

Merja Haimilahti

Pedagogiske torg som endringsarena i PP- tjenesten en aksjon i skolens ressursteam

I artikkelen presenteres en aksjon om utvikling av ressursteamarbeid ved en videregående skole. Det er benyttet Pedagogisk torg som verktøy for å bidra til undring og evaluering av tidligere praksis og for å gi retning til videre arbeid. I artikkelen tas det opp forskning om PP- tjenestens systemrettede arbeid med skolene og ressursteam. Det gis også en kort innføring til aksjonsforskning og Schmucks modeller for aksjonsforskning. Aksjonens resultater presenteres og drøftes ved å dele de i to enheter hvor den første hovedsakelig omhandler pådriverrollen og det krysspresset av forventninger som PP- tjenesten befinner seg i og den andre bruken av pedagogisk torg som verktøy.

INNLEDNING

Denne artikkelen er en del av studieenheten Organisasjonsutvikling og endringsarbeid SE-VU-PPT ved Universitet i Nordland. Artikkelen beskriver deler av en aksjon gjennomført i samarbeid mellom pedagogisk psykologisk tjeneste og den videregående skolens ressursteam. Det er spesielt to forhold som er vektlagt i artikkelen, for det første PP- rådgiverens rolle som pådri-

ver og bruken av pedagogisk torg som verktøy. Aksjonens utgangspunkt var å forbedre innhold, praksis og rutiner knyttet til ressursteamets arbeid for at det skal være en bedre ressurs for lærere og elever. Underveis har ressursteamet selv redefinert områdene som den vil jobbe med. Det ble valgt ut seks områder som blir presentert nærmere i resultatavsnittet her. Ressursteamet har fokusert spesielt på arbeidet med skolen

som system for å forebygge psykiske vansker, men det oppleves at man samtidig har fokusert mindre på enkeltelevne.

Artikkelens oppbygning

Det tas utgangspunkt i PP- tjenestens to hovedoppgaver, forventninger til PP- tjenesten og tjenestens bidrag med tanke på tilpasset opplæring. Deretter blir ressursteam omtalt i offentlige dokumenter og forskning tematisert. Funn i aksjonen relateres til aksjonsforskningsmetodikk og redegjørelsen for dette er lagt inn i innledningskapittelet med en kort redegjørelse om aksjonsforskning der to modeller for aksjonsforskning blir presentert. Det blir også redegjort for tre utvalgte forhold i denne sammenhengen: refleksjon, ledelse og evaluering. Etter innledningskapittelet følger en beskrivelse av metodisk tilnærming i aksjonen. Pedagogisk torg som endringsverktøy blir presentert. Etter at leseren har fått innblikk i hvordan aksjonen er gjennomført metodisk følger så resultatkapitlet organisert i to deler. I den første delen drøftes funn fra et PP- tjenesten som pådriver. I den andre delen står refleksjon og endringspotensialet ved bruk av pedagogisk torg i fokus. Til slutt drøftes: har det skjedd en endring som kan anses som en forbedring? Resultatene summeres opp og samtidig gis det forslag til forbedringer.

Konteksten for aksjonen

Aksjonen har sitt utgangspunkt i en eksisterende møtearena, ressursteam. Opprinnelige tema for aksjonen er valgt i samarbeid med skolens rektor og leder for elevrettede tjenester og ressursteamet. Aksjonens hovedsamarbeidspartner er en videregående skole hvor ressursteammøtene også holdes. Ressursteam har ved aksjonens start brukt betegnelsen pedagogisk team om seg selv. Dette ble endret underveis til ressursteam. Teamet har følgende deltakere: rektor, leder for elevrettede tjenester, to rådgivere fra skolen, helsesøster, 1 -2 lærere med hver sin spesialfelt innenfor fellesfag, OT- rådgiver og PP- rådgiver som også er aksjonens pådriver. Underveis fikk ressursteamet en avdelingsleder med i teamet. Den involverte PP- tjenesten blir heretter nevnt

med betegnelsen PPT videregående opplæring, og er samlokalisert med den regionale oppfølgingstjenesten (OT).

PP- tjenestens oppgaver: kompetanse - organisasjonsutvikling og sakkyndighetsarbeid

Opplæringsloven uttrykker tydelige forventninger til PP- tjenestens oppgaver. I lovteksten henvises det først til den delen av PP- tjenestens virksomhet som ofte har blitt kalt systemrettet arbeid og deretter til sakkyndighetsarbeid (Opplæringslova § 5-6). Flere har påpekt at begrepet systemrettet arbeid oppfattes ulikt og at det ikke finnes en felles definisjon av hva systemrettet arbeid er. Det er også ulike oppfatninger hvorvidt opplæringslovens presisering om arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling skal bare være knyttet til elever med særskilte behov eller kan dette ses i et utvidet perspektiv innenfor forebygging eller tilpasset opplæring (Hustad, Strøm og Strømsvik 2013). Tross ulike oppfatninger kan en konstatere at systemrettet arbeid er i hvert fall delvis noe annet enn sakkyndighetsarbeid som også kalles det individrettede arbeidet. Både i en mer tradisjonell og i den nyere forståelsen om PP-tjenestens mandat inkluderer arbeid med individer også et systemisk arbeid med barnets eller elevens omgivelser. Sakkyndighetsarbeid er tydelig beskrevet i opplæringslovens § 5-3. Det er definert hvilke momenter en sakkyndig vurdering skal inneholde. Arbeidet med sakkyndighet kan også følges opp juridisk. I motsetning til dette finner en ikke foreløpig slike føringer eller oppfølging om kompetanse- og organisasjonsutvikling. Selv om slike formuleringer mangler, har PP- tjenesten tilgang til dokumenter fra statlige myndigheter. Blant disse kan nevnes Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) som tar opp arbeid med forebygging og at PP- tjenesten skal bidra til tidlig innsats. Hustad, Strøm og Strømsvik (2013) sier at dette kan tolkes som et signal om å dreie PP-tjenestens arbeidsprofil fra sakkyndighetsarbeid tettere på skolen (og barnehagene) for å jobbe mer forebyggende, tiltaksrettet og å bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det siste store arbeidet som er presentert er Djupedal-

utvalgets innstilling (NOU 2015:2) hvor en kan se en enda tydeligere forventning om endring. Fylling og Handegård (2013) benytter begrepet endringsrom for potensialet i PP-tjenestens arbeid til å prioritere noe annet enn sakkyndighetsarbeid. De mener at dette rommet må gis av PP- tjenestens samarbeidspartnere og at PP-tjenesten ikke bare kan "ta dette" selv. I denne artikkelen benyttes begrepet *handlingsrom*. Når det gjelder arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling velger en å benytte betegnelsen systemrettet arbeid som er kjent for aksjonens deltakere.

PP-tjeneste i et krysspess av forventninger

Betegnelsen krysspess brukes av Ingrid Fylling m.fl. Dette beskriver dilemmaet ansatte i PP- tjenesten opplever av ulike forventninger på den ene siden fra statlige myndigheter og på den andre siden av PP- tjenestens nærmeste samarbeidspartnere. PP- tjenesten ønsker selv økt fokus på det systemrettede arbeidet (Fylling og Handegård 2009; Hustad, Strøm og Strømsvik 2013). Da skolene fremdeles ønsker hjelp fra PP- tjeneste i forhold til enkeltelever blir resultatet ulik oppfatning om hva PP- tjenesten skal bidra med. Med tanke på tilpasset opplæring er PP- tjenestens bidrag ved kompetanseheving av skolens personale og bistand med organisasjonsutvikling viktig. Imidlertid viser forskning at PP- tjenesten i varierende grad klarer å oppfylle denne forventningen og at det er et forbedringspotensial (Fylling og Handegård 2009). Statlige myndigheter har lenge ønsket et økt fokus på PP- tjenestens bidrag med tilpasset opplæring og dette er ofte knyttet til den generelle debatten om kvaliteten av opplæringen for alle (St.meld. nr. 30; Buli-Holmberg og Nilsen 2010). Når det gjelder å bistå skolene i tilpasset opplæring er det avgjørende å kunne etablere et godt samarbeid med skolen og lærerne. Selv om noen anser det som noe uheldig at PP- tjeneste knytter seg mest til skolene (Hustad, Strøm og Strømsvik 2013), viser det seg i den aktuelle praksis at de nærmeste samarbeidspartnere er nettopp skolene, og til en viss grad lærebedriften.

Ressursteam i offentlige dokumenter og forskning om ressursteam

Det finnes ikke direkte utsagn i Opplæringsloven om at det er påkrevet med et spesialpedagogisk team eller ressursteam på en skole. Man kan finne at i Stortingsmelding nr. 54 (1989-90) blir skolene oppfordret til å etablere team for å bidra med økt ressursutnyttelse og i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) at det er gitt et eksempel på innføring av ressursteam. I en tidligere versjon av Veileder for spesialundervisning (Udir 2009) nevnes det at ressursteam kan ha en viktig rolle i kvalitetsutviklingen av den spesialpedagogiske tiltakskjeden. I den nyere nettbaserte versjonen av denne veilederen (2014), er skolens spesialpedagogiske team tatt opp i forbindelse med at det kan være en naturlig arena for å drøfte bekymringen om en elev har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. For øvrig sier ikke veilederen noe om hvordan teamet skal fungere.

Det finnes lite forskning om ressursteam eller spesialpedagogiske team. Et av de seneste bidragene er en masteroppgave hvor det er sett på ressursteams rolle i forebyggende arbeid i skolen (Sunde 2013). Fylling sier (Fylling og Handegård, 2009) at de aller fleste skoler har et spesialpedagogisk team og at dette er den viktigste samarbeidsarenaen for skole og PP-tjeneste. Fylling påpeker at disse teamene har en tendens til å låse samarbeidet i visse former og at det derfor kan være en vanskelig arena for PP- tjenesten å komme i dialog og jobbe med institusjonelle utfordringer.

Aksjonsforskning som forskningsdesign og to modeller for aksjonsforskning

Da prosjektets pådriver selv er deltager i teamet, og når prosjektets mål er å forbedre praksis, blir det naturlig å velge en forskningsdesign innenfor aksjonsforskning. Begrepet aksjonsforskning refererer både til *aksjon* som kan tolkes som handling eller tiltak og til *forskning* som refererer til vitenskapelighet. Aksjonsforskning har sine røtter i frihetsbevegelsen og sosialpsykolog Kurt Lewin kan anses som aksjonsforskningens far. Han utviklet sammen med sine kollegaer en

modell med sykliske prosesser: planlegging, implementering av aksjon og evaluering (Fuglseth og Skogen 2007). Påvirkningen av modellen kan enda sees for eksempel i Kjell Skogens PS-modell (Skogen og Holmberg 2002; Skogen 2004). Carr og Kemmis (Hustad i Sjøvoll 2008) velger å dele aksjonsforskningen i tre retninger: teknisk, praktisk og frigjørende. De mener at det er kun den frigjørende aksjonsforskningen som er ekte. Dette bringer frem noe av det motsetningsfylte og spennende i aksjonsforskning som metode. På den ene siden det frigjørende og på den andre siden gjør graden av krav for vitenskapelighet for at det kan kalles forskning. I motsetning til Carr og Kemmis mener Bjørnsrud (2005) at frigjørende aksjonsforskning ikke er vitenskapelig. Han begrunner dette med Kallebergs (1992) krav om at samfunnsvitenskapelig forskning bør være konstruktiv: ivareta teoriutvikling og være handlingsrettet og ikke være kun konstaterende eller vurderende. Schmuck (2006) er kjent for sine to modeller for aksjonsforskning. Han mener at det må stilles høyere etiske krav til aksjonsforskning enn til annen forskning. Det forventes at rapporteringen skal tilbake til aksjonen og at aksjonen skal tjene på dette. Her kan en se paralleller til det Kallebergs (1992) krav. Schmuck (2006) definerer forskningsdesignet som tar utgangspunkt i en praktisk avgrenset problemstilling som *proaktiv aksjonsforskning*. Den starter ved at ønsket utvikling (endringsmål) defineres eller formuleres og at en undersøker mulige hindringer eller barrierer (Skogen 2004) for at denne endringen kan gjennomføres. Denne fasen inkluderer også en avgrensning av tema eller ideen. Etter dette iverksettes aksjonen ved at en prøver de nye ideene eller praksisen. Evalueringen av den nye praksisen skal ideelt gå hånd i hånd med utprøvingen. Deretter skal det samles data ved bruk av skjemaer, logg, refleksjonsnotater eller intervju. Til slutt skal data analyseres og tolkes. Schmucks (2006) andre modell for aksjonsforskning kalles *responsive* forskningsdesign. Dette kan benyttes for eksempel når en allerede har data eller har tenkt å samle inn data før en skal

starte med aksjonen. På denne måten tar en i responsiv aksjonsforskning mer utgangspunkt i tradisjonelle forskning enn den proaktive modellen gjør. Data skal også analyseres før en starter med vurderingen om hvilke tiltak som er mulige å prøve ut. Deretter tilrettelegges det for forandringer og prosjektet realiseres. Avgrensning av aksjonen skjer i denne fasen. Den nye praksisen utprøves og evalueres samtidig. Til slutt samles det inn nye data for å kunne eventuelt finjustere tiltaket (Sjøvoll 2008).

I det følgende blir det tatt opp tre forhold som det redegjøres for. Disse er refleksjon, ledelse og evaluering. Det finnes flere aspekter i en endringsprosess som en må ta hensyn til, men av plasshensyn utelates disse.

Refleksjon som verktøy i aksjonsforskning

Schmuck (2006) starter sitt verk *Practical Action Research for change* med tema refleksjon. Han nevner ”tre ansikter av kontinuerlig forbedring” og det første av disse er reflektiv praksis. Schmuck oppmuntrer til refleksjon både om fremtid, fortid og nåtid. Dette er spesielt viktig i starten av en aksjon. Han fremhever også at selvrefleksjon er sentralt i aksjonsforskning, da forskeren har en delttagende rolle i aksjonen. Som mange andre henviser Schmuck til Schön (1991) som er opptatt av systematisk refleksjon. Schmuck skriver også om refleksjonens betydning for å finne alternative måter å handle på i en samarbeidsprosess.

Ledelse av endringsarbeid

Et vellykket endringsarbeid er avhengig av effektiv ledelse. Det er også stor oppmerksomhet på om tiltakene som skal settes i gang på skolene skal være forskningsbaserte. Ertesvåg og Roland (2011) peker på ledelse som den mest avgjørende enkeltfaktoren for om en skole vil lykkes med implementering at et program eller tiltak. I mangel av litteratur om hvordan en PP-rådgiver kan pådrive et endringstiltak velges det her å relatere kunnskap om forskning og litteratur om endringsarbeid generelt i skolen. De påpeker også at man ikke trenger å lede alene, men heller bevirke til samarbeidsledelse.

Det er mulig at andre enn de som er formelle ledere bør ha ledelsesoppgaven. Ertesvåg (2012) henviser til Smylie, Conley og Marks som definerer ledelse som visse typer oppgaver og arbeid og at det er viktigere at disse skal være godt gjennomført enn at formelle ledere tar hand om dem. For øvrig finnes det mye litteratur som skildrer ledelse som et kollektivt ansvar for hele skolen. Felles for disse er at flere deltar i avgjørelser og da forventer en å oppnå større grad av forpliktelse til mål og strategier.

Evaluering av endringsarbeid

Evaluering er nødvendig for å identifisere om en når målene for tiltaket. Gjennom systematisk evaluering av sin egen virksomhet kan en skole tidlig identifisere områder der det er behov for innsats, og sette inn tiltak før utfordringene blir for store (Ertesvåg og Havik 2011).

METODE I AKSJONEN

I aksjonen ble det valgt en tilnærming der en prøvde å imøtekomme kravet om å være handlingsrettet og en i viss grad kunne tilfredsstillende vitenskapelige krav. Det ble ikke etterstrebet bare å utføre handlinger, men også å få til endringer som ville bety en forbedring. Aksjonens vitenskapelighet ligger i at det benyttes en planlagt og systematisert informasjons- hentingemetode: loggføring, og at aksjonen i tillegg knyttes til den virkeligheten som den befinner seg i og til teori.

Da refleksjon står som et sentralt moment i aksjonsforskning er dette sørget for gjennom to ulike tilnærminger. Felles i ressursteamet er det benyttet Pedagogisk torg som verktøy. Loggskrivning og refleksjonsnotater har vært benyttet som verktøy for pådriveren. Disse har muliggjort refleksjonsprosesser som har vært både integrert i situasjonen og refleksjonsprosesser hvor bevisst ettertanke har bidratt til ny forståelse og forbedring av praksis (Schøn 1991). Logg er gjennomført ved "G-L-L" metoden fra Tiller (1999). Bokstavene har følgende betydning: G- gjort, L-lært og L- lurt- med betydningen at hva er fornuftig å gjøre i den nærmeste fremtid. Refleksjonsnotater er gjennomført ved fri skri-

ving både etter ressursteam møtene og i mellom møtene. Som Wadel (2014) beskriver det, har også denne aksjonen vært en runddans mellom teori, metode og data.

Verktøyet *pedagogisk torg*¹ er et skjema og en metode som skal stimulere til en diskusjon om den aktuelle situasjonen. Hensikten er at dette kan bidra til å finne alternative måter å handle på i en samarbeidssituasjon (Schmuck 2006). Med navnet Pedagogisk loppemarked har samme verktøy blitt videreutviklet i prosjektet Grenseløst fellesskap eller to verdener, som var et kompetansehevingsprogram for skolelederteam i Danmark og Norge i 2000-2002 (Moos m.fl. 2006). Innføring i bruken av verktøyet har pådriveren fått muntlig på studie som det er referert i starten av artikkelen. En går gjennom skjema først i plenum og så skal hver og en jobbe individuelt for deretter å samles i plenum for felles gjennomgang. Pådriveren testet bruken av dette verktøyet på sin egen arbeidsplass med sine kollegaer før dette ble benyttet i ressursteam.

TEAMET MITT/UNDERVISNINGEN MIN

Ut fra mine synspunkter på hvordan vårt eget team og/eller egen enhet framstår. Stikkord på forhold som er tatt opp, forslag om tiltak og kommentarer.

Skrytelista

Ting jeg er stolt av ved min virksomhet og min undervisning, og som jeg gjerne vil at andre skal/kan ta i bruk

Ting vi vil kvitte oss med

Hit skal ting du mener

-Aldri skulle vært brakt inn i skolen/teamet og som bør destrueres eller betraktes som "spesialavfall"

-Var viktige en gang, men som ikke er aktuelle/gyldige/brukbare lenger (ped. museum)

Det "glemte bakrommet"

-Forhold ved teamet/enheten jeg kjenner for lite til. Rutiner og sedvaner og væremåter vi kanskje ikke

”ser” lenger fordi de har blitt en del av oss
 - Forhold lokalt som for ofte glemmes bort

Idehjørnet /Visjonshylla

-Ideer vi har, ting vi er nysgjerrig på å utprøve
 -Vi ”brenner” for dette
 -Vil gjerne dele dette med andre for å høre hva de mener

Tilbakeføring av informasjon og data har skjedd ved at det er skrevet sammendrag som er gjennomgått i fellesskap og også ved møtereferater. I slutten av aksjonen er det også gjennomført et gruppeintervju som har fungert både som

datainnhentingsmetode og evaluering hvor pådriveren har kunnet gi tilbakemelding om sine refleksjoner. Gruppeintervju er tatt på bånd og transkribert. Utsagn fra intervjuet er referert i resultatene ved tekst i kursiv. Underveis et det gjennomført et intervju med rektor for å få bedre oversikt over skolens generelle planer og rektors vurdering om den aktuelle situasjonen på skolen med tanke på endringsarbeid.

RESULTATER OG DRØFTING

I denne aksjonen har de veletablerte arbeidsformene i ressursteam blitt utfordret ved å justere kursen mot en helhetlig tenking av skolen som

TEAMET MITT/UNDERVISNINGEN MIN	Ut fra mine synspunkter på hvordan vårt eget team og/eller egen enhet framstår	Stikkord på forhold som er tatt opp, forslag om tiltak og kommentarer
Skrytelista Ting jeg er stolt av ved min virksomhet og min undervisning, og som jeg gjerne vil at andre skal/kan ta i bruk		
Ting vi vil kvitte oss med Hit skal ting du mener -Aldri skulle vært brakt inn i skolen/teamet og som bør destrueres eller betraktes som ”spesialavfall”		
Det ”glemte bakrommet” -Forhold ved teamet/enheten jeg kjenner for lite til. Rutiner og sedvaner og væremåter vi kanskje ikke ”ser” lenger fordi de har blitt en del av oss		
Idehjørnet /Visjonshylla -Ideer vi har, ting vi er nysgjerrig på å utprøve -Vi ”brenner” for dette -Vil gjerne dele dette med andre for å høre hva de mener		

Figur 1: Pedagogisk torg

system som påvirker alle elevenes trivsel og læringsutbytte.

Den delen av prosessen som det rapporteres om har tatt ca. 8 måneder. Det tok 3 ½ måneder fra starten av aksjonen til teamet var i en fase hvor en sammenfatning av områder den hadde bestemt å jobbe videre med ble gjennomgått. Disse områdene ble:

1. Forebyggende psykisk helse
2. Årshjul for ressursteamet
3. Rutiner for å henvende seg til teamet
4. Ledelse, struktur og mandat
5. Informasjonsflyt mellom team og kontaktlærere og
6. Teamet skal ha fokus både på enkeltelevne og systemet.

Etter dette er mye av møtetiden brukt til å diskutere det første temaet. Det er opprettet en arbeidsgruppe for å forberede innføringen av et skoleomfattende tiltak for veiledning og informasjon om psykisk helse (VIP). Arbeidet med å tilrettelegge årshjulet ble delegert til rådgivere og dette er blitt ferdigstilt i løpet av våren 2015. Når det gjelder de andre punktene gjenstår det enda en del arbeid.

PPT ansatt som pådriver

Når en betrakter hele prosessen kan en konkludere med at PP- tjeneste har et handlingsrom for å jobbe mer systemrettet, men at handlingsrommet kan være utfordrende å erobre. I motsetning til Fylling og Handegård (2009) mener en at det ikke er nok å vente at samarbeidspartnere skal gi et større handlingsrom, men at PP- tjenesten selv må være en aktiv aktør for å utforme dette, å ta rommet. I denne aksjonen har initieringen blitt tatt av pådriveren og selve utgangspunktet har vært å arbeide i ressursteamet for å få til organisasjonsutvikling. Vi ser på dette som systemrettet arbeid. En slik situasjon er noe mer krevende å tilrettelegge enn om en skulle jobbet med systemet rundt en enkelt elev som er henvisst til PP- tjeneste. At PP- rådgiver har en aktiv rolle er overraskende og kan skape utrygghet hos noen av skolens representanter. PP- tjenes-

tens aktive rolle ble samtaletema allerede i en tidlig fase av prosessen. En kan se en tendens til fordeling av de ansatte i forhold til dette.

Skolens og ressursteamets ledelse rapporterer at de ønsker en dreining av ressursteamets arbeid mer mot det helhetlige ”*jeg synes vi skal bruke tiden til noe annet enn enkeltsaker*”. Man ønsker pådriverens forslag og bidrag spesielt når tiltak på systemnivå ønskes realisert. Andre representanter har uttrykt ønske om tydeligere fokus på forebygging av psykiske vansker. Noen har uttrykt at de er usikre om hvem som egentlig leder arbeidet nå. Det har også vært uttrykt ønske om at tidligere praksis gjenopprettes, nemlig en fast kontordag for PP- tjeneste ved skolen. Dette ble etablert etter årsskiftet. At mange av deltagerne er uvant med at PP- rådgiver tar en mer aktiv pådriverrolle kan ses sammen med Fylling og Handegårds (2009) funn om at forventningene til PP- tjeneste ligger på bistand kun på individnivå. Når det gjelder andre tjenesters deltagere i ressursteam har de uttrykt at en endring med et helhetlig blick på alle elevene har vært nødvendig og at det er naturlig at PP- tjeneste har en aktiv rolle.

For å tydeliggjøre PP- tjenestens handlingsrom må en misjonere om opplæringslovens forventninger. Når en betrakter de ulike beslutninger som ble tatt underveis ser skolen PP- tjeneste som mest naturlig samarbeidspartner i forhold til forebyggende arbeid med psykisk helse. For øvrig trekkes det frem elever som har spesialundervisning. PP- tjenestens bidrag relateres da til sakkyndighetsarbeid og at en kan komme med konkrete råd til lærere.

Å være pådriver av en aksjon

Ved tradisjonell forskning streves det etter objektivitet og dermed er det viktig at forskeren holder en viss avstand til det som det forskes på. I aksjonsforskning deltar forskeren i selve aksjonen. I den aktuelle aksjonen har forskeren vært i en pådriverrolle og vært en del av den virksomheten som er i aksjonens fokus. En har ikke vært en observatør, men også en reel deltager før og etter aksjonen. En slik rolle stiller krav til selvrefleksjon. Det utfordrer de etiske

aspektene i forhold til informasjonen en får og hvordan en bruker denne. Pådriveren har også vært i en læringssituasjon. En har vært usikker og famlende i starten av aksjonen. Henting av ideer og råd fra litteratur har pågått kontinuerlig slik Cato Wadel beskriver dansen mellom teori, metode og data (2014). Dette betyr at en har konstatert at noe burde vært gjort annerledes eller at det burde vært gjort i en tidligere fase. Et eksempel på slike forhold er behov for en tydelig rolleavklaring og ansvarsfordeling før aksjonen ble startet. Selv om dette har vært et diskusjonstema underveis, har det vært uheldig at det ble ikke gjort tidligere. En vurderer at dette kan ha påvirket dagsorden på møtene og kan ha skapt usikkerhet, som igjen kan ha påvirket eierskapsfølelsen hos deltakere. Samtidig må en innse at både PP- rådgiveren og lederen for teamet er nye på skolen. Dette ble også av møtedeltakerne ansett som en av forklarende faktorer for at prosessen med for eksempel å definere ressursteamets mandat har tatt lang tid. Rollen som pådriver er også givende. Deltakere har vist velvilje for aksjonen og samarbeidet har blitt tettere. En har fått muligheten til å få et bedre innblikk i skolens indre liv og for å bruke sin arbeidstid til noe som oppleves nytt og meningsfylt. En PP- rådgiver kan da i en større grad være med å fylle de forventningene som stilles av statlige myndigheter.

Samarbeid med rektor og spesielt ressursteamets leder har vært avgjørende for å kunne initiere og gjennomføre aksjonen. Denne formen av samarbeidsledelse (Ertesvåg og Roland 2011) kan være en nyttig vei å benytte i flere sammenheng. Aksjonen viser også at skolens formelle ledelse er ønsket av de andre ansatte i en endringssituasjon.

Utgangspunktet for aksjonen var at vi skulle følge Schmuck sin proaktive modell. Likevel kan en konstatere at virkeligheten kan arte seg annerledes. I gruppeintervjuet uttrykket skolens rådgiver at ”*jeg er fortsatt litt usikker på ressursteamets funksjon*”. Dette viser hvordan første fase i en proaktiv modell om avgrensning av tema ikke oppleves som ferdig. Det ble i fellesskap tatt stilling til områder som det skulle jobbes

videre med i ressursteamet. Det videre arbeidet med de ulike områdene har gått i ulik takt. Dermed er arbeid med noen momenter i startfasen kommet mye lenger. Det er flere parallelle prosesser som foregår og det er forskjell på om prosessene er lineære eller sykliske. Eksempel på en tilnærmet lineær prosess er for eksempel arbeidet med årshjulet. Et annet eksempel er arbeid med forebyggende psykisk helse hvor prosessen er mer syklisk (Skogen 2004). I forhold til arbeid med psykisk helse kan en se at det er startet en prosess hvor beslutningene også baseres på data som er hentet inn under aksjonen. Slik arbeidet er planlagt videre følger den dermed en design beskrevet som en responsiv modell (Schmuck 2006).

Bruken av Pedagogisk torg

Deltakerne er enige om at Pedagogisk torg er et verktøy som kan bidra til en samtale og drøfting av et tema eller avklare forventninger: ”*det der med torget, jeg synes det var en god diskusjon et godt utgangspunkt i det*” og ”*det er bra i starten... at gå gjennom hvilke forventninger har vi og hva trenger vi*”. Prosessen er opplevd som tidkrevende og generelt er tidspresset kommet frem i flere sammenheng. Da det i gruppeintervjuet ble drøftet årsaker til tidsbruken, kom det frem andre forhold enn selve verktøyet. Det dreide seg om for eksempel fravær fra møtene eller at det ble ønsket at hver og en skulle jobbe individuelt utenfor møtetiden og at dette ikke ble gjort. Til slutt ble punktene fra Pedagogisk torg gått igjennom i plenum slik som den opprinnelige planen var: ”*det vi gjorde aktivt det var egentlig bare når vi satt, i teamet her.*” Det ble også sagt følgende under oppfølgingen: ”*det ble et helt endret fokus etter at du brukte Pedagogisk torg*” eller at ”*... jeg ville ikke benyttet sånt her skjema.*” Det blir flere ganger referert til aksjonen som ”*ditt prosjekt*” eller ”*at du brukte*”. Hensikten med å bruke Pedagogisk torg var å bidra til felles drøfting om hva det er viktig å jobbe med og dermed øke forpliktelsen for endringene. Likevel virker det som om mange deltakere ikke har fått et slikt eierskap til aksjonen. I tillegg til at rolleavklaringer ble

gjennomført for seint, vurderer en at det kan være andre forhold som har bidratt til dette. Det er alltid krevende når en skal bruke et nytt verktøy, når det generelt forventes en endring på måten en har jobbet på og når det er nye personer som skal inn i et team. For noen deltakere kan også endringen oppleves som noe som de er nødt til å forholde seg til *”dere har en annen agenda”*.

Det som mange har uttrykt sin bekymring for er enkeltelevne og rutinene ved å henvende seg til ressursteam. *”Det må være en helt annen form for systematikk”* eller *”kanskje lærere ikke anser det som rette kanalen å gå ”*. En av lærerne i ressursteamet er opptatt av at *”hva slags råd kan vi gi til...faglærer...vi må kunne gi konkrete råd...”*. Alle disse utsagn peker på forhold som ligger innenfor områdene som ressursteamet bestemte å jobbe med. I gruppeintervjuet rådet det en enighet om behov for å få tilbake fokus på enkeltelever: *”At vi parallelt kunne dreid fokus litt tilbake til enkeltelever.”* Det var også uttrykt ønsker om *”årsplan”, ”meldeskjemaene”, ”rutiner”* og *”systematikk”*. Dette forteller at det er behov for at ressursteamet fortsetter arbeidet med de temaene som det har besluttet å jobbe med. Dette kan også vise til at en aksjon kan ha utilsiktede virkninger. I en travel hverdag kan det å ha noe nytt å forholde seg til, resultere i at etablerte rutiner ikke lenger får samme oppmerksomhet. Økt oppmerksomhet på psykisk helse ses som det beste en har fått ut at bruken av Pedagogisk torg. *”Jeg er veldig glad at vi har fått fokus på psykisk helse, det hjelper ikke at vi tilrettelegger hvis ikke elevene kommer for de er så full av angst.”* eller at *”det er naturlig konsekvens av vi ønsker å ha mer fokus på skolen som helhet, altså dette med forebyggende psykisk helse.”* Hvis en skal prøve å sammenfatte hvilke forhold som er viktige å ta hensyn til ved bruken av verktøyet blir det viktig å lede prosessen tydelig og systematisk og at det legges en tidsplan som blir fulgt opp selv om alle deltakere ikke er tilstede. Det er også viktig at hele prosessen foregår i møtetiden. En mener at det er mulig å bruke den effektivt når disse forhold er ivaretatt.

Evaluering i aksjonen og etter aksjonen

Etter noen av møtene i ressursteamet er det benyttet tid til å sammenfatte og evaluere hvordan møtet har vært. Den mest inngående evalueringen av aksjonen i fellesskap har foregått i gruppeintervju. Da temaene fra aksjonen fortsetter, blir utfordringen videre å holde på trykket med det som er bestemt og jobbe videre med *”... hvordan skal vi få lærere koblet inn, hva slags støtte skal dem få og hva som vil være den beste måten å gjøre det på.”*

Ved å studere loggføring som pådriveren har utført kan en se at det har skjedd flere endringer som her tolkes som forbedringer. Møtene holdes oftere - nå hver 14 dag - og informasjonsflyten og strukturen i møtene er forbedret ved at det sendes ut agenda og referat. Dette gir et godt utgangspunkt da møtedeltakere kan sende forslag til agenda og dermed sørge for at de saker de er opptatt av blir ivaretatt. Helsesøstre føler at det er mer aktuelt å delta i teamet da det ikke bare er et pedagogisk team. Helsesøstre og PPT for videregående skole har også fått betydelig økt samarbeid på systemnivå.

OPPSUMMERING

Har det skjedd en endring som kan anses som en forbedring? Ved et slikt spørsmål må en se på hvem som skal definere forbedringen. Den aktuelle aksjonens målsetning har vært å forbedre ressursteamets arbeid. Ressursteam har mange deltakere og det er hele teamet som er med å definere eventuelle resultater av aksjonen. Slik det er nevnt før, er det enighet i ressursteamet om at det er bra at man har økt fokus på psykisk helse og også at en ser skolen som et system. Flere av ressursteamets deltakere har uttrykt at det har vært uheldig at det er sjeldent enkeltelever blir drøftet i ressursteam. Med den opprinnelige målsetningen om å ha fokus både på *system* og *individ* kan ikke dette ses som en forbedring. For å kunne ha enda bedre utbytte av bruken av verktøyet Pedagogisk torg kunne arbeidet ha foregått bare i ressursteammøtene. En kunne også ha forholdt seg til den opprinnelige tidsplanen. En tydeligere rolleavklaring i begynnelsen av aksjonen kunne bidratt til klarere eierforhold

og trygghet.

Aksjonen viser at mange fremdeles ser PP- tjenestenes primære rolle som det å være knyttet til enkeltelever, selv om dette er i endring. Det har oppstått en forventning om at PP- tjenesten kan bidra systemrettet i forhold til forebygging av psykiske vansker. Dette ser en som et fint utgangspunkt for videre samarbeid.

Referanser

- Bjørnsrud, Halvor. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, Jorun, og Sven Nilsen. (2010) Sentrale samspillfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*, redigert av Buli-Holmberg, Jorun, og Nilsen, Sven. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, Sigrun K., og Erling Roland. (2011) Leing av skuleomfattende tiltak. I *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*, redigert av Midthassel Unni V., Edvin Bru, Sigrun K. Ertesvåg, og Erling Roland. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, Sigrun K. (2012). *Leing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ertesvåg, Sigrun, og Trude Havik. (2011). Evaluering som støtte i skolens innovasjonsarbeid- en illustrasjon. I *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*, redigert av Midthassel Unni V., Edvin Bru, Sigrun K. Ertesvåg, og Erling Roland. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, Kåre, og Kjell Skogen. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Design og metoder. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Fylling, Ingrid, og Tina L. Handegård. (2009) *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Nordlandsforskning. Rapport nr. 5/2009
- Hustad, Bent-Cato. (2008). *Fra PP-senter til PP-tjeneste*. I *Pedagogisk - psykologisk tjeneste i endring* redigert av Sjøvoll, Jarle. Bodø: Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø.
- Hustad, Bent.-Cato, Tommy Strøm, og Clara L. Strømsvik. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten- til de nye forventningene? Kartleggingen av kompetansen i PP-tjenesten*. Nordlandsforskning rapport nr 2/2013.
- Kalleberg, Ragnvald. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap*. Rapport nr 24. Institutt for sosiologi. Universitet i Oslo.
- Moos, Lejf, Øystein Ballo, Nils Gjermund Næss, og Peter Ulholm. (2006). *Ledelsesutvikling gjennom skolevurdering og kultur møter – et dansk-norsk aksjonsforskningsprosjekt*. Eureka forskningsserie 2006. NOU (2015:2)
- Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?docId=NOU201520150002000DDDE-PIS&ch=1&q=Opplæringsloven> (hentet 2015) <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Schmuck, Richard A. 2006. *Practical Action Research for change*. California: Corwin Press.
- Schön, Donald A. 1991. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot. Avebury.
- Sjøvoll, Jarle. 2008. *Praksisrettet aksjonsforskning som forbedringsstrategi*. I *Pedagogisk - psykologisk tjeneste i endring* redigert av Sjøvoll, Jarle. Bodø: Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø
- Skogen, Kjell. 2004. *Innovasjon i skolen*. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K og Holmberg, J.B. 2002. *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr 16 (2006-2007)
-og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/>

stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/
St.meld. nr 18 (2010-2011).
Læring og fellesskap. Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
St.meld. nr 30 (2003-2004).
Kultur for læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
St.meld. nr 54 (1989-90).
Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov (spesialskolene). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Sunde, Pia M. 2013.
Spesialpedagogisk ressursteams rolle i forebyggende arbeid i skolen. En intervjuundersøkelse av lærernes erfaringer med ressursteam.. Universitetet i Oslo. Masteroppgave.
Tiller, Tom. 1999.
Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen. Oslo: Høyskoleforlaget.
Udir (2009).
Veileder til opplæringsloven om spesialundervisning om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Udir (2014).
Veilederen spesialundervisning. <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>
Wadel, Cato. 2014.
Feltarbeid i egen kultur. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Fotnoter

1. Nils Gjermund Næss har gitt muntlig informasjon i 2015 at opprinnelsen for verktøyet kan spores tilbake til professor Paul Predeson.

Vedlegg 1. Temaer i gruppeintervju

1. Hvem opplever vi at vi er en ressurs for? Har dette endret seg under prosjektperioden og hvis, hvordan?
2. Hvordan har prosjektet påvirket samarbeidet mellom ulike instanser som er representert i ressursteam?
3. Hvis dere skulle brukt ”Pedagogisk torg” verktøyet på nytt. A) hva ville dere beholdt? B) hva ville dere endret?
4. Hvordan er det å være med i et prosjekt som dette? Gleder, positive ting, bekymringer, tanker, følelser, fremtid.

Merja Haimilahti

Vedlegg 2. Intervjuguide rektor

1. Generelt om skolen: Hvor mange elever?
Hvor mange lærere? Klasser?
2. Skolens generelle planer
3. Hvordan skolen
organisert- team- klasselærerråd
4. Skolens satsningsområder og visjon: hvordan jobbes det på skolen med dette? Hvordan kan dette ses i det daglige arbeidet?
5. Hvordan jobbes det på skolen med kompetanseutvikling for ansatte? Hvilke temaer? Hvilke årskurs/team? Videreutdanning?
6. Skolens planer ang psykisk helse – mobbing
7. Jeg har hørt at det er tidligere vært fokus på psykisk helse – hvordan ble det jobbet med dette og hva er grunnen at dette tiltaket ikke er videreført?
8. Hvordan har tidligere endringsprosesser i skolen blitt organisert? Er det blitt brukt eksterne bidragsyttere?
9. Hva tenker du at en lykkes med? Hvorfor?
10. Hva tenker du at var utfordrende? Hvorfor?
11. Hva er dine ønsker som rektor ift aksjonen om utvikling av ressursteam?
12. Hvordan kan du bidra med i dette arbeidet?

Vedlegg 3: Eksempel på loggark

Tre nivåer i loggskrivning

Virksomhet	Hva er gjort?	Hva har vi lært?	Hva er lurt og gjøre?

”GLL metoden” etter T. Tiller 1999: *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen.*