



Rolf B. Fasting

PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler

Artikkelen tar opp PP-tjenestens forhold til barnehager og skoler og om begreper som varemerke og merkevare kan benyttes til å illustrere PP-tjenestens legitimitet og innflytelse. Det hevdes at tjenestens sakkyn-dighet kan beskrives som et nasjonalt varemerke. Spørsmålet er om en slik posisjon gir en tilstrekkelig innflytelse til å ivareta likeverdig opplæ-ringsvilkår for barn og unge med særlige behov? Det gis et kort riss av PP-tjenesten historie, og hvordan skolereformer har påvirket tjenestens arbeids- og innsatsfelt. Den siste delen retter fokus mot noen initiativ som er tatt for at PP-tjenesten skal komme i en mer aktiv posisjon over-for barnehager og skoler.

PP-TJENESTEN OG BEGREPENE VAREMERKE OG MERKEVARE

Varemerker er en naturlig del av hverdagen vår, og de fleste serviceinstitusjoner benytter varemerker for å synliggjøre sin identitet og profil i konkurranse med andre markedsaktører. Eksempler på dette er Posten, NSB og Meieriene Tine. Det samme finner sted i kommunal sektor. ALERIS har etablert seg som en markert aktør innen helse og omsorg, og KANVAS driver ca.

60 barnehager for mer enn 3500 barn (2015). Også innen det spesialpedagogiske feltet finner vi private initiativ. For eksempel er SIGNO (e.g. *jeg tegner*) blitt en markert aktør for opplæring av døve/hørselshemmede og mennesker med sammensatte hørsel- og synstap. Hva innebærer at tjenester vi anser som en del av hverdagen vår, profilerer seg som varemerker? Et underliggende spørsmål er om begreper som *varemerke* og *merkevare* kan benyttes til å

Rolf B. Fasting har doktorgrad i spesialpedagogikk. Professor ved HiOA og nå avdelingsdirektør for forskning og utvikling i Statped. Fasting har bred erfaring fra grunnskolen, PP-tjenesten og UH-sektoren. Han har en rekke publikasjoner om barns skriftspråklige utvikling, inkludering og tilrettelegging for elever med lavt læringsutbytte i norske og internasjonale tidsskrift.

illustrere PP-tjenestens roller og posisjoner? Og i så fall, hva innebærer posisjonene for tjenestens legitimitet og innflytelse i barnehager og skoler? Artikkelen ser nærmere på hva som ligger i disse markedsbegrepene, og hva som skal til for at PP-tjenesten skal bli en mer aktiv aktør med tanke på å ivareta likeverdig opplæringsvilkår for barn og unge med særlige behov.

PP-tjenesten – et varemerke

Begrepene *varemerke* og *merkevare* har ulike språklige betydninger, og begrepene brukes ofte vilkårlig i hverdagspråket. Ut fra et lingvistisk ståsted er det den siste delen i ordet som skal tillegges vekt (e.g. rotmorfemet). Begrepet *varemerke* handler dermed om å ”merke” noe gjennom å synliggjøre et eierforhold. Dette blir tydelig i den engelske oversettelsen av ordet, ”branding”, som stammer fra det norrøne uttrykket å *brennemerke* et bumerke på en eiendom eller en buskap (Selfors & Pihl 2013). I dag forstås *branding* primært som juridiske forhold knyttet til varer, tjenester eller logoer (Patentstyret 2015).

PP-tjenesten er en premissleverandør for spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp gjennom sin sakkyndige posisjon. Dette nasjonale *varemerke* knyttes gjerne til et individual-diagnostisk paradigme der sakkyndigheten innebærer å identifisere *hvem* som har rett til spesialpedagogiske tiltak og skissere *hva* tiltakene bør omfatte (jf. Opplæringslova § 5-1; 5-3). Sakkyndigheten har eksplisitt en individorientering, et forhold som i stor grad også har preget spesialpedagogikken. Følgelig har tjenesten i liten grad blitt sett på som en aktør for utvikling av kollektive læringsprosesser og sosiale læringsfellesskap (Arnesen & Sollie 2009). Tjenestens sakkyndige rolle er lovmessig forankret, og denne er uavhengig av om tjenesten er en del av sektorovergrepene tjenester som ”Familiens hus” eller om den er slått sammen med andre omsorgs- og oppveksttjenester. Selv om PP-tjenesten er sakkyndig, så gir dette ikke noen umiddelbart en innflytelse på hvordan opplæringstiltak for barn med særlige behov skal drives, selv om Opplæringslovas § 5-6 sier

at tjenesten også skal bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen (se også Meld. St. 24 2012-13: 98-99). For at PP-tjenesten skal komme i posisjon som en aktivt, medvirkende aktør ved utviklings- og endringsarbeid i barnehager og skoler, trenger tjenesten en legitimitet som åpner for medvirkning utover kun å være en sakkyndig tredjepart.

PP-tjenesten – også en merkevare?

En merkevare omfatter forhold som går utover det rent juridiske og opphavsrettslige. I begrepet er det orddelen *-vare* som angir hovedbetydningen. Dette innebærer at assosiasjoner og følelser som knyttes til bestemte varer eller tjenester også har betydning (Fuggeli 2001; Patentstyret 2015), noe som går utover den funksjonen varen eller tjenesten representerer. En merkevare handler dermed også om design og omdømme og kvaliteter som vurderes som så attraktive at varen foretrekkes framfor andre tilsvarende varer og tjenester. Innen næringslivet snakkes det om merkevarebygging gjennom strategisk kommunikasjon og ved å knytte varen til positive verdiuttrykk. Dette ser vi ved at kjente idrettsutøvere benyttes til å gi varen oppmerksomhet eller for å skape positive assosiasjoner. En *merkevare* omfatter ut fra det foregående også emosjonelle aspekt som brukeren ønsker å identifisere seg med som går utover forhold som opphavsrett og ansvarsforhold.

For PP-tjenesten vil det være naturlig å rette en *merkevarebygging* mot brukernes og samfunnets oppfatning av tjenestens kompetanse- og handlingsområde. Sentralt står den tilliten (faglig og relasjonelt) som virksomhetene har til tjenesten, og som gjør at barnehager og skoler ser det som formålstjenlig og knytte til seg tjenestens kompetanse (Grimen 2008). Tillit knyttes gjerne til opplevelsen av handlinger og relasjonene til de personene som en samhandler med, og ikke til det Grimen omtaler som ”*tillitsgivernes gode intensjoner og hensikter*” (ibid.: 200). Her vil forhold som tilgjengelighet, felles forståelser og faglighet være av betydning – med andre ord forhold som i næringslivet gjerne omtales som *leveringskvalitet*. Uten at PP-tjenesten

oppfattes som en legitim og troverdig samarbeidspartner med *leveringskvalitet*, vil tjenestens handlingsrom bli redusert til en distributør av sakkyndighetsuttalelser. I en slik situasjon vil andre kunnskapsaktører og endringsagenter kunne overta barnehagers og skolers behov for kompetansebygging og organisasjonsutvikling. Et sentralt spørsmål er dermed om barnehager og skoler oppfatter PP-tjenesten som en legitim aktør med tanke på kompetanse- og organisasjonsutvikling? Før jeg nærmer meg grunnlaget for en slik posisjon, vil jeg se nærmere på det historiske grunnlaget for PP-tjenesten og tjenestens samfunnsmandat.

PP-TJENESTENS ROLLE OG OPPGAVE

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten har sin opprinnelse i politiske beslutninger om masseutdanning og etableringen av en skole for *alle*. Historisk sett var ikke en utdanning utover konfirmasjonsopplæringen en rett for *alle*, men med innføringen av enhetsskolen skulle alle barn og unge med varierende bakgrunner og forutsetninger, gis en opplæring (Thuen 2008). Enhetsskolen har sin forankring i Folkeskolelovene og Normalplanene (1936-39). Skolen skulle være et redskap for å bygge det Norske samfunn der alle skulle ha like muligheter til kunnskap og utdanning – gjennom minstekrav... *bindande for alle skular* (Kirke- og undervisningsdepartementet 1939). Realiseringen av de politiske ambisjonene om *en skole og en opplæring for alle* med minstekrav førte til at mange elever fikk problemer i møtet med skolen. Løsningen ble statlige spesialskoler (Spesialskolelova 1951) og seinere etableringen av kommunal hjelpeundervisning (1955). Planprosessene på 1950-tallet bidro til å skape et delt skolesystem med behov for en sakkyndig instans som kunne finne årsakene (diagnostisere) og skissere løsninger for (plassere) elever som ikke klarte å oppfylle normalplanenes krav og forventninger. Planprosessene la dermed grunnlaget for etableringen av en nasjonal pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste for folkeskolen og den 9-årig skolen (Kirke- og undervisningsdepartementet 1959). Tjenesten skulle hjelpe skolen med

løsninger for enkeltelever (*hjelpeundervisning*), utrede behov for tiltak (*observasjonsklasser*) eller med overføring til *spesialskoler* for elever med behov for det. PP-tjenesten oppsto dermed ut fra skolens behov for en sakkyndig instans som kunne utrede og plassere elever som, ikke helt passet inn i skolen, og ikke ut fra de intensjonene Hans Østvold beskrev tjenesten med i Norsk Pedagogisk Tidsskrift i 1958; *”å ruste hver enkelt elev til å dra fordel av egne muligheter og å få et så vellykket liv som mulig”*.

På midten av 1960-tallet ble det reist spørsmål fra politisk og faglig hold om skolens og samfunnets segregerende løsninger (Meld. St. 88 1966-67; Telhaug et al. 2006). For skolen endte normaliseringsprosessene i en niårig skole der *alle* elever skulle gå i sammenholdte klasser gjennom hele grunnskolen (Kirke- og undervisningsdepartementet 1969; 1974, 1975). PP-tjenesten fikk med det nye oppgaver. Det ble mindre aktuelt utrede for å plassere elever på utsiden av grunnskolen. Elevene skulle i stedet gis pedagogisk hjelp gjennom differensiert og tilpasset opplæring (Meld. St. 98 1976-77). Endringene innebar at tjenesten i stedet skulle sikre kvaliteten på de spesialpedagogiske tiltakene gjennom veiledning og rådgiving, ivareta samarbeid med instanser utenfor skolen og hjelpe skolen til å realisere intensjonene i planverket (Meld. St. 98 1976-77: 53; Meld. St. 61 1984-85).

Realiseringen av intensjonene i 1970-tallets inkluderingsreformer lot vente på seg. Først gjennom ”Prosjekt S” (avviklingen av de statlige spesialskolene, Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1989), Reform 94 med rett til videregående opplæring for alle, etablering av ”Oppfølgingstjenesten” (OT) og Reform 97 sin vekt på inkludering og seks-åring i skolen, begynte 1970-talets skolepolitiske intensjoner å falle på plass. Endringene utvidet med det også PP-tjenesten elevgrunnlag og arbeidsfelt. Elevgrupper som tidligere mottok pedagogiske tjenester i institusjonsskoler eller i barnehager, også en del av PP-tjenestens arbeidsfelt. PP-tjenestens innsatser og relasjon til barnehagen er mindre drøftet enn innsatsene i skolen.

Årsakene finner vi delvis i barnehagens relativt korte offentlige historie, og i at *spesialpedagogisk hjelp* er nært knyttet til Opplæringslova (se § 5-7; tidligere Grunnskolelova av 1969 § 8-6). Et tredje forhold er at barnehagens målformuleringer har en mer overordnet innretning med fokus mot omsorg og barnets egenutvikling (Kunnskapsdepartementet 2011), da i motsetning til skolens læreplaner med kompetansemål på gitte alderstrinn (Kunnskapsdepartementet 2006). For pedagogisk arbeid i barnehagen innebærer dette at utviklingsmessige forskjeller i noen grad kan ivaretas gjennom læring og samhandling på tvers av alderstrinn, noe skolens aldersdeling gir mindre rom for. Diagnostisering og plassering har dermed hatt et annet fokus i barnehagen enn i skolen.

Utfordringer mot år 2020

Den siste læreplanreformen *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2006) har ikke ført med seg strukturelle endringer for skolen eller for PP-tjenesten. Men reformen har bidratt med et økt individfokus og økte forventninger til læringsutbytte gjennom innføringen av kompetansemål og nasjonale prøver på 5. og 8. årstrinn (Bjørnsrud & Nilsen 2008; Fasting 2013a). Reformens kunnskapsfokus har dermed skapt økt press på PP-tjenesten som sakkyndighet instans. Grunnskolen informasjonssystem viser at fra 2005-06 til 2014-15 økte antallet elevhenvisninger med 69 prosent, og omfanget elever med spesialundervisning økte fra vel 5 prosent til over 8 prosent. Oversiktene viser at de siste årene har mer enn 10 prosent av alle elever på ungdomstrinnet mottatt spesialundervisning (GSI 2015). Denne korte gjennomgangen av PP-tjenestens arbeidsfelt har vist at tjenesten har hatt ulike funksjoner og innsatsområder. Tjenestens opprinnelige oppgaver omfattet å diagnostisere og plassere elever med særlige behov. I dag er tjenestens i større grad orientert mot å bidra til inkludering og tidlig innsats (Meld. St. 18 2010-11; Meld. St. 24 2012-13), og til å sikre opplæringen for barn, unge og voksne med omfattende behov for tilrettelegging og tilpasning. Til tross for de endringene som reformene har ført med seg, er

PP-tjenesten fremdeles nært knyttet til sakkyndighetsrollen og enkeltbarn. De seinere Stortingsmeldingene presiserer imidlertid PP-tjenestens innsatser skal rette seg mot fire områder med henblikk på barn og unge med særlige behov (se f.eks. Meld. St. 18 2010-11: 91-96):

- *PP-tjenesten skal arbeide forebyggende*
- *PP-tjenesten skal bidra til tidlig innsats*
- *PP-tjenesten skal bidra til helhet og sammenheng*
- *PP-tjenesten skal være en faglig kompetent sakkyndig tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner*

I dette ligger det at PP-tjenesten skal være en aktør med tanke på kompetanseutvikling og forebyggende innsatser i barnehager og skoler – en oppgave som har utviklet seg fra å være en sekundær del av PP-tjenestens arbeidsfelt til å bli det sentrale innsatsområdet (Meld. St. 18 2010-11; Meld. St. 20 2012-13; Meld. St. 24 2012-13). Det er her verdt å peke på at PP-tjenesten har en noe avgrenset oppgave inn mot barnehagene, der oppgaven primært handler om veiledning rundt enkeltbarn. I Meld. St. 24 (2013) *Framtidens barnehage* foreslås det imidlertid at PP-tjenesten skal arbeide ”tettere på barnehagene” og gis oppgaver med tanke på kompetansebygging og endring tilsvarende som i skolen.

Planverket peker på at PP-tjenesten skal være navet i utformingen av gode oppvekst- og læringsvilkår for barn og unge med særskilte behov fra barnehagen til utgangen av den videregående skolen. Skal PP-tjenesten komme i en slik posisjon, er det en forutsetning at det etableres felles forståelser rundt de utfordringene ansatte i virksomhetene møter i hverdagen. Dette innebærer at det må etableres et tolkningsfellesskap omkring hverdagsutfordringer, og gjennom dette bygge opp en faglig- og relasjonell tillit som grunnlag for å kunne drøfte virksomhetenes behov for kompetanse- og organisasjonsutvikling.

TOLKNINGSFELLESSKAP OG HVERDAGSPRAKSIS

Et tolkningsfellesskap kan innledningsvis beskrives som felles forståelser av prinsipper, be-

greper og forhold som ikke umiddelbart lar seg kategorisere eller observere. Utgangspunktet er at en slik omforent forståelse er svak eller ikke tilstede, men utvikles gjennom situerte dialoger. Utdanningsdirektoratet beskriver tolkningsfellesskap på denne måten:

”Med tolkningsfellesskap i vurderingssammenheng mener vi å utvikle en felles forståelse for læreplan og vurdering av kompetanse gjennom dialog og diskusjon mellom kollegaer på egen skole, mellom skoler lokalt og nasjonalt, og mellom lærer og elev”

(Utdanningsdirektoratet 2015).

Direktoratets framstilling av begrepet retter oppmerksomheten mot vurdering av elevarbeider for å sikre en valid og rettferdig vurdering. En noe smalere forståelse av tolkningsfellesskap kan hentes fra forskermiljøenes metodelitteratur. Her knyttes tolkningsfellesskap (*interrater reliability*) til om nærmere definerte karakteristika observeres og vektlegges likt av to eller flere fagpersoner (se f.eks. Lombard et al. 2002; Kunnskapssenteret 2015). I norsk faglitteratur oversettes med vurderersamsvar, og rapporteres som numeriske verdier fra *fullstendig enighet (1) – vilkårlig enighet (0) til fullstendig uenighet (-1)*. En slik tilnærming til tolkningsfellesskap kan karakteriseres som en strukturell tilnærming, der en antar at fenomener kan beskrives gjennom gjensidig utelukkende kriterier og indikatorer som deretter kan kodes. Forutsetningen er en klar og tydelig operasjonalisering. Hislop (2009) beskriver slike kunnskaper som *eksplisitte* nedfelt som prosedyrer og systemer som relativt enkelt oppfattes og håndteres. Når fokuset flyttes til felles oppfatninger av begreper og forståelser hos ansatte i barnehager/ skoler og i PP-tjenesten, berører tolkningsfellesskap også forhold som ikke like lett kan observeres eller kategoriseres. Her handler det om å fange opp og inkludere ulike forståelser av pedagogiske prinsipper, bakgrunnen for handlinger og innsatser og hvordan virksomhetens handlingsrepertoar støtter opp om det pedagogiske arbeidet. En slik utvidet forståelse av tolkningsfellesskap inkluderer med dette relasjonelle prosesser

som er i konstant endring og utvikling, der praksisfeltets forståelser og kunnskaper utvikles og endres gjennom samspill og dialog. Hislop (2009) peker på at en stor grad av den kunnskapen som utvikles omfatter ikke-artikulerte forståelser som ofte er vanskelig å artikulere siden grunnlaget for forståelsene sitter i kroppen til den som eier kunnskapen. Slike forståelser beskrives også som *taus kunnskap* eller kulturers *doxa* (Bourdieu & Wacquant 1995: 114) fundert i meningsskapende prosesser. Denne utvidede tilnærmingen til begrepet tolkningsfellesskap går utover det rent strukturelle som for eksempel å bli enige om prosedyrer og kriterier for henvisninger til PP-tjenesten eller spesialundervisning. Et slik tolkningsfellesskapet vil være vanskeligere å avgrense, definere og måle, siden det også vil måtte omfatte en erkjennelse av at ulike forståelser og oppfatninger kan bidra til inkludering og likeverdig opplæring (se f.eks. Bachmann & Haug 2006: 87 f.f.).

Utviklingen av tolkningsfellesskaper mellom barnehager/ skoler og PP-tjenesten handler dermed om å utveksle erfaringer og forståelser som ligger til grunn for virkelighetsoppfatninger. Bakhtin (1986) peker på at ytringer (forstått som det vi sier og det vi gjør, og det vi *ikke* velger å si og gjøre) stammer fra tidligere erfaringer og forventninger om fremtiden – som ledd i en kjede. Våre ytringer kan dermed ikke fristilles fra de sammenhengene de oppstår i, fra personen som står bak ytringen eller fra de reaksjonene og assosiasjonene som ytringene skaper. En samtale mellom en lærer og en PP-rådgiver vil dermed omfatte noe mer enn de stemmene som deltar i samtalen. Den har også i seg stemmene og relasjonene til elever, foresatte, kolleger, samt situasjonsrelaterte opplevelser og forståelser av pedagogiske prinsipper og arbeidsmåter. I dette ligger det at våre ytringer bærer i seg tidligere ytringer – både det vi selv har sagt, det andre har uttalt og det vi tenker og det usagte! I mellommenneskelig samhandling er det en utfordring at vi nettopp utelater det ”selvfølgelig” – det vi tar for gitt (jf. Schwab 1983 sin understrekning av *commonplaces*). For utviklingen av et tolkningsfellesskap mellom ansatte

i barnehager, skoler og PP-tjenesten, innebærer dette at vi må stoppe opp og se nærmere på hva vi legger i begrepene og forklaringene vi knytter til våre hverdagspraksiser. Bakhtin benytter Voloshinovs metafor ”lysbryting” (Bakhtin 1984: 201 ff) for å anskueliggjøre det finmaskede forståelsesgrunnlaget som ligger bak våre ytringer. Han viser til at oppfatningene brytes og blir mer nyanserte når ytringene møter andres ytringer, på samme måte som et prisme bryter en lysstråle slik at fargespekteret kommer til syne – som i en regnbue. I dialogen gjenbrukes deler av våre dialogpartners oppfatninger, og det er gjennom innsikt i hverandres forståelser og ståsted at tolkningsfellesskapet etableres og utvikles.

Tolkningsfellesskap som verktøy

Det finnes relativt få forskningsarbeider som retter oppmerksomheten mot utviklingen av tolkningsfellesskap. Et forskningsprosjekt som har satt den pedagogiske forståelsen av begrepet på dagsorden, er forarbeidene til Utdanningsdirektoratets læringsstøttende prøver i skrivning (Utdanningsdirektoratet 2013). I forprosjektet *Nasjonale skriveprøver* (Fasting 2013b) ble vel 100 lærere fra hele landet samlet for å utvikle kriterier for vurdering av skrivning som grunnleggende ferdighet på 5. og 8. trinn. Prosjektet synliggjorde kompleksiteten i det å utvikle presise og entydige kriterier for vurdering av elevers skrivferdigheter. Resultatene peker mot en omvendt proporsjonalitet mellom oppgavens aktualitet og relevans sett fra elevenes ståsted og samsvaret mellom lærernes vurderinger av elevbesvarelsene (Fasting 2013b). Forholdet reflekterer at elever ikke nødvendig oppfatter en skriveoppgave slik den er tenkt hos de som utformer oppgaven. For vurderingsarbeidet skaper dette nye utfordringer. Prosjektet viste at til tross for en grundig operasjonalisering av skrivning som grunnleggende ferdighet og omfattende drøftinger av operasjonaliseringen og kriteriene, var det store variasjoner ved vurderingene. De ulike posisjonene og rollene i de tre gruppene *oppgaveskapere, elever og vurdere* synliggjør betydningen av å inkludere ulike forståelser når kvaliteter ved elevtekster skal vurderes (jf.

Voloshinovs metafor lysbryting). Dette utfordrer samtidig prinsippet om en entydig og klar operasjonalisering for å oppnå fullstendig enighet ved vurderingsarbeid.

En annen tilnærming til fenomenet tolkningsfellesskap finner vi hos Sissel Lysklett (2007) som rettet oppmerksomheten mot ideutvikling i bedriftsteam. Gjennom videoopptak og intervjuer ønsket hun å identifisere forutsetningene for at ideer skal kunne oppstå og utvikles. Lysklett finner to sentrale faktorer. Den ene faktoren ble definert som *intersubjektivitet* (: 37) og omfattet evne til å kunne ta ”*andres perspektiver*” og å ”*anerkjenne disse*” selv om aktørene var uenige. Den andre faktoren beskriver hun som ”*alteritet*” eller annerledeshet (: 39). I denne ligger det at ulike oppfatninger samlet kan bidra med en positiv kraft gjennom sin annerledeshet. Lysklett fant at moderat grad av uenighet bidro til ideskapning og nytenkning, mens stor grad av enighet i liten grad bidro til ideutvikling.

Lyskletts to hovedfaktorer, *intersubjektivitet* og *alteritet* kan sees som en ramme for utvikling av tolkningsfellesskap mellom ansatte i barnehager/ skoler og rådgivere i PP-tjenesten. I dette ligger det nettopp en anerkjennelse av de forskjelligheter ulike aktører bidrar med i kraft av sine ulike roller, erfaringer og kunnskaper. Etableringen av tolkningsfellesskap innebærer med det brytninger av ulike erfaringer, perspektiver og kunnskapssyn, der aktørene setter ord på og analyserer hverdagsutfordringene fra ulike ståsted med tanke på å utvikle virksomhetenes pedagogiske handlingsrepertoar. En bevisst tilnærming arbeid med tolkningsfellesskapet danner dermed også grunnlag for å etablere en faglig og relasjonell tillit mellom aktører i barnehage, skole og PP-tjenesten.

Både Lysklett (2007) og Fasting (2013) understreker at etablering av tolkningsfellesskap ikke er noe lettfattelig foretakende som raskt faller på plass ved hjelp av enkle grep. Et tolkningsfellesskap utvikles gjennom vedvarende dialoger der de ulike aktørenes perspektiver integreres for å styrke elevers faglige læring eller for å styrke samhandlingen mellom barn/ mellom barn og voksne. Et slikt tolkningsfellesskap vil

være avgjørende for at PP-tjenesten skal kunne komme i en posisjon som medaktør ved organisasjonsutvikling og endringsarbeid i barnehager og skoler.

PP-TJENESTEN: REFORMER OG REVIDERTE OPPDRAG

PP-tjenestens arbeidsfelt har vært drøftet i en rekke utredninger og meldinger fra tidlig på 1990-tallet. Arbeidsoppgavene og forventningene til tjenesten ble på ny aktualisert i Meld. St. 23 (1997-98), *Om opplæring av barn unge og voksne med særskilte behov*. Meldingen dannet grunnlag for det treårige SAMTAK-programmet der målet var å øke PP-tjenesten kapasitet gjennom å utvikle *kompetanse for systemrettet arbeid og å styrke tjenestens innsatser innen områdene lese- og skrive vansker, sammensatte lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker*. Samtidig ble PP-tjenesten tilført ca 300 årsverk hovedsakelig gjennom en ressursoverføringer fra de statlige kompetansesentrene.

SAMTAK omfattet en rekke aktører og målgrupper, og programmets landsomfattende orientering kan betraktes som en driver der intensjonen var å skape et tettere samarbeid mellom skoler og PP-tjenester. Evalueringene av SAMTAK (Groven 2003; Lie et al. 2003) viste at aktivitetene først og fremst bidro til å styrke kompetansen hos skoleledere og i PP-tjenester med stor aktivitet i programmet med kompetanse innen programområdene. SAMTAK åpnet dermed for at en rekke PP-tjenester kom i posisjon som kunnskapsaktører i skolenes kompetanseutvikling og endringsarbeid. I de sammenhengene slike samarbeidsformer oppsto, bidro SAMTAK til å styrke tjenesten som en merkevare med tanke på å utvikle de pedagogiske praksisene. Samtidig peker evalueringene på at i miljøer med lavere kompetanse, bidro SAMTAK i begrenset grad til å styrke miljøene. Lie et al. (2003) antyder at begrensede muligheter til lokale tilpasninger, bidro til varierende deltakelse i programmet. Dette kan ha ført til økte nasjonale forskjeller med hensyn til spesialpedagogiske innsatser i strid med de politiske intensjonene. Det kan dermed reises spørsmål

om SAMTAK i tilstrekkelig grad åpnet for å kunne utvikle tolkningsfellesskap omkring lokale utfordringer innen programområdene. Den tekniske rasjonaliteten i SAMTAK-programmet, kan betraktes som en forlengelse av 1990-tallets målstyrings strategier (New Public Management), og i mindre grad som prosessuelle tilnærminger til kunnskapsutvikling basert på dialog og samspill. Det er dermed et spørsmål om programmet struktur og instrumentelle målorientering, faktisk bidro til å begrense intensjonene i programmet (jf Argyris, 1992, modell for enkeltkretslæring).

FAGLIG LØFT for PPT (2008-2012) var et modellforsøk med henblikk på å styrke PP-tjenesten i Midt-Norge. Programmet rettet oppmerksomheten mot to områder: etablering av et fagnettverk for PPT Midt-Norge og å utvikle kompetansegivende videreutdanningstilbud. Intensjonene med prosjektet var på mange områder sammenfallende med SAMTAK der kompetanseheving, systemrettet arbeid, og samspill mellom faginstanser og tjenestenivå var sentrale elementer. Men i motsetning til SAMTAK, rettet FAGLIG LØFT ikke oppmerksomheten mot spesifikke områder utover det å arbeide systemrettet. FAGLIG LØFT ble ledet etter prinsipper for lokal prosjektorganisering med vekt på vertikal og horisontal ledelse, både når det gjaldt kompetanseutvikling, møtevirksomhet og prosjektstyring.

Evalueringen av *FAGLIG LØFT for PPT* (Hustad & Fylling 2012) peker på to forhold som begrensende for å nå målene. Det ene er størrelse og sårbarheten til en rekke PP-tjenester, og andre er PP-tjenestenes kompetanse og profil. Hustad og Fylling (ibid.) viser til at 12% av landets PP-tjenester har 1/2 til 2 fagstillinger, og at tjenestene dermed er svært sårbare med tanke på de oppgavene som skal dekkes. Hustad og Fylling finner ulike interesser knyttet til videreutvikling av PP-tjenesten. Enkelte tjenester ønsker for eksempel å styrke sin kompetanse når det gjelder systemrettet arbeid, mens barnehagene og skolene på sin side kan ha ønske om større vekt på sakkynndighetsarbeid og veiledning i forhold til enkeltbarn. Dette fører til et

krysspress og til interessenemotsetninger rundt hvordan tjenesten bør formes og hvilke innsatser som skal tillegges vekt, noe som blir særlig problematisk i tjenester med få fagstillinger. Skal PP-tjenesten komme i posisjon som en aktør ved tilrettelegging av opplæringsvilkårene for barn og unge med særskilte behov, synes en forutsetning være en viss felles forståelse av de hverdagsutfordringene som eksisterer. Dette innebærer at det gis rom for ulike oppfatninger, og at kritikk oppfattes som noe positivt. En slik tilnærming åpner for refleksjoner om og vurdering av ulike faktorer, verdier og forståelser av grunnleggende prinsipper. Resonnementene bak forståelsene muliggjør teoretiske og praktiske analyser, og gjennom det også en kartlegging av hva som hemmer og fremmer en utvikling av mer hensiktsmessige praksiser. Ved å bevege seg fra handlingsnivået til også å ta i betraktning selve grunnlaget for handlingene, åpner dette for dobbelkretslæring og mulighet for kunnskapsutvikling med overføring til andre tilsvarende situasjoner (Argyris 1992). Slike tolkningsfellesskaper forutsetter ikke enighet om alle forhold, men en avklaring av perspektiver, oppfatninger og ståsted – eller *alteritet* slik Lysklett (2007) beskriver det.

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. Midtlyngutvalgets innstilling (NOU 18 2009) og de etterfølgende Stortingsmeldingene 18, 2010-2011; 20, 2012-2013 24; 2012-2013 viser behov for mer helhetlige innsatser og økt samarbeid for å møte kompleksiteten rundt barn og unge med særlige behov. Sentralt står PP-tjenestens forebyggende innsatser fra barnehagen til utgangen av den videregående skolen. Erfaringer fra SAMTAK og FAGLIG LØFT peker på betydningen av at aktørene selv er med på å definere hvilke innsatser som er viktig å gripe fatt i, og hvor det er påtrengende med utvikling, endring og ny læring. Dette innebærer en fundamentering av virksomhetenes kompetanseoppbygging fra grunnplanet av (bottom-up). Dette forutsetter praksisnære analyser av drivere og støttefaktorer for kompe-

tanseheving og endring, og hvilke type motstand som kan forventes. Skal PP-tjenesten oppfattes som en legitim aktør eller *merkevare* som bidrar til kunnskapsbygging i barnehager og skoler, vil det være nødvendig å forankre utviklingsprosessene i verdier som tillit og anerkjennelse av opplevde hverdagsutfordringer. En kan ut fra det foregående betrakte SEVU-PPT som et systemisk grep for å styrke PP-tjenesten som *merkevare* gjennom spesialpedagogisk entreprenørskap. En slik ambisjon vil være en reforhandling av idegrunnlaget for PP-tjenesten slik Østvold (1958) formulerte det "å ruste hver enkelt elev til et så vellykket liv som mulig".

Referanser

- Argyris, C.
(1992). *On organizational learning*. Oxford: Blackwell.
- Arnesen, A.-L., & Sollie, K.-A.
(2009). Spesialpedagogisk hjelp i lys av barnehagens arbeid med inkludering. *Første steg* (3) 36–38.
- Bachmann, K. E., & Haug, P.
(2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bakhtin, M. M.
(1984). Problems of Dostoevsky's poetics. In H. Daniels (Ed.), *An Introduction to Vygotsky*. (2 ed.). Madison, N.Y., Routledge.
- Bakhtin, M. M.
(1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Pres.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S.
(2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet - intensjoner og skoleutvikling : introduksjon (pp. S. 9-24). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D.
(1995). *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Fasting, R. B.
(2013a). Adapted education: the Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (3) 263-276.
- Fasting, R. B.

- (2013b). Læringsstøttende prøver i skriveing 2012. Rapport fra utprøvingen av prøvene med anbefalinger Trondheim: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Fuggeli, P.
(2001). Tillit. *Tidsskrift for Den norske lægeforening*, 30 (121) 3621-3624.
- Grimen, H.
(2008). Profesjon og tillit. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B.
(2003). *Evaluering av Samtak og samtidige prosesser i skolen i Nord-Trøndelag* (Vol. 03/2003). Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- GSI.
(2015, Grunnskolens Informasjonssystem: 20.05.2015 fra <http://gsi.udir.no/>.
- 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*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Kirke- og undervisningsdepartementet.
(1939). *Normalplanen av 1939*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet,.
- Kirke- og undervisningsdepartementet.
(1959). *Lov av 10. april 1959 om folkeskolen*. Oslo: Grøndahl.
- Kirke- og undervisningsdepartementet.
(1969). *Lov av 13. juni 1969 om grunnskolen med endringer* Oslo: Grøndahl.
- Kirke- og undervisningsdepartementet.
(1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
(1989). Prosjekt S. Handlingsplan. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet
(1998). *Opplæringslova. Lov av 17. juli 1998 nr: 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa med endringer og forskrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet.
(2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Generell del og Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring)*. Oslo: Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet.
(2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgave*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet.
(2013). *Framtidens barnehage* (Vol. 24(2012-2013)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Kunnskapsdepartementet.
(2015, PsykTest. Måleegenskaper ved tester og kartleggingsverktøy for psykososiale tjenester. Om måleegenskaper (psykometri). *Helse- og omsorgsdepartementet - Barne- og likestillingsdepartementet*. Hentet fra: <http://www.psyktest.no/om-m%C3%A5leegenskaper-den-0605.2015>
- Lie, T., Nesvåg, S., Tharaldsen, J., Olsen, E., & Befring, O.
(2003). *Evaluering av Samtak 2000 – 2002* (Vol. 112/2003). Stavanger: Rogalandforskning.
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C.
(2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human Communication Research*, 28 587-604.
- Lysklett, S. R.
(2007). *Dialog mellom ideer : ideutviklingens vilkår i arbeidsgruppemøter*. (elektronisk ressurs), PhD avhandling ved Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. (2007:18)
- Meld. St. 18.
(2010-11). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 20. (2012-13). *Kvalitet og mangfold i fellesskolen. På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 23.
(1997-98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov*. Kyrkje-, utdan-

- nings- og forskningsdepartementet.
Meld. St. 24.
(2012-13). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 61.
(1984-85). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta* Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet,.
- Meld. St. 88.
(1966-67). *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Oslo: Sosialdepartementet.
- Meld. St. 98.
(1976-77). *Om spesialundervisning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. u.-o. f. Kirke-. Hentet fra: Assessed 22.05.215: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1976-77&paid=3&wid=f&psid=DIV-L461&pgid=f_0447.
- NOU 18.
(2009). *Rett til læring [Midtlyngutvalget]*. (82-583-0186-1). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Patentstyret.
(2015, Hva er et varemerke? *Nordic Patent Institute*. Hentet fra: <https://www.patentstyret.no/no/Varemerke/Krav-til-et-varemerke> den 04.05.2015.
- Schwab, J. J.
(1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. . *Curriculum Inquiry*, 13 (3) 239-265.
- Selfors, S. E., & Pihl, R. (Eds.).
(2013) Brand – varemerke. Store norske leksikon. Hentet 28.04.2015 <http://www.snl.no/bibliotek>: .
- Signo.
(2015, Stiftelsen Signo. Hentet fra: <http://www.signo.no/Om-Signo/Stiftelsen-Signo/> den 11.05.2015.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P.
(2006). Nordic models in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3) 245–283.
- Thuen, H.
(2008). *Om barnet; Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt Forlag AS, Oslo.
- Utdanningsdirektoratet.
(2013, Læringsstøttende prøver – et nyttig verktøy for undervisvurdering. <http://www.udir.no/Vurdering/Laringsstottende-prover/>. Utdanningsdirektoratet: 02.09.2013. Hentet fra: <http://www.udir.no/Vurdering/Laringsstottende-prover/>.
- Utdanningsdirektoratet.
(2015, Tolkningsfellesskap - en vei mot rettferdig vurdering. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/rettferdig-vurdering/Tolkningsfellesskap/Tolkningsfellesskap/> den 0605.2015
- Østvold, H.
(1958). ”Guidance” i amerikansk sekundærskoler. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 42: 49-57. In J. H. Stamnes (Ed.), *Bernhof Ribsskog (1883-1963): noen streif fra Osloperioden*. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Rolf B. Fasting

Skoglyveien 5

1560 Larkollen

Tlf. nr. 92445879

e- mail: rolf.fasting@hioa.no