

“This is a post-peer-review, pre-copyedit version of an article published as

Svenkerud, S. & Opdal, L. (2019). Roller og relasjoner. PP-rådgiveren mellom sakkyndig ekspert og skoleutvikler. *Psykologi i kommunen (PIK)*, 3(2).

The final authenticated version is available online at:

<https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/roller-og-relasjoner-pp-radgiveren-mellom-sakkyndig-ekspert-og-skoleutvikler/19.90>

This is a PDF file of an unedited manuscript that has been accepted for publication. As a service to our customers we are providing this early version of the manuscript. The manuscript will undergo copyediting, typesetting, and review of the resulting proof before it is published in its final form. Please note that during the production process errors may be discovered which could affect the content, and all legal disclaimers that apply to the journal pertain.

Roller og relasjoner: PP-rådgiveren mellom sakkyndig ekspert og skoleutvikler

Lars Opdal

Sigrun W. Svenkerud

Sammendrag

I artikkelen drøftes forholdet mellom PP-rådgivernes oppgaver som sakkyndig utreder av enkeltsaker og som organisasjons- og kompetanseutvikler av skole og barnehage. Vi bruker en aktivitetsteoretisk tilnærming for å drøfte hvordan de ulike rollene utspiller seg, og for å identifisere spenninger i oppgavene. Vi har analysert PP-rådgivernes nedskrevne læringshistorier i saker som er relatert til mobbeproblematikk, deltatt som følgeforskere i et opplæringsprogram for PP-rådgivere og intervjuet PP-rådgivere. Analysene viser at det eksisterer en form for konkurranse mellom oppgaveområdene, som særlig er knyttet til tre forhold; tidspress på ulike oppgaver, kompetansen i PP-tjenesten og forventninger fra skoler og barnehager.

Nøkkelord: PP-tjenesten, systemrettet arbeid, individorientert arbeid, aktivitetsteori.

Individorientert arbeid er det som i størst grad kjennetegner PP-tjenestens virksomhet. Det er gitt tydelige signaler om behovet for å styrke en systemorientert praksis (se f.eks. Prop.103L Kunnskapsdepartementet, 2016), men både lovgrunnlaget og skoler og barnehagers tradisjonelle forventninger bidrar til å holde tjenesten fast i individorientert arbeid. Nordahl-utvalget foreslår i sin rapport en vesentlig endring av PP-tjenestens arbeid (Nordahl mflmfl., 2018), fra en vektlegging på tiltak rettet mot individer til tiltak rettet mot læringsmiljøet. Begrunnelsen for dette forslaget er både at dagens organisering krever svært mye av PP-rådgivernes tid og kapasitet og at det er ujevn kvalitet på tiltakene som settes i verk etter at utredninger er gjennomført. Rapporten har fått en del oppmerksomhet og kritikk, blant annet viser Bjørnsrud og Nilsen (2018) til at det er lite logikk i å foreslå å ta bort en rettighet (retten til spesialundervisning, Opplæringsloven kap. 5) begrunnet i at den ikke fungerer. Forskningen viser nokså entydig at det er krevende å endre kultur og struktur i PP-tjenesten for å ivareta målsettingen om større vekt på forebygging og systemorientert arbeid. Men vi vet

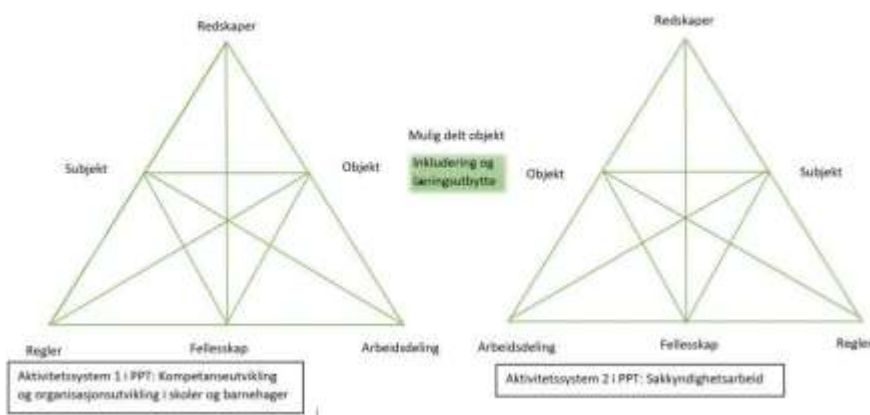
lite om PP-rådgivernes egne opplevelser av og holdninger til å stå i spenningen mellom to nokså ulike oppgavetyper i sitt daglige arbeid. Gjennom et kompetanseutviklingstiltak for PPT har vi samlet data om nettopp dette forholdet. Problemstillingen vi har undersøkt er hvordan PP-rådgivere opplever forholdet mellom sakkyndig utredningsarbeid og forebyggende arbeid for et godt skolemiljø.

Bakgrunn og teori

PP-tjenesten har et felles overordnet formål, dette er hjemlet i § 5-6 i opplæringsloven, hvor det i andre ledd heter: “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 sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta”. Det betyr at PP-tjenesten skal ha et bredt anlagt tilbud både når det gjelder støtte til utvikling og når det gjelder støtte til sakkyndig arbeid som begge krever spesialkompetanse. For den enkelte PP-rådgiver som henvender seg til skoler og barnehager kreves det ulik tilnærming til disse to ulike oppgavene; i den første en mer åpen tilnærming der man sammen skal finne ut av et egnet utviklingsforløp, og den andre hvor PP-rådgiveren oppfattes som eksperten som skal gi svar og gi konkrete anbefalinger for tiltak for det enkelte barn. Det er ingenting i lovteksten som tilsier at den ene oppgaven har forrang for den andre. I samtaler med ledere og rådgivere i PP-tjenesten har vi blitt nysgjerrige på hvordan tjenesten arbeider med og oppfatter sin rolle i arbeidet med de to ulike områdene. Vi velger her å anvende aktivitetsteori som rammeverk for våre analyser. Aktivitetsteori har blitt en velutviklet teori for å forstå læring og endring i komplekse miljøer (Daniels, 2001, Bertelsen & Bødker, 2003, Kaptelinin & Nardi, 2006, Engeström & Sannino, 2010), og vi mener derfor det er meningsfullt å analysere våre data med dette begrepsapparatet. Tredje generasjons aktivitetsteori regnes som den seneste utviklingen av aktivitetsteori (de Lange, 2014), og det er med denne varianten vi analyserer PP-tjenesten i denne studien.

Bidrag til å støtte skoler og barnehager i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling er altså det ene hovedområdet eller aktiviteten til PP-tjenesten, og sakkyndig vurdering av om det foreligger rett til spesialundervisning er det andre. Figuren under viser de to aktivitetene satt opp i et aktivitetssystem. Her har vi satt opp “inkludering og

læringsutbytte” som et mulig delt objekt for det enkelte PPT-kontor. Betegnelsen *objekt* (fra eng., object), kan forklares med målsetning, eller formål. Vårt delte objekt er et uttrykk hentet fra en av våre informanter på spørsmål om hva som er PP-tjenestens viktigste oppgaver. Svaret ble uttrykt slik; “PP-tjenestens viktigste oppgaver for meg er å sørge for inkludering og læringsutbytte. Kort fortalt, og det er jo så svært (...) det er bare to ord, men å bistå så godt vi kan på de arenaene vi skal være for å sørge for at elever blir inkludert og opplever læringsutbytte, eller få læringsutbytte da.” Inkludering og læringsutbytte rammer etter vår forståelse inn det som kan ligge i et delt objekt, eller kollektivt formål for PP-tjenesten.



Figur 1: PP-tjenestens to hovedaktiviteter

Bakgrunnen for vår interesse for PP-tjenestens arbeid skrives seg fra vår deltakelse i et felles kompetansehevingstiltak for PP-rådgivere med fokus på mobbing og skolemiljø. Tiltaket var igangsatt for å styrke PP-tjenestens kompetanse på områder innunder aktivitetssystem 1 over. I møtet med ansatte i PP-tjenesten ble dilemmaet mellom å arbeide med sakkyndighetsarbeid og med å arbeide med skolemiljøtiltak tematisert flere ganger, og her undersøker vi mulige felles møtepunkter for disse to områdene. Ser vi på tid brukt på de ulike oppgavene, er det sakkyndighetsarbeidet som opptar mesteparten av arbeidstiden i PP-tjenesten. I inkluderingsutvalgets rapport vises det til undersøkelser som viser at 80 % av PP-tjenestens arbeidstid brukes til utarbeidelse av sakkyndige vurderinger, og bare 20 % på kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling (Nordahl mfl., 2018). Slik sett er det ikke to

likeverdige aktiviteter vi her studerer. Vi går ikke her dypt inn i aktivitetsteori som teoretisk felt, men forklarer kort begrepene i modellen over.

Aktivitetsteori tar utgangspunkt i menneskelig aktivitet som analyseenheten, forstått gjennom aktivitetssystemet. Aktivitet anses, ikke som målorientert, men som objektorientert idet det antas at all aktivitet har et kollektivt formål, i denne studien har vi definert formålet til å være uttrykt ved inkludering og læringsutbytte. Når virksomheten anses som objektorientert snarere enn målorientert innebærer det at ikke hvert enkelt gjøremål skal støtte opp om et konkret mål, slik sett kan for eksempel intern møtevirksomhet, samarbeid med andre PPT-kontorer, deltakelse på kurs og konferanser bidra til dette kollektive formålet selv om dette ikke nødvendigvis bidrar til inkludering og læringsutbytte isolert sett. Et vesentlig poeng innen aktivitetsteorien er redskapenes medierende funksjon. Redskaper er eksempelvis støttesystemer og tester som PP-rådgiverne har tilgjengelig. Redskapene står mellom subjektet, som her er det enkelte PPT-kontor, og objektet. Den mest vanlige måten å fordele arbeidsoppgaver på i vår studie var at den enkelte PP-rådgiver hadde ansvar for hver sin «teig», altså et sett av skoler og barnehager den enkelte PP-rådgiver var primærkontakt for. Men det var også andre måter å fordele oppgaver på, for eksempel slik at enkelte PP-rådgivere tok et større ansvar for utviklingstiltak. Vi mener derfor at det er mest hensiktsmessige i denne studien å velge å se på det enkelte PPT-kontor som subjektet i undersøkelsen heller enn den enkelte PP-rådgiver. Samtidig er reglene aktiviteten er underlagt, blant annet lovverk og retningslinjer for PP-tjenesten arbeid, en viktig del av aktivitetssystemet. Det samme gjelder også arbeidsdelingen, som her er hvordan arbeidet fordeles innad i PP-tjenesten. Subjektet som studeres er også del av et fellesskap, som kan inkludere PP-rådgivere ved andre PPT-kontor, skoler, barnehager, BUP og eventuelt andre samarbeidspartnere.

Aktivitetsteori kan være gunstig for å forstå endring, men i dette ligger det også en forpliktelse til å forstå historien, altså å forstå endringene som har ledet til at praksis (eller aktiviteten) er slik den er i dag (Engeström, 1999). Ved å introdusere aktivitetsteori i denne undersøkelsen får vi mulighet for å beskrive de to ulike aktivitetene på en helhetlig måte og vi får dermed et presist begrepsapparat for å snakke om motsetninger mellom to av PP-tjenestens ulike sett av oppgaver.

Metode

På oppdrag fra Fylkesmannen i Buskerud ble Universitetet i Sørøst-Norge (USN) bedt om å evaluere et kompetansehevingstiltak for PP-tjenesten, om forebyggende arbeid mot mobbing i skole og barnehage. Alle PPT-kontorene i Buskerud deltok på en seminarrekke over åtte dager. Hensikten med vår evaluering var todelt. For det første skulle vi vurdere og rapportere tiltakets metoder og innhold. For det andre skulle USN¹ undersøke utfordringer knyttet til mobbeforebyggende arbeid i PP-tjenesten, for å kunne gi retningslinjer for hvor innsatsen kan settes inn i videre arbeide med kvalitetssikring av PP-tjenestens arbeid mot mobbing. Den generelle evalueringen er tidligere rapportert (Opdal & Svenkerud, 2015)

Forskningen var organisert som følgeforskning. Den er handlingsrettet, det betyr at hensikten er å innhente kunnskap med tanke på å utvikle feltet som undersøkes. Følge-begrepet tilsier at hensikten er å følge en prosess over tid med fokus på løpende resultater, mens forskningsbegrepet indikerer at vi bruker en undersøkelsesstrategi som forplikter oss til å følge vitenskapelige og forskningsetiske normer (McIntyre, 2008).

Totalt deltok 54 personer fra 15 kommunale og fylkeskommunale PP-tjenestekontorer i kompetansehevingen. Data er samlet på tre ulike måter: deltakende observasjon, deltakernes skriftlige refleksjoner og intervjuer. Forskerne har fulgt kompetansehevingstiltaket til PP-tjenesten gjennom å være tilstede på alle samlinger. Som deltakende observatører fikk vi nærhet til feltet som undersøkes, og ble oppmerksomme på hva deltakerne var opptatt av. Vi hadde også anledning til å spørre om og snakke med deltakerne om hva de mente var nyttig, og hva de ønsket å lære mer om. Observasjonene ble notert fortløpende. Datakilde nummer to er deltakernes egne skriftlige refleksjoner, det vi har kalt læringshistorier. Hvert kontor samarbeidet om å beskrive en sak/saker de arbeidet med der mobbing var et element. PP-rådgiverne skulle redegjøre for hvilke tiltak de satte i verk, og reflektere rundt valgene, samt beskrive utfordringer og hva de opplevde å lykkes med i disse sakene. Observasjonene og læringshistoriene ble analysert, der hensikten var å finne felles utfordringer og suksessfaktorer, på tvers av kontorene. Gjennom denne analysen identifiserte vi noen tematiske områder som ble hyppig nevnt. Disse dreide seg om (1) forholdet mellom individperspektiv og systemperspektiv, (2) kontorenes ulike kompetanse på og erfaringer med

¹ USN het på tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført HSN.

mobbesaker, og (3) samarbeid med andre personer og instanser, særlig rektor, lærere og foreldre.

Resultatene av analysen av observasjoner og læringshistoriene ble drøftet både gruppevis og i plenum med deltakerne, og de dannet deretter utgangspunkt for utforming av en intervjuguide der de tre identifiserte tematiske områdene ble vektlagt. Fem av deltakerne ble intervjuet, fire etter at tre av fire samlinger var gjennomført, mens det femte intervjuet ble gjennomført i etterkant av kompetansehevingen. De fem deltakerne ble valgt strategisk, tre kvinner og to menn, som representerte små og store kommuner, og både kommunale og fylkeskommunale kontor. Intervjuene varte ca. en time, de ble tatt opp digitalt, og deretter transkribert og anonymisert, og lydfilene ble slettet. Kategoriene som ble valgt i analysen av intervjuene er hentet fra aktivitetsteorien, og Nvivo 11 (QSR International, 2016) ble brukt for å systematisere utsagnene.

Analyse og drøfting

I det følgende presenterer vi resultatet av analysen gjennom å drøfte det individrettete arbeidet og det systemorienterte arbeidet sammen, under de ulike kategoriene som aktivitetssystemene består av.

Arbeidsdeling

Aktivitetssystemene viser at det er *arbeidsdeling* mellom aktørene som inngår i systemet, eller de kan ha flere eller ulike roller. Med arbeidsdeling forstår vi altså både hvordan PP-rådgiverne fordeler saker mellom seg, men også på hvordan den enkelte PP-rådgiver fordeler tiden sin på ulike typer arbeid.

Det individrettede arbeidet har tradisjonelt vært PP- tjenestens hovedoppgave, noe som understrekes i flere av intervjuene: *«Jeg tror nok at sånn tradisjonelt sett så har forvaltningsoppdraget til PP-tjenesten stått veldig langt fremme, (...) sånn historisk, så der er det så innmari definert hva vi skal gjøre»*. Med forvaltningsoppdraget menes her utredningsarbeidet. PP-rådgiverne gir flere forklaringer på hvorfor det individrettede sakkyndighetsarbeidet prioriteres høyt. En av disse handler om tiden de har til rådighet. Mange av PP-rådgiverne opplevde det problematisk å skulle øke sin tilbudsportefølje i en presset arbeidssituasjon der dagene allerede er fulle: *«Og det tar vanvittig mye tid, og så tar*

det mye tid å veilede skoler og foreldre på måter å jobbe fram god læringsutvikling hos barn og unge». Mengden av oppgaver og understreking av at dette arbeidet tar «vanvittig mye tid» tyder på en hektisk hverdag. Det å stille seg i posisjon for enda mer arbeid ble tematisert på alle samlingene som et problematisk felt.

Også forventningene fra skoler, barnehager, skoleiere, og barnehageeiere har konsekvenser for arbeidsdelingen mellom oppgaver, og går i retning av å prioritere individorienterte oppgaver. «*[H]vis rektor sier at nå har vi en del elever med spesielle behov her, men vi må prioritere de som har vedtak først liksom, da blir det trøkk her, da er det ikke tvil om hva som skjer*». Signalene og forventningene fra rektorene trekker i retning av å prioritere utredningsarbeid. Det er dermed i forbindelse med denne typen saker PP-tjenesten oftest blir kontaktet:

Vi svarer ekstremt ofte på spørsmål om høyfrekvente lærevansker, problemstillinger knyttet til språkvansker, begrepsvansker, lese-/skriveproblematikk, matematikkvansker, konsentrasjonsvansker og forskjellige syndromer. Vi jobber med kartlegging og utredning, og får i gang tiltak og får skolene til å gjennomføre det vi anbefaler i form av IOP.

Informanten viser til et bredt spekter av oppgaver knyttet til ulike lærevansker. Flere av rådgiverne påpekte det enkelte tjenestesteds ansvar for å markedsføre hva PPT kunne tilby i tillegg til utredningskompetanse som skolene kjenner godt til. Det henger sammen med et annet sentralt moment som vi kommer tilbake til, nemlig at det er flere aktører skolene kan hente støtte fra i systemrettet arbeid, mens utredningsarbeidet har PP-rådgiverne nærmest monopol på, siden det er klare føringer for hvem som kan gjennomføre slikt arbeid.

Prioriteringene som blir gjort med hensyn til hvilke arbeidsoppgaver som blir vektlagt, er altså knyttet til historien. PP-tjenesten har lang tradisjon for å arbeide med utredninger, det var lenge PP-rådgivernes hovedoppgave. Men det henger også sammen med kompetanse på i hvert fall to måter, for det første hva slags kompetanse skoler og barnehager etterspør, og for det andre med den kompetansen den enkelte rådgiver opplever å ha. Kompetanse er neste faktor i aktivitetssystemet vi drøfter.

Subjektet

Som tidligere vist er det enkelte PPT-kontor er subjekt i vår modell (se fig 1). Selv om kontorene er av ulik størrelse og dels retter seg mot ulike sektorer (barnehager, grunnskoler og videregående skoler), samles de analytisk sett her som subjektet i undersøkelsen. I ulike typer saker kreves ulik kompetanse og rådgiverne får ulike roller. Her ser vi på hvordan informantene beskriver kompetanse, motivasjon og autonomi.

I en sakkyndig utredning i en individsak er det åpenbart at rådgiveren har en rolle som sakkyndig, som innebærer at man er ekspert på noe. PP-rådgivernes rolle er ikke like klart definert i arbeid med organisasjonsutvikling og kompetanseheving, og flere reflekterer over dette i intervjuene: *«Det er også litt vår rolle da at vi blir mere, fra å være eksperter til å tørre å være litt utviklingsaktører da. Å tørre å være med, å tørre å være skoleutviklere sammen med skoler og barnehager»*. Informanten snakker om “å tørre” å påta seg en annen rolle, som er mindre definert og langt åpnere enn som sakkyndig utreder.

Hvilken type saker de ansatte arbeider med er avhengig av opplevd kompetanse. Det kommer til uttrykk at ikke alle opplever seg kompetente til å arbeide med systemsaker: *“For noen så ville det være - blitt helt vettskremt. Mens andre tar det på strak arm og synes det er utfordrende.”*, og at det kan synes som om det er opp til den enkelte rådgiver å melde interesse for denne typen arbeid:

Og jeg tenker at som PP-rådgiver så får du litt de sakene du viser interesse for – altså når det gjelder systemsaker, hvis det er læringsmiljø og klassemiljø, klasseledelse, hvis du ikke har vist interesse for det, vist kompetanse eller vist at du ønsker å bidra på det så går du forbi, du går utenom for du håndterer bare enkeltsakene.

Det kan virke som om PP-rådgiverne har en viss frihet til å velge hvilket av de to systemene de arbeider innenfor. De som viser interesse eller opplever seg kompetente til det, går inn i systemsaker, mens andre rådgivere velger å gå utenom, og arbeider med utredninger.

Samtidig trekker flere rådgivere frem at systemarbeid er en del av PP-tjenestens oppdrag, og at det er gode argumenter for å innrette PP-tjenesten mot å prioritere å utvikle kompetanse og få erfaring med arbeid med organisasjonsutvikling:

Men så vet vi det et det blir flere barn som faller utenfor og må ha av den potten der (spesialundervisning) - hvis man ikke gjør det andre – kompetanseheving og organisasjonsutviklingsbiten. Det blir litt, tør vi ikke løfte oss og satse litt da, på det andre (systemarbeid) så kommer vi heller ikke ut av det. Og når vi vet at det å få spesialundervisning det er faktisk ikke å få noe mere, det er å få noe mindre. Det er faktisk det. Så er jo det veldig uheldig å ikke satse da, på det andre.

Her beskriver PP-rådgiveren det paradokset PP-tjenesten står i, nemlig at lovverket må følges og at individets rettigheter må holdes høyt, men at spesialundervisning i seg selv innebærer å få noe mindre enn elever uten spesialundervisning. Det er en økende bevissthet om at PP-tjenesten kan velge å arbeide på en annen måte, for at endringer skal skje: *«Det er systemarbeid som vi ikke hadde vært inne i før, hvis vi ikke hadde vært bevisst på at jo – dette går vi inn i, og tar vår rolle.»*

Det var en utbredt oppfatning at skolenes ledelse vet for lite om hva PP-tjenesten kan bidra med utover utredningsarbeid rettet mot enkeltelever. Selv i kommuner der PP-tjenesten lenge har vært aktive med å støtte skoler i arbeid mot mobbing og med skolemiljø var det et tilbakevendende tema om og når PPT skal inn med systemrettet arbeid. Rollen som sakkyndig var altså den skolene først og fremst forventet av PP-tjenesten.

PP-rådgiverne, eller subjektene som vi kaller dem her, representerer ulike roller i de to aktivitetssystemene, noe som medfører behov for ulik kompetanse avhengig av hvilket aktivitetssystem man arbeider innenfor. Rådgiverne er vant til å oppleve seg som eksperter - eller sakkyndige i utredningsarbeid, mens kompetansen som følger med rollen som skoleutvikler er videre og mindre ekspertorientert.

Fellesskap

I faktoren *fellesskap* inngår alle som deler de samme mål eller objekt. I fellesskapet inkluderer vi de ansatte og ledelsen i PP-tjenesten, men også andre aktører som rektor, helsesøster osv., som har samme målsetning som PP-tjenesten. Rådgiverne på det enkelte kontor samarbeider internt, videre er det samarbeid mellom ulike PP-kontorer, og PP-tjenesten samarbeider også med lærere, pedagogiske ledere i barnehager, og andre av skolens og barnehagens støttestrukturer, som BUP, helsesøster osv. Fellesskapet kan framstå som et noe uoversiktlig landskap:

Når det gjelder skoleutvikling og sånn er det veldig mye grenseoppganger opp mot kompetansesenteret. Også er det andre aktører som kanskje kommer. Høyskoler og sånne... -men greia er jo det at det er jo nok jobb til alle, mer enn nok jobb til alle, så det er å få koordinert det, så vi får utnytta ressursene best mulig da”.

Det er veldig mange aktører som jobber med mobbing og mobberelaterte problemstillinger. Du har både skolehelsetjenesten, du har psykisk helse og du har strukturer i kommunen på hvem som skal jobbe med hva. Og hvem som skal jobbe sammen på ulike områder.

Informantene som er sitert over legger vekt på at det er uklart hvem som skal arbeide med systemsakene. Vi finner ikke tilsvarende klarhet og tilbudsmangfold når det gjelder det individrettede arbeidet.

I læringshistoriene som PP-rådgiverne skrev ble betydningen av å ha et nært samarbeid sett som forutsetning for å lykkes med arbeid med mobbeproblematikk på skolene. Her viser de til både det tette samarbeidet med rektor og lærere, men også betydningen av at PP-rådgiverne arbeider sammen, og flere nevner betydningen av å samarbeide med kollegaer i systemarbeid spesielt: «Vi ser at vi er inne i noen store systemarbeid nå, da er vi inne med flere». En utfordring som stadig kommer igjen handler om knapphet på tid, informanten nedenfor ser at det kan være betydningsfullt å samarbeide, her gjennom å etablere nettverk av PP-rådgivere som samarbeider om mobbesaker, men er opptatt av at det også er tidkrevende:

Men vi har snakket om å etablere nettverk, men hvis vi ikke er hands on med å lage nettverk så blir det ikke gjort. Og som jeg sa i stad vi har en utrolig hektisk hverdag, og mange dager så strekker ikke de 7,5 timene til. Mange ganger har vi på PP-kontorene jobbet mye overtid og, så det å sette av tid til den her type nettverk, det kunne vært veldig interessant, men det spiser av annen tid da.

Materialet gir ikke grunnlag for å si noe om at rådgiverne samarbeider mer eller mindre i de to ulike aktivitetssystemene, men i det forebyggende arbeidet mot mobbing, som handler om systemrettede tiltak, legger rådgiverne vekt på samarbeid i større grad i uttalelsene sine. Det gjelder både at de eksplisitt uttrykker at de ofte er flere rådgivere som jobber sammen i disse

sakene, og at de også understreker betydningen av tett samarbeid med skolens eller barnehagens ansatte. Samtidig sier flere at i systemorienterte saker kan samarbeidet være komplisert å orientere seg i, fordi det er mange ulike instanser eller aktører involvert, og grensene mellom dem er ikke alltid klare.

Hvilken type saker man samarbeider om handler både om hva slags kompetanse PPT faktisk har, og hvilken kompetanse de har synliggjort at de har. Et fellestrekk i PP-rådgivernes svar er at samarbeidet med skoler og barnehager til en viss grad reguleres av hvilke forventninger de ulike partene har til hverandre. Og forventningene er altså i hovedsak er knyttet til at PP-rådgiverne arbeider med utredninger.

Regler og retningslinjer

På grunnlinjen av aktivitetssystemet er faktoren *regler*. Regler i denne sammenhengen er retningslinjer for handlinger (Cole, 1996; Engeström & Miettinen, 1999). Det overordnede mandatet for PP-tjenesten er som tidligere nevnt nedfelt i opplæringsloven §5-6, og er en lovhjemmel som er todelt. Den omhandler både kompetanseheving og organisasjonsutvikling i skoler og barnehager, og sakkyndighetsarbeid der loven krever det. I utredningsarbeidet har PP-tjenesten konkrete retningslinjer å forholde seg til. Det er lovkrav om behandlingstid for utredningsarbeid, der observasjon, tester, samtaler og skrivearbeid skal ferdigstilles i løpet av tre måneder:

Ja, altså forvaltningsloven sier jo tre måneder, men det er klart at, - for at en sak skal være tilstrekkelig opplyst. Men det er ikke sånn at du får bot hvis du ikke overholder de tre månedene, eller hvis ikke saken er tilstrekkelig opplyst. Så går det jo, så kan det jo gå lenger tid. Men veilederen som Udir har utarbeidet - er jo en fortolkning av forvaltningsloven da - er jo tydelig på at de tenker at man burde kunne gjøre et sånn arbeid innenfor tre måneder da.

Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Også for PP-tjenestens arbeid i barnehagen finnes tilsvarende klare retningslinjer for utredningsoppgavene. Barnehageloven § 19 c fastslår at det er PP-tjenesten som skal utarbeide sakkyndige vurderinger, og det er spesifisert hva en slik utredning skal inneholde. Det er annerledes med organisasjons- og kompetanseutviklingsmandatet som PP-tjenesten

har. Ut fra lovteksten er PP-tjenestens oppgave å "hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for barn med særlege behov". I intervjuene med PP-rådgiverne trekker flere frem behovet for å få større innsikt i § 9 A, som handler om elevenes skolemiljø, når de svarer på spørsmål om hva som var mest nyttig i skoleringen de har hatt:

Det var nyttig med paragraf 9 A i forhold til hvordan man kan forstå hva skolen har av ansvar i mobbesaker og den sammenhengen der. Det er viktig for jeg tror det er veldig mange skoler som ikke gjør de vedtaka, men setter i gang masse tiltak allikevel.

Skolene etterspør mye læringsmiljø og 9 A-vedtak, og hvordan skal utforminga være. Skal man skrive på en person? Eller skal det skrives på flere, hvordan utformer man det rent praktisk?

Det oppstår skjevheter i prioriteringen av arbeidet når den ene aktiviteten er klart regulert, mens den andre ikke styres i særlig grad. For sakkyndige utredninger finnes det for eksempel et system som gjør at det er enkelt for skolene å melde om at en elev kan ha behov for spesialpedagogiske tiltak. Det finnes ikke noe tilsvarende ordning for å melde inn systemsaker, som en av rådgiverne problematiserer i sitatet over.

PP-rådgiverne ser derfor nytten av å kjenne godt de føringene som er knyttet til systemarbeidet som er uttrykt i opplæringslovens § 9 A. som regulerer denne delen av deres arbeid. Systematikken som følger individsaker mangler i systemsakene, og rådgiverne ønsker seg noe klarere rutiner eller retningslinjer i den systemorienterte aktiviteten.

Vi må for det første lage en struktur på arbeidsstier som skolene må forholde seg til. Som mobbesaker de må kanskje til PPT, kanskje PPT og helsestasjonen skal jobbe sammen om mobbesakene? Eller PPT og psykisk helse. Hvis det er felles retningslinjer der de vet hvem de skal henvende seg til i forhold til ulike saker, det tror jeg er viktig

Tid er en faktor som går igjen i mange av diskusjonene om prioritering av oppgaver. Lovreguleringene knyttet til det individorienterte systemet setter krav til at definerte oppgaver må gjøres innenfor en gitt tidsramme, mens systemrettet arbeid beskrives som noe som må gjøres, uten at det reguleres på samme måte. Tidspresset kan føre til at det systemrettede

arbeidet nedprioriteres. Samtidig viser denne undersøkelsen at det er flere tilbydere som kan bidra til skole- og barnehageutvikling. Dette kan også være med på å forklare at PP-tjenestene nedprioriterer disse oppgavene.

Redskaper

Det mest kjente og mest brukte medierende verktøyet eller redskapet, er språket (Säljö, 2001). Kommunikasjon er samtidig den viktigste metoden for å påvirke bevisstheten, og språket danner dermed en bro mellom den situasjonsforståelse det enkelte menneske har og den forståelsen gruppen har. Wertsch (1998) beskriver situasjonsdefinisjon som den forståelsen hver enkelt deltaker har av en situasjon. Denne forståelsen kan ofte være knyttet til måten målene er representert og beskrevet på. Disse målene er en del av diskursen innenfor PP-tjenestens fagområde. En diskurs omfatter begrepene og terminologien som brukes innenfor et felt, i tillegg til en forståelse av maktforhold og styring. Gjennom å delta og være del av diskursen som handler om de utfordringene som PP-rådgiverne møter, styrkes deres kompetanse i arbeidet, forteller PP-rådgiverne i intervjuene. Rådgiverne trekker ikke bare frem spesielle foredrag, temaer eller metoder som har bidratt til dette, men samhandlingen med de andre deltakerne på skoleringen, at diskusjoner i pauser og på ettermiddags- og kveldstid har vært betydningsfulle. Skoleringen som rådgiverne har deltatt på har for flere bidratt til en opplevelse av økt sikkerhet i kompetansehevings- og organisasjonsutviklingsarbeidet:

Så jeg merker at jeg er mer frampå til å være mer tydelig overfor skolene når det gjelder lovverk, når de skal fatte vedtak, og hva jeg kan tilby, eller hva jeg kan bidra med. Eller at jeg kan si at her må dere gjøre noen ting, ikke at jeg alltid har et klart svar. Fortsatt synes jeg det er kjempevanskelige saker, men jeg kjenner at jeg har en litt annen ro.

I tillegg til utvikling av et felles språk, finnes det mer konkrete redskaper som rådgiverne på skoleringen fikk innsikt i. Forskjellen mellom de to aktivitetssystemene kommer nemlig også til syne her: Praktiske redskaper til å teste, maler å fylle ut, arbeidshjul som systematiserer arbeidet, finner vi som en del av praksisen i det individorienterte aktivitetssystemet. I systemsakene finnes det færre slike kjente redskaper. I løpet av kompetansehevingen fikk PP-rådgiverne tilgang på noen slike læringsmiljøorienterte verktøy, som Innblikk og Spekter (LæringsmiljøsenderetL, 2010, 2017). Dette opplevde de utelukkende som positivt.

Verktøyene som er knyttet til arbeidet gir PP-rådgiverne konkret, handlingsorientert støtte. Når det foreligger metodiske veiledninger også knyttet til systemarbeid bidrar det til økt handlingskompetanse for PP-rådgiverne også innenfor det systemrettede området. De får støtte til å velge i hvilken ende de vil begynne, og forskningsfunderte forslag til hvordan de videre kan gå frem i arbeidet for et godt skolemiljø.

Objektet

Utgangspunktet for analysen var å se om de to hovedoppgavene til PP-tjenesten støtter opp og utfyller hverandre, slik at de kunne uttrykkes som to aktivitetssystemer med et delt objekt. Vi definerte det mulige delte objektet som «inkludering og læringsutbytte» (figur 1). Gjennom analysen har vi sett at de to hovedoppgavene er så ulike at de kan karakteriseres som to ulike aktiviteter med hvert sitt objekt. Dette kommer klart til uttrykk i følgende sitat:

Det er jo litt det paradokset vi står i, fordi vi vet altså det at spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp det kan jo føre til manglende inkludering og manglende læringsutbytte. Man har jo mulighet til å få lavere mål da, ikke sant. Samtidig at vi ønsker at elever skal få maks læringsutbytte. Og maks inkludering

Paradokset som informantene beskriver kan overskygge grunntanken om at spesialundervisningen skal kompensere for enkelte elevers særskilte vansker (Bogsti, 2012). Hensikten med spesialundervisning er at disse elevene skal kunne oppnå mer enn de ville gjort uten ressursene som tildeles i spesialundervisningen, men som vi ser av sitatet over er ikke dette et bidrag til inkludering i seg selv. Dette er interessant i lys av den pågående diskusjonen om endringer i retten til spesialundervisning (Nordahl, 2018; Bjørnsrud & Nilsen, 2018). Vi kan dermed definere PP-tjenestens oppgaver i to ulike aktivitetssystemer med hvert sitt tilhørende objekt. Et forslag til fortolkning av disse objektene kan være «Inkludering og læringsutbytte» for kompetanse og organisasjonsutviklings-systemet, og «godt begrunnede spesialpedagogiske vurderinger» for sakkyndighets-systemet.

Konklusjon

Vi har studert PP-tjenestens virksomhet gjennom to ulike aktivitetssystem. Et sentralt spørsmål har vært om oppgavene som ligger til det enkelte aktivitetssystem utfyller hverandre og spiller på lag slik at et delt objekt kan identifiseres. Vår undersøkelse viser at det ikke kan

sies å være et slikt delt objekt, men heller at det eksisterer to ulike objekter som vi har kalt «inkludering og læringsutbytte» og «godt begrunnede spesialpedagogiske vurderinger». Ideelt sett skulle aktivitetene innenfor de to aktivitetssystemene hatt et kollektivt formål, men analysene våre viser altså at dette ikke er tilfelle.

Det er særlig 3 forhold vi vil løfte fram som mulige forklaringer på at de to aktivitetssystemene ikke har et delt objekt, og det er forhold knyttet til tidspress på ulike oppgaver, forventninger fra brukerne og kompetanse. Våre informanter tegner et bilde av en virksomhet med stor aktivitet, og med sterkt **tidspress**, særlig når det gjelder sakkyndige vurderinger. Aktivitetene innenfor hvert av systemene blir nærmest stående i et konkurranseforhold seg imellom, om bruk av tiden. De fastsatte, lovpålagte frister for når utredninger skal være ferdige, og et ganske klart uttalt engasjement for eget arbeid og det bidrag som gjøres for det enkelte barn, gjør at utredningsarbeidet har en tendens til å prioriteres. Og det er nok av oppgaver som venter så snart en utredning er ferdig. I en slik situasjon er det flere som rapporterer at tiden til å ta på seg nye oppgaver som krever en annen type kompetanse er knapp. I tillegg kommer det klare **Forventninger fra brukerne** av PP-tjenestens oppgaver. PP-tjenesten er organisert slik at PP-rådgivere har ansvar for hver sine skoler og barnehager, og normalt sett går alle henvendelser fra skolen/barnehagen gjennom den enkelte PP-rådgiver. Over tid bygger det seg opp et forhold mellom PP-rådgiver og skolen/barnehagen basert på den kompetanse og de saker som det har blitt arbeidet med. Det har vist seg utfordrende, med det tidspress som eksisterer, å venne skoler og barnehager til at de kan søke støtte hos PP-tjenesten også når det gjelder andre oppgaver. Vi har vist til gjentakende plenumsdiskusjoner der tema var hvordan PP-tjenesten selv kunne «by seg frem» også på området kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Dette er forståelig all den tid **kompetanse** på dette feltet har vært en utfordring, det var i sin tur hovedårsak til at skoleringen ble satt i gang. Det å gi støtte til kompetanse- og organisasjonsutvikling til skoler og barnehager, kanskje særlig på det psykososiale området fordrer en faglig trygghet som utvikles over tid. Slik sett virker disse tre forholdene, eller spenningene om vi skal bruke et aktivitetsteoretisk begrep, sammen for å holde PP-tjenestens to aktiviteter adskilt. Tidspress gjør at PP-tjenesten finner det vanskelig å øke arbeidsmengden ytterligere, skoler og barnehager forventer ikke annen kompetanse enn den de er vant til å få, og selv om kompetansen nok er til stede i PP-tjenesten blir det som følge av dette lite anvendelse av denne. Vi har også vist at når skoler og barnehager kontakter PP-tjenesten på dette feltet så har det ofte vært i svært krevende saker hvor PP-tjenesten blir

kontaktet som siste utvei, noe som også gjør fallhøyden stor for PP-rådgivere som kanskje begir seg inn i et noe mer ukjent felt.

Vi har likevel sett at det er en økende oppfatning av at oppgavene henger sammen slik at et større fokus på bidrag til kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen kan bidra til at skoler og barnehager i mindre grad ber om sakkyndige vurderinger fra tjenesten.

Dilemmaet PP-tjenesten står i når det gjelder å øke arbeidet med dette arbeidet samtidig som enkeltindividets lovmessige rettigheter opprettholdes oppleves krevende innad i tjenesten. Vi tror dette er med på å forklare hvorfor vi ikke ser et delt objekt mellom de to aktivitetssystemene, selv om det tematisk sett fortsatt skal være mulig. Resultatet kan gi rom for en nytt syn på PP-tjenestens arbeid slik at systemarbeidet og det mer tradisjonsbundne individuelle utredningsarbeidet får en annen fordeling enn vi har sett i denne undersøkelsen. Dette er i så fall en ønsket retning, både fra PP-tjenesten selv, og fra fylkesmannen og fylkeskommunen gjennom mobbeombudet. Etter årlige oppfølgingssamlinger etter skoleringen, settes det nå i verk en ny grunnskolering som vil være oppdatert både i forhold til forskning og nytt lovverk. Parallelt med dette har PP-tjenesten selv, mobbeombudet og andre aktører arbeidet for å bevisstgjøre skoler og barnehager på at PP-tjenesten kan yte støtte på flere områder enn sakkyndige vurderinger. Slik sett blir det interessant å følge PP-tjenestens arbeid i tiden fremover.

Litteratur

Barnehageloven (2005) Lov om barnehager. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Bertelsen, O. W. and S. Bødker (2003). Activity theory. HCI Models, Theories, and Frameworks: Toward a Multidisciplinary Science. J. M. Carroll. Amsterdam, Morgan Kaufmann: 291 - 324.

Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2018). Tanker om fremtidens spesialpedagogikk - et tilsvaer til Nordahl-rapporten. <https://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk/fagartikler/2018/tanker-om-fremtidens-spesialpedagogikk---et-tilsvaer-til-nordahl-rapporten/>

Bogsti, A. (2012) Tilpasset opplæring og spesialundervisning. I H. Jakhelln og T. Welstad (Red) Utdanningsrettslige emner. Cappelen Damm Akademisk

Cole, M. (1996). Cultural psychology: a once and future discipline. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Daniels, H. (2001). Vygotsky and Pedagogy. Routledge/Falmer.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), Perspectives on Activity theory (pp. 19-38): Cambridge University Press.

Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), Perspectives on Activity Theory (pp. 1-16): Cambridge University Press.

Engeström, Y. and A. Sannino (2010). "Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges." Educational Research Review 5(1): 1-24.

Kaptelinin, V. and B. A. Nardi (2006). Acting with technology: activity theory and interaction design. Cambridge, Mass., MIT Press.

Kunnskapsdepartementet (2016) Prop. 103 L (2015–2016). Endringer i barnehageloven og opplæringslova (spesialpedagogisk hjelp, kortere ventetid for barnehageplass m.m.)

de Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring. Pedagogikk. J. Heldal Stray and L. Wittek. Oslo, Cappelen damm 162 - 178.

Læringsmiljøsenetret (2010) Innblikk - et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/filmer-boker-og-verktoy/innblikk-sosial-analytisk-verktoy/>

Læringsmiljøsenetret (2017) Spekter Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/filmer-boker-og-verktoy/spekter-kartleggingsverktoy/>

McIntyre, A. (2008). Participatory action research. In J. V. Maanen (Series Ed.), Qualitative research methods: Vol. 52. Los Angeles, CA: Sage)

Nordahl, T. m. fl (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Bergen: Fagbokforl.

NVivo qualitative data analysis Software; QSR International Pty Ltd. Version 10, 2014.

Opdal, L., & Svenkerud, S. W. (2015). Mobbefri skole i Buskerud. Høgskolen i Sørøst-Norge

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Säljö, R. (2001). Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: Cappelen akademisk.

Wertsch, J. V. (1998). Mind as Action. New York: Oxford University Press.