

Struktur og tilstedeværelse i PPT

**SKRIFTLIG ARBEID TIL SPESIALITETEN I
SAMFUNNSPSYKOLOGI**

**Psykolog Espen Rutle Johansson, Betanien Barne- og
Ungdomspsykiatrisk Poliklinikk, Bergen**

Sammendrag

Denne artikkelen tar for seg et utviklingsarbeid ved Pedagogisk Psykologisk Tjeneste i Ytrebygda bydel i Bergen. Ventelisten ved kontoret var en stor utfordring for de ansatte, og et stort problem for brukerne. Her beskrives sammenhengen mellom ulike faktorer som påvirker ventelisten. Deretter beskrives et tiltak for å adressere disse faktorene, en gjennomgripende endring i rammene for kontorets virksomhet, og effekten av dette. Det er gjengitt deler av en brukerundersøkelse og ventelistetall før og etter tiltaket. Tilslutt diskuteres noen mulige forklaringer på endring i ventetid, og det pekes på noen mulige videre tiltak og undersøkelser.

INNHALDSFORTEGNELSE

	SIDE
1. Samfunnspsykologisk teori- og modellgrunnlag.....	3
2. Situasjonsbeskrivelse ved oppstart.....	6
A: Om Kontoret.....	6
B: Grunnlagstall.....	7
Vurderingsverktøy	
Venteliste	
C: Oppsummering av utgangspunkt.....	9
3. Endrede arbeidsformer.....	11
A: Beskrivelse av endring i arbeidsmåte.....	11
B: Resultater etter endret arbeidsform.....	12
Vurderingsverktøy	
Venteliste	
4. Diskusjon.....	14
5. Avsluttende kommentarer og en mulig vei videre	17
Referanser.....	18
Appendix	
A: Figurer.....	19
B: Skjema.....	21
C: Diagrammer.....	24

1. Samfunnspsykologisk teori- og modellgrunnlag

Samfunnspsykologi er først og fremst et uttrykk for en anvendelse av psykologisk kunnskap og ferdigheter, og representerer bare i liten grad en egen teoretisk retning. Fokuset er på hvordan man kan ivareta, og bedre psykisk helse for en større eller mindre grupper i en populasjon. Dette innebærer en dreining bort fra det individuelle fokuset i tradisjonell klinisk psykologi. En samfunnspsykologisk dreining vil i tillegg ofte innebære forebyggende aktiviteter; ”Hvordan skape / bevare god helse?”, i stedet for klinikerens ”Hvordan gjenopprette god helse?” (Orford, 1992).

Gitt et slikt fokus vil samfunnspsykologisk arbeid ofte bety at en må lete etter andre arenaer enn terapirommet. Det tvinger frem et behov for andre arbeidsmåter og ferdigheter enn de tradisjonelle kliniske. Eksempelvis vil en samfunnspsykologisk grunntanke være at hjelp skal gis ”i kontekst”, det vil si der klienten er i vanlige, dagligdagse situasjoner. Dette medfører ofte et behov for ”psykologisk utøvelse” fra yrkesgrupper som møter og har kontakt med målgruppen til dagen, som for eksempel lærere eller helsesøstre. Disse vil da ha behov for en kompetanseheving, psykologer må være villig til å ”gi fra seg psykologien” (Orford, 1992). Psykologen må da drive konsultasjon, eller drive annen type formidling av psykologisk kunnskap (eksempelvis gjennom lett tilgjengelige foldere / brosjyrer).

Det vil dessuten kunne sies å stå sentralt for samfunnspsykologen at man må vite hva som er vanskelig for å kunne være til hjelp. Dette innebærer et brukerperspektiv og en nærhet til de man skal hjelpe. Dette innebærer ikke alltid en nærhet til *målgruppen*. Fra forrige avsnitt kan det avledes at samfunnspsykologen ofte anvender mer indirekte metoder.

Samfunnspsykologen jobber med utgangspunkt i å gjøre de som til daglig møter målgruppen bedre rustet for oppgaven. Psykologen er dermed nær *omsorgsgivere, private eller*

yrkesutøvere, for å styrke dem gjennom sin psykologiske kunnskap. En slik arbeidsmåte, med fokus på å øke brukernes evne til å håndtere egne oppgaver og utfordringer, kalles gjerne **empowerment**, og må sies å være et sentralt samfunnspsykologisk utgangspunkt.

Alle de nevnte arbeidsmetodene er velkjente for PPT, og var også kjente for de ansatte ved PPT Ytrebygda. Det utfordrende med slike metoder er at en i større grad trenger et systematisk arbeid for å skaffe arenaer der disse arbeidsmåtene kan komme til sin rett. Det blir derfor vesentlig for PPT ansatte selv å fokusere på hvordan man skal jobbe, men det er minst like viktig å ha en aktiv dialog med sine samarbeidspartnere om hva som er hensiktsmessige oppgaver og arbeidsmetoder for PPT.

Orford (1992) skriver om **psykologi** som ekspertkunnskap. Spranget er likevel relativt kort til å la spesialpedagogisk kompetanse bli omfattet av ”ekspertbegrepet”. På PPT jobber det pedagoger med utdanning på hovedfagsnivå i tillegg til psykologer. I det følgende vil ”PPT” brukes som uttrykk for alle som jobber på PPT, ikke bare psykologene. Orfords ”å gi fra seg psykologien” må derfor i denne sammenheng forstås som ”å gi fra seg ekspertkompetanse” i en litt videre betydning.

For å illustrere dette kan vi ta utgangspunkt i PPT i Bergen, der mange høyt utdannede fagpersoner jobber. De arbeider i forhold til førskole- og skolebarn, men for enkelhets skyld vil det følgende stort sett bare relatere seg til skole. PPT ansatte i skolen vil i mange situasjoner være i en tradisjonell klinisk rolle. De møter barn og foresatte, de gjør sine individspesifikke utredninger og vurderinger, og de står for begrensede intervensjoner med barn og foresatte. PPT er i tillegg, i følge Lov om opplæring, §5.6 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1998) ansvarlig for å hjelpe skolene i deres organisasjonsutvikling og

kompetanseheving i forhold til elever med særlige behov. Med hensyn til denne delen av PPTs oppgaver og mandat blir det særlig viktig å være tydelig på å diskutere, og skape forståelse for problemstillinger som:

- Generelle tiltak til alle, eller ekstra tiltak for noen
- Stor innsats ved vansker, eller tilrettelegging for alle
- Psykologi på dagsplanen, ”Bare for lærere med gale elever?”

Ofte vil første kommentar til alt dette være ”Ja takk alt sammen”, men den kommunale økonomiske virkelighet gir begrensede midler, og PPT kan tenkes å ha en rolle i å få mest mulig effekt ut av de midlene som finnes.

Den første samfunnspsykologiske problemstillingen i denne oppgaven vil derfor kunne oppsummeres som: Hvordan kan PPT legge opp sitt arbeid slik at de i større grad bidrar til å skape gode opplæringstilbud, og dermed bedre vilkår for psykisk helse, til flest mulig av bydelens barn og unge?

En utvidelse av denne problemstillingen vil dessuten innebære et økt fokus på hvordan PPT må jobbe for å få en arena å bidra til en slik bedret kvalitet i opplæringstilbudet

2. Situasjonsbeskrivelse ved oppstart

A: Om kontoret

I det følgende beskrives situasjonen ved PPT Ytrebygda, et av 8 PPT kontor i Bergen, fra 2002 til 2005. Det vil være særskilt oppmerksomhet på skoleåret 2004/ 2005. Jeg har jobbet ved kontoret hele denne perioden, de første to årene i grunnskoleteamet, det siste året med enkelte innspill til førskoleteamet. Situasjonsbeskrivelsen, og de tiltakene som beskrives og vurderes er derfor tydeligst forankret i kontorets arbeid med skolene. Alt tallmateriale er i forhold til skoler og elever.

PPT i Bergen var i 2002 gjenstand for en politisk sak i bystyret. Bakgrunnen var at det var rapportert om lange ventelister, slik at barn ikke kunne få innfridd sine rettigheter etter opplæringsloven, og at opplæringstilbudet var for dårlig. Det ble dermed satt fokus på ventelistene: det ble etterspurt ventetid ved de ulike kontorene, og det ble nedsatt en arbeidsgruppe som skulle undersøke hva som kunne gjøres for å redusere ventelistene. For PPT Ytrebygda viste disse målingene at svært mange barn ventet på en utredning og en påfølgende sakkyndig vurdering, noen hadde ventet i over 2 år, og situasjonen var verst for barn i skolealder. Dette var på det tidspunktet den klart mest alvorlige ventelistesituasjonen i kommunen. En oppsummering av det politiske arbeidet finnes på www.bergen.kommune.no, politikk, Byrådsaker nummer 02/03, 1611/03 og 1613/04.

For oss som jobbet på kontoret var dette en viktig del av vår arbeidshverdag. Med så lang ventetid var det mange barn som ikke fikk et tilfredsstillende opplæringstilbud med de konsekvenser dette har. Samdal (1998) knytter for eksempel elevenes situasjon på skolen til flere ulike forhold (Se figur 1), blant annet subjektivt velvære og helse relatert adferd. Dette perspektivet utvikles videre av Wold og Samdal (1995) som likestiller skolemiljø for barn

med voksnes arbeidsmiljø, med tilhørende betydning av HMS arbeid. I tillegg satte ventetiden sitt klare preg på kontorets forhold til samarbeidspartnere som skoler og barnehager og til foresatte.

Figur 1

Det er et anerkjent forhold at ventelistene er knyttet til turnover blant de ansatte i PPT, idet høy turnover betyr mye tid til opplæring og innføring og mindre tid til produksjon. En annen effekt av høy turnover er at skolene ikke blir kjent med de ansatte på PPT, og dette preger samarbeidet, noe som forsterker tendensen til at tonen mellom PPT og brukere blir preget av misnøye. Vi brukte en altfor stor del av tiden vår på å forsvare og unnskyldte oss. De ansatte ved kontoret opplevde et sterkt press på å få unna formelle oppgaver i enkeltsaker, og det var svært vanskelig for oss å løfte blikket mot utvikling og løsninger på et mer overordnet nivå.

Det var dessuten lite anledning til å bruke tid på oppgaver utover de lovbestemte kjerneoppgavene knyttet til utredning og uttalelser om spesialundervisning. Ventelisten har etter dette vært etterspurt fra bystyret med ulike mellomrom, senest i juni 2004, med forlenget frist i september. Kontoret har dermed hele tiden vært nødt til å forholde seg til ventetid.

Kontorets utfordringer i forhold til venteliste

PPT Ytrebygda, et av 8 PPT kontor i Bergen kommune, hadde klart lenst ventetid i Beren i 2004. For noen barn kunne dette dreie seg om over to år. Dette preget hverdagen både for de

ansatte, for vårt forhold til skolene¹, og selvsagt for elevene som ventet på en utredning fra PPT. Kort oppsummert dreide det seg om:

- De ansatte brukte en uforholdsmessig stor andel av arbeidstiden på å forsvare seg, og beskytte seg mot et press på utredning av enkeltelever,
- Skolene satte i liten grad inn tiltak utover de som ble gjort etter enkeltvedtak, og som derfor krevde en sakkyndig uttalelse fra PPT
- Svært lite tid gikk med til å utvikle rutiner som kunne bedre situasjonen, og
- Kontoret hadde høy turnover (nesten 50% i året), noe som forsterket resten av vanskebildet. En oppsummering av det politiske arbeidet i Bergen Kommune knyttet til ventetid og turnover finnes på www.bergen.kommune.no, ->politikk ->byrådssaker nummer 02/03, 1611/03 og 1613/04

B: Grunnlagstall

Våren 2004 ble PPT pålagt å benytte Nasjonalt Vurderingsverktøy for PPT. Nasjonalt verktøy for vurdering av PPT er et 3-delt spørreskjema; En intern del for de ansatte i PPT, en del til barnehager og skoler, og en del for brukere / foresatte. PPT Ytrebygda tok i 2004 i bruk skjema for barnehage- og skolevurdering (Appendix B). Skjemaet består av utsagn som skal krysses av for om de Ikke stemmer (Skåret 1), Stemmer dårlig (2), Stemmer ganske godt (3), Stemmer svært godt (4). Utsagnene er positive, slik at jo høyere skåre jo mer tilfreds. Utsagnene dekker PPTs kompetanse, tilgjengelighet, arbeidsområder og nytte for den enkelte barnehage / skole.

Diagram 1

¹ Artikkelen fokuserer på skolene fordi ventetiden var lengst for skolebarn, og endringene som skisseres i artikkelen kom først til uttrykk i kontorets samhandling med skolene i perioden 2004 / 2005.

PPT Ytrebygda ble vurdert i området 2- 2,5 (utsagnene stemmer dårlig) på de skalaene som spør om systemarbeid (kompetanseheving og andre tiltak som påvirker grupper av elever og alle elever), mens kontoret på alle andre områder ble vurdert i området 3-4 (utsagnene stemmer ganske bra / svært bra). Vi hadde derfor gode holdepunkt for at våre skoler var enige med oss i at systemarbeid var vår svakeste side. Kommentarene i fritekst tydet også på at dette var noe skolene ønsket mer av, uten at de utdypet hva det konkret skulle innebære.

Det var en del variasjon mellom de skolene som hadde hatt en fast kontaktperson på PPT og de som ikke har hatt det. Det er en klar tendens til at skolene rapporterer i fri tekst at de opplever faste strukturerte møtepunkt med PPT som svært positivt for alle deler av samarbeidet, og de skolene som har manglet slik struktur kommenterer dette som svært negativt.

Venteliste august 2004

Tall for barn på venteliste ved PPT Ytrebygda er hentet fra klientjournalprogrammet (PPT-HK, versjon 7.00.554, HK-DATA 2004). Tallene refererer til de barn som er registrert med at de venter på funksjons- eller språkutredning, noe som reflekterer den reelle ventelisten på kontoret etter innføring av ny arbeidsflyt på kontoret. (Se avsnittet om tiltak ved kontoret våren 2005 for en mer utførlig forklaring). PPT Ytrebygda hadde pr 1. august '04, 44 klienter i skolealder på venteliste. De fordelte seg etter ventetid med 3 saker som hadde ventet i mer enn 2 år, 4 saker hadde ventet i 18-24 måneder, 7 saker hadde ventet 12-18 måneder, mens de siste 30 hadde ventet i mindre enn et år.

C: Oppsummering av utgangspunkt

Utfordringen for PPT Ytrebygda kan grovt oppsummeres i 3 punkter: a) Rutinene måtte være robuste nok til å tåle høy turnover, b) Direkte arbeid med klienter måtte effektiviseres, og til slutt c) Skolenes bestillerkompetanse i forhold til PPT måtte heves.

Turnover har vært nevnt tidligere, men de tiltak som er nevnt i byrådssak: lønn, etterutdanning, bemanningsnorm (NPF vedlegg til byrådssak 2002), er utenfor PPTs eget myndighetsområde, og vil derfor ikke være i fokus i denne sammenheng. Det var derfor viktig å innføre rutiner som kunne fungere til tross for at bemanningen var ustabil, slik at vi fikk større kontroll på egen drift.

I forhold til kontorets arbeid med den enkelte klient var det vår felles vurdering at den enkelte saksbehandler ikke kunne utrede barn raskere enn det vi allerede gjorde. Arbeidet måtte derfor effektiviseres på en annen måte. Kontoret hadde fra før konkludert med at vi trengte både en siling av hvem som ble henvist PPT, og et bedre system på hva som skjedde med

elevene mens de ventet på en testing hos oss. Dette betydde et tettere samarbeid med skolene slik at de ble trygg nok til å la være å henvise de sakene som PPT ikke kunne bidra til mer klarhet i (for eksempel enkle lese- og skrivevansker), og trygge nok til å sette inn tiltak uten at det var utarbeidet en fullstendig sakkyndig vurdering fra oss. Dette kunne vi ikke forvente at skolene skulle gjøre på egen hånd. Det var derfor behov for strukturerte møtepunkt der skolen raskt kunne komme i dialog med PPT, både for å vurdere om PPT var rette instans i en gitt sak, og for å finne tiltak som kunne settes i gang umiddelbart, og i påvente av en eventuell grundigere vurdering hos oss eller andre.

Det tredje forholdet vi baserte oss på var skolenes rapportering av manglende innsats fra PPT i forhold til organisasjonsutvikling. Dette opplevde PPT i stor grad å ha sammenheng med hva skolene ba oss om av assistanse. De ansatte på PPT hadde en klar opplevelse av at skolene var for snever i sin vurdering av mulige og nødvendige tiltak. De ble opplevd som for passive i å endre struktur og innhold i ordinær undervisning så vel som spesialundervisning, og for lite ansvarsbevisste i forhold til å vurdere elever og sette inn tiltak. PPT har et klart lovfestet mandat til å jobbe med organisasjonsutvikling i skolen, noe både vi og skolene var enige om at vi ikke var flinke nok til å utnytte. Det var derfor viktig å øke bevisstheten om våre oppgaver, og hjelpe skolene til å se hvor de kunne utnytte denne siden av PPTs mandat. På den måten ville skolenes bestillerkompetanse heves.

Faktorene *turnover*, *effektivisering* og *bestillerkompetanse* var de tre mest tungtveiende argumentene for at PPT Ytrebygda våren 2004 la om sine rutiner for hvordan vår kontakt med skolene skulle foregå. Disse endringene vil i det følgende beskrives og resultatene av endringene vil diskuteres.

3. Endrede arbeidsformer

A: Beskrivelse av endring i arbeidsmåte

I det følgende vil en endring i rammeverk for tiltak beskrives. Dette er ikke den eneste endringen i kontorets arbeid. Dette er likevel den mest gjennomgripende endringen, og har vært grunnleggende for en del av de andre rutineendringene. Endringen i kontorets skoleteam var inspirert av teorier og modeller for samarbeid på tvers av fag (Ekelund 2004), erfaringer fra andre kontor (se for eksempel Solem og Sandve, 2001) og de ansattes egne erfaringer fra tidligere arbeidsforhold. Denne endringen bestod i at alle skolene fikk inngikk en avtale om fast kontortid for PPT på hver skole. Hver skole fikk sin faste kontaktperson på besøk en halv til en dag i uken, varierende etter skolens størrelse, resten av uken var de uten kontakt med oss. I tillegg ble det avtalt å ha møter for å evaluere ordningen.

Dette er et tilsynelatende enkelt grep, men det var krevende for skolene fordi de måtte organisere alle faste møter og saksdrevne møter mellom enkeltlærere og PPT til en dag i stedet for å spre det over hele uken, tilpasset den enkelte skoles timeplan. Til gjengjeld fikk de en mer forutsigbar og tilgjengelig PP-Tjeneste. Dessuten er det en potensielt utsatt og sårbar arbeidsform for de ansatte i PPT siden de i langt mindre grad kan forberede seg på de spørsmål som dukker opp, de må være forberedt på å ta saker litt på sparket (Wold & Samdal, 2005). Endringen ble med andre ord i hovedsak gjort i rammene for hvordan PPT og skolene samarbeidet. Innholdet i samarbeidet var det langt på vei opp til den enkelte skole og kontaktperson å avgjøre. Dette innebærer at PPT utførte svært ulike oppgaver, utfra den enkelte skoles ønsker og behov.

I forlengelsen av dette ba vi skolene drøfte saker, og avklare henvisninger med oss. Vi tilbød utstrakt anonyme konsultasjoner, og vi fikk en systematisk deltakelse i skolenes spesialpedagogiske og tverrfaglige team. Dette er samfunnspsykologisk viktig ut fra en ide om tidlig intervensjon. Skolene fikk dermed en mer tydelig relasjon til sin kontaktperson. PPT fikk til gjengjeld større innsikt og forståelse for skolehverdagen. Vi møtte flere lærere og foresatte raskt (og før de var lei av å vente på oss), og vi fikk et mer avslappet forhold til lærerne siden vi så dem langt oftere. Dessuten spiste vi lunsj med dem og møtte dem i flere uformelle fora. Samfunnspsykologisk var dette viktig fordi de som skal yte hjelp har behov for å vite ”hvor skoen trykker”: å innta sine brukeres perspektiv. Dette innebar en økning i servicenivå, og tok sikte på å redusere både henvisningsmengde, og arbeidsmengde etter henvisning. Det var likevel en reell bekymring, både hos de ansatte i PPT og på skolene at når vi brukte så mye tid på arbeid utenom de henviste elevene, ville det medføre at ventelisten bare ble stående uten at noen ble tatt av den.

B: Resultat etter endring i arbeidsform

Vurderingsverktøy mai 2005

Diagram 2

Venteliste mai 2005

Diagram 3

Tilsvarende kriterier fra ventelisten i PPT-HK som i august ga følgende tall pr 1. mai 2005: Totalt 28 barn i skolealder ventet på utredning fra PPT, ingen hadde ventet mer enn 2 år, 2 elever hadde ventet i 18-24 måneder, 12 klienter hadde ventet i 12-18 måneder og 14 hadde ventet i mindre enn et år.

Den mest iøynefallende endringen her er en tydelig generell senkning av ventetiden ved PPT. Færre barn ventet på hjelp fra PPT, maksimal ventetid er redusert med mer enn et halvt år, og langt færre befant seg i den gruppen som hadde ventet relativt kort tid på hjelp. Det var en økning i antall elever som hadde ventet middels lenge på hjelp fra PPT.

Endringene fra første til andre måletidspunkt på de utvalgte system- og kompetanseorienterte skalaene i vurderingsverktøyet var ikke like iøynefallende. Det er likevel en tydelig positiv trend, med 0,05 til 0,6 poeng bedring. I tillegg finner vi de tydeligste endringene i feltet der skolene bes utdype og kommentere i fritekst hvordan de opplever samarbeidet med PPT. Her er det gjennomgående slik at skolene uttrykker at de setter pris på den endrede arbeidsformen. Der de i august syntes kontoret var lite tilgjengelig, beskriver de kontoret i mai som en nær og tilgjengelig samarbeidspartner. I tillegg gav flere av skolene uttrykk for at de hadde ønsket at PPT hadde hatt mer tid til å være enda mer ute hos dem, og at de understreket hvor viktig den gode personlige relasjonen til kontaktpersonen var for dem. (I parentes kan det bemerkes at 3 av 5 fagstillinger til skolene ble byttet ut i løpet av året, men skolene opplevde likevel at de fikk nær og god kontakt).

4 Diskusjon

Hva skyldes så disse endringene? Det var en klar endring i ventetid, og en liten endring i tallmessig vurdering av PPT. Den manglende endringen i vurderingen kan ha flere årsaker, men trolig skyldes en del av det at PPT fortsatt var langt unna de målene som er satt (3 uker ventetid), og at skolene derfor ikke var helt tilfreds med situasjonen. I tillegg vil det alltid være en endens til regresjon mot gjennomsnitt i svar på spørreskjema, og det vil derfor kreve en langt større endring over et lengre tidsrom for å se endringer her kontra i vurderinger av mer ”fri kommentar” form. Det knytter seg derfor mye usikkerhet til hvordan skolenes vurdering vil endre seg i takt med nye samarbeidsformer, og det vil være nødvendig med strukturert oppfølging over noen år fremover for å få gode tall her.

Skolenes vurdering av PPT er bare en delmåling, og et forsøk på å måle mer detaljert hvilke prosesser som foregår mellom skole og PPT. Det egentlige målet for PPTs endrede arbeidsform knytter seg til kvaliteten på våre tjenester til barn, spesifikt ventetid i denne sammenheng. Tallene tyder på at ventetiden er på vei ned, men også her kan det med fordel følges opp for å sikre at endringen ikke skyldes tilfeldigheter eller sesongmessige variasjoner. Likevel ser vi en del endringer i kontorets arbeid som trolig vil gi varige endringer i ventetid, og kvalitet på tjenestene.

Figur 2

Figuren antyder en endring i arbeidsflyt på kontoret, mer i tråd med ønsket om gi så mye hjelp som mulig til så mange som mulig så tidlig som mulig. Dermed unngår en at mange blir stående i en unødvendig venteliste, med tilhørende vekst i opplevd problem og påkrevd

arbeidsinnsats fra PPT. Den reduksjonen som har vært kan trolig være en effekt av at langt flere elever får et mer nyansert tilbud fra PPT. Dermed vil de som venter på en spesifikk tjeneste som det er stor underkapasitet på, nemlig evnetesting, være langt færre, og ventelisten vil gå ned. Samtidig vil terskelen for hva PPT kan befatte seg med bli lavere, de ukompliserte sakene vil bli fortere avsluttet, og langt flere elever kan dermed få del i tilbudet fra PPT. I denne arbeidsmodellen består ventelisten av saker der PPT har vært med å prøve ut tiltak, og der det har blitt vurdert som nødvendig med en tyngre utredning og testing. En del saker ble også registrert ”på vent” for andre typer deloppdrag, men dette var av mer praktisk og formell karakter for at kontoret skulle holde orden i saksflyten, og disse sakene ble ikke rapportert som reelt ventende.

Resonnementet over gjelder selvsagt i saker der PPT har direkte kontakt med elev, foresatte og lærer i en kortere periode. Den største effekten ligger imidlertid i at PPT, ved å være tett på skolene, i større grad unngår at lærere og skoler trekker seg tilbake når en sak er henvist, i påvente av at PPT skal gjøre sitt. I stedet får vi en økt innsats fra de ansatte i skolen. Gjennom veiledning og opplæring (kurs, modellæring osv) fra PPT blir de mer komfortable med i stå lenger i saken, og de har en større planmessighet i arbeidet. Ved at disse lærerne (og administrasjonen) blir tryggere i situasjonen kan skoledagen bli et effektivt redskap for å bedre elevenes hverdag.

Til sist må det også sies at denne måten å jobbe på synes å fremme en større integrering av PPT i skolenes daglige drift. PPT blir mer involvert i strukturelle spørsmål, som planer for nye tiltak, gruppesammensetning, kurs for de ansatte, oppretting av nye tverrfaglige samarbeidsfora og lignende. På den måten blir spesialistenes kompetanse en viktig del av beslutningsgrunnlaget for tiltakene på den enkelte skole og i bydelen. PPT får ikke bare være

med å vurdere den enkelte henviste elevs behov. I tillegg får de være med på å vurdere de samlede behovene i elevgruppen, og hvordan man samlet sett kan komme lengst med de tilgjengelige ressursene. Dette er en arbeidsmåte som innebærer en stor personlig distanse mellom PPT og den enkelte elev. Det er likevel ingen tvil om at *kompetansen* PPT representerer og er bærer av, er svært elevnær, og har innvirkning på svært mange av elevenes hverdag gjennom et økt fokus på hvordan den enkelte lærer og assistent jobber, og på hvordan administrasjonen strukturerer hverdagen slik at timer og timeplan er tilrettelagt for godt lærerarbeid.

En hovedproblemstilling for denne oppgaven var å se på hvordan PPT kunne jobbe slik at kompetansen kommer flest mulig i befolkningen til gode. Erfaringene fra endringsarbeidet ved PPT Ytrebygda kan tyde på at nærhet mellom PPT og skolen i alle fall ser ut til å bedre effekt for elever med særskilte behov. Arbeidsmåten innebærer og at PPT er til stede i fora der skolens undervisning, både innhold og organisering, diskuteres på et mer generelt plan, og det er derfor rimelig å anta at en slik arbeidsform fort kan gi endringer også for "normalelever".

I tillegg ble det nevnt et behov for å "gi fra seg ekspertkompetanse", og for å skape arenaer for dette. Det er skissert 3 hovedmåter PPT får delt sin kompetanse på i en arbeidsform som beskrevet over: 1) I det direkte arbeidet med elever, 2) I veiledning med lærere, eller ved at lærere er med når psykologen snakker med elever, slik at de kan utvikle og videreføre dette i hverdagen, og 3) Ved at PPT deltar i grunnleggende planlegging av skoleutvikling, slik at forholdene tilrettelegges best mulig med tanke på elevenes forutsetninger og behov. Denne brede tilnærmingen er trolig en vesentlig faktor som forklarer mye av den reduserte ventetiden ved kontoret, og for skolenes bedre opplevelse av kontoret.

5. Avsluttende kommentarer og en mulig vei videre

Utfordringene for kontoret var flere, og gjensidig avhengige. Det har her vært gjort et forsøk på å beskrive en endring av arbeidsform som ser ut til å ha hatt en positiv effekt

Fra diskusjonen over fremgår det at det med stor fordel kan gjøres flere målinger både av venteliste og skolens opplevelse av PPT. Det er heller ikke urimelig at det legges til rette for å få tilsvarende vurderinger fra brukere, som elever og foresatte, og fra PPTs egne ansatte (dette skal være gjennomført høsten 2005, men resultatene foreligger ikke pr i dag). Dette vil kunne gi et mer nyansert bilde både av varigheten på de endringene som er skjedd, og på hvilke prosesser som faktisk gir effekt. Dette vil så kunne danne grunnlag for videre foredling av virksomme tiltak.

PPT er av natur svært knyttet til opplæringsarenaer; barnehager og skoler. De beste resultatene med tanke på barn og unges utvikling synes imidlertid å komme når flest mulig arenaer drar i samme retning (Hogan, 2000, Hogan & Murphey , 2000). Det kan derfor være interessant å komme tilbake til hvordan PPT kan være med på å engasjere arenaer utover barnehage og skole, og se på hvordan dette gir effekt på de samlede vilkårene for å gjøre barn og unge skikket til voksenlivet.

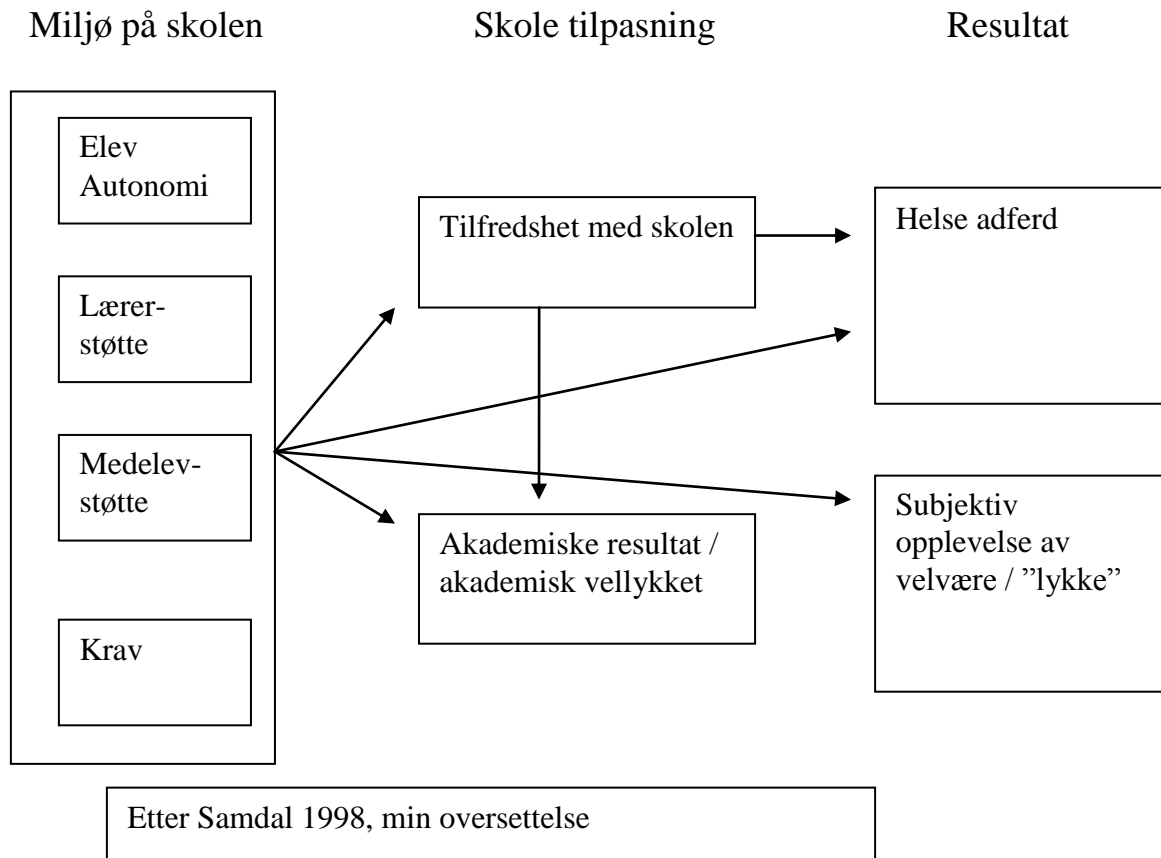
REFERANSER

- Ekelund, B. Z. (2004) Personlig kommunikasjon ved dagsseminar om tverrfaglig arbeid, Ytrebygda oppvekstetat.
- Hogan, C. (2000) The power of outcomes: A Way of thinking that helps us improve the results we want for our children, families and communities.
<http://www.samfunnspsykologi.info/NGA%20Paper%20Edited.doc>
- Hogan, C. & Murphey, D. (2000) Towards an “Economics of Prevention”: illustrations from Vermont’s Experience.
<http://www.samfunnspsykologi.info/Economics%20of%20Prevention.doc>
- Norsk Psykologforening (2002) Uttale vedrørende tiltak mot turnover I PPT, fås på forespørsel til Arbeidsgiversseksjonen Bergen Kommune.
- Orford, J. (1992) Community Psychology: Theory and Practice. *John Wiley and Sons Ltd.*
- Samdal, O. (1998) The school environment as a risk or resource for students’ health-related behaviours and subjective well-being, *Doctoral Thesis, Research Centre for Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen.*
- Solem, I. & Sandve, T. G. (2001) Tidskonto i PPT, *Skolepsykologi*, 7 2001, 3-10.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (1998) LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). *<http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#5-6>*
- Wold, B. & Samdal, O. (2005) Psykologiens rolle I helsefremmende arbeid *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 42, 897-202.

APPENDIX

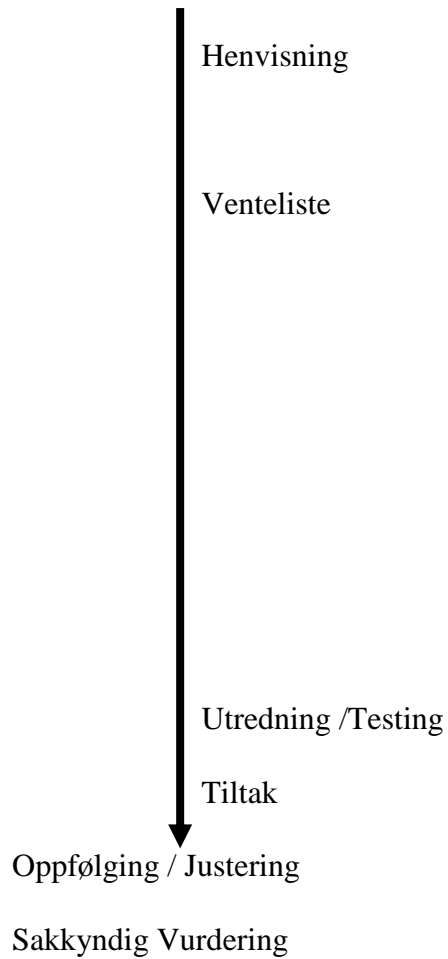
A Figurer

Figur 1

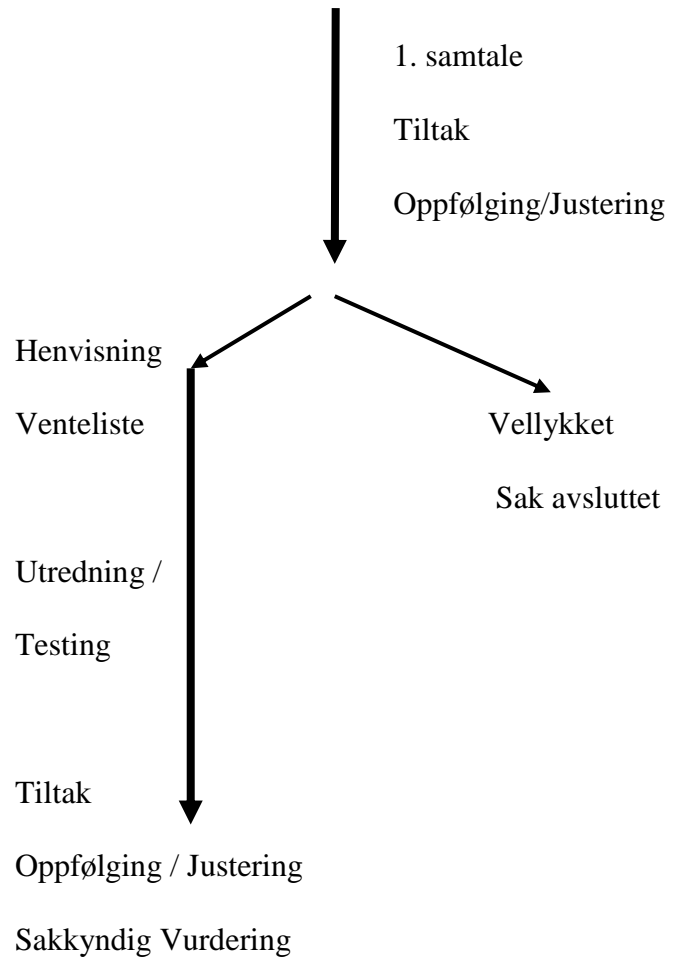


Figur 2

Gammel arbeidsflyt



Ny arbeidsflyt



B SKJEMA

5. Skjema for skolen og barnehagen

Skjemaet er besvart av:

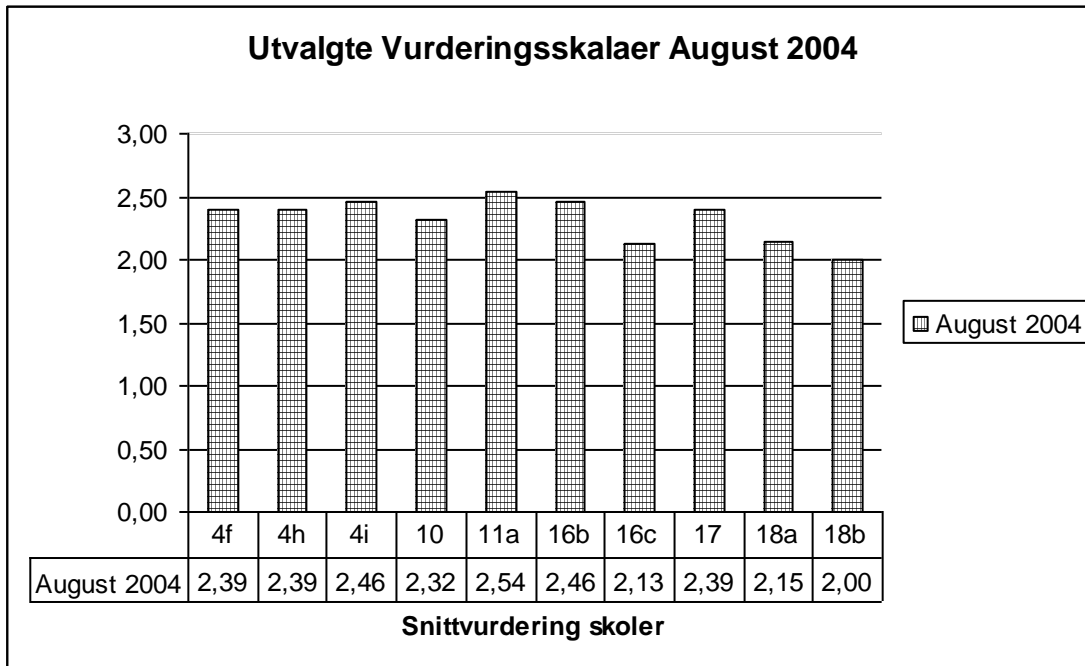
Vurderingskriterier	Stemmer svært godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ikke i det hele tatt
1. Det er lett å få kontakt med PPT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. PPT tar tak i og følger opp henvendelsene de får	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg/vi har tillit til PPT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg/vi opplever at PPT har god kjennskap til				
<i>a. lov- og planverk som regulerer arbeidet i skolen/barnehagen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>b. barns/elevs utvikling og læring</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>c. observasjon og kartlegging</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>d. formidling</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>e. veiledning</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>f. arbeid med læringsmiljø</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>e. skolen/barnehagen som organisasjoner</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>f. kompetanseutvikling</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>g. organisasjonsutvikling</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>h. FoU-arbeid</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>i. tilrettelegging av tiltak for barn med rett til spesialpedagogisk hjelp</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>j. tilrettelegging av tiltak for elever med rett til spesialundervisning</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5. | PPT har god kunnskap om min/vår | | | | |
| | <i>a. skole</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <i>b. barnehage</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | PPT og barnehagen/skolen drøfter og avklarer | | | | |
| | <i>a. forventninger til hverandre</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <i>b. ansvar og roller</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <i>c. oppgaver</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <i>d. samhandlingsmåter</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Det er god kommunikasjon og samhandling mellom PPT og | | | | |
| | <i>a. skolen</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <i>b. barnehagen</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Kommunikasjonen og samhandlingen med PP-tjenesten er personavhengig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | PPT innhenter kompetanse fra andre hjelpeinstanser når de selv ikke har tilstrekkelig kompetanse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | PPT samhandler godt med andre hjelpeinstanser | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | PPT gjør en god innsats for at tiltakene for barna/elevene blir samordnet | | | | |
| | <i>a. i skolen</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <i>b. i barnehagen</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <i>c. i kommunen/fylkeskommunen</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | Jeg/vi får god støtte av PPT til å gjøre jobben min/vår | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. | Jeg/vi utvikler kompetanse i samhandling med PPT | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. | Jeg/vi forbedrer praksis i samhandling med PPT | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. PPT er en viktig støtte i
- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <i>a. skolens samhandling med foresatte</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>b. barnehagens samhandling med foresatte</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
16. PPT er en viktig støtte i skolens/barnehagens arbeid med
- | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <i>a. barn/elever</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>b. kompetanseutvikling</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>c. organisasjonsutvikling</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
17. PPTs sakkyndighetsarbeid øker kvaliteten på utviklings- og opplæringstilbudet til barna/elevene
- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
18. PPTs innsats i kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling øker kvaliteten på utviklings- og læringstilbudet til
- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <i>a. barn/elever med særskilte behov</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>b. alle elever i skolen</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>c. alle barn i barnehagen</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
19. PPTs råd- og veiledning bidrar til at barn/elever opplever
- | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <i>a. mestring</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>b. trivsel</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>c. trygghet</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>d. tilhørighet</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>e. medvirkning</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
20. Andre kommentarer:

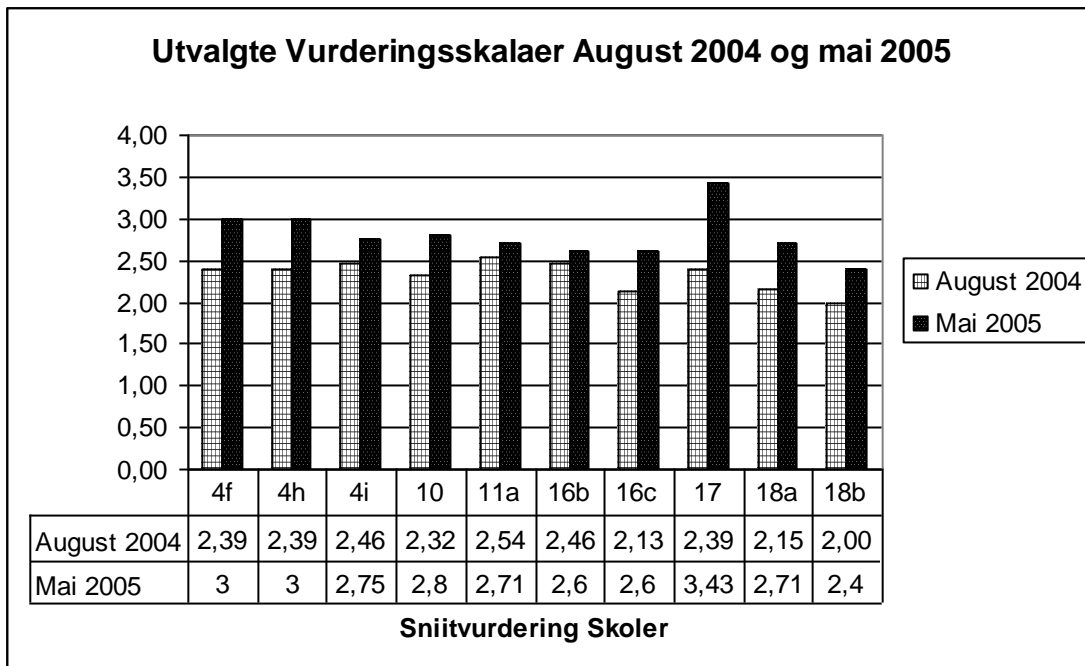
C DIAGRAMMER

Diagram 1



4f til 18b refererer til spørsmål i Nasjonalt Vurderingsverktøy

Diagram 2



4f til 18b refererer til spørsmål i Nasjonalt Vurderingsverktøy

Diagram 3

