

Bære staur eller løfte i flokk
Evaluering av modellprosjektet "Faglig løft for PPT"

av

**Bent-Cato Hustad
og Ingrid Fylling**

NF-rapport nr. 15/2010

ISBN-nr.: 978-82-7321-604-5

ISSN-nr.: 0805-4460

REFERANSESIDE

- Rapporten kan også bestilles via nf@nforsk.no

Tittel Bære i staur eller løfte i flokk Evaluering av modellprosjektet "Faglig løft for PPT"	Offentlig tilgjengelig: Ja	NF-rapport nr.: 15/2010
	ISBN nr. 978-82-7321-604-5	ISSN 0805-4460
	Ant. sider og bilag: 150	Dato: November 2010
Forfattere Bent-Cato Hustad, Ingrid Fylling	Prosjektansvarlig (sign): Bent-Cato Hustad	
	Forskningsleder: Willy Lichtwarck	
Prosjekt 1177	Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet	
	Oppdragsgivers referanse	
Sammendrag "Faglig løft for PPT" er et tre-årig modellprosjekt for å etablere et faglig samarbeid for utvikle PPTs kompetanse i Midt-Norge. Denne evalueringa ser primært på prosjektets prosessforløp, men omfatter også en evaluering av prosjektets kvalitet og relevans. Problemstillingene er rettet mot områdene: Organisering og modellutvikling, ressursbruk og ressurstilgang, oppfatninger om kvalitet og relevans, overføringsverdi og kontekstuelle forhold. Undersøkelsene har basert seg på intervjuer med aktører i prosjektorganisasjonen, et utvalg kommuner og en spørreundersøkelse blant PPT-ansatte som har deltatt på kompetanseutvikling. Evalueringa viser utviklinga i prosjektet, hvilke ressurser som har vært satt inn og hvilke betingelser som er av betydning for å overføre modellen til andre regioner.	Emneord PPT, modellforsøk, kompetanseprogram, utdanning,	
	Keywords	
Andre rapporter innenfor samme forskningsprosjekt/program ved Nordlandsforskning	Salgspris NOK 150,-	

Nordlandsforskning utgir tre skriftserier, rapporter, arbeidsnotat og artikler/foredrag. Rapporter er hovedrapport for et avsluttet prosjekt, eller et avgrenset tema. Arbeidsnotat kan være foreløpige resultater fra prosjekter, statusrapporter og mindre utredninger og notat. Artikkel/foredragsserien kan inneholde foredrag, seminarpaper, artikler og innlegg som ikke er underlagt copyright rettigheter.

FORORD

Denne rapporten er en evaluering av et modellforsøk i regi av Trøndelag kompetansesenter, Møller kompetansesenter, KS og NTNU. Utdanningsdirektoratet har bevilget midler til prosjektet gjennom tildeling til Trøndelag kompetansesenter, som sammen med Møller kompetansesenter har fått ansvar for det økonomiske styringsansvaret for prosjektet. Den sentrale målgruppa for prosjektet har vært PPT og utvikling av PP-tjenestens kompetanse. Som skolens viktigste støttesystem er PP-tjenesten i kontakt med en stor andel av barn og unge med særlige behov, og prosjektet retter seg inn mot å forbedre kvaliteten på PP-tjenestens gjennom å knytte sammen aktører fra skoleeiersida, høyere utdanning og forskning, Trøndelag og Møller kompetansesenter ved siden av PP-tjenesten selv.

Vi vil benytte anledningen til å takke deltakerne i prosjektet som åpent og imøtekomende har stilt opp på våre intervjuer og delt sine tanker og refleksjoner om prosjektet "Faglig løft for PPT" og PP-tjenesten som sådan. Vi må også takke prosjektledelsen for den hjelp de har bistått med gjennom å gjøre tilgjengelig dokumenter og notater fra prosjektet. Den åpenheten vi har blitt møtt med, har for oss som forskere vært helt avgjørende for å gjøre evalueringa så god som mulig.

Vi takker også skoleeierne og PPT-lederne som har stilt opp på våre intervjuer i de utvalgte kommunene.

Vi vil spesielt rette en stor takk til samtlige PPT-ansatte som tok seg tid til å svare på vår spørreskjemaundersøkelse på studiesamlingen i mai 2010, og på den måten har bidratt til å gi evalueringa nødvendig informasjon om prosjektets målgruppe.

Bodø,
15. november 2010

INNHold

FORORD	1
SAMMENDRAG	6
1. PROBLEMSTILLINGER OG METODISK GJENNOMFØRING	11
1.1 OPPDRAGETS BAKGRUNN OG FORMÅL	11
1.1.1 Ujevn utdanningsbakgrunn blant fagansatte i PPT	11
1.1.2 Eiere av prosjektet.....	13
1.1.3 Problemstillinger	13
1.2 METODISK GJENNOMFØRING	15
1.2.1 Dokumentanalyse og intervjuer med deltakerne i styrings- og faglig ressursgruppe	16
1.2.2 Spørreskjemaundersøkelse med fagansatte i PPT	16
1.2.3 Intervjuundersøkelse av PPT-ledere og skoleiere	17
2. PROSJEKTMÅL, MÅLOPPFATNINGER OG RESSUR SINNSATS.....	18
2.1 PROSJEKTSKISSENS MÅLFORMULERING	18
2.1.1 Hva oppfattes som de sentrale målene i prosjektet?.....	20
2.2 EVIDENSBASERT KUNNSKAP	21
2.2.1 Hva legger du i begrepet evidensbasert kunnskap?.....	22
2.2.2 I hvilken grad er evidensbasert kunnskap en del av prosjektet?.....	22
2.3 AKSJONSFORSKING OG AKSJONSLÆRING	23
2.3.1 Hva legger du i begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring?.....	24
2.3.2 I hvilken grad er aksjonsforskning og aksjonslæring en del av prosjektet?.....	24
2.4 ENHETLIG PP-TJENESTE MED HØY FAGLIG OG METODISK KOMPETANSE	25
2.4.1 Hva legger du i begrepet enhetlig PP-tjeneste?	25
2.4.2 Hva skal til for at PPT skal bli en mer enhetlig tjeneste?.....	27
2.5 KOORDINERTE OG HELHETLIGE TJENESTER.....	27
2.5.1 Hva legger du i koordinerte og helhetlige tjenester fra PPT?.....	27
2.5.2 Hva skal til for at det gis mer koordinerte og helhetlige tjenester fra PPT?.....	28
2.6 UTPRØVING AV FOU-AKTIVITETER.....	30
2.7 ØKONOMISK GRUNNLAG.....	31
2.8 PROSJEKTMIDLER	32
2.8.1 Tildeling av prosjektmidler til modellforsøket Faglig løft for PPT	32
2.8.2 Vurderinger av prosjektets økonomi og prioriteringer.....	32
2.8.3 Prosjekteiernes arbeidsområder	35
2.8.4 En dugnadsånd.....	35
2.8.5 Ressursmessige bidrag	36
2.9 PROSJEKTMÅL, MÅLOPPFATNINGER OG RESSUR SINNSATS- SAMMENDRAG	37
3. ORGANISERING OG MODELLBYGGING	39

3.1	TEORETISK INNRAMMING AV PROSESSEVALUERINGEN	39
3.1.1	<i>Utvikingsløyfen</i>	39
3.1.2	<i>Teoretisk ramme – PS-modellen</i>	40
3.2	FASE EN.....	43
3.2.1	<i>Det følte behovet</i>	43
3.2.2	<i>Milepæler og prosesser – fase en</i>	45
3.3	FASE TO.....	46
3.3.1	<i>Arbeidsgruppe</i>	46
3.3.2	<i>Problemdefinering</i>	47
3.3.3	<i>Milepæler og prosesser – fase to</i>	48
3.4	FASE TRE	49
3.4.1	<i>Prosjektfinansiering</i>	49
3.4.2	<i>Etablering og formalisering av prosjektorganisasjon</i>	49
3.4.3	<i>Prosjektgruppa</i>	50
3.4.4	<i>Styringsgruppe</i>	51
3.4.5	<i>Faglig ressursgruppe</i>	52
3.4.6	<i>Sammensatte arbeidsgrupper (ad hoc grupper)</i>	53
3.4.7	<i>Oppfatninger av organiseringa og forankring</i>	53
3.4.8	<i>Drøfting av prosjektomfang</i>	55
3.4.9	<i>Prosjektets “fartsdump”</i>	56
3.4.10	<i>Ny forankring ved NTNU</i>	57
3.4.11	<i>Lærdom fra prosjektutfordringer</i>	58
3.4.12	<i>Nye visjoner og ny fart!</i>	61
3.4.13	<i>Strategi for et nasjonalt utviklingsmiljø for PPT</i>	62
3.4.14	<i>Milepæler og prosesser – fase tre</i>	62
3.5	FASE FIRE	63
3.5.1	<i>De viktigste drøftingene og beslutningene</i>	63
3.5.2	<i>Viktige milepæler</i>	65
3.5.3	<i>Viktige prosesser</i>	65
3.6	FASE FEM	67
3.7	ORGANISERING OG MODELLBYGGING- SAMMENDRAG	67
4.	ERFARINGER FRA DELTAKERE I UTDANNINGSTILBUDENE.....	69
4.1	HVEM HAR DELTATT?	69
4.1.1	<i>Fylkesvis fordeling</i>	69
4.1.2	<i>Størrelse på PP-tjenestene</i>	71
4.1.3	<i>PP-rådgivernes fagutdanning</i>	72
4.1.4	<i>Erfaring i PPT</i>	74
4.2	KURSDELTAKERNES MOTIVASJON FOR VIDEREUTDANNING	77
4.2.1	<i>Kursdeltakernes motivasjon og fagbakgrunn</i>	77
4.2.2	<i>Kursdeltakernes vurdering av PPTs og skoleeiers prioritering av deltakelse i Faglig løft for PPT.</i>	81
4.2.3	<i>PPTs ressursbruk til studiesamlinger</i>	82

4.2.4	<i>PPT-ansattes egeninnsats ved siden av jobb</i>	84
4.3	UTDANNINGSMODULENE.....	84
4.3.1	<i>Angst og skolevegning</i>	84
4.3.2	<i>Språkvansker</i>	87
4.3.3	<i>Vektlegging av evidensbasert kunnskap i kursmodulene</i>	89
4.3.4	<i>PPTs praksisrelaterte studiarbeid</i>	91
4.3.5	<i>Vektlegging av aksjonsforskning/aksjonslæring i kursmodulene</i>	92
4.3.6	<i>Vektlegging av PPT som en helhetlig og koordinerende enhet</i>	93
4.3.7	<i>Relevansen til arbeidet i PPT</i>	94
4.4	SPØRREUNDERSØKELSE BLANT DELTAKERE FRA PP-TJENESTEN - SAMMENDRAG.....	95
5.	SKOLEEIERES OG PPT-LEDERES ERFARINGER MED PROSJEKTET FAGLIG LØFT.....	97
5.1	ORGANISERING OG MODELLBYGGING.....	97
5.2	VURDERING AV RESSURSBRUK.....	98
5.3	KOMMUNENES VURDERING AV KVALITET OG RELEVANS I FAGLIG LØFT.....	99
5.4	KOMPETANSE OG KAPASITET.....	100
5.5	VIKTIGE BETINGELSER FOR OVERFØRINGSVERDI.....	101
6.	SAMMENFATNING AV EVALUERINGENS RESULTATER.....	103
6.1	ORGANISERING OG MODELLBYGGING.....	103
6.2	RESSURSBRUK OG RESSURSTILGANG.....	104
6.3	OPPFATNINGER OM KVALITET OG RELEVANS.....	105
6.4	OVERFØRINGSVERDI OG KONTEKSTUELL FORSTÅELSE.....	107
6.4.1	<i>Eiernes mandater</i>	107
6.4.2	<i>Statped – statlig spesialpedagogisk støttesystem</i>	108
6.4.3	<i>NTNUs mandat</i>	109
6.4.4	<i>KS' mandat</i>	109
6.4.5	<i>Organisasjonenes "kraftfelt"</i>	110
6.4.6	<i>En modell i tråd med EUs kunnskapsstrategi</i>	111
6.5	BETINGELSER OG KONTEKSTUELLE SÆRTREKK.....	112
6.5.1	<i>Betydning av en god prosjektledelse</i>	112
6.5.2	<i>Forankring i brukersystemet – PPT</i>	113
6.5.3	<i>Betydning av kvalitet og relevans</i>	113
6.5.4	<i>Betydning av forankring og koordinering ved utdanningsinstitusjon</i>	114
6.5.5	<i>Betydning av formalisert utdanningstilbud og akkrediteringsystem</i>	114
6.5.6	<i>Behov for skoleeiers prioritering og innspill</i>	115
6.5.7	<i>Prising av kompetansetilbudet</i>	115
7.	NOEN TANKER OM FREMTIDENS KRAV TIL PP-TJENESTENS KOMPETANSE OG ORGANISERING.....	118
7.1	PPTs JURISDIKSJONSOMRÅDE.....	119
7.1.1	<i>Forvaltning og faglighet</i>	120

7.1.2 Rettslig eller faglig legitimitet.....	121
7.2 MANGFOLD AV RETNINGER?	122
7.2.1 En bred og en smal fortolkning av PPT.....	123
7.2.2 Rom for en utøvende PP-tjeneste – eller overgang til en (S)P-tjeneste?.....	124
7.3 KOMPETANSE – EN TILSTREKkelig VEI FOR PPT?.....	125
REFERANSER.....	127
VEDLEGG NR. 1: FØLGESKRIV TIL INTERVJU MED DELTAKERE I STYRINGSGRUPPE OG FAGLIG RESSURSGRUPPE.....	131
VEDLEGG NR. 2: INTERVJUGUIDE MED DELTAKERE I STYRINGSGRUPPE OG FAGLIG RESSURSGRUPPE.....	133
VEDLEGG NR. 3: FØLGESKRIV TIL INTERVJU MED PP-LEDERE OG SKOLEEIERE.....	138
VEDLEGG NR. 4: INTERVJUGUIDE TIL LEDERE FOR PPT OG SKOLEEIERE.....	140
VEDLEGG NR. 5: SPØRRESKJEMA TIL DELTAKERE I FAGLIG LØFT FOR PPTS KURSMODULER.....	143

SAMMENDRAG

”Faglig løft for PPT” er et treårig modellforsøk, hvor det sentrale målet er å etablere et faglig miljø og utvikle en modell for kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling for PP-tjenesten i Midt-Norge. Bakgrunnen for prosjektetablering knytter seg til en situasjon hvor PPT var i ferd med å bli akterutseilt faglig, i og med at det var lite faglig og organisatorisk utvikling i PPT, manglende utvikling av gode verktøy for å utføre tjenestens arbeidsoppgaver, uklare statlige og lokale signaler av PPTs oppgaver ved siden av nye omstillingsutfordringer i forhold til Kunnskapsløftet. Nordlandsforsknings nasjonale evaluering av PPT viser at 40 % av fagansatte i PPT ikke har mastergrad, hovedfag eller embedsfagutdanning, at kompetansen til PPT ikke alltid oppleves relevant for skole og barnehager og det etterlyser større deltakelse fra PPT både når det gjelder tidsbruk og kompetanse. Prosjektets sentrale målsettinger knytter seg derfor til å utvikle et fagmiljø som kan tilby PPT en god kompetanseheving. Prosjektet har som mål å heve PPTs formalkompetanse gjennom å utvikle en erfaringsbasert mastergrad for PPT-ansatte som ikke har høyere utdanningsgrad i PPT, samt mål om å utvikle en spesialiseringsordning for PPT-ansatte som har høyere utdanningsgrad.

Prosjektets sentrale målgruppe er PPT i fylkene Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. I prosjektet er det bygd opp en prosjektorganisasjon med styringsgruppe som vedtar beslutninger i prosjektet. En mindre prosjektgruppe forbereder saker til styringsgruppa og har samtidig et overordnede økonomisk styringsansvar for prosjektet. En faglig ressursgruppe er opprettet for å bidra med faglige råd om innhold, planlegging og gjennomføring av prosjektet. Den geografiske inndelinga for

Evalueringa er gjort på oppdrag for Trøndelag og Møller kompetansesenter. Denne rapporten er en prosessevaluering av prosjektets utvikling fra prosjektideen ble sådd og fram midtveis i prosjektperioden. I tillegg til å gjøre en prosessevaluering av utviklinga av prosjektet, ble det bedt om en undersøkelse som kunne si noe om prosjektets foreløpige resultater for PPT. Helt konkret knytter evaluering av resultater til hvilken kvalitet og hvilken relevans kompetansehevinga har for PPT.

Evaluering av "Faglig løft for PPT" har hatt til oppgave å besvare følgende problemstillinger:

- I hvilken grad har styringsmodellen for prosjektet "Faglig løft for PPT" vært funksjonell og hensiktsmessig for formålet?
- Hvor stor er den totale ressursbruken og ressurstilgangen for gjennomføringen av prosjektet?
- I hvilken grad oppfattes kvaliteten og relevansen på innholdet i "Faglig løft for PPT" i forhold til målsettingen for prosjektet?
- I hvilken grad er "Faglig løft for PPT" egnet som modell for kompetanseutvikling av PPT?

Disse fire problemstillingene besvares hovedsaklig på bakgrunn av en tre undersøkelser som omfatter både kvalitative og kvantitative undersøkelser. Den første undersøkelsen knytter seg til dokumentstudier sammen med intervjuer av aktørene i prosjektets styringsgruppe og faglige ressursgruppe. I tillegg har vi kunnet observere prosessene i styringsgruppemøter.

I den andre undersøkelsen har vi foretatt intervjuer med utvalgte kommuner. Kommunene er valgt ut fra kriterier for å representere et mangfold av organiseringer, kommunestørrelser og geografisk representativitet i Midt-Norge, hvor skoleadministrativ ansvarlige og PP-ledere ble intervjuet.

Den tredje undersøkelsen er en spørreskjemaundersøkelse til PPT-ansatte som har deltatt på "Faglig løft for PPT"s kursmoduler. Spørreskjemaundersøkelsen er supplert med evaluering av kursmoduler i prosjektet som allerede var gjennomført.

"Faglig løft for PPT" har lyktes i å knytte sammen et fagmiljø som utgjør en modell for kompetanseutvikling i PPT. Oppgaven med å koble sammen PPTs praksisfelt, utdanningsfeltet og forskningsfeltet utgjør modellens nyskapende kjerneelement. Til nå har prosjektet nådd målsettingen om å utvikle en erfaringsbasert mastergradsutdanning spesielt innrettet for de som jobber i PP-tjenesten. Gjennom å lykkes med oppgaven å utvikle kompetansen til PPT, så har det gitt prosjektet visjoner om å etablere et nasjonalt utviklingssenter for PP-tjenesten i forlengelsen av prosjektet.

Prosjektet tar sikte på å etablere et profesjonsfaglig, eller skal vi si en institusjonell fagidentitet for PP-tjenesten basert på en faglig kunnskapsbase. I arbeidet med å

utvikle en mer enhetlig PP-tjeneste satser prosjektet på det man kan sammenligne med en profesjonsbygging av PPT for å bygge opp tjenestens legitimitet nedenfra og innenfra fremfor offentlig reguleringer. Gjennom at PPT som institusjon er med på å sette egne standarder, tas det grep nedenfra for å skape en forutsigbarhet om hva som man kan forvente av en PP-tjeneste. Det er et prosjekt som satser på en felles kunnskapsbase som skal garantere verdiskaping for PPTs brukere, det vil si barnehager og skoler i denne sammenheng. Ved prosjektets begynnelse var evidensbasert kunnskap sentralt for denne kunnskapsbasen. Underveis er det et begrep er noe nedtonet til fordel for forskningsbasert kunnskap. Dette henger sammen med at evidensbasert kunnskap som begrep er forbundet med særlig strenge forskningskriterier. Prosjektmedlemmene fremhever viktigheten å bygge opp sikker kunnskap for PPT, men signaliserer bruk at forskningsbasert kunnskap vil være mer riktig å bruke. Aksjonsforskning og aksjonslæring har ut over i prosessen fått større plass i Faglig løft for PPT.

PPT anses av mange å være den etat som står i best posisjon til koordinerende arbeid i forhold til brukerne, både i forhold til koordinering innenfor kommunen og i forhold til spesialisthelsetjenesten. Prosjektet ønsker med det å ruste opp PPTs myndighet til koordineringsoppgaver som over tid har blitt utydelig i PPT. Med en PP-tjeneste som er presset på tid og oppgaver, er det også aktører som ønsker en smalere tilnærming for PPT inn mot barnehagene og skolene

Det generelle bildet er at prosjektet har fått mye ut av de prosjektmidlene som har vært tilgjengelig. Prosjektets aktiviteter har vært nøkternt styrt med de økonomiske ressursene som prosjektledelsen har rådet over. En betydelig ressursinnsats er lagt inn fra prosjekteierne med bakgrunn i at de har arbeidsoppgaver som er forenlig med prosjektets formål. Trøndelag og Møller kompetansesenter har brukt betydelige ressurser som prosjektets primæreiere. Ansatte ved NTNU har brukt av FoU-midler inn i prosjektet og frigjøring av PPT til deltakelse i prosjektet utgjør også en betydelig ressursinnsats fra kommunene. Prosjektet har vært preget av en dugnadsånd og en sterk vilje til å utvikle PPT, og aktørene har fra flere hold ytet mer enn det som er avsatt av tid for dem. Med de ambisiøse målene som er i prosjektet er også dette nødvendig. Undersøkelsene viser at det meldte seg et behov for å øke prosjektbudsjettet for å nå målet om erfaringsbasert mastergrad.

Prosessene har vært godt forankret i PPTs følte behov fra prosjektets oppstart. Videre har det vært jobbet med å sikre PPTs medvirkning i hele prosjektutviklinga.

Prosjektorganisasjonen har vært satt sammen på en måte som har sikret en bred forankring hos aktørene. Prosjektstyringa har vært inndelt i funksjonelle enheter med en prosjektgruppe som arbeidsutvalg for en styringsgruppe. Styringsgruppa har vedtaksmyndighet i prosjektet, og en faglig ressursgruppe som har vært brukt både til å skape en bred lokal forankring og som en ressurs i utvikling av prosjektaktivitetene. Disse gruppene har vært supplert med ad hoc grupper som har jobbet med utvikling på avgrensede fagområder. Det har vært uttrykt en innvending i forhold til størrelsen på den faglige ressursgruppa, men ellers er erfaringa at prosjektorganisasjonen har vært funksjonell for målet med "Faglig løft for PPT".

Fylkesmennesenes deltakelse i den tidlige fasen gjennom dagssamlinger har vært viktig for å etablere den regionale forankringa som prosjektet har fått til. Egen økonomi til etablering av et selvstendig modellprosjekt har vært avgjørende for å gi prosjektet større overføringsverdi gjennom å være frigjort fra en eller noen få organisasjoners institusjonsspesifikke forhold.

Prosesser omkring hva prosjektdeltakerne la i å utvikle en modell versus prøve ut en modell fremstår som betydningsfull for hvor ambisiøst prosjektet skulle være. Prosjektledelsens håndtering av problemer underveis med forankring ved NTNU har vært helt avgjørende for prosjektets videreføring. Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenters styring av prosjektet framheves også generelt som en viktig faktor for prosjektets utvikling. Tilsetting av prosjektkoordinator og prosessene for å få på plass den erfaringsbaserte masteren har vært avgjørende for å ivareta målsettinger i prosjektet, og har gitt ny giv inn i prosjektet.

Vi finner grunn til å tro at etterspørselen etter videreutdanning på den erfaringsbaserte mastergraden vil holde seg også en stund inn i framtida ettersom det ser ut til at kommunene fremdeles rekrutterer PPT-medarbeidere blant erfarne førskole- og lærere. Over tid vil nok det generelle utdanningsnivået bli så høyt at lærere med ambisjoner om å arbeide i PP-tjenesten vil ha mastergradsnivå. For deltakerne på kursmodulene i "Faglig løft for PPT" synes det å være viktig at kompetanseutviklinga leder til en formalisert kompetanse i form av mastergrad og/eller spesialisering som pedagogisk psykologisk rådgiver.

Som et prosjekt for kompetanseutvikling av PPT i fylkene Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag og Møre og Romsdal, er ikke den relative deltakelsen fra Møre og Romsdal like stor som for Trøndelagsfylkene. Det er ting som tyder på at det ligger

et forbedringspotensial i å få ut mer synergieffekt mellom videreutdanninga og praksisutøvelsen i PP-tjenesten. Kursdeltakerne melder at det er relativt liten arbeidstid som har vært relatert til utdanningstilbudet. Kostnader ved PPTs kompetanseutvikling krever en aktiv skoleeier i forhold til å prioritering. I prosjektet har man vært bekymret for denne delen i forhold til prising av kurs, og dermed også skoleeieres prioritering av deltakelse i "Faglig løft for PPT".

I det som allerede er sagt, ligger det en rekke forutsetninger for at modellen skal kunne overføres til andre regioner eller områder. Først og fremst kreves det et samarbeid mellom aktører fra praksisfeltet for PPT, høyere utdanning og forskning. Til å lede et slikt samarbeid kreves det en god prosjektledelse som kjenner feltet og jobber langsiktig i mot prosjektets målsettinger. Trøndelag og Møller kompetansesenter har bidratt til å forankre modellforsøket både hos de som skal utvikle innholdet i kompetanseutviklinga, men også lagt inn mye innsats for å få forankret modellen for de som skal delta i kompetanseutviklinga med tanke på å skape en relevant kompetanseutvikling i forhold til de fagansatte i PPT møter i sin hverdag. Sistnevnte forankring må være så sterk at skoleeiere og PP-tjenester ser seg tjent med å delta i kompetanseutviklinga. Viktige faktorer for deltakelse er at kompetanseutviklinga er formalisert og dermed gir uttelling i akkrediteringssystemer. Ved siden av prioritering av tid, synes også en fornuftlig prissetting å være en faktor som kan ha betydning. Ved en eventuell overføring av modellen til andre regioner eller områder, kan det ikke forventes at dugnadsånden er like sterk som det har vært i "Faglig løft for PPT". Det må derfor tas høyde for at det vil kreve noe mer økonomiske ressurser til å utvikle tilsvarende modell.

1. PROBLEMSTILLINGER OG METODISK GJENNOMFØRING

1.1 OPPDRAGETS BAKGRUNN OG FORMÅL

I denne rapporten presenterer vi en prosessevaluering av prosjektet Faglig Løft for PP-tjenesten, som er et 3-årig kompetanseutviklingsprosjekt for PP-tjenesten i regi av to statlige spesialpedagogiske sentre i Trøndelag; Trøndelag og Møller kompetansesentre. Nordlandsforskning har vært ekstern forskningsevaluator. Gjennom prosjektet Faglig Løft ønsker man å bidra til å skape et bedre faglig og organisatorisk fundament for PPT. Med andre ord er det den faglige kompetansefordeling og kompetanseprofil som ønskes utviklet – derav navnet *Faglig løft for PP-tjenesten*.

I 2009 avsluttet Nordlandsforskning den nasjonale evalueringen av PP-tjenesten, som ble gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Hovedkonklusjonene i denne evalueringen peker på noen sentrale utfordringer for den videre utvikling av PP-tjenesten framover. I det følgende presenteres noen av disse utfordringene.

1.1.1 Ujevn utdanningsbakgrunn blant fagansatte i PPT

Evalueringen av PPT viste at omkring 40 % av fagpersonalet i PP-tjenesten ikke har utdanning på master/hovedfag eller embetseksamensnivå (Fylling og Handegård 2009). Og uten å gjøre formell kompetanse til det eneste saliggjørende for PPT er det ingen tvil om at formelt utdanningsnivå har betydning så langt som det a) Gjør tjenesten rustet til å ivareta de utfordringer som oppgavene innebærer med nødvendig grad av profesjonalitet, og b) et utdanningsnivå som matcher forventningene tjenesten møter utenfra. I en av kommunene som deltok i den kvalitative delen av evalueringen uttrykte flere skoler at de opplevde at de på egen skole hadde høyere formell kompetanse enn PPT hadde, og at PPT's rolle dermed ble begrenset til leverandør av sakkyndighetserklæringer. Inflasjonen i utdanningsnivå har vært betydelig de senere år, noe som avspeiler seg i PPT men kanskje i enda større takt i andre tjenester.

Det er også svært ujevn kompetansesammensetning mellom kontor, ikke bare når det gjelder formelt utdanningsnivå, men også når det gjelder type kompetanse. Særlig er dette en stor utfordring i de mange små PP-tjenestene.

Ressursbruk til PPT ikke økt de senere år

Dimensjoneringen av tjenesten synes ikke tilpasset krav og forventninger til tjenesten, noe som i evalueringen ble påpekt både av PP-tjenesten selv, av PP-tjenestens eiere og av skoler og barnehager. Midtlyngutvalget viser at antall ansatte i PP-tjenesten nasjonalt stort sett har stått på stedet hvil de siste 10 årene (NOU Nr 18 2009), parallelt med at det har vært gjennomført store reformer i skole og utdanningssystemene, og klart oppfattes å være økende utfordringer i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Svak styring og kvalitetssikring av tjenesten

Evalueringen av PP-tjenesten viste tydelig at PP-tjenestens eiere i høyst variabel grad bidrar med styringssignaler og kriterier for måloppnåelse. Kriterier for måloppnåelse, oppfølging og evaluering var de eier-oppgavene som fikk lavest skåre fra skoleeierne selv (Fylling og Handegård 2009).

Manglende kriterier for måloppnåelse bidra til å

- a) Gjøre det vanskelig for fagansatte å vurdere sitt eget arbeid.
- b) Gjøre det vanskelig for andre å vurdere PP-tjenestens arbeid
- c) Gjøre det vanskelig for skoleeier å følge opp hvorvidt PP-tjenesten oppfyller lovens krav

I en nylig publisert rapport fra Kommunerevisjonen i Oslo som i 2009/2010 har hatt PPT som revisjonsområde, er det nettopp manglende kriterier for måloppnåelse som Kommunerevisjonen peker på som en stor utfordring. De anbefaler at Utdanningsetaten bør utarbeide operasjonaliserte mål for PPT, for i større grad å kunne måle PPT's resultater opp mot overordnede målsettinger. De peker særlig på at det totalt mangler konkretiserte mål for det systemrettede arbeidet i PPT, noe som gjør at dette i stor grad varierer mellom enhetene både når det gjelder omfang og type.

Noen av utfordringene som evalueringen av PPT påpeker sammenfaller med målsettinger i "Faglig løft for PPT". Stikkordsmessig kan vi oppsummere fra evalueringen at:

- Det er fortsatt ca. 40 % av fagansatte i PP-tjenesten som ikke har mastergrad/hovedfag/embedsutdanning.

- Kompetansen som PP-tjenesten har oppleves ikke alltid relevant for skolers og barnehagers utfordring
- PP-tjenestens arbeidsmåter synes å i hovedsak være knyttet opp mot individrettet arbeid og tidsbruken er i for stor grad knyttet til sakkyndighetsarbeid.
- Skoler og barnehager etterlyser en større deltakelse fra PPT, både når det gjelder tidsbruk og kompetanse, inn i institusjonenes arbeid med tilrettelegging for barn og elever.
- Skoleeiers deltakelse i utforming av PPT når det gjelder målsettinger og kriterier for måloppnåelse varierer noe, men er gjennomgående lav. Særlig synes dette å være en utfordring i interkommunale PP-tjenester.

1.1.2 Eiere av prosjektet

Prosjektet Faglig løft for PPT eies formelt av Møller kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter, KS og NTNU. Trøndelag og Møller kompetansesenter har et særlig ansvar for å sikre prosjektets utvikling gjennom at prosjektmidler tildeles gjennom Kunnskapsdepartementets tildelingsbrev til sentrene.

1.1.3 Problemstillinger

Fire områder er særlig vektlagt i prosjektet:

- Organisering og modellbygging
- Ressursbruk og ressurstilgang
- Oppfatninger om kvalitet og relevans
- Overføringsverdi og kontekstuelle forhold

Organisering og modellbygging

Organisering og modellbygging er viktig å vurdere opp mot prosjektets hovedmålsetting. Modellbygging er en sentral målsetting i seg selv slik "Faglig løft for PPT" er formulert, og det tas sikte på å vurdere organiseringen opp mot målsettinga om å utvikle en modell, så vel som de andre mer faglige målsettingene. I dette ligger det behov for å beskrive hvordan prosessen har vært styrt, fra idè med visjoner og mål til iverksetting av konkret intervensjon. Sentrale temaer innenfor dette området vil være hvor godt forankret prosjektet er hos aktørene, hvordan beslutninger er tatt, hvorvidt prosjektet (i hovedsak) er preget

av "bottom-up" eller "top-down"-prosesser. I tillegg vil vi se på hvordan oppgaver har vært fordelt og hvilke justeringer har det vært behov for å ta underveis i prosjektet.

Omformulert til problemformulering:

I hvilken grad har styringsmodellen for prosjektet "Faglig løft for PPT" vært funksjonell og hensiktsmessig for formålet?

Ressursbruk og ressurstilgang

Med bakgrunn i at prosjektet "Faglig løft for PPT" har som mål å utvikle en modell for kompetanseheving i PPT, så er det interessant å evaluere prosjektets totale ressursinnsats. Med ressursinnsats forstår vi hvilke ressurser som er lagt direkte inn i prosjektet, men også estimerer for hva som legges inn av andre ressurser, f.eks. hva PPT bidrar med i form av arbeidstid (for eksempel arbeidsdager på seminar), og hva som arbeidspartnere bidrar med av innsats som ikke direkte dekkes av prosjektet. Det er også viktig å inkludere eventuelle øvrige økonomiske midler og/eller menneskelige ressurser som har blitt stilt til rådighet, for eksempel ved samarbeidende institusjoner som for eksempel NTNU.

Omformulert til problemformulering:

Hvor stor er den totale ressursbruken og ressurstilgangen for gjennomføringen av prosjektet "Faglig løft for PPT"?

Oppfatninger om kvalitet og relevans

Evalueringsområdene skal også evaluere oppfatninger om kvalitet og relevans på innholdet i "Faglig løft for PPT". Med dette forstår vi innholdet i det kompetansehevingstilbudet som utvikles og tilbys til PPT. Hvilke oppfatninger har målgruppa og samarbeidspartene om kvaliteten på og relevansen av kompetansehevingen? Opplever PPT-fagansatte som har deltatt på utdanningsprogrammene at de har fått ny kunnskap som gjør dem bedre rustet til å utføre arbeidsoppgavene i PPT? Det vil være viktig å se på bruken av praksis-, erfarings- og evidensbaserte metoder, siden det utgjør et viktig kunnskapssyn for "Faglig løft for PPT". Hensikten med dette evalueringsområdet er å kvalitetssikre at innholdet i "Faglig løft for PPT" ivaretar formålet, men vil selvsagt ikke utgjøre en fullverdig resultatevaluering i og med at prosjektperioden ikke avsluttes før 2012.

Omgjort til problemformulering:

I hvilken grad oppfattes kvaliteten og relevansen på innholdet i "Faglig løft for PPT" i forhold til målsettingen for prosjektet?

Overføringsverdi og kontekstuelle forhold

Dette evalueringsområdet har til hensikt å identifisere kontekstuelle forhold som kan utgjøre betingelser for modellutviklingen i prosjektet. Beskrivelser av aktørene i "Faglig løft for PPT" vil stå sentralt, og hvilken lokal forankring og lokal betydning ulike aktører har. Med andre ord, i hvilken kontekst finner "Faglig løft for PPT" sted? Hvilke motiver og begrunnelser ligger til grunn for de ulike aktørenes gjennomføring av "Faglig løft for PPT"? Det overordnede spørsmålet vil være i hvilken grad de kontekstuelle forholdene i Midt-Norge er overførbare til resten av landet.

Omformulert til problemformulering:

I hvilken grad er "Faglig løft for PPT" egnet som generell modell for kompetanseutvikling av PPT?

1.2 METODISK GJENNOMFØRING

Det er vanlig å skille mellom prosessevalueringer og resultatevalueringer, men skillet mellom disse er ikke bestandig like skarpt. Både prosess- og resultatevaluering tar utgangspunkt i målsettingene i prosjektet eller aktiviteten som skal evalueres.

Den evalueringen som presenteres her har et prosessevalueringdesign. Prosessevaluering kan defineres på mange ulike måter og har mange varianter. Et fellestrekk ved ulike prosessuelle design i evaluering er at man fokuserer mer på *hva* som foregår og *hvordan* det foregår, enn på hva som er resultater eller effekter (Baklien og Carlsson 2000). Dette innebærer at man ikke bare vil være opptatt av å observere og beskrive, men også vil ønske å reflektere over hvorfor og hvordan et prosjekt utvikler seg på bestemte måter. Når det gjelder "Faglig løft for PPT", så er det et prosjekt som allerede var godt i gang da evalueringen startet opp, og vil ikke være avsluttet når evalueringen avsluttes. Det ligger derfor godt til rette for et prosessdesign, hvor vi prøver å beskrive hva som har vært gjort, hvilke endringer som har skjedd underveis og hvorfor disse endringene skjedde. Vi har søkt å gjøre dette gjennom intervjuer med deltakerne i styrings- og ressursgruppene i prosjektet, intervjuer med prosjektledelsen, samt dokumentstudier av alt skriftlig materiale som er produsert innenfor rammen av prosjektet.

Styringsgruppa for "faglig løft for PPT" ønsket ved siden av evaluering av selve prosessforløpet også evalueringa skulle si noe om foreløpige utfall eller resultater av den prosjektaktiviteten som har foregått så langt. Vi har derfor inkludert data i evalueringen som blant annet sier noe om erfaringene til de som har deltatt på de ulike utdanningstilbudene som "Faglig løft for PPT" så langt har gjennomført.

1.2.1 Dokumentanalyse og intervjuer med deltakerne i styrings- og faglig ressursgruppe

I evalueringa har vi foretatt semi-strukturerte intervjuer med 14 medlemmer av styringsgruppa og den faglige ressursgruppa. Intervjuene er delvis foretatt direkte i møte med den enkelte, og delvis gjennomført som telefonintervjuer. Intervjuene har vært tatt opp på lydbånd før de har blitt transkribert til tekst. Totalt utgjorde materialet 109 sider med transkribert tekst. Datamaterialet må av den grunn kunne sies å være svært omfattende. I analysefasen har vi kategorisert og sortert datamaterialet etter utsagnetenes meningsinnhold. I den grad forskjellige begreper har vært brukt om de samme forhold, så har vi i parafraseringer forsøkt å bruke begreper med størst gjennom slag. Således har datamaterialet gjennomgått en meningsfortetting og syntetiseringsprosess av hva informantene har sagt. Det har også vært lagt vekt på å vurdere om det forekommer meningsmotsetninger i datamaterialet, mens andre meningsenheter kan ses på som grader langs et kontinuum.

1.2.2 Spørreskjemaundersøkelse med fagansatte i PPT

Vi valgte å dele ut spørreskjemaene i en studiesamling for kursmodulen Forvaltning, sakkyndighet og prosjektarbeid. Dette ble gjort for å nå ut til mange informanter på en gang og å sikre best mulig svarprosent på undersøkelsen. Formålet er jo selvsagt å få et materiale som har så god representativitet som mulig for de som har deltatt i "Faglig løft for PPT". Våre erfaringer tilsier at vi får bedre svarprosent gjennom utdeling av papirskjemaer som deles ut ansikt-til-ansikt med respondentene sammenlignet med utsending av en elektronisk link med spørreskjemaer på internett.

Utvalget utgjør en stor del av den samlede populasjonen som var målgruppe for spørreundersøkelsen. Naturlig nok har vi fått nær fulltallig populasjon fra kursmodulen Forvaltning, sakkyndighet og prosjektarbeid ettersom spørreskjemaene ble delt ut på samlinga. Vi fikk inn 52 spørreskjemaer i alt. Kursansvarlig kunne fortelle at det var en eller to deltakere som var borte på grunn av sykdom eller på vei til å bli tatt ut i opptrapping av streik. Det har totalt deltatt 90 personer fra PP-tjenesten i regi av prosjektet "Faglig løft for PPT".

Undersøkelsen fanger altså inn ca. 58 % av populasjonen for undersøkelsen. Det er en representativitet som vi må si oss fornøyd med. I materialet vårt er det 7 respondenter som har deltatt på kursmodulen Angst og skolevegring av en populasjon på 19, slik at datamaterialet har noe svakere validitet for deltakere på denne kursmodulen. Dataene er lagt inn i programvaren SPSS. Videre er det kjørt frekvensanalyser av hvert enkelt spørsmål, samt laget krysstabellanalyser av variabler som har vært interessante å få fram i forhold til problemstillingene.

1.2.3 Intervjuundersøkelse av PPT-ledere og skoleeiere

Vi har intervjuet skoleeiere og PPT-ledere i et utvalg på 6 kommuner i de tre fylkene som utgjør Midt-Norge regionen: Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag og Møre og Romsdal. I 2 av kommunene fikk vi ikke kontakt med skole-eiers representanter innenfor den tida som var til rådighet.

Fokus i disse intervjuene har vært kjennskap til og erfaringer med prosjektet Faglig Løft, med vekt på organisering, kommunens deltakelse i prosjektet, samt kommunenes egne kompetansebehov innenfor PPT-feltet og hvorvidt de opplever at "Faglig løft for PPT" bidrar til å dekke hele eller deler av disse kompetansebehovene. Intervjuene har blitt gjennomført per telefon i perioden 15.juni til 15.september 2010.

2. PROSJEKTMÅL, MÅLOPPFATNINGER OG RESSURSSINNSATS

2.1 PROSJEKTSKISSENS MÅLFORMULERING

Prosjektskissen til "Faglig løft for PPT" skisserer en rekke mål for "Faglig løft for PPT". Innledningsvis legges det an til at prosjektet skal ha et bredt perspektiv som omfatter PPTs rolle i en større sammenheng i kommunen og i nasjonale strategier for skoleutvikling. PP-tjenesten er altså prosjektets primære målgruppe. Prosjektskissen sier samtidig at i og med at PPTs formål er å gi god og relevant bistand barns utviklings- og læringstilbud i skoler og barnehager, må skoler og barnehager regnes som en sekundær målgruppe i prosjektskissen.

Hovedmålet for prosjektet er å etablere en modell for kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling innen PPT i regionen (Midt-Norge). De uttalte målene er for det første å utvikle en modell, signaler som viser at prosjektet krever nyskaping og innovasjon. Det blir med andre ord et mål i seg selv å få til en modell som kan danne et mønster for hvordan tilsvarende utviklingsprosjekt kan implementeres. Utvikling av en modell for kompetanseheving for PP-tjenesten fremstår som prosjektets sentrale mål i prosjektskissens ordlyd. Styringsgruppa har samtidig bevissthet om at det er brukerne, her forstått som skole og elev som mottakere av PP-tjenestens tjenester, som er endemålet for arbeidet. I styringsgruppemøte høsten 2008 vises det til at veien går fra tilførsel av kompetanse, til endring av PPTs praksis før brukerne mottar tjenester fra PPT.

Ved siden av det å utvikle en modell for kunnskapsbygging i Midt-Norges PP-tjenester, er det et mer spesifikt mål om å gi kompetanseheving for PP-tjenesten. Behovet for en kompetanseheving er begrunnet i prosjektets etablering eller fødsel om man vil. Utgangspunktet er signaler om at PP-tjenestens kompetanse ikke er god nok. Som tidligere nevnt bekreftet kartleggingen som ble gjort som en del av evalueringen av PP-tjenesten i 2009 PPTs behov for kompetanse idet hele 40 % av PP-tjenestens personale mangler kompetanse på mastergradsnivå (Fylling & Handegård, 2009). Modellen (fagmiljøet) skal også utvikle forskningskunnskap, noe som utdypes i tilknytning til prosjektskissens hovedmål, hvor det sies at evidensbasert kunnskap skal gjennomsyre modellen og at prosjektaktiviteten skal ha preg av aksjonslæring og aksjonsforskning. De overordnede hovedmålene sier at prosjektet skal bidra til at:

- PP-tjenesten skal bli en mer enhetlig tjeneste med høg faglig og metodisk kvalitet.
- PP-tjenesten gjennom sitt arbeid fremmer koordinerte og helhetlige tilbud for brukerne og bidrar til en god utnytting av offentlige ressurser.

Den tidligere problemdefinerings framkommer her utformet med positive begreper for det man ønsker å gjøre noe med. Hovedmålsettingene følges opp av tre delmål med tilhørende tiltak. Disse er:

1. Å etablere et faglig utviklingsmiljø for PPT
2. Å gi tilbud om en erfaringsbasert master for ansatte i PPT som ikke har det.
3. Å gi tilbud om en formell spesialisering for ansatte i PPT som har tatt hovedfag/master.

Det første delmålet tar altså mål om å bygge opp et robust fagmiljø for PPTs profesjonsutøvelse. Gjennom aktiviteter lokalt ønskes det en tettere kobling mellom praksis og forskning, en økende tiltaksretting fremfor utredningsfokus og en lokal samhandling og ressursutnytting. Tiltakene til delmål 2 og delmål 3 knytter seg konkret til opprettelse av formaliserte kursmoduler som kvalifiserer PPTs ansatte til henholdsvis en erfaringsbasert mastergrad og spesialisering som pedagogisk-psykologisk rådgiver. Mens delmål 1 tar utgangspunkt i samarbeid mellom praksis og forskning for PPTs praksisutvikling, så fokuserer delmål 2 og delmål 3 på utdanning av fagfolkene i PP-tjenesten.

Styringsgruppemøter har hatt drøftinger om prosjektet skulle innbefatte organisasjonsutvikling for PPT. Styringsgruppa ser ut til å ha kommet til et standpunkt hvor dette heller bør komme som en eventuell bieffekt av den faglige kompetansehevinga i "Faglig løft for PPT". Ansvaret for å PPTs organisering ligger dessuten opp til kommunene som skoleeiere og eiere for PPT, og styringsgruppa styrer dermed unna et område som står innenfor kommunenes sjølråderett. I forhold til hovedmålene i prosjektskissen som tar inn begrepet organisasjonsutvikling og videre sier at prosjektet skal bidra til koordinerte og helhetlige tjenester som bidrar til god utnytting av ressurser, så er det naturlig at disse drøftingene om organisering av PPT finner sted i en eller annen form. Helhetlige tjenester gir signaler om kompetanseutviklingen skal kunne passe i ulike kommunale organiseringsformer, noe som for øvrig ikke Samtak lyktes med (Lie et al. 2003). Styringsgruppa velger å holde fast på et fokus på knyttet til kompetanseheving for PPT. Det gir et bedre fokus i forhold til de tre delmålene i

prosjektskissen, jfr. å utvikle et faglig utviklingsmiljø for PPT, å gi tilbud om erfaringsbasert master og å gi tilbud om formell spesialisering for PPT med hovedfag/mastergrad.

Bruken av organisasjonsutvikling synes å passe best i forhold til prosjektets egen organisering som modell, idet at det utgjør kjernen i målet om å etablere et faglig utviklingsmiljø for PP-tjenesten. I vår dagligtale legger vi vanligvis en institusjonell forståelse til begrepet slik som Hansen & Heides (1992) sin definisjon som definerer en organisasjon som flere personer som samarbeider om å nå et felles mål (Helle 2006). Utvikling av et fagmiljø for PP-tjenesten må forstås som en organisasjonsutviklingsprosess, eller selve modellforsøket.

2.1.1 Hva oppfattes som de sentrale målene i prosjektet?

Ut over de nedskrevne målformuleringene, er det av interesse å vite hva som oppfattes som målene for prosjektet blant de sentrale aktørene som sitter i prosjektets styrings- og faglige ressursgruppe. Når disse ble spurt om dette, fremkommer tre mål som sentrale.

For det første, så svarer alle at målet er å **heve kompetansen til PP-tjenesten**. Noen viser til tittelen på prosjektet, at det skal være et faglig løft for PPT. I det forstås det å heve kompetansen at en fyller på med kunnskap. Konkret innebærer det i Faglig løft for PPT at det gis tilbud for PPT-ansatte om å ta videreutdanning. Flere av styringsgruppa og den faglige styringsgruppas representanter påpeker at det ikke bare er *tilføring av ny kunnskap* som inngår i Faglig løft for PPT, men at det også dreier seg om *utvikling av PP-tjenestens handlingskompetanse*, med en mer deltakende kunnskapsutvikling for PP-tjenesten. Og med legges det ikke bare en instrumentell forståelse av påfyll av kunnskap, men gir signaler om et sosio-konstruktivistisk kunnskapssyn hvor PPT står i en sammenheng med de barn og lærere i skolene og barnehagene som indirekte målgrupper for prosjektet.

For det andre, oppgir også mange at det er et mål å etablere og **utvikle en sterkere og mer enhetlig identitet for PP-rådgivere**. Det formuleres av enkelte til et mål om å utvikle en profesjonsidentitet for de som jobber som pedagogisk-psykologiske rådgivere. Utvikling av kursmoduler som inngår i en erfaringsbasert mastergrad og utvikling av en spesialisering utgjør arenaer for fagfolkene i de ulike PP-tjenestene å møtes å drøfte og utveksle erfaringer om hva som er god praksis i PP-tjenesten. "Å være en av våre slags" betegnes som et kjennetegn på det å ha en profesjonsidentitet som også deler en felles måte å snakke på, begrepssette på, tenke på og handle på som "våre slags" (Wackerhausen 2008).

En slik forståelsesramme fordrer utvikling av identitet. Utvikling av en enhetlig holdning hos PP-rådgiverne som gjør at de forholder seg til arbeidet på en gjenkjennende profesjonell måte, oppleves som et sentralt mål for "Faglig løft for PPT".

Kompetanse betraktes gjerne som en kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Å være kompetent PP-rådgiver fordrer at man behersker alle disse på en måte som møter de krav som stilles til PP-rådgivere eller utføre vellykkede arbeidsoppgaver, jfr. DeSeCos (2002) definisjon av kompetanse: "A competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and noncognitive dimensions (Dansk Clearinghouse, 2008).

Som det tredje sentrale målet for "Faglig løft for PPT" trekkes **modellutviklingen** fram, på det å utvikle og samle erfaringer gjennom utprøving av en modell for å ivareta PP-tjenestens utviklingsbehov. Målet er å samle og gjøre nytte av erfaringene, slik at det kan lages en nasjonal strategi for å ivareta kommunenes og PPTs utviklingsbehov. Til tross for at prosjektet fra starten har utgjort en modell for ivaretagelse av kommunenes og PPTs utviklingsbehov, sier flere at modellutviklingen er blitt et mer framtrøddende mål for prosjektet etter at Midtlyng-utvalget la fram sin utredning med forslag om et nasjonalt utviklingssenter for PPT (NOU 18: 2009).

2.2 EVIDENSBASERT KUNNSKAP

Faglig løft for PPTs prosjektskisse sier at evidensbasert kunnskap skal gjennomsyre prosjektet. Vi har spurt aktørene i styrings- og faglig referansegruppa hva de legger i begrepet og hvilken grad det er en del av prosjektet.

Begrepet evidensbasert kunnskap er et begrep som både blir omfavnet og sterkt kritisert i forskjellige forskningsmiljøer. En del av kritikken retter seg mot hva man kan skaffe evidens på, og da rettes søkelyset på at denne forskningsretningen isolerer effekten av ulike faktorer. I opplæringssammenheng er det som regel læring og adferd i form av test- og prøveresultater og adferdsmessige effekter på et miljø som blir målt (Bengtsson, 2009). Gitt at man opererer i et lignende miljø, bidrar evidensbasert kunnskap like fullt til å gi sannsynligheter for å predikere hvilke faktorer som kan være forklarende sammenhenger av årsak-virkning

forhold. Dermed kan utfall predikeres og det vil være lettere å fatte beslutninger om handlingsvalg, det vil si hvilken praksis som gir mest ønskverdige resultater.

2.2.1 Hva legger du i begrepet evidensbasert kunnskap?

Aktørene beskriver begrepet gjennom å vise til hvordan man finner fram til evidensbasert kunnskap. Noen av de begrepene som informantene bruker knytter seg til at det er **prøvd ut, vet effekt**, er **etterprøvbart, generaliserbar** og **begrepsfestet** kunnskap. Motsatt sies det også noe om hva evidensbasert kunnskap ikke er, og da tilkjennegis det en avgrensning mot begreper som "synsing" og det mer anerkjente profesjonelle begrepet om "skjønn".

Det er også flere som mener at forskningsbasert kunnskap eller effektevaluert metode ville vært mer fordelaktige begrep å bruke i prosjektets sammenheng. Begrunnelsen for det er at det kan være flere innfallsvinkler til kunnskap, eksempelvis erfaringsbasert kunnskap og at det ikke er et mål å ha fullt så strenge krav til bevisførselen for kunnskap. Følgende utsagn eksemplifiserer hvordan flere av medlemmene i styringsgruppa og den faglige ressursgruppa foretrekker begrepet forskningsbasert kunnskap: "jeg har ikke noen slags avansert forståelse ut av det [evidensbasert kunnskap] annet enn det skal være forskningsbasert".

2.2.2 I hvilken grad er evidensbasert kunnskap en del av prosjektet?

Det er en helt klar oppfatning blant aktørene om at forskningsbasert kunnskap er viktig for PP-tjenestens praksis. Noen av uttalelsene går på at "det er vi for lite flinke til å bruke", "vi må ha ting evidensbasert" og "ta i bruk det som har vist seg å være bra, og som vi har et belegg for virker". Ønsket om at PPTs praksis skal være bedre underbygget med kunnskap synes klar.

Noen av informantene forteller at evidensbasert kunnskap som begrep kom på en litt tilfeldig måte tidlig i prosessen. Det vises blant annet til at begrepet allerede var framme i den opprinnelige konferansen i 2005 og at det ikke lå noen grunnleggende debatt til grunn for at det ble tatt med. Det påpekes av enkelte at det nok var uvisst om man i starten forstod hva evidensbasert kunnskap var og hvilken betydning det ville føre med seg i prosjektet. Evidensbasert kunnskap har for noen ikke vært så synlig hittil i prosjektet: "jeg syns det ikke er så tydelig, så langt", eller at det har en uklarhet i formidlingen: "for det første er det ikke et begrep som kommuniserer godt og for det andre så er det kanskje i overkant ambisiøst".

Samtidig sier flere at evidensbasert kunnskap er viktig. Det er verdt å merke seg at aktørene fra PPT fremhevet dette mest. Flere har en oppfatning om at evidensbasert kunnskap er kommet mer med etter hvert i prosjektet og at det er blitt mer hold i hva det er etter hvert som prosjektet har utviklet seg.

Men flere av aktørene modererer seg fra en strikt forståelse av evidensbasert kunnskap basert på randomiserte kontrollerte studier med eksperimentgruppe og kontrollgruppe. En mer praktisk og gjennomførbar forståelse av utvikling av kunnskap for PPTs praksis gjør seg gjeldende, eksemplifisert i følgende sitat: "jeg tenker at, det har jo i hvert fall en betydning i den grad at når vi tenker at man skal dokumentere og utveksle erfaringer". Samtidig påpekes det at synsing ikke er godt nok grunnlag for PPTs praksis, at det trengs en standard for PPTs praksisutøvelse. Som en av informantene sier det: "ikke bare ut i fra egne erfaringer og kritisk skjønn for da er vi tilbake til det gamle, at mange med laber standard har kvalitetssikret over en lav sko".

Noen påpeker også at evidensbasert kunnskap kan bli viktigere fremover i prosjektet, da i tilknytning til en spesialistutdanning. Evidensbasert kunnskap vurderes å være sterkest knyttet til fagplanene og valg av innhold i disse, samt kursmodulenes valg av praksistilknytning, arbeidskrav, vurderingsformer og eksamensformene med utvikling av evidensbasert kunnskap for øye.

2.3 AKSJONSFORSKING OG AKSJONSLÆRING

Faglig løft for PPT uttaler i sin projektskisse at aktiviteten i prosjektet skal være preget av aksjonsforskning og aksjonslæring. Tiller (2006) tar utgangspunkt i at aksjon og forskning er to motstridende begreper. Aksjoner knytter seg gjerne til uro, det ukontrollerbare og støyende, mens forskning knyttes til det stillferdige, beroligende og kontrollerte. Med det mener han å si at aksjonsforskningen prøver å forene praksisfeltets behov for utviklingsarbeid med vitenskapens metodikk og teoretiske kunnskap. Aksjonslæring handler om å endre handlingsmåter, tenkemåter og holdninger som ligger bak rådende praksis, samt at endring er i de sosiale og materielle vilkårene. Skillet mellom aksjonsforskning og aksjonslæring knytter seg til forskningens krav om refleksjon, teoritilknytning og skriftliggjøring av aksjonens resultater (Tiller 2004).

2.3.1 Hva legger du i begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring?

Intervjuene med aktørene i styringsgruppa og den faglige ressursgruppa beskriver begrepene med det som oppfattes som de sentrale elementene i aksjonslæring og aksjonsforskning. De fleste tar tak i at det er et element av **å skape sammen**. Det at metoden tar utgangspunkt i praksis og at PPT-rådgiver og forsker inngår i et partnerskap. Noen går nærmere inn på skillet mellom aksjonslæring og aksjonsforskning, hvor en i hovedsak forbinder aksjonsforskning med større strenghet i forhold til forskningskriterier. Et annet element som mange knytter til aksjonsforskning og aksjonslæring, er **å lære gjennom handling og reflektere over egen handling**. Det fremheves også at det på mange måter er en arbeidsform og er grunnleggende deler i lærende organisasjoner. Det legges også vekt på at det er et element av endring og innovasjon i aksjonsforskning og aksjonslæring i beskrivelser som at det er **å forske på egen innovasjon** og at det er **kvalitetssikret endringsarbeid**.

2.3.2 I hvilken grad er aksjonsforskning og aksjonslæring en del av prosjektet?

I forhold til dette spørsmålet synes det å være litt ulikt hvor sentralt aksjonsforskning og aksjonslæring oppleves, litt etter hvor den enkelte befinner seg i prosjektet. Aksjonsforskningen og aksjonslæring som en metode som tar utgangspunkt i praksis, kilde til kunnskapsutvikling, samt samhandling mellom PPTs praksisfelt og utdannings- og forskningsinstitusjonen, får jevnt over positiv omtale.

Blant aktører som sitter i styringsgruppa og faglig ressursgruppe uten å ha deltatt direkte i utvikling av eller deltakelse i kursmodulene, er det usikkerhet om aksjonslæring og aksjonsforskning har vært noe sentralt, noe vi finner i uttalelser som "Det tror jeg vel ikke har vært så sentralt" og "det vet jeg heller ikke om det kommer godt nok til uttrykk". Disse aktørene tar nettopp forbehold om det at de ikke deltar på andre steder enn i styringsgruppe og faglig ressursgruppe. Som det siste utsagnet her er inne på, så kan det også ligge på at begrepene ikke har kommet klart nok til uttrykk i disse møteforaene.

Blant aktører som er nærmere kursmodulene finner vi en klarere oppfattelse av at aksjonsforskning og aksjonslæring er en del av prosjektet faglig løft for PPT i form av uttalelser som "Jeg tror jo på det, at det er en fin måte å jobbe på". Sentrale aktører fremhever også at det er noe som man har forsterket utover i prosjektet, og samtidig redusert betydning av de strengeste forskningskriteriene for evidensbasert kunnskap. I våre observasjoner fra et av prosjektets styremøter har

aksjonsforskning vært presentert i etterkant av noen av våre intervjuer. Det underbygger også at det etter hvert har blitt mer fremtredende i prosjektet og har blitt satt konkret fokus på aksjonsforskning. Fra NTNU vises det til at det er ansatte som er positiv til å forske tettere sammen med praksisfeltet, til forskjell fra tradisjonelt tidligere forskning på den praksis som drives.

Aksjonsforskning og aksjonslæring beskrives som sentralt i prosjektet av flere av de sentrale aktørene og viser til at "det er jo sentralt, også som et prinsipp i studiemodulene", samt i en mer vid forstand som et prinsipp å jobbe etter i PP-tjenestene. Metodens utgangspunkt i PPTs praksis fremheves ved siden av potensialet til endring og utvikling i PP-tjenesten. Enkelte tar til orde for at det burde vært to som deltok fra hvert kontor i "Faglig løft for PPT" slik at den enkelte PPT-rådgiver ikke blir stående alene i hvordan vedkommende ser på kontorets praksisutvikling. Det at PP-tjenestene kan reflektere over hvilke prosedyrer, rutiner, modeller og metoder som fungerer forutsetter at praksis evalueres. Det omtales av en av informantene som "...at en lærer gjennom å prøve ut nye ting i praksis, og evaluerer det".

Noen aktører trekker inn viktigheten av at god praksis dokumenteres gjennom aksjonsforskning for at det skal ha en spredningseffekt: "kunne dokumentere egen praksis, en slags spredningseffekt i forhold til andre PP-tjenester". Ut fra prosjektskissens mål om å skape et utviklingsmiljø for PPT gjør spredning av god praksis interessant. Et generelt inntrykk fra intervjuene med styringsgruppa og den faglige ressursgruppa er opplevelsen av store faglige ulikheter mellom PP-tjenesten og derav også en noe tilfeldig praksis. Dokumentasjon og spredning av hva som gir god effekt vil utvilsomt virke positivt inn i forhold til en mer enhetlig PP-tjeneste, som er et annet mål som fremheves i prosjektskissen.

2.4 ENHETLIG PP-TJENESTE MED HØY FAGLIG OG METODISK KOMPETANSE

2.4.1 Hva legger du i begrepet enhetlig PP-tjeneste?

Det fremkommer en rekke meningsinnspill i intervjuer med aktørene i styringsgruppa og den faglige ressursgruppa om hva som legges i en enhetlig PP-tjeneste. Det sentrale er at det handler om en PP-tjeneste som deler **felles kompetanse**. Dette utdypes til å knytte seg til å være faglig oppdatert på forskningsrapporter, undersøkelser og nye metoder for å utøve arbeidet.

Sentrale aktører i prosjektet utdyper at det handler om at arbeidet som PPT utfører blir mer enhetlig, slik at for eksempel brukere kan forvente å få de samme tjenestene fra PP-tjenesten uavhengig av hvor de bor. Enhetlig PP-tjeneste settes i samband med at det utenfra kan stilles bestemte **forventinger** til PPT. Innenfra tar prosjektet for seg at det tar sikte på å skape en felles **identitet** som gjør at PPT selv i fellesskap kan utvikle enhetlige prosedyrer og innhold gjennom samhandling mellom PP-tjenester og en deling av og vet hva som er god praksis. Det kan bidra til en "ressursbank" for PPT, noe som anses å være en relevant oppgave for et nasjonalt utviklingscenter for PPT.

I tillegg trekker flere fram at de kunne tenkt seg noen formkrav i Opplæringslova til PP-tjenesten. Tjenesten ville blitt mer enhetlig om det kom krav til størrelse, organisering og kompetansenivå i PP-tjenesten, men uten at kravene blir for rigide slik at det ikke passer inn i de lokale forholdene. KS fremhever betydningen av kommunalt selvstyre og at det må være en forståelse for at de lokale behovene til brukerne som er styrende for kommunal tjenesteutforming. Klarere krav til PPTs kompetanse står slik vi ser det i et spenningsforhold til kommunalt selvstyre. Prosjektets sentrale aktører er seg bevisst at dette er et politisk spørsmål, og at prosjektet ikke omhandler strukturelle og organisatoriske sider ved PP-tjenesten.

I mangel på formelle krav til kompetanse og organisering av PP-tjenesten, legges det i prosjektet da vekt på en faglig oppbygging av forventning til PPT. Dette kommer fram på følgende måte i et av intervjuene: "Tydeligere definering av roller og oppgaver, og om enn ikke krav så i hvert fall en forventning til hvilken kompetanse en skal finne i PP-tjenesten sånn at det blir begripelig, ikke bare for den enkelte tjeneste, men for PP-tjenesten som nasjonal instans". Prosjektets mål om å gjøre PPT mer enhetlig går med andre ord ut på utvikling av PP-tjenestens oppgaver basert på et felles kompetanse- og kunnskapsgrunnlag fremfor formaliserte lovpålegg. Altså, å skape en enhetlig tjeneste nedenfra (bottom-up) eller innenfra PP-tjenesten selv. Eventuelle endringer i PPTs organisering blir derfor sett på som en mulig bieffekt av kompetanseutviklingen i "Faglig løft for PPT".

Det er også flere som trekker fram like rammebetingelser i forhold til utstyr og kapasitetsmessige forhold som kjennetegn på en enhetlig PP-tjeneste. I den grad dette knytter seg til kommunale prioriteringer, så ligger også det utenfor de faktorer som prosjektets råder over og må oppfattes som et ideologisk ønske om at brukerne blir møtt mer ens fra PP-tjenesten.

2.4.2 Hva skal til for at PPT skal bli en mer enhetlig tjeneste?

I intervjuer med aktører i prosjektet legges det vekt på oppgaven å gjøre PPT mer **kompetanseenhetlig**. Prosjektet "Faglig løft for PPT" er et skritt på veien, og det arbeides med å få til en nasjonal utviklingsstrategi for PPT. I kompetanseenhetlig presiserer flere at det også handler like mye om **metodelikhet**, det vil si at PP-tjenesten gjør nytte av gode prosedyrer som er felles for etaten. Det trekkes frem at det trengs en form for kompetansebeskrivelse for PPT som sier noe om hva PP-tjenesten er. En slik kompetansebeskrivelse bør få fram hvordan PP-tjenesten kan være verdifull og få legitimitet og tillit hos skolene og barnehagene. Det tas til orde for at det er viktig at PPT må øke sitt arbeid i praksisfeltet og derigjennom vise sitt omdømme og sin verdi sånn at tjenesten blir mer troverdig og levedyktig, og det med et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag.

Det tas til ordet av sentrale aktører styringsgruppa og den faglige ressursgruppa for at PP-tjenesten må bli mer utøvende eller **handlingsrettet** fremfor å være fundamentert så sterkt på forvaltningsoppgaver. Dette er i tråd med intensjoner som har ligget til PP-tjenesten over en årrekke nå hvor det er uttalte mål å øke det systemrettede arbeidet mot inkluderende og likeverdige utdanningstilbud, samtidig som en ønsker å få ned andelen av enkeltvedtak om spesialundervisning (NOU 2003: 16 *I første rekke*, St.m. 30 *Kultur for læring*, NOU 2009: 18 *Rett til læring*).

Prosjektet har et tydelig ønske om å etablere en kompetanseenhetlig PP-tjeneste i og på grunnlag av tjenestens eget praksisfelt. Prosjektet "Faglig løft for PPT" ønsker på den måten å aktivere PP-tjenesten selv, og myndiggjør PPT selv i en "bottom-up"-prosess gjennom forskningsbasert kompetanseutvikling. Evalueringa av Samtak påpeker også økende forskjeller i lokale virkeligheter og behov i kommunene, og at dette må tas hensyn til i fremtidige statlige kompetansehevings- og utviklingsprogram (Lie et al. 2003). "Faglig løft for PPT" tilnærming til PP-tjenestens kompetanseutvikling bidrar til dette i motsetning til Samtaks topp- og sentralstyrte kompetanseutviklingsprogram.

2.5 KOORDINERTE OG HELHETLIGE TJENESTER

2.5.1 Hva legger du i koordinerte og helhetlige tjenester fra PPT?

Det er stor enighet om begrepene koordinerte og helhetlige tjenester blant styringsgruppa og den faglige ressursgruppa. Utsagnene som går igjen, er på den ene siden **samarbeid** og **samhandling** mellom hjelpetjenester i og utenfor

kommune. Men kanskje enda viktigere er en oppfatning av at denne samhandlinga har et brukerperspektiv, det vil si at den danner et helhetlig tilbud til barnet eller eleven. Følgende sitat trekker inn disse elementene:

”Når jeg tenker koordinerte og helhetlige, så tenker jeg tjenester som omfatter hele barnets/elevens liv. Og det jeg umiddelbart tenker på, det er de barn og elever som har behov for mer sammensatte tjenester knyttet opp mot helse, for eksempel. Og da tenker jeg at det handler også om at PP-tjenesten skal ha sin rolle opp i en helhet her. Samtidig så handler det om at PP-tjenesten skal ha en rolle når det gjelder at de tjenestene henger sammen. At det skapes en helhet for de barna og foreldrene det gjelder. Så, PP-tjenesten må både kjenne seg selv og ha en tydelig rolle og samtidig som PP-tjenesten må se ut over seg selv og sin rolle.”

Det presiseres også av informanter at det gjelder koordinering vertikalt i barnets oppvekst, for eksempel overganger mellom barnehage og skole, så vel som mellom etater. Det siste kan benevnes som horisontal koordinering.

Sitatet ovenfor er typisk med tanke på at den trekker inn PP-tjenestens rolle i kommunens koordinerende arbeid. Av intervjuene framkommer også at flere anser PP-tjenesten som det naturlige bindeleddet mellom de kommunale tjenestene, inkludert skolene og barnehagene og spesialisthelsetjenestene, og flere av disse mener at PP-tjenesten er etaten som er best egnet til koordineringsoppgaven ut fra sin posisjon og argumenterer for at det er noe PP-tjenesten tradisjonelt har gjort. Individuelle planer (IP) blir trukket fram som et godt middel til å få til koordinerte tjenester, jfr. *Forskrift om individuell plan etter helselovgivningen og sosialtjenesteloven*. Forskriftens definisjoner av koordinerende og helhetlige tilbud samsvarer med det som flere aktører legger i begrepene.

2.5.2 Hva skal til for at det gis mer koordinerte og helhetlige tjenester fra PPT?

De sentrale aktørene i Faglig løft for PPT mener at PPT må få en sentral plass i kommunenes koordinering av tjenester. PPT sitter i mange sammenhenger sentralt allerede og leder mange ansvarsgrupper.

Det trekkes fram at klare forventninger til PPT om ansvaret for koordinering av tjenester må til. Det nevnes at det er sentrale føringer som er kommet i de senere år om dette, og enkelte ønsker enda klarere føringer for PPT om dette. Begrunnelsen er at PPT har de beste forutsetningene til å koordinere kommunale tilbud for den enkelte, noe som vises godt i følgende sitat: ”Jeg tror PPT kan

ivareta oppgaven med å se en helhetlig situasjon for barnet som gjør at ressursene og tiltak kan dra i samme retning og dra mot et mål som i sum er riktig for brukeren". Uttalelsen kommuniserer en sterk tillit til PP-tjenestens posisjon i det kommunale systemet. PP-tjenesten sier at de er sterkt ønsket til koordineringsoppgaver, og at en brukerstyrt ordning hvor brukerne selv velger koordinator, vil resultere i at PP-tjenesten vil bli foretrukket til å koordineringsoppgaver.

Mens viktigheten av koordinerte og helhetlige tjenester deles av alle aktørene i prosjektet og at det vil være fortrinn ved at PPT koordinerer tjenestetilbudet, så fremmes det også innvendinger fra PPT selv mot at koordineringsoppgaver nødvendigvis må legges til PP-tjenesten. Innvendingen knytter seg i første omgang til frykt for at det legges enda mer skrivearbeid til PPT som allerede er presset på kapasitet og tid. Om sin egen tjeneste sier PP-lederen følgende om det: "...det blir en ganske stor oppgave. Og den blir for stor for oss". Dernest knytter det seg en begrunnelse til at det er oppgaver som har vært knyttet opp til helseetaten og muligens kunne ha blitt værende på helsesiden. Innspillene viser at det må gjøres en avklaring av om det fins ressurser til å koordinere helhetlige tjenester for brukerne innenfor PP-tjenestens kapasitet. Kristofersen (2007) viser til at BUP-ledere mener PP-tjenesten har god kompetanse og har gode folk. Samtidig påpeker BUP at PPT har blitt mer orientert mot lærevansker, mens de tidligere jobbet mer med lettere psykiske vansker. Vi stiller spørsmål ved om hvilken retning som ligger for PPT fremover ettersom det ser ut som det er føringer som trekker PPT i to retninger. En retning med forventninger om en smalere tilnærming for PPT på spissing inn mot barns læring og utvikling i barnehagene og skolene. Og en annen retning som stiller forventninger om en PP-tjeneste som er bred i sin tilnærming hvor helseoppgaver inngår og koordinering av både opplæringstilbud og helsetjenester.

Både PPT og skoleeiere melder at koordinering av brukernes tjenester vil være lettere å styre i kommunale PP-tjenester, mens interkommunale PP-tjenester vil betjene flere kommuner med forskjellig organisatoriske ordninger samtidig som disse PP-tjenestene operer mer selvstendig i forhold til kommunene. Derfor er det flere i styringsgruppa og den faglige ressursgruppa som mener at det kreves kommunal ledelse for å få gode koordinerte og helhetlige tilbud til brukerne.

For å koordinere brukernes tjenester på en god måte, mener aktører i den faglige ressursgruppa og styringsgruppa at PPT kjenner sin egen kompetanse og vet hva andre tjenester har å tilby, altså en oversikt over hvilke alternativer som finnes

den lokale settinga er noe som krever informasjon fra de øvrige instanser og etater lokalt, samt hva man kan forvente fra dem. En av informantene trekker imidlertid opp et viktig skille mellom koordinering av kommunens hjelpeapparat og koordinering av hva brukeren har behov for på denne måten: "Det ene er at man koordinerer og ser sammenhenga med andre som er i kommuneapparatet. Det andre som å tenke på å ha eleven sine behov i sentrum". Med det synliggjør styringsgrupped medlemmet en forskjell mellom det faktiske behovet til barnet/eleven som kan kreve koordinering av "skreddersydde" tilbud som krever nyskaping, og koordinering av det som tjenestene har mulighet å tilby. Det viser seg ofte å være det siste som tilbys i praksis. Hva som tilbys elevene med behov, er avhengig av hva slags tilbud som fins tilgjengelig (Fylling 2008).

2.6 UTPRØVING AV FOU-AKTIVITETER

Faglig løft for PPT har prøvd ut å dokumentasjonsarbeid og spredning av lokale utviklingsprosjekter i PP-tjenestene. Det fremgår fra nettstedet til Faglig løft for PPT at bruk av FOU-midler i tilknytning til studentenes innovasjonsarbeid ikke har medført den forventede aktivitet på området. Prosjektet har støttet arbeidet ved å arrangere skriveseminar og støttet arbeidet økonomisk med 25 000,- kroner for hver artikkel som utvikles. Hensikten har for det første vært å dokumentere vellykkede utviklingsarbeid som gjøres ved de lokale PP-tjenestene. Gjennom skriftliggjøring av arbeidet i artikler har denne satsninga til hensikt å fremme en bedre samhandlings- og delingskultur mellom PP-kontorene. I alt har 13 PP-tjenester bidratt til en artikkel hver om utviklingsarbeider. Artiklene er publisert elektronisk på Faglig løft for PPT sin hjemmeside og er første steg mot en mulig fremtidig idébank.

Sentrale aktører i prosjektet forteller at de ikke har hatt apparat til å drive dette arbeidet og følge dette utviklingsarbeidet godt nok. Erfaringene har vært at det har vært omfattende å følge opp, og at man har trengt adskillig mer ressurser avsatt til oppfølging og tilrettelegging. Slik vi har forstått det, handler det om å få tilstrekkelig oppfølging med å stille forventninger og krav til det som produseres. Prosjektet har derfor tonet ned denne delen, med mulighet om å løfte det fram igjen når det er etablert et større fagmiljø. Det fremgår av "Faglig løft for PPT"s nettsider at det er krevende nok for PPT å kombinere arbeid og studier i seg selv. Det som ble produsert er det ikke noe å si på ut fra forutsetningene, men

erkjennelsen er at det ikke var tilstrekkelig apparat til å drive slikt arbeid i prosjektet.

Aktiviteten rundt forsknings- og utviklingsmidler har motivert for dokumentasjon av praksisen i PPT, så det har bidratt litt til dokumentasjon og erfaringsdeling. Slik vi forstår det, er det ressurser til å sikre kvaliteten på artiklene som er problemet. Det er også et spørsmål om hvilket nivå en ønsker å gjøre denne erfaringsdelinga på. På den ene siden kan man tenke seg at relevanskvaliteten vil være viktigst for PPT selv, mens det kvaliteten på forskningsformidlingen knytter seg til kvalitetskriterier i forskningssamfunnet i videre forstand. Konklusjonen fra prosjektet er i alle fall så langt at dette ikke er noe som kan gjøres halvhjertet, og at det må settes av mer ressurser for å få det til å fungere.

2.7 ØKONOMISK GRUNNLAG

Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenter fikk i sin tid i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å lage et modellforsøk – "Faglig løft for PPT", og fikk tildelt ekstra midler til dette ut over de ordinære budsjettene som gis i årlige rammer. De ekstra midlene må ses på som grunnlaget for at Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenter kunne konsentrere deres satsning i et modellforsøk på toppen av sine årlige tildelinger over statsbudsjettet. Midlene i statsbudsjettene gis for å ivareta det generelle oppdraget som alle Statped kompetanseinstanser har om å tilføre kompetanse til kommunenes PP-tjenester. Statped oppgave med å bidra til kompetanse til kommunenes PP-tjeneste ligger derfor også til de øvrige Statped-regionene, mens disse ikke har fått tilført ekstra midler ut over statsbudsjettene. Prosjektmidlene er overført gjennom årlige tildelinger til Trøndelag og Møller kompetansesenter fra Utdanningsdirektoratet.

Prosjektskissen legger en bred forståelse av prosjektmidlene på hva som inngår i ressursbruk ved at den viser til at både NTNU bidrar med videreutdanningstilbud og forskningssamarbeid, KS med forankring gjennom sine fora og kommunene bidrar med midler til planlagt kompetanseheving for egen PP-tjeneste. Det økonomiske grunnlaget for prosjektet utgjør med andre ord mer enn de rene prosjektmidlene.

2.8 PROSJEKTMIDLER

2.8.1 Tildeling av prosjektmidler til modellforsøket Faglig løft for PPT

Våre dokumentstudier fra møter i styringsgruppa ligger til grunn for kartlegging av prosjektmidlene. Det første tildelinga av midler som ble foretatt tilbake til høsten 2007, hvor Utdanningsdirektoratet tildelte kr. 500 000,- til Faglig løft for PPT som et forprosjekt.

For budsjettåret 2008 og 2009 ble det bevilget 1 million kroner til prosjektet "Faglig løft for PPT". Ubrukte midler fra foregående år har prosjektet hatt mulighet til å overføre til kommende budsjettår. En ordning som må kunne sies å gi trygghet og fleksibilitet til å få mest mulig aktivitet for målgruppa ut fra de gitte budsjettene. For 2009 ble det hentet midler fra Trøndelag og Møller kompetansesenters ordinære budsjettammer for å finansiere tilsetting av 50 % prosjektkoordinatorstilling. For budsjettåret 2010 er det bevilget 1,5 millioner kroner til prosjektet. Midler til ekstern evaluering har vært lagt inn i budsjettene for de to siste årene. For 2010 er det også lagt inn lønns- og driftskostnader til en 50 % stilling for prosjektkoordinator estimert til kr. 500 000,-. Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenter har dekt lønnkostnader og drift til prosjektgruppa av sine ordinære tildelinger gjennom statsbudsjettet, noe som i siste års budsjett framkommer med et estimert beløp på kr. 500 000,-. Derfor kan en si at prosjektets budsjetter reelt sett har ligget på 1 million før de nå har økt til 1,5 millioner kroner i siste års prosjektbudsjett. Prosjektet har reelt hatt høyere kostnader om man tar med lønnskostnader og drift av prosjektgruppa, slik at 2 millioner kr. vil være et mer reelt nivå på prosjektets ressursbruk i nåværende situasjon.

I et notat (datert 15.03.07) skrevet på bakgrunn av Utdanningsdirektoratets etatsstyringsmøte med Møller kompetansesenter våren 2007 hadde man anslagsvis estimert et økonomisk behov for 5 millioner kroner for prosjektåret 2008, som da er fem ganger høyere enn det som opprinnelig ble budsjettert til årlige prosjektmidler.

2.8.2 Vurderinger av prosjektets økonomi og prioriteringer

Aktørene i styringsgruppa og den faglige ressursgruppa har i våre intervjuer uttalt seg i forhold til hvordan de vurderer prosjektets økonomi, det vil si prosjektmidlene. Tilbakemeldingene er noe sprikende på dette punktet. På den ene siden rapporteres det at det har vært rimelig god dekning økonomisk, brukbart med midler, rimelig god ressurstilgang, at ressursene ikke har hemmet

prosjektet og at man har hatt romslige budsjetter til å gjennomføre prosjektet. På den annen side sies det også at det har vært en beskjeden ressursbruk, stramme rammer, at det har vært knapt og at prosjektet har hatt veldig lite økonomiske midler.

Det framkommer fra sentrale aktører at det helt fra starten ble lagt vekt på at midlene skulle komme målgruppa til gode. Man ønsket ikke å bli en type prosjekt hvor man reiser for å bli inspirert og sette seg ned å lage et ferdig program for modellen som man deretter presenterte for PP-tjenesten. "Faglig løft for PPT" ønsket en sterk tilknytning til PP-tjenesten selv, og de kompetansemessige utfordringene som lå i praksisfeltet. Det vises til at prosjektet har holdt en nøktern linje på det hele. Sett under ett mener man å ha brukt prosjektmidlene effektivt og at man har fått mye ut av midlene.

Prosjektmidlene har vært administrert til å drifte "Faglig løft for PPT"s aktiviteter. Aktiviteten omhandler reise- og oppholdsutgifter til møtedeltakelse, prosjektledelse, seminarer, lønnsmidler til prosjektkoordinator og fagpersoner for utvikling av kursmoduler. Uttalelser om at budsjettet ser ut til å ha holdt, vitner om at budsjettmidler ikke har vært noen bekymring for aktørene i styringsgruppa og den faglige ressursgruppa. Det kan være et tegn på at prosjektledelsen har hatt god kontroll og styring på prosjektets budsjett. Når man ikke opplever store problemer i forhold til prosjektøkonomien, så kan det forstås med at prosjektledelsen har lagt aktivitetsnivået innenfor de rammene man har rådet over.

Vi mener det er flere måter å forstå aktørenes sprik i vurdering av størrelsen på prosjektmidlene. Aktørenes tidligere erfaringer med prosjekter spiller nok en rolle i hvordan ressursene vurderes. Det som oppleves romslig for en aktør, kan oppleves svært stramt for andre. Prosjektmidlene kan være knappe i den forstand at det kan være ideer og ønsker om aktiviteter som ikke kan realiseres i prosjektet. Prosjektet har også hatt ulik aktivitetsnivå underveis, slik at det noen perioder har vært opplevd romslig og andre perioder har vært opplevd trangere. Romsligheten i et prosjektbudsjett kan direkte knyttes til realisering av prosjektaktiviteter. I de fleste prosjekter vil det være slik at ønsket aktivitetsnivå er høyere en det realiserbare aktivitetsnivået. Derfor vil prioriteringer og valg underveis være en del av budsjettstyring, noe som gjør at det er de viktigste aktivitetene som blir iverksatt.

Det fremkommer fra intervjuer at prosjektet også har prøvd ut noen ideer, men har måttet legge dem bort igjen på grunn av kapasitet til å prioritere dette videre. Utdeling av FoU-midler til dokumentasjon av PPTs praksis for erfaringsdeling ble lagt på is etter at det ble vurdert at man ikke klarte å sette av nok tid til oppfølging fra prosjektet for å få det bra nok. Samtidig innså man at PPTs jobbhverdag er svært travel ved siden av å være deltakende i prosjektets videreutdanning. Aktiviteten ble derfor lagt til side. Andre aktiviteter har vært prioritert bort på idéstadiet. Her velger vi å trekke fram forslaget om å lage en egen kursmodul for PP-lederne. Som prosjekt har det derfor vært åpninger for medvirkning og nye ideer, samtidig har prosjektet hatt en budsjettstyring gjennom styringsgruppas beslutninger og prioriteringer av aktiviteter. Slik må det nødvendigvis være i prosjekter for at prosjektet ikke gjør alt på en gang, og at prosjektet får sitt fokus inn mot dets skisserte formål.

I styringsgruppas diskusjoner av prosjektets videre aktiviteter ved årsskiftet 2008-09 ble det drøftet forskjellene av om prosjektets oppgave var å prøve ut en modell for eller utvikle en modell for erfaringsbasert mastergrad og spesialiseringsgrad. Disse drøftingene må sies å ha vært viktige for prosjektets videre aktivitetsnivå, og dermed også for prosjektets økonomi. Fra å ha prøvd ut to kursmoduler for PPT, stod man nå foran oppgaven å utvikle en erfaringsbasert mastergrad og spesialiseringsgrad. Det fordret da økte aktiviteter og medførte i ansettelse av prosjektkoordinator i 50 % stilling sommeren 2009. Dermed har prosjektet høynet sine faste utgifter slik at det ikke er like lett på snu rundt på prosjektmidlene. Den sentrale prosjektledelsen vurderer dette som et viktig og riktig ressursbruk siden det var behov for noen som kunne kjøre løpet med å få på plass mastergraden i tråd med universitetssystemets kriterier. Et vedtak om innpass i en mastergrad er av større permanens enn enkeltkurs og krever derfor arbeid mot formell godkjenning på forskjellige ledelsesnivåer ved universitetet. Vi mener det er grunnlag for å si at prosjektet hadde vært utprøvende fram til da, og at aktiviteten etter dette tidspunktet fikk et omfang som var med forenlig med å kalle det en utvikling av PPTs videreutdanning. Begrepet utvikling fremfor utprøving signaliserer at aktiviteten etter dette er mer permanent, noe som betyr at også ressursinnsatsen for å sy sammen en erfaringsbasert mastergrad krevde en høyere andel faste ressurser.

Når det krevdes mer midler til, så kan det være et signal om at prosjektet ikke helt hadde klart å overskue omfanget av arbeidet med å opprette en erfaringsbasert mastergrad, og behovet for å frikjøpe ressurspersoner til dette. I etterpåklokskapens lys kunne man ha ønsket at prosjektet hadde hatt noe mer

økonomiske ressurser, og på et tidlig tidspunkt kunne ha allokert ressurser inn på arbeidsplaner til disse ressurspersonene og unngått avbrekket som fulgte med ny forankring av prosjektet ved NTNU. Selv om omfagnet var kjent for prosjektet, ser det i ettertid ut som om prosjektet ville hatt problemer med å allokere ressurser som følger av et moderat prosjektbudsjett. De årlige prosjektutgiftene ligger et godt stykke unna under de fem millionene som det ble søkt om ved prosjektstart. Når prosjektet nå har fått utviklet en erfaringsbasert mastergrad som videreutdanning, så vil PPT-rådgivere uten mastergrad kunne nyttiggjøre seg dette videreutdanningsløpet i framtida.

2.8.3 Prosjekteiernes arbeidsområder

Faglig løft for PPTs ressurstilgang baserer seg på flere ressurskilder enn de økonomiske ressursene til prosjektet. På bakgrunn av hva medlemmene av styringsgruppa og den faglige ressursgruppa sier, så er det grunn til å tro at betydelige ressurser er lagt inn i prosjektet ved siden av prosjektmidlene. For at de aktuelle partene i prosjektet skal kunne yte ressurser i tråd med prosjektets mål, er det av betydning at de deltakende etater kan forsvare prioritering av aktivitetene i sine arbeidsoppgaver. Arbeidsområdene til prosjekteierne gir deres grunnlag for å rette sin innsats inn i prosjektet

Ved siden av engasjementet for formålet, prosjekteiernes respektive samfunnsmandater forenlig med prosjektets formål. Prosjektet er forankret i prosjekteierne og støttes opp av deres arbeidsområder, noe som gir mulighet for å prioritere tidsressurser til prosjektet. Men prosjektet er likevel avhengig av at prosjektet er forankret i ledelsesnivåene. Opplevelse av prosjektets relevans til de arbeidsoppgaver som prosjekteierne er ansvarlig for, er ofte avgjørende for om aktørene kan forsvare tidsbruken i prosjekter.

2.8.4 En dugnadsånd

Aktørene må finne prosjektet formålstjenlig. Det viktigste formålet i prosjektet har vært å bidra til kompetanseutvikling for PP-tjenesten, og energien er utsprunget fra ideen om å få til noe på dette området. Prosjektet beskrives å ha en dugnadsånd over seg, noe en informant så tydelig uttrykker: "...hele prosjektet bærer preg av at folk har en glød og en iver og det er typisk for prosjekt, motiverte folk som vil mye og det synes jeg vi har fått til her også". Slike beskrivelser vitner om at prosjektet har en forankring som går ut over det at eierne kan prioritere det. En dugnadsånd må kunne forstås som at mange yter av egen vilje til de beste for et felleskap.

2.8.5 Ressursmessige bidrag

Sentrale aktører opplyser at Møller kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter har brukt midler ut over prosjektmidlene til å utvikle "Faglig løft for PPT". Denne ressursinnsatsen er i tråd med Møller og Trøndelag kompetansesenters tildelingsbrev og strategiske føringer for 2008-2010. Innsatsen har vært bruk av Møller og Trøndelag kompetansesenters bemanningsressurser og økonomiske ressurser. Møller kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter har vært sentrale aktører ved store konferanser som har vært arrangert, og har brukt både faglige og administrative ressurser for å planlegge og gjennomføre disse. Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenter må sies å være den førende eieren av prosjektet, og er derfor med i alle møtesammenhenger og har også bidratt med en betydelig del i utvikling av studiemoduler. Finansiering av ei 50 % prosjektkoordinatorstilling fra Trøndelag og Møller kompetansesenter har vært nødvendig for å koordinere faglige ressurser og sikre formalkriterier til studiemoduler og mastergrad.

Fra universitetet og høyskoler har ledere brukt arbeidstid i forskjellige møter og seminarer. Intervjuene viser til at universitetet nok har brukt mer tid på prosjektet enn det som har vært tidfestet. Fagansatte har deltatt som en del av egen FoU-tid og enkeltaktører har også i stor grad stilt opp gratis. Det er med andre ord fagressurser som engasjerer seg i prosjektets mål og som er personlig engasjert i PP-tjenesten som fag- og forskningsfelt som deltar i prosjektet. Ved NTNU har disse fagpersonene etter hvert også fått sterk "backing" fra ledelsen, særlig nevnes betydningen av instituttleder ved pedagogisk institutt. NTNU har et faglig engasjement for å være nær praksisfeltet med sin forskning, og ser muligheter i "Faglig løft for PPT" til dette. Det er nok heller ikke tvil om at det for NTNU ligger prestisje i å samle et PPT-faglig miljø, og muligheten for at det kan bli et nasjonalt senter for PP-tjenesten, jamfør prosjektets nye ambisjoner.

I prosjektets styringsgrupper og faglige ressursgruppe er kommunen representert med utvalgte skoleledere og PP-ledere. Disse har brukt tid til å stille opp på møter og seminarer i prosjektet. Prosjektet har dekt reise og oppholdsutgifter, slik at arbeidsinnsatsen utgjør et kommunalt bidrag. Den viktigste ressursinnsatsen fra kommunene ligger imidlertid i deltakelse på studiemodulene og konferanser som er arrangert i regi av "Faglig løft for PPT". Kommunene står for reise- og oppholdsutgifter, samt prioritering av PPTs arbeidstid til deltakelse i kompetanseheving. KS har også brukt arbeidstid i prosjektet som interesseorganisasjon for kommunene.

2.9 PROSJEKTMÅL, MÅLOPPFATNINGER OG RESSURSSINNSATS- SAMMENDRAG

Vi har gjort et sammendrag av vurdering prosjektaktørene har i forhold til prosjektet:

- "Faglig løft for PPT" har lyktes i å knytte sammen et fagmiljø som utgjør en modell for kompetanseutvikling i PPT. Oppgaven med å koble sammen PPTs praksisfelt, utdanningsfeltet og forskningsfeltet utgjør modellens nyskapende kjerneelement.
- "Faglig løft for PPT" har nådd målsettinga om å utvikle en erfaringsbasert mastergradsutdanning spesielt innrettet for de som jobber i PP-tjenesten.
- "Faglig løft for PPT" har hittil ikke kunnet etablere en spesialiseringsordning for ansatte i PP-tjenesten som har mastergradsutdanning eller tilsvarende utdanningsnivå. Det er et av de tre hovedmålene som gjenstår å gjennomføre i prosjektet
- Prosjektet tar sikte på å etablere et profesjonsfaglig, eller skal vi si en institusjonell fagidentitet for PP-tjenesten basert på en faglig kunnskapsbase. I arbeidet med å utvikle en mer enhetlig PP-tjeneste satser prosjektet på det man kan sammenligne med en profesjonsbygging av PPT for å bygge opp tjenestens legitimitet nedenfra og innenfra fremfor offentlig reguleringer. Gjennom at PPT som institusjon er med på å sette egne standarder, tas det grep nedenfra for å skape en forutsigbarhet om hva som man kan forvente av en PP-tjeneste. Det er et prosjekt som satser på en felles kunnskapsbase som skal garantere verdiskaping for PPTs brukere, det vil si barnehager og skoler i denne sammenheng.
- Evidensbasert kunnskap som begrep er noe nedtonet til fordel for forskningsbasert kunnskap. Dette henger sammen med at evidensbasert kunnskap som begrep er forbundet med særlig strenge forskningskriterier. Prosjektmedlemmene fremhever viktigheten å bygge opp sikker kunnskap for PPT, men signaliserer bruk at forskningsbasert kunnskap vil være mer riktig å bruke.
- Aksjonsforskning og aksjonslæring er noe som ut over i prosessen er gitt større plass i Faglig løft for PPT. Det er rom for forbedringer med hensyn til målsetting om at "Faglig løft for PPT" skal ha et tydelig preg av aksjonsforskning og aksjonslæring.
- PPT anses å være den etat som står i best posisjon til koordinerende arbeid i forhold til brukerne, både i forhold til koordinering innenfor

kommunen og i forhold til spesialisthelsetjenesten. Prosjektet ønsker med det å ruste opp PPTs myndighet til koordineringsoppgaver som over tid har blitt utydelig i PPT. Med en PP-tjeneste som er presset på tid og oppgaver, er det også aktører som ønsker en smalere tilnærming for PPT inn mot barnehagene og skolene

- Det generelle bildet er at prosjektet har fått mye ut av de prosjektmidlene som har vært tilgjengelig.
- Prosjektets aktiviteter har vært nøkternt styrt med de økonomiske ressursene som prosjektledelsen har rådet over.
- Det kan stilles spørsmål ved om prosjektmidlene har vært tilstrekkelig avpasset til de ambisiøse målene som er satt i prosjektet. Kartleggingen viser at det meldte seg et behov for å øke prosjektbudsjettet for å nå målet om erfaringsbasert mastergrad.
- En betydelig ressursinnsats er lagt inn fra prosjekteierne med bakgrunn i at de har arbeidsoppgaver som er forenlig med prosjektets formål. Møller kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter har brukt betydelige ressurser som prosjektets primæreier. Ansatte ved NTNU har brukt av FoU-midler inn i prosjektet og frigjøring av PPT til deltakelse i prosjektet utgjør også en betydelig ressursinnsats fra kommunene.

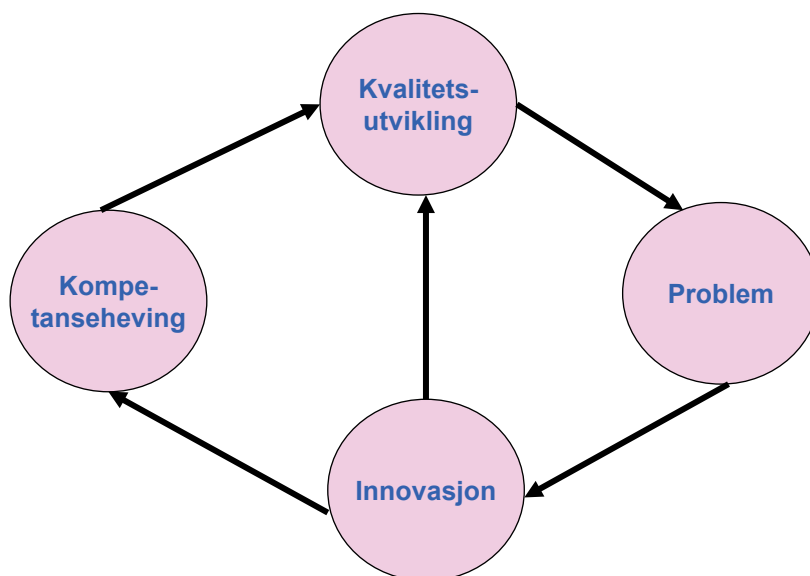
3. ORGANISERING OG MODELLBYGGING

I en prosessevaluering av "Faglig løft for PPT" ser vi på hvordan prosjektet har vært styrt gjennom prosjektperioden. Det vil være sentralt å se på hvilke milepæler og barrierer som eventuelt har vært fremtredende i prosessene. Dette for å si noe om hvordan prosjektet har utviklet seg over tid. Vi har valgt å ta utgangspunkt i "Problemløsningsmodellen", heretter forkortet til PS-modellen (Skogen 2004) som teoretisk rammeverk for følge utviklingsfasene i prosjektet. Det teoretiske rammeverket må ikke ses på en ren "oppskrift" for prosessutvikling. Teoretiske modeller fanger ikke inn alle kontekstuelle forhold av virkeligheten, men vi har valgt å bruke modellen her med det formål å skape et begrepsmessig rammeverk for å sortere prosjektets utvikling i gjenkjennbare faseinndelinger.

3.1 TEORETISK INNRAMMING AV PROSESSEVALUERINGEN

3.1.1 Utviklingsløyfen

Innovasjon er sentralt i denne evalueringa er prosessen i prosjektet. For å kunne operasjonalisere "Faglig løft for PPT"s utvikling over tid, finner vi det hensiktsmessig å knytte prosessløpet inn mot teori som skisserer faser i et innovasjonsarbeid, hvor selve modellutviklingen utgjør innovasjonen for "Faglig løft for PPT". Det fins en rekke teorier om utviklingsprosesser. Vi har imidlertid valgt å bruke en utvidet PS-modell som skisserer 5 ulike faser i et utviklingsarbeid (Skogen 2004, Skogen 2006). PS-modellen er godt kjent og brukt i kvalitetsutvikling i skoler. Med prosjektets fokus på kompetanseheving som veien til kvalitetsutvikling er det relevant å se prosessen som en utviklingsløyfe basert på en utfordring eller et problem man står ovenfor. Med innføring av noe nytt, en innovasjon, er det ønske om å forbedre PP-tjenestens praksis. Prosjektets innovasjon eller nyskaping ligger i selve modellen for kompetanseutvikling som prosjektet har bygd opp. I "Faglig løft for PPT" går kvalitetsutviklinga om en kompetanseheving som tar utgangspunkt i PP-tjenestens praksisståsted og veier som kan forbedre dette praksisståstedet. Innovasjonen kan også virke inn på kvalitetsutviklinga direkte gjennom prosjektets modellutvikling, noe vi kan se skjematisk illustrert av utviklingsløyfen (Skogen, 2004).



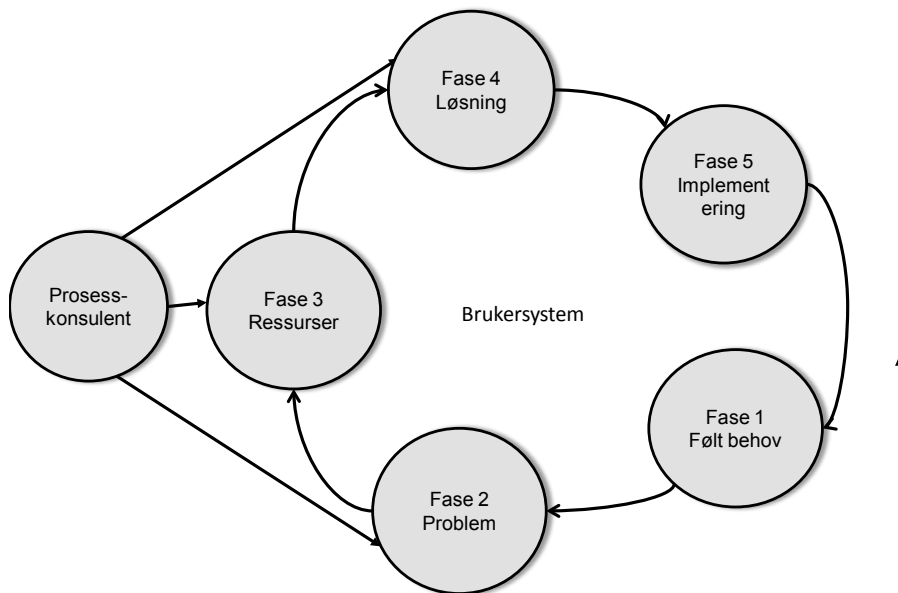
Figur 1. Utviklingsløyfen (Skogen, 2004)

Måten modellprosjektet direkte virker inn på kvalitetsutvikling av PPTs praksis knytter seg til sosio-strukturelle forhold som i sin tur endrer seg med utvikling av "Faglig løft for PPT". Altså, omgivelsene påvirker eksempelvis holdninger og forståelsen av PPT på en måte som øker kvaliteten av PPTs praksis, noe som vil skje enten man planlegger det eller ei. Kompetanseheving av PPT som en direkte kilde til utvikling av PPTs praksisutførelse oppfatter vi imidlertid som et meget klart uttalt mål for modellprosjektet. Kunnskapsaspektet i kvalitetsutviklingen går gjennom kompetanseheving, mens holdninger og oppfatninger av innovasjonen også indirekte påvirker kvalitetsutviklingen.

3.1.2 Teoretisk ramme – PS-modellen

Prosjektets vei til kvalitetsutvikling går gjennom noen utviklingsfaser fra et behov som er avdekket i et brukersystem, til implementering av en valgt løsning. Vi tar utgangspunkt i PS-modellen for å strukturere og analysere forløpet av de viktigste milepælene og drøftingene i "Faglig løft for PPT". I realiteten vil slike utviklingsfaser både overlape hverandre slik at skillene mellom fasene ikke må forstås som et lineært utviklingsforløp. I mange tilfeller vil man kunne finne igjen

PS-modellens fem faser i mer avgrensede utfordringer i prosjekter. Evalueringas formål retter seg mot å vurdere utviklinga av modellen "Faglig løft for PPT". Vi tar sikte på å bruke PS-modellens faseinndeling som et begrepsmessig rammeverk i prosessevalueringa, det vil si at prosjektaktivitetene vurderes i relasjon til PS-modellens normative innhold til de ulike fasene. Vi presenterer derfor PS-modellen kortfattet for leseren.



Figur 2 Utvidet PS-modell (Skogen, 2004).

PS-modellens fase 1 knytter seg til at det er et følt behov innen det aktuelle brukersystemet. I denne sammenheng utgjør PP-tjenesten det aktuelle brukersystemet. Altså, er det PP-tjenestens følte behov som er målet. Fase 1 representerer en "nå-situasjon" hvor det er behov for endringer. Endringsbehov kommer ofte fram ved kriser i brukersystem, men kan også basere seg på at noen fremmer visjoner om noe som er bedre enn "nå-situasjonen". Det er viktig at dette behovet er noe som kommer fra brukersystemet selv for å ha forhåpninger om nå fram for å løse utfordringen, og at det ikke er forskere, politikere eller andre eksperter som definerer utfordringen. På det viset vil utviklingsarbeidet ha

god forankring i målgruppa. Behovet er gjerne vagt og upresist utformet i denne første fasen.

I fase 2 går man derfor over til å konkretisere utfordringen gjennom å definere klarere hva som er problemet, få en presis beskrivelse av problemet og avgrensninger i forhold til hva som må endres på. Konkretiseringen innebærer en tydeliggjøring av hva som ikke fungerer og forklaringer på hvorfor det ikke fungerer som det skal. For det videre arbeidet er et helt avgjørende at det kommer fram en visjon og realistiske delmål eller milepæler fram til en ønsket situasjon. Det kreves at de sentrale aktørene trekkes inn i dette arbeidet, og spesielt fra de som er målgruppa for endringene.

Fra denne fasen kan det være nyttig å ha en prosesskonsulent til å lede prosessens utvikling. I "Faglig løft for PPT" vil det være nærliggende å anse prosjektleder og prosjektgruppa som prosesskonsulenter i PS-modellen. Prosesskonsulenten må betraktes som en noe ekstern hjelper og utgjør ikke en del av målgruppa. Dens oppgave er å bistå endringsarbeidet i andre organisasjoner. Prosesskonsulenten har etter PS-modellen et stort ansvar i fasen fra problem til løsning, mens ansvaret blir lagt ned til andre igjen når prosessene når handlingsnivået, implementeringsstadiet.

Fase 3 omhandler sonderinger over hvilke ressurser som kan knyttes til prosjektet. Man søker med andre ord gode ideer, kunnskaper og erfaringer så vel som økonomiske ressurser som kan gavne problemstillingen eller utfordringen man står ovenfor. Kilder kan være praksiserfaring, bøker, forskning eller organisasjoner og ressurspersoner, altså egne kunnskaper så vel som faglige nettverk (Skogen 2004). Ved siden av å søke etter de mulighetene som måtte foreligge, inngår det også i denne fasen å identifisere hvilke barrierer prosjektet kan stå ovenfor. Skogen (2006) deler disse inn i verdibarrierer, maktbarrierer, praktiske barrierer og psykologiske barrierer.

I fase 4 handler utviklingsarbeidet om å velge en løsning som svarer til det følge behovet, den konkretiserte problemdiagnosen og de ressurser og ideer som aktørene har presentert. Dette materialiserer seg gjerne i en projektskisse eller prosjektplan hvor målene representerer løsning på den opprinnelige utfordringen. Løsningsforslaget inneholder en plan for implementering av innovasjonen og hvordan samarbeidet mellom aktørene skal organiseres for å nå målene.

PS-modellens 5. fase, implementering, går ut på å virkeliggjøre løsningene på de definerte problemene og utfordringene. Det er det praktiske arbeidet med å få til de aktørene har forpliktet seg til å utvikle, gitt at eierforhold er forankret hos aktørene. I mange tilfeller dukker ikke barrierene opp før det kommer til handling.

3.2 FASE EN

3.2.1 Det følte behovet

Det fremkommer i prosjektskissen fra ideen til et "Faglig løft for PPT" oppstod på fylkeskonferanse for PPT i Møre og Romsdal hvor det ble holdt en forelesning om PPTs rolle tilbake i 2005. Fra våre intervjuer med aktører som var til stede på denne konferansen fortelles det at PP-tjenesten ble utfordret av foreleseren, og "hansken ble plukket opp" direkte i plenum der og da. I bunn for det hele lå det et følt behov for en opprustning av PP-tjenestens kompetanse og posisjon som kommunal hjelpeinstans.

Når PPTs behov kom til overflata i en plenumsdiskusjon på denne konferansen, så kan ikke det ses på som et vilkårlig utspill hentet fra løse lufta. Tvert i mot, så gir våre intervjuer støtte for at behovet for å ruste PPTs kompetanse og posisjon hadde en klar sammenheng med Utdannings- og forskningsdepartementets føringer og retningslinjer på daværende tidspunkt.

Søgnen-utvalget la i 2003 fram forslag om at: "Kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes (§ 1-2)¹, og nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår" (NOU 2003: 16 I første rekke). Forslaget ble avvist politisk, og i *Stortingsmelding 30 (2003-2004) Kultur for læring* ble retten til spesialundervisning beholdt som før, men Stortingsmeldinga ga klart uttrykk for at omfanget av spesialundervisning var høyere enn det burde være. *Kultur for læring* ga derfor presiseringer om at retten til spesialundervisning kun omfatter de elevene som har behov for læringsmål utenfor de ordinære opplæringsplanene og tilpasning ut over skolens ordinære rammer. Samme stortingsmelding tydeliggjør også at det er ønske om at PP-tjenesten også skal bidra med systemrettet arbeid, nærmere konkretisert som "PP-tjenesten får også en viktig funksjon i tilrettelegging for de elevene som strever med å tilegne seg tilstrekkelige ferdigheter, men som skolen og/eller PPT ikke vurderer har behov

¹ Nå § 1-3 i Opplæringslova.

for spesialundervisning" (UFD 2004, s. 91). Til tross for disse uttalte forventningene, så vet vi at spesialundervisningsandelen heller har økt med årene. Fra ca. 5,5 % for skoleåret 2003-2004 til ca. 7 % for skoleåret 2008-2009 (<http://www.wis.no/gis/tallene/>). Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning" viser imidlertid at spesialundervisninga i seg selv er motsetningsfylt med flere dilemmaer i seg. Modellprosjektets mål, som var å redusere andelen med spesialundervisning lyktes når det ble satset mye på å utvikle nye ressursmodeller, mens det er en uklar sammenheng mellom økt tilpasning og reduksjon i omfang av spesialundervisning (Fylling & Rønning 2007). Når spesialundervisningsandelen ikke ble redusert som følge av satsning på kvalitetsøkning av ordinær opplæringstilbud, er det fordi andre utviklingsmønstre og behov slår inn, og det kan hevdes at det kreves større og mer strukturelle endringer i hele skole- og utdanningssystemet for å rette på dette (Skrtic 1995).

Fra intervjuene av styringsgruppa og den faglige referansegruppa som har vært med helt fra starten av i prosjektet, vises det til at PPT sin rolle i foreldreveiledning og PPTs rolle som system langt på vei var blitt borte. Oppfatningen rundt dette, går på at PP-tjenesten var veldig lydhør på føringer om å bli mindre utøvende og mer forvaltningsorientert. Den generelle oppfatninga var at den sentrale rollen PPT tradisjonelt har hatt i det kommunale tiltaksapparatet var truet, og at det brukernes tilbud var i ferd med å svekkes som følge av dette. I foreldreveiledningsarbeid vises det til at PPT har en kompetanse i veiledning av foreldre og skole-hjem samarbeid som barnevernstjenesten ikke har og som helsesøstertjenesten ikke bestandig besitter.

Intervjuene viser at det rådet en oppfatning av at PPT sakket akterut i forhold til ny forskningskunnskap og nye metoder. Aktørene sier at det ikke var noen nasjonal satsning på PP-tjenesten etter at SAMTAK var avsluttet. Dette til tross for at det i *St.m. 30 (2003-2004) Kultur for læring* gjøres klart at det som ledd i en nasjonal satsning på tilpasset opplæring skulle stilles økonomiske midler til rådighet for kommunene for å fremme kompetanseutvikling i den enkelte skole og for PP-tjenesten. Myndighetene hadde en erkjennelse om at PP-tjenesten hadde behov for kompetanseutvikling også etter SAMTAK, og vektla da systemrettet arbeid ettersom *Kultur for læring* også foreslo å fjerne retten til spesialundervisning. Enkelte i styringsgruppa og den faglige ressursgruppa viser til den kommunale utviklingen hvor flere kommuner ble to-nivåkommuner med mindre skolefaglig kompetanse i ledelsen. Noe som bidro til at mange PP-tjenester opplevde at deres rolle og kompetanseutvikling levde sitt eget liv og de var overlatt til seg selv i dette. I beste fall har den nasjonale satsninga på tilpassa

opplæring i varierende grad nådd ut til PP-tjenesten via kommunale midler avhengig. Når spesialundervisningsretten ble beholdt, kan en alternativ fortolkning være at PPT ikke trenger kompetanseutvikling (på systemrettet arbeid), siden sakkyndige vurderinger fremdeles fortsatte som en sentral arbeidsoppgaven. En av styringsgruppas medlemmer erindrer tilbake på PP-tjenestens egne uttalelser om situasjonen før prosjektets start med følgende ord:

”Det de beskrev sjøl, det e jo fordi at det var ingen nasjonal satsning på PP-tjenesten og kommunan, mange små kommuna med to-nivåorganisering uten skolefaglig kompetanse i kommuneledelsen hadde ikke noe fokus på PP-tjenesten sin rolle eller PP-tjenestens kompetanseutvikling og PP-tjenesten fikk på en måte leve sitt eget liv og blei mye overlatt til seg sjøl. Det va vel egentlig den beskrivelsen dæm ga, og ingen på en måte laga noen nasjonale strategia for videreutvikling av PP-tjenesten som system”.

I forlengelsen av dette behovet ble det etterspurt et utviklingscenter for PPT tilsvarende barnevernstjenesten. Behovet for et utviklingscenter for PP-tjenesten finner vi også i dokumenter fra prosjektets startfase. I et invitasjonsbrev til kommunene som PPT-eiere fra NTNU er det formulert på denne måten: ”Initiativet til dette tiltaket har kommet som respons fra statlig forvaltningsnivå på Øyvind Kvellos etterspørsel av et utviklingscenter for pedagogisk-psykologisk tjeneste” (Brev fra NTNU til skoleeiere, høsten 2006). Det er i dette bakteppet PPTs behov kommer til overflata på fylkeskonferansen for skoleeiere og PPT i Møre og Romsdal i 2005.

3.2.2 Milepæler og prosesser – fase en

Det viktigste å trekke fram i prosjektets første fase, er at konferansen for skoleledere og PP-tjenesten. Vi ser det som avgjørende for prosjektets grunnlag at PPT møttes og utvekslet sine behov, og derigjennom fikk en samlet oppfatning av PP-tjenestens behov og rolle. Uten den arrangerte konferansen, ville de behovene fra hver enkelt PP-tjeneste vært svært avgrensede lokale utfordringer. Det virker som om konferansen har bidratt til å ”løfte opp” behovet i PP-tjenesten til et kollektivt behov. Det følte behovet for å utvikle PPT som et ”brukersystem” lå latent i tida. Det er også helt klart at det lå et klart ønske om å gjøre noe med PP-tjenestens kompetansebehov. Fylkeskonferanse for PPT i Møre og Romsdal i 2005, markerer en milepæl i den første fasen ved at det kunne bli satt ord på dette følte behovet på tvers av de enkelte PP-tjenestene. Foreleseren fra NTNU som holdt foredraget med PP-tjenestens rolle på konferansen i 2005, blir av sentrale aktører trukket fram som prosjektets far. I den sammenheng fremheves de ideer,

inspirasjon og engasjement sammen med kompetansen og kjennskapet vedkommende person representerer i prosjektet.

En annen viktig milepæl knytter seg til at Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenter tok behovet for å gjøre noe for PP-tjenesten videre opp med Utdanningsdirektoratet umiddelbart etter konferansen og fikk klarsignal for å jobbe med dette. Etter konferansen ble det ganske raskt nedsatt en arbeidsgruppe for å jobbe for å få i gang et prosjekt. De tre kompetansesentraene i Trøndelag, Møller kompetansesenter, Tambartun kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter ved sine respektive direktører samlet seg om et initiativ for å bistå PP-tjenesten med kompetanseutvikling, og bad foreleseren som utfordret PP-tjenesten om å være med som en ressurs i dette arbeidet. Dette var relevante oppgaver for Statped med bakgrunn i *Kultur for lærings* signaler om å bruke Statpeds kompetanse til å drive kompetanse-, metode- og erfaringsspredning for tilpasset opplæring og spesialundervisning. For øvrig knyttet arbeidsgruppa til seg representanter for PPT, skoleeier, NTNU og Utdanningsdirektoratet i denne fasen.

3.3 FASE TO

To svært viktige oppgaver i et prosjekt knytter seg til utvikling av problemdefinering og forberedelse til etablering av prosjektorganisasjon. I praksis vil disse oppgavene skje parallelt ettersom det er viktig at de deltakende aktørene må være med å definere problemstillingene de skal målbære i prosjektet. Utviklingsprosjekt bør ha et felles utgangspunkt i en problemforståelse og målsetting (Monsen & Nygård 2000).

3.3.1 Arbeidsgruppe

I starten har vi fått opplyst at Trøndelag og Møller kompetansesenter fikk invitert med Fylkesmennenes utdanningsavdelinger i Midt-Norge regionen for å tenke høyt rundt hvordan en kunne se for seg et opplegg for å styrke PP-tjenesten. Dagsamlinger med de Fylkesmennene i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag var med på å skape en regional forankring til å gå videre med prosjektet, og fremstår som en milepæl i denne fasen av prosjektets utvikling. I tillegg til Fylkesmennene fikk arbeidsgruppa med seg PP-tjenesten og NTNU i Midt-Norge regionen for å være med på å tenke høyt rundt hvordan en kunne se for seg et opplegg for å styrke PP-tjenesten, samt hvordan man kunne klare å få

en lokal forankring for et slikt opplegg. De respektive Fylkesmennenes utdanningsavdelinger deltok i starten i utformingen av prosjektet mens de enda arbeidet med utviklingsoppgaver. Deres samfunnsmandat dreide imidlertid mer i retning av tilsynsoppdrag, og deres involvering i prosjektet opphørte etter det.

I denne tidlige fasen gikk Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenter inn på de arenaer hvor det kunne finnes sentrale interessenter til å få i gang et prosjekt for å utvikle PP-tjenesten. Blant annet fikk de innpass på skolelederkonferanser og rådmannskonferanser til å informere om behovet i PPT. Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenter ledet an i denne prosessen hvor en ønsket å skape et lokalt eierforhold til prosjektideen. I denne tidlige fasen resulterte innsatsen i stor grad til informasjonsspredning. Sentrale aktører i prosjektet viser til at Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenters jobb med å gjøre kjent ideen og skaffe oppslutning om et samarbeid var helt avgjørende. Det nevnes i våre intervjuer at det i starten ble stilt spørsmål ved behovet for kompetanseutvikling i PPT, ettersom det nasjonale kompetansesatsninga Samtak nettopp var avsluttet. Arbeidsgruppa skaffet oppslutning og forankring for prosjektet over en toårsperiode på følgende møtearenaer:

- Fylkesmannen Nord-Trøndelag har arrangert egen konferanse om saken for skoleeiere, skoleleder og PPT.
- Saken er presentert på konferanse for PPT og skoleleder i Midt-Norge.
- Saken er drøftet på PP-ledersamling Sør-Trøndelag og Møre og Romsdal.
- 3 møter i arbeidsgruppa med representanter fra alle tre fylker er avholdt.
- Saken har vært drøftet i ulike fora for Statped, Fylkesmannen og/eller det kommunale skole- og hjelpeapparat.
- Saken var oppe som eget tema på fylkeskonferansen for PPT i Møre og Romsdal 24. April 2007.

3.3.2 Problemdefinering

Etter denne toårsperioden nedfelles også den problemdefinering på bakgrunn av den utfordringa som foreleser ved NTNU utfordret PP-tjenesten på i forelesning om PPTs rolle allerede i 2005. Ut på våren og sommeren 2007 fremkommer følgende begrunnelser (problemdiagnoser) gjennom notat datert 15.03.07 og powerpoint-presentasjon juni 2007:

- "Liten faglig og organisatorisk utvikling for PPT.

- Manglende utvikling av gode verktøy for utøving av jobben som PP-rådgiver.
- Uklare styringssignaler og strategier for utvikling av PPT både lokalt og nasjonalt.
- Endra rolle og betydelig omstillingsutfordring for PPT som følge av Kunnskapsløftet.”

Det foreslås 3 mål for prosjektets innhold for å gripe fatt i PP-tjenestens kompetansebehov i det samme dokumentet. For det første å utvikle et faglig ressursmiljø for PPT i Midt-Norge. For det andre å lage en formell spesialisering og for det tredje en erfaringsbasert master. Disse tre målene som er nevnt allerede våren 2007 ligger nært opp til de målene som prosjektet har fått nedfelt i prosjektskissen.

I en presentasjon i juni 2007 i Selbu blir arbeidsgruppas arbeid lagt fram i en powerpoint-presentasjon. Her vises det til at NTNU framsatte et forslag om at ”Statped burde initiere et arbeid med et ’PP-tjenestens utviklingscenter’ etter modell fra, for eksempel barnevernets utviklingscenter”. Arbeidsgruppa skisserte også en organisering med en samdriftsmodell, hvor man ønsket en prosjektorganisasjon ledet av Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenter med status som et modellforsøk. Helt konkret sies det i samme powerpoint-presentasjon hva samdriftsmodellen skal bidra til: ”En mulig videreføring vil være tilsvarende etableringer i andre regioner med et felles nasjonalt knutepunkt med større vekt på FoU”.

3.3.3 Milepæler og prosesser – fase to

En av de viktige milepælene for å gå videre med prosjektet knytter seg til det grunnlaget som ble lagt mellom arbeidsgruppa og de tre Fylkesmennene. Deres økte fokus på tilsyn medførte i at deres aktive deltakelse opphørte, men har siden vært orientert om prosjektets utvikling. Viktige milepæler knytter seg til det ble utformet en problemdefinerings med noen målsettinger for å løse problemet. Med tanke på at det pågikk arbeid over en toårsperiode, synes prosessen med å gjøre prosjektideen kjent og få oppslutning og forankring for å gå i gang med prosjektet som viktig i denne perioden.

3.4 FASE TRE

Når vi ser til PS-modellens fase tre, knytter det seg til å samle ideer og erfaringer, skaffe seg oversikt over ressurser for prosjektet. Det er som regel flytende overganger mellom de ulike fasene i prosjektutvikling, slik at arbeidsgruppa hadde samlet både ideer, skaffet seg oversikt over ressurspersoner og hatt ideer for løsninger parallelt med definering av problemet. I ressursbegrepet inngår ikke minst de menneskelige ressurser med kunnskaper og erfaringer, vitenskapelig kunnskap, men også økonomiske ressurser.

3.4.1 Prosjektfinansiering

Vi har valgt å legge skillet mellom fase to og tre i tilknytning til at prosjektet starter å formalisere seg som et modellprosjekt. Dette mener vi innledes med at Utdanningsdirektoratet gir Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenter tilsagn om midler til et forprosjekt i 2007, samt midler videre til å etablere et modellforsøk, noe vi finner i et nyhetsbrev som er sendt ut 13. oktober 2007. I samme nyhetsbrev legges det vekt på at PPT og skoleeierne skal ha en sterk brukerinnflytelse i prosjektet siden de anses å være viktige premissleverandører for den endelige utformingen av prosjektet. Initiativet kom i stor grad fra PP-tjenesten selv, og selv om finansieringa kommer ovenfra så gir denne presiseringen et signal om at man ønsker å beholde en bottom-up forankringen som har vært tilstede fra starten av.

3.4.2 Etablering og formalisering av prosjektorganisasjon

"Faglig løft for PPT" etableres dermed som modell på bakgrunn av de økonomiske ressursene som blir tildelt av Utdanningsdirektoratet, noe som gir prosjektet midler til å formalisere en egen prosjektorganisasjon. Opprettelsen av en prosjektorganisasjon tydeliggjør at prosjektet utgjør en modell. Utdanningsdirektoratets involvering i denne fasen utgjør derfor en viktig milepæl for å få i gang prosjektet, og tildeling av egne økonomiske ressurser til formålet, er avgjørende for å etablere modellforsøket. Etablering av egen prosjektorganisasjon gir "Faglig løft for PPT" gode muligheter til å drive arbeidet frigjort fra organisasjonsspesifikke forhold.

Forprosjektet startet arbeidet med å formalisere prosjektet, og det ble invitert til et oppstartsseminar i Selbu 27. – 28. november 2007. Arbeidsgruppa forberedte et utkast til projektskisse og sammensetning av styringsgruppe og faglig ressursgruppe. Også Utdanningsdirektoratet var aktiv deltaker i dette forberedelsesarbeidet. Med bakgrunn i at oppstartsseminaret var planlagt av en

tverretatlig arbeidsgruppe, hadde man så og si nominert aktører som var ønsket inn fra miljøene til å delta i styringsgruppa og faglig ressursgruppe. Det lå med det allerede en viss forankring i det utarbeidede forslag gjennom uformelle samtaler. Oppstartsseminarets oppgave ble å sørge for at forarbeidet var i tråd med det som opprinnelig var ønsket for prosjektet når ideen ble sådd, og at man fikk nedfelt en prosjektorganisasjon med fagpersoner som var ønsket og hadde anledning til å delta i prosjektgruppene. Det lå her muligheter for å justere både prosjektskissen og sammensetningen i prosjektgruppene i oppstartsseminaret.

I referat fra oppstartsseminaret fremkommer det at seminaret i stor grad har gått med til formaliserende aktiviteter. Det ble blant annet bestemt navn på prosjektet, mandat ble formelt nedfelt, økonomiske rammer ble presentert, og ikke minst ble det satt sammen en styringsgruppe og en faglig ressursgruppe med nødvendig representativitet for de deltakende institusjonene og med geografisk fordeling. Det fremkommer også at det skulle bli nedsatt arbeidsgrupper som jobbet med struktur på utdanningsløp, faglig innhold og FoU-arbeid som blir fulgt opp av prosjektleder. I intervjuer med sentrale prosjektdeltakere vises det også til at det var på dette seminaret at personutvelginga kom til og ble formalisert.

På dette tidspunktet var Møller kompetansesenter, Trøndelag kompetansesenter og NTNU eiere av prosjektet, men innspill på seminaret om at det var sterkt ønskelig at KS på vegne av kommunene deltar som medeier i prosjektet. Dette for å få en god lokal forankring og innflytelse på prosjektet. Prosjektledelsen fulgte dette opp og fikk KS med inn som medeier i januar 2008.

3.4.3 Prosjektgruppa

Prosjektgruppa har fra sin opprinnelse bestått av prosjektleder fra Trøndelag kompetansesenter, og et prosjektgruppemedlem fra Møller kompetansesenter. Prosjektleder har det operative ansvaret, noe som innebærer årlig oppdatering av prosjektplanen, aktivitetsplan og budsjett.

Prosjektgruppa har forberedt saker til prosjektets styringsgruppe. Prosjektgruppa har også stått bak informasjonsspredning, organisering av møtevirksomhet og hatt den løpende oppfølging av prosjektets utvikling. Ut over det har det også vært lagt inn mye arbeid i organisering og arrangement av konferanser i regi av "Faglig løft for PPT". Finansieringa til prosjektgruppa har vært lagt inn i kompetansesentrenes ordinære bevilgninger, slik at det kommer i tillegg til prosjektbudsjettet. Fra august 2009 har også prosjektkoordinator vært en del av prosjektgruppa i sin 50 % stilling.

3.4.4 Styringsgruppe

Prosjektet har hatt en klar strategi på å sette sammen både styringsgruppa og den faglige ressursgruppa på en måte som kunne sikre best mulig forankring blant de involverte aktørene. Særlig har det vært tenkt på og lagt vekt på PP-tjenesten involvering med tanke på at de er målgruppa og kjenner til hvor skoen trykker i forhold til deres kompetansebehov. Utdanningsdirektoratet ga styringsgruppa til "Faglig løft for PPT" følgende mandat: "Styringsgruppa gis et mandat i forhold til å utvikle selve modellen. Det økonomiske styringsansvar tillegges Møller kompetansesenter, Trøndelag kompetansesenter og NTNU. Styringsgruppa kan gi anbefalinger i forhold til ressursforvaltning, men kan ikke gi bindende føringer. Styringsgruppa består av representanter for PPT i de tre fylkene, representant for skoleeier, KS, NTNU, Møller kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter".

Prosjektgruppa som forbereder sakene til styringsgruppa, deltar også i styret. Til leder for styringsgruppa har Utdanningsdirektoratet utnevnt utdanningsdirektør ved Møller Kompetansesenter. Arbeidsgruppa la fram forslag om representanter i oppstartsseminaret i Selbu 27-28. november 2007. Møtereferatet viser det ble tatt inn forslag om å styrke skoleeiers representativitet i styringsgruppa i forhold utkastet til sammensetning som ble lagt fram, og representasjon av det fylkeskommunale nivået ble spesielt nevnt. Utkastet til styresammensetning skisserte representanter fra PPT Ytre Nord-Møre. PPT-Ålesund, PPT Melhus og PPT Inderøy, Leksvik og Mosvik, i alt fire PPT-representanter. For NTNU var det forslag om representanter fra henholdsvis pedagogisk og psykologisk institutt, samt en representant for KS i Sør-Trøndelag.

I prosjektskissen som vedtas på første styremøte 13. februar 2008, ser man at prosjektgruppa har jobbet videre med sammensetninga av både styringsgruppa og den faglige ressursgruppa. I prosjektskissen vises det at det er tatt inn 2 representanter for skoleeiere, henholdsvis fra Surnadal kommune og Nord-Trøndelag fylkeskommune. Sammen med KS for Sør-Trøndelag bidrar dette til en geografisk fordeling blant skoleeierne i styret. Samtidig er to representanter flyttet til den faglige ressursgruppa, henholdsvis representanten fra PPT-Ålesund og en representant av en av NTNUs to representanter. Arbeidstakerorganisasjonene blir også innlemmet ved en representant fra Utdanningsforbundet. I likhet med skoleeierrepresentantene fordeler PPT-representantene seg geografisk etter sine respektive fylke. Denne styresammensetninga har vært stabil i prosjektet, men det er det har vært byttet ut representant fra NTNU underveis.

3.4.5 Faglig ressursgruppe

"Faglig løft for PPT" har ei ressursgruppe som skal komme med faglige innspill om innhold, planlegging og gjennomføring av prosjektet. Mandatet er vedtatt på oppstartsseminar i Selbu i slutten av 2007, og lyder: "Ressursgruppa skal være prosjektleders nærmeste medarbeidere i planlegging og gjennomføring av tiltakene i prosjektet og sikre god dialog med de ulike samarbeidende miljø". Det ble lagt opp til at den faglige ressursgruppen skulle møtes tre til fire ganger pr. år, hovedsaklig som dagsmøter. Prosjektet har dekt reise og opphold for faglig ressursgruppe. En svært sentral rolle har vært utvelgelse av de faglige utviklingsområder for PP-tjenesten. Disse har kommet til og blitt prioritert gjennom de seminardagene som har vært holdt i den faglige ressursgruppa.

Arbeidsgruppa hadde i forprosjektfasen opprinnelig foreslått følgende institusjoner til den faglige ressursgruppa: 3 representanter fra henholdsvis psykologisk institutt og pedagogisk institutt ved NTNU og Høgskolen i Sør-Trøndelag. Videre var det foreslått 3 representanter for Statped i den faglige ressursgruppa, henholdsvis fra Øverby kompetansesenter, Trøndelag kompetansesenter og Statped Vest. Det var inntilt 3 representanter for PPT, henholdsvis fra PPT-Surnadal, Rindal og Halså, PPT Stjørdal og barne- og familietjenesten i Trondheim. Surnadal kommune og Trondheim kommune var foreslått til å representere skoleeiersida. I henhold til referatet fra oppstartsseminaret i Selbu gis det rom for å evaluere sammensetninga underveis samt at den faglige ressursgruppa kan tilføre nye representanter dersom man mangler kompetanse eller representasjon.

Det framgår av prosjektskissen vedtatt av prosjekts styringsgruppe 13. februar 2008, at den faglige ressursgruppa ble som følgende: 5 representanter fra PP-tjenestene. PP-tjenestene er representert ved PPT- Surnadal, PPT Ålesund, PPT Bjugn og Ørland, PPT-Stjørdal og barne- og familietjenesten i Trondheim. Prosjektets målgruppe er godt representert i den faglige ressursgruppa, mens skoleeier bare er representert ved Trondheim kommune. Til gjengjeld hadde prosjektgruppa gjort en rokering ved å få inn to representanter for skoleeier i styringsgruppa, samtidig som en PPT-representant og en representant for NTNU ble flyttet til ressursgruppa, noe som innebærer at NTNU og Høgskolen i Sør-Trøndelag er representert med 4 stykker i den faglige ressursgruppa. Statped er i prosjektskissen representert med ytterligere 1 representant i forhold til oppstartsseminaret, ettersom Tambartun kompetansesenter supplerte de

ovennevnte kompetansesentrene. Arbeidstakerorganisasjonene er representert ved Samfunnsviternes fagforening i den faglige ressursgruppa.

Informasjon fra intervjuer med sentrale prosjektdeltakere og innkallinger til den faglige prosjektgruppa viser at prosjektets mulighet til å trekke inn nye representanter har vært benyttet underveis. Informasjon fra våre intervjuer viser at Tambartun kompetansesenter ble tatt med på bakgrunn i at man ønsket en felles satsning for Statped Midt-Norge. Tambartun kompetansesenter valgte etter en periode i prosjektet å stå utenfor, på bakgrunn av at innholdet lå i utkanten av deres kjernevirksomhet. Det forklares med at det fra starten av mer var et ønske fra Trøndelag og Møller kompetansesenter at Tambartun kompetansesenter skulle være med i "Faglig løft for PPT", enn at de selv meldte seg aktivt på prosjektet.

3.4.6 Sammensatte arbeidsgrupper (ad hoc grupper)

Oppstartseminaret på Selbu ga også prosjektleder i oppdrag å etablere arbeidsgrupper for strukturen i utdanningsløpet, det faglige innholdet og FoU-arbeid. Dette har trolig vært mest synlig i forhold til utvikling av kursmodulene, hvor arbeidsgrupper blant annet har utviklet innhold, arbeidsmåte og eksamensform for de respektive kursmodulene. Prosjektet har operert fleksibelt på grunn av muligheter til å utvide den faglige ressursgruppe, samt å nedsette slike arbeidsgrupper på spesifikk utvikling av innholdet i prosjektet.

3.4.7 Oppfatninger av organiseringa og forankring

I vår undersøkelse spurte vi deltakerne i styringsgruppa og den faglige ressursgruppa om organiseringa har vært funksjonell for prosjektets mål. En del av organiseringa handler om hvordan "Faglig løft for PPT" er forankret, om prosjektet har med de relevante deltakerne og om hvem som oppfattes som de sentrale aktørene i prosjektet.

Prosjektets deltakere oppgir gjennomgående prosjektgruppa som de sentrale aktørene i prosjektet. Det begrunnes blant annet i at det er prosjektgruppa som forbereder møtene og setter dagsorden. Deltakerne opplever at de blir hørt, og bidrar med hver sine biter inn slik at det kommer justeringer på prosjektgruppas utkast. På dette spørsmålet er de like mye institusjonene som enkeltpersoner som kommer til syne i svarene. Det er da de institusjonene som deltar i "Faglig løft for PPT" som da nevnes; altså PPT, Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenter, NTNU, KS/skoleeier.

Det er overveiende positive signaler om hvordan prosjektet har vært organisert. Prosjektledelsen vurderes å ha hatt en god hånd med styringa av prosjektet. Beskrivelsene av prosjektstyringa går på at organiseringa har vært fornuftlig, vært tydelig og ryddig, godt forankret, hatt framdrift, god informasjon og at det er velorganisert. På den negative siden, er det noen kritiske bemerkninger om at det var stillstand en periode hvor aktiviteten av styremøter ble litt borte. Notater og dokumenter viser at prosjektledelsen i en fase jobbet mye med å få til bedre forankring av prosjektet ved NTNU, etter at det viste seg at forankringa var dårligere enn det på overflaten ga seg uttrykk av i starten.

I forhold til spredningsarbeid til PP-tjenestene i de tre fylkene, så har man på styringsmøter drøftet og prøvd å være bevisst på å spre ut informasjon og få innspill i de fylkesvise PP-ledermøtene. Innspill og refleksjoner fra representantene for PPT i styringsgruppa gir på den måten mulighet for innspill fra hele fylket fremfor sin egen PP-tjeneste og kommune, noe som legitimerer den geografiske representasjon fra fylkene i styringsgruppa.

Deltakerne er enstemmige om at man har fått med seg de relevante aktørene i prosjektet. Det trekkes fram at prosjektorganisasjon er sammensatt på en god måte som bringer inn flere perspektiver inn i prosjektet. Mange trekker fram at PPT er den mest sentrale aktøren, og argumenterer for at det er både viktig med et sterkt fundament i praksisfeltet. PPT kjenner hvor skoen trykker i forhold til behov for kompetanse, og det har dannet grunnlaget for prosjektets kjerne. Antall representanter for PP-tjenesten i styringsgruppa og den faglige ressursgruppa forsvares med det, og det trekkes fram at PP-tjenesten har vært en viktig premissleverandør i prosjektet. Som en av informantene sier: "De tunge bidragene, de som tillegges vekt i ei sånn referansegruppe, det er jo når lederen for PP-kontoret begynner å ta tak i hvilke utfordringer det er der". Det har vært et mål at prosjektet ikke skulle være toppstyrt, at det skal være "grasrotstyrt", men at Møller kompetansesenter, Trøndelag kompetansesenter og universitets- og høgskolesektoren kan bidra i å utvikle og forskningsbasere PP-tjenestens praksis slik at den blir bedre.

Samtidig bærer sammensetninga bud om at det ikke er bare PPT som har interesse av å være med på å definere hva PPT har behov for. Det fremheves som viktig at skoleeier er med i utviklinga av PP-tjenesten, og formelt sett har prosjektet fått forankret skoleeierne med representanter for to kommuner og en representant for KS. Men det trekkes fram utfordringer med lokal forankring blant skoleeierne som gruppe i Midt-Norge. Det går på at kommunene representerer et

mangfold av former for organisering og kommunale tjenestelinjer. Representantene for skoleeier/KS bidrar positivt i prosjektet med innspill fra sine ståsteder, og bidrar til at kommuneperspektivet ikke blir et rent PPT-perspektiv. Når skoleeiers betydning fremheves i den grad det gjør, så er det ut i fra en erkjennelse om at skoleeierne er viktige i forhold til prioriteringer knyttet til PP-tjenesten. Det gjelder både midler til kompetanseutvikling og prioritering av tid til å delta i det faglige løftet som prosjektet legger opp til. Uten at kommunene prioriterer kompetanseutvikling for PPT vil prosjektet falle sammen.

Enkelte mener at den faglige ressursgruppa har vært litt for stor: "...der har vi nok bommet en del, og gjort den for stor, og det kunne kanskje vært bedre å hatt en del ad hoc grupper i forhold til spesifikke oppdrag". Det meldes om at det er en utfordring å samle alle i ressursgruppe på en gang. Samtidig fremheves det også at det har vært en fin sammensetning for å den bredden som sikrer tilstrekkelig forankring i de ulike systemene. Underveis har representantene i prosjektgruppene kommet med innspill om ressurspersoner som man mener har kunnet bidra med kompetanse på aktuelle områder for prosjektet. Ved tilfeller har derfor den faglige ressursgruppa derfor blitt utvidet slik at man har fått innspill på spesifikke temaer. Prosjektet har brukt sin mulighet til å drifte prosjektet fleksibelt underveis med hensyn til fagressurser.

3.4.8 Drøfting av prosjektomfang

Det knytter seg drøftinger i tilknytning til et styringsgruppemøte i desember 2008 drøftes uttrykkene *å prøve ut en modell*, *utvikle en modell*, eller *utvikle og prøve ut en modell*. Selv om det er små nyanser i disse tre uttrykkene, gir de ulike oppfatninger av prosjektets omfang. *Å prøve ut* noe kan forstås som noe midlertidig, men som kan bli noe mer permanent i framtida eller noe som skal legges bort i framtida. *Å utvikle* noe kan forstås som at noe permanent skapes for framtida. Det er grunn til å tro at disse refleksjonene i styringsgruppa har vært viktig i forhold til hvilke forventninger aktørene har til prosjektets omfang, og klargjøring på at prosjektet skal utvikle noe mer permanent. Prosjektet hadde på dette tidspunktet manifestert seg i oppstart av studiemodulene *Angst og skolevegring* og *Språkvansker hos barn og ungdom*. Utviklinga av disse to modulene er trolig mest forenlig med uttalelsen om utprøving av en modell, og at videre utvikling i forhold til de konkrete delmålene ble påkrevd for det videre arbeidet. Det var samtidig et stykke igjen til å prosjektplanens delmål om utvikling av en erfaringsbasert mastergrad og spesialiseringsstudie innen pedagogisk-psykologisk rådgiving. Sett utenfra kan det virke som prosjektet på dette tidspunktet stod ved "the point of no return". Altså fra utprøvingsfasen til et

prosjektomfang som forplikter aktørene sterkere for framtida, og som derav også vil medføre høyere faste prosjektkostnader. Oppbygging av en mastergradsutdanning og formalisert spesialiststudie krever betydelig forpliktelser og innsats, og det er på dette tidspunktet "Faglig løft for PPT" møter den mest kritiske situasjonen i prosjektet.

3.4.9 Prosjektets "fartsdump"

Det var i forbindelse at prosjektet gikk inn i en fase hvor det krevdes konkretisering og formalisering av en erfaringsbasert mastergrad at prosjektet møtte sin største barriere. Utvikling av en erfaringsbasert mastergrad var et sentralt prosjektmål, og prosjektledelsen møtte på denne utfordringen når deltakere fra NTNUs psykologiske institutt ikke kunne gå inn i utvikling av erfaringsbasert mastergrad. Et av de sentrale målene i "Faglig løft for PPT", har utvilsomt vært å øke kompetansenivået i PP-tjenesten for å styrke fagligheten i PPTs praksisutøvelse. Ved siden av NTNUs forskningskompetanse lå det som en sentral premis ved NTNUs deltakelse og eierforhold i "Faglig løft for PPT", at universitetet ga mulighet for å tilby et skreddersydd og formalisert mastergrad for PPT. På overflaten var "Faglig løft for PPT" forankret ved instituttlederne for både psykologisk institutt og pedagogisk institutt. Prosjektet skulle være et samarbeidsprosjekt mellom psykologisk institutt og pedagogisk institutt, hvor psykologisk institutt skulle være faglig ansvarlig. NTNU Videre skulle ha ansvar for den praktiske gjennomføringen, mens pedagogisk institutt skulle inngå i samarbeidet. NTNU hadde som institusjon forpliktet seg formelt i prosjektet med samarbeidsavtale, og hadde også med fagpersoner i prosjektet. Følgende utsagn i referat fra et møte mellom NTNU og Statped i forkant av forprosjektets oppstartskonferanse i Selbu i 2007: "Forankringen ved NTNU må sikres gjennom at en person ved psykologisk institutt og/eller pedagogisk institutt får oppfølgingen av prosjektet som oppgave. Betingelsene får en komme nærmere tilbake til. Saken har både en korttids- og en langtidsutfordring. Prosjektet er forventet å gå som modellforsøk over tre år og det er derfor sterkt ønskelig med kontinuitet. På den andre siden haster det med å få minst en person på plass som kan delta på oppstartseminar 27.-28. november". Fram til dette ståstedet, var NTNU representert med fagpersoner i prosjektet, men i ettertid så viste det seg at NTNU var med i prosjektet i navnet, mens deres eierforhold var begrenset i gavnet. Den konkrete konsekvensen av denne barrieren, ble at man måtte forskyve oppstarten av en ny planlagt modul høsten-09 på bakgrunn av behovet for å sikre gode forelesere til kursmodulen, og for å sikre den langsiktige utviklinga i prosjektet.

Prosjektarbeid krever både en kulturell forankring hos fagpersoner og en organisatorisk forankring i organisasjonene, altså både en institusjonell og et personlig eierforhold til prosjektet. Fagpersoners eierforhold til et slikt prosjekt, fordrer at organisasjonskulturen finner det faglige interessant å jobbe på den måten prosjektet var utformet med utgangspunkt i praksisfeltet eller interesse for å rette sin forskningsvirksomhet inn i mot PP-tjenesten. Ved psykologisk institutt stod man med en fagperson med et sterkt eierforhold til prosjektet. Til tross for at det er en fagperson som sammen med kollegaer ved psykologisk institutt som har bidratt betydelig til utvikling av kursmodulen "Angst og skolevegring", får ikke "Faglig løft for PPT" god nok institusjonell forankring til å prioritere prosjektet videre. Og denne fagpersonens eierforhold til prosjektet blir i et organisasjonsperspektiv å betrakte som privatisert. NTNUs institusjonelle forpliktelse til prosjektet i form av avtaler viste seg å være for svakt forankret i organisasjonen.

3.4.10 Ny forankring ved NTNU

Med tanke på å se etter andre løsninger, gikk henvendelsen til pedagogisk institutt som jo var medansvarlig for prosjektet for NTNU. I starten var heller ikke leder for pedagogisk institutt klar over hvilket omfang NTNU hadde forpliktet i forhold til prosjektet. Dette skyldtes at samarbeidsavtalen var skrevet under av psykologisk institutt på vegne av også pedagogisk institutt. Når pedagogisk institutt ble presentert for situasjonen slik situasjonen var ved årsskiftet 2008-2009, så tok leder for pedagogisk institutt tak i saken og man begynte å jobbe for å forankre etablering av den erfaringsbaserte mastergraden ved pedagogisk institutt ved NTNU. En prosess som også har vært gitt prioritet av påtroppende instituttleder. Viljen til å jobbe tett på praksisfeltet til PPT var tilstede hos ressurspersoner på spesialpedagogikk, noe som gjorde at pedagogisk institutt hadde et fagmiljø å spille på for prosjektet. Når pedagogisk institutt ble bedt om å ta hovedansvaret, hadde fagpersoner som fant prosjektet faglig interessant samt positiv innstilling fra ledelsen ved pedagogisk institutt, ble oppgaven å se på de praktiske forhold for å gjennomføre NTNUs forpliktelser. Helt konkret handlet det om å få frigjort fagressurser som kunne gjøre dette arbeidet, og etter drøftinger kom man til enighet om frikjøp av en fagperson til å koordinere og drive fram arbeidet.

Prosjektgruppa vurderte så at et prosjekt med så ambisiøse mål krever mer ressurser enn man på forhånd hadde forutsett, og som en konsekvens av dette ble det tilsatt en prosjektkoordinator i ei 50 % stilling som prosjektkoordinator fra 1. august 2009. Ved ansettelsen av prosjektkoordinator, ble også han tatt med i

prosjektgruppa. For å få plass studieplaner og en erfaringsbasert masterutdanning ble det nedsatt ei mindre arbeidsgruppe for å løse det relativt omfattende arbeidet det da var å utvikle studieplaner for et slikt utdanningstilbud fram mot NTNUs interne frister. Prosjektkoordinatorens gode kjennskap til fagressursene ved pedagogisk institutt var til stor hjelp i dette arbeidet.

Prosjektgruppa sender på sommeren 2009 ut informasjon til aktørene i prosjektet hvor en redegjør for det siste halvårets utfordringer. I informasjonsskrivet fremgår det at prosjektet har møtt på utfordringer ettersom en trengte sterkere forankring av prosjektet ved NTNU, og dermed var prosjektet kommet i tidsnød i forhold til interne søknadsprosedyrer for å opprette erfaringsbasert masterstudie. Det redegjøres i informasjonsskrivet at studieplaner må på plass til oktober 2009 i NTNUs styre. Med en formidabel innsats klarer pedagogisk institutt å rette nok innsats og ressurser inn på oppgaven å bygge opp rammeverket for og innholdet i den erfaringsbaserte mastergraden for PPT. Det ble sikret at kursene holder de kvalitetskravene universitetet har til kurs på mastergradsnivå og dermed gir grunnlag for utskriving av mastergradstittelen. Utdanningsplanen blir vedtatt i universitetets fakultetsstyre i september 2009, noe som medførte at denne milepælen blant prosjektskissens mål blir vedtatt, og delvis er implementert siden det allerede er gjennomført to kursmoduler. Når psykologisk institutt strevde såpass med å får forankret "Faglig løft for PPT", så er det mange som viser til at prosjektets viktigste prosesser har knyttet seg til de prosessene prosjektet gikk igjennom da det viste seg at forankringa var for svak ved psykologisk institutt, og fram til formelt vedtak i fakultetsstyret for den erfaringsbaserte mastergraden ved pedagogisk institutt ved NTNU.

3.4.11 Lærdom fra prosjektutfordringer

Når prosjekter kommer opp i slike utfordringer, er det mange prosjekter som bukker under. Når en del prosjekter bryter sammen, så kan dette skyldes flere ting. Kunnskap om hvordan møte utfordringene og hvilke betingelser som må ligge til grunn for å overvinne slike utfordringer er imidlertid noe som i liten grad er beskrevet. Hvilken lærdom er å finne i hvordan "Faglig løft for PPT" løste utfordringene de møtte? Vi skal her prøve å gjenskape prosessene som foregikk i trinnvise faser fra det tidspunktet situasjonen oppstod til prosjektet hadde overkommet utfordringen.

Identifisere problemet

Det første som skjedde knyttet seg til at prosjektledelsen i svært tidlig kunne identifisere problemet. I intervjuer ble det beskrevet en viss følelse av uro knyttet

til forankringa, noe følgende uttalelser er et eksempel på: "Jo, vi merka at,... vi begynte vel å oppleve at det ganske tidlig var noe som ikke helt hang sammen og stemte". I utsagnet kan man forstå det sånn at man i prosjektet hadde en mer eller mindre "følelse" om at det lå en utfordring knyttet til NTNU som system. Det ble først klart at det var en utfordring etter at prosjektet opplevde vanskeligheter med å få til samarbeid med NTNU.

For en beredskap for å håndtere hindringer i prosjekter, kan man kanskje sortere slik beredskap i to faser. En beredskap som knytter seg til å kjenne på følelser som uroer en i forhold til prosjektets framgang allerede i forkant av samarbeid. Ved å slippe inn mulige hindringer, kan man i prosjektutvikling ta høyde for situasjoner som man står ovenfor. Følelsen kan forklares med hvordan vi som mennesker gjøre sanseerfaringer uten å vite hva en sanser. Eksempelvis har mennesker lettere for å identifisere at det mangler et element fremfor å identifisere hva som mangler (Wisniewski 1998).

Dernest er den neste formen for beredskap trer i kraft når man konkret kan identifisere et problem i handlinger, eller mangel på handlinger. Det gir jo et adskillig sikrere grunnlag for å gjøre noe med problemet. Beredskap for å identifisere problemer som en vag følelse kan sies å forberede personene til å reagere øyeblikkelig på utfordringene når de dukker opp. Det bringer oss over på neste trinn.

Kan det gjøres noe med eller ikke?

Når problemet er identifisert, kreves det beslutninger om det er noe å spille på videre eller ikke for å nå målene man har satt seg. I etterkant av sikker problemidentifisering finner vi følgende uttalelser om tanker i etterkant av ovennevnte møte: "...jeg ser litt mørkt på å gå videre på det her i denne sammenhengen her, for dette blir for tungt". Det ble altså gjort en vurdering av om det var mulig å nå målene eller ikke med den deltakende institusjonen. Etter en drøfting, fant man at det ikke fantes flere muligheter for å få det forankret prosjektet sterkere institusjonelt. Når sentrale institusjoner ikke kan delta som planlagt i prosjektet, står prosjektets ide i fare. Noe måtte gjøres for å komme videre i prosjektet. Dersom aktører i prosjekt ikke kan erstattes, vil prosjekter enten svinne hen eller drives videre i en annen form med andre mål. Prosjektledelsen holdt på det målet som var planlagt, valgte de å se seg om etter en annen institusjon som kunne gå inn som aktør og gjøre oppgaven. Altså, noe måtte planlegges på nytt med en ny institusjonsforankring for å få prosjektet gjennomført med de ønskede målsettingene.

Sondering av muligheter

I den situasjonen man stod opp oppi med manglende organisasjonsforankring, tok prosjektledelsen drøftinger med den aktøren ved psykologisk institutt som hadde og har et sterkt eierforhold til prosjektet. Sammen kom de raskt til at en beslutning om å ta kontakt med pedagogisk institutt ved NTNU. Henvendelsen gikk til ledelsen ved pedagogisk institutt ved NTNU. Som nevnt tidligere var de medvirkende i prosjektet i henhold til prosjektets avtale med NTNU uten at de selv hadde skrevet under på avtalen. Prosjektledelsens forespørsel knyttet seg til om pedagogisk institutt ved NTNU kunne påta seg ansvar for å utvikle en erfaringsbaserte mastergrad og en spesialiseringsordning for PPT i tråd med "Faglig løft for PPT"s målsettinger.

Nødvendige forutsetninger avklares

Når forespørselen kom til pedagogisk institutt var det ikke planlagt ressurser til slik aktivitet blant fagpersonene. Forespørselen ble tatt inn til drøfting i blant fagpersonene ved pedagogisk institutt. Det var fagpersoner som syntes dette var et viktig felt å utvikle, både med tanke på at institutts spesialpedagogikkutdanning og at instituttet er en forskningsinstitusjon. Vel vitende om at det var et grunnlag i fagpersonene kunne ledelsen ved pedagogisk institutt gå i dialog med prosjektledelsen for å skissere hva det ville kreves for å få det til. For ledelsen ved pedagogisk institutt var det viktig å avklare hva som ville kreves av arbeid for å få det til og hvilke økonomiske ressurser som da trenges til dette, særlig med tanke på at det ikke skulle komme på toppen av instituttets kjerneoppgaver, selv om det i seg selv er vanskelig å unngå midt i et studieår. Dette ble det ført en god dialog mellom pedagogisk institutt og prosjektledelsen, slik at man fikk tilsatt en prosjektkoordinator i 50 % stilling tilknyttet pedagogisk institutt med en nærhet og kjennskap fagpersonene som ga grunnlag for et smidig faglig samarbeid rettet mot prosjektets mål. I styringsmøter har man dratt sammenligninger med når Møller kompetansesenters samarbeid med St. Olavs hospital, hvor en også har hatt positive erfaringer med en lignende ordning. En runde med avklaringer av hva som kreves av fagressurser og økonomiske ressurser er viktig å gjennomgå i slike sammenhenger.

Formell forankring på overordnet nivå

I store organisasjoner som et universitet er, så er det også viktig å forankre prosjektet på et overordnet nivå. Pedagogisk institutt løftet prosjektet opp på fakultetsnivå, og fikk administrativ støtte i arbeidet med å utvikle en erfaringsbasert mastergrad ovenfra. Dermed trekkes mer administrative ressurser

inn i utviklinga av prosjektet ved siden av fagpersonene. Fakultetets klarsignal og kvalitetssikringa som knytter seg til vedtak på fakultetsnivå er viktig, formelt sett for utdanningstilbudet, men også for en institusjonell forankring. Med en institusjonell forankring gis det legitimitet og en anerkjennelse i at universitetets overordnede ledelse mener prosjektdeltakelsen er betydningsfull for NTNU.

Samlet sett har også NTNU klart å ivareta sine forpliktelser i avtalen med prosjektet med den velviljen som ledelsen og fagpersoner ved pedagogisk institutt har hatt til deltakelse i prosjektet.

3.4.12 Nye visjoner og ny fart!

"Faglig løft for PPT", slik det er nedfelt i prosjektskissen, er et regionalt prosjekt for å øke kompetansen til PP-tjenestene i regionen for Midt-Norge. Siden prosjektstart har prosjektet jobbet mot en regional modell for et slikt faglig løft. I styringsgruppemøte i desember 2009 ble det lagt fram forslag til justeringer av prosjektskissen. Disse justeringene var både med hensyn av å oppgradere prosjektskissen til situasjonsbildet i 2009 og å justere ordlyden i dokumentet. Samtidig ble det lagt fram et utkast til et strateginotat, som representerer mer enn justeringer av den opprinnelige prosjektskissen ved å foreslå endringer av prosjektets mål. Bakgrunnen for dette ligger i *NOU 18: 2009 Rett til læring*, lagt fram av Midtlyng-utvalget sommeren 2009, hvor det fremmes forslag om etablering av et nasjonalt utviklingssenter for PP-tjenesten. Forslaget skisserer også at utviklingssenteret underlegges Utdanningsdirektoratet og har en faglig tilknytning til et universitet eller en høyskole, samt at det bevilges en økonomisk ramme for ca. seks fagårsverk – 8 mill. kroner. Forutsatt at dette blir en realitet på bakgrunn av utvalgets innstilling, så ønsket styringsgruppa at prosjektet kunne ha som målsetting å utvikle seg til et nasjonalt utviklingssenter for PPT. Dette skyter altså fart etter at prosjektet hadde klart å få på plass den erfaringsbaserte mastergraden og man igjen hadde fått en ny giv inn i prosjektet.

Aktualiseringen av et nasjonalt utviklingssenter for PPT gjennom *NOU 18: 2009 Rett til læring*, gjør at aktører ønsker å løfte visjonen fra en regional modell til et nasjonalt utviklingssenter. Det ble utviklet et strateginotat som inneholdt en visjon om å heve prosjektets ambisjoner fra et regionalt nivå til et nasjonalt nivå. Styringsgruppa valgte å avvende vedtak om endringer i prosjektskissen, men jobber videre med dette som en visjon for prosjektets videreføring.

3.4.13 Strategi for et nasjonalt utviklingsmiljø for PPT

Ved neste styringsgruppemøte i februar 2010 presenteres visjonen om å få "Faglig løft for PPT" til å gå over til et nasjonalt utviklingssenter for PPT slik det omtales i *Rett til læring*. Det ble nedsatt ei arbeidsgruppe for å lage et framlegg for politisk ledelse hvor ideen om å videreføre "Faglig løft for PPT" i et nasjonalt utviklingssenter. Arbeidsgruppa ble sammensatt for å sikre representativt utvalg av skoleeier og PPT og for å kunne jobbe raskt med oppgaver opp mot frister.

Drøftingene i styringsgruppemøtene utover våren 2010 legger til grunn et ønske om et permanent nasjonalt utviklingsprogram for PP-tjenesten. Et nasjonalt utviklingssenter foreslås å ha en overordnet og koordinerende funksjon fremfor hovedansvaret for gjennomføringen av utviklingsprogram. Det fremgår også at man ser for seg at det nasjonale utviklingssenteret for PPT knytter seg til de regionale Statped-regionene og at disse har en viktig regional rolle i strategien for PP-tjenesten. Fra intervjuer med styringsgruppemedlemmer sies det at det vil være en utopi å tro at ett fagmiljø skal bidra med å utvikle kompetansen til hele Norges PP-tjeneste. Det er også de som trekker fram at det må være PP-tjenesten og behovet i tjenesten som må komme i sentrum slik at det ikke blir et utviklingssenter for sin egen del, noe som hele veien har vært et sentralt element i "Faglig løft for PPT". Det anses som viktig at et utviklingssenter bør ha en rolle i å bygge en felles plattform for landets PP-tjeneste. Selv om prosjektet i den senere tid har rettet sin energi inn mot denne visjonen, viser våre dokumentstudier at noe av visjonen til modellutviklinga viser tilbake til at PPT i utgangspunktet ikke har hatt noe utviklingssenter tilsvarende det for eksempel barnevernstjenesten har utviklet lang tid tilbake.

3.4.14 Milepæler og prosesser – fase tre

Viktige milepæler knytter seg til formaliseringen av prosjektorganisasjonen og vedtak av prosjektskissen i styringsgruppa. Dernest er organisasjonsbygginga av modellen viktig og få tilførsel av eget prosjektøkonomi som en nødvendig milepæl. En viktig hendelse i prosjektet med negativt fortegn knytter seg helt klart til problemer med forankringa ved psykologisk institutt ved NTNU. Men det kan på den annen side sies å ha ledet til en tilsvarende positiv prosesser som ledet til forankring ved pedagogisk institutt ved NTNU og frikjøp av en prosjektleder i 50 % stilling. Det ga raskt resultater i forhold til prosjektets mål om etablering av den erfaringsbaserte mastergraden og en ny giv i forhold til å få til et nasjonalt utviklingssenter for PPT i forlengelsen av prosjektet.

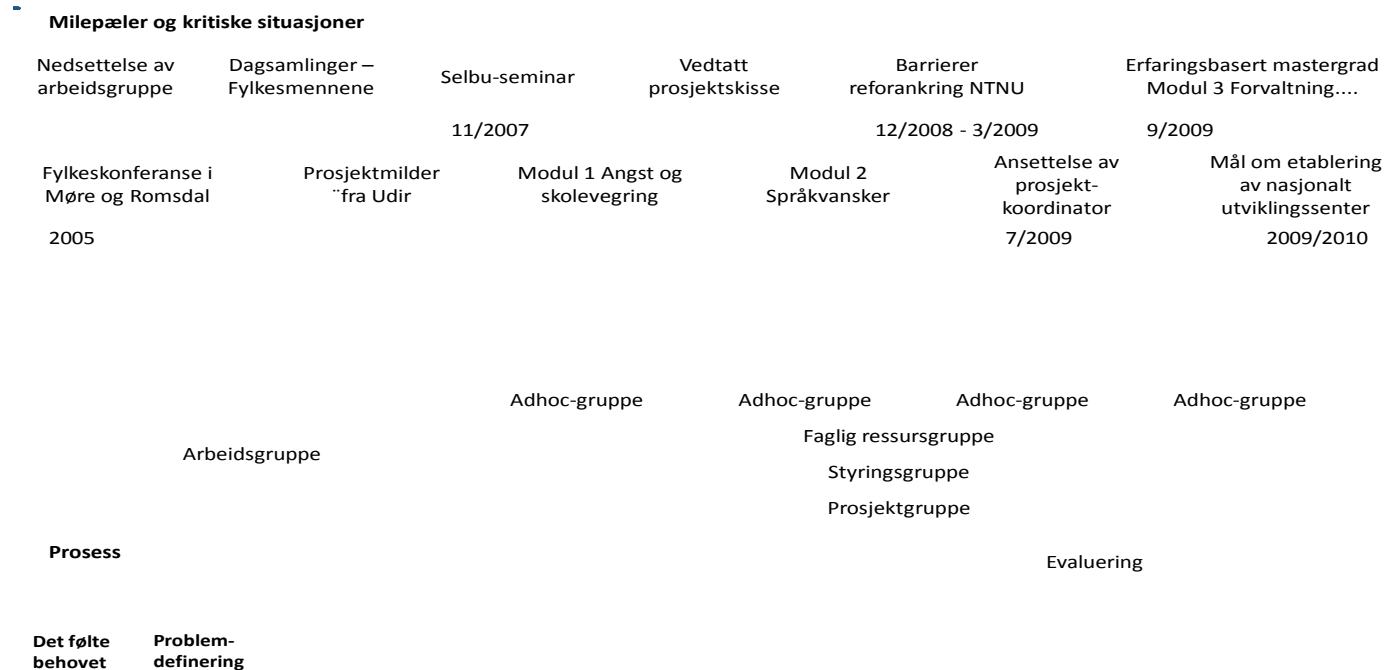
3.5 FASE FIRE

Nordlandsforskning har spurt hva deltakerne i styringsgruppa og den faglige ressursgruppa om hva de viktigste drøftingene og beslutningene hadde vært i prosjektet. Samlet sett gir intervjuene et bredt spekter av hva aktørene oppfatter som viktig for "Faglig løft for PPT". Vi har kunnet kategorisere det mellom beslutninger, hvorav noen av beslutningene har blitt implementert mens andre ikke har latt seg realisere og virkeliggjøre til nå i prosjektet. Det innebærer at noen av de viktige beslutningene ikke har materialisert seg enda, men så er heller ikke prosjektperioden ferdig heller. En dom i forhold til måloppnåelse i prosjektet blir derfor feil på dette tidspunktet. Beslutningene har det til felles at de retter seg inn på delmål i prosjektet, eller milepæler for prosjektet.

3.5.1 De viktigste drøftingene og beslutningene

Når deltakerne har snakket om hvilke drøftinger som har vært viktige, gir samtalen mer informasjon om hvilke arbeidsoppgaver og prosesser som har vært viktige i prosjektet. Drøftingene har utvilsomt ledet fram mot beslutningene, men vi gjør likevel et poeng å trekke inn viktigheten av drøftingene her. Dette for å fange inn betydningen av hvilke drøftinger som har hatt betydning for utviklingen av prosjektet. Med det ønsker vi å få fram noe av arbeidet som ligger bak mange av beslutningene og valgene som må tas i et prosjekt som dette. Drøftingene kategoriserer seg på samme måte som de viktige beslutningene inn i prosesser som er gjennomført og drøftinger som har pågått underveis, enten mot beslutning eller mot realisering av prosjektmålsettingene.

Vi velger å presentere viktige milepæler i prosjektforløpet gjennom figur 3 som ser på prosjektorganisasjonens utvikling i forhold til de ulike prosjektfasene. Milepælene knytter seg gjerne til de beslutninger som har vært tatt i prosjektet og som har blitt drevet fram av de prosesser som har foregått gjennom prosjektets organisering, og det er vanskelig å skille prosesser fra beslutningene/milepælene. Figuren sammenfatter hva prosjektdeltakerne forteller har vært viktig i "Faglig løft for PPT", samt konkrete hendelser som har drevet prosjektet framover. De mest perifere deltakere i den faglige ressursgruppa trekker i større grad fram viktige beslutninger, eller det som markerer milepæler, mens prosjektdeltakere som innehar sentrale roller i prosjektet i større grad trekker fram viktige prosessforløp som har pågått i prosjektet.



Figur 3 Planskisse med prosjektforløpet for "Faglig løft for PPT" med viktige milepæler og prosjektorganisasjonens prosesser.

3.5.2 Viktige milepæler

De beslutningene som flest aktører i prosjektet trekker fram er den erfaringsbaserte masteren og en spesialiseringsordning for pedagogisk-psykologiske rådgivere i PPT. Deretter følger prosjektets nye ambisjon om å utvikle en nasjonal strategi for utvikling av PP-tjenesten eller etablering av et nasjonalt utviklingscenter for PPT i forlengelsen av prosjektperioden til "Faglig løft for PPT". Den erfaringsbaserte masteren er på plass, mens en spesialiseringsordning gjenstår å realisere. Beslutning om å arbeide for etablering av et nasjonalt utviklingscenter for PP-tjenesten er påbegynt, men trenger selvsagt politisk støtte til forslaget fra Midtlyngutvalget. Beslutningene om hvilke kursmoduler som PP-tjenesten har behov for/ønske om å utvikle, og innholdet i disse trekkes fram som viktige beslutninger. Noen gjør et poeng av beslutninger om at innholdet skal være handlingsrettet og har med seg PPTs plass i et praksisfelt med ulike organisatoriske forhold. Også beslutningen om å arrangere "Faglig løft for PPT"s startseminar trekkes fram som viktig for forankringa av prosjektet for PP-tjenesten. Tilsetting av prosjektkoordinator ved NTNU nevnes av flere som en viktig og riktig beslutning for prosjektets utvikling.

3.5.3 Viktige prosesser

En del av de viktigste drøftingene vil jo som sagt naturlig nok ha ledet til viktige beslutninger. Flere trekker fram at det har vært viktige prosesser om hvilke kursmoduler som skulle utvikles, innholdet i dem, ønsket kvalitet på kursene og kompetansen for fagansvarlige som svært viktige prosesser. I nær sammenheng med dette anses det å ha vært flere viktige drøftinger i forhold til forankringsarbeidet i prosjektet. Viktige drøftinger har gått på å sørge for at PP-tjenesten opplever eierskap i prosjektet. Her har det vært drøftinger om hvordan man skal trekke inn samarbeidsparter, få representasjon av PPT og få fram PPTs behov. Prosessen med å utforme målene i prosjektskissen blir også trukket fram som viktige drøftinger siden det har vært styrende for prosjektet.

Det er også flere som viser til at det var viktige drøftinger som lå bak prosessen som ledet fram til ansettelse av prosjektkoordinator, og det fremheves også som det som har hatt størst betydning for utviklinga i prosjektet. Når dette framheves slik, må det ses ut fra det på bakgrunn av at prosjektet hadde stoppet opp uten en forankring ved NTNU. Samtidig må det ses i lys av de drøftinger om hvor stort en så for seg at prosjektet var tiltenkte å være. Styringsgruppemøter hadde i denne perioden drøftinger om prosjektet skulle prøve ut eller utvikle en modell for kompetanseutvikling med erfaringsbasert mastergrad og spesialiseringsgrad. Det

ressursmessige behovet for å utvikle en modell ser ut til å ha ledet til en erkjennelse om at prosjektet krevde mer koordinering av oppbygging av studietilbudet, og man så seg nødt til å øke de faste prosjektutgiftene.

Drøfting om behovet for testkompetanse i PP-tjenesten trekkes av noen inn som en viktig drøfting man har hatt. Til tross for økt fokus på at PPT skal jobbe mer systemrettet, så melder PP-tjenesten om behov for å øke sin testkompetanse. Tester fremstår for PP-arbeiderene som et viktig verktøy for å avgjøre hvilke læreforutsetninger elevene har, noe som danner grunnlag for vurdering av tiltak. Det er særlig Wechsler-tester som brukes for evneutredning som har tradisjonelt har vært brukt til dette, men også andre tester og tiltaksprogrammer som kan være aktuelle som verktøy. I mindre PP-tjenester utenfor sentrale strøk er det vansker med å rekruttere fagfolk med slik testkompetanse. Det betyr i praksis at kommunene må ta ansvar for å kurse seg opp på slike evnetester. I mange sammenhenger møter PPT forventninger om at de skal ha gjort slike tester i forkant av at barn henvises til spesialisthelsetjenesten for videre utredning. Det er sertifisering for slik testkompetanse det står på. Det nevnes av enkelte at det er tanker om å forhandle fram i et samarbeid om med dagens tilbydere av slik sertifisering.

I drøftinger om nivå på mastergradens og spesialiseringas kursmoduler, ligger også drøftinger om at den erfaringsbaserte mastergraden ikke inneholder den mengden med statistikk og forskningsmetode som ligger i mastergrader for øvrig. Til gjengjeld er masterutdanning mer faglig innrettet. Drøftinger har omhandlet om den erfaringsbaserte mastergraden vil tilfredsstille kravene til statistiske forkunnskaper for testsertifisering. Pedagogisk institutt gir tilbud om statistikkurs på masternivå for PP-rådgivere som ønsker det. Selv om etter- og videreutdanning er et økende felt for universitetene og høyskolene, så har de ikke tradisjoner for å utvikle, administrere og akkreditere spesialiseringsordninger. Unntaket er legespesialiseringa som er integrert i kvalifiserings- og utdanningsstrukturen. Spesialisering representerer en faglig spissing av fagfolkenes praksisutøvelse. Det kan derfor se ut som at skillet mellom praksis og teori forsterkes mellom universitets- og høyskolars forskerutdanning rettet mot en teoretisk utdanning og spesialiseringsordning innrettet for praksisrettet utdanning.

I den senere tid trekkes drøftinger omkring en nasjonal strategi for kompetanseutvikling for PP-tjenesten frem som en viktig prosess. Man ser mulighet til å bruke prosjektets erfaringer i utvikling av et nasjonalt utviklingscenter for PP-tjenesten.

3.6 FASE FEM

Prosjektets implementeringsfase knytter seg til den praktiske iverksettingen av målsettingene for prosjektet. Evaluering av det ferdige produktet passer mer til ei sluttvurdering hvor det blir gjort vurderinger om i hvordan måloppnåelsen har vært, noe som ikke har vært formålet med denne evalueringen. Prosjektet er enda under utvikling og det er derfor for tidlig å gjøre en fullverdig vurdering av implementeringa. Denne evalueringa har likevel fått til oppgave å gjøre noen vurderinger av blant annet kvalitet og relevans på det som har vært utviklet. For øvrig knytter rapporten seg til prosesser fram til implementering i prosjektet.

3.7 ORGANISERING OG MODELLBYGGING- SAMMENDRAG

Vi har gjort et sammendrag av vurdering av prosessene i prosjektet:

- "Faglig løft for PPT" har fått til god forankring i PP-tjenestens følte behov i prosjektets første fase og sikret PPTs medvirkning i hele prosjektutviklinga.
- Fylkesmennenes deltakelse i den tidlige fasen gjennom dagsamlinger har vært viktig for å etablere den regionale forankringa som prosjektet har fått til.
- Midler til etablering av et selvstendig modellprosjekt har vært avgjørende for å gi prosjektet større overføringsverdi gjennom å være frigjort fra en eller noen få organisasjoners institusjonsspesifikke forhold.
- Prosjektorganisasjonen har vært satt sammen på en måte som har sikret en bred forankring hos aktørene.
- Prosjektstyringa har vært inndelt i funksjonelle enheter med en prosjektgruppe som arbeidsutvalg for en styringsgruppe. Styringsgruppa har vedtaksmyndighet i prosjektet og en faglig ressursgruppe som har vært brukt både til å skape en bred lokal forankring og som en ressurs i utvikling av prosjektaktivitetene. Disse gruppene har vært supplert med ad hoc grupper som har jobbet med utvikling på avgrensede fagområder. Det har vært uttrykt innvendinger i forhold til størrelsen på den faglige ressursgruppa, men ellers er erfaringa at prosjektorganisasjonen har vært funksjonell for målet med "Faglig løft for PPT".

- Prosesser omkring hva prosjektdeltakerne la i å utvikle en modell versus prøve ut en modell fremstår som betydningsfull for hvor ambisiøst prosjektet skulle være.
- Prosjektledelsens håndtering av problemer underveis med forankring ved NTNU har vært helt avgjørende for prosjektets videreføring. Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenters styring av prosjektet framheves også generelt som en viktig faktor for prosjektets utvikling.
- Tilsetting av prosjektkoordinator og prosessene for å få på plass den erfaringsbaserte masteren har vært avgjørende for å ivareta målsettinger i prosjektet, og har gitt ny giv inn i prosjektet.

4. ERFARINGER FRA DELTAKERE I UTDANNINGSTILBUDENE

Faglig løft for PPT har gjennomført to utdanningsmoduler til nå i prosjektet. Kursrekkene på den tredje utdanningsmodulen er også i gang. Siden PP-tjenesten er målgruppe for prosjektet, er de en vesentlig kilde til datamateriale av kvaliteten og relevansen for faglig løft for PPT. Nordlandsforskning har samlet data ved å gjennomføre en kvantitativ spørreskjemaundersøkelse som tar sikte på motivasjoner for deltakelse, relevans, hvordan sentrale mål i prosjektet vektlegges, og hvilken betydning de tror det vil ha på deres arbeidssituasjon. Spørreskjemaundersøkelsen har ikke rettet seg inn mot vurdering av utdanningsmodulene siden NTNU rutinemessig gjennomfører slike rutinemessig. Disse dataene er gjort tilgjengelig for oss og suppleres i presentasjonen her for å gi et bilde av kvaliteten på kursmodulene.

4.1 HVEM HAR DELTATT?

Hvilke PP-rådgivere er det som har behov for videreutdanning? Vi går nærmere inn på noen bakgrunnsvariabler for å gi et bilde av hvem som er med på kursmodulene i "Faglig løft for PPT".

4.1.1 Fylkesvis fordeling

Det kan være av interesse å se hvilke fylkesvis fordeling det er på deltakerne i prosjektet. Målområdet for Faglig løft for PPT er som sagt Midt-Norge og de tre fylkene Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. Tallmaterialet er basert på fylkesvis påmelding til "Faglig løft for PPT"s kursmoduler.

Tabell 8 Fylkesvis deltakelse i "Faglig løft for PPT" og prosentvis deltakelse i den totale målgruppen.

Fylke	Kurs- påmeldte	Prosentvis fordeling	Antall personer	Antall PP- ansatte fordelt på fylker*	Prosentvis deltakelse av målgruppa
Møre og Romsdal fylke	21	18,6 %	17	118	14,4 %
Nord-Trøndelag fylke	35	31,0 %	24	63	38,1 %
Sør-Trøndelag fylke	57	50,4 %	49	132	37,1 %
Total	113	100,0 %	90	313	28,8 %

* Tall hentet fra presentasjon fra Selbu-seminar november 2007.

Det har totalt vært påmeldt 113 deltakere på "Faglig løft for PPT"s kursmoduler fordelt på 90 PPT-ansatte. Det utgjør nær 30 prosent av målgruppa, det vil si PPT-ansatte i Midt-Norge. Når vi går inn på tallene ser vi at over halvparten av deltakerne jobber i Sør-Trøndelag fylke, og henholdsvis 18,6 % og 31,0 % jobber i Møre og Romsdal fylke og Nord-Trøndelag fylke. Siden kursmodulene har gått i Trondheim, er det ikke uventet at Sør-Trøndelag ville være overrepresentert. Reisekostnader og tidsbruk vil være økende med geografisk avstand fra utdanningssted. Med utgangspunkt av tall fra 2007 over antallet PPT-ansatte forut for prosjektoppstart, finner vi at det var 313 PPT-ansatte i målgruppa. Prosentvis deltakelse av PP-ansatte i målgruppen fra Nord-Trøndelag og Sør-Trøndelag har prosentvis vært større enn for Møre og Romsdal fylke. Reiselengden og reisetid fra deler av Møre og Romsdal kan være et avgjørende hinder for større deltakelse. En alternering av studiesamlingene mellom fylkene kunne kanskje være gunstig for å få opp deltakelsen også i dette fylket.

Tabell 9 Fylkesvis deltakelse på kursmoduler i frekvens og relative prosentfordeling.

Fylke	Angst og skolevegring -frekvens	Angst og skolevegring -prosentvis	Språkv. -frekvens	Språkv. -prosentvis	Sakk, forvaltning -frekvens	Sakk, forvaltning -frekvens
Møre og Romsdal fylke	3	15,8 %	10	29,4 %	8	13,3 %
Nord-Trøndelag fylke	7	36,8 %	11	32,4 %	17	31,0 %
Sør-Trøndelag fylke	9	47,4 %	13	38,2 %	35	50,4 %
Total	19	100,0 %	34	100,0 %	60	100,0 %

Vi har også satt opp den fylkesvise deltakelsen fordelt på de kursmodulene som har vært arrangert til nå i prosjektet. Den relative fordelingen viser at Møre og Romsdal fylke har deltok med relativt flere PP-ansatte på kursmodulen Språkvansker hos barn og unge, mens Sør-Trøndelag fylke hadde relativt sett noen færre deltakere på samme kursmodul. Om dette tyder på noen forskjeller mellom videreutdanningsbehovet i de ulike fylkene er vi heller usikre på.

4.1.2 Størrelse på PP-tjenestene

Fra Nordlandsforsknings nasjonale undersøkelse viser at størrelsen på PP-kontorene har betydning for om det er utviklet systemer for kompetanseutvikling. Det er systemer for kompetanseutvikling ved halvparten av PP-tjenestene med 10 eller færre ansatte, mens over 70 prosent av de store kontorene med mer enn 20 ansatte har systemer for kompetanseutvikling.

Tabell 10 Hvor mange fagstillinger er det i din PP-tjeneste pr. dags dato

Antall stillinger	Frekvens	Prosent
0-3 stillinger	17	33.3
3,1-5 stillinger	10	19.6
5,1-10 stillinger	18	35.3
10,1 stillinger eller mer	6	11.8
Total	51	100.0

Vi ser på hvor størrelsen av PP-tjenestene som deltar at en tredel av deltakerne kommer fra små PP-tjenester med mindre enn 3 ansatte. En fjerdedel av landets PP-rådgivere er ansatt i slike tjenester (Fylling & Handegård, 2009) og disse er dermed litt overrepresentert i "Faglig løft for PPT". Det er grunn til å tro at kompetansebredden er mindre ved små kontorer enn ved større PP-kontorer. På grunn av at færre personer i seg selv gir mindre mulighet for et kompetansemangfold, føles nok behovet for kompetanseheving størst ved de små kontorene. Vi ser også at det er 12 prosent av de store PP-kontorene som deltar på kursmodulene, mens antall PP-rådgivere på landsbasis ved slike kontorer utgjør i overkant av 20 prosent av alle PP-rådgivere og er tilsvarende underrepresentert i forhold til små kontorer.

4.1.3 PP-rådgivernes fagutdanning

Ved å se på hvilken type fagutdanning deltakerne i Faglig løft for PPTs kursmoduler har, kan vi se på forskjeller i grunnutdanning og høyeste utdanningsnivå.

Tabell 11 Hvilken type fagutdanning har du i dag?

Fagutdanning	Frekvens	Prosent
Cand.polit/master i psykologi	4	7.7
Cand paed spes/master i spes.ped.	12	23.1
Cand.polit/Cand paed/cand ed/master i ped.	14	26.9
Barnevernspedagogsutdanning	1	1.9
Lærer/førskolelærer m spes.ped. 2. avd	16	30.8
Lærer/førskolelærer m.spes.ped.1. avd	2	3.8
Lærer/førskolelærer m. annen tilleggsutd.	1	1.9
Annen utdanning	2	3.8
Total	52	100.0

Vi ser at den største gruppen er lærer/førskolelærere med 2. avdeling spesialpedagogikk. Disse utgjør i overkant av 30 prosent av deltakerne. Kategoriene for mastergrad i pedagogikk eller tilsvarende og mastergrad i spesialpedagogikk eller tilsvarende følger dernest med en prosentvis frekvens på henholdsvis 27 og 23 prosent. Tar vi med psykologer med høyere universitetsutdanning, utgjør andelen med mastergradsutdanning nærmere 58 prosent av deltakerne. Med andre ord er det 42 prosent som ikke har mastergrad blant deltakerne av Faglig løft for PPTs kursmoduler. Dette er helt i samsvar med nasjonale tall for PP-tjenesten hvor 4 av 10 ikke har mastergrad. På dette punktet gjenspeiler deltakerne i kursmoduler det nasjonale kompetansenivået i PPT (Fylling & Handegård, 2009).

4.1.4 Erfaring i PPT

Hvor lang erfaring har deltakerne på kursmodulene i PP-tjenestene?

Tabell 12 Hvor mange år har du vært ansatt i PPT?

Erfaring i PPT	Frekvens	Prosent
0-1 år	7	13.5
2-4 år	10	19.2
5-9 år	19	36.5
10-19 år	14	26.9
20 år eller mer	2	3.8
Total	52	100.0

En tredel av kursdeltakerne har mindre enn 5 års erfaring fra PP-tjenesten. Det kan se ut som om det er et relativt stort behov for kompetanseutvikling kort tid etter at PP-rådgivere er ansatt i PPT. Vi vet at en tredel av PP-lederne på landsbasis melder at det alltid eller ofte er vanskelig å få kvalifiserte medarbeidere til PP-tjenesten (Fylling & Handegård, 2009). Det kan stilles spørsmål med hva PP-lederne legger i kvalifiserte medarbeidere all den tid Opplæringslova ikke stiller minstekrav til hvilken kompetanse PP-tjenesten skal inneha. Den enkelte PP-tjeneste og kommune setter mest sannsynlig sine egne krav ut fra det de klarer å rekruttere i markedet, slik at noen sikter mot mastergrad som et minstekrav mens andre må sikte mot et minstekrav om 2. avdeling spes.ped. eller tilsvarende. På den ene siden vektlegges formalutdanning ved at det i prinsippet har utviklet seg mer eller mindre uformelle krav til hvilken kompetanse som forventes, at man opererer med egne minstekrav til kompetanse. På den annen side kan det tenkes en vektlegging på personlig egnethet hvor personlige ferdigheter, bakgrunn og erfaring fra barnehagens og skolens praksis kan være mangelvare blant søkere med høy formalutdanning. I intervjuer av skoleeiere er dette meddelt som en konkret utfordring, og som en skoleeier sier det: "For en god del av de ungdommene som går ut nå, som har gått skole, skole, skole, tatt utdanning, har veldig lite praksis. De har en tøff jobb når de kommer ut, det ser jeg". Kursmodulene ser ut til å ivareta en kompetanseutvikling for nytilsatte i PP-tjenesten, enten som følge av manglende erfaring fra praksis eller som følge av manglende formalutdanning. Størstedelen av deltakerne har imidlertid erfaring mellom 5 og 20 år (ca. 63 prosent), mens en liten andel har lengre enn 20 års

erfaring. Det må ses på som et tegn på at kursmodulene har en relevans og kvalitet som gjør at det også er interessant for dem, jfr. kursevalueringene.

Vi har valgt å se nærmere på erfaring fra PPT og utdanningsnivå på deltakerne i Faglig løft for PPT for å se om det er noen mønstre i hvilken formalkompetanse og realkompetanse de har.

Tabell 13 Erfaring i PPT fordelt etter grad av formalutdanning

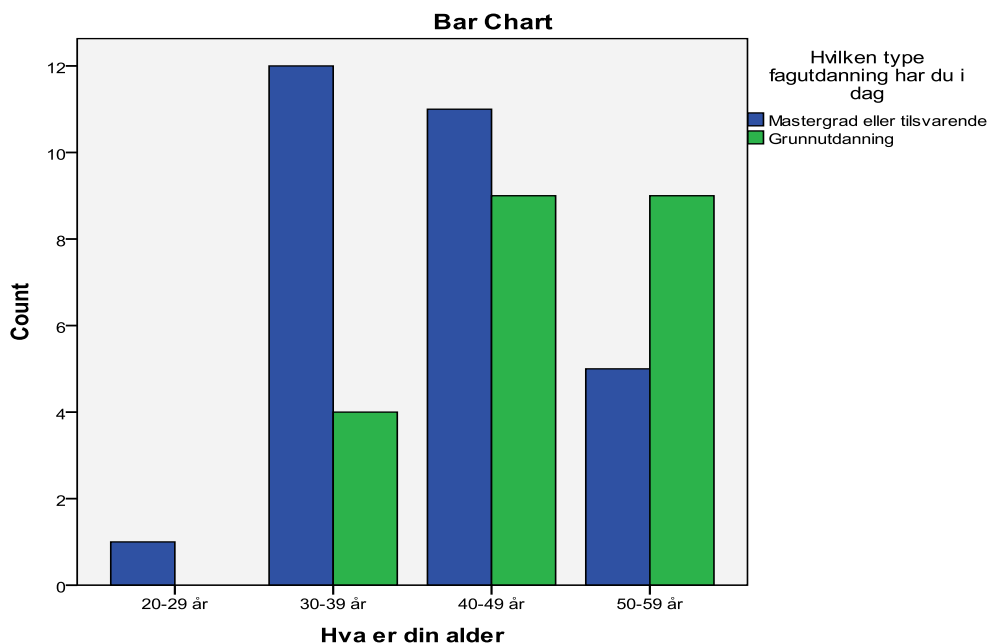
Erfaring i PPT	Bachelornivå – frekvens*	Bachelornivå – prosent*	Mastergrad – frekvens**	Mastergrad – prosent**
0 – 1 år	2	9,1 %	5	16,7 %
2 – 4 år	7	31,8 %	3	10,0 %
5 – 9 år	7	31,8 %	12	40,0 %
10 – 19 år	5	22,7 %	9	30,0 %
20 år eller mer	1	4,5 %	1	3,3 %
Totalt	22	100,0 %	30	100,0 %

*Universitets- eller høyskolegrad på lavere nivå

** Universitets- eller høyskolegrad på høyere nivå

Deltakernes formalkompetanse fordeler seg ganske jevnt mellom den valgte inndelingen mellom Bachelornivå og Masternivå hos deltakerne. Blant deltakerne med Mastergrad har 1 av 6 kortere enn 2 års erfaring fra PP-tjenesten. På forhånd hadde vi forventninger om at PPT-ansatte med relativt kort erfaring fra PPT hadde høy formalutdanning basert på den generelle samfunnsutviklinga hvor utdanningsnivået stadig øker i befolkningen. Vi ser av tabellen at det er hele 40 % av de med bachelornivå mindre enn 5 års erfaring fra PPT, noe som var litt overraskende. Det leder oss fram til en antakelse om at disse har realkompetanse fra skole og barnehage som det er behov for i PP-tjenesten. Vi undersøker dette videre ved å se på aldersfordelingen mellom nivået på deres formalutdanning.

Tabell 14 Aldersfordeling fordelt etter grad av formalutdanning



Vi ser på søylene til venstre deltakere med mastergrad eller tilsvarende, og ser at de er i klar overvekt i yngste alderskategoriene, mens deltakerne med bachelorgrad eller tilsvarende formalutdanning består av fagpersoner med noe høyere alder. Det styrker med andre ord antakelsen om at det rekrutteres fagfolk uten mastergrad har yrkeserfaring fra andre steder enn PPT, da mest sannsynlig som lærere og førskolelærere i skole og barnehage.

Om PP-tjenesten bevisst rekrutterer lærere og førskolelærer på bakgrunn av sin realkompetanse fra skoler og barnehager, eller om de ikke får tak klarer å rekruttere fagpersoner på mastergradsnivå eller tilsvarende er av interesse for fremtidsutviklinga for den erfaringsbaserte mastergraden i "Faglig løft for PPT". Dersom det er og fortsetter å være en strategi å rekruttere erfarne lærere inn i PP-tjenesten, så vil behovet for den erfaringsbaserte mastergraden holde seg også i framtida. I våre intervjuer har det vært en oppfatning av at den erfaringsbaserte masteren over tid vil miste sitt grunnlag ettersom utdanningsnivået øker og har mastergrad ved tilsetning i PP-tjenesten. Denne trenden med økt utdanningsnivå i befolkninga gjør seg nok gjeldende i rekrutteringa til PPT, men bildet fra denne undersøkelsen gir grunn til nyansering. Det er grunn til å tro at realkompetansen

som besittes av erfarne lærere og førskolelærere er verdsatt i kommunene, og i PPT på en måte som holder etterspørselen for mastergradsløp høyere enn først antatt. Vi skylder også å gjøre oppmerksom på at det blant dem med bachelorgrad kan ha tilleggsutdanninger i logopedi, leksologi og audiopedagogikk som gir dem spisskompetanse på enkelte fagområder. Derfor har vi grunn til å tro at det også i en god stund framover vil bli rekruttert fagfolk til PPT på bachelornivå med både spisset formalkompetanse og realkompetanse uten å ha mastergradsutdanning. I mer grisgrendte strøk er det også vanskeligere å rekruttere fagfolk med mastergradsutdanning enn så lenge.

4.2 KURSDELTAKERNES MOTIVASJON FOR VIDEREUTDANNING

Hvilke motiver har deltakerne for deltakelse i Faglig løft for PPT. Enhver organisasjon består av de ansatte som til sammen utgjør organisasjonen. Ønsker man å se PPTs virksomhet som en lærende organisasjon, så må også motivasjonen ligge på et personlig nivå. Peter Senge (1990) deler organisasjonslæringen inn i 5 disipliner hvor systemtenkningen fremheves som underliggende for de fire øvrige, det vil si at de inngår i en vekselvirkning med hverandre. Organisasjoner lærer bare gjennom individenes læring. Individuell læring garanterer ikke organisasjonslæring, men uten at de ansatte lærer noe, så vil ikke det kunne skje organisasjonslæring. Individenes motivasjon og vilje til å lære vil derfor være en nødvendighet for å utvikle den enkelte PP-tjenesten som organisasjon, og PPT som en enhetlig tjeneste.

4.2.1 Kursdeltakernes motivasjon og fagbakgrunn

Det er av interesse å vite om prosjektets strategi med å tilby utdanningstilbud som leder til en erfaringsbasert master og spesialisering som PP-rådgiver tjener sin hensikt. Tjener kursmodulene til prosjektets sentrale mål, å øke kompetansen i PP-tjenesten? Vi har derfor latt kursdeltakerne svare på om målet for deltakelse i kursmodulene er å få høynet egen formalkompetanse (erfaringsbasert master og spesialisering som PPT-rådgiver) og/eller praksisbegrunnede behov (kompetanse på kurstemaet og personlig utvikling). Spørsmålene ga mulighet til å oppgi flere mål for kursdeltakelsen.

Tabell 15 Mål for deltakelse i kursmoduler med bakgrunn i fagbakgrunn (N=52)

Utdanningsbakgrunn	Erfaringsbasert master	Spesialisering som PP-rådg.	Kompetanse på kurstemaet	Personlig utvikling
Mastergrad eller tilsvarende (universitets- eller høyskole på høyere nivå)*	1	23	10	11
Grunnutdanning (universitets- eller høyskolegrad på lavere nivå)**	18	0	6	9
Totalt	19	23	16	20

*Mastergradutdanning, cand.polit., cand.psychol., cand.ed., cand.paed. og cand.paed.spes.

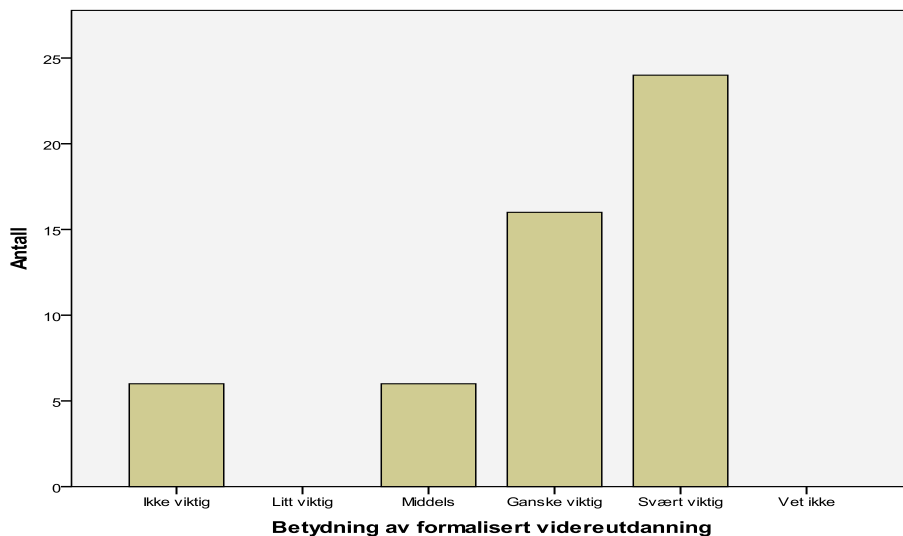
** Lærer- og førskolelærerutdanning, Lærer- og førskolelærerutdanning med 1. avd. og 2. avd. spes.ped. eller annen tilleggsutdanning, Sosionomutdanning, Barneverspedagogutdanning eller annen utdanning.

Tabellen viser at det er hele 19 av evalueringens 52 informanter har som mål å ta en erfaringsbasert mastergrad. Ser vi på fagbakgrunnen deres, så er det PPT-ansatte som ikke har formalkompetanse på mastergradsnivå eller tilsvarende. Det er 34 prosent av kursdeltakerne som ønsker å ta en erfaringsbasert master. Når det er 42 prosent av kursdeltakerne som ikke har mastergradutdanning eller tilsvarende formalkompetanse, så betyr det at nesten alle deltakerne ønsker å få en mastergrad. Det er en klar sammenheng blant kursdeltakerne i "Faglig løft for PPT" mellom å ha mål om å ta erfaringsbasert master og det å ikke ha universitets-/høyskoleutdanning med høyere grad. Det betyr at de som ikke har mastergrad eller tilsvarende utdanningsnivå, øker sitt kompetansenivå i "Faglig løft for PPT"s kursmoduler.

Når det gjelder de som allerede har høyere grad ved høyskole eller universitet (cand.polit., mastergrad, cand.paed., cand.paed.spes., cand.ed., cand.psychol), så viser det seg at hele 23 av evalueringens 52 informanter ønsker å ta en spesialisering. Samtlige av disse har formalutdanning av høyere grad. Det er altså 44 prosent av alle kursdeltakerne som har ønske om å øke sin kompetanse fra høyere grad ved høyskole eller universitet til å bli spesialist som PP-rådgiver. Det er også en klar sammenheng mellom det de som har mastergrad eller tilsvarende utdanning og ønske om å ta spesialistutdanning som PP-rådgiver. Det gir et klart bilde om at det er forventninger blant kursets deltakere til at "Faglig løft for PPT" gir muligheter for spesialistgodkjenning. Dette er uavklart pr. i dags dato og

deltakerne må derfor ha en usikkerhet om sin mulighet til å høyne sin formalutdanning.

Tabell 13 viser også at 16 av 52 deltakere er motivert for å tilegne seg kompetanse på kurstemaet og 20 av 52 er motivert av at det gir en personlig utvikling. Disse faktorene viser imidlertid ingen klar sammenheng med fagbakgrunn. De som svarer at de er motivert for kursets tema, er nok målrettet på hva de trenger i sin PPT-jobb. Det er derfor klart at prosjektet har kunnet møte deres behov gjennom å ta utgangspunkt i praksisfeltets behov. Personlig utvikling ser ut til å være et mer generelt behov som dekkes gjennom kursmodulene. Personlig utvikling er ikke uvesentlig for profesjonell yrkesutøvelsen. Ut over den formaliserte kompetanse som vanligvis identifiseres og gis anerkjennelse i tilknytning profesjonelle yrker, utgjør også felles holdninger og ferdigheter viktige elementer i profesjonell yrkesutøvelse (Nordenbo et al. 2008). Vi vil derfor påpeke at de som melder at personlig utvikling ligger til grunn for deltakelse med utvikler sine holdninger og ferdigheter som har en profesjons- eller rettere sagt et institusjonsfaglig identitet. Det forutsettes at den personlige utviklinga retter seg inn på *hva det er å være PPT-rådgiver* og *hva som inngår i god praksis for en PPT-rådgiver* (Wackerhausen 2008).



Tabell 16 Hvor viktig er det for deg at kursene/modulene i som Faglig løft for PPT inngår i en formell videreutdanning?

I undersøkelsen vår spurte vi kursdeltakerne om hvor viktig det var at kursmodulene inngår i en formalisert videreutdanning. Figur 6 viser at henholdsvis 16 og 24 kursdeltakere som sier at det ganske viktig eller svært viktig at kursmodulene i "Faglig løft for PPT" inngår i en formell videreutdanning. Det er altså en stor andel av deltakerne som mener det er viktig at kursmodulene gir uttelling i formalkompetanse. Prosjektets strategi med å knytte PPTs faglige løft (kompetanseheving) til universitets- og høyskolesystemets akkrediteringssystem må sies å være avgjørende for flere av deltakerne. Hvorfor er formalisering av kompetanse blitt så viktig? PPTs kvalitet vil måtte vurderes ut fra hvilken handlingskompetanse den har i forhold til oppnå resultater for elever med særlige behov. Kritikkk kan føres mot den utdanningsinflatjon vi ser i dag (Laursen 2004), men på den annen side så bidrar formaliseringen til å "sertifisere" fagfolkene gjennom en dokumentasjon på hva man kan. I "Faglig løft for PPT" innebærer det eksempelvis at en kursdeltaker som har vært med på modulen *Angst og skolevegring* har kvalifisert kompetanse til å vite hva hun skal gjøre når et barn er blitt skoleskalker/skolevegrer. Med denne kompetansen er det grunn til å tro at PP-rådgiveren bedre er satt i stand til å handle til beste for barnets behov når det gjelder både kartlegging, vurderinger og valg av tiltak enn en PP-rådgiver som ikke har fått "kvalifisert" seg til en slik kompetanse. For de aktørene som PPT samhandler med, enten det er skolens lærere eller eleven og hans/hennes foresatte må fagkompetansen fremstå som spesialistkompetanse for den som skal avhjelpe. I forlengelse av det, bidrar formaliseringen til legitimitet på bakgrunn av den fagkompetanse en kursmodul gir og eventuelt også den symbolverdi som knyttes til at PP-rådgivere er spesialisert på fagområdet. Akkrediteringssystemet inngår i det man kan kalle en "kunnskapsøkonomi" hvor kompetansen inngår i bytteforhold som "positional goods" (Fuller 2006).

Altså, formalisering av kompetanseløftet bidrar til synliggjøring og symbolisering av den kompetanse PPT kan bidra med. En slik faglig synliggjøring vil kunne bidra til en mer enhetlig identiteten for PP-tjenesten, jfr. intervju med styringsgruppa og faglig ressursgruppe. Det man gjerne kaller en profesjonsbasert kunnskap. For deltakernes av kursmodulene kan en også tenke seg at formaliseringa kan ha betydning for lønns- og arbeidsvilkår, men spørreskjemaundersøkelsen viser at et mindretall av kursdeltakerne har tro på at videreutdanninga bidrar til å bedre deres lønns- og arbeidsvilkår. Videreutdanningstilbudet med en erfaringsbasert master i pedagogisk-psykologisk rådgivning har gode muligheter til å etablere en større og sikrere vitenskapelig kunnskapsbase med grunnlag i reelle praktiske utfordringer i PP-tjenestene. En høyere formell utdanning på masternivå eller på et spesialistområde gir utvilsomt også autoritet og legitimitet ved at PP-arbeidere

kan dokumentere at de har kompetanse som er noe ut over kompetansen til dem de skal rådggi og veilede. Formalkompetanse symboliserer eller representerer på mange måter som merkelapper for hva den enkelte fagperson har kompetanse til, og derav også hvilke arbeidsoppgaver man gir fagfolkene tillit til å håndtere. Ellers kunne en tenke seg at det holdt med utvikling av PP-tjenestens realkompetanse. Samfunnets økende grad av akkreditering av kunnskap representerer derfor en form kvalitetssikring av det faglige grunnlaget for yrkesutøvelse. I denne sammenheng PP-tjenestens faglige arbeid.

Tabell 17 Kursdeltakernes tro på at videreutdanning vil bidra til bedre lønns- og arbeidsvilkår (N=52)

Tekst	I liten grad	I noen grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke	Sum
I hvilken grad tror du videreutdanninga bidrar til å bedre dine lønnsvilkår?	13	13	15	5	4	2	52
I hvilken grad tror du videreutdanninga bidrar til å bedre dine arbeidsvilkår?	14	12	14	6	1	5	52

Tabellen forteller at det er 9 kursdeltakere som i stor eller svært stor grad har tro på forbedrede lønnsvilkår etter videreutdanninga, og tilsvarende 7 kursdeltakere som i stor eller svært stor grad har tro på forebedrede arbeidsvilkår etter videreutdanninga. Det kan derfor se ut til svært få tar videreutdanning med hensyn til å oppnå forbedrede lønns- og arbeidsforhold.

4.2.2 Kursdeltakernes vurdering av PPTs og skoleeiers prioritering av deltakelse i Faglig løft for PPT.

En forutsetning for at den modellen som prosjektet Faglig løft for PPT representerer, knytter seg til at PPT prioriterer å delta på de etablerte opplæringstilbudene. Prioriteringer vil være bundet av de ressursmessige begrensninger som måtte finnes og de arbeidsoppgaver som må ivaretas. Deltakerne har svart på hvor høyt de mener henholdsvis PP-tjenesten og skoleeier prioriterer deltakelse i "Faglig løft for PPT". Det kan fortelle noe om hvilken plass prosjektet har i deltakernes respektive organisasjoner, og være en indikator på

om prosjektet har nådd ut til målgruppa. Nå kan det innvendes at de som har svart på spørsmålet til en viss grad allerede må ha gjort en grad av prioritering av prosjektet siden de er deltakere på kursmodulene.

Tabell 4 PPTs og skoleeiers prioritering av deltakelse i "Faglig løft for PPT".

Grad av prioritering i %	PPTs prioritering av deltakelse i Faglig løft for PPT	Skoleeiers prioritering av deltakelse i Faglig løft for PPT
I svært stor grad	26,9 %	9,6 %
I stor grad	32,7 %	28,8 %
I middels grad	30,8 %	13,5 %
I noen grad	7,7 %	9,6 %
I liten grad	1,9 %	23,1 %
Vet ikke	0,0 %	15,4 %
Totalt	100,0 %	100,0 %

Vi ser at over 90 % av kursdeltakerne sier at PP-tjenesten prioriterer det i middels, stor eller svært stor grad. Det er svært få som sier at PP-tjenesten i liten eller noen grad prioriterer deltakelse. Når vi ser på de samme tallene for skoleeiers prioritering, så er det nær en tredel (1/3) som sier at prosjektet bare gis liten eller noen grad av prioritering. I tillegg er det 15,4 % som sier at de ikke vet hvordan skoleeier prioriterer deltakelse i "Faglig løft for PPT". Dette kan bero på at skoleeier ikke er involvert i slike prioriteringer for egen PP-tjeneste, og ikke er like godt forankret hos alle skoleeierne som hos PP-tjenestene som deltar. Likefullt viser tallene at litt over halvparten av deltakerne sier skoleeier i middels, stor eller svært stor grad prioriterer "Faglig løft for PPT".

Vi har forsøkt å danne oss et bilde av PPTs ressursbruk ved å delta på kursmodulene i Faglig løft for PPT. Derfor har vi spurt deltakerne om å estimere hvor mye tid de har brukt til henholdsvis studiesamlinger, egeninnsats ved siden av jobb og tid til studierelatert arbeid i jobben. Det siste innbefatter for eksempel studieoppgaver basert på konkrete og reelle case i praksis samt lesetid.

4.2.3 PPTs ressursbruk til studiesamlinger

På spørreskjema er kursdeltakerne blitt bedt om å estimere deres tidsbruk på studiesamlinger.

Tabell 5 PPTs ressursbruk til studiesamlinger

Dager til studiesamlinger	Frekvens	Prosent	PPTs ressursinnsats til studiesamlinger (Frekvens x kategoriens middelvei)
15 dager eller mer	25	48,1 %	375 dager*
13 - 15 dager	8	15,4 %	112 dager
10 - 12 dager	2	3,8 %	22 dager
7-9 dager	13	25,0 %	104 dager
6 dager eller mindre	4	7,7 %	14 dager
Totalt	52	100,0 %	627 dager

*For denne kategorien tas det utgangspunkt i 15 dager. Det gir derfor et minimum av PPTs tidsbruk for denne variabelen.

Vi ser av tabellen at nær halvparten har brukt 15 dager eller mer til studiesamlinger. Hver kursmodul er lagt opp innenfor 3 samlingsuker. Det er derfor rimelig å anta at disse har deltatt på mer enn en kursmodul siden tidsbruken overstiger antall dager for respektive kursmoduler. Antallet som har estimert å bruke mer enn 15 dager ligger nær opp til antallet i utvalget som har deltatt på to kursmoduler. Når vi summerer opp antall dager som er brukt av PP-tjenesten til studiesamlinger kommer vi opp i 627 dager, noe som er et forsiktig estimat i og med at vi har regnet 15 dager for de som har estimert å ha brukt dette eller mer. Tallet tilsvarer ca. 2 2/3 årsverk. Det er altså brukt i overkant av 2 2/3 årsverk av Trøndelags 313 PPT-årsverk til studiesamlinger.

4.2.4 PPT-ansattes egeninnsats ved siden av jobb

Vi har spurt om dette for å kartlegge den private ressursinnsatsen til deltakerne.

Tabell 6 PPT-ansattes egeninnsats ved siden av jobb

Dager til selvstudium	Frekvens	Prosent	PPT-ansattes egeninnsats ved siden av jobb (Frekvens x kategoriens middelvei)
11 dager eller mer	5	13,0 %	219 dager*
6 - 10 dager	13	25,0 %	104 dager
0 – 5 dager	26	50,0 %	65 dager
Vet ikke	1	2,0 %	
Totalt	51	100,0 %	388 dager

*Rekodet alle variablene med høyere estimat for presentasjon. Tallet er regnet ut fra opprinnelige middelveier av respondentenes svar.

Spørsmålet til deltakerne var utformet på følgende måte: "Hvor mange dager vil du estimere å ha brukt på egenarbeid utenom arbeidstid?". Vi ønsket med det å få et estimat på hvor mye ubetalt ressursbruk som legges inn fra PPT-ansatte. Strengt tatt kan ikke arbeidsgiver kreve at de ansatte skal bruke av egen fritid til videreutdanning, slik at denne tidsbruken må sies å være drevet av egen motivasjon for videreutdanning. Vi ser at det er store forskjeller i hvor mye tid deltakerne har brukt ved siden av jobb. Vi må ta forbehold i hva respondentene har forstått med antall dager her, om det er dager de har jobbet med studiene eller om de har lagt en arbeidsdag på 7,5 dager til grunn for estimatene. Samlet rapporteres det å ha vært brukt 388 dager til selvstudier i tilknytning til kursmodulene blant de som inngår i denne undersøkelsen.

4.3 UTDANNINGSMODULENE

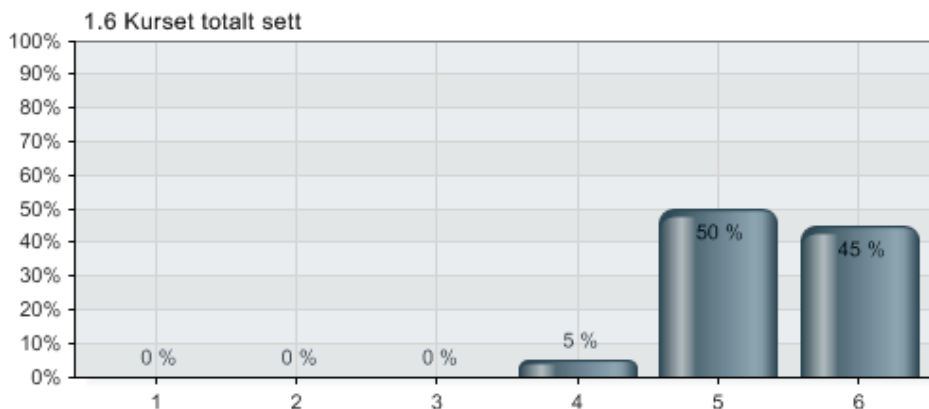
4.3.1 Angst og skolevegring

Kursevalueringa inneholder en rekke spørsmål som retter seg direkte inn mot deres kvalitet og relevans for deltakerne. Svarkategoriene går fra 1 til 6, hvor 1 tilsvarer "I svært liten grad" og 6 tilsvarer "I svært stor grad". Spørsmålene gir gjennomsnittskårer mellom 1 og 6 hvor 3,5 deler skalaens midtpunkt. I alt har 20 deltakere svart på kursevalueringa.

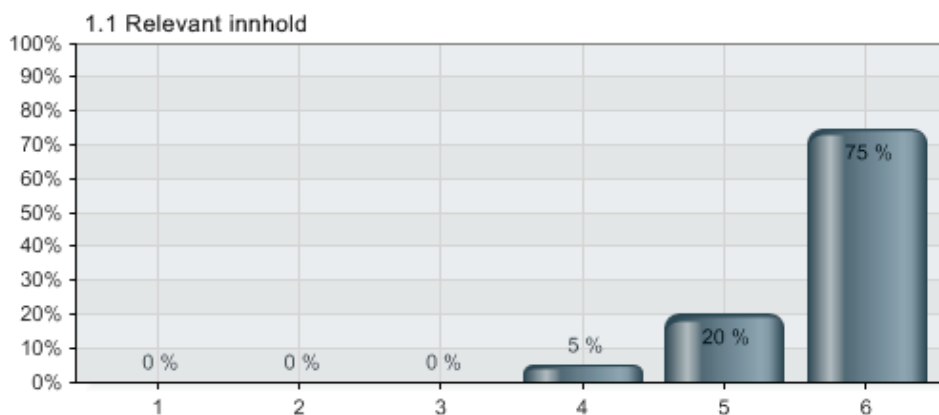
Tabell 18 Fornøydhet med kurset "Angst og skolevegning" i forhold til forventninger.

Har kurset svart til dine forventninger	Gjennomsnitt
Relevant innhold	5,70
Undervisningsopplegg	5,30
Kvalitet på forelesere	5,80
Kvalitet på lærebøker/materiell	4,95
Faglig oppfølging	5,10
Totalt	5,40

Figuren viser gjennomsnittsskårene på spørsmål om forventninger til ulike elementer ved kurset. Kurset sett under ett oppnår en gjennomsnittsskåre på 5,40. Når vi ser på fordelingen i besvarelsene blant svarkategoriene, kan det være hensiktsmessig å se hvor mange som svarer i positiv retning og hvor mange som svarer i negativ retning.

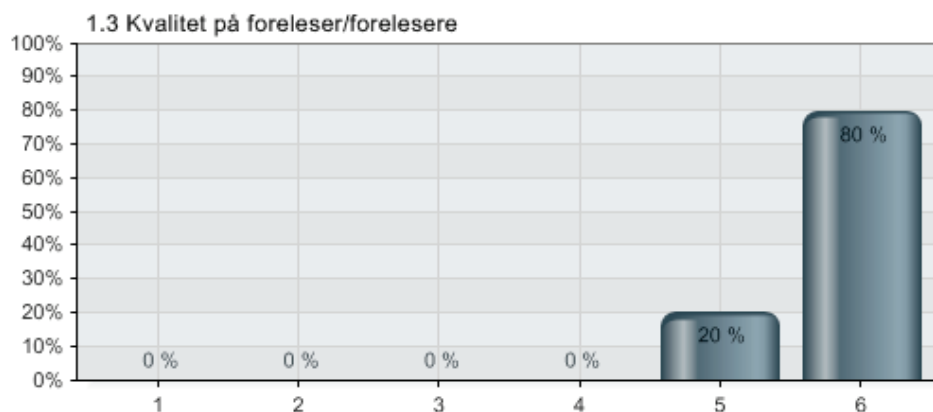


Alle deltakerne sier at kurset i positiv retning i forhold til at kurset sett under har svart til forventningene. Halvparten av deltakerne sier at kurset i stor grad har svart til forventningene og ytterligere 45 % sier at kurset i svært stor grad har svart til forventningene. Det er altså 95 % av deltakerne som sier at kurset sett under ett, i stor grad har svart til forventningene.



Vedrørende kursets innholdsrelevans opplever hele 75 % av deltakerne at kurset i svært stor grad har svart til forventningene, 20 % opplever at det i stor grad har svart til forventningene. Alle svarene er i positiv ende av skalaen. Det kan ikke tyde på annet enn at innholdet har vært svært relevant for PPTs arbeid.

Undervisningsopplegget oppnår en gjennomsnittsskåre på 5,3. Også her er det 95 % av deltakerne som sier at undervisningsopplegget i stor grad eller i svært stor grad har svart til forventningene. Alle har svart i positiv retning av skalaen.



Den høyeste gjennomsnittsskåren oppnår kurset på kvalitet på forelesere med hele 5,80. Alle sier at de i stor grad er fornøyd eller i svært stor grad er fornøyd med kvaliteten på foreleserne. 80 % er faktisk svært godt fornøyd med kvaliteten på foreleserne. I vurdering av kvaliteten på lærebøker og læremateriell oppnår kurset en gjennomsnitt på 4,95. 70 % er i stor grad eller i svært stor grad fornøyd

med kvaliteten på lærebøker og læremateriellet som har vært benyttet. 80 % av kursdeltakerne er også i stor grad eller i svært stor grad fornøyd med den faglige oppfølginga i kurset, noe som gir en gjennomsnittsverdi på 5,10.

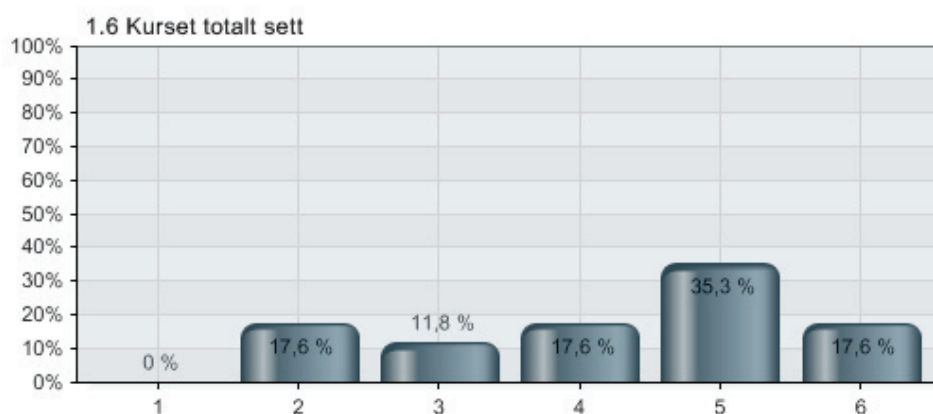
4.3.2 Språkvanser

Kursevalueringa av Språkvanser har en rekke spørsmål som retter seg direkte inn mot kvaliteten og relevansen for kursdeltakerne. Svarkategoriene går fra 1 til 6, hvor 1 tilsvarer "I svært liten grad" og 6 tilsvarer "I svært stor grad". Spørsmålene gir gjennomsnittskårer mellom 1 og 6 hvor 3,5 deler skalaens midtpunkt. I alt har 17 deltakere svart på kursevalueringa.

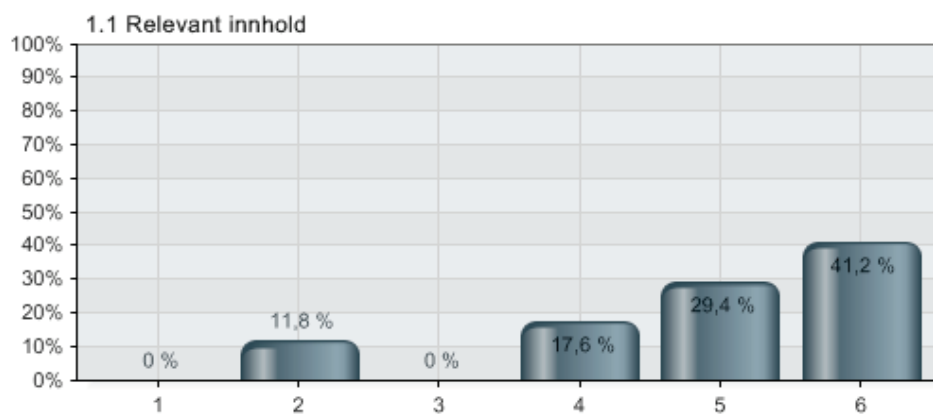
Tabell 19 Fornøydhet med kurset "Språkvanser" i forhold til forventninger.

Har kurset svart til dine forventninger	Gj.snitt
Relevant innhold	4,88
Undervisningsopplegg	4,35
Kvalitet på forelesere	4,76
Kvalitet på lærebøker/materiell	4,88
Faglig oppfølging	3,82
Totalt	4,24

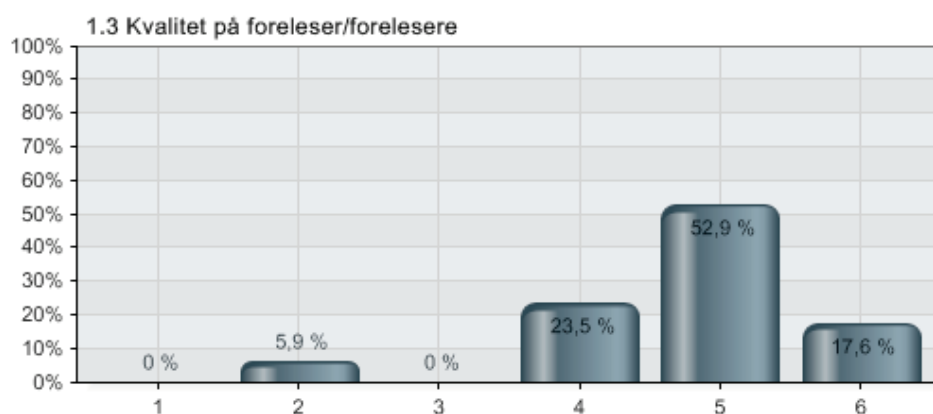
Figuren viser gjennomsnittsskårene på spørsmål om forventninger til ulike elementer ved kurset. Kurset sett under ett oppnår en gjennomsnittsskåre på 4,24. Når vi ser på fordelingen i besvarelsene blant svarkategoriene, kan det være hensiktsmessig å se hvor mange som svarer i positiv retning og hvor mange som svarer i negativ retning.



Over 70 % av deltakerne skårer over skalaens midtpunkt i en totalvurdering av kurset. Nærmere 30 % av deltakerne skårer under skalaens midtpunkt. Over 50 % av deltakerne mener Språkvanskekurset i stor eller svært stor grad har svart til forventningen.



Kursets innholdsrelevans synes å være god, da gjennomsnittet ligger på 4,88. Ikke minst er det nærmere 90 % av deltakerne som vurderer innholdets relevans i positiv retning. Den samme gjennomsnittsskåren oppnås også for kvalitet på lærebøker/materiell.



Kvaliteten på forelesere ligger ikke langt etter med gjennomsnittskåre på 4,76. Kurset har svart minst til forventningene når det gjelder faglig oppfølging, som bare oppnår en skåre 3,82. Undervisningsopplegget oppnår et gjennomsnitt på 4,35, noe lavere enn innholdsrelevansen og læremidlene.

Ut fra materialet kan man si at deltakerne er noe mer fornøyd med innholdet og dets relevans, lærekreftene og læremidlene enn hvordan kursets har klart å følge opp og organiseres kurset. Den gjennomsnittelige totalskåren for kursmodulen språkvansker er noe lavere enn vurderingene av de enkeltstående områdene som er evaluert.

4.3.3 Vektlegging av evidensbasert kunnskap i kursmodulene

Kursdeltakerne i "Faglig løft for PPT" er blitt spurt om i hvilken grad de mener evidensbasert kunnskap er vektlagt i kursmodulene. For å se om det er forskjeller mellom vektlegginga av evidensbasert på de forskjellige kursmodulene, er svarene krysstabulert med hvilke kursmoduler respondentene har deltatt på. En svakhet med dette er at respondentene kan ha svart generelt hvordan evidensbasert kunnskap er vektlagt i prosjektet som helhet og ikke i de enkelte kursmodulene når de har deltatt på mer enn en kursmodul, noe som fører at svarene kan trekkes mot et gjennomsnittelig vurdering av begrepet. Svarene gir likevel noe informasjon om forskjeller basert på hvilke kursmoduler PPT har deltatt på.

Tabell 20 Kursdeltakeres vurdering av hvilken grad evidensbasert kunnskap er vektlagt i kursmodulenes (tallene presenteres i prosent).

Vurdering	Angst og skolevegring (N= 7)	Språkvansker (N=17)	Forvaltning sakkyndighet og prosjektarbeid (N=52)
I svært stor grad	14,3 %	5,9 %	11,5 %
I stor grad	85,7 %	76,5 %	63,5 %
I middels grad	0,0 %	11,8 %	17,3 %
I noen grad	0,0 %	5,9 %	5,8 %
I liten grad	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Vet ikke	0,0 %	0,0 %	1,9 %
Totalt	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Vi ser av tabellen at alle kursmodulene oppnår høy skåre i forhold til vektlegging av evidensbasert kunnskap. Hvis vi ser på prosentandelen, ser vi at 3 av 4 deltakere på kursmodulen *Forvaltning, sakkyndighet og prosjektarbeid* opplever at evidensbasert kunnskap vektlegges i stor eller svært stor grad. Det er lavest blant de avholdte kursmodulene. Nå kan det være rimelig å forklare det med et mer juridisk innhold i dette kurset, slik at det generelt ikke kan forventes å ha like stor oppmerksomhet på evidensbasering av praksis som de to andre kursmodulene. Tilsvarende opplever 82 prosent at evidensbasert kunnskap vektlegges på kursmodulen *Språkvansker*, mens alle som har deltatt på kursmodulen *Angst og skolevegring* sier at evidensbasert kunnskap er vektlagt i stor eller svært stor grad. Her er det til gjengjeld bare 7 respondenter i vårt datamateriale, noe som gir større usikkerhet omkring disse tallene. Det er imidlertid ikke noe i NTNUs egen spørreundersøkelse av *Angst og skolevegring*-kurset som taler i mot denne skåren på vektlegging av evidensbasert kunnskap. Samlet sett gis det i alle fall et tydelig inntrykk av en høy vektlegging av evidensbasert kunnskap. Det er rimelig å forstå de gjennomgående gode tilbakemeldingene fra kursmodulene som at evidensbasert kunnskap faktisk er sterkt vektlagt i undervisninga.

Informantene som er intervjuet i styringsgruppa og den faglige referansegruppa gir uttrykk for at begrepet er tonet noe ned underveis i prosjektet, hovedsaklig fordi begrepet er knyttet til bestemte former for forskningsdesign og evalueringsformer. Det er likefullt en erkjennelse om at PP-tjenesten i større grad må basere sin praksis på et sikrere kunnskapsgrunnlag, og dermed også større

forutsigbarhet av hvilke tiltak som sannsynligvis gir det beste læringsutbytte for barnet/eleven. I intervjuene uttrykker flere at de ønsker å bruke begrepet forskningsbasert kunnskap, med hentydning om at praksis må basere seg på klare prosedyrer og metoder, og prøves ut av andre for å etterprøve resultater i flere settinger. Begrepet forskningsbasert kunnskap åpner opp for evalueringsformer og forskningsdesign som ikke er fullt så strengt som det som assosieres med evidensbasert forskning. Derfor er det kanskje noe overraskende at kursdeltakerne opplever så vidt stor grad av evidensbasert kunnskap i kursmodulene. I praktisk sammenheng tjener både evidensbasert kunnskap og forskningsbasert til å opplyse hva som er brukbart i handlingsøymed for PPT. Selv om styringsgruppa og den faglige referansegruppa mener at forskningsbasert kunnskap er et mer dekkende begrep for prosjektets satsning, så er det mulig at dette mest er en akademisk debatt knyttet til ulike kunnskaper og forskningsmetoder. Nyansene i hvor sikkert kunnskapsgrunnlaget for PPTs praksis kan tenkes å være underordnet. Vi får et inntrykk av at det i første omgang er viktigere å komme over fra synsing til kunnskap som er underbygd med forskning.

4.3.4 PPTs praksisrelaterte studiearbeid

Spørsmålet tar sikte på å finne ut i hvilken grad deltakerne har kunnet arbeide med studiene i sin egen arbeidstid. Hvor mye studier som blir gjort i arbeidstida, vil være avhengig av hvor mye deltakerne får lov til å bruke av tid til dette på den ene siden og hvor mye kursmodulene er lagt opp til å integreres i PPTs praktiske arbeid på den annen side. Dess mer arbeidstid som kan relateres til kursmodulenes studiekraft, jo bedre samsvar kan man si det er mellom praksis og utdanning.

Tabell 21 Arbeidsdager brukt til studierelatert arbeid

Studierelatert arbeid	Frekvens	Prosent	Praksisrelatert studiearbeid (Frekvens x kategoriens middelvei)
11 dager eller mer	5	9,6 %	103 dager*
6 - 10 dager	11	21,2 %	88 dager
0 – 5 dager	35	67,3 %	87,5 dager
Vet ikke	1	1,9 %	
Totalt	52	100,0 %	278,5 dager

*Rekodet alle variablene med høyere estimat for presentasjon. Tallet er regnet ut fra opprinnelige middelveier av respondentenes svar.

Tabellen viser at 2 av 3 estimerer tidsbruken av studierelatert arbeid i egen praksis å ligge mellom 0 og 5 dager. Totalt estimerer utvalget at 278,5 arbeidsdager av deres arbeidspraksis har vært relatert til studiearbeidet. Man kunne kanskje håpet på noe større samsvar mellom arbeidspraksis og studieoppgaver ut fra data om kursmodulenes gode relevans for PP-tjenestens arbeid. Det ligger et potensial til å få ut mer synergieffekt mellom videreutdanning og praksisutøvelsen. En mulig forklaring kan ligge i at det er vanskelig å bryte sedvanlige praksismønstre til å ta i bruk forskningsbasert kunnskap om man står alene med slik kunnskap i en organisasjon. I intervjuer ble det pekt på at det var ønskelig at det kunne være minst to fra hver PP-tjeneste på kurstilbudene, for å styrke sjansene for praksisendringer tilbake i kommunene. Vi må samtidig ta forbehold for at flesteparten av utvalget er midt i deres første kursmodul og mest sannsynlig vil estimere hva de har brukt fram til undersøkelsestidspunktet.

4.3.5 Vektlegging av aksjonsforskning/aksjonslæring i kursmodulene

Kursdeltakerne har svart på spørreskjemaer om hvilken vekt det har vært lagt på aksjonsforskning og aksjonslæring i de kursmodulene de har deltatt på.

Tabell 22 Kursdeltakeres vurdering hvilken grad aksjonsforskning/aksjonslæring er vektlagt i kursmodulenes (tallene presenteres i prosenter).

Vurdering	Angst og skolevegning (N=7)	Språkvansker (N=17)	Forvaltning sakkyndighet og prosjektarbeid (N=52)
I svært stor grad	14,3 %	11,8 %	5,8 %
I stor grad	42,9 %	35,3 %	30,8 %
I middels grad	28,6 %	23,5 %	32,7 %
I noen grad	0,0 %	11,8 %	5,8 %
I liten grad	0,0 %	5,9 %	1,9 %
Vet ikke	14,3 %	11,8 %	23,1 %
Totalt	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Vi ser av tabellen vel 23 prosent ikke vet om aksjonsforskning eller aksjonslæring er vektlagt i kursmodulen *Forvaltning, sakkyndighet og prosjektarbeid*. Dette samsvarer med det samlede utvalget i undersøkelsen. Det betyr at nesten hver fjerde deltaker fra PPT ikke vet om aksjonsforskning/aksjonslæring er sentralt i "Faglig løft for PPT"s kursmoduler. Nå må det nevnes at respondentene var midt i

denne kursmodulen, og dermed bare har erfaring med en halv kursmodul. Når vi ser på de andre to kursmodulene er det prosentvis færre som er usikker på aksjonsforskning/aksjonslæring sin plass i kursmodulene. Blant respondentene som har deltatt på disse kursmodulene sier henholdsvis 57,2 % i kurset *Angst og skolevegning* og 47,1 % i kurset *Språkvansker* at aksjonsforskning/aksjonslæring har en svært stor plass eller stor plass i kursmodulene, Med andre ord er det rundt halvparten av PPT som opplever at aksjonsforskning/aksjonslæring er sentralt i disse kursmodulene. I forvaltningsmodulen er det nærmere 1 av 3 som sier at aksjonsforskning/aksjonslæring er middels vektlagt i kursmodulen og bare 36,6 % sier at det er vektlagt i stor eller svært stor grad.

Intervjuer med prosjektets styringsgruppe og faglige ressursgruppe tilsier at aksjonsforskning og aksjonslæring har kommet sterkere inn nå i den senere tid i prosjektet, og at det er noe man også ønsker å fokusere mer på fremover. Med hensyn til at over halvparten ikke opplever at aksjonsforskning/aksjonslæring har en stor eller svært stor plass i kursmodulene, er det rom for forbedring av prosjektets mål om å ha et tydelig preg av aksjonslæring og aksjonsforskning.

4.3.6 Vektlegging av PPT som en helhetlig og koordinerende enhet

Tabell 23 Kursdeltakeres vurdering av hvilken grad PPT som helhetlig og koordinerende enhet er vektlagt i kursmodulenes (tallene presenteres i prosenter).

Vurdering	Angst og skolevegning (N=7)	Språkvansker (N=17)	Forvaltning sakkyndighet og prosjektarbeid (N=52)
I svært stor grad	28,6 %	5,9 %	13,5 %
I stor grad	28,6 %	82,4 %	53,8 %
I middels grad	14,3 %	11,8 %	21,2 %
I noen grad	28,6 %	0,0 %	5,8 %
I liten grad	0,0 %	0,0 %	3,8 %
Vet ikke	0,0 %	0,0 %	1,9 %
Totalt	100,0 %	100,0 %	100,0 %

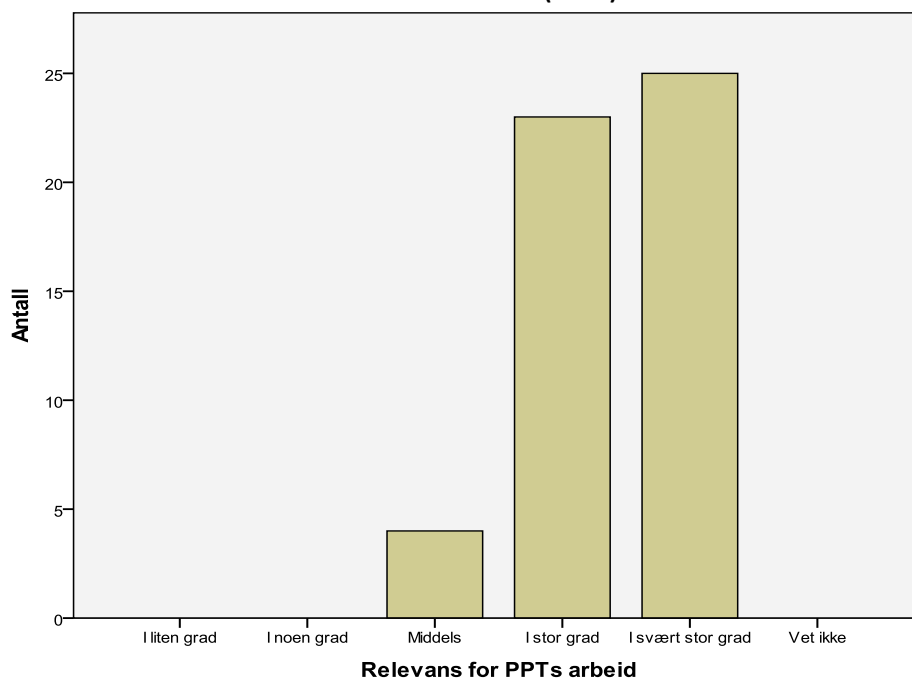
Tabellen viser at størsteparten av PPT-ansatte som deltar på kursmodulene opplever at kursmodulene legger vekt på PP-tjenesten som en helhetlig og koordinerende enhet. Her viser det seg likevel noen forskjeller mellom kursmodulene. Blant de som har deltatt på kursmodulen *Språkvansker* er det

nærmere 9 av 10 som sier at PPT som en helhetlig og koordinerende enhet er vektlagt, mens 1 av 10 sier det ble lagt middels vekt på det. Det er helt klart at PP-tjenestens rolle i å se barna i en helhet og koordinere arbeidet har hatt et betydelig fokus i denne kursmodulen. Blant deltakerne på kursmodulen Angst og skolevegring er det bare litt over halvparten som opplever at PPTs enhetlige og koordinerende oppgaver ble vektlagt. En må ha forsiktighet i forhold til at det ligger få respondenter bak dette svaret, med den usikkerhet det gir. To av tre (2/3) anser tilsvarende at PPTs helhetlige og koordinerende arbeid i stor eller svært stor grad er vektlagt i kursmodulen *Forvaltning, sakkyndighet og prosjektarbeid*. Det er altså 1 av 3 som sier at det bare gis middels grad, noen grad eller til og med liten vekt i kursmodulen. Her er de PPT-ansatte midtveis i et løp, og kursets vektlegging på det spurte området kan endres i løpet av resterende del av kurset.

4.3.7 Relevansen til arbeidet i PPT

Vi spurte i spørreskjemaundersøkelsen mer generelt i hvilken grad kursdeltakerne vurderte kursmodulene i regi av Faglig løft for PPT som relevant for deres arbeid i PP-tjenesten.

Tabell 20 Kursmodulenes relevans for PPTs arbeid (N=52)



Det er ingen i vår undersøkelse som sier at kursmodulene bare har liten eller noen grad av relevans. Det synes å være svært stor samstemmighet om at kursmodulene har god relevans for arbeidet i PP-tjenesten. Prosjektet må kunne sies å ha lyktes svært godt med å "skreddersy" et innhold som treffer behovet i PP-tjenesten så langt. Dette underbygges ikke minst i de kursevalueringene for de enkelte kursene, men viser seg også i denne spørreskjemaundersøkelsen. Hele 92 prosent av kursdeltakerne vurderer Faglig løft for PPT til å ha utviklet kursmoduler med stor eller svært stor relevans.

4.4 SPØRREUNDERSØKELSE BLANT DELTAKERE FRA PP-TJENESTEN - SAMMENDRAG

Prosjektets kvalitet og relevans knytter seg til hvilken nytteverdi det har for PP-tjenesten som målgruppe. Det sentrale vil jo da knytte seg til om kompetanseutviklinga har truffet de områdene som PP-tjenesten har etterspurt og om prosjektet har klart å tilføre PP-tjenesten kompetanse ut over den kompetansen PP-tjenesten hadde ved starten av prosjektet. Kompetanseutviklinga må med andre ord treffe målgruppas behov og ønsker, som også bør være forenlig med det skoleeiers forlanger. Denne forventningen om at verdien ligger i nytte for praksis beskrives godt i en uttalelse fra en PP-leder: "...så forlanges det at vi starter opp med et eller annet i kommunen vårres i tråd med og i forhold til det vi lærer".

Følgende kulepunkter kan oppsummere "Faglig løft for PPT"s relevans i forhold til PP-tjenestenes behov:

- Kursmodulene som gis i "Faglig løft for PPT" har svært god relevans for PPTs arbeid.
- Kvaliteten på kursmodulene er gode, og kurset *Angst og skolevegning* oppnår usedvanlig gode resultater hos deltakerne.
- Som et prosjekt for kompetanseutvikling av PPT i fylkene Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag og Møre og Romsdal, er ikke den relative deltakelsen fra Møre og Romsdal like stor som for Trøndelagsfylkene.
- 58 % av deltakerne i "Faglig løft for PPT"s studiemoduler har mastergradsutdanning eller tilsvarende, mens 42 % av deltakerne har utdanning på et lavere nivå.

- Vi finner grunn til å tro at etterspørselen etter videreutdanning på den erfaringsbaserte mastergraden vil holde seg også en stund inn i framtida ettersom det ser ut til at kommunene fremdeles rekrutterer PPT-medarbeidere blant erfarne førskole- og lærere. Over tid vil nok det generelle utdanningsnivået bli så høyt at lærere med ambisjoner om å arbeide i PP-tjenesten vil ha mastergradsnivå.
- For deltakerne på kursmodulene i "Faglig løft for PPT" synes det å være viktig at kompetanseutviklinga leder til en formalisert kompetanse i form av mastergrad og/eller spesialisering som pedagogisk psykologisk rådgiver.
- Det er ting som tyder på at det ligger et forbedringspotensial i å få ut mer synergieffekt mellom videreutdanninga og praksisutøvelsen i PP-tjenesten. Kursdeltakerne melder at det er relativt liten arbeidstid som har vært relatert til utdanningstilbudet.
- Kostnader ved PPTs kompetanseutvikling krever en aktiv skoleeier i forhold til å prioritering. I prosjektet har man vært bekymret for denne delen i forhold til prising av kurs, og dermed også skoleeieres prioritering av deltakelse i "Faglig løft for PPT".

5. SKOLEEIERES OG PPT-LEDERES ERFARINGER MED PROSJEKTET FAGLIG LØFT

Vi har i evalueringsprosjektet innhentet erfaringer fra et utvalg av skole-eiere og PP-ledere i Midt-Norgeregionen. Gjennom intervjuene stilte vi spørsmål som tok sikte på å belyse hovedproblemstillingene i evalueringen. Samtidig ble intervjuene lagt opp som samtaleintervju, noe som medførte at samtalene ofte tok vendinger eller gav informasjon som gikk noe utover de konkrete problemstillingene i evalueringen. Vi har derfor valgt å vie et eget kapittel til disse erfaringene, og har prøvd å samle disse under noen hovedoverskrifter som i hovedsak avspeiler hovedtemaene i prosjektet.

5.1 ORGANISERING OG MODELLBYGGING

Tilbakemeldingene fra representantene for skole-eiere når det gjelder organisering av Faglig Løft er todelt: Noen av dem uttrykker lite kjennskap om Faglig Løft og hvordan prosjektprosessen har vært, enten fordi kommunen generelt sett har deltatt lite (da på grunn av økonomi), eller fordi de har delegert ansvaret for oppfølging av kontakten med Faglig Løft til PP-tjenesten. Når vi spør om skole-eierne opplever at de har hatt adgang til å komme med innspill i prosjektet, sier han at han "regner med at PPT har hatt mulighet til å komme med innspill". Det er et generelt trekk at skole-eier har mottatt overordnet og generell informasjon, men at de i liten grad har deltatt aktivt. Et unntak fra dette mønsteret er en representant for skoleeier som selv har deltatt i den faglige referansegruppa og derfor kjenner til både innhold og organisering. Denne representanten mener prosjektet har fungert bra, og at prosjektledelsen i Faglig Løft har vært lydhør overfor skole-eiers ønsker og behov.

Generelt sett er mønsteret i tilbakemeldingene fra skole-eierne generelt positive når det gjelder prosjektets organisering, selv om deltakelsen fra skole-eiers side har vært mer indirekte enn direkte.

Når det gjelder PP-lederne, så gir de i hovedsak uttrykk for godt kjennskap til prosjektet (bortsett fra en leder for en liten kommunal PP-tjeneste hvor kommunen på et tidlig stadium besluttet å ikke delta i Faglig Løft). Informasjonsarbeidet i Faglig Løft får svært positiv tilbakemelding: PP-lederne

opplever å ha fått god og tilstrekkelig informasjon, både via oppstartssamling, via e-post og i regionens PP-ledernetverk. En av PP-lederne deltar også i faglig ressursgruppe, og har dermed hatt ekstra god tilgang på informasjon om prosjektes organisering. PP-lederne vurderer også egen innflytelse som gjennomgående god: De har hatt adgang til å komme med innspill både ved starten og underveis i prosjektet, særlig gjennom PP-ledernetverket som vurderes som svært godt egnet som kanal for forankring og spredning til PP-tjenestene. Ved ett kontor oppgir de at de har drøftet på kontoret hvilken kompetanse PPT har behov for, og fått gode muligheter for innvirkning. Det at prosjektet har god representasjon fra PP-tjenesten i styringsgruppe og faglig ressursgruppe, blir også fremhevet som en viktig årsak til at informasjon og innflytelse har fungert godt.

Flere av PP-lederne er inne på at adgangen til å påvirke innholdet har hatt stor betydning for den høye relevansen de mener kursmodulene har for PP-tjenestens arbeid. Samtidig påpeker en av PP-lederne at de nok opplevde at innflytelsen var større i starten, mens etter hvert som masterprogrammet kom på plass og fokus på ideen om å utvikle et regionalt/nasjonalt kompetansesenter "tok litt over" for det som opprinnelig var primærfokuset i prosjektet, så har også innflytelsen fra PPT blitt mindre.

I noen kommuner er forvaltning og tiltak når det gjelder arbeid med barn og familier organisert i to ulike enheter. Lederen for forvaltningsenheten i en av kommunene uttrykker at Faglig Løft er et sentralt opplegg i kommunen, men at hun som forvaltningsleder ikke selv har vært knyttet inn i prosjektet. Lederen ved hva prosjektet i hovedsak går ut på, men vet ikke noe om hvordan det har utviklet seg og vært organisert, og har heller ikke blitt engasjert til å komme med innspill i prosjektet. Det samme uttrykker lederen for tiltaksavdelingen i samme kommune: Kjennskap til hovedtrekkene, men ingen aktiv deltakelse i prosjektet utover dette. Imidlertid uttrykker begge lederne at de ser på Faglig Løft som et positivt tiltak, og synes det er bra at man i prosjektet satser så mye på kompetanseheving.

5.2 VURDERING AV RESSURSBRUK

Deltakelse i Faglig Løft fordrer at kommunene og fylkeskommunene (skole-eier) går inn med ressurser. En skole-eier i en mindre kommune opplyser at grunnen til at kommunen ikke hadde anledning til å delta i Faglig Løft var svak økonomi,

underbemanning i PPT og en periode med omorganisering. Også blant de kommunene som har deltatt, vurderer skole-eiernes representanter at kapasitet og økonomi er sentrale faktorer som begrenser deres anledning til deltakelse, bortsett fra en kommune som uttrykker at de har tilført PPT dekning av kursavgift og andre utgifter, slik at alle som ønsker det skulle få anledning til å delta. Det har vært stor interesse blant fagansatte, og hvem som har deltatt på ulike tilbud har blitt styrt av faglig interesse og tema.

PP-lederen i en liten kommune som ikke har deltatt i Faglig Løft, uttrykker at det er en utfordring for små kommuner og små tjenester at bemanningen er liten i forhold til saksmengden. Kombinert med store avstander mellom skolene, og en del utskiftning i personalet, så blir det vanskelig å sette av tid til kompetansetiltak.

Stort sett alle PP-lederne i kommuner som har deltatt i Faglig Løft opplever at økonomi og tidsressurs er begrensende faktorer for i hvilket omfang kontoret kan delta. Etterspørselen etter PPT er den samme om PPT er med i Faglig løft eller ikke, og av og til kolliderer hensynet til kompetansebehov og hensynet til brukere som trenger hjelp. Utfordringen er å få gjort det løpende arbeidet samtidig som folk er borte. Fagansatte har måttet arbeide med oppgaver tilknyttet kursmodulene på fritida, det har ikke vært anledning til å bruke arbeidstid til dette.

I tillegg er det en gjennomgående tilbakemelding at høy kurspris er et hinder for deltakelse, fordi kommunene ikke har råd til å prioritere kompetansehevede tiltak som ikke er pålagt.

5.3 KOMMUNENES VURDERING AV KVALITET OG RELEVANS I FAGLIG LØFT

Skole-eiernes representanter vurderer gjennomgående at kurstilbudene og modulene som er utviklet i Faglig Løft er relevante for den kompetansen som trenges i PPT: Fra en kommune etterlyses modulen som var tenkt rettet mot minoritetsspråklig problematikk, en modul som var planlagt men ikke kom i gang. Behovet for forutsigbarhet i kurstilbud blir fremhevet: Det må være stabilitet i hvilke tilbud som gis, slik at fagansatte i PPT jevnt kan oppdatere seg i forhold til kompetansebehovet man måtte ha til enhver tid. Med periodevis stor turnover kan kompetansebehovet endre seg fra ett år til neste.

Gjennomgående vurderer også PP-lederne moduler og kurstilbud som svært relevante for deres kompetansebehov. Noen var i utgangspunktet litt usikre på hvor relevant kursmodulen forvaltning, sakkyndig arbeid og prosjektarbeid kom til å bli, men denne får svært god tilbakemelding.

Når det gjelder kvalitet på tilbudene vurderes denne som variabel: Noen moduler får svært positiv vurdering, som for eksempel Angst og skolevegning. Andre vurderes som mer variabel rent kvalitetsmessig, og variasjonen handler i hovedsak om faglig nivå: Noen PP-ledere mener det er vanskelig å sette sammen moduler som skal rekruttere fagansatte både med og uten master-/hovedfagsutdanning, og enkelte av modulene bar noe preg av dette.

En systematisk tilbakemelding fra PP-lederne er imidlertid at flere av dem etterlyser tilbud om spesialisering når det gjelder testkompetanse. Det tenkes blant annet på Wechsler-tester (WISC, WPPSI, WAIS) som det har vært signalisert som ønske i Faglig løft for PPT. Det poengteres samtidig at kartlegging og utredning er en ting, men oppfølging over tid er like viktig.

5.4 KOMPETANSE OG KAPASITET

En oppvekstansvarlig i en kommune gir til kjenne noen interessante refleksjoner omkring kommunens behov for PP-kompetanse. Han uttrykker at det er har skjedd en samfunnsendring med nye utfordringer som særlig gir seg uttrykk i adferdsvanskeområdet, samtidig som PP-tjenesten vurderes å ha noe foreldet kompetanse og kommunen må derfor kjøpe inn kompetanse på slike utfordringer. De vanskene kommunen strever med, krever mange ganger adskillig mer enn innføring i problematikken, de krever ofte også behandlingskompetanse. Kommunen benytter seg av Statped og BUP i slike saker, men der er det ventelister for å komme inn. Så derfor blir PPT nødt til å endre seg etter de behovene som er i kommunen. Og det er det jo kommunen selv som skoleeier som har ansvar for da.

Særlig små kommuner i distriktet vil ha vanskelig å rekruttere spesialisert kompetanse på psykososiale vansker. I et distriktperspektiv etterspørres det hvor grenseoppgangen mellom kommunale forventninger og forventninger om tilbud fra statlig hold (BUP og statped) skal ligge. Hvilke av de udekkede behovene må

faktisk være å anse som kommunens ansvar og hva må anses å være gjenstand for statlige spesialisthelsetjeneste og statlig spesialpedagogisk støttesystem?

Flere av skoleeierne uttrykker også at PPT's kapasitet er en stor utfordring, de får for liten tid til å jobbe med systemrettet arbeid, noe som også oppfattes som en generell problemstilling for PPT. Det går utrolig mye tid til utredning og skriving av sakkyndige vurderinger og en frykt for at utredninger ikke er bra nok. Delvis er det også utfordringer med PPTs kompetanse. Det gjør at PPT står i et dilemma mellom det systemrettede arbeidet og en økning av behovet for spesialundervisning. I den senere tid har arbeid med matematikk, store adferdsvansker, engelsk og minoritetsspråklige vært nevnt som områder som PPT trenger mer kompetanse på. Det fremheves at det er viktig at PPT, så vel som andre kommunal enheter er god på sitt område og at en ikke blir bare generalister.

Når det gjelder PP-lederne selv, så uttrykker en fagleder ved en stor kommunal PP-tjeneste at tjenesten har kapasitetsvansker og lange ventelister, og jobber ikke så mye systemrettet og forebyggende som tjenesten ønsker. Tjenesten jobber med å kvalitetssikre de juridiske sidene ved sakkyndighetsarbeid og taushetsplikt i samarbeid med andre i tverretattlig samarbeid. I forhold til kompetanse-sammensetning er det en løpende utfordring å ivareta alle fagområder når fagpersoner slutter.

PPTs generelle utfordring ligger nok på at det er stor pågang på individsaker, og at det er det er lettest å telle og kontrollere hva PPT har gjort. For å få mer tid til systemrettet arbeid, vises det til *NOU 2009:18 Rett til lærings* forslag om at når foreldre og skolen er enig om det, så trenger man ikke trenger å gå innom den sakkyndige på PPT om den tilpassa opplæringa som kan frigjøre kapasitet hos PPT.

Endelig blir det av flere PP-ledere fremhevet at lønnsmessige forhold er en stor utfordring, for å rekruttere erfarne lærere til PP-tjenesten og tilføre tjenesten god kompetanse. I mange kommuner får lærerne bedre betalt ved å forbli i lærerstilling enn de kan oppnå som fagansatt i PP-tjenesten.

5.5 VIKTIGE BETINGELSER FOR OVERFØRINGSVERDI

Fra skole-eiers side fremheves det av flere at et kompetanseutviklingsprogram for PPT må finne en måte å sikre ny og fleksibel kompetanse i tråd med behovene

kommunene har, eksempelvis psykososiale vansker og utfordringer i forhold til språk og kultur for minoritetsspråklige elever. Dette er områder hvor man ser rask endring både i frekvens og karakter av problemer, og det er viktig at kompetansen som tilbys er oppdatert og ikke sitter fast i et mønster av "gamle" problemstillinger og foreldete kompetansebehov. PPT må kontinuerlig ha kompetanseutvikling for at skoler og barnehager skal oppfatte deres kompetanse som relevante for dem.

Når det gjelder PP-lederne, så er mange av dem godt fornøyde med at Faglig Løft har fått på plass mastergraden i Pedagogisk psykologisk rådgivning, og er gjennomgående også tilfredse med at ansvaret for kursmodulene er flyttet til pedagogisk institutt ved NTNU. De har en opplevelse av at det er god *styring*, mer *ryddighet og oppfølging*, samt at det har blitt *god informasjon* på nettet angående kursmodulene. Det at masteren er erfaringsbasert bidrar til å øke muligheten til å ta videreutdanning selv om deltakerne er i full jobb, samt at det er positivt at det er spisset inn mot PP-tjenestens arbeidsoppgaver. Det påpekes at det må være ganske løpende muligheter til å sende ansatte på de kursmodulene som ligger i Faglig løft for PPT, etter hvert som behovet for slik kompetanse gjør seg gjeldende i PP-tjenesten.

Flere av PP-lederne peker på at det i en periode var usikkerhet omkring hvorvidt mastergraden kom til å bli etablert, og at dette også skapte usikkerhet om hvorvidt deltakelse på kursmodulene ville kunne benyttes som del av en mastergradkompetanse. Det uttrykkes tilfredshet med at masteren kom på plass, samtidig som forståelsen er stor for at prosjektet har måttet ta et steg av gangen.

Oppsummert vil viktige betingelser for videreføring og overføring være:
Fortsatt holde et høyt faglig nivå, sikre at kurstilbud er kompetansegivende, og fortsatt være lydhøre overfor PPTs kompetansebehov. Økonomi nevnes også som en sentral faktor: Dersom prisen på kursene blir høye er det mange kommuner som ikke kan benytte seg av dem, og det er kanskje de kommunene som trenger kompetansen aller mest?

6. SAMMENFATNING AV EVALUERINGENS RESULTATER

I dette kapitlet skal vi summere opp og ytterligere drøfte analysene fra de enkelte kapitlene presentert overfor. Vi har valgt å ta utgangspunkt i de fire problemstillingene for evalueringen, slik de ble presentert i kapittel 1. Vi har likevel valgt å særlig legge vekt på den siste problemstillingen, om kontekstuell avhengighet og overføringsverdi, siden denne problemstillingen så langt ikke har vært behandlet innenfor et eget kapittel eller delområde innenfor kapitler.

6.1 ORGANISERING OG MODELLBYGGING

I hvilken grad har styringsmodellen for prosjektet "Faglig løft for PPT" vært funksjonell og hensiktsmessig for formålet?

Vi argumenterte i kapittel 3 for at organisering og modellbygging må vurderes opp mot prosjektets hovedmålsetting. Modellbygging er en sentral målsetting i seg selv slik "Faglig løft for PPT" er formulert, og dermed har vi vurdert organiseringen opp mot selve målsettingen om å utvikle en modell, så vel som de andre mer faglige målsettingene.

Våre analyser viser at "Faglig løft for PPT" har fått til god forankring i PP-tjenestens følte behov i prosjektets første fase og sikret PPTs medvirkning gjennom prosjektutviklingen så langt. Fylkesmennesenes deltakelse i den tidlige fasen gjennom dagssamlinger har vært viktig for å etablere den gode regionale forankringen som prosjektet har fått til.

Midler til etablering av et selvstendig modellprosjekt har vært avgjørende for å gi prosjektet større overføringsverdi gjennom å være frigjort fra en eller noen få organisasjoners institusjonsspesifikke mål og interesser, og vi har også vist at prosjektorganisasjonen ble satt sammen på en måte som har sikret en bred forankring hos aktørene.

Prosjektstyringa har vært inndelt i funksjonelle enheter med en prosjektgruppe som arbeidsutvalg for en styringsgruppe. Styringsgruppa har vedtaksmyndighet i prosjektet, mens den faglige ressursgruppen har vært brukt både til å skape en bred lokal forankring og som en ressurs i utvikling av prosjektaktivitetene. Disse

gruppene har vært supplert med ad hoc grupper som har jobbet med utvikling på avgrensede fagområder. Det har vært uttrykt en innvending i forhold til størrelsen på den faglige ressursgruppa, men ellers er erfaringa at prosjektorganisasjonen har vært funksjonell for målet med "Faglig løft for PPT".

Prosesser omkring hva prosjektdeltakerne la i å utvikle en modell versus prøve ut en modell fremstår som betydningsfull for hvor ambisiøst prosjektet skulle være. Vi har sett at prosjektet i akkurat dette spørsmålet har utviklet seg markant gjennom prosjektperioden så langt, fra en relativt vag formening om hvilken type modell de tok sikte på å utvikle, til en langt mer stringent og samlet oppfatning av kompetanseutviklingsmodell som også tar sikte på å kunne utvikles nasjonalt.

Prosjektledelsens håndtering av problemer underveis med forankring ved NTNU har vært helt avgjørende for prosjektets videreføring. Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenters styring av prosjektet framheves også generelt, av de fleste aktører, som en viktig faktor for prosjektets utvikling. Tilsetning av prosjektkoordinator og prosessene for å få på plass den erfaringsbaserte masteren har vært avgjørende for å ivareta målsettinger i prosjektet, og har gitt ny giv inn i prosjektet. Og særlig med tanke på behovet for formell kompetanseheving i PPT, som høyst sannsynlig vil være et behov i overskuelig fremtid, synes det avgjørende at de tilbudene som er utviklet også inngår eller kan inngå i et formelt kompetansehevingsløp for den enkelte fagansatte.

En kritisk innvending fra kommunalt nivå i prosjektet nå det gjelder organisering av prosjektet knytter seg til at prosjektet og dets aktiviteter i liten grad har vært desentralisert, noe som har medført både en noe skjev regional rekruttering til tilbudene som har vært gitt, og en noe svakere forankring perifert enn sentralt i forhold til prosjektgruppas geografiske sentrum. Dette er en kritikk prosjektledelsen i den gjenstående prosjektperioden bør ta sikte på å møte i måten aktiviteter, samlinger og konferanser planlegges.

6.2 RESSURSBRUK OG RESSURSTILGANG

Hvor stor er den totale ressursbruken og ressurstilgangen for gjennomføringen av prosjektet "Faglig løft for PPT"?

Vi definerte innledningsvis "ressursinnsats" som de ressurser som er lagt direkte inn i prosjektet, samt estimerer for hva som legges inn av andre ressurser, f.eks. hva PPT bidrar med i form av arbeidstid (for eksempel arbeidsdager på seminar), og hva som arbeidspartnere bidrar med av innsats som ikke direkte dekkes av prosjektet. Vi mener også det er viktig å inkludere eventuelle øvrige økonomiske midler og/eller menneskelige ressurser som har blitt stilt til rådighet, for eksempel ved samarbeidende institusjoner som for eksempel NTNU.

Det generelle bildet er at prosjektet har fått mye ut av de prosjektmidlene som har vært tilgjengelig. Prosjektets aktiviteter har vært nøkternt styrt med de økonomiske ressursene som prosjektledelsen har rådet over. Det kan likevel stilles spørsmål ved om prosjektmidlene har vært tilstrekkelig avpasset til de ambisiøse målene som er satt i prosjektet. Vi har sett at FoU-aktiviteten som opprinnelig var planlagt etter hvert ble "lagt ned" eller i alle fall utsatt, delvis av ressursmessige hensyn. Kartleggingen viste også at det meldte seg et behov for å øke prosjektbudsjettet for å nå målet om erfaringsbasert mastergrad.

En betydelig ressursinnsats er lagt inn fra prosjekteierne med bakgrunn i at de har arbeidsoppgaver som er forenlig med prosjektets formål. Statped har brukt betydelige ressurser som prosjektets primæreier. Ansatte ved NTNU har brukt av FoU-midler inn i prosjektet og frigjøring av PPT til deltakelse i prosjektet utgjør også en betydelig ressursinnsats fra kommunene.

Samtidig så vi i analysene fra fagansattes erfaringer at kostnader ved PPTs kompetanseutvikling krever en aktiv skoleeier i forhold til prioritering. I prosjektet har man vært bekymret for denne delen i forhold til prising av kurs, og dermed også skoleeieres prioritering av deltakelse i "Faglig løft for PPT". Det fremheves at manglende kompetansekrav til PPT i kommunene gjør at kompetanseutvikling i PPT i variabel grad prioriteres av skole-eier. Dette er en stor utfordring som ikke Faglig Løft kan løse alene, men som samtidig bør legge noen føringer for hvordan man i det videre tenker omkring kostnadssiden i tilbudene.

6.3 OPPFATNINGER OM KVALITET OG RELEVANS

I hvilken grad oppfattes kvaliteten og relevansen på innholdet i "Faglig løft for PPT" i forhold til målsettingen for prosjektet?

Vi definerte innledningsvis kvalitet og relevans som knyttet til innholdet i det kompetansehevingstilbudet som utvikles og tilbys til PPT innenfor rammen av Faglig Løft. Vi har vært opptatt av å kartlegge hvorvidt PPT-fagansatte som har deltatt på utdanningsprogrammene opplever at de har fått ny kunnskap som gjør dem bedre rustet til å utføre arbeidsoppgavene i PPT. I den forbindelse har også bruken av praksis-, erfarings- og evidensbaserte metoder stått i fokus, siden det utgjør et viktig kunnskapssyn for "Faglig løft for PPT". Samtidig tok vi innledningsvis også forbehold om at denne evalueringen har et prosess-siktemål, og vurdering av kvalitet og relevans vil derfor være basert på foreløpige resultater og analyser fra aktiviteten så langt i prosjektet Faglig Løft.

Fra prosjektaktørenes side (styringsgruppe og ressursgruppe) har vi sett at evidensbasert kunnskap som begrep ble noe nedtonet til fordel for forskningsbasert kunnskap. Dette henger sammen med at evidensbasert kunnskap som begrep er forbundet med særlig strenge forskningskriterier. Prosjektmedlemmene fremhever viktigheten å bygge opp sikker kunnskap for PPT, men signaliserer bruk at forskningsbasert kunnskap vil være mer riktig å bruke.

Samtidig har vi sett at aksjonsforskning og aksjonslæring er noe som ut over i prosessen er gitt større plass i Faglig løft for PPT. Det er rom for forbedringer med hensyn til målsetting om at "Faglig løft for PPT" skal ha et tydelig preg av aksjonsforskning og aksjonslæring.

Erfaringene fra de fagansatte som har deltatt i ulike tilbud peker i retning av at kursmodulene som gis i "Faglig løft for PPT" oppfattes å ha svært god relevans for PPTs arbeid. Kvaliteten på kursmodulene er gjennomgående vurdert som gode. Kurset *Angst og skolevegring* oppnår usedvanlig gode resultater hos deltakerne, noe som knytter seg både til at det oppfattes å være et stort kompetansebehov på nettopp disse temaene, og at modulen har holdt et svært høyt nivå når det gjelder faglig innhold og gjennomføring.

Som et prosjekt for kompetanseutvikling av PPT i fylkene Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag og Møre og Romsdal, er ikke den relative deltakelsen fra Møre og Romsdal like stor som for Trøndelagsfylkene, og vi pekte under pkt 6.2 på at prosjektledelsen har en utfordring fremover når det gjelder å sikre lik rekruttering og likeverdig forankring av prosjektet i alle regionene som utgjør prosjektets nedslagsfelt.

58 % av deltakerne i "Faglig løft for PPT"s studiemoduler har mastergrads-utdanning eller tilsvarende, mens 42 % av deltakerne har utdanning på et lavere nivå. Vi finner grunn til å tro at etterspørselen etter videreutdanning på den erfaringsbaserte mastergraden vil holde seg også en stund inn i framtida ettersom det ser ut til at kommunene fremdeles rekrutterer PPT-medarbeidere blant erfarne førskole- og lærere. Over tid vil nok det generelle utdanningsnivået bli så høyt at lærere med ambisjoner om å arbeide i PP-tjenesten vil ha mastergradsnivå, men dette synes foreløpig langt frem

For deltakerne på kursmodulene i "Faglig løft for PPT" synes det å være viktig at kompetanseutviklinga leder til en formalisert kompetanse i form av mastergrad og/eller spesialisering som pedagogisk psykologisk rådgiver. Det er ting som tyder på at det ligger et forbedringspotensial i å få ut mer synergieffekt mellom videreutdanninga og praksisutøvelsen i PP-tjenesten.

6.4 OVERFØRINGSVERDI OG KONTEKSTUELL FORSTÅELSE

I dette avsnittet skal evalueringa se på noen identifiserbare forhold som kan utgjøre betingelser for overføringsverdien av modellen til andre kontekster. Hvilke betingelser må være til stede i omgivelsene og hvilke intensjoner og betingelser hos aktørene baserer gjennomføringa av modellen seg på. Dette vil være viktige spørsmål å belyse i dette kapitlet. Som et regionalt prosjekt er det nærliggende å relatere overføringsverdien til hvilken grad modellen kan overføres til andre regioner.

6.4.1 Eiernes mandater

Prosjektet ble gitt i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennom tildelingsbrev til Møller kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter. Trøndelag og Møller kompetansesenter er spesielt bedt om å videreføre samarbeidet med NTNU og PP-tjenesten om etablering av et utviklingsmiljø for PP-tjenesten i Midt-Norge.

Overføringsverdien til en modell, er avhengig av at det fins mandater som tilsier at innholdet i modellen er i tråd med aktørenes arbeidsoppgaver. Det er også viktig at aktørene opplever at det er deres rolle å ta de oppgavene som respektive mandater gir mulighet til, altså at de ser som mulig innenfor deres handlingsrom. For at arbeidsoppgaver skal oppleves hensiktsmessig å jobbe med, er det av betydning at de er knyttet til organisasjonenes oppgaver. I denne sammenheng

handler det om å se på hvilke roller prosjekteierne har inn i mot prosjektets mål om kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling i PP-tjenesten. Vi går derfor nærmere inn på dokumenter som kan si noe om prosjektets mål passer inn i forhold til eiernes lovhjemlede samfunnsoppgaver, de respektive prosjekteiernes mandater.

6.4.2 Statped – statlig spesialpedagogisk støttesystem

Statped (statlig spesialpedagogisk støttesystem) blir gitt sine samfunnsoppgaver i årlige tildelingsbrev fra Utdanningsdirektoratet sammen med økonomiske rammer over statsbudsjettene. De deltakende kompetansesentrene har da også fått ekstra midler til å drive prosjektet "Faglig løft for PPT" gjennom midler over statsbudsjettet. Målet for det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (Statped) er todelt. På den ene siden skal Statped tilby tjenester som fremmer tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring, heri utredning, rådgivning, opplæring, bo- og fritidstilbud, kurs for brukere og kurs for foreldre og annen faglig bistand. På den andre side skal Statped utvikle kompetanse og formidle kunnskap om brukere med særskilte opplæringsbehov og om inkluderende og funksjonelle læringsmiljøer, noe som fordrer både kompetanseutvikling, kunnskapsspredning, samarbeid, læremiddelarbeid og internasjonalt bistandsarbeid (KD, 2009).

De to målområdene skiller seg hovedsaklig fra hverandre som en individrettet del og en systemrettet del, altså en lignende todeling mellom individrettet arbeid og systemrettet arbeid som PP-tjenesten innehar. Prosjektet "Faglig løft for PPT" befinner seg som en klar oppgave innenfor det sistnevnte målområdet.

For hele Statped er kompetanseutvikling av PP-tjenesten en strategisk føring for perioden 2008-2010, noe som gir alle Statped-institusjoner en legal grunn for å engasjere seg for PP-tjenestens kompetanseutvikling. Dette har til hensikt å gi barnehager og skoler bedre forutsetninger til å håndtere spesialpedagogiske tiltak (Utdanningsdirektoratet 2010: 9). En annen strategisk føring knytter seg til å utvikle forskningsbasert kunnskap. Samarbeid mellom høgskoler, universiteter og andre forskningsmiljøer med tanke på å utvikle en forskningsbasert kunnskap som øker kvaliteten på tjenestene (Utdanningsdirektoratet 2008: 7).

I forbindelse med at Statped ble underlagt Utdanningsdirektoratet i 2004 ligger det også føringer i *St.m. 30 Kultur for læring* om hvordan Utdannings- og forskningsdepartementet ser for seg at Statpeds rolle under Utdanningsdirektoratet. Den faglige og metodiske kompetansen som Statped besitter

fremstår her som en sentral ressurs i kompetanseutvikling innenfor tilpasset opplæring så vel som spesialundervisningen. Departementet omtaler i samme stortingsmelding at Utdanningsdirektoratet skal ha en rolle i å ha oversikt over relevante tilbud om kompetanseutvikling og bidra til kontakt mellom tilbydere og skoleeier, samt ha en rolle i å drive kompetanse-, metode- og erfaringsspredning av tilpasset opplæring (UFD, 2004, s. 90).

6.4.3 NTNUs mandat

NTNUs virksomhet er hjemlet i universitets- og høyskolelovens § 1-3, hvor vi har valgt å trekke fram de relevante elementer i forhold til prosjektet "Faglig løft for PPT". Det viktigste knytter seg til å tilby utdanning og mer spesifikt etter- og videreutdanning, at utdanninga baserer seg på forskning og faglig utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. Videre har universitetene til oppgave å samarbeide lokalt og regionalt med forvaltning, samfunns- og arbeidsliv, og bidra til innovasjon og verdiskaping gjennom faglig utviklingsarbeid og forskning.

Flere av paragrafens bokstavg punkter må sies å være relevante for prosjektet "Faglig løft for PPT". Universitetene og høyskolene har et ganske vidt formulert ansvar for å utvikle og formidle kunnskap og kompetanse, ikke bare til den enkelte student, men også i et samfunns perspektiv. Det er derfor rimelig å mene at det er grunnlag for NTNUs involvering i prosjektet basert på deres samfunnsmandat. I motsetning til Statped, som har en klar føring om å samarbeide med utdannings- og forskningsinstitusjoner, så presiseres det ikke noe om hvem universiteter og høyskoler bør samarbeide med for å ivareta deres samfunnsmandat. Med et vidt samfunnsmandat, kreves det opplevelse av at prosjektdeltakelse treffer mandatet slik at universitets- og høgskolemiljøene kan prioritere samarbeidet.

6.4.4 KS' mandat

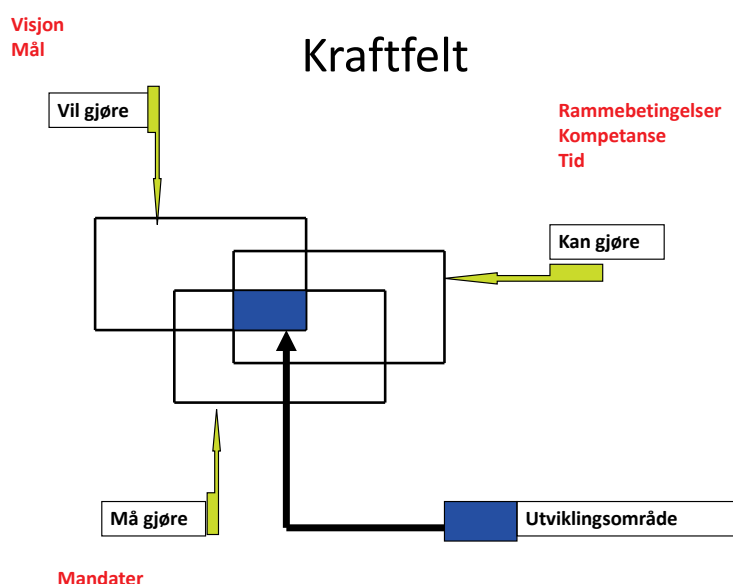
KS er en interesse- og arbeidsgiverorganisasjon for kommunesektoren. KS sitt eierskap i prosjektet "Faglig løft for PPT" representerer kommunene og fylkeskommunenes tjenester eller arbeidsoppgaver i et interesseperspektiv. Fylkeskommunene og kommunene er selvstendig i forvaltning av deres lovpålagte oppgaver, noe som vises i KS' visjon om å arbeide for en selvstendig og nyskapende kommunesektor.

Kommunenes ansvar for å drive kompetanseheving av sin egen PP-tjenesten blir tydeliggjort i *St.m. 30 Kultur for læring (2003-2004)* hvor et av forslagene var å styrke PP-tjenestens kompetanse, blant annet innen systemrettet arbeid. Utdannings- og forskningsdepartementet frontet en nasjonal satsning på tilpasset

opplæring hvor de i en periode stilte økonomiske midler til rådighet for kommunene for å fremme kompetanseutvikling for den enkelte skole og for PP-tjenesten. Det betyr at PP-tjenestens kompetanseutvikling er et kommunalt ansvarsområde, og at den nasjonale satsninga går gjennom kommunene i likhet med kommunens ansvar for kompetanseutvikling av lærere og skoleledere.

6.4.5 Organisasjonenes "kraftfelt"

Med bakgrunn i denne drøftinga av hvilke samfunnsmandat eierne av prosjektet har, kan vi si at de har sin plass i "Faglig løft for PPT". Eiernes deltakelse i "Faglig løft for PPT" er ikke bare knyttet til om deres samfunnsmandat er lovpålagte oppgaver som organisasjonen må gjøre. Aktørenes deltakelse krever også at det er arbeidsoppgaver de vil gjøre, at de deler en visjon og et felles mål. Mellom det man må gjøre og vil gjøre ligger det ønskede utviklingsområdet. Selv innenfor dette utviklingsområdet, er det begrensninger knyttet til hva organisasjonene kan gjøre. Disse begrensningene handler om hvilke ressurser organisasjonen råder over. De arbeidsområdene som forener hva organisasjonene må, vil og kan gjøre, betegner organisasjonens kraftfelt for utvikling (Stålsett, Sandal & Tveten, 1991).



Figur 4 Illustrasjon av kraftfeltområde (Stålsett, Sandal & Tveten 1991).

Figuren kan være nyttig når en skal se nærmere på hvilket utviklingsområde man kan finne hos hver enkelt aktør i prosjekter, men i den videre drøftinga vil vi bruke kraftfelt-benevnelsen utelukkende til prosjektets modellutvikling. De deltakende

aktørene har arbeidsområder som de må ivareta. Statped må ta hånd om sitt arbeid med lavfrekvente brukere som det ikke kan forventes at kommunene har kompetanse på. Universitets- og høyskolesektoren må drive grunnutdanningene og kommunene må gi opplæringstilbud til barna. For å komme videre fra å holde på med hver sitt arbeid, finner deler prosjekteierne fra hvert sitt ståsted mandater om å bidra til kompetanseutvikling av PP-tjenesten. Det at aktørene deler en felles visjon og mål (vilje), samt at de ressursmessig kan delta er det som gir modellen "Faglig løft for PPT" sitt kraftfelt. Når vi nå har sett på prosjekteierens mandater, så kan vi slå fast at de på hver sin måte har gode grunner for å gå sammen for å etablere en slik kompetanseutviklingsmodell. Det gir derfor et godt grunnlag til å kunne overføre modellforsøket også i andre regioner. Det ligger i hvert fall ikke grunnleggende hindre for at tilsvarende samarbeid kan organiseres i andre regioner.

6.4.6 En modell i tråd med EUs kunnskapsstrategi

"Faglig løft for PPT" har mange mål i sin projektskisse. Målene er relatert til prosjektaktørens samfunnsmandater og samfunnsoppgaver. Det skulle bety at prosjektets arbeid har en relevans til de ulike organisasjonenes definerte arbeidsområder. Det gir som sagt gode muligheter for at hver enkelt organisasjon og menneskene i de respektive organisasjonene vil finne prosjektets mål som nyttig for egen virksomhet.

Målene i projektskissen knytter sammen praksis, utdanning og forskning. Prosjektets fokus på nyskaping og modellutvikling representerer for PPTs praksisfelt en innovasjon av PP-tjenestens kompetanseutvikling. "Faglig løft for PPT"s ambisiøse målsetting går ut på å knytte sammen praksisutvikling, utdanning og forskning. Visjonen har vokst fram med utgangspunkt i PP-tjenestens behov for bedre og nyskapende praksis, og kombineres med utdanning og forskning.

Et sentralt tema i EUs Lisboa-strategi knytter seg til "kunnskapstriangelet", hvor tettere samarbeid mellom utdanning, forskning og innovasjon anses å være pilarer for et bærekraftig samfunn (Commission 2005). Det vil si at aktørene i "Faglig løft for PPT" utgjør et nettverk som passer inn i en større europeisk utviklingstrend som startet med EUs Lisboa-strategi i 2000. Maassen & Stensaker (2010) viser til at dagens diskurs av høyere utdanning ikke legitimerer høyere utdanningsinstitusjoner ut fra hva det *er*, men hva det *gjør*. I Norge blir "kunnskapstriangelet" sett som en funksjon for det høyere utdanningssystemet som helhet, hvor systemintegrasjon med institusjonell spesialisering ses på som nøkkelingrediensen. Maassen & Stensaker (2010) mener at dette har blitt

fortolket som at relasjonen mellom høyere utdanningsinstitusjoner og staten og samfunnet i stort har blitt redefinert og reorganisering. De mener Kunnskapstriangelets tre pilarer passer godt inn i kjernevirksomhet til universitetene, selv om de stiller seg kritisk til de politiske angrepene på universitetene spesifikke institusjonsdynamikk (Maassen & Stensaker 2010). Livslang læring som begrep i den europeiske innovasjonspolitikken, aktualiserer blant annet universitetenes satsning på videreutdanning som oppgave, jfr. *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)* (Commision 2008).

Statped viser til at de opplever at de har et klarere samfunnsmandat om at de skal samhandle med universitets- og høyskolesektoren enn vice versa. Deres opplevelse og erfaringer er derfor at Statped på at de i større grad må dra i gang samarbeid med universitets og høyskolesektoren. Statped som virksomhet plasserer seg et sted mellom forskningsfeltet og praksisfeltet, og står med en fot i begge leire, men råder ikke over universitetene og høyskolens undervisningssystem. Det som flere fremhever som unikt i "Faglig løft for PPT", er at aktørene på tvers av sine kjerneområder har fått til reelt samarbeid for å forbedre kompetansen til PPT. Det at man har klart å samhandle på måter mellom forskning, undervisning og PP-tjenestens praksisfelt fremheves i dette. Og det er her prosjektet utmerker seg ved å forene sine ressurser ut over sine ellers tradisjonelle arbeidsområder, eller nåværende kjernevirksomhet.

6.5 BETINGELSER OG KONTEKSTUELLE SÆRTREKK

Ved siden av de formelle grunnlag for "Faglig løft for PPT"s aktører, er det betingelser knyttet til prosessene som vi ønsker å trekke fram som vesentlige i overføring av modellen til andre regioner.

6.5.1 Betydning av en god prosjektledelse

Et prosjekt som "Faglig løft for PPT" er sammensatt av en rekke forskjellige aktører. For å kunne drive fram prosjekter på tvers av alle disse institusjonene, kreves det en god prosjektledelse som kan lede prosjektet framover i utviklingsprosessen. Prosjektledelsen har i "Faglig løft for PPT" vært stabil over tid og fulgt tråden i utviklinga over lang tid, nærmest helt fra ideen ble unnfanget. Først gjennom ei arbeidsgruppe og senere som ei formalisert prosjektgruppe som har forberedt og fulgt opp saker for styringsgruppa. Prosjektledelsens rolle i etablering av en prosjektorganisasjon med de rette aktørene med for å få til en

bred forankring i regionen har vært viktig. Modellprosjektets overføringsverdi vil være avhengig av at man har ei prosjektgruppe som fastholder prosjektmålene samtidig som det åpnes opp for aktørenes innspill. Prosjektledelsen har på en ryddig måte lagt til rette for brede prosesser mellom de deltagende aktørene, noe som har gitt gode prosesser for mange av styringsgruppas beslutninger. Betydningen av en god prosjektledelse viser seg likevel i møter med uforutsette utfordringer. Utfordringer er nærmest en nødvendighet å møte når den bestående praksis gjøres til gjenstand for nyskaping. En prosjektledelse bør derfor ha en beredskap til å søke alternative løsninger underveis ved tilsvarende modellutvikling.

6.5.2 Forankring i brukersystemet – PPT

I "Faglig løft for PPT" har man klart å forankre prosjektet i PP-tjenesten selv. Med det har man sikret seg en bottom-up forankring. Dette har man fått til gjennom å sikre at prosjektet tok utgangspunkt i det som PPT selv følge behov for gripe fatt egen virksomhet. Forankring i brukersystemet som er målet for utviklingstiltak må kunne sies å være en nødvendig suksessfaktor for at utviklingsprosjektet. Nå var det i prosjektets første fase slik at PP-tjenesten tok utfordringen til å gjøre noe med sin egen kompetanse. En annen viktig faktor har vært at prosjektet har gitt PP-tjenesten god representasjon i prosjektorganisasjonen. Prosjektet har noe dårligere relativ deltakelse fra Møre og Romsdal fylke. Her spiller geografiske forhold noe inn, og vil også være en faktor som muligens vil ha betydning for overføring av modellen til andre regioner. En måte å redusere slike geografiske barrierer for deltakelse, kunne være å la samlinger rullere mellom de deltagende fylkene. Man kan tenke seg at det medfører i noe større prosjektutgifter, mens reisekostnadene mellom PP-tjenestene ville blitt jevnere fordelt.

6.5.3 Betydning av kvalitet og relevans

PP-tjenestens deltakelse er avhengig av at kompetanseutviklingen har god kvalitet. Våre undersøkelser viser at "Faglig løft for PPT" har lyktes med nettopp det. Her er det snakk om kvalitet på selve kursmodulene, men like mye de fagkreftene som prosjektet har fått inn til undervisning og et forskningsbasert innhold som oppleves anvendelig i PPTs praksisfelt. Samtidig er det viktig at modellen som videre utvikles er fleksibel nok når det gjelder kompetanseutvikling til å også møte lokale kompetansebehov som vil være mer synlig andre steder og i andre regioner.

6.5.4 Betydning av forankring og koordinering ved utdanningsinstitusjon

Med tanke på at prosjektet gikk inn i en kritisk fase med svak forankring til prosjektet ved psykologisk institutt ved NTNU, fikk man avdekt et behov for som er helt avgjørende for etablering av modellen ved andre regioner. For det første, så må aktørene ved utdanningsinstitusjonene se behovet og ha interesse for å utvikle enkeltkurs og utdanningsprogrammer for PPTs praksisfelt. Uten en slik forankring og eierforhold ved utdanningsinstitusjonen (universitetet eller høyskole) i tilsvarende regioner, vil det være vanskelig å utvikle formaliserte kompetanseutviklingsprogram. For det andre er det av betydning at forankringa tas opp på et overordnet nivå innenfor utdanningsinstitusjonen slik at det er en forankring som er institusjonelt befestet så vel som i fagpersoner. For det tredje, fremheves betydningen av å tilsette en prosjektkoordinator lokalisert på utdanningsstedet for effektive avklaringer med NTNUs fagpersoner. Det forutsettes at prosjektkoordinator deler prosjektets visjon og jobber for målsettingene samtidig som prosjektleders stedlige kjennskap til fagpersonene effektivt får oversikt over hvem som kan bidra faglig og hvilke muligheter de har til å stille opp i prosjektet.

6.5.5 Betydning av formalisert utdanningstilbud og akkrediteringssystem

PPT-ansatte som deltar i "Faglig løft for PPT" meddeler at formalisering av deres kompetanseutvikling er viktig for dem. Både formalisering av kompetansen fra enkeltkurs, erfaringsbasert mastergrad og spesialisering. Også sertifiseringskompetanse på Wechsler-tester og lignende nevnes som mulige områder som formaliserer PPTs kompetanse. Av prosjektets to målsettinger knyttet til utdanningsløp, gjenstår utvikling av spesialiseringstilbudet innen prosjektet avsluttes. Gjennom formaliseringsordninga ligger det selvsagt en personlig motivasjon for å tilegne seg kompetanse, og PPT-ansatte bidrar således med egeninnsats for å utvikle PP-tjenestens kompetanse. Med tanke på prosjektets intensjon om å styrke PP-tjenestens legitimitet og tilhørende myndighet, så bidrar formalisering til å dokumentere faglighet. Det vil si at den PPT-ansatte er kvalifisert til å utøve sin praksis på profesjonelt vis på temaet. Formalisering tjener således til å symbolisere hvilken profesjonskunnskap den PPT-ansatte besitter, en profesjonskunnskap som vil etablere sin status i forhold til resultatene man oppnår tilbake i barnehagene og skolene.

6.5.6 Behov for skoleeiers prioritering og innspill

Som eiere av PP-tjenestene er også skoleeierne ansvarlig for PPTs kompetanseutvikling. Prosjektet har vist at det er visse utfordringer med å få forankret prosjektet hos skoleeierne. Prosjektets overføringsmulighet er avhengig av at skoleeiere legger til rette for at PPT skal delta i kompetanseutvikling. Samtidig med slik tilrettelegging, er det naturlig med krav om å ta i bruk ny kunnskap i kommunenes barnehager og skoler- Prosjektet har fått skoleeierne representert i prosjektorganisasjon, noe som må være et minimum for å kunne trekke inn deres perspektiver inn i prosjektet. Kommunenes mangfoldige organisasjonsmodeller medfører mange forskjellige hensyn i forhold til utvikling av kompetanse for PP-tjenesten. Det blir viktig at innholdet i PPTs kompetanseutvikling gir en god handlingsrettet praksis for PP-tjenesten som er anvendelig i det eksisterende mangfold av kommunale organiseringer.

6.5.7 Prising av kompetansetilbudet

Foran studiemodulen "Forvaltning, sakkyndighet og prosjektledelse" mottok prosjektet innspill om at kursprisen på studietilbudene var høye, og man fryktet en stund at kommunenes (og PPTs) økonomi gjorde at kurset ville føre til lav deltakelse. Alle kursmodulene har vært beregnet å tilbys til kostpris, altså en pris som ville dekke selve kostnadene med å arrangere kurssamlingene. Det vil si en selvfinansiering av kommunenes kompetanseutvikling. Ansvar for kompetanseheving av PP-tjenesten ligger til skoleeier, altså kommunen. Deltakelse avhenger av hvilken motivasjon skoleeierne har for å delta eller ikke delta i kompetanseutvikling for PPT. Skoleeier kan være i situasjoner hvor økonomiske grunner til å ikke prioritere midler og ressurser til kompetanseutvikling, og samtidig holde en høy tjenesteproduksjon. Den viktigste grunnen for skoleeiers prioritering av kompetanseheving av PPT, må knytte seg til at de ser verdien av PPTs veiledning i barnehager og skoler. Det er få insentiver for kommunene til å prioritere deltakelse på videreutdanning ut over at skoleeier ser verdien av PPTs kompetanseutvikling i et større sammenheng, det vil se at det forbedrer kvaliteten på borgernes kommunale tjenester. Det ligger kanskje bedre til rette for noen skoleeiere med trange kommunebudsjetter å spare på kompetanseutvikling til fordel for å bruke ressursene til tjenesteproduksjonen. Gjennomføring av prosjektet er avhengig av at det brukes ressurser til å heve kompetansen til PPT, at skoleeier har satt av ressurser til å satse på utdanningstilbud. Kommunale kostnader pr. deltaker spiller en viss rolle i mengden av deltakere i prosjekt, noe som bør tas i betraktning ved overføring av modellen til andre regioner.

I våre intervjuer i utvalgte kommuner finner vi kommuner som har valgt å ikke delta i "Faglig løft for PPT" sin videreutdanning. PP-tjenesten i disse kommunene sier de gjerne skulle deltatt siden kursmodulene siden de ble ansett som svært relevante for PPTs virksomhet. Det er særlig muligheten til å frigjøre tid til deltakelse som er utfordringen. Dersom PP-tjenester er i press i forhold til ressurser, for eksempel lang ventetid på tjenester eller som følge av omorganiseringer, så blir det gjerne avgjørende for å ikke delta. Fra prosjektets styringsgruppe uttrykkes det bekymring i forhold til manglende påmelding og deltakelse i "Faglig løft for PPT"s kursmoduler på grunn av kursavgiften. Det er en frykt for at det ikke er tilstrekkelige driftsmidler i kommunene til deltakelse på kursmoduler som er skreddersydde til PP-tjenestens behov. Her viser det seg at enkelte skoleeiere dekker kurspåmelding til "Faglig løft for PPT"s kursmoduler, slik at PP-ledere slipper å ta stilling til eget driftsbudsjett slik at de bare tar stilling til om tjenesten kan frigjøre tid til deltakelse. Evaluering av PPT på landsbasis viser at bare 57 % opplever at kommunene i stor grad ivaretar eierskapet ved å sikre ressurser til kompetanseheving i PP-tjenesten (Fylling & Handegård, 2009). Økonomi må derfor kunne sies å være en reell utfordring å delta for enkelte PP-tjenester. Prosjektet prioriterte å rabattere det sist oppstartede kurset til en fastsatt pris, uansett hvor mange som meldte seg på. Dette har i ettertid vist seg å ha vært en riktig vurdering ettersom studiemodulen fikk god. Ved siden av kursmodulenes relevans og kvalitet for PPT, har trolig også prissettinga og PPTs arbeidssituasjon en viss betydning for deltakelse for noen av PP-tjenestene.

Så lenge det er en kommunal oppgave å utvikle PP-tjenestens kompetanse, må det anses å være en lokal oppgave å finansiere kompetanseutviklinga. Det finnes imidlertid eksempler på at sentrale aktører tar regninga eller "subsidierer" kompetanseutvikling for bestemte yrkesgrupper eller satsninger. Kompetansekursene til "rektorskolen" i kunnskapsdepartementets satsning på skoleledelse tilbys gratis, hvor kommunene dekker reise- og opphold og eventuelt vikarutgifter (Utdanningsdirektoratet, 2008b). En enda mer fordelaktig finansiering for kommunene, gis ved deltakelse på *Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge*, hvor Helsedirektoratet finansierer 50 % av lønnskostnadene under forutsetning av at kommunen finansierer 25 % av den ansattes lønn under utdanninga, altså en form for frikjøp for videreutdanning (Helsedirektoratet, 2010). Om og hvordan dette bør prises for PP-tjenesten har flere aspekter ved seg. En klargjøring av kommunalt ansvar for oppgaven, kan være positivt for å sikre skoleeiers engasjement i PP-tjenestens oppgaver. En større statlig finansieringsgrad kan på den annen side utjevne betydningen av

eventuelle ressursforskjeller mellom PP-tjenestenes (kommunenes) driftsbudsjetter.

Ressurser til et utvikling av et fast tilbud

Fra prosjektgruppa og den faglige ressursgruppa påpekes det at utviklinga over tid ikke lar seg drive av en slik dugnadsånd som det meldes å være til prosjektet. Det vises til at aktiviteten i prosjektet har økt, og at ressurser til drift for å oppdatere de utviklede kursmodulene og utvikle nye områder i tråd med PPTs kompetansebehov i framtida krever avsatte ressurser. Møller kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenters prioritering av ressurser anses å være en nødvendig suksessfaktor i utviklinga av prosjektet. Etter hvert som oppgavene øker, har behovet for å øke ressursinnsatsen i takt med aktiviteten. Visjon om etablering av et nasjonalt utviklingssenter for PP-tjenesten anses som et mål for å få prosjektet videreført og gå over til fast drift. Midtlyng-utvalgets innstilling antyder at et slikt senter skal finansieres med ca. 6 fagstillinger og samlet budsjett på kr. 8 mill., og et femårig kompetanseutviklingsprogram med årlige 50 millioner kroner. Midtlyng-utvalgets flertall ønsker en permanent kompetanseutvikling fremfor en tidsbegrenset kompetansesatsning, noe som er i tråd med en tanke om at PP-tjenestene skal være lærende organisasjoner (Senge, 1991). Her vil det være behov for betydelige politiske avklaringer hvordan man best mulig kan nå ut med kompetanse til PP-tjenesten.

Tildeling av ressurser i "Faglig løft for PPT" som egne prosjektmidler, har slik vi ser det, vært en god strategi i prosjektet for å unngå at prosjektutviklinga ble privatisert til en enkeltinstitusjon. "Faglig løft for PPT" har vært preget av en dugnadsånd og en drivkraft basert på en genuin vilje til faglig utvikling av PP-tjenesten. Det har medført i en god del mer ressursinnsats enn prosjektmidlene gir. Denne viljen til å få det til må tas hensyn til ved en eventuell overføring av modellen til andre regioner. Gjennom våre intervjuer med representanter fra Statped-systemet i styringsgruppa og i faglig ressursgruppe kommer det fram at det var interesse i flere regioner om å starte opp lignende modellforsøk på den tiden Trøndelag kompetansesenter og Møller kompetansesenter fikk tilsagn om å gå i gang med modellforsøket: "...for det at da vi kom i gang med det her i Midt-Norge, så var det straks flere regioner som var interessert" De øvrige deler av Statped ble ikke gitt noen midler til lignende modellforsøk i andre regioner før dette modellforsøket var avsluttet. I planlegging av tilsvarende modeller i andre regioner er det grunn til å tro at det bør tas høyde for at det i Midt-Norge har vært en dugnadsånd som har bidratt med en betydelig innsats. Uten en slik dugnadsånd, må en dermed ta høyde for noe høyere prosjektutgifter.

7. NOEN TANKER OM FREMTIDENS KRAV TIL PP-TJENESTENS KOMPETANSE OG ORGANISERING

Noen av de faglige innspillene fra PP-tjenesten har vist seg å være krevende å utvikle, og noe av visjonen med "Faglig løft for PPT" ligger i å spisse seg inn mot kompetansebehovet i kommunene og PP-tjenesten. Som rådgivende og sakkyndig instans for kommunens pedagogiske tilbud for elever med særlige behov, krever det høy faglig kompetanse hos fagfolkene i PPT. Råd som gis må kunne legitimeres ut fra en vitenskapelig kunnskapsbase som man med en viss rimelighet kan forvente å gi positiv effekt på barnas læringsutbytte.

Videreutdanningstilbudet med en erfaringsbasert master i pedagogisk-psykologisk rådgivning har gode muligheter til å etablere en større og sikrere vitenskapelig kunnskapsbase med grunnlag i reelle praktiske utfordringer i PP-tjenestene. En høyere formell utdanning på masternivå eller på et spesialistområde gir utvilsomt også autoritet og legitimitet ved at PP-arbeidere kan dokumentere at de har kompetanse som er noe ut over kompetansen til dem de skal rådgi og veilede. Formalkompetanse symboliserer eller representerer på mange måter merkelapper for hva den enkelte fagperson har kompetanse til, og derav også hvilke arbeidsoppgaver man gir fagfolkene tillit til å håndtere. Dersom det ikke var slik ville det vært tilstrekkelig å fokusere på å utvikle PP-tjenestens realkompetanse. Samfunnets økende grad av akkreditering av kunnskap representerer imidlertid en form for kvalitetssikring av det faglige grunnlaget for yrkesutøvelse.

Hvis politiske myndigheter ønsker å utvikle et nasjonalt senter for PP-tjenesten, står "Faglig løft for PPT"s ambisjoner om å øke det vitenskapelige grunnlaget for tjenesten sentralt. "Faglig løft for PPT" har tatt utgangspunkt i PPT og kommunenes behov for kompetanse, og utviklet kursmoduler på viktige arbeidsområder for PP-tjenesten. Et eventuelt nasjonalt senter for PPT er tenkt å bidra til formidling av kompetanse til kommunenes PP-tjenester, i prosjektet "Faglig løft for PPT" har man utviklet noen relevante kursmoduler som tar utgangspunkt i PPTs eget praksisbehov, og som jevnt over får svært god tilbakemelding. Modulene adresserer svært ulike arbeidsområder, fra språkutvikling til skolevegring, og til det juridiske og formelle ved sakkyndighetsprosesser. Ett område som PP-tjenesten rapporterer at de også har behov for å øke sin kompetanse på, er gjennomføring av ulike typer tester. Tester fremstår for PPT-ansatte som et viktig verktøy for å avgjøre hvilke

læreforutsetninger elevene har, noe som danner grunnlag for vurdering av tiltak. Det er særlig Wechsler-tester som brukes for evneutredning som har tradisjonelt har vært brukt til dette, men også andre tester kan være aktuelle som verktøy. I mindre PP-tjenester utenfor sentrale strøk er det allerede vanskelig å rekruttere fagfolk til PPT (Fylling og Handegård 2009) noe som i praksis betyr at kommunene bør ta ansvar for å kurse seg opp på slike evnetester. I mange sammenhenger møter PPT forventninger om at de skal ha gjort slike tester i forkant av at et barn henvises til spesialisthelsetjenesten for videre utredning.

Utfordringen fremover, slik vi ser det, vil ligge i å samle og definere PPTs kompetansefelt. Dette er ikke en utfordring som et kompetanseutviklingsprogram som "Faglig Løft" kan løse, det vil kreve større politiske og faglige prosesser. Men det er likevel en utfordring som Faglig Løft har måttet forholde seg til. "Faglig løft for PPT" har til mål å utvikle formalisert spesialiseringstilbud i høyere utdanning. I dag er det fagforeningene til enkelte faggrupper som har utviklet, drevet og akkreditert profesjonenes egne spesialiseringsordninger. Norsk psykologforening har hatt sin psykologspesialisering, og Utdanningsforbundet har sin Ped.psyk.rådgiver-spesialisering. Universitetene og høyskolenes gradsstruktur er innrettet mot et løp som ender i mastergrad. For de som ønsker å høyne sin kompetanse ut over det, går da inn i forskerutdanning og doktorgradsutdanning. Selv om etter- og videreutdanning er et økende felt for universitetene og høyskolene, så har de ikke tradisjoner for å utvikle, administrere og akkreditere spesialiseringsordninger. Unntaket er legespesialiseringa som er integrert i kvalifiserings- og utdanningsstrukturen. Spesialisering representerer en faglig spissing av fagfolkenes praksisutøvelse. Det kan derfor se ut som at skillet mellom praksis og teori opprettholdes og kanskje til og med forsterkes mellom universitets- og høyskolars forskerutdanning som teori og spesialiseringsordning som praksis.

7.1 PPTS JURISDIKSJONSOMRÅDE

I profesjonsforskning knyttes det en forståelse om arbeidsdeling mellom organisasjoner og profesjoner. Jurisdiksjon som begrep benyttes for å forklare forholdet mellom profesjonene og institusjonene. Jurisdiksjonen er den myndighet og ansvar som ulike yrker har innenfor fagområder (Flermoen, 2001). Abbott (1988) inndeler i seks forskjellige former for jurisdiksjon. Full jurisdiksjon er

det som klarest trekker opp grenser mellom faggrupper er arbeidsområder gjennom lovgivning som er klar i forhold til arbeidsdeling.

PPT har derimot en rådgivende jurisdiksjon. Det innebærer at de som jobber i PPT har rådgivende kontroll over visse deler av et arbeidsområde. Det innebærer at beslutningstakere har plikt til å søke råd hos PPT før de tar beslutninger på det spesialpedagogiske området. Sakkyndige råd om tiltak for enkeltbrukeres utgjør særrettigheter og gir skoleeier og skolens lærere juridiske forpliktelser som de må følge. Enkeltvedtak om andre tiltak kan fattes av skoleeier dersom de er uenig i rådene, men det må da begrunnes hvorfor skolen ikke tar PPTs anbefalte tiltak til følge. Slike enkeltvedtak hvor skolen ikke tar PPTs råd om tiltak til følge, er slik vi kjenner forvaltningsområdet svært sjelden. Midtlyng-utvalget (NOU nr 16 2008-2009) foreslår at det skal kunne fattes enkeltvedtak uten sakkyndige vurderinger under bestemte forutsetninger i samarbeid med PPT og foresatte. Hensikten er å frigjøre noe av PPTs kapasitet til å bli mer handlingsrettet og få større nærhet til elevene.

7.1.1 Forvaltning og faglighet

Fylling og Handegård (2009) fant at PPTs deltakelse i evaluering av enkeltelevers Individuelle opplæringsplaner (IOPer) er utydelig. Hele 53 prosent av lærerne og 27 prosent av barnehage- og skolelederne mener at PPT i liten grad deltar i evaluering og justering av opplæringsmål til barna/elevne. PPTs deltakelse i slikt evalueringsarbeid gir nærhet til den utøvende praksis samtidig som det er et viktig ledd i kvalitetssikringsarbeid av spesialundervisningen. (Fylling & Handegård, 2009, s. 75).

At PP-tjenestens kapasitet i stor grad benyttes i forhold til deres lovpålagte oppgave som sakkyndig organ er i og for seg ikke oppsiktsvekkende. Sakkyndighetsrollen til PPT representerer en oppgave som både er rettslig forankret, gjenstand for tilsyn og som gir klageadgang. Arbeidet knyttet til den mer systemiske utadrettede virksomheten til PP-tjenesten har ikke den samme legale rettslige forankring og oppfølging. Dermed blir dette en oppgave som både kan og i mange tilfeller må vike for oppgaver knyttet til sakkyndighetsrollen. Man sitter igjen med en masse "kan-oppgaver" som taper kampen om tida, og som man dermed ikke får anledning til å utvikle erfaringsbasert kompetanse innenfor (Fylling og Handegård 2009).

Det uttrykkes bekymring fra sentrale aktører i "Faglig løft for PPT" over at PP-tjenesten driver for mye med forvaltning, og blir for lite delaktig i den utøvende

praksis eller tiltakene som settes i verk, noe som blant annet blir trukket frem i arbeidsseminar i september -09 hvor det i referatet redegjøres i kulepunkter hvorfor spesialiseringsordning er viktig: "Det er en fare hvis PPT kun blir oppfattet som et forvaltningsorgan" og "mye forvaltning i PPT har ført til at mange psykologer forlater tjenesten og at denne gruppen er vanskelig å rekruttere". PPTs rådgivende myndighet som rådgivende instans er godt anerkjent blant skoleledere. Hele 95 % av skolelederne mener sakkyndige vurderinger i forhold til enkeltbarns behov er en viktig eller svært viktig oppgave for PP-tjenesten (Fylling & Handegård 2009). Det paradoksale ved en PP-tjeneste som blir forvaltende, er at det utarmer sin egen faglighet og legitimitet over tid. Den samme lovhjemmel som klart definerer tjenestens rolle, truer også tjenestens faglige grunnlag. Fagligheten er selve grunnlaget for sakkyndighetsoppgaver eller den rådgivende jurisdiksjonen. Sakkyndighet innebærer å være kyndig i sak, noe som fordrer en ekspertrolle om hva som gir sannsynlige positive effekter i et samlet sakskompleks. Blir PPT sett på som et forvaltningsorgan, har den tapt sin verdi som sakkyndig.

7.1.2 Rettslig eller faglig legitimitet

I styringsgruppemøte i Faglig Løft våren 2010 ble det fremhevet i drøftinger at PPTs legitimitet hviler på sakkyndighetsrollen i Opplæringsloven, og at det binder opp arbeidsoppgavene til PP-tjenestene. Ønskes en faglig legitimitet hos lærere og førskolelærere, så kreves det en praksisnær PP-tjeneste. Men det ligger også utfordringer med å skulle jobbe tettere på skolenes og barnehagenes utøvende praksis. Enkelte lærere er ikke alltid like bekvem med økt delaktighet i den utøvende praksis fra PPT (Hustad 2009, s. 13). Det må altså være tilstrekkelig åpenhet og avklarte rolleforventninger mellom PPT og lærere for å få til mer systemrettet arbeid. Det eksisterer trolig rolleforventninger både i og utenfor PPT som er med på å befeste PPTs rolle som sakkyndig fremfor rådgivende om barn og unge med spesialpedagogiske behov.

PPTs mulighet til å øke sin legitimitet og verdi for andre (skoler, barnehager og lærere og førskolelærere) gjennom mer handlingsrettet arbeid, hemmes kanskje i like stor grad av skoleeieres behov (krav) om at PPT skal utarbeide sakkyndige vurderinger for at skolene og barnehagene juridisk skal forsikre seg om at de gir tilfredsstillende opplæringstilbud. På den annen side også brukernes behov for å juridisk sikre seg de rettighetene som de har krav på, som følger en generell samfunnsutvikling med økt rettsliggjøring i samfunnet. Skoleeiers faglige og juridiske ansvar for saksbehandlingsrutiner for det enkelte barn eller elev tvinger skoleeier til å gi PPT sakkyndighetsrollen, noe som samtidig begrenser PPTs

muligheter til systemrettet arbeid. På grunn av denne rettsliggjøringen, blir sakkyndighetsrollen i praksis en rådgivende forvaltningsrolle som ikke nødvendigvis gir delaktighet i den utøvende praksis, men en rolle som først og fremst tjener til å gi en rettslig vurdering av den enkeltes behov for opplæring.

7.2 MANGFOLD AV RETNINGER?

En av de viktigste konklusjonene i den nasjonale kartlegginga av PP-tjenesten *Kompetanse i krysspress?* er en noe overraskende likhet mellom PP-tjenestenes arbeidsprofiler (Fylling & Handegård, 2009). Til tross for dette pekes det på store organisatoriske ulikhetene er store i PP-tjenesten. Og som en PP-leder i Faglig Løft selv sier det:

”Ja, så det er kanskje det at vi er organisert i så mange rare modeller. At det å finne PP-tjenesten inni der, det er en kjempeutfordring, så der må vi holde hodet kaldt. Og jo mer komplisert organisasjonsmodellene er, med alle mulige slags ledere i en eller annen retning, jo verre er det å finne sin rolle inni der. Så, jeg har forventninga til at den rollen skal avklares veldig, sånn at man kan samhandle med hvem det skal være, men likevel beholde rollen sin. Sant, for den syns jeg kanskje er litt utviska noen plasser”.

Uttalelsen er slående i forhold til behovet om å gjøre PP-tjenesten mer enhetlig og mer synlig i det kommunale landskapet. Den likhet i PPTs arbeidsprofil som man på landsbasis ser knytter seg i stor grad til nødvendighet av å fylle sakkyndighetsrollen, mens det med årene er blitt flere kommunale tiltak og tjenester som bidrar i kommunenes utøvende arbeid til brukerne. Dette kan indikere en gradvis økende kommunal arbeidsdeling. Det er mulig å se for seg en utvikling hvor PP-tjenesten blir den kommunale aktøren som blir satt til å dokumentere og indirekte utløse tiltak og tjenester som f.eks. foreldreveiledning, ressurs- eller innsatsteam og familierådgiving. Mangfoldet av tiltak og tjenestetilbud krever selvsagt økende grad av koordinering, og dermed også større transaksjonskostnader for kommunene.

Utviklingen for PPT kan gå i ulike retninger. Det kan tenkes at PPT vil utvikles i en ”bred” retning som dekker bredden av de kommunale tjenester og tiltak, og motsatt kan man tenke se at utviklingen går i retning av en nærmere kobling til skolene og barnehagene, slik det for etterlyses i Midtlyngutvalgets innstilling

(NOU 18 2009). Slik PPT fremstår i dag, med store variasjoner mellom kommuner og fylkeskommuner når det gjelder størrelse, organisering og kompetanse, kan man tenke seg at PPT blir ytterligere differensiert ved at tjenesten fyller begge disse retningene alt etter hvilke arbeidsdelinger som er etablert i den enkelte kommune. Nedenfor drøfter vi kort hva en "bred" og en "smal" fortolkning av PPTs mandat og arbeidsområder kan innebære.

7.2.1 En bred og en smal fortolkning av PPT.

En bred fortolkning av PPTs arbeidsoppgaver innebærer at PPT får et bredt overordnet ansvar for barn og familiers velferdstilbud. En økende tendens til opprettelse av ulike tiltak, enten som selvstendige institusjonelle enheter, som tiltak i enhetene eller som tverretatlige samarbeidstiltak. Åkerstrøm-Andersen (2008: 25) argumenterer for en slik utvikling av løse prosjektlignende organisasjonsformer når han sier: *"Når det handler om tilvebringelse af nye løsninger i velfærds politikken, tænker man sig, at disse bedst udspringer af projektlignende, hurtig foranderlige, strukturer, som kun er løst koblet til den offentlige forvaltning. Det forudsættes som afgørende, at disse organisationer og aktiviteter ikke "fryses fast" eller bindes i for forpligtende eller i stabile relationer til myndigheder og bevillingsgivere"*. I motsetning til at de tradisjonelle etatene råder over et sett med tiltak internt innenfor hver etat, så går en bred fortolkning av PPTs oppgaver ut på å tenke kommunalt helhetlig. Mulighetene for å få til nye kvalitativt gode tilbud for brukerne når fagfolk på tvers av tradisjonelle samarbeidsgrenser arbeider sammen. Det krever mer ressurser for å holde oversikt og koordinere tiltakene, der hvor en tidligere visste at bestemte tiltak knyttet seg til den enkelte etatsansvar. PP-tjenesten koordinerer i en slik sammenheng de tiltak (og fagpersoner) som eksisterer innenfor tjenesten. Med en økende arbeidsdeling står PPT og andre offentlige etater i stadig økende grad ovenfor koordinering utenfor egen etat. I den grad slike tiltak er løst koblet til forvaltning, gis tiltakene en frihet fra utvikling av rettsdokumenter. En utvikling av PPTs oppgave kan bli knyttet til forvaltningsoppgaver på grunn av sitt nåværende jurisdiksjonsområde, og i enda større grad utløse tiltak fremfor å gi slike tilbud selv.

En smalere fortolkning av PPTs oppgave går i retning av at PPT defineres som en hjelpetjeneste til barnehagen og skolen, og har ansvar for råd og veiledning og forvaltning knyttet til barn og unges læring og oppvekst. En slik dreining synes å være merkbar først og fremst gjennom utviklingen av PP-tjenestens fagsammensetning hvor spesialpedagoger utgjør en stadig større andel av PPTs

bemanning. En smal fortolning av PPTs oppgaver innebærer med andre ord en pedagogisering av tjenesten. Denne fortolkningen søker større nærhet og samhandling til skolene og barnehagene, og kan gi bedre forutsetninger for utøvende rådgiving og veiledning i barnehagene og skolene. Imidlertid kan press på sakkyndighetsoppgaven fort medføre i at det blir mye forvaltningsoppgaver hvis kapasiteten ikke er på høyde med behovet.

Disse fortolkningene eksisterer samtidig i PPT, men er opplagt en utfordring i forhold til å skape en enhetlig PP-tjeneste i Norge. Begge perspektivene på PPTs oppgave har likevel sine fordeler og ulemper, og står i forhold til kommunenes øvrige organisering av befolkningens velferdstilbud.

7.2.2 Rom for en utøvende PP-tjeneste – eller overgang til en (S)P-tjeneste?

Som påpekningen ovenfor viser i tilknytning til en smal fortolning av PPTs oppgaver, kan man si at PPT pedagogiseres. Andelen av psykologer i PP-tjenesten har vært nedadgående de senere årene og er i 2009 på 12 % dersom man inkluderer fagansatte med mastergrad i psykologi i tillegg til cand.psychol. Mange PP-tjenester har ikke psykolog ansatt i tjenesten, og dette gjelder særlig de små tjenestene (Fylling og Handegård 2009).

I den grad PPT blir tillagt mye forvaltningsansvar kombinert med en nærmere knytting inn mot skolens pedagogiske virksomhet, så vil en slik utvikling legge til rette for en ytterligere marginalisering av psykolog-innslaget og kunne medvirke til at tjenesten ender opp som en tjeneste med en P i PPT, eller en SP (spesialpedagogisk) tjeneste. Det vil si at psykologene velger å jobbe andre steder hvor de får bruke sin utøvende psykologkompetanse. Det samme gjelder for så vidt også andre profesjonsgrupper også som sosionomer og logopedier, som allerede langt på vei er ute av PP-tjenesten (utgjorde ca 4 % i 2009). I dette lys gir verken en smal eller en bred fortolning av PPTs oppgaver noen svar i seg selv ettersom begge kan gi PP-tjenester med store mengder forvaltningsoppgaver. PPT og faggruppene som jobber i tjenesten vil være avhengig av legitimitet til å jobbe med faglige områder som de er god på, enten de samarbeider inn i mot skoler og barnehager eller i mot andre kommunale etater og spesialisthelsetjenesten. Oppbyggingen av psykologtjenester i primærhelsetjenesten i mange kommuner vil kunne bidra til å skape nye differensieringsformer og arbeidsdelinger mellom "utøvende" psykologer på den ene side og rådgivende spesialpedagoger på den annen side. Det finnes nok ingen enkle løsninger i PPT for å skape et rom for profesjonsgruppens faglige virksomhet, men utnyttelse av den kompetansen

som fagpersonene i tjenesten besitter vil være avgjørende for å beholde begge P'ene i PP-tjenesten.

7.3 KOMPETANSE – EN TILSTREKKELIG VEI FOR PPT?

Fra mottakere av råd og legmannshold generelt forventes det at profesjonelle utøvere løser eller er med på å løse problemer og utfordringer fremfor at det gis råd om dem. Om rådgivende ansvarsforhold blant profesjonsgrupper sier Abbott: "Where there is advice today, there was conflict yesterday or will be conflict tomorrow" (Abbott, 1988, s. 76).

PP-tjenesten har jurisdiksjon som tjenesteapparat og ikke enkeltprofesjoner. Det stilles i opplæringsloven lite konkrete krav til kompetansen til tjenesten. Intellektuell jurisdiksjon derimot, er arbeidsoppgaver som baserer seg på en yrkesgruppes kunnskapsmessige kontroll over et arbeidsområde. En tjenestes selvstendige myndighet til å trekke inn riktige fagfolk gjennom henvisninger kan være et eksempel på slik intellektuell jurisdiksjon. I et arbeid om å skape helhetlige og koordinerte tjenester så er PP-tjenesten organisert nær brukeren og vil derfor være relativt tidlig i kontakt med de som har behov. Så er det jo et spørsmål om PPT har nok kompetanse til å ha slik henvisningsrett. Det kommer frem at BUP oppfatter PPT som den reelle henviser bak mange saker til BUP, men at det formelt sett sendes gjennom fastlegene (Kristofersen 2007). Faglighet må nok kunne ses som nøkkelen til å ha henvisningsrett. Det sentrale er å ha kompetanse om barns læring, utvikling og helse og på de ulike systemene for når ulike spesialisthelsetjenester skal kobles inn.

De diskusjonene vi har ført i kapittel 7 har ingen eksplisitt kobling til selve evalueringen av målsettingene i Faglig Løft eller våre analyser og evalueringer av prosjektet Faglig Løft. Oppsummeringen av slike analyser ble gjort i kapittel 6. I kapittel 7 har vi prøvd å løfte frem noen mer generelle og overordnede spørsmål med relevans for fremtidens PP-tjeneste. De mer overordnede spørsmålene vil ikke kunne løses innenfor rammen av ett enkelt prosjekt, uansett kvalitet, men har likevel stor betydning for hva som fremover vil vurderes som sentral kompetanse for PPT og vil derfor, tror vi, være viktige referanserammer for det arbeidet som videre skal gjøres innenfor prosjektet Faglig Løft. Samtidig er det

viktig å påpeke at "Faglig løft for PPT"s satsning på kompetanseutvikling av og for PP-tjenesten er en naturlig grunnlag for PP-tjenestens utvikling av framtidig rolle og funksjon, og kvaliteten på det arbeidet som prosjektet har gjennomført så langt skulle også tilsi at prosjektet vil kunne være en viktig premissleverandør for diskusjonene videre, også når det gjelder oppfølgingen av Midtlyngutvalgets innstilling.

REFERANSER

Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. The University of Chicago Press.

Bengtsson, J. (2009). Qualifications of future teachers i; *Utbildning & Demokratil*, Vol. 18, nr. 1, s. 59-67.

Commission. (2005). *Mobilising the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon strategy*. Brussels: COM (2005) 152 final.

Commission. (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*.

Flermoen, S. (2001). *Søkelys på organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Forskrift om individuell plan etter helselovgivningen og sosialtjenesteloven. Lastet ned 09.08.10 fra: <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20041223-1837.html>

Fuller, S. (2006). The Constitutively Social Character of Expertise. I; Selinger, E. & Crease, R.P. (red). *The Philosophy of Expertise*. New York: Columbia University Press.

Fylling, I. (1995): *Yte etter evne, få etter behov? Klasseperspektiv på spesialpedagogisk innsats*. I: Haug, Peder (red): *Spesialpedagogiske utfordringer*. Universitetsforlaget.

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

Fylling, I. & Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: NF-rapport nr. 5/2009.

Fylling, I. & Rønning, W. (2007). *Modellutvikling eller idèdugnad? En studie av Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning"*. Bodø: NF-rapport nr. 6/2007.

Helle, L. (2006). *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helsedirektoratet (2010). *Tilskudd til tverrfaglig videreutdanning i psykisk helsearbeid og tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge for høyskoleutdannet personell i kommuner og bydeler – Statsbudsjettet 2010 kap 764 post 60*. Brev datert 22.02.2010. Oslo: Helsedirektoratet.

Hustad, B-C. (2009). *Evaluering av PP-tjenesten i Bodø etter omorganisering til en desentralisert, nettverksbasert tjeneste*. Vedlegg til saksframlegg. Bodø: Bodø kommune.

Kristofersen, L.B. (2007). *Tilgjengelighet og samarbeid: mer fleksible hjelpetjenester? Opptrappingsplanen for psykisk helse, BUP og barnevern*. Oslo: NIBR-rapport 2007:13.

Kommunerevisjonen Oslo (2010): *Produktivitet og styringsinformasjon i Pedagogisk-psykologisk tjeneste*. Rapport nr 19/2010.

Kunnskapsdepartementet (2009). *NOU: 18 2009 Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Laursen, P.F. (2004). *Hvad er egentlig pointen ved Professioner? Om professionernes samfundsmæssige betydning*. i; Hjort, K. (red). *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Gylding: Roskilde Universitetsforlag.

Lie, T., Tharaldsen, J. Nesvåg, S. Olsen, E. & Befring, O. (2003). *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak*. Rapport RF – 2003/028. Stavanger: Rogalandforskning

Lov om universitet og høyskoler (universitets- og høyskoleloven). Lastet ned 27. mai 2009 fra: <http://www.lovdatab.no/all/nl-20050401-015.html>

Maassen, P. & Stensaker, B. (2010). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. i; *Higher Education*. Pp. 1-13 In press.

Monsen, L-K. & Nygård, L (2000). *Fellestrekk ved vellykkede utviklingsprosesser*. Oslo: Kommuneforlaget.

Nordenbo, S.E., Sjøgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole – Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo i; *Evidensbasen*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon I skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2006). *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Skrtic, T. (1995). The functionalist View of Special Education and Disability; Deconstructing the Conventional Knowledge Tradition. I; Skrtic, T. (red). *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.

Stålsett, U.E., Sandal, R. & Tveten, W (1991). *Veiledningsmetodikk. Om skoleutvikling i praksis*. Oslo: Tano.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. (2. utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. i; Tiller, T. (red). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

UFD (2004). *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Oslo: UFD.

UFD (2003). *NOU 2003: 16 I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: UFD.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Statlig spesialpedagogisk støttesystem (STATPED). Økonomiske rammer og rammevilkår. Statsbudsjettet 2010, kapittel 0230 og 3230, datert 20.01.2010.*

Utdanningsdirektoratet (2009). *Statlig spesialpedagogisk støttesystem (STATPED). Økonomiske rammer og rammevilkår. Statsbudsjettet 2009, kapittel 0230 og 3230, datert 29.01.2009.*

Utdanningsdirektoratet (2008). *Statlig spesialpedagogisk støttesystem (STATPED). Økonomiske rammer og rammevilkår. Statsbudsjettet 2008, kapittel 0230 og 3230, datert 09.01.2008.*

Utdanningsdirektoratet (2008b). *Konkurransen om nasjonalt utdanningstilbud for rektorer. Endelig versjon 18.12.08.*

Wackerhausen, S. (2008). Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion. I *RUML/Refleksion i praksis. Skriftserie Nr. 1/2008.*

Wisniewski, E.J. (1998). The Psychology of Intuition. i: DePaul, M.R. & Ramsey W. (red). *Rethinking Intuition. The Psychology of Intuition and Its Role in Philosophical Inquiry.* New York: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

<http://www.fagligloft.no/>

<http://www.wis.no/gsi/tallene>

VEDLEGG NR. 1: FØLGESKRIV TIL INTERVJU MED DELTAKERE I STYRINGSGRUPPE OG FAGLIG RESSURSGRUPPE.



Informasjon om forskningsprosjekt: Evaluering av prosjektet "Faglig løft for PP-tjenesten i Midt-Norge"

Nordlandsforskning gjennomfører en prosessevaluering av prosjektet "Faglig løft for PP-tjenesten i Midt-Norge".

Formålet med prosjektet er å foreta en prosess evaluering knyttet til følgende hovedproblemstillinger:

- *I hvilken grad har styringsmodellen for prosjektet "Faglig løft i PPT" vært funksjonell og hensiktsmessig for formålet?*
- *Hvor stor er den totale ressursbruken og ressurstilgangen for gjennomføringen av prosjektet "Faglig løft i PPT"?*
- *Hvordan oppfattes kvaliteten og relevansen på innholdet i "Faglig løft i PPT" i forhold til målsettingen for prosjektet?*
- *I hvilken grad er "Faglig løft i PPT" egnet som modell for kompetanseutvikling av PPT?*

Hvert intervju vil ta ca 1-2 timer. Deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Kun forskerne tilknyttet prosjektet vil få vite hva det snakkes om under intervjuet. Forskerne som gjennomfører studien har taushetsplikt. Vi vil gjerne skrive om det vi har snakket om, men aldri på en slik måte at noen kan kjenne igjen enkeltpersoner eller enkeltsaker. I henhold til regelverket kan alle informanter når som helst reservere seg mot å delta, eller be om å få sine opplysninger slettet. For

Øvrig vil innsamlete opplysninger bli anonymisert ved prosjektslutt, senest ved utgangen av oktober 2010.

Dersom informanten gir sin tillatelse til det, gjør vi av praktiske grunner et lydopptak av intervjuet. Dette vil i så tilfelle være til internt bruk for forskerne og bli behandlet konfidensielt. Alle opplysninger oppbevares og behandles i henhold til lov om personopplysninger, og vi følger gjeldende regler om taushetsplikt. Prosjektet gjennomføres i perioden oktober 2009 – oktober 2010.

Forskerne som gjennomfører prosjektet er:

Tina Luther Handegård, Nordlandsforskning
tlf (dir.) 75517303. E-post: Tina.Handegaard@nforsk.no

Bent Cato Hustad, Nordlandsforskning
Tlf (dir.) 75517697. E-post: Bent.Cato.Hustad@nforsk.no

VEDLEGG NR. 2: INTERVJUGUIDE MED DELTAKERE I STYRINGSGRUPPE OG FAGLIG RESSURSGRUPPE.



Evaluering av faglig løft Intervjuguide – intervju med styringsgruppe og ressursgruppe

Spørsmål/elementer	Notater
1. Bakgrunn (kjønn, utdanning, stilling)	
2. Fortell om hvorfor og når du ble med i prosjektet.	
3. Hva oppfatter du som de sentrale målene for Faglig løft for PPT? (Kvalitet på brukernes tilbud, PPTs kompetanse, Bygging/formalisering av en spesialistutdanning)	
4. Er de relevante aktører representert i	

<p>styrings- og ressursgruppa? (Noen som mangler),</p> <p>5. Hvordan synes du prosjektet har utviklet seg ? (Hva har vært fremmende evt. begrensende i prosessen...)</p> <p>6. Hvilke aktører er sentrale i prosjektledinga?</p> <p>7. Hva fremstår som de viktigste drøftinger og beslutninger som er gjort?</p> <p>(Ikke en utdanning for PP-ledere, fornøyd med modulsammensetning og innholdet i modulene)</p> <p>8. Hvordan oppfatter du kvaliteten og relevansen på innholdet i "Faglig løft" i forhold til målsettingen for prosjektet?</p> <p>(Hvordan oppfatter du sammensetninge</p>	
--	--

<p>n av modulene i Faglig løft...)</p> <p>9. Har <u>du</u> hatt noen påvirkning på utviklingen av prosjektet, i så fall hvilken?</p> <p>10. Hva vil du si er en god modell for kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling innen PPT i regionen.</p> <p>11. Hvordan vurderer du betydningen av evidensbasert kunnskap? (bruken av eksisterende kunnskap)</p> <p>12. Er evidensbasert kunnskap sentralt i prosjektet, evt på hvilken måte? (utvikling av empirisk kunnskap...)</p> <p>13. Er praktisk utviklingsarbeid /aksjonslæring/ aksjonsforskning sentralt i prosjektet, evt. på hvilken måte? (evt. hvor sentralt?)</p>	
---	--

<p>14. Hva mener du skal til for at PP-tjenesten skal bli en mer enhetlig tjeneste med høy faglig og metodisk kvalitet?</p> <p>15. Hvordan vil du definere koordinerte /helhetlige tjenester for PPT?</p> <p>16. Hva mener du skal til for at PP-tjenesten gjennom sitt arbeid skal kunne fremme koordinerte og helhetlige tilbud for brukerne?</p> <p>(Gode faglige tjenester fremfor koordinerte og helhetlige.... Kommunestørrelse og org modeller)</p> <p>17. I hvilken grad har organiseringen av prosjektet "Faglig løft" vært funksjonell og hensiktsmessig for formålet? (prosjektstyringa...)</p>	
--	--

<p>18. Hvordan vurderer du ressursbruken og ressurstilgangen for "Faglig løft"?</p> <p>(FoU-midler) (ansattes egeninnsats) (frigjøring av tid) (midler i prosjektet)</p> <p>Hvilke ressurser har vært brukt. Hvem har finansiert dem?</p> <p>Ressurser/tid til styrings-/ress gruppemøter</p> <p>19. Er det andre forhold du vil trekke inn som relevante i en underveis evaluering av prosjektet?</p> <p><i>(Har du eksempelvis synspunkter på dette med behov for spesialisering, sertifisering, PPTs behov for bredde i kompetanse...)</i></p>	
---	--

VEDLEGG NR. 3: FØLGESKRIV TIL INTERVJU MED PP-LEDERE OG SKOLEEIERE.



Informasjon om forskningsprosjekt: Evaluering av prosjektet "Faglig løft for PP-tjenesten i Midt-Norge"

Nordlandsforskning gjennomfører en prosessevaluering av prosjektet "Faglig løft for PP-tjenesten i Midt-Norge".

Formålet med prosjektet er å foreta en evaluering knyttet til følgende hovedproblemstillinger:

- *I hvilken grad har styringsmodellen for prosjektet "Faglig løft i PPT" vært funksjonell og hensiktsmessig for formålet?*
- *Hvor stor er den totale ressursbruken og ressurstilgangen for gjennomføringen av prosjektet "Faglig løft i PPT"?*
- *Hvordan oppfattes kvaliteten og relevansen på innholdet i "Faglig løft i PPT" i forhold til målsettingen for prosjektet?*
- *I hvilken grad er "Faglig løft i PPT" egnet som modell for kompetanseutvikling av PPT?*

Hvert intervju vil ta ca 20-30 minutter. Deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Kun forskerne tilknyttet prosjektet vil få vite hva det snakkes om under intervjuet. Forskerne som gjennomfører studien har taushetsplikt. Vi vil gjerne skrive om innholdet i samtalene, men aldri på en slik måte at noen kan kjenne igjen enkeltpersoner eller enkeltsaker. I henhold til regelverket kan alle informanter når som helst reservere seg mot å delta, eller be om å få sine opplysninger slettet. For øvrig vil innsamlede opplysninger bli anonymisert ved prosjektslutt, senest ved utgangen av oktober 2010.

Dersom informanten gir sin tillatelse til det, gjør vi av praktiske grunner et lydopptak av intervjuet. Dette vil i så tilfelle være til internt bruk for forskerne og bli behandlet konfidensielt. Alle opplysninger oppbevares og behandles i henhold til lov om personopplysninger, og vi følger gjeldende regler om taushetsplikt. Prosjektet fram til oktober 2010.

Forskerne som gjennomfører prosjektet er:

Bent Cato Hustad, Nordlandsforskning

Tlf (dir.) 75517697. E-post: Bent.Cato.Hustad@nforsk.no

Ingrid Fylling, Høgskolen i Bodø

tlf (dir.) 75517426 E-post: Ingrid.fylling@hibo.no

VEDLEGG NR. 4: INTERVJUGUIDE TIL LEDERE FOR PPT OG SKOLEEIERE.



Evaluering av faglig løft Intervjuguide – intervju med skoleeiere og ledere for PPT

Spørsmål/elementer	Notater
1. Bakgrunn (utdanning, erfaring, stilling)	
2. Fortell om ditt kjennskap til prosjektet Faglig løft for PPT.	
3. På hvilken måte har din kommune/din PP-tjeneste benyttet seg av Faglig løft for PPT?	
4. Hvilke forhold har vært avgjørende for kommunens/PPTs deltakelse i Faglig løft for PPT?	
5. Hvilke forhold har begrenset kommunens /PPTs deltakelse i Faglig	

<p>løft for PPT?</p> <p>6. Hvordan synes du prosjektet har utviklet seg?</p> <p>7. Hvilke konkrete utfordringer har PPT i din kommune?</p> <p>8. Hvilke utfordringer mener du PP-tjenesten generelt har?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva kan forbedres <p>9. Hva skal til for at PPT skal bli en mer en mer enhetlig tjeneste med god faglig og metodisk kvalitet på sine tilbud?</p> <p>10. Bidrar prosjektet til å dekke kompetansebehovet din kommune har/ din PP-tjeneste har?</p> <p>11. Har din kommune/PP-tjeneste hatt mulighet til å påvirke innholdet i det som er blitt tatt inn i Faglig løft for PPT?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valg av tema/moduler på innhold - Praksisrettet 	
---	--

studietilbud	
<p>12. Har "faglig løft for PPT" har vært egnet som modell for utvikling av god praksis, kompetanseutvikling og forskning for Midt Norge-regionen?</p> <p>-Hvordan -hvordan ikke</p>	
<p>13. Hva er viktige erfaringer i "faglig løft for PPT" å ta med seg for en ev. etablering av et nasjonalt utviklingssenter for PP-tjenesten i Norge?</p>	
<p>14. Hva skal til for at PP-tjenesten gjennom sitt arbeid skal kunne fremme koordinerte og helhetlige tilbud for brukerne?</p> <p>- God ressursutnyttelse</p>	
<p>15. Har du synspunkter på organiseringa av prosjektet "faglig løft for PPT"?</p> <p>- Funksjonalitet - Hensiktsmessighet - Forankring</p>	

VEDLEGG NR. 5: SPØRRESKJEMA TIL DELTAKERE I FAGLIG LØFT FOR PPTS KURSMODULER.



Faglig løft for PPT i Midt-Norge

Spørreskjema til fagansatte som har deltatt på kurs i "Faglig løft for PPT"
Informasjon om undersøkelsen Denne undersøkelsen mottar du som deltaker i en eller flere av utdanningsmodulene i "Faglig løft for PPT". Evalueringa skal gi svar på hvordan prosjektet "Faglig løft for PPT" har utviklet seg og i hvilken kvalitet og relevans innholdet har i praksisfeltet. Nordlandsforskning har fått i oppdrag fra prosjektledelsen å gjennomføre en evaluering av "Faglig løft for PPT". De formelle modulene utgjør viktige elementer i den kompetansesatsninga og dataene som kommer fram vil derfor være et viktig bidrag i evalueringa. Vi vet at dere fagansatte står i en travel hverdag, men håper dere kan prioritere å bruke tid på å fylle ut dette skjemaet. For evalueringens konklusjoner er det av stor betydning at datagrunnlaget er så godt som mulig, noe som blant annet sikres gjennom en høy svarprosent. Samtidig håper vi det oppleves meningsfullt å bidra til opplysninger knyttet til PPTs kompetansebehov. Vi gjør oppmerksom på at deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og at det kun er forskere i Nordlandsforskning forskergruppe som vil ha tilgang på opplysningene gitt i spørreskjemaet. Ved prosjektets slutt i oktober 2010 spørreskjemaene destrueres. Data vil i presentasjoner og publisert på en slik måte at ingen enkeltpersoner vil kunne identifiseres.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål
På forhånd takk for hjelpen!

Bent-Cato Hustad
Forsker
Tlf. 75 51 76 97
E-post: bent.cato.hustad@nforsk.no

Ingrid Fylling

1. amanuensis
Tlf: 75 51 74 26
E-post: ingrid.fylling@hibo.no

Med vennlig hilsen

Bent-Cato Hustad
Prosjektleder

Your identity will be hidden
Read about [hidden identity](#). (Opens in a new window)

1) Er du kvinne eller mann?

Kvinne Mann

2) Hva er din alder?

20 - 29 år

30 - 39 år

40 - 49 år

50 - 59 år

60 - 69 år

70 år eller eldre

3) I hvilket fylke jobber du?

Møre og Romsdal fylke

Nord-Trøndelag fylke

Sør-Trøndelag fylke

Annet fylke

4) Hvor mange fagstillinger er det i din PP-tjeneste pr. dags dato?

0 - 3 stillinger

3,1 - 5 stillinger

5,1 - 10 stillinger

10,1 stillinger eller mer

5) Hvilken type fagutdanning har du i dag?

Cand psychol

Master i psykologi

Cand paed spes/master i spesialpedagogikk

Cand paed/cand ed/master i pedagogikk

- Sosionomutdanning
 - Barnevernspedagogutdanning
 - Vernepleierutdanning
 - Lærer/førskolelærer med spesialpedagogikk 2. avdeling
 - Lærer/førskolelærer med spesialpedagogikk 1. avdeling
 - Lærer/førskolelærer med annen tilleggsutdanning
 - Lærer/førskolelærer (grunnutdanning)
 - Annet
-

6) Hvor mange år har du vært ansatt i PPT

- 0 - 1 år
 - 2 - 4 år
 - 5 - 9 år
 - 10 - 19 år
 - 20 år eller mer
-

7) Hvilke(t) moduler/kurs har du deltatt på i regi av Faglig løft for PPT?

- Angst og skolevegning
 - Språkvansker
 - Forvaltning, sakkyndig arbeid og prosjektarbeid
-

8) Hvor høyt prioriteres deltakelse i Faglig løft for PPT ved din PP-tjeneste?

- I liten grad I noen grad Middels I stor grad I svært stor grad Vet ikke

9) Hvor godt mener du skoleeier (kommunen) er kjent med Faglig løft for PPT som prosjekt?

- I liten grad I noen grad Middels I stor grad I svært stor grad Vet ikke

10) Hvor høyt prioriteres deltakelse i Faglig løft for PPT av skoleeier(ne)?

- I liten grad I noen grad Middels I stor grad I svært stor grad Vet ikke

11) Hvor mange dager vil du estimere har gått med til deltakelse på studiesamlinger i modulene i Faglig løft for PPT?

- 6 dager eller mindre
 7 - 9 dager
 10 - 12 dager
 13 - 15 dager
 15 dager eller mer

12) Hvor mange dager vil du estimere å ha brukt på egenarbeid utenom arbeidstid?

- 0 - 5 dager
 6 - 10 dager
 11 - 15 dager
 16 - 20 dager
 21 - 25 dager
 26 - 30 dager

31 dager eller mer

13) Hvor mange arbeidsdager har du konkret brukt til studierelatert arbeid (selvstudium, praksisarbeid, case)?

0 - 5 dager

6 - 10 dager

11 - 15 dager

16 - 20 dager

21 - 25 dager

26 - 30 dager

31 dager eller mer

14) Hva har arbeidsgiver dekket av utgifter i Faglig løft for PPT?

Kursavgift

Reiseutgifter

Oppholdsutgifter (hotell, mv.)

Bøker

Lesetid

Eksamensfri

Annet

15) Mitt mål for å ta videreutdanninga er?

Å ta en mastergrad (erfaringsbasert)

Å ta spesialisering som pedagogisk-psykologisk rådgiver

Å få kompetanse på modulens tema

Å få personlig utvikling for å gjøre en bedre jobb

16) Hvor viktig er det for deg at modulene/kursene i Faglig løft for PPT inngår i en formell videreutdanning?

- IKke viktig Litt viktig Middels Ganske viktig Svært viktig
 Vet ikke

17) Hvor relevante er de kursene/modulene som Faglig løft for PPT tilbyr i lys av det arbeidet som utføres i PP-tjenesten?

- I liten grad I noen grad Middels I stor grad I svært stor grad
 Vet ikke

18) I hvilken grad er evidensbasert kunnskap vektlagt i modulen(e)?

- I liten grad I noen grad Middels I stor grad I svært stor grad
 Vet ikke

19) I hvilken grad er aksjonslæring/aksjonsforskning lagt vekt på i modulen(e)?

- I liten grad I noen grad Middels I stor grad I svært stor grad
 Vet ikke

20) I hvilken grad legges det vekt på PPTs rolle som en helhetlig og koordinerende enhet i modulen(e)?

- I liten grad I noen grad Middels I stor grad I svært stor grad
 Vet ikke

21) I hvilken grad tror du videreutdanninga bidrar til:

- | | I
liten
grad | I
noen
grad | Middelse | I
stor
grad | I
svært
stor
grad | Vet
ikke |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| - å bedre dine lønnsvilkår | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - å bedre dine arbeidsvilkår | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- å bedre PPTs identitet
- å bedre skolens generelle tillit til PPT
- å bedre tverrfaglig samarbeid
- å utvikle mine fagkompetanse
- å øke din trygghet i jobben
- å bedre behovselevers læringsutbytte

© Copyright www.questback.com. All Rights Reserved.