

Johanne Strønen

PP-tjenesten: Individ, system eller individ i systemet?

Artikkelen er basert på forfatterens skriftlige arbeid til spesialiteten i klinisk samfunnspsykologi

Det gjøres oppmerksom på at to av medlemmene i redaksjonsutvalget for Psykologi i kommunen (Therese Thornton Sjursen og Birgit Frantzen) i forbindelse med spesialisering har gått i samme veiledningsgruppe som forfatteren av denne artikkelen.

Som psykolog i PPT og som kommende samfunnspsykolog har mine interesseområder beveget seg fra det rent kliniske og individfokuserede og over i et mer forebyggende og tverrfaglig perspektiv. Politiske målsetninger for PPT har ført til økt fokus på systemarbeid, i motsetning til individet. Med et større fokus på og mer arbeid med systemene som omgir barnet, har jeg begynt å undre meg på hvilken effekt dette har på individsakene i PP-tjenesten. Denne artikkelen vil ta utgangspunkt i en praksisfortelling fra Os PPT der en jobbet systemisk inn mot en klasse over tid. PP-tjenesten fikk kort tid etter dette arbeidet tilvist en individsak fra samme klasse, eleven fikk en sakkyndig vurdering som konkluderte med behov for spesialundervisning og en tilhørende stor tilråding.

Økt systemfokus i PP-tjenesten og bedre tilpasset undervisning vil kunne skape en forventning om at antall elever med rett til spesialundervisning vil reduseres, eller at den spesialundervisningen som blir tilrådd i det minste er av et mindre omfang. Hva er grunnen

til at man ikke alltid ser dette i praksis? For å belyse dette paradokset vil jeg ta utgangspunkt i samfunnspsykologisk teori, med spesielt fokus på den økologiske modellen til Bronfenbrenner (1979, 1994).

Johanne Strønen er spesialist i klinisk samfunnspsykologi. Hun jobber i Os PPT og i egen privatpraksis.

HOVEDDEL

Praksisfortelling:

PPT fikk for en tid tilbake i oppdrag å igangsette systemarbeid i en klasse på småtrinnet på en barneskole på Os i Hordaland. Utgangspunktet for arbeidet var at det var mange elever i klassen som strevde med ulike utfordringer, de var urolige, hadde lavt læringsutbytte og forstyrret undervisningen. Skolen ønsket hjelp til å skape bedre lærings- og utviklingsbetingelser for disse elevene. Skolen brukte derfor PP-tjenestens systemtilvisnings-skjema og gjennomførte en LP-analyse (læringsmiljø og pedagogisk analyse, Nordahl, 2005) i forkant av tilvisingen. LP-analysen blir rutinemessig gjennomført ved henvisning av systemsaker. Dette gjøres for at PP-tjenesten skal få en bedre oversikt over og gjøre vurdering av omfanget av problemene som endringen er ment å løse, og for å gi en pekepinn på ulike måter å gjennomføre og evaluere endringene på. Fra et samfunnspsykologisk perspektiv kan bruk av LP modellen sikre at forståelsen av barnet i interaksjon med sitt miljø får en større betydning når en leter etter opprettholdende faktorer for et gitt problem.

Når PPT blir bedt om å bidra i endringsprosesser er det viktig å avklare roller og ansvar. Dette ble gjort i det første møtet med skolen, og man utformet en samarbeidsavtale og en fremdriftsplan. PP-tjenesten fulgte skolen tett over en periode på fem måneder. PP-tjenesten deltok i observasjoner og en kartla både relasjoner, klassemiljø, klasseledelse og struktur. PP-tjenesten var altså tett på brukerne og opererte i et naturlig miljø. Nærhet til brukerne er fra samfunnspsykologis tenkning et viktig perspektiv. LP-analyser ble på nytt benyttet for å forsøke å finne opprettholdende faktorer til problemene. Sammen med skoleledelse, kontaktlærere og PP-rådgiverne ble det enighet om fokus for endringsarbeidet i klassen. Systemarbeidet hadde fokus på god klasseledelse, da god klasseledelse bidrar til et godt læringsmiljø (Amundsen, 2015). Fokuset lå på å legge til rette for god læringskultur, sørge for struktur og regler i klasserommet, støtte elevene sosialt og faglig, og på å motivere elevene og ha positive forventninger og gode relasjoner til

dem. Materiell som ble brukt i dette arbeidet var hentet fra utdanningsdirektoratets nettsider om klasseledelse (Utdanningsdirektoratet, Klasseledelse). Skole og PPT valgte også å jobbe med samarbeid mellom skole og hjem, og mer hensiktsmessige måter å organisere skolehverdagen på. Relasjonsarbeid ble vektlagt. Alle tiltakene ble bygget på en opplevd felles forståelse av elevenes vansker og forventninger til deres utvikling. LP modellen var med på å sikre denne prosessen.

Et halvt år etter at Os PPT hadde avsluttet systemarbeidet sitt, fikk PPT tilvist en individualsak fra samme skole og klasse. Barnet som ble henvist til PPT hadde på tidspunktet for systemarbeidet 6 måneder tidligere, en kjent angstdiagnose. Eleven hadde blant annet behov for trygge og stabile relasjoner til sine lærere, og trengte struktur og oversikt i sin skolehverdag. Dette hadde eleven ikke. Skolen mente at forslag til tiltak fra PPT ikke lot seg gjøre uten flere voksne til stede i skoletimer og friminutt. De hadde ikke rom for, eller tid til, den tilpasningen som barnet trengte. Individualsaken ble drøftet på PPT sitt skoleteam. Det individuelle behovet til eleven ble sammenholdt med det systemarbeidet som tidligere var blitt gjort på trinnet, og det ble vanskelig å se at systemarbeidet hadde ført til en positiv endring for barnet. Sakkyndig vurdering konkluderte med at barnet ikke hadde tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningstilbudet. Det ble fra PPT sin side tilrådd nesten full dekning med pedagog- og assistenttimer.

I etterkant av systemarbeidet på barneskolen, var PPT i sin interne evaluering fornøyd med det arbeidet som hadde vært gjennomført. Evalueringer viste at også skolen hadde opplevd arbeidet og samarbeidet som positivt og nyttig. Det hadde blitt jobbet godt og systematisk med relasjoner, trygghet og forutsigbarhet i klassen. En vil kunne forestille seg at dette var beskyttelsesfaktorer for en elev med angst. Forutsetningene for at denne eleven kunne ha en god skolehverdag med et godt læringsutbytte var på denne måten tilstede.

PPT hadde en forventning om å se en omvendt proporsjonalitet i at økt fokus på systemarbeid ville bidra til å redusere behovet for spesial-

undervisning, ved at tilretteleggingen ble bedre. Hva gikk galt? Hvorfor ble ikke disse forventningene innfridd?

PP-tjenestens mandat

PP-tjenestens mandat er todelt: *“Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov”* og *“den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det”* (Opplæringslova, 1998, § 5-6).

Politiske målsettinger (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.93) har ført til at PP-tjenestens mandat endres til ikke å være begrenset til elever med særskilte behov. Det skal også omhandle hjelp til skolene i henhold til organisasjon og kompetanseutvikling for å legge opplæringen og det psykososiale miljøet bedre til rette for alle elever. Systemarbeidet skal altså ha et større fokus i det arbeidet som skal utføres av PP-tjenesten. Med bakgrunn i Stortingsmelding nr. 18 knyttet dette til seg noen forventninger til PP-tjenestens arbeid. PP-tjenesten skal være tilgjengelig og medvirke til helhet og sammenheng, PP-tjenesten skal jobbe forebyggende, medvirke til tidlig innsats i barnehage og skole og være en faglig og kompetent tjeneste i alle kommuner (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.91). For at PP-tjenesten skal kunne innfri disse forventningene, har det blant annet blitt satset på kompetanseheving (Utdanningsdirektoratet, 2013-2018). Målet med kompetansehevingen er å påvirke PP-tjenesten til å jobbe mer systemrettet gjennom økt kompetanse om veiledning, organisasjonskunnskap, organisasjonsutvikling og endringsledelse.

Individrettet arbeid i PP-tjenesten

Den sakkyndige vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og hvilket opplæringstilbud som bør gis. Dette er kjernen i det individrettede arbeidet, og individfokuset har derfor hatt en stor og viktig rolle i alt PP-arbeid. Sakkyndige tilrådinger som foreslår segregering i form av en til en oppfølging, gjerne med bruk av assistent har etter min erfaring preget det sakkyndige arbeidet i stor grad. Tanken om å flytte elever bort fra sine

klasser og sine medelever har ofte vært foreslått som tiltak for å optimalisere læring. Kartleggingsverktøy og tester har vært, og er fremdeles viktige verktøy som hjelper PP-rådgivere å ta stilling til om et barn har tilfredsstillende utbytte av undervisningen eller ikke. Disse verktøyene gjenspeiler og vektlegger individfokuset, og kan kanskje være med å opprettholde en tanke om at det er faktorer ved individet som er det avgjørende for om barnet kan følge ordinær undervisning eller ikke.

Retten til spesialundervisning er knyttet til individet, og i så måte vil individet selv og det individuelle fokuset også i dagens PPT ha en viktig rolle. Det som kanskje har endret seg er forståelsen av og vektleggingen av andre faktorer enn de individuelle, som avgjørende for læring. Familieforhold, oppvekst, klassemiljø og relasjoner er eksempel på områder som i større grad vektlegges som potensielle opprettholdende faktorer i dagens sakkyndige vurderinger. Elevens egne meninger skal også få større plass i sakkyndighetsarbeidet.

Skolene har med bakgrunn i opplæringsloven og dens veileder, plikt til å vurdere elevens utbytte av opplæringen før de henvises til PPT (Opplæringslova, 1998, § 5-6). Målet med dette er blant annet at skolene skal vektlegge et godt tilpasset ordinært opplæringstilbud med mål om at dette vil føre til at behovet for spesialundervisning reduseres. En viktig del av det sakkyndige arbeidet blir derfor å kartlegge det arbeidet og de tiltakene skolene har prøvd ut før tilvising til PPT. Dette vil kunne gi nyttig informasjon om hvor vanskene ligger og hvordan en best mulig kan tilpasse og legge til rette for at eleven skal få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. PPT kan på et tidlig tidspunkt komme inn med råd, veiledning og kompetanseheving, og på den måten få satt i gang tiltak som styrker den tilpassede undervisningen. Dette er samfunnspsykologisk viktig ut i fra en idé om tidlig intervensjon.

Systemrettet arbeid i PP-tjenesten

Noe av bakgrunnen for ønskene om økt satsning på systemarbeid er både høye henvisningsrater til PPT på individnivå, men også at forskning støtter at en systematisk og forebyggende tilnærming kan være en mer effektiv

måte å gi skolen bistand på enn tradisjonelt arbeidet på individnivå (SEVU-PPT Nett, 2018). I PPT har systemarbeid derfor fått en større og mer sentral rolle enn tidligere. Det kan være vanskelig å finne en god definisjon på systemarbeid, men i opplæringsloven er det referert til arbeid "som har til hensikt å hjelpe skolene med kompetanse- og organisasjonsutvikling". Systemarbeid er ikke bare å jobbe med organisasjonsutvikling, men omhandler også arbeid med systemet rundt enkeltsakene/individene. På denne måten kan en tenke at det er mye godt systemarbeid i enkeltsakene i PPT. Systemperspektivet ble innført i grunnskoleopplæringen som lovkrav i opplæringsloven og trådte i kraft fra skoleåret 1999/2000. En systemisk tilnærming til elevens pedagogiske vansker understreker helheten og sammenhengen i menneskets oppvekst og utvikling (Bronfenbrenner, 1979), og innebærer også en forståelse av at vanskene sjelden eller aldri kan forklares av elevens individuelle forutsetninger alene (Tinnestad, 2007, s.22). Når det gjelder PP-tjenesten vil systemarbeid i hovedsak omhandle arbeid rettet mot barnehager og skoler som organisasjon. Målet med systemarbeidet er da blant annet å avdekke utfordringer og vansker i systemet og foreslå tiltak som har til hensikt å fjerne eller redusere disse og dermed føre til økt fungering på ett eller flere områder (Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 281)

I Os kommune har en i stor grad satsset på LP-modellen som svar på et økende systemfokus. LP står for læringsmiljø og pedagogisk analyse (Nordahl, 2005). LP-modellen er en systemteoretisk analysemodell og ikke en metode. Det er en modell for analyse av pedagogiske utfordringer, utvikling av læringsmiljø og realisering av tilpasset opplæring i skolen. Hensikten er å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder elevens handlinger og atferd. Modellen støtter seg spesielt til systemteori.

Systemteori er et samlebegrep for flere teorier som vektlegger det enkelte individ og at det enkelte individ er i interaksjon med flere ulike sosiale systemer (Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 280). Et fellestrekk i sosial systemteori er at aktører deltar i et system der den enkelte

påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten. Altså kan vi f.eks. ikke bare se på en urolig elev isolert sett, vi må se på helheten i klasserommet og miljøet ellers, og finne ut hva som kan være med på å opprettholde at denne eleven er urolig. Fra samfunnspsykologisk ståsted ser man at LP-modellen bygger på mange av de samme prinsippene som den økologiske modellen, og er et godt hjelpemiddel for å bevisstgjøre og kartlegge individet i dets kontekst, og hvordan dette påvirker for eksempel atferd.

LP-modellen innehar en rekke arbeidsprinsipper som viser hvordan man skal arbeide for å komme frem til hvilke tiltak som bør igangsettes. Lærerne må selv finne frem til hva som bør gjøres for å utvikle gode læringsmiljø. Tiltakene skal rettes inn mot og redusere betydningen av de faktorene som utløser og opprettholder problemer i skolen (Nordahl, 2005, s. 46-48).

Modellens analysedel "tvinger" deltakerne i LP-gruppen (eks. lærere, assistenter og annet pedagogisk personale) til å belyse opprettholdende faktorer ut fra ulike perspektiver. Når en skal finne opprettholdende faktorer fra *konteksten* ser en eksempelvis på læringsmiljø, undervisning og relasjoner. Når en analyserer hvilke forhold ved *individet* som påvirker problematikken ser en på elevens individuelle forutsetninger, hjemmeforhold, særlige skader og vansker. Fra *aktørperspektivet* er en ute etter opprettholdende faktorer som henger sammen med elevens virkelighetsoppfatning, selvoppfatning og mestringsstrategier. *Systemperspektivet* ser på eleven i samspill med de ulike sosiale systemene, og omfatter alle de tre overnevnte perspektivene (Nordahl, 2005, s.47).

Systemarbeid kan også forstås som tiltak som igangsettes for å bedre den tilpassede undervisningen i skolene. Målet om bedre tilpasset undervisning henger blant annet sammen med et ønske om å gå fra mindre grad av segregering og over i større grad av inkludering. En skole for alle. Dersom man ser på tilpasset undervisning som et kontinuum med vanlig ordinær undervisning i ene enden og spesialundervisning i andre enden, kan man også forstå det slik at målet med systemarbeid er å bedre den til-

passede undervisningen for å redusere spesialundervisningen. Underforstått vil man altså kunne forvente at systemarbeid fører til mindre spesialundervisning, gjennom å forbedre den tilpassede undervisningen slik at denne imøtekommer behovene til flere elever enn tidligere. Orford (1992) skriver om at samfunnspsykologer blant annet har som mål å jobbe for å ivareta og bedre psykisk helse for en større eller mindre gruppe i en populasjon. At målene ikke bare er knyttet mot enkeltindividet, men heller mot grupper, gjør systemarbeid til en god samfunnspsykologisk metode.

I Statpeds (2008) artikkel *Lærende skole – innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*, snakkes det blant annet om barrierer for innovasjonsarbeid. Innovasjonsteori kan altså brukes som forståelsesmodell på hvorfor systemarbeid ikke alltid har den effekten man ønsker. Kunnskap om motstand og barrierer blir en viktig dimensjon i arbeidet med endringsarbeid, da dette potensielt kan komme til å stå i veien for ønsket effekt av systemarbeidet man ønsker å jobbe med.

SAMFUNNSPSYKOLOGISK TEORI

Samfunnspsykologi er et begrep som for mange vil være vanskelig å få helt grepet på. Samfunnspsykologi er først og fremst en arbeidsmetodikk, en måte å anvende psykologfaget på. Samfunnspsykologisk tenkning bygger i stor grad på 8 prinsipper (Orford, 1992, s. 4): 1) nærhet til brukeren man søker å hjelpe, 2) rådgivere som er proaktive og utadrettet i sitt arbeid for å vurdere risikofaktorer og behov, 3) vektlegge kvalitative og kvantitative kilder til informasjon, 4) forebygging fremfor behandling, 5) en positiv holdning til å dele formell og uformell kompetanse med folket, 6) årsaken til problemer er sammensatt og handler blant annet om interaksjon over tid og mellom personer, 7) sosiale settinger og systemer, nivå av analyse fra mikro – til makro nivå, og til slutt 8) et mål om å oppfordre og legge til rette for selv-hjelp og finne støtte i sitt eget lokalsamfunn.

Samfunnspsykologi handler altså blant annet om å forstå og hjelpe individet innenfor deres naturlige omgivelser og innen det sosiale systemet de tilhører. Fokuset er på individet i sitt

miljø og på interaksjonen mellom de to, “*person in context*” (Lewin, 1951). Dette betyr at når en skal gjøre analyser av et oppstått problem eller en vanske, så vil man i tillegg til individfaktorer også lete etter faktorer som ligger i individets miljø og se på hvordan disse påvirker hverandre og vanskene. Bronfenbrenner (1979,1994) ser på miljøet som en kontekst for utvikling. Han beskriver ulike nivå av system og forholdene mellom disse over tid, som en forklaringsmodell for menneskelig utvikling gjennom livsløpet. *Den økologiske modellen*: På *mikronivå* snakker en om systemet som individet har en direkte erfaring med og er i jevnlig kontakt med. Eksempler kan være hjem, skole, arbeidsgrupper og idrettslag. Erfaringsmessig setter skolene ofte søkelys på hjemmet, og mener at det er her problemene ligger, til tross for at dette blir vanskelig om ikke umulig for skolene å jobbe med. Uttalelser som: “hadde foreldrene bare gjort slik, vært slik” osv., viser at faktorer utenfor skolen og ved individet og dets hjemmemiljø i stor grad vektlegges. Genetiske predisposisjoner blir ofte tematisert. *Mesonivået* beskriver to eller flere systemer på mikronivå og sammenhengen mellom disse. Eksempel kan være skole-hjem-samarbeid, og venners relasjoner til andre venner. I min praksisfortelling ser en at skole-hjem samarbeidet var noe en ønsket å jobbe med. Forskning viser at et godt samarbeid mellom hjem og skole, der også foreldrene har en aktiv rolle, har positiv betydning for barn og unge på en rekke områder som relateres til skolen. Slikt arbeid kan føre til bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, bedre trivsel, mindre atferdsproblemer, lavere fravær, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeidsvaner, en mer positiv holdning til skolen, bedre leksevaner og arbeidsinnsats og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning (Utdanningsdirektoratet, *Forskningsartikkel: samarbeidet mellom hjem og skole*). *Eksonivået* er systemer som påvirker personen selv og dets mikro- og meso-nivå, men som personen ikke er i direkte kontakt med selv. Nivået har en indirekte påvirkning av individet. Eksempler kan være politikere, skoleeier, rådmann i kommunen, foreldrenes arbeidsplass, PPT osv. Kommunens økonomisk prioriteringer inn mot

skolene vil påvirke tilbudet hver enkelt elev får. I Os kommune fatter rektorene enkeltvedtak på bakgrunn av PPT sine tilrådinger. Mitt inntrykk er at skolene strever med å frigjøre nok midler til tilpasset undervisning, og at andelen elever med behov for spesialundervisning da indirekte øker. Dersom systemarbeidet skal fungere er det viktig at en ser etter løsninger som ikke vil føre til økte kostnader for skolen, da de aller fleste rektorer etter min mening opplever å ha for lite ressurser til å gi god tilpasset opplæring. Empowerment kan defineres som "en prosess som gjør folk i stand til å øke sin kontroll over egen helsetilstand og til å forbedre egen helse" (forebygging.no, *Empowerment*). Dette begrepet blir viktig i dette arbeidet, hvor en hjelper ansatte på skolen ved å styrke og gjøre dem i stand til å hjelpe sine egne elever. Psykologisk kunnskap og annen forskningsbasert kunnskap deles med de ansatte og eleven for å ta sikte på å gi en bredere og mer helhetlig måte og forstå og jobbe med ulike problemstillinger på. På *makronivå* vektlegges faktorer som er påvirket av mikro-, meso- og eksosystemene. Disse utgjør et større system som påvirker nåtidens ideologi og sosiale strukturer og blir styrende i forhold til for eksempel holdninger, livsstil, tradisjon, kjønnsroller, utdanningssystem og rettsvesen. Dette nivået kan kanskje forstås som styrende for tidsåndbegrepet: Bestemte, dominerende synsmåter som råder i gitte tidsepoker. En utfordring som PP-tjenesten ofte står overfor er at skolene i størst grad ønsker å drøfte enkeltelever, heller enn å se på systemene disse befinner seg i og hvordan disse er med på å påvirke og forme elevene. I vår praksisfortelling viste det seg for eksempel at større strukturelle endringer som en tenkte seg hadde direkte sammenheng med fungeringen til elevene ble vanskelig å jobbe med. Skolen hadde satt sammen store klasser som en tidvis delte opp i grupper, det var derfor mange tilhørende skifter av lærere, klasserom og elever i løpet av en skoleuke/dag, noe som ble spesielt utfordrende for elever som var avhengig av struktur, forutsigbarhet og trygge relasjoner. Skolen så kanskje ikke at PP-tjenestens forslag til endringer på struktur ville kunne ha en direkte positiv effekt på utfordringer de møtte i klassen

til dagen, eller anså det som for kostnadskrevende å gjennomføre.

EMPIRI

Det forventes at PP-tjenesten skal jobbe med systemarbeid. Dette henger som sagt sammen med en sentral forestilling om at økt fokus på systemarbeid vil kunne føre til bedre tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning. Dette resonnementet er ikke nytt, men har vært presentert og argumentert for politisk og forskningsmessig av flere de siste 10-15 årene. Noe forskning ser ut til å ha avkreftet denne myten, det er heller snakk om en positiv sammenheng heller enn en omvendt proporsjonalitet (Fylling, 2015, s.7).

I 2004 ble Nordlandsforskning engasjert av Utdanningsdirektoratet for å utføre et følgeforskningsprosjekt som var knyttet til "modellprosjekt om tilpasset opplæring og spesialundervisning". Sistnevnte forskningsprosjekt hadde et ønske om å prøve ut nye modeller for ressursbruk og ressursfordeling som skulle redusere omfanget av spesialundervisning samtidig som det sikret et kvalitativt godt opplæringstilbud. Hovedproblemstillingen i følgeforskningen var: "I hvilken grad bidrar Modellprosjektet Tilpasset opplæring og spesialundervisning til utvikling av nye modeller for ressursbruk og opplæring, som gir flere elever et kvalitativt godt opplæringstilbud innenfor skolens ordinære opplæringstilbud?" (Fylling & Rønning, 2007, s. 5). Et av funnene fra Modellprosjektet er at selv om mye har skjedd i forhold til tilpasset opplæring, så er funnene som omhandler nedgang i spesialundervisning uklare (Fylling & Rønning, 2007, s. 110).

LP – læringsmiljø og pedagogisk analyse er som sagt en modell som har til hensikt å utvikle kompetanse som skal forebygge og redusere lærings- og atferdsproblematikk. Ved bruk av modellen skal den enkelte lærer, i samarbeid med andre lærere, utvikle forståelse av sammenhenger mellom elevens handlinger i skolen og ulike forhold i læringsmiljøet og undervisningen. Modellen vil i så måte sikre at ulike perspektiver og nivåer rundt elevene blir gjenstand for gransking når det kommer til opprettholdende faktorer. LP-modellen bygger som sagt på systemteoretisk analyse, å se

sammenhenger mellom de ulike delene i en helhet. Modellen viser hvordan individ, aktør og kontekst, og sammenhengen mellom disse, til sammen utgjør et system. Et av målene med en slik systemteoretisk forståelse innebærer at vi skal være mindre opptatt av å lete etter årsaker for gitte problem og utfordringer, og heller ha fokus på hvordan ulike forhold i systemene påvirker det vi oppfatter som et problem. Hva er det som bidrar til og opprettholder problemet? Forskning har vist at denne metoden kan være med på å redusere uønsket atferd og å bidra til et positivt læringsmiljø (Nordahl, 2005, s.135).

DISKUSJON

Hva skjer når en ser et misforhold mellom omfattende tilrådninger og tidligere satsning på universelle/systemrettede tiltak?

Os kommune har valgt å satse på LP-modellen fordi denne skal kunne hjelpe skolene og PP-tjenesten til å ha et økt systemfokus. En fordel med LP-modellen er at den involverer alle i arbeidsgruppen i tilnærmet like stor grad. LP-leder sikrer seg at alle som jobber rundt barnet er med på å komme med forslag til opprettholdende faktorer. Samtidig bruker PP-tjenestens ansatte tid på forventningsavklaringer og blir enige om måter å jobbe på. Det stilles krav til at personale fra skoleadministrasjon også er med i systemarbeidene. Forskning viser at dersom bidragsyttere føler seg kompetente og autonome, samtidig som de har et eierskap til tiltakene som skal igangsettes så øker egenmotivasjonen. Dette vil igjen føre til høyere grad av engasjement og høyere kvalitet på det arbeidet som gjøres (Ryan & Deci, 2000, s.68).

Sett fra et empowerment perspektiv vil da PP-tjenestens bruk av LP-modellen kunne bidra til at lærerne kjenner seg dyktige og handlingskraftige, samtidig som elevenes beste er i fokus. De voksne som jobber med barna og som er del av LP-gruppen må alle bidra med forslag til opprettholdende faktorer. LP-prosessen har på denne måten vist seg å sette i gang prosesser der skolepersonell må finne frem til den kunnskapen de er i besittelse av, og anvende denne i sitt arbeid med barna.

Med bakgrunn i dette, kan det derfor være grunn til å tro at manglede "eierskap" til

problemene, at de ansatte ikke følte seg kompetente og autonome, i det minste ikke er hele forklaringen til at systemarbeidet vårt ikke hadde den effekten vi håpet at det skulle ha. I Statped's (2008) artikkel *Lærende skole – innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*, snakkes det blant annet om barrierer for innovasjonsarbeid. De *praktiske barrierene* er ofte de vanligste og mest kjente motstandsfaktorene i innovasjonsarbeid. Dette kan for eksempel være tid, økonomiske og faglige ressurser, uklare mål eller systemhindringer. Rigide strukturer er et eksempel på systemhindringer som kan hindre organisasjonen i å håndtere utfordringer på nye og bedre måter. Ved store strukturelle omlegginger, kan det være nødvendig med tilleggsressurser. Det er derfor viktig å ha skoleeier med som samarbeidspartner når omfattende systemarbeid skal igangsettes.

I praksisbeskrivelsen min fikk saksbehandlerne i PP-tjenesten i Os en fornemmelse av at den økonomiske barrieren spilte en stor rolle i at en i etterkant ikke kunne se forventet resultat av systemarbeidet. Det er grunn til å tro at måten skolen valgte å organisere klassene sine på i stor grad hang sammen med skolens økonomiske rammer.

Psykologiske barrierer er betegnelsen på motstand til endringsarbeid som ligger i mennesket og som henger sammen med for eksempel dimensjonen sikkerhet/trygghet versus usikkerhet/utrygghet. Her vil hvert enkelt menneskes læringshistorie stå sentralt. Trygghet kan økes ved å klargjøre det som skal skje og ved å vise til hva en endring potensielt vil kunne føre til. Med bakgrunn i dette brukte PPT i starten av systemarbeidet tid på forventningsavklaringer mellom skole og PPT og det arbeidet en skulle i gang med. Noen av lærerne på trinnet hadde jobbet i skolesystemet tilnærmet hele sin yrkesaktive karriere. Et nærliggende spørsmål kan være om de med lang fartstid i skolen hadde større psykologiske barrierer enn de med kortere erfaring fra skolesystemet? Forskyvning av fokus, fra individ til system tar tid, og ikke alle har integrert denne måten å tenke på, eller vektlegger det ikke i like stor grad som de individuelle faktorene. *Makt og verdibarrierer* henger nøye

sammen og blir av mange sett på som den største barrieren for forandring. Dersom en har store forskjeller i verdier vil en ofte få motstand mot endring. For å holde på egne verdier brukes noen ganger makt/myndighet og posisjoner. De som sitter med makten kan bli en hindring for endringsarbeid, dersom de opplever at egne personlige, faglige eller økonomiske fordeler står i fare for å bli fjernet eller redusert. Informasjon, samarbeid, kommunikasjon og åpenhet kan føre til at en kommer forbi makt og verdibarrierene. At PPT brukte god tid i planleggingsfasen, at LP-modellen ble brukt for å involvere alle parter i systemarbeidet og at forventningsavklaringer ble gjort i forkant av systemarbeidet ble gjort for å forsøke å overkomme makt og verdibarrierene. En ser altså likevel at mulige forklaringer på at en ikke så ønsket effekt av Os PPT sitt systemarbeid i noen grad kan henge sammen med praktiske, psykologiske og makt/verdibarrierer. Når vi etter systemarbeidet var inne for å vurdere behovet for spesialundervisning, fikk vi som sagt høre at eneste utvei var at klassen ble styrket i form av ekstra ressurs/ flere voksne. Denne tenkningen er etter min mening relativt vanlig i skolene, og kan blant annet henge sammen med gamle måter å fordele økonomiske midler til skolene på. Tidligere fulgte det ofte økonomiske midler med PP-tjenestens tilrådinger, noe som førte til at spesialundervisningen i større grad ble "ettertraktet" av lærerne. Dersom noen fremdeles tror at systemene fungerer på denne måten, kan de frykte at de får mindre ressurser knyttet til egen klasse om PP-tjenesten ikke tilrår spesialundervisning.

Hvordan vet vi at det er de rette tiltakene vi setter inn på mikro-, meso- og eksonivå?

I teorien vil bruk av LP-modellen være med på å sikre oss at vi setter i gang med de rette tiltakene. Dette henger sammen med at målet på skolenivå er at arbeidet skal bidra til å utvikle en kollektiv og endringsorientert kultur. Denne skal kjennetegnes ved godt samarbeid mellom lærere og felles målsetninger for arbeidet. Dette innebærer at lærerne skal avdekke faktorer, sammenhenger og mønster som er med på å skape og opprettholde uønsket atferd. For å kunne gjøre dette på en god måte, må de

som jobber med barna da ha kunnskap om viktige faktorer i et godt læringsmiljø, større oppmerksomhet på egen praksis og felles forankring og praksis i arbeid med læringsmiljøet på skolen (Lillegården kompetansesenter, 2006, s.11). Som beskrevet i praksishistorien, ble LP-modellen brukt som metode for å jobbe med systemarbeidet på barneskolen i Os, og en kan derfor tenke seg at de aspektene som er beskrevet over i stor grad imøtekommes ved bruk av modellen. Bruk av modellen skal i teorien gi økt sannsynlighet for at de rette tiltakene settes i gang, og at de gir ønsket effekt. I vår praksisfortelling så vi det motsatte, forklaringen må muligens derfor ligge et annet sted.

Et spørsmål en kanskje må stille seg er om det er et unaturlig skille mellom systemrettede og individrettede oppgaver? Og om dette kan være med på å forklare hvorfor en ikke alltid ser en omvendt proporsjonalitet i økt satsning på systemarbeid. Fra et samfunnspsykologisk perspektiv er det vanskelig å forestille seg individer uavhengig av et system, en organisasjon, eller en organisasjon uten individer. God PP-praksis i individualsaker kan i mange tilfeller føre til systemarbeid, som kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Videre kan en tenke seg at det også kan gå andre veien, kompetanseutvikling medfører henvisninger av individualsaker. Kan det derfor tenkes at det ikke spiller så stor rolle hvor en legger inn mest innsats? Om det er i individualsakene eller i systemsakene? Er det definisjonen av de ulike arbeidsmetodene det er noe galt med? Kanskje burde en heller tenke at i systemsaker jobber en også med individene og i individualsaker jobber en også med systemet? Hovedpoenget må være at en ser på helheten heller enn delene, og at dette får økt fokus i alt PP-arbeid.

Om en drar parallellene til min praksisfortelling, kan en forestille seg at dersom skolen nå måtte jobbe med systemet rundt eleven, gjøre skolehverdagen mer forutsigbart og trygg, så vil dette også komme de andre elvene til gode? At veiledningen de ansatte fikk fra BUP er noe de ansatte også bruker inn mot andre elever i andre klasser? At retten til spesialundervisning gjør at skolen får en tettere kontakt med foreldrene og bedrer samarbeidet dem imellom? I så fall bør PP-tjenestens bidrag handle mer om

å synliggjøre disse positive effektene, enten de oppstår i systemsaker eller individsaker. Hovedfokuset må da ligge på å fjerne oss fra en tenkning som i stor grad har vært preget av at vanskene ligger i individet og at det er her endring må skje. Den beste måten å gjøre dette på blir kanskje nettopp å la barnas hjelpere erfare hva som fører til positiv endring, og hjelpe dem å systematisere og videreføre disse erfaringene. Mye kan tyde på at samtidig som PP-tjenesten i større grad skal jobbe med systemene så har skolens individfokus økt. Eksempler på dette er økende resultatfokus (kartlegging, nasjonale prøver, 6 åringer inn i skolen, osv.), økt fokus på ytelse og interesser, ansvar, plikter og rettigheter og fokus på individuelle utfordringer som kan oppfattes som hindringer for gode resultat på individ eller gruppenivå. Dette økende resultatfokus vil igjen kunne påvirke normalitetsbegrepet og være med på å skape et system der færre elever passer innenfor, noe som i sin tur blant annet vil kunne stille enda større krav til den tilpassede opplæringen. Hvordan treffer PP-tjenesten med sine "universelle" tiltak og sitt systemarbeid samtidig som fokuset fra skolens side kanskje ligger på enkeltelevne? Er dette deler av svaret på misforholdet vi registrerte i vårt systemarbeid?

OPPSUMMERING

Endringer i PP-tjenestens mandat har fått PP-rådgivere til i større grad å vende blikket mot systemene som omgir individet. Arbeidsinnsatsen rettes mot skolen som system og individet som del av dette systemet, som vekselvis påvirker og blir påvirket av sine omgivelser. Samtidig er retten til spesialundervisning fremdeles det som er "sterkest" hjemlet i opplæringsloven, og som blir mest synlig ved misligholdelse. Min opplevelse er at PP-tjenesten i mange tilfeller er "underregulert", hvert kontor i hver kommune står tilnærmet fritt til å bestemme hvordan og i hvor stor grad systemarbeidet skal prioriteres, mandatet kan for mange bli uklart og prioriteringsproblemer kan oppstå som resultat av dette. Et premiss som det er nærliggende å tro blir vektlagt er at en jobber systemrettet med hovedfokus på å jobbe for barnas beste- gi det beste tilbudet. Men også fordi en forventer at den tilpassede

undervisningen blir bedre og at spesialundervisningen som et resultat av dette går ned. Noe forskning viser at denne sammenhengen er ikke-eksisterende (Fylling & Rønning, 2007, s. 10). En kan tenke seg at dette kan påvirke måten PP-kontorene jobber på. PP-rådgiverne vil kanskje i mindre grad være motivert for systemarbeid i en presset arbeidshverdag med stadig flere arbeidsoppgaver, og en vil lett kunne falle tilbake på arbeidsmåter som i større grad er rettet mot individet og forvaltningen av elevenes rettigheter i forhold til spesialundervisning.

Denne artikkelen har hatt som mål å lete etter og forstå noen av faktorene som kan være med på å påvirke effekten av systemarbeid, sett i lys av blant annet den økologiske modellen. Dette har i sin tur ført til hypoteser om at ulike barriere, et for stort fokus på individ heller enn systemet, tidsperspektivet (holdningsendringer tar tid) og unaturlige skiller knyttet til definisjoner kan ha påvirket vårt systemarbeid på en slik måte at vi ikke så den effekten vi både forventet og håpet på. Artikkelen peker i retning av behov for mer forskning på systemarbeid og resultatet av denne måten å jobbe på, samt klarere tanker om hva man søker å oppnå ved å satse på systemrettet arbeid i PP-tjenesten, dersom det viser seg at systemarbeid ikke nødvendigvis gir bedre tilpasset undervisning og redusert spesialundervisning.

Det jeg personlig vil ta med meg videre i mitt arbeid som psykolog i PPT, er en økt bevissthet rundt defineringen av systemarbeidet. Jeg vil etterspørre en klarere definisjon av systemarbeid i PP-sammenheng, samtidig som jeg fra et metakognitivt perspektiv vil ha større fokus på at vi jobber med systemene i alt PP-arbeid, enten det starter med enkeltsaker eller med utgangspunkt i systemhenvisninger. Helheten er mer enn summen av delene.

Referanseliste

Amundsen, B.

(2015). *Sånn får vi gode skole, mener skoleforskeren*. Hentet fra

<https://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>

Bronfenbrenner, U.

- (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U.
(1994). Ecological models of human development. I *International Encyclopedia of Education, B.3*, 2 utg. Red. Oxford: Elsevier. Opptrykk I Gauvain, M, & Cole, M. (Red.), *Readings on the development of children, 2utg.* (1993, ss. 37-43). NY: Freeman. Hentet fra: <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf>
- Forebygging.no.
Empowerment. Hentet fra: <http://www.forebygging.no/Ordbok/A-E/Empowerment/>
- Fylling, I. & Rønning, W.
(2007). *Modellutvikling eller idédugnad? En studie av Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning"*. (NF-rapport nr. 6/2007, 1-142.) Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sluttrapport_modellprosjektet.pdf
- Fylling, I.
(2015). *Drivere i spesialundervisning og utfordringer for fremtidens PP-tjeneste*. Paper presentert på PPT leiarnetverk Hordaland, 15.12.2015.
- Hesselberg, F. & von Tetzchner, S.
(2016). *Pedagogisk- psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet.
(2011). *Læring og fellesskap*. (Meld. St nr.18 (2010- 2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Lewin, K.
(1951) *Field Theory in Social Science*. New York: Harper.
- Lillegården kompetansesenter.
(2006). *Forståelsen av elevens læring og atferd i skolen*. Hamar: Lillegården kompetansesenter & Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T.
(2005). *Læringsmiljø og Pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (NOVA rapport 119/05). Hentet fra: http://www.hioa.no/asset/858/1/858_1.pdf
- Opplæringslova.
(1998). *Lov om grunnskolen og den videregående*

FOU-midler

Forum for psykologer i kommuner/ fylkeskommuner kan i 2018 dele ut FoU-midler inntil kr. 750.000,- Midlene kan brukes til forsknings og utviklingsarbeid o. l. i tråd med Fondets vedtekter §2:

"Fondets formål er å ivareta forsknings- og utviklingsarbeid innenfor de pedagogiske og psykologiske fagområdene, støtte utarbeidelse av hjelpemidler, samt fremme opplysnings- og formasjonsvirksomhet om fagområdene." Dersom et prosjekt ender i et kartleggings- eller tiltaksprodukt, forutsettes det at materialet holder en faglig høy standard, og at det publiseres gjennom forlaget "PP-tjenestens Materiellservice".

Ved andre prosjekt/studiereiser el. er det en forutsetning at det produseres faglige artikler, og at tidsskriftet "Psykologi i kommunen" får tilbud om førstegangspublisering av disse. Søknader blir behandlet i den rekkefølgen de kommer inn.

Søknad sendes:

Forum for psykologer i kommunen v/ Sturla Helland
Grønstølvegen 10
5450 Sunde
E-post: hsturla@gmail.com

- opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Orford, J.
(1992). *Community psychology: Theory and practice*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.
(2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 68 –78.
- SEVU-PPT Nett.
(2018). *SEVU-PPT Nett, læringsbasert nettressurs for PP-tjenesten*. Hentet fra: <https://www.sevuppt.no/>
- Statped.
(2008) *Lærende skoler. Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*.
- Samuelsen, A. S.
(2008). Hentet fra http://www.statped.no/contentassets/f31768fd5d5b4edba90aac469abdb3b7/laerende_skoler.pdf
- Tinnestad, T.
(2007): "Om sammenhengen mellom forståelse og handling". I: *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. Statpeds skriftserie nr.55 s. 21-45, Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter
- Utdanningsdirektoratet. *Forskningsartikkel: samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet 10.februar 2017 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>
- Utdanningsdirektoratet. *Klasseledelse*. Hentet 07.september 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet.
(2013-2018). *Strategi for etter- og videreutdanning i PPT*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/ppt/strategi-for-etter-og-videreutdanning-for-ansatte-i-ppt.pdf>

Johanne Strønen

Os PPT og i egen privatpraksis.
Epost: jhs@os-ho.kommune.no
Mobil: 90029548

IL - BASIS



M PP-TJENESTENS
MATERIELLSERVICE

<http://www.materiellservice.no/>