

Trøndelagsprosjektet

Systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger

-et toårig prosjekt for lærere, skoleledere og
pedagogisk-psykologisk tjeneste i Sør-Trøndelag

Jarl Sandhaug

Evalueringsrapport

Desember 2005

Trøndelagsprosjektet

Systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger -et toårig prosjekt for lærere, skoleledere og PPT i Sør-Trøndelag

Jarl Sandhaug

Evalueringsrapport

Desember 2005

Forord

Systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger, Trøndelagsprosjektet har vært et toårig samarbeidsprosjekt mellom Fylkesmannens oppvekst- og utdanningsavdeling i Sør-Trøndelag, Bredtvet, Lillegården og Trøndelag kompetansesenter. Prosjektet er en forlengelse av Samtak og har hatt som målsetting å bidra til kompetanseutvikling på områdene lese- og skrivevansker, sammensatte lærevansker og atferdsvansker. Grunnskoler og videregående skoler med tilhørende PPT/hjelpetjeneste i Sør-Trøndelag ble invitert til å delta.

Evalueringen av prosjektet har tatt sikte på å kartlegge deltakernes erfaringer og opplevd nytte av deltakelsen etter at prosjektperioden er avsluttet. Nytteverdi og erfaringer relaterer seg til gjennomføring og organisering av prosjektet, men tar også sikte på å beskrive nytte av deltakelsen knyttet til deltakernes arbeid med konkrete problemstillinger i prosjektperioden. Et sentralt mål med prosjektet som også blir evaluert, har vært at det skulle bidra til en robust forankring av en tverrfaglig og systemrettet tilnærming til spesialpedagogiske utfordringer i skolen. Trøndelag kompetansesenter har gjennomført evalueringsprosjektet. Rådgiver Jarl Sandhaug har hatt ansvaret for administrering og gjennomføring av evalueringen. Dette omfatter datainnsamling, analysearbeid og utarbeiding av evalueringsrapporten. I dette arbeidet har jeg fått god bistand fra professor Sidsel Skaalvik og professor Einar Skaalvik ved pedagogisk institutt, NTNU. De har vært viktige drøftingspartnere spesielt i oppstartfasen av evalueringsprosjektet og ikke minst bidratt i utviklingen av evalueringsdesign, måleinstrument og intervjuguide. De har bidratt til sluttproduktet gjennom kommentarer og merknader til manus.

Datainnsamlingen som evalueringsrapporten bygger sine resultater på er gjennomført i to omganger. Prosjektdeltakerne har innledningsvis bidratt til kunnskap om prosjektet gjennom deltakelse i en spørreskjemaundersøkelse. Deretter har et utvalg deltakere blitt intervjuet om sine erfaringer med deltakelse i prosjektet. En stor takk til alle som har bidratt til at evalueringen kunne realiseres.

Levanger 20.12.05

Jarl Sandhaug

INNHOOLD

INNLEDNING.....	1
BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	1
PROSJEKTORGANISERING	2
<i>Styringsgruppe.....</i>	2
<i>Prosjektgruppe</i>	2
<i>Målgruppe for prosjektet.....</i>	2
MÅLSETTINGER MED PROSJEKTET.....	2
ORGANISERING OG ARBEIDSMÅTER I PROSJEKTET.....	3
ARBEIDSMÅTER	3
KASUSPROBLEMATIKK.....	4
TEORI OG FAGLIGE BIDRAG I PROSJEKTET	6
<i>Systemperspektiv og analysemodeller</i>	6
<i>Aktiviteter i prosjektperioden, tidspunkt og faglig innhold</i>	7
METODE OG EVALUERINGSDESIGN	9
<i>Evalueringsspørsmål</i>	11
INFORMASJONSINNHEITING.....	11
<i>Spørreskjemaundersøkelsen</i>	11
<i>Svarprosent.....</i>	12
<i>Intervjuundersøkelsen.....</i>	12
PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATAMATERIALET	14
PRESENTASJON AV RESULTATER, ANALYSE OG DRØFTING	14
<i>Kasusbeskrivelser og informasjon om skolegruppene som er intervjuet.....</i>	14
FAKTORANALYSER.....	15
KASUSUTVIKLINGEN GJENNOM PROSJEKTPERIODEN	16
<i>Er det forskjeller i arbeid med kasus i prosjektperioden relatert til problemtype?.....</i>	20
<i>Økte ferdigheter i problemløsning?.....</i>	21
<i>Syn på kasusutviklingen knyttet til deltakernes roller i prosjektet.....</i>	22
<i>Oppfatning av kasusutvikling relatert til skolenivå</i>	24
GENERELL BETYDNING AV PROSJEKTET	26
<i>Har prosjektet styrket forventningene til mestring av tilsvarende og andre type problemer?.....</i>	26
<i>Prosjektets faglige relevans.....</i>	28
<i>Arbeidet i skolegruppen mellom samlingene</i>	29
<i>Roller i skolegruppa</i>	32
<i>Utviklingsarbeid i skolen – utfordringer knyttet til implementering.....</i>	34
<i>Tid som kritisk faktor i skolen.....</i>	35
<i>Aktiviteter på samlingene</i>	36
SPREDNING OG KOMPETANSEFORANKRING PÅ EGEN SKOLE	40
<i>Prosjektets bidrag til spredning og forankring av kompetanse.....</i>	41
<i>Forankring og videreføring av arbeidsmåte og kompetanse på egen skole?</i>	42
OPPSUMMERING	44
<i>Prosjektets verdi i forhold til arbeid med reelle kasus- prosess og resultat.....</i>	45
<i>Prosjektets faglige relevans og nytte i forhold til generelle utfordringer i skolen</i>	46
<i>Arbeidet i skolegrupper</i>	46
<i>Aktiviteter på prosjektsamlingene.....</i>	47
<i>Spredning og forankring.....</i>	47
<i>Avsluttende kommentar</i>	47

Litteraturliste

Vedlegg 1 Spørreskjema

Vedlegg 2 Intervjuguide

Liste over tabeller

1	Fordeling av kasusproblematikk knyttet til enkeltelever og klassemiljø	4
2	Fordeling etter hovedproblem	5
3	Oversikt over deltakere	12
4	Faktoranalyse arbeid med kasus	15
5	Faktoranalyse vurdert betydning av prosjektet	16
6	Vurdering av problem- og tiltaksutvikling	17
7	Kasusutvikling i forhold til hovedproblem	20
8	Oppfatninger av om systemet rundt eleven er blitt flinkere til å takle problemer, relatert til problemtype	22
9	Oppfatning av arbeid med kasus på bakgrunn av yrkesrolle	23
10	Kasusutvikling i forhold til skolenivå	25
11	Forventninger til mestring av problematikk relatert til problemtype	26
12	Forventninger til mestring av problematikk relatert til yrkesrolle	26
13	Samlingenes faglige relevans sett i forhold til problemtype	29
14	Vurdering av arbeidet i skolegruppene mellom samlingene	30

Innledning

Bakgrunn for prosjektet

Systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger har vært et toårig prosjekt for lærere, skoleledere og PP-tjeneste i Sør-Trøndelag. 12 grunn- og 4 videregående skoler har deltatt i prosjektet. Erfaringer viser at både skoler og PPT kan være tjent med at det arbeides mer systematisk og helhetlig i tilnærmingen til spesialpedagogiske utfordringer i skolen. Prosjektet kan ses som en forlengelse av Samtak. Samtak var et prosjekt for PPT og skoleledere, hvor nettopp systemrettet arbeid var et av flere sentrale tema som skal bidra til at PPT og skole kan nå målene om en inkluderende og tilpasset opplæring for alle elever. Prosjektet *Systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger* (i fortsettelsen kalt Trøndelagsprosjektet) har likhetstrekk med Samtak når det gjelder kompetanseheving og utviklingsmål innenfor vanskeområdene sosiale og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker og sammensatte lærevansker. Trøndelagsprosjektet skiller seg fra Samtak ved at det ble lagt opp til en mer helhetlig tenking og tilnærming til vanskeområdene ved valg av organisering og arbeidsmåter. Til forskjell fra Samtak er også lærere en sentral målgruppe i prosjektet, i tillegg til skoleledere og PPT.

Trøndelagsprosjektets siktemål har vært å bidra til at skoler og PPT øker sin samlede tiltakskompetanse innenfor områdene lese- og skrivevansker, sosiale og emosjonelle vansker og sammensatte lærevansker. Gjennom deltakelse med problemstillinger knyttet til egne kasus skulle deltakerne arbeide med å utvikle problemforståelse basert på analysemodeller og en tverrfaglig tilnærming, og på bakgrunn av dette prøve ut tiltak på egne skoler.

Noe av erfaringene etter Samtak har vært utfordringen med organisering og forankring av ny kompetanse slik at den kunne komme til reell anvendelse i skolen. I planleggingen av Trøndelagsprosjektet ble det tatt grep som skulle styrke muligheten for bedre implementering og kompetanseforankring ved at tverrfaglig sammensatte skolegrupper skulle arbeide med konkrete problemstillinger i prosjektet. En slik innretting av prosjektet som vektla samarbeid om reelle utfordringer i skolen og læreres praksis, skulle bidra til en god forankring og videreføring av kompetansen i skole og PPT. Større grad av systemforankring skulle motvirke at kompetansen ble sårbar som den ofte kan bli når den er knyttet til noen få personer.

Prosjektorganisering

Prosjektet har vært et samarbeid mellom Fylkesmannens oppvekst- og utdanningsavdeling i Sør-Trøndelag, Bredtvet kompetansesenter, Lillegården kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter.

Styringsgruppe

Prosjektets styringsgruppe har bestått av Fylkesmannens utdanningsavdeling og lederne ved de tre kompetansesentrene. Gruppens mandat har vært godkjenning av prosjektplan, ansvar- og oppgavefordeling og avklaring av økonomiske forpliktelser i forhold prosjektets drift og evaluering.

Prosjektgruppe

Prosjektgruppen har utarbeidet prosjektplanen og hatt ansvaret for gjennomføringen av prosjektet. Gruppen har vært sammensatt av representanter fra de samme instanser som nevnt ovenfor.

Målgruppe for prosjektet

12 grunnskoler og 4 videregående skoler fra Sør-Trøndelag har deltatt i prosjektet. Deltakelsen fra den enkelte skole har vært organisert i såkalte skolegrupper som har bestått av skoleledelse, spesial-/sosialpedagogisk personell, lærere og representasjon fra PPT/hjelpetjeneste. Dette resulterte i gruppestørrelser på 5-6 deltakere.

Målsettinger med prosjektet

Målsettingene med prosjektet slik de er nedfelt i prosjektplanen var

- å finne hensiktsmessige tverrfaglige tilnærminger til sakene som inngår i prosjektet, basert på bredest mulig forståelse av systemfaktorer og individfaktorer som påvirker og opprettholder problemene.
- å utvikle tverrfaglig handlingskompetanse som baserer seg på felles forståelse for utfordringene.

- å få til robust forankring og spredning av kompetansen slik at den kan komme flere skoler og flere brukere til gode.

Organisering og arbeidsmåter i prosjektet

Skoler og PPT ble invitert til å delta i prosjektet ved å melde på reelle kasus som de skulle arbeide med i løpet av prosjektperioden. Prosjektet ble gjennomført med 9 felles samlinger over en toårsperiode. I tillegg har fire samlinger vært forbeholdt PP-tjenesten. Arbeidet mellom samlingene har foregått i de respektive skolegruppene. Det ble forutsatt at skolene satte av tid til dette.

Arbeidsmåter

Samlingene har i hovedsak foregått over to dager. Den faglige og teoretiske formidlingen har vekslet mellom plenumsforelesninger og parallelle sesjoner. De parallelle sesjonene har i stor grad vært brukerstyrt i den forstand at deltakernes ønsker om forelesningstema relatert til egen kasusproblematikk har blitt forsøkt i møtetkommet.

De første samlingene hadde et faglig fokus på innføring i ulike analysemodeller og praktisering av disse i forhold til eget kasus i arbeidet i skolegruppene mellom samlingene. Hensikten har vært å lære å analysere problemstillinger i lys av ulike kontekstuelle og relasjonelle forhold som kan tenkes å påvirke og opprettholde problemet. Analysen og de refleksive prosessene i gruppene skulle danne basis for tiltaksutvikling på flere plan samtidig. For eksempel viser nyere forskning når det gjelder atferdsproblematikk at det er multimodale eller bredspektrede tiltak som har best effekt (KUF/BFD 2000, Nordahl 2000, Ogden 2001, Sørli 2000 m.fl). Det vil si at tiltak må rettes inn mot skole-, klasse- og individnivå samtidig. Tiltakene bør helst være arenaovergripende i den forstand at innsatsen også må omfatte andre områder enn skolen. Erfaringer fra utviklingsprosjekt i forhold til høyfrekvent atferdsproblematikk i videregående skoler viser at bredspektrede tiltak har effekt (Samuelsen, Ertesvåg og Sandhaug 2004).

I tillegg til innføring i ulike faglige tema og teori som skulle være relevant for de respektive vanskeområdene i prosjektet, har egenaktiviteten på samlingene vekslet mellom arbeid i

skolegrupper og veiledningsgrupper. Veiledningsgruppene var sammensatt av to og to skolegrupper, og intensjonen med gruppene var erfaringsutveksling og gjensidig refleksjon rundt pedagogiske problemstillinger og utfordringer. Gruppene ble veiledet av en representant fra de tre fagansvarlige kompetansesentrene. Det ble brukt logg som dokumentasjon på arbeidet i skolegruppene mellom samlingene. Loggene ble fortløpende sendt de respektive veilederne i perioden mellom samlingene.

Kasusproblematikk

Problembeskrivelsen knyttet til de påmeldte kasusene er svært uensartet, omfattende og sammensatt. Dette har sammenheng med at prosjektets Samtak-profil har lagt opp til å i møtekomme deltakernes behov for kompetanseutvikling på områdene lese- og skrivevansker, sammensatte lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker. Oppdragsgiver og de tre samarbeidende sentrene har derfor hatt store utfordringer og oppgaver i forhold til at deltakerne skal ha reelt utbytte av å delta i prosjektet. Forventningene har, ikke minst, vært knyttet til at prosjektdeltakelsen skulle bidra til konkrete forbedringer i forhold til påmeldt elevproblematikk, men i tillegg at det skulle utvikle skolens og PPTs samlede handlingskompetanse innenfor de tre vanskeområdene. En nærmere beskrivelse av hvordan kasusproblematikk fordeler seg kommer fram i tabell 1.

Tabell 1 Fordeling av kasusproblematikk (oversikt over problemtype) Prosent.¹

Problemtype knyttet til enkeltelev	Prosent
Utagerende atferd	74
Mangel på konsentrasjon og utholdenhet	89
Innadvendt atferd / sosial isolasjon	16
Depresjon	22
Skulk	18
Lese- og skrivevansker	45
Matematikkvansker	20
Generelle lærevansker	47
Andre forhold *	19

Problemer knyttet til klassemiljøet	Prosent
Uro og bråk i timene	65
Mobbing	24
Andre forhold **	18

*) *Andre forhold* : Her blir det trukket fram tilfeller av vold mot medelever, læringshemmende atferd, motoriske vansker, mangelfulle sosiale ferdigheter, syndebukkproblematikk, motivasjonsproblemer og unnvikelsesatferd, ADHD, psykososiale vansker, hygiene og fravær.

¹ % overstiger 100 fordi hvert kasus omfatter flere problemer.

**) *Andre forhold* : Her blir det nevnt problemer som utrygt læringsmiljø, mye konflikter og kulturelle forskjeller.

Alle deltakere har krysset av hvordan de oppfatter sammensetningen av problematikk knyttet til sitt kasus. De fleste deltakerne i de respektive skolegruppene har samme oppfatning av hva hovedproblemet består i, det vil si om det i hovedsak er atferdsproblem hos en bestemt elev, hovedsakelig lærevansker hos en bestemt elev eller problemer knyttet til klasse- eller gruppemiljøet. Men det er variasjon i oppfatningen om hvor sammensatt problemet knyttet til eget kasus er blant deltakere i en og samme skolegruppe.

Tabell 2 Fordeling etter hovedproblem. Prosent.

Hovedproblem	Prosent
Atferdsproblemer hos en elev	49,3
Lærevansker hos en elev	27,4
Problemer knyttet til klasse- eller gruppemiljø	23,3

At kasusproblematikken oppleves som sammensatt, kommer til uttrykk ved at 21 deltakere rapporterer om 5 ulike problemtyper knyttet til eget kasus. Seks deltakere har krysset av for hele 10 problemer for å beskrive eget kasus. 30 % rapporterer at deres kasus gjelder enkeltelev mens 70 % oppgir at deres kasus er en kombinasjon av problemer knyttet til enkeltelev og klasse- og gruppemiljøproblematikk.

Teori og faglige bidrag i prosjektet

Systemperspektiv og analysemodeller

Ulike systemteoretiske analysemodeller bygger på teori og nyere forskning omkring barn og unges utvikling og læring i skolen (Nordahl 2005). Trøndelagsprosjektet har vektlagt en arbeidsform hvor systemforståelse, analyse og refleksjon har vært viktige bestanddeler i skolegruppene arbeid med egne utfordringer. Systemteoretiske perspektiv innebærer et fokus på interaksjonen mellom individ og omgivelser, det vil si ulike kontekstuelle betingelser, når det gjelder å identifisere faktorer som utløser og opprettholder atferdsproblemer og negative læringsmiljøer. Å ha en analytisk tilnærming til utfordringer i skolen anses som en sentral forutsetning for å kunne iverksette spesifikke og virksomme tiltak, enten dette dreier seg om å utvikle bedre læringsmiljø, bedre skolefaglige prestasjoner eller å forebygge eller redusere atferdsproblemer (ibid).

Innledningsvis i prosjektet ble det brukt tid på å presentere ulike modeller og teoretiske perspektiver som kunne ha felles relevans i forhold til deltakernes problemstillinger. Sentrale elementer i analysemodeller som bygger på et systemperspektiv, vektlegger systematisk arbeid med problemformulering, innhenting av informasjon pedagogisk analyse og refleksjon, forut for tiltaksutvikling. Hensikten med arbeidet vil for eksempel kunne være å identifisere hvilke faktorer som bidrar til atferdsproblemer eller et dårlig læringsmiljø. Prosjektet la opp til at det skulle arbeides i tverrfaglig sammensatte skolegrupper med utgangspunkt i konkrete utfordringer på egne skoler. Prinsipper fra aksjons- og erfaringslæringen lå til grunn for at gruppene skulle arbeide med kasus og reelle problemstillinger. I tråd med aksjonslæringen kan refleksjon over egen praksis og problemstillinger være utviklende for deltakernes kompetanse (Schön 1999, Skogen 1998, Holmberg 2003). Bruk av ulike analysemodeller og refleksive læreprosesser i arbeidet med kasus skulle bidra til innsikt og forståelse av egen problematikk.

Prosjektet har lagt vekt på å formidle at tiltaksutvikling i størst mulig grad bør være fundert på en forståelse av forhold som har innvirkning på problemet i den konteksten problemet opptrer (Sørli og Nordahl 1998, Damsgaard 2001). Ulike typer analysemodeller kan bidra til å belyse dette, men valg av modell vil være avhengig av hvilke utfordringer som skal analyseres. Prosjektet har lagt vekt på at modeller skal ha en grundig teoretisk forankring slik at det er mulig å foreta grunnleggende valg og vurderinger av modeller relatert til aktuelle

utfordringer. Pedagogisk utviklingsarbeid i systemperspektiv, slik prosjektet har lagt opp til, har blant annet tatt utgangspunkt i teori som omhandler aktør-, individ- og kontekstuelle perspektiv. Disse perspektivene har hatt til hensikt å gi en bred forståelse av de utfordringer skolen står overfor når det gjelder å utvikle positive læringsmiljø, redusere problematferd og utvikle elevenes sosiale og faglige kompetanse.

Prosjektet har også lagt vekt på å bidra til at skolegruppene skal arbeide etter en metode og prinsipper for reflekterende kollegagrupper. Metoden har mange likhetstrekk med andre former for kollegaveiledning, og bygger på teori om at du som aktør i relasjonen er med på å påvirke relasjonen til den du samhandler med. Relatert til skolen vil det si at det er den voksnes handlinger i relasjon til eleven det fokuseres på. Prosessen i slike grupper har en tydelig organisering og oppbygging og legger vekt på å forstå problematferd i relasjonsperspektiv. Det stilles krav til bruk av tid, hyppighet, gruppesammensetning og ledelse. Samtidig er kommunikasjonsforståelse og læringssyn sentrale begreper i refleksjonsgrupper. En reflekterende tilnærming til utfordringer vil innebære at en møter utfordringene med undring snarere enn at man er umiddelbart tiltaksorientert. Målet vil være ny innsikt og forståelse ved at man tar i bruk flere perspektiver. Tidligere erfaringer tyder på at skoler som har arbeidet målrettet med bruk av reflekterende kollegagrupper, har klart å etablere en mer reflektert praksis i klasserommet og en bedre dialog med elevene (Tinnesand 2001).

Aktiviteter i prosjektperioden, tidspunkt og faglig innhold

Aktivitetsoversikten omfatter også samlinger kun for PPT-representanter

Dato	Innhold
03.12.03	Formøte med kommunal/fylkeskommunal ledelse og med PPT <ul style="list-style-type: none"> • presentasjon av prosjektet • rolle- og oppgavefordeling • kompetanseforankring
03.-04.12.03	1. Prosjektsamling Plenum: Analysemodeller og refleksive læreprosesser
14.01.04	1. Samling for PPT-representanter Tema: Refleksive læreprosesser og rådgiver/veilederrollen i skolegrupper og veiledningsgrupper
02.-03.03.04	2. Prosjektsamling Plenum: Læringsvansker sett i systemperspektiv; individ- og systemperspektiv, kontekstuelle læringsvilkår
14.03.04	2. Samling for PPT-representantene Tema: Planlegging av prosjektsamlingen 2. og 3. juni

02.-03.06.04	3. Prosjektsamling Plenum: Motivasjon og læringsmiljø – selvoppfatning og selvaksept – ulike motivasjonsstiler/målorientering Parallelle sesjoner: <ul style="list-style-type: none"> • Utvikling av klassekoder – arbeid med ”vanskelige klasser” • Leseopplæring • Oppmerksomhetsvansker (ADHD) • Alvorlige atferdsvansker
02.-03.09.04	4. Prosjektsamling Plenum: Hvordan sikre optimale læringsforhold for en elev med sammensatte problemer. Den første leseopplæring med forebyggende siktemål.
21.10.04	3. Samling for PPT-representanter og kommunal/fylkeskommunal ledelse Tema: <ul style="list-style-type: none"> • Implementering og strategier for kompetansesikring • Rollen som veileder i skolegruppene. Anvendelse av modeller som stimulerer refleksive prosesser
08.12.04	5. Prosjektsamling Parallelle sesjoner: <ul style="list-style-type: none"> • Klasseledelse • Leseopplæring • Alvorlige atferdsvansker • Barn og unge med oppmerksomhetsvansker • Alternativ opplæring
27.01.05	4. Samling for PPT-representantene Tema: Ulike metoder for arbeid med refleksive læreprosesser. Rollen som veileder i skolegruppen. Tiltaksvalidering i tilpasset opplæring.
09.-10.03.05	6. Prosjektsamling Tema: En skole hvor alle lærer/tilpasset opplæring – læringsteorier og pedagogiske konsekvenser. Bruk av språk og kommunikasjon i endringsprosesser
25.-26.05.05	7. Prosjektsamling Tema: <ul style="list-style-type: none"> • Presentasjoner av prosjektene i plenum og torg • Plenumsforelesning: Om å sikre kvalitet i en inkluderende skole • Paneldebatt

Metode og evalueringsdesign

Forberedelser og planlegging til evaluering av prosjektet ble formalisert og igangsatt etter at prosjektet hadde pågått i ca et års tid. Dette innebar visse begrensninger med hensyn til evalueringsdesign og metodevalg.

Skolene har deltatt i prosjektet ved at de har arbeidet med reelle problemstillinger knyttet til påmeldte kasus. I prosjektet har det vært en innbakt målsetting at enkeltelever og elevgrupper som har utgjort disse kasusene, skulle få en bedre skolehverdag. Enkelt sagt skulle man bli i stand til "løse" problemet i løpet av prosjektet. Sån sett burde elevene som har vært gjenstand for oppmerksomhet være sentrale indikatorer på resultatoppnåelse. Når det i evalueringsdesignet likevel ikke legges opp til å studere hvorvidt elevene har fått en bedre opplæringssituasjon, så skyldes det flere forhold. For det første er elevproblematikken i kasusbeskrivelsene svært ulike og sammensatte. Beskrivelsene varierer fra vansker knyttet til en enkelt elev i en klasse til problematikk som omfatter grupper av elever eller hele klasse/gruppemiljøet. Alderssammensetningen varierer fra 3. trinn i grunnskolen til elever i videregående skole. Det ville derfor bydd på store metodiske utfordringer å gjennomføre en kartlegging som kunne si noe entydig om endringer i elevenes situasjon direkte kan knyttes til prosjektgjennomføringen. Selv om prosjektets endelige siktemål er at den samlede kompetansehevingen skal komme elevene til nytte, er det først og fremst lærere, skoleledere og PPT som har vært målgruppe for prosjektet. Design og metode må ha utgangspunkt i hvordan en på best mulig måte kan skaffe informasjon for å belyse problemstillingen. Forhold som har blitt vurdert i denne sammenheng handler om hvilken type informasjon som er nødvendig å innhente og ikke minst hvilke informater som er egnet til å framskaffe viten om den virkelighet en ønsker å studere (Guba og Lincoln 1994).

Prosjektet fokuserer på at deltakerne skal få økt kompetanse i å analysere og forstå hvilke individuelle og kontekstuelle faktorer som har betydning for at problemer oppstår og blir opprettholdt, og derved bli i stand til å sette i verk hensiktsmessige tiltak. Lykkes prosjektet med dette, har man forventninger til at det vil resultere i bedre tilpasset opplæring, bedre læringsmiljø og reduserte atferdsproblemer. Sett på denne bakgrunn vil ikke faktiske endringer i opplæringssituasjon hos elever som har vært gjenstand for oppmerksomhet i prosjektet være en del av evalueringsopplegget. Temaet vil likevel bli belyst gjennom deltakernes oppfatninger i forhold til om de mener det har skjedd forbedringer i løpet av

prosjektperioden, og videre deres vurderinger av hvilke forhold som har hatt mest betydning i denne sammenheng.

For fylkesmannens utdanningsavdeling i Sør-Trøndelag og de tre sentrene som har gjennomført prosjektet er det viktig å få belyst om erfaringene tilsier at det er en hensiktsmessig måte å drive kompetanseutvikling på. Evalueringen tar ikke sikte på å utføre en kost – nytte vurdering, men de samlede erfaringene fra prosjektet kan være et korrektiv til hvordan eventuelle framtidige prosjekt kan organiseres.

Deltakerne har også investert tid og ressurser gjennom de to årene prosjektperioden har vart. Deltakerne hver for seg og de enkelte skolegruppene har sannsynligvis for sin egen del gjort seg tanker om deltakelsen var verdt innsatsen. Men det vil likevel være riktig at deltakerne får en tilbakemelding som sier noe om de samlede erfaringene man sitter igjen med etter å ha deltatt i prosjektet. Det kan være nyttig kunnskap i deres vurdering i forhold til framtidig deltakelse i liknende prosjekt.

Informantene som bidrar til kunnskapsgrunnlaget som denne evalueringen bygger på, er pedagogisk personell, skoleledere og representanter fra PPT, som har utgjort målgruppen for prosjektet. Informasjonen er hentet inn mot slutten av prosjektperioden og like etter prosjektslutt i juni 2005. Datagrunnlaget som evalueringen bygger sine funn og vurderinger på er basert på selvrapporing fra prosjektdeltakerne.

Evalueringen har forsøkt å kombinere en tilnærming som i varetar både hensynet til måloppnåelse og prosess i gjennomføringen av prosjektet. Mål- og prosessevaluering bør kombineres, og det er viktig å se hvordan både arbeid med mål og prosesser bidrar til sluttresultatet (Johannessen 2000). Han advarer mot å være ensidig opptatt av resultater, fordi et dårlig resultat likevel kan ha vært ledsaget av en fruktbar prosess. Med andre ord, presumptivt dårlig måloppnåelse eller resultat innebærer nødvendigvis ikke at et prosjekt er bortkastet. I dette prosjektet er ikke mål og resultater kun knyttet opp mot forbedringer i forhold til kasus, men det er også mål knyttet til kompetanseutvikling hos deltakerne. Kontekstuelle og organisatoriske betingelser for gjennomføring av prosjektet, for eksempel tid avsatt til samarbeid, intern organisering, støtte, oppfølging etc., kan også ha betydning for de resultater man sitter igjen med. Det vil være viktig å se på erfaringer og resultater fra prosjektet i lys av slike betingelser.

Evalueringsspørsmål

Relatert til prosjektets målsettinger vil det være aktuelt å evaluere deltakernes erfaringer fra prosjektet ut fra følgende hovedproblemstilling:

Hvor faglig relevant og nyttig vurderer deltakerne at prosjektet har vært i forhold til påmeldt problematikk, og relatert til andre pedagogiske utfordringer i skolen?

Det blir lagt særlig vekt på følgende forhold:

1. Hvordan vurderer deltakerne nytteverdien av deltakelsen i prosjektet relatert til påmeldt kasus?

- i hvor stor grad har deltakelse i prosjektet bidratt til en bedre skolehverdag?
- er det forskjeller i vurdert nytte og erfaringer med prosjektet i forhold til sentrale forklaringsvariabler som problemtype, yrkesrolle, skolenivå ?

2. Hvordan vurderer deltakerne verdien av deltakelsen i prosjektet relatert til

- faglig relevans
- framtidige utfordringer
- arbeid i skolegrupper mellom samlingene
- bruk av veiledningsgrupper på samlingene

3. Hva skjer med spredning og lokal forankring av kompetansen etter at prosjektet er avsluttet?

Informasjonsinnhenting

Informasjonsinnhenting har foregått i to omganger og baserer seg både på en kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Som metode til innsamling av data er det henholdsvis brukt et eget utviklet spørreskjema, samt intervju av to skolegrupper med til sammen 11 informanter.

Spørreskjemaundersøkelsen

Det ble utarbeidet et spørreskjema (Vedlegg 1) som alle deltakere ble bedt om fylle ut. Skjemaet inneholder spørsmål hvor de fleste skal besvares med avkryssing på ett av fire faste svaralternativer. Skjemaet ga også muligheter for respondentene til å gi egne kommentarer eller komme med informasjon som de måtte mene var viktig å få fram. De kvantifiserbare

dataene har blitt behandlet og analysert ved bruk av statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versjon 13.0.

For å sikre best mulig deltakelse, ble skjemaene delt ut og samlet inn i forbindelse med en av prosjektsamlingene² som ble gjennomført i mars 2005. Deltakerne var orientert om undersøkelsen på forhånd. Det var relativt mange (ca 30) som ikke var til stede da undersøkelsen ble gjennomført. Dette resulterte i at det tok noe tid før alle fikk anledning til å besvare og returnere skjemaet. Spørreskjemaundersøkelsen hadde til hensikt å skaffe til veie informasjon om en del tema som var sentrale i prosjektet. Ved at alle deltakere fikk anledning til å delta, ville en kunne få større oversikt over erfaringer man hadde gjort seg i løpet av prosjektet. Skjemaet ble utviklet med tanke på at alle deltakere, enten det var lærere, ledere eller ansatt i PPT, skulle svare på de samme spørsmålene. Dette var viktig bl.a. med tanke på å se om de forskjellige gruppene hadde ulike opplevelser med å delta i prosjektet.

Svarprosent

I tabellen nedenfor er det en oversikt over antall deltakere som har svart på spørreskjemaet og fordelingen mellom de tre deltakergruppene.

Tabell 3 Oversikt over deltakere, antall og procenter.

Deltakere	Antall	Procenter
Lærer *)	45	60,8
Skoleleder	16	21,6
Ansatt i PPT	13	17,6
Totalt (N=	74	100

*) Omfatter også personell med annen fagbakgrunn tilsvarende barnevernpedagog, vernepleier og assistent.

Den samlede svarprosenten er på 92,5, noe som må sies å være tilfredsstillende.

Intervjuundersøkelsen

Intervju med deltakere i prosjektet er gjort med tanke på å få større innsikt i hvordan deltakernes erfaringer og opplevelser med å ha deltatt i prosjektet varierer. To skoler ble

² Det er noe uklart hva det eksakte antallet prosjektdeltakere har vært pga en del utskiftninger og varierende deltakelse, men i snitt er det regnet ut fra 5 deltakere pr skole inkludert PPT. Dette tilsvarer et samlet antall på 80 deltakere.

trukket tilfeldig, med tanke på intervju av alle deltakerne i de respektive skolegruppene. Deltakerne ble intervjuet enkeltvis. Intervjuene varte fra ca. 1 – 1 ½ time. Det eneste kriteriet før trekking av skolegruppene var å sikre at det ble trukket gruppe både blant grunnskolene og de videregående skolene. Årsaken til dette var at en ønsket å se om det kunne være variasjoner i erfaringer fra deltakelsen i prosjektet som var spesifikke for skoletrinnene. Bruken av skolegrupper sto sentralt i gjennomføringen av prosjektet. Både sammensetting av deltakere og gruppenes funksjon mellom samlingene ble vurdert som sentrale faktorer i forhold til arbeid med kasus, bearbeiding av tilført kompetanse og spredning og kompetanseforankring på de respektive skolene. Ved å intervju alle deltakerne i de to gruppene ville en kunne få verdifull innsikt i hvordan dynamikken i gruppene hadde vært, i forhold til de prosessuelle og substansielle sidene av arbeidet som ble utført. Gruppene som ble intervjuet besto henholdsvis av 5 og 6 deltakere. Det ble utviklet en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 2) som tematisk hadde samme fokusområder som spørreskjemaundersøkelsen, men gikk mer i dybden i forhold til de ulike temaene. Intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene like etter siste prosjektsamling, dvs siste halvdel av juni 2005.

Presentasjon og analyse av datamaterialet

Presentasjon av resultater, analyse og drøfting

I dette kapitlet blir resultater på bakgrunn av både det kvantitative og kvalitative informasjonsgrunnlaget, presentert og drøftet samlet. Gjennomgangen er organisert rundt de sentrale temaene (hovedspørsmål/problemstillinger) for undersøkelsen hvor de kvantifiserbare resultatene blir presentert først. De kvalitative dataene bidrar til å supplere, utdype og skape variasjon i det samlede bilde av deltakernes erfaringer fra prosjektet. Resultatene blir fortløpende drøftet og kommentert. De kvantifiserbare dataene blir delvis presentert som frekvensoversikter for å vise hvordan svarene fordeler seg på en rekke sentrale spørsmål. Det blir brukt enveis variansanalyser (Oneway Anova), som er analyser av gjennomsnittfordelinger, for å belyse mulige forskjeller i materialet. Intervjudata blir i noen grad presentert som sitater hvor dette er relevant. Materialet blir tolket og trukket inn i presentasjonen og drøftet etter hvert som temaene blir gjennomgått.

Kasusbeskrivelser og informasjon om skolegruppene som er intervjuet

De to skolene som ble trukket ut for intervju, deltok i prosjektet med ulike type kasusproblematikk. Relatert til den inndeling i problemtyper som er benyttet i undersøkelsen, *atferdsproblemer hos en elev, lærevansker hos en elev, eller problemer knyttet til klasse- eller gruppemiljø*, hører kasus fra grunnskolen inn under gruppen *atferdsproblemer hos en elev*. Ved prosjektstart gikk eleven i 3. klasse. Problemene, slik deltakerne fra skolen beskrev de, omfattet læringshemmende atferd i klassen med mye uro, liten utholdenhet og dårlig impuls kontroll. Friminuttene var preget av stadige konfliktsituasjoner med andre elever. Det var mistanke om ADHD, spesielt fra foreldrenes side, og det ble etter hvert igangsatt utredning i regi av BUP. Det ble konstatert ADHD diagnose høsten prosjektet startet og eleven ble etter hvert medisineret. Deltakerne i skolegruppen fra denne skolen har bestått av rektor, to lærere, barnevernpedagog og representant fra PPT. Deltakelsen i gruppen har vært stabil gjennom hele prosjektperioden.

Kasusbeskrivelsen fra den videregående skolen inngår i kategorien *lærevansker hos en elev*. Eleven startet på grunnkurs formgivingsfag samme år som prosjektet startet, men skiftet til grunnkurs byggfag året etter. Eleven hadde store lese- og skrivevansker som skyldtes en organisk skade som affiserer korttidsminnet i alvorlig grad. Skolegruppen fra denne skolen

har bestått av 6 deltakere. Det siste året i prosjektet har gruppen vært sammensatt av assisterende rektor, rådgiver/spes.ped.koordinator, 3 lærere og PP-rådgiver. På grunn av skifte av klasse og at en lærer sluttet i prosjektperioden har det vært en del utskiftninger i gruppa.

Felles for begge gruppene synes å ha vært at de ved prosjektstart hadde forventninger til at deltakelsen skulle bidra til at situasjonen for, og problemene rundt, elevene skulle bli bedret. Samtidig blir det pekt på at skolene generelt hadde behov for kompetanseheving, henholdsvis på områdene atferdsproblematikk og lese- og skrivevansker. I tillegg ga flere deltakere uttrykk for forventninger til at en systematisk og teoribasert tilnærming til konkret problematikk skulle gi et mer varig kompetansemessig løft på egen skole.

Faktoranalyser

For å styrke analysene av deltakernes svar er det gjennomført faktoranalyser med etterfølgende reliabilitetsanalyser. Hensikten med dette har vært å se om det i materialet er flere spørsmål eller variabler som uttrykker egne begreper eller tema. Det kan bety at det er flere spørsmål som henger sammen og måler samme fenomen. Innenfor spørsmålene som omhandler arbeid med kasus i løpet av prosjektperioden, det vil si problemutvikling, tiltakskompetanse og innsikt/forståelse av problemet, er det ut fra faktoranalysene tre områder eller faktorer som utkrystalliserer seg. Faktorene er vist i tabellen nedenfor med antall spørsmål og tilhørende reliabilitetsverdi.

Tabell 4 Faktoranalyse³ arbeid med kasus

Faktor	Spørsmålnr.	Antall spørsmål	Alpha
Kasusutvikling (positiv)	5, 11	2	.78
Tiltakskompetanse (ifht problematikk)	6, 7	2	.86
Innsikt/forståelse av problemet	12, 13, 14	3	.71

Kasusutvikling framstår som en egen faktor hvor deltakernes oppfatninger er om problemet er blitt mindre, og om elevene har fått en bedre skolehverdag i løpet av prosjektperioden.

Tiltakskompetanse handler om vurdering av egen evne til å håndtere problematikken nå og framover. Den tredje faktoren dreier seg om det har det blitt tilført ny kunnskap og om det har

³ Det er gjennomført faktoranalyse ved bruk av principal component analyse (med varimax rotasjon) for å se hvilke variabler som måler samme fenomen. De faktorene som har utkrystallisert seg som sentrale har blitt gjenstand for reliabilitetsanalyse ved bruk av Cronbach's Alpha. Alpha verdien er uttrykk for faktorens reliabilitet. En faktors reliabilitet kan sies å være uttrykk for feilvarians i materialet. Høy alpha verdi (alpha-koeffisienten har en tallverdi fra 0 – 1) er derfor et uttrykk for liten feilvarians i materialet.

skjedd økt og endret forståelse av problematikk i tilknytning til påmeldt kasus.

Reliabilitetsverdiene må sies å være tilfredsstillende sett i forhold til formålet med denne undersøkelsen.

Det er foretatt faktoranalyse av spørsmål som omhandler betydningen av prosjektet på en del sentrale områder. Dette omhandler mestringsforventninger, faglig relevans, arbeidet i skolegruppene og oppfatninger knyttet til deltakernes roller. Analyse av materialet viser i tabell 5 fire faktorer hvor disse spørsmålene grupperer seg.

Tabell 5 Faktoranalyse⁴ vurdert betydning av prosjektet

Faktor	Spørsmålsnr.	Ant. spørsmål	Alpha
Mestringsforventninger	16, 17, 18	3	.78
Faglig relevans	20, 21	2	.85
Arbeidet i skolegruppen	22, 23, 24, 25	4	.85
Rolleoppfatning	26, 27	2	.74

Mestringsforventninger relaterer seg til spørsmål om forventning om mestring av egen rolle i skoleverket, samt forventninger til å mestre liknede og ulike typer problemer i framtiden.

Faglig relevans er en faktor som omhandler vurdering av hvor relevant det faglige innholdet på samlingene har vært både i forhold til påmeldt kasus og andre faglige utfordringer.

Arbeidet som har foregått i skolegruppene mellom samlingene er forventet å være av sentral betydning i forhold til prosjektgjennomføringen. Spørsmålene eller påstandene som deltakerne skulle ta stilling til, har dreid seg om arbeidet har vært målrettet, om arbeidet har bidratt til felles forståelse av problemet og felles oppfatning av tiltak og om det har vært avsatt tilstrekkelig med tid til arbeidet. Oppfatninger knyttet til rolle dreier seg om deltakernes vurderinger av hvordan de ser på oppgave og rollefordeling i prosjektet spesielt og hvordan de oppfatter dette uavhengig av prosjektet.

Kasusutviklingen gjennom prosjektperioden

Arbeid med egne kasus kan sies både å ha vært et mål og et middel i prosjektet. Målet har vært at deltakerne ved bruk av analysemodeller og pedagogisk refleksjon skulle bli i bedre stand til å finne hensiktsmessige tiltak i for det enkelte kasus. I tabellen under har deltakerne tatt stilling til påstander som berører arbeidet med kasusproblematikken i løpet av prosjektperioden.

⁴ Utvalgsstørrelsen (N) er noe lav i forhold hva som er standard anbefaling til gjennomføring av faktoranalyse.

Tabell 6 Vurdering av problem- og tiltaksutvikling. Prosent. N=74

Variabler	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig
Min opplevelse er at selve problemet(lærevanskene, den utagerende atferden osv) er vesentlig mindre nå enn da prosjektet startet	9,6	13,7	45,2	31,5
Uansett om problemet er større eller mindre, har jeg <i>selv</i> blitt bedre i stand til å takle det	-	5,6	56,3	38,0
Jeg føler at jeg har blitt bedre i stand til å takle <i>tilsvarende problemer</i> også i framtida.	-	2,8	50,7	46,5
Jeg føler at <i>skolegruppen</i> har blitt flinkere til å takle slike problemer (som vårt kasus)	1,4	5,6	40,3	52,8
Jeg føler at <i>skolen</i> har blitt flinkere til å takle slike problemer (som vårt kasus)	6,9	36,1	51,4	5,6
Jeg føler at <i>PPT</i> har blitt flinkere til å takle slike problemer (som vårt kasus)	4,5	29,9	43,3	22,4
Min oppfatning er at <i>eleven(e)</i> som kasuset gjelder har fått en bedre skolehverdag	1,4	9,9	47,9	40,8

I første og siste påstand har deltakerne tatt stilling til i hvor stor grad de var enig i at problemet var blitt mindre nå og hvorvidt eleven(e) har fått en bedre skolehverdag. Henholdsvis 77% og 89% sier seg helt eller delvis enig i at situasjonen har blitt bedre. Alle positive endringer og forbedringer i forhold til angjeldende problematikk kan ikke uten videre relateres til prosjektet, men det er nærliggende å tro at det systematiske arbeidet prosjektet har lagt opp til, har hatt betydning for den positive utviklingen. Dette underbygges til en viss grad av svarfordelingen i forhold til om man mener at skolegruppen har blitt flinkere til å takle problemene. Her svarer 53% at de er helt enige i dette og samlet er 93% helt eller delvis enige i at skolegruppen er blitt bedre i stand til å håndtere problematikken. Deltakerne her en tilnærmet entydig oppfatning om at de har blitt bedre i stand til å takle problemet. Det er faktisk et større antall deltakere som har en positiv forventning til takling av tilsvarende problematikk i framtida enn for det aktuelle kasus.

Et flertall av deltakerne mener at både skolen og PPT har blitt bedre til å takle tilsvarende problemer, men her er det større tendens til at svarene fordeler seg rundt *delvis uenig/delvis enig* i påstanden. Det kan være flere årsaker til dette. Blant annet kan det skyldes en oppfatning om at man generelt ikke lykkes med å håndtere problematikk i den grad man

ønsker, verken skolen alene eller i samarbeid med PPT. Det kan også være et uttrykk for at man ikke har klart, eller foreløpig ikke har prioritert å spre kompetansen internt på den enkelte skole, slik en av hovedmålsettingene med prosjektet har vært. Den mest nærliggende årsaken ligger kanskje i at svarene på disse påstandene gjenspeiler en oppfatning av at problemhåndteringen er sterkt forbundet og identifisert med virksomheten i skolegruppa og at den reelle kompetansen i å takle problematikken først og fremst ligger i skolegruppa. Det vil i så fall kunne innebære at deltakerne ikke har like stor tiltro til at skolen for øvrig er i stand til å håndtere utfordringene, dvs at de ikke har fått del i den kompetansen som skolegruppa besitter.

Deltakerne fra de to skolene som har blitt intervjuet sier at deres kasus i hovedsak har hatt en positiv utvikling i løpet av prosjektperioden. En av skolene var påmeldt prosjektet med utgangspunkt i alvorlig lese- og skrivevanskeproblematikk knyttet til en elev i videregående skole. Eleven manglet funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Helsevesenet mente at årsaken var en medfødt hjerneskade som innebar at eleven ikke ville kunne lære å lese og skrive. Ved prosjektstart hadde skolen likevel forventninger til at prosjektdeltakelsen skulle kunne bidra til å avhjelpe elevens store vansker. Enten ved bedring av ferdighetsnivå eller i form av kompensatoriske tiltak, bl.a. ved å ta i bruk tekniske hjelpemidler som C-penn og aktuell programvare for PC. Skolegruppas oppfatning av situasjonen ved prosjektslutt var at de ikke hadde lyktes i arbeidet med å bedre elevens lese- og skriveferdigheter, eller å kompensere for dette med tekniske løsninger. Skolegruppa hadde underveis i prosjektet endret noe av sin strategi og dreid målsettinga over til å arbeide med å styrke elevens sosiale ferdigheter og tilpasning i skolemiljøet, samt lagt vekt på at eleven skulle bli mer selvstendig. Dette mener skolen de har lyktes godt med, tatt i betraktning elevens fungering når han startet på videregående.

Den andre skolen har deltatt med kasusproblematikk relatert til en elev med atferdsvansker på 4. klassetrinn. Atferden før oppstart i prosjektet ble beskrevet i form av mye uro og forstyrrelser i undervisningssituasjonen og konflikter med medelever. Skolene uttrykker at de ønsket å delta i prosjektet hovedsakelig for å finne forbedringer eller løsninger konkret knyttet til angjeldende elevproblematikk, men hadde også målsetting om at deltakelsen ville innebære en kompetanseheving på de respektive vanskeområdene som kunne være nyttig i forhold til andre saker. Felles for begge skolene er at prosjektdeltakerne sier at det har vært en utvikling i positiv retning i arbeid med kasus. Men det viser seg å være vanskelig å peke på konkrete

forhold ved prosjektet som kan ha hatt innvirkning på resultatene. De fleste informantene sier de tror det kunne ha blitt en positiv utvikling for eleven uansett, men er usikre på hvordan utviklingen ville blitt uavhengig av prosjektet. En skoleleder uttrykker det slik for å beskrive situasjonen i dag når det gjelder deres kasuselev:

”Jeg hører ikke om han lenger, jeg. Før så var han stadig vekk oppe og besøkte meg. Ikke for å få skjenn, men for å avlaste dem en del. Men nå ser jeg han ikke. Så det har endra seg totalt.”

Når det blir trukket fram hva man mener har hatt størst betydning, legger de fleste vekt på økt systemforståelse. Det innebærer å ikke ha fokus på individet alene, men i større grad se individet i interaksjon med omgivelsene og vektlegge ulike kontekstuelle perspektiv i forhold til atferd (Bronfenbrenner 1979, Nordahl 2000, Ogden 2001, Sørli 1998). Nordahl (2005) omtaler analyse av den samhandlingen som foregår i skolen som det interaksjonistiske perspektivet. Det innebærer en forståelse av at forhold og årsaksforklaringer knyttet til individet eller hjemmeforholdene ikke lenger er like framtrepende. Det kan se ut til at fokus dreier mer over til å bli opptatt av se på samhandlingen i klassen og andre situasjoner i skolen. Det vil også kunne innebære at man som lærer retter søkelyset mot sin egen rolleutøvelse og får en mer reflektert holdning til egen klasseledelse, undervisningspraksis og samhandling med andre. En av skolelederne uttrykker det slik:

”(...) det ene er det å se på kontekstene og ... samspill ... som viktig for hvordan utvikling kan skje. Så har vi brukt ganske mye energi på å få til ... drive sånne perspektivanalyser”

En lærer oppsummerer nytten av prosjektet på denne måten:

”(...) det har vært veldig berikende å være med på dette Trøndelagsprosjektet. Har vært mange fine samlinger og ... veldig greit å jobbe sammen i skolegruppa. (...) det aller viktigste som jeg sitter igjen med er dette her at jeg er blitt flinkere til å se på ting rundt eleven i stedet for å uffe meg over selve eleven.”

Et annet forhold som er felles for de to skolene er at arbeid med kasus ser ut til å ha fått mindre fokus et stykke ut i prosjektet. Dette ser ut til å ha sammenheng med at man har fått etablert tiltak som ser ut til å fungere, og at man derved ikke har samme behov for å opprettholde fokus på kasus. En av skolene sier at de har trukket inn annen problematikk de har ved skolen og arbeidet med utfordringer i forhold til slike saker i tillegg. Det blir også pekt på, i alle fall har noen opplevd det slik, at også prosjektsamlingene etter hvert hadde mindre fokus på arbeid med kasus.

Er det forskjeller i arbeid med kasus i prosjektperioden relatert til problemtype?

I den videre analysen av arbeid med kasus er det tatt utgangspunkt i de tre hovedkategoriene, -endringer i problemutviklingen, håndtering eller takling av problemet og økt innsikt og forståelse. Spørsmålet er om det er forskjeller i hvordan deltakerne har opplevd arbeidet med sitt kasus relatert til problemtype, det vil si om eventuelle forskjeller kan forklares ut fra om kasusproblematikken hovedsakelig er atferdsproblemer hos en elev, lærevansker hos en elev eller problemer knyttet klasse- eller gruppemiljø. Tabell 7 viser hvordan kategoriene for arbeid med kasus varierer med problemtype.

Tabell 7 Kasusutvikling i forhold til hovedproblem. Gjennomsnittverdier. F-verdi og signifikans.

Faktorer	Atferdsprobl. hos en elev	Lærevansker hos en elev	Klasse- eller gruppemiljøprob	F-verdi	Sign ⁵
Positiv kasusutvikling	6,63	5,10	6,76	10,25	***
Tiltakskompetanse	6,63	6,60	7,25	2,28	
Innsikt og forståelse	10,37	10,30	10,41	,028	

* = $p < 0,10$ ** = $p < 0,05$ *** = $p < 0,01$

Resultatet viser at det er i forhold til oppfatninger om *positiv kasusutvikling* at en finner tydeligst sammenheng med problemtype. De som særlig har arbeidet med problematikk i tilknytning til klasse/gruppemiljø og atferdsproblemer hos en elev, har en relativ klar oppfatning av at problemene er blitt mindre og at elevene har fått en bedre skolehverdag. Forskjellene er signifikant bedre i forhold til det som er tilfellet for de som har arbeidet med lærevanskeproblematikk primært. For faktorene *tiltakskompetanse og innsikt/problemforståelse* er forskjellene i forhold til problemtype mindre og ikke signifikante. Rapportering av en markant forbedring av problemutvikling når det gjelder atferd og klassemiljø vis a vis lærevansker, kan skyldes flere forhold som det umiddelbart ikke er mulig å lese ut av datamaterialet. Hvis en skal lete etter mulige forklaringer av forskjeller knyttet til problemtype, og en samtidig har en hypotese om at den positive utviklingen har sin hovedårsak i prosjektet, kan forhold ved prosjektgjennomføringen gi forklaringsbidrag. Prosjektet har i stor grad lagt vekt på at innsikt og problemforståelse må være basert på en analyse av opprettholdende faktorer i miljøet rundt eleven(e). En mulig forklaring kan være at

⁵ Sign. er en forkortelse for signifikant som betyr at det er lite sannsynlig at forskjellene skyldes tilfeldigheter i utvalget. Når $p < 0,01$ er det et uttrykk for at det er 99% sannsynlighet for at forskjellene ikke skyldes tilfeldigheter.

bruk av systemteori og vektlegging av systemperspektiv til analyse og tiltaksutvikling har fått større anvendelse hos deltakerne som har arbeidet med atferdsvansker og problemer knyttet til klassemiljøet. Ulike typer lærevansker, for eksempel lese- og skrivevansker, vil ofte ha et sterkere individfokus i bestrebelsene både etter å finne forklaringer på årsaker til vanskene, men også når det gjelder å sette i verk tiltak. Dette kan innebære at det er lettere å få effekt av målrettede tiltak i forhold til atferdsproblemer og klassemiljøtiltak. Det er marginale forskjeller i forhold til om en har arbeidet med atferdsproblemer, klassemiljøproblemer eller lærevansker når det gjelder å takle problemene eller å ha innsikt/forståelse. Tiltakskompetanse og innsikt/forståelse av problemene ser ut til å være uavhengig av problemtype. Det kan ha sammenheng med at prosjektet kan ha bidratt til både innsikt, forståelse og utvikling av tiltak også når det gjelder lærevanskeområdet, men at det er vanskeligere se umiddelbare positive resultater innenfor disse vanskeområdene. Det vil kunne bety at utviklingsprosjekt av denne typen kan gi deltakerne økt innsikt i og forståelse, men det vil likevel være slik at det innenfor enkelte vanskeområder er mer problematisk å få til en positiv utvikling.

Økte ferdigheter i problemløsning?

Det er her tatt utgangspunkt i oppfatninger om skolegruppen, skolen generelt og PPT har blitt bedre til å takle problemer i skolen og om eventuelle forskjeller kan forklares ut fra problemtype. En naturlig effekt av å ha deltatt i et prosjekt hvor det har blitt arbeidet systematisk med problemstillinger over lenger tid, er at man oppfatter at egen kompetanse har økt. Hvis skolen generelt har blitt flinkere i problemløsning, kan det tyde på at det allerede har skjedd en viss spredning og forankring av kompetanse til andre i skoleorganisasjonen. I tabell 8 går det fram at det er relativt marginale forskjeller i synet på om skolegruppen, skolen og PPT er blitt bedre til å takle problemer som oppstår.

Tabell 8 Oppfatninger av om systemet rundt eleven er blitt flinkere til takle problemer relatert til problemtype. Gjennomsnittverdier, F-verdi og signifikans.

Variabler	Atferdsprobl. hos en elev	Lærevansker hos en elev	Klasse- eller gruppemiljøprob	F-verdi	Sign
Skolegruppen flinkere	3,46	3,30	3,59	,86	
Skolen generelt flinkere	2,54	2,25	2,94	4,84	*
PPT flinkere	2,84	2,84	2,81	,00	

* = $p < 0.10$ ** = $p < 0.05$ *** = $p < 0,01$

Gjennomsnittverdiene⁶ indikerer at deltakerne har størst tiltro til at skolegruppen har best forutsetning for å håndtere problematikk uansett problemtype. Når det gjelder oppfatninger om skolen har blitt flinkere til å håndtere ulike typer problematikk, ser det ut til at det er takling av problemer i klasse- eller gruppemiljø som skiller seg noe ut. Det kan tyde på at man opplever at skolen har blitt flinkere til takle problemer knyttet til klasse- og gruppemiljøet. Her er forskjellene svakt signifikante i betydningen av at man oppfatter at skolen takler slike problemer bedre enn den gjør i forhold til lærevansker. Når det er en generell oppfatning at skolegruppen står sterkere i problemhåndtering enn skole og PPT⁷ alene, kan det være en direkte effekt av at den tverrfaglige sammensatte gruppen har utviklet en intern tiltro til egen kompetanse. Det kan også bety at de som gruppe ser at de har bedre forutsetninger for å håndtere problemer enn skolen for øvrig. Hvis man som gruppe klarer å etablere funksjonelle samarbeidsrelasjoner, og over tid ser konkrete resultater fra samarbeidet, er det nærliggende å tro at det kan slå positivt ut i forhold til tro på gruppas kompetanse og ferdigheter.

Syn på kasusutviklingen knyttet til deltakernes roller i prosjektet

Vi har sett at prosjektdeltakerne samlet rapporterer om en positiv utvikling i forhold til kasusproblematikk og at skolehverdagen har blitt bedre for de elevene dette gjelder. I tabell 9 er det sett nærmere på om den generelt positive holdningen deles av de tre faggruppene som har deltatt, eller om det er forskjeller mellom lærere, skoleledere og PPT i forhold til de tre faktorene.

⁶ Variablene i tabellen er enkeltitems. Høyeste mulige verdi for variablene er 4.00.

⁷ Ansatte fra PPT utgjør en liten andel av det totale utvalget og resultatet for PPT sin del kan være påvirket av dette.

Tabell 9 Oppfatning av arbeid med kasus på bakgrunn av yreksrolle. Gjennomsnittverdier, F-verdi og signifikans.

Faktorer	lærer	Skoleleder	PPT	F-verdi	Sign
Positiv kasusutvikling	6,23	6,27	6,23	,00	
Tiltakskompetanse	6,95	6,57	6,31	2,20	
Innsikt og forståelse	10,60	10,50	9,38	3,95	*

* = $p < 0,10$ ** = $p < 0,05$ *** = $p < 0,01$

PPT⁸ rapporterer lavere tiltro til økt taklingsevne og større innsikt og forståelse enn lærere og skoleledere. Når det gjelder synet på om elevene har fått en bedre skolehverdag og problemene har blitt mindre er det ingen forskjeller mellom lærere, skoleledere og PPT. Dette indikerer at det er stor grad av samstemmighet mellom faggruppene når det gjelder synet på problemutviklingen i prosjektperioden. I synet på egen tiltakskompetanse/taklingsevne og økt innsikt og forståelse er det enkelte forskjeller. Forskjellene er størst mellom læreres og PPTs oppfatninger. Lærere rapporterer om at deres innsikt og forståelse av problematikken har økt i sterkere grad enn det PPT gir uttrykk for. Ut fra dette kan det ikke automatisk utledes at lærere, og til dels også skoleledere har lært mer og fått større innsikt enn PPT. Det er kanskje mer nærliggende å se det som uttrykk for at PP-representantene har ”teorien i større grad på plass” i utgangspunktet, og at resultatet dermed kan være et uttrykk for egne og andres forventninger om at PPT i større grad skal være faglig oppdatert enn skolens personell. Følgende sitat fra en PP-rådgiver kan bidra til å eksemplifisere noe av dette som angår PP-tjenestens stilling og rolle i forhold til skole:

”For det er noe med å føle at man har noe ekstra å komme med også, for det er forventa. Og det er ikke så godt å sitte og ta i mot det samme og så tror de at dette her er like nytt for oss også.”

Innbakt i dette utsagnet ligger det noen kryssende forventninger som kan handle om at man ser verdien av at skole og PPT langt på veg har felles faglig referanseramme å diskutere ut fra, noe som vil kunne lette samarbeid og kommunikasjon. På den annen side kan det også innebære at når PPT og lærere deltar på samme arena for kompetanseheving (i.e. prosjektsamlinger), så innebærer det implisitt en forventning om at skole og PPT deler samme utfordringer. Sett fra PPT sitt ståsted vil det dermed kunne ligge en utfordring både i å synliggjøre egen faglig tyngde vis a vis skolen og i siste instans legitimere sin eksistensberettigelse som faginstans i forhold til skolen.

⁸ Ansatte fra PPT utgjør en liten andel av det totale utvalget og resultatet for PPT sin del kan være påvirket av dette.

Resultatene indikerer at lærere og skoleledere sannsynligvis har opplevd at det faglige innholdet og prosessen for øvrig har vært nyttig i forhold til deres ståsted når det gjelder utfordringer de står overfor til daglig. Lærere og ledere rapporterer at deres innsikt og forståelse i forhold til kasusproblematikken har økt gjennom prosjektperioden. PPTs oppfatninger tyder på at det ikke har vært samme utvikling med hensyn til innsikt og forståelse av problemene relatert til kasus for deres del. Forskjellene er ikke store, men svakt signifikant⁹ på 10% nivå.

Oppfatning av kasusutvikling relatert til skolenivå

Hovedtyngden av skoler som har deltatt i prosjektet tilhører grunnskoletrinnet. Tolv skoler mot fire fra videregående trinn. Grunn- og videregående skoler har naturlig nok noe forskjellig utgangspunkt i forhold til å arbeide med pedagogisk og spesialpedagogiske utfordringer over tid. I videregående skole vil situasjonen være preget av at elever skifter klasse og studieretning etter ett år. Det er ofte et større antall lærere involvert, og lærer – elev kontakten kan i større grad være skiftende og mer flyktig enn i grunnskolen. På videregående trinn representerer dette en ekstra utfordring i forhold til å arbeide systematisk og kontinuerlig med omfattende elev- og klassemiljøproblematikk. Det er sannsynlig at denne omskiftligheten kan representere særlige utfordringer for de videregående skolene i forhold til å delta i denne type prosjekt som varer mer enn ett skoleår. De kvantitative dataene kan ikke entydig tas til inntekt for en konklusjon om at de videregående skolene gjennomgående har lyktes dårligere med å skape en positiv utvikling for de elevene som har vært en del av prosjektet. Men en kan heller ikke se bort fra at det er flere kompliserende forhold på videregående trinn som kan innvirke på i hvor stor grad man har lyktes i arbeidet. I tabell 10 er det sett på om erfaringer fra arbeid med kasus i prosjektperioden oppleves forskjellig om en tilhører grunnskole eller videregående skole.

⁹ Innen samfunnsvitenskaplige undersøkelser er det vanlig å fastsette et signifikansnivå til $p < 0.05$ eller $p < 0.01$ som er det strengeste kravet. Når det her er opereres med $p < 0.10$, dvs at det er mindre enn 10% sjanse for at forskjellene skyldes tilfeldigheter i utvalget, så er det fordi en vil synliggjøre mulige forskjeller selv om det øker sjansen for feilslutninger og at forskjellene faktisk skyldes tilfeldigheter.

Tabell 10 Kasusutvikling i forhold til skolenivå. Gjennomsnittverdier, F-verdi og signifikans.

Faktorer	Grunnskole	Videregående skole	F-verdi	Sign
Positiv kasusutvikling	6,51	5,47	7,40	**
Tiltakskompetanse	6,81	6,63	,38	
Innsikt/forståelse	10,38	10,32	,03	

* = $p < 0,10$ ** = $p < 0,05$ *** = $p < 0,01$

Tabellen indikerer en relativt klar forskjell mellom grunn- og videregående skoler i hvordan de oppfatter utviklingen av egne kasus i prosjektperioden. Deltakerne fra grunnskolene har samlet en signifikant mer positiv oppfatning av utviklingen for sine elever enn det videregående skoler rapporterer. Som det er påpekt overfor, er det vanskelig si noe entydig om årsaksforholdet. Sannsynligvis er det flere og sammensatte forklaringer. Det kan være spesielle forhold ved kasusene som har vært utslagsgivende. Forholdet mellom antall deltakere fra grunnskoler og videregående skoler¹⁰ er skjevt og kan ha hatt innvirkning på resultatet. Det kan også være forhold av mer organisatorisk og praktisk karakter som har hatt betydning. I intervjuene peker noen deltakere på at prosjekt som varer såpass lenge kanskje ikke passer like bra for videregående skoler, fordi det som regel skjer skiftinger både når det gjelder klassetilhørighet for elevene og derved endringer i forhold til lærerdeltakelsen. Hvis det er forhold ved skolekonteksten i videregående skoler som gjør det vanskelig å opprettholde kontinuitet i arbeidet med kasus, og andre forhold som vanskeliggjør forutsigbarhet i planlegging og tiltaksarbeid, kan det ha betydning for hvordan deltakerne opplever resultatet. Ser en på oppfatninger knyttet til egen taklingsevne og forståelse av problemet, er det i realiteten ingen forskjell mellom trinnene. Tiltro til egen evne i å takle problemene følger ikke forskjellene i synet på problemutviklingen. En skulle tro at god taklingsevne, eller handlingskompetanse om en vil, skulle korrespondere med positiv kasusutvikling i større grad enn det som er tilfelle for videregående trinn. Når forskjellene er så store som de er, kan noe av forklaringen ligge i at man har lært ulike måter ”å takle problemet” på, dvs at det er foretatt en redefinering av problemet eller skifte av fokus, uten at en nødvendigvis kan si at problemet er løst. Intervjudata fra videregående trinn viser eksempelvis at de hadde skiftet målsetting i forhold til eget kasus i løpet av prosjektet. De følte at de hadde klart å takle problemet tilfredsstillende ut fra den nye målsettingen mens

¹⁰ Deltakerforholdet mellom grunn- og videregående skoler er ca 60 : 20. Resultatet i tabellen må derfor tolkes med varsomhet.

situasjonen med hensyn til opprinnelig problematikk, som dreide seg om manglende lese- og skriveferdigheter, var tilnærmet uforandret.

Generell betydning av prosjektet

Har prosjektet styrket forventningene til mestring av tilsvarende og andre type problemer?

Deltakerne har blitt spurt om å vurdere egne mestringsforventninger på bakgrunn av deltakelsen i prosjektet (faktor side 16). Spørsmålene i spørreskjemaet som de skulle ta stilling til, var om prosjektet har:

”Styrket mine forventninger til å mestre min rolle i skoleverket (lærer, skoleleder, PPT-medarbeider”

”Styrket mine forventninger til å mestre tilsvarende problemer i framtida”

”Styrket mine forventninger til å mestre ulike typer av problemer i framtida”

I tabell 11 og 12 er det sett på om det er forskjeller i forventet mestring knyttet til problemtype og om deltakernes rolle eller yrkesbakgrunn kan forklare eventuelle forskjeller når det gjelder mestringsforventninger.

Tabell 11 Forventninger til mestring av problematikk relatert til problemtype. Gjennomsnittverdier, F-verdi og signifikans.

Faktor	Atferdsprobl. hos en elev	Lærevansker hos en elev	Klasse/gruppe- miljøprobl.	F-verdi	Sign
Forventninger (til framtidig mestring)	9,56	9,00	9,41	,92	

Tabell 12 Forventninger til mestring av problematikk relatert til yrkesrolle. Gjennomsnittverdier, F-verdi og signifikans.

Faktor	lærer	Skoleleder	PPT	F-verdi	Sign
Forventninger (til framtidig mestring)	9,73	9,06	8,46	4,63	*

* = $p < 0.10$ ** = $p < 0.05$ *** = $p < 0.01$

I tabell 11 ser en at det er en tendens til at deltakere som har arbeidet med atferds- og klassemiljøproblematikk har større forventninger til mestring av framtidige utfordringer, men

utslagene er små og ikke signifikante. Når det gjelder rollerelaterte forventninger til mestring, er det noe tydeligere forskjeller. Det er en svak signifikant forskjell mellom lærere og ansatte i PPT når det gjelder forventninger til videre mestring. Lærere uttrykker i sterkere grad at prosjektet har styrket deres forventninger til mestring av egen rolle og ulike typer problematikk. Det kan skyldes at det har vært ulike forventninger til hva prosjektet kunne bidra til. Det kan være et uttrykk for at lærere har opplevd prosjektet faglig relevant i forhold til utøvelse av lærerrollen, og at prosjektet har bidratt til å gi lærerne tro på egne forutsetninger til å takle utfordringer de møter i skolen. Har prosjektet lyktes i så måte, vil det være et kvalitetsstempel fordi en har bidratt til at de som arbeider nærmest eleven til daglig også har fått større tiltro til egne forutsetninger for å møte problemer av ulik art. Forskjellene mellom lærere og PPTs forventning til egen mestring kan også skyldes at lærere opplever større nærhet til problemer og utfordringer i skolen, mens PPT i stor grad er avhengig av å arbeide gjennom andre og dermed senkes også mestringsforventningene. Lærernes forventninger til mestring av framtidige utfordringer og egen rolle i skolen kan være en reell konsekvens av at de har fått økt sin pedagogiske kompetanse og blitt tryggere i lærerrollen. Liknende funn er gjort i evalueringen av LP-modellen ¹¹(Nordahl 2005). Økt tro på egen kompetanse og mestring kan i en del tilfeller være en umiddelbar effekt av å ha deltatt på kurs. Dette prosjektet har vært både arbeids- og tidkrevende og har pågått i nærmere to år. Det er derfor grunn til å tro at effekten av umiddelbar entusiasme er minimal, og at det ikke har hatt innvirkning på resultatet.

Gjennom intervjuene blir det pekt på ulike forhold som anses som vesentlige for å mestre utfordringer i skolen. I relasjon til prosjektet blir det framhevet at tilføring av analysekunnskap, ulike systemteoretiske perspektiv og en mer systematisert arbeidsform har styrket forutsetningene for å lykkes med arbeidet. I tilknytning til dette blir det også framhevet betydningen av å kunne sette av tid til samarbeid og refleksjon, og at tiltak gjennomføres basert på gjensidig forståelse. En lærer peker på følgende forutsetninger for videreføring av arbeidsmåten fra prosjektet:

”Det viktigste er vel ... at kanskje voksengruppa som jobber rundt eleven har tid til å reflektere litt sammen og bli enig om hva salgs strategier man skal velge. At man er enig og at – det faktisk tar litt tid. Vi er så opptatt av å komme med tiltakene med en gang. Jeg ser for meg at man vil trenge litt mer tid ... til diskusjoner og sånne ting ... hvis man skal jobbe sånn.”

¹¹ Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP) er en systemteoretisk analysemodell. Bruk av modellen er gjennomført som prosjekt ved 14 grunnskoler i løpet av to år. Evalueringen er gjennomført av NOVA.

Her får tidsaspekt betydning på to måter. For det første er det en oppfatning av at skolen har en tendens til å skulle sette i verk tiltak umiddelbart når problemer oppstår, og at man i for liten grad gir seg tid til en grundig vurdering av situasjonen. I tillegg blir tid viktig i forhold til skolens totale prioritering av organisert samarbeid, bl.a. til å arbeide systematisk med utfordringer i skolen. Prioritering av tid er et tilbakevendende tema og en kritisk faktor som vil bli kommentert senere.

En PPT representant er opptatt av at skolens forutsetninger for å lykkes i stor grad er avhengig av en felles faglig arbeidsmetodikk og teoretisk plattform for å møte utfordringene, som bl.a. prosjektet har bidratt til. En slik arbeidsform må implementeres og sikres varig forankring i skolen. PPT mener de har hatt dette perspektivet i sitt arbeid med forskjellig problematikk i skolen i lang tid, men har hatt problemer med å få gjennomslag for det ute i skolene. Opprettelsen av skolegruppe i Trøndelagsprosjektet ses på som et eksempel på et bærekraftig team, som har en arbeidsform, struktur og systematikk som bør videreføres.

Prosjektets faglige relevans

Deltakerne har blitt spurt om å ta stilling til hvorvidt de mener prosjektets faglige innhold har vært relevant i forhold til kasus. De ble også bedt om å vurdere relevans i forhold til annen problematikk eller kasus ved skolen. Hele 98% svarer at de er *delvis enig* eller *helt enig* i at det faglige innholdet har vært relevant for deres kasus i prosjektet eller andre kasus ved skolen. Det er faktisk flere som er tilbøyelig til å svare *helt enig* (66%) på spørsmålet om det faglige innholdet har vært relevant for andre kasus ved skolen, enn for det kaset som er med i prosjektet (47%).

Deltakernes oppfatninger av prosjektets faglige bidrag er analysert i forhold til noen sentrale forklaringsvariabler som problemtype, rolle og skoletype for å se om det er variasjoner i oppfatningene om det faglige innholdet. Det viser seg at lærere, skoleledere og PPT har svært like oppfatninger når det gjelder prosjektets faglige innhold. Det er ikke signifikante forskjeller mellom grunnskoler og videregående skoler, men her er det en tendens til at grunnskolene vurderer innholdet som noe mer faglig relevant enn de videregående skolene.

I intervju med deltakerne fra den videregående skolen blir det fra enkelte pekt på at man har opplevd at en del av fagstoffet som har blitt presentert i forbindelse med prosjektsamlingene

ikke har vært like relevant for deres del. At noe av stoffet har hatt en sterkere innretning mot grunnskolen har man likevel forståelse for i og med at det har vært en stor overvekt av grunnskoler med i prosjektet. Det betyr heller ikke at stoffet har vært direkte irrelevant, men mer at man har savnet at det har blitt satt inn i den videregående skoles kontekst. Tabell 13 viser hvordan det faglige innholdet blir vurdert relatert til problemtyper.

Tabell 13 Samlingenes faglige relevans sett i forhold til problemtype. Gjennomsnitt, F-verdi og signifikans.

Faktor	Atferdsprobl. hos en elev	Lærevansker hos en elev	Klasse- eller gruppemiljøprob	F-verdi	Sign
Faglig innhold	7,31	7,15	6,65	3,15	*

* = $p < 0,10$ ** = $p < 0,05$ *** = $p < 0,01$

Resultatet viser at det er en tendens til at prosjektets faglige bidrag vurderes å være mest relevant i forhold til problematikk som omhandler atferdsvansker hos enkeltelever.

Relevansen vurderes som signifikant bedre enn tema som berører klasse- eller gruppemiljøproblematikk. Resultatet kan synes å være inkonsekvent hvis man relaterer det til kasusutvikling hvor nettopp problemer knyttet til klasse- og gruppemiljø er det man opplever å ha lykkes best med. Samtidig er det grunn til å understreke at selv om det faglige innholdet vurderes å være mer relevant i forhold til ett vanskeområde, innebærer ikke det automatisk løsning på vanskelige problemer.

Arbeidet i skolegruppen mellom samlingene

Arbeid i tverrfaglig sammensatte skolegrupper har stått sentralt i gjennomføringen av prosjektet. Det har vært en forutsetning for deltakelse at gruppene skulle være sammensatt av lærere, spes.ped./sos.ped.ansatte, representasjon fra skolens ledelse og PPT. En bred faglig sammensetning hvor ledelse og støtteapparat var representert skulle kunne bidra til at gruppene ble tiltaksrettet, lettere kunne få gjennomslag for tiltak og sikre prosjektet større legitimitet i skolen. Arbeidet skulle bidra til trening i faglig og systemrettet samarbeid der deltakerne hadde felles målsettinger om å løse eller finne forbedringer i forhold til spesialpedagogiske utfordringer. Sammensetning av gruppene kunne også være viktig i forhold til å bidra til sterkere spredning og forankring av kompetansen i skolen for øvrig. I så måte er ledelsesrepresentasjonen vurdert å ha stor betydning for at dette arbeidet skal bli prioritert. Det er sannsynligvis betydelig forskjell mellom en stor skole med flere leder- og

organisatoriske nivåer og inndelinger, hvor for eksempel en avdelingsleder eller inspektør har deltatt i prosjektet, og en mindre skole hvor rektor er eneste leder og er den som har deltatt. Slike forhold kan ha betydning i forhold å ”selge inn” prosjektets idè om mer systembasert tenking og arbeidsmåter. Det er ikke unaturlig at det er enklere å overbevise omgivelsene og få videreført arbeidsmåter fra prosjektet i en liten og mer oversiktlig organisasjon. Det er selvfølgelig en forutsetning at den enkelte skolegruppe sitter igjen med positive opplevelser som motiverer for å videreføre arbeidet fra prosjektperioden.

I tabell 14 er det tatt inn en oversikt over hvordan svarene fordeler seg på spørsmål om skolegruppene arbeid og prosessen i gruppene. Resultatene viser at flertallet oppfatter arbeidet i gruppene som positivt og resultatorientert på sentrale områder. Dette inntrykket bekreftes også i stor grad gjennom intervjuene. Det ser ut til å være spørsmålet om en har hatt tilstrekkelig med tid avsatt til arbeid i gruppene som skiller seg noe ut. Nesten halvparten mener tidsbruken har vært lav. Tidsklemma er et tilbakevendende tema også i skolen. Arbeidsmåter med stor vekt på analyse, refleksjon og utprøving av tiltak, som prosjektet har lagt opp til, er tidkrevende. Det kan ha vært vanskelig å gjennomføre møter i skolegruppene på en god måte hvis man ikke var svært bevisst på å prioritere tid til arbeidet. Selv om deltakerne mener dette er viktig, vil det være av stor betydning at man har hatt en ledelse som har lagt til rette for at gruppene skulle få gode rammevilkår.

Tabell 14 Vurdering av arbeidet i skolegruppene mellom samlingene. Prosent.

Arbeidet i skolegruppen mellom samlingene har	Uenig	Enig
-vært målrettet	27	73
-ført til felles forståelse av problemet	13	86
-ført til felles oppfatning av tiltak	18	82
-vært preget av at det har vært avsatt tilstrekkelig med tid til dette arbeidet	47	53

Verdiene helt uenig/ delvis uenig er slått sammen til uenig. Verdiene delvis enig/helt enig er slått sammen til enig.

Er det forskjeller i opplevelsen av arbeidet i skolegruppene?

Kan det være slik at deltakelse i skolegruppene er opplevd forskjellig ut fra hvilken bakgrunn eller rolle en har hatt? Det er mulig å se for seg at lærere, skoleledere og PPT som har ulikt ståsted og tilknytning til påmeldt kasusproblematikk også har ulike forventninger til deltakelse i prosjektet, og at dette gjenspeiles i hvordan de rapporterer å ha opplevd arbeidet i gruppa. Analyse av materialet viser at det er marginale og ikke signifikante forskjeller mellom de tre deltakende gruppene. Det er skolelederne som uttrykker størst tilfredshet med arbeidet i skolegruppene, mens PPT rapporterer noe lavere. Men forskjellene er såpass små at de ikke kan tillegges særlig vekt, og variasjonene kan skyldes tilfeldigheter i utvalget.

Analyse av mulige forskjeller mellom grunnskoler og videregående skoler viser en tendens til at deltakere fra grunnskoletrinnet rapporterer noe større grad av tilfredshet med arbeidet i skolegruppene mellom samlingene. Tendensen er sammenfallende med resultater på andre områder, bl.a. positiv utvikling og reduserte problemer i forhold til eget kasus, men forskjellene er små.

Deltakerne fra skolene som har blitt intervjuet gir uttrykk for at de har klart å prioritere arbeidet i gruppene. De har satt av tid til dette og har hatt regelmessige møter, selv om hyppigheten kan ha variert noe. Det kan likevel synes som om utbytte av deltakelsen i skolegruppa er nært knyttet til hvilken rolle man har hatt i forhold til arbeid med kasus. Utskiftninger av gruppedeltakere gjennom prosjektperioden har medført at det har kommet inn deltakere som ikke har direkte kontakt med, eller oppgaver i forhold til kasuselev, og dette synes å innebære et mer distansert forhold til virksomheten i gruppa. Samtidig tyder det på at det å komme med som deltaker i prosjektet et stykke ut i prosjektet ikke oppleves som særlig gunstig i forhold til det totale faglige utbyttet. I den grad det er mulig vil nok prosessen i en slik gruppe være best tjent med at gruppedeltakelsen er mest mulig stabil fra prosjektet starter. Det er rimelig å anta at når et prosjekt er så sterkt kasusrelatert, vil det faglige utbytte og sannsynligvis også resultatet av arbeidet i gruppa påvirkes av at en eller flere deltakere ikke har befattning med kasus. En lærer i videregående beskriver sin opplevelse av deltakelse i gruppa på denne måten:

”(...) for meg som kom inn underveis så hadde jeg litt sånn problemer med å bidra så veldig mye der. Særlig fordi at vi, i starten i hvert fall, var veldig opptatt av kasuset. Så jeg vart egentlig litt sånn observatør, litt sånn passiv”. (...) Caset vart fjernere og fjernere etter hvert, på et vis. (...)hvis det hadde dreid seg bare om hvordan vi skulle ... skulle ta oss av caset vårt så hadde jeg følt meg litt utafør. (...)

forelesningene var såpass interessant – og det kan jo kobles til praksisen vår hele tida, så sånn sett så var jeg heldigvis ikke bundet for mye opp til caset.”

I spørreskjemaene har noen deltakere kommentert at arbeidet i skolegruppene ikke har fungert slik de hadde forventet. Det som trekkes fram er at det har blitt satt av for lite tid til arbeidet i gruppene, lite støtte og oppfølging fra ledelsen og uklare roller og ansvar. Utskiftninger av gruppedeltakere og liten deltakelse fra PPT blir også trukket fram som negativt. Disse synspunktene synes først og fremst å være representativ for deltakere fra 2-3 av skolegruppene. Hovedinntrykket, både fra spørreskjemaundersøkelsen og intervjudata, er likevel at de fleste deltakerne har opplevd arbeidet i skolegruppene som positivt og faglig utviklende. Det er likevel grunn til å trekke fram noen sentrale forhold.

Roller i skolegruppa

Skoleleders deltakelse i prosjektet og skolegruppa blir framhevet som viktig av flere grunner. For det første er det grunn til å tro at deltakelse fra ledelsen har hatt en viktig legitimerende funksjon som pådriver i forhold til gruppas arbeid. Rektor, eller en annen fra ledelsen, blir oppfattet å ha lederfunksjon i gruppa enten dette formelt er avtalt eller ikke. Det blir pekt på at det er lettere å prioritere møter og sette av tid til arbeid i gruppa når leder er gruppemedlem. Når leder er deltaker i en slik gruppe kan det i seg selv virke ressursutløsende. En lærer sier dette om betydningen av leders deltakelse:

” det er viktig at skoleledelsen har vært med. Og jeg tror rektor har lært mye – om atferd og disse her ungene og ...Det tror jeg kan være nyttig for oss ... når vi trenger hjelp senere, at hun er så inne i det.”

Det kan tyde på at skoleleders deltakelse (fortrinnsvis øverste leder) i skolegruppa kan bidra til

- større forståelse for prioritering av ressursbruk i forhold til gjennomføring av prosjektet generelt
- større forståelse for og innsikt i hvilke utfordringer lærere står overfor til daglig
- økt forståelse for ulike behov i forhold til kasusutfordringer (slik som lærere og eventuelt PPT oppfatter det), noe som fører til konkrete prioriteringer
- at det blir lettere å gjennomføre utviklingsarbeid i skolen når det er forankret hos ledelsen

Man kan på en måte si at dette dreier seg om sideeffekter av å ha med skoleleder i skolegruppa. Hvis en ser bort fra resultatet i forhold til arbeid med kasus, kan ledelsens deltakelse innebære en gevinst som ellers ikke ville være like framtrepende.

Læreres rolle i gruppa synes å være preget av at de er ”problemeiere”. De bringer problemstillinger inn gruppa for videre bearbeiding, og på bakgrunn av det som blir besluttet setter de i verk tiltak. PP-tjenestens rolle synes å være mer uklar også innad i en og samme gruppe. Noen oppfatter at PPT har hatt en veilederrolle, mens andre beskriver PPT som gruppedeltakere på lik linje med andre i gruppa, eller som drøftingspartner. Uavhengig av funksjon opplever de fleste PPTs deltakelse som faglig nyttig i prosjektet og i gruppa. En av lærerne uttrykker det slik:

”(...) de kan komme med noen forslag og noen spørsmål (...) som kanskje vi ikke har tenkt på. Og de har jo mer utdanning enn oss, ja ... synes det var veldig nyttig å få noen diskusjoner med dem. De er alt for lite sammen med oss ellers.”

Det er til dels stor variasjon i hvordan PPT`s rolle generelt blir opplevd i skolen, både når det gjelder tilstedeværelse og forventninger til faglig hjelp og støtte. Dette kan henge sammen med lokal organisering og kompetanse ved det enkelte PP-kontor. Ressurser og prioritering av arbeidet fra PPTs side opp mot den enkelte skole kan også innvirke på skolens opplevelse av PPTs rolle. Relatert til prosjektet er det udelt positive uttalelser om PPT`s deltakelse i gruppa. Noen uttrykker forventninger til at PPT er mer til stede i klasserommet, dette gjelder både i forhold til kasus og ellers. Det blir også framhevet betydningen av at PPT som en samarbeidsinstans utenfra, bidrar til å se problemer og muligheter med andre øyne enn skolens.

PPT på sin side er i større grad tilbøyelig til å oppfatte sin rolle i skolegruppa som veileder, selv om det ikke nødvendigvis er avtalt at PPT skulle ha en formalisert veilederrolle. En PP-ansatt ser sin rolle i gruppa som å være støttende og bekreftende i forhold til prosess og tiltaksarbeid i gruppa:

”Jeg tror ikke de opplever det som veiledning, det kan jo være negativt, selv om jeg på en måte er veldig bevisst det, at det er det jeg egentlig gjør. Men jeg tror ikke de er bevisst at det er veiledning i det. Men det er fordi jeg har erfaring med at de tar det til seg så mye bedre når du bruker den innfallsvinkelen, at det blir en dialog.”

Utviklingsarbeid i skolen – utfordringer knyttet til implementering

I endrings- og utviklingsarbeid i skolen er det forskningsbasert belegg for å hevde at forhold knyttet til implementeringen har avgjørende betydning for de resultater man sitter igjen med (Ogden 2001, 2004, Nordahl 2005). Det blir videre framholdt at det ikke er tilstrekkelig at modeller, program eller strategier har god kvalitet hvis de ikke blir gjennomført slik de er ment.

”Derfor er det nødvendig at det parallelt med utvikling av program og modeller for arbeid i skolen, også arbeides med strategier for hvordan disse programmene og modellene skal implementeres” (Nordahl 2005 s. 60).

Det er i denne sammenheng viktig at planer for implementering omfatter flest mulig ansatte, dvs er skoleomfattende, og bygger på lokale forutsetninger og felles verdigrunnlag. Skoler hvor det er bredt engasjement blant ansatte har økt grad av planmessig realisering av tiltak (Sandhaug 2003).

Verktøy fra flere analysemodeller har stått sentralt i prosjektet fra starten av. Systemteoretiske analysemodeller legger i stor grad vekt på å arbeide systematisk, analytisk og reflekterende i etablerte lærergrupper over tid, før tiltak settes i verk. Dette vil nødvendigvis være en tidkrevende arbeidsform som er avhengig av involvering og aktiv deltakelse fra alle deltakerne. Systematisk arbeid i skolegrupper har vært et sentralt virkemiddel i prosjektet, og vært viktig i forhold til å nå prosjektmål i arbeid med kasus, i forhold til å analysere faktorer som påvirker og opprettholder vansker og ut fra dette finne egnede tiltak. Spørsmålet er om sentrale perspektiver og arbeidsmåter er sikret en tilstrekkelig robust forankring i de gruppene som har deltatt i prosjektet. Hvis ikke nye arbeidsmåter er tilstrekkelig etablert i skolegruppene når prosjektet er avsluttet, vil det være fare for at det ikke blir arbeidet i tråd med analysemodellenes krav, og langt mindre at det vil skje en spredning internt på skolene. Intervjuutsagn tyder på at man i noen grad har forsøkt å nærme seg egen problematikk ut fra ulike teoretiske systemperspektiv og med en analytisk tilnærming. Men arbeidet har i liten grad tatt utgangspunkt i prinsippene for en refleksiv teammodell. Det er ikke holdepunkter for å si hvor godt forankret en systematisk og analytisk arbeidsmetodikk har vært i skolegruppene generelt, men intervjuutsagn og kommentarer fra enkelte i spørreskjemaene tyder på at man har lyktes med dette i vekslende grad. Dette har nok også sammenheng med hvordan arbeidet i skolegruppene generelt har fungert på enkelte skoler. Tilbakemeldinger fra flere deltakere som tilhørte de samme gruppene (omfatter spesielt 2-3 grupper) tyder på at de har hatt

problemer med å etablere funksjonell virksomhet i gruppene i hele eller deler av prosjektperioden.

Manglende overføring eller vansker med å spre kunnskap til andre kan ha sammenheng med at det ofte kan være vanskelig å sette ord på eller beskrive egne praksiserfaringer. Fagpersoner innenfor ulike profesjoner, deriblant lærere, kan ha relativt liten bevissthet om teori og kunnskap som ligger til grunn for egen praksisutøvelse (Schön 1999, Molander 1998). Dette innebærer at kunnskapen forblir taus i den forstand at den i liten grad er verbalisert og overført til andre. Den tause kunnskapen kan synliggjøres gjennom refleksjon og samhandling med andre. Schön (ibid) opererer med tre refleksjonsnivå som bidrar til at en blir bevisst egen praksisteori. Disse består av handlingskunnskap (knowing – in – action), refleksjon i handling (reflection – in – action) og metarefleksjon eller refleksjon over handling (reflection – on – action). Handlingskunnskap er kunnskap som er vanskelig å verbalisere og handlinger skjer intuitivt. Refleksjon i handling innebærer at praktikeren stopper opp eller reflekterer mens handlingen utføres. Refleksjonsprosessen er dermed med på å forme handlingen. Metarefleksjon dreier seg om at en i etterkant av handlingen inntar en analytisk holdning og reflekterer og setter ord på hva som har skjedd i handlingen. Disse prosessene bidrar til å sette ord på den tause kunnskapen og gjør den mer synlig for en selv og andre. Når kunnskapsområder som vanligvis er tause blir gjenstand for oppmerksomhet gjennom refleksjon og diskusjon med andre, vil læring og overføring av kunnskap i større grad kunne skje.

Tid som kritisk faktor i skolen

Deltakere fra de skolene som er intervjuet sier de stort sett har klart å sette av nødvendig tid til samarbeid mellom samlingene. Noen mener det med fordel kunne ha vært hyppigere møtefrekvens. Det er flere som trekker fram at å finne tid til samarbeid og møtevirksomhet er en gjennomgående utfordring i skolen. Sagt på en annen måte,- når fellestid ser ut til å være et knapphetsgode så dreier det seg kanskje like mye om å prioritere tidsbruken. Det handler om å gjøre noen strategiske valg i forhold til hva som anses som mest viktig å bruke tid på, noe som nødvendigvis innebærer å nedprioritere eller velge bort andre oppgaver. En skoleleder sier dette om tidsaspektet i forhold til videreføring av gruppas arbeid:

”Det som kanskje er hindringa det er tid. (...) Det står ikke på viljen, det står på tid. (...) Vi har jo greid det i to år, så vi må jo kunne greie det fortsatt da. Og jeg føler det litt som min oppgave da, å holde på den.”

Med andre ord så blir det til syvende og sist en lederoppgave å foreta kritiske valg og prioritere til en hver tid hva som skal stå på dagsorden, også når det gjelder videreføring av denne prosjektrelaterte kompetansen. Med hensyn til å finne tid og ikke minst ro til å fokusere på arbeidet i skolegruppa, blir det pekt på at prosjektsamlingene har gitt gode muligheter for dette. På samlingene var det ikke andre forstyrrende eller presserende gjøremål som gjorde krav på oppmerksomhet. Man hadde tvert i mot mulighet for å konsentrere seg om gruppeaktivitetene. Ikke minst var dette nyttig i forhold til at gruppene fikk tid til å bearbeide stoff fra forelesningene og relatere det til egne problemstillinger. Det er flere som framhever at avsatt tid til arbeid i skolegruppene på samlingene burde ha blitt prioritert til fordel for en omfattende bruk av veiledningsgrupper.

Et annet forhold som også blir nevnt i relasjon til tidsfaktoren er at prosjektformen generelt, og kravet til egenaktivitet i gruppene mellom samlingene, krever konsentrasjon og engasjement for at utvikling og skal skje. Det kreves overskudd for å kunne bidra til refleksjon og nytenkning sammen med andre. Når slike utfordringer kommer i tillegg til undervisningstid og andre oppgaver, er det et reelt problem som kan ha innvirkning på det kompetansehevingsmessige resultatet for gruppene, men også konkret knyttet til kasus. Hvis det er slik at enkelte skolegrupper i prosjektet har opplevd at arbeidet i gruppene har representert en for stor og negativ tilleggsbelastning, er det rimelig å anta at dette har hatt betydning for det utbytte deltakerne sitter igjen med. Dette utgjør reelle organisatoriske utfordringer som skoler bør ha tenkt igjennom før de melder seg på denne type arbeids- og tidkrevende prosjekt.

Aktiviteter på samlingene

Fellessamlingene i prosjektet har vært gjennomført over to dager. Gjennom intervju med deltakere fra to av skolene blir det positive inntrykket fra spørreskjemaundersøkelsen langt på vei bekreftet når det gjelder det faglige innholdet på samlingene. Samlingene har blitt organisert i plenumsforelesninger og parallelle sesjoner. I plenum har det blitt gjennomgått analysemodeller og teori som man har ment kunne være nyttig for alle uavhengig av

kasusproblematikk. Mer spesifikk kasusrettet teoriinnføring, faglige tilnæringsmåter og problemstillinger knyttet til kasus har i hovedsak blitt lagt til parallelle sesjoner. Temaene i disse sesjonene har i stor grad blitt styrt av deltakernes egne ønsker og behov for faglig påfyll. Det har i tillegg blitt satt av forholdsvis mye tid til refleksjon og bearbeiding av fagstoff relatert til kasus på samlingene. Dette ble delvis gjort i de respektive skolegruppene, men hovedvekten av egenaktiviteten ble organisert i veiledningsgrupper. Veiledningsgruppene ble satt sammen av to og to skolegrupper. Gruppene ble ledet av eksterne veiledere, dvs. rådgivere fra de tre sentrene som hadde det faglige ansvaret for gjennomføring av prosjektet. Deltakerne er spurt om å vurdere nytteverdien av de ulike aktivitetene på samlingene i forhold til egne kasus, men også vurdere nytten i forhold til andre pedagogiske utfordringer i skolen. Spørsmålene berører nytten av plenumsforelesningene, parallelle sesjoner, arbeid i skolegrupper under samlingene og mellom samlingene, og arbeid i veiledningsgrupper under samlingene.

Gjennomgående svarer over 90% at plenumsaktiviteter og parallelle sesjoner har hatt *noe verdi/stor verdi*. Dette gjelder vurderinger i forhold til eget kasus, men aktivitetene vurderes også å ha like stor verdi for andre utfordringer i skolen. Ut fra intervjuene mener de fleste at fordelingen mellom plenumsaktiviteter og parallelle sesjoner har vært funksjonell, selv om noen ut fra individuelle behov kunne ha foretrukket en annen vektning av disse to aktivitetsformene. Det blir av enkelte framhevet at mer tid til parallelle aktiviteter kunne ha bidratt til sterkere fokus på den enkelte skoles spesifikke kasusproblematikk.

Den aktiviteten som skiller seg noe ut fra denne entydige positive holdningen er bruken av veiledningsgrupper. Det er også her et flertall som mener at arbeidet i gruppene har *noe verdi* (41%) eller *stor verdi* (33%), men det er også 26% som mener at denne aktiviteten har hatt *ingen verdi/liten verdi*. Hva skyldes det faktum at vel ¼ av deltakerne ser på arbeidet i veiledningsgruppene som lite nyttig?

Gjennom intervju med deltakere blir det framhevet at det å få satt av tid til arbeid i skolegruppen mens de var på samlingene var verdifullt. Det er nevnt tidligere, men begrunnelsen for dette var at de da følte at de hadde bedre tid til å arbeide konsentrert, og at de var mer skjermet fra ytre forstyrrelser og forventninger i forhold til å ivareta andre oppgaver. Det synes å være liten tvil om at tidspress og prioriteringer av oppgaver oppleves som reelle utfordringer som må håndteres. Å ha god tid til arbeid i gruppa i forbindelse med

samlingene ble derfor opplevd som befriende i forhold til det man opplever i skolen til daglig. Når synspunkter på aktivitetene i veiledningsgruppene framstår som noe mer variert, kan det skyldes flere forhold. Med utgangspunkt i det kvantitative datamaterialet er det sett på om det kan være forskjeller i erfaringene med veiledningsgruppene på bakgrunn av problemtype, rolletilknytning og skolenivå. Analysen viser ingen vesentlige forskjeller ut fra problemtype eller deltakerens bakgrunn/rolle. Derimot ser det ut til å være forskjeller i holdningen til verdien av arbeidet i veiledningsgruppene om man tilhører grunnskole eller videregående skole. Deltakere fra de videregående skolene tenderer til å være mer positiv i vurderingen av veiledningsgruppens betydning enn deltakere fra grunnskoletrinnet. Resultatet kan skyldes at deltakerne fra de videregående skolene reelt sett er mer fornøyd med prosessen i gruppa, opplevd utbytte og med veileders bidrag. Men resultatet kan også skyldes forhold ved utvalgets sammensetning. De videregående skolene utgjør mindretall i utvalget og det kan derfor ikke utelukkes at resultatet kan være påvirket av skjevheter i andelen deltakere fra de to skolenivåene.

Fra intervju med deltakere fra to av skolene uttrykkes det tilnærmet ensidig misnøye med deltakelsen i veiledningsgruppene. Det må samtidig understrekes at man ikke har inngående og detaljert informasjon fra de øvrige skolene, ut over det som framkommer i spørreskjemaundersøkelsen. Det som i hovedsak blir trukket fram er at aktivitetene i gruppene ikke har bidratt til klargjøring og økt innsikt i forhold til eget kasus. Deltakerne har til dels vært usikker på veileders rolle og det har blitt brukt for mye tid i veiledningsgruppene. En av skolelederne uttrykker det på denne måten:

”Veiledningsgruppa var det vi minst – eller jeg er minst fornøyd med. Og det kommer av kanskje at casene var forskjellig. Men ... det lærte oss måter å spørre på, måter å tenke på. (...) vi fikk ikke nok tilbakemeldinger fra den andre gruppa på hva vi kunne ha gjort eller ikke ha gjort. Da kunne vi heller ha tenkt oss å bruke mer tid på å diskutere eget case i skolegruppa.”

Men det er også en deltaker som vurderer aktivitetene i veiledningsgruppa på denne måten:

”...jeg er ikke sånn veldig flink med sånne forelesninger, jeg da. Men en del av stoffet har vært nyttig. Men det som på en måte jeg syns har vært det beste i dette her, det har vært når du hadde disse veiledningsgruppene, hvor vi jobba sammen med (... skole) og de stilte spørsmål til oss og vi til dem.”

Intervjuene har forsterket den kritiske oppfatningen av opplegget med veiledningsgrupper, i større grad enn det resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen skulle tilsi. Hvis det har vært en

målsetting at arbeidet i veiledningsgruppene skulle være en arena for pedagogisk refleksjon så ser ikke det ut til å ha fungert på en hensiktsmessig måte. Det kan være flere årsaker til dette. Arbeid i tråd med en refleksiv teammodell, eller andre former for kollegaveiledning, er vesentlig forskjellig fra en diskusjonsgruppe når det gjelder tilnæringsmåter og struktur, og må sikres en grundig implementering og trenes på over tid for å gi utbytte. Inntrykket er at gruppeaktivitetene i stor grad har fått preg av å være samtalegrupper, noe som ikke har gitt deltakerne konstruktive bidrag til egne kasesutfordringer i den grad de hadde håpet på. Uklarheter mht forventninger internt i gruppene og mangelfull klargjøring av arbeidsmåter, har også bidratt til usikkerhet i forhold til hvilken rolle veileder skulle ha. Noen har ikke sett at veileder har hatt særlig funksjon i gruppa i det store og hele, mens andre har hatt forventninger om at veileder skulle ha hatt tydeligere faglige bidrag i forhold til skolens problemstillinger. Det blir bl.a. pekt på at det ble skrevet logg fra arbeidet i skolegruppene mellom samlingene som ble sendt veileder, og som man hadde forventet å få tilbakemeldinger på. Det kan tyde på at det heller ikke er klargjort om veileder primært skulle drive faglig veiledning eller være pådriver for prosessen i gruppa. En av deltakerne fra PPT sier det slik:

”...kommer an på hvilke forventninger man hadde, men jeg hadde kanskje forventninger om at noen skulle dra oss mer. (...) Jeg følte at vi satt der og venta og gledet oss til at vi skulle komme i gruppa vår igjen. Og det handler jo egentlig om tryggheten igjen da. Man blir ikke trygg innenfor såne store veiledningsgrupper når man ser dem så sjelden.”

Variasjonen i oppfatninger knyttet til veiledning synliggjøres ytterligere i en kommentar i spørreskjemaet fra en skoleleder:

”Det har vært positivt å ha egen fast veileder under prosjektet. Nyttig og oppmuntrende å få kommentarer fra veileder underveis, bl.a. respons på referatene våre. Dessuten har det vært svært nyttig å ha med ppt, som åpner øynene våre for å se egne handlinger og tanker/ideer fra andre perspektiv enn det som gjerne har grodd fast internt.”

Denne lederen krysser av for *liten/ingen verdi* i sin vurdering av nytteverdien av arbeidet i veiledningsgruppen, men har likevel en oppfatning av veileders funksjon som nyttig. Dette forsterker inntrykket av at selv om forventningene til både veileder og veiledningsgruppene har vært forskjellig, har også veilederne bekledd rollen forskjellig. Det er mye som tyder på at en mer konkret og faglig form for veiledning blir foretrukket framfor at veileder hovedsaklig stiller spørsmål til deltakerne.

Det blir pekt på at veiledningsgruppene ble relativt store og at dette virket inn på gruppedynamikken, og at det sånn sett kunne vært hensiktsmessig å bruke skolegruppene som arena for refleksjon i stedet for etablering av veiledningsgrupper. Fra en PPT-representant blir det videre pekt på at det i forbindelse med samlingene kunne være hensiktsmessig at PPT-ansatte, lærere og skoleledere kunne samles hver for seg for å drøfte rolle relaterte utfordringer. Det som slår en når en betrakter erfaringer som er gjort knyttet til veiledningsgruppens funksjon, er at det ikke ser ut til å ha vært noen rutiner eller strategier i forhold til å stoppe opp og spørre om dette fungerer. Det kan se ut som deltakere stilltiende har akseptert situasjonen, selv om man har et selvstendig ansvar for å si i fra enten som gruppe eller deltaker. Men det må nødvendigvis påhvile veilederrollen et ansvar å vurdere prosess og utbytte underveis, og om det er nødvendig å endre på opplegget. Veilederfunksjon, prosess og innhold i gruppene må nødvendigvis bli noe forskjellig. Men det er erfaringer som kan tyde på at det i stor grad har vært opp til den enkelte veileder å utforme både sin funksjon og innholdet i gruppene, og at deltakernes læringserfaringer og opplevelse av aktivitetens nytteverdi oppleves forskjellig fra gruppe til gruppe.

Det generelle inntrykket er at arbeidet i veiledningsgruppene til en viss grad har lidd under liten organisatorisk tydelighet. Selv om det eventuelt ble forsøkt klargjort på et tidlig tidspunkt hvordan gruppene skulle arbeide og hvilken rolle veileder skulle ha, så har dette ikke blitt mottatt og entydig forstått av deltakerne. Kombinert med ulike forventninger fra deltakernes side som ikke synes å være avklart i forkant, har det resultert i at mange har opplevd lite faglig utbytte av deltakelse i gruppene.

Spredning og kompetanseforankring på egen skole

En av hovedmålsettingene med prosjektet var at kompetanse i pedagogisk refleksjon, analyse og tiltaksutvikling skulle sikres en langsiktig og robust forankring i egen organisasjon. For det første forutsetter en slik målsetting at det faktisk har skjedd en kompetanseheving i tråd med intensjonene i prosjektet. Undersøkelsen gir klart inntrykk av at deltakernes samlede kompetanse har økt som følge av prosjektet, om enn i varierende grad og på ulike områder. For det andre er en solid forankring og eventuell spredning til andre betinget av hvilke planer og strategier den enkelte skole har for dette arbeidet. Det som sannsynligvis vil være avgjørende for en videreføring og bruk av tilegnet kompetanse er at den enkelte deltaker individuelt, og som skolegruppe samlet, har opplevd at dette har vært nyttig i forhold til å

møte ulike pedagogiske utfordringer. Hvis det ikke er engasjerte talspersoner blant de som har deltatt, vil det være en fare for at det lokale forankringsarbeidet vil forvitne. Men engasjement blant de som har deltatt i prosjektet vil trolig ikke være tilstrekkelig for å sikre spredning og varig forankring på egen skole. Videreføring og forankring av nye arbeidsmåter må ledsages av gjennomtenkte implementeringsstrategier som er tilpasset den enkelte skole. Dette vil i stor grad dreie seg om organisering og tilretteleggelse. I forankringsarbeidet vil forhold knyttet til prioritering av bruk av tid til arbeidet og ikke minst ledelsens betydning som pådriver være sentrale innsatsfaktorer.

Prosjektets bidrag til spredning og forankring av kompetanse

Intensjonen har vært at prosjektet skulle bidra til forankring, videreutvikling og spredning av den prosjektrelaterte kompetansen. Men kunnskap om at det generelt sett er utfordrende og vanskelig å drive videreformidling og forankring av kompetanse på en god måte, gjør det relevant å se på hva prosjektet samlet sett har lagt opp til for at denne prosessen skulle bli ivaretatt. Dessuten er det relevant å se på mulige strategiske grep som kunne ha blitt gjort for å forsterke dette bidraget ytterligere.

Arbeid med spredning og kompetanseforankring har vært forelesningstema i forbindelse med en av prosjektsamlingene. Men det ser ikke ut til at det har blitt fulgt opp eller resultert i at skolegruppene i løpet av prosjektperioden har utviklet egne planer. Det generelle inntrykket av at de fleste skolene ikke hadde utviklet spredningsplaner ved prosjektslutt ble bekreftet med denne kommentaren av en av PP-rådgiverne:

”I den siste presentasjonen fra skolene (på siste samling, min anm.) som vi hadde så ble jeg vel ikke beroliga, for å si det sånn. (...) Så vidt jeg kunne se var det ikke så mange som presenterte hvordan dette her skal tas vare på i fortsettelsen. (...) Noen hadde det. Men det burde egentlig ha vært nokså framtreddende hos alle, etter min oppfatning.”

Dette kan tyde på at utfordringer med hensyn til forankring og spredning ikke har hatt tilstrekkelig oppmerksomhet eller også vært undervurdert på flere skoler. Men det kan også skyldes at prosjektet ikke har lagt tilstrekkelig vekt på å formidle betydningen av dette arbeidet, og hvilke betingelser som må være på plass for at kompetansen skal sikres levelige vilkår etter prosjektslutt. Slike betingelser vil ofte være knyttet til ledelsesfunksjoner, kulturelle og kontekstuelle betingelser i skolen som organisasjon. Forskningslitteraturen omtaler tilrettelegging for vellykket gjennomføring av ulike program og tiltak i skolen. Det

blir pekt på enkelte sentrale forutsetninger for at gjennomføringen skal bli vellykket. Slike forutsetninger eller premisser for å oppnå positive resultater er ofte knyttet til utvikling av skoleomfattende planer for implementering, som er initiert av skolens ledelse og hvor hele personalet stiller seg bak. Planer for gjennomføring bør bygge på felles verdisyn og tilpasses lokale forutsetninger på den enkelte skole (Ogden 2001). Langt på vei kan dette sies å være relevant også for den tenkning som bør ligge til grunn for spredning og forankringsarbeidet i etterkant av prosjektet. Ogden (ibid) viser til McLaughlin (1997) m.fl. som peker på noen grunnleggende betingelser for vellykket gjennomføring av utviklingstiltak i skolen. Disse er knyttet til etablering av et profesjonelt fellesskap på den enkelte skole som inkluderer felles normer og verdier, samarbeid og et kollektivt fokus på elevenes læring. Videre innebærer det en avprivatisert praksis, deling av kompetanse, gjensidig støtte og en reflekterende dialog om praksis.

Konkrete planer for spredning og videreføring av den prosjektrelaterte kompetansen på egen skole innen prosjektslutt ville ha styrket arbeidet med implementeringen. Når dette arbeidet blir utsatt kan det føre til at man får et distansert forhold til prosjektet og at det blir vanskeligere å komme i gang med spredningsarbeidet. En PP-rådgiver sier følgende:

”...jeg tror det burde vært lagt enda sterkere føringer på at gruppene skulle forplikte til å lage en plan for hvordan man mener dette skal fortsette på egen skole...”

Et krav om at den enkelte skole eller skolegruppe skulle ha utviklet en plan for videre satsing på egen skole kunne ha bidratt til å forplikte deltakende skoler i sterkere grad. Planer i seg selv er ikke noen garanti for at de blir realisert. Men føringer for det videre arbeidet i form av en konkret plan ville uansett vært mer forpliktende, og samtidig kunne medført at man kom tidligere i gang med spredningsarbeidet på egen skole.

Forankring og videreføring av arbeidsmåte og kompetanse på egen skole?

Deltakerne fra skolegruppene som er intervjuet er klare i sine oppfatninger av at erfaringer og tilegnet kompetanse fra prosjektet skal videreføres i en eller annen form. Ved prosjektslutt foreligger det ikke skriftlige planer eller implementeringsstrategier for å møte denne utfordringen. Grunnskolegruppen har i større grad informert lærerkollegiet om prosjektet og hva de har arbeidet med, samtidig som det er gjort forsøk på å spre noe av den tenking og de arbeidsmåter som prosjektet har lagt opp til. I dette ligger en oppfatning om at det er viktig at

lærerkollegiet deler samme verdier og felles faglig plattform når det gjelder bl.a. læringssyn, syn på elever og forståelse av ulike teoretiske perspektiv. En lærer sier det slik når det gjelder betydningen av at arbeidsmetoder og tiltak må ha en tydelig verdimessig forankring:

”...at metodene du bruker henger sammen med det synet du forfekter. For det er så lett å ha det rette synet, men korsen gjenspeiler det seg i det arbeidet vi gjør for ungene, det er jo det som er det viktige.”

Skolen akter å arbeide videre med den interne spredningen av kompetanse og erfaringer fra prosjektet. De ser også verdien av at den gruppa som har deltatt i prosjektet blir en slags ressursgruppe som andre lærere kan dra veksler på når de møter utfordringer og har behov for bistand. Skoleleder peker for øvrig på at det skal skje en spredning av den prosjektrelaterte kompetansen i et samarbeidsprosjekt med øvrige skoler i kommunen.

Den videregående skolen hvor deltakerne er intervjuet er en relativt stor skole med flere avdelinger og ledernivåer. Her har informasjonen om prosjektet til øvrige ansatte vært begrenset. Deltakerne har likevel en klar oppfatning om de skal bidra til at ervervet kompetanse skal sikres videreføring. Det er liten tro på at den kompetansen gruppen har tilegnet seg blir anvendbar i resten av kollegiet ved å informere i større fora. Men deltakerne i skolegruppa mener det er viktig at skolen og kollegiet er kjent med hva skolen har bygd opp kompetanse på. En videre spredning ser man helst for seg vil skje ved at lærere som har behov for bistand i forhold til reelle problemer etterspør bistand fra deltakerne i prosjektet.

Kunnskapstilfanget fra prosjektet skal dokumenteres skriftlig, og utgjøre en kunnskapsbase som er tilgjengelig for alle. Blant deltakerne i skolegruppa er det ulike oppfatninger og forventninger til hvilken betydning prosjektet får på sikt. Det framheves at det uansett ikke er bortkastet å få ta del i oppdatert kunnskap om tema som er sentrale for skolen. En lærer sier at

”...kanskje det viktigste jeg sitter igjen med er ny kunnskap om eksisterende kompetansetilgjengelighet på feltet som jeg ikke kjente til fra før og som jeg kan henvende meg til for å få bistand.”

En PP-rådgiver sier at det i skolen generelt er en for dårlig praksis på å ivareta ervervet kompetanse på en planmessig måte, og at det derfor blir for tilfeldig om den kommer til praktisk anvendelse. Når en skole har bestemt seg for å bygge opp kompetanse på et bestemt tema, må det bli fulgt opp med en plan for hvordan denne kompetansen skal være tilgjengelig og anvendbar i etterkant. Dette kan sammenlignes med skolens fagplaner for skolefagene. Eksempelvis så blir det ikke slutt på å undervise i matematikk selv om matematikklæreren

forsvinner, men man har en plan for å sikre undervisning i matematikkfaget uansett. PP-rådgiveren understreker det på denne måten:

”...hvis vi hadde tenkt mer sånn så hadde vi hatt veldig mye mer utbytte på lang sikt av alle de prosjektene og alle kursene som vi bruker veldig mye ressurser på å være med på. Så jeg er overbevist om at den der forankringa og spredninga, det er et forsømt kapittel”

I forlengelsen av dette anses lederansvaret som viktig for en solid forankring av kompetansen i skolen. Det er et gjennomgående trekk at det blir pekt på ledelsens ansvar og betydning for at en videreføring skal skje. Skoleleder er den som må ”holde trykket oppe” og gi prosjektet legitimitet i et videre perspektiv, slik at det ikke bare blir privat eiendom og kun angår de som har deltatt i prosjektet. Flere peker på betydningen av ledelsens deltakelse i forhold til at dette skaper forventninger både til at det blir tatt initiativ til å utarbeide planer for videreføring og at det blir en prioritert oppgave.

Oppsummering

Evalueringen av prosjektet *Systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger* har lagt opp til å studere erfaringer med og opplevd nytte av prosjektet, basert på deltakernes egne vurderinger og rapporteringer. Målsettingene med prosjektet slik de er nedfelt i

prosjektplanen, er operasjonalisert og evaluert med utgangspunkt i følgende spørsmål:

Hvor faglig relevant og nyttig vurderer deltakerne at prosjektet har vært i forhold til påmeldt problematikk, og relatert til andre pedagogiske utfordringer i skolen?

Det er spesielt lagt vekt på

1. Hvordan vurderer deltakerne nytteverdien av deltakelsen i prosjektet relatert til påmeldt kasus?

- i hvor stor grad har deltakelse i prosjektet bidratt til en bedre skolehverdag?
- er det forskjeller i vurdert nytte og erfaringer med prosjektet i forhold til sentrale forklaringsvariabler som problemtype, yrkesrolle, skolenivå ?

2. Hvordan vurderer deltakerne verdien av deltakelsen i prosjektet relatert til

- framtidige utfordringer
- arbeid i skolegrupper mellom samlingene
- gjennomføring av samlingene
- bruk av veiledningsgrupper på samlingene

3. Hva skjer med spredning og lokal forankring av kompetansen etter at prosjektet er avsluttet?

Nedenfor følger en kortfattet oppsummering av de mest sentrale funn fra undersøkelsen.

Prosjektets verdi i forhold til arbeid med reelle kasus- prosess og resultat

Det har vært uttalt mål med prosjektet at det skulle bidra til å gi deltakerne kompetanse til å utvikle hensiktsmessige tiltak i forhold pedagogiske utfordringer i skolehverdagen. Arbeid med reelle kasus i tverrfaglig sammensatte grupper hvor det ble lagt vekt på at grundig analyse av utløsende og opprettholdende faktorer i skolesituasjonen skulle bidra til utvikling av tiltak.

- Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen viser at mer enn $\frac{3}{4}$ av deltakerne mener at elevene som kasuset gjelder har fått en bedre skolehverdag og at problemene har blitt vesentlig mindre i løpet av prosjektperioden. Dette kan tyde på at prosjektet har bidratt til økt tiltakskompetanse blant deltakerne i skolegruppene. Flere informanter beskriver at de faglige bidragene har bidratt til at det har skjedd endringer i forståelsen av hvordan ulike problemer oppstår og opprettholdes. Det blir framhevet at tilføring av analysekunnskap, ulike systemteoretiske perspektiv og mer systematikk i tilnærmingen til utfordringene har styrket forutsetningene for å lykkes med arbeidet.
- Arbeidet og prosessene i skolegruppene blir i hovedsak oppfattet som nyttig i forhold til kasus og tiltaksutvikling. Det blir pekt på at det er viktig at det settes av tid til samarbeid og refleksjon, og at man slutter lojalt opp om tiltak som prøves ut.
- Det rapporteres økt tiltro til at en selv har blitt i bedre stand til å takle tilsvarende problemer nå og i framtiden. Deltakerne har klare oppfatninger om at skolegruppen har blitt flinkere til å takle slike problemer som kasus representerer.
- Skoler som særlig har arbeidet med problematikk i tilknytning til klasse/gruppemiljø og atferdsproblemer har en signifikant sterkere oppfatning av at problemene er blitt mindre og at elevene har fått en bedre skolehverdag enn hva tilfellet er for de som har arbeidet med lærevanskeproblematikk.

- Lærere rapporterer at deres tiltakskompetanse samt innsikt i og forståelse av problematikk, har økt i større grad enn hva som er tilfellet for PPT. Når det gjelder innsikt og problemforståelse er forskjellene signifikante.
- Deltakerne fra videregående skoler har en signifikant mindre positiv oppfatning enn deltakerne fra grunnskolene om at elevene har fått en bedre skolehverdag og at problemene har blitt mindre.

Prosjektets faglige relevans og nytte i forhold til generelle utfordringer i skolen

Deltakerne vurderer at det faglige innholdet har vært relevant for arbeidet med kasus, men også i relasjon til annen problematikk i skolen. Når det gjelder forventninger til framtidig mestring, er det en tendens til at mestringsforventningene er større i forhold atferdsproblemer og klasse/gruppemiljø enn i forhold til takling av lærevansker, men forskjellene er ikke signifikante. I relasjon til fagbakgrunn ser det ut til at lærere har signifikant større forventninger til å mestre framtidige utfordringer enn PPT.

Arbeidet i skolegrupper

Arbeid med reelle kasus i skolegrupper mellom samlingene har vært et sentralt virkemiddel i prosjektet og bygger på prinsipper fra aksjons- og erfaringslæring. Det generelle inntrykket er at arbeidet i de tverrfaglig sammensatte skolegruppene ble opplevd positivt og faglig utviklende. 8 av 10 mener arbeidet i gruppene har vært målrettet, ført til felles problemforståelse og felles oppfatning av tiltak. Halvparten av deltakerne mener likevel at det burde ha blitt satt av mer tid til arbeid i gruppene.

Det er positive oppfatninger knyttet til PPT og skoleledelsens deltakelse i skolegruppene. Det synes ikke å være entydige oppfatninger blant lærere og ledere om at PPT har hatt en definert veilederrolle i gruppene, men PPTs deltakelse ga verdifulle faglige bidrag til virksomheten i gruppene. Ledelsens deltakelse i prosjektet synes å ha en viktig legitimerende funksjon i forhold til virksomheten i gruppa spesielt og prosjektet generelt. Lærere mener at ledelsens deltakelse fører til at leder får økt innsikt i og forståelse for de utfordringer lærere møter til daglig i langt større grad enn de ville gjort ellers. Deltakerne mener at de i relativt stor grad

har klart å være målrettet og systematisk i sitt arbeid i gruppene. Intervjuutsagn og merknader i spørreskjemaene tyder likevel på at det er store variasjoner i hvor stor grad gruppene har klart å arbeide med kasusutfordringene på en systematisk og analytisk måte. Det er lite som tyder på at man har brukt metoder eller prinsipper fra refleksive kollegagrupper i sitt arbeid i gruppene.

Aktiviteter på prosjektsamlingene

Totalt sett har deltakerne opplevd organiseringen av prosjektet som god, og det faglige innholdet på samlingene som relevant og nyttig. Dette gjelder problemstillinger i forhold til påmeldt kasus, men også i forhold til andre pedagogiske utfordringer i skolen. Den aktiviteten som utsettes for størst kritikk er deltakelsen i veiledningsgruppene på samlingene. Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen viser likevel at et flertall vurderer denne aktiviteten som nyttig. Intervjudataene supplerer og nyanserer bildet en del, og de fleste som er intervjuet gir uttrykk for å ha hatt lite faglig utbytte av deltakelse i veiledningsgruppene.

Spredning og forankring

Mye tyder på at en planlagt strategi for videreføring og forankring av kompetanse fra prosjektet på den enkelte skole var relativt fraværende når prosjektet ble avsluttet. Men det uttrykkes klare ambisjoner fra deltakeres side om at arbeidsmåter og faglig oppdatering fra prosjektet skal spres og sikres en videreføring. Deltakerne, skolelederne inkludert, mener at ledelsen har betydelig innflytelse på om skolen vil lykkes med å få til en robust forankring. Det at ledelsen har deltatt aktivt i prosjektet skaper forventninger til at ledelsen vil være en pådriver i dette arbeidet.

Avsluttende kommentar

Erfaringene med Trøndelagsprosjektet slik de kommer til uttrykk gjennom denne evalueringen, må samlet sett sies å være positive. Det gjelder både i forhold til arbeid med reelle kasus og de resultater som synes å være nådd for de elever dette gjelder. Resultatene tyder også på at deltakerne sitter igjen med positive læringserfaringer og kompetanse som oppleves som verdifulle i forhold til utfordringer i skolen.

I forhold til eventuelle framtidige prosjekt som tenkes gjennomført og organisert på samme måte er det dokumentert noen områder hvor det er mulig å gjøre noen forbedringer. Dette dreier seg spesielt om organisering i og bruk av veiledningsgrupper. Det handler dels om hvilken funksjon veiledningsgruppene skal ha faglig sett, og ikke minst handler det om en mer avklart praksis mht veilederfunksjonen i gruppene. Veilederrollen og den funksjon veileder skal ha i forhold til kontakt og oppfølging av skolegruppene mellom samlingene har også blitt opplevd ulikt. Mye tyder på at det har vært for stort sprik mellom deltakernes forventninger til veiledningen og hvordan veiledningen har blitt praktisert.

Det knytter seg en viss usikkerhet til spørsmålet om hvordan den prosjektrelaterte kompetansen blir forvaltet i etterkant av at prosjektet ble avsluttet. Kunnskapen om dette på det tidspunktet datainnsamlingen ble gjennomført, tydet på at flere skoler ikke hadde klare strategier for implementering. Det betyr ikke at ikke skolene i ettertid arbeider målrettet med videreføring og forankring av kompetansen. For å kunne å si noe sikkert om hva som skjer med spredning og videreføring av arbeidet, må det eventuelt kartlegges på et senere tidspunkt.

Litteraturliste

- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Damsgaard, H.L (2001): *Med blikk for muligheter. Observasjon og analyse av problematferd i skolen*. Lillegården kompetansesenter. Statped Skriftserie 1/2001.
- Guba, E.G. og Y.S. Lincoln (1994): *Competing Paradigms in Qualitative Research*. Densin & Lincoln (red): *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Holmberg, J. (2003): *Bry deg. Miljøfremmende og forebyggende tiltak i videregående skole*. Evalueringsrapport 2003. UiO, Institutt for spesialpedagogikk.
- Johannessen, A. (2000): *Evaluering av prosjektarbeid – en veiledning*. HIO-rapport nr 2. Høgskolen i Oslo.
- KUF/BFD (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000.
- Molander, B. (1998): *Kunskap i handling*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos AB.
- Nordahl, T. (2000): *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA Rapport 11/00.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA Rapport 19/05.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Samuelsen, A.S., S. Ertesvåg og J. Sandhaug (2004): *Kompetanseheving på fagområdet sosiale og emosjonelle vansker i videregående skoler*. Evalueringsrapport. Statped. Trøndelag kompetansesenter.
- Sandhaug, J. (2003): *Skolens arbeid med læring av sosial kompetanse – visjoner og realiteter*. Trondheim: NTNU Rapport 38, Rapportserie for sosialt arbeid og helsevitenskap.
- Schön, D.A. (1999): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Skogen, K. (1998): *Forskning som etterutdanningsstrategi*. Oslo: *Spesialpedagogikk* 4/98.
- Sørli, M-A. og T. Nordahl (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Oslo: NOVA Rapport 12a/98.

Sørli, M-A. (1998): *Mestring og tilkorkomning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet Skole og samspillsvanser. Rapport 12c/98. Oslo: NOVA.

Sørli, M-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis Forlag.

Tinnesand, T. (2001): Systemrettet arbeid med problematferd – hvordan gjør vi det? *Spesialpedagogikk* nr 9, s.3-9.

Vedlegg 1

Spørreskjema til deltakere i "Trøndelagsprosjektet"

I prosjektet har skolene deltatt med utgangspunkt i konkrete kasus eller problemstillinger som det er arbeidet med gjennom hele prosjektperioden. Når det i spørreskjemaet blir benyttet begrepet "problem" så er det direkte relatert til hvordan den enkelte deltaker oppfatter hovedutfordringen en står overfor i tilknytning til det konkrete kasus en har arbeidet med.

Det understrekes at all rapportering som skjer, på bakgrunn av innhentet informasjon, vil bli framstilt slik at ingen personer eller skoler skal kunne gjenkjennes. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og i henhold til datatilsynets retningslinjer.

(1) Hvilken rolle har du i prosjektet

- Lærer
- Skoleleder
- Ansatt i PPT

(2) Hvilken skole er du knyttet til eller ansatt ved?

(3) Skolen meldte seg på prosjektet knyttet til et konkret problem eller kasus. Flere av kasusene bestod av flere problemer eller sammensatte problemer. Sett kryss på alle problemene som du mener beskriver kasuset da prosjektet startet.

Problemer knyttet til enkeltelever

- a Utagerende atferd
- b Mangel på konsentrasjon og utholdenhet
- c Innadventd atferd / sosial isolasjon
- d Depresjon
- e Skulk
- f Lese og skrivevansker
- g Matematikkvansker
- h Generelle lærevansker
- i Andre forhold: hvilke

Problemer knyttet til klassemiljøet

- j Uro og bråk i timene
- k Mobbing
- l Andre forhold: hvilke

(4) Selv om kasuset besto av flere problemer vil vi likevel spørre deg om hva du mener var **HOVEDPROBLEMET** da prosjektet startet? (sett bare ett kryss)

- Hovedsakelig et atferdsproblem hos en bestemt elev
- Hovedsakelig lærevansker hos en bestemt elev
- Problemer knyttet til klasse- eller gruppemiljøet

Nedenfor blir du bedt om å ta stilling til en rekke påstander. Spørsmålene nedenfor gjelder hele kasuset, det vil si både primære og sekundære problemer. Vis hvor enig eller uenig du er i hver av påstandene

Ta stilling til påstandene nedenfor

Helt Delvis Delvis Helt
 uenig uenig enig enig

Problemutvikling

5) Min opplevelse er at selve problemet (lærevanskene, den utagerende atferden osv) er vesentlig mindre nå enn det var da prosjektet startet

() () () ()

Takling av problemet

6) Uansett om problemet er større eller mindre har jeg *selv* blitt bedre i stand til å takle det

() () () ()

7) Jeg føler at jeg har blitt bedre i stand til å takle *tilsvarende problemer* også i framtida.

() () () ()

8) Jeg føler at *skolegruppen* har blitt flinkere til å takle slike problemer (som vårt kasus)

() () () ()

9) Jeg føler at *skolen* har blitt flinkere til å takle slike problemer (som vårt kasus)

() () () ()

10) Jeg føler at *PPt* har blitt flinkere til å takle slike problemer (som vårt kasus)

() () () ()

11) Min oppfatning er at *eleven(e)* som kasuset gjelder har fått en bedre skolehverdag

() () () ()

Forståelse av problemet

12) Jeg har fått økt *forståelse* av problemet

() () () ()

13) Jeg tolker problemet *på en annen måte* nå enn før

() () () ()

14) Jeg har fått økt *kunnskap* om den type problem som vi meldte opp

() () () ()

Ta stilling til påstandene nedenfor

Helt Delvis Delvis Helt
uenig uenig enig enig

Generell betydning av prosjektet

Deltakelsen i prosjektet har:

- 15) Endret mine holdninger til læring og undervisning () () () ()
- 16) Styrket mine forventninger til å mestre min rolle i skoleverket (lærer, skoleleder, PPt-medarbeider) () () () ()
- 17) Styrket mine forventninger til å mestre *tilsvarende* problemer i framtida () () () ()
- 18) Styrket mine forventninger til å mestre *ulike typer* av problemer i framtida () () () ()
- 19) Gitt skolen bedre forutsetninger for å løse problemer i fellesskap () () () ()

Innhold på samlingene

- 20) Det faglig innholdet på samlingene har vært relevant i forhold til vårt kasus () () () ()
- 21) Det faglig innholdet på samlingene har vært relevant i forhold til andre kasus ved skolen () () () ()

Arbeidet i skolegruppen mellom samlingene

Arbeidet i skolegruppen *mellom* samlingene har

- 22) vært målrettet () () () ()
- 23) ført til felles forståelse av problemet () () () ()
- 24) ført til felles oppfatning av tiltak () () () ()
- 25) vært preget av at det har vært avsatt tilstrekkelig med tid til dette arbeidet () () () ()

Rollefordeling

- 26) Oppgave og rollefordeling mellom lærere, skoleleder og PP-rådgiver har vært god i dette prosjektet () () () ()
- 27) Oppgave og rollefordeling mellom lærere, skoleledelse og PPT er generelt god i vår kommune/fylkeskommunen () () () ()

Vurder nytteverdien av de ulike aktivitetene i prosjektet

Verdien for arbeidet med det påmeldte kasuset

	Ingen verdi	Liten verdi	Noe verdi	Stor verdi
28) Plenumsforelesninger på samlingene	()	()	()	()
29) Parallele sesjoner på samlingene	()	()	()	()
30) Arbeidet i skolegruppene under samlingene	()	()	()	()
31) Arbeidet i veiledningsgrupper <i>under</i> samlingene	()	()	()	()
32) Arbeidet i skolegruppene <i>mellom</i> samlingene	()	()	()	()

Verdien for generelle pedagogiske utfordringer i skolehverdagen

	Ingen verdi	Liten verdi	Noe verdi	Stor verdi
33) Plenumsforelesninger på samlingene	()	()	()	()
34) Parallele sesjoner på samlingene	()	()	()	()
35) Arbeidet i skolegruppene <i>under</i> samlingene	()	()	()	()
36) Arbeidet i veiledningsgrupper under samlingene	()	()	()	()
37) Arbeidet i skolegruppene <i>mellom</i> samlingene	()	()	()	()

38) Plass for kommentarer (bruk eventuelt baksiden)

Takk for at du ville svare på spørsmålene !

Intervjuguide - Trøndelagsprosjektet

Innledning:

Du er sikkert kjent med at TKS gjennomfører en evaluering av Trøndelagsprosjektet. To skoler er tilfeldig trukket med tanke på intervju av deltakerne i de respektive skolegruppene. I den forbindelse ønsker jeg å stille deg noen spørsmål om dine opplevelser og erfaringer med deltakelse i prosjektet.

Det som er interessant i denne sammenheng er først og fremst din opplevelse av hva du sitter igjen med som deltaker. Det er ikke sånn at det er riktige og gale svar på spørsmålene. Det er tvert i mot viktig at du kan svare fritt og åpent på de spørsmål jeg stiller. Jeg er opptatt av å høre din mening.

Det er dessuten viktig å understreke at det du forteller meg ikke vil bli presentert for noen andre på en slik måte at det er gjenkjennbart.

Bakgrunnsopplysninger:

Alder:

Kjønn:

Opplæringsnivå: GS / VGS

Hvor lenge har du jobbet som lærer / leder / pp-rådgiver ?

1. Innledningsvis vil jeg stille noen spørsmål om oppstart og bakgrunn for deltakelse i prosjektet.

Hva var bakgrunnen for at du kom med i prosjektet ?

Eget initiativ
Rektors initiativ
Kollegaer

Hva visste du om prosjektet da du meldte deg på ?

Organisering
Innhold

Hvilke forventninger hadde du til prosjektet ?

Løse et konkret problem
Faglig utvikling
Faglig fellesskap
Avbrekk i hverdagen

Sosialt fellesskap

2. Nå ønsker jeg å stille noen spørsmål som berører arbeidet med påmeldt kasus:

Kan du beskrive det angitte kasuset ?

Hva opplevde du som det største problemet ved kasuset da prosjektet startet ?

Elev / gruppe

Læringsmiljø

Tilrettelegging og gjennomføring av undervisning

Sosial interaksjon

Takling av atferd

Samarbeid med foreldre, kollegaer, hjelpeapparat

Hvordan forklarte du den gangen årsaken til problemet ?

Hva var det **du** syns var vanskelig (sett fra ditt ståsted/ditt ansvarsområde)?

Hva har endret seg i løpet av prosjektet ?

På skolenivå –

organisering/samhandling formelt/uformelt

ressurser

tid avsatt

faglige arenaer/møteplasser

Ifht kollegaer –

samhandling/samarbeid

verdsetting av kompetanse

positiv tilbakemeldinger fra kollegaer

kompetansen blir etterspurt

På individnivå –

elev/gruppe: Har *elev(e)* gitt uttrykk for at det har skjedd endringer ?

Har du registrert endringer i elevatferd?

lærer/ledelse/ppt :

-økt kunnskap og ferdigheter

-ny/utvidet problemforståelse

-bedre rustet til å takle kasuset

-tilrettelegging og gjennomføring av undervisning (lærer)

Foreldre: Har foreldre gitt uttrykk for at det har skjedd endringer ?

Hva mener du er årsaken til at det har skjedd endringer i forhold til kasus,- event ikke skjedd endringer ?

Hvilken betydning mener du prosjektet har hatt for endringene ? På hvilken måte ?

Andre årsaker til endring har skjedd?

Hva opplever du i dag som et problem i forhold til kasuset ?

Hvordan forklarer du nå årsaken til problemet ?

Sett fra ditt ståsted (lærer/ppt/leder), hva syns **du** er vanskeligst mht kasuset nå ?

Hva mener du er til hinder for at problemet skal bli løst ?

Rammefaktorer/organisatoriske forhold (ressurser, organisering, tilrettelegging)

Samarbeid på skolen (kollegaer/ledelse)

Begrensninger hos en selv

Begrensninger hos eleven(e)

Begrensninger som ligger utenfor skolen (heim, eksterne samarbeidspartnere)

Hvordan ser du på muligheten for å takle liknende kasus i framtiden ?

Prosjektets betydning og rolle i denne sammenheng

Betydningen av andre forhold (faktorer som virker fremmende/hindrende)

Hvilke er de mest sentrale betingelser som må være innfridd ?

3. De neste spørsmålene dreier seg om arbeidet i skolegruppen (mellom samlingene):

Hvordan har du opplevd arbeidet i skolegruppen ?

A)

Rammer

Prosess

Resultat

B)

Roller og oppgavefordeling:

Hvordan har ppt`s rolle vært ?

Hvordan har ledelsens rolle vært ?

Hvordan har lærernes rolle vært ?

C)

Veiledning:

Til ppt: hvordan har du opplevd din legitimitet som veileder ?

Til lærer/leder: hvordan har det fungert å bli veiledet ?

Kan du gi eksempler på hvordan teori gjennomgått på samlingene har blitt brukt i skolegruppen for å løse problemer knyttet til kasus ?

Som analyseredskap for å forstå problemet

Som redskap til å fremme tiltak

Hva er de mest positive/negative erfaringene du sitter igjen med etter arbeidet i skolegruppen ? Eksempler

Hvorfor tror du resultatet ble slik ?

4. Følgende spørsmål dreier seg om betydningen av deltakelse på samlingene:

Har deltakelse på samlingene imøtekommet ditt behov for faglig påfyll i forhold til kasuset ?

Undervisningsform:

Plenumsforelesningene

Parallellsesjonene

Faglig innhold:

Teori om spesialpedagogiske emner

Analyseverktøy og bruk av refleksiv teammodell

Hvordan har du opplevd deltakelsen i veiledningsgruppen på samlingene ?

Bruk av ekstern veileder i gruppa

Hvilken funksjon har veileder hatt mellom samlingene ?

Burde veileder hatt en annen funksjon ? Hvorfor ?

Har deltakelsen i veiledningsgruppa vært til nytte i arbeidet med kasus ? På hvilken måte ?

Hvordan har arbeidet i skolegruppen på samlingene fungert ?

Sett i forhold til arbeidet mellom samlingene

5. Avslutningsvis vil jeg stille noen spørsmål om spredning og kompetanseforankring

Har det skjedd spredning av kompetanse til resten av skolen i løpet av prosjektperioden ?

På hvilken måte har dette skjedd ?

Planlagt/tilfeldig ?

Opplever du at din kompetanse/erfaringer som deltaker i prosjektet blir etterspurt av andre på skolen ?

Kollegaer / ledelse ?

Har skolen blitt bedre i stand til å takle liknende problematikk som følge av deltakelsen i prosjektet ?

Hva med annen type problematikk ?

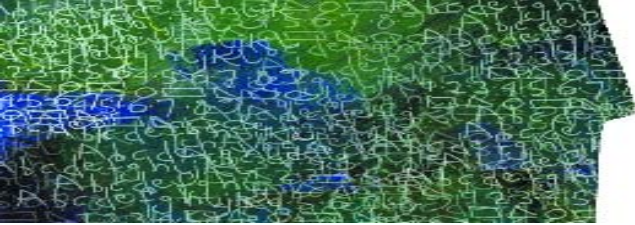
6. Når du ser tilbake på deltakelsen i prosjektet og prosjektgjennomføringen samlet, hva sitter du igjen med som hovedinntrykk ?

Utdyping (pos / neg)

7. Hvis du skulle endre på noe med hensyn til prosjektet og gjennomføringen, hva skulle det være?

Er det noe jeg ikke har spurt om som du har lyst til å tilføye ?

Takk for hjelpen !



Systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger, Trøndelagsprosjektet

Rapporten er en evaluering av et skoleutviklingsprosjekt for lærere, skoleledere og PPT ved 16 grunn- og videregående skoler i Sør-Trøndelag. Prosjektet ble gjennomført i perioden 2003-2005 og har vært et samarbeid mellom Fylkesmannens utdanningsavdeling i Sør-Trøndelag, Bredtvet kompetansesenter, Lillegården kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter.

Deltakerne har vært organisert i skolegrupper og har arbeidet med reelle utfordringer fra egen skolehverdag i prosjektperioden. Prosjektets målsetting har vært å heve deltakernes tiltakskompetanse gjennom en systemorientert tilnærming til egne problemstillinger. Dette inkluderer bruk av ulike analysemodeller, systemteoretiske perspektiver og pedagogisk refleksjon i arbeidet. Evalueringen omfatter hvilke erfaringer og opplevd nytte deltakerne har hatt av deltakelsen i prosjektet. Prosjektets målsetting om spredning og forankring av kompetansen på egen skole blir også evaluert.

Utgiver: Trøndelag kompetansesenter
Adresse: Røstad, 7600 Levanger
Telefon: 74 02 28 30
Fax: 74 02 28 50
E-post: trondelag@statped.no