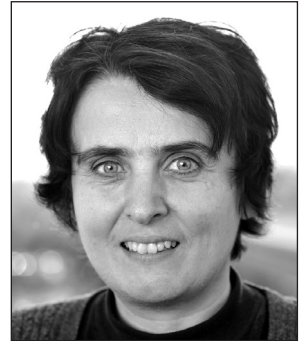
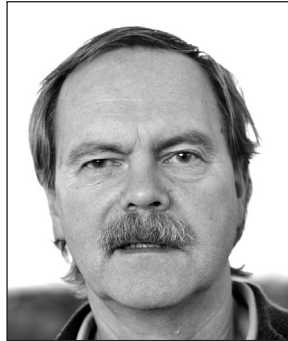


Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis: Fra spesialpedagogisk mastergradsstudium til yrkespraksis på det psykososiale området



Av Astrid Askildt, Erling Kokkersvold, Ivar Morken, Hanne Marie Høybråten Sigstad



Astrid Askildt, Dr.philos fra Universitetet i Oslo 2004. Har tidligere arbeidet i spesialskole og grunnskole. Er nå ansatt som førsteamanuensis ved Høgskulen i Sogn og Fjordane og er studieleder for mastergradsstudiet i spesialpedagogikk som Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo har fagansvaret for. Forskningsfeltet er spesialpedagogikkens historie og utvikling. Har for det meste hatt en kildeanalytisk tilnærming, og har arbeidet mye med arkivmateriale. Har publisert flere artikler i bøker og tidsskrift om opplærings tilbudet til funksjonshemmede i tidsrommet fram mot 1900. Har hatt et spesielt fokus på utdanning av spesialpedagoger.

Erling Kokkersvold, Utdannet cand.paed.spec. 1978. Har arbeidet som spesialpedagog innenfor vanlig grunnskole, videregående skole, voksenopplæring, barne- og ungdomspsykiatri og fengselsundervisning. Er tilsatt som amanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk med undervisning og veiledning på områdene psykososiale vansker/atferdsproblematikk og rådgivning. Har vært medforfatter av bøker om spesialundervisning i videregående skole, rådgivning og kommunikasjon. Forskningen har vært sentrert rundt overgangen mellom grunnskole og videregående skole for utsatte grupper, forholdet mellom skoleerfaringer og kriminalitet og nå profesjonsutdanning og yrkesutøvelse.

Ivar Morken, Cand.paed. spec. fra Statens spesiallærerhøgskole i 1990. Har arbeidet som klasselærer og spesiallærer i grunnskolen og som faglig ansatt på universitet og høgskole. Ansatt i engasjement ved Statens spesiallærerhøgskole første gang i 1987. Ansatt som førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk siden 1999. Har emneansvar for bacheloremnene Spesialpedagogikk: Funksjonshemming og lærevansker, Spesialpedagogikk: Normalitet og avvik og Migrasjonsrelaterte lærevansker. Har blant annet skrevet Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring (Cappelen 2006). Har jobbet med migrasjonspedagogiske utfordringer og er opptatt av pedagogisk sosiologi og filosofi.

Hanne Marie Høybråten Sigstad, Dr.polit. i spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo 2003. Har arbeidet innenfor spesialundervisning i grunnskole og videregående skole, samt kompetansesentra for sjeldne funksjonshemninger. Nå ansatt som førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Er emneansvarlig for fordypning i utviklingshemning på masterprogrammet. Har forsket på mestring og livskvalitet hos utsatte grupper, tidlig forebygging og identifisering av risiko. Er for øvrig opptatt av foreldreperspektivet ved det å ha en funksjonshemmet medlem av familien, tverrfaglig samarbeid, brukermedvirkning og empowerment.

Hva skjer når mastergradsstudenter i spesialpedagogikk er ferdig med utdanningen og møter yrkeslivet? Opplever de at utdanningen har vært nyttig i forhold til utfordringer og krav? I denne artikkelen settes søkelyset på forholdet mellom profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse. Målgruppen var 139 uteksaminerte mastergradsstudenter i spesialpedagogikk som har gjennomført fordypningen ”psykososiale vansker” som del av sitt studium i regi av Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Det ble gjennomført en empirisk undersøkelse som viste at studiet hadde god relevans for det arbeidet kandidatene utførte og de opplevde også at arbeidsoppgavene ga god mening. De opplevde positiv støtte og anerkjennelse fra kollegaer og overordnede, noe som bidro sterkt til troen på egen handlingskompetanse.

INTRODUKSJON

Prosjektet *Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis* har fokus på forholdet mellom profesjonsutdanning og profesjonsutøving. Den primære hensikten med prosjektet har vært å undersøke hvordan uteksaminerte kandidater vurderer sin spesialpedagogiske profesjonskompetanse i møte med yrkespraksis på det psykososiale området. Vi har kun gått inn på utdanningens relevans i møte med praksis.

Våren 2008 gjennomførte vi en empirisk undersøkelse som omfattet mastergradskandidater fra studiet i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker fra Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk (ISP), fra Høgskolen i Sogn og Fjordane, Studiesenter Sandane (Sandane) og fra Folkeuniversitetet i Buskerud, Vestfold og Telemark (FU). ISP har hatt fagansvaret for alle tre studietilbudene. Studiet på ISP var på heltid, de to andre var på deltid, dvs 120 studiepoeng over tre år.

Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis er inspirert av et forskningsprosjekt ved Høgskolen i Lillehammer: *I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav* med fokus på forholdet mellom profesjonsutdanning og profesjonsutøving i barnevern, vernepleie og sosionomutdanningen (Fauske m.fl. 2005).

I denne artikkelen vil vi først gi en kort omtale av masterstudiet i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker. Deretter gjør vi rede for vårt teoretiske utgangspunkt med perspektiver på profesjon og profesjonsutøvelse, før vi presenterer problemstilling, forskningsspørsmål og metode. Deretter følger resultater og en diskusjon omkring de viktigste funnene.

OPPBYGNING AV MASTERSTUDIET

Studieåret 2003/2004 ble det tidligere embetsstudiet ved ISP erstattet av et nytt to-årig masterstudium i spesialpedagogikk (jfr Kvalitetsreformen). Samtidig ble det satt i gang et tre-årig bachelorstudium i spesialpe-

dagogikk. Bacheloreksamen kvalifiserte for opptak på masterstudiet på linje med ulike lærerutdanninger, førskolelærerutdanning og barnevernspedagogutdanning. Mastergradskandidater med fordypning fra gammel studieordning kunne søke om fritak fra fordypningen.

Masterstudiet ved ISP består av fire emneområder: Fordypning (40 studiepoeng); rådgivning og innovasjon (20 studiepoeng); vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk (20 studiepoeng); samt masteroppgave (40 studiepoeng). Fordypning psykososiale vansker omfatter fem delemmer:

- psykososiale vansker i barnehage, skole og samfunn
- mobbing og utøvelse av vold i skole og samfunn
- nevrologisk relaterte vansker og andre psykiske lidelser
- omsorgssvikt og barnevern
- rus- og kriminalitetsrelaterte vansker

Emneområdet rådgivning og innovasjon skal gi innsikt i spesialpedagogisk rådgivnings- og innovasjonsarbeid relatert til den enkelte fordypning. Dette skjer blant annet gjennom rollespill for trening av rådgivningsferdigheter, refleksjon over praksis og etiske vurderinger. Kandidatene blir også sertifisert til å bruke Wechsler-testene. Emneområdet vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk er inndelt i en generell, felles del og en anvendt del som er direkte knyttet til kandidatens valg av forskningstilnærming og vitenskapelige metoder i masteroppgaven. Emneområdet masteroppgave skal være et selvstendig vitenskapelig arbeid med relevans for det spesialpedagogiske fordypningsområdet. Masterstudiet omfatter også obligatorisk praksis, i alt sju uker fordypningspraksis og tre uker praksis i rådgivning/innovasjon.

PROFESJONSPERSPEKTIVET

Profesjonsperspektivet har vært sentralt i prosjektet. Selv om universitetsutdanningen i spesialpedagogikk ikke er formelt godkjent som profesjonsutdanning, verken når det

gjelder finansiering eller status, utgjør spesialpedagogikk like fullt et profesjonsfag ute i samfunnet. Som velferdsstatens profesjonsutøvere (Eriksen 2001) forvalter spesialpedagogene ekspertkunnskap og foretar selvstendige vurderinger. Kravet om autonomi og forvaltning basert på skjønn innebærer utfordringer som ekspertkunnskap i snever forstand ikke kan gi svar på. Dette aktualiserer blant annet den personlige kompetansen ved profesjonalitet. Her har vi nærmet oss profesjonsperspektivet ved hjelp av Antonovskys (1996, 2008) "Sense of Coherence" (SOC). Antonovsky var ikke en profesjonsforsker. Å trekke inn SOC innebærer derfor både å sette Antonovsky inn i en ny sammenheng og å forsterke den personlige dimensjonen ved profesjonsbegrepet.

Profesjon og kompetanse

En profesjon framstår som et kollektiv med eget kunnskapsgrunnlag og egne kvalifiseringskrav. Ulf Torgersen (1972) sier at "... vi har en profesjon hvor en bestemt langvarig formell utdanning erverves av personer som stort sett er orientert mot oppnåelse av bestemte yrker som ifølge sosiale normer ikke kan fylles av andre personer enn de med denne utdannelsen" (ibid s.10). Ut fra denne definisjonen er langvarig utdanning og yrkesmonopol viktige kjennetegn på en profesjon. Spesialpedagoger med mastergrad i spesialpedagogikk har minst fem år høyere utdanning. Et så langt studium gir rom for mye teoretisk kunnskap, og dette danner en viktig forutsetning for profesjonell praksis (Smeby 2008).

Utdanningen gir våre informanter rett til å ta ansvar for og utføre visse arbeidsoppgaver mer eller mindre autonomt. Samfunnet viser dermed spesialpedagogene tillit. Molander og Terum (2008) understreker at det politiske fellesskapet "... har tillit til at profesjonen som en sammenslutning vil kunne garantere at disse oppgavene blir utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse" (ibid s. 20). Begreper som "tillit" og "standard for god yrkesutøvelse" er ikke

minst viktige i arbeid med mennesker med særlige opplæringsbehov.

Det har blitt gjennomført flere studier av en utdannings relevans for yrkespraksis. Frøseth og Caspersen (2008) fant at "*Alle grupper som er undersøkt ser altså ut til å oppleve et gap mellom den kompetansen de har fått gjennom studiene, og de krav arbeidslivet setter til den samme kompetansen*" (ibid s.10). I kryssildprosjektet ved Høgskolen i Lillehammer fant man også et gap, eller en utakt som de kalte det, mellom utdanning og yrke (Fauske m.fl 2005). Smeby (2008) sier at disse utfordringene kan tolkes inn i forståelsesrammen om situert læring. Ut fra denne forståelsesrammen er læring noe som vokser frem i sosiale praksiser (Säljö 2006). Samtidig blir det uheldig å bare fokusere på det sosiale (Eraut 2004). Ifølge Nygren (2004) er en persons handlingskompetanse dobbelt situert: i individets mentale prosesser og i personens sosiokulturelle kontekst.

Overføring av kunnskap fra en kontekst til en annen er en kompleks prosess. Dette betyr at teoretisk kunnskap sjelden kan anvendes direkte i praksis. For å overføre kunnskap er det nødvendig med tolking, assosiasjon og refleksjon. Profesjonell handlingskompetanse forutsetter evnen til å transformere allmenn kunnskap til kontekstspesifikk handlingskompetanse. Eraut (2004) sier at transfer er "... *the learning process involved when a person learns to use previously acquired knowledge/skills/competence/expertise in a new situation.*" (ibid s. 212).

I gjenkjenbare situasjoner kan det være enkelt med overføring av kunnskap og ferdigheter. Hvis situasjonen er kompleks og ukjent, vil derimot overføring by på større utfordringer. Ifølge Eraut (2004) er det er fire faktorer som påvirker denne prosessen: egenskapen ved det som skal overføres, hvor stor forskjell det er mellom situasjonene, hvordan overføringen blir gjennomført og hvor stor kraft og ressurser en mobiliserer for å lette overføringsprosessen.

Eraut (2004) snakker om fem stadier i komplekse overføringsprosesser. Den profesjonelle må for det første kunne velge ut potensielt relevant kunnskap fra tidligere kontekster. Deretter dreier det seg om å forstå den nye situasjonen. For det tredje må fagpersonen forstå hvilke kunnskap og ferdighet som er relevant, for i fjerde stadium å omforme den slik at den passer til den nye situasjonen. Til sist må fagpersonen kunne integrere kunnskapen til en del av den profesjonelle handlingskompetansen.

Profesjonsbegrepet er nært knyttet til det grunnleggende spørsmålet om kompetanse. Her kan det skilles mellom real- og formalkompetanse. Kompetansebegrepet vil innbefatte både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau 2008). Teoretisk kunnskap består av faktakunnskaper og allmenn forskningsbasert viten, yrkesspesifikk kompetanse av praktiske ferdigheter, teknikker og metoder. Til forskjell fra personlig kompetanse, er både teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter yrkesrelaterte kompetansekompener. Personlig kompetanse er knyttet til egne holdninger og erfaringer. ”Den er en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper og ferdigheter, som vi tilpasser og bruker i profesjonelle sammenhenger” (ibid s.59). Personlig kompetanse omfatter også verdigrunnlag og menneskesyn.

Ifølge Nygren (2004) kan det skilles mellom to hovedformer for profesjonell handlingskompetanse; den allmenne potensielle formen og den realiserede, kontekstspesifikke formen. Han definerer handlingskompetanse ut fra fem hovedelementer som er felles i begge disse formene. Første element er *yrkesrelevante kunnskaper*. For våre informanter dreier det seg blant annet om kunnskap om psykososiale vansker, om lovverk og om samarbeid. Kunnskap om betydningen av egne personlighetstrekk i samhandling med andre mennesker, utgjør også yrkesrelevant kunnskap. Det andre elementet, *yrkesrelevante ferdigheter*, dreier seg om å kunne omsette yrkesrelevante kunnskaper til instrumentelle ferdigheter i en

aktuell yrkespraksis. Her inngår det å kunne bruke seg selv og sin egen personlighet for måloppnåing. Det tredje elementet er *yrkesrelevant kontroll* over ytre betingelser, som dreier seg både om kontroll og legitimitet. Ifølge Nygren er en viss kontroll over relevante arbeidsbetingelser nesten alltid nødvendig når en skal løse oppgaver. Men slik kontroll er ikke nok: Viktige personer i omgivelsene må i tillegg bekrefte at profesjonsutøveren og profesjonsutøverens handlinger inngår som en viktig og legitim del av profesjonsutøvelsen. Fjerde element i begrepet handlingskompetanse er *yrkesidentitet*, som består både av en kollektiv og en individuell komponent. Den kollektive yrkesidentiteten er et resultat av yrkesutøverens aktive identifisering med praksisfeltets oppgaver, *identitet med*. Den individuelle yrkesidentiteten er et resultat av spesialpedagogens aktive identifisering av seg selv som profesjonsutøver, *identitet som*. Det femte og siste hovedelementet er yrkesrelevant handlingsberedskap. Denne beredskapen, påpeker Nygren (2004) ”... er utformet som en bestemt handlingstendens, nemlig i form av en integrert helhet av emosjonell, kognitiv og ideologisk beredskap til å utføre de handlingene som løser og/eller legitimerer bestemte oppgaver” (ibid s.177).

Vi kan oppsummerende påpeke at en spesialpedagog som skal utvikle profesjonell handlingskompetanse, må kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som forankres i personlige holdninger og verdier. Profesjonalitet forutsetter både tilegning av felles verdier og yrkesidentiteter, samt makt og kontroll over yrkesrelevante ytre betingelser.

Mestring og motivasjon

Både Skau (2005) og Nygren (2004) vektlegger personlig kompetanse som et viktig element i handlingskompetanse. Skau (2005) løfter dette fram som en egen kategori, mens Nygren (2004) har med personlig kompetanse i flere av sine delelementer i begrepet profesjonell handlingskompetanse. Vi har som nevnt valgt å belyse den person-

lige siden ved profesjonell handlingskompetanse ved hjelp av begrepet "Sense of Coherence" (SOC) (Antonovsky 2008). Gjennom den salutogenetiske modellen har Antonovsky (2008) vist at mennesker som opplever en sammenheng i de påkjenningene de møter i livet, vil mestre disse utfordringene bedre enn de som ikke ser en slik sammenheng. Antonovsky (2008) utledet den salutogenetiske modellen i forhold til enkeltindivider og deres måte å takle vanskelige livssituasjoner på. Han påpeker at en også bør undersøke om det er relevant å bruke SOC-begrepet i relasjon til grupper. Her har vi sett på enkeltindividene i en profesjonsgruppe, og deres tilnærminger for å takle arbeidssituasjonen.

Begrepet SOC består av tre elementer. Det første er *forståelse eller begripelighet*. Det sentrale her er å forstå de utfordringene en møter. I vår sammenheng betyr det at kandidatene må ha en opplevelse av at de har gode nok fagkunnskaper for å lykkes i arbeidet. Slik kunnskap bidrar til struktur og forutsigbarhet i arbeid med faglige oppgaver. Men det er ikke nok med kunnskap, en må også ha ferdigheter for å kunne makte oppgavene. *Håndterbarhet* er det andre elementet i SOC begrepet. En må også ha tilstrekkelig med ressurser, og opplevelse av kontroll over ressursene. Det tredje og det viktigste elementet er *meningsfullhet*, sier Antonovsky (2008). Dette er SOC-begrepets motivasjonselement. De utfordringene en møter må gi en følelsesmessig mening, det en gjør må bety noe. I vår kontekst betyr det at arbeidet oppleves meningsfullt, at en føler at en er viktig og at arbeidet blir verdsatt av andre. Dette er elementer som både Skau (2008) og Nygren (2004) ser som vesentlige i personlig kompetanse.

En viktig forutsetning for opplevelse av sammenheng i møte med praksisfeltet vil være troen på egen kompetanse og framtidsutsikter, det Bandura (1997) karakteriserer som *self-efficacy*. Troen på egen handlekraft og kompetanse ser Bandura som avgjørende for hva som investeres av tid, krefter og innsats på en bestemt oppgave eller aktivitet.

Utvikling av profesjonell handlingskompetanse (Nygren, 2004) forutsetter altså relevante kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Denne handlingskompetansen er nært knyttet til opplevelsen av mestring og motivasjon. Dette innebærer blant annet en opplevelse av sammenheng og tro på egen kompetanse.

PROBLEMSTILLING

Hensikten med denne studien er å få kunnskap om forholdet mellom mastergradsstudiet i spesialpedagogikk fordypning psykososiale vansker og kandidatenes nåværende yrkesutfordringer. Med dette som bakgrunn har hovedproblemstillingen for denne studien vært:

Hvordan opplever uteksaminerte kandidater fra masterstudiet i spesialpedagogikk, psykososial fordypning, yrkespraksis og sammenhengen mellom det de har lært i studiet og erfaringer i nåværende yrkespraksis?

For å besvare denne problemstillingen har vi stilt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvor arbeider tidligere masterstudenter med fordypning psykososiale vansker, hva arbeider de med og hvordan arbeider de?
2. Hvordan opplever kandidatene forventninger, utfordringer og sammenheng i møte med yrkespraksis?
3. I hvilken grad opplever kandidatene at studiet har relevans for deres yrkespraksis?

METODE

Et spørreskjema ble våren 2008 sendt til alle som gjennomførte mastergradsstudiet med psykososial fordypning ved ISP, Sandane og FU, med eksamen fra 2005-2007, til sammen 139 kandidater. Spørreskjemaet bestående av 64 spørsmål ble sammen med informasjon og samtykkeerklæring sendt pr. post, med en påminnelse ca. tre uker etter. Spørreundersøkelsen ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Spørreskjemaet ble utviklet med utgangspunkt i et profesjonsperspektiv der mestring og motivasjon også var sentrale komponenter (Nygren, 2004; Antonovsky, 1996; Bandura, 1997). En fire- og en fem-gradert Likertskala ble anvendt som vurderingsskala.

Reliabilitetsanalyser (Cronbach alpha) ble gjennomført på følgende indekser:

Anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet: = .81

Opplevelse av sammenheng: = .81

Kompetansens relevans: = .70

Spesialpedagogens opplevde forventninger fra praksisfeltet: = .70

Studiepraksis sin betydning for utvikling av yrkeskompetanse = .89

Validitet ble prøvd ut ved hjelp av "Principal Component Analysis", ikke rotert metode og "Varimax with Kaiser Normalization", rotert metode (faktoranalyse) i forhold til de samme indeksene. Indeksene "Anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet" og "Spesialpedagogens opplevde forventninger fra praksisfeltet" ga et entydig grunnlag for å operere med én faktor. Ut fra en helhetsvurdering viste det seg at de øvrige indeksene også ga størst mening med en en-faktorløsning med hensyn til faktorenes samlede forklarte varians.

Metode for analyse

SPSS versjon 16.0 ble anvendt til analyse av det emiriske materialet. Foruten deskriptive beregninger med frekvensopptellinger, er det gjennomført korrelasjonsanalyser, faktor- og regresjonsanalyser og t-test for sammenlikning av sentralverdier for grupper. For enkelte bakgrunnsvariabler ble det gjennomført korrelasjonsberegninger mot samtlige sumvariabler. For andre bakgrunnsvariabler ble det gjennomført t-test for uavhengige utvalg (tohalet) ved sammenlikning av gjennomsnittsverdier for sumvariablene.

Beskrivelse av utvalget

Utvalget besto av i alt 139 uteksaminerte kandidater, hvorav 115 besvarte spørreskjemaet, en svarprosent på 82.7. Av disse var 84 fra ISP, 28 fra Sandane og tre fra FU. Av våre informanter var 108 kvinner (94%) og 7 menn (6%). På heltid (ISP) var det 79 kvinner og 5 menn, på deltid (Sandane og FU) var det 29 kvinner og 2 menn. Gjennomsnittsalderen for hele utvalget var 38 år. Gjennomsnittsalderen for heltidsstudentene var 35 år, for deltidsstudentene 44 år. ISP rekrutterte flest studenter fra Oslo og Akershus-området, 87% (73/84). Sandane rekrutterte studenter fra Vestlandet, 75% (21/28). Studentene fra FU kom fra Oslo og Buskerud. Få av studentene hadde flyttet etter endt utdanning.

Med hensyn til kjønn, bosted, utdanning og opptaksgrunnlag, skilte ikke frafallsgruppen seg fra de som besvarte spørreskjemaet. Vi har ikke undersøkt alder på de som ikke besvarte, da dette ville kreve innsyn i studentdata som vi ikke hadde tilgang til.

Grunnutdanning

Våre informanter har ulike grunnutdanninger: Allmennlærerutdanning, PPU, cand mag, faglærerutdanning, førskolelærerutdanning, barnevernspedagogutdanning og bachelor i spesialpedagogikk. Tabell 1 på neste side viser hvordan utvalget fordeler seg.

Tabell 1 viser at en tredjedel av våre informanter hadde førskolelærerutdanning som grunnutdanning. Dette gjaldt både for heltid og deltid. Den nest største gruppen hadde "gammel" cand. mag. eksamen, der de fleste tok studiet på heltid. Den tredje gruppen var allmennlærere, der de fleste hadde tatt studiet på deltid. Den fjerde største gruppen var de som hadde bachelor i spesialpedagogikk, der alle tok studiet på heltid.

Innpassordning

Som nevnt tidligere var det mulig å søke fritak for fordypningen psykososiale vansker hvis en før hadde en utdanning som ble vurdert til å være ekvivalent med denne. 33.9% (39/115) av alle informantene kom inn på en slik innpassordning, på heltid ved

Tabell 1. Informantenes grunnutdanning

Grunnutdanning	Totalt	Heltid	Deltid
Førskolelærer	34.2 % (38/111)	30.5 % (25/82)	44.9 % (13/29)
Cand. mag.	24.3 % (27/111)	30.5 % (25/82)	6.9 % (2/29)
Allmennlærer	20.7 % (23/111)	13.4 % (11/82)	41.3 % (12/29)
Bachelor i spesped	11.7 % (13/111)	15.9 % (13/82)	0
Annet*	9.0 % (10/111)	9.8 % (8/82)	6.9 % (2/29)

* I "Annet" gruppen finner vi PPU, faglærer- og barnevernspedagogutdanning

ISP utgjorde dette 26% (22/84), på deltid var det 54.8% (17/31) som kom inn på innpassordningen.

RESULTATER

Arbeidssted, arbeidsområde og arbeidsmåte

Nåværende og tidligere arbeidssted

Vi var interessert i å undersøke hvilke jobber informantene ble rekruttert til etter endt masterutdanning. Det viste seg at de fleste var gått til PPT; sju arbeidet i PPT før studiet, 44 etter. Økningen var størst blant de som hadde tatt studiet på heltid; før studiet var det i denne gruppen to som arbeidet i PPT, etter studiet var det 35. Det var også en økning i tilsetninger i spesialskolene og BUP. Fire arbeidet i spesialskole før studiet, alle på heltid. Etter studiet arbeidet ni i spesial-

skole, sju av dem på heltid. Fem arbeidet i BUP før studiet, fire av dem på deltid, mens etter studiet var åtte tilsatt i BUP, hvorav fire på deltid. Før studiet arbeidet 20 i skolen, etter studiet 18.

Det er først og fremst de som har cand. mag. utdanning, bachelor i spesialpedagogikk og førskolelærerutdanning, som har gått over til PPT. Før mastergradsstudiet arbeidet førskolelærerne i barnehagen. Allmennlærerne har i stor grad blitt værende i skolen.

Arbeidsområder

Vi ønsket å undersøke hva informantene vurderte som sentrale psykososiale arbeidsområder i sitt nåværende arbeid. Tabell 2 viser informantenes arbeidsområder. Tallene viser til de som svarte i stor grad eller svært stor grad.

Tabell 2. Sentrale psykososiale arbeidsområder i nåværende arbeid

Psykososiale arbeidsområder	Totalt	Heltid	Deltid
Problematferd i barnehage og skole	79.0% (83/105)	82.4% (61/74)	71.0% (22/31)
Forebygging og tidlig intervensjon	52.4% (55/105)	55.3% (42/76)	44.8% (13/29)
Nevrologisk relaterte vansker	51.4% (55/107)	52.6% (40/76)	48.4% (15/31)
Psykiske lidelser	45.8% (49/107)	48.7% (38/78)	40.7% (11/29)
Omsorgssvikt og barnevern	41.9% (44/105)	46.8% (36/77)	28.6% (8/28)
Migrasjonsrelaterte vansker	34.0% (34/100)	42.1% (32/76)	8.3% (2/24)
Mobbing og utøvelse av vold	31.6% (31/98)	33.3% (25/75)	26.1% (6/23)
Rus og kriminalitetsrelaterte vansker	19.3% (16/83)	19.0% (12/63)	20.0% (4/20)

Tabell 2 viser at langt de fleste hadde problematferd i barnehage og skole som et sentralt arbeidsområde i sitt nåværende arbeid; dette gjaldt både for informanter fra heltid og deltid. Det var også mange som jobbet med forebygging, nevrologisk relaterte vansker og psykiske lidelser. Mobbing og utøvelse av vold, var det relativt få som jobbet med. Enda færre hadde rus og kriminalitetsrelaterte vansker som sitt sentrale arbeidsområde.

De aller fleste av informantene hadde problematferd i barnehage og skole som et sentralt arbeidsområde i sitt nåværende arbeid, unntatt tilsatte ved kompetansesenter og i barneverntjenesten. Informantene hadde lite fokus på rus og kriminalitetsrelaterte vansker. På disse områdene var det særlig tilsatte i barneverntjenesten, spesialskolene og BUP som var aktive.

Arbeidsmåter

Informantene skulle også vurdere hvilke arbeidsmåter som var mest typiske i deres nåværende arbeid. Tabell 3 gir hovedtrendene i avgitte svar. Tallene viser til de som svarte i stor grad eller i svært stor grad.

Tabell 3 viser at 4/5 av informantene karakteriserte arbeidsmåten sin som indirekte arbeid med rådgivning på individnivå, 80.4% (90/112) for eksempel rådgivning til foreldre og lærere. Dette gjaldt både på heltid og deltid. Den arbeidsmåten som informantene

benyttet minst, var relatert til forskning, utviklingsarbeid og innovasjon, 12% (10/83). Dette gjaldt for både heltid og deltid.

Forventninger, utfordringer og opplevelse av sammenheng i yrkespraksis

Vi ønsket å undersøke mer spesifikt om det fantes mulige sammenhenger mellom den kompetansen informantene hadde fra studiet og de kompetansekrav de har møtt i sin yrkespraksis. Tabell 4 nedenfor beskriver gjennomsnittsskårer fra hele utvalget på sentrale temaer i prosjektet (sumvariabler); hvordan informantene har opplevd at deres kompetanse er blitt anerkjent i praksisfeltet, i hvilken grad de har en opplevelse av sammenheng i sin yrkespraksis som spesialpedagog, i hvilken grad kompetansen de har er relevant for deres yrkespraksis, og hvilken betydning studiepraksis har hatt med tanke på utvikling av deres yrkespraksis.

Sammenlagt viser tabell 4 på neste side at gjennomsnittsskårene ligger svært nær hverandre, men at sumvariabelen "Studiepraksis sin betydning for utvikling av yrkeskompetanse" kommer lavest ut med en gjennomsnittlig skåre på 3.25, mens sumvariabelene "Kompetansens relevans for yrkespraksis" og "Opplevelse av sammenheng i yrkespraksis" kommer høyest ut med gjennomsnittsverdier på henholdsvis 3.97 og 3.95.

Tabell 3. Arbeidsmåter i nåværende jobb.

Arbeidsmåter	Totalt	Heltid	Deltid
Indirekte arbeid med rådgivning (individ)	80.4% (90/112)	79.3% (65/82)	83.3% (25/30)
Direkte arbeid i opplærings situasjoner	62.2% (56/90)	65.7% (44/67)	52.2% (12/23)
Indirekte arbeid med grupper (systemrettet)	52.3% (56/107)	55.8% (43/77)	43.3% (13/30)
Administrativt arbeid og ledelse	25.7% (19/74)	25.5% (13/51)	26.1% (6/23)
Forskning, utviklingsarbeid og innovasjon	12.0% (10/83)	11.9% (7/59)	12.5% (3/24)

Tabell 4. Gjennomsnittsskåre (variasjonsbredde, standardavvik) for studenter med gjennomført mastergradsstudie, psykososial fordypning på sentrale sumvariabler

Variabler (Mulig skåre: 1-5, høyeste skåre 5)	Gjennomsnitt (variasjonsbredde, standardavvik)
Anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet (n=111)	3.89 (2-5) (.51)
Opplevelse av sammenheng i yrkespraksis (n=111)	3.95 (3-5) (.42)
Kompetansens relevans for yrkespraksis (n=114)	3.97 (3-5) (.51)
Studiepraksis sin betydning for utvikling av yrkeskompetanse (n=111)	3.25 (2-5) (.63)

Sumvariabelen "Spesialpedagogens opplevde forventninger fra praksisfeltet" (n=110) fikk en gjennomsnittsskåre på 3.45 med en variasjonsbredde på 1-4 og standardavvik på (.54). Denne verdien kan imidlertid ikke sammenliknes med de andre sumvariablene, siden denne sumvariabelen er basert på en 4-gradert Likert skala.

Prosentverdiene videre i avnittet gjelder bare de som svarte i stor grad eller i svært stor grad. I arbeid på individnivå opplevde 86.8% (99/114) at utfordringene var forståelige. I arbeid på systemnivå gjaldt dette 71.1% (81/114). 70.2% (80/114) hadde en opplevelse av at det var mulig å finne løsning på de utfordringene de fikk, og 92.9% (104/112) opplevde at de var i stand til å håndtere de arbeidsoppgavene de var satt til å utføre. At arbeidsoppgavene ga mening, var en opplevelse hos 86.7% (98/113). Ifølge tabell 4 hadde sumvariabelen "Opplevelse av sammenheng" gjennomsnittsskåren 3.95 (variasjonsbredde 3-5, standardavvik 0.42).

Informantene opplevde at arbeidsoppgavene var tilfredsstillende i forhold til det de ønsket å holde på med, dette gjaldt 62.3% (71/114) av informantene. 80.7% (92/114) hadde en opplevelse av at arbeidsoppgavene deres faktisk hadde en betydning for barn, unge og voksne med psykososiale vansker. Tilsvarende opplevde 85% (96/113) av informantene at de hadde kontroll over de arbeidsoppgavene de skulle utføre.

De ble også spurt om i hvilken grad deres kompetanse ble etterspurt i jobbsammen-

heng i arbeidet som spesialpedagog. 66.7% (76/114) svarte at deres overordnede etterspurte deres kompetanse. I relasjon til kollegaer og nære samarbeidspartnere var forholdet omtrent det samme, 64.0% (73/114). Skårene er tilsvarende når de på samme måte ble spurt om forventninger fra overordnede og samarbeidspartnere i forhold til hva de kunne bidra med. En sumvariabel basert på disse områdene "Anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet" fikk en skåre på 3.89 (variasjonsbredde 2-5 og standardavvik 0.51) (Tabell 4).

Forholdet mellom forventninger til eget arbeid fra overordnede og nære samarbeidspartnere, i hvilken grad informantens kompetanse blir etterspurt, og vurdering av benyttet kompetanse, kan bygge på en felles problemforståelse. I denne sammenheng ble informantene spurt om det var samsvar mellom egen og med nærmeste overordnedes forståelse på det psykososiale området. 63.2% (67/109) krysset av på de to høyeste skårene.

Det ble også stilt spørsmål om i hvilken grad studiet ga motivasjon til videre arbeid i det psykososiale arbeidsfeltet, noe som skulle indikere et mer avgrenset arbeidsfelt i tråd med utdanningens fordypning. De fleste, 90.4% (104/115) svarte at studiet motiverte. På spørsmål om studiet ga dem tro på egen evne til å mestre yrket, svarte 71.9% (82/114) positivt. En indikasjon på studiets betydning for yrkespraksis kan også være om informantene ville anbefale studiet til

andre. Her krysset 83.5% (96/115) av på de to høyeste verdiene. På disse områdene var det tendenser til at deltidsinformantenes svar var mer positive, men forskjellene var ikke signifikante.

Sumvariabelen "Spesialpedagogens opplevde forventninger fra praksisfeltet" (n=110) fikk en gjennomsnittsskåre på 3.45 med en variasjonsbredde på 1-4 og standardavvik på (.54). Selv om denne verdien ikke kan sammenliknes med de øvrige sumvariablene, viser resultatet en høy verdi som indikerer innfridde forventninger.

Vi fant ingen vesentlige forskjeller mellom kandidater på heltid og deltid på noen av spørsmålene i tilknytning til forventninger og utfordringer, med unntak av spørsmålet om de opplevde at de hadde arbeidsoppgaver som var tilfredsstillende for det de ønsket å holde på med. På heltid svarte 55.4% (46/83) i stor grad og i svært stor grad på dette spørsmålet mot 80.6% (25/31) på deltid, noe som er en markant og signifikant forskjell (t-test 0.011).

Studiets betydning og relevans for yrkespraksis

Et sentralt forskningsspørsmål var hvordan sentrale deler av masterstudiet ble vurdert i forhold til den kompetanse som yrket krever. Fokus var rettet mot de kunnskaper, ferdig-

heter og holdninger som informantene hadde tilegnet seg i studiet (studiekompetanse) og studiekompetansens betydning for utøvelse av yrket. Utgangspunktet var de ulike emnene som masterstudiet inneholder, samt praksis i studiet, heretter kalt studiepraksis. Tabell 5 nedenfor viser hvordan informantene vurderte de enkelte studieemnenes betydning for sin yrkespraksis.

Av tabell 5 under leser vi at fordypningen psykososiale vansker og rådgivning og innovasjon, kommer ut med høyeste skåre. Fordypningen psykososiale vansker oppnådde gjennomsnittsskåren 4.20 med en prosentandel på 86.0 på de to høyeste verdiene (98/114). Rådgivning og innovasjon oppnådde omtrent samme resultat (m=4.16). I underkant av 80% (91/114) krysset av for de to mest positive svaralternativene. Studieemnet vitenskapsteori, metode og statistikk hadde den laveste gjennomsnittsskåren (2.94). I overkant av 20% (23/109) krysset av for de to mest positive svaralternativene. Arbeidet med masteroppgaven har i gjennomsnitt en skåre på 4.09. Her krysset 74% (85/115) av for de to mest positive svaralternativene.

Informantene ble også bedt om å svare på spørsmål om studiets relevans for arbeid innen det spesialpedagogiske fagfeltet mer generelt. 89.5% (103/115) krysset av for de to mest positive svaralternativene. På dette

Tabell 5. Studieemnenes betydning for yrkespraksis. Gjennomsnittsskårer, (variasjonsbredde, standardavvik).

Studieemne (Mulig skåre: 1-5*)	Skåre (mean, variasjonsbredde, standardavvik)	I stor grad og svært stor grad (%)
Psykososiale vansker (n=114)	4.20 (2-5) (.694)	86.0
Rådgivning og innovasjon (n=114)	4.16 (2-5) (.823)	79.8
Vitenskapsteori, metode og statistikk (n=109)	2.94 (2-5) (.864)	21.1
Masteroppgaven (n=115)	4.09 (2-5) (.801)	74.0

* Jo høyere skåre, jo større verdi på fenomenet

spørsmålet var det små forskjeller mellom heltid og deltid. Det var likevel stor og signifikant forskjell mellom resultatene på spørsmålene om hvor vidt det informantene lærte i studieemnet om rådgivning og innovasjon og det de lærte av selve masteroppgaven var viktig for deres arbeid innenfor det spesialpedagogiske området. Når det gjaldt rådgivning og innovasjon svarte 73.8% (62/84) av heltidsstudentene og 96.7% (29/30) av deltidsstudentene stor eller i svært stor grad (t-test 0.003). Når det gjaldt for masteroppgaven svarte 69% (58/84) av heltidsstudentene og 87.1% (27/31) av deltidsstudentene i stor og i svært stor grad. Dette er også en signifikant forskjell (t-test 0.026). Sumvariabelen "Kompetansens relevans for yrkespraksis" på en 5 gradert Likertskala fikk en skåre på 3.97, altså en høy, positiv skåre (Tabell 4).

Når kandidatene skulle vurdere om de fikk benyttet egen kompetanse, var det 80.0% (92/115) som svarte positivt.

Kandidatene ble spurt om studiepraksis og den betydning denne delen av studiet hadde for deres nåværende virke som spesialpedagog. Her vil vi først gi en oversikt over hva slags praksis studentene hadde for deretter å presentere informantenes vurdering av ulike sider ved studiepraksis i relasjon til nåværende arbeid.

Nesten halvparten av all praksis (45%) har foregått i PPT (særlig deltid) og i institusjonsskoler knyttet til barnevern og psykiatri (særlig heltid). En like stor andel har vært fordelt på BUP, spesialskoler, vanlig skole, barnehage og fagsenter. Ellers har en mindre andel av praksis funnet sted innenfor spesialpedagogiske kompetansesentre og habiliteringstjenesten.

Når det gjaldt betydningen av studiepraksis i relasjon til nåværende yrkespraksis, var det flest som krysset av for de mest positive svaralternativene når det handlet om refleksjon over egne holdninger (63.2%, 72/114), refleksjon over andres holdninger (57.0%, 65/114) og refleksjon over etiske dilemmaer (51.8%, 59/114). Andelen var litt lavere på

de to spørsmålene om betydningen av studiepraksis for kunnskap på det psykososiale området generelt (47.8%, 54/113) og for kunnskap om ulike arbeidsmåter, metoder og programmer (43%, 49/114). 36.9% (41/114) av informantene var klart positive med hensyn til betydningen av kommunikasjonsferdigheter og 36.7% med hensyn til kartleggingsferdigheter. 32.1% var klart positive når det gjaldt praksisveileders rolle. Prosentandel var lavest når det gjaldt studiepraksis betydning for tiltak på individnivå (29.6%, 32/108), på gruppenivå (25.2%, 27/107) og systemnivå (25.7%, 27/105). Betydningen av studiepraksis for trening i rapportskriving lå på samme lave nivå (28.0%, 30/107).

Sammenligner vi heltid og deltid viser det seg til dels store prosentvise forskjeller på enkelte spørsmål relatert til praksis. Heltidsstudentene svarer gjennomgående mer positivt enn deltidsstudentene, men forskjellene er ikke signifikante.

Sumvariabelen "Studiepraksis sin betydning for utvikling av yrkeskompetanse" oppnådde en skåre på 3.25 (variasjonsbredde 2-5, standardavvik 0.63) (tabell 4) og fikk dermed en lavere skåre enn de ulike teoretiske emnene, bortsett fra emnet vitenskapsteori, metode og statistikk.

Forholdet mellom enkelte sentrale variabler

For bakgrunnsvariablene alder, antall år arbeidserfaring med spesialpedagogiske problemstillinger, og antall år etter eksamensår, ble det beregnet korrelasjon med samtlige sumvariabler. For bakgrunnsvariablene studieorganisering (heltid/deltid), godkjenning av tidligere fordypning (innpass/ikke innpass), og arbeidsoppgaver i form av direkte/indirekte arbeid i opplærings-situasjoner, ble det gjennomført t-test for uavhengige utvalg (tohalet) ved sammenlikning av gjennomsnitt i forhold til sumvariablene. Bare de analysene med signifikante utfall blir kommentert under den aktuelle sumvariabel.

Kompetansens relevans

”Alder” korrelert med ”Kompetansens relevans” viste signifikant positiv korrelasjon på .05-nivå. I dette tilfelle kan det bety at økende alder har sammenheng med at kompetansen får større relevans.

t-test for uavhengige utvalg utført på ”Kompetansens relevans” viste en signifikant forskjell på .01- nivå i forhold til informantenes opptaksgrunnlag for studiet. Informanter som ble tatt inn på ”innpass”, hadde en signifikant høyere skåre på ”Kompetansens relevans”, sammenliknet med de som ikke var tatt inn på en slik ordning.

Studiepraksis sin betydning for utvikling av yrkeskompetanse

”Antall år arbeidserfaring med spesialpedagogiske problemstillinger” korrelert med sumvariabelen ”Studiepraksis sin betydning for utvikling av yrkeskompetanse” viste en signifikant negativ korrelasjon på .05-nivå. Det kan bety at informanter med lang arbeidserfaring med spesialpedagogiske problemstillinger tillegger studiepraksis mindre betydning for yrkeskompetanse enn de med færre år med spesialpedagogisk arbeidserfaring.

t-test for uavhengige utvalg utført på ”Studiepraksis sin betydning for utvikling av yrkeskompetanse” viste en signifikant forskjell på .01-nivå i forhold til informantenes opptaksgrunnlag for studiet. De informantene som ble tatt inn på ”innpass”, hadde en signifikant lavere skåre på ”Studiepraksis sin betydning for utvikling av yrkeskompetanse”, sammenliknet med de som ikke var tatt inn på en slik ordning.

Interkorrelasjonene mellom samtlige sumvariabler i prosjektet var positive med signifikansnivå på .01-nivå eller .05-nivået.

Grunnlag for opplevelse av sammenheng i yrkespraksis

I dette prosjektet er informantenes opplevelse av sammenheng i yrkespraksis vurdert som sentralt. En positiv opplevelse av

sammenheng i yrkespraksis kan bety at arbeidsoppgavene er forståelige, at de er håndterbare og at de gir mening og motivasjon. Med utgangspunkt i opplevelse av sammenheng i yrkespraksis, var det derfor av interesse å se hva som eventuelt korrelerte høyt med denne variabelen. Opplevelse av sammenheng i yrkespraksis ble derfor benyttet som avhengig variabel, mens anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet, kompetansens relevans, opplevde forventninger fra praksisfeltet og studiepraksis sin betydning for utvikling av yrkeskompetanse, ble benyttet som uavhengige variabler. Resultatene nedenfor tar utgangspunkt i korrelasjonsberegningene og baserer seg på de resultatene som viste signifikans.

Resultatene fra regresjonsanalysen med anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet og kompetansens relevans som uavhengige variabler, gir en kvadrert regresjonskoeffisient på .415. Det indikerer at anerkjennelse av kompetanse og kompetansens relevans forklarer 41.5% av den totale variansen i opplevelse av sammenheng i yrkespraksis. Standardiserte betakoeffisienter for de uavhengige variablene viser en beta for anerkjennelse av kompetanse på .529 og en beta for kompetansens relevans på .236. Dette betyr at anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet forklarer desidert mest av disse to variablene.

Opplevde forventninger fra praksisfeltet og anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet som uavhengige variabler, gir en kvadrert regresjonskoeffisient på .386. Det indikerer at opplevde forventninger fra praksisfeltet og anerkjennelse av kompetanse forklarer 38.6% av den totale variansen i opplevelse av sammenheng i yrkespraksis. Standardiserte betakoeffisienter for de uavhengige variablene viser en beta for opplevde forventninger fra praksisfeltet på -.029 og en beta for anerkjennelse av kompetanse på .632, noe som betyr at anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet forklarer desidert mest av disse to variablene.

Resultatene viser at studiepraksis sin betydning for utvikling av yrkeskompetanse og kompetansens relevans som uavhengige variabler, gir en kvadrert regresjonskoeffisient på .219, som indikerer at studiepraksis sin betydning for utvikling av yrkeskompetanse og kompetansens relevans forklarer 21.9% av den totale variansen i opplevelse av sammenheng i yrkespraksis. Standardiserte betakoeffisienter for de uavhengige variablene viser en beta for studiepraksis sin betydning for utvikling av yrkeskompetanse på .194 og en beta for kompetansens relevans på .355, noe som betyr at kompetansens relevans forklarer mest av disse to variablene.

Opplevde forventninger fra praksisfeltet, kompetansens relevans og anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet som uavhengige variabler, gir en kvadrert regresjonskoeffisient på .424, som indikerer at opplevde forventninger fra praksisfeltet, kompetansens relevans og anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet forklarer 42.3% av den totale variansen i opplevelse av sammenheng i yrkespraksis. Standardiserte betakoeffisienter for de uavhengige variablene viser en beta for opplevde forventninger fra praksisfeltet på -.053, en beta for kompetansens relevans på .238, og en beta for anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet på .548, noe som betyr at anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet forklarer absolutt mest av disse tre variablene. Hvis en skiller ut anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet som uavhengig variabel, gir regresjonsanalysen en kvadrert regresjonskoeffisient på .378, som viser at anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet forklarer 37.8% av den totale variansen i opplevelse av sammenheng i yrkespraksis med en beta på .615. Dette betyr at anerkjennelse av kompetanse har stor betydning for opplevelsen av sammenheng i yrkespraksis hos informantene.

Samlet sett viser regresjonsanalysene at anerkjennelse av kompetanse er den variabelen som forklarer mest av opplevelse av sammenheng i yrkespraksis, men også at kompetansens relevans forklarer mye.

DISKUSJON

Hvem er den typiske profesjonsutøveren?

Den typiske profesjonsutøveren i dette utvalget framstår som en kvinne på 38 år med førskolelærerbakgrunn. Før mastergradsstudiet arbeidet hun i barnehage mens hun etter studiet arbeidet i PPT med problematferd i skole eller barnehage som ledd i å undersøke behovet for spesialundervisning og å følge opp enkeltelever med spesielle behov, noe som kan betegnes som indirekte arbeid på individnivå. Dette betyr at arbeidet består mye av rådgivning rettet mot eleven selv, kontaktlærer og foreldre/foresatte. Profesjonsutøveren har tittelen "pedagogisk-psykologisk rådgiver" og baserer arbeidet på et mandat gitt i opplæringslovens kapittel 5.

Materialet gir oss grunnlag til å konstruere denne idealtypen. Her bygger vi på Webers definisjon på en idealtipe der han sier at idealtipe er en "tankemessig betoning av bestemte trekk ved virkeligheten" (Weber 1971, s.199). Vi kunne satt fokus på andre trekk og fått frem andre idealtyper, men vi anser at den vi har konstruert er mest representativ. I profesjonssammenheng handler denne idealtypen om personer som utfører oppgaver som krever spesialisert kompetanse. Dette er en kompetanse som vanlige skoler og barnehager som oftest bare har i begrenset omfang. Spesialpedagogens mandat er å bidra til kompetanseutvikling og kvalitetssikring av det spesialpedagogiske arbeidet i skole og barnehage. Spesialpedagogen har den fagkunnskapen som skole og barnehage etterspør for å kunne gi en likeverdig og tilpasset opplæring for barn og unge med spesielle behov. Dette er knyttet til samfunnsmandatet som er grunnlaget for all opplæring. Selv om opplæringslova ikke krever at spesialundervisning skal bli gitt av en spesialpedagog, opplever våre informanter at de har legitimitet i forhold til spesialpedagogisk arbeid. Legitimitet og fagkunnskap er en viktig del av profesjonell handlingskompetanse (Nygren 2004).

Arbeidsområder

De fleste av våre informanter arbeider med problematferd i barnehage og skole, mange også med forebygging og tidlig intervensjon. Det kan bety at mange arbeider proaktivt med problematferd og ikke bare kommer inn etter at vanskene har oppstått. Et slikt vanskeperspektiv eller kategoriserende perspektiv (Hausstätter 2008) ser ikke ut til å være representativt for våre informanter.

Det arbeides i mindre omfang med områder som psykiatri, barnevern og kriminalitet, det vil ofte si tyngre og komplekse områder. Spørsmålet blir om dette har sammenheng med mangelfull handlingskompetanse eller om den spesialpedagogiske profesjonen overlater disse feltene til andre profesjoner. Vi kan også stille spørsmål om disse vanskelige områdene blir overlatt til ufaglærte, da mange ufaglærte arbeider med spesialundervisning, i følge Midtlyngutvalget (NOU 2009-18). Vi vil også trekke frem at det er få som sier at mobbing er et viktig arbeidsområde i deres nåværende arbeid. Dette kan ha sammenheng med at fokuset på mobbing i skolen har minsket noe de senere år til tross for at antall mobbeofre har økt (Roland 2008).

Mye av det arbeidet våre informanter utførte ble karakterisert som veiledning på individnivå, rettet mot elever, foreldre og andre yrkesgrupper. Det synes som om tilnærmingen de benyttet i liten grad førte til forskning og innovasjon. Hvorfor forskning og innovativt arbeid har lite fokus hos våre informanter har vi ikke data på, men det kan ha sammenheng med at emneområdet vitenskapsteori, metode og statistikk merket seg ut som et område som studentene opplevde som lite relevant for deres yrkespraksis. Vi kan spørre om informantene har fått tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter gjennom studiet for å ta tak i disse områdene. Mangler de verktøy for å forske på egen praksis? Vi kan også stille spørsmål om informantene har fått anledning til å identifisere seg med forsknings- og innovasjonspregede oppgaver. Dette kan også ha sammenheng med at de forholder seg lite til arbeid på systemnivå (tabell 3).

En kan også stille spørsmål om det er føring-er fra arbeidsgiver som kan ligge til grunn for at våre informanter arbeidet forholdsvis lite på systemnivå og med forskning og innovasjon. En innovativ tilnærming til en arbeidsoppgave vil som regel føre til endringer på flere områder. En kan erfare at organisering, ledelse og andre forhold ved en skole må endres. Dette er omfattende og vanskelige prosesser som en kanskje ikke ønsker å gå inn i. Og om arbeidsgiver ønsker en slik tilnærming, kan det hende at innovasjonsarbeid og skoleutvikling ikke blir sett på som spesialpedagogisk arbeid, og derfor blir det ikke gitt legitimitet og kontroll til spesialpedagogen når det gjelder denne arbeidsmåten. Dette resonnementet blir understøttet av konklusjonene i to masteroppgaver som ble utarbeidet i tilknytning til vårt prosjekt og hvor et utvalg av våre informanter som arbeidet i PPT, ble intervjuet. Tilsatte i PPT opplevde her et sterkt press fra overordnede til å utføre arbeid på individnivå, og de fikk ikke anledning til å arbeide så mye på systemnivå som de ønsket (Høydal og Aaraas 2009). Et annet funn (Petrohai 2009) viste at et stort fokus på sakkyndighetsarbeid bidro til å snevre inn områder for å tilegne seg ny kompetanse.

Mestring og motivasjon, forventninger og utfordringer

Som påpekt i det foregående er personlig kompetanse en viktig dimensjon i begrepet profesjonell handlingskompetanse. Vi har knyttet dette til Antonovsky's begrep SOC, altså om informantene opplevde at det var en sammenheng mellom studiet og det de arbeidet med nå slik at de opplevde mestring. Som vi har sett opplevde mange at utfordringene de møtte i sitt nåværende arbeid var forståelige. Arbeid på individnivå ble opplevd som litt mer forståelig enn arbeid på systemnivå. De ga uttrykk for at de så på sin faglige kompetanse som god. Mange ga også uttrykk for at det var mulig å finne løsninger på de utfordringene de møtte og svært mange opplevde at de klarte å håndtere disse. Også i forhold til det tredje elementet

i SOC-begrepet, om arbeidet ga mening (Antonovsky 2008), var informantene positive. De fleste hadde en opplevelse av at arbeidsoppgavene deres faktisk ga mening, at det hadde en betydning for barn, unge og voksne med psykososiale vansker. Like mange opplevde at de hadde kontroll over de arbeidsoppgavene de skulle utføre. Ut fra dette er det nærliggende å trekke den konklusjonen at informantene opplevde mestring i sin nåværende arbeidssituasjon.

Troen på egen kompetanse vil også virke inn på opplevelsen av mestring (Bandura 1997). Godt over halvparten av informantene opplevde at deres kompetanse var etterspurt både av overordnede og av kollegaer. Over halvparten av informantene opplevde at arbeidsoppgavene var tilfredsstillende i forhold til det de ønsket å holde på med, men her var det en signifikant forskjell mellom heltids- og deltidsstudentene. De som hadde tatt studiet på deltid, ga uttrykk for at de i langt større grad enn de på heltid fikk arbeide med det de ønsket. Mer enn halvparten av alle informantene opplevde imidlertid en sammenheng mellom den kompetansen studiet hadde gitt og de kompetansekrav arbeidsoppgavene i jobben stilte.

Informantenes opplevelse av mestring og tro på egen kompetanse ser vi på som sentralt for at de også i fremtiden skal være motivert for videre kompetanseutvikling og forbli aktive i sin egen læringsprosess. Det er sannsynlig at informantenes opplevelse av at deres overordnede deler deres problemforståelse og har tro på deres kompetanse, vil fremme informantenes autonomi og myndighet.

Studiets betydning og relevans for yrkeskompetanse

Mastergradsstudiet i spesialpedagogikk med fordypning psykososiale vansker ble av informantene vurdert til å ha svært stor betydning og relevans for egen yrkeskompetanse. Når vi ser på de enkelte komponentene i studiet, finner vi at fordypningen psykososiale vansker og emneområdet rådgivning og innovasjon hadde størst betyd-

ning, men også masteroppgaven så de på som svært relevant i deres nåværende arbeid. Vitenskapsteori, metode og statistikk var det området i studiet som ble vurdert å ha minst betydning og relevans. Dette emneområdet merker seg altså negativt ut når det gjelder betydning og relevans for yrkeskompetanse. En forklaring kan være at emneområdet er så komplekst og ukjent at det kan vanskeliggjøre transformasjonen fra teori til spesialpedagogisk arbeid (Eraut 2004).

Obligatorisk praksis er en del av studiet, og deler av denne ble vurdert til å være relevant. Dette gjaldt spesielt i forhold til tema om holdninger og etiske spørsmål. Særlig tiltak, både på individ-, gruppe- og systemnivå ble imidlertid opplevd som mindre relevant i studiepraksis. Vi har ikke informasjon som forklarer disse funnene. All den tid svært mange av informantene har arbeidet innen det spesialpedagogiske feltet før opptak på studiet, kan det være vanskelig å forklare dette med at feltet er ukjent og at dette skulle ha vanskeliggjort transformasjonen. En mulig forklaring kan imidlertid være at de er så godt kjent i praksisfeltet at de ikke har opplevd dette som ny og nyttig kunnskap.

Svært mange av informantene trekker fram at mastergradsstudiet motiverte og ga dem tro på egen handlekraft og kompetanse (Bandura 1997). Dette har stor betydning for at kandidatene skal kunne forstå situasjonene de kommer opp i, ha tro på at de kan finne fram til løsninger og finne god mening i å forsøke det (Antonovsky 1996). Dette er sentralt i utvikling av profesjonell handlingskompetanse der den personlige dimensjonen er viktig (Nygren 2004). Det synes derfor som om studiet gir studentene et godt utgangspunkt for å mestre yrket.

I denne studien ser det ut til at informantene vurderte at det var god sammenheng mellom studium og yrkespraksis, og at det omtalte gapet eller utakten (Frøseth og Caspersen 2008, Fauske m.fl 2005) ble opplevd som liten. Det kan synes som transformasjonen av allmenne potensielle handlingskompetanser til realiserte kontekstspesifikke handlingskompetanser har fungert bra for våre

informanter. Ut fra dette er det grunn til å tro at informantene er i stand til å forstå nye utfordringer, velge ut relevante kunnskaper og ferdigheter og omforme dem til bruk i nye situasjoner.

Mange av våre informanter har arbeidet innenfor tilsvarende fagområder før mastergradsstudiet, noe som kan ha medvirket til at nye situasjoner var gjenkjennbare og dermed bidro til å lette transformasjonen (Eraut 2004).

Forholdet mellom de mest sentrale variablene i spørreundersøkelsen

I dette prosjektet var informantenes opplevelse av sammenheng i yrkespraksis vurdert som sentralt. Med utgangspunkt i opplevelse av sammenheng i yrkespraksis, var det derfor av interesse å se hva som eventuelt korrelerte høyt med denne variabelen. Opplevelse av sammenheng i yrkespraksis ble derfor benyttet som avhengig variabel.

Det viste seg at anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet har en sterk sammenheng med opplevelse av sammenheng i yrkespraksis da anerkjennelse av kompetanse forklarer 37.8% av den totale variansen i opplevelse av sammenheng i yrkespraksis. 54.3% av variansen i opplevelse av sammenheng i yrkespraksis i utvalget blir forklart ved opplevde forventninger fra praksisfeltet, kompetansens relevans og anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet, samlet. Anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet viser seg dermed å gi det desidert største bidraget sammenliknet med de andre variablene, og blir dermed en vesentlig faktor for opplevelse av sammenheng i yrkespraksis. I og med at det eksisterer korrelasjoner som er fra moderate til sterke mellom variabelen anerkjennelse av kompetanse og opplevde forventninger fra praksisfeltet og kompetansens relevans, samtidig som det finnes en liknende styrke i korrelasjonen mellom anerkjennelse av kompetanse i praksisfeltet og opplevelse av sammenheng i yrkespraksis, tyder resultatet på at opplevde forventninger fra praksisfeltet og kompetansens relevans har betydning for opplevelse av sammenheng i yrkespraksis.

Hvilken betydning hadde studiet for møtet med yrkespraksis? Generelt hadde økende alder og arbeidserfaring betydning for studiets relevans for yrkespraksis. Dette er variabler som blant annet kjenner seg ut som studenter som er kommet inn på en innpassordning. For denne gruppen var imidlertid studiepraksis av mindre betydning for utvikling av deres yrkeskompetanse, sammenliknet med dem som ikke var kommet inn på "innpass". Dette kan indikere at studiepraksis ikke representerte store nok utfordringer for de mest erfarne studentene.

KONKLUSJON

I denne studien var siktepunktet å undersøke grunntrekk ved informantenes møte med praksis. Et hovedfokus var å studere transformasjonen fra den allmenne potensielle formen for handlingskompetanse til den realiserede kontekstspesifikke formen. For å kunne sette funnene inn i en kontekst, dreide det første forskningsspørsmålet seg om hvilke arbeidsplasser studiet rekrutterte til, hva kandidatene arbeidet med og hva som karakteriserte arbeidet deres.

Av de informantene som byttet arbeid etter mastergradsstudiet, gikk de fleste til PPT. En ganske stor del arbeidet i skolen, og disse skiftet i liten grad arbeidssted etter studiet. Et flertall arbeidet med problematferd i barnehage og skole, der de fleste nyttet en indirekte arbeidsmåte i form av rådgivning på individnivå. Et mindretall arbeidet innovativt på systemnivå, noe som også gjaldt arbeid med "tyngre" problematikk i tilknytning til psykiske problemer, kriminalitet, vold og mobbing.

Det andre forskningsspørsmålet handlet om utfordringer, forventninger og opplevelse av mening og sammenheng i arbeidet. Sett i et profesjonsperspektiv hadde disse spesialpedagogene en stor grad av autonomi, legitimitet og tillit i praksisfeltet. De opplevde at de hadde en kompetanse som var etterspurt, og at de hadde relevante teoretiske kunnskaper, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. De opplevde at de forsto arbeidssitu-

asjonen sin, at det var mulig å finne gode løsninger på de utfordringene de møtte og at de syntes arbeidet var meningsfullt. De opplevde altså en sammenheng i det arbeidet de utførte. De ga også uttrykk for at de hadde tro på egen handlekraft og kompetanse.

Det tredje forskningsspørsmålet dreide seg om studiets relevans for yrkespraksis. Informantene opplevde at det var god sammenheng mellom det de hadde lært i studiet og nåværende yrkespraksis, det vil si at studiet var relevant sett i sammenheng med de forventninger og utfordringer de møtte. Deler av studiet var mer relevant enn andre; dette gjaldt særlig fordypningen i psykososiale vansker, rådgivning og innovasjon samt arbeidet med masteroppgaven. En må dermed konkludere med at kandidatene maktet å overføre den allmenne potensielle formen for handlingskompetanse til den realiserte kontekstspesifikke formen på en tilfredsstillende måte.

LITTERATUR

- Antonovsky, A. (1996). The Sense of Coherence. An historical and future perspective. *Isr. J. Med. Sci.* 32: 170-178.
- Antonovsky, A. (2008). *Helbredets mysterium*. Hans Reitzels Forlag
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I: H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (red.), *Workplace learning in context* (s.201-221). London and New York: Routledge.
- Eriksen, E. O. (2001). *Demokratiets sorte hull – om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Fauske, H., Kollstad, M., Nilsen, S., Nygren, P. & Skårderud, F. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6/2008, årgang 89, s. 461-476.
- Frøseth, M. W og Caspersen, J. (2008). *Tilbakeblikk på utdanningen*. HiO-notat 2008 nr. 2. Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Hausstätter, R. S. (2008). Utdanning til hvilket formål? *Spesialpedagogikk* 03/2008, s.16-20.
- Høydal, A. og Aaraas, R. M. (2009). Forebygging. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo. Institutt for spesialpedagogikk.

- Molander, A. og Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I: A. Molander og L. I. Terum (red) *Profesjonsstudier* (s.13-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2009-18 *Rett til læring* (Midtlyngutvalget). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Petrohai, W. (2009). *Rådgivere i PPT. En undersøkelse om profesjonalitet*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo. Institutt for spesialpedagogikk.
- Roland, E. (2008). Mobbing i grunnskolen 2004-2008. Hentet 01.06.2010 fra <http://sa.f.uis.no/publikasjoner/forskningsartikler/2008/>
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen akademiske Forlag.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Smeby, J-C (2008). Profesjon og utdanning (s. 87-102) I: Molander og Terum (red) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Torgersen, U. (1972). *Profesjonssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Kontakt ved korrespondanse:

Erling Kokkersvold

Institutt for spesialpedagogikk,
Universitetet i Oslo,
Postboks 1140 Blindern,
0318 Oslo
T.l.f.: 22 85 81 21

E-post: erling.kokkersvold@isp.uio.no

Astrid Askildt

Høgskolen i Sogn og Fjordane, Studiesenter Sandane
6823 Sandane
Tlf: 57677602 / 40623216
E-post: astrid.askildt@hisf.no

Ivar Morken

Institutt for spesialpedagogikk,
Universitetet i Oslo,
Postboks 1140 Blindern, 0318 Oslo
Tlf 22 85 81 23
E-post: ivar.morken@isp.uio.no

Hanne Marie Høybråten Sigstad

Institutt for spesialpedagogikk,
Universitetet i Oslo,
Postboks 1140 Blindern, 0318 Oslo
Tf. 22 85 81 27
E-post: h.m.h.sigstad@isp.uio.no