

Fra marginalisering til empowerment

PP-tjenesten og de risikoutsatte elevene

Skriftlig arbeid til
spesialiteten i samfunnspsykologi
2006

Psykolog Marianne Berge Skår

PP-tjenesten for videregående skole i Rogaland

Adresse: St. Olavsgt. 9, 4005 Stavanger.

Telefon: direkte 51 84 25 26 – sentralbord 51 84 25 00 – faks. 51 84 25 01

Fra marginalisering til empowerment.....	- 1 -
PP-tjenesten og de risikoutsatte elevene.....	- 1 -
Sammendrag	- 3 -
Fra marginalisering til empowerment.....	1
Marginalisering	1
Empowerment.....	2
En sårbarhets- og motstandsmodell	3
Bekymring for de risikoutsatte elevene	4
Tilpasset opplæring og universell utforming	5
Ansvar for egen læring.....	6
Nedleggelse av spesialklasser.....	7
PP-tjenestens virkemidler.....	7
Postulat 1: et menneske utvikler seg alltid i samspillet mellom indre selvdeterminasjon og ytre kontekst... 7	
Postulat 2: økt opplevelse av påvirknings- og bestemmelsesmuligheter og sosial tilhørighet bedrer psykisk helse, sosial eksklusjon forverrer psykisk helse (Fryer 1998 i Fagutvalg for samfunnspsykologi 2003, s. 5).	7
Systemarbeid.....	8
Postulat 3: ikke alle psykologiske problem har en psykologisk årsak, og ikke alle psykologiske problem kan behandles psykologisk (Fryer 1998 i Fagutvalg for samfunnspsykologi 2003, s. 5).	8
Sakkyndighet i et samfunnsperspektiv	10
Politisk årvåkenhet.....	11
La elevene definere sine egne mål og behov.....	12
Postulat 4: den subjektive erfaring er verdifull fordi den karakteriserer et menneske, den kan derfor ikke reduseres til en bryssom ”feilkilde” (Fryer 1998 i Fagutvalg for samfunnspsykologi 2003, s.5).	12
Fokus på at elevene er kompetente og har ressurser	13
Postulat 5: det er like viktig å se etter og forsøke å bidra til å utløse personens egen kompetanse, ressurser og styrke som der er å kartlegge mangler, behov og svakhet (Fryer 1998 i Fagutvalg for samfunnspsykologi 2003, s. 5).	13
Gi elevene adgang til makt	14
Postulat 2: økt opplevelse av påvirknings- og bestemmelsesmuligheter og sosial tilhørighet bedrer psykisk helse, sosial eksklusjon forverrer psykisk helse (Fryer 1998 i Fagutvalg for samfunnspsykologi 2003, s. 5).	14
En frigjøringsprosess fra avhengighet til selvstendighet	15
Litteraturliste.....	- 1 -

Sammendrag

Dette skriftlige arbeidet belyser hvilke virkemidler PP-tjenesten i videregående skole har for å fremme *empowermentprosesser* hos risikoutsatte elever i videregående skole. Det er viktig å belyse disse virkemidlene for å fremme de risikoutsatte elevenes deltagelse i samfunnet og motvirke *marginaliseringsprosessen* som ekskluderer disse elevene fra vanlig deltagelse. Her presenteres en modell hvor empowerment og marginalisering betraktes som to ulike prosesser som påvirker de risikoutsatte elevenes deltagelse i samfunnet. Begge prosessene drives fremover av kompliserte mekanismer som involverer maktbalansen mellom rammebetingelser i samfunnet/skolen og den enkelte risikoutsatte eleven. Fryers (1998) postuler om sammenhenger mellom samfunnet og den enkelte brukes til å utdype forståelsen av empowermentprosessen. Eksempler på virkemidler som fremmer empowermentprosesser gjøres med referanse til eget arbeid i PP-tjenesten.

Fra marginalisering til empowerment

Dette skriftlige arbeidet belyser hvilke virkemidler PP-tjenesten i videregående skole har for å fremme *empowermentprosesser* hos risikoutsatte elever i videregående skole. Kraftene i empowermentprosessen fremmer de risikoutsatte elevenes deltagelse i samfunnet og motvirker *marginaliseringsprosessen*. Marginaliseringsprosessen fremmer eksklusjon. Begge prosessene drives fremover av kompliserte mekanismer som involverer maktbalansen mellom rammebetingelser i samfunnet/skolen og den enkelte risikoutsatte eleven.

Et fokus på empowerment i arbeidet med de risikoutsatte elevene er interessant av flere grunner. For det første kan ønsket om å motvirke marginalisering forankres i en sosialdemokratisk verdi som *likeverdighet*. Likeverdighet innebærer deltagelse for alle på egne premisser (NOU 2005:8). For det andre vil arbeid etter empowermentprinsipper mobilisere krefter i enkelteleven for deltagelse i samfunnet. For det tredje kan arbeidet synliggjøre nødvendige tiltak i elevens omgivelser for å bygge ned avmaktforhold som hindrer deltagelse. For det fjerde kan et slikt arbeid fremme selvstendighet hos de risikoutsatte elevene og forebygge avhengighet av det offentlige hjelpeapparatet. For det femte er den personlige verdien knyttet til deltagelse på egne premisser både i skolen spesielt og samfunnet som helhet av uvurderlig betydning for den enkelte eleven.

Arbeidet beskriver først en generell samfunnsutvikling og relaterer begrepene marginalisering og empowerment til utviklingen. For å lette forståelsen av hvordan kreftene mellom samfunnet og den enkelte kan lede til empowerment heller enn marginalisering presenteres begrepene i en modell. Dernest spesifiserer jeg min bekymring for at de risikoutsatte elevene i videregående skole står i fare for å bli marginaliserte i større grad nå enn før. Med hovedfokuset på empowerment utdypes modellen med Fryers (1998) fem postulater om viktige sammenhenger mellom samfunnet og den enkelte, ofte referert til som det *samfunnspsykologiske verdigrunnlaget* (Fagutvalg for samfunnspsykologi, 2003). Eksempler på virkemidler som fremmer empowermentprosesser gis med referanse til eget arbeid i PP-tjenesten i videregående skole. Jeg vil her bruke ordet PP-tjenesten om PP-tjenesten i videregående skole, ordet *PP-kontakt* når jeg mener ansatte i PP-tjenesten og ordet *lærere* når jeg mener ansatte i skolen.

Marginalisering

Det moderne samfunnet har gjennomgått en oppløsning av etablerte normer, verdier og tradisjoner samtidig som det har gitt større frihet og autonomi til den enkelte. Mennesker må

nå selv finne sin identitet under et mangfold av påvirkningsmuligheter, noe som stiller store krav til refleksjon og sosial kompetanse. De som av ulike grunner ikke mestrer denne utfordringen står i fare for å falle utenfor vanlig deltagelse i samfunnet, eller med andre ord bli marginalisert. Jørgensen (1996) har tidligere pekt på denne utviklingen og at empowerment kan forebygge marginalisering.

Marginalisering kan defineres som en *prosess som fører til at noen medlemmer av en gruppe skyves ut i utkanten, eventuelt faller helt utenfor gruppen* (Bojer et al, 1993 i Arnesen 2005). Jeg bruker betegnelsen marginalisert når jeg refererer til mennesker som er i en posisjon ved ytterpunktet av fysisk og organisatorisk eksklusjon. I denne posisjonen kan mennesker være preget av avmakt og handlingslammelse overfor vanlige livsoppgaver fordi oppgavene oppleves som for vanskelige og lite gjennomførbare. Det kan være en posisjon hvor mennesker er blitt ute av stand til å livnære seg selv og følgelig er avhengige av hjelp og støtte fra det offentlige. Avhengigheten kan for eksempel være i form av sosialstønad og uførestønad, behandlingsopphold og fengselsopphold eller annen hjelp og støtte knyttet til sykdom, rusmisbruk eller kriminalitet. Det er likevel viktig å nevne at det å ha en psykisk eller fysisk lidelse eller en annen minoritetsbakgrunn i seg selv ikke trenger å føre til marginalisering, men slike forhold kan øke den individuelle sårbarheten hos den enkelte for å bli marginalisert. De elevene som er spesielt sårbare for å bli marginalisert i skolen vil her bli betegnet som risikoutsatte elever.

Empowerment

Orford (1992) definerer empowerment som *a process by which individuals gain mastery or control over their own lives and democratic participation in the life of their community* (Orford 1992, s. 257). Begrepet inneholder både en individuell dimensjon og en samfunnsmessig dimensjon ved at det fokuserer på individuell mestring og deltagelse i det sosiale fellesskapet. Samtidig referer det til et prinsipp som har med overføring av makt å gjøre (Askheim 2004). Det er imidlertid viktig å understreke at empowermentbegrepet vil miste sin mening dersom en ensidig fokuserer på den individuelle eller den samfunnsmessige dimensjonen eller dersom en utelater maktaspektet ved begrepet.

Fryer (1998) påpeker dette i et av sine fem postulater om grunnleggende sammenhenger mellom samfunnet og den enkelte. Han sier her at *et menneske alltid utvikler seg i samspillet mellom indre selvdeterminasjon og ytre kontekst* (Fryer 1998 i Fagutvalg for samfunnspsykologi, 2003 s. 5). Dette betyr at dersom den enkelte klarer å mobilisere indre

selvdeterminasjon eller handlekraft kan denne personen klare å gjennomføre en bestemt oppgave på tross av samfunnsskapte utfordringer. Men utfordringene kan også bli for store til at den enkelte klarer å mobilisere handlekraft nok til å gjennomføre oppgaven.

Men empowermentprosessen kan også settes i forbindelse med psykisk helse. Fryer (1998) hevder i et annet postulat at *økt opplevelse av påvirknings- og bestemmelsesmuligheter og sosial tilhørighet bedrer psykisk helse¹, sosial eksklusjon forverrer psykisk helse* (Fryer 1998 i Fagutvalg for samfunnspsykologi 2003, s. 5). Jeg kommer tilbake til flere av Fryers postulater ved behandlingen av PP-tjenestens virkemidler for å fremme empowermentprosessen hos de risikoutsatte elevene.

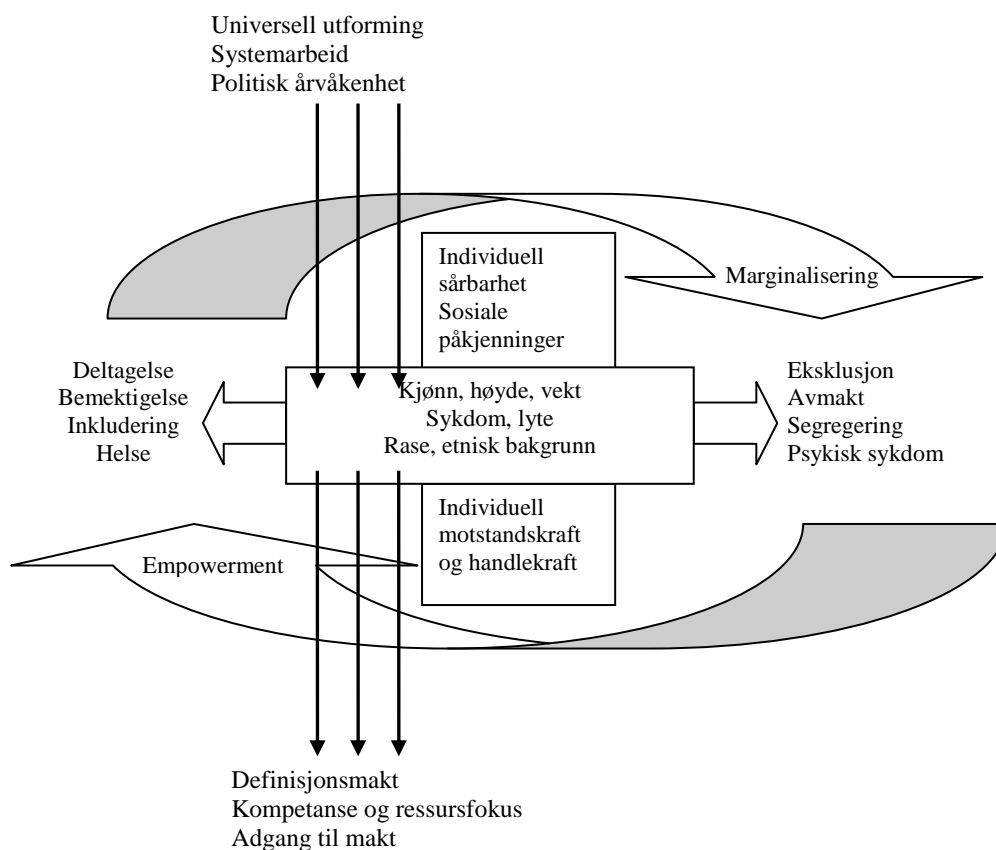
En sårbarhets- og motstandsmodell

Disse sammenhengene kan synliggjøres i en modell inspirert av Rutter (1977 i Jørgensen 1996), se figur 1, der individuell sårbarhet blant annet defineres av samfunnsskapte hindringer og sosiale påkjenninger som øker individets avmakt overfor livsoppgaver. Mange sårbarhetsfaktorer igangsetter en marginaliseringsprosess som fremmer avmakt, sosial eksklusjon, undertrykkelse og dårlig psykisk helse. På den andre siden kan individuell motstand eller styrke i form av handlekraft og motstandskraft defineres av prosesser og aktiviteter som øker individets kontroll over eget liv. Individuell motstand og handlekraft kan økes gjennom tilegnelse av større selvtillit, bedre selvbilde og økte kunnskaper og ferdigheter (Askheim 2004). Mange faktorer som fremmer motstandskraft og handlekraft igangsetter en empowermentprosess som fremmer bemektigelse, deltagelse, inkludering og god psykisk helse. I denne modellen vil iboende forhold som for eksempel høyde og vekt eller andre egenskaper og disposisjoner kunne defineres både som individuell styrke og individuell sårbarhet avhengig av den sosiale arenaen den enkelte befinner seg på.

Modellen har ikke til hensikt å måle den enkelte personen i forhold til dimensjonene i modellen. Det ville bare fremme en reduksjonistisk forståelse av empowermentprosessen og betydningen av *makt* i sammenhengen mellom samfunnet og den enkelte ville tildekkes. Modellen er kun laget som et verktøy for synliggjøre viktige sammenhenger som fremmer empowerment.

¹ Det er dette Fryer (1998) refererer til som empowerment.

Ønsker en som profesjonell å få til en empowermentprosess må en gjøre et arbeid som søker å styrke den enkeltes handlekraft til å selvrealisering eller å styrke den enkeltes motstandskraft mot påkjenninger. Men arbeidet kan også søke å redusere de sosiale påkjenningene eller samfunnsskapte hindringene for selvrealisering, slik at individets relative handlekraft og motstandskraft gir den enkelte styrke nok til å mestre kravene som stilles på den aktuelle sosiale arenaen. Da kan den enkelte delta i samfunnet på egne premisser. For å få igangsatt empowermentprosessen hos den enkelte kan den profesjonelle altså rette innsatsen både mot samfunnsskapte forhold og individuelle prosesser.



Figur 1

Bekymring for de risikoutsatte elevene

Skolen har de siste ti årene gjennomgått en perspektivforandring som på overflaten kan se ut som om den hører hjemme i et empowermentperspektiv. Endringene har medført gode differensieringstiltak for de fleste. Likevel kan disse endringene representere en fare for at en mindre gruppe elever opplever en reel dekkvalifisering av muligheter og innhold i opplæringen. Jørgensen (1996) har tidligere uttrykt denne bekymringen i en mer generell

form. Med sårbarhet og motstandsmodellen som ramme for utviklingen i skolen vil jeg nevne tre forhold som begrunner en bekymring for at de risikoutsatte elevene på tross av et tilsynelatende empowermentperspektiv likevel kan oppleve en ytterligere marginalisering.

Tilpasset opplæring og universell utforming

Skal en fremme empowermentprosesser er det nyttig å se funksjonshemming som et samfunnsskapt problem, ikke bare som et individuelt medisinsk problem. Den individuelle medisinske tilstanden gjør ikke den enkelte sårbar med mindre samfunnet skaper en hindring for tilstanden. Perspektivet synliggjøres også i NOU (2005:8) *Likeverd og tilgjengelighet*, som peker på at *funksjonshemming kan oppstå i et individs møte med samfunnet når individets deltagelse begrenses, og dette kan knyttes til en funksjonsnedsettelse* (NOU 2005:8, s. 41). Satt på spissen er det systemet som definerer om en diagnose skal bli gyldig, om den representerer en vanske eller en svakhet, eller om det er ressursene hos personen som blir tydelige og virksomme i den enkelte sammenhengen². I dette perspektivet blir det en menneskerettighet å møte omgivelser og pedagogiske systemer som er universelt utformet. Utredningen beskriver *Universell utforming* som en generell tilrettelegging av omgivelsene for å sikre *tilgjengelighet for alle uavhengig av funksjonsnivå* og gir et rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Omgivelser som ikke er tilrettelagt for individuelle variasjoner oppfattes følgelig som en krenkelse og i noen sammenhenger også som et maktovergrep (NOU 2005:8, Askheim 2004). En parallell til prinsippet om universell utforming finnes i Opplæringslovens § 1-2: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat* (Opplæringslova 2006). Opplæringsloven sikrer med dette en generell tilrettelegging for å gjøre skolen tilgjengelig for alle elever og sikre elevers deltagelse på egne premisser.

Men nettopp et slikt perspektiv kan innebære en fare for tildekking av vanskene eleven opplever. Det kan være at skolen i arbeidet med å gi tilpasset opplæring gjennom generelle tilretteleggingstiltak blir så selvtilfredse at de ikke ser behovet for å iverksette nødvendige individuelle tilretteleggingstiltak. Den generelle tilretteleggingen kan bli en hvilepute som hindrer den individuelle tilretteleggingen. En må ikke glemme at Opplæringsloven gjennom § 5-6 også sikrer noen av de risikoutsatte elevene en juridisk rett på individuell tilrettelegging.

² Vi skal på side 14 se hvordan et ressursfokus (Janitz 2003) kan bidra til å fremme empowermentprosessen ytterligere i forhold til dilemmaet mellom diagnose og normalisering.

Her står det at *Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbodet, har rett til spesialundervisning* (Opplæringslova 2006).

Ansvar for egen læring

En annen utvikling i skolen representerer endrede krav til læreren og eleven. Den setter eleven i ekspertrollen i forhold til sin egen læreprosess. Læreren som den profesjonelle skal ikke være ekspert som underviser, men en partner og en mentor som veileder eleven i læringsarbeidet. Eleven på sin side skal være en aktiv pådriver i læringsarbeidet og ha ansvar for egen læring. En styrking av den enkelte elevens ansvar for egen læring kunne gi den enkelte eleven et sterkere eierforhold til sin egen fremgang mot å realisere sine mål for funksjon i samfunnet. Men det er viktig å være klar over at et ensidig fokus på ansvar for egen læring og den individuelle dimensjonen ved empowerment kan gi eleven hele ansvaret for å være sin egen lykkes smed dersom samfunnsskapt hindringer fremdeles er tilstede.

Og det er viktig å være klar over at ikke alle elevene klarer å utnytte generelle tilretteleggingstiltak uten at det i tillegg iverksettes individuelle tiltak. En samfunnsrettet innsats for en generell tilrettelegging uten en individrettet innsats for å bemektige disse elevene kan i verst fall føre til ytterligere marginalisering i form av drop out, lediggang, rusmisbruk, kriminalitet eller psykiske lidelser fordi disse elevene ofte ikke har gode nok sosiale og kognitive ferdigheter til å utnytte mulighetene i de nye pedagogiske differensieringstiltakene. Og i motsatt fall kan det samme skje med en individrettet innsats uten en generell tilrettelegging med nedbygging av avmaktsforhold i samfunnet/skolen.

De endrede kravene til læreren og eleven kan også innebære en fare for dequalifisering og deprofesjonalisering av rollen som den profesjonelle. En ensidig fokus på læreren som mentor og veileder kan føre til at de risikoutsatte elevene ikke får den kvalifiserte hjelpen som de har rett og krav på. Når generelle tilretteleggingstiltak ikke er nok må lærerne noen ganger ta den tradisjonelle rollen som underviser for å hjelpe elevene videre i læringsarbeidet. Dette vil særlig gjelde de risikoutsatte elevene som mangler den sosiale kompetansen som skal til for å utnytte friheten i den nye elevrollen. PP-tjenesten må for øvrig heller ikke undergrave sin egen rolle som profesjonell, verken som sakkyndig instans eller som fagperson i forhold til oppfølging og tiltak rettet mot risikoutsatte elever.

Nedleggelse av spesialklasser

Med utgangspunkt i utviklingen mot en skole der individuell tilrettelegging gjøres innenfor skolens ordinære opplæringsarena, har det vært gjennomført en politisk styrt nedleggelse av spesialklasser tilrettelagt for elever med spesielle behov. En del av elevene som før fikk spesialundervisning individuelt tilrettelagt i spesialklasser, får nå tilpasset opplæring innenfor skolens ordinære opplæringsarena. Denne gruppen elever er utsatt for en spesiell risiko. På grunn av manglende evner og ferdigheter eller psykososiale forhold vil de ikke kunne klare å følge ordinære læreplaner. De fleste av dem går mot en kompetanse på lavere nivå innen sitt fagfelt og vil på det beste kunne fungere som hjelpearbeidere slik at de kan tjene nok til livsopphold.

Bekymringen kan underbygges med tall fra *Oppfølgingstjenesten*, OT, en instans som arbeider med alternativ til skolegang for ungdom med rett til videregående opplæring. Tall fra en OT-sentral i Rogaland fylkeskommune viser at det var 10 av 52 IOP-elever på en skole som sluttet i løpet av skoleåret 2005/2006. Av disse IOP-elevne var 36 plassert i ordinære klasser. Skolen har ellers et elevtall i overkant av 1000 elever hvorav 55 av disse sluttet i løpet av skoleåret. På denne skolen var det altså ca 19% av IOP-elevne som sluttet mot 5,5% av elevene som gikk mot ordinær kompetanse. Tallene kan nok forklares på mange måter, men det gir likevel en grunn til bekymring for at skolen ikke klarer å gi disse elevene god nok individuell tilrettelegging på tross av at de har gode generelle tilretteleggingstiltak. Kan dette være et eksempel på at tilpasset opplæring er en sovepute for den individuelle tilretteleggingen?

PP-tjenestens virkemidler

Postulat 1: et menneske utvikler seg alltid i samspillet mellom indre selvdeterminasjon og ytre kontekst.

Postulat 2: økt opplevelse av påvirknings- og bestemmelsesmuligheter og sosial tilhørighet bedrer psykisk helse, sosial eksklusjon forverrer psykisk helse (Fryer 1998 i Fagutvalg for samfunnspsykologi 2003, s. 5).

De nevnte samfunnsendringene og endringene i skolen stiller økte kravene til alle elevers sosiale kompetanse. For de fleste er dette en fordel, men de nevnte forholdene gir grunn til bekymring for at de risikoutsatte elevene befinner seg i en særdeles kritisk situasjon. PP-tjenestens virkemidler for å fremme empowermentprosessen hos de risikoutsatte elevene kan plasseres i modellen (figur 1). De har alle utgangspunkt i Fryers postulat 1 om

vekselvirkningen mellom indre selvdeterminasjon og ytre kontekst. Samtidig er målet med virkemidlene i råd med Fryers postulat 2 overføring av makt til den risikoutsatte eleven for å fremme deltagelse og god psykisk helse. Jeg har systematisert noen av PP-tjenestens virkemidler ut fra Fryers (1998) postulater om grunnleggende sammenhenger mellom samfunnet og den enkelte.

Systemarbeid

Postulat 3: ikke alle psykologiske problem har en psykologisk årsak, og ikke alle psykologiske problem kan behandles psykologisk (Fryer 1998 i Fagutvalg for samfunnspsykologi 2003, s. 5).

I sårbarhet og motstandsmodellen representerer tilpasset opplæring et mål om å redusere den individuelle sårbarheten i form av sosiale påkjenninger og samfunnsskapt barrierer slik at samfunnet generelt er mer tilgjengelig. Tilrettelegging og systemarbeid blir virkemidler for å nå dette målet. PP-tjenesten skal hjelpe skolen i dette arbeidet.

At PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med tilpasset opplæring er forankret i Opplæringslovens § 5-6. Her står det at *Tenesta* [PP-tjenesten] *skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov*. Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling er det som ofte blir referert til som *systemarbeid* i PP-tjenesten. Jeg vil definere systemarbeid som *ulike arbeidsformer PP-tjenesten kan bruke for å støtte skolen i arbeidet med å nå målet om tilpasset opplæring*. Sentrale arbeidsformer kan være kurs, foredrag, veiledning, samarbeid og konsultasjon og målgruppen for systemarbeidet er den enkelte yrkesutøver i skolen og de ulike samarbeidsteamene på skolen. Sentrale arbeidsområder kan være overgang mellom grunnskole og videregående skole, tilpasset opplæring, godt læringsmiljø og generell kompetanseheving innen ulike områder. Fokuset for endring kan være på rammebetingelser som lærestoff, lærerkompetanse, arbeidsmåter, organisering, læringsmiljø, rutiner, ressurser og rammer som har betydning for og påvirker utformingen av utviklings og opplæringstilbudet til elevene³.

Sett i forhold til sårbarhets og motstandsmodellen kan empowermentprosessen faktisk igangsettes uten å kreve noe av den risikoutsatte eleven dersom en arbeider systemrettet med skolens rammevilkår. Denne sammenhengens belyses i Fryers (1998) postulat 3 om

³ Læringscenteret (2001) kaller disse rammebetingelsene for *systemfaktorer*.

psykologiske årsaksvirkninger. Via hjelpere i skolesystemet kan PP-tjenesten bidra med å legge rammevilkårene til rette for den enkelte elevens selvrealisering. Dette kan forebygge at de risikoutsatte elevene står alene med ansvaret for å lykkes i sin opplæring og dermed også skyldfølelse for nederlagsopplevelser. Det er med andre ord systemet som driver frem empowermentprosessen.

Anvendes dette i forhold til bekymring for drop out blant IOP-elever, kan PP-tjenesten arbeide med disse elevene via skolens ressursteam for tilrettelegging. Ressursteamene består blant annet av skolens rådgivere, noen ganger en representant fra skolens ledelse, en representant for et eventuelt studieverksted, Oppfølgingstjenesten, helsesøster og PP-tjenesten. Her kan skolen oppfordres til ikke å la disse elevene slutte før situasjonen har vært drøftet med PP-tjenesten og andre involverte instanser. Dette kan så legges inn i skolens prosedyrer for IOP-elever som vurderer å slutte på skolen. Ved de skolene som har ressursteam, vil som regel PP-tjenesten kunne vite om de fleste IOP-elevene som er i ferd med å droppe ut av skolen. Skolen klarer da noen ganger å forebygge drop out for disse elevene. De kan for eksempel finne en praksisplass slik at elevene kan være utplassert i arbeid noen dager i uken.

Rådgiverne og lærerne kan imidlertid kjenne seg mer kompetente, bemektiget og bedre utrustet til å gjennomføre sine arbeidsoppgaver dersom PP-kontakten forsøker å utløse empowermentprosesser også hos dem. PP-kontaktene skal i et empowermentperspektiv aktivt bidra til at lærerne kjenner seg dyktige og handlekraftige, samtidig som fokuset er rettet på elevenes opplæring og utvikling. Som PP-kontakt bør en unngå å skape en avmaktssituasjon som undergraver lærernes erfaring, lærernes kjennskap til eleven og lærernes pedagogiske kunnskaper og ferdigheter, men heller fremme lærernes egenkraft, lærernes syn på elevens muligheter, ressurser og lærernes evne til å se eleven i en meningsfull sammenheng etter endt skolegang. Denne innsatsen kan synes som en individrettet innsats overfor lærerne men overfor de risikoutsatte elevene er den systemrettet fordi lærerne som en del av systemet kan gi et opplæringstilbud som er mer tilgjengelig for de fleste elevene. Et ekspertfokus kan derimot opprettholde avmaktprosesser som avhengighet til PP-tjenesten og maktesløshet overfor vanskene i skolehverdagen.

I tråd med empowermenttankegangen bør derfor skolen selv skal ha et eierforhold til den nevnte bekymringen om drop out blant IOP-elever, og iverksette tiltak eller be PP-tjenesten om bistand for å se på situasjonen. Ved den aktuelle skolen har foreløpig

Oppfølgingstjenesten opplyst skolens ledelse om tallene med spørsmål om en gjennomgang av de forholdene som førte til at disse elevene sluttet samt en klargjøring av om alternative prosedyrer og tiltak kunne forhindre drop out hos disse elevene. Likevel må PP-kontakten stille seg selv spørsmålet om skolen selv kan ta ansvar for dette, om PP-kontakten har mandat til å følge opp bekymringen uten en forespørsel fra skolen, eller om PP-kontakten kan bli bemyndiget av sin ledelse til å følge opp bekymringen.

Sakkyndighet i et samfunnsperspektiv

Et aspekt ved de risikoutsatte elevenes rammevilkår er forholdet mellom spesialundervisning og differensiert opplæring. Rogaland fylkeskommune definerer spesialundervisning nettopp ut fra om det er kompetanse på lavere nivå som er målet for opplæringen (Rogaland fylkeskommune 2006). Hvordan er det så mulig at elever med behov for spesialundervisning etter Rogaland fylkeskommune sin definisjon, skal kunne få tilfredsstillende utbytte av opplæringen innenfor skolens ordinære opplæringstilbud? Opplæringslovens definisjon av spesialundervisning bestemmes jo nettopp ut fra om elevene kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen innen det ordinære opplæringstilbudet. Rogaland fylkeskommune har like fullt lagt denne forståelsen av spesialundervisning til grunn under forutsetning av at skolene har kommet langt nok i arbeidet med å nå målet om tilpasset opplæring gjennom differensieringstiltak som sikrer en likeverdig opplæring for alle elever.

PP-tjenesten gjør i tråd med dette i mange tilfeller et vedtak om rett til spesialundervisning, vel vitende om at mange av disse elevene kommer til å få undervisning på den ordinære opplæringsarenaen. Dette gjøres som en konsekvens av den politisk styrte nedleggelsen av spesialklasser som var tilrettelagt for denne gruppen elever. Vedtak om spesialundervisning burde etter min mening ikke gjøres uavhengig av rammebetingelsene for læring på den aktuelle skolen. Beslutningene bør så langt det lar seg gjøre ses i sammenheng med hvor langt skolen er kommet i arbeidet med differensiert opplæring eller å skape en inkluderende kultur på skolen. Den enkelte risikoutsatte elevens utvikling kan ikke sees uavhengig av den sosiale arenaen eleven befinner seg på. Men det er vanskelig å definere hvor langt den enkelte skole er kommet i prosessen med å skape en inkluderende kultur, og det ville være vanskelig å gjøre en juridisk rettighet avhengig av dette aspektet. Det er likevel viktig å se sakkyndigheten i dette perspektivet og la dette komme de risikoutsatte elevene til gode når beslutninger om spesialundervisning skal gjøres.

Som PP-kontakt må en også være klar over at en sitter i en maktposisjon overfor elevene i kraft av rollen som sakkyndig. Det kan være en fare for at en i arbeidet med å bygge ned avmaktsforhold i samfunnet også kan undergrave maktaspektet ved hjelperelasjonen (Askheim 2004). Dette er særdeles kritisk når PP-tjenesten møter de risikoutsatte elevene og deres foresatte i samarbeidsgrupper eller andre skolemøter med tilrettelegging i fokus. Ansatte i PP-tjenesten må derfor være bevisst sin rolle som ekspert/sakkyndig når de opptrer som sakkyndige, men samtidig søke å arbeide etter prinsipper om empowerment når skolen eller eleven og elevens foresatte ber om hjelp med selve tilretteleggingen.

Politisk årvåkenhet

Midtsundstand og Øien (2006) nevner *Politisk årvåkenhet* som et viktig element i arbeidet med å fremme empowermentprosesser. Ved å påvirke politiske beslutningsprosesser kan de politiske rammevilkårene flyttes til det beste for de risikoutsatte elevene. På denne måten kan PP-tjenesten redusere de risikoutsatte elevenes sårbarhet (Midtsundstand og Øien 2006, Askheim 2004).

I denne sammenhengen kunne det vært interessant å undersøke endringer på fylkesnivå etter nedleggelsen av spesialklassene i forhold til disse spørsmålene. Hvor mange av IOP-elevene slutter i løpet av skoleåret? Hvor mange av IOP-elevene er i jobb året etter endt skolegang? Hvor mange av IOP-elevene ender opp som stønadsmottakere etter endt skolegang? Er det en signifikant endring, bør PP-tjenesten i samarbeid med skolene utarbeide forslag til hvordan tilpasset opplæring best kan gjennomføres for IOP-elevene, og fremme saken for politikerne. På denne måten kan en som PP-kontakt ha en oppmerksomhet rettet mot politiske prosesser og beslutninger som har betydning for disse elevenes deltagelse i skolen som en del av samfunnet, og eventuelt påvirke de politiske rammevilkårene til det beste for de risikoutsatte elevene.

Men PP-tjenesten kan også øke elevenes handlekraft ved sammen med skolen å lage prosedyrer som gir elevene innflytelse på egen opplæring. Dette kan gjøres for eksempel gjennom at de får anledning til definere sine egne opplæringsmål sammen med kontaktærer i elevsamtalen, eller at de får hjelp av PP-tjenesten til å uttrykke sine ønsker og behov overfor skolen. Her kan PP-tjenesten i større grad *ta stilling i samfunnsanalyse og se sin yrkesutøvelse i en politisk sammenheng* (Askheim 2004) hvor PP-tjenesten kan være *en talsmann* for de risikoutsatte elevene.

La elevene definere sine egne mål og behov

Postulat 4: den subjektive erfaring er verdifull fordi den karakteriserer et menneske, den kan derfor ikke reduseres til en brysom "feilkilde" (Fryer 1998 i Fagutvalg for samfunnspsykologi 2003, s.5).

I arbeid som søker å fremme empowermentprosessen skal PP-kontakten være en ressurs for eleven på elevens premisser. Dette krever at eleven blir sett på som en kompetent medborger med *makt til å beskrive egen virkelighet og makt til å handle* (Midtsundstand og Øyen 2006, s. 4) etter sin forståelse av den. Eleven skal selv få muligheten til å definere hvilke barrierer i skolen som hindrer ham/henne i arbeidet mot selvrealisering (Jørgensen 1996, Askheim 2004).

Den skandinaviske normaliseringstradisjonen refererer til dette som *brukermedvirkning* (Midtsundstand og Øyen 2006). Skolen kaller dette elevmedvirkning. Mange av de risikoutsatte elevene har ansvarsgrupper eller samarbeidsgrupper for samordning av tjenestebehovene fra kommunen. De får her anledning til å påvirke tjenestetilbudet. Sammen med elevmedvirkning styrker dette elevens handlekraft og motstand mot påkjenninger samtidig som det hjelper eleven å redusere sin egen sårbarhet i møte med samfunnsskapte hindringer. Nødvendigheten av selvbestemmelse påpekes i Fryers postulat 4. Å verdsette den subjektive opplevelsen om hva som er nødvendige tiltak og mål for eleven vil være å bygge elevens motstandskraft og handlekraft. Det kan gi elevene tro på at de har muligheter til å mestre påkjenningene de står overfor slik at de kan realisere sine muligheter for å fungere i samfunnet.

Når eleven i et empowermentperspektiv skal være ekspert på sin egen opplæring, får eleven større frihet til å bestemme over sin egen opplæring og hva som er viktige mål å arbeide etter. Likevel vil en noen ganger oppleve at eleven velger å arbeide mot mål som er ganske urealistiske, og PP-kontakten må noen ganger akseptere dette. Men hva gjør jeg som PP-kontakt når jeg møter IOP-elever som verken har de sosiale eller kognitive forutsetningene til å velge et realistisk mål?

Når disse elevene kommer i ordinære klasser, vil de ofte si at de ønsker å gå mot et mål om å få fagbrev. IOP-elevene har imidlertid ofte ikke forutsetninger for å vite hva dette valget innebærer. Noen ganger vil det være nok å forklare eleven hva vi som hjelpere er bekymret for slik at de selv forstår og velger et mer realistisk mål. Andre ganger må en gjøre en avveining i forhold til respekten for elevens rett til selvbestemmelse og ansvaret en som

hjelper har til å beskytte og ivareta elevens interesser. Da må hensynet til likeverdig og tilpasset opplæring veie tyngst for å beskytte disse elevene mot nederlagsopplevelser knyttet til ordinære læreplanmål og marginalisering. Vi må da anbefale skolen og lage en IOP og gi undervisning i tråd med den på tross av elevens ønsker. Jeg vil for ordens skyld nevne at elevene har rett til å takke nei til et tilrettelagt tilbud selv om de fortsetter på skolen, men da kreves det dokumentasjon om at elevene er inneforstått med konsekvensene av dette valget.

Aspektet om selvbestemmelse kan for øvrig i noen tilfeller misbrukes, særlig i økonomiske nedgangstider (Askheim 2004). I slike tilfeller kan skolen bruke en empowermenttankegang for å unnlåte å sette inn tilretteleggingstiltak ved å si at eleven selv har valgt sin egen situasjon. Dette bør ikke skje med de risikoutsatte elevene. Det samme argumentet kan også brukes overfor de lite skolemotiverte hvor en lar de gjøre egne valg med den konsekvensen at de går hjemme uten noe tilbud. Skolen og PP-tjenesten bør i et empowermentperspektiv ikke la risikoutsatte elevene slutte på skolen før flere tilretteleggingsalternativer er gjennomtenkt og et alternativ til lediggang er avklart.

Fokus på at elevene er kompetente og har ressurser

Postulat 5: det er like viktig å se etter og forsøke å bidra til å utløse personens egen kompetanse, ressurser og styrke som der er å kartlegge mangler, behov og svakhet (Fryer 1998 i Fagutvalg for samfunnspsykologi 2003, s. 5).

Fryers (1998) postulat 5 er i tråd med det Midtsundstand og Øien (2006) betegner som et viktig element i empowermentprosessen. De hever at arbeid med empowermentprosesser innebærer at *alle mennesker skal behandles slik at vi kan medvirke til at de opplever seg som kompetente* (Midtsundstand og Øien 2006, s. 4-5). Dette referer både til en holdning og et ressursperspektiv på eleven. Hensikten med et slikt perspektiv er å hjelpe mennesker og systemer bort fra avhengighet mot en selvstendigjørelse (Fryer 1998). Empowermentarbeidet handler om å *gjenreise de avmektiges status som likeverdige, kompetente og meningsberettigede borgere i samfunnet* (Askheim 2004, s. 105).

Det er da viktig å minne seg selv på at eventuelle diagnoser ikke trenger ikke å bli gyldige eller være en svakhet for noen elever før skolens rammer lager hindringer knyttet til diagnosen. En utredning som ender med at det blir stilt en diagnose behøver i seg selv ikke å være til hjelp, selv om den klargjør hva den enkelte eleven sliter med. Derimot kan ressurskartlegging bidra til å vise elevens potensiale for mestring og deltagelse i samfunnet og

hjelpe eleven og læreren til å se hvor innsatsen i arbeidet med å finne sin funksjon i samfunnet bør settes inn.

I dilemmaet mellom diagnose og normalisering ser også Janitz nødvendigheten av et ressursfokus for å hjelpe i arbeidet med å tilrettelegge for elever med spesielle behov (Janitz 2003). Janitz (2003) tydeliggjør at en som PP-kontakt må foreta en avveining mellom å tydeliggjøre det elevene sliter med og å normalisere funksjonsnedsettelsen ved å fjerne funksjonshindringer i elevens omgivelser. Som et resultat av denne avveiningen kommer hun frem til nødvendigheten av å fokusere på elevens styrke, ressurser og muligheter (Janitz 2003). Dette kan bidra til at eleven kjenner seg kompetent og til at elevens betydningsfulle andre også kan befestes og dermed bygge videre på elevens handlekraft. Et slikt perspektiv kan forhindre sementering av problemsituasjoner og fremme løsningsorienterte systemer.

Gi elevene adgang til makt

Postulat 2: økt opplevelse av påvirknings- og bestemmelsesmuligheter og sosial tilhørighet bedrer psykisk helse, sosial eksklusjon forverrer psykisk helse (Fryer 1998 i Fagutvalg for samfunnspsykologi 2003, s. 5).

For å fremme empowermentprosesser er det i tillegg til et ressursfokus og definisjonsmakt viktig at eleven skal ha *adgang til makt* (Midtsundstand og Øyen 2006, s. 4-5). PP-kontakten må da arbeide for å gi eleven tilgang på ressurser, informasjon og kunnskap relevant for elevens utviklingsoppgaver. Det kan innebære informasjon om skolerett, klageadgang, sakkyndig vurdering eller tilgang på både menneskelige, materielle og økonomiske ressurser satt inn for å tilby tilrettelegging av ulike karakterer. Dette er også arbeid som er rettet mot å øke motstandskraften og handlekraften hos den enkelte. Manglende tilgang på relevante ressurser, relevant informasjon og kunnskap fremmer avmakt, undertrykkelse og sykdom i tråd med Fryers postulat 2 om makt og psykisk helse. Ved å gi de risikoutsatte elevene adgang til makt, gir vi dem muligheten realisere sine evner og forutsetninger for deltagelse i skolen spesielt i samfunnet som helhet på lik linje med andre elever.

Lærere kan for øvrig også komme i avmaktforhold til PP-tjenesten og resten av sentraladministrasjonen i fylkets opplæringsavdeling. Dette kan både være i forhold til enkeltelever som PP-tjenesten har plassert på enkeltskoler uten at skolen har fått mulighet til å forberede seg på tilrettelegging. Det kan også være i forhold til mer systemrettede statlige føringer og reformer, rundskriv og pedagogiske snuoperasjoner. Når noe av dette er vanskelig hører en ofte som PP-kontakt at representanter fra skolene kan si at det er *de der inne i fylket*

som har bestemt det, eller at de der inne vet ikke hva de holder på med. Slike uttalelser er ofte et uttrykk for den frustrasjonen lærerne sitter med som følge av at de er i en avmaktsposisjon i forhold til sitt eget arbeid. Som PP-kontakt må jeg ta slike signaler alvorlig og møte lærerne med et fokus på deres ressurser og forutsetninger for å mestre krav fra det offentlige. De må oppmuntres til selv å sette ord på sin egen kompetanse og få adgang til å påvirke sin situasjon der de har muligheter for dette. Noen ganger må de også oppfordres til å bevisstgjøre seg selv i forhold til hvor de setter inn sine krefter. Bruker de kreftene på forhold de kan gjøre noe med eller direktiver som allerede er besluttet og iverksatt?

En frigjøringsprosess fra avhengighet til selvstendighet

Jeg innledet dette arbeidet med å beskrive noen samfunnsendringer som stiller store krav til enkeltelever. PP-tjenestens oppgave i denne sammenhengen blir å fremme empowermentprosesser i vekselvirkning mellom skolen og som samfunnssystem og den enkelte risikoutsatte eleven. Prosessen kan iverksettes av andre forhold enn de som psykologiske årsaksforhold kan gjøre rede for. Den kan iverksettes av samfunnsrettet generell tilrettelegging gjennom PP-tjenestens systemarbeid hvor målet er tilpasset opplæring for alle. Den kan også iverksettes av PP-tjenestens politiske årvåkenhet. Dette arbeidet kan bygge ned avmaktforhold og gjøre den individuelle sårbarheten overfor sosiale påkjenninger mindre, slik at elevenes relative motstandskraft mot sosiale påkjenninger og handlekraft til selvrealisering øker.

En individuell tilrettelegging for å fremme empowermentprosessen kan gjøres ved å gjøre elevenes subjektive virkelighet til en forutsetning for å finne tiltak som kan realisere elevenes potensiale for funksjon i samfunnet. Det er eleven selv som har definisjonsmakten. Prosessen kan også fremmes ved å se etter og å utløse den enkelte elevens ressurser heller enn å kartlegge mangler, behov og svakhet. Dette kan forhindre sementering av problemsituasjoner og fremme løsningsorienterte systemer. Prosessen kan også fremmes ved å gi den enkelte eleven adgang til makt. Dette fremmer i seg selv god psykisk helse.

Men hvor langt skal en gå i empowermentarbeidet om elevene ikke klarer å erobre makten over sitt eget liv? Om alle ansvarlige instanser så velger å ha møte på sengekanten hos den risikoutsatte eleven, vil det hjelpe? Vil det gjenreise de avmektiges status som likeverdige? Kanskje må en som hjelper risikere at noen faller utenfor før de klarer å gjenvinne kontrollen over eget liv? For noen er det posisjonen utenfor som gir dem ønske å gjenvinne kontrollen over sitt eget liv.

Litteraturliste

- Arnesen, A. L. (2005). Hvilke prosesser bidrar til marginalisering i skolen? I fra seminaret: *Utdanning for alle – relevant i Norge?*
- Askheim, O. P. (2004). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede.*
- Faglig enhet for PP-tjenesten. (1997). *Håndbok for PP-tjenesten.*
- Fagutvalg for samfunnspsykologi. (2003). *Utdanningshåndbok for spesialiteten i samfunnspsykologi.*
- Fryer, D. (1998). Community Psychology; Practicing what we (don't) teach, *Clinical Psychology Forum*, Vol. 12.
- Janitz, E. (2003). Faglige og etiske dilemmaer i PP-rådgiverens profesjonsutøvelse, *Skolepsykologi* nr. 6, s. 27-38.
- Jørgensen, P.S. (1996). Risiko og mestring – på vej mot et nytt paradigme, i M. Sandbæk & G. Tveiten (red.): *Sammen med familien*, Kommuneforlaget, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, (opplæringslova).*
- Midtsundstad, A. og Øyen, R. (2006). Fra normalisering til empowerment, Sosialarbeiderens rolle, Sjätte nordiska symposiet, *Socialt arbete i informationseran – polariseringar och nya paradigim i kunskapsproduktionen.*
- Norges offentlige utredninger. NOU (2005:8). *Likeverd og tilgjengelighet, Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedret tilgjengelighet for alle.*
- Orford, J. (1992). *Community Psychology. Theory and Practice.*
- Rogaland fylkeskommune. (2005). Rundskriv 02/05, *Rogaland fylkeskommunes opplæringstilbud- med hovedvekt på individuell tilpassing og spesialundervisning i videregående skole.*
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for Læring.*