

spesialpedagogikk 0318

45

Pedagogisk credomodel
- klargjørende for egen og
PPT-kontorets selv-
og rolleforståelse?

14

PPT i samhandling med
skoler og barnehager
- organisasjonslæring
i profesjonsfellesskap

04

Systemperspektiv eller
sakkyndighetsarbeid
- konfliktfylte oppdrag eller
to sider av samme sak?



PP-tjenesten – systemrettet arbeid og sakkyndighetsarbeid



Ellen B. Ruud

Leder

Det er førsteamanuensis Marit Mjøs og dosent Kirsten Flaten som først tok initiativet og kontaktet undertegnede med en idé om å lage denne spesialutgaven om systemarbeid i PP-tjenesten. De har, i likhet med de andre artikkelforfatterne, bidratt med artikler som ut fra ulike innfallsvinkler belyser ulike sider av det som har vært Utdanningsdirektoratets satsingsområde gjennom SEVU-PPT (Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten 2013-2018) – nemlig et økt fokus på systemrettet arbeid i PPT. Strategien har gått ut på å gi ledere og rådgivere i PPT mer kunnskap om temaer som organisasjonsutvikling, endringsarbeid, læringsmiljø, gruppeledelse, og samarbeid, veiledning og rådgiving opp mot barnehage og skole.

PP-tjenesten har kanskje med rette blitt kritisert for å være for individrettet og opptatt av å skrive sakkyndige vurderinger basert på elevens vansker, og raskt begynt å tenke på hvilke tester og kartlegginger de skal benytte i sitt utredningsarbeid. Men til deres forsvar, er det jo som oftest det som er «bestillingen» fra barnehage og skole, og det man tradisjonelt forventer av PP-tjenesten. Dette er jo dessuten iallfall foreløpig lovpålagt, og noe man derfor uansett ikke kommer utenom.

Likevel viser flere av artiklene i dette nummeret, at det jo ikke trenger å være noen motsetning mellom å tenke individ og system. Siden eleven er en del av flere systemer, kan man bare utvide fokuset mer i retning av å tenke inkludering og system også i sitt sakkyndighetsarbeid. Når man f.eks. i en skole har et nettverksmøte med ulike aktører, kan man ta utgangspunkt i en elev, og ved å belyse denne elevens undervisnings-situasjon fra mange ulike perspektiver kan alle aktørene på møtet bidra med sin kunnskap og kompetanse. Noen har kanskje mest innsikt i elevens vansker eller sterke sider, andre kan ha mer kunnskap om ulike undervisningsstrategier, mens andre igjen kan ha mer fokus og synspunkter på miljøforhold i og utenfor klassen.

Når flere aktører samarbeider og ansvarliggjøres for videre oppfølging, er det større sjanser for at eleven får relevant hjelp. Samtidig vil dette ha læringseffekt utover den enkelte elevs situasjon fordi fagpersonene da også må innhente informasjon om de ulike systemene rundt eleven – noe som også kan få positive ringvirkninger overfor andre elever som strever. Det blir dermed ikke snakk om enten individ eller systemfokus, men indidivene i samspill med systemene.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud

ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo

Postboks 9191 Grønland

0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

redaksjonen@spesial-

pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Ann-Kristin Valby

kikki@salgsfabrikken.no

Telefon 90 11 91 21

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no

Abonnement kr 450,- pr år.

For medlem/studentmedlem

av Utdanningsforbundet kr 150,-

Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer

porto og faktureringsgebyr.

(Enkelte temanummer vil ha

en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 7448 eks.

Copyright: Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Thinkstockphoto

Årgang 83

ISSN 0332-8457

Fagpressen **F**
OPPLAGSKONTROLLERT

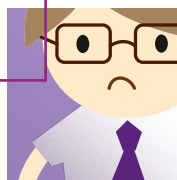
 **MIX**
Papir fra
bærekraftige kilder
FSC® C101826

66 *En god leder har ikke nødvendigvis få konflikter, men håndterer de konfliktene som oppstår på en ryddig og ansvarsfull måte.*

04

Systemperspektiv eller sakkyndighetsarbeid – konfliktfylte oppdrag eller to sider av samme sak?

Marit Mjøs og Kirsten Flaten



Fagfellevurdert artikkel

56

Statped og PPT

Det gode didaktiske møtet i spennet mellom individ- og systemarbeid

Marit Mjøs og Vegard Moen

- 14 **PPT i samhandling med skoler og barnehager – organisasjonslæring i profesjonsfellesskap**

Eirik S. Jenssen og Knut Roald

- 24 **Samspill og sammenstøt i endringsarbeid**
Utfordringer for PPT i endringsarbeid i barnehage og skole

Kristin Belt Skutlaberg

- 34 **Korleis kan PPT fylle rolla som endringsagent i ressursteamarbeid?**

Gro Sandnes

- 45 **Pedagogisk credomodel – klargjørende for egen og PPT-kontorets selv- og rolleforståelse?**

Av Jan Gilje

- 72 **Bokmelding**

Marit Mjøs



Det har vært et sterkt politisk ønske å styrke den systemrettede delen av oppdraget ...

Systemperspektiv eller sakkyndighetsarbeid – konfliktfylte oppdrag eller to sider av samme sak?

Artikkelen belyser PP-tjenestens oppgaver og utfordringer når det gjelder å dreie samarbeidet med barnehager og skoler mot en mer systemrettet profil. Artikkelforfatterne peker på at det er en klar sammenheng mellom de to delene av PPTs lovpålagte mandat, fordi et økt systemperspektiv er relevant også i sakkyndighetsarbeidet.

AV MARIT MJØS OG KIRSTEN FLATEN

Oppgavene til landets PP-tjeneste er nedfelt i Opplæringsloven av 1998 på følgende måte:

... Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. ... (Opplæringsloven §5-6)

Endring i barnehageloven med virkning fra 01.08.2016 gjør det klart at tilsvarende oppgaver er knyttet til barnehagen:

... Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. (Barnehageloven §19-c)

Sakkyndighetsarbeidet er gjerne omtalt som PP-tjenestens *individrettede arbeid*, mens oppgaver knyttet til kompetanse- og organisasjonsutvikling blir betegnet som *systemrettet arbeid*. Det doble mandatet har blitt betraktet som en dikotomi, både av PP-tjenesten selv og av brukerne (Fylling mfl., 2016). Det har vært et sterkt politisk ønske å styrke den systemrettede delen av oppdraget, samtidig som tjenesten hele tiden har brukt mesteparten av sine ressurser på et individfokuset sakkyndighetsarbeid. Man har gjennom nasjonale satsinger forsøkt å påvirke dette uten at man så langt har registrert merkbare endringer (Fylling & Handegård, 2009; Hustad mfl., 2013). Samtidig er begrepet systemrettet arbeid fortsatt uklart. (Fylling mfl., 2016; Hustad mfl. 2016). Det er derfor på sin plass å vurdere om det er et tjenlig begrep, samtidig som det er nærliggende å spørre om PPTs doble mandat nødvendigvis er å forstå som en dikotomi. Kanskje kan det like gjerne sees som to sider av samme sak.

PP-tjenesten må ha fokus også på ordinær undervisning i sitt sakkyndighetsarbeid.

Individ og system

Sakkyndighetsarbeidet har i utgangspunktet et individfokus. Det springer ut av et spørsmål om behov for spesialundervisning for en elev som «ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet» (Opplæringsloven, §5.1). PP-tjenesten har da ansvar for å vurdere «kva for opplæringstilbod som bør givast» (ibid., §5-3). Loven lister opp fem punkter som skal vurderes i denne sammenheng, der to av punktene er knyttet til det ordinære opplæringstilbudet. PPT må da forholde seg til elevens kontekst, ettersom behovet for spesialundervisning er direkte relatert til vanlig pedagogisk praksis på skolen og i klassen. Behovet for spesialpedagogisk hjelp for barn som går i barnehage, er nå på samme måte relatert til det ordinære barnehagetilbudet, ved at barnehageloven pålegger PP-tjenesten å vurdere og ta stilling til «om barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet» (Barnehageloven § 19d).

For skolens del er koplingen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning på flere måter understreket i loven gjennom prinsippet om tilpasset opplæring. Formålsparagrafen slår fast at opplæringen skal «tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte» (Opplæringsloven §1-3). Den samme paragrafen fokuserer på tidlig innsats ved å understreke skolens plikt til å styrke opplæringen på 1.–4. trinn, «særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning». Hensikten er å møte elevenes vansker gjennom god tilpasning innenfor ordinær undervisning før vanskene blir for store. Nå er dette foreslått ytterligere forsterket gjennom en lovendring som forplikter skolen til å iverksette «eigna intensiv opplæring» innenfor ordinær undervisning for «elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Grenseoppgangen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning synes følgelig å være i bevegelse, der flere elever skal få et tilfredsstillende utbytte innenfor ordinært opplæringstilbud. Det var vel også hensikten med lovendringen i 2013, som pålegger skolen å «ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innanfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi eleven tilfredsstillande utbytte før det blir gjort sakkunnig vurdering» (§5-4).

Det synes ut fra dette klart at PP-tjenesten må ha fokus på skolens samlede praksis, altså et systemperspektiv. PPTs hjelp til skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling må derfor omfatte den ordinære undervisningen, dersom det skal bidra til et bedre opplæringstilbud for elever med «særlege behov» (§5-6). Når vi i tillegg vet at de fleste elever med spesialundervisning kun får dette i noen få timer i uken, og dermed mest ordinær undervisning, understreker dette at PP-tjenesten må ha fokus også på ordinær undervisning i sitt sakkyndighetsarbeid. Flere forskere peker på at helheten i undervisningen for disse elevene er dårlig ivaretatt (Gillespie, 2016; Festøy & Haug, 2017), og det er grunn til å spørre om «det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa», slik opplæringsloven §5-1 krever. Dette indikerer et behov for organisasjonsutvikling. Med utgangspunkt i sakkyndighetsoppdraget synes koplingen mellom de to delene av PP-tjenestens mandat å være åpenbar.

Denne koplingen synes like åpenbar om man tar utgangspunkt i systemoppdraget. Prinsippet om inkludering, der mangfoldet i størst mulig grad ivaretas innenfor det ordinære pedagogiske tilbudet og det ordinære fellesskapet, skal være styrende både i barnehage og skole. Bestemmelsene om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er ment som unntak. Politisk har det lenge vært enighet om at omfanget av spesialundervisning er for stort (Meld.St.18 (2010–2011)), uten at man har lyktes i å redusere det (GSI, 2016). Selv om forklaringene trolig er sammensatte (Mathiesen & Vedøy, 2012), er det ingen tvil om at kvaliteten på det ordinære tilbudet har betydning. Haug (2011) viser til komplementaritetsteorien og at kvaliteten på ordinær undervisning langt på vei bestemmer behovet for spesialundervisning. I den grad skolen kan ivareta flest mulig elever gjennom ulike former for tilpasning innenfor det ordinære, vil behovet for spesialundervisning reduseres (Haug, 2017).

Men dette stiller krav til hele skoleorganisasjonen. Elevene får ikke nødvendigvis et bedre opplæringstilbud om man lykkes med å redusere omfanget av spesialundervisning (Wendelborg mfl., 2015). Man må samtidig arbeide med kvaliteten i opplæringstilbudet. Mange kommuner har følgelig initiert utviklingsarbeid med sikte på

en praksis som kan møte hele elevmangfoldet på en bedre måte. Her spiller PPT en viktig rolle, noe som også gjen-speiles i den nasjonale kompetansehevingsstrategien SEVU-PPT. En viktig side ved denne strategien er å kople etter- og videreutdanning for PP-tjenesten direkte til samarbeid med barnehager og skoler om kompetanse- og organisasjonsutvikling. Håpet er at SEVU-PPT skal bidra til å styrke PP-tjenestens systemrettede samarbeid med barnehager og skoler (Lie mfl., 2003; Hustad & Fylling, 2012). Erfaringene med studietilbudet er ifølge deltakerne gode (Hustad mfl., 2016), samtidig som studentprosjektene klart viser at endring i samarbeidet mellom PPT og barnehager og skoler er utfordrende.

Hva er problemet?

Sett fra myndighetenes side er PP-tjenestens arbeidsprofil fortsatt altfor individfokusert (Meld. St.18 (2010–2011)). Dette synet deles av skoleledelsen (Wendelborg mfl., 2015) og PPT selv (Hustad mfl., 2013), samtidig som lærere og barnehagelærere er litt mer delt i sitt syn (Tveit mfl., 2012). Forståelsen av problemet synes dessuten å variere en god del, avhengig av hvem vi spør. Kanskje vi ikke snakker om ett problem, men heller komplekse utfordringer som de ulike involverte aktørene både møter, forstår og håndterer på ulike måter.

Sakens kjerne er vel at barn og unge i barnehage og skole må få det tilbudet de trenger og som de ut fra lovverket har rett på. I et slikt perspektiv er det ikke sikkert at PP-tjenestens arbeidsprofil er det mest interessante, ettersom PPT bare er en støttefunksjon for at barnehage og skole skal kunne gi barn og unge «med særlege behov» likeverdige, inkluderende og tilpassete pedagogiske tilbud.

Vi har allerede pekt på at hensynet til de som får spesialundervisning taler for at individ og system må sees som to sider av samme sak. Ikke minst av hensyn til tidlig innsats er det viktig med fokus på tilpasning innenfor ordinær undervisning, og at god kvalitet på den ordinære opplæringen kan redusere behovet for spesialundervisning. Alt handler direkte eller indirekte om barn eller elever med «særlige behov». Men når det samtidig hevdes at nærmere 25 prosent av elevmassen ikke får en opplæring som gir tilfredsstillende utbytte (NOU 2009:18, pkt. 6.2.2), melder

spørsmålet seg om hvem som egentlig faller inn under betegnelsen «særlige behov» (Hausstätter, 2013). Dette peker i retning av at PP-tjenestens doble mandat av flere grunner må sees som to sider av samme sak, og at arbeidsprofilen ikke er uinteressant. Det fremstår som maktpåliggende at PPT virkelig kan ivareta hele sitt mandat på en god måte, fordi fokus på system og kontekst er avgjørende. Det taler også for at ledere i barnehage og skole og ikke minst eiere av PPT virkelig legger til rette for en nødvendig endring i arbeidsprofil (Mjøs, 2016), ettersom det kan bidra til ønsket kvalitetsutvikling i barnehage og skole. I møte med komplekse utfordringer som aktørene må samarbeide om å håndtere, har PPT på mange måter en nøkkelrolle. Når likeverd, inkludering og tilpasning for alle barn og unge i barnehage og skole skal ivaretas, er det derfor problematisk når man ikke utnytter det potensialet som ligger i PP-tjenesten.

Hvem eier problemet?

Utfordringen ligger ikke kun i å gjøre PP-tjenesten mer systemorientert, ettersom «... skolenes individorientering kanskje er vel så grunnleggende og vel så vanskelig å endre» (Fylling & Handegård, 2009, s. 162). Pedagogene i barnehage og skole fortsetter i stor grad å forvente at PPT leverer sakkyndige tilrådinger som resulterer i øremerking av ressurser. Slik kan de mer eller mindre ubevisst motsette seg endring av egen praksis. Skolelederne har gjerne et mer ambivalent forhold til dette, siden vedtak om spesialundervisning som regel må realiseres innenfor skolens egen ressursramme. I et slikt perspektiv er det ikke ønskelig å binde opp for mye ressurser til spesialundervisning.

Samtidig har verken barnehage eller skole plikt til å ta imot hjelp fra PPT når det gjelder egen kompetanse- og organisasjonsutvikling. Loven sier bare hva PPT er forpliktet til, og tjenesten kan bli avvist om de tilbyr slik hjelp. PPT har da vansker med å bli brukt i nye former for samarbeid dersom barnehage/skole ikke ser behov for endring av praksis. Dette ser vi eksempler på i studentprosjekter knyttet til SEVU-PPT. Barnehage- og skoleeier har imidlertid anledning til å pålegge barnehage og skole å samarbeide med PPT. I mange kommuner springer slike pålegg ut fra et politisk ønske om redusert bruk av spesialunder-

visning. Et vanlig problem er at slike politiske vedtak gjerne er koplet til en forventning om å spare ressurser. Mange kommunale utviklingsprosjekt har vist at dette er en lite fruktbar kopling, ettersom redusert behov for spesialundervisning forutsetter økt kvalitet i det ordinære tilbudet (Wendelborg mfl., 2015).

PP-tjenesten kan selv streve med å endre sin arbeidsprofil (Fylling & Handegård, 2009; Hustad mfl. 2016). Ikke sjelden er årsaken at sakkyndighetsarbeidet tar all kapasitet. Men det kan også handle om tradisjon, kompetanse og ressurser. Den tradisjonelle tjenesteprofilen med vekt på individfokusert sakkyndighetsarbeid kan bli videreført fordi den er koplet til egen profesjonell identitet, eller fordi PP-rådgivere vegrer seg for å gå inn i systemrettet arbeid ut fra en erkjennelse om manglende kompetanse knyttet til organisasjonsarbeid.

Vi må heller ikke glemme foreldregruppen. Foreldre er i dag svært godt orientert om barnas rettigheter, og de er selvfølgelig opptatt av at deres barn skal ha et godt tilbud. Dersom de ikke er fornøyd med det pedagogiske tilbudet for sitt barn, vil de gjerne be om en sakkyndig vurdering, og et slikt ønske fra foreldre kan ikke avvises.

Fra flere hold blir det pekt på at manglende evne til å møte mangfoldet blant barn og unge kan være et tegn på at utdanningssystemet har høyere ambisjoner for alle elever sammenlignet med tidligere (Mathiesen & Vedøy, 2012; Hausstätter, 2013). Den markante økningen i omfang av spesialundervisning etter innføring av Kunnskapsløftets kompetansekrav kan indikere at utdanningssystemet i seg selv fører til spesialundervisning, siden det er eneste mulighet for å fravike kompetansemålene i den nasjonale læreplanen (Nilsen, 2017). I så fall har vi kanskje en nasjonal læreplan som er på kollisjonskurs med sentrale bestemmelser i opplæringsloven (Mjøs, 2014).

Denne listen over utfordringer er ikke uttømmende, men viser at her er mange aktører som opplever situasjonen ulikt og har ulik forståelse av problemet. Samtidig «eier» de alle sin del av problemet. Spørsmålet blir hvordan man da kan samles om tiltak for en ønsket endring.

Hva er handlingsrommet?

Endring av lovverk og nasjonale læreplaner er Stortingets ansvar. De nevnte aktørene og andre interessenter er primært henvist til å påvirke gjennom høringer. Men det finnes samtidig et relativt stort og uutnyttet handlingsrom innenfor rammen av lover og forskrifter.

Ansvaret for PPT ligger hos kommunen/fylkeskommunen på samme måte som ansvaret for barnehage og skole. Utover plikten til å ha en PP-tjeneste som kan ivareta lovpålagte oppgaver (Opplæringsloven § 5-3), finnes ingen nasjonale retningslinjer. Loven sier ingenting om kompetanse og kapasitet i PPT, bortsett fra at nødvendige ressurser skal stilles til disposisjon for at tjenesten skal kunne ivareta sitt mandat. Hva som er nødvendig, er et skjønnsspørsmål. Det innebærer et mangfoldig PPT-landskap med hensyn til dimensjonering, organisering, kompetanse og tjenesteprofil (Fylling & Handegård, 2009; Hustad mfl., 2013)

I Meld. St. 18 (2010–2011) presenterte regjeringen noen klare forventninger til PPT under fire overskrifter (s. 91–94):

1. PP-tjenesten er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng
2. PP-tjenesten arbeider forebyggende
3. PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole
4. PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner

Foreldre er i dag svært godt orientert om barnas rettigheter ...

Som et bidrag til en nasjonal standard i PPT uten å gripe inn i det kommunale selvstyret, har Utdanningsdirektoratet i samarbeid med KS¹ utarbeidet nasjonale kvalitetskriterier for PP-tjenesten med utgangspunkt i disse forventningene (Udir, 2016). Kriteriene er tenkt som en støtte for både PP-eier og PP-tjenesten selv. De favner om hele PP-tjenestens mandat på en måte som viser at den indvidrettede og systemrettede delen av mandatet må betraktes som to sider av samme sak. Kvalitetskriteriene behandles imidlertid ulikt i kommunene, særlig når det kommer til hvorvidt og hvordan barnehage og skole som brukere av PPT involveres i drøftingene. Her nevnes noen punkter fra kvalitetskriteriene som tilsier at det kan ha betydning:

- PP-tenesta har fagkunnskap om allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, organisasjons- og kompetanseutvikling, utfordringar som kan føre til at barn, elevar og vaksne har eller kan få behov for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning ...
- PP-tenesta har kunnskap om miljøet for barna i den enkelte barnehagen, om skolemiljøet på den enkelte skolen, og dei kjenner faktorar som har noko å seie for å fremje eit godt og trygt barnehage- og skolemiljø.
- PP-tenesta har felles rutinar med barnehagane og skolane for samhandling om organisasjons- og kompetanseutvikling ...
- Barnehagemyndigheit, barnehageeigar, PP-tenesta og barnehagane har ei felles forståing av ein inkluderande barnehage og eit godt miljø for læring og utvikling for alle barn i barnehagen.
- Skoleeigar, PP-tenesta og skolane har ei felles forståing av inkluderande opplæring, tilpassa opplæring og tilfredsstillande utbytte av opplæringa.
- Barnehageeigar, skoleeigar, PP-tenesta, barnehagane og skolane har avklart kva tidleg innsats inneber, og har konkretisert ansvar og roller ut frå dette.

Det første av disse punktene viser hvilke kompetansekrav som må stilles til en PP-tjeneste som skal kunne ivareta hele sitt mandat. Det andre punktet understreker at PPT

må kjenne til den totale virksomheten i den enkelte barnehage og skole, mens det tredje punktet peker på at endring av praksis i barnehage og skole krever klare rutiner for samarbeid.

De tre siste punktene handler om at de ulike aktørene må utvikle en felles forståelse av sentrale prinsipper for pedagogisk praksis; inkludering, tilpasset opplæring, tilfredsstillende utbytte og tidlig innsats. Alle disse prinsippene er knyttet til positive honnørord, der en tilsynelatende enighet kan være basert på motsetningsfylte fortolkninger. Dette kan være vanskelig å fange opp, men fører til ulik praksis. I tillegg skaper ulike og til dels motstridende politiske føringer til dilemmaer, der valg og prioriteringer kan være basert på ulik forståelse av grunnleggende prinsipper. Eksempelvis er det ofte et dilemma å utvikle en opplæringskvalitet som skal være tilpasset den enkelte elev og samtidig følge opp samfunnsforventningene om konkurransedyktige resultater i en global kunnskapsøkonomi. Her vil forståelse av både inkludering og tilpasset opplæring være styrende for pedagogiske valg og tiltak. I forbindelse med utviklingsprosesser i barnehage og skole er det derfor nødvendig å legge til rette for drøftinger som kan avdekke meningsforskjeller og bidra til felles forståelse av slike grunnleggende spørsmål. Samtidig er kanskje dette noe av det mest krevende å få til.

Hvordan utvikle felles forståelse?

Fasting (2015) bruker begrepet *tolkningsfellesskap*, beskrevet som «felles forståelser av prinsipper og forhold som ikke umiddelbart lar seg kategorisere eller observere». Eksempelvis ser mange inkludering utelukkende som et spesialpedagogisk anliggende, mens prinsippet kanskje primært innebærer utfordringer for allmennpedagogikken og ordinær undervisning (Haug, 2011). Ulikt syn her vil gi ulike føringer for kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehage og skole. Vellykket utviklingsarbeid krever dermed at man kan fange opp slike motsetningsfylte forståelser. Fasting (2015) peker videre på at dette forutsetter relasjonelle prosesser og hevder at «utvikling av tolkningsfellesskaper mellom barnehager/skoler og PP-tjenesten handler om å utveksle erfaringer og forståelser som ligger til grunn for virkelighetsoppfatninger». Han understreker

at etablering av tolkningsfellesskap er vanskelig, men at det «utvikles gjennom vedvarende dialoger der de ulike aktørenes perspektiver integreres». Dette vil være avgjørende for at PPT skal komme i posisjon til å bidra i utviklingsarbeid i barnehage/skole.

Knudsmoen (2017) lanserer uttrykket *frimodige samtaler om tilfredsstillende læringsutbytte* i sin omtale av erfaringer fra et kommunalt utviklingsprosjekt, der PPT var tildelt en sentral rolle. Utgangspunktet var sakkyndighetsarbeid, og grenseoppgangen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, der identifisering av tilfredsstillende læringsutbytte står sentralt. Knudsmoen peker på behovet for samtaler omkring dette i alle faser av den spesialpedagogiske tiltakskjeden; når det gjelder tidlig innsats uten at det er spørsmål om spesialundervisning, når det gjelder skolens arbeid med tilrettelegging forut for en eventuell sakkyndig vurdering, og når det gjelder tilpasning og oppfølging av det helhetlige opplæringstilbudet til elever med vedtak om spesialundervisning. Med frimodige samtaler menes at profesjonsutøverne må være modige nok til både å fremme sitt eget faglig begrunnede syn og til å se kritisk på egen praksis (Knudsmoen, 2017). Slike frimodige samtaler er ikke vanlig praksis i samarbeidet mellom PPT og barnehage/skole i dag, men Knudsmoen hevder at slik frimodighet vil kunne gi aktørene et kjærkomment kritisk tenkerom som åpner for «nysgjerrighet og undersøkelsestrang», og slik bidra til en konstruktiv praksisendring.

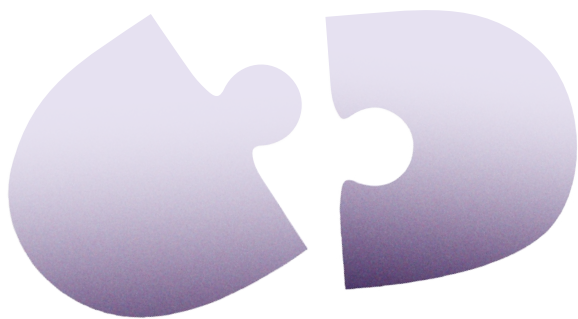
Hva kreves for å lykkes?

Tre suksessfaktorer synes å stå sentralt. Den første gjelder utvikling av felles forståelse for grunnleggende sentrale prinsipper for barnehage og skole. Fasting (2014) og Knudsmoen (2017) holder fram betydningen av og utfordringene med å utvikle felles forståelse mellom aktørene som grunnlag for kompetanse- og organisasjonsutvikling til beste for barn og unge med «særlige behov». At dette er sentralt, går også fram av kvalitetskriteriene for PPT. Utvikling av *tolkningsfellesskap* og *frimodige samtaler* framstår som en forutsetning for at PP-tjenesten skal kunne bistå i endringsarbeid. Hvordan man rent praktisk skal etablere møteplasser for å få dette til, er et avgjørende

spørsmål. Det er ikke uvanlig å opprette såkalte *ressursteam* på skolene, der PP-tjenesten er en selvskreven deltaker (Fasting, 2014; Karlsen, 2016), og etter endringen i barnehageloven ser man spredte forsøk på etablering av noe tilsvarende i barnehage. Hensikten med ressursteam har vært å etablere et rutinemessig samarbeid mellom PPT og skole, utnytte den spesialpedagogiske kompetansen bedre på skolen, kople ledelsen mer konkret opp til det (spesial)pedagogiske arbeidet, knytte ordinær undervisning og spesialundervisning tettere sammen, og bidra til kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen som helhet. Erfaringene er imidlertid delte når det gjelder påvirkning av den pedagogiske praksisen (Sunde, 2013; Liland & Åsjord, 2016). Det viser seg å være krevende å få ressursteamet til å bidra til kompetanse- og organisasjonsutvikling i et forebyggende perspektiv. I mange tilfelle fungerer det bare som en møteplass for ekspedering av sakkyndighetsarbeid fra skolen til PP-tjenesten i et tradisjonelt individperspektiv.

Betydningen av og klok bruk av spesialpedagogisk kompetanse vil vi holde fram som den andre sentrale suksessfaktoren. Det innebærer både å ha og å bruke spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisningen, og samtidig benytte den innenfor ordinær undervisning. Det vil bidra til en nedtoning av grensene mellom pedagogikk og spesialpedagogikk. I en rekke offentlige dokumenter er spesialpedagogikkens potensial her trukket frem. Senest i Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* har Kunnskapsdepartementet foreslått et krav om spesialpedagogisk kompetanse på skolens barnetrinn og inkludering av spesialpedagogisk kompetanse i videreutdanningsstrategien «Kompetanse for kvalitet» med tanke på tidlig innsats og for å styrke skolens evne til å arbeide forebyggende.

Den tredje sentrale suksessfaktoren er PP-tjenestens behov for støtte til å innfri de ambisiøse forventningene som ligger i lovverket, og som nå er konkretisert i kvalitetskriteriene. Støtten til nå har med enkelte unntak vært knyttet til et individfokusert sakkyndighetsarbeid (jf. Veileder i spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning). PP-tjenesten selv har etterlyst kompetanse i organisasjonsutvikling og endringsarbeid (Hustad mfl., 2013), noe etter- og videreutdanningen innen SEVU-PPT er et svar på. Digitale lærings-



ressurser er utviklet og kan brukes av alle PPT-kontor, også i samarbeid med barnehage og skole (SEVU-PPT Nett, 2016). Det siste er et poeng når endring i arbeidsprofil er avhengig av samarbeid og felles forståelse av utfordringer.

Oppsummering

PP-tjenesten betraktes uten tvil som en betydningsfull samfunnsaktør. Dette har vært en gjennomgangsmelodi i offentlige dokumenter over lang tid (St.meld. nr. 61 (1984–85); St.meld. nr. 23 (1997–98)), senest i NOU 2009:18 og Meld.St.18 (2010–2011). De økonomiske ressursene som PPT gjennom sitt sakkyndighetsarbeid mer eller mindre direkte forvalter på vegne av kommunene, kvalifiserer i seg selv for et sterkt samfunnsengasjement.² Den kloke barnehage-, skole- og PP-eier vil imidlertid se at det ikke nødvendigvis handler om å spare, men snarere om å få best mulig opplæringskvalitet ut av de ressursene man har til rådighet. Det bør da være naturlig å utvikle og utnytte det potensialet som ligger i en god PP-tjeneste for å støtte endringsarbeid i barnehage og skole med sikte på likeverd, inkludering og tilfredsstillende utbytte for alle barn og unge.

Vi har her forsøkt å vise at dette på den ene siden vil kreve at man ikke oppfatter PP-tjenestens doble mandat som et konfliktfylt oppdrag. Man bør se individ- og systemperspektivet som to sider av samme sak, der ivaretagelse av sakkyndighetsarbeidet også vil kreve et sterkt systemperspektiv. PP-tjenestens ansvar for å bistå barnehage og skole med kompetanse- og organisasjonsutvikling er det sentrale i oppdraget. En slik dreining av tjenesteprofilen er imidlertid krevende, og forutsetter at alle involverte aktører samarbeider. Vi har pekt på tre sentrale utfordringer i denne sammenheng; utvikling av felles forståelse av sentrale prinsipper for opplæringen, utnytting av spesialpedagogisk kompetanse til beste for alle barn og unge ved å se det ordinære og det spesielle som to sider av samme sak, og nødvendig støtte til PP-tjenesten i utvikling av relevant kompetanse for endringsarbeid. Ikke minst må PP-tjenestens eier legge til rette for og kreve samarbeid mellom PPT, barnehage og skole i dette. Vi håper artiklene i dette temaheftet på hver sin måte kan være nyttige bidrag i dette samfunnsviktige utviklingsarbeidet.



Marit Mjøs arbeider som førsteamanuensis (PhD) i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen, og er i tillegg fagansvarlig for videreutdanning for PPT innen organisasjonsutvikling og endringsarbeid i forbindelse med SEVU-PPT. Hun har bakgrunn som lærer, spesialpedagog og leder fra vanlig skole, spesialskole og Statped. Hennes forskning er knyttet til forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, til den spesialpedagogiske tiltakskjeden, inkludering og innovasjonsarbeid.



Kirsten Flaten arbeider som dosent i spesialpedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet, campus Sogndal. Hun er utdannet allmennlærer, har en master i Special Education og hovedfag i psykologi. Forskningsfeltet hennes er særlig psykisk helse og engstelighet, og forebygging av dette i barnehage og skole. Flaten har publisert en rekke artikler og bøker.

NOTER

- 1 KS er kommunesektorens organisasjon, landets største arbeidsgiverorganisasjon der alle landets kommuner og fylkeskommuner er medlemmer.
- 2 Sakkyndighetsarbeidet knyttet til spesialundervisning utløste for eksempel i skoleåret 2016-2017 totalt nærmere 6,5 millioner øremerkede lærertimer og nærmere 9,5 millioner assistenttimer. (GSI), så vi snakker om milliardbeløp.

REFERANSER

- BARNEHAGELOVEN** (2005). *Lov om barnehager*. Med senere endringer. Hentet 26.07.2017. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>.
- FASTING, R.B.** (2014). Med rett til læring: systemarbeid som praksis. *Spesialpedagogikk* (03). s. 12–19.
- FASTING, R.B.** (2015). PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler. *Psykologi i kommunen*, nr. 6. s. 53–62.
- FESTØY, A.R.F. & HAUG, P.** (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I: P. Haug (red.). *Spesialundervisning: innhold og funksjon*. (s. 52–73). Oslo: Samlaget.
- FYLLING, I. & HANDEGÅRD, T.L.** (2009). Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. NF-rapport 5/2009. Bodø: Nordlandsforskning.
- FYLLING, I., HAUSSTÅTTER, R.S., KVELLO, Ø. & MOEN, T.** (2016). *Systemrettet arbeid i PPT*. SEVU-PPT Nett. Nettbasert læringsressurs for PP-tjenesten. Hentet 18.07.17. <https://www.sevupt.no/felles-innhold/felles-del-systemrettet-arbeid-i-lokal-kontekst/>

- GILLESPIE, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn*. PhD. Oslo: UiO.
- GSi (2016): *Grunnskolen Informasjonssystem*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 29.04.2016. <https://gsi.udir.no/informasjon/apne/>
- HAUG, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 2. s.129–140.
- HAUG, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførelse? I: S. Germeten (red.) *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HAUG, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I: Haug, P. (red.). *Spesialundervisning: innhald og funksjon*. (s. 9–30). Oslo: Samlaget.
- HAUSSTÅTTER, R.S. (2013). «20 %-regelen» – Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk*, 78(6), s. 4–12.
- HELSELBERG, F. & TETZCHNER, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HUSTAD, B.-C., & FYLLING, I. (2012). Innovasjon gjennom samhandling. Sluttevaluering av Faglig løft for PPT. NF-rapport 16/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- HUSTAD, B.-C., STRØM, T., & STRØMSVIK, C. L. (2013). Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten. Bodø: Nordlandsforskning.
- HUSTAD, B.-C., LØDDING, B., FYLLING, I. & ULRIKSEN, R. (2016). *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evaluering av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. Rapport 2016: 24. Oslo: NIFU / Nordlandsforskning.
- KARLSEN, T. (2016). *Arbeid i grunnskolen spesialpedagogiske team – en intervjuundersøkelse*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Stavanger: UiS.
- KNUDSMOEN, H. (2017). Frimodige samtaler om tilfredsstillende læringsutbytte. I: Haug, P. (red.). *Spesialundervisning: innhald og funksjon*. (s. 170–189). Oslo: Samlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017). *Høringsnotat 14.07.2017*. Hentet 18.07.17. <https://www.regjeringen.no/contentassets/bd5fecb-67d564b35b6c9d5721390f272/horingsnotat-om-plikt-til-a-tilby-intensiv-opplaring-og-plikt-til-flerfaglig-samarbeid.pdf>
- LIE, T., THARALDSEN, J., NESVÅG, S., OLSEN, E., & BEFRING, O. (2003). *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak*. Stavanger: Rogalandsforskning.
- LILAND, T. & ÅSJORD, Ø. (2016). *Fange opp – følge opp. Spesialpedagogisk team som rådgiver og veileder i skolen*. Masteroppgave i tilpassa opplæring. Bodø: Nord Universitet.
- MATHIESEN, I. H., & VEDØY, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Stavanger: IRIS. International Research Institute of Stavanger.
- MELD. ST. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MJØS, M. (2014). Kunnskapsløftet – egnet løft i en skole «for alle og enhver»? *Spesialpedagogikk*, 79(1), s. 12–16.
- MJØS, M. (2016). PPT – en viktig samfunnsaktør, men hvorfor og hvordan? *Spesialpedagogikk* 81(5), s. 4–13.
- NILSEN, S. (2017). «Kom som du er, og bli som oss?» I: Nilsen, S. (red.). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 38–64). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2009:18 *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OPPLÆRINGSLOVEN (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Med senere endringer. Hentet 29.04.2016 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- SEVU-PPT (Strategi for etter- og videreutdanning i PPT). Hentet 29.04.2016. <http://www.udir.no/Utvikling/Videreutdanning/PP-tjenesten/Om-SEVU-PPT/Strategi-for-etter-og-videreutdanning-i-PPT/>
- SEVU-PPT NETT (2016). *Nettbasert læringsressurs for PP-tjenesten*. Hentet 26.07.2017. <https://www.sevuppt.no/>
- ST.MELD.NR. 61 (1984–85). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*. Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- ST.MELD.NR. 23 (1997–98). *Om opplæring av barn, unge og vaksne med særskilde behov*. Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- SUNDE, P.M. (2013). *Spesialpedagogisk ressursteamer rolle i forebyggende arbeid i skolen*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Oslo: UiO.
- TVEIT, A.D., KOVAC, V.B., & CAMERON, D.L. (2012). «Ja takk, begge deler» PPT's individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 77(04), s. 42–56.
- UDIR (2016). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta*. Hentet 25.07.17. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- WENDELBOG, C., CASPERSEN, J. & KONGSVIK, T.Ø. (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.



tobii dynavox

Styrken til å leve opp til mitt fulle potensial

Snap™ + Core First® – en ny app for symbolstøttet kommunikasjon på norsk!

Vi tror på enklere og mer effektiv kommunikasjon. Barn med behov for et alternativ til eget talespråk kan få Snap + Core First på et nettbrett for å delta i leken og by på sine tanker om verden. Vår nye app er designet med en intuitiv brukervennlighet som skal gjøre den lettere å begynne å bruke.

I hjertet av Snap ligger Core First, et symbolstøttet ordforråd med nøye utplukkede nøkkelord som hjelper deg å bygge språk og kommunikasjonsferdigheter. I Snap + Core First kan du starte på ditt kommunikasjonsnivå og skalere opp ordforrådet for å ta deg nye steg i retning av lese- og skriveferdighet.



Snap + Core First kommer snart som app for både iPad og våre dedikerte kommunikasjonsenheter, deriblant vårt nyeste og mest robuste kommunikasjons hjelpemiddel Tobii Dynavox I-110.

Tobii Dynavox vil tilby kurs i Snap + Core First straks appen er tilgjengelig i Appstore. Følg med på facebook.com/TobiiDynavoxNorge. Mer informasjon om appen finner du på tobiidynavox.com/snap

Power to be You



PPT i samhandling med skoler og barnehager – organisasjonslæring i profesjonsfellesskap

I den foregående artikkelen i dette nummeret drøfter Mjøs og Flaten PP-tjenestens doble mandat; individfokus og systemfokus. I denne artikkelen søker forfatterne å utdype teoretiske og praktiske sider ved systemperspektivet når PP-tjeneste, skoler og barnehager samarbeider om å videreutvikle arbeidsformer og organiseringsmåter. De tar utgangspunkt i et konkret case som grunnlag for å diskutere de mer teoretiske tilnærmingene i artikkelen.

AV EIRIK S. JENSSEN OG KNUT ROALD

Rektor ved Skogly skole er bekymret for utviklingen ved skolen hun leder. De siste årene er det stadig flere elever som ikke har nådd faglig forventet nivå. Resultatene på nasjonale prøver viser en klar nedadgående trend. Samtidig er det flere elever som er meldt til PP-tjenesten for sakkyndig vurdering. Rektor funderer på hvordan trenden skal snus og hvordan skolen kan bli en inkluderende skole der flere elever får tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Hun henvender seg til PP-tjenesten for hjelp.

Skogly barnehage har mottoet: Inkludering og likeverdighet. Barnehagen har barn i ulik alder, med ulike behov og ulik funksjonsevne, og styrer mener de har håndtert mangfoldet bra. I alle fall har de kompensert for ulikhetene ut fra de ressursene de har til rådighet. Det siste året er det imidlertid kommet noe flere barn med atferdsvansker, samtidig som det har blitt flere med minoritetsspråklig bakgrunn. Ut fra barnehagens motto, kjenner styreren på at de trenger støtte til å håndtere den nye situasjonen. Hvordan skal barnehagen bli en inkluderende barnehage der alle barn kan lære og utvikle seg? Hun henvender seg til PP-tjenesten for hjelp.

Komplementære kompetanser

Det har de senere årene vært lovfestet at PP-tjenesten skal bistå med organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling i skole og barnehage (Opplæringslova, 1998, § 5-6). Det er en målsetting at PP-tjenesten skal være en utviklingsaktør i barnehage og skole og hjelpe disse med bedre tilrettelegging av gode og inkluderende utviklings- og læringsmiljøer. Samtidig finner blant andre Fylling & Handegård (2009) at det systemrettede arbeidet fortsatt prioriteres i liten grad, og at det også synes å være stor usikkerhet om hva systemarbeid innebærer, både blant lærere, skoleledere og PP-rådgivere.

Utfordringene ved Skogly barnehage og Skogly skole strekker seg utover arbeidet med enkeltbarn, og innebærer i større grad en forebyggende tilnærming som involverer hele profesjonsfellesskapet. Et slikt arbeid forutsetter et tett og godt samarbeid og kunnskaper om hvordan PP-tjenesten kan arbeide helhetlig og forebyggende i organisasjoner som skoler og barnehager. Det er en felles utfordring å utvikle lærende organisasjoner og systemer for profesjonelle læringsfellesskap. Et slikt perspektiv innebærer blant annet at læring, utvikling og samhandling i barnehage og skole må forstås i lys av miljømessige forhold. En følge er at selv når oppmerksomheten rettes mot enkeltbarns eller enkeltelevers behov for individuell tilrettelegging, vil vurderingen av behov og tiltak måtte sees i lys av ulike betingelser i barnas eller elevenes omgivelser (NOU 2009:18).

Selv om de tilsatte i PP-tjeneste, skole og barnehage har mye til felles, representerer de også ulike profesjoner. De arbeider under ulike rammer og betingelser, har ulike kompetanse og erfaringer. I et slikt tverrprofesjonelt samarbeid står de overfor felles oppgaver; hvordan balansere forholdet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring og legge til rette for en mer inkluderende skole og barnehage. Det kan ligge vesentlige utfordringer i et slikt samarbeid, men samarbeidet kan også fungere slik at partene utfyller hverandre gjennom komplementære kompetanser. PP-rådgiver har erfaringer og generelle kunnskaper om tilpasset opplæring, inkludering og organisasjonsutvikling, mens de tilsatte i skole og barnehage har større kjennskap til barna og de ansattes forutsetninger,

virksomhetens rammer og ressurser. Dette er kunnskaper som sammen kan utvikle ny viten, gjennom diskusjoner og refleksjoner over ulike sider ved virksomhetens eller enkeltbarns behov, og hvordan tiltak kan iverksettes for å ivareta behovene. Det krever at de ulike fagpersonene er mest-ringsorienterte ut fra et systemisk perspektiv. Man kan ikke i utgangspunktet være fastlåst i kausale resonnement om at problemer skyldes enkeltelever, minoritetsspråklige, foreldre eller andre forhold som en i liten grad kan påvirke. I et slikt utviklingsprosjekt er det grunnleggende viktig å være åpen for å vurdere egen organisasjons sosiale og strukturelle system og handlinger (Jenssen & Roald, 2014).

Skoler og barnehager er bærere av en organisasjonskultur

Både skoler og barnehager har formelt sett nokså entydige ytre rammer gjennom lov- og planverk. Det kan likevel være betydelige forskjeller fra skole til skole og fra barnehage til barnehage. De fysiske forskjellene kan være svært iøynefallende. Det er store bygningsmessige forskjeller på en liten barnehage med 18 barn og en barnehage med plass til flere hundre barn, eller en byskole med 600 elever og et oppvekstsenter med 25 barn i alderen 1 til 9 år. Mens de fysiske forskjellene mellom barnehagene og skolene er lette å få øye på, er det mer krevende å sette ord på hvordan og hvorfor de er forskjellige når det gjelder inkludering, samarbeid, holdninger, verdier og profesjonsutvikling. En forklaring er at samspillet mellom ledere, lærere, assistenter, barn, foreldre og lokalsamfunn, utvikler kontekstbaserte handlinger. En praksis som fungerer ett sted, fungerer ikke automatisk i en annen kontekst. Både Skogly skole og Skogly barnehage har sin egenart som må være utgangspunktet for nye utviklingstiltak. De ulike praksisene danner grunnlaget for en kultur ved den enkelte skole og barnehage. Kulturen ved en arbeidsplass omfatter grunnleggende verdier, normer og maktforhold som på ulike måter styrer det sosiale fellesskapet (Arfwedson, 1984; Berg, 1999; Hargreaves, 1996, 2004). Som nyansatt vil en kunne merke at kulturen «sitter i veggene» som usynlige forventninger til hvordan arbeidet skal utføres, hvilke arbeidsmetoder som anses som gode, hvordan en bør forholde seg til ledelsen, holdninger til pedagogisk utviklingsarbeid og hvordan en bør møte ulike typer atferd hos barna.

Skole- og barnehagekoder er i sin natur forholdsvis stabile og motstandsdyktige mot forandringer.

Skole- og barnehagekoder er i sin natur forholdsvis stabile og motstandsdyktige mot forandringer. De fungerer i så måte som stabilisator som holder samarbeid og konflikter, tradisjon og fornying i rimelig balanse ved den enkelte skole og barnehage. Dette vil en kunne merke i situasjoner der den eksisterende koden blir utfordret, for eksempel ved innføring av nye planer, lovendringer, nye bestemmelser om gruppering, eller omlegginger av rammene for de ansattes arbeidsforhold (Klette, 2003; Roald, 2012). Endringer vil ofte bare bli reelt akseptert og tatt til følge ved den enkelte skole og barnehage i den grad de samsvarer med organisasjonskoden.

Selv om barnehager og skoler er lite hierarkiske organisasjoner, kan likevel enkeltpersoner og grupper ha ulik posisjon og i større eller mindre grad være sentrale kodebærere. Gjennom sine ytringer og handlinger opprettholder og forsterker de den eksisterende institusjonskoden. Påvirkningen fra kolleger synes å være en av de sterkeste sosialiseringsfaktorene (Hargreaves, 1996, 2004). Det kan være utfordrende å orientere seg i forhold til slike bærende, men lite synlige koder i organisasjonen. Det blir på mange måter et spørsmål om å inngå i et uformelt mønster som det tar tid å identifisere. Ofte kan det være vanskelig å utfordre sterke kodebærere, kanskje finnes det flere og motstridende koder som bare blir fremmet i mindre fora. Der skolekoden er endringsorientert, innebærer det gjerne at kollegene ser frem til å dra veksler på nye ideer og tilnærningsmåter. I mindre endringsorienterte kulturer kan den

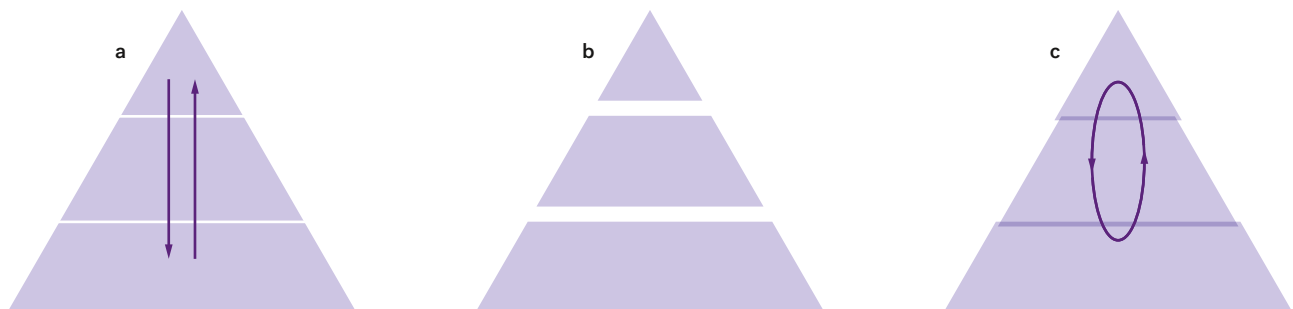
vennlige mottakelsen like mye innebære en diskret måte å fortelle «hvordan vi gjør det her».

Organisasjonskode og -kultur kan beskrive hvordan barnehager og skoler er forskjellige ut fra at de har ulike *stabile* trekk. Men de synes også å være forskjellige med hensyn til *endringskapasitet* – noe som er et spørsmål om energi og ferdigheter til å kunne justere samarbeids-, organiserings- og arbeidsmåter i forhold til den utviklingen som jevnlig finner sted i barnegruppene og i samfunnet rundt skolen (Fullan, 2010; Levin, 2010; OECD, 2011a, 2011b; Roald, 2012).

I en undersøkelse av skolars utviklingsarbeid fant Roald (2012) at de siste tiårenes vektlegging av *kvalitetsvurdering* har ført til at noen skoler styrker sin utviklingskapasitet, mens andre taper utviklingskapasitet og opplever et snevrere handlingsrom enn tidligere. Nasjonale prøver, Elevundersøkelsen og kartleggingsprøver har i noen skolekulturer blitt verdifulle hjelpemidler for å videreutvikle produktive samhandlingsformer som også kommer planlegging og gjennomføring av tilpasset opplæring til gode. I andre skolekulturer kan aktørene håndtere kvalitetsvurderingsarbeidet på uproduktive måter slik at en taper utviklingskraft. Dette kan illustreres som i figur 1.

Figur 1a viser et klassisk regelorientert hierarki med tradisjonelle skillelinjer og sammenhenger mellom nivåene (f.eks. ledelse, lærere, elever, foreldre). Figur 1b illustrerer situasjonen når kvalitetsvurdering i hovedsak skaper spenninger som fører til økt avstand mellom de

FIGUR 1. Fra hierarkisk styring til uproduktivt eller produktivt utviklingsarbeid (Roald, 2010, s. 293).



... en vil i liten grad få noe igjen for enkeltstående opplærings-tiltak der fagpersonalet har en ren mottakerfunksjon.

aktørene som er sentrale i utvikling av skolens praksis. Avstanden kan karakteriseres som et uproduktivt vakuum og en svekkelse av det lokale handlingsrommet. Figur 1c illustrerer en produktiv samhandlingskultur der det lokale handlingsrommet blir opplevd som styrket, noe som gir grunnlag for aktiv lokal utvikling. Vi ser dette som et bilde på hvor vesentlig det er for utviklingsarbeid at de profesjonelle yrkesutøverne utvikler et produktivt arbeidsfellesskap. Den faglige diskusjonen om kvalitetsutvikling i barnehagen synes å innebære de samme perspektivene. Strategiplanen «Kompetanse for fremtidens barnehage» som er utformet for perioden 2018 til 2020, vektlegger at barnehagene i enda sterkere grad bør utvikle seg som lærende organisasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når Skogly skole og Skogly barnehage ønsker å styrke sitt inkluderingsarbeid, vil det kunne være fruktbart å se på dette som organisasjonslæring. Dette innebærer et aktivt analyse- og utviklingsarbeid. Gjennom kollegiale drøftinger av mål og verdier kan PP-tjenesten, skolen og barnehagen i samarbeid søke dypere innsikt i forholdet mellom inkluderingsmålsettingen og daglig praksis. Hvor er våre styrker og utfordringer i dag? Hva er våre muligheter for videre utvikling, og hva vil det kunne innebære av justeringer i vår måte å organisere og gjennomføre læringsaktiviteter på?

Peter Senge definerer en lærende organisasjon som:

« ... en organisasjon der deltakerne jevnlig utvikler evnen til å skape ønskede resultater, der nye og ekspansive tankesett blir fremelsket, der kollektive ambisjoner får spillerom, og der menneskene kontinuerlig lærer mer om hvordan man lærer sammen» (Senge, 2006, vår oversetting).

Ut fra en slik forståelse av de utfordringene PP-tjenesten, Skogly skole og Skogly barnehage står overfor, vil det være vesentlig å kjenne til teoretiske perspektiv og praktiske handlingsmønstre knyttet til organisasjonslæring.

Dybde i kollegial læring

Lars Qvortrup (2001) bygger på Bateson når han gjennom begrepene *kvalifikasjon*, *kompetanse*, *kreativitet* og *kultur* beskriver hvordan organisasjoner når ulikt dype læringsnivå i sin profesjonsutvikling:

Ren overføring av kunnskap fra instruktør til tilhører, resulterer som oftest i enkle repeterbare *kvalifikasjoner* og faktakunnskaper (læring I). Slik 'faktuel viden' kan en stadig tilføre uten at arbeidsmåtene i en organisasjon endrer seg av den grunn. Dette er utfordrende når skoler og barnehager ønsker å utvikle seg. Resonnementet til Qvortrup innebærer at en i liten grad vil få noe igjen for

FIGUR 2. Forholdet mellom kunnskapsnivå, læringsnivå og kompetanseutvikling (Qvortrup, 2001, s. 107)

VIDENSFORMER	STIMULERINGS-FORMER	RESULTAT-FORMER	FÆRDIGHEDS-FORMER	OUTPUT-EFFEKTER
1. ordens viden	Direkte læringsstimulering	Kvalifikasjoner	Faktuel viden	Proportional effekt
2. ordens viden	Appropriation	Kompetanse	Refleksivitet	Eksponentiel effekt
3. ordens viden	Produktion	Kreativitet	Meta-refleksivitet	Kvantespring
4. ordens viden	Social evolution	Kultur	Almen dannelse	Paradigmeskift

enkeltstående opplæringstiltak der fagpersonalet har en ren mottakerfunksjon.

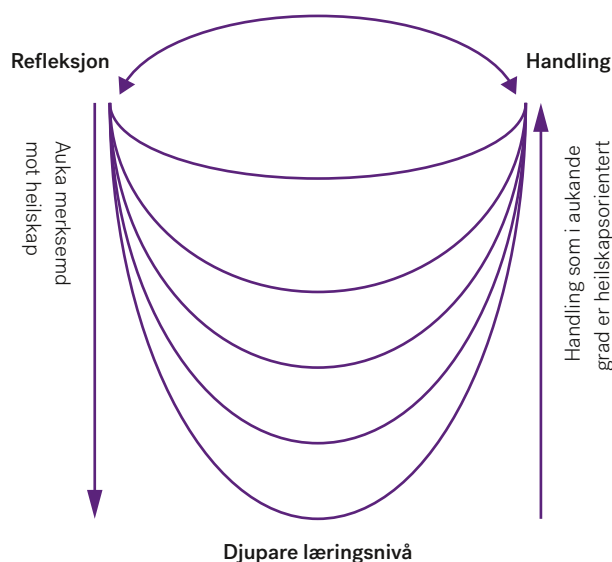
Mer dyptgripende kan utviklingsarbeidet ved Skogly skole og Skogly barnehage bli når deltakerne samhandler for å løse krevende oppgaver innenfor organisasjonens rammer (læring II). En vil da kunne oppnå dypere læringsprosesser og utvikle mer kompleks *kompetanse* ut fra dynamikken i gruppen og utfordringene i arbeidsoppgavene. Dette stimulerer samtidig til refleksjon som utvikler den enkeltes evne til senere selv å tilegne seg ny kompetanse.

På det tredje nivået hos Qvortrup har den kollektive evnen til kompetanseutvikling nådd et nivå karakterisert av metarefleksjon og *kreativ* evne til å løse oppgaver utover det ferdighetsnivået både den enkelte og organisasjonen i utgangspunktet har. Det fjerde nivået innebærer en endring av grunnleggende verdsett på Skogly gjennom kontinuerlig kollektiv kommunikasjon. *Organisasjonskulturen* blir da endret så vesentlig at Qvortrup bruker begrepet 'paradigmeskifte' når det gjelder selvforståelse og oppfatning av omgivelsene.

Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers (2005) legger på mange måter tilsvarende resonnement til grunn når de ser på utviklingsarbeid som et spørsmål om å nå dypere læringsnivå i det kollegiale samarbeidet. Vi kommer feil ut i våre analyser og strategivalg dersom vi ser på Skogly skole og Skogly barnehage som om helheten er en mekanisk sum av deler vi kan studere og utvikle hver for seg. Oppmerksomheten må rettes mot underliggende *mønster* i spillet mellom helheten og delene. I søking etter vesentlige helhetsmønster må vi forstå organisasjonslæring som en prosess som kan finne sted på flere nivå. Dypere grad av læring skaper større forståelse for helheten, slik Senge mfl. (2005) illustrerer det gjennom figur 3.

Forholdet mellom de to vertikale pilene indikerer at akkurat så dypt læringsprosessene i en organisasjon når, akkurat så bærekraftige blir de utviklingstiltakene en setter i verk. Senge mfl. (2005) ser som Qvortrup (2001) en sammenheng mellom læringsnivå og det utviklingsnivå en organisasjon kan nå. Reaktiv læring gir enkle og overflatiske analyser med tilsvarende enkle feilrettinger som utfall – feilrettinger som kan synes adekvate, men som på sikt ofte er til skade for organisasjonen. Dypere grader av

FIGUR 3. Dypere læringsnivå i en organisasjon (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers, 2005, s. 9)



læring vil gi mer grunnleggende nyskaping i en organisasjon. Det er disse dypere innsiktene i helhetlige mønster som er grunnlaget for at organisasjoner blir proaktive og når et stadig høyere kompetansenivå.

Endringskapasiteten ved Skogly skole og Skogly barnehage kan også knyttes til evnen til refleksjon og metarefleksjon. Argyris & Schön (1996) beskriver dette som *enkelt- og dobbeltkretslæring* mellom personer som arbeider sammen om å videreutvikle organisasjonen. Det vil kunne gjelde ved mindre omlegginger i læringsaktiviteter, pauser, samarbeidet med hjemmene m.m. Det kan gjelde større endringer som innføring av nye nasjonale læreplaner/rammeplaner eller av omfattende nasjonale og kommunale kvalitetssystemer.

Argyris og Schön (1996) har hentet inspirasjon fra Dewey (1938) når de er opptatt av hvordan felles refleksjon er

et viktig grunnlag for analyser og nye handlinger. Dette blir omtalt som kollektive læringsprosesser på ulike kompleksitetsnivå, noe som skjematisk kan fremstilles som i figur 4.

Enkeltkretslæring er forholdsvis endimensjonale endringer. Lett synlige og enkle feil blir rettet opp, mens mål og sentrale trekk i organisasjonen blir værende som før. Enkeltkretslæring kan fungere for å justere ukompliserte forhold ved Skogly skole og Skogly barnehage, men vil ofte være utilstrekkelig når det gjelder mer komplekse utfordringer. Som eksempel vil en skole i arbeid med kvalitetsvurdering kunne bruke kunnskapstester innenfor en slik enkeltkretsramme. Elevenes læringsresultat blir kartlagt ut fra en forenklet idé om at de statistiske opplysningene i seg selv vil resultere i nødvendige endringer. Ledelsen og kollegiet avgrenser da sitt analyse- og oppfølgingsarbeid til å gjennomgå og diskutere de statistiske opplysninger som fremkommer av testresultatene. En går ikke inn i mer krevende arbeid med å klargjøre hvordan undervisnings- og læringsarbeidet konkret og forpliktende skal endres for lærere og elever (O'Day, 2002; Langfeldt, Elstad & Hopmann, 2008; Roald, 2010, 2012).

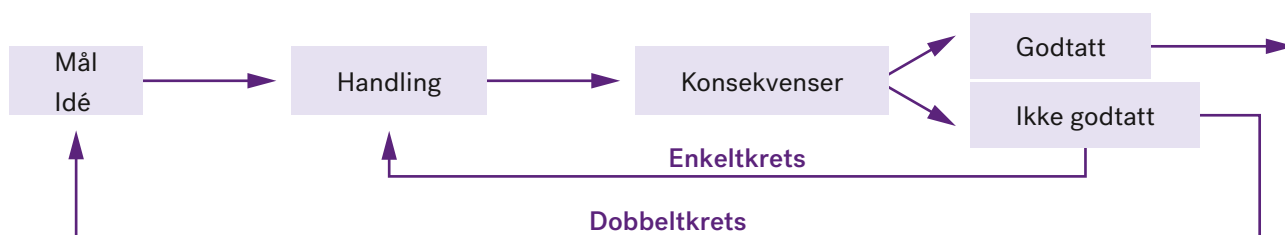
Arbeid med vurdering og utvikling av kvalitet vil vanligvis kreve vesentlig mer komplekse tilnærmingssmåter. *Dobbeltkretslæring* innebærer at en også utfordrer mål, normer og verdier, noe som forutsetter endringsvilje overfor organisasjonens grunnleggende karaktertrekk. Dette krever en åpen og fordomsfri utprøving av motstridende synsmåter, og en må kunne regne med interne konflikter som del av prosessen. En vil i sterkere grad søke dob-

beltkretslæring når det kollegiale analysearbeidet er preget av individuell, gruppevis og kollektiv refleksjon om hvilke forhold som kan endres for å gi et enda bedre pedagogisk tilbud. Dobbeltkretslæringen forsterkes ytterligere når ledelse og ansatte avtaler bestemte perioder og metoder for jevnlig å evaluere hvordan den planlagte endringen utvikler seg.

Ideen om dobbeltkretslæring innebærer at en organisasjon har rom til å utvikle sin egenart og sine arbeidsformer selv om mange ytre rammer er gitt. Barnehager og skoler er ulike fordi de utnytter sitt handlingsrom ulikt. Forutsetningen for å utnytte handlingsrommet er at fellesskapet evner å samarbeide forpliktende og fordomsfritt både om analyser og tiltak. Skoler har nasjonale rammer som læreplaner, lover og arbeidstidsavtaler. De må også følge de samme bestemmelsene for hvilke råd og utvalg som skal ha innvirkning på beslutninger, blant annet: klassekontakter, foreldreråd, elevråd, arbeidsmiljøutvalg, samarbeidsutvalg og medbestemmelsesarenaer for arbeidstakerorganisasjonene. Men samtidig viser en rekke studier at skoler og barnehager har rom for å utvikle seg i en retning de selv ønsker (Bjørnsrud, 2009; Dalin, 1995, 2005; Eckholm, Lund & Roald, 2010; Grøterud & Nilsen, 2001; Jenssen, 2012; Roald, 2012).

Argyris & Schön (1996) er også opptatt av forholdet mellom *uttalt teori* (exposed theory) og *bruksteori* (theory in use) i en organisasjon. Uttalt teori som man forklarer sine handlinger med, kan stå langt fra den bruksteorien som faktisk styrer handlingene på Skogly skole og Skogly

FIGUR 4. Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1996)



barnehage. Enkelt sagt kan det være forskjell mellom det vi sier vi gjør og det vi faktisk gjør. Det er tilfellet når avstanden mellom Skogly barnehages motto og praksis er stor, eller når en lærer for eksempel snakker varmt om barns medvirkning, foreldre og kollegaer, men samtidig bestemmer innhold, arbeidsmåter og vurdering alene. Argyris & Schön mener at vi ofte er ubevisste våre bruksteorier, og derfor ikke alltid oppdager at vår bruksteori er forskjellig fra vår uttalte teori.

Systematisk kollegial refleksjon kan kaste lys over de mer ubevisste sidene ved de underliggende koder ved Skogly skole og barnehage, noe som kan bidra til at det etableres samsvar mellom uttalt teori og bruksteori. Dette vil utvide barnehagens og skolens kapasitet til dobbeltkrets-

læring. I så fall er en i sterkere grad blitt det Senge (2006) omtaler som en *lærende organisasjon*. Andre diskuterer en slik kapasitetsøkning som utvikling av skoler og barnehager som *kunnskapsorganisasjoner* (Fullan, 2010; Irgens, 2011).

Lærende møter i en lærende organisasjon

Skal Skogly skole og Skogly barnehage lykkes i sitt samarbeid med PP-tjenesten, synes det vesentlig å legge til grunn arbeidsformer som bidrar til grundige analyser, både individuelt og kollektivt. På grunnlag av disse analysene kan de tilsatte ved skole og barnehage sammen med PP-tjenesten utvikle konkrete tiltak som kan bidra til ønsket utvikling. Roald (2012, s. 23) har gjennom studier av utviklingsarbeid systematisert karakteristiske trekk som



synes å bidra aktivt til organisasjonslæring – ofte knyttet til begrepet «lærende møter». For utviklingsarbeidet ved Skogly skole og Skogly barnehage vil slike arbeidsformer kunne bidra til å konkretisere skolens og barnehagens arbeid med å styrke sitt inkluderingsarbeid.

Medskapning fremfor medbestemming

Medskapning innebærer blant annet at alle deltakerne i et møte er godt forberedt på å komme med konkrete innspill. Dette avviker fra tradisjonelle diskusjonsmøter der en leder eller en komité legger frem forslag, og resten av møtedeltakerne forstår sin rolle ut fra tanken om *medbestemmelse*.

Framlegging av synspunkt i første del av et møte synes å fungere best når deltakerne gjør dette etter tur, fremfor at ordet er fritt.

Dukker det opp helt nye problemstillinger, synes det å styrke den dynamiske kunnskapsutviklingen dersom en tar korte «timeouts» der deltakerne individuelt eller i mindre grupper, kan reflektere over disse.

Oppsummeringer synes å fungere best med ett innspill fra hver gruppe – ikke alle forslagene fra en gruppe først og deretter supplering fra andre.

Spørsmål fremfor forslag

I stedet for tradisjonell saksforberedelse ser vi at det gjerne fungerer bedre når ledelsen utformer *problemstillinger* som deltakerne jobber med *før* et møte. Dette synes å være en viktig forutsetning for at *alle* aktørenes medskapende arbeid skal fungere optimalt. Utviklingsprosesser bærer da mer preg av en søkende og kunnskapsutviklende arbeidsform enn saksbehandlingsformen som tradisjonelt kjennetegner politisk orienterte prosesser.

Bevisst utelate motforestillinger i søkefasen

Det felles ansvaret for konstruktive utviklingsprosesser synes å bli styrket av at alle deltakerne er i søkemodus i innledningsfasen. Ideer og refleksjoner blir da i første omgang spilt inn fra alle deltakere, deretter deltar alle aktivt i å gå kritisk gjennom de innspill som har kommet frem. Dette synes å gi en mer konstruktiv og reflektert prosess enn møteformer der noen deltakere kommer med forslag og andre er opptatt av å komme med motforestillinger.

På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker

Det synes vesentlig at utviklingsarbeidet tar utgangspunkt i at skoler og barnehager er komplekse organisasjoner der en lang rekke forhold virker inn på det daglige arbeidet. Dette innebærer at en må søke etter et bredt sett av forhold både i analyse- og tiltaksfasene av et utviklingsarbeid. Lineær søking etter enkeltstående årsaker synes å føre til mer avgrensede sett av tiltak, noe som i liten grad bidrar til løsninger av komplekse utfordringer.

Positive erfaringer før negative erfaringer

Når et møte vurderer ulike sider ved daglig drift eller et målrettet utviklingsarbeid, synes det å styrke utviklingsprosessen at en bevisst henter frem de positive vurderingene før en tar opp det mer negative. Det gir best grunnlag for konstruktiv dialog dersom en ser på vurderingsarbeid som systematisk innhenting av både sterke og svake sider ved en sak. Tilfeldige innhentinger av positive og negative faktorer synes å medføre at negative forhold får en dominerende og lite konstruktiv plass i dialogen.

Møteledelse på omgang

Felles ansvar for utviklingsprosesser synes å bli styrket gjennom systematisk deling av møteledelse. Selv om ulike fora har formelle lederstillinger, kan det styrke kunnskapsutviklingen at alle møtedeltakerne skifter på møteledelse og sekretærarbeid.

Heterogene arbeidsgrupper

Skoler og barnehager er ofte organisert slik at en har faste strukturer i form av team, seksjoner, avdelinger m.m. Dette kan være greie strukturer for det daglige arbeidet, men som utviklingsarenaer synes disse gruppeformene ofte å avgrense kunnskapsutviklende prosesser. Ofte vil derfor utviklingsprosesser kunne bli dypere og mer dynamiske dersom en grupperer deltakerne på tvers av disse faste enhetene.

Prioritering fremfor avstemming

I utviklingsprosesser arbeider en ofte med å få frem en rekke forslag til aktuelle tiltak. Når det har kommet frem et sett forslag, synes det å være effektivt at møtedeltakerne

Skolen og barnehagen må tydeliggjøre at de ønsker å styrke sin kapasitet gjennom felles analyser og utviklingsarbeid sammen med PP-rådgiverne.

individuelt eller i mindre grupper prioriterer forslagene. Motsatt fører usystematiske diskusjoner ofte til fokus på hvilke forslag deltakerne ser på som mindre gode.

Milepæler og ansvarsfordeling

Fremdriften i et utviklingsarbeid synes å bli styrket av oppsatte milepæler og klar fordeling av ansvar for oppfølging. Her synes skoler og barnehager ofte å ha uklare prosedyrer. Ansvar for oppfølging av enkeltspørsmål er ofte uklart i de ulike fora. Undervisvurdering ved fastsatte milepæler synes å være vel så viktig som omfattende sluttvurderinger når det er for sent å justere kursen.

Slike arbeidsformer i samarbeidet mellom PP-tjenesten, Skogly skole og Skogly barnehage, vil kunne bidra til de former for dypere læring og profesjonsutvikling som beskrives mer teoretisk av Qvortrup (2001), Senge m.fl. (2005) og Argyris & Schön (1996).

Profesjonsutvikling ovenfra og innenfra

Kunnskapsdepartementet satte i 2014 ned et «Lærerrolleutvalg» som skulle «... frambringe et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i og forståelse av den rollen dagens lærere har i skolen [...] (som) et utgangspunkt for forslag om hvordan en framtidig lærerrolle, lærerprofesjon og profesjonsfellesskap kan utvikles og styrkes» (Dahl mfl., 2016, s. 15). Denne *Ekspertgruppa om lærerrollen* la i august 2016 frem sin utredning der de vektla spenningene mellom *profesjonalisering ovenfra* og *profesjonalisering innenfra* (ibid., 2016, s. 37). Det ble problematisert at profesjonens delaktighet i utforming av sitt eget arbeidsfelt, har vært avtagende siden 1990-årene. Valgte utviklingsstrategier har «... i stor grad ledet til en profesjonalisering ovenfra som iallfall delvis har hatt til hensikt å kompensere for en manglende profesjonalitet innenfra» (ibid., s. 206). Et tilsvarende «Barnehagelærerutvalg» er nylig nedsatt, blant annet for å kartlegge om også barnehagene bør styrke sin utviklingskapasitet innenfra.

Når Skogly skole og Skogly barnehage inngår samarbeid med PP-tjenesten, vil det være vesentlig at dette innenfra-perspektivet står sentralt. Skolen og barnehagen må tydeliggjøre at de ønsker å styrke sin kapasitet gjennom felles analyser og utviklingsarbeid sammen

med PP-rådgiverne. Og PP-tjenesten må tydeliggjøre at de kan bidra med komplementær kompetanse i pedagogisk utviklingsarbeid som mange ganger er mer komplekst enn tradisjonell rådgivning. Skal skoler og barnehager aktivt kunne møte fremtidens utfordringer, vil det samtidig være vesentlig at både profesjonsutøverne selv og eksterne støttesystemer utvikler felles strategier for å understøtte en dynamisk profesjonsutvikling innenfra.



Eirik S. Jenssen er førsteamanuensis (PhD) ved Høgskolen på Vestlandet, Sogndal. Han har bakgrunn som lærer og øvingslærer i grunnskolen. Han arbeider med profesjonsfaglige problemstillinger knyttet til utdanningen av grunnskolelærere. De siste årene har hans forsknings- og undervisningsområde vært knyttet til lærerrollen, organisasjonslæring og tilpasset opplæring.



Knut Roald er dosent (PhD) ved Høgskolen på Vestlandet med ledelse, kvalitetsarbeid og organisasjonslæring som forsknings- og undervisningsfelt. Han har bakgrunn som rektor, kommunalsjef og leder av industrivirksomheter. Roald har også stått sentralt i organisering av utviklingsarbeid mellom kommuner, fylkeskommuner, fylkesmann og høgskoler/universitet. Han er knyttet til masterprogram i utdanningsledelse og har i flere år vært faglig ansvarlig for studieilbud innenfor den nasjonale rektorutdanningen.

REFERANSER

- ARFWEDSON, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli.
- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D.A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- BERG, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolenes utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- BJØRNSRUD, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- DAHL, T. MFL. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- DALIN, P. (1995). *Skoleutvikling: Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DALIN, P. (2005). *School development: theories and strategies: an international handbook*. London: Continuum.

- DEWEY, J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ECKHOLM, M., LUND, T. & ROALD, K. (2010) *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FULLAN, M. (2010). *All Systems Go. The Change Imperative for Whole System Reform*. California: SAGE Company.
- FYLLING, I. & HANDEGÅRD, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress?: Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 13/2009. Bodø: Nordlandsforskning.
- GRØTERUD, M. & NILSEN, B.S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- HARGREAVES, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- HARGREAVES, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- IRGENS, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- JENSSEN, E.S. (2012). *Tilpasset opplæring i norsk skole: politikers, skoleleders og lærers handlingsvalg*. (PhD-avhandling). Bergen: Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet.
- JENSSEN, E.S. & ROALD, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KLETTE, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LANGFELDT, G., ELSTAD, E. & HOPMANN, S. (Red.) (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- LEVIN, B. (2010). *How to Change 5000 Schools*. Harvard: Harvard Education Press.
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- O'DAY, J. (2002). Complexity, Accountability and School Improvement. *Harvard Educational Review*, 72 (3), s. 293–321.
- OECD (2011a). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Nusche et al. OECD 2011.
- OECD (2011b). *Improving secondary schools in Norway*. Hoffmann et al. OECD 2011.
- OPPLÆRINGSLOVA (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Med senere endringer. Hentet 29.04.2016 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- QVORTRUP, L. (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- ROALD, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Doktorgradsavhandling (ph.d.). Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen,
- ROALD, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SENGE, P.M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- SENGE, P., SCHARMER, C.O., JAWORSKI, J. & FLOWERS, B. S. (2005). *Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*. London: Nicholas Brealey Publishing.

CAS2 Cognitive Assessment System™

- evnetest som kartlegger nevrokognitive evner og gir nytt innhold til ordet intelligens



CAS2 - redskap for PPT og 2.linjetjenesten

CAS2 er en operasjonalisering av PASS-teorien Planlegging-Oppmerksomhet-Simultan-Suksessiv, basert på Lurias nevropsykologiske analyser av hvordan vi bruker hjernen, og dokumentert i omfattende forskning fra 1970 til i dag. CAS2 gir med dette en annen forståelse av evner enn tradisjonell IQ-tenkning, som andre evne-tester er basert på. Som disse gir CAS2 en full skala standardskåre, men ulike disse gir de ulike faktorene (PASS) like pålitelige skårer som full skala.

CAS2 har mindre målefeil knyttet til språk og etnisitet enn IQ-tester som har oppgaver som måler ordforståelse og informasjon. Dette gir en mer rettferdig testing for minoritets-språklige.

CAS2 har nye muligheter for tolkning, og gir standardskårer for eksekutivfunksjoner, arbeidsminne, verbalt innhold, nonverbalt innhold, og en visuell/auditiv sammenligning. CAS2-oppdateringskurs og tolkning/ tiltakskurs gir innføring i bruk av disse indeksene.



CAS2 Ratingskala redskap for skole og barnehage

CAS2 Ratingskala er PASS-verktøyet for barnehage og skole, og gir en PASS-profil basert på 40 spørsmål som gjelder atferd relatert til hver av prosessene.

Dette gir nye muligheter for lærere og andre som skal støtte barnets læring og utvikling til å tilpasse i samsvar med bildet de ser av PASS styrke og vanske.

"Når vi har lært om PASS ser vi elevene med nye briller, og det er mye lettere å forstå hvor vansker kommer fra, og hva vi kan gjøre for å hjelpe", er utsagn fra lærere som har vært med på å prøve ut tiltak.

Lærere og spesialpedagoger er velkommen på CAS2 Ratingskala-kurs. Om du etterpå vil sertifisere deg, kan du også være ansvarlig for kartlegging med CAS2 Ratingskala.

CAS2 serien gir verktøy som skaper helhet i kartleggingen. Når skole/ barnehage finner grunn til bekymring i en PASS-profil de finner ved hjelp av CAS2 Ratingskala, kan PPT gå mer i dybden med CAS2

Alan Kaufman om CAS2: "The CAS2 is a valuable tool in the detection of specific learning disabilities, ADHD, TBI, intellectual disability, giftedness, and nondiscriminatory assessment of diverse populations " (Essentials of CAS2 2017)

KURS

CAS2 sertifiseringskurs gir grunnleggende opplæring i evnetesting og en forutsetning for å få sertifisering for bruk av CAS/ CAS2. Oslo 13.-14. september 2018, Kristiansand 8.-9. november og etter avtale andre steder.

CAS2 oppdateringskurs med tolkning og tiltak er for deg som er sertifisert for å bruke CAS. Vi vektlegger validitet og reliabilitet, tolkning og tiltak i dette kurset. Teoriforankret, rettet mot praksis.

Oslo 11.-12. september, Bergen 22.-23. november 2018.

Toscanakursetppt 20.-27. september. CAS/CAS2 dybdekurs i tolkning og tiltak gjennom 21 timer kurstimer kombineres med tur og kultur. Faglig og sosialt fellesskap på tur gir opplevelser for livet.

CAS2 Ratingskala kurs har lærere og spesialpedagoger som hovedmålgruppe. PP-rådgivere som er CAS sertifisert kan være testansvarlig for å bruke CAS2 Ratingskala. Bergen 1.-2. november 2018.

Kurs lokalt? Ta kontakt for uforpliktende drøfting. Vi har også kurs for lærere/ spesialpedagoger: Dybdelæring i begynneropplæring/ Dybdelæring og matematikk/ "Kokebok" i spesialundervisning/"Kokebok" i IOP/ Begrepslæring-begrepsundervisning etter Nyborgs modell.

Finn mer om kurs på www.pedverket.no kurspåmelding, eller ta kontakt på telefon eller epost

Samspill og sammenstøt i endringsarbeid

Utfordringer for PPT i endringsarbeid i barnehage og skole

Artikkelen retter søkelys mot forebygging av konflikter som kan oppstå som følge av endringsarbeid. Når PP-tjenesten arbeider med organisasjonsutvikling i barnehage og skole, er dette viktig kunnskap. Teori om utfordringer når det oppstår konflikter og motstand som følge av endring er vektlagt. Ved å forebygge og håndtere konflikter knyttet til endringsarbeid på et tidlig tidspunkt, kan man unngå tunge og tidkrevende saker, og heller kanalisere energien og kraften i konfliktene til økt utvikling og læring i barnehage og skole.

AV KRISTIN BELT SKUTLABERG

I alle yrker hvor mennesker skal samhandle, vil det kunne oppstå sammenstøt. I et heterogent og verdiverksam samfunn vil interessekonflikter, faglige og verdimeslige valg kunne kollidere mot hverandre. Flere studier har vist at konfliktnivået øker i forbindelse med endrings- og utviklingsarbeid (Holgerne & Henriksen, 2010; Saksvik, Nytrø & Tvedt, 2008; Holten mfl., 2016; Skogstad, Mathiesen & Einarsen, 2007).

Kjennetegn på mennesker i konflikt er at man har hver sin forståelse av virkeligheten (Sætre, 2009, s. 102). Før konflikten vokse i fred, vil avstanden mellom de involverte partene øke. Kommunikasjonen vil gradvis forverres til man slutter å snakke sammen.

Å gjenopprette og skape en god kommunikasjon er derfor noe av det viktigste en kan gjøre for å forhindre at konflikten får utvikle seg (Einarsen & Pedersen, 2017, s. 189). Dialog har som formål å bedre kontakten og forståelsen mellom partene, hvor fokus er på å lytte og forstå ulike perspektiv. Det blir i lys av dette viktig at PP-tjenesten kan veilede inn mot skole og barnehage for at motsetninger mellom medarbeidere, og mellom medarbeidere og ledergruppe, kommer frem i lyset og kan føre til læring og utvikling av organisasjonen (Møller, Sivesind, Skedsmo & Aas, 2006, s. 106), heller enn eskalerende konflikter som tapper for energi og tar fokus bort fra oppgave og innhold. Å forebygge konflikter



Får konflikten vokse i fred, vil avstanden mellom de involverte partene øke.

En god leder har ikke nødvendigvis få konflikter, men håndterer de konfliktene som oppstår på en ryddig og ansvarsfull måte.

ved endringsarbeid, innebærer ikke å unngå konflikter, men å håndtere de konfliktene som oppstår så tidlig som mulig slik at de enten løses eller at man finner en måte å leve med konflikten på uten at den tar for mye oppmerksomhet og tid.

Før vi ser på hvordan man kan forebygge konflikter knyttet til endringsarbeid, vil vi se på hvorfor betydningen av holdning til konflikt som fenomen er viktig. Kunnskap om årsaker til konflikter i barnehage og skole og hvordan konflikter utvikler seg, er også betydningsfullt. Deretter vil vi se på hva som virker forebyggende innledningsvis og underveis i endringsprosessen, og hva som er lederes og medarbeideres ansvar.

Holdning til konflikt

Einarsen & Pedersen (2017) viser til to hovedsyn på konflikt i norsk arbeidsliv, et «tradisjonelt» og et «utvidet» syn. Førstnevnte er et syn hvor stabilitet og forutsigbarhet er viktig og konflikt er negativt og uønsket. Konflikt blir sett på som motsetning til samarbeid; har man et godt samarbeid, har man ikke konflikter. Den konfliktfrie arbeidsplass med enighet og harmoni er idealet. Synliggjør man konflikt, er man ikke samarbeidsorientert. Man kan da bli stemplet som en vanskelig person. Ledere som har få eller ingen konflikter, betraktes som vellykkede (ibid., s. 43). Skole- eller barnehageledere med en slik reaktiv holdning til konflikter vil gjerne benekte, overse, bagatellisere eller unngå konflikter og håpe at de går over av seg selv. Man kan utsette å ta opp konflikter eller bortforklare dem, eller unngå å ta opp temaer som man vet vil forårsake konflikter. Et slikt syn reduserer dermed muligheten både for en konstruktiv håndtering av konflikter og for endring og utvikling.

Et «utvidet» syn henspiller på et konfliktsyn som er tilpasset et arbeidsliv med vekt på endring, utvikling, læring og samarbeid. Her ser man på konflikter som en naturlig del av menneskelig samhandling, og med positive og negative konsekvenser alt etter hvordan situasjonen håndteres. Et godt samarbeid kjennetegnes derfor ikke av fravær av konflikter, men av hvordan disse konfliktene blir håndtert. En god leder har ikke nødvendigvis få konflikter, men håndterer de konfliktene som oppstår på en

ryddig og ansvarsfull måte. Et slikt syn på konflikter er godt tilpasset dagens arbeidsliv, hvor endringer, teamarbeid og stor grad av forskjellighet i arbeidsstokken er fremtredende. Tilhengere av dette synet vil hevde at det finnes et optimalt konfliktnivå i en organisasjon. Et lavt konfliktnivå tilsier at en i liten grad er opptatt av å gjøre ting bedre. I konflikter ligger det energi og en kime til endring. Blir konflikten håndtert godt, kan energien skape forbedringer på områder hvor det ellers ikke hadde foregått en utvikling. Blir konfliktnivået derimot for høyt, tar det for mye energi. Tiden som skulle vært brukt på ordinære oppgaver, blir i for stor grad brukt til konflikthåndtering. Det er derfor hensiktsmessig å ha et passelig konfliktnivå i organisasjonen (Einarsen & Skogstad, 2017, s. 47 ff.).

Definisjon av konflikt

Det er ikke enighet blant fagfolk og forskere om hvordan man skal definere begrepet konflikt. Det de aller fleste har til felles, er elementer av gjensidig avhengighet mellom partene, interesser som oppfattes som uoverensstemmende, og en form for samhandling mellom partene (Thomas, 1992). Selv om det finnes mange ulike definisjoner, kan disse grovdeles i to hovedretninger. Den ene fokuserer nokså avgrenset på alvorlige motsetningsforhold med åpenbare konfrontasjoner. Den andre hovedretningen fokuserer på en videre definisjon der konflikt er en begynnende frustrasjon i forholdet mellom to eller flere parter.

van de Vliert (1998) har en vid forståelse og definerer konflikt som «en situasjon der to personer, en person og en gruppe eller to grupper føler seg forhindret eller frustrert av den andre» (s. 146). Denne definisjonen skiller ikke mellom frustrasjon og konflikt. Her er konflikt en prosess, noe som er i utvikling og dermed kan endre innhold, styrke og retning. Definisjonen åpner for at konflikter ikke nødvendigvis trenger å ha rot i virkeligheten. Bare ved en nærmere undersøkelse kan man vite om det eksisterer en reell motsetning eller ikke. En slik vid forståelse innebærer at man åpent kan diskutere konflikter lenge før de harde konfrontasjonene oppstår og før det er sterke følelser involvert. Definisjonen peker videre på at det er nok med en part. Hvorvidt den andre parten er frustrert eller ikke, har ikke betydning for om det eksisterer en konflikt. I denne artik-

kelen brukes Vliert sin definisjon. Definisjonen forutsetter en gjensidig avhengighet mellom partene (De Dreu, 2010) ved at de står i et avhengighetsforhold til hverandre over tid.

Konflikters årsaker og utviklingsforløp

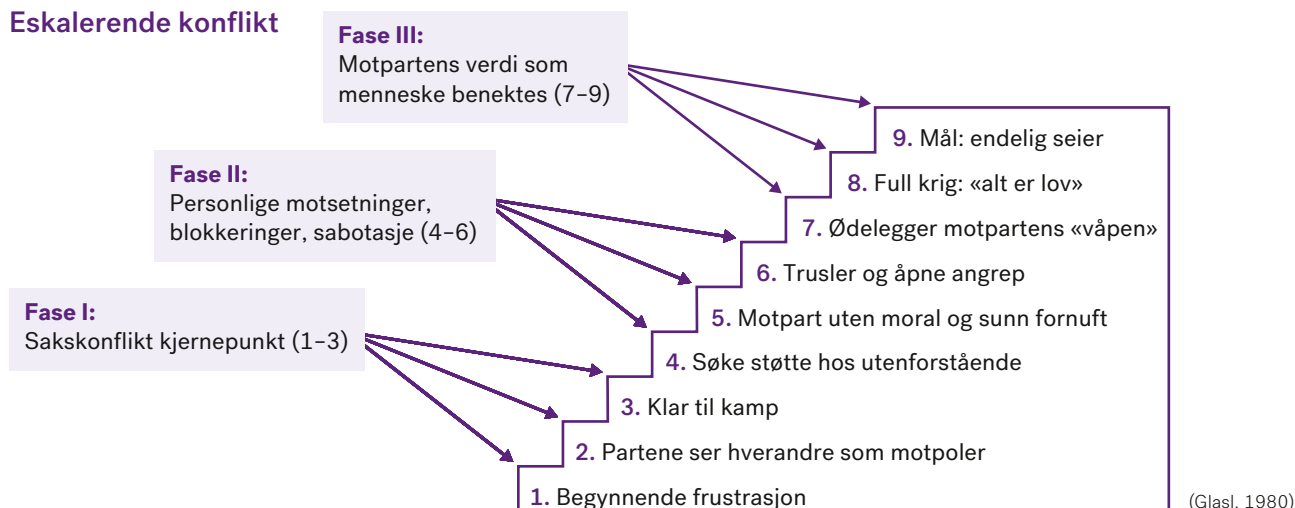
Utdanningsforbundets veiledningshefte om konflikthåndtering fra 2010 inneholder en oppsummering av vanlige kilder til konflikter i skole og barnehage. Disse er også aktuelle inn mot endringsarbeid:

- **Informasjon** – partene har forskjellig eller mangelfull informasjon om en sak.
- **Fortolkning** – partene kan ha fylldig nok informasjon, men tolker den forskjellig.
- **Kommunikasjon** – ulik virkelighetsoppfatning.
- **Roller/ansvar** – uklare roller, ansvar og arbeidsområder. Manglende aksept for ulike roller.
- **Mål** – partene har ulike eller uklare organisasjonsmessige eller personlige mål.
- **Verdier** – ulike verdier gir partene forskjellig situasjonsforståelse, der valg og prioritering av løsninger spriker.

Ut fra en prosessforståelse er det vanlig å anta at konflikter starter med et saksinnhold. Fortsetter konflikten å vokse, vil den etter hvert gå over til å handle om en relasjonskonflikt mellom personer i organisasjonen. En vanlig prosessmodell som fokuserer på hvordan konflikter utvikler seg over tid, hvilke stadier de beveger seg igjennom og hvordan disse stadiene kan bidra til å drive konflikten videre, er Glasl (2009) sin «trappetrinnsmodell». I denne modellen vil en konflikt kunne intensiveres gjennom ni trinn og tre faser. Utgangspunktet er en begynnende frustrasjon eller irritasjon mot en annen part som vanskeliggjør samarbeidet mellom to parter (trinn 1). Etter hvert begynner man å se på hverandre som motpoler i den aktuelle saken (trinn 2). Siden den andre parten har et annet syn, ønsker man å vinne frem med sitt syn (trinn 3). Ennå er det ikke åpne konfrontasjoner mellom partene, men kommunikasjonen mellom dem reduseres, og man søker allianse hos andre (trinn 4). Dette fører til at man blir mer frustrert over den andre, særlig om man får støtte for eget syn og handlemåte, som igjen gjør at partene får et stadig mer fastlåst og negativt syn på hverandre (trinn 5). Her er et viktig

FIGUR 1. En modell for et mulig utviklingsforløp i konflikter (Einarsen & Pedersen, 2017, s. 92).

Eskalerende konflikt



skille. Fra å ha en saklig konflikt, vil man på trinn 5 begynne å oppfatte den andre som personlig vanskelig, udugelig, eller med skjulte motiv for handlingene sine. Målet blir nå å avsløre motpartens egentlige motiv. Den andre blir en person man ikke stoler på, som er vanskelig og har skjulte hensikter. Man ønsker ikke å samarbeide med en slik person og vil helst unngå å ha noe med denne personen å gjøre. Derfor må en gi klar beskjed og ta kampen opp på alvor. Det blir åpne konfrontasjoner og trusler (trinn 6), og man forsøker å ødelegge motstanderens egne våpen (trinn 7), for eksempel gjennom baktalelse, latterliggjøring, trusler og åpent kjeft og kritisere. Til slutt blir alt lov for å vinne krigen (trinn 8). Man kjemper for å få seier over den andre, betingelsesløs overgivelse og beklagelse (trinn 9).

Denne trappetrinn-modellen viser i klarhet hvordan det som begynte som en frustrasjon, kan utvikle seg til en destruktiv situasjon om man ikke håndterer saken på et tidlig tidspunkt.

Konfliktforebygging ved endringsarbeid

Mangelfull ledelse er en utfordring både med hensyn til initieringsfasen, oppfølging underveis i implementeringsfasen og i etterkant av prosjektperioden. Det er også mangelfull involvering og forpliktelse av de ansatte, i tillegg til uklare mål og visjoner. Det er derfor viktig å utforske hva man konkret bør vite om for å unngå slike utfordringer.

Initierings- og implementeringsfasen

Ertesvåg (2012) har pekt på faktorer som kan virke forebyggende. Hun hevder at det er særlig viktig at man bruker tid på initieringsfasen og at ledelsen forankrer endringsarbeidet ved at de ansatte får være aktivt deltakende i denne fasen og får et eierforhold til utviklingsarbeidet. Ertesvåg definerer forankring som «alle forberedelser som blir gjort av skoler/barnehager før en setter i gang selve tiltakene, programmet eller prosjektet» (s. 23). Man må særlig bruke tid på forankring lokalt dersom initiativet for endring kommer ovenfra. Men for at alle involverte parter skal ha en mest mulig felles forståelse for behovet for endring, er dette viktig også om initiativet kommer innenfra organisasjonen selv. Klarer en å få ansatte til å erkjenne behov for endring, har en kommet et stykke på vei (Midthassel,

2004). Behovet kan blant annet synliggjøres gjennom ulike kvalitetsanalyser som skole og barnehage gjennomfører.

Det er også viktig å bruke tid på hva som skal være målet med endringene. Hensiktene med utviklingsarbeidet trenger å tydeliggjøres, og mål formuleres. Ledelsens involvering av hele personalet er viktig, samt at man utfordrer ansatte til å si noe om veien til målet, altså iverksetting av tiltak for å nå målene. Hindringer eller trusler mot endringene bør også kartlegges. Så er det ledelsens oppgave å trekke konklusjoner og legge planer ut fra innspill.

Uttrykket «readiness for change» (Ertesvåg, 2012, s. 26) illustrerer at erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid spiller en betydelig rolle for motivasjon for nye utviklingsprosjekt. Dette er et viktig punkt som ledelsen trenger å sjekke ut i sitt personale. Er tidspunktet for iverksetting av endringsarbeidet godt? Det er mer ansvarsfullt å utsette et endringsarbeid om man oppdager at man ikke har folket med seg, enn å presse noe igjennom uten god forankring.

Det er viktig å vite noe om hvordan man grovt sett kan forvente at tilslutningen til endringsarbeid i en organisasjon vil være fordelt. Rogers (2002) har funnet frem til følgende fem kategorier: *Endringsagentene* (2,5 %) som ut fra egeninteresse er interessert i egenutvikling og endring. Dette er ansatte som er interessert i nye ideer og er orientert om hvordan andre utfører ting. De evner å se både utenfor og inn i organisasjonen. *De lett engasjerte* (13,5 %) slutter seg lett til endringsarbeidet, men er mer opptatt av det indre i organisasjonen enn førstnevnte gruppe. Andre personer i organisasjonen kan spørre de lett engasjerte om råd for å finne ut mer om endringsarbeidet, så denne gruppen er viktige støttespillere. *Tidlig majoritet* utgjør den neste gruppen (34 %). De kan henge seg på om de får litt tid på seg og ser relevansen av arbeidet hos de andre gruppene. *Sen majoritet* (34 %) trenger mer tid, og er skeptisk til endringsarbeidet i utgangspunktet. De kan likevel komme med om det viser seg at endringene har noe for seg. *Etternølerne* (16 %) er de vanskeligste å få med seg. Det tar lang tid før denne gruppen engasjerer seg. Det kan også være subgrupper i personalet som motarbeider endringsarbeidet og som utgjør etternølerne. Klarer man å finne ut hva motstanden handler om, kan man skjønne hva som gjør at denne gruppen ikke blir med. Det kan være

verdifull informasjon i synspunktene herfra. Med unntak av endringsagentene utgjør kategoriene en normalfordeling, men prosentsatsene kan variere mellom skoler og mellom barnehager. Det viktigste er gjerne å identifisere endringsagentene og de lett engasjerte, og trekke dem med i arbeidet fra starten av. Slik har man drahjelp når motstanden kommer.

I implementeringsfasen, den fasen i et endringsarbeid hvor man setter i verk tiltaket eller endringene (Ertesvåg, 2012, s. 28), vil man oppdage om man har personalet med. Jo bedre arbeid som er gjort i forankringsfasen, jo bedre rustet er man i implementeringsfasen. En forutsetning for å oppnå reell endring er at majoriteten av personalet opplever tiltaketsom nyttig. Derfor er medskapning i forankringsarbeidet så avgjørende. Implementeringsfasen regnes fra tidspunktet hvor elevene eller barnehagebarna blir introdusert for tiltaket/aksjonene. Det er hos dem endringene skal gi effekt. Målet med en intervensjon bør derfor være en reell endring av praksis. Det er i denne fasen motstand mot endring oftest uttrykkes. Innovasjonsarbeidet handler derfor også om å ha kunnskap om barrierer mot endring. I enhver organisasjon finnes det mekanismer for selvbevaring og motstand mot endring (Skogen, 2004, s. 76). Motstanden kan være åpen og aktiv, eller passiv og skjult. Det er viktig å finne ut hva barrierene mot endring handler om. Ved å forstå hva som skjuler seg bak motstanden, kan man sette inn tiltak for å redusere denne.

Barrierer mot endring

Skogen (2004) beskriver fire kategorier av barrierer mot endring. Den første kategorien kalles *Psykologiske barrierer* (s. 76) og handler om en persons behov for *trygghet*. Jo høyere grad av basal trygghet et menneske har, desto bedre takles endringer. Angst for det nye trenger ikke være knyttet til saksinnholdet i endringen, men kan være psykologisk betinget. Dette er det viktig å ha kunnskap om. Gjennom tilstrekkelig informasjon, klargjøring av prosessene, og skissering av konsekvenser for den enkelte og for organisasjonen, kan man trygge folk. Finner man hva som gjør ansatte utrygge og forsøker å gjøre noe med det, kan barrieren reduseres. Samtidig er det viktig å innse begrensninger her. Ikke all utrygghet kan løses innenfor

en skole- eller barnehageleders ansvarsområde, og henvisning til andre instanser kan noen ganger være aktuelt.

Den andre kategorien kalles *Praktiske barrierer* (s. 77) og handler om avklaring av *tid, ressurser, mål og system*. Slike faktorer hindrer eller bremser forandring om de ikke er avklart i initieringsfasen. Angående *tidsfaktoren* lønner det seg å være raus med tidsressursen. Det tar tid å endre praksis og å se virkningene av endringene. *Ressursfaktoren* handler om faglige og økonomiske ressurser. Jo større endringer man legger opp til, jo mer trenger man av slike ressurser. Ekspertise utenfra, fagbøker om tema eller nytt utstyr kan være nyttig, særlig i startfasen. Ny kunnskap og nye ferdigheter kan være inspirasjonskilder for endring. Skal disse hentes inn utenfra, koster det penger. Ressurser til tett oppfølging underveis kan ha positiv effekt. Å kartlegge hvilke interne kvalifikasjoner man har, er viktig i forankringsfasen. Den tredje faktoren handler om *uklare mål* eller mål som ikke forstås likt av ansatte. Dette er en alvorlig hindring i endringsarbeidet. I initieringsfasen bør det derfor brukes tid på å utvikle felles forståelse av målet. Ledelsen har et særlig ansvar for at denne jobben gjøres. En fjerde type praktiske barrierer er *systembarrierer*. Organisasjonsstrukturen kan i seg selv være en barriere for utvikling. Møtetid, teaminndeling og strukturen i ledergruppen kan være hinder mot endring. Å tenke nytt om strukturene i organisasjonen kan derfor være en viktig tilnærming for å oppnå forbedring og utvikling.

Tredje og fjerde kategori kalles *Makt og verdibarrierene* og utgjør de viktigste hindringene for endring (Skogen, 2004, s. 81). De henger også nøye sammen. Hvilken verdiforankring som har forrang fremfor en annen i et verdippluralistisk samfunn, henger sammen med makt. Det kan derfor være vanskelig å skille hva som handler om verdier og hva som handler om makt. Verdikollisjoner er vanlige og kan ikke alltid løses. Verdigrunnlaget i et endringsarbeid kan falle sammen med verdier, normer og tradisjoner til deler av personalet, men kolliderer med andres verdiforankring. Det er forståelig at noen forsøker å stoppe en endring som strider imot det de har tro på.

Formell makt er nødvendig for å kunne ta vare på ulike interesser og verdier. Makt er en del av det å inneha en ledende posisjon i både barnehage og skole, samtidig som

Å være klar over maktens muligheter, fordeler og ulemper og hvem som besitter makt i ulike sammenhenger, er derfor sentral kunnskap i et endringsarbeid.

det er viktig å kunne se og kjempe imot når makten blir brukt på en uhensiktsmessig måte. Det er hvordan makten utøves og hvilken verdiforankring den har, som er viktig. Makten kan være vanskelig å få øye på, og er lettere å se fra en underordnet posisjon enn fra lederposisjon. Ledere med formell makt bør derfor utøve sin makt på en etisk forsvarlig måte og i god dialog med de ansatte.

Et interessant fenomen er at makt ikke trenger å være knyttet til lederstilling i form av legitim eller formell makt. Uformell makt kan ha ulike benevnninger; *ekspertmakt*, *personlig makt*, *informasjonsmakt*, *belønningsmakt* eller *kontaktmakt* (s. 84). Uformelle makthavere kan bli kraftige barrierer i en endringsprosess om personlige eller faglige maktfordeler trues eller reduseres ved endringer av gjeldende praksis. Det er sjelden noen gir fra seg posisjoner uten motstand dersom makten oppleves som fordelaktig. Det er derfor viktig å alliere seg med personer med makt der endring er nødvendig. Å se hvem som trengs med på laget og investere i relasjonen med dem, kan være klokt. De personene som har uformell makt, har ofte stor innflytelse og kan iverksette sanksjoner som gjør forandring vanskelig. Å være klar over maktens muligheter, fordeler og ulemper og hvem som besitter makt i ulike sammenhenger, er derfor sentral kunnskap i et endringsarbeid.

Lederes ansvar for forebygging av konflikter

Ledelse er svært viktig i endringsarbeid. For liten oppmerksomhet på selve omstillingsprosessen medfører at konflikter ofte oppstår (Saksvik, Nytrø & Tvedt, 2008, s. 295). Ledere med personalansvar spiller en avgjørende rolle for

hvordan medarbeidere takler omstillinger. Ledere trekker seg gjerne unna og blir for lite synlige i endringsprosessene. Dette er det motsatte av hva ansatte trenger, da muligheten for dialog med overordnede bidrar til å redusere usikkerhet og stress. At ledere deler informasjon med ansatte, skaper grunnlag for tillit og åpen kommunikasjon. Ved å være tett på vil man også kunne fange opp tendenser til ryktespredning. Slik kan ledere bidra til å hindre at det dannes misnøye gjennom spredning av feilaktig informasjon. Lederens tilstedeværelse og tilgjengelighet synes derfor å være viktig for å unngå konflikter.

Gjennom prosjektet «God ledelse i offentlig sektor» (Waag, 2006) fant man også at gode ledere viser stor toleranse for den usikkerheten som endringer fører med seg. De opptrer som kaos-støtdempere overfor de ansatte og oppnår dermed at medarbeiderne føler seg trygge på lederens manøvrering i en kaotisk situasjon. Et annet sentralt funn i studien var at før virksomheten iverksetter omstillinger, må det utvikles en strategi som gir rom for å håndtere ulike reaksjoner hos de ansatte. Frykt for det ukjente skaper stress, som igjen skaper motstand mot endring. En organisasjonskultur som støtter konstruktive konflikter, øker sannsynligheten for en forbedret endringsevne. Gjennom å skape et klima for gjensidig respekt, samarbeid og dialog kan man finne løsninger på uenighet knyttet til omstillinger. God konflikthåndtering handler om å la ulike synspunkter komme åpent til uttrykk uten at noen klandres for det eller gjøres til syndebukker (ibid., s. 298).

I andre studier fremheves betydningen av at ledelsen har klare bilder av fremtiden som de ansatte kan identi-

fisere seg med, som et viktig aspekt for å unngå konflikter (Hildebrandt, 2002). God endringsledelse er å balansere en rekke kompliserte motsetninger og paradokser samtidig. Ledelsen skal både vise interesse og handlekraft, samtidig som den gir plass til å fremme medarbeidernes initiativ, selvstendighet og kreativitet. En sterk ledelse er ikke ensbetydende med et prosessforløp hvor alle vesentlige beslutninger treffes av ledelsen, men hvor ledelsen på en overbevisende måte er i stand til å formidle sine visjoner, og at det gis rom for at medarbeiderne har stor innflytelse på veien mot målet.

Ledelsen har også ansvar for å bygge en kultur som tåler at folk sier sin mening (Bang, 2011). Å skape en skole- og barnehagekultur uten balkanisering og baksnakking er viktig. Arbeidsmiljøet er et speilbilde av ledelsen, og som leder har man ansvar for å legge til rette for et godt arbeidsmiljø og å være en god rollemodell i hvordan man snakker med ansatte, og etterleve verdier, lederkrav og prinsipper i virksomheten (s. 145). Det vi gjør og ikke gjør, og måten det gjøres på, vil påvirke arbeidsmiljøet på godt og vondt. Redde kulturer er et uttrykk som beskriver organisasjoner uten en åpen og fordomsfri organisasjonskultur hvor motstridende syn kan luftes og diskuteres konstruktivt uten risiko for de involverte. Slike kulturer består gjerne av sterke og dominerende personligheter som setter agendaen. Bang (2011, s. 112–113) påpeker at ledere bygger en sterk kultur som tåler lavintensiv konflikter, gjennom bevisst repetering av viktige verdier og normer, selektiv rekruttering (nye folk som passer inn i kulturen), faste ritualer og seremonier, samt tett samarbeid mellom nyan- satte og gode rollemodeller.

En siste faktor er ledelsens oppgave med forventningsavklaring når det gjelder roller og ansvarsområder (Utdanningsforbundet, 2010; Einarsen & Pedersen, 2017, s. 66). Dette gjelder generelt, men særlig i endringsarbeid. I forventningen ligger en latent skuffelse. Har folk urimelige eller urealistiske forventninger til andres eller ledelsens rolle, fører det til frustrasjoner. Uinnfridde forventninger trenger å uttrykkes. En dialog rundt hva som er rimelige forventninger til ulike roller og ansvarsoppgaver i forbindelse med et utviklingsarbeid, er derfor konfliktforebyggende, og det er en lederjobb å se til at dette blir gjort.

Medarbeideres ansvar

Vi er hverandres arbeidsmiljø, der alle arbeidstakere har ansvar. Medarbeiderskap kan sees på som en forpliktende relasjon mellom leder og medarbeidere, og mellom medarbeidere i et aktivt samspill der partene har felles ansvar for en god arbeidsplass som skal utføre oppgaver og nå mål (Irgens, 2007, s. 94). Et godt samspill er avhengig av en positiv holdning til det å jobbe sammen i et arbeidsfellesskap. Mangler dette, vil det gå ut over fellesskapets synergieffekt, det vil si gruppens samlede energi (s. 100). En forutsetning for utvikling og læring i et arbeidsmiljø er derfor vilje og evne til å holde uttalte intensjoner opp mot reell praksis.

Kommunikasjon, (*communicare*, lat.), betyr å «gjøre felles», det vil si å få felles forståelse av en sak. Dette er viktig i møte med andre, og man blir klokere gjennom å skifte perspektiv fra eget ståsted til andres. Empati defineres som evnen til å kunne sette seg inn i andres situasjon tankemessig og følelsesmessig, for å kunne forstå andres tanker, følelser, holdninger og reaksjoner bedre. Empati handler derfor om å lytte både med hodet og hjertet, og prøve å forstå den andre sin synsvinkel (Irgens, 2007, s. 106). Slik øker innsikten, og ved å invitere den andre inn i egen virkelighetsforståelse, kan begge parter få utvidet forståelse av saken man er opptatt av. Dette er essensielt for å forebygge konflikter og håndtere de konfliktene som har oppstått.

Konklusjon

Konfliktnivået kan øke i forbindelse med endringsarbeid i barnehage og skole. Det er viktig å vite om hva som kan virke forebyggende, og hvordan man kan forhindre at konflikter eskalerer til energitappende nivåer i organisasjonen. Den holdningen man har til konflikt som fenomen, er viktig. Det er også essensielt hvordan man definerer begrepet og forstår årsaker til konflikter og hvordan de utvikler seg.

God ledelse av endringsprosesser er forebyggende; i initieringsfasen med lokal forankring og medskapning, og i implementeringsfasen med mål om reell praksisendring til beste for alle barn. Samtidig er det nødvendig å finne ut hva som skjuler seg i en eventuell motstand og analysere

dette opp mot de fire kategoriene av barrierer mot endring. Medarbeidernes ansvar for gode samspillsprosesser og god kommunikasjon bør understrekes. PP-tjenesten skal arbeide forebyggende i et systemperspektiv. Det er derfor nødvendig at tjenesten har den kompetansen som trengs til å veilede skoler og barnehager i organisasjonsutvikling på måter som kan forebygge konflikter.



Kristin Belt Skutlaberg arbeider som høskolelektor og er nå stipendiat ved NLA Høgskolen i Bergen. Hun har utdanning fra musikklinjen ved Bergen lærerhøgskole, videreutdanning i spesialpedagogikk og mastergrad i pedagogikk med vekt på ledelse. Belt Skutlaberg har 18 års erfaring som lærer og spesialpedagog i skolen. Som høskolelektor er faglig interesse og forskning knyttet til skoleutvikling, endringsledelse og ledelse i krevende utfordringer. (Pågående doktorgradsarbeid handler om hvordan det oppleves å være rektor og ta lederskap i langvarige saker som omhandler krenkelser; som mobbing, trakassering, vold og diskriminering i skolen.)

REFERANSER

- BANG, H.** (2011). *Organisasjonskultur*, 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- DE DREU, C.K.** (2010). Social Conflict. The Emergence and Consequences of Struggle and Negotiation. I: L. Gardner, S.T. Fiske & T. Gilbert: *Handbook of Social Psychology*. John Wiley & Sons Ltd.
- EINARSEN, S. & PEDERSEN, H.** (2017). *Håndtering av konflikter og trakassering i arbeidslivet*, 2. utg. Oslo: Gyldendal.
- ERTESVÅG, S.K.** (2012). *Leing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- FARSTAD, C & ODDEN, K.** (2015). *Konfliktarbeid i skolen – med gjenopprettende tilnærming*. Oslo: Gyldendal.
- GLASL, F.** (2009). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Bern: Haupt.
- HILDEBRANDT, S.** (2002). Forandringsledelse. I: O. Nordhaug: *Strategisk personalledelse* (s. 232–247). 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- HOLGERNES, M.H. & HENRIKSEN, S.H.** (2010). *Sammenhengen mellom organisatoriske omstillinger og mellommenneskelige konflikter på arbeidsplassen over tid*. Masteravhandling. Bergen: UiB.
- HOLTEN, A-L., HANCOCK, G.R., MIKKELSEN, E.G., PERSSON, R., HANSEN, Å.M. & HØGH, A.** (2016). The longitudinal effects of organizational change on experiences and enacted bullying behaviour. *Journal of Change Management*. DOI:10.1080/14697017.2016.1215340
- IRGENS, E.J.** (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MIDTHASSEL, U.V.** (2004). Teacher involvement in school development activity and its relationship to attitudes and subjective norms among teachers: A study of Norwegian elementary and junior high school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), s. 435–456.
- MØLLER, J., SIVESIND, K., SKEDSMO, G. & AAS M.** (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Acta Didactica, nr. 1/2006. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- ROGERS, E.M.** (2002). Diffusion of preventive innovations. *Addictive Behaviors*, 27(6), s. 989–993.
- SAKSVIK, P.Ø., NYTRØ, K. & TVEDT, S.D.** (2008). Sunn endring i organisasjoner. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45(3), s. 295–300.
- SHERMAN, L.W & STRANG, H.** (2007). *Restorative Justice – The Evidence*. London: The Smith
- SKOGEN, K.** (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOGSTAD, A., MATTHIESEN, S.B & EINARSEN, S.** (2007). Organizational changes. A precursor of bullying at work? *International Journal of Organization Theory and Behavior* 10(1), s. 58–94.
- SKUTLABERG, K.** (2011). *Konflikter og konflikthåndtering. En studie av 6 skoleledere sine tanker om konflikter, forebygging og håndtering i voksenmiljøet i skolen*. Masteravhandling. Bergen: NLA Høgskolen.
- SÆTRE, A.S.** (2009). *Kommunikasjon i organisasjoner: Perspektiv og prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- THOMAS, K.W.** (1992): Conflict and conflict management. Reflections and update. *Journal of Organisational Behaviour*, 13, s. 265–274.
- UTDANNINGSFORBUNDET** (2010). *Personalsaksarbeid. Et veiledningshefte for tillitsvalgte i Utdanningsforbundet*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- VAN DE VLIERT, E.** (1998). Conflict and conflict management. I: P.H.D. Drenth, H. Theierry & C.J. de Wolff (red.), *Handbook of Work and Organizational Psychology: Personnel Psychology* (s. 351–376). East Sussex: Psychology Press Ltd.
- VAAG, J.** (2006). *God ledelse i offentlig sektor: En kvalitativ undersøkelse*. Masteravhandling. Trondheim: NTNU.

Aktuelle bøker



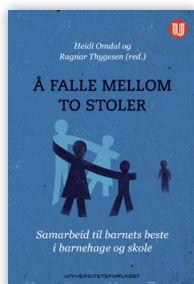
UNIVERSITETSFORLAGET

Kommer
i juni

Heidi Omdal og Ragnar Thygesen (red.)

Å falle mellom to stoler

*Samarbeid til barnets beste
i barnehage og skole*



Hva må til for å oppnå en samlet tidlig innsats for barn og unge i barnehage og skole? Boken viser hvordan en kan oppnå en felles forståelse og komme frem til hensiktsmessige mål og tiltak.

Kr 359,-

Kommer
i juni

Edvard Befring

De pedagogiske kvalitetene

Løfterike muligheter for barn og unge



Edvard Befring har vært en pioner innenfor fagfeltet siden slutten av 1960-tallet. Denne essaysamlingen viser faglige perspektiver som har vært, og er, sentrale innenfor spesialpedagogikken i Norge.

Kr 349,-

Kolbjørn Slethei, Marit Bollingmo og Olaf Husby

Fonetikk for logopeder og audiopedagoger



En grunnbok som redegjør for sentrale kunnskapsområder innen fonetikk. Grunnleggende betingelser for talekommunikasjon, og dermed også hva som trengs for å bote på dysfunksjonell talekommunikasjon, blir grundig omtalt i boken.

Kr 439,-

Sven Nilsen (red.)

Inkludering og mangfold

- sett i et spesialpedagogisk perspektiv



Fra et spesialpedagogisk perspektiv gir boka innsikt i utfordringer som både politikere, skoleledere og praktikere står overfor i skolens møte med elever med svært varierende bakgrunn og forutsetninger.

Kr 429,-

KJØP BØKENE PÅ: ☎: www.universitetsforlaget.no @: bestilling@universitetsforlaget.no ☎: 24 14 75 00

UNIVERSITETSFORLAGET.NO

Korleis kan PPT fylle rolla som endringsagent i ressursteamarbeid?

Meld. St. 18 (2010–2011), *Læring og fellesskap*, poengterer at det må byggast eit lag rundt førskulelærar og lærar, mellom anna slik at PPT kjem tettare på og kan bidra til tidleg innsats. Denne artikkelen kastar lys over kva kompetanse som krevjast, dersom PPT faktisk skal fylle rolla som endringsagent inn mot skule og barnehage. Spørsmål i samband med dette vil truleg alle PPT-kontor ha nytte av å diskutere internt.

AV GRO SANDNES

Offentlege styringsdokument og lovverk forventar at PPT skal bidra til tidleg innsats, jobbe førebyggjande og bidra til heilskap og samanheng (Øen, 2017; Meld. St. 18 (2010–2011)). Barnehagelova §19-c og opplæringslova §5-6 peikar i hovudsak ut to hovudoppgåver for PPT. Me skal på den eine sida utarbeide sakkunnige vurderingar, og på den andre sida hjelpe oppveksteiningane i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling (Øen, 2017). Vidare peikar Øen på at den delen av arbeidet som handlar om kompetanse- og organisasjonsutvikling, ser ut til å vere nedprioritert.

Utdanningsdirektoratet har i samarbeid med KS og på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet utarbeidd rettleiande kvalitetskriterium for PPT (UDIR, 2016). Dei legg vekt på at PPT skal vere ei fagleg kompetent teneste som skal legge til rette tilbodet til barn og unge, og skuleeigar har ansvaret for at tenesta har den naudsynte kompetansen. PPT skal

utføre sakkunnig arbeid innan rimeleg tid, og ein må utvikle *rutinar* for at tenesta kan drive organisasjons- og kompetanseutvikling (UDIR, 2016). Meld. St. 18 (2010–2011) legg føringar på kommunane om at PPT må dreie arbeidet sitt frå kartlegging av enkelteleven til rettleiing og rådgjeving av læraren. Mandat og ansvar for å drive endringsarbeid er altså på plass, men det inneber ikkje nødvendigvis at oppveksteiningane inviterer PPT inn til slikt endringsarbeid.

Lovverket gjev PPT mandat til å vere endringsagent og lagar slik rom for dette i tilsette si yrkesutøving. Nyare bidrag innan organisasjonslæring legg vekt på kollegial refleksjon, intuisjon og kreativitet som viktige sider i læringsarbeidet (Roald, 2012). Roald trekker fram at ein no legg meir vekt på det systemiske i læringa og ser mellom anna mobilisering av taus kunnskap som eit viktig potensial for produktiv kunnskapsutvikling (Roald, 2012). I læringsfellesskap vert det lagt



Loverket gjev PPT mandat til å vere endringsagent ...

til rette for interaksjon og forhandlingar, noko som kan motverke tendensar til privatisering av pedagogisk praksis (Elstad, 2014; Gotvassli, 2013), som og gjeld PPT. Kollektive læringsprosessar må vere kontinuerlege (Roland, 2015), og desse må ein utvikle i fellesskap gjennom samarbeid.

Organisasjonslæring

Sosialkonstruktivistisk tilnærming til læring seier at kunnskap vert danna i sosiale prosessar (Risberg, 2009; Stålsett, 2009), som i samarbeid mellom kollegaer. I mange høve opplever likevel nokre pedagogar at samarbeid fører til auka arbeidsmengd, tap av fagleg fridom og konkurranse om ressursar (Ertesvåg, 2012). Samuelsen (2008) framhevar tydinga av innovasjonskompetanse, og at dette er blitt vektlagt i ulike offentlege dokument. Mellom anna la St.meld.nr. 30 (2003–2004) vekt på å skape ein betre kultur for læring i skule. For mange vert utviklingsarbeid gjennomført utan kunnskap om systemretta arbeid, med det resultat at det ikkje fører til den skuleutviklinga ein ynskjer (Samuelsen, 2008). Dette gjeld nok også for PPT som organisasjon, om ein skal forstå Øen (2017) rett.

Kolnes (2016) syner til den reflekterande praktikaren,

der den tause kunnskapen er viktig og mogeleg å få fram via aktiv refleksjon og diskusjon. Dagleglivet er prega av intuitiv, spontan handling, og kunnskapen er for det meste implisitt. Det vil seie at me har vanskar med å gjere greie for kva me har gjort, kva me veit og kvifor me har gjort det (Gotvassli, 2013, Kolnes 2016). Det sentrale her er evna til å reflektere over eigen praksis. Den viktigaste faktoren er den individuelle (Samuelsen, 2008). Det skjer inga organisasjonslæring utan individuell læring, men den er samstundes ikkje tilstrekkeleg for å få til organisasjonslæring. For at ein organisasjon skal kunne kalle seg lærande, må individuell læring føre til kunnskapsutvikling og utvida valmogelegheiter når det gjeld å bruke denne kunnskapen. I tillegg må organisasjonen endre handlingsteoriane sine (Samuelsen, 2008). Nøkkelen til organisasjonslæring er forankring av kunnskap.

Organisasjonslæring på ulike nivå

Roald (2012) syner omgrepa *enkeltkretslæring*, *dobbeltkretslæring* og *deuterolæring* i organisasjonslæring på fleire nivå. Kollegial refleksjon er grunnleggande for å nå læring på eit djupare nivå (Stålsett, 2009). I denne teorien blir

organisasjonslæring opplevd og forstått som ein prosess eller ein straum av hendingar over tid. Om ein organisasjon berre nyttar enkeltkretslæring, blir han gradvis «dummare» (Gotvassli, 2013). Slik læring fører berre til feilretting. Ein stiller ikkje kritiske spørsmål til den praksisen ein har, verken til organisering eller innhald. Åtferda vert heller justert på grunnlag av erfaringar, heilt til ein oppnår ønska resultat. Roald (2012) karakteriserer *enkeltkretslæring* som det å korrigere synlege og enkle feil, medan grunnleggande verdiar og trekk i organisasjonen blir verande som før.

Dobbeltkretslæring inneber eit djupare nivå av læring (Gotvassli, 2013; Kolnes, 2016). Det inneber at ein utfordrar mål, normer og verdiar i organisasjonen, som styrer *enkeltkretslæringa* (Gotvassli, 2013). Det er med andre ord viktig å sjå etter kva som ligg til grunn for dei vala PPT tek. Kva er grunngjeving for tiltaka og organiseringa? Dobbeltkretslæring krev *endringsvilje* i forhold til dei grunnleggande karaktertrekka ved organisasjonen (Roald, 2012), og det er fleire vilkår som må ligge til grunn for at ein skal oppnå læring på dette nivå.

Både enkeltkrets- og dobbeltkretslæring finst på individuelt og kollektivt nivå. Det er ei leiaroppgåve å sette i gang og halda ved like dobbeltkretslæring hjå tilsette og i organisasjonen (Gotvassli, 2013). Ved dobbeltkretslæring går ein «bak» formuleringane, og spør kva dei eigentleg tyder og kva den enkelte legg i det. Kva ligg til dømes bak termen «sakkunnig vurdering eller rådgjeving»? Kva tyder det for deg? *Deuterolæring* blir då ein *prosess* der organisasjonen lærer å utføre både enkelt- og dobbeltkretslæring, og der ein driv kritisk refleksjon over måten å løyse oppgåver på (Gotvassli 2013). Stålsett (2009) karakteriserer deuterolæring som noko som skal til for å lære å lære.

Endringsarbeid

For å skape felles språk med oppveksteiningane om dei felles utfordringane PPT og oppveksteiningane har, trengs eit teoretisk perspektiv (Aas & Skedsmo, 2014). Det er viktig å ha ei felles forståing av omgrep, og særleg når ein skal gjere endringar som omfattar mange menneske samstundes. Norske lærarar har få formaliserte støttestrukturar for kunnskapsutvikling, og lærarar orienterer seg meir mot kollegaer enn mot forskning.

For å kunne overføre og omsetje eit endringstiltak i ein organisasjon, er det avgjerande å skape eit kommunikasjonssamband (Roland, 2015). Dette sambandet vert utgjort av individ eller grupper som jobbar aktivt med å implementere ei endring. Hovudelementa her er trening, rettleiing og administrativ støtte. Utan ein aktiv og levande «kommunikasjonsforbindelse» er det uråd å overføre kjernepunktene til organisasjonen. *Endringsagentar* er personar som deltek i desse prosessane. Dei må kjenne godt til intervensjonen (det som skal endrast) og korleis ein skal omsetje det i praksis (implementeringsteori) (Roland, 2015).

Nilsson (2011) definerer *endringsagentrolla* som eit internt eller eksternt *individ eller team*, som har ansvaret for å initiere, leie eller implementere ei endring eller eit endringsprogram. Det vil seie at både rektor og PP-rådgjevaren kan vere endringsagent åleine, eller ein kan sjå ressursteamet som ein endringsagent i seg sjølv, knytt til det endringsarbeidet ein går inn i.

Endringsorientering er i kva grad ein person eller ei eining adopterer dei nye ideane tidleg i prosessen (Ertesvåg, 2012). Skal ein få ressursteamet til å fungere som ein arena for læring og utvikling, og som ein endringsagent i seg sjølv, må ein ta omsyn til tidsdimensjonen. Tidsdimensjonen påverkar innarbeidinga av endringane og indirekte kva roller personar tek og korleis dei engasjerer seg.

Ein kan snakke om at medlemmene av ein organisasjon kan delast inn i fem ulike kategoriar av endringsorientering. Den første kan kallast endringsagentar og gjeld dei som sluttar seg til innovasjonen. Dei utgjør til vanleg 2,5 prosent av dei tilsette (Ertesvåg, 2012). Dei er interesserte i nye idear og utvikling og ser utover organisasjonen sine grenser for å utvikle nye idear. Endringsagentane vil saman med dei *lett engasjerte* (dei neste 13,5 prosent av dei tilsette) vere viktige å identifisere tidleg. Ertesvåg (2012) karakteriserer endringsagentane som kosmopolittar og dei lett engasjerte som meir heimekjære. Ho hevdar at desse to er opinionsleiariar i dei fleste system. Dei tre siste kategoriane av endringsorientering blir av Ertesvåg (2012) karakterisert som *tidleg majoritet* (34 prosent), *sein majoritet* (34 prosent) og *etternølarar* (16 prosent). Prosentvis fordeling kan variere frå skule til skule, men ein føresetnad for å få til ei god fordeling mellom desse kategoriane er å skape

Endringsagenten må meistre å setje mål, definere roller, kunne kommunisere desse og leie ein arbeidsprosess.

interesse og entusiasme for endringsarbeidet slik at kollegiet sluttar seg til (Ertesvåg, 2012, s. 126).

Ut frå lovmandatet ser det ut som PPT er definert inn i rolla som endringsagent, altså som kosmopolitten og den som skal tenkje innovativt og vere endringsvillig. Samstundes syner teorien om tidsdimensjonen og endringsorientering at endringsarbeid er krevjande i høve til korleis ein kan forvente å få folk med seg. Når det og er slik at rollene i personalet vil kunne endre seg undervegs, vil og PPT si rolle måtte tilpassast den fasen ein er inne i. PPT må difor kunne identifisere fasane i endringsprosessen (Stålsett, 2009). Ein må ha forståing for *kvar* ein er i endringsarbeidet, kva målet er, samt oppnå eit felles vokabular og forståing av omgrep (Colbjørnsen, 2014; Aas & Skedsmo, 2014) – altså ei felles teoretisk ramme og perspektiv. Det er gjennomføringa i seg sjølv som er utfordringa, ikkje tilgangen på kunnskap om kva ein skal gjennomføre. Ein må altså ha tosidiig vektlegging, der ein har like stort fokus på sjølvintervensjonen som på implementeringa (Roland, 2015).

Endringsagenten må meistre å setje mål, definere roller, kunne kommunisere desse og leie ein arbeidsprosess (Nilsson, 2011). Fleksibilitet er sentralt om ei endring ikkje går som planlagt. Å velje ut team, avklare roller og ansvar er sentrale moment, slik at alle er klar over plikter og forventningar til den einskilde. Endringsagentrolla må kunne meistre kompleksitet – det vil seie vere førebudd på at mykje skjer samstundes og at ein vil møte motstand. For å kunne meistre dette hevdar Nilsson (2011) at endringsagenten må vere i stand til å knyte kontakt og vekke tillit hjå gruppa (til dømes ressursteamet/lærarkollegiet), samt vere tolmogig og roleg, trass i usikkerheit.

Ressursteam er ein modell der PPT vert ein av fleire som driv endringsarbeid inn mot oppveksteininga, og der ansvar og forventningar vert avklart i gruppa. Teamet kan bestå av leiarar, funksjonelle spesialistar og medarbeidarar på alle nivå, både eksterne og interne (Nilsson, 2011). Det kan vere rektor, PP-rådgjevar og ein spesialpedagog/allmennpedagog med ansvar for spesialundervisninga. Å etablere eit team handlar om å sikre at ingen står aleine med det spesialpedagogiske arbeidet, og det handlar om å sikre system der ein kan støtte seg på kollegaer (Øen, 2017).

Endringsprosessar knytt til ressursteamprosjekt

Fasetenking i innovasjon kan vere til hjelp for å orientere seg i komplekse situasjonar. Ein innovasjonsprosess kan delast i tre fasar; *initiering*, *implementering* og *vidareføring* (Roland, 2015).

Initiering handlar om den prosessen som leiar fram til avgjera om å setje i gang eit endringsarbeid (Ertesvåg, 2012). Endringar kan omhandle små grupper, eit ressursteam eller heile skulen. Ynskjet om endringar kan kome nedanfrå i organisasjonen eller frå verksemdsleiinga på kommunalt nivå (Ertesvåg, 2012). Arbeidet i initieringsfasen er heilt avgjerande for om ein lukkast med å oppnå god kvalitet på endringsarbeidet (Ogden, 2015; Roland, 2015). Det er sentralt å forankra ideen og innhaldet i endringa hjå den eller dei som skal utføre endringa. Arbeidet i denne fasen vert gjerne tilfeldig og usystematisk, og ei rekkje faktorar må avklarast før endringsprosessen startar (Ertesvåg, 2012).

PPT har til dømes mange gode argument for innføring av ressursteam som ein god arena for samarbeidet mellom PPT og skule. Målet kan vere at teamet kan nyttast som ein endringsagent inn mot utviklingsarbeid i skulen. Vanskar med gjennomføring kan ein illustrere med hierarkiimplementeringsdoktrina (Røvik, Eilertsen & Lund, 2014), der eigarar og PPT ikkje involverer endringsmottakaren (skulen) godt nok i initieringsfasen. Ertesvåg (2012) poengterer at ei endring må kome ut frå eit opplevd behov. Det er heilt sentralt at organisasjonen er førebudd på endring, opplever forplikting og engasjement for denne endringa og at dei faktisk har behov for endring. Om desse føresetnadane ikkje ligg føre, så lukkast ein ikkje i endringsprosessen (Roland, 2015). PPT har via lovverk og stortingsmeldingar fått i oppgåve å hjelpe skulane med endringsarbeid. Skal ein ta Ertesvåg og Roland på alvor, så må initieringsfasen knytt til etablering av ressursteam førebu skulane på kva fordeler ei slik ordning kan gje for det arbeidet som skal gjerast. Både PPT og kommunenivået må kunne gå eitt steg attende og forankre innføring av ressursteam betre hjå dei som skal utføre endringa.

Overgangane mellom initierings- og *implementeringsfasen* er ofte overlappende, og det arbeidet ein gjer i den eine fasen, påverkar kva som kjem i neste (Roland, 2015). Ein føresetnad for å oppnå endring er kompetansebygging

og trening i personalgruppa. Implementeringsfasen i eit endringsarbeid er prega av stor grad av kompleksitet. I denne fasen skal ein omsetje visjonar, idear og teoriar til den daglege verksemda (Roland, 2015a; Roland, 2015b).

Vidareføringsfasen handlar om tida etter at ein formelt har avslutta intervensjon. Dette er vedlikehaldsfasen for endring i organisasjonen, der ny læring er akseptert og vert nytta i praksisutøvinga.

PPT som endringsagent – rolleforståing

Nilsson (2011) definerer ingen universalmodell for endringsagenten, men presenterer tre ulike nivå eller roller som endringsagent. PPT er som endringsagent ein del av eit team, og rolla er definert ut frå samarbeidet som oppstår i teamet. Målet er å utvikle og hjelpe ein skule til å oppnå dobbeltkretslæring og deuterolæring.

Endringsleiing er her viktig. Alt endringsarbeid krev leiing, og at eit større endringsarbeid i skulen vert leia av rektor er avgjerande for å lukkast med implementeringa (Ertesvåg, 2012). Leiing er ikkje avhengig av formelle posisjonar, men vert sett på som ein prosess som har til hensikt å inspirere og påverke mot eit kollektivt mål for organisasjonen. Leiing kan altså utøvast av alle som har vilje og evne til å inspirere til kollektiv innsats (Ertesvåg, 2012).

Ved implementering av nasjonale reformer nyttast oftast ein top-down-modell (Røvik, 2014a), der makta til å reformere sit på toppen. Denne modellen er detaljstyrt frå leiing / nasjonalt nivå og ned til oppveksteiningane (Røvik mfl., 2014). Bottom-up-modellen (Røvik, 2014a) handlar om at iverksettingsprosessar må drivast fram nedanfrå, og pedagogen må vere den drivande krafta som initierer og driv fram endring og reformidear. Røvik (2014b) skisserer og ein tredje implementeringsdoktrine, kalla nettverksdoktrinen. Da snakkar vi om deltakarar frå ulike instansar, og der er ikkje eit hierarkisk system eller ei profesjonstilknytning avgjerande for mynde og leiing. Autoriteten vil kome frå motivasjon, involvering og lojalitet til endringsarbeidet.

Eit viktig spørsmål for PPT blir difor: er organisasjonen styrt etter ei hierarkidoktrine, eller jobbar ein saman med oppveksteiningane ut frå ein nettverksdoktrine med ein flytande autoritetsprofil, der rollene skiftar undervegs?

Initiator og transformasjonsleiar

Initiatornivået i endringsagentrolla (Nilsson, 2011) er viktig når det gjeld framdrift og definering av endringa som skal skje. Dette er ein krevjande del av endringsagentrolla som ofte krev meir enn ein person for å få gjennomslagskraft (Nilsson, 2012). Initiatorrolla kan sjåast i lys av *transformasjonsleiing* (Ertesvåg, 2012). Denne typen leiing skjer når fleire personar engasjerer seg slik at leiarar og dei som kjem etter, hevar kvarandre til eit høgare motivasjonsnivå. Initiatoren treng politisk, organisatorisk og personleg tru-verde, samt posisjon for å kunne utøve tilstrekkeleg press på nøkkelpersonar. Nilsson (2011) vektlegg at initiatoren samstundes skal skape og oppretthalde konsensus og oppslutning rundt endringsbehovet nedover i organisasjonen, og er i likskap med transformasjonsleiararen god på å anerkjenne medarbeidarane og ta vare på den enkelte sine behov (Nilsson, 2011). Transformasjonsleiing er definert som eit kollektivt ansvar, ei distribuert og delt leiing som nyttar kunnskapen og dugleiken til den einskilde i teamet (Ertesvåg, 2012).

Rektors rolle i endringsarbeid vert poengtert, men om det berre er rektors interessefelt og kunnskap som er styrande for skulen sine val av innsatsområde, kan det bli snevert (Midthassel, 2015). Teammodellen i endringsagentrolla, der PPT er ein del av teamet, kan då vere ei støtte og hjelp for rektor. Og det blir teamet som endringsagent, som då hjelper rektor og skuleeigar til å gjennomføre, motivere for og halde ved like endringane i organisasjonen, ved å initiere og drive transformasjonsleiing.

Fasilitator og rettleiar

Nilsson (2011) ser også endringsagenten som *fasilitator*. Fasilitatoren har som oppgåve å skape endring på ein interaktiv måte mellom ulike grupper (Nilsson, 2011). Endringstemaet skal gje retning og skape samhald, der organisasjonen skal eige problemet og skal halde fram også etter at prosessen er over. Det er ein føresetnad at organisasjonen tek ansvar for eiga endring, utviklar evna til å diagnostisere eiga verksemd og vel eigne løysingar, med støtte av fasilitatoren. Fasilitatoren tek dermed ikkje avgjerder i prosessen, men skal hjelpe og fasilitere implementering (Nilsson, 2011), og denne rolla har difor mykje til felles

med PPT si ordinære rettleiarrolle; å legge til rette for ein læringsprosess med ein startfase, ein arbeidsfase og ein avslutningsfase (Stålsett, 2009).

Ein rettleiar er ikkje nøytral, men skal jobbe ut frå vegsøkars forståing. Rettleiaren skal tydeleggjere sin ståstad når det gjeld kunnskap om læring og læring i organisasjonar. Dette inneber ein læringsprosess gjennom samarbeid. Rettleiar skal hjelpe vegsøkar å hente fram eigne kunnskapar og erfaringar omkring det han søker hjelp til (Stålsett, 2009). Fasilitator er som rettleiar, heller ikkje ekspert på det som er problemet, men skal kunne noko om korleis ein kan leggje til rette strukturar og aktivitetar slik at organisasjonen kan kome fram til ei løysing (Nilsson, 2011).

Translatørrolla

Translasjonsteorien tek utgangspunkt i at det som skal overførast mellom organisasjonar, er idear og ikkje fysiske ting (Røvik, 2014b). Dette tyder at overføring og implementering er translasjon. Idear vert tolka, gjort tydeleg, reformatolka og materialisert når dei kjem inn i nye kontekstar. Omgrepa *dekontekstualisering* og *kontekstualisering* forklarar prosessen der ideen først vert gitt ein språkleg representasjon og så omsett inn i ein ny organisatorisk samanheng. Det vil seie at ein observerer god praksis i ein situasjon, skildrar så grundig ein kan med ord og prøver å implementere dette som ny praksis i ein annan organisasjon (Røvik mfl., 2014).

I kontekstualisering kan ein skilje mellom ulike modi av omsetjing, eller translasjon. Det er omtala som *reproduserande*, *modifiserande* eller *radikal* modus (Røvik, 2014b), og kvar av dei har ulike reglar. Reproduksjon tyder at ein held fast ved ideen si opphavlege form, og ein nyttar *kopiering* som oversetjingsregel. Modifisering derimot er ein meir pragmatisk modus, der ein prøver å tilpasse ved å legge til eller trekke litt frå reformideen (Midthassel, 2014). Ein kan til dømes legge noko av etablert praksis til det nye, eller ein kan utelate element frå det nye. Her vert *tilføying* og *fråtrekking* omsetjingsregelen. I radikal modus derimot, nyttar ein *omvandling* som omsetjingsregel. Det tyder at ein organisasjon ynskjer å forsvare fridomen til å utvikle eigne variantar av den opphavlege ideen (Røvik, 2014a; Røvik, 2014b). For at idear skal kunne flytte på seg, trengst

det aktive omsetjarar. Ein treng *arenaer* der ein kan presentere og prøve ut ideane i praksis, og omsetjaren treng kjennskap til kontekstane det vert omsett mellom og kva reglar ein skal nytta for å nytte omsetjingar som er hensiktsmessige for organisasjonen (Røvik, 2014b).

Det er særleg fire kvalitetar ved translatørrolla ein må merke seg. Omsetjaren må ha *kunnskap* både om den situasjonen ein skal omsetje frå og til. Vidare samanliknar Røvik mfl. (2014) omsetjarrolla med å vere «etterdiktar», der ein må tilpasse til den kvardagen ein er i. Ein må forhalde seg til den konteksten det skal omsetjast frå (*etter*) og samstundes ta seg nokre fridomar for at det skal passe med den konteksten ein skal omsetje til (*diktar*). Vidare må omsetjaren vere *tolmodig*, ting tek nemleg tid. Tidsaspektet er ofte eit underkommunisert felt som kan vere avgjerande i eit implementeringsarbeid. Det siste punktet er *styrke*. Røvik mfl. (2014) vektlegg at omsetjaren må ha uthald og styrke inn i rolla og vere seg medviten om kva rolla krev av han.

Eit djupare nivå av læring i eit kollegialt fellesskap føreset ifølgje sentral implementeringsteori kollektiv innsats (Ertesvåg, 2012; Roland, 2015b), slik at dei som skal gjere endringar er klare for det (Ertesvåg, 2012).

Oppsummering

Det er stor variasjon i oppgåvene til PPT (Hesselberg & von Tetzchner, 2016), og me må utvikle eit felles språk slik at alle kan delta i diskusjonen (Helstad, 2014). Når det lokale skuleeigarnivået endrar institusjonell praksis gjennom organisatoriske strukturendringar – som ressursteam, er det rimeleg å forvente at ulike kulturelle praksisar utviklar seg i lokalmiljøet. Det bidreg til at strukturendringar passar inn i tradisjonell praksis (ibid.). Utvikling av ressursteam kan gje eit *fortolkingsrom*. PPT må fylle dette fortolkingsrommet. Implementering av endring er ei omsetjing (Røvik, 2014b), og PPT blir bindeleddet mellom dei som har intensjonen (eigarnivå) og dei som skal utføre endringa i skulen.

Måten ein utfører translatørrolla på, både inn mot skulen og inn mot eigarnivå, er avgjerande for korleis endringsarbeid vil bidra til ønska utvikling. Røvik (2014b) hevdar at me må bli betre translatørar, der reproduksjon, moderering og radikal omdanning blir gjennomtenkte implementeringsstrategiar, alt etter kontekst.

Strukturendring gjev ikkje nødvendigvis kulturendring.

Endringsagentrolla blir slik mangfaldig og krevjande, der oppgåvene til PPT både er som teammedlem å vere endringsagent, initiativ og transformasjonsleiar, men òg utanom teamet å vere rådgjevar, fasilitator og translatør. For å utvikle felles praksis på skulenivå føreset det at det er mekanismar på plass for å introdusere og spreie kunnskapen i skulen (Elstad, 2014). Ein må ha rutinar og system som gjer at deling av kunnskap ikkje vert avhengig av personlege relasjonar. Ressursteammodellen kan vere ei løysing på dette.

For PPT som samarbeidspart i kunnskapsutvikling som ein prosess i møte mellom fleire med felles praksisutøving (Gotvassli, 2013), er val av ny implementeringsdoktrine mellom anna sentralt. Kva som skal til for at det går bra, er eit sentralt spørsmål hjå Øen (2017). Han spesifiserer at me må snu fokuset vekk frå det som er gale med individet eller organisasjonen, og sjå på kva som fungerer godt.

Eit ressursteam kan gje læring på dobbeltkrets nivå, om ein er villig til å gå inn i diskusjonar kring verdigrunnlag og organisering av skulen. Men om ressursteamet berre handterer kausale årsaksforhold, der til dømes ressursar til spesialundervisning er einaste botemiddel for lærevanskar, eller der assistentressurs er svaret på alle åtferdsvanskar, så endrar ikkje oppveksteininga praksis. Strukturendring gjev ikkje nødvendigvis kulturendring (Samuelson, 2008). Ein vil da heller ikkje oppnå læring på eit djupare nivå (Roald, 2012; Gotvassli, 2013).

PPT må fylle endringsagentrolla gjennom kollektive læringsfellesskap. PP-rådgjevaren må vere seg medviten kva rolle han tek og til kva tid. Her kan *aksjonsforskning* (Risberg, 2009) vere nyttig, der praksisretta forskning på eiga teneste vert eit verkemiddel. Det er ikkje nok at kvar enkelt PP-rådgjevar er god på sitt fagområde, ein må endre praksis, handlingsteoriar og måten å utføre pålagde oppgåver på til ein ny og betre måte (Risberg, 2009). Dobbeltkretslæring kan vere oppnåeleg dersom PPT utøver kritisk refleksjon over eigen måte å løyse utfordringar på (Gotvassli, 2013).

Gotvassli (2013) er kritisk til eksperttankegangen, og er opptatt av dialog og diskusjon for å fremme læring i organisasjonen. Den som ser seg sjølv som ekspert, kjem lett i den rolla at ein må vere det, sjølv når ein er usikker. PPT skal i denne samanhengen ikkje ha rolla som ekspert, men

vere den reflekterande praktikaren. Skal ein unngå at berre teori blir det styrande for handling, må den tause kunnskapen òg fram i lyset og bli ei kjelde til vekst (Gotvassli, 2013). Det blir difor viktig for PP-tenesta å reflektere over eigen praksis, møte andre sin kunnskap og ikkje minst gjere andre si erfaring til eit viktig grunnlag for utvikling. Slik kan PPT fylle ei endringsagentrolle.



Gro Sandnes arbeider som saksbehandlar/logoped i PPT for Ytre Sogn og Sunnfjord, Gulen- og Masfjordenkontora. Ho er utdanna logoped MNLL/spesialpedagog, med videreutdanning i pedagogisk-psykologisk klinisk arbeid, samt organisasjons- og endringsarbeid i skule og barnehage (SEVU-PPT). Ho har tidlegare jobba som lærar i grunnskulen, som spesialpedagog med særleg fokus på leseopplæring og lærevanskar og som kommunologoped med ansvar for afasiklienter. Ho har særleg interesse for barn, unge og vaksne med språk-, tale- og lærevanskar, og korleis kommunikasjon- og språkstimulering kan påverke åtferd, samhandling, fagleg og emosjonell utvikling.

REFERANSAR

- BARNEHAGELOVEN** (2005). *Lov om barnehager* (med seinare endringar). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehage>.
- COLBJØRNSSEN, T.** (2014). Profesjonalisering og profesjonsutvikling av skoleledelse i Norge. I: E. Elstad & K. Helstad (red.). *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 244–260). Oslo: Universitetsforlaget.
- ELSTAD, E., HELSTAD, K. & MAUSETHAGEN, S.** (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. I: E. Elstad & K. Helstad (red.). Profesjonsutvikling i skolen (s. 17–38). Oslo: Universitetsforlaget.
- ERTESVÅG, S.** (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- GOTVASSLI, K.-Å.** (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- HELSTAD, K.** (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I: E. Elstad & K. Helstad (red.). *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134–151). Oslo: Universitetsforlaget.
- HESSEBERG, F. & VONTETZCHNER, S.** (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- KOLNES, J.** (2016). Kompetente hjelpere? En teoretisk undersøkelse av systemrettet kompetanse i PP-tjenesters sakkynndighetsarbeid. *Spesialpedagogikk*, 81(1), 44–57.
- MELD. ST. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NILSSON, A.-L. D. (2011). *Endringsagenten: roller i endring – endring i roller (masteroppgåve)*. Bergen: Norges handelshøyskole. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle711250/168871>.

OGDEN, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

OPPLÆRINGSLOVA (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (med seinere endringar). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>.

RISBERG, T. (2009). Aksjonsforskning som innovasjonsverktøy i PP-tjenesten. *Skolepsykologi* nr. 1, s. 3–10.

ROALD, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring – når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Kunnskapsforlaget.

ROLAND, P. (2015a). Hva er implementering? I: E. Westergård & P. Roland (red.). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19–39). Oslo: Universitetsforlaget.

ROLAND, P. (2015b). Er kollektiv orientering en nødvendighet for god implementering? I: E. Westergård & P. Roland (red.). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 86–100). Oslo: Universitetsforlaget.

RØVIK, K.A. (2014a). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (red.). *Reformideer i norsk skole – spredning, oversettelse og implementering* (s. 13–50). Oslo: Cappelen Damm.

RØVIK, K.A. (2014b). Translasjon – en alternativ doktrine for implementering. I K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (red.). *Reformideer i norsk skole – spredning, oversettelse og implementering* (s. 403–418). Oslo: Cappelen Damm.

RØVIK, K.A., EILERTSEN, T.V. LUND, T. (2014). Hvor har de det fra, og hva gjør de med det? – utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (red.). *Reformideer i norsk skole – spredning, oversettelse og implementering* (s. 87–120). Oslo: Cappelen Damm.

SAMUELSEN, A.S. (2008). Lærende skoler – innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid. *Statped skriftserie* nr. 59.

ST.MELD.NR. 30. (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

STÅLSETT, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

UDIR. (2016). *Kvalitetskriterium for PP-tenesta*. Hentet okt. 2016 fra <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-p-p-tenesta/>

ØEN, K. (2017). En spesialpedagogisk arbeidsmodell. *Spesialpedagogikk*, 82(1), s. 4–13.

AAS, M. & SKEDSMO, G. (2014). Kollektiv kunnskapsbygging og profesjonalisering av lederteam. I: E. Elstad & K. Helstad (red.). *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 278–299). Oslo: Universitetsforlaget.

SPESIALPEDAGOGIKK

kunnskapskurs uten eksamen tilbys for assistenter, barne- og ungdomsarbeidere m.m. i barnehage, skole, sfo.

Populært kurs som holdes i store deler av landet. Start i uke 38 og slutt i uke 48. 1 kveld pr. uke over 10 uker fra kl. 18.00 – 21.00.

Kurset skal gi deltakerne en faglig forståelse for ulike lærevansker hos barn samt en faglig innsikt i spesialpedagogiske virkemidler for arbeidet i barnehage/skole/sfo. Hva er spesialpedagogikk? - Lese- og skrivevansker Lærevansker - Psykisk utviklingshemming - Språk- og talevansker - Synsvansker - Hørselsvansker Bevegelsesvansker og hodeskader – ADHD Tourettes syndrom og skjulte funksjonshemninger Spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak.

SOSIALPEDAGOGIKK

problematferd blant barn og unge

kunnskapskurs uten eksamen tilbys for assistenter, barne- og ungdomsarbeidere m.m. i barnehage, skole, sfo.

Populært kurs som holdes i store deler av landet. Start i uke 38 og slutt i uke 48. 1 kveld pr. uke over 10 uker fra kl. 18.00 – 21.00.

Kurset skal gi deltakerne en faglig forståelse av problematferd og gjøre deltakerne i stand til å sette i verk mest mulig effektive tiltak. Problematferd? - Utvikling av atferdsproblemer – Perspektiver på endring - Forebygging - Hvordan oppstår problematferd? Atferdskorrigerer - Aggressive og utagerende barn – Sosial kompetanse hos barn og unge - Læringspsykologi og sosialkompetanse - Tiltak for å fremme sosial kompetanse.

Påmelding: www.kompetansesenter-bedriftshjelp.com

Kompetansesenter og Bedriftshjelp AS org.nr 919197587



Pedagogisk credomodell – klargjørende for egen og PPT-kontorets selv- og rolleforståelse?

Det å ta utgangspunkt i ansattes hverdagserfaringer kan være en god tilnærming i arbeidet med å fremme felles forståelse og organisasjonsutvikling. Denne artikkelen presenterer en pedagogisk credo-modell som et hjelpemiddel til ytterligere bevisstgjøring av egen forforståelse, og som utgangspunkt for samtaler og drøftinger i fellesskap.

AV JAN GILJE

Du ønsker å hjelpe andre, det er svært bra.
Men du kan ikke hjelpe andre hvis du ikke forstår dem.
Og du kan ikke forstå dem hvis du ikke forstår deg selv.
Derfor bør du arbeide med det først.

Dan Millman¹

Mjøs og Flaten argumenterer for at PP-tjenestens doble mandat, individ- og systemrettet arbeid, må sees på som to sider av samme sak, og ikke som en dikotomi slik både PP-tjenesten selv og brukerne har en tendens til å oppfatte det. Også Fylling, Hausstätter, Kvello og Moen (SEVU-PPT Nett, 2016) argumenterer på ulike måter for at disse to perspektivene må sees i sammenheng. Slik sett støtter disse forskerne seg til en europeisk pedagogisk tenkning der både-og-perspektivet vektlegges, i motsetning til en anglo-amerikansk tenkning som vektlegger

enten-eller-perspektivet. Anglo-amerikansk education-tenkning har sitt utgangspunkt i lærerutdanningen, mens europeisk dannelsestenkning, knyttet til begrepet pedagogikk, har et bredere fokus med utgangspunkt i spørsmålet om hva det innebærer å bli et menneske. Begreper som intensjoner, mening og handling vil da være sentrale (Biesta, 2013), jf. generell del av læreplanens beskrivelse av «det meningssøkende menneske» (LK-06).

Hvordan man tenker om PP-tjenestens doble mandat, er fundamentalt å avklare både for ansatte i PP-tjenesten, for skole og

barnehage, for foreldre og for barnet selv. Det er viktig å vektlegge arbeidet med å oppnå felles forståelse for hvordan man skal tenke om, og forholde seg til, tjenestens doble mandat. Ett forslag er at avklaring kan skje gjennom etablering av ressursteam. Da kan man både innad på PPT-kontoret og i samarbeid med skoler og barnehager utvikle felles forståelse – som også fører til kompetanse- og organisasjonsutvikling. Erfaringene med bruk av ressursteam synes imidlertid å være delte, og teamene har i mange tilfeller endt opp som møteplasser for ekspedering av sakkyndighetsarbeid knyttet til individrettet arbeid. Kan noe av grunnen være at man ikke i tilstrekkelig grad har avklart dagsorden for møtene, at man ikke har prioritert å gå inn i grunnleggende problemstillinger når hverdagens oppgaver presser på? Kan kunnskap om og ledelse av slike teamprosesser ha vært svakt fundert, eller kan det være at man ikke har hatt et tydelig fokus?

I arbeid gjennom en årrekke med utviklingsarbeid i skoler (Gilje, 2007), og nasjonal rektorutdanning (Gilje, 2015), og undervisning i SEVU-PPT, har jeg sett at å ta utgangspunkt i ansattes hverdagserfaringer kan være en god tilnærming i arbeidet med å fremme felles forståelse og organisasjonsutvikling. Her har den pedagogiske credo-modellen vært et fruktbart hjelpemiddel til ytterligere bevisstgjøring av egen forforståelse, og som utgangspunkt for samtaler og drøftinger i fellesskap (Gilje, 2008, 2015). Styrken med modeller er at den kan skape et felles

visuelt utgangspunkt – selv om man må være oppmerksom på at modeller bare favner deler av virkeligheten.

Ved oppstarten av videreutdanningen SEVU-PPT tok vi utgangspunkt i deltagerens hverdagserfaringer ved å be dem skrive et forventningsnotat. Samlet sett uttrykker notatene tre fokus:

1. Forventninger knyttet til barnehage og skole

Få kunnskap som gjør at man kan tilføre barnehager og skoler nyttig kunnskap om systemarbeid, og om gjennomføring av endrings- og utviklingsarbeid. Økt kompetanse om organisasjonsutvikling, få praktiske eksempler på hvordan skoler og barnehager konkret kan støttes i denne jobben, og bli god på å analysere utfordringer. Hvordan motivere og skape engasjement hos samarbeidspartnere? Hvordan endre rutiner for spesialundervisning og heller tenke tilpasset opplæring? Hva sier forskning om hva som har effekt?

2. Forventninger knyttet til eget PP-kontor

Tilføre kollegene på kontoret nyttig kunnskap om systemarbeid og om gjennomføring av endrings- og utviklingsarbeid. Få bedre forståelse for PPT som organisasjon. Kunne lede endringsprosesser på egen arbeidsplass, bli mer bevisst på hvordan man arbeider ved kontoret, og hvordan man kan videreutvikle seg.

... å ta utgangspunkt i ansattes hverdagserfaringer kan være en god tilnærming i arbeidet med å fremme felles forståelse og organisasjonsutvikling.

3. Forventninger knyttet til seg selv som person og profesjonsutøver

Utveksle erfaringer og reflektere sammen med andre fagpersoner på tvers av kommuner. Ønske om egenutvikling og at studiet kan medføre reell endring for en selv. Bli mer bevisst på hvordan man møter barnehager og skoler. Bli mer bevisst på hvem man selv er som PP-rådgiver, og hvordan man er som profesjonell og som person i møte med andre.

Mens de to første punktene i stor grad er knyttet til systemarbeid og organisasjonsutvikling rettet mot barnehage/skole og mot egen arbeidsplass, synes det tredje punktet å ha en noe annen karakter. Det handler om hvem den enkelte ansatte er, hvordan man opptrer i møte med andre, og hvilken betydning ens væremåte og faglig profesjonelle selvforståelse kan ha.

I denne artikkelen vektlegges det tredje punktet hvor PPT-ansatte forventer noe spesifikt knyttet til seg selv som person og profesjonsutøver. Alle tre punktene henger imidlertid sammen, selv om man analytisk kan skille dem og også knytte dem til relevant teori, som Senges (1990) teori om lærende organisasjoner. Han hevder at for å utvikle en lærende organisasjon, må man forholde seg til fem sammenvevde disipliner: *Mentale modeller, personlig mestring, gruppelæring, felles visjoner* og *systemtenkning*. Når jeg vektlegger det personlig profesjonelle aspektet hos PPT-ansatte, går jeg inn på den enkeltes virkelighetsforståelse og knytter dette til disiplinen *mentale modeller* hos Senge. Min erfaring er at man ofte er så oppgaveorientert at man sjelden stanser opp og dveler ved egen selv- og rolleforståelse.

Begrepet pedagogisk credo

Begrepet *credo* (jeg tror) kommer fra latin. Gjennom lærerintervjuer registrerte jeg at uttrykket «å ha tro på» ofte brukes når lærerne forteller om ulike sider ved sitt arbeid. Gjennom lærerforskning har jeg forsøkt å forstå hva læreren som person og som profesjonsutøver er opptatt av. Med utgangspunkt i intervjuer og teori, ble den pedagogiske credo-modellen utviklet (Gilje, 2001). Denne er senere videreutviklet og justert (Gilje, 2008, 2015).

Allerede i 1897 skrev Dewey artikkelen «My Pedagogic Creed», som beskriver hva han har «tro på» når det gjelder utdanning og undervisning. Begreper som ligger nær begrepet *credo* vil være pedagogisk grunnsyn/ståsted og praksisteori. I *credo*-modellen skilles det mellom den enkelte som person, ens profesjonsområder, samt sentrale kontekster knyttet til danning, endring og utvikling av *credo*. Den enkeltes *credo* vil blant annet kunne knyttes til oppvekst, livshistorie, utdanning og praksiserfaringer.

Selv om PPT-ansatte har stillingsinstrukser, lover, regler og rammer å forholde seg til, er yrkesutøvelsen også preget av personlig profesjonell skjønnsutøvelse ut fra hvem man er og hva man har tro på i arbeidet. Ved skjønnsutøvelse vil ansatte kunne reagere ulikt siden man må «forvente fornuftig uenighet, fordi skjønn inneholder kilder til variasjon i konklusjoner» (Grimen & Molander, 2008, s. 192). Disse forfatterne sammenligner skjønn med «hullet i smultringen» – et åpent område med ulike handlingsalternativer innenfor rammen av regulerende omgivelser. Det skjønnsmessige aspektet ved profesjonsutøvelsen vil være der; iblant i stor grad, og til tider avgrenset når «smultringdeigen rundt hullet» eser ut i form av lover, forskrifter, føringer og forventninger slik at handlingsrommet skrumper inn.

I forbindelse med videreutdanningene innen SEVU-PPT har jeg videreutviklet den opprinnelige modellen til bruk for PP-tjenesten. Både som «lærer-variant» og som «PPT-variant» er *credo*-modellen såpass allmenn at den også vil kunne ha overføringsverdi til andre yrkesgrupper som arbeider med mennesker. Refleksjon knyttet til *credo*-modellen kan føre til økt forståelse av seg selv som profesjonsutøver. Det vil forhåpentligvis kunne bidra til profesjonsutvikling innad på eget PPT-kontor og økt felles forståelse for hva som bør vektlegges i samarbeid med skoler og barnehager.

Nå presenteres «PPT-varianten» av den pedagogiske *credo*-modellen, og hvordan modellen kan anvendes. Tilbakemeldinger fra SEVU-PPT-studenter, samt deres forventningsnotater og utviklingsprosjekter, har vært til hjelp i utformingen av den justerte modellen.

PPT-variant av credo-modellen

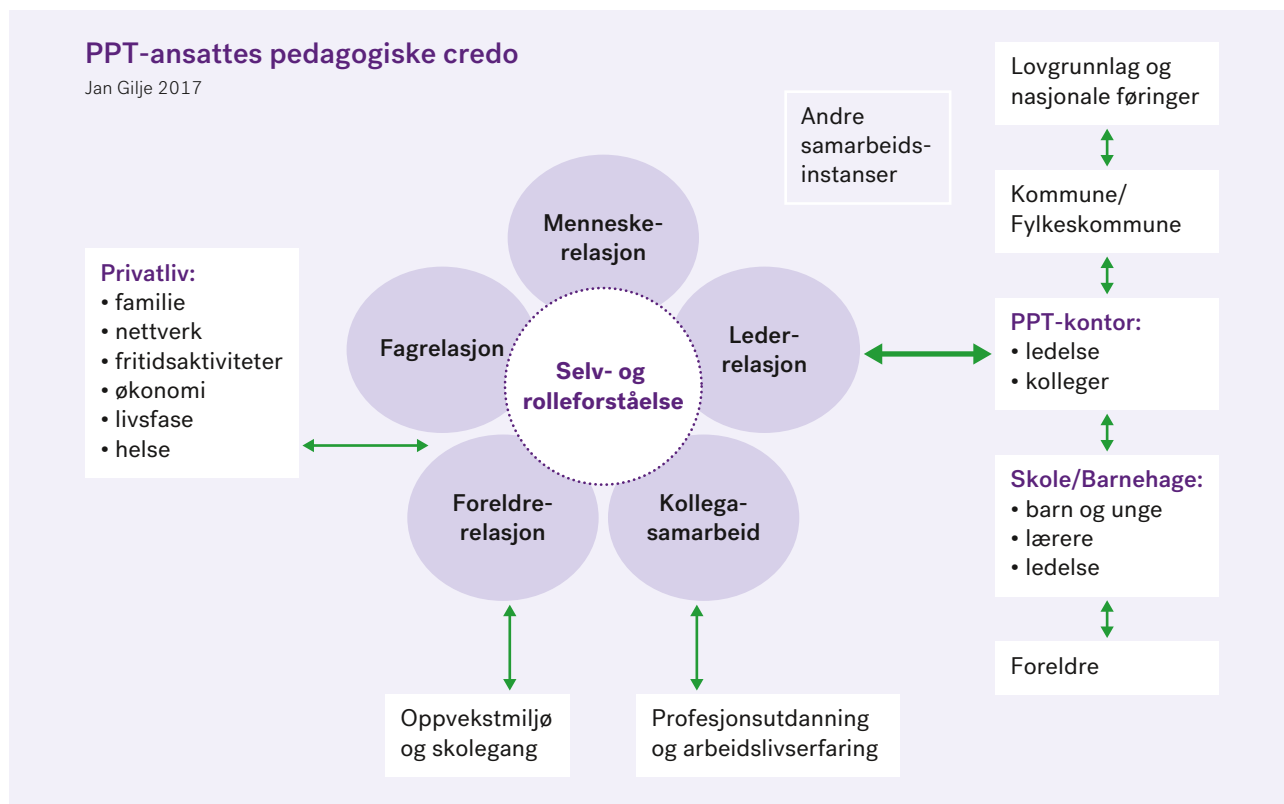
I midtsirkelen er *selv- og rolleforståelse*. Hvordan man tenker om seg selv, kan være avgjørende for hvordan man handler. Ser man på seg selv som en *deltaker*, en som er trygg på seg selv, som evner å ta grep og ordne opp – eller opplever man seg utrygg, tilbakeholden, i større grad som en *tilskuer* som er avhengig av støtte fra kolleger eller andre for å agere og ta grep i situasjoner? (Skjervheim, 1996). Egen selvforståelse kan knyttes til den innerste kjerne i ens personlighet (Bollnow, 1969).

Kelchtermans (2009) har identifisert fem komponenter som knyttes til *selvforståelse*: selvbilde, selvvurdering, oppgaveorientering, jobbmotivasjon og fremtidsutsikter. Selv om jeg ut fra pedagogisk credo-tenkning

primært er opptatt av den personlige dimensjonen knyttet til profesjonsutøvelse, favner ens *selvforståelse* en dypere eksistensiell dimensjon som aktualiseres gjennom følgende spørsmål: Hvor kommer jeg fra? Hvem er jeg? Hvorfor er jeg her? Hva skjer når livet tar slutt? Slike grunnleggende eksistensielle spørsmål knyttet til grunnverdier i ens livscredo kan, mer eller mindre reflektert, også ha konsekvenser for ens pedagogiske credo, og vil være utgangspunkt for hva den enkelte definerer som meningsfylte oppgaver i yrkesutøvelsen (Bruner, 1999; Gilje, 2001).

Her legges *rolleforståelse* sammen med *selvforståelse* i midtsirkelen ut fra en tenkning om at den enkeltes tolkning av egen rolle vil være knyttet sammen med egen selvforståelse. Rolleforståelsen er utviklet gjennom utdanning,

FIGUR 1. PPT-variant av pedagogisk credomodel.



Både personlighet og væremåte bærer man med seg når man er på arbeid.

yrkeserfaring, samspill med andre og gjennom lover og reglement man må forholde seg til. Man kan oppleve meningsfulle arbeidsdager når det er godt samsvar mellom ens rolle- og selvforståelse, og vil da ifølge Laursen (2004) kunne karakteriseres som autentisk profesjonell. Det vil imidlertid kunne oppstå situasjoner hvor det man selv har tro på og ønsker å utføre, ikke lar seg realisere, og hvor man må gå inn i en rolle der man ikke kan være autentisk – hvordan forholder man seg da? Laursen (2004) hevder at da får man gjøre det som er nest best: Kun være profesjonell.

Ser man nøye på figur 1, finner man at den innerste sirkelen har stiplet linje. Dette er for å illustrere at egen *selv- og rolleforståelse* siver inn og har betydning for de spesifikke profesjonsområdene som er illustrert gjennom de fem omkringliggende sirkler. Det er grunnen til at selv om ulike ansatte kan utøve tilnærmet lik praksis, vil det av mottakere kunne oppleves svært forskjellig, siden det personlige «siver inn» i ens profesjonsutøvelse.

Sirkelen *meneskerelasjon* viser til hvordan den enkelte oppfatter og tenker om barn og unge som de forholder seg til i skole og/eller barnehage. I sitt arbeid har den enkelte PPT-ansatte, mer eller mindre bevisst og artikulert, sitt eget syn på barn og unge.

Neste sirkel, *fagrelasjon*, viser til hvilken kunnskap og tenkning den enkelte PPT-ansatte har når det gjelder å hjelpe barn og unge med deres utfordringer. Hvor mye kunnskap og erfaring man har, er avgjørende for hvordan man møter barnet og dets utfordringer. Her vil også den enkeltes forståelse av PPTs doble mandat ha betydning; om perspektivet er preget av dikotomi eller både-og-tenkning. Hvordan man tenker om spesialpedagogikk og allmennpedagogikk, tilpasset opplæring, lovgrunnlag, nasjonale og lokale føringer er noen av de områder som vil utgjøre den enkeltes fagrelasjon. Både personlighet og tidspress med hensyn til arbeidsoppgaver kan medføre at man for raskt konkluderer med råd om tiltak overfor det enkelte barn. Krav om effektivitet gjelder også for PPT-ansatte.

Sirkelen *foreldrerelasjon* viser til ansattes holdninger til foreldre i arbeidet med individ- og systemrettede tiltak. Ønsker man som ansatt mye eller lite samarbeid med foreldre? Hva kan være grunner til at det eventuelt blir for lite samarbeid?

Sirklene *kollega- og lederrelasjon* viser til hvilket syn den enkelte har på kolleger og ledelsen på PPT-kontoret, hvilke holdninger man har til samarbeid om ulike oppgaver internt og med skoler og barnehager, og hvordan man oppfatter at relasjoner og organisasjonskultur på eget PPT-kontor er.

Samlet illustrerer midtsirkelen og de fem omkringliggende sirkelene det jeg karakteriserer som den personlig-profesjonelle dimensjonen ved ens pedagogiske credo. Analytisk kan man skille dimensjonene, men i yrkesutøvelsen er de vevd sammen. Ved bruk av modellen kan man stanse opp, dvele ved kategoriene, og kunne bruke dem som et refleksjonsspeil om hvem man er og på hvilke områder man ser behov for å videreutvikle seg.

Så langt har jeg gått inn på det personlig-profesjonelle aspektet knyttet til PPT-ansattes pedagogiske credo. Før jeg går inn på kontekstene som er illustrert som bokser i modellen, avklares ytterligere forholdet mellom det personlige og det profesjonelle, samt hvordan man kan arbeide med videreutvikling av det personlige aspektet.

Det personlige som del av det profesjonelle

I jobbsammenheng er det ikke uvanlig å forsøke å skille mellom å være profesjonell og å være personlig, og for eksempel si til en kollega: «Nå må du legge av deg det personlige og opptre profesjonelt!» Det er ikke mulig og heller ikke ønskelig i yrkessammenheng å fullt ut legge av seg det personlige og tre inn i en profesjonell rolle. Både personlighet og væremåte bærer man med seg når man er på arbeid. Man bør heller arbeide med å balansere i hvilken grad det personlige bør uttrykkes i de ulike situasjonene i ens profesjonsutøvelse. Å være personlig innebærer ikke

å være privat. Det er derfor viktig å skille mellom det personlige og det private, ettersom det private ikke hører hjemme i profesjonsutøvelsen.

I profesjonsutdanninger knytter man «profesjonell kompetanse» til en utdanning hvor man tilegner seg teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter. Forskningsbaserte teorier, som mer sakssvarende bør karakteriseres som forskningsinformerte, vektlegges både i grunn- og videreutdanninger. Disse bygger gjerne på instrumentelle perspektiver knyttet til evidensbasert kunnskap (Irgens, 2016). Studenter ønsker ofte tilgang til praktisk kunnskap, en «verktøykasse» og metoder for hva som «virker» eller «ikke virker» i profesjonsutøvelsen (Hattie, 2009). SEVU-PPT-studenter vektlegger også i sine forventningsnotater ønske om at videreutdanningen kan tilføre dem «nyttig kunnskap» – som de i neste omgang kan bruke i jobbsammenheng.

Hvis det utelukkende er teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter som anses å være elementer i ens profesjonelle kompetanse, har man, ifølge Skau (2011), usynliggjort et vesentlig aspekt ved profesjonell kompetanse – den personlige delen. Skau hevder at samlet profesjonell kompetanse består av både *teoretisk kunnskap*,

yrkesspesifikke ferdigheter og *personlig kompetanse*. Hun har utviklet følgende modell for å illustrere dette:

Det er ikke bare i forventningsnotater fra PPT-ansatte at betydningen av personlig kompetanse i profesjonsyrker vektlegges. I Kunnskapsløftets generelle del (LK-06) går man langt i vektleggingen av lærerpersonens betydning:

Lærere avgjør ved sin væremåte om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer. (...) Lærerens viktigste læremiddel er de selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart, og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsesmessig og sosialt (...). Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem (LK-06, s. 12).

Vektlegging av personlig kompetanse i yrkesutøvelsen er også understreket i ny «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017), et sentralt kompetanseområde i den nasjonale rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2015; Aas & Törnsten, 2016). I stillingsutlysninger og ansettelsesintervjuer legges det vekt på personlig egnethet. Slik sett er personlig kompetanse også av betydning for PPT-ansatte.

Hva kjennetegner personlig kompetanse, og hvordan kommer den til uttrykk? Ifølge Skau (2011, s. 60f.) kan sentrale aspekter ved personlig kompetanse sammenfattes på følgende måte:

- Det handler om hvem vi er som personer både overfor oss selv og i samspill med andre, og hvordan vi opptrer i ulike situasjoner.
- Det handler om hvem vi lar andre være i møtet med oss, og om hva vi har å gi på det mellommenneskelige plan.
- Personlig kompetanse er unik og uløselig knyttet til den enkelte person. Kompetansen er ikke yrkesspesifikk, men brukes i yrkesutøvelsen.
- Personlig kompetanse er en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som vi mer eller mindre intuitivt tilpasser ulike profesjonelle sammenhenger.

FIGUR 2. Samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2011, s. 58).



Personlig kompetanse kan videreutvikles gjennom hele livet, og den er nært knyttet til erfaringer. Hva personlig kompetanse i sin kompleksitet består av, er vanskelig å uttrykke entydig og klart, selv om man kan peke på dimensjoner ved denne. Personlig kompetanse er knyttet til den enkeltes verdier og holdninger, den veves sammen med teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter og kommer til uttrykk i den enkeltes yrkesutøvelse. Å forsøke å visualisere modeller av kompetanse, og særlig av personlig kompetanse, er utfordrende, siden modeller er forenklede bilder av en kompleks og sammensatt virkelighet.

Skau (2011) bruker kompetansebegrepet knyttet til det personlige. Dette kan det være grunn til å problematisere. Begrepet kompetanse kan fort assosieres med å mestre eller beherske et område. Når det gjelder det personlige, er det mye man er bevisst på og som man vet man behersker. Det er imidlertid også en del man ikke nødvendigvis er bevisst på, situasjoner hvor man kommer til kort og valg man gjør som man i ettertid innser var feil. Slik sett er begrepet «personlig kompetanse» et komplekst begrep. Man trenger tilbakemeldinger fra andre for å bli oppmerksom på de «blinde» sidene ved seg selv – for i neste

omgang å velge om man ønsker å gjøre noe med det. Et redskap som kan være til hjelp i bevisstgjøringsprosesser, er Johari vindu (Berg 2002).

I firefeltstabellen skilles det mellom det som er *kjent for en selv*, det som er *ukjent for en selv*, det som er *kjent for andre* og det som er *ukjent for andre*. Modellen kan for eksempel brukes til refleksjon på følgende måte:

- **Begge feltene i venstre kolonne:** Anser du deg generelt for å være en åpen eller lukket person i profesjonssammenheng? Varierer det mye fra situasjon til situasjon? Bør du foreta noen justeringer når det gjelder balansen mellom hvor mye eller lite du byr på deg selv i møte med andre?
- **Feltet øverst til høyre:** Har du fått tilbakemeldinger som har gjort deg mer bevisst på «blinde sider» hos deg selv? Kan det være aktuelt å be om tilbakemelding fra kolleger på hvordan de oppfatter deg for å bli mer bevisst på dine ukjente sider?

Etter å ha utdypet det personlig profesjonelle aspektet ved credo-modellen, vender jeg nå tilbake til figur 1 og de ulike kontekster som ligger i modellen.

FIGUR 3. Johari vindu (Berg, 2002, s. 199).



Danning, endring og utvikling av pedagogiske credo

Når det gjelder kontekstbegrepet, viser Dysthe (2008) til det latinske ordet «contextere» som betyr å veve sammen, og ut fra en sosiokulturell forståelse av kontekst tenker man at alle deler er integrerte og sammenvevd. En slik tenkning samsvarer med Dewey (1897), som vektlegger sammenveving av individ og samfunn i sitt «Pedagogic Creed». Den organiske sammenvevingen blir tydelig når credo-modellen utformes som en blomst (Gilje, 2015). Selv om man er «sammenvevd» med sine omgivelser, er man samtidig en selvstendig person som er «adskilt» fra sine kontekster. Fog (2004) beskriver denne spenningen mellom mennesker gjennom uttrykket å være *adskilt i forbundet-heten*. Samspillet mellom den enkelte og omgivelsene er i credo-modellen illustrert ved bruk av piler med spiss i begge ender. Dette for å få frem at man i møte med andre både påvirker og blir påvirket. Jeg har valgt å bruke en kraftigere pil mellom den enkelte PPT-ansatte og arbeidsplasskontekst, for å få fram at det er denne relasjonen man er sterkest forbundet med når man er ansatt på et PPT-kontor. Pilene mellom de ulike kontekstboksene er grønne for å vise at det først og fremst er i møte og i relasjoner med andre mennesker vi ansføres til å videreutvikle og endre oss, og få en ny forståelse som kan føre til at vi tenker og handler på nye måter.

Den pedagogiske credo-modellen forsøker å favne livet som helhet med oppvekst, skolegang, yrkesliv og privatliv. Selv om hovedfokus her handler om ansatte knyttet til sin arbeidsplass med mange ulike oppgaver, vil de andre kontekstene kunne virke inn og ha stor betydning for selvforståelse og yrkesutøvelse.

Når det gjelder danning av credo, vil opplevelser og erfaringer knyttet til de to nederste boksene i modellen ha stor betydning: *Oppvekstmiljø og skolegang* og *Profesjonsutdanning og arbeidslivserfaring*. Sentralt i konteksten *oppvekstmiljø og skolegang* står foreldre, søsken, storfamilie, oppvekstmiljø, barnehage og skolegang med erfaringer, verdier og holdninger som har vært med å prege hvem man har blitt. Gjennom *profesjonsutdanning og arbeidslivserfaring* har man tilegnet seg kunnskap, innsikt, verdier og holdninger, og opplevd ulike kulturer på godt og vondt. Begge disse kontekstene har virket dannende for

det mennesket og den yrkesutøveren man er blitt. Knytter man fortids-, nåtids- og fremtidsperspektiver til credo-modellen, vil de to nevnte være fortidskontekster. I møte med lærere og skoleledere viser det seg at opplevelser og erfaringer man i løpet av livet har gjort, også i unge år, kan ha stor betydning for den man er blitt som menneske og pedagog. Dette kommer fram i lærer Sissels (Gilje, 2001) og skoleleder Annes (Gilje, 2015) fortellinger fra sitt liv og sin yrkeskarriere. Hvordan oppvekst kan virke inn og forme oss, er godt beskrevet i Geir Lippestads bok (2013) *Det vi kan stå for*, hvor han forteller om hvordan farens konkurs var avgjørende for hans interesse og valg om å studere juss.

De to kontekstene *Privatlivet* og *arbeidslivets* kontekst, *PPT-kontor*, vil være knyttet både til nåtid og fortid. I *Privatlivets kontekst* er følgende aspekter operasjonalisert: familie, nettverk, fritidsaktiviteter, økonomi, livsfase og helse. Disse elementene, som kan ha stor innvirkning på meningsfylde, motivasjon og glede knyttet til yrkesutøvelsen, har tradisjonelt vært lite vektlagt i forskning knyttet til profesjonsutvikling. Et av unntakene finner vi i forskningen til Goodson (mfl. 2010) om *life story* og *life-history*.

PPT-ansatte har primært tre kontekster å forholde seg til i sin yrkesutøvelse. Det er *egget PPT-kontor*, *skole/barnehage/barn*, og *foreldrene* til barna. Foreldre utgjør en egen kontekst siden det ofte kan være ulike syn mellom foreldres og barnehage/skoles tilnærminger i møte med barn med spesielle behov. I slike situasjoner kan PPT-ansatte bli den part begge forholder seg til med sitt syn. I tillegg må man som ansatt forholde seg til lovgrunnlag, kommune og andre samarbeidsinstanser, for eksempel Statped og BUP. Å forholde seg til så mange ulike parter kan være krevende når man samtidig skal utøve klokskap og skjønn.

Avslutning

Innledningsvis viste jeg til skillet mellom et anglo-amerikansk enten-eller-perspektiv, og en europeisk dannelses-tradisjon med både-og-perspektiv. At den pedagogiske credo-modellen favner både-og-perspektivet, innebærer at individ- og systemperspektivet anses å være to sider ved samme sak. Både-og-perspektivet, som har sine røtter i europeisk dannelsesstenkning, kommer også til uttrykk

i læreplanen ved omtalen av «Det integrerte menneske» (LK-06) der forholdet mellom person og system beskrives, ikke som reelle motsetninger, men som «tilsynelatende motstridende». I credo-modellen er personen illustrert gjennom de seks midtsirkelene, og systemperspektivet gjennom de omkringliggende kontekster. Pilene i modellen er sentrale og illustrerer den store betydning som møter med mennesker og situasjoner har for danning, videreutvikling og endring hos den enkelte. Slik sett kan det være mer sakssvarende å omtale systemperspektivet som det relasjonelle perspektivet (Øen, 2017).

Et av de tre hovedområdene som deltakerne i SEVU-PPT-utdanningen ønsket vektlagt i videreutdanningen, var egenutvikling ved å bli mer bevisst på hvem man er som profesjonell og som person. Ved bruk av credo-modellen ble den enkelte utfordret til å konkretisere sitt ståsted og sin tenkning innenfor de seks sirkelene – sitt personlige profesjonelle credo. Videre ble de utfordret til å reflektere over hvilke mennesker og kontekster de anså kunne ha hatt betydning for valg av yrke, og for hvem man var blitt som menneske og yrkesutøver. Og ikke minst ble de utfordret på både- og tenkningen som ligger i hver av sirkelene i modellen; spenningen mellom hvem man er og hvem man ønsker å bli, en utfordring som særlig aktualiseres ved nyttårsskiftet.

I en travel hverdag med mange oppgaver blir det sjelden tid til å stanse opp og systematisk reflektere over egen selv- og rolleforståelse. I den forbindelse kan credo-modellen være til hjelp. I tillegg til at modellen kan være klargjørende for den enkelte, vil den også kunne brukes i organisasjonsutvikling sammen med kolleger for å få større innsikt og forståelse for hvorfor den enkelte tenker og handler som han gjør. Dette kan illustreres med et sitat fra en av deltakerne på rektorutdanningen som ved studiets avslutning skrev følgende:

Gjennom begrepet credo, vert den bagasjen som vi alle samlar opp gjennom livet og tek med oss vidare, og som former den vi er, formalisert gjennom teoretisk perspektiv og gjenstand for forskning. Dette gav meg mange nye tankar å ta med meg vidare. Også ei ny trygghet og ein styrke og forståing for mi eiga sjølvkjensle og kven eg er både

som menneske og som leiar. Det fekk meg til å byrje å sjå mine egne reaksjonar og oppførsel i eit «legitimt» teoretisk perspektiv. Der konteksten er min eigen oppvekst (Gilje, 2015, s. 35).



Jan Gilje arbeider som førstelektor i pedagogikk og er avdelingsleder for pedagogikkseksjonen ved NLA Høgskolen, hvor han har undervist mest innen didaktikk og pedagogisk ledelse, og har veiledet masterstudenter. Han er utdannet lærer og har tidligere arbeidet som lærer og rektor i grunnskolen. Han har videreutdanning i spesialpedagogikk, kristendom og hovedfag i pedagogikk. Hans forskningsinteresse har i stor grad handlet om lærere og skolelederes personlige og profesjonelle utvikling. Han er sterkt engasjert i NLAs eksterne virksomhet knyttet til skoleutvikling og lederutvikling for lærere og skoleledere. De siste årene har han også undervist i SEVU-PPT, og har deltatt i den nasjonale rektorutdanninga fra oppstarten i 2009.

NOTE

- 1 Sitat hentet fra en tidligere studenttekst uten nærmere presisering av kilden

REFERANSER

- BERG, M.E.** (2002). *Coaching. Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BIESTA, G.** (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk (s. 172–184). *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3).
- BOLLNOW, O.F.** (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers Forlag.
- BRUNER, J.** (1999). *Mening i handling*. Århus: Forlaget Klim. (Engelsk utgave 1990: *Acts of meaning*).
- DEWEY, J.** (1897). My Pedagogic Creed. I: J.A. Boydston (red.). *The Early Works, 1882–1898. Volume 5*, (s. 84–95). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- DYSTHE, O.** (2008). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag.
- FOG, J.** (2004). *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk Forlag.
- GILJE, J.** (2001). I spenningsfeltet mellom krav og credo. I: T. Bergem (red.), *Slipp elevene løs. Artikler med søkelys på lærerrollen* (s. 63–79). Oslo: Gyldendal.

- GILJE, J.** (2007) «Det har skjedd noe ved skolen vår». Verdbasert lederopplæring og mentorarbeid som bidrag til skoleutvikling. I: O.H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, J. Sæthre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 237–257). Bergen: Fagbokforlaget.
- GILJE, J.** (2008). Lærerens credo – hva betyr det i lærerhverdagen? I: B. Kvam, S. Rise & J. Sæther (red.), *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke* (s. 21–38). Oslo: Gyldendal.
- GILJE, J.** (2015). Kan pedagogisk credo-tenkning selvstendig gjøre personen og pedagogen? I: P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 23–39). Oslo: Universitetsforlaget.
- GOODSON, I. F., BIESTA G.J.J., TEDDER, M. & ADAIR N.** (2010). *Narrative learning*. London: Routledge.
- GRIMEN, H. & MOLANDER, A.** (2008). Profesjon og skjønn. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- HATTIE, J.** (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- IRGENS, E.J.** (2016). *Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KELCHTERMANS, G.** (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection I: *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (2), s. 257–272.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- LAURSEN, P.F.** (2004). *Den autentiske læreren*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- LIPPESTAD, G.** (2013). *Det vi kan stå for*. Oslo: Aschehoug.
- LK-06.** (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Generell del av læreplanen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- SENGE, P.** (1990). *The Fifth Discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- SEVU-PPT NETT** (2016). Nettbasert læringsressurs for PP-tjenesten. Hentet 18.07.17. <https://www.sevuppt.no/felles-innhold/felles-del-systemrettet-arbeid-i-lokal-kontekst/>
- SKAU, G.M.** (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm.
- SKJERVHEIM, H.** (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2015). Ledelse i skolen – krav og forventninger til en rektor. https://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere_bokmaal.pdf
- ØEN, K.** (2017). En spesialpedagogisk arbeidsmodell. *Spesialpedagogikk*, 82(1), s. 4–13.
- AAS, M. & TÖRNSSEN, M.** (2016). Examining Norwegian and Swedish leadership training programs in the light of international research. *Nordic Studies in Education*, 36(2) (s.173–187).

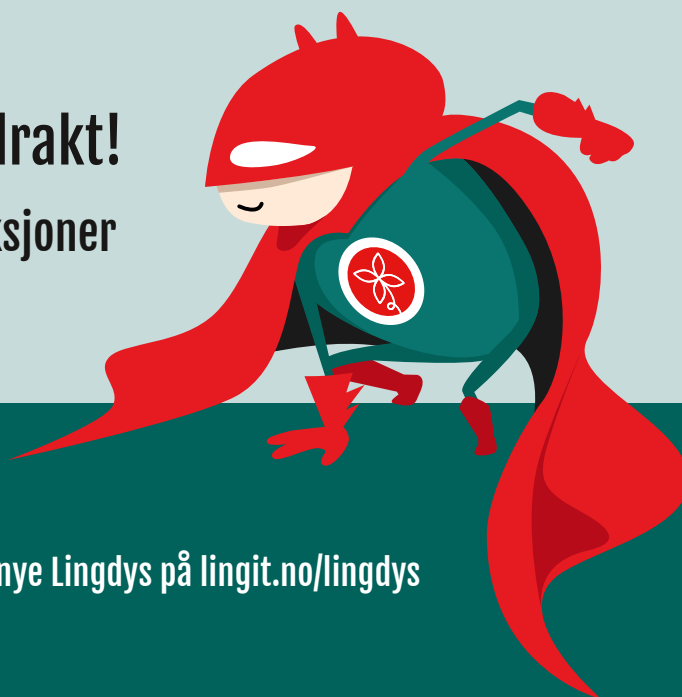


Lingit

NY
VERSJON

Lingdys

Superhelt i ny drakt!
Mer kraft. Nye funksjoner



Opplev nye Lingdys på lingit.no/lingdys

Jl Design • jl.no



Lingdys

Telefon: 73 60 59 22 • lingit.no

FOR SK NINGSD DEL

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)*

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

Statped og PPT

Det gode didaktiske møtet i spennet mellom individ- og systemarbeid

Sammendrag

I denne artikkelen rettes søkelyset på hvordan PP-tjenesten (PPT) og Statped følger opp de politiske føringene om mer systemrettede arbeidsmåter, og hvordan systematisk samarbeid i nettverk bidrar til utvikling av samhandlingen mellom de to aktørene. Våre analyser viser hvordan PPTs og Statpeds håndtering av den opplevde dikotomien mellom individ og system kan forstås, samt hvordan Statped gjennom systematisk nettverksarbeid støtter PPT i deres bistand til kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehage og skole. Suksessfaktorer synes å være et klart didaktisk design, god forankring på ledernivå, eksemplariske arbeidsmåter og respekt for lokale forskjeller og behov.

Summary

In this article, we discuss some of the findings from our research project after a current reorganisation of the Norwegian National Service for special education (Statped). The project was a case study, investigating examples of systematic cooperation in networks between Statped and the Municipalities' Educational and Psychological Counselling Service (EPS). Our analysis provides an insight into ways of understanding how EPS and Statped deal with the political expectations of delivering more system-oriented services, and indicates that systematic cooperation in networks may have positive effects on developing such services. We find that clear didactical design, involvement of the leadership, and exemplary working methods appear to be crucial in assisting further development. Diversity within the various municipalities must also be taken into account, as this will influence both the content and organisation of the networks.

Nøkkelord

PP-TJENESTEN

STATPED

NETTVERKSSAMARBEID

SYSTEMARBEID

DIDAKTISK DESIGN

MARIT MJØS, PhD, førsteamanuensis, NLA Høgskolen.

VEGARD MOEN, PhD, førsteamanuensis, Universitetet i Stavanger.

I perioden juni 2014–juni 2015 gjennomførte Statped og Universitetet i Stavanger i samarbeid et forprosjekt til et innovasjonsprosjekt, delfinansiert gjennom NFR-programmet FINNUT¹. Forprosjektet hadde fokus på hvordan systematisk arbeid i nettverk kunne bidra til utvikling av samhandlingen mellom Statped og kommunene ved PP-tjenesten² og føre til utvikling av tjenestene på en måte som kunne støtte PPT i deres bistand til kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehage og skole.

I denne artikkelen analyserer vi funn fra dette forprosjektet som framstår som relevante for pågående endringsprosesser både innad i Statped, i PPT og for forholdet mellom Statped og PPT. Det innebærer en studie der vi har søkt å belyse følgende problemstilling: *Hvordan tolker og operasjonaliserer Statped sitt mandat? Hva karakteriserer nettverksamhandlingen mellom Statped og kommunen ved PP-tjenesten?*

Bakgrunn

Det spesialpedagogiske støttesystemet slik det framstår i dag, ble i grove trekk etablert i 1992 i forbindelse med nedlegging av de statlige spesialskolene og etablering av 20 spesialpedagogiske kompetansesentre (St.meld.nr. 54 (1989–90); St.meld. nr. 35 (1990–91). Styrking av PPT ble understreket som en forutsetning for å gjennomføre denne endringen (Innst. S. nr. 160 (1990–91). PP-tjenesten har hele tiden vært den sentrale aktøren i det spesialpedagogiske støttesystemet (Skårbrevik, 1996, 1999), og det er formulert omfattende forventninger til tjenesten (St.meld. 23 (1997–98); Læringscenteret, 2003). Alle forventningene er imidlertid ikke i like stor grad innfridd (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013). Det gjelder spesielt den delen av PPTs mandat som handler om å bistå skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling – gjerne kalt PPTs systemrettede arbeid, som ble lovfestet i 1998 (Opplæringslova § 5–6). Samtidig er denne delen av mandatet i økende grad

vektlagt, og det er iverksatt ulike strategier knyttet til det systemrettede arbeidet³.

De statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene ble 1. januar 2013 samlet til én nasjonal virksomhet under navnet Statped. Mens PPT har vært en lovhjemlet tjeneste helt fra 1955, er behovet for statlige tjenester med jevne mellomrom blitt vurdert og sett i sammenheng med styrking av PPT. Ønsket har vært å sikre kompetanse nærmere barn og unge med særskilte behov og de som har ansvar for deres tjenester, med sikte på tidlig innsats, forebygging og etter hvert redusert bruk av spesialundervisning (Dalen & Skårbrevik, 1999; St.meld. 54 (1989–90); St.meld. 30 (2003–2004)). Dette har bl.a. ført til omfordeling av midler fra stat til kommune på det spesialpedagogiske området (Innst. S. nr. 228 (1997–98)). I den siste stortingsmeldingen på det spesialpedagogiske området (Meld. St. 18 (2010–2011)) er det klargjort at Statpeds mandat er knyttet til å støtte PPT i deres bistand til barnehage og skole. Dette skal prege Statpeds arbeidsmåter, samtidig som det er uttalt forventninger om et formalisert samarbeid mellom Statped og kommunene. Meldingen sier videre at Statped sammen med lokalt nivå skal «arbeide for at kommunene utvikler nødvendig kompetanse», og at Statped må «kunne ta initiativ til å etablere samarbeidsarenaer som fremmer fleksible løsninger og oversikt over tilgjengelig kompetanse i regionene.» Og dessuten «... ta initiativ til å legge til rette for interkommunale kompetansenettverk innenfor de fire Statped-regionene. Deltakelse i slike nettverk vil være et viktig virkemiddel for å styrke kompetansen i kommunene.» (Meld. St. 18 (2010–2011), s. 118 og 98).

Dette kolliderer på flere måter med Statpeds etablerte samarbeidsprofil med PPT. Tradisjonelt har kommunene søkt om tjenester knyttet til navngitte brukere, og Statped har svart med utrednings- og rådgivningstjenester avgrenset til den aktuelle brukeren og foresatte, PPT og involverte fagpersoner i barnehage/skole. Både Statped og PPT må nå se mer kontekstuell på bruken av spesialpedagogisk kompetanse (Mjøs, 2016). Statped må søke å endre PPTs tradisjonelle «bestillinger» om individrettede tjenester, og PPT må søke å endre barnehagens og skolens ensidige etterspørsel etter sakkyndighetsarbeid (Fylling &

Handegård, 2009; Hustad mfl., 2013). Ønsket er at samarbeidet i alle ledd i større grad skal fungere som «hjelp til selvhjelp».

Teoretiske perspektiver

Implementering av statlig utdanningspolitikk forutsetter både et tydelig styringsperspektiv og forståelse for institusjonelle rammefaktorer (Scott, 2008). De senere årene har det imidlertid utviklet seg et nytt perspektiv på statlig styring i spenningen mellom en instrumentell ovenfra-og-ned og en institusjonell nedenfra-og-opp-tilnærming, nemlig samhandling og koordinering gjennom nettverk (Moen, 2009). Denne tilnærmingen til statlig styring representerer en tilpasning til handlingsrom innenfor rammer og kalles gjerne *governance* (Linblad & Popkewitz, 2000) eller *nettverksdoktrinen* for statlig styring (Røvik, Eilertsen & Lund, 2014). Governance som styringsstrategi fokuserer på at offentlige myndigheter i større grad tilrettelegger for lokal handling og implementering av politikk gjennom etablering og koordinering av nettverk (Røvik mfl., 2014). I dette perspektivet vil en realisering av ny tjeneste- og kompetanseprofil for Statped forutsette nettverkssamarbeid med PPT.

All samhandling mellom mennesker kan forstås som et møte (Hanssen & Østrem, 2013; Biesta, 2010), og begrepet *møte* kan derfor tjene som metafor for den samhandlingen i nettverk som vi her peker på. Alle møter må designes, det vil si at de må ha en bestemt struktur som regulerer både den enkeltes bidrag og rammer inn forutsetninger for deltakelse (Næss, 1999; Selander, 2008). Med begrepet didaktisk design ønsker vi å understreke at fokus på didaktiske begreper som begrunnelser, innhold og gjennomføring ikke er nok i seg selv. Aktiviteten disse begrepene viser til, må «formgis» (Hanssen & Østrem, 2013). Begrunnelsesnivået må tydeliggjøres for å gi et prosjekt legitimitet og forankring. Innholdskomponenter må være relevante for å kommunisere inn mot et praksisfelt, og selve gjennomføringen av en aktivitet må være godt planlagt, inneholde både et for- og et etterarbeid, og den må ledes. Et slikt design kan være stramt og tydelig, eller det kan være løst og mer improviserende, avhengig av hva som er møtets hensikt, men med et klart design vil ledelsen

av møtet kunne bli enklere, og en vil kunne regulere de enkelte bidragene på en god måte.

I vår sammenheng forstås nettverk som en organisert møterekke mellom ett eller flere PPT-kontor og representanter for Statped i regionen. I definisjon av nettverk støtter vi oss på såkalt Aktør-nettverksteori (Nespor, 1994; Lahn & Jensen, 2008). Et slikt utgangspunkt har etter vår vurdering i seg potensial for en forståelse av aktørers samhandling i formelle nettverk, både hvordan de selv påvirker og blir påvirket i nettverket. Vi har studert hvordan et bestemt didaktisk design (f.eks. en møtestruktur) gir forutsetninger for samarbeid. Et didaktisk design med en såkalt sterk *inskripsjon* vil «tvinge» aktørene til å følge et bestemt mønster (Nespor, 1994; Lahn & Jensen, 2008). En sterk inskripsjon vil i vår sammenheng innebære en tydelig struktur, klare oppgaver og forberedelser, et tydelig etterarbeid osv. Inskripsjonen tvinger fram en bestemt type handling. På samme måte vil et didaktisk design med en svak inskripsjon innebære en risiko for at en ikke makter å lede nettverket på en tydelig og eksemplarisk måte.

Styring gjennom nettverk representerer også en ansvarliggjøring av lokale aktører, og på denne måten bindes potensielle motsetninger mellom ulike grupper, interessenter og myndigheter (Bjørkquist, 2001). Vi kan snakke om en rasjonell tilnærming til mulig politisk styring innenfor de rammer et desentralisert forvaltningssystem som utdanning gir, og styringsstrategien framtrer dermed som en pragmatisk løsning på de begrensninger en ofte opplever i forbindelse med utøvelse av statlig instruksjonsmyndighet overfor kommunene. Staten utøver styring gjennom deltakelse i nettverk og gjennom å sette i gang prosesser i nettverk, men overlater samtidig hovedansvaret for realiseringen av utdanningspolitiske mål til nettverket (Moen, 2009). Statped har ingen instruksjonsmyndighet overfor kommunene og følgelig begrenset mulighet for påvirkning. For å komme i posisjon er det derfor nødvendig for Statped å gjøre seg relevant og bygge og vedlikeholde legitimitet.

Det er også nødvendig å ta opp begrepet systemrettet *arbeid*, som jo utgjør den sentrale endringsutfordringen i tjenesteprofilen både hos PPT og Statped. Et mål med omstillingen i Statped har – på samme måte som utfor-

dringene i PPT – vært å dreie fokuset fra individualsaker over mot mer systemrettet arbeid, noe vi ser i vårt materiale kan innebære klare utfordringer. For selv om begrepet langt fra er av ny dato⁴, er det fremdeles uklart hvordan *systemrettet arbeid eller systemarbeid* skal forstås, og det tolkes på ulike måter i praksisfeltet.

Troen på at systemarbeid er en tjenlig strategi kan forstås i lys av ulike perspektiv, der ikke minst inkluderingssideologien med fokus på tilhørighet, rettferdighet og utvikling som grunnleggende menneskelige behov framstår som en viktig premisse (Tveit, Kovac & Cameron, 2012). Dagens Statped-mandat synes dessuten å være en klar oppfølging av det som kan sies å være begrunnelsen for etablering av kompetansesentre i sin tid, nemlig «en spesialpedagogisk visjon om å orientere seg mot trekk ved skolesystemet for å forebygge konsekvenser av funksjonshemming» (Ravneberg, 1999, s. 335). Samtidig har begge instanser som nevnt tradisjon for å bli brukt og yte tjenester med hovedfokus på enkeltbarn og -elever. Det innebærer at fagpersonenes identitet er knyttet til en tradisjonell individ- og vanskefokusert forståelse av spesialpedagogikkens funksjon med de kompetansekrav det setter (Hausstätter, 2007). Det synes dessuten klart at Statpeds legitimitet i stor grad er basert på at de kan bidra med spisskompetanse knyttet til ulike spesialpedagogiske vanskekatégorier.

Denne tette koplingen mellom fagpersonidentitet og etterspørsel, i tillegg til usikkerhet og manglende erfaring med systemrettet arbeid, vanskeliggjør naturligvis endring og utvikling av nye tjenester (Hustad mfl., 2013). PPT har ofte et kapasitetsproblem når foreldre, barnehage og skole etterspør sakkyndighetsarbeid som ikke kan avvises. Statped står friere til å prioritere systemrettede tjenester, men er avhengig av at medarbeiderne både ønsker og mestrer å arbeide på nye måter, samtidig som PPT etterspør andre tjenester. I dette samarbeidet synes individarbeid og systemarbeid – kanskje uten grunn – å representere dikotomier (Fylling, 2016), og både Statped og PPT kan oppleve å komme i en skvis mellom ulike forventninger som ikke uten videre kan realiseres samtidig (Brunsson, 2006; Røvik, 2007). Slikt krysspress mellom krav og forventninger kan skape både frustrasjon og handlingslammelse. En strategi

for å overleve i krysspress mellom individ- og systemarbeid kan bli bevisst eller ubevisst utdeliggjøring av strategier og tiltak på en slik måte at prat overskygger handling (Haug, 1992; Brunsson, 2006; Scott, 2008).

De amerikanske organisasjonsteoretikerne Meyer og Rowans (1977) beskriver hvordan organisasjoner samspiller med sine omgivelser. Omgivelsene kan forstås på to nivå, et formelt og et uformelt. En snakker om *formelle omgivelser*, som internt i organisasjonen motsvares av den *formelle organisasjonen*. Dette er lovverk, planer, retningslinjer, forskrifter osv. Det uformelle får betegnelsen *institusjonelle omgivelser* og motsvares internt i organisasjonen av det vi kan kalle den *institusjonelle organisasjonen*. Dette er det samme som vi ofte betegner som organisasjonskultur bestående av verdier og normer utviklet over lang tid. I de institusjonelle omgivelsene kan det oppstå ideer, eller såkalte institusjonaliserte rasjonaliserte myter. I vår sammenheng kan systemarbeid være en slik myte. Slike myter eller ideer kan oppstå uten at det i tilstrekkelig grad blir stilt spørsmål ved om de faktisk lar seg operasjonalisere, siden de er bærere av viktige – og dermed udiskutable – politiske verdier og ambisjoner. Det er for eksempel vanskelig på et overordnet nivå å være imot at Statped og PPT med sikte på inkludering skal jobbe systemrettet. Fra omgivelsene kan myten så spre seg og «nedfelles» i den institusjonelle organisasjonen lokalt. Her kan myten tas i bruk som ord eller prat uten at den får praktisk betydning. Den lever på mange måter sitt eget liv som en sosialt konstruert virkelighet. Det kan til og med skapes et inntrykk av at det forhold myten rommer, rent faktisk skjer. I virkeligheten er en blitt flinkere til å prate (om systemarbeid) uten at det skjer så mye i praksis. På samme måte kan slikt prat bli en «buffer» mot de utfordringene og kravene organisasjonen opplever utenfra (Brunsson, 2006). Begrepet systemarbeid innarbeides som myte, som en buffer mot krav om endring.

Den norske organisasjonsforskeren Røvik (2007) hevder imidlertid at forklaringsmodellen ovenfor ikke er god nok til å forstå et systems møte med det han omtaler som reform-ideer. Vi kan betrakte systemarbeid nettopp som en reform-idé. Det er nærliggende å se Meyer & Rowans begrep *myte* og Røviks begrep *reform-idé* i sam-

menheng; en konstruksjon som er oppstått og utviklet på formuleringsnivå (Haug, 1992), og som deretter skal gjøres gjeldende på praksisnivå. Røvik (2007) presenterer ytterligere to forklaringsmodeller. For det første det han kaller virus-scenariet. Ved å bruke en slik metafor ønsker han å forklare hvorfor det kan ta flere år å realisere en reform. Disse årene kan sees som en inkubasjonstid, der viruset ligger og modnes i organisasjonen. Når det gjelder systemarbeid, kan vi tenke oss at begrepet trenger tid i systemet for å modnes og utvikles til et operasjonelt begrep som gir mening i en lokal kontekst. Røvik (2007) tar imidlertid denne forståelsen enda et skritt videre ved å introdusere det såkalte *oversettelses- eller translasjonsscenariet*. Hans translasjonsscenario blir en videreutvikling av Meyer & Rowans tese om myters overføring av mening fra omgivelsene til organisasjonen. Hos Røvik snus perspektivet på hodet ved at organisasjonen selv gis en aktiv rolle i selve overføringen. Fokus blir ikke først og fremst på det som formidles inn, men på hvordan organisasjonen forholder seg til det som kommer utenfra. En forholder seg aktivt til dette, vurderer det og velger hvilke elementer en vil slippe inn. I motsetning til Meyer & Rowans (1977) viser Røvik (2007) at organisasjonen kan og bør innta en mer aktiv rolle. Ideer utenfra er nettopp ideer og må operasjonaliseres. Det ligger her et potensial for å utvikle en tydeligere overenskomst mellom formulerings- og realiseringsarenaen om en tilpasset implementering av politiske målsettinger.

I en klok organisasjon ser man spenningene mellom politiske ambisjoner og praktiske realiteter og søker for det første å leve med disse spenningene gjennom å forvalte den ambisiøse retorikken lokalt. Man erkjenner at tiden jobber for endring i den forstand at organisasjonen modnes gjennom gradvis økt forståelse for at endringen vil være nødvendig. Samtidig tar man inn over seg at et begrep som systemrettet arbeid, er en idé, eller en myte, altså ikke noe konkret eller håndfast, men en sosial konstruksjon som rommer både ambisjoner, dilemmaer og verdier. Den må dermed oversettes for å gi mening.

Med utgangspunkt i disse teoretiske perspektivene og bakgrunnskunnskap om Statped og PPT har vi studert utvalgte eksempler på avtalebasert nettverkssamarbeid

mellom Statped og kommunene ved PPT, eksempler som vil kunne utgjøre basis for videre innovasjon.

Metode

Studiens metodiske rammeverk har vært casestudiedesign (Yin, 2014), der Statpeds samarbeid med et utvalg av kommuner i nettverk i Statpeds fire regioner har vært casene. Yin (2014) skiller innenfor såkalt «single case designs» mellom «holistic» og «embedded» case design. Som eksempel på den siste typen kan nevnes studier der et program eller en organisasjon er caset, men der en innenfor programmet eller organisasjonen opererer med flere delcase. Caset er avgrenset av rammene for organisasjonen, men delcasene blir analyseenheter. Vårt design faller inn under denne typen. Statpeds samarbeid med PP-tjenesten er hovedcaset, men innenfor dette opereres det med flere delcase som her blir analyseenheter.

Vi la opp til et strategisk utvalg og ba hver region i Statped velge case som kunne tjene som eksempel på god praksis.

Kriteriet for valg av case var at det var utformet en avtale om samarbeid mellom Statped og en kommune/klynge av kommuner, at avtalen var forankret på ledernivå i kommunen(e) og at den inkluderte samarbeid med PP-tjenesten. Hver region i Statped valgte to–tre aktuelle case, slik at vi kunne velge ett fra hver region som samlet sett best mulig kunne representere variasjoner i arbeidsformer og samarbeidsprofil. Det var et poeng at det var regionens egne begrunnelser for hva som kunne tjene som eksempel på god praksis i samsvar med gjeldende føringer, som ble lagt til grunn for valget. I en omstillingsperiode der ulike organisatoriske enheter med hver sin praksis ble samlet til én virksomhet, framsto kunnskap om variasjon i tilnærming til mandatet som interessant, og på denne måten ville vi få fram hvordan ulike deler av Statped tolket og operasjonaliserte mandatet.

Ved valg av case og gjennomføring av datainnsamling i den enkelte region støttet vi oss på en regional prosjektmedarbeider oppnevnt av ledelsen. Slik fikk vi og en prosjektgruppe med faglig representasjon fra alle regionene.

Hovedmetode for datainnsamling har vært fokusgruppeintervju. Et fokusgruppeintervju kan forstås som

en nøye planlagt diskusjon som har som målsetting å konstruere kunnskap rundt en nærmere avgrenset problemstilling (Hanssen, 2015). Vi kan forstå fokusgrupper som en form for gruppeintervju der den felles kommunikasjonen i gruppa genererer data. En slik metode vil først og fremst være egnet til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger og i mindre grad egnet til å produsere data om individers livsverden (Halkier, 2010: 13). Et viktig element i fokusgruppeintervjuer er at selve gruppeprosessene kan hjelpe deltakerne å utforske og klargjøre egne meninger som kan være mindre tilgjengelige i et ordinært en-til-en-intervju (Hanssen 2015). Fokusgrupper kan ha en selvstendig verdi ved at det etableres som møtested der deltakerne kan avklare og utveksle meninger og synspunkter i trygge omgivelser uten dominerende maktstrukturer (Johannessen & Tuft, 2010; Hanssen, 2015). Dette framsto som tjenlig for forskningstemaene i vår studie, og fem av intervjuene ble gjennomført med grupper på fem til ti deltakere. Av praktiske grunner måtte vi likevel gjennomføre to av intervjuene med to deltakere, og det siste med en deltaker.

Våre (fokusgruppe)intervju ble gjennomført på bakgrunn av dokumentanalyse og observasjon. Observasjon ble gjort av et utvalgt samarbeidsmøte mellom Statped og kommunen(e) ved PPT knyttet til hvert case. Observasjonen tjente primært som hjelp til å få mest mulig ut av påfølgende intervjuer. Her avgrenser vi oss til å redegjøre for funn knyttet til intervjumaterialet⁵. Det innebærer at funn fra dokumentanalyse og observasjon bare er brukt som bakgrunnsinformasjon og illustrering av intervjudata der det er vurdert som tjenlig. Samlet datamateriale og intervjuenes plass i dette bildet er stikkordsmessig beskrevet i tabellen på neste side:

Vi gjennomførte to intervjuer i forbindelse med hvert case. Det var utarbeidet en intervjuguide med de samme tema for intervjuene med Statped-ansatte og PPT-ansatte. Som det går fram av tabellen, var intervjuene svært forskjellige både med hensyn til antall deltakere og gjennomføringsmåte. Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene, og utskrift av intervjuene ble i etterkant sendt deltakerne til kvalitetssikring. Vi mottok slik et par klargjørende presiseringer.

Vi har som forskere gjennomført all datainnsamling

selv. Vår tidligere kunnskap om fagfeltet (Moen, 2009; Mjøs, 1999; 2000; 2007) har naturligvis preget både forsknings-spørsmål, datainnsamling og analyse. Vi vurderer dette primært som en styrke. Det er likevel nødvendig å nevne at en av oss gjennom årelang tilsetning i det statlige støttesystemet hadde et særlig grunnlag for å stille spørsmål, samtidig som dette ikke var uproblematisk. Informantenes informasjon i intervjuene kunne på ulike måter bli preget av at dette. På den ene siden kan man tenke seg at Statped-informantene vanskelig kunne snakke seg vekk fra problematiske spørsmål, men på den andre siden at PPT-

informantene kunne legge bånd på seg når det gjaldt kritiske kommentarer knyttet til Statped-samarbeidet. Dette var imidlertid noe vi som forskere var svært oppmerksomme på, og vi opplevde ikke at det preget intervjuene. Når vi nå på nytt har gjennomgått alt intervjumaterialet, ser vi at enkeltinformanter er klar over denne forskerko- plingen til Statped, men og at det gjennom oppfølgings- spørsmål er kommet fram kritiske kommentarer fra begge informantgruppene. Vi har og ved denne nye gjennom- gangen oppdaget nye aspekter ved intervjumaterialet, aspekter som i første omgang ikke ble tillagt samme vekt.

TABELL 1. Datamateriale, sammenheng i materialet og databehandling.

DATATYPE	DATAMATERIALE	FORSKNINGSSPØRSMÅL	DATAANALYSE
Dokumenter	Politiske vedtak, nasjonale føringer (tildelingsbrev), Statpeds interne strate- gidokumenter/planer/ rapporter. Casedokumenter (planer, referater, rapporter, avtaler).	På hvilken måte er hhv. system- arbeid og individarbeid omtalt i disse dokumentene? På hvilken måte har Statped operasjonalisert føringene for systemarbeid? Hva sier dokumentene om samarbeidet mellom Statped og kommunene?	Analyse/drøfting case for case og på tvers av case med forskningsspørsmålene som omdreiningspunkt.
Observasjoner	Ett samarbeidsmøte i hvert case (fra dagsmøte til totimersmøte).	Ut fra en observasjonsguide: Deltakere, didaktisk design, møteledelse, ulike perspektiver i spill? Individ- eller systemfokus? Gjensidig drøfting/kunnskapsut- vikling. Kommunikasjon, sosiale interaksjoner.	Avgrenset analyse/drøfting med spørsmål fra observasjons- guiden som omdreiningspunkt og i etterkant i lys av dokumen- tanalyse og intervjudata.
(Fokus-gruppe) intervjuer	To kategorier: Statped-medarbeidere knyttet til hvert case. Statpeds samarbeidspartnere knyttet til hvert case. Fra to til åtte deltakere, i ett til- felle kun en deltaker. Ulike måter: fysisk møte/ enkelt deltakere på video/rent videointervju.	Problemstillinger fra inter- vjuguide sendt ut på forhånd: Positive/negative sider ved aktuelt case. Positive/negative sider ved sam- arbeidet mellom Statped og PPT generelt. Behov for endringer? Utfordringer mht. dreining mot systemrettet arbeid, samarbeid om dette.	Analyse/drøfting case for case i lys av dokumentanalyse og observasjoner, deretter på tvers av case i to kategorier; Statped- ansatte og samarbeidspartnere

Etter gjennomgang og analyse av data knyttet til hvert case, har vi foretatt en sammenfattende analyse og drøfting på tvers av case. Av anonymitetshensyn har vi valgt å presentere datamaterialet samlet ettersom det ikke har noen prinsipiell betydning for analysene. Av samme grunn er det heller ikke oppgitt hvilket case de ulike informantene er knyttet til. Dessuten presenteres synspunkter fra Statped-ansatte og PPT-ansatte vekselvis og ikke atskilt.

Vår analytiske tilnærming har på den ene siden vært teoridrevet (Fauskanger & Mosvold, 2014), og har foregått på to nivå. For det første en forholdsvis empirinær analyse. Vi har søkt å «kondensere» data i de transkriberte intervju-utskriftene og sett etter tendenser som også uttrykker dikotomier i materialet. Deretter en noe mer overordnet teoridrevet analyse der vi med utgangspunkt i funnene fra den første analysen på en noe tydeligere måte har søkt å belyse våre problemstillinger. I denne prosessen har vi løst oss noe mere fra det empiriske materialet. Men samtidig har vi hatt en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet, ved at vi har arbeidet oss inn i materialet i en prosess som har søkt mot stadig større helhetsforståelse av både datamaterialet og de problemstillingene vi har studert (Thagaard, 2013; Johannessen, & Tufte, 2010).

Presentasjon av funn

Prosjektet hadde et særskilt fokus på betingelser for et vel-fungerende systemarbeid, og Statped hadde i hver region ut fra egen vurdering valgt ut gode eksempler på dette. Slik fikk vi i de fire regionene anledning til å studere eksempler på nettverkssamarbeid som på ulike måter var både like og forskjellige. Vi fikk se nettverkssamarbeid som:

- var basert på langsiktige avtaler/hadde en klar tidsavgrensing
- var konkretisert i mer kortvarige avtaler eller aktivitetsplaner
- hadde pågått over mange år/var helt i startfasen
- av ulike grunner ikke ble realisert som avtalt
- var initiert av Statped/av kommunen(e)
- var avgrenset til ett spesialpedagogisk fagområde / omfattet ulike fagområder
- involverte flere kommuner / var avgrenset til en kommune
- var organisert som et trepartssamarbeid med Statped, PPT og barnehage/skole
- i varierende grad / på ulike måter var forankret på leder-/eiernivå
- inneholdt forskjellige tiltak eller samarbeids-aktiviteter
- i varierende grad var basert på forpliktende møtedeltakelse
- var sentrert rundt drøfting av anonyme elevsaker (bruker-case)
- la vekt på eksemplariske arbeidsmåter som PPT kunne ta i bruk i sitt samarbeid med barnehage/skole.

På bakgrunn av gjennomgangen av datamaterialet framstår det naturlig å sortere dataanalyse og resultater tematisk under to hovedkategorier; 1) problemstillinger knyttet til forholdet mellom systemarbeid og individarbeid og 2) problemstillinger knyttet til organisering og samhandling i nettverk og spørsmål om didaktisk design i den forbindelse.

Systemarbeid – individarbeid

Men jeg tror også det går litt på definering av systemarbeid, hva er egentlig dette? Det er vanskelig å definere.

Denne uttalelsen fra en PPT-informant uttrykker det som flere av våre informanter var opptatt av: Begrepet systemarbeid er vanskelig å operasjonalisere. En annen PPT-informant formulerer seg på en måte som etter vår mening kan bekrefte de mytiske trekkene ved begrepet:

Ja, hva mener vi egentlig når vi sier systemrettet arbeid? Vi prøvde å ha en runde på dette i personalgruppen litt tidligere i vår, om det som står i lovverket og det oppdraget vi har fått med å jobbe med systemrettet arbeid. Her endte vi opp med at vi jobber mye med systemrettet arbeid og da jobber vi med systemene rundt enkeltbarn.

Systemrettet arbeid omtales her med referanse til enkeltbarn og de systemene en bygger opp rundt disse. En slik definisjon gir begrepet mening og forankring i aktørenes livsverden, siden den faglige identiteten til

aktørene ofte vil være knyttet til nettopp et slikt individperspektiv (Hausstätter, 2007). Samtidig ser vi i våre data flere eksempler på systemarbeid i form av nettverk som med referanse til opplæringsloven gis legitimitet som organisasjons- og kompetanseutvikling. En PPT-informant sier:

Vi har sluttet å bruke systemrettet arbeid. Vi bruker organisasjons- og kompetanseutvikling. Jeg ønsker å få gode personer inn i et organisasjons- og kompetanseopplegg.

Et slikt sitat kan forstås som at begrepet systemarbeid gradvis er modnet i organisasjonen. Det har spredt seg som myte fra de institusjonelle omgivelsene og nedfelt seg i den institusjonelle delen av organisasjonen, men uten at det ennå har fått noen betydning for den formelle strukturen (Meyer & Rowans, 1977). I organisasjonen kan imidlertid begrepet være oversatt til lokal kontekst. Det er her nærliggende å trekke inn det Røvik omtaler som en «modifiserende modus», nemlig en pragmatisk oversettelse som åpner for en omforming og tilpasning av det som oversettes (Røvik 2007, s. 311); en *addering* og *fratrekking* samtidig som en tilstreber å være tro mot den opprinnelige idémessige representasjonen av fenomenet. Dermed ser vi et samspill mellom myten som sprer seg fra omgivelsene og presser på for å «slippe inn» og organisasjonen som åpner opp for myten, men i en modifisert og lokalt tilpasset form. Når denne informanten proklamerer at «vi har sluttet å bruke systemarbeid», kan det indikere at en har utviklet en ny og mer relevant forståelse av begrepet og at dette har skjedd over tid. Her gir det mening å trekke inn translatorperspektivet til Røvik (2007). Videre kan vi i lys av virusmetaforen hevde at viruset har slått ut i smitte slik at en står fram med en egen lokal operasjonalisering av begrepet, nemlig organisasjons- og kompetanseutvikling. På denne måten utfyller de to perspektivene hverandre og kan illustrere hvordan det i praksis foregår en utligning av forskjeller mellom den «ytre» og den «indre» forståelsen av begrepet systemarbeid. En ny forståelse av hva systemarbeid betyr, konstrueres i spenningsfeltet mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen. Informanten fortsetter slik:

Vi må bruke det mer (systemarbeid, vår anm.) og vi må avklare forventninger og roller og hva dette vil si. Det kan

godt ta utgangspunkt i en elev. Men en elev eksisterer jo ikke alene, det er systemet rundt som skal lære noe – og da gjerne hele skolen.

Det synes å være stor enighet blant våre informanter om at man ikke må miste individet av syne. Det er tross alt de som skal ha utbytte av samarbeidet mellom Statped og PPT. En Statped-informant gir uttrykk for at det kan føre galt av sted dersom man glemmer dette:

Jeg tror at vi i Statped jobber altfor mye oppe i skyene og rundt systemet og kommer egentlig aldri ned til barnet. Kan være lurt å ta utgangspunkt i to-tre barn.

I tillegg kommer det fram en usikkerhet knyttet til hva som trengs for å jobbe systemrettet, og hvorvidt Statped besitter nødvendig kompetanse til å gå i gang med nye former for samarbeid med PPT. En PPT-rådgiver sier det slik:

Jeg syns Statped er gode i forhold til oppfølging knyttet til individsaker, der har de god kompetanse. Så synes jeg de er begynnende nysgjerrige på det med systemarbeid.

En informant fra Statped sier blant annet:

Det er veldig mange steder der man har god erfaring og kompetanse på systemarbeid. Hvis vi skal komme inn som eksperter på dette, så tror jeg vi må være litt ydmyke.

Her går det fram at man i Statped er klar over at det å endre arbeidsmåter stiller nye krav til kompetanse utover den tradisjonelle spesialpedagogiske spisskompetansen, og at kompetanseforholdet mellom Statped og PPT da kan være annerledes enn det man er vant med. En Statped-rådgiver setter ord på de nye kravene til kompetanse med følgende uttalelse:

Vi må prøve å kombinere både fagkunnskap, prosesskunnskap og systemkunnskap ...

Det er trolig denne erkjennelsen som ligger til grunn for intern kompetanseutvikling i Statped om nettopp systemarbeid, som vi blir fortalt at i alle fall en av regionene har gjennomført. Samtidig må dette sees som et uttrykk for hvilken utfordring den enkelte medarbeider i Statped forventes å håndtere ved å gå inn som samarbeidspartner og støttespiller for PPT gjennom arbeid i nettverk.

Samhandling i nettverk og didaktisk design

Statped har som mandat å bidra til økt kompetanse i PPT, men også å støtte PPT i å utøve sine oppgaver overfor barnehage og skole. Da kommer det fram at det i utgangspunktet er en utfordring for PPT å komme i posisjon på barnehage- og skolenivå. En PPT-informant sier det slik:

Det å framsnakke PPT kan være en vei å gå. Å gi PPT litt dra-hjelp for å få posisjon i forhold til en skole er kjempeviktig. At vi sammen kan gå inn med kompetanse på dette.

I samsvar med dette stiller en Statped-informant spørsmål om hvordan Statped kan bidra til å gi PPT legitimitet. Det kommer også fram at Statped ikke alltid har operert på en hensiktsmessig måte i forhold til dette.

Som PP-tjeneste for min del, så sitter jeg på møter hvor jeg ikke har noen egentlig rolle. Jeg vil være bidragsyter, jeg vil være part i saken, ikke sant, men du føler at du sitter på siden. Det føles som en unyttig bruk av ressurser.

Sitatet kan tolkes som at vedkommende ikke har vært gitt en klar aktørrolle i møtet, og at selve formålet med deltakelsen ikke er avklart. Vedkommende er heller ikke utfordret på eget bidrag på forhånd. En følelse av ikke å ha fått relevante inngangsverdier for deltakelse, og av å kaste bort tiden vil både være lite produktiv der og da, men også bidra til å undergrave legitimiteten til det aktuelle samarbeidet på sikt. Et tydeligere didaktisk design, en sterk inskripsjon med avklarte forventninger til deltakelse, og kanskje også en mer involverende møteledelse, ville kunne være mer produktiv. Denne problemstillingen synes også å være erkjent hos Statped. En Statped-rådgiver sier det slik:

Så kan man jo se at PPT inntar en mer passiv rolle på siden av en observatørrolle i samarbeid med barnehagen der vi

deltar. Det skjer enten bevisst eller ubevisst. Vi også bidrar til at de blir satt på sidelinjen.

Uttalelsen indikerer at PPT vil gli inn i en passiv rolle med mindre de gis en tydeligere status. Statped på sin side spiller bort en mulighet for et mer dynamisk og likeverdig møte, dersom ikke PPT ansvarliggjøres. Våre analyser tyder

på at et samarbeid på systemnivå mellom Statped og PPT kan bidra til å motvirke slike tendenser. En uttalelse fra en PPT-informant eksemplifiserer dette poenget:

Det trenger ikke være sånn. Men at det litt automatisk blir sånn at det kommer noen reisende fra langt ifra som kommer inn som eksperter, og så blir vi passivisert. Men jeg tenker at det prosjektet her, det er ikke sånn.

Her ser vi at enkelte av informantene omtaler det etablerte nettverkssamarbeidet som et prosjekt, noe som indikerer at det både er noe nytt og noe som er under utprøving. Det samme perspektivet vil trolig PPT ha behov for når de skal forsøke å endre samarbeidsformene med barnehage og skole. En Statped-informant tar til orde for at et nettverks-samarbeid kanskje bør involvere flere enn PPT dersom Statped skal kunne fungere som en drahjelp i dette:

Man kan også tenke seg et trepartssamarbeid hvor Statped, PPT og skole-barnehage jobbet sammen i større grad. At Statped kunne være en fasilitator av den type samarbeid, gjerne med utgangspunkt i kasus.

Vi fikk i våre case innsyn i nettverk som også ivaretok dette. Bakgrunnen var da en klar «bestilling» fra kommunen både når det gjaldt tema for nettverkssamarbeid og organisering av dette. Da er vi inne på spørsmål knyttet til eierforhold og innflytelse på utforming og gjennomføring av samarbeidet. I dette caset kom kommunenivået sin rolle i utforming av samarbeidet klart fram gjennom en uttalelse fra PP-tjenesten:

Vi har hatt mulighet til å påvirke prosessen, styre prosessen og hvilke områder vi var mest interessert i og hadde mest behov for å jobbe tettere i samarbeid med Statped på.

Flere av våre informanter framhever at det er avgjørende med god forankring på ledernivå for å kunne få et nettverkssamarbeid til å fungere som ønsket. En Statped-rådgiver sa det slik:

PPT har ingen vedtaksmyndighet. Da er det noe med det handlingsrommet som PPT har, og da er det veldig viktig at eier av PPT kan være med inn og prioritere og kanskje faktisk sørge for at det fungerer økonomisk. Så jeg tror det er veldig viktig at Statped er tydelige på at vi går ut og har

samarbeid med eiernivået. Ikke bare at de skal skrive under på søknaden, men at vi faktisk har en dialog med dem.

Dette samsvarer helt med synspunkter fra PPT-hold, som blant annet sier at «skoleeier er viktig som pådriver».

Samtidig var både Statped og PPT opptatt av de store lokale og regionale forskjellene som må tas hensyn til. Fra Statped-hold ble blant annet følgende uttalt:

Vi har et lovverk som sier at kommunene skal ha en PP-tjeneste, men en ting er hva du bestemmer, en annen er hva du får til i praksis. Hvordan kan vi i Statped håndtere det? At man ikke blir en «sovepute» for kommuner som ikke har folk, men likevel støtte de som ikke klarer å få tak i folk.

Det samme ble på en spissformulert måte understreket fra PPT-hold:

Statped har ikke en enkel jobb, for de møter PP-tjenester som har alt fra utrolig gode medarbeidere, til PP-kontor som burde stenge fordi de skjemmer ut oss andre.

Det ble videre understreket at en tilpasning til lokale behov i form av et bredt spekter av arbeidsmåter vil være en forutsetning for at Statped skal kunne støtte et likeverdig tilbud på landsbasis, noe som er viktig for Statpeds eksistens. Det ble sagt fra Statped at:

Vi må finne ut hva som er behovet der ute, hvis ikke kan det føre til at det ikke er behov for oss.

Det framsto altså som temmelig unisont blant våre informanter at det er behov for ulike modeller for nettverkssamarbeid, men likevel med visse sentrale fellestrekk. Forankring på ledernivå er allerede nevnt, der man også støtter opp om en forpliktende deltakelse. I tillegg kom det fram behov for et klart didaktisk design på møter og deltakelse i nettverket. Det ble av en PPT-informant formulert slik:

Viktig at vi har god struktur og styring på møter.

Både gjennom uttalelser i intervjuene og i møteobservasjonene så vi at det handlet om tilrettelegging for en likeverdig deltagelse og et forpliktende oppfølgingsarbeid. Dette måtte så bli fanget opp på neste møte, slik at det ble

en klar sammenheng mellom aktivitetene i nettverket og mellom disse og det som skjedde på lokalt nivå mellom nettverksmøtene. Til tross for at innholdet og strukturen på møtene kunne være forskjellig, syntes dette å gå igjen. I ett nettverk var det for eksempel lagt opp til miniforelesninger fra Statped, som av PPT ble omtalt slik:

Vi synes det har fungert veldig godt med nettverksforelesninger hvor de har fokusert på relevante tema.

Det var og eksempler på nettverk konsentrert om brukercase som PPT hadde behov for faglig støtte til:

Case-drøftingene har en spesiell kvalitet fordi Statped ikke ble en bedreviter, men medviter. Representanten fra PPT var stolt over sin egen kunnskap og glad for å legge det fram til andre og få fram hva de faktisk kan. De er flinke, spesielt på tiltakssiden.

Denne uttalelsen fra en Statped-informant viser at den kompetansen PPT selv bringer med seg inn i nettverket, blir verdsatt. Betydningen av slik å kunne mobilisere og dele kompetanse på tvers av kommuner, blir vurdert som svært verdifullt av PPT, slik en informant formulerer det:

Statped bør dreie arbeidet mer mot å støtte PPT. Da kan man drive kompetanseheving også ved å utnytte styrker på andre sine PP-tjenester. Da tror jeg det blir mer lagt igjen i regionen. Når Statped drar hjem og kommunen skal drifte selv, har de en større mulighet for å fortsette arbeidet, men også å kopiere det til andre barn som har samme behov.

Vi snakker med andre ord om konkret hjelp til selvhjelp. Nettopp dette var også tema i diskusjonen om hvilke arbeidsmåter man burde legge opp til i nettverkene. På ulike måter var både Statped og PPT opptatt av at valgte arbeidsmåte kunne fungere eksemplarisk med tanke på PPT sitt samarbeid med barnehager og skoler. En Statped-informant sa det slik om det nettverket vedkommende representerte:

Disse workshopene, som er måten man jobber med PPT på, kan være eksemplariske for PPT i forhold til hvordan de kan jobbe ut mot skolene.

I et annet case med en helt annen tilnærming uttalte PPT-informanten følgende:

Veldig godt å få et konkret redskap. Vi har jo bare kastet oss ut på det uten at vi er ferdig opplærte, altså på enkelte skoler. Og det oppleves stadig positivt. Så det gjør vi samtidig som vi får opplæring, kan du si.

I dette caset fikk vi som observatører være til stede på et dagsmøte med flere PPT-kontor der arbeidsmåten aktivt ble tatt i bruk under ledelse av Statped-rådgivere. Også her var det lagt opp til sammenheng mellom det som hadde skjedd på forrige møte, det som var forventet gjennomført i egen kommune i etterkant, og aktiviteten på dette dagsmøtet. Igjen et eksempel på vektleggingen av et sammenhengende design. Samtidig knyttet flere informanter valg av metodikk eller didaktisk design på selve møtene til behovet for å være lydhør overfor lokale ønsker og behov og det faktum at man befinner seg i en utprøvingsfase. Det ble av en Statped-informant formulert slik:

Det kunne være interessant å velge ut en eller to metodikker, måter å jobbe med endring og kunnskapsutvikling – workshop kontra en annen metode – få vurdering av ulike effekter av dette og de måtene å jobbe på.

Alt i alt ga både observasjonene og gruppeintervjuene innsyn i en rekke ulike tilnærminger og perspektiver både fra Statped og PPT om nettverkssamarbeid. Samtidig synes en del prinsipielle perspektiver å gå igjen. Disse gjennomgående prinsipielle perspektivene er stikkordsmessig knyttet til ledelse, innflytelse på samarbeidet, respekt for lokale behov, møtedesign og eksemplariske arbeidsmåter.

Diskusjon

Vi ser at det over tid blant disse aktørene kan utvikles en erkennelse på det spesialpedagogiske fagområdet av at spennet mellom formulerings- og realiseringsarenaen ikke gir mening. Manglende målrealisering og følelsen av ubehag ved å stå i dilemmaet det ikke finnes klare svar og løsninger på, tvinger imidlertid fram en bevissthet rundt egen oversettelse og operasjonalisering av begrepene. Dersom dette dilemmaet har fått modne, kan en over tid ha fått utviklet en trygghet til å ta egne skritt i en operasjonell retning. Dette samsvarer med implementeringsteorier om

både virus og transaksjon (Røvik, 2007). Vi mener at vår studie viser dette som fruktbare måter å forstå hvordan både PPT og Statped håndterer det dilemmaet som den opplevde dikotomien mellom individ og system synes å utgjøre. Til tross for at begrepet systemarbeid brukes i overordnede politiske dokumenter, velger enkelte i organisasjonen å oversette begrepet til egen virkelighet (Røvik, 2007). De ser spennet mellom formuleringsnivåets intensjoner og de praktiske utfordringene på realiseringsnivået lokalt og forholder seg pragmatisk til dette. De tar inn over seg at ideene på formuleringsnivået er nettopp ideer, eller abstrakte sosiale konstruksjoner, og de har utviklet nok trygghet til selv å oversette begrepet systemarbeid på en måte som gir mening i egen kontekst. Ulike sitater bekrefter dette, som «... individet i systemet, og systemet i individet. Jeg tror ikke du kan skille så mye det ene eller det andre» og «Vi har sluttet å bruke systemrettet arbeid. Vi bruker organisasjons- og kompetanseutvikling». På sett og vis kan en slik strategi forstås som en overenskomst mellom formulerings- og realiseringsnivået.

Den politiske legitimiteten til bruk av begrepet systemrettet arbeid kan først og fremst være knyttet til å vedta strategier og overordnede målsettinger. Selve realiseringen derimot krever en mer pragmatisk tilnærming, blant annet på grunn av det tidsspennet som uansett vil være til stede mellom vedtak og realisering av vedtaket i praksis. Samtidig er det på sin plass å nevne at ulike forskere nå er spørrende til forholdet mellom individ- og systemrettet arbeid i spesialpedagogisk sammenheng og hvordan dette forholdet eventuelt er eller bør være (Fylling, 2016; Hausstätter, 2016; Moen, 2016).

Etablering av og samhandling i nettverk viste seg å være en sentral del av det samarbeidet vi så mellom Statped og PPT. I alle de fire regionene så arbeid med å fasilitere og tilrettelegge nettverk ut til å være den foretrukne arbeidsmåten. Slike møter eller samlinger kunne ha ulikt innhold og ble organisert på ulike måter. Et foretrukket innhold var imidlertid brukercase. Dette kunne være konstruerte case, eller case med en autentisk forankring. Arbeidsmåtene kunne være ulike. Vi så både tradisjonell drøfting, små miniforelesninger med tema relevant for brukercaset, organisering av workshops og utprøving av metodikk. Slik

fikk den enkelte PPT-medarbeider, eller det enkelte kontor, på ulike måter støtte i vanskelige saker.

Vi så også gode eksempler på at en sak ble behandlet over tid. Dette kunne bety at den ble lagt fram for drøfting ved en anledning der den ble kommentert av både Statped og kollegaer fra andre PPT-kontor, for så å bli hentet fram igjen på neste møte i nettverket. Slik fikk rådgiveren, som var ansatt på et lite kontor med få ansatte, anledning til å teste ut råd og anbefalinger før saken igjen ble forankret i en felles diskusjon i nettverket. Vi kan karakterisere en slik framgangsmåte som det å skape rom og mellomrom (Hanssen, 2008).

Ved at designet av møtene både har en inngang, der en medarbeider har med seg en sak til drøfting, og en utgang, der saken forlenges over i mellomperioden mellom samlinger, skapes det både en historie og en kontinuitet. Et slikt design vil også forplikte den PP-rådgiveren som la saken fram. Vedkommende vet at saken kommer opp på neste møte, og slik skapes det en dynamikk. Ved dyktig nettverks- og møteledelse over tid vil saken kunne gis en longitudinell læringsdimensjon. Denne strategien vil være et eksempel på governance der representanter for Statped leder gjennom nettverksstyring med et klart didaktisk design. Vi var bare til stede på ett av nettverksmøtene i hvert case, men fikk likevel gjennom påfølgende intervjuer poengtert at den aktuelle saken hadde vært diskutert på forrige samling, og at det hadde vært gjort et mellomarbeid. Det var skrevet et «forpliktende» referat, og saken stod på nytt på saklisten på det møtet vi deltok i. Det vistest her et tydelig didaktisk design over tid. Casemetodikken er brukt eksemplarisk og fungerer som omdreiningspunkt rundt faglige drøftinger og mer prinsipielle overordnede diskusjoner, som for eksempel avveining mellom individ- og systemarbeid.

Særlig for små PPT-kontor ble dette opplevd som en klar støtte. Vi antar at behovet for denne typen drøftinger i nettverk ikke vil være like påtrengende for større kontor, noe vi også fikk bekreftet gjennom våre analyser. Store kontor har kompetanse til å håndtere flere utfordringer på egen hånd. Vi vil likevel legge til at det kan være behov for å utfordre lokalt etablert og kanskje sementert praksis, og nettverksmøter kan ha potensial for å ta diskusjonen ut

av eget miljø og løfte den opp til drøfting i et større faglig kollegium. En nettverksmodell, eller en styring gjennom nettverk, som den vi beskriver ovenfor, vil derfor kunne være hensiktsmessig også for større PPT-kontor ved at nettverksdeltakelse i slike tilfeller kunne bidra til å sprengte eventuelle dysfunksjonelle lokale kulturer.

Vi har innledningsvis argumentert for at etablering av nettverk kan være formålstjenlig for å tilrettelegge for styring av samarbeidet mellom stat og kommune. Studien synes å bekrefte dette, samtidig som den har vist oss at dette kan gjøres på ulike måter. Systematisk arbeid i nettverk synes å ha potensial til utviklingen av samhandling mellom Statped og PPT, uten at det peker seg ut en bestemt måte å gjøre dette på. Det framstår for eksempel som et sentralt poeng at man bygger på det som finnes lokalt og regionalt ved at Statped lar seg «invitere inn i de allerede eksisterende møteplassene», som en Statped-medarbeider uttrykte det. Dette vil kanskje være nødvendig dersom staten skal kunne være en relevant støttespiller opp mot et mangfoldig kommune- og PPT-landskap. Våre case viser samtidig at til tross for at nettverkene er ulike, så kreves det både styring, ledelse, struktur og et klart didaktisk design.

Selv om man velger å utnytte eksisterende møteplasser og nettverk, og uansett om samarbeidet initieres av Statped eller av PPT, framstår dessuten god forankring hos ledelsen i den kommunale styringslinjen som en viktig suksessfaktor. Det innebærer at man ikke kan ta lett på den innledende fasen i et avtalebasert samarbeid, til tross for at dette kan oppleves som unødig bruk av tid og energi før man kommer i gang med det egentlige arbeidet. I tillegg har vi sett at ledelse av selve nettverkssamarbeidet synes å være av stor betydning. I dette inngår klare ansvarsforhold, rolleavklaringer og forventninger, men det handler også om hvilken metodikk som benyttes. Både nettverksledelsen og selve samarbeidet synes å kreve et didaktisk design som bidrar til gjensidig forpliktelse og gir samarbeidet et klart mål og en tydelig struktur som også rommer oppfølgende mellomarbeid. Alt dette synes å være avgjørende for om nettverkssamarbeidet skal kunne føre til reell kompetansedeling- og utvikling. Og uten en slik effekt av samarbeidet kan vel verken Statped eller PPT forsvare å bruke tid og krefter på samarbeid i nettverk.

Statped og PPT – avsluttende refleksjoner

I tillegg til klare føringer for endringer i Statped, signaliserte Meld. St. 18 (2010–2011) omfattende forventninger til PPT og bebudet flere tiltak med sikte på å styrke tjenesten. Ett av tiltakene er utforming av veiledende kvalitetskriterier for PPT (Utdanningsdirektoratet, 2016), hvor PPTs rolle og posisjon på systemnivå kommer klart fram. Det viktigste tiltaket er imidlertid kanskje den femårige strategien for kompetanseutvikling av tjenesten, som særlig skal bidra til økt innsats når det gjelder systemrettet samarbeid mellom PPT og barnehage/skole (SEVU-PPT). Her har også Statped en sentral rolle. Mens universitets- og høyskolesektoren har ansvar for gjennomføring av videreutdanning for ledere og rådgivere i PP-tjenesten, er en sentral del av Statpeds oppdrag å arrangere årlige nasjonale nettverkskonferanser for PPT-ledere og regionale nettverkskonferanser for hele PP-tjenesten, samt å etablere og utvikle regionale PPT-nettverk (Utdanningsdirektoratet, 2016). Slik forsøker staten med andre ord å styre kompetanseutviklingen i PPT gjennom nettverksbygging, tidligere omtalt som *governance* eller *nettverksdoktrinen*.

Gjennom dette forprosjektet har vi kunnet studere ulike sider ved forskjellige former for nettverkssamarbeid. Studien har vist eksempler på hvordan systematisk samarbeid i nettverk kan utvikle samhandlingen mellom Statped og PPT, og den har vist noen utfordringer og muligheter som ligger i slikt samarbeid. Det vil samtidig være nødvendig å tilpasse modeller for nettverk og samarbeid til kommunens og regionens særtrekk og behov. Forprosjektet har vist eksempler på ulike måter å gjøre dette på.

Studien har imidlertid ikke gitt informasjon om hvilken betydning et godt samarbeid mellom Statped og PPT eventuelt kan ha for barnehager og skoler. Vi vet fortsatt lite om hvorvidt og eventuelt hvorfor og hvordan slikt samarbeid påvirker praksisen i den enkelte barnehage og skole. Vi vil hevde at det er behov for forskningsmessig kunnskap om hvordan et samarbeid mellom Statped og PPT skal kunne påvirke kompetanse og praksis i barnehage og skole. Ettersom det er kvaliteten på det lokale tilbudet til barn og unge med særskilte behov som teller, bør slik kunnskap være av interesse for ansvarlige myndigheter både lokalt og nasjonalt. □

NOTER

- 1 Statped var prosjekteier og fikk tildelt midler fra NFR på bakgrunn av en avtale med Universitetet i Stavanger. Artikkelforfatterne hadde prosjektlederansvar på vegne av Statped (Marit Mjøs) og forskningsfaglig ansvar på vegne av Universitetet i Stavanger (Vegard Moen).
- 2 Vi bruker i artikkelen forkortelsen PPT eller PP-tjeneste om kommunenes/fylkeskommunenes pedagogisk-psykologiske tjeneste.
- 3 SAMTAK, se Rogalandsforskning 2003/027. FAGLIG LØFT for PPT, se Nordlandsforskning, NF-rapport 16/2012. SEVU-PPT, se: <https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/ppt/strategi-for-etter-og-videreutdanning-for-ansatte-i-ppt.pdf>.
- 4 Allerede i St.meld.nr. 35 (1990–91) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Tillegg til St.meld.nr. 54 (89–90) ble formuleringen *systemorientert arbeid i skolen* brukt om oppgavene for PP-tjenesten.
- 5 For en mer konkret omtale av hele prosjektet inkludert observasjons- og intervjuguide vises til en intern prosjektrapport til Statped, oktober 2015.

REFERANSER

- BIESTA, J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder: Paradigm.
- BJØRKQUIST, C. (2001). *Nye organisasjonsformer. Governance-perspektivet – en fruktbar tilnærming i en norsk kontekst?* Arbeidsrapport nr. 2, 2001. Halden: Høgskolen i Østfold.
- BRUNSSON, N. (2006). *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chichester: John Wiley & Son.
- DALEN, M. & SKÅRBREVIK, K.J. (1999). Spesialundervisning på grunnskolens område 1975–1998. I: P. Haug, J. Tøssebro & M. Dalen (red.), *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning* (s. 151–191). Oslo: Universitetsforlaget.
- FAUSKANGER, J. & MOSVOLD, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 98(2), 127–139.
- FYLLING, I. (2016) *Systemrettet arbeid i lokal kontekst*. Sevu-PPT Nett. Hentet 20.03.2017. <https://www.sevupt.no/felles-innhold/felles-del-systemrettet-arbeid-i-lokal-kontekst/>
- FYLLING, I. & HANDEGÅRD, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF-rapport 5/2009. Bodø: Nordlandsforskning.
- HALKIER, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HANSSEN, B. (2015). *Opplægg for gjennomføring av fokusgruppeintervju*. Upublisert notat. Stavanger: UiS.
- HANSSEN, B. & ØSTREM, S. (2013). *Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav i en veilederutdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere*. Rapport nr. 41 fra Universitetet i Stavanger.

- HANSSEN, B.** (2008). *En lærende skole. Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess. Men det er ikke så lett som det høres ut til, for det er så mye det kommer an på.* Oslo: Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Utvikle_en_organisasjon.pdf
- HAUG, P.** (1992). *Educational reform by experiment: the Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds (1986–1990) and the subsequent reform.* Stockholm: HLS förlag.
- HAUSSTÄTTER, R.** (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- HAUSSTÄTTER, R.** (2016). *Fra kaos til systemrettet arbeid.* Sevu-PPT Nett. Hentet 20.03.2017. <https://www.sevuppt.no/felles-innhold/felles-del-systemrettet-arbeid-i-lokal-kontekst/>
- HUSTAD, B.-C., STRØM, T. & STRØMSVIK, C.L.** (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?* Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten. Bodø: Nordlandsforskning.
- INNST. S. NR. 160** (1990–91) til St.meld.nr. 54 (1989–90). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov.* Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.
- INNST. S. NR. 228** (1997–98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov.* Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.
- JOHANNESSEN A. & TUFT P.A.** (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag.
- LAHN, L.C. & JENSEN K.** (2008). Profesjon og Læring. I: Molander A. & Terum L.I. (red), *Profesjonsstudier.* (s. 295–305). Oslo: Universitetsforlaget.
- LINBLAD, S. & POPKEWITZ, T.S.** (2000). *Public Discourses on Education Governance and Social Integration and Exclusion: Analyses of Policy Texts in European Contexts.* Uppsala: Uppsala Reports on Education.
- LÆRINGSSENTERET** (2003). *PP-tjenesten i Norge 2003. En tilstands-beskrivelse.* <http://www.nb.no/nbsok/nb/75bf5a30920a66bcfc17bd4ee8e4966e>
- MELD. ST. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MEYER, J.W. & ROWANS, B.** (1977). Institutional Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, s. 340–363.
- MJØS, M.** (1999). Den spesialpedagogiske tiltakskjeden i Norge – egnet støttesystem for realisering av tilpasset opplæring for alle i en inkluderende skole? *Skolepsykologi*, 34(6), s. 3–12.
- MJØS, M.** (2000). Den spesialpedagogiske tiltakskjeden ett år etter omleggingen. *Skolepsykologi*, 35(7), s. 13–20.
- MJØS, M.** (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng.* PhD-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- MJØS, M.** (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I: R.S. Hausstätter & S.M. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 84–98). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- MOEN, T.** (2016). ... *auka fokus på systemretta arbeid i PPT.* Sevu-PPT Nett. Hentet 20.03.2017. <https://www.sevuppt.no/felles-innhold/felles-del-systemrettet-arbeid-i-lokal-kontekst/>
- MOEN, V.** (2009). *Omstrukturering av spesialundervisning gjennom lokalt utviklingsarbeid.* PhD-avhandling. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- NESPOR, J.** (1994). *Knowledge in Motion: Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management.* London: The Falmer Press.
- NÆSS, G.** (1999). *Veiledning som møte – hva er det spesielle?* Veiledernettverket i Agder, Høgskolen i Agder, Årbok. Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. LOV-1998-07-17-61. Sist endret 01.08.2017. Lovdata.no.
- RAVNEBERG, B.** (1999). *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880–1990.* Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen.
- RØVIK, K.A.** (2007) *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjoner.* Oslo: Universitetsforlaget.
- RØVIK, K.A., EILERTSEN, T.V. & LUND, T.** (2014). «Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?» Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I: Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M. (red). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering.* (s. 87–120). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- SCOTT, W. R.** (2008). *Institutions and organizations: ideas and interests.* 3. utgave. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SELANDER, S.** (2008). Didaktisk design. I: S. Selander & E. Svärde-mo-Åberg (red), *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande* (s. 17–36). Stockholm: Liber.
- SEVU-PPT.** *Strategi for etter- og videreutdanning av ansatte i PPT 2013–2018.* Utdanningsdirektoratet. Hentet 17.02.2017. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/pp-tjenesten/strategi-for-etter-og-videreutdanning-i-ppt/>
- SKÅRBREVIK, K.J.** (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjektet Omstrukturering av spesialundervisning.* Volda: Møreforskning.
- SKÅRBREVIK, K.J.** (1999). Forsking om det spesialpedagogiske støttesystemet. I: P. Haug, J. Tøssebro, & M. Dalen, (red.), *Den mangfaldige spesialundervisninga* (s. 235–257). Oslo: Universitetsforlaget.
- ST.MELD. NR. 54** (1989–1990). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov.* Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- ST.MELD.NR. 23** (1997–1998). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov.* Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- ST.MELD.NR. 30** (2003–2004): *Kultur for læring.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- THAGAARD, T.** (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- TVEIT, A.D., KOVAC, V.B. CAMERON, D. L.** (2012). "Ja takk, begge deler". PPT's individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 77(04), s. 42–56.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2016). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta.* Hentet 17.02.2017.
- YIN, R.K.** (2014). *Case study research. Deign and Methods.* California: Sage Publications.



SOMMERSAMLING FOR UNGDOM MED NEDSATT HØRSEL

HLF Briskeby
i Lier
7.-9. August
15-18 år
Gratis

 **HLF BRISKEBY**
rehabilitering og utadrettede tjenester as

Mer informasjon og påmelding
[HLFBRIKSEBY.NO/SOMMERSAMLING/](https://hlfbrikseby.no/sommersamling/)




ALLE KAN LÆRE Å LESE!

Men for noen er veien vanskeligere og lengre enn for de fleste.

Da er god hjelp avgjørende! Forskning har vist at tiltak som baseres på en nøyaktig, individuell kartlegging er den sikreste veien til suksess når det kommer til lesing.

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdigheten til den enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

Testen tas individuelt og må administreres av en sertifisert testleder. Du kan lese mer og bestille LOGOS på logometrica.no

 **Logos**
Logometrica

En bok for PP-tjenesten og deres samarbeidspartnere

Det er grunn til å tro at boken *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* kan oppleves som et svar på et årelangt savn hos landets PP-tjenester. Kanskje kan den også bli kjærkommen for eiere og brukere av PPT, som i denne sammenhengen må forstås som barnehage og skole. For boken handler nettopp om den delen av tjenestens mandat som gjelder hjelp til skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling – og fra 2016 på samme måte bistand til barnehagen. Denne delen av PP-tjenestens mandat har vært utgangspunkt for to nasjonale strategier for kompetanseheving og utvikling av arbeidsformer som har hatt som formål å ivareta dette «systemoppdraget».

Denne boken er en frukt av den siste av disse strategiene – SEVU-PPT (Strategi for etter- og videreutdanning i Pedagogisk psykologisk tjeneste), og er den første fagboken som spesielt tar for seg dette PPT-oppdraget. Redaktøren, Rolf Fasting, er faglig ansvarlig for Høgskolen i Oslo og Akershus (nå Oslo Met) sitt bidrag innenfor SEVU-PPT. Koplingene til dette utdanningstilbudet er klare, og tre av fagpersonene som underviser her, er bidragsytere i boken; førstelektor Hege Knudsmoen, høgskolelektor Paul R. Sundar i tillegg til professor og redaktør av boken Rolf B. Fasting. Bokens todeling har og en klar kopling til videreutdanningen ved at andre del består av

artikler om konkrete utviklingsprosjekter som studentene har gjennomført i forbindelse med utdanningen.

Nettopp denne kombinasjonen kan vise seg å være verdifull. Den tydeliggjør hvilken utfordring PP-tjenesten står i. På den ene siden skal tjenesten ha god teoretisk kunnskap om kompetanse- og organisasjonsutvikling. På den andre siden er det nødvendig å vite hvordan denne «nye» kunnskapen kan brukes i praksis. Jeg tror begge disse perspektivene vil kunne støtte PPT i deres arbeid med å bistå skoler og barnehager med deres kompetanse- og organisasjonsutvikling.

Bokens første del består av syv kapitler der Fasting og Sundar, sammen og hver for seg, tar for seg ulike perspektiver på og tilnærminger til *pedagogisk systemarbeid*. Ifølge forfatterne innebærer det «systematisk samarbeid og samhandling om å forbedre og kvalitetssikre skolens samlede virksomhet» (s. 17), der målet er en likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever. Det understrekes at dette krever kontinuerlig utvikling og fornyelse i et samspill mellom alle aktører i og rundt skolen. Videre vises det til aksjonsforskning som en tjenlig tilnærming med naturlig kopling til dagens politiske vektlegging av skolens profesjonsfellesskap. Her benyttes *tolkningsfellesskap* som begrep for å vise hvordan PPT og skole kan samarbeide om både kulturendring og praksis-



ROLF B. FASTING (RED.)
Pedagogisk systemarbeid
*Endringsarbeid og organisasjons-
utvikling i skolen og i PP-tjenesten*
Cappelen Damm Akademisk, 2018
ISBN: 978-82-02-56730-9

endring, som er to sentrale sider ved et slikt innovasjonsarbeid.

Ettersom PPT bare kan *hjelp* og *bistå* i dette arbeidet, er det kanskje nødvendig å bruke stoff fra flere av kapitlene direkte i samarbeid med skolen for å skape en felles forståelse av hva kontinuerlig endringsarbeid innebærer. Denne krevende «hjelperollen» til PP-tjenesten er ellers godt behandlet i et kapittel til slutt i bokens første del.

Dette kapitlet utgjør også en god overgang til bokens andre del, som inneholder seks eksempler på praktisk pedagogisk systemarbeid. Her kommer PPT selv til orde i samarbeid med de tre fagbokforfatterne om høyst ulike typer utviklingsarbeid. Disse eksemplene viser noe av bredden i de utfordringene som følger av forventningene fra politisk hold om PP-tjenesten som *endringsagent*. Det kan handle om å hjelpe skolene med utfordringer knyttet til målbare læringsresultater på skolenivå, om ivaretagelse av flerspråklige elever, om rutiner for å håndtere de kritiske overgangene i opplæringssystemet og om samarbeid med barnevernet om risikoutsatt ungdom. Eksemplene illustrerer at PPT trenger god systemkompetanse, noe boken kan være et bidrag til.

Boken avsluttes med noen oppsummerende perspektiver og et blikk framover. Der får forfatterne fram at pedagogisk systemarbeid, som må omfatte både kultur,

struktur og organisasjon, åpner for at skolen kan møte et samfunn i endring. Boken i seg selv må betraktes som et politisk innspill, ettersom man over så lang tid har ønsket en økning i PPTs systemarbeid. Men her nevnes også at det å møte et samfunn i endring, ikke bare handler om at skolen skal *svare for*, men også kunne *stå imot* krav og forventninger fra ulike aktører. Dette perspektivet må kunne sies å styrke behovet for en PP-tjeneste som er tett på skolen, og samtidig er seg bevisst alle de utfordringer som ligger i *endringsagentrollen*.

Det kunne kanskje nevnes at en bok som denne med fordel kunne hatt et sterkere fokus på barnehagen. Av ulike grunner oppleves PP-tjenestens nye mandatet om også å bistå barnehagen med kompetanse- og organisasjonsutvikling som ekstra utfordrende. Men den erfarne PP-rådgiver vil forhåpentligvis kunne se relevansen også for barnehagen i bokens teoretiske perspektiver. Det er samtidig kjent at mange av PPT-studentene som gjennomfører videreutdanning i organisasjonsutvikling og endringsarbeid innenfor SEVU-PPT nettopp velger utviklingsarbeid knyttet til barnehage. Så kanskje man, inspirert av denne boken, skulle rette en utfordring til alle de fagmiljøene som har bidratt her innen SEVU-PPT, om å sørge for en oppfølgende publikasjon tilsvarende denne bokens andre del der slike prosjekter løftes fram.





Kurstilbud til deg som bor på Sørlandet:

Spesialpedagogikk grunnkurs & påbygg
 Psykisk helse hos barn og unge
 Hvem er jeg i møte med barna?
 Fra stress og uro til et liv i balanse
 – er det mulig?

Vi har mer enn 10 års erfaring og dyktige lærere

Les mer og meld deg på
aftenskolen.no/spesped



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN

2018

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	8. januar	9. februar
2	19. februar	23. mars
3	16. april	25. mai
4	13. august	7. september
5	17. september	19. oktober
6	29. oktober	30. november

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut seks ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
 Tel: 90 11 91 21





Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!



Tegn abonnement nå!

Kr 150,- for medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet for årsabonnement
Kr 450,- for ordinært abonnement

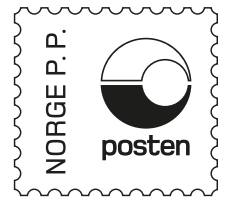
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Opplysninger om abonnement
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk
- Utvalgte artikler i fulltekst
- Ved å bruke søkefunksjonen kan du finne bestemte temaer eller forfattere

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

I neste nummer kan du bl.a. lese om:

Individ- og systemrettet arbeid i PPT – Er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse?:

Artikkel av Torill Moen. *Spesialpedagogikk for fremtidens skole, nye mål og ny mening:* Artikkel av

Marit Uthus. *Spesialpedagogikk – gamle myter og nye muligheter:* Artikkel av Marit Uthus. *Trening*

i emosjonell kompetanse for elever med autismespekterforstyrrelser: Artikkel av Stian Orm og

Cathrine Orm. *Lærer-elevrelasjonen og elevengasjementet si rolle i spesialundervisninga for*

elevar på 1.–4. steg: Fagfellevurdert forskningsartikkel av Anne Randi Fagerlid Festøy.

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- Refleksjoner
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen: redaksjonen@spesialpedagogikk.no