

PP-tjenesten - en merkevare



ILLUSTRASJON Åge Peterson

Strategisk merkevarebygging kan gjøre PP-tjenesten til en etterspurt aktør ved kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehager og skoler.

TEKST

Rolf Fasting

PUBLISERT 31. januar 2017

Merkevarer er en del av hverdagen vår. Store serviceinstitusjoner framstår som merkevarer for å få posisjon i konkurranse med andre markedsaktører. Eksempler er Posten, NSB og Meieriene Tine. Det samme finner vi i kommunal sektor. ALERIS, for eksempel, er en skandinavisk aktør innenfor helse og omsorg, og KANVAS driver mer enn 60 barnehager for nærmere 4000 barn (2016). Også på det spesialpedagogiske feltet finner vi private tjenesteleverandører. SIGNO (dvs. «jeg tegner») tilbyr tjenester innenfor hørselsfeltet og for mennesker med sammensatte sansetap. Disse institusjonen har skapt sin identitet gjennom en bevisst merkevarebygging.

Hva så med PP-tjenesten? Ser barnehager og skoler på PP-tjenesten som en aktuell aktør som kan «hjelp skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling» (jf. opplæringslova § 5.6)? Spørsmålet artikkelen tar opp, er hvordan PP-tjenesten kan komme i posisjon som en etterspurt aktør ved utvikling av læringsmiljøet og ved organisasjonsutvikling i barnehager og skoler.

PP-tjenestens varemerke, hva er det?

En merkevare omfatter egenskaper som strekker seg utover selve varen eller produktet. Merkevaren handler dermed også om oppfatninger, assosiasjoner og følelser som ikke nødvendigvis har med selve varen eller tjenesten å gjøre (Fugelli 2001; Patentstyret 2015). Merkevarer skapes gjennom en gjenkjennbar design eller logo, godt omdømme og andre kvaliteter som vurderes som så attraktive at varen foretrekkes framfor andre produkter. I næringslivet «bygges» merkevarer gjennom en positiv produktomtale og strategiske grep som skal skape tillit og styrke relasjonen til brukerne. For eksempel benyttes ofte idrettsutøvere for å skape positive assosiasjoner og oppmerksomhet omkring et produkt.

Hvordan kan så merkevaren PPT styrkes? Er PP-tjenesten i hovedsak «usynlig» inntil det oppstår bekymringer rundt læring og utvikling, eller er tjenesten den instansen barnehager og skoler tar kontakt med når de ønsker å rette oppmerksomheten mot læringsmiljø og opplæringsvilkår? Et utgangspunkt er å se nærmere på hvilke trekk som identifiserer PP-tjenesten, og som gir tjenesten en identitet.

PP-tjenesten har en definert oppgave når det gjelder spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning: Tjenesten skal utarbeide *sakkyndig vurdering*. Denne oppgaven har linjer til etableringen av PP-tjenesten på slutten av 1950-tallet. En viktig begrunnelse for en kommunal PP-tjeneste var behovet for en instans som kunne hjelpe skolen med å finne løsninger for enkeltelever (hjelpeundervisning), eller som kunne «plassere» elever i observasjonsklasser og spesialskoler (Kirke- og undervisningsdepartementet 1959).

«PP-tjenestens bidrag overses når forskningsmiljøene og praksisfeltet skal peke ut samarbeidspartnere»

Rollen som *sakkyndig* er forankret i en individualdiagnostisk tradisjon der det handler om å identifisere barn og unge med rett til spesialpedagogisk hjelp. PP-tjenesten skal så hjelpe til med å utvikle tiltak og organiseringsmåter som bidrar til en likeverdig opplæring (jf. opplæringslova § 5–1; 5–3). Sakkyndighetsrollen er en lovforankret del av PP-tjenestens oppgave og er følgelig en sentral del av tjenestens identitet. Tveit, Kova? og Cameron (2012) peker på at arbeid med enkeltbarn i barnehagen utgjør en stor del av tjenestens innsatser, og at de ansatte ønsker å beholde individarbeidet. Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) viser til det tilsvarende for skolesektoren. De finner at tjenesten ikke prioriterer henvendelser om å delta i pedagogisk utviklingsarbeid eller hevder «ikke å ha kapasitet» til å delta i utvikling av læringsmiljøet. Forfatterne spør om dette begrenser PP-tjenestens legitimitet og svekker muligheten til å bli en medaktør ved kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehager og skoler. Spesialpedagogikkens mål er å fremme gode lærings- og utviklings- og livsvilkår. Dette innebærer både forebyggende og kompensatoriske innsatser, der det gjerne er de kompensatoriske, individrettede tiltakene som får størst oppmerksomhet. En for sterk individorientering

kan imidlertid begrense mulighetsrommet når fokuset rettes mot forebygging og utviklingsarbeid. Styringsdokumentene understreker at PP-tjenesten skal være en proaktiv aktør der forebygging skal tillegges vekt. Stortingsmelding 18 (2010–11: 91–96), for eksempel, viser til at PP-tjenesten skal være tettere på, bidra til tidlig innsats og utvikling av gode læringsmiljøer og til å redusere problematferd. Meldingen skisserer fire definerte forventninger:

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

Det fremmes dermed tydelige forventninger om at PP-tjenesten skal være en medaktør i utviklingen av den pedagogiske virksomheten i barnehager og skoler (se også St.meld. 20 2012–13; St.meld. 24 2012–13). PP-tjenesten skal være navet i arbeidet med utviklingen av gode oppvekst- og læringsmiljøer, både gjennom forebygging og ved å ivareta barn og unge med særskilte behov. Disse innsatspunktene ligger tett opp til det Utdanningsdirektoratet (2016) peker på når gode læringsmiljøer skal utvikles. Men samtidig synes koblingene til PP-tjenesten å være omtrent fraværende. Det samme gjelder omtalen av PP-tjenesten i forskningsrapporter som retter oppmerksomhet mot utvikling av læringsmiljøer (se f.eks. Berg, Nordahl, & Aasen 2015; Helgøy & Homme 2015). En forklaring kan være at PP-tjenesten faktisk i liten grad deltar i utviklingen av læringsmiljøer. En annen kan være at PP-tjenestens posisjon er uklar, og at PP-tjenestens bidrag dermed overses når forskningsmiljøene og praksisfeltet skal peke ut aktører og samarbeidspartnere.

Når barnehager og skoler vurderer PP-tjenestens kompetanse til å medvirke ved organisasjonsutvikling, viser rapportene at PP-tjenesten vurderes til å ha relevant kompetanse og som en aktuell samarbeidspartner (Hustad, Strøm, & Strømsvik 2013; Tveit et al. 2012). Det faglige grunnlaget for at PP-tjenesten skal kunne ta en posisjon som merkevare ved pedagogisk utviklingsarbeid, skulle således være til stede.

Merkevarebygging av PP-tjenesten

For å komme i posisjon som en etterspurt aktør ved kompetanse- og organisasjonsutvikling er faglig og relasjonell tillit avgjørende (Grimen 2008). I profesjonelle virksomheter innebærer tillit å overlate oppgaver til andre og stole på den kompetansen de har med seg. Tillit bygges gjennom opplevelsen av handlinger, og hvordan disse påvirker relasjonen mellom partene. Sentralt er dermed de oppgavene som PP-tjenesten involveres i, og hvordan disse blir håndtert og løst. Det er opplevelsen av handlingene som er avgjørende for den tilliten som utvikles, og ikke intensjonene eller hensikten bak handlingene (Grimen 2008). Her vil forhold som felles oppfatninger av hverdagsutfordringer, involvering og det å være til stede som refleksjonspartner være av betydning for å etablere tillit – med andre ord forhold som i næringslivet omtales som kvalitet og service. Termen *service* omfatter både den tjenesten som

leveres, og i utvidet betydning også hvordan en blir møtt og sett, velvilje og fleksibilitet. Service utfyller dermed det som Grimen (2008) legger i faglig og relasjonell tillit.

Det at PP-tjenesten setter av tid til å gå inn som en refleksjonspartner og deltar i drøfting av aktuelle hverdagsutfordringer, legger grunnlaget for faglig og relasjonell tillit. Dette er det første steget mot å bli involvert i kompetanse- og organisasjonsutvikling. I motsatt fall vil tjenesten kunne bli redusert til en distributør av sakkyndighetsuttalelser og en ressursutløser. Resultatet blir at andre vil gå inn som aktører ved pedagogisk utviklingsarbeid uten PP-tjenestens lokalkunnskap eller mulighet til å følge prosessen over tid. Å være en refleksjonspartner innebærer at PP-tjenesten skaper et tolkningsfellesskap med praksisfeltet om de praksiser som benyttes, og hvordan disse kan utvikles.

Tolkningsfellesskap og hverdagspraksiser

Et tolkningsfellesskap kan innledningsvis beskrives som et sett med klargjorte forståelser av forhold som ikke umiddelbart lar seg observere eller kategorisere. Det handler om å sette ord på grunnlaget for våre virkelighetsoppfatninger og å reflektere over konsekvenser av pedagogiske prinsipper, arbeidsmåter og prioriteringer. Det handler også om hvilke pedagogiske situasjoner vi retter oppmerksomhet mot, og den førforståelsen vi har med oss når vi beskriver dem. Det handler om de begrepene vi benytter, og hva vi legger i begrepene. Det handler videre om å synliggjøre situasjoner og forhold som oppleves som utfordrende, og hva som hindrer oss i å møte disse på en god måte. Den kompleksiteten hverdagspraksisen omfatter, tilsier at et tolkningsfellesskap må utvikles over tid gjennom dialoger mellom involverte parter og aktører.

Utdanningsdirektoratet (2016) knytter tolkningsfellesskap til etablering av felles oppfatninger av forventningene i læreplanen. Fokuset er her forståelse av kriterier for måloppnåelse i fagene og utvikling av mer enhetlige vurderingspraksiser (se også St.meld. 22, 2010–11).

Å utvikle et tolkningsfellesskap mellom ansatte i PP-tjenesten og i barnehager/skoler beveger seg utover det å drøfte læreplanens forventninger. Det handler om å sette ord på nå-situasjonen og vår hverdagspraksis. Målet er å få en bredere forståelse av grunnlaget for det pedagogiske arbeidet, hva som utfordrer oss, og hvordan vi beskriver hverdagsutfordringene. Det handler følgelig også om å avklare hva vi er enige om, hvor vi har ulike oppfatninger – og ikke minst hvor det er behov og åpning for endring og utvikling. Deler av vårt kunnskapsgrunnlag er vanskelig å artikulere, ettersom det er individuelt utviklet og delvis «sitter i kroppen». Hislop (2009) viser til at slik ikke-artikulert forståelse er en del av vår tause kunnskap, eller det som Bourdieu og Wacquant (1995) beskriver som praksisfeltets *doxa*. Ikke-artikulerte forståelser er sosialt konstruerte, og ofte avgjørende for hva vi kan gjøre og ikke gjøre. Et tolkningsfellesskap utvikles gjennom dialoger, der vi for eksempel kan drøfte regler, rammer og andre forhold ved virksomheten – spesielt der disse synes å begrense mulighetene til en mer hensiktsmessig praksis. Å rette oppmerksomheten mot tolkningsfellesskapet går ut

over det vi gjerne legger i intersubjektivitet, gjennom at vi erkjenner at ulike arbeidsmåter og tilnærminger kan være gjensidig hensiktsmessige og skape positiv samhandling, inkludering og likeverd (se f.eks. Bachmann & Haug 2006). Å arbeidet med tolkningsfellesskapet i en barnehage eller skole omfatter følgelig også prosesser der forståelsene utvikles og endres i dialogen mellom involverte aktører.

I drøftingene av barn og unges oppvekstmiljø er det en utfordring at vi tar for gitt det selvsagte (jf. Schwab 1983). Her vil PP-tjenesten kunne ta en posisjon som undrende og utforskende, og med det invitere til refleksjoner om det vi oppfatter som innforstått. Bakhtin benytter Voloshinovs metafor «lysbryting» (Bakhtin 1984) for å få fram det sammensatte bakteppet som ligger til grunn for våre forståelser. Han peker på at våre oppfatninger brytes og blir mer nyanserte når de møter andres oppfatninger og synspunkt – på samme måte som et prisme bidrar til å få fram fargespekter i en lysstråle. Det er gjennom nyansering og brytning av våre oppfatninger vi får mulighet til å kunne utvikle hverdagspraksisen. Her vil moderat grad av annerledeshet bidra til nye perspektiver og ideer gjennom den forskjelligheten som oppstår, mens likhet i mindre grad bidrar til nytenkning (se f.eks. Lysklett 2007). PP-tjenestens posisjon åpner for å trekke inn andre perspektiver og kunnskapssyn i utviklingen av barnehagers og skolers læringsmiljø og hverdagspraksiser.

Resultatet av å rette oppmerksomhet mot tolkningsfellesskap er vanskelig å måle eller å avgrense ettersom det retter seg mot forståelsen og praktiseringen av pedagogiske prinsipper, prioriteringer og oppfatninger. Å arbeide med tolkningsfellesskap vil imidlertid øke virksomhetens pedagogiske kompetanse og beredskap til å møte elever med særlige behov med forebygging og tidlig innsats.

Nye reformer – et reforhandlet oppdrag

I en artikkel i *Norsk pedagogisk tidsskrift* i 1958 presenterer skolemannen og politikeren Hans Østvold sine visjoner for PP-tjenesten: Tjenesten skal bidra til «å ruste hver enkelt elev til å dra fordel av egne muligheter og å få et så vellykket liv som mulig». Med en slik målformulering kan det tenkes at PP-tjenesten kunne hatt en annen posisjon og rolle. I dag framstår PP-tjenesten som noe «løst koblet» (Weick, 1976) til flere av prosessene i opplæringssektoren. Løse koblinger gir PP-tjenesten autonomi og handlingsrom, men bidrar samtidig med begrenset legitimitet til å gå inn som en aktør ved pedagogisk utviklingsarbeid. Dagsordenen i pedagogiske virksomheter settes i stor grad av de pedagogisk ansatte. PP-tjenestens legitimitet må dermed bygges nedenfra og innenfra på samme tid.

«PP-tjenesten skal være navet i arbeidet med utviklingen av gode oppvekst- og læringsmiljøer»

Ser vi på de siste skolereformene, finner vi noen initiativ som har rettet oppmerksomheten mot PP-tjenestens rolle ved kompetanse- og organisasjonsutvikling. SAMTAK-reformen (St.meld. 23, 1997–98), initiert på slutten av 1990-tallet, skulle legge til rette for et tettere samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten. Reformen skulle styrke tjenestens system- og fagkompetanse på områdene lese- og skrivevansker, sammensatte lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker. Reformprogrammet besto av regionale fellessamlinger med lokal oppfølging. Evalueringene viste at virksomheter med stor deltakelse i programmet fikk en styrket kompetanse. Samtidig hadde de fleste skoler og PP-tjenester begrenset mulighet til å delta fullt ut i programmet. Det kan derfor reises spørsmål om SAMTAK bidro til økte forskjeller PP-tjenestene imellom (se også Groven 2003; Lie, Nesvåg, Tharaldsen, Olsen, & Befring 2003). Reformen bidro dermed i begrenset grad til å sette PP-tjenesten på kartet som en aktør ved kompetanse- og organisasjonsutvikling.

FAGLIG LØFT for PPT (2008–2012) hadde som intensjon å styrke PP-tjenesten i Midt-Norge. Målet var også her økt systemkompetanse og et tettere samarbeid. Men i motsetning til SAMTAK omfattet ikke FAGLIG LØFT spesifikke kompetansemål utover det å arbeide systemrettet. Medvirkning, lokal forankring og etablering av faglige nettverk var strategier som ble benyttet for å gi PP-tjenestene kompetanse og en kollektiv identitet. Evalueringen viste at tjenestenes dimensjonering var en begrensende faktor som skapte et krysspress mellom ulike forventninger og oppgaver, spesielt for tjenester med få fagstillinger. Evalueringen pekte også på ulike oppfatninger av hva som bør være PP-tjenestens profil (Hustad & Fylling, 2012).

Skal PP-tjenesten etableres som en merkevare ved kompetanse- og organisasjonsutvikling, er det en forutsetning at det etableres en enhetlig nasjonal forståelse av tjenestens oppgaver og mandat. Dette vil gjøre PP-tjenesten til en proaktiv aktør, der innsatsene og tiltakene får betydning ut over handlingsnivået. Argyris (1992) definerer slike læringsprosesser som dobbelkretslæring, der også grunnlaget for tiltak en ønsker å iverksette, tas opp til drøfting. Dette innebærer at både praksisnivået og ledernivået involveres, og at innsatsen forankres på ulike nivå i organisasjonen.

Strategi for etter- og videreutdanning i PPT (SEVU-PPT, 2013–18) kan på mange måter betraktes som en akkumulering av erfaringene fra SAMTAK og FAGLIG LØFT. Flere av stortingsmeldingene etter Midtlyngutvalgets innstilling (NOU 18, 2009; St.meld. 18, 2010–2011; 20, 2012–2013; 24, 2012–2013) peker på behovet for mer helhetlige innsatser og et bredere samarbeid om tjenestene for barn og unge med særlige behov. Meldingene peker på betydningen av at aktørene selv definerer hvilke innsatser som er viktig å gripe fatt i, for å få til utvikling, endring og ny læring. En slik tilnærming åpner for utvikling av en praksisnær kompetanse (bottom-up) der drivere for endrings- og utviklingstiltak og motkrefter avklares. Her vil etablering av tolkningsfellesskap som grunnlag for aksjonsbaserte arbeidsmåter og systematisk, godt planlagte intervensjoner kunne styrke hverdagspraksisen og samtidig åpne for utprøving av nye arbeidsmåter (Schmuck 2006). PP-tjenestens kompetanse og posisjon gir muligheter til å gå inn i slike utviklingsarbeider der målet er å styrke den pedagogiske praksisen.

Skal PP-tjenesten komme i posisjon som en etterspurt aktør ved organisasjonsutvikling og ved pedagogisk utviklingsarbeid, forutsetter det etablering av faglig og relasjonell tillit og en gjennomdrøftet og omforent kjennskap til praksisfeltets hverdagsutfordringer. En bevisst bruk av dette handlingsrommet vil styrke PP-tjenesten som et nasjonalt varemerke ved kompetanse- og organisasjonsutvikling. En slik tilnærming til hverdagsutfordringene i barnehager og skoler vil være en reforhandling av forventningene til PP-tjenesten, slik Østvold uttrykte det i 1958: «å kunne ruste hver enkelt elev til et så vellykket liv som mulig». ✕

Teksten sto på trykk første gang i Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 55, nummer 2, 2017, side 196-201

TEKST

Rolf Fasting, professor i spesialpedagogikk

KONTAKT: rolf.fasting@hioa.no

+ [Vis referanser](#)

Referanser

Argyris, C. (1992). On organizational learning. Oxford: Blackwell.

Bachmann, K.E. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Volda: Høgskulen i Volda.

Bakhtin, M.M. (1984). Problems of Dostoevsky's poetics. I: Daniels, H. (red.), An Introduction to Vygotsky. (2. utg.). Madison, N.Y., Routledge.

Berg, B., Nordahl, T. & Aasen, A.M. (2015) Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø». Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1995). Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse. Oslo: Samlaget.

Fugelli, P. (2001). Tillit. Tidsskrift for Den norske lægeforening, 30, s. 3621-3624.

Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I: Molander, A. & Terum, L.I. (red.), Profesjonsstudier (s. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget.

Groven, B. (2003). Evaluering av Samtak og samtidige prosesser i skolen i Nord-Trøndelag (03/2003). Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.

Helgøy, I. & Homme, A. (2015). Økt innsats for læringsmiljøet. Evaluering av den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø (delrapport 5). Uni Rokkansenteret - Uni Research.

Hislop, D. (2009). Knowledge management in organizations. Oxford: Oxford University Press.

Hustad, B.-C. & Fylling, I. (2012). Innovasjon gjennom samhandling. Sluttevaluering av Faglig løft for PPT (2008-2012) NF-rapport nr. 16/2012. Bødø: Nordlandsforskning.

Hustad, B.-C., Strøm, T. & Strømsvik, C. L. (2013). Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene?: kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten (2/2013). Bodø: Nordlandsforskning.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1959). Lov av 10. april 1959 om folkeskolen. Oslo: Grøndahl.

Lie, T., Nesvåg, S., Tharaldsen, J., Olsen, E. & Befring, O. (2003). Evaluering av Samtak 2000-2002 (112/2003). Stavanger: Rogalandsforskning.

Lysklett, S.R. (2007). Dialog mellom ideer : ideutviklingens vilkår i arbeidsgruppemøter (elektronisk ressurs). Trondheim: PhD-avhandling ved Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, Norges

teknisk-naturvitenskapelige universitet. (2007:18)

NOU 18 (2009). Rett til læring [Middlyngutvalget]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Patentstyret (2015). Hva er et varemerke? Hentet fra <https://www.patentstyret.no/no/Varemerke/Krav-til-et-varemerke> den 04.05.2015

Schmuck, R. (2006). Practical Action Research for Change. Thousand Oaks: Corwyn Press.

Schwab, J.J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. . Curriculum Inquiry, 13, s. 239-265.

St.meld. 18 (2010-11). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. 20 (2012-13). Kvalitet og mangfold i fellesskolen. På rett vei. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. 22 (2010-11). Motivasjon - mestring - muligheter. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. 23 (1997-98). Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet.

St.meld. 24 (2012-13). Framtidens barnehage. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Tveit, A.D., Kova?, V.B. & Cameron, D. L. (2012). «Ja takk, begge deler» PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. Spesialpedagogikk, 12, s. 43-56.

Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly, 21, s. 1-19.

Østvold, H. (1958). «Guidance» i amerikanske sekundærskoler. Norsk pedagogisk tidsskrift 42: 49-57. I: Stamnes, J.H. (red.), Bernhof Ribsskog (1883-1963): noen streif fra Osloperioden. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.