

RAPPORT RAPPORT

Evaluering av regionalt PPT-samarbeid

Kåre Slåtten



Rapporter fra Høgskolen i Buskerud

Nr. 59

Evaluering av regionalt PPT-samarbeid

Av

Kåre Slåtten

Hønefoss 2006

Rapporter - tittelbladets bakside skal ha følgende tekst:

HiBus publikasjoner kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift.

En forutsetning er at navn på utgiver og forfatter(e) angis- og angis korrekt. Det må ikke foretas endringer i verket.

ISBN 82-91116-79-2

ISSN 0807-4488

Forord

Med bakgrunn i St. melding 23, gav staten tilskudd til tre nye spisskompetansestillinger for Midt fylkene i Buskerud. Disse ble samlet i et faglig tyngdepunkt lagt til Modum kommune med en interkommunal samarbeidsavtale mellom Hole, Krødsherad, Modum, Ringerike og Sigdal i 1999.

Tre år etter, ønsker de skolefaglige ansvarlige i kommunene en evaluering av samarbeidet som grunnlag for videre veivalg.

Fokus Ringerike, oppdragsenheten ved Høgskolen i Buskerud, har vært ansvarlig for evalueringen. Kåre Slåtten har hatt hovedansvaret for datainnsamlingen og utarbeidelse av rapport. Brit Ballangrund og Åsmund Dimmen, begge ansatt ved Høgskolen i Buskerud, har gitt viktige innspill underveis og har også vært med i møter med styringsgruppa.

Styringsgruppa for prosjektet har bestått av skolefaglig ansvarlig i Ringerike og Modum kommune – Anne-Lise Rian og Jan Samuelsen.

Gjennom intervjuer, både individuelt og i grupper, har vi samlet snakket med nærmere 50 personer som på ulike nivåer berøres av det interkommunale samarbeidet. Vi retter en stor takk til alle som har deltatt og satt av tid.

Lykke til med det videre arbeidet!

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Forord | 2 |
| 1 Føring for PPTs arbeid | 4 |
| 1.1 Systemrettet arbeid | 4 |
| 1.2 Opprettelse av tyngdepunkt-stillinger | 4 |
| 1.3 Tyngdepunktsoppgaver for Midt fylkene i Buskerud | 5 |
| 1.3.1 Mål og styringsdokument for det interkommunale samarbeidet..... | 5 |
| 1.3.2 Virksomhetsplan for Regiontjenesten | 5 |
| 2 Metodisk tilnærming | 6 |
| 2.1 Utvalg | 6 |
| 2.2 Fokus for undersøkelsen og metodiske betraktninger..... | 7 |
| 3 Funn fra evalueringen..... | 8 |
| 3.1 Spesialpedagogisk arbeid på skolenivå | 8 |
| 3.1.1 Systemrettet arbeid | 8 |
| 3.1.2 Suksesskriterier for ”gode prosjekter” på skolene | 9 |
| 3.2 Kommunal PPT og skolenivå..... | 9 |
| 3.2.1 Er PPT mer til stede på skolene enn tidligere?..... | 10 |
| 3.2.2 Kan PPT levere det skolen etterspør? | 10 |
| 3.2.3 Håndterer skolene flere saker selv, som tidligere ble henvist til PPT? | 11 |
| 3.2.4 Hvordan oppfattes samarbeidet mellom PPT og RT..... | 11 |
| 3.3 Erfaringer med RT | 11 |
| 3.3.1 Funn fra kvantitativ undersøkelse | 13 |
| 3.4 Har RT bidratt til kompetanseheving i skolen som organisasjon?..... | 14 |
| 3.5 Perspektiver på nåværende organisering..... | 15 |
| 3.6 Framtidig organisering | 16 |
| 4 Drøfting av funn | 17 |
| 4.1 Intensjoner for samarbeidet – erfaringer i ettertid..... | 17 |
| 4.2 Skolen som lærende organisasjon | 18 |
| 4.2.1 Respondentenes egne uttalelser om vilkår for organisasjonslæring..... | 19 |
| 4.3 Hvilken type PP-tjeneste vil skolene ha? | 21 |
| 4.4 Framtidig organisering | 22 |
| 4.5 Anbefalinger..... | 23 |
| 4.6 Utviklingsområder..... | 24 |
| 4.6.1 Integrasjon mellom individrettet og systemrettet arbeid..... | 24 |
| 4.6.2 Skolenes pedagogisk-psykologiske kompetanse..... | 24 |
| Kilder..... | 26 |

1 Føringer for PPTs arbeid

1.1 Systemrettet arbeid

I stortingsmelding nr. 23 (1997-98) blir det tatt til orde for et mer systemrettet arbeid i skolen. Det blir framhevet at arbeidet i større grad skal gjøres i skolen, med lærerne som aktiv part. Videre legges det vekt på at PPT skal jobbe direkte med rådgivning. Denne rådgivningen skal knyttes til "... meir vekt på systemretta arbeid med sikte på tiltaksutvikling og rettleiing for personalet i skular og barnehagar."

PPT skal, i følge Stortingsmelding 23 (1997-98), hjelpe skolene med å utvikle skoleorganisasjonen, slik at de i større grad kan forebygge nye problemer gjennom å

- "... auka lærarane sin kompetanse for klasseleiing og tiltaksorganisering
- ... hjelpe skulane til å utarbeide handlingsplanar og modellar for å førebygge og meistre åtferdsproblem og lese- og skrivevanskar
- initiere FoU-arbeid med relevans til det spesialpedagogiske praksisfeltet "

Meldinga understreker at PPT skal balansere arbeidet sitt mellom sakkyndig vurdering og mer systemrettede og forebyggende oppgaver. Dette perspektivet innebærer at skolene skal analyseres i like stor grad som elevene, for å få innsikt i hvordan problemer best mulig kan løses. Gjennom dette indikeres det at løsningen så vel kan ligge i endring av miljøet i skolen, som hos eleven isolert sett.

Anthun (1999) peker på at skolemyndighetene lenge har understreket behovet for at PPT øker andelen av systemrettet arbeid, og slik sett representerer ikke dette noe nytt med Stortingsmelding 23. Gjennom tilførsel av nye stillinger, som i noen grad ble øremerket til å ivareta systemrettet arbeid, ble det forventet at dette skulle være et løft for å styrke utviklingen slik at systemarbeid kunne sikres. Det synes imidlertid å være ulike oppfatninger om hva systemrettet arbeid innebærer og hvilke konsekvenser dette får for PP-tjenestens arbeid (Aarnes 00, Frost 1999, Johnsen 1999, Storå 2002a:50, Storå 2002b).

1.2 Opprettelse av tyngdepunkt-stillinger

Gjennom den nye statlige ressurs- og oppgaveoverføringen var intensjonene å styrke den kommunale PPT med overføring av ressurser fra kompetansesentra. Intensjonen var å tilføre kompetansen nærmere bruker, slik at flere kunne nyte godt av hjelpen.

I Sør-Norge ble det overført 300 stillinger til PP-tjenesten i forbindelse med nedbemanningen ved kompetansesentrene i 1999. Disse stillingene ble lagt ut til enkelte PP-tjenestekontor. Det var forutsatt at stillingene skulle ha en viss konsentrasjon ved enkelte kontorer for derigjennom å kunne utgjøre et faglig tyngdepunkt (Sorkmo og Olsen 2002).

Strukturen rundt tyngdepunktsarbeid har imidlertid vært nokså forskjellig fra region til region, og det er ikke lagt føringer fra departementets side om hvordan oppgavene skal løses. Heller ikke hvordan tyngdepunktene skal bygges opp og utvikles. De manglende føringene kan tolkes som at tyngdepunktarbeidet kan baseres på lokalt utviklingsarbeid og tilpasses utfordringer i den enkelte kommune og region.

1.3 Tyngdepunktsoppgaver for Midt fylkene i Buskerud

For midt fylkene i Buskerud gav staten tilskudd til tre nye spisskompetansestillinger. Disse "tyngdepunkt-stillingene" ble etter store diskusjoner lagt til Modum kommune med en interkommunal samarbeidsavtale som innbefatter Hole, Krødsherad, Modum, Ringerike og Sigdal. I samarbeidsavtalen tydeliggjøres det at spesifiserte oppgaver og fagområder som legges til de nye årsverkene, fastsettes innenfor et etablert samarbeid mellom de skolefaglige ansvarlige i kommunene.

1.3.1 Mål og styringsdokument for det interkommunale samarbeidet

På grunnlag av den interkommunale samarbeidsavtalen, er det utarbeidet et mål- og styringsdokument for arbeidet til tyngdepunktkontoret, betegnet som Regiontjenesten (RT), for Midt-fylket Buskerud. Det regionale samarbeidet har overordnede målsettinger som:

- 1) Summen av de enkelte kommuners og regionkontorets kompetanse skal utgjøre regionens samlede kompetanse.
- 2) Alle kommuner i regionen skal ha tilgang til regionkontorets kompetanse ut fra størrelse og behovsvurdering.

I nærmere spesifiseringer av det interkommunale samarbeidet legges det en rekke føringer:

- RT deltar på møter ved de kommunale PP-kontorer
- Henvendelser fra skoler og barnehager går til det kommunale PP-kontor som vurderer bruk av RT
- Overordnet ansvar for den langsiktige faglige utviklingen av RT ligger hos styringsgruppen (les: de skolefaglige ansvarlige). Dette skal skje i nært samarbeid med PP-lederne og RT
- Leder for Modum PPT skal ha regelmessige drøftinger med RT når det gjelder faglig utvikling og har også et leder- og koordineringsansvar for drøfting av regionsamarbeidet i møter med andre PP-ledere i regionen
- Kvaliteten skal sikres gjennom årlige evalueringsmøter, og ellers etter behov, med RT, ledere for de kommunale PP-kontorene og skolefaglige ansvarlige i samarbeidskommunene.

1.3.2 Virksomhetsplan for Regiontjenesten

I den utarbeidede virksomhetsplanen tydeliggjøres RTs faglige profil og siktemål med fokus på systemarbeid som generelt prinsipp for tyngdepunktsarbeidet:

"Arbeidet vil i stor grad være systemrettet og knyttet til forebygging av atferdsvansker i skolen. Klassemiljø og klasseledelse blir sentrale arbeidsområder. I tillegg vil vi styrke regionens kompetanse på lese- og skrivevansker."

Denne formuleringen ble også brukt i utlysningsteksten. Klassen betraktes som den viktigste byggestein i skolen som system. RT mener det er viktig å se på alle individuelle vansker som noe som påvirker, og blir påvirket av, klassens læringsmiljø, sosiale nettverk og relasjoner. Lærers rolle som leder av klassen er et tema som vektlegges.

Det presiseres også at det kan være aktuelt med tiltak av mer individuell art mot enkeltelever. Derfor er det viktig å samarbeide med tiltak sammen med den kommunale PPT og skolen, slik at man drøfter seg fram til hensiktsmessig tilnærming. I tillegg til systemrettet arbeid, fremheves engasjement i lese- og skriveopplæring.

Videre blir det vektlagt at den faglige profilen representerer det faglige tilbudet som teamet ønsker å gi og at dette må formidles på en måte som gjør at det lokale PPT og potensielle brukerskoler vet hvilke saker som RT kan bidra i.

Virksomhetsplanen beskriver nødvendigheten av en fleksibel arbeidsmåte som i stor grad må skreddersys med utgangspunkt i ulike teknikker for gruppedynamikk. De har også som siktemål å drive forebyggende arbeid gjennom kompetanseheving og opplæringstiltak i systemrettet arbeid samt lese- og skrivevansker på skolenivå, og slik sett være en premissleverandør for skoleutvikling.

Det må arbeides systematisk for å spre kunnskap om metoder i systemarbeid gjennom løpende vurdering av igangsatte tiltak og formidling av vurderingene som gjøres. Kunnskapen som enkeltlærere og regiontjenesten utvikler, skal gjøres tilgjengelig for hele skolen som organisasjon.

2 Metodisk tilnærming

Vi gir i dette kapitlet en oversikt over utvalget og forhold knyttet til selve gjennomføringen av undersøkelsen. Vi har i første rekke utformet en rapport slik oppdragsgiver ønsker den, og begrenset drøftingen av forskningsmessige problemstillinger med referanse til teori.

2.1 Utvalg

Det var ønskelig med en evaluering som omfattet flere nivåer, og følgende målgrupper ble valgt:

- Styringsgruppa (skolefaglig ansvarlig i alle samarbeidskommuner)
- PP-kontor
 - involverte personer i Regiontjeneste-prosjekter
 - alle PP-ledere i samarbeidende kommuner
- Skolenivå
 - involverte lærere i RT-prosjekter
 - rektorer på skoler i RT-prosjekter
- Regiontjenesten

Styringsgruppa ble intervjuet samlet.

På kommunalt PP-nivå, har vi både snakket med ansatte/grupper av ansatte som har samarbeidet med RT i prosjekter på skolenivå, samt ett samlet gruppeintervju med alle PP-ledere i regionen.

På skolenivå ønsket vi å intervju utvalgte skoler som var berørt av prosjekter der RT var eller hadde vært involvert. Her intervjuet vi enkeltlærere eller team av lærere i tillegg til kommunevise gruppeintervjuer med rektorer.

Intervjuet med Regiontjenesten ble gjennomført til slutt.

Regiontjenesten plukket selv ut hvilke skoler og lærere som burde delta. Merriam (1994:) kaller dette et målrettet utvalg. Alle de spurte var positive til å delta i undersøkelsen.

Følgende skoler har deltatt i datainnsamlingen:

- Vik skole (Hole)
- Noresund barneskole (Krødsherad)
- Sysle barneskole (Modum)
- Søndre Modum ungdomsskole (Modum)
- Hallingby skole (Ringerike)
- Tyristrand barneskole (Ringerike)
- Vang barneskole (Ringerike)
- Prestfoss barneskole (Sigdal)
- Eggedal skole (Sigdal)

I tillegg til den kvalitative tilnærmingen, ble det gjennomført en enkel spørreundersøkelse blant rektorer på samtlige grunnskoler i Midt fylket i Buskerud.

2.2 Fokus for undersøkelsen og metodiske betraktninger

Oppdragsgiver ønsker at evalueringen fokuserer på hvordan intensjonene for samarbeidet har fungert med et spesielt fokus på RT. Følgende spørsmål er av sentral betydning:

1. Hvordan er det spesialpedagogiske arbeidet på skolene og hvordan er samarbeidet mellom skolene og kommunal PPT?
2. Hvordan har det regionale samarbeidet fungert i henhold til intensjonene?
3. Hvordan vurderes arbeidet som Regiontjenesten har utført?
4. Hvilke erfaringer er knyttet til nåværende organisasjonsmodell og hva er hensiktsmessig modell for framtida?

Etter drøfting med styringsgruppa, ble det utarbeid en intervjumal for å gi svar på problemstillingene. Temaområdene i intervjumalen har dannet utgangspunktet for samtalene med alle nivåer. På den måten har vi forsøkt å belyse samme fenomen sett ut fra forskjellige ståsted. Med denne tilnærmingen mener vi selv at bildet har blitt nyansert.

Forskningslitteraturen skiller mellom ulike former for intervju etter hvor strukturert de er. Intervjuformen kan variere fra å ha en fast struktur til en åpen samtalelignende form. Delvis strukturert intervju eller semistrukturerte intervjuer plasserer seg mellom disse ytterpunktene (Karseth 1994:76).

Vi har valgt å karakterisere våre intervjuer som tematisk strukturerte. Intervjumalen er bygget opp rundt utvalgte temaer, men vi la opp til åpne svar. Vi kan derfor si at intervjuene struktureres både av intervjuer og informant. Karseth (1994:77) sier det slik; "...gjennom utarbeidelsen av intervjuguiden er det intervjuerens logikk som danner grunnlaget for oppbygningen, men under selve intervjuet er det informantens logikk som vil stå i sentrum".

Intervjuene ble foretatt i april og mai 2003.

Informantene har fått beskjed om at dataene vil presenteres i anonymisert form. Vi har prøvd å få dette til, men små forhold gjør at det kan oppleves som problematisk i enkelte sammenhenger.

Validitet dreier seg om prosjektets verdi som svar på problemstillingene evalueringen reiser. Når det gjelder informantene kan en alltid reise spørsmål om de har vært de rette. En mulig feilkilde kan være at RT selv har plukket ut skolene. Imidlertid mener vi den brede tilnærmingen blant ulike informanter har bidratt til et nyansert datagrunnlag.

Reliabilitet knyttes tradisjonelt til nøyaktighet i arbeidsmåter. Innenfor samfunnsforskning er etterprøving problematisk fordi menneskelig atferd er i stadig forandring. Vi har vært bevisst vår egen subjektivitet og vært opptatt av å forklare verden slik ulike respondenter oppfatter den, og at resultatene som presenteres har mening for dem (Merriam 1994:180).

3 Funn fra evalueringen

I dette kapitlet presenterer vi funnene fra undersøkelsen gjennom å følge samme struktur som intervjumalen i vedlegg 1. Først presenteres spørsmålene som er stilt under hver kategori, med begrunnelser hvorfor vi særlig så dette som interessant. Deretter gis en komprimert oversikt over de viktigste funn.

3.1 *Spesialpedagogisk arbeid på skolenivå*

Spørsmålene under denne kategorien hadde til hensikt å være det som kalles for oppvarmende spørsmål. Samtidig var det interessant å vite om systemrettet arbeid virkelig har gått inn ”under huden” og blitt noe mer enn et begrep omtalt i statlige føringer.

Et annet interessant område, knytter seg til hvilke suksessfaktorer som er avgjørende for gjennomføring av prosjekter på skolenivå, enten det er PPT eller RT som er inne.

Spørsmålene var relatert til:

- Spesialpedagogisk kompetanse på skolenivå
- Systemrettet arbeid på skolenivå
- Hva er suksesskriterier for et godt gjennomført prosjekt?

Det er vanskelig å gi noen generell beskrivelse av den spesialpedagogiske kompetansen på skolenivå. Svært varierende, kan være et dekkende begrep, spesielt med tanke på adferdsvansker. Majoriteten av skolene har et spesialpedagogisk team med en koordinator. Koordinatoren har som oppgave å samarbeide med rådgiver, rektor og PPT og deltar i enkelte kommuner i nettverk med andre i samme stilling.

Det er store variasjoner med henhold til hvilke rutiner og systemer skolene har rundt det spesialpedagogiske arbeidet og i dialogen med PPT. Fra PP-nivå blir det pekt på at dette avhenger av hvilken kultur som er utviklet på skolen og ikke minst hvilke grep ledelsesnivået gjør.

Flere PP-kontorer er opptatt av å forplikte skolene mer før man melder inn sakene og samtidig få en ensartet praksis i oppmeldingene. Eksempelvis er det både i Ringerike og Hole innført ”sjekklister”, med den hensikt å skape større refleksjon på skolenivå før tilkallelse av ”ekspert hjelp”. Gjennom sjekklister er refleksjonene knyttet til individ, klasse og system. Rektornivået i kommunene bekrefter i så måte at dette har bidratt til å øke den pedagogiske refleksjonen.

3.1.1 Systemrettet arbeid

I intervjuet ble det spurt om hvilke assosiasjoner lærerne har til begrepet systemrettet arbeid. Med svært få unntak har man ingen umiddelbare assosiasjoner. Rektorene har gjennomgående bedre kjennskap til begrepet og setter det i sammenheng med SAMTAK og LUIS.

Selv om den begrepsmessige forståelsen er lite kjent, viser lærerne i den videre samtalen, etter stikkord fra oss for å komme på ”gli”, at de har forstått at systemrettet arbeid innebærer å jobbe kontekstuellet med fokus på klasse og læringsmiljø. Noen mener dette er forhold som alltid er vektlagt, mens andre ser en dreining og opplever det som svært positivt at det ikke alltid er enkeltelever som skal være i fokus. ”Enkelte er livredde for enetimer”, uttales det. Som et generelt inntrykk virker det som spesped-koordinatorene har en stor bevissthet om systemrettet arbeid og det har vært arbeidet med å definere hvordan begrepet skal tolkes.

Enkelte på PP-nivå synes det er vanskelig å skille mellom system og individ og mener dette er to sider av samme sak. Uansett er det viktig å arbeide med gjennomgripende opplegg som inkluderer alle nivåer fra individ, klasse til system. De mener dreiningen mot systemarbeid har fått svært ulikt prioritet blant skolene. Oppmelding av systemsaker skjer i svært begrenset grad. Holdningsmessig er det også store variasjoner. Både PPT og RT fremhever at enkelte lærere i stor grad fokuserer på problematiske enkeltindivider uten å se problemet i et større perspektiv.

De skolefaglige ansvarlige peker på at RT har bidratt positivt for å øke forståelsen for systemarbeid. RT selv er tydelig på at de har lagt ned et stort arbeid for å etablere, synliggjøre og utvikle denne kunnskapen. Likevel er det mye som gjenstår på skolenivå fra å vite noe om intensjonene for systemrettet arbeid, til hvordan det praktisk kan jobbes med dette.

3.1.2 Suksesskriterier for ”gode prosjekter” på skolene

Hvilke suksessfaktorer er avgjørende for gjennomføring av prosjekter på skolenivå, enten det er PPT eller RT som er inne? Punktene under er betraktninger som flere vektlegger:

- Bred involvering på skolenivå
- Involvering fra ledernivå
- Klar bestilling
- Klare målsettinger med felles forståelse og forventningsavklaringer
- Definert ansvar
- Tid og kontinuitet i oppfølging
- Samarbeidskjemi
- Involvere foreldre
- Fagpersoner som har nødvendig legitimitet og som samtidig er lydhøre
- Personlig engasjement og motivasjon
- Informasjon underveis til involverte grupper og foreldre
- Tidsavgrenset (forstått som at det må være systematiske evalueringer på gitte tidspunkt)

3.2 Kommunal PPT og skolenivå

I evalueringen er det av interesse å kartlegge samarbeidet mellom skolene og det kommunale PPT. I lys av føringer i St. meld 23 skal kompetansen komme nærmere bruker. PPT skal også balansere arbeidet sitt mellom sakkyndig vurdering og mer systemrettede og forebyggende oppgaver.

Etter ansvarslinjene for det regionale samarbeidet, skal skolene melde saker til PPT som igjen kan vurdere om RT skal trekkes inn. Av den grunn så vi det også som interessant å kartlegge hvordan skolene oppfattet samarbeidet mellom RT og PPT.

Stilte spørsmål:

- Er PPT mer til stede på skolen enn tidligere?
- Kan PPT levere det skolen etterspør?
- Håndterer skolene flere saker selv, som tidligere ble henvist til PPT?
- Hvordan oppfattes samarbeidet mellom PPT og RT

3.2.1 Er PPT mer til stede på skolene enn tidligere?

Kommunene som inngår i evalueringen er bemanningsmessig svært ulike og forutsetningene for å være tilstede på skolene må sees i forhold til dette. Sigdal har ubesatt stilling, Modum og Hole har i perioder slitt med begrensende ressurser. Bemanningsmessig er Ringerike i en særstilling i forhold til de andre.

Generelt er det i materialet svært ulike oppfatninger om PPT er mer tilstede i skolen enn tidligere. Noen mener PPTs tilstedeværelse har blitt mer formalisert, med fastsatte møtetidspunkter. Mange savner at PPT aktivt er til stede i klassene og opplever de som distanserte i forhold til skolens praktiske utfordringer. Det er generelt et stort ønske og behov for tettere samarbeid som går ut over faste møtetidspunkter.

PPT uttrykker at de har klare intensjoner om å være mer tilstede på skolene. Behovet er stort, og innenfor rammene er det nødvendig å prioritere og ikke minst ha et bevisst forhold til hva som er siktemålet med tilstedeværelsen. "Arbeidet med enkeltsaker tar for mye tid", uttrykkes det fra PPT nivå. Arbeidet med forebygging og veiledning av lærere blir dermed begrenset. Lærerne bekrefter dette og har som generelt inntrykk at PPT har stort arbeidspress og vegrer seg for å "mase" for mye. Lang ventetid synes å være, eller har vært, et problem i flere kommuner.

Noen knytter bekymring til hyppigheten på samarbeidet mellom ulike hjelpeinstanser innad i kommunen (eksempelvis mellom logoped og PPT), og ønsker et bedre koordinert og helhetlig tilbud. Dette gjelder også i forhold til eksterne konsulenter som leies inn etter initiativ fra PPT.

3.2.2 Kan PPT levere det skolen etterspør?

Gjennomgående synes PPT at skolene er nokså realistiske med tanke på hva PPT kan bidra med. Enkelte ser også en trend i at bestillingene nå er mer kvalitativt rettet ut over diagnostisering. Enkeltlærere uttrykker at PPT i for stor grad fokuserer på individsaker og ikke i tilstrekkelig grad har tatt inn over seg forventningene som nå rettes mot systemarbeid. Andre er uenige i slike uttalelser, og mener PPT i større grad tar det helhetlige klasse miljøet i betraktning.

Bemannings situasjonen er selvfølgelig avgjørende for å kunne levere. Små kontorer må gjennom begrensede ressurser ha breddekunnskap som gjør det vanskelig å levere det skolene etterspør. Derfor hevdes det at skolene ikke betrakter dem som tunge nok faglig. Skolene i flere kommuner er tydelig på at PPT mangler kompetanse på veiledning og har for liten forståelse for praksisfeltet.

Flere skoler hadde sett det som ønskelig at PPT også kunne være tilstede etter at utredningene og rapportene er skrevet. "Det er da utfordringene begynner for oss", sier de. Det kan tidvis oppleves som at PPT opptrer i rollen som ekstern konsulent og i liten grad tar medansvar i oppfølgingen. I for stor grad overlates skolene selv til å finne praktiske løsninger på anbefalingene fra PPT. Det kan også være et misforhold mellom PPTs anbefaling og hva skolene ressursmessig kan yte. Fra PP-nivå har enkelte et bevisst forhold til at det er lærerne og skolene som skal ha ansvaret og mener det er uheldig om PPT overtar lærerens jobb. De har som klart siktemål å gjøre lærerne mer kompetent, men er bevisst hvor ansvaret ligger.

Noen problematiserer om skolenes bestilling til PPY alltid er riktige, og peker på at det er viktig å avklare hvilke forventninger som kan stilles. Oppmeldingsskjemaene som flere kommuner har innført, er i så måte et forsøk på å bidra til klarhet i forventninger og tydeliggjøring av målsettinger. Rutinene gjør det enklere å følge opp evalueringer underveis og styrker dialogen med skolene.

Flere personer kom gjennom intervjuene inn på de uheldige sidene med nedlegging av de statlige kompetansesentrene og mener de utgjorde en funksjon som man savner. Flere stiller spørsmål til hvor det ble av den kompetansen, og er tvilende til at den har kommet førstelinjetjenesten til gode, slik intensjonen var.

3.2.3 Håndterer skolene flere saker selv, som tidligere ble henvist til PPT?

Skolene mener gjennomgående at de selv tar hånd om flere saker enn tidligere. Dette skyldes økt kompetanse, men også mangel på ressurser hos PPT som gjør at de må finne løsninger etter eget initiativ. PPTs oppmeldingsrutiner, har også bidratt til at færre saker går videre. Likevel viser tall fra PPT i kommunene at antall oppmeldinger er på samme nivå. Slik sett kan det se ut som flere elever enn tidligere trenger spesiell oppfølging. Noen årsaker som nevnes er:

- Mindre toleranse for avvik fra normalitet
- Krevende foreldre
- Vanskeligere oppvekstvilkår

3.2.4 Hvordan oppfattes samarbeidet mellom PPT og RT

Som tidligere nevnt, må skolene melde saker til kommunens PPT som igjen vurderer bruk av RT. Enkelte på PPT-nivå, mener at det er uheldig for skolene å forholde seg til to instanser på denne måten, men det finnes ingen uttalelser fra skolene som kan tolkes i denne retningen. Skolene har generelt lite inntrykk av hvordan kommunens PPT samarbeider med RT, men forutsetter at dette har fungert tilfredstillende. Hjelpen fra RT har i alle fall kommet raskt, uttrykkes det. En skole har opplevd at anbefalinger fra RT har blitt omgjort fra det kommunale PPT og stiller gjennom det spørsmål til hvordan koordineringer er. Noen er overrasket over at det kommunale PPT tilsynelatende har vist liten interesse for prosjektene som RT har gjennomført i klassene.

Enkelte skoler er også usikker på om kommunen i tilstrekkelig grad har vært flink nok til å benytte seg av RT, uten at de har formeninger om årsaken til dette.

3.3 Erfaringer med RT

Hensikten er å få fram erfaringer med RT ut fra gjennomførte skoleprosjekter. I dette kapitlet presenterer vi også funnene fra den kvantitative undersøkelsen, som var rettet mot samtlige rektorer i de samarbeidende kommunene. Forutsatt at det hadde vært gjennomført prosjekter på skolen, ble rektorene bedt om å rangere hvor fornøyd de var ut fra gitte alternativer.

Stilte spørsmål:

- Hvilke erfaringer er gjort med tanke på det arbeidet RT har utført?
- Har RT tilstrekkelig kompetanse (tyngde) innenfor sitt område?

Skolene er gjennomgående svært fornøyd med den jobben RT har utført, og enkeltlærere synes de har fått meget god hjelp. Teamet har også fremstått samlet med en tydelig profil.

Hjelpen har kommet raskt og det er satt inn store ressurser, gjennomgående har to personer arbeidet med observasjoner og oppfølging av klassene. Dette er en hjelp som skolene ikke er vant med å få, og noen føler seg nærmest beåret og mange uttrykker forundring (i positiv forstand) over at det er kapasitet til å bruke så store ressurser.

Skolene opplever at RT har nærmet seg feltet med en ydmyk autoritet og gjennom det oppnådd stor tillit. De har vært grundige og den fleksible, og lyttende tilnærmingen har i samarbeid med lærerne bidratt til gode løsninger. Det er særlig to forhold som vurderes som positivt. For det første har RT vært en nyttig dialogpartner og veileder for lærerne underveis i prosessen. Det er en slik oppfølging man har savnet fra det kommunale PPT. RT har i så måte synliggjort en arbeidsform som lenge har vært etterlengtet. Dette har vært med på å skape bevisstgjøring og refleksjon, uttrykker lærerne.

Et annet forhold knytter seg til den brede involveringen som RT gjør i sine tilnærminger. Dette har bidratt positivt til holdningsendringer i hele personalet, fremhever enkelte. Spesielt nyttig oppleves det at foreldrene har blitt trukket så aktivt inn. Dette har representert en ny tilnæringsform for flere.

Etter det vi er kjent med, har enkelte vært kritiske til om man fikk den kompetansen som var ønskelig med opprettelsen av det faglige tyngdepunktet og det var mange forventninger til hva tjenesten skulle være. Det er interessant å se at den ”kompetansestriden” som har vært, ikke problematiseres på skolenivå.

På vårt spørsmål om RT har tilstrekkelig kompetanse og faglig autoritet, svarer skolene gjennomgående et bekræftende ja. En skole uttrykker det slik:

”Vi aner ikke hva de har av utdanning, men siden de har den jobben de har, kan de sikkert det de holder på med.”

Flere tar det som gitt at når det ble opprettet en tjeneste med et bestemt mandat var dette under forutsetning av at de hadde tung faglig kompetanse. I så måte har de bekræftet dette gjennom prosjektene de har gjennomført, uttales det.

På skolenivå har RT vist at de har behersket systemarbeid på en svært god måte og gjennom dette er det skapt en stor tillit til praksisfeltet. Faglig kompetanse i form av vekttall og utfyllende CV-lister, er ingen forutsetning for å gjøre en god jobb i praksisfeltet, framhever mange lærere. Det vises til erfaringer med personer fra kompetansesentra som ikke har truffet lærerne i deres hverdag. De ser i like stor grad på personlige forutsetninger og er opptatt av at hjelpen må være praktisk rettet. I så måte har RT vært konkrete, grundige, avsatt tid og vært gode veiledere som har stimulert lærernes refleksjonsevne.

Noen kritiske ytringer på skolenivå finnes likevel, men dette fremstår ofte i bisetninger som kontrast til de positive erfaringene. Uttalelsene er knyttet til at RT har avsluttet for tidlig og forventninger om at de skulle arbeidet mer individuelt. Enkelte stiller også spørsmål ved ressursbruken. Det er også eksempler på at klasselærere ikke har vært tilstrekkelig involvert i prosjektene og på den måten har RT fått rollen som en ”vikartjeneste”. Dette er oppfatninger som også tilkjennegis fra PP-nivået, og de stiller spørsmål ved om lærerne og skolene i tilstrekkelig grad har blitt forpliktet. Det virker som RT har blitt bevisst problemstillingen og de arbeider aktivt for at lærerne skal være den ansvarlige. Flere skoler kommenterer i så måte at RT gir lærerne konkrete utfordringer fram mot kommende møtetidspunkter og på denne måten blir de i stor grad ansvarliggjort. Når RT i noen grad har tatt over klasser, har dette vært for å utøve modell-læring, men de ser selv at ”hjelpelysten” i enkelte tilfeller har blitt for betydelig.

Både PP-nivået og skolefaglige ansvarlig har generelt inntrykk av at RT har utført oppgavene på en god måte. De skolefaglige ansvarlige mener det kommunale PPT i større grad kunne brukt RT enn hva som har vært gjort. Men når de første har ”sluppet til”, har de gjort en god jobb. PP-nivået mener at det har vært vanskelig å vite hva man kunne bruke RT til, blant annet ut fra det mandatet som RT har definert for sitt virke er noe snevert definert. I saker hvor RT har vært inne på skolene, ønsker både kommunal PPT og RT at dialog underveis prosessen kunne vært tettere. I hovedsak har man samarbeidet i for- og etterkant. Årsaken til dette er, slik det kommunale PPT ser det, at det er brukt mye tid på å diskutere hvordan samarbeidsformene skal være uten at man har funnet fram til fullgode praktiske løsninger. Derfor blir det i mange saker enklest å delegere hele prosjekter til RT.

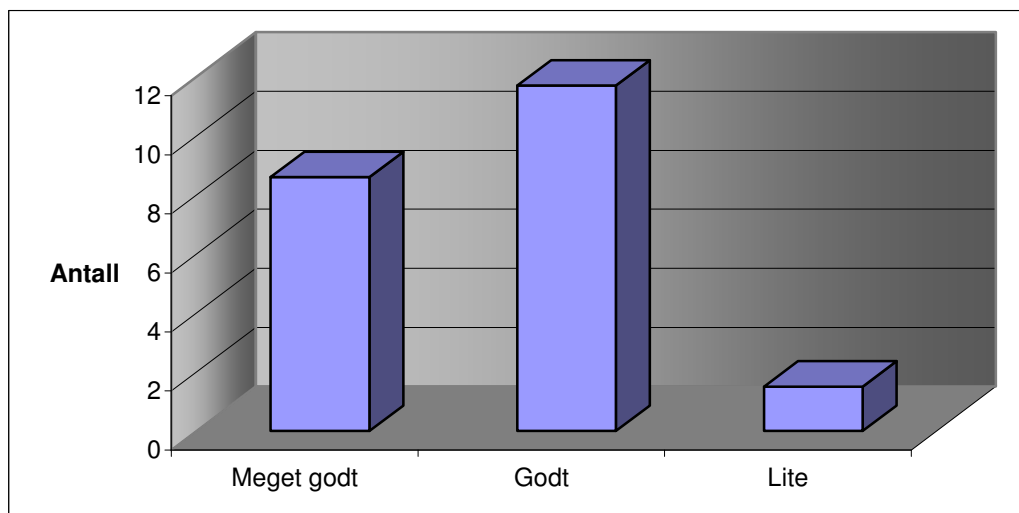
PPT kontorene er skeptiske til ressursbruken og misliker at RT er ”suveren” i å prioritere saker. Likevel mener majoriteten at RT har avdekket et behov for å jobbe systemrettet med klassemiljø, men det er uenigheter innad i PP-gruppen om man gjennom dette har forebygget for fremtidige individsaker.

RT har hatt ønsker om å bli brukt mer, og de mener at de ressursmessig har hatt få problemer med å ta hånd om tilviste saker. I oppbyggingen av tjenesten, er det vurdert som viktig å utvikle teamkompetanse og dette forklarer hvorfor man har arbeidet som en samlet enhet ute på skolene. Innenfor systemrettet arbeid, som i stor grad er prosessrettet, der observasjoner inngår som arbeidsform, vurderes det som vanskelig å observere samtidig som man er aktør. RT mener det har vært sterke tradisjoner for å arbeide individuelt i skolen, både blant lærere og i hjelpeapparatet, og tror teamarbeid i mange sammenhenger kunne gi gevinster. Ikke minst kan det se ut til at slitasjen blant PPT-ansatte er relativt stor, og det stilles spørsmål ved om noe av dette kunne forebygges gjennom økt investering i teamarbeid. RT har imidlertid vurdert det som aktuelt å opptre mer individuelt dersom pågangen i saker hadde økt vesentlig.

Regiontjenesten vurderer forebygging av individsaker som et viktig område, men det er også viktig å bidra til at flere kan ha et kvalitativt bedre utbytte av skolen. Ikke minst i et perspektiv som vektlegger tilpasset opplæring, blir dette viktig.

3.3.1 Funn fra kvantitativ undersøkelse

Vi stilte følgende spørsmål til rektorene i kommunene: Dersom din skole har benyttet seg av Regiontjenesten, hvordan vurderer du den jobben de har utført? Av 20 svar er fordelingen slik:



Resultatene bekrefter inntrykket fra intervjuene. Skolene er fornøyd med jobben.

Av 35 innkomne svar, er det to skoler (begge i Ringerike) som ikke har hørt om regiontjenesten. Rektorene ble også bedt om å svare på hvordan de først fikk kjennskap til tjenesten. Her er det særlig tre svarkategorier som går igjen:

- Kommunal PPT (10)
- Skolefaglig ansvarlig i kommunene (9)
- Innformasjon fra Regiontjenesten selv (6)

Andre svar er: Fra spespedkordinator, SAMTAK, annen skole, rektor ved annen skole, og gjennom møter.

3.4 Har RT bidratt til kompetanseheving i skolen som organisasjon?

Vi har sett det som sentralt at tilstedeværelsen av PPT og RT skal bidra til at skolen som organisasjon tilegner seg kompetanse som gjør de rustet til å ta hånd om spesialpedagogisk arbeid på egenhånd. Dette er i tråd med føringer både i St.meld 23 og det nasjonale kompetanseutviklingsprogrammet SAMTAK som ble igangsatt våren 2000.

Med opprettelsen av tyngdepunktstillinger er det også en forståelse for at denne instansen skal bidra med kompetanseheving inn mot det kommunale PPT.

Spørsmål:

- Har tilstedeværelse av RT bidratt til at skolen som organisasjon er bedre rustet til å møte framtidige problemstillinger relatert til systemsaker?

Lærerne bekrefter at de har lært mye både om hvordan de kan håndtere nåværende klasse, og ikke minst står de bedre rustet til å møte fremtidige problemstillinger av samme art.

Derimot er mange respondenter fra ulike nivåer i evalueringen tvilende til om skolemiljøet totalt sett lærer. Noen lærere uttrykker at ”de gjerne reklamerer for RT til kollegaer”, men de ønsker ikke å være ressurspersoner i miljøet som kollegaer kan trekke veksler på. Dette kan være ressurskrevende og ta for mye tid innenfor tilgjengelige rammer.

Rektoren ser det som ønskelig med kunnskapsspredning, men har med få unntak ingen strategier og innarbeidet praksis for å få dette til. Lærerne bekrefter også at de ikke opplever at ledelsesnivået arbeider spesielt målrettet i så måte. Kunnskapsspredningen skjer i hovedsak gjennom orienteringsmøter og uformelle drøftinger mellom kollegaer.

PP- kontorene er også tvilende til om skolen som organisasjon har lært, og tror ledelsesgrepene er avgjørende. De tror RT har bidratt med god hjelp til klasser, men flere skoler har bruk de på nytt. RT mener også det er grunn til å stille spørsmål ved kunnskapsoverføring til skolen som organisasjon. I avslutningen av prosjekter, forsøker RT å bevisstgjøre skolene i den videre oppfølging, men mangel på tid kan forhindre at det arbeides videre med perspektiver som er løftet fram. RT mener det alltid er et behov for å endre praksis og betrakter det ikke som negativt at samme skoler bruker dem på nytt.

Det finne noen eksempler på tiltak for å spre kunnskapen til skolemiljøet. På Vang skole har de arbeidet for at erfaringene som er gjort skal spres til andre lærere i klasseteamet og også inn i større team. Ved at lærere skifter klasser, og med det inngår i nye klasseteam, er det forventning til at kunnskapen skal komme flest mulig til gode. RT understreker at skoler som arbeider teamorganisert lettere muliggjør systemrettet arbeid.

På Sysle skole har lærerne, som har vært involvert i RT-prosjekter, fått i oppgave å utarbeide en oppslagsperm som et ledd i et skoleutviklingsprosjekt.

3.5 Perspektiver på nåværende organisering

Vi ser det som vesentlig å belyse nåværende organisering og hvordan denne har fungert, både ut fra intensjonene som ligger til grunn (jfr. kapittel 1) og ut fra de erfaringer som er gjort.

I denne delen ble intervjuene noe forskjellige ut fra målgruppene, skolenivået hadde relativt begrensede oppfatninger sammenlignet med PP-nivået, RT og de skolefaglige ansvarlig. Det ble særlig viktig å utfordre PP-lederne og Styringsgruppa og holde dette opp mot betraktningene til RT.

Hovedspørsmålet var:

- Hvilke erfaringer er gjort med dagens organisasjonsmodell?

Gjennom intervjuene er det avdekket store uenigheter rundt etablering av tjenesten og hvilken organisasjonsmodell og lokalisering som skulle velges. Mange hadde klare forventninger til hvilken kompetanse som stillingene skulle inneha, og det er brytninger i forståelsen av operasjonaliseringen som ligger til grunn for tyngdepunktets mandat, styring og faglige tilnærming. Det kan synes som RT selv i stor grad har etablert tjenesten og bygd opp en selvstendig faglig profil. Dermed har det tatt mye tid å utvikle kompetanse, som i noen grad har hemmet det operative arbeidet.

Samtlige respondenter på PP-nivået, er kritiske til den modellen som i dag eksisterer og det er ikke ønskelig med videreføring av nåværende organisasjonsmodell der RT, etter deres perspektiv, fremstår som en frittstående enhet. De skolefaglige ansvarlige ser det også som ønskelig med en tettere arbeidsmessig integrering mellom kommunal PPT og RT.

Fra PP nivået blir det presisert at det er brukt mye tid og ressurser på å etablere tjenesten og finne fram til samarbeidsformer, uten at man har funnet fram til gode løsninger. Slik sett hadde det vært mer rasjonelt å få stillingene inn i et etablert miljø som raskere kunne bruke stillingene operativt.

PP-nivået har oppfattet at RT i for stor grad har blitt en instans som er suveren i å bestemme hvilke saker de vil gå inn i. Så lenge arbeidet ikke settes inn i en helhetlig og gjennomgripende sammenheng, vil noen trekke i tvil effekten av tiltakene. Noen bruker karakteristikken ”særtjeneste” og ”satellittkontor” og betoner at det vanskelig å integrere tjenesten inn mot kontorenes øvrige virksomhet. Uklar styringsstruktur tilskrives som årsak. Gjennom intervjuene avdekkes det stor uvitenhet i hva RT arbeider med og generelt om hvilken kapasitet og hvilke saker de er engasjert i for øyeblikket.

PP-nivået fremhever også at fristillingen til RT, forstått som at de selv kan bestemme hvilke saker de går inn i, både med hensyn til ressursbruk og tilnærming, har vært uheldig. Dette har bidratt til å skape distanse til kommunal PPT som i betydelig grad må prioritere innenfor svært begrensede ressurser. Noen mener at årsaken til at RTs suksess ligger i at de har fått arbeide innenfor et svært avgrenset mandat. På den måten er det også lett å oppnå gode evalueringer blant skolene.

Både RT og kommunal PPT ser det som uheldig at det ikke har blitt tettere arbeidsmessig integrering. Det er ingen uvilje fra noen av partene mot å samarbeide, selv om det i praksis synes å være vanskelig. RT tilkjenner et behov for å markere seg som et selvstendig alternativ og betrakter dette som en nødvendighet dersom intensjonene om å skape noe nytt skulle lykkes. Derfor har RT vært skeptisk til å være direkte underlagt ett PP-kontors styring i frykt for at ressursene kunne brukes til mer tradisjonelt PPT rettet arbeid. RT har uten tvil sett det som sitt mandat å synliggjøre noe genuint nytt i kontrast til det bestående.

Skolenivået har med svært få unntak begrensede oppfatninger om nåværende organisasjonsmodell, og synes dagens ordning er god. Det viktigste for dem er å få hjelp når de trenger det og ikke hvor hjelpen kommer fra. Arbeidsformen til RT har også vært svært god med tanke på å imøtekomme forventinger fra praksisfeltet. Imidlertid er man tvilende til om RT har blitt gjort tilstrekkelig kjent blant skolene.

Mange skoler er tydelig på at de opplever RT som et tillegg ut over ytelsene til det kommunale PPT. Noen bruker uttrykk som ”brannkorps”, ”reservetjeneste” og ”uttrykningstjeneste”. Det er stor

trygghet i å vite at det er mulig å få hjelp til å sette inn relativt omfattende ressurser mot klassenivået ved spesielle behov, uttrykker flere. Slike meninger er særlig fremtredende i kommuner hvor det kommunale PPT har god kompetanse og kapasitet i å jobbe individrettet, eksempelvis i Ringerike. Når man i tillegg har en tjeneste som arbeider med klassemiljø oppleves tilbudet totalt sett som svært godt for skolene.

I kommuner hvor det er begrenset kapasitet på PP-kontoret, har RT bidratt med viktig avlastning og har også i spesielle tilfeller jobbet individrettet, eksempelvis med lese- og skriveopplæring. Rektornivået vurderer likevel at RT ikke kan dekke hele behovet ut fra den begrensningen som ligger i tjenestens faglige profil. De ser i tillegg behov for en kommunal PPT som har kompetanse i å arbeide individrettet, men som samtidig er synlige i skolemiljøet.

3.6 Framtidig organisering

Som en naturlig oppfølging av foregående hovedavsnitt, var det viktig å få tanker om alternative måter å organisere funksjonene på.

Hovedspørsmål:

- Hvordan ville en ønsket framtidig organisasjonsmodell være?

PP-kontorene er opptatt av å få mer ressurser til sine kontorer for å få en bedre førstelinjetjeneste og har i liten grad tro på videreføring av et regionalt samarbeid etter dagens modell. Kommunene er for ulike.

Tanker om videreføring av et regionalt samarbeid, i en eller annen form, er særlig fremtredende i Sigdal, Modum og Krødsherad. Her sliter man med å få besatt de kommunale PP-stillingene og PP-nivået ser det som formålstjenlig om stillingen kan knyttes tettere sammen for å styrke fagmiljøene. Eksempelvis ved at deler av arbeidstiden knyttes til et felles kontor. Skolene i disse kommunene er imidlertid klare på at det ikke må bli slik at ”PP-ansatte sitter på kontoret i Modum og har spennende faglige debatter”. De vil ha dem nærmest mulig største delen av tiden og mener systemrettet arbeid må være et viktig prinsipp i det interkommunale samarbeidet. Noen er også skeptisk til lange reiseveier.

Hole kommuner er i en særstilling med tanke på at de allerede hadde ansatt en person som skulle arbeide systemrettet før RT ble etablert. Av den grunn har man heller sett det som ønskelig å styrke det mer individrettede arbeidet. Avstanden til Ringerike er relativt kort, men de karakteriserer seg som en ”lillebror” i forholdet.

Ringerike ser det som naturlig at de har en sterk tilknytning mot Hole.

RT er tvilende til om det er tilstrekkelig ønske om videreføring av dagens organisasjonsmodell. De betoner at det er bygd opp en betydelig kompetanse i systemrettet arbeid og synes de nå for alvor har kommet i gang og funnet en hensiktsmessig arbeidsform og tilnærming. Av den grunn ville det være hensiktsmessig at dagens ordning kunne videreføres i en overgangsperiode.

Skolene er relativt fornøyd med dagens modell, og har med svært få unntak ingen synspunkter på andre alternativer. Det er viktig å ha hjelpen nærmest mulig og den geografiske avstanden til hjelpeinstansen er viktig for enkelte. Det viktigste er imidlertid at de får støtte, og ikke hvor hjelpen kommer fra. Enkelte skoler er engstelig dersom den samlede ressursen som i dag utgjør RT splittes opp og ”smøres jevnt utover”. Gjennom dette er de tvilende til om det er mulig å opprettholde samme fokus på systemrettet arbeid. Det er redd for at stillingene da blir ordinære

”kontorstillinger”. Med rammeoverføringer til kommunene kan de i verste fall bli helt borte og forsvinne i det som omtales som ”det store sluket”.

Det presiseres at PPT må bli mer synlig i skolen og jobbe med veiledning av lærere og forebyggende arbeid. Enkelte mener det lokale PPT har noe å lære av måten RT har arbeidet på.

Ringerike PPT deler ikke skolens bekymring, og mener at de gjennom tilførsel av nye stillinger bevisst ville prioritert systemrettet arbeid og gjennom dette fått en større sammenheng i vektleggingen mellom individ, klasse og system. Samlet hadde dette bidratt til en bedre måloppnåelse av St. meld 32 enn med dagens organisering, hevdet det.

4 Drøfting av funn

I et løsningsfokusert perspektiv (Langslet 2002), er det ikke nødvendigvis noen sammenheng mellom å forstå årsaker til problemet og finne gode framtidige løsninger. Likevel finner vi det nødvendig å knytte noen kommentarer til hvordan det regionale samarbeidet har fungert i henhold til intensjonene.

Videre ser vi på hvilken PP-tjeneste skolen ønsker samt noen betraktninger rundt organisasjonslæring, for til slutt å vurdere fremtidig organisasjonsmodell.

4.1 Intensjoner for samarbeidet – erfaringer i ettertid

Følgende retningslinjer ble trukket opp for det regionale samarbeidet:

- Summen av de enkelte kommuners og regionkontorets kompetanse skal utgjøre regionens samlede kompetanse.
- Alle kommuner i regionen skal ha tilgang til regionkontorets kompetanse ut fra størrelse og behovsvurdering.

I nærmere spesifiseringer av det interkommunale samarbeidet legges det en rekke føringer for samarbeidet og Regiontjenestens funksjoner.

1. RT deltar på møter ved de kommunale PP-kontorer
2. Henvendelser fra skoler og barnehager går til det kommunale PP-kontor som vurderer bruk av RT
3. Overordnet ansvar for den langsiktige faglige utviklingen av RT ligger hos styringsgruppen (les: de skolefaglige ansvarlige). Dette skal skje i nært samarbeid med PP-lederne og RT
4. Leder for Modum PPT skal ha regelmessige drøftinger med RT når det gjelder faglig utvikling og har også et leder- og koordineringsansvar for drøfting av regionsamarbeidet i møter med andre PP-ledere i regionen
5. Kvaliteten skal sikres gjennom årlige evalueringsmøter, og ellers etter behov, med RT, ledere for de kommunale PP-kontorene og skolefaglige ansvarlige i samarbeidskommunene

Tanken om å skape en region med en felles kompetansepool har i liten grad lyktes. De kommunale PP-kontor i regionen samarbeider i svært lite omfang. Eksempelvis er det avdekket at flere kommuner i perioder har savnet kompetanse som besittes av andre kontorer i regionen, men det har så vidt vi er kjent med, ikke vært utveksling av kompetanse over kommunegrensen. Det kan virke som om kommunene er for ulike til å få et jevnbyrdig samarbeid. Ringerike omtales som ”storebroren” og av den grunn blir det for de mindre kommunene heller aktuelt å søke samarbeid gjennom andre konstellasjoner.

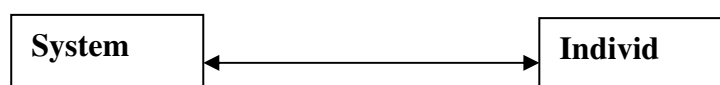
Med tanke på punktene, en til fem over, ser saksgangen (punkt to) ut til å ha fungert tilfredsstillende. Skolene har i alle fall uttrykt at det har vært greit å forholde seg til det kommunale PPT og at RT har blitt trukket inn ved behov, selv om RT hadde hatt kapasitet til flere saker.

Det største problemet er knyttet til at RT i for stor grad har blitt en isolert enhet uten at arbeidet har blitt koordinert inn mot PP-kontorens øvrige virksomhet. Intensjonene om RTs deltagelse på kommunale PP-møter har i praksis vært realisert i svært begrenset omfang, og det synes som det har vært vanskelig å bli enig om hensiktsmessige samarbeidsformer. Ett perspektiv i dette er at RT har måttet kjempe for sin eksistens og på mange måter forsvare sin posisjon.

Noe av årsaken til at RT i så stor grad har blitt oppfattet som en frittstående enhet, må kunne knyttes til at det har vært vanskelig å få etablert en hensiktsmessig styringsstruktur og dialog som det kunne være enighet om. Skriftlige formuleringer nedfelt i styringsdokumenter kan i så måte vise seg å ha begrenset verdi. I dette perspektivet peker Knudsen (1993) på at dersom partene ikke ser avhengighet av hverandre, vil de sannsynligvis kjempe for ikke å komme i et avhengighetsforhold for å beholde sin frihet.

Det kan antydes at de skolefaglige ansvarlige i liten grad har arbeidet med den langsiktige faglige utviklingen. Fra vårt ståsted er det overraskende at en instans som i hovedsak må forstås som en administrativ enhet – med særlige ansvar for koordinering inn mot det politiske nivå – tillegges et slikt faglig og innholdsmessig ansvar. Dialogen mot PP-lederne i regionen synes også å ha vanskeliggjort arbeidet med utvikling og kvalitetssikring slik intensjonen var.

Systemarbeid og individrettet arbeid kan illustreres som yterpunkter i et kontinuum.



Mye taler for at dette sjelden er snakk om et enten eller, men et både og dersom man skal få best mulig effekt av hjelpetiltakene (Johnsen 1999). I klasser hvor RT har gjennomført prosjekter, har det ofte vært klienter som PPT har individrettet innsats mot. Ved at dialogen mellom PPT og RT i mange tilfeller har vært begrenset, kan det lett bli slik at partene ”dyrker” hvert sitt yterpunkt uten at helheten mellom individ, klasse og system ivaretas tilstrekkelig. I så måte ser det ut til at regionsamarbeidet har klare forbedringspotensialer.

4.2 Skolen som lærende organisasjon

Det er et klart siktemål at skolene skal sitte igjen med betydelig kompetanse om sakstypen når RT har avsluttet sitt arbeid. Evalueringen viser at enkeltlærere har lært mye både om hvordan de kan håndtere nåværende klasse, og de er bedre rustet til å møte fremtidige problemstillinger av samme art. Imidlertid blir det i liten grad arbeidet med kunnskapsoverføring som grunnlag for å skape lærende organisasjoner.

Midthassel (2002) viser til at skoleledelsens tilrettelegging og deltagelse har stor betydning i utviklingsarbeid. Det samme vektlegges også hos Roald (2001) som hevder at rektor og plangrupperas evne til å involvere skolens aktører aktivt i utviklingsprosessene ved skolene, synes å være et grunnleggende vilkår for å skape en lærende organisasjon.

Ved at kunnskapen forblir hos enkeltlærere kan dette betraktes som en taus kunnskap. For at den tause kunnskapen skal gi gevinster for hele organisasjonen må det fokuseres ut over enkeltlærere

både på grupper (team) og hele kollegiet. I tillegg er det gunstig å etablere det Nonaka og Takeuchi (1995) betegner som interorganisasjon. Med dette menes nettverk mellom representanter for flere skoler som samarbeider om utvikling av ny praksis og ny teoretisk innsikt.

Med utgangspunkt i Nonaka og Takeuchi (1995) kan det skisseres fem grunnleggende vilkår for at kunnskapsutvikling skal kunne finne sted i en organisasjon:

1. Intensjon – vilje til å utvikle mål og arbeide for å nå mål
2. Autonomi – enkeltpersoners frihet til å arbeide på eget ansvar
3. Kreativt kaos – evne til å håndtere det uventa og utfordrende
4. Redundans – mer enn en deltaker fra samme miljø (forholdsvis lik utdanning og erfaringsbakgrunn) ved etablering av grupper
5. Variasjon – deltagere fra flere miljøer i samme gruppe

Roald (2001) mener organisasjonslæring kan forstås som fruktbare møter mellom motsetningsfylte forhold:

Møte mellom erfaring og forventning: Evne til å kombinere forståelse for skolens historie og erfaringer med klare forventninger om framtida. Analyser og debatter i utviklingsarbeidet bør utgjøre et avveid møte mellom det er tidligere har erfart og perspektiver hva en forventer og ønskeri framtida.

Møte mellom aksjon og refleksjon: God utvikling av skolens selvforståelse skjer i veksling mellom kontinuerlig aksjon og refleksjon. Dersom nye ideer alltid skal gjennomdrøftes før de kan prøves ut, kan drøftingene utarte til overdrevne og ufruktbare ideologidebatter. På den andre siden kan ivrig utprøving uten refleksjon resultere i mer uro enn utvikling

Møte mellom struktur og kultur: Dette representerer to avgjørende dimensjoner i alt utviklingsarbeid. Skal man i utviklingsarbeide vektlegge endringer i mål, prosedyrer, ansvarsforhold og arbeidsdeling (forstått som struktur)? Eller vektlegging sider ved organisasjonskulturen som symboler, grunnleggende antagelser, normer, verdier og omgangsformer? Noen skoler tenderer til å vektlegge endringer av formelle strukturer, mens andre har en ensidig tro på utvikling av skolekulturen er veien å gå i utviklingsarbeidet.

Møte mellom interne og eksterne impulser: Potensialet for utvikling gjennom å utvide skolens kontakt med omgivelsene.

4.2.1 Respondentenes egne uttalelser om vilkår for organisasjonslæring

Gjennom intervjuene er det tilkjennegitt en rekke utsagn om betingelser som må være tilstede for at det skal være et godt prosjekt.

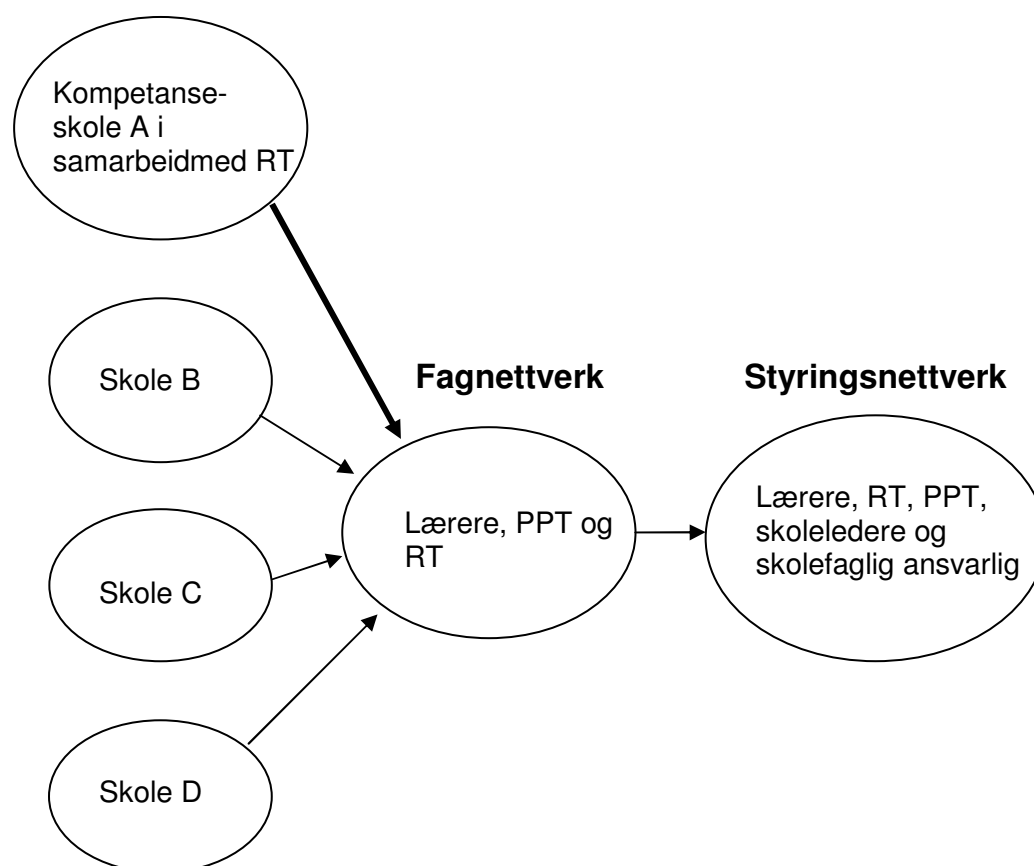
- Bred involvering på skolenivå
- Involvering fra ledernivå
- Klar bestilling
- Klare målsettinger med felles forståelse og forventningsavklaring
- Definert ansvar
- Tid og kontinuitet i oppfølging
- Samarbeidskjemi
- Involvere foreldre

- Bistand fra fagpersoner som har nødvendig legitimitet og som samtidig er lydhøre
- Personlig engasjement og motivasjon
- Informasjon underveis til involverte grupper og foreldre
- Tidsavgrenset (forstått som at det må være systematiske evalueringer på gitte tidspunkt)

Flere av punkter beskriver viktige vilkår for organisasjonslæring, og det viser at målgruppene i vår undersøkelse har klare synspunkter på hva som skal til, men i praksis kan blant annet manglende rammebetingelser sette begrensninger.

Utviklingsarbeid gagnes av at det finnes ytre press fra styresmakter, men det er da en forutsetning av de samme etablerer aktive støttestrukturer for skolen. Den kommunale skoleledelsen kan bety mye ved både å delta direkte i skolens utviklingsarbeid og gjennom å organisere kommunale fagnettverk og skolemøter for erfaringsutveksling.

Følgende skisse kan illustrere måter å utvikle nettverk (Samuelsen 2002):



Figuren illustrer fire skoler som har sammenfallende interesser i utviklingsarbeidet. Kompetanseskole A, får bistand fra RT i gjennomføring av lokalt utviklingsarbeid og må av den grunn forventes å ha spisskompetanse. De øvrige skolene driver sine utviklingsarbeid uten ekstern bistand. Representanter fra hver skole danner nettverk sammen med PPT og RT. Fagnettverkene blir et forum for drøfting og refleksjon rundt de lokale utviklingsarbeidene og tanken er at det oppnås synergieffekter der spesielt kompetanseskole A bidrar med sine erfaringer inn i nettverket. Gjennom en slik organisering tydeliggjøres også dialogen mellom RT og PPT.

Styringsnettverket arbeider med å legge praktisk til rette for lokale utviklingsarbeider ved skolene og nettverksarbeid på ulike nivå. Styringsgruppas arbeid er vesentlig for å sikre gode betingelser for gjennomføring av lokale skolebaserte utviklingsarbeid og kommunale nettverk.

4.3 Hvilken type PP-tjeneste vil skolene ha?

Brøyn (2002) beskriver ulike scenarier for hvordan PP-tjenesten kan utvikle seg i et samfunn der den enkelte skole har langt større råderett i forhold til prioriteringer og bruk av tjenester. Tre scenarier skisseres.

1. PP-tjenesten integreres i skolens ressursbase
2. PP-tjenesten må konkurrere med andre, dvs. frie privatbaserte konsulenter
3. PP-tjenesten blir en del av spesialisttjenesten for utredning og behandling

Som et fjerde alternativ trekkes det fram at PP-tjenesten klarer å selge seg selv til skolen og blir den "foretrukne partner".

Våre evalueringer viser at skolene ønsker en PP-tjeneste som:

- Har veiledningskompetanse og bistår lærerne i praksisfeltet
- Er mer til stede på skolene og i klassene (hjelp nærmere hverdagen)
- Deltar også i etterkant av ferdigstilte utredninger og rapporter

Våre observasjoner støttes av forskningen til Andestad (1999). Uavhengig av våre funn peker han på at lærerne blir utrygge og kan følge seg som klienter når PPT:

- Intervjuer dem uten å synliggjøre sine tanker og vurderinger
- Tar med seg innsamlede observasjoner og informasjon tilbake til kontoret for der å tolke betydningen
- Ikke informerer om sitt arbeid med barnet, foreldrene og andre deler av hjelpeapparatet
- Stiller reflekterende spørsmål tilbake framfor å komme med konkrete forslag til endring

Hos Andestad (ibid) understrekes det at lærerne ønsker et likeverdig samarbeid med PPT. En slik likeverdighet legger til rette for en kreativ og kritisk høyttenkning der begge parter tør å vise fram usikkerhet og halvferdige forslag til løsninger. Lærerne ønsker at deres hverdag med eleven i større grad skal være grunnlaget for rådgivning fra PPT. De ønsker oppfølging med fast kontakt inntill de selv føler seg trygg nok til selv å gå videre i arbeidet. Lignende funn betones også hos Lunde (2002) som fremhever at lærerne ønsker at PPT skal observere mer i klassene.

Våre funn støtter langt på vei deler av perspektivet både hos Lunde og Andestad. Imidlertid er grunn til å presisere at det blant PP-kontorene i vår undersøkelse er stor forståelse for, og ønsker om økt tilstedeværelse i skolene og fokus på systemarbeid. Arbeidspress og underbemanning kan tilskrives noe av årsaken til at dette vanskelig kan realiseres. Enkelte PP-kontorer ser det i framtiden som nødvendig å prioritere arbeidet annerledes for å "snu skuta".

Et tillitsfullt samarbeid kommer ikke av seg selv. Ett tiltak kan være at en og samme PPT-rådgiver betjener den samme skolen over tid og ivaretar kontinuitet, slik praksis er i enkelte kommuner allerede. Imidlertid er det grunn til å advare mot at denne personen blir den eneste PPT-representanten skolen har kontakt med. Skoler i vår undersøkelse understreker at de gjerne vil ha en

fast kontaktperson, men det må også trekke veksler på kontorets totale kompetanse ut fra sakens aktualitet.¹

Det interessante er å se at RT gjennom sin arbeidsform langt på veg har maktet å imøtekomme praksisfeltets ønsker. Noe av dette kan åpenbart tilskrives den tilnæringsformen RT har brukt og som utvilsomt treffer godt med tanke på å imøtekomme et behov. Det kan se ut til at ferdighetskompetanse er et sentralt element som skolene verdsetter. Med det menes at det er ikke nok å vite at noe må gjøres, det er også viktig å vite hvordan det kan gjøres.

Kritikerne vil kunne si at RT har fått godt renome på skolene fordi de nærmest har kunnet bruke ubegrenset med ressurser, men etter vårt skjønn er denne årsaksforklaringen for enkel. Oppfølging over tid, praktiske råd og grep og personlige forutsetninger for å oppnå tillit og troverdighet i praksisfeltet synes å ha vært viktige faktorer.

Vi vil sterkt anbefale at det uavhengig av fremtidig organisasjonsmodell, skjer en videreføring av arbeidsformene som RT har representert.

4.4 Framtidig organisering

Virkeligheten for mange PPT-kontorer er den, at det er for få tilstrekkelige kvalifiserte folk til å makte det store ansvaret som er pålagt. Fagområdene er for mange og de utdanningsmessige krav har blitt stadig større. Bare det å holde seg à jour på mange felter krever betydelige ressurser og blir en uoverkommelig oppgave ved siden av de daglige oppgavene. Mye tyder på at et godt og stimulerende fagmiljø er en viktig enklfaktor for å rekruttere og beholde fagfolk.

Derfor vil det være nødvendig å opprettholde en viss grad av regionalisering for å få sterke fagmiljø. Små kontorer vil miste sin faglige styrke hvis dette ikke skjer. Arbeidet med tyngdepunktgrupper som kan betjene flere kommuner bør derfor fortsettes i en eller annen form. Ved at stillingene som i dag har utgjort Regiontjenesten for framtida inngår i rammetilskudd til hver kommune, vil vi sterkt anmode kommunene om at pengene anvendes i et regionalt samarbeid. Flere respondenter i vår undersøkelse er engstelig for at pengene skal forsvinne det "store sluket". Våre evalueringer viser at Regiontjenesten har synliggjort et behov for at det arbeides systemrettet i skolen. Spørsmålet er hvordan den framtidige regionaliseringen skal være.

Følgende tabell skisserer noen avklaringspunkter som er avgjørende for at et videre samarbeid mellom Hole, Krødsherad, Modum, Ringerike og Sigdal skal fortsette:

| Argumenter for | Argumenter mot | Forbedringsområder |
|---|---|---|
| En modell som i stor grad skolenivået opplever som god | PP-nivået opplever dagens organisering som lite hensiktsmessig. Vanskeliggjør viljen til videre samarbeid. Skolefaglige ansvarlige, ønsker en tettere arbeidsmessig integrering | Klarere styringsstruktur enn i dag |
| Kan fortsette å ha et sterkt fokus på systemrettet arbeid i tråd med føringer | | Sterkere grad av arbeidsmessig integrering og samarbeid mellom RT og kommunal PPT |
| RT har funnet fram til en egnet arbeidsform. Forventninger om økt operativt arbeid i framtida | | Klarere prioritering ut fra kommunestørrelse |
| | Helheten mellom individ og system er vanskelig å ivareta | RT må gå inn i flere saker |

¹ Storå (2002a) skriver ut fra erfaringer fra Kristiansand PPT, og viser til skoler som er misfornøyd med at de har faste kontaktpersoner ved at de blir prisgitt denne personens kompetanse.

PP-kontorenes motstand mot å fortsette med dagens modell, bør veie tungt. De setter i stor grad betingelsene for Regiontjenestens virke. Så lenge samarbeidet oppleves som lite fruktbart, kan det stilles spørsmål ved verdien av å fortsette med nåværende organisering. Den kompetansetilførsel, som et tyngdepunkt er tiltenkt å ha inn mot det kommunale PPT, har heller ikke vært særlig fokusert i dag.

Om dagens samarbeid skal fortsette, noe mange av skolene ønsker, er det i rubrikken for ”forbedringsområder” pekt på forhold som det må skapes større klarhet i. De skolefaglig ansvarlige kjenner godt til feltet og deres vurderinger må avgjøre hvor realistisk det er få til endringer som partene kan godta. Vi stiller oss tvilende til videreføring av dagens modell. Det virker som om mange har nokså rigide oppfatninger knyttet til dagens organisering som vil være vanskelig å snu.

4.5 Anbefalinger

Like viktig som organisering, ser vi det som sentralt at arbeidsformene som RT har representert må videreføres da det imøtekommer et behov som praksisfeltet har. På mange måter har RT med sin tilnærming vært et mønster på den type PPT som skolene ønsker.

Uavhengig av våre evalueringer, er det utredninger knyttet til et PPT-samarbeid mellom Krødsherad, Modum og Sigdal. Det synes derfor som fornuftig at disse kommunene også samarbeider om en framtidig tjeneste som øremerkes til systemrettet arbeid.

Ringerike kommune er svært forskjellig sammenlignet med de andre kommunene og argumentene mot fortsettelse av dagens organisering er i denne kommunen betydelig. Med mindre de tre stillingene, som i dag er lagt til kontoret i Modum, kan legges til Hønefoss, er vi tvilende til om kommunen, men unntak av skolene, har interesse av å fortsette samarbeidet.

Hole kommuner er i en særstilling da de allerede hadde ansatt en person som skulle arbeide systemrettet før dagens RT ble etablert. Av den grunn har man heller sett det som ønskelig å styrke det mer individrettede arbeidet. Avstanden til Ringerike er relativt kort, og det sees som naturlig at de kan gå inn i en konstellasjon med dette kontoret.

Oppsummert gir vi følgende anbefalinger

1. Regionaliseringen for samarbeid om systemrette arbeid splittes:
 - Krødsherad, Modum og Sigdal
 - Ringerike og Hole
2. Arbeidsformen som RT har representert må fortsette. PP kontorene må i sin ressursplanlegging øremerke egne stillinger som skal arbeid systemrettet innenfor det regionale samarbeidet. Dette må være mer enn en person i hver region, slik at arbeidet kan videreføres og danne en balansert motvekt til den sterke tradisjonen for individrettet arbeid i PPT. Personene må skjermes for ”ordinært” individrettet arbeid.

For å videreføre kompetansen som RT har bygd opp, må de i en overgangsfase fungere som veiledere inn mot kommunal PPT slik at arbeidsformene, som er sterkt ønskelig fra skolene, kan videreføres.

4.6 Utviklingsområder

Undersøkelsen har avdekket at det finnes to sentrale utviklingsområder for det pedagogisk-psykologiske arbeidet i skolen:

4.6.1 Integrasjon mellom individrettet og systemrettet arbeid

Skolene og lærerne gir uttrykk for at PPT i for stor grad fokuserer på individsakene og ikke i tilstrekkelig grad følger opp de forventninger som er skapt om systemarbeid. Mange savner at PPT er aktivt til stede i klassene, og opplever tjenesten som distansert i forhold til skolens praktiske utfordringer. Flere skoler ser det som ønskelig at PPT også kunne være tilstede etter at utredninger og rapporter er skrevet, og tidvis kan PPT oppleves i en rolle som ekstern konsulent som i liten grad tar medansvar for oppfølgingen

Den tilnæringsmåten RT har representert, oppleves som åpen, lyttende og fleksibelt, og tjenesten har framstått som en nyttig dialogpartner og veileder for lærerne underveis i prosessen. Skolene og lærerne er opptatt av at hjelpen skal være praktisk rettet og relevant for hverdagen.

Skolene har i mindre grad opplevd at de tjenester som PPT og RT har stått for, har vært en del av et samlet tilbud, og noen gav uttrykk for overraskelse over at det kommunale PPT tilsynelatende har vist liten interesse for de prosjektene som RT har gjennomført i klassene.

Uansett hvordan den samlede tjeneste organiseres, og uansett konklusjoner i en faglig diskusjon om hvilken vekt individrettet og systemrettet tjeneste bør ha, må tjenesten framstå som et integrert tilbud til skolene. Dette representerer åpenbart en faglig utfordring for den pedagogisk-psykologiske tjenesten, og bør settes tydelig på agendaen for internt utviklingsarbeid.

4.6.2 Skolenes pedagogisk-psykologiske kompetanse

Undersøkelsen viser at lærerne gjennomgående gir uttrykk for at de har lært mye av RT om hvordan de kan håndtere nåværende klasser, og ikke minst at de står bedre rustet til å møte framtidige problemstillinger av samme art. Men mange er samtidig tvilende til om skolemiljøet totalt sett har lært noe. Skolelederne har i liten grad strategier for å innarbeide den erfaringsbaserte kunnskapen i skolens virksomhet, og få skoler arbeider målrettet med erfaringsutveksling på det pedagogisk-psykologiske området. Det finnes noen unntak, og formell teamorganisering synes å gjøre kunnskapsdeling noe lettere.

Skolene framstår i begrenset grad som lærende organisasjoner. Det er kritisk at skoleledelsen i for liten grad involverer seg aktivt i utviklingsprosesser mht til denne tjenesten. Skolene synes ikke å ha tydelige møteplasser for erfaringsutveksling og kompetanseutvikling, og læring kan lett bli avhengig av hva enkeltlærere rekker å bidra med i forhold til kolleger. Det finnes tydelige trekk av "innlært hjelpeløshet", hvor skolene henvender seg til de eksterne tjenester selv om de står overfor en liknende sak som en tidligere har klart å finne løsninger på i samarbeid med PPT eller RT.

Skolene har også en utfordring i forhold til å lære av hverandre. Det er lite som tyder på at det arbeides i fagnettverk skolene i mellom når det gjelder det pedagogisk-psykologiske arbeidet. Erfaringsutveksling mellom skoler - også på tvers av kommunegrensene - har potensiale for styrking av skolens eget arbeid på området. PPT gir uttrykk for et viktig poeng når det understrekes at skolene og lærerne må ha det endelige ansvaret for hva som gjøres i forhold til enkeltelever, grupper eller klassemiljøer, og at skolene selv må arbeide med sin egen kompetanse.

Det er en tydelig utfordring for både den kommunale skoleledelse og for skolens ledelse å arbeide videre med erfaringsutveksling og kunnskapsutvikling knyttet til skolen som organisasjon, og skape møteplasser som overfører enkeltlæreres erfaringer til kolleger og team. Skolens læringsprosesser bør settes tydelig på agendaen for internt utviklingsarbeid.

Kilder

- Aarnes, A. (2000). *Vis meg systemet ditt – og jeg skal si deg hvem du er!* Artikkel i Spesialpedagogikk 10/2000.
- Andestad, T. (1999). *Hvilken hjelp ønsker lærere og skoler fra PPT?* Artikkel i Spesialpedagogikk nr. 8/1999.
- Anthun, R. (1999). *Ressursforvaltning og systemarbeid i PPT.* Artikkel i Spesialpedagogikk nr. 3/1999.
- Brøyn, T. (2002). *Samtak - og hva det har betydd.* Artikkel i Spesialpedagogikk nr. 10/2002.
- Frost, J. (1999). *Systemarbeid i individperspektiv.* Artikkel i Spesialpedagogikk nr. 10/1999.
- Johnsen, T. (1999). *PP-tjenestens systemrettede arbeid.* Artikkel i Spesialpedagogikk nr. 3/1999.
- Knudsen, H. (1993). *Samarbeid på tvers av organisasjonsgrenser.* I Pål Repstad (red). Dugnadsånd og forsvarsverker. Tano Oslo.
- Karseth, B. (1994). *Fagutvikling i høyere utdanning. Mellom kunnskapsstradisjoner og kunnskapspolitikk.* Universitetet i Oslo. Dr.polit.avhandling, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Langslet, G, J. (2002). *LØFT for ledere. Løsningsfokusert tilnærming til typiske ledelsesutfordringer.* Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lunde, K. (2002). "Om å hjelpe en anden..." - *Samarbeid mellom PPT og lærere.* Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo
- Merriam, S., B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode.* Lund: Studentlitteratur
- Midthassel, U., V. (2002). *Det er nå Samtak egentlig begynner.* Artikkel i Spesialpedagogikk 10/2002.
- Nonaka, I., og Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company.* Oxford University Press
- Roald, K. (2001). *Ungsomsskoler som lærende organisasjoner.* Bedre skole småskriftserie nr. 5.
- Samuelsen, S., S. (2002). *Strategisk kompetanseutvikling i kommune og skole.* Artikkel i Spesialpedagogikk 01/2002.
- Sorkmo, J. og Olsen, O., P. (2002). *På tide med nyorganisering?* Artikkel i Spesialpedagogikk nr. 4/2002.
- Stortingsmelding 23 (1997-98). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov.* KUF
- Storå, B. (2002a). *Samtak-diamanten; systemrettet arbeid i nettverk mellom skoler og PPT.* I Valland (red). *Systemarbeid, -et Samtak-eksempel.* Senter for Atferdsforskning, Stavanger.
- Storå, B. (2002b). *Kompetanseheving ved PPT i Kristiansand.* I Valland (red). *Systemarbeid, -et Samtak-eksempel.* Senter for Atferdsforskning, Stavanger.

Intervjuguide

Spesialpedagogisk arbeid på skolenivå

- Spesialpedagogisk kompetanse
- Systemrettet arbeid
- Hva er suksesskriterier for et godt gjennomført prosjekt?

Kommunal PPT og skolenivå

- Er PPT mer til stede på skolen enn tidligere?
- Kan PPT levere det skolen etterspør?
- Håndterer skolene flere saker selv, som tidligere ble henvist til PPT?
- Hvordan oppfattes samarbeidet mellom PPT og RT

Erfaringer med Regiontjenesten i prosjekter på skolene

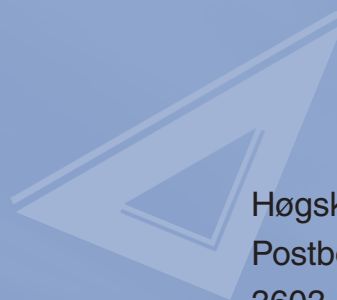
- Hvilke erfaringer er gjort med tanke på det arbeidet RT har utført?
- Har RT tilstrekkelig kompetanse (tyngde) innenfor sitt område?

Har RT bidratt til kompetanseheving i skolen som organisasjon?

- Har tilstedeværelse av RT bidratt til at skolen som organisasjon er bedre rustet til å møte framtidige problemstillinger relatert til systemsaker?

Perspektiver på nåværende organisering

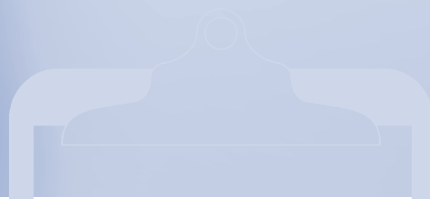
Framtidig organisering



Høgskolen i Buskerud
Postboks 235
3603 Kongsberg
Telefon: 32 86 95 00
Telefaks: 32 86 98 83

www.hibu.no

ISSN 0807-4488



HØGSKOLEN
i Buskerud