

## KAPITTEL 8

# Kompetanseutvikling i PP-tjenesten gjennom deltakelse i profesjonsfaglig samarbeid med skolen: et samarbeid i krysspress

*Vegard Moen*

Førsteamanuensis, Universitetet i Stavanger

*Stein Erik Ohna*

Professor, Universitetet i Stavanger

*Simona Jonassen*

Kommunal prosjektleder / PPT-leder, Randaberg

**Abstract:** In this chapter, we discuss the collaboration between the educational and psychological counselling service (PPT) and a school in one of the participating municipalities. We have analysed how the collaboration was organized and in which way it contributed to competence development in the EPS. Our analyses document that a new and deeper collaboration was developed during the project periode and that the project contributed to competence enhancement in the PPT. We also find that the project was realized in the tension between the school's expectations and aims for the collaboration on the one hand, and the PPT's own ambitions, established practices and professional identity on the other. Further, the collaboration between the two actors has challenged the PPT's professional judgement and has been challenging for both the school and the PPT. However, we also observed that the collaboration developed during the project period has created new competence for collaboration around inclusive education and practise, both in the PPT and in the school.

**Keywords:** SUKIP, educational and psychological counselling service, inclusive education, professional collaboration, competence development

Sitering: Moen, V., Ohna, S. E. & Jonassen, S. (2023). Kompetanseutvikling i PP-tjenesten gjennom deltakelse i profesjonsfaglig samarbeid med skolen: et samarbeid i krysspress. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste* (Kap. 8, s. 181–202). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch8>

Lisens: CC-BY-NC 4.0

## Innledning

Et sentralt mål med SUKIP-prosjektet har vært å bidra til utvikling av kompetanse for inkluderende praksis i barnehage og skole ved å fremme nye former for samarbeid mellom barnehage/skole, PP-tjeneste og forskere. Ambisjonen faller sammen med den pågående nasjonale satsingen innenfor utdanningsfeltet, *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (heretter Kompetanseløftet; Utdanningsdirektoratet, 2021), der utvikling av det profesjonsfaglige samarbeidet mellom skole og PP-tjeneste løftes fram som et kjerneområde.

Kommunene som deltok i SUKIP hadde lenge hatt ønske om endring i samarbeidet mellom PP-tjeneste og skole. Det handlet om endringer i hvordan det ble samarbeidet, hvem som deltok, hva det ble samarbeidet om, og hvordan slikt samarbeid skulle koples til det øvrige utviklingsarbeidet i kommunen. Samarbeidet involverte en endring i PP-tjenestens arbeids- og tjenesteprofil, der en i større grad skulle støtte skolen i arbeidet med å utvikle mer inkluderende læringsmiljøer. En slik endring krevde kompetanseutvikling og videre kvalifisering i tjenesten, og i denne sammenhengen var det særlig relevant å sette søkelyset på den delen av PP-tjenestens arbeidsoppgaver og mandat som er rettet inn mot kompetanse- og organisasjonsutvikling.

I den strategiske planen for den aktuelle PP-tjenesten kommer det fram at det var det som ofte omtales som systemperspektivet som skulle prioriteres. Her heter det følgende:

Når barnehager og skoler drøfter individualsaker med PPT, skal PPT alltid bidra til at systemperspektivet blir løftet fram. [...] Ved sakkyndighetsarbeid skal det drøftes både i forkant og underveis med barnehager og skoler om det kan være tiltak innenfor det ordinære som kan settes inn for å unngå at for mange barn/elever trenger spes.ped.hjelp/spes.und.

Tilsvarende hadde den involverte skolen også vært opptatt av å øke personalet bevissthet på systemarbeid og inkludering, og skolen ønsket å videreutvikle samarbeidet med PP-tjenesten for å oppnå dette. Skolen ønsket blant annet å etablere en ny arena for utvikling av det profesjonsfaglige samarbeidet internt på skolen, men også mer direkte mellom skole og PP-tjeneste. Gjennom såkalte *samarbeidsmøter*, der både PP-tjenesten,

skolens ledelse, lærerne og andre profesjonsgrupper i og rundt skolen deltok, var ambisjonen å legge til rette for gjensidig kompetanseutvikling og felles kvalifisering. I skolens prosjektplan formulerer en seg slik:

Skolens hovedmål er å utvikle en inkluderende praksis. Skolens delmål er å skape et inkluderingsfremmende møteformat og en profesjonsfaglig arena hvor alle skolens trinn screenes systematisk to ganger i året gjennom lærerteamets utvalgte oppmerksomhet på egen gruppe.

I dette kapitlet studerer vi samarbeidsmøter mellom lærere, skolens ledelse, PP-rådgivere og andre fagpersoner. I løpet av prosjektet ble arbeidsformen i samarbeidsmøtet utviklet i tråd med ambisjonene om gjensidig kompetanseutvikling. Modellen for samarbeidsmøtene ble utviklet av skolens rektor i første fase av prosjektet. PP-tjenesten ble så invitert inn som samarbeidspartner og som deltaker i møtene. Hensikten med modellen var å løfte problemstillinger i lærernes praksis fra et tradisjonelt individfokus med en orientering om behov for eksterne ressurser, til et tydeligere systemfokus. I et slikt perspektiv ville en belyse vilkår for deltakelse for alle elever i gruppe- og klassefelleskapet, altså et klarere inkluderingsperspektiv. Kjernen i den nye møtemodellen var at alle trinnene ved skolen jevnlig skulle legge fram sin praksis til refleksjon og diskusjon i et samarbeidsmøte der også PP-tjenesten deltok. Før samarbeidsmøtet skulle kontaktlærerne på det aktuelle trinnet gjennomføre en klasseromsanalyse ved hjelp av et eget analyseskjema som utgangspunkt for diskusjon.

Fra skolens side var det et dobbelt formål med møteformatet. For det første skulle alle trinnene ved skolen to ganger i året legge fram sin praksis til refleksjon og diskusjon i et samarbeidsmøte, der også PP-tjenesten deltok. For det andre skulle PP-tjenesten, gjennom deltakelse i møtene, få utvidet kjennskap til skolens ordinære praksis, slik at en i neste omgang kunne gi gode råd med vekt på inkluderende praksis. Selv om målet med møteformatet i første omgang var å etablere en ny arena for diskusjon rundt lærernes praksis på trinnene, var møtet med andre ord også designet med blick på PP-tjenestens egen kompetanseutvikling.

I dette kapitlet studerer vi samarbeidet mellom en PP-tjeneste og en skole i og rundt samarbeidsmøtet og ser nærmere på hvordan dette

samarbeidet utviklet seg i prosjektperioden sett i lys av de ambisjonene som løftes fram i planene for de to virksomhetene. Vi ser særlig på hvordan samarbeidet ble organisert og hvordan en fra PP-tjenestens side opplevde både samarbeidet med skolen og den kompetanseutviklingen dette samarbeidet åpnet opp for. Følgende problemstilling blir belyst: *Hvordan ble samarbeidet mellom PP-tjeneste og skole organisert, og hvordan bidro samarbeidet til kompetanseutvikling i PP-tjenesten?*

Vi vil først redegjøre for de teoretiske perspektivene vi har valgt for å undersøke problemstillingen. Deretter vil metode og framgangsmåte for analyse av innsamlede data bli beskrevet. Så vil resultatene bli gjennomgått i to trinn. Først vil selve samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen bli beskrevet. Her legger vi vekt på å få fram hvordan samarbeidsmøtet ble etablert, hvordan det utviklet seg og ble endret gjennom prosjektperioden. Deretter vil blikket rettes mot hvordan og i hvilken grad PP-tjenesten opplevde samarbeidet som kompetanseutviklende. Til slutt diskuteres spørsmålene vi stiller i problemstillingen i et mer overordnet perspektiv.

## **Teoretiske perspektiver og sentrale begreper**

Her vil vi først redegjøre for sentral norsk forskning om kompetanseutvikling i og rundt PP-tjenesten. Deretter presenteres et utvalg organisasjonsteoretiske perspektiv som ligger til grunn for den avsluttende diskusjonen.

Antologiens kapittel 1 redegjør for hvordan begrepene inkludering og inkluderende praksis forstås med relevans for lærerarbeidet i SUKIP. I denne sammenhengen vektlegges at begrepet inkludering må kontekstualiseres og konkretiseres i en lokal virkelighet for ikke å bli avvist (Haug, 2014; Røvik, 2014). Et slikt mål om kontekstualisering og utvikling av kompetanse gjennom samarbeid må i denne sammenheng knyttes til PP-tjenestens ambisjon om en sterkere prioritering av systemarbeid (Tveitnes, 2018), en ambisjon som også er i tråd med Kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utvikling av systemkompetanse gjennom samarbeid er videre forankret i Kunnskapsløftets overordnede del kapittel 3,5, der det blant annet heter at «lærere og ledere utvikler faglig,

pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

PP-tjenestens rolle og funksjon er grundig belyst innenfor norsk utdanningsforskning (Andrews et al., 2018; Cameron & Tveit, 2020; Fylling & Handegård, 2009; Moen et al., 2020; Moen & Szulevicz, 2022; Tveitnes, 2018). Forskningen har på en systematisk måte undersøkt samhandlingen mellom lærere og PP-rådgivere og forutsetningene for at slikt samarbeid skal lykkes (Moen, 2013), samt PP-tjenestens utfordringer med å balansere sakkyndighetsarbeid med systemrettet arbeid (Fasting & Breilid, 2020; Tveitnes, 2018).

I en evaluering av *Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (SEVU-PPT) dokumenteres det videre at tjenesten har gjennomgått en omfattende kompetanseutvikling de senere årene (Andrews et al., 2018). Rapporten stiller imidlertid spørsmål ved om den økte kompetansen i tilstrekkelig grad har resultert i endret praksis rundt selve samarbeidet med skoler og barnehager. En slik usikkerhet gjør seg ifølge forfatterne særlig gjeldende innenfor systemrettet arbeid (Andrews et al., 2018).

Når PP-tjenesten handler som aktør i et profesjonssamarbeid med skolen, med felles kompetanseutvikling som mål, er det grunn til å anta at det skjer med bakgrunn i noen implisitte teorier og forforståelser av hva det vil si å være PP-rådgiver og hva PP-arbeidet innebærer (Tveitnes, 2018). Vi kan betrakte kompetanseutvikling i et slikt profesjonsfaglig samarbeid som en virksomhet som foregår innenfor rammen av et kollektivt system av verdier, regler og normer situert i en historisk og kulturell virkelighet (Leontjev, 2002).

En rammefaktor for utvikling i en slik virksomhet er de historiske og institusjonelle strukturer som tilligger tjenesten som virksomhet, kombinert med den rollen PP-tjenesten er tilbudt eller tildelt i samarbeidet. Rammene som er etablert for samarbeidet med skolen kan derfor, hvis vi legger et slikt perspektiv til grunn, skyve PP-tjenesten inn i en bestemt rolle og dermed forsterke strukturer og forventninger til tjenesten som lå der på forhånd. Her kan vi snakke om både *formelle* strukturer eller rammer som ressurser, planer med mer, og *institusjonelle* strukturer knyttet til holdninger, verdier og normer (Meyer & Rowans, 1977). Selve den sakkyndige vurderingen kan her tjene som eksempel på en formell

struktur. Lærernes forventninger om at samarbeidet med PP-tjenesten vil åpne for mer ressurser til arbeidet i klassen, kan på den andre siden være eksempel på en forventning forankret i en institusjonell struktur.

Innenfor et slikt kollektivt system vil implisitte teorier basert på «den naturlige innstilling» til holdninger og kunnskap være utviklet over tid og med bakgrunn i en profesjonell identitet (Hanssen et al., 2017; Schütz, 2005). Den naturlige innstillingen vil være særlig tett knyttet til institusjonelle strukturer og kommer blant annet til uttrykk gjennom ulike begrunnelser for hvorfor en handler som en gjør. Det kan være grunn til å anta at PP-tjenestens naturlige innstilling til bidrag i profesjonsfellesskapet med skolen tradisjonelt har handlet om å gi råd og å bidra med konkret kunnskap på elevnivå. En slik naturlig innstilling kan også ha blitt forsterket av at skolen har forventninger til at PP-tjenesten nettopp bidrar med konkrete råd på individnivå, og i mindre grad har ønsket at PP-tjenesten bidrar til endring av etablert praksis. Lærere kan oppleve forventning om endring som et press mot å se kritisk på egen praksis, noe som kan være utfordrende (Skrtic, 1991; Sunnevåg & Nordahl, 2008).

Samlæringsperspektivet på kunnskapsutvikling vil derfor kunne utfordre både skolens og PP-tjenestens naturlige innstilling, og dermed også gjøre samarbeidet i møtene krevende for begge parter.

For å frigjøre oss fra en bestemt naturlig innstilling til egen praksis trenger vi, ifølge Schütz (2005), et sjokk. I denne sammenheng forstås sjokk som en vekker, som også på en positiv måte vil kunne bidra til nyorientering (Hanssen et al., 2017). Vi kan se en slik nyorientering i sammenheng med det Mausethagen et al. (2019) karakteriserer som transformerende re-kontekstualisering av ambisjonen om å endre etablerte oppfatninger av PP-tjenestens rolle i møtet med aktørene i skolen. Her forstår vi transformerende re-kontekstualisering som substansiell endring i motsetning til adaptiv re-kontekstualisering når profesjonelle aktører tilpasser ny kunnskap til allerede etablerte kunnskapsstrukturer og dermed sementer etablert praksis (Mausethagen et al., 2019). Et slikt perspektiv kan også forstås i lys av Säljös (1999) understreking av at etablerte oppfatninger kan forandres gjennom tilgang til ny tenkning, begreper, bilder og metaforer. I denne sammenheng vil metaforen «møte», og mer spesifikt

«samarbeidsmøte», representere arenaen eller rammen for å utfordre den naturlige innstillingen om en tradisjonell samarbeidsmodell mellom skolen og PP-tjenesten. I selve samarbeidsmøtet kan både lærernes analyse av egen praksis og ledelsens koreografi av møtet (Hanssen & Østrem, 2013; Nespor, 1994; Næss, 1999) tjene som konkrete eksempler på forhold som utfordrer aktørene.

En utfordring av den naturlige innstillingen er at den åpner for å stille spørsmål ved PP-tjenestens profesjonelle identitet, siden nye arbeidsoppgaver vil kunne komme til å rokke ved tjenestens «sjel». Den vil også utfordre skolens etablerte måter å samarbeide med PP-tjenesten på. Slik utfordring av etablert praksis har imidlertid også potensial til å skape nyorientering og utvikling av ny kompetanse. Skal endring skje, må en ut av «balanse» og kanskje også oppsøke nye møtearenaer for samarbeid med en ny innramming av det profesjonsfaglige fellesskapet. Antakelig må en også møte en viss motstand fra de andre aktørene i samarbeidet og gjennom det bli konfrontert med egne etablerte forestillinger om hva som er et godt profesjonssamarbeid.

## Konstruksjon av data

Studien som behandles i dette kapitlet er gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt (Carr & Kemmis, 1986; Grøtterud et al., 2017; Tiller 2004), der aktørene har deltatt i deler av datakonstruksjonen og i diskusjon av foreløpige analyser. Datagrunnlaget består av transkripsjoner av samarbeidsmøter. I disse møtene har samtlige av skolen ti trinn, hvert semester i de vel to årene prosjektet varte, lagt fram en klasseromsanalyse av egen praksis til diskusjon. Følgende personer, i alt mellom ti og tolv deltakere, deltok på samarbeidsmøtene:

- Skoleinterne deltakere: kontaktlærer(e), rektor og to inspektører, samt skolens egne spesialpedagoger. På noen trinn deltok også miljøterapeut og assistent.
- Eksterne deltakere: rådgivere fra PP-tjenesten, representant fra kommunalt tverrfaglig ressursteam, kommunal prosjektleder for SUKIP og forsker.

Videre består data av ti intervjuer med leder og rådgivere fra PP-tjenesten, skolens ledelse og et utvalg lærere. Intervjuene er foretatt på ulike tidspunkt i SUKIP-prosjektet og er transkribert og lagt inn i analyseprogrammet NVivo, hvor analysene er gjennomført.

Utviklingen av prosjektet kan kronologisk beskrives i form av tre faser:

- Fase 1, initiering: høst 2019, vår og høst 2020
- Fase 2, tiltak: vår 2021
- Fase 3, videreføring: høst 2021

Transkripsjoner av tre samarbeidsmøter er spesielt valgt ut og danner grunnlag for såkalte *PPT-forsker-analyser* som ble brukt som intervensjon mot slutten av prosjektets fase 2. Denne nye artefakten (Säljö, 1999) ble utarbeidet av forsker (kapitlets førsteforfatter) i samråd med PP-rådgivere og rektor. Analysene bygget på transkripsjonen fra det foregående møte på trinnet der de samme lærerne deltok, og et analysenotat ble sendt til lærerne sammen med innkallingen til samarbeidsmøtene våren 2021.

Før tre av samarbeidsmøtene i fase 2 (våren 2021) fikk lærerne lese analysenotatet som så ble behandlet i selve møtet i en avsluttende diskusjon. Dermed fikk både PP-tjenesten og skolens ledelse nyttige innspill som ble innarbeidet i de etterfølgende samarbeidsmøtene. Framgangsmåten har karakter av analyse i flere omganger, der forståelsen for de forhold som analyseres gradvis er utviklet og endret i et samspill mellom de deltagende aktørene. Mens forsker ledet arbeidet med utarbeiding av de tre første analysenotatene, ble ansvaret for utarbeiding av analysenotat i fase 3 (høsten 2021) overtatt av rektor, og sendt til lærerne og PP-tjenesten sammen med møteinnkallingen til samarbeidsmøtene.

Selve strukturen i PPT-forsker-analysene foregikk slik:

- (1) I løpet av høsten 2020 møtte lærerne ved samtlige ti trinn ved skolen til sitt andre samarbeidsmøte. I forkant av møtene hadde kontaktlærerne på trinnet gjennomført en klasseromsanalyse av egen praksis.
- (2) Før lærerne på de respektive trinnene våren 2021 møtte i samarbeidsmøtet for tredje gang gjennomførte forsker (i samarbeid med PP-leder og rektor) en analyse av møtetranskripsjoner fra sist gang



de aktuelle trinnene møtte. Transkripsjonene inneholdt blant annet lærernes analyser av egen praksis. Analysenotatet satte søkelys på tre–fire problemstillinger med relevans for lærernes utvikling av egen praksis og utvikling av inkluderende praksis på trinnet.

- (3) Denne PPT–forsker–analysen ble så sendt til PP–rådgiver for nærmere avgrensning og bearbeiding. PP–rådgiver diskuterte så forskerens foreløpige analyser med sine kollegaer, bearbeidet disse skriftlig og sendte dem videre til skolens ledelse. Rektor og inspektør kommenterte deretter analysen og videresendte den til lærerne på det aktuelle trinnet sammen med innkalling til det neste møtet.
- (4) Før trinnet deltok i samarbeidsmøtet, gjennomførte lærerne så en ny klasseromsanalyse med PPT–forsker–analysen fra siste møte som bakteppe. Denne klasseromsanalysen ble så lagt fram til bearbeiding og diskusjon på det påfølgende samarbeidsmøtet våren 2021.
- (5) Målet var videre at lærerne på trinnet og PP–rådgiverne skulle gjøre avtale om videre samarbeid i perioden fram til neste samarbeidsmøte høsten 2021.

En mer skjematisk oversikt over aktivitetene i de ulike fasene i prosjektet er vist i tabellen nedenfor:

**Tabell 1.** Oversikt over fasene og aksjoner i prosjektet

Fase	Periode	Aksjon	Merknad	Samarbeidsmøter
Fase 1	Høst 2019, vår og høst 2020	<i>Initiering.</i> Etablering og gjennomføring av samarbeidsmøter i tråd med prosjektplanen.	Arbeidet er preget av koronarestriksjoner store deler av våren 2020.  Samarbeidsmøtene ble avsluttet med en oppsummering uten lærerne til stede.	Første og andre møte for de ulike trinnene
Fase 2	Vår 2021	<i>Tiltak.</i> Introdusere PPT–forsker–analyse. Prosjektplanen justeres (av rektor)	Skolen fikk ny rektor som hadde ønske om å justere prosjektet.  PP–tjeneste og forsker introdusere en ny artefakt (PPT–forsker–analysen).	Tredje møte på ulike trinn
Fase 3	Høst 2021	<i>Videreføring.</i> Skolen/ rektor overtar arbeidet med analysenotat som PP–rådgiver kommenterer	PP–tjenesten får mot slutten av fasen oversendt problemstillinger fra skolen til forberedelse før møtet.	Fjerde møte på ulike trinn

Høsten 2019 bar preg av å være et forprosjekt, der skolen utarbeidet modellen for samarbeid, og formelle avtaler mellom de involverte aktørene ble inngått. I løpet av våren 2020 møtte lærerne på et utvalg trinn ved skolen i samarbeidsmøtet. Etter planen skulle alle trinn møte denne våren, men på grunn av situasjonen under covid-19-pandemien falt tre trinn ut i denne første runden. I løpet av prosjektperioden har det dessuten vært utskiftninger av personer. Det gjelder rådgivere i PP-tjenesten, leder i PP-tjenesten og rektor ved skolen. Vi nevner også at forskerrollen i prosjektet lå i spenningsfeltet mellom en deltakende og en kritisk analyserende posisjon, noe som til tider var utfordrende. Vi vurderer det imidlertid slik at eventuelle forskningsmessige dilemma ikke har hatt avgjørende betydning for analysearbeidet.

Tidlig i 2021 fikk skolen ny rektor, og prosjektet gikk over i fase 2. Den nye rektoren videreførte prosjektet slik det var etablert og gjort erfaring med i fase 1, men utviklet etter hvert en noe strammere struktur i selve møtet. Fase 2 markerer derfor et viktig skille i prosjektet ved innføringen av PPT-forsker-analysen. Innføringen av denne analysen markerer også overgangen til en mer aktiv rolle for PP-tjenesten i prosjektet, en rolle som videreføres og forsterkes i fase 3 (høsten 2021).

I neste del redegjør vi først for selve samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen. Deretter redegjør vi for analysene av hvordan PP-tjenesten har opplevd prosjektet som kompetanseutviklende. Resultatene fra denne analysen strekker seg fra august 2019 og ut 2021 og omfatter alle prosjektets tre faser.

## **Organisering og gjennomføring av samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen**

Ved etablering av SUKIP-prosjektet hadde både PP-tjenesten og skolen som mål å utvikle og prøve ut nye former for samarbeid. Det var imidlertid skolens rektor som utformet prosjektplanen og med dette definerte hvordan samarbeidet med PP-tjenesten skulle foregå i prosjektet, mens PP-tjenesten ble lite involvert i utforming av prosjektplanen. For PP-rådgiverne var deltakelsen høsten 2019 og hele 2020 preget av å finne sin rolle i innovasjonen, en rolle som innebar lojalitet både mot skolens valg av innovasjon og tjenestens egen faglighet og profesjonelle identitet.

Daværende leder av PP-tjenesten ga uttrykk for at ettersom målet med prosjektet var samarbeid, måtte en finne nye former som medførte større involvering av PP-tjenesten. Hun opplevde det som krevende at PPT ikke hadde blitt tatt med i forarbeidet og i utforming av innovasjonen, og i intervju høsten 2019 beskrev hun det slik:

Men jeg tenkte at vi kanskje fikk litt lite innflytelse på dette. For hvis vi skal tenke at vi skal jobbe sammen og finne ut ting sammen og måter å jobbe på, så må vi kanskje være litt mer likeverdige i den prosessen.

Innovasjonen i prosjektet var en ny type møte hvor skolen hadde koreografien. En ønsket å løfte fram lærernes perspektiver og gi dem en trygg plattform for utlevering av egen praksis. Andre aktører i møtet ble derfor holdt noe igjen. Selve møtet startet med at lærerne redegjorde for en analyse gjennomført av egen praksis på trinnet (klasseromsanalyse). Dette ble gjort uten at andre kommenterte presentasjonen. Deretter var ordet fritt, men med den forutsetning at lærerne skulle støttes og trygges, og at en skulle være tilbakeholden med utfordrende og kritiske spørsmål. Skoleledelsen ønsket å være forsiktig med å øke lærernes arbeidsbyrde, og PP-tjenesten måtte ta en annen rolle i disse møtene enn i tidligere samarbeidsmøter. Fra å ha ledet møtene ved skolen, slik praksis gjerne var før SUKIP-prosjektet startet, fikk PP-tjenesten nå en mer passiv og tilbaketrukket rolle som en av flere parter.

Som vi har redegjort for ovenfor ble transkripsjoner fra et utvalg samarbeidsmøter i fase 1 analysert av forsker i SUKIP, skolens ledelse og PP-tjenesten i samarbeid. Denne analysen ble så brukt som intervensjon i prosjektets fase 2.

Det ble utarbeidet i alt tre PPT-forsker-analyser for lærerne, og analysene ble diskutert på tre ulike samarbeidsmøter våren 2021. Den ene av disse analysene hadde en tydelig teoretisk forankring med utgangspunkt i en forskningsartikkel. Ambisjonen var å løfte fram et teoretisk rammeverk knyttet til mangfold og deltakelse og med utgangspunkt i dette rammeverket utfordre lærerne til en mer teoretisk orientert selvrefleksjon. Lærerne fant det imidlertid utfordrende å koble det teoretiske rammeverket fra denne forskningsartikkelen til egen praksis. Som en korreksjon til denne teoretiske dreiningen tok den neste analysen

et klarere og mer eksplisitt utgangspunkt i lærernes formuleringer slik disse framkom i transkripsjonene fra siste møte. Målet var her å sikre en tydeligere forankring i lærernes praksisfortelling. Denne analysen ble oppfattet som noe vel detaljert av lærerne. I møtet så vi imidlertid at den fungerte godt sammen med lærernes egen klasseromsanalyse. Den tredje PPT-forsker-analysen ble koblet tettere på lærernes egen klasseromsanalyse. Lærernes praksis ble anerkjent og forsiktig utfordret ved at den beskrevne praksisen ble belyst ved hjelp av noen konkrete spørsmål. Denne analysen framstod som den mest vellykkede og den som ga lærerne størst mening. Nedenfor gjengis denne PPT-forsker-analysen:

**Boks 1.** X trinn. Innspill til kontaktlærerne på x trinn, til samarbeidsmøte juni 2021

Sted, 27. mai 2021

Hei begge [kontaktlærerne, vår anm.], her kommer et kort «analysenotat» fra PPT 1, PPT 2 og forsker SUKIP. Notatet er utarbeidet på bakgrunn av transkripsjonen fra siste gang dere møtte i utvidet ressursteam, og våre interne notater som ble gjort den gangen. Når vi nå ser tilbake på dette møtet, ser vi tydelig at dere hadde et fokus på klassen som helhet, og vi har i lys av dette lyst til å utfordre dere litt på hvordan dere har jobbet siden sist.

For et par år siden overtok dere en klasse med flere elever med utfordringer. Slik vi leser både transkripsjon og notater blir det tydelig at dere har gjort mye for hver enkelt av disse og har oppnådd svært gode resultater. Elevene har falt mer på plass, men også klassen som helhet fungerer bedre. Sist gang dere møtte i utvidet ressursteam [samarbeidsmøtet, vår anm.] sa dere at dere følte dere hadde opparbeidet en solid base å jobbe ut fra, og at de voksne nå hadde mer autoritet i klassen. Dette ga større faglig frihet og fleksibilitet. Dere beskrev også at dere hadde prøvd ut en del nye ting mht. organisering, samtidig som dere satte ord på at flere av elevene var avhengige av forutsigbarhet. Dette er jo en balansegang som kan være utfordrende.

En av dere sa sist: «For vi har jo ... Er jo gode på det sosiale, men jeg tror ikke vi har den samme faglige selvtiliten kanskje.» På denne bakgrunn nevnte dere i forrige møte at tiden nå var inne til å satse mer på faglig mestring, selv om det fortsatt var en del sosiale utfordringer i klassen.

Vi diskuterte den gangen også om noen av de sosiale utfordringene kan bli møtt og til og med løst ved å lage tydeligere rammer for faglig samarbeid mellom elevene og ved å prøve ut nye arbeidsmåter. Ved å utnytte de ekstra ressursene i klassen på en annen måte. Vi vil gjerne utfordre dere litt på hvordan dere har jobbet med dette siden sist.

Hvis vi beholder fokuset på hele klassen og ikke på enkelt elever – hva mener dere har hatt størst positiv effekt av alt det arbeidet dere har gjort? Hva har bidratt til at elevgruppen fungerer bedre sammen, og hvordan tenker dere at dette arbeidet kan forlenges og fortsettes?

Mvh «PPT1», «PPT2» og «forsker»

PPT-forsker-analysen ovenfor bærer preg av at en forsøker seg forsiktig fram. Målet var imidlertid å utfordre lærerne med bakgrunn i historikken og forankre disse utfordringene i lærernes egen praksis for derigjennom å skape mening. Samtidig kan selve analyseprosessen i forkant av samarbeidsmøtet forstås som første ledd i en kvalifiserings- og utviklingsprosess for både PP-tjenesten, lærerne og forsker. Ved å analysere transkripsjoner, formulere denne analysen i et forhåpentligvis forståelig språk og deretter få den validert og diskutert i møtet, var ambisjonen å bidra til utvikling av ny felles kunnskap i det profesjonsfelleskapet samarbeidsmøtet utgjorde. Forankret i et forarbeid som ble delt og videre bearbeidet før møtet var forventningen at PP-tjenestens rolle i møtet ville bli tydeligere og ha større legitimitet.

Fra og med høsten 2021, i det vi har kalt prosjektets tredje fase, valgte skolen å gå bort fra den rene PPT-forsker-analysen som vi har vist i eksemplet. Målet var nå at skolen og PP-tjenesten sammen skulle ta ansvar for analyseprosessen. Med utgangspunkt i skolens eget referat fra sist det aktuelle trinnet møtte i samarbeidsmøtet, utarbeidet rektor nå en relevant problemstilling som så ble sendt til PP-tjenesten for kommentarer. Deretter ble problemstillingen sendt til lærerne på trinnet før samarbeidsmøtet. Denne framgangsmåten skulle sikre at PP-tjenesten var påkoblet prosessen og ble gitt mulighet til å forberede seg til møtet og dermed også til kompetanseutvikling. I PP-tjenesten ble disse problemstillingene nå

rutinemessig diskutert på faste ukentlige møter som forarbeid til deltakelse i kommende samarbeidsmøte. I en slik praksis lå både en anledning til kvalifisering og til å få bedre forutsetninger for å koble seg på prosessene i samarbeidsmøtet. PP-tjenesten selv legger vekt på at denne interne diskusjonen gjorde dem bedre forberedt til møtene med skolen.

## Kompetanseutvikling i PP-tjenesten gjennom samarbeidet med skolen

Vi har ovenfor redegjort for våre analyser av samarbeidsmøtene mellom PP-tjenesten og skolen. Nedenfor går vi nærmere inn på PP-tjenestens erfaringer fra denne prosessen og på hvilken måte PP-tjenesten så at egen kompetanse ble utviklet.

I fase 1 av prosjektet opplevde PP-rådgiverne skoleledelsens forventninger til PP-rollen som motstridende og til dels uklare, og en følte seg i en spenning mellom disse. På den ene siden opplevde PP-tjenesten at det var forventninger om en tilbaketrukket og passiv rolle i samarbeidsmøtene for å sikre lærerne plass og trygge dem i møtet. På den andre siden var det forventninger til at PP-tjenesten skulle være myndig og «ta plass». For PP-tjenesten viste det seg imidlertid vanskelig å komme ut av den noe passive rollen en opplevde seg tildelt i prosjektets første fase. Bevisstheten i PP-tjenesten omkring dette dilemmaet vokste fram utover i prosjektperioden. Vi ser en slik bevissthet komme til uttrykk i intervjuene med PP-leder og PP-rådgivere, samtidig som transkripsjonene fra samarbeidsmøtene viser at PP-rådgiver deltar lite i diskusjonene. PP-rådgiverne gir i intervjuene uttrykk for å være i krysspress mellom forventninger fra skolens ledelse om hvordan PP-tjenesten skulle framtre i møtene, og forventninger fra lærere om at møtene skulle føre til noe konkret. PP-rådgiverne var også skeptiske til at det ikke var avklart hvordan en skulle følge opp de utfordringene lærerne tok opp i møtet i perioden fram til neste møte på samme trinn. Disse uklarhetene, slik de ble opplevd av PP-tjenesten, la også begrensninger på PP-rådgivernes egen kompetanseutvikling, siden mål og retning for selve samarbeidet med skolen ble uklart. PP-tjenesten var dessuten «skeptisk til at lærerne skulle møte en PP-tjeneste som er så passiv», og mente man måtte «prøve å finne en annen måte å gjøre det på etter hvert».

Et sitat fra intervju med PP-rådgiver våren 2020 understreker dette: «De setter oss i en umulig rolle som vi ikke har forutsetninger for å lykkes i.» Fra PP-tjenestens side ble det vist forståelse for at skolen skulle ha «eierskap» til prosjektet, men samtidig ble det understreket at de måtte «eie det sammen». Først da kunne PP-tjenesten påvirke egen rolle i prosjektet, noe som også ville gitt muligheter for ytterligere kompetanseutvikling i samarbeidsmøtene.

PP-tjenesten opplevde lærerens presentasjoner av egen praksis i møtene som informative og klargjørende, samtidig som de var usikre på om det stod i forhold til tids- og ressursbruk i møtet. Et sitat fra en PP-rådgiver illustrerer dette: «[På møtet ble det] veldig mye tid der kontaktlæreren forteller om klassen sin, og så er det liten tid til å spille inn ting og til å være i dialog om, hva gjør vi videre på en måte.»

De utfordringene PP-tjenesten så med møteformatet ble diskutert i ettermøtet som fant sted i etterkant av hvert samarbeidsmøte. Ettermøtet var ledet av kommunal prosjektleder. Her drøftet en det lærerne hadde presentert, men også hvordan selve møtet hadde foregått. Denne metarefleksjonen i ettermøtet der alle møtedeltakerne bortsett fra lærerne deltok, ble av PP-tjenesten opplevd som nødvendig og svært nyttig for egen kompetanseutvikling. Samtalene var etter PP-tjenestens vurdering åpne og direkte, og det var rom for å reflektere over utfordringer og mulige justeringer av innovasjonen.

Et gjennomgående inntrykk i alle fasene av prosjektet er at PP-tjenesten og skolen har vært enige om nødvendigheten av å ta tak i og utvikle videre samarbeid om inkluderende praksis og systemarbeid, samtidig som en har vært noe uenige om hvordan selve samarbeidet skulle foregå. Å rette oppmerksomheten mot grupper av elever og på ordinær undervisning var imidlertid ønsket av både skolen og PP-tjenesten, og har etter PP-tjenestens vurdering både bidratt til å ivareta det doble mandatet tjenesten har og gitt grunnlag for videre samarbeid. Utover i prosjektperioden ble det vanligere å avslutte samarbeidsmøtene med at PP-rådgiverne ble invitert inn på det påfølgende trinnmøtet. På denne måten ble samarbeidsmøtene og samarbeidet mellom lærere og PP-tjenesten i perioden mellom møtene bundet sammen. Her ligger et ytterligere potensial for at dette mellomarbeidet kan presenteres av lærer og PP-rådgiver sammen

på neste samarbeidsmøte, og slik bidra til felles kompetanseutvikling. At PP-rådgiverne opplevde deltakelse på trinnmøtene som meningsfullt viser følgende sitat: «Jeg har vært med på et eller to trinnmøter. ... da føler du mye mer at du er et arbeidslag sammen, sant. Som skal få til noen ting sammen ... mer enn det blir på de skolemøtene [samarbeidsmøtene].»

Samarbeidsmøtene ga imidlertid også mulighet for å drøfte videreutvikling av pedagogisk praksis og organisering, slik at flere behov kunne bli ivare tatt innenfor det ordinære tilbudet. I et intervju i prosjektets fase 2 uttrykker PP-rådgiverne de at det har skjedd en dreining mot større bevissthet rundt inkluderende praksis i møtet, og at dette da var løftet opp på alle klassetrinnene. Etter PP-tjenestens vurdering var inkluderende praksis, ved at møtet i stadig større utstrekning ble styrt bort fra enkeltelever og heller rettet mot hele klassen, nå satt tydelig på dagsorden. At en har opplevd deltakelsen som kompetanseutviklende, og også har sett kritisk på egen praksis, viser følgende sitat fra en PP-rådgiver:

Stor verdi for oss å være med på de møtene for å bli kjent med gruppen og klassen. For vi har gjerne fokus på den ene eleven, og så er det jo det at vi må se mye bredere og mye større, så det har vært en god innfallsvinkel for oss, synes i hvert fall jeg.

PP-rådgiveren gir her uttrykk for at det er positivt å få innblikk i praksisen i alle klasser, også de klassene uten elever med spesialundervisning, klasser som tidligere var lite kjent for tjenesten. Et sitat fra en PP-rådgiver illustrerer dette:

Jeg følte jeg ble veldig godt kjent med skolen ... det var akkurat som jeg var i klasserommet. De var flinke til å fortelle hvordan de opplevde det, hvordan de har det. Og så fikk jeg liksom en sånn: Å, nå har jeg vært i klasse. [X]

PP-tjenesten gir videre uttrykk for at en er blitt bedre kjent med og fått kunnskap om alle lærerne og andre som jobber på skolen, og ikke kun de involverte i arbeidet rundt barn med spesialundervisning. De opplevde å være gitt et nytt «ansikt» på skolen og understreker at uten samarbeidsmøtene ville en ikke vært der en er i dag. De uttrykker seg videre positivt om PPT-forsker-analysen og ser verdien av at samarbeidet med skolen rundt problemstillinger fra tidligere samarbeidsmøter videreføres.



## Oppsummerende diskusjon

I mye av diskusjonen om utviklingsarbeid i skolen ligger det en implisitt forventning om at kompetanseutviklingen foregår internt i organisasjonen, og støttes av eksterne bidrag. Slik ekstern kompetanse har i denne sammenheng vært representert ved PP-tjenesten, som er forventet å skulle bidra med nye og oppdaterte perspektiver på organisasjonsutvikling og endring mot en mer inkluderende praksis (Fasting & Breilid, 2020). Innenfor en slik modell vil en imidlertid lett tildeles roller som «vi som skal kvalifisere oss» på den ene siden og «de som kommer utenfra og hjelper med slik kvalifisering» på den andre. SUKIP-prosjektet hadde som ambisjon å utfordre en slik etablert modell. Målet var at både skolen og PP-tjenesten gjennom profesjonsfaglig samarbeid i fellesskap skulle utvikle kompetanse på inkludering. Dette skulle, sett fra SUKIP-prosjektets perspektiv, skje ved at en identifiserte konkrete utviklingsområder og jobbet sammen med disse over tid. Aktørene skulle så, gjennom samarbeid om felles utfordringer, kvalifisere seg ytterligere for å drive utviklingsprosesser relatert til disse områdene videre. Basert på analyser av de ulike aktørenes deltakelse i samarbeidsmøtene er det identifisert noen forutsetninger for at et slikt samarbeid skal kunne bidra til kompetanseutvikling for begge parter. For det første ser vi klart at PP-tjenesten må oppleve samarbeidet med skolen som likeverdig for å erfare læring og utvikling i prosjektet. En slik forutsetning samsvarer med det forskning rundt PP-tjenestens rolle i samarbeid med skole og barnehage viser (Andrews et al., 2018; Cameron & Tveit, 2020; Fylling & Handegård, 2009; Moen et al., 2020; Tveitnes, 2018).

Vi ser at manglende involvering i forarbeidet til dette prosjektet fikk konsekvenser, ikke bare for PP-tjenestens motivasjon, men også for tjenestens mulighet for egen kompetanseutvikling og dermed for å kunne utfordre egne implisitte teorier knyttet til PP-rollen. Et spørsmål i denne sammenheng er om den institusjonelle virksomheten som skole og PP-tjeneste var en del av har bidratt til å definere rammer som styrte samarbeidet med skolen (Meyer & Rowans, 1977). Slike rammer ser ut til å ha gitt PP-tjenesten en passiv rolle, fordi PP-rådgiverne fikk svake forutsetninger for deltakelse i møtene. Vi så eksempler på dette i prosjektets første fase. PP-tjenesten opplevde uklare forventninger til sin deltakelse, siden

roller og samarbeidsområder ikke var tydelig avklart. PP-tjenesten ble ikke gitt noen sentral rolle i prosjektets første fase, men kun muligheter for å delta i møtet og gjennom dette få utvide sitt kjennskap til skolens ordinære praksis. Et spørsmål er derfor om den rollen PP-tjenesten ble tilbudt i samarbeidsmøtene i prosjektets første faset, bidro til å passivisere tjenesten.

At skolen valgte å tilby PP-tjenesten en slik rolle er forståelig sett fra skolens ståsted. En viktig målsetting for skolen i første fase av prosjektet var nemlig å gi lærerne tilstrekkelig trygghet i samarbeidsmøtet til å våge å utlevere sin praksis i klasseromsanalysene. Vi ser imidlertid at PP-tjenesten hadde utfordringer med denne rollen og opplevde det som ubehagelig å framstå som så passiv i møtene. PP-rådgiverne opplevde et dilemma mellom på den ene siden forventninger om en passiv rolle og lærernes forventninger å skulle bidra med råd på den andre. En slik spenning kan forstås som en utfordring av den naturlige innstillingen (Hanssen et al., 2017; Schütz 2005), men kan også forstås som en «vekker» som har bidratt til nyorientering og utfordring av PP-rollen utover i prosjektperioden. Analysene viser at lærernes økte trygghet og en gradvis institusjonalisering av prosjektet i skolen, åpnet mulighetene for en mer aktiv rolle for PP-tjenesten og dermed også for kompetanseutvikling. Deltakelse i møtene ga dessuten PP-tjenesten økt kunnskap om skolens virksomhet og, gjennom det, legitimitet til å kunne spille en mer aktiv rolle i prosjektet. Disse prosessene virket sammen.

Vi kan videre hevde at selve formatet i samarbeidsmøtene vi har studert utfordret etablerte praksismodeller og dermed den naturlige innstillingen til egen praksis. En modell som litt spissformulert fungerer slik at skolen melder et problem, PP-tjenesten vurderer eleven og situasjonen og gir deretter råd til skolen om tiltak. Møtemetaforen indikerte nettopp mer vekt på likeverdighet og gjensidig deltakelse i samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, men også nye og tydeligere rammer for å bli utfordret som profesjonsutøver (Nespor, 1994). Vi kan derfor hevde at nye begreper og metaforer, forstått som artefakter eller medierende redskap (Säljö, 1999) for PP-tjenesten i prosjektet, representerte den vekkeren Schütz (2005) refererer til.

Første fase av prosjektet var preget at en adaptiv re-kontekstualisering (Mausethagen et al., 2019), der en – for å skape en trygg plattform for

lærerne – i liten grad utfordret med nye og krevende perspektiver. Så ser vi en dreining utover i prosjektet i retning av en tydeligere og mer utfordrende diskurs gjennom en klarere møtekoreografi (Næss, 1999). Vi kan karakterisere dette som en dreining mot en mer transformativ re-kontekstualisering (Mausestagen et al., 2019), der PP-tjenesten både gis, men også tar, mer plass. Vi ser en slik forandring i sammenheng med at PP-tjenesten gjennom en gradvis mer aktiv deltakelse i samarbeidsmøtet fikk tilgang til ny tenkning og nye begreper (Næss, 1999; Säljö, 1999). I en slik sammenheng vil vi løfte fram samarbeidet rundt utvikling av den såkalte PPT-forsker-analysen som strukturerende redskap (Säljö, 1999). Særlig den tredje av disse analysene framstod som vellykket og den som ga lærerne størst mening. En årsak kan være at denne analysen ble opplevd som mer praksisnær og relevant enn de to foregående, noe som kan forstås i lys av Haugs (2014) påstand om at inkluderende praksis nettopp må forstås i den konkrete konteksten den studeres innenfor. Dette samarbeidet er ført videre av skolen og PP-tjenesten i samarbeid gjennom arbeid med felles problemstillinger i forkant av nye samarbeidsmøter.

## Konklusjon

I dette kapitlet har vi undersøkt kompetanseheving i PP-tjenesten innenfor rammen av et profesjonsfaglig samarbeid mellom en PP-tjeneste og en skole. Deltakelse i prosjektet har vært krevende for tjenesten, men har også bidratt til kompetanseutvikling. Vi vil hevde at denne kompetanseutviklingen i hovedsak har skjedd på tre arenaer i tre ulike faser i prosjektet.

For det første har kompetanseutviklingen foregått gjennom deltakelse i det såkalte ettermøtet i fase 1 av prosjektet. Dette møtet ble avholdt etter at selve samarbeidsmøtet var avsluttet og etter at lærerne på trinnet hadde forlatt møtet. På dette ettermøtet fikk PP-tjenesten anledning til å oppsummere både utfordringer og muligheter i samarbeidet med skolen samt spille inn forslag til justeringer av møteformatet. Et av disse innspillene var behovet for en tydeligere påkobling i perioden mellom møtene, noe som resulterte i den såkalte PPT-forsker-analysen i neste fase.

Den andre arenaen har vært aktiv deltakelse i utarbeiding og gjennomføring av den såkalte PPT-forsker-analysen i fase 2 av prosjektet. Denne

analysen ble sendt lærerne til forberedelse før samarbeidsmøtet. Denne artefakten medierte samarbeidet med skolen på en ny måte for tjenesten, og ga nye og forbedrede forutsetninger for både deltakelse i møtene og for egen kompetanseutvikling.

Tredje punkt er forhåndsdrøfting av problemstillinger utarbeidet av skolen i fase 3 av prosjektet. PP-tjenesten fikk tilsendt et utvalg av problemstillinger skolen ønsket å diskutere på det kommende samarbeidsmøtet. PP-tjenesten diskuterte så disse problemstillingene i et eget internt utviklingsmøte uken før møtet med lærerne, noe som både ga bedre forutsetninger for deltakelse i samarbeidsmøtet uken etter og bidro til kompetanseutvikling i tjenesten.

PP-tjenesten har lang erfaring med å møte stadig nye forventninger fra samarbeidende aktører i kommunene. I dette kapitlet har vi sett nærmere på noen av disse utfordringene, samt på hvordan de er håndtert og forsøkt løst innenfor rammen av et profesjonsfaglig samarbeid med skolen. Særlig har vi rettet oppmerksomheten mot den delen av PP-tjenestens mandat som orienterer seg mot kompetanse- og organisasjonsutvikling og tjenesens vilkår for å kunne realisere en slik målsetting. Vi har sett utvikling av inkluderende praksis operasjonalisert gjennom klasseromsanalysen i samarbeidsmøtene. I møtene er kunnskapsutvikling om inkluderende praksis kontekstualisert innenfor en lokal virkelighet for å gi samarbeidet mening (Haug, 2014; Røvik 2014). Vi har imidlertid også sett utfordringer og spenninger som kanskje aldri vil finne sin endelige løsning, samtidig som det åpnes for nyorientering og ytterligere kompetanseutvikling. Vår hovedkonklusjon er at slik nyorientering og kompetanseutvikling har funnet sted i SUKIP-prosjektet. Vi ser klare indikasjoner på at samarbeidet videreføres og videreutvikles etter at SUKIP er avsluttet.

## Referanser

- Andrews, T. M., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B. C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap – om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. Nordlandsforskning.
- Cameron, D. L. & Tveit, A. D. (2020). PPTs bidrag i ansvarsgrupper omkring barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. *Psykologi i kommunen*, (3).

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. The Falmer Press.
- Fasting, R. B. & Breilid, N. (2020). PP-tjenesten som inkluderingsagent: Retorikk eller handling? *Psykologi i kommunen*, (3).
- Fylling, I. & Handegård, T. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 5/2009). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/PP-tjenesten---kartlegging-og-evaluering-2009/>
- Gjotterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. & Stjernstrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017). Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling? *UNIPED*, 40(1), 7–17. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-01-02>
- Hanssen, B. & Østrem, S. (2013). *Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav i en veilederutdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere*. UiS rapportserie.
- Haug, P. (2014). Empirical shortcomings? A comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, 'Conceptual diversities and empirical shortcomings-a critical analysis of research on inclusive education'. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 283–285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933548>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Leontjev, A. N. (2002). *Virksomhed, bevidshed, personlighed*. Hans Reitzels forlag.
- Mausethagen S., Skedsmo, G. & Prøitz, T. S. (2019). Hva slags utvikling? Elevresultat som utgangspunkt for utviklingsarbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 53–70). Universitetsforlaget.
- Meyer, J. W. & Rowans, B. (1977). Institutional organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*. 83(2), 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Moen, T. (2013). Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere. *Spesialpedagogikk*, 6, 15–23.
- Moen, T., Rismark, M. & Sølvberg, A. M. (2020). Rådgiverrollen i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT): Hvordan blir den forstått av PP-rådgivere? *Psykologi i kommunen*, (2).
- Moen, T. & Szulevicz, T. (2022). Norske og danske PP-rådgiveres opplevelse av «utenfrastyring»: En kvalitativ studie. *Psykologi i kommunen*, (4).
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: Space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. The Falmer Press.
- Næss, G. (1999). *Veiledning som møte* [Årbok]. Veiledernetverket i Kristiansand.

- Røvik, K. A. (2014). Translasjon – en alternativ doktrine for implementering. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 403–417). Cappelen Damm Akademisk.
- Schütz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi*. Hans Reitzels forlag.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Love Publishing Company.
- Sunnevåg, A. K. & Nordahl, T. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 287–299. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-05>
- Säljö, R. (1999). Learning as the use of tools: A sociocultural perspective on the human technology link. I K. Littleton & P. Light (Red.), *Learning with computers. Analysing productive interaction* (s. 144–161). Routledge.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning: I skole og utdanning*. Høyskoleforlaget.
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2499868>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>