

KAPITTEL 7

Kompetanseutviklende samarbeid mellom skole og PP-tjeneste: et spørsmål om møtekoreografi?

Vegard Moen

Førsteamanuensis, Universitetet i Stavanger

Marit Mjøs

Førsteamanuensis, NLA Høgskolen

Abstract: In this chapter, the light is directed at collaborative meetings as an innovation, in which both school and PPT (educational and psychological counselling service) participate. The meetings are understood as an arena for the development of collaborative skills, and as a pivot point for the development of a professional community. The aim of the meetings has also been to lay the foundations for an extended and improved collaboration between school and PPT, where one looks to a greater extent than previously at ordinary practice and at how this can take care of pupils with different needs. The school discussed in this chapter has itself chosen an approach to innovation both in terms of preparation and management of the meetings, how they are structured, and forms of communication in the meetings. Throughout the project period, we have seen challenges linked to the anchoring and institutionalization of new collaboration routines between school and PPT, but at the same time a development towards a more sustainable collaboration model. Based on our assessment, the innovation has over time contributed to the development of new and improved infrastructure for collaboration on inclusive practices in school.

Keywords: SUKIP, professional learning communities, meeting choreography, development work, inclusive practice

Sitering: Moen, V. & Mjøs, M. (2023). Kompetanseutviklende samarbeid mellom skole og PP-tjeneste: et spørsmål om møtekoreografi? 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. 7, s. 159–179). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch7>
Lisens: CC-BY-NC 4.0

Innledning

I dette kapitlet rettes søkelyset mot samarbeidsmøter mellom skole og PP-tjeneste i SUKIP-prosjektet.¹ Møtene har fungert som arena for utvikling av samarbeidskompetanse, og som omdreiningspunkt for utvikling av et profesjonsfaglig fellesskap. En viktig målsetting med møtene har vært å legge grunnlag for et utvidet og forbedret samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten om inkluderende praksis hvor man i større grad enn tidligere retter blikket mot den ordinære opplæringen og hvordan denne kan romme alle elever i skolen.

Både den aktuelle skolens og PP-kontorets ambisjon om utvikling av et profesjonssamarbeid er godt forankret i Kunnskapsløftets overordnede del, der det blant annet heter at «lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Et slikt samarbeid rammer inn arbeidet med utvikling av både holdninger, kompetanse og praksis. Deltakelse i et profesjonsfellesskap gir imidlertid i seg selv ikke nødvendigvis forutsetninger for profesjonslæring, men må – som andre møter – rammes inn, gjøres forutsigbart og struktureres. Et vesentlig moment har derfor vært å sette lys på hvordan den valgte infrastrukturen for samarbeid, en såkalt møtekoreografi (Næss, 1999), strukturerer samarbeidet og legger til rette for at partene skal kunne lære av hverandre og dermed sammen bidra til praksisutvikling.

Problemstillingen som blir belyst i dette kapitlet kan formuleres slik: *Hvordan påvirker møtekoreografien muligheten for utvikling av et gjensidig lærende fellesskap mellom skole og PP-tjeneste?*

Nedenfor redegjør vi først kort for hvordan studien er rammet inn og for teoretiske perspektiver. Deretter beskrives for data og for metodisk tilnærming, samt hvordan vi har analysert selve møtene for å kaste lys over problemstillingen. Til slutt diskuteres hvilke implikasjoner våre funn kan ha for videre utvikling av samarbeidet mellom skole og PP-tjeneste om inkluderende praksis i skolen.

¹ SUKIP (Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis) er et treårig NFR-støttet innovasjonsprosjekt. Se ellers antologiens introduksjonskapittel.

Studiens kontekst

Som redegjort for i antologiens kapittel 1, er det krevende å oversette et politisk prinsipp som inkludering² til en praktisk hverdag med relevans for lærerarbeidet. I denne sammenheng støtter vi oss til Haug (2014), som hevder at begrepet inkludering først og fremst må forstås kontekstuel. En kontekstuell tilnærming innebærer at vi ser både ambisjonen om inkluderende praksis og spesialpedagogisk virksomhet i relasjon til øvrig pedagogisk virksomhet ved skolen. I en slik sammenheng vil vi legge vekt på at inkluderende praksis utvikles i samspillet mellom ulike samarbeidende aktører (Emanuelsson et al., 2001; Haug, 2014; Persson, 1998).

Med bakgrunn i resultatene fra analysene har vi valgt å dele framstillingen av prosjektet i to faser, selv om overgangen mellom disse har vært glidende. Første fase omfatter perioden fra og med høsten 2019 til og med høsten 2020. Andre fase omfatter perioden fra januar til desember 2021. Det er flere grunner til at det er naturlig å skille mellom to faser. For det første skiftet skolen rektor mot slutten av fase 1. Den første rektoren hadde vært svært toneangivende i utviklingen av prosjektet. Ny rektor hadde ikke et eierforhold til prosjektet i samme utstrekning som sin forgjenger, og måtte derfor både måtte gå inn i et design andre hadde utviklet, samt forsøke å gjøre prosjektet til sitt eget. En annen årsak til at det er naturlig å skille mellom de to periodene er at overgangen mellom dem også markerer en viktig endring i tilnærming til analyse av lærernes praksis på trinnene, slik denne ble framlagt til diskusjon i samarbeidsmøtet.

Teoretisk innramming

Det er gode erfaringer med at lærende møter knyttet til utvikling av inkluderende praksis i skolen kan fungere kunnskapsutviklende for de samarbeidende partene (Mjøs & Moen, 2018). Slike møter kan imidlertid rammes inn på ulike måter og gis ulik struktur, og en grunnleggende antakelse er at denne strukturen vil ha avgjørende betydning for hvorvidt møtene vil fungere etter hensikten. Tilrettelegging av slike lærende møter

2 For en nærmere avklaring av begrepet inkludering viser vi til antologiens kapittel 1.

må sees i sammenheng med ambisjonen om profesjonsfaglig utvikling og organisasjonslæring slik denne kommer fram i Meld. St. 6 (2019–2020). Her heter det blant annet at «godt tverrfaglig samarbeid handler om at ulike fagmiljøer arbeider sammen og ser tilbudene til barn og unge i sammenheng. De ansatte i tjenestene må snakke godt sammen» (s. 78).

Det er naturlig å forankre en slik ambisjon i skolens *Tiltaksplan for samarbeid mellom PPT og skolen* og *Virksomhetsplan for PPT* for denne fasen. Begge planene løfter fram målet om samarbeid i et tverrfaglig profesjonsfaglig fellesskap. Videre kommer målet om utvikling av inkluderende praksis gjennom samarbeid klart fram i skolens prosjektplan. I planen uttrykkes målet med prosjektet slik: «Skolens hovedmål er å utvikle en inkluderende praksis. Skolens delmål er å skape et inkluderingsfremmende møteformat og en profesjonsfaglig arena hvor grupper av elever screenes systematisk to ganger i året gjennom lærerteamets utvalgte oppmerksomhet på egne grupper» Skolens prosjektplan s. 1.

Både skolen og PP-tjenesten som behandles i dette kapitlet hadde altså ambisjon om å videreutvikle sin inkluderende praksis. En slik videreutvikling skulle skje i et profesjonsfaglig samarbeid i møter der oppmerksomheten skulle flyttes fra enkeltelever og enkeltelevers behov for ekstra ressurser, mot vilkår for deltakelse for alle elever på trinnet. En slik dreining representerte en perspektivendring i samarbeidet mellom skole og PP-tjeneste sammenliknet med hvordan dette tidligere hadde vært organisert i kommunen. Samarbeidet før prosjektet startet var preget av at skolen meldte utfordringer knyttet til enkeltelever, og at PP-tjenesten veiledet og utarbeidet eventuelt en sakkyndig vurdering. Deretter fattet skolen et enkeltvedtak om ressurser. Forskning viser at både skoler og lærere først og fremst ønsker at PP-tjenesten skal jobbe individrettet, og at de henvender seg i langt mindre grad til tjenesten med forespørsel om hjelp til forebygging, det vi gjerne omtaler som system delen av PP-tjenestens mandat (Moen & Szulevicz, 2022). Når en nå valgte å videreutvikle modellen for samarbeid, utfordret det både lærernes og PP-tjenestens innarbeidede forståelse av hva samarbeidet skulle innebære. Det var derfor grunn til å anta at endringen som det nye møteformatet innebar ville kunne skape utfordringer.

Vi diskuterer i dette kapitlet organisering og utforming av det vi kan kalle møtedesign ved en skole, og på hvilken måte dette designet kan

legge grunnlag for samarbeid om utvikling av inkluderende praksis. Hvorvidt selve møtet fungerer hensiktsmessig som arena for felles kunnskapsutvikling avhenger blant annet av hvordan deltakerne er gitt forutsetninger for deltakelse. I definisjonen av møtedesign støtter vi oss på såkalt aktør-nettverksteori (Lahn & Jensen, 2008; Nespor, 1994). I lys av et slikt perspektiv har vi sett nærmere på hvordan selve strukturen i møtet kan ramme inn og gi ulike forutsetninger for samarbeid og utvikling. Et møte med en såkalt sterk inskripsjon vil «tvinge» aktørene til å følge et bestemt mønster (Lahn & Jensen, 2008; Nespor, 1994). En sterk inskripsjon vil i vår sammenheng innebære en tydelig struktur, klare oppgaver og forberedelser, et tydelig etterarbeid og så videre. Inskripsjonen tvinger fram en bestemt type handling. På samme måte vil et møte med en svak inskripsjon innebære en risiko for direkte eller indirekte maktutøvelse.

Gunnar Næss (1999) bruker i denne sammenhengen begrepet koreografi for å beskrive strukturen i et møte. En tydelig koreografi med forutsigbare rammer og forventninger kan skape trygghet hos deltakerne (Hanssen et al., 2017). Begrepet *koreografi* hos Næss har flere sammenfallende trekk med begrepet *inskripsjon* (Nespor, 1994), slik dette også er videreutviklet i en norsk sammenheng av Lahn og Jenssen (2008). På den ene side må innholdet i møtet gi deltakerne mening, og det må være mulig å utvikle gode relasjoner mellom personene som deltar. Møtet må bygge på en forståelse av at prinsipper som støtte, likeverdighet, deltakelse, gjensidighet, felles refleksjon og bevisstgjøring (Handal, 2016) er viktig. Vi kan karakterisere en slik innramming som en svak koreografi (Næss, 1999). På den andre siden er det også nødvendig å ramme inn deltakelse i møtet gjennom å legge til rette for og strukturere deltakelsen, samspillet og dialogen (Hanssen & Østrem, 2013). Tydelige og forutsigbare rammer kan gi forutsetninger for deltakelse, forenkle ledelsen av møtene og binde opp uheldige motkrefter. Et møte med slike klare rammer vil derfor ha en tydelig koreografi eller en sterk inskripsjon.

Både inskripsjon og kommunikasjonsform i selve møtet kan derfor være sterk og tydelig eller svakere og mer underforstått (Mjøs & Moen, 2018). En grunnleggende antakelse i dette kapitlet er at ulik inskripsjon vil gi aktørene ulikt spillerom og ulike forutsetninger for læring i møtet. Læring forstås da som en prosess som foregår mellom aktører hvor alle er

medskapere av mening (Gjems, 2019). Profesjonsfaglige møter vil dessu-
ten alltid til en viss grad være preget av makt. Med en stram struktur vil
en kunne tøyte og eventuelt binde opp slike krefter eller makt, mens en
mer utydelig struktur vil åpne opp for både konstruktive og mer utfor-
drende sider ved maktutøvelse (Mjøs & Moen, 2018).

Støtte og trygghet vil være vesentlig for å kunne skape et nødven-
dig fundament for utvikling. Deltakerne må anerkjennes for sin prak-
sis, og ny og videreutviklet kunnskap må ta utgangspunkt i en praksis
som aktørene over tid har knyttet identitet til. Samtidig må en være var
for at alle profesjonsfelleskap vil ha en tendens til å sementere etablerte
praksiser. Derfor må all læring i profesjonsfelleskap ha et klart formål
om hva som skal læres og eventuelt også forbedres for å motvirke ten-
densen alle praksisfelleskap vil ha til å forsterke eksisterende strukturer
(Mausethagen et al., 2019). I en slik sammenheng kan vi også støtte oss
på Wenger (1998), som hevder at det innenfor alle praksisfelleskap vil
være regler og normer for hva som anses som akseptabelt og hva som
faller utenfor, og dermed står i fare for å bli avvist. En slik kontroll med
adapsjon til ytre krav og forventninger henger sammen med praksisfel-
lesskapets behov for å beskytte sin identitet og, i ytterste konsekvens, sin
eksistens (Hansen, 2012; Lave & Wenger, 1991). Forstått i et slikt perspek-
tiv vil en lokal lærerpraksis på en skole tillate en viss form for ulikhet
mellom forventninger utenfra og allerede etablert praksis. Slik ulikhet
kan for eksempel gjelde syn på inkludering og syn på hvordan inklude-
ring skal realiseres i det praktiske arbeidet på skolen. Det vil være grenser
for hvor stor ulikheten mellom etablert praksis og ambisjon om endring
kan være før den lokale sosiale strukturen i praksisfelleskapet bryter
sammen (Hansen, 2012). Mot en slik bakgrunn vil utfordringen i ledelse
av et profesjonsfaglig samarbeid mellom skole og PP-tjeneste være å finne
den rette avveiningen mellom en sterk og en svak inskripsjon og, i møtet,
finne rett balanse mellom støtte og utfordring.

Om metode og data

Skolen som diskuteres i dette kapitlet er en middels stor grunnskole i en
mindre norsk kommune. Ledergruppen består av rektor og to inspektører.

Skolen fikk ny rektor omtrent midtveis i prosjektperioden. Hvert trinn har to kontaktlærere, og i prosjektet har samtlige trinn ved skolen vært involvert. Alle trinn har deltatt i et samarbeidsmøte to ganger hvert år. Det er dette møtet som er objekt for analyse og diskusjon i dette kapitlet.

Det empiriske grunnlaget for analysene er transkripsjoner av lydfiler fra i alt 25 møter, samt seks refleksjonsnotater som forskerne selv har skrevet etter deltakelse i samarbeidsmøtene. Refleksjonsnotatene inneholder forskerens foreløpige og ufullstendige analyse av innholdet i møtet slik dette framstod i etterkant. Analysene nedenfor må forstås i lys av at også disse refleksjonsnotatene er trukket inn.

I tillegg til to kontaktlærere på hvert trinn har følgende personer deltatt i samarbeidsmøtene:

- Assistent eller miljøterapeut hvis trinnet har hatt det
- Spesialpedagoger ved skolen
- Rektor og to inspektører
- Rådgiver fra PP-tjeneste
- Representant fra kommunens tverrfaglige ressursteam
- Kommunal prosjektleder fra SUKIP og representant for forskergruppen i SUKIP

Det må nevnes at kommunal prosjektleder i en stor del av prosjektperioden også har vært leder av PP-tjenesten. En slik todelt rolle er både potensielt og i praksis utfordrende ved at en kan møte ulike forventninger til rollen fra ulike involverte aktører. Forsker og kommunal prosjektleder har hatt en løpende dialog både seg imellom og med skolens ledelse for å kunne håndtere en slik dobbeltrolle og mulige interessekonflikter på en forsvarlig måte. Rollen som forsker i møtene kan beskrives som en deltakende observatør, og deltakelsen har gitt tilleggskunnskap ut over transkripsjonen fra møtene.

I forkant av hvert møte foretok de to kontaktlærerne på trinnet en analyse av sin praksis med utgangspunkt i et eget skjema for klasseromsanalyse. Denne analysen utgjorde grunnstrukturen i møtene. Den første versjonen av skjemaet ble utarbeidet av daværende rektor i forkant av første fase i prosjektet. Ny rektor, som tiltrådte januar 2021,

videreutviklet skjemaet i samarbeid med kommunal prosjektleder. Den nye versjonen av skjemaet ble tatt i bruk våren 2021 og var i bruk resten av prosjektperioden.

Lærerne valgte selv hvilke praksiser de ønsket å løfte fram i møtet, men det var forventninger om at hele klassen og samspillet elever imellom skulle være i søkelyset. I selve samarbeidsmøtet redegjorde trinnlærerne først for den analysen de hadde gjennomført, uten innblanding og spørsmål fra de andre møtedeltakerne. Deretter ble det åpnet opp for spørsmål og kommentarer fra de andre deltakerne i møtet. Det er særlig denne siste delen av møtet og måten den ble strukturert og ledet på som er gjenstand for analyse og diskusjon i dette kapitlet.

Analyse og resultater

I det konkrete analyseopplegget har vi støttet oss på Festøy og Haug (2019). Gjennom tematisk analyse (Kvale & Brinkmann, 2009) av transkripsjoner av samarbeidsmøtene har vi konstruert en gruppe tema, som så er analysert videre langs dimensjonen *sterk-svak*. Det er imidlertid viktig å understreke at sosiale praksiser, som de vi har studert, ofte utspilles innenfor rammer der spenninger mellom deltakelse og struktur, støtte og utfordring ikke kan sees isolert fra hverandre. De må forstås som en enhet og konstituerer sammen en nødvendig forutsetning for hverandre (Hanssen & Østrem, 2013). Ulike former for samhandling i et møte vil bidra til å konstituere en struktur, samtidig som en bestemt struktur vil kunne lukke og åpne opp for samhandling. Når vi likevel velger å trekke analysen ut i de to ytterposisjonene *sterk-svak*, er dette for å tydeliggjøre noen klare spenninger. Her støtter vi oss på Myhre (1980), som framhever at sosialt konstruerte fenomen ofte trer klarest fram når de stilles sammen med sin motsetning. Innenfor aktør-nettverksteori vil det i en slik sammenheng være naturlig å se nærmere både på hvordan deltakerne selv påvirker koreografien i møtet og hvordan de blir påvirket av den samme koreografien (Lahn & Jensen, 2008; Nespør, 1994). En slik tilnærming til sosial samhandling kan dermed også forstås i lys av mer grunnleggende og substansielle strukturerteoretiske perspektiver (Giddens, 1984). En sterk inskripsjon vil «tvinge» aktørene til å følge et bestemt mønster,

og vil i denne sammenheng innebære en tydelig struktur, gjerne i form av en sakliste med klare oppgaver og forventninger til forberedelser, samt tydelige forventninger til etterarbeid. Inskripsjonen tvinger her fram en bestemt type handling og en bestemt kommunikasjonsform, og slike «spor» eller mønstre har det vært mulig å identifisere i møtetranskripsjonene. Selv om vi ikke har ønsket å legge for sterke teoretiske føringer for fram-analyseringen av tema, har de teoretiske perspektivene som det er redegjort for ovenfor likevel i noen grad fungert strukturerende for analysene. Følgende gjennomgående tema for begge de to periodene ble utviklet gjennom analysen:

1) **Strukturen i møtet**

- a) Det vises til referat fra sist møte
- b) Møtet har en agenda

2) **Sammenhengen mellom møtene**

- a) Det uttrykkes forventninger til arbeid mellom møtene
- b) Arbeidet fram til neste møte tematiseres og konkretiseres

3) **Balansen mellom støtte og utfordring i møtet**

- a) Lærerne anerkjennes i møtet
- b) Andre møtedeltakere anerkjennes i møtet
- c) Lærerne utfordres i møtet
- d) Andre møtedeltakere utfordres i møtet

4) **Forutsetninger for deltakelse og samarbeid**

- a) PP-tjenesten har fått mulighet til å forberede seg til møtet
- b) Lærerne har fått mulighet til å forberede seg til møtet

Disse temaene har så dannet grunnlag for en videre kategorisering med bakgrunn i dimensjonen sterk–svak inskripsjon. Analysen av disse kategoriene er vist i tabell 1, som også viser de to fasene i prosjektet. I tabellen indikerer + en sterk inskripsjon og – en svak inskripsjon. Bokstavene a, b, c og d viser tilbake til underkategoriene i inndelingen av tema.

Nedenfor går vi nærmere inn i analysene med utgangspunkt i kategoriseringen av de fire temaene. Vi starter med kategorien strukturen i møtet.

Tabell 1. Resultater

	Første fase (fra og med høsten 2019 til og med høsten 2020)	Andre fase (fra januar 2021 til og med desember 2021)
1. Strukturen i møtet	a-	a+
	b-	b+
2. Sammenhengen mellom møtene	a-	a+
	b-	b- barneskolettrinnet b+ ungdomsskolettrinnet
3. Balansen mellom støtte og utfordring i møtet	a+	a+
	b-	b-
	c-	c+
	d-	d-
4. Forutsetninger for deltakelse og samarbeid	a-	a+
	b+	b+

1. Strukturen i møtet

Møtestrukturen eller møtekoreografien har utviklet seg i løpet av prosjektperioden. Fra i en tidlig fase å ha vært deltakerstyrt og med en svak inskripsjon, har den utviklet seg til å bli tydeligere og med en gradvis sterkere inskripsjon, blant annet i form av en tydeligere møteledelse. Forskjellen i koreografi kommer til syne ved at en i siste del av prosjektperioden rammet inn møtet med en klar agenda og en tydeligere forankring i både referat og i transkripsjoner fra forrige møte. I den siste delen av prosjektet tildelte dessuten rektor ordet og ledet samtalen på en mer strukturert måte enn det vi så i første fase av prosjektet. Bildet er imidlertid sammensatt.

Ønsket om en klart deltakerstyrt koreografi ser ut til å ha vært til stede fra rektors side i den første fasen av prosjektet. Det var med andre ord et valg å strukturere møtet slik at lærerne fikk anledning til å spille en hovedrolle og legge fram sin praksis uten for mange kommentarer. I prosjektets første fase ser vi derfor lite til det som kan karakteriseres som den tradisjonelle samarbeidsmodellen mellom skole og PP-tjeneste, som litt spissformulert fungerer slik at skolen melder et problem, PP-tjenesten vurderer eleven og situasjonen som utgjør problemet, og gir deretter råd til skolen om tiltak. Det ble i stedet lagt vekt på skolens kontekstkunnskap, både om eleven og læringsmiljøet, og en la dermed til rette for å

mobilisere skolens egen kompetanse. Både lærer- og assistentkompetansen ble løftet fram, verdsatt og vurdert.

Som en følge av utvikling i prosjektet ble skjemaet for klasseromsanalyse, og dermed også innholdet i klasseromsanalysen, justert noe da skolen vinteren 2021 fikk ny rektor. Justeringen ble foretatt i et samarbeid med og etter innspill fra leder for PP-tjenesten / kommunal prosjektleder i SUKIP, og på bakgrunn av tilbakemeldinger fra forskergruppen. Analysen fikk med denne justeringen et noe tydeligere fokus på samarbeid mellom deltakerne, og et mer eksplisitt blikk på inkludering og et klasserom for alle. Det må imidlertid understrekes at dette fokuset også hadde ligget i den gamle versjonen av analyseskjemaet, men da noe mer underforstått.

Selv om selve koreografien og dermed innrammingen av møtene har endret seg i løpet av prosjektperioden, har skolens ledelse i begge fasene vært tydelig og bevisst på å forankre eventuelle endringer i lærernes egne analyser. De har lagt vekt på å la lærerne selv reflektere over egen praksis, og med det som utgangspunkt, løfte egne erfaringer opp i samarbeidsmøtet for refleksjon. En har med andre ord tatt utgangspunkt i noe som allerede eksisterer i og rundt lærernes livsverden og bygd videre på dette, og særlig i den første fasen av prosjektet latt lærerne ta et klart eierskap til prosjektet og selv styre koreografien i møtene.

Vi noterte oss hvordan diskusjonene i møtet ble organisert. Særlig i første fase kan det se ut som innspillene fra de eksterne deltakerne i siste halvdel av møtet framstod som noe overveldende for lærerne, et forhold som kan forstås i lys av den noe svake koreografien. Det ble heller ikke drøftet hva lærerne forstod som det viktigste i de momentene som ble løftet fram. Samtidig så vi at en svak inskripsjon tydeligere åpnet opp for deltakernes stemme og deltakelse. Vi så at lærerne i møter med en svakere inskripsjon kan ha følt seg friere til å ta ordet og til å utlevere og dele sin praksis fra klasserommet. En for tydelig og mer utfordrende møteledelse ville trolig kunne lukket for dette, og slik bidratt til å forspille muligheter for utvikling av praksis.

I et samarbeidsmøte i første fase, våren 2020, noterte vi oss at rektor justerte måten hun ledet møtet på i retning av en noe sterkere koreografi. Et uttrykk for dette er at hun styrte presentasjonen gjennom skjemaet for

klasseromsanalyse klarere enn vi hadde sett tidligere, og etter omtrent en halvtime gav ordet til de andre møtedeltakerne. Rådgiver fra PP-tjenesten tok så ordet og utfordret lærerne på forholdet mellom undervisning i smågruppe og undervisning i klassen. Formen på spørsmålene var forsiktig. PP-rådgiveren fulgte opp ved å spørre om lærerne kunne se sin egen praksis med nye øyne og utfordre seg selv på forholdene i klassen. Vi kunne ikke se at spørsmålet ga gjenklang hos lærerne.

Mot slutten av møtet gikk lærerne. Skolens ledelse, PP-rådgiver, representant fra kommunens tverrfaglige ressursteam, kommunal prosjektleder fra SUKIP og representant for forskergruppen i SUKIP ble igjen for en kort oppsummerings- og evalueringsøkt. PP-rådgiveren startet med å stille spørsmål ved egen rolle. Spørsmålet kan forstås på bakgrunn av den koreografien hun var vant til fra tidligere møter, og hun ba om tilbagemelding på om hun hadde vært for aktiv og tydelig. Inspektøren responderte ved å antyde at en måtte være varsom med å være for konfronterende overfor lærerne. Av transkripsjonene framgår det at PP-tjenesten i det foregående møtet med lærerne hadde vært mer aktiv og deltakende sammenliknet med tidligere møter, noe som kan ha åpnet opp for denne refleksjonen rundt egen rolle i den påfølgende refleksjonsrunden. Skolens ledelse signaliserte imidlertid en fortsatt svak inskripsjon i de påfølgende møtene, og korrigerste slik indirekte PP-tjenestens forsøk på å utfordre koreografien.

Høsten 2020 og våren 2021 var preget av at praksis i møtene begynte å sette seg. Vi merket særlig fra sent høsten 2020 at kommunikasjonsformen i møtene var noe mer preget av gjensidig informasjonsutveksling og kunnskapsutvikling mellom deltakerne. Et gjennomgående funn i våre analyser er derfor at selve strukturen i møtet ble utviklet og endret gjennom prosjektperioden. Koreografien ble klarere med en stadig sterkere inskripsjon. Konkret så vi at møteledelsen ble tydeligere utover i prosjektperioden. Deltakerne møtte med klarere forventninger til egen deltakelse i møtet, rollene i møtet som både *aktører* og *kommentatorer* var mer avklart, og innrammingen ble tydeligere ved at rektor styrte møtet og tildelte ordet. Samtidig er bildet sammensatt. Den tidlige møtestrukturen som vi så i første fase av prosjektet kan hevdes å ha hatt en sterk indirekte inskripsjon i den forstand at rektor regulerte taletid og

tildelte PP-tjenesten og andre eksterne deltakere en passiv rolle for å sikre lærerne taletid i møtet. Det som utenfra kunne se ut som et forholdsvis åpent møte med svak koreografi, hadde i virkeligheten en sterkere implisitt og underforstått koreografi. Styrken lå i at deltakerne før møtet hadde fått klar informasjon om å holde tilbake, og at en i selve møtet la vekt på lærernes formidling av egen praksis. Våre analyser indikerer at PP-tjenesten fikk begrensede forutsetninger for forberedelse, noe som kan ha forsterket en slik implisitt, men også sterk inskripsjon. Så kan det videre hevdes at den gradvis tydeligere og mer eksplisitte strukturen vi så i selve møtet utover i prosjektperioden, nettopp hadde den indirekte strukturen i første fase som nødvendig forutsetning og fundament. Den plattformen av trygghet og tillit som rektor hadde etablert blant lærerne i en tidlig fase av prosjektet kan ha vært avgjørende for at en senere kunne ramme inn møtet med en tydeligere koreografi og dermed også tildele PP-tjenesten en klarere rolle.

2. Sammenhengen mellom møtene

I dette delprosjektet i SUKIP er det selve møtet og møtestrukturen som har vært omdreiningspunktet for endring, og denne strukturen har utviklet seg underveis i prosjektet. Det har også vært naturlig å se på hvordan et møte forlenges ut i perioden mellom møtene i det praktiske arbeidet på trinnet, og gjerne også som «frampek» til neste møte. Vi ser her en klar utvikling i hvordan et møte avsluttes og forlenges over i perioden mellom møtene, og i hvordan deltakerne forpliktet og utfordres til samarbeid mellom møtene. I en tidlig fase av prosjektet var både forventninger om samarbeid skole/PP-tjeneste mellom møtene, og de ulike aktørenes eget arbeid med de utfordringene de ble gitt i møtet, noe underforstått. Våre analyser viser at en i stor grad overlot til lærerne og PP-tjenesten å fortolke forventninger til eget mellomarbeid. Det kan se ut som en tok for gitt at arbeidet, siden det nettopp var forankret i det pågående lærerarbeidet på trinnet, ville fortsette fram mot neste møte uten innblanding. En slik indirekte strategi står i kontrast til den andre fasen i prosjektet, der rektor gradvis uttrykte tydeligere forventninger til innhold og til hyppighet av samarbeidet i perioden mellom møtene. Der en i en tidlig fase

hadde en mer indirekte innramming av forventninger, ser vi altså senere i prosjektet at forventninger og spesifikke ansvarsområder ble mer konkret uttalt.

En slik utvikling fra svak til sterk koreografi må også forstås på bakgrunn av at den tilgjengelige dokumentasjonen i prosjektet økte utover i prosjektperioden. Både ledelsens møtereferater og transkripsjoner fra tidligere møter ble etter hvert gjort tilgjengelig for møtedeltakerne. Disse ble så analysert i forkant av neste møte, noe som skapte et skyv fram mot møtet og en tilsvarende økt forventning om at en ville bli forpliktet på oppfølging i neste møte.

Vi har dermed sett en gradvis utvikling i retning av en tydeligere forventning til arbeid i perioden mellom møtene, men vi har også sett ulike praksis på de ulike trinnene. På barneskoletrinnet videreførte en i mindre utstrekning samarbeidet med PP-tjenesten om forhold som var tatt opp i møtene, mens det på ungdomsskoletrinnet framkom klarere at slikt samarbeid i perioden mellom møtene ble etablert. Vi så blant annet at det i selve møtet ble gjort avtale mellom PP-rådgiver og kontaktlærere om deltakelse i det påfølgende trinnmøtet. I trinnmøtet ble det så gjort ytterligere avtaler om samarbeid i klassene. Dette samarbeidet ble deretter presentert på neste samarbeidsmøte.

3. Balansen mellom støtte og utfordring i møtet

Et uttalt mål med prosjektet var å gi lærerne støtte, samt skape en situasjon i møtet preget av trygghet. Ledelsen ønsket å anerkjenne at lærerne kom til møtet med sin praksis, nært knyttet til egen identitet som profesjonsutøver, og at de var sårbare i denne rollen. For å kunne bygge en plattform som på lang sikt gjorde det mulig å utfordre til refleksjon, ønsket ikke ledelsen å være for konfronterende. Den noe indirekte strukturen i en tidlig fase av prosjektet kan forstås som en intensjon om å skape legitimitet til selve møtet gjennom å etablere en trygg ramme. I løpet av prosjektperioden har imidlertid inskripsjonen i møtet gradvis blitt sterkere, samtidig som den støttende strukturen er beholdt. I analyse-skjemaet framkommer en slik inskripsjon ved at kategorien 3a, «Lærerne anerkjennes i møtet», er gitt benevnningen sterk i begge faser. Samtidig har

forventningene fra deltakerne i møtet om en mer utfordrende koreografi økt fra fase 1 til fase 2.

I et av de tidlige møtene starter rektor med å understreke at det er lærerne som «eier» møtet. Første halvdel av møtet er preget av at lærerne beskriver prosesser rundt elevene. Lærerne informerer i hovedsak om hva elevene faktisk gjør (individuelt) og i noen grad også hvem de samarbeider med. De beskriver mindre hvordan elevene samarbeider rundt kollektive utviklingsprosesser, hvor en er på vei eller aktuelle utviklingspotensial. Beskrivelser av elevene er imidlertid holdt i en anerkjennende og respektfull tone. Det benyttes ikke personkarakteristikk, og i den grad vansker nevnes, er det knyttet til at det er situasjonen som er vanskelig. Et forsiktig unntak er følgende beskrivelse: «Altså det er vanskelig å få en god hjelp for det som er vanskene til gutten.»

Etter omtrent tjue minutter tar møtet en ny vending. Rektor og inspektør tar styringen, stopper informasjonen fra lærerne, oppsummerer kort situasjonen og utfordrer lærerne på utviklingsområder. Altså en tydeligere koreografi. Kommentarene fra rektor og inspektør er likevel fortsatt preget av anerkjennelse og støtte. Spesialpedagog kobles så inn og uttrykker sin støtte og anerkjennelse til lærerne for den jobben de gjør.

Det nevnes spesielt en elev som er meldt til BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk), og der en venter på svar. PP-tjenesten involveres ikke i denne informasjonsrunden, så vi antar derfor at barnet er henvist til BUP av andre. De to representantene fra PP-tjenesten gis indirekte en relativt passiv rolle, og tildeles ordet først etter omtrent tjue minutter. Rektor sier da: «PPT: Hva tenker dere?» Representanten fra PP-tjenesten anerkjenner så lærer og sier at hun har vært inne i klassen ved en anledning i forbindelse med stasjonsundervisning. Hun karakteriserer situasjonen som «kjempekjekk», og at det var «veldig fin flyt».

PP-tjenestens kommentar glir så over i en noe mer spørrende og åpen kommentarform med indirekte invitasjon til samarbeid:

Men vi har jo ikke hatt noe tett samarbeid rundt de [elevene] utenom enkelte samarbeidsmøter og litt sånn i forhold til BUP. Så det er jo noe som vi på PPT og kan være med dere i. Ikke at vi sitter med noe svar, men være med dere og tenke litt rundt måter å gjøre det på.

Lærerne forholder seg tause eller svarer med «mhm», og «invitasjonen» fra PP-tjenesten blir hengende i luften. Rektor følger ikke opp, men spiller ballen over til inspektør som fortsetter å gi lærerne anerkjennelse for sin praksis.

PP-rådgiver forsøker seg så med en noe mere utfordrende kommentar:

For jeg tenker: Går det an gjerne av og til å tenke litt annerledes på det? At en åpner mer opp eller tenker en annen deling der det på en måte blir ... I hvert fall når en ser enkelte dager eller?

Lærer responderer: «Jo, det er jo det vi gjør.» Når rektor så kommenterer med at «Det er jo det de har beskrevet», så følger ikke PP-rådgiver videre opp.

Her er det relevant å dvele litt ved rektors reaksjon på PP-tjenestens forsøk på å utfordre lærerne. Hun benytter ikke PP-tjenestens kommentar som en mulighet til å utfordre etablert praksis. Initiativet til PP-tjenesten tones i stedet ned ved en uttrykt støtte til lærernes allerede eksisterende praksis. Rektor tildeler heller ikke PP-tjenesten en mer aktiv rolle i den pågående dialogen. Det kan være flere grunner til en slik strategi. Hun kan ha ønsket å gi kontaktlærerne et tydelig eierskap til sin egen praksis, og vært redd for at det som kan ha blitt oppfattet som kritikk skulle bringe den gjensidige tilliten i møtet ut av balanse. Et gjennomgående trekk ved analysen av forholdet mellom støtte og utfordring, er imidlertid at vi ser en tyngdeforskyvning i retning av mer utfordring jo lenger ut i prosjektperioden vi kommer. Det er naturlig å se en slik utvikling i sammenheng med at det gradvis er skapt en trygg og forutsigbar plattform i møtene. Et slikt fundament gir gradvis bedre grunnlag for å utfordre, selv om det fortsatt legges tydelig vekt på å skape trygghet. Det må også legges til at PP-tjenesten etter hvert ble oppfordret til å ta større plass i møtet og våge å gjøre sin stemme gjeldende på en tydeligere måte. Et slikt ønske er blant annet framkommet fra skolens ledelse, og må derfor kunne karakteriseres som en styrking av koreografien, selv om den har skjedd utenfor selve møtet.

4. Forutsetninger for deltakelse og for samarbeid

Våre analyser viser at PP-tjenestens forutsetninger for å kunne bidra i møtet i den første fasen av prosjektet var svake, spesielt siden mulighetene

for forberedelse var begrenset. På den annen side ser vi at den formen møtet fikk, bidro til at hovedanliggendet ble lærernes praksis. Dette var kanskje en viktig forutsetning for at disse faktisk våget å legge fram sin praksis fra klasserommet til åpen diskusjon. Fokuset på lærerne ga dem gode muligheter for å forberede seg til møtene, noe som også økte utover i prosjektperioden i takt med at selve møteformatet ble bedre kjent og fundamentert. PP-tjenesten ble imidlertid gitt mindre anledning til å forberede seg. I tillegg til å gjennomføre en «EU-kontroll» av lærernes praksis, som rektor kalte det, var hennes uttalte målsetting med møtene å gi PP-tjenesten ny kunnskap om arbeidet på skolen og dermed grunnlag for samarbeid med lærerne. Når vi i analyseskjemaet har gitt PP-tjenestens forutsetninger for deltakelse betegnelsen svak inskripsjon i første fase av prosjektet, er det viktig å understreke at vi først og fremst tenker på situasjonen i selve møtet og måten det ble ledet på.

Et uttalt mål med møteformatet sett fra skolens side var å gi PP-tjenesten en ny arena for samarbeid med lærerne. Gjennom tilgang til lærernes arbeid og praksis, slik dette ble framlagt i møtene, skulle PP-tjenesten få bedre kjennskap til arbeidet på trinnene og på denne måten skulle det skapes nye forutsetninger for samarbeid. Våre analyser viser at PP-tjenesten har utviklet slik kontekstkunnskap gjennom prosjektet, og at de også er blitt bedre kjent med lærerne. I flere tilfeller ser også dette ut til å ha forlenget samarbeidet ut på trinnene i perioden mellom møtene. På den andre siden ser det ut som PP-tjenesten ikke har fått nødvendige forutsetninger for deltakelse i selve møtet. Særlig i første fase av prosjektet møtte PP-tjenesten relativt uforberedt. Ettersom prosjektet utviklet seg, ble de imidlertid gitt eller tildelt en mer aktiv rolle, og det er derfor riktig å si at PP-tjenesten gradvis fikk bedre forutsetninger for aktiv deltakelse i møtene. Her tenker vi både på at de utviklet sitt kjennskap til lærerne og arbeidet på trinnene, men også på grunn av muligheter til forberedelse før møtet.

Vi ser et tydelig eksempel på en slik endret rolle i et møte høsten 2020, altså i overgangen mellom første og andre fase. Rektor var nå tydeligere på å tildele ordet til de ulike deltakerne sammenliknet med tidligere møter. Etter at lærerne hadde presentert arbeidet på trinnet, gav hun denne gangen ordet til PP-tjenesten som dermed kom tidlig inn og fikk

gjort sin stemme gjeldende. Det var også klart at rådgiver fra PP-tjenesten var kjent med situasjonen som ble beskrevet på trinnet, og dermed var forberedt på å kommentere på en annen måte enn tidligere. Et annet eksempel på bevisst møteledelse var at rektor vekslet mellom varierende grad av perspektivnivå. Etter at lærerne hadde dvelt ved noen spesielle utfordringer og situasjoner, valgte rektor å trekke frem det prinsipielle i overgangen fra barnehage til skole, for deretter å gå tilbake til en sak på et mer detaljert nivå. Inspektørene stod nå også fram med en tydelig stemme. De tok ordet hyppig og deltok aktivt, både i diskusjonen og med konkrete saksopplysninger. De tok begge plass i møtet på en ny måte, og uttrykte blant annet «store forventninger» til lærerne.

Prosjektet startet med å ta utgangspunkt i en etablert praksis for samarbeidet mellom skole og PP-tjeneste, og skolens ønske om å gi PP-tjenesten ny og utvidet legitimitet for samarbeid med lærerne gjennom deltakelse i lærende møter. I disse møtene ble lærernes analyse av egen praksis i klasserommet løftet fram og anerkjent som omdreiningspunkt for utvikling. Det ble foretatt et forarbeid til møtene, der kontaktlærerne på trinnet selv analyserte sin praksis og deretter presenterte denne i selve møtet. I møtet fikk så lærerne i første fase av prosjektet uforstyrret legge fram sin beskrivelse av praksis. Deretter ble ordet fritt, og deltakerne i møtet, deriblant PP-tjenesten, fikk anledning til å kommentere. At ingen av møtedeltakerne var kjent med hva lærerne ville presentere, bidro til å forsterke forankringen i lærerarbeidet på trinnet. Det kan imidlertid se ut som PP-tjenesten gradvis ble myndiggjort i samarbeidet og dermed fikk bedre forutsetninger for deltakelse. Med utgangspunkt i tillitsforholdet som ble skapt i selve møtet, flyttet en så oppmerksomheten mer over mot perioden mellom møtene, noe som ble gjort mulig gjennom en tydeligere koreografi. Det ble likevel ikke etablert en klar praksis for PP-tjenestens deltakelse på trinnmøter, som oppfølging av de utfordringene lærerne hadde lagt fram i samarbeidsmøtet. Det er grunn til å anta at lærernes utbytte av prosjektet nettopp avhenger av om en har maktet å koble sammen møtene og forlenge samarbeidet med PP-tjenesten fra selve møtet og over i perioden mellom møtene. Det kan her se ut som om en lykkes mer med samarbeidet mellom øktene på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet.

Oppsummerende diskusjon

I dette kapitlet har vi satt søkelys på profesjonsfaglige møter som arena for samhandling, læring og utvikling av ny kompetanse for inkluderende praksis. Konkret har vi spurt hvordan lærende møter mellom skole og PP-tjeneste kan representere en ny infrastruktur for samarbeid om utvikling av kompetanse for inkludering.

Med henvisning til Hanssen og Østrem (2013) pekte vi innledningsvis på nødvendigheten av å ramme inn møtet gjennom å legge til rette for og strukturere deltakelsen og samspillet. Vår analyse av potensial for læring i møtene viser at hvis profesjonsfaglig utvikling utelukkende sidestilles med sosial samhandling i et møtefellesskap, vil potensialet for ny og felles kunnskapsutvikling reduseres (Hanssen et al., 2017; Lahn & Jensen, 2008). Vi ser at det kan ha vært gode grunner til at en svak inskripsjon var nødvendig for å etablere en trygg plattform for å dele erfaringer i en tidlig fase av et prosjekt. Flere forskere har i denne sammenheng pekt på at en grundig og rotfestet forberedelsesfase er avgjørende for senere vellykket implementering (Ertesvåg & Roland, 2018; Røvik et al., 2014).

Samtidig må en være oppmerksom på at en slik svak inskripsjon etter hvert må suppleres med en tydeligere møtekoreografi. Hvis ikke vil en undergrave potensialet for felles læring og utvikling, og slik kunne tape framdrift i utviklingsprosjektet (Mjøs & Moen, 2018). Våre analyser tyder på at for å balansere forholdet mellom en sterk og en svak inskripsjon, må møtene suppleres med en tydelig forventning til deltakelse fra alle de samarbeidende aktørene. I prosjektet har vi sett utvikling av en slik tydelighet gjennom prosjektperioden.

I møtene ved skolen ser vi at koreografien kan være tydelig ikke bare ved at møtet som sådan ledes på en klar og forutsigbar måte, at roller tildeles og at det tilrettelegges for deltakelse. Koreografien kan også være implisitt tydelig, ved at roller og struktur er klargjort av ledelsen og kommunisert til deltakerne på forhånd. Med en slik innramming kan en i selve møtet etablere en struktur som binder opp og kanskje til og med nøytraliserer noen aktører og dermed gir andre en tydeligere stemme, slik vi så med lærerne.

Prosjektet ved skolen har tatt en lang utvikling fra det forholdsvise nære, og noe tradisjonelle samarbeidet som eksisterte mellom skolen og PP-tjenesten høsten 2019, via en fase der PP-tjenestens rolle ble omdefinert

som «under opplæring eller under kvalifisering», og fram mot en ny struktur for mer likeverdig samarbeid mellom PP-tjenesten og lærerne slik det framstod høsten 2021. Våre analyser tyder på at partene i fellesskap har utviklet en ny plattform for samarbeid preget av større trygghet. Det har dermed vært mulig å dreie samarbeidet til å handle mer om kollektiv samhandling om tiltak med vekt på tilpasset opplæring for alle elever på trinnene.

Referanser

- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenquist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie.
- Ertesvåg, S. & Roland, E. (2018). *Implementering av endringsprosesser i barnehagen*. Gyldendal.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2019). Coherence in conditions for learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 469–484. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542227>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press & Blackwell Publishers.
- Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 16–35). Universitetsforlaget.
- Handal, G. (2016). Kritiske venner. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste – undervisning i høyere utdanning* (2. utg., s. 249–266). Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89–98. <https://doi.org/10.1080/13603111003671632>
- Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2012). Å forelese er en ensom affære. Jeg er sikker på at de fleste går inn i klasserommet med en sommerfugl eller tusen i magen [...]. I T. Løkensgaard-Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning* (s. 185–204). Tapir akademisk forlag.
- 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*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Lahn, L. C. & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 295–305). Universitetsforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Prøitz, T. S. (2019). Hva slags utvikling? Elevresultater som utgangspunkt for utviklingsarbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 53–69). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mjøes, M. & Moen, V. (2018). Statped og PPT. Det gode didaktiske møtet i spennet mellom individ- og systemarbeid. *Spesialpedagogikk*, 3(18), 56–70.
- Moen, T. & Szulevicz, T. (2022). Norske og danske PP-rådgiveres opplevelse av «utenfrastyring»: En kvalitativ studie. *Psykologi i kommunen*, (4).
- Myhre, R. (1980). *Pedagogisk filosofi*. Fabritius.
- 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.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser* (Specialpedagogiska rapporter, nr. 11). Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogikk.
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 87–120). Cappelen Damm Akademisk.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.