

Systemrettet sakkyndighetsarbeid
i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)
- en eksplorerende studie av
samarbeidsutfordringer

av

Joachim Kolnes

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(PhD)



Utdanningsvitenskapelig fakultet
Institutt for læringsmiljø og atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
2023

NO-4036 Stavanger
NORWAY

www.uis.no

©2023 Joachim Kolnes

ISBN: 978-82-8439-205-9

ISSN: 1890-1387

Doktorgradsavhandling nr. 736

Til min mor og far

Forord

Takk til deg Lise, som i tillegg til grafisk hjelp, har administrert hjemmet og ivaretatt våre barn Lotte og Marcelle i mitt fysiske og mentale fravær. I tillegg til kloke innspill, har du gjort det mulig for meg å gjennomføre doktorgradsprosjektet. Vi har to særegne barn. Lotte er femten år og kan klare det hun vil, hvis hun vil. Marcelle er syv år og trenger vedvarende hjelp og støtte for å realisere sine ønsker og behov. Å ha to så forskjellige barn, med så ulikt utgangspunkt i livet, har gitt meg erfaringer som har preget avhandlingsarbeidet. I tillegg til min søster og brors interesse og støtte, takker jeg min far og mor som på ulike måter har gitt meg troen på meg selv og doktorgradsprosjektet.

Videre vil jeg takke min veileder Unni Vere Midthassel. Du har bidratt til å forme meg som akademiker og blitt et profesjonelt forbilde på hvordan kombinere tøffe faglige tilbakemeldinger med løsningsfokus og empati. Jeg har lært mye av deg. Takk Unni! Jeg vil samtidig takke min andre veileder Klara Øverland, for nyttige innspill og for at du har introdusert meg for Q-metodologien. Læringsmiljøsenderets ledelse, min nærmeste leder Solveig Roth ved senterets avdeling i Porsgrunn og mentor i ny jobb Henning Plischewski, skal også takkes for å ha tatt meg godt imot som nyansatt. En særlig takk går til Kirsti Tveitereid, som i tillegg til å ha lest korrektur, introduserte meg for Læringsmiljøsenderet.

Takk Ivar Bø, for at du ansatte meg i en fremtidsrettet PP-tjeneste, som du ledet med et utrettelig utviklingsfokus. Videre vil jeg takke Torstein Stray og Stein Jonny Valstad for viktige faglige impulser og inspirasjon tidlig i doktorgradsarbeidet. Så vil jeg takke deg Benedicte Akre, for at du tipset meg om offentlig sektor ph.d.-ordningen. Takk også til Porsgrunn kommune som tok sats og hoppet på idéen jeg la frem, om å gjennomføre et offentlig sektor ph.d.-prosjekt. Daværende utviklingssjef Ingrid Koss, kommunalsjef Tollef Stensrud, leder for PP-tjenesten Hæge Odberg samt avdelingsleder Catharina Sandnes Finnebråten og tidligere

avdelingsleder Sandra Val har alle, i kraft av sine ulike roller, bidratt til å realisere doktorgradsarbeidet. Så vil jeg hilse til min gamle kloke lærerkollega på Tveten barneskole, Magnhild Skundberg, som alltid satt elevenes behov først. En stor takk går videre til Lene Ursula Nilsen, min tidligere sjef og rektor på Tveten barneskole. Du ga meg tillit, ansvar og troen på at inkludering av elever med de største behovene i skolen er mulig!

Jeg vil også takke mine svigerforeldre Gro og Kristian for avlastning i særlige intense faser av ph.d.-prosjektet. Til slutt vil jeg rette en særlig takk til de ansatte ved Universitetsbiblioteket i Sørøst-Norge samt Folkebiblioteket i Kragerø kommune, for all hjelp og velvillighet i det daglige avhandlingsarbeidet.

Takk alle sammen!

Skåtøy, 31.08.2023

Joachim Kolnes

Sammendrag

Systemretting av sakkyndighetsarbeidet handler om å knytte det sakkyndige utredningsarbeidet i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) til utvikling av skolen, i en helhetlig arbeidsoppgave. Avhandlingens hensikt er å bidra til utvikling av en samarbeidspraksis mellom PP-tjeneste og skole som fører til et inkluderende opplæringsstilbud for elever med behov for spesialpedagogiske tilrettelegginger. Målet for avhandlingen avgrenses til å skaffe kunnskap om tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer som oppstår ved systemretting av sakkyndighetsarbeidet. Det overordnede forskningsspørsmålet er:

- *Hvilke tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer oppstår ved systemretting av sakkyndighetsarbeidet?*

I det teoretiske rammeverket relateres problemstillingen til tidligere forskning samt teori som utdyper rasjonale for tverrprofesjonelt samarbeid innen rammene av en systemrettet sakkyndighetspraksis. Tre hovedprinsipper utledes og konkretiseres i en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet. I metodekapitlet beskrives det hvordan det overordnede forskningsspørsmålet utforskes ved et eksplorerende og multimetodisk forskningsdesign. I en Q-metodologisk studie undersøkes først skoleansatte og PP-rådgiveres erfaringer med en systemrettet sakkyndighetspraksis. Resultatene tyder på manglende samarbeid knyttet til utvikling av kunnskap om elevens behov i løpet av sakkyndighetsprosessen. Elevens opplevelse av skolesituasjonen blir minst vektlagt. Resultatene av den første delstudien ga retning til forskningsfokuset i den påfølgende kvalitative delstudien, som ble satt på PP-rådgiveres opplevelse av utfordringer i samarbeidet med nøkkelinteressentene; eleven selv, foreldrene, lærer og rektor. Resultatene tyder på at mistillit, motstridende forventninger og rolleforvirring i samhandlingen fører til et manglende fokus på

mobilisering av nøkkelinteressentenes kunnskap om elevens behov. Resultatene av den andre delstudien tydeliggjorde behovet for en klarere strategi for samarbeid mellom PP-rådgiveren og nøkkelinteressentene i sakkyndighetsprosessen. Samtidig som den andre delstudien ga retning til forskningsfokuset i den tredje delstudien, ga de to første delstudiene begrunnelse for utvikling av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet, som så ble prøvd ut i den tredje delstudien. Utprøving av arbeidsmodellen ga så data til den siste kvalitative delstudien, der forskningsfokuset ble satt på PP-rådgiveres opplevelse av å bruke arbeidsmodellen, samt rektorer og læreres opplevelse av arbeidsmåten. Resultatene tyder på at PP-rådgivernes opplevelse av å bruke arbeidsmodellen var ganske konsistent, mens de skoleansattes opplevelse av arbeidsmåten varierte. På de to skolene som fra før opplevde tillit i samarbeidet, vurderte alle parter arbeidsmodellen som en forbedring. For den skolen der tilliten på forhånd syntes å mangle, tyder resultatene på at PP-rådgivers bruk av arbeidsmodellen ikke var tilstrekkelig for å skape denne tilliten. Resultatet av de tre delstudiene diskuteres til slutt i lys av det teoretiske rammeverket. Tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer som oppstår ved systemretting av sakkyndighetsarbeidet relateres her til (1) et uklart og ulikt utredningsfokus, (2) relasjonelle samarbeidsutfordringer og (3) en utydelig samarbeidsstrategi. Et videre kombinert utviklings- og forskningsfokus kan settes på (a) å komplettere arbeidsmodellen med samarbeidskompetanse på disse tre spesifikke områdene samt (b) evaluere utvikling og implementering av en slik arbeidsmodell innen rammene av en intervensjonsstudie.

Summary

System-based expert assessment work is about merging the expert assessment work in the educational-psychological service (EPS) with the development of the school in one overall task. The purpose of the dissertation is to contribute to the development of a collaborative practice between the EPS and schools that leads to inclusive education for students with special educational needs. The aim of the dissertation is limited to acquiring knowledge about cross-professional collaboration challenges that arise in a system-based expert assessment practice. The overall research question is as follows:

- *What cross-professional collaboration challenges arise in a system-based expert assessment practice?*

In the theoretical framework, the research focus is related to previous research as well as theory that deepens the rationale for cross-professional collaboration within the framework of a system-based expert assessment practice. Three main principles are derived and concretized in a working model for system-based expert assessment work. In the method chapter, it is described how the overall research question is explored in three substudies using an exploratory and multimethodical research design. In a Q-methodological study, the experiences of school staff and EPS advisers with a system-based expert assessment practice are first examined. The results indicate a lack of collaboration related to the development of knowledge about the student's needs during the expert assessment process. The student's experience of the school situation is least emphasized. The results of the first substudy give direction to the research focus in a subsequent qualitative study, which is set on EPS advisors' experience of challenges in collaboration with the key stakeholders: the student him- or herself, the parents, the teacher and the principal. The results indicate that mistrust, conflicting expectations and role confusion in the collaboration

lead to a lack of focus on mobilizing the key stakeholders' knowledge of the student's needs. The results of the second substudy made clear the need for a clearer strategy for collaboration between the EPS adviser and key stakeholders in the expert assessment process. While the second substudy gave direction to the research focus in the third substudy, the first two substudies provided justification for the development of a working model for system-based expert assessment work, which was then tried out in the third substudy. Testing of the working model then provided data for the last qualitative substudy, where the research focus was on EPS advisers' experience of using the working model, as well as principals' and teachers' experience of the working method. The results indicate that the EPS advisers' experience of using the working model was quite consistent, while the school staff's experience of the working method varied. In the two schools that previously experienced trust in the collaboration, all parties assessed the working model as an improvement. For the school where trust seemed to be lacking in advance, the results indicate that the EPS advisor's use of the work model was not sufficient to create this trust. The results of the three substudies are finally discussed in light of the theoretical framework. Cross-professional collaboration challenges are related here to (1) an unclear and different research focus, (2) relational collaboration challenges and (3) an unclear collaboration strategy. A further combined development and research focus can be placed on (a) supplementing the work model with collaborative skills in these three specific areas and (b) evaluating the development and implementation of such a work model within the framework of an intervention study.

Delstudie 1:

Kolnes, J., Øverland, K., & Midthassel, U. V. (2020). A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19.

Delstudie 2:

Kolnes, J., & Midthassel, U. V. (2021). Capturing students' needs through collaboration-exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

Delstudie 3:

Kolnes, J. (2022). Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet i pedagogisk-psykologisk tjeneste - en første utprøving. *Spesialpedagogikk*, 03/22, 54-69.

Innholdsfortegnelse:

FORORD	III
SAMMENDRAG	V
SUMMARY	VII
INNHOLDSFORTEGNELSE:	X
1 INNLEDNING	1
1.1 PP-TJENESTENS DOBLE MANDAT	2
1.2 FRA EN INDIVID- TIL SYSTEMRETTET SAKKYNDIGHETS PRAKSIS.....	3
1.3 DEN TVERRPROFESJONELLE SAMARBEIDSKONSTELLASJONEN	6
1.4 HENSIKT, MÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	8
1.5 INNHOLD OG VIDERE OPPBYGGING	9
2 TEORETISK RAMMEVERK	11
2.1 TIDLIGERE FORSKNING	11
2.1.1 <i>Forståelse av det doble mandatet og utøvelse av PP-rådgiverrollen.</i> ..	12
2.1.2 <i>Samarbeid, kompetanseutvikling og sakkyndighetsarbeidet</i>	14
2.1.3 <i>Samarbeidsutfordringer i liknende eksterne hjelpetjenester</i>	16
2.2 TEORI	17
2.2.1 <i>Et biøkologisk utredningsfokus</i>	18
2.2.2 <i>En inkluderende spesialpedagogisk praksis</i>	20
2.2.3 <i>Tverrprofesjonelt samarbeid i et utforsker-praksispartnerskap</i>	22
2.2.4 <i>Involvering av elev og foreldre i et «åpent team»</i>	25
2.2.5 <i>Anerkjennelse og mobilisering av «åpen ekspertise»</i>	26
2.2.6 <i>Tre prinsipper for systemretting av sakkyndighetsarbeidet</i>	28
2.2.7 <i>Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet</i>	29
3 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	31
3.1 ET MULTIMETODISK OG EKSPLORERENDE FORSKNINGSDESIGN	32
3.2 DELSTUDIE 1: Q-STUDIEN.....	33
3.2.1 <i>Definisjon av kommunikasjonsuniverset</i>	33
3.2.2 <i>Utvikling av utsagn (Q-utvalget)</i>	34
3.2.3 <i>Utvelgelse av deltakere (P-utvalget)</i>	35
3.2.4 <i>Q-sortering</i>	35
3.2.5 <i>Analyse og tolkning</i>	37

3.3	DELSTUDIE 2 OG 3: DE KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUENE	39
3.3.1	<i>Utvalg av deltakere</i>	39
3.3.2	<i>Datainnsamling og analyse</i>	40
3.4	VALIDITET	41
3.4.1	<i>Delstudie 1: Q-studien</i>	41
3.4.2	<i>Delstudie 2 og 3: De kvalitative forskningsintervjuene</i>	42
3.5	FORSKNINGSETISKE ASPEKTER	44
3.5.1	<i>Forskningstekst og - rolle</i>	44
3.5.2	<i>Samtykke og konfidensialitet</i>	45
4	RESULTATER	47
4.1	DELSTUDIE 1	47
4.2	DELSTUDIE 2	48
4.3	DELSTUDIE 3	49
5	DISKUSJON	51
5.1	ET UKLART OG ULIKT UTREDNINGSFOKUS	51
5.2	RELASJONELLE SAMARBEIDSUTFORDRINGER	54
5.3	EN UTYDELIG SAMARBEIDSSTRATEGI	56
5.4	TVERRPROFESJONELLE SAMARBEIDSUTFORDRINGER	58
5.5	IMPLIKASJONER FOR PRAKSISUTVIKLING OG VIDERE FORSKNING	60
5.6	TEORI- OG METODEREFLEKSJON	61
5.7	NYTT MANDAT, NYE MULIGHETER?	66
6	REFERANSER	69
7	FORSKNINGSARTIKLENE	99
7.1	FORSKNINGSARTIKKEL 1	99
7.2	FORSKNINGSARTIKKEL 2	119
7.3	FORSKNINGSARTIKKEL 3	135
	VEDLEGG	153
	VEDLEGG 1: OVERSIKT OVER FORSKNING PÅ PP-TJENESTEN FRA 2012 TIL MAI MÅNED 2023	154
	VEDLEGG 2: Q-FAKTORLADNINGSTABELL FOR DE TO MENINGSMØNSTRENE	155
	VEDLEGG 3: Q-FAKTORSKÅRETABELL, 60 UTSAGN	156
	VEDLEGG 4: INSTRUKSJONSMAL, DELSTUDIE 1	161
	VEDLEGG 5: INFORMASJON/INVITASJON TIL DELTAKELSE I STUDIE, ANSATTE I PP-TJENESTER	168
	VEDLEGG 6: INFORMASJON/INVITASJON TIL DELTAKELSE I STUDIE, SKOLEANSATTE	170
	VEDLEGG 7: SAMTYKKEBREV, DELSTUDIE 1 OG 2	173

VEDLEGG 8: SAMTYKKEERKLÆRING, DELSTUDIE 1 OG 2	175
VEDLEGG 9: INTERVJUGUIDE, DELSTUDIE 2	177
VEDLEGG 10: FORESPØRSEL OG INFORMASJON, DELSTUDIE 3, LÆRERE OG REKTORER.....	179
VEDLEGG 11: FORESPØRSEL OG INFORMASJON, DELSTUDIE 3, PP-RÅDGIVERE	182
VEDLEGG 12. INFORMASJON OM RETTIGHETER/BEHANDLING AV PERS.OPPL. DELSTUDIE 3	184
VEDLEGG 13. SAMTYKKEERKLÆRING, DELSTUDIE 3.....	185
VEDLEGG 14. INTERVJUGUIDE, DELSTUDIE 3	186
VEDLEGG 15. GODKJENNING NSD, DELSTUDIE 1 OG 2	192
VEDLEGG 16. GODKJENNING NSD, DELSTUDIE 3	194
VEDLEGG 17. ARBEIDSMODELL FOR SYSTEMRETNING AV SAKKYNDIGHETSARBEIDET	197
VEDLEGG 18. ARBEIDSMODELLENS PROSEDYRER.....	199

FIGURLISTE

FIGUR 1. DEN TVERRPROFESJONELLE SAMARBEIDSKONSTELLASJONEN.....	8
FIGUR 2. EN INKLUDERENDE SPESIALPEDAGOGISK PRAKSIS.....	20
FIGUR 3. EN INTERAKTIV AKSJONSFORSKNINGSSTRATEGI	24
FIGUR 4. FORSKNINGSDESIGNET	31
FIGUR 5. SORTERINGSMATRISEN SOM BLE BRUKT I Q-STUDIEN	36

TABELL-LISTE

TABELL 1. FISHERS BALANSERTE BLOKKDESIGN, N = 60	34
TABELL 2. IDEALTYPISK Q-SORTERING, FAKTOR 1	38
TABELL 3. IDEALTYPISK Q-SORTERING, FAKTOR 2	38

1 Innledning

«Husk det, venner, at det hverken finnes dårlige planter eller dårlige mennesker. Der er bare dårlige dyrkere.»

(Victor Hugo, Les Misérables, første bind, s. 150)

I en skole for *alle* er inkluderingsstanken sentral, noe som blant annet blir beskrevet i Salamancaerklæringen som Norge har ratifisert. Her beskrives inkluderende læringsmiljøer som ivaretar og verner om respekten for mangfold og individers ulikheter (Unesco, 1994). I følge Qvortrup & Qvortrup (2015) innebærer det at elevene opplever seg fysisk, sosialt og emosjonelt inkludert i læringsmiljøet. Dette aktørperspektivet er i tråd med FNs konvensjon om barnets rettigheter (1989), og FNs konvensjon om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne (2006) som poengterer at elevers erfaringer og meninger skal anerkjennes. Elevers rett til deltakelse fremgår også av § 1-1 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Inkluderingsarbeidet skal motvirke diskriminering og fremme mangfold, deltakelse og tilgjengelighet i virksomheter for alle, noe som innebærer at virksomheter må være i stadig endring. Inkluderingsarbeid i skolen forstås ikke som et mål som en kan si er nådd eller ikke, men som *en kontinuerlig prosess som inngår i all daglig pedagogisk virksomhet* (Solli, 2010, s. 39). En samarbeidspraksis som inkluderer brukere og profesjonelle samarbeidspartnere vektlegges for å tilby tjenester av høyest mulig kvalitet (WHO, 2017). I tråd med dette inkluderingsfokuset, er hensikten med avhandlingen å bidra til utvikling av en samarbeidspraksis mellom PP-tjeneste og skole som involverer eleven selv og foreldrene i arbeidet med å skape et inkluderende opplæringstilbud for eleven.

1.1 **PP-tjenestens doble mandat**

Fra starten av i 1948 var skolepsykologitjenestens oppgave å identifisere elever som ikke kunne følge standard læreplan. Gradvis, og i samsvar med økt vekt på integrering, endret fokuset seg fra direkte behandling og diagnostisering til pedagogisk-psykologisk rådgivning av skolepersonell om tilrettelegging av opplæringstilbudet for elever med særlige behov innen rammene av det ordinære opplæringstilbudet. Siden innføringen av elevers rett til spesialundervisning i 1976, fikk tjenesten nå også i oppgave å vurdere elevers behov for spesialundervisning (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). Sakkyndighetsoppdraget starter når skolen trenger hjelp til å vurdere elevens behov for tilrettelegginger i skolen og slutter når den sakkyndige vurdering er ferdigstilt. Med begrepet «sakkyndighetsarbeid» refereres det til «det sakkyndige utrednings-, vurderings- og tilrådningsarbeidet». Den sakkyndige vurderingen er en tilråkning om elevens behov for spesialundervisning, som skolen legger til grunn for utarbeidelse av en individuell opplæringsplan (Kunnskapsdepartementet, 2014). I 1998 fikk PP-tjenesten i tillegg i oppgave å hjelpe skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Endringen i mandatet innebar et sterkere fokus på PP-tjenestens bidrag til skoleutvikling:

«Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen.

«Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta».

(Opplæringslova, 1998, § 5.6)

Kompetanse- og organisasjonsutviklingsoppgaven, videre omtalt som PP-tjenestens systemmandat, har fra da av eksistert side om side med sakkyndighetsmandatet. I den godt og vel 20 år lange perioden fra systemmandatet ble innført og frem til i dag, har mandatet blitt omtalt som PP-tjenestens doble mandat.

1.2 *Fra en individ- til systemrettet sakkyndighetspraksis*

Ikke lenge etter at det doble mandatet ble innført, iverksettes det en nasjonal styrking av PP-tjenesten i form av et 3-årig praksisrettet program for kompetanseutvikling (Samtak). I st. melding 23 (1997-98) varsles det om at PP-tjenesten skal styrkes med et antall stillinger som følge av nedbygging av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet Statped (Kunnskapsdepartementet, 1998). Et felles mål for satsningen var å styrke handlingskompetansen lokalt for å skape gode og stimulerende lærings- og oppvekstmiljø gjennom tilpasset og inkluderende opplæring. Handlingskompetanse koples til styrking av spisskompetanse på områdene sammensatte lærevansker, sosiale og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker og systemrettet arbeid. Fokuset settes i denne perioden på organisasjonsutvikling og forebyggende arbeid, noe som førte til en dreining av oppmerksomheten fra de få til alle elever. I tillegg til å ivareta og utvikle det individrettete og behandlende perspektivet innen rammene av sakkyndighetsarbeidet, ble PP-tjenesten nå utfordret på å løfte frem en dialog om systemrettet arbeid knyttet til forebyggende strategier innen rammene av tilpasset opplæring i samarbeidet med skoleansatte (Lie, Tharaldsen, Nesvåg, Olsen, & Befring, 2003). En studie med fokus på endring av PP-tjenestens jobbatferd viste imidlertid at PP-tjenesten som helhet ikke hadde endret jobbatferd etter en treårig intervensjonsperiode (Idsøe, 2007), noe en evaluering av Samtak tilskrev en “top down” organisering med for lik “behandling” av deltakeres svært ulike behov og

forutsetninger. Forskerne rådet fremtidige kompetansetiltak til å ta utgangspunkt i PP-kontorenes ulike behov for å fange opp de som trenger mest drahjelp (Lie et al., 2003).

I Nordlandsforskning sin kartlegging og evaluering av PP-tjenesten (Fylling & Handegård, 2009), poengteres det at PP-tjenesten møter ulike og kryssende forventninger til hva som skal være tjenestens hovedfokus; sakkyndighetsarbeidet som bidrag til å sikre elevers individuelle rettigheter etter loven, *eller* systemisk arbeid med å styrke opplæringsinstitusjoner i deres ivaretagelse av elevene. Det konkluderes med at det systemrettede arbeidet taper i denne kampen, at det er et sprik mellom hva tjenesten har å tilby og det skoler og barnehager ønsker (Fylling & Handegård, 2009). Målsettingen om å jobbe mer systemrettet ble opprettholdt i modellforsøket Faglig Løft for PPT (2008-2012). Evalueringsrapporten peker imidlertid på at systemretting av arbeidet fortsatt er en utfordring for PP-tjenesten (Hustad & Fylling, 2012).

Det refereres i denne perioden til kompetansebehov og kompetansestrategier som bygger på Midtlyngutvalgets presisering av *sammenhengen* mellom individuelle- og miljømessige forhold ved PP-tjenestens vurdering av elevers behov for tilrettelegginger i skolen (Hustad et al., 2013; NOU, 2009). Hustad med kolleger peker her på at begrepene “individrettet-” versus “systemrettet arbeid” ikke kan ses på som gjensidig utelukkende, noe Anthun (2002) var inne på allerede i 2002. Systemarbeid i PP-tjenesten koples nå til et kontinuum fra arbeidet med eleven, miljøet rundt eleven og til arbeidet med skolen som organisasjon og det tverrfaglige samarbeidet mellom hjelpetjenestene for å fremme elevens mestring på skolen og i livet. Forståelsen av hvordan mandatet i opplæringsloven § 5-6 påvirker definisjonen av systemarbeid, rolleforståelse og kompetansebehov i PP-tjenesten problematiseres i denne perioden (Hustad et al., 2013), og det legges større vekt på at individet og den/de kontekstene individene inngår i, står i et dynamisk og interaktivt forhold til hverandre, samt at større vektlegging av sammenhengen mellom individ- og systemarbeid vil gjøre det lettere å

forene lovverkets krav om både å arbeide system- og individrettet (Cameron et al., 2011; Tveit et al., 2012). I evalueringen av «Strategi for etter- og videreutdanning i PPT (SEVU-PPT 2014-18)» ble PP-tjenestens manglende kompetanse og legitimitet for systemarbeid i skolene poengtert som en hovedutfordring (Hustad et al., 2016). I sluttevalueringen poengteres det at begrepet systemarbeid er et ganske overordnet og lite konkret begrep og at bruken av begrepet åpner opp for mange tolkningsmuligheter for aktørene i fagfeltet (Lødding et al., 2018). I st. meld 6 (2019-2020, s. 74) meldes det om et stort og varig kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, med særlig vekt på PP-tjenesten (Kunnskapsdepartementet, 2020). Som for litt over 20 år tidligere skal PP-tjenesten nå styrkes med et antall stillinger fra nedbygging av den statlige pedagogiske støttetjenesten Statped. Fokuset på at PP-tjenesten skal jobbe mer *systemrettet* (Lie et al., 2003), erstattes nå langt på vei av fokuset på at PP-tjenesten skal være *tett på*, bidra til *tidlig innsats* og til et *inkluderende fellesskap*» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I stortingsmelding 6 legges det vekt på at PP-tjenesten skal se systemmandatet i sammenheng med sakkyndighetsmandatet og at arbeidet med de sakkyndige vurderingene ikke står i motsetning til det forebyggende arbeidet. Med referanse til Wendelborg, Caspersen og Kongsvik (2015) poengteres det at PP-tjenestens to arbeidsoppgaver er gjensidig avhengige av hverandre og at de forsterker og påvirker hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er denne helhetlige tolkningen av PP-tjenestens doble mandat som legges til grunn for begrepet «en systemrettet sakkyndighetspraksis» i denne avhandlingen.

«En systemrettet sakkyndighetspraksis» relateres i avhandlingen til liknende begreper som for eksempel «individrettet systemarbeid», «inkluderende sakkyndighetsarbeid» og «helhetlig utredningsarbeid», brukt i faglige diskusjoner i så vel norske som danske forskningsmiljø (bla. Anthun, 2002; Cameron et al., 2011; Hustad et al., 2013; Kolnes, 2016; Mjøs, 2016; Mjøs & Flatén, 2018; Moen, 2013; Moen, 2018;

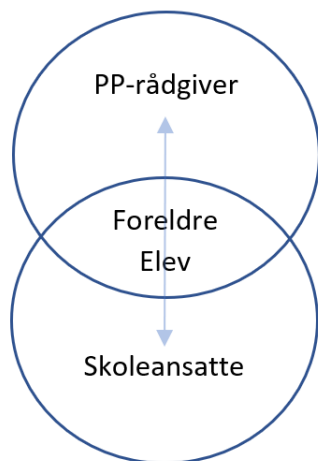
Nielsen, 2012 & 2018; Szulevicz & Moen, 2021; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Tveit et al., 2012). Felles for de ulike begrepene er at PP-tjenestens doble mandat koples sammen i en helhetlig oppgave. En slik helhetlig tolkning av mandatet innebærer at PP-rådgiveren, i tillegg til å utrede elevens særlige behov, får mandat til å hjelpe skolen med å sette behovet i sammenheng med utvikling av skoleorganisasjonen. Utvikling av skolen med utgangspunkt i elevens særlige behov krever profesjonelt samarbeid mellom PP-tjeneste og skole.

1.3 ***Den tverrprofesjonelle samarbeidskonstellasjonen***

Mens uniprofesjonelt samarbeid skjer innad i profesjonsgruppene, skjer interprofesjonelt samarbeid mellom profesjonsgrupper. Det interprofesjonelle samarbeidet skiller her i to hovedtyper: Flerprofesjonelt samarbeid som skjer når profesjonene jobber hierarkisk og parallelt, og *tverrprofesjonelt samarbeid* der ulike uniprofesjonelle kompetanser integreres for å oppnå et felles mål (Willumsen, 2009). Flerprofesjonelt samarbeid knyttes til det norske begrepet «samarbeid», eller cooperation på engelsk, som handler om å fordele, forplikte og ansvarliggjøre deltakerne for sin del av oppgaven for å oppnå et felles mål (Roschelle & Teasley, 1995). Tverrprofesjonelt samarbeid knyttes til begrepet «samhandling», eller «collaboration» på engelsk, som refererer til en gjensidig relasjonell deltakelse og engasjement i en kontinuerlig dialog mellom personer som arbeider sammen for å oppnå et felles mål (Anderson, 2012; Karlsson & Borg, 2013; Roschelle & Teasley, 1995; Strong, Sutherland & Ness, 2011). En forutsetning for at de ulike uniprofesjonelle kompetansene integreres, er ifølge Barr (1998) at det utvikles en felles tverrprofesjonell kompetanse; om den kompetansen det forventes at alle personer i de ulike profesjonene har (felleskompetanse), om kompetansen som kompletterer hverandres kompetanser (komplementær kompetanse), samt om den kompetansen hver profesjon trenger for å samarbeide med de andre

(samarbeidskompetanse). Etablering av felles tverrprofesjonell kompetanse vil kunne motvirke profesjonskamper ved at det etableres felles verdier, forståelser og samarbeidsstrukturer (Abbott, 1998). Felles tverrprofesjonell kompetanse bidrar således til å sette fokuset på den felles interprofesjonelle oppgaven, som ved systemretting av PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid vil være å generere kunnskap om behov for tilrettelegginger som bidrar til at eleven opplever seg inkludert i læringsmiljøet (for eksempel Haug, 2021). Et slikt brukerfokus kan bidra til at de profesjonelle viser økt vilje til å jobbe sammen, og til at de overskrider profesjons- og tjenestegrenser for å finne gode og helhetlige løsninger for å ivareta brukerens behov (Axelsson & Axelsson, 2009).

Brukerfokuset er i tråd med inkluderingstanken i sentrale politiske føringer, som vektlegger involvering av eleven og laget rundt eleven i det profesjonelle samarbeidet mellom PP-tjeneste og skole (Kunnskapsdepartementet, 2020). Eleven og laget rundt eleven blir i avhandlingens tre delstudier omtalt som sakkyndighetsarbeidets *nøkkelinteressenter*, definert som aktører som ut fra sine ulike roller har unik kunnskap om elevens behov. Samarbeidskonstellasjonen i en systemrettet sakkyndighetspraksis kjennetegnes således ved at eleven selv og foreldrene involveres i det tverrprofesjonelle PPT/skole-samarbeidet, for å utvikle kunnskap om tilrettelegginger som kan bidra til et inkluderende skoletilbud for eleven, illustrert i figur 1.



Figur 1. Den tverrprofesjonelle samarbeidskonstellasjonen

I denne samarbeidskonstellasjonen er skoleansatte (lærer og rektor) PP-rådgiverens viktigste profesjonelle samarbeidspartnere. Mens eleven involveres for å få tak i elevens egen opplevelse av skolelivet, involveres foreldrene for å få tak i deres opplevelse av elevens behov.

1.4 ***Hensikt, mål og forskningsspørsmål***

Hensikten med avhandlingen er å bidra til utvikling av en samarbeidspraksis mellom PP-tjeneste og skole som involverer eleven selv og foreldrene i arbeidet med å skape et inkluderende opplæringstilbud for eleven. Målet for avhandlingen er å skaffe kunnskap om tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer som oppstår ved systemretting av sakyndighetsarbeidet innen rammene av den beskrevne samarbeidskonstellasjonen, illustrert i figur 1. Avhandlingens overordnede forskningsspørsmål er:

- *Hvilke tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer oppstår ved systemretting av sakyndighetsarbeidet?*

Det overordnede forskningsspørsmålet ble utforsket i avhandlingens tre delstudier. I den første delstudien ble ansatte i skoler

og PP-tjenester sine erfaringer med en systemrettet sakkyndighetspraksis undersøkt. Forskningsspørsmålet var: *Hvilke erfaringer har PP-rådgivere, PP-ledere, rektorer og lærere med en systemrettet tilnærming til sakkyndighetsarbeidet?* I den andre delstudien ble samarbeidsutfordringer knyttet til en systemrettet sakkyndighetspraksis undersøkt. Fokuset ble her satt på PP-rådgivers samarbeid med nøkkelinteressentene; eleven selv, foreldrene, lærer og rektor. Forskningsspørsmålet var: *Hvilke utfordringer opplever PP-rådgivere i samarbeidet med nøkkelinteressentene ved utredning av elevers behov?* I tråd med føringene for offentlig sektor doktorgradsprosjekt (Forskningsrådet, 2023), om å knytte forskningsarbeidet til utvikling av praksisfeltet, ble en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet utviklet som en integrert del av forskningsdesignet, presentert i kapittel 3. I den tredje og siste delstudien ble en første utprøving av arbeidsmodellen lagt til grunn for datainnsamling. Forskningsspørsmålet var: *Hvordan opplevde PP-rådgiverne å bruke arbeidsmodellen og hvordan opplevde rektorer og lærere PP-rådgivernes arbeidsmåte?*

1.5 ***Innhold og videre oppbygging***

I det *andre kapitlet* presenteres avhandlingens teoretiske rammeverk. Den overordnede problemstillingen relateres først til tidligere forskning på PP-tjenesten, for å tydeliggjøre avhandlingens relevans og originalitet. I teorikapitlet utdypes det teoretiske rasjonale for tverrprofesjonelt samarbeid innen rammene av en systemrettet sakkyndighetspraksis. Tre prinsipper utledes så fra det teoretiske rasjonale og legges til grunn for utvikling og utprøving av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet. I det *tredje kapitlet* presenteres avhandlingens forskningsdesign og metode. Q-metodologi blir brukt i kombinasjon med kvalitative forskningsintervjuer innen rammene av et eksplorerende og multimetodisk forskningsdesign. I den første Q-metodologiske delstudien undersøkes skoleansatte og PP-rådgiveres erfaringer med en

systemrettet sakkyndighetspraksis. Samtidig som den andre delstudien gir retning til forskningsfokuset i den tredje delstudien, gir de to første delstudiene begrunnelse for utvikling av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet, som så prøves ut i den tredje delstudien. Utprøving av arbeidsmodellen gir data til den tredje kvalitative delstudien, der forskningsfokuset settes på PP-rådgiveres opplevelse av å bruke arbeidsmodellen, samt rektorer og læreres opplevelse av arbeidsmåten. I det *fjerde kapitlet* presenteres resultatene av avhandlingens tre delstudier, som i det *femte kapitlet* diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket. Det konkluderes med tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer som oppstår ved systemretting av sakkyndighetsarbeidet, implikasjoner for praksisutvikling og videre forskning. En kritisk teori og metodediskusjon følges til slutt av en refleksjon på muligheter og begrensninger for realisering av en systemrettet sakkyndighetspraksis, innen rammene av PP-tjenesten nye mandat.

2 Teoretisk rammeverk

Avhandlingens teoretiske rammeverk knyttes i dette kapitlet til tidligere forskning på PP-tjenesten og liknende eksterne hjelpetjenester (2.1) samt til det teoretiske rasjonale for tverrprofesjonelt samarbeid innen rammene av en systemrettet sakkyndighetspraksis (2.2).

2.1 Tidligere forskning

Avhandlingens overordnede forskningsfokus ble satt på å undersøke tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer som oppstår ved systemretting av sakkyndighetsarbeidet (1.4). Som det går frem av kapittel 1.2, tyder den historiske gjennomgangen på at overgangen fra en individrettet- til systemrettet sakkyndighetspraksis startet for fullt i perioden fra rundt 2012 frem til i dag. Et systematisk søk etter forskning på PP-tjenesten ble derfor gjennomført fra 2012 og til i dag (mai måned 2023) for å plassere avhandlingens forskningsfokus og for å tydeliggjøre avhandlingens relevans og originalitet. I tillegg til bruk av et overlappende litteratursøk i perioden 2000-2015 (Moen, Rismark, Samuelson, & Sølvsberg, 2018), ble søkeordene «pedagogisk psykologisk tjeneste» og «PP-tjenesten» samt de ekvivalente engelske begrepene «educational psychological service» og «school psychological service», brukt i søk etter relevante publikasjoner. Søket ble gjennomført ved manuelt søk i norske tidsskrift og ved bruk av søkemotorene Oria, Idunn, PsycNET (APA), Scopus (Elsevier), Web of Science, ERIC og Academic Search Premier. Litteratursøket ble begrenset til fagfelleurderte tidsskriftsartikler og doktorgradsarbeid. Søket resulterte i til sammen 31 publikasjoner (vedlegg 1). Alle publikasjonene var forskningsartikler, bortsett fra en PhD-avhandling i monografiformat. Etter gjennomlesning av samtlige publikasjoner, ble seksten publikasjoner, som på ulike måter tangerer avhandlingens forskningsfokus, valgt ut for nærmere innholdsanalyse (vedlegg 1, gul markering).

2.1.1 Forståelse av det doble mandatet og utøvelse av PP-rådgiverrollen

Avhandlingens problemstilling (1.4) føyer seg for det første inn i tidligere studier som problematiserer hvordan forståelsen av det doble mandatet påvirker utøvelse av PP-rådgiverrollen. I Tveit, Kovač & Cameron (2012) sin kvantitative studie av PP-tjenestens systemrettede arbeid i barnehagen, svarer en tredjedel av de ansatte i PP-tjenesten at det er vanskelig å jobbe systemrettet i barnehagen. Utfordringene koples til en krevende dobbeltrolle, der PP-rådgiveren må balansere fokuset på kompetanse- og organisasjonsutviklingsarbeid med enkeltbrukeres rettigheter innen rammene av det sakkyndige vurderingsarbeidet. Det pekes på at mangelen på konkrete føringer i mandatet skaper uklarheter om hva systemarbeid er, hvordan systemarbeidet skal implementeres og utøves i praksis samt sammenhengen mellom system- og individrettet arbeid. Uklare føringer gir store variasjoner i organisering av PP-tjenesten, noe som i stor grad fører til at hver enkelt PPT-ansatt avgjør hvor, når og hvor mye han/hun skal arbeide hhv. individ- eller systemrettet. Resultatene av studien viser at PP-rådgiverne ser forskjellig på forholdet mellom individ- og systemarbeid i sitt arbeid. Dette indikerer at det er behov for en mer integrerende teoretisk tilnærming som kan forene disse perspektivene og gjøre dette helhetlige perspektivet mer «gjenkjennelige» for fagfolk i feltet. Det synes også å være behov for en avklaring i offentlige dokumenter av hvordan systemarbeid skal forstås og/eller defineres. Det poengteres til slutt at dersom en ser på individ- og systemarbeid som to sider av samme sak, må dette også få konsekvenser for lovverket, som i dag synes å legge til rette for en dikotomisering (Tveit, Kovač & Cameron, 2012). I Opedal & Svenkerud (2019) sin studie brukes ulike kvalitative data fra et kompetanseutviklingstiltak for PP-rådgivere, for å undersøke om PP-rådgivere opplever at de to ulike oppgavene i mandatet utfyller hverandre – har et felles formål. I studien konkluderes det med at dette ikke er tilfellet. PP-rådgiverne opplever at de inntar rollen som *enten*

skoleutvikler *eller* sakkyndig ekspert. Mens skoleutviklerrollen koples til arbeid med inkludering og læringsutbytte, koples den sakkyndige ekspertrollen til å gjøre godt begrunnede spesialpedagogiske vurderinger. Krav om å gjøre sakkyndige vurderinger innen «rimelig tid» samt brukernes forventninger til PP-tjenesten gjør at de to rollene står i konflikt med hverandre og at skoleutviklerrollen fortrenses av den spesialpedagogiske ekspertrollen (Opedal & Svenkerud, 2019). Forskning peker samtidig på at spenningen mellom individ- og systemrettede oppgaver i liten grad problematiseres av PP-rådgiverne og at begge oppgaver oppleves som nødvendige for å fylle rollen (Sjøvoll, 2015). I en teoretisk studie bruker Samuelsen & Bargel (2018) en historisk tilnærming til å undersøke hvordan sakkyndighetsarbeidet kan forstås i et systemperspektiv. Det konkluderes med at kunnskap og kompetanse om individet i et systemperspektiv er nødvendig å kjenne til i PP-tjenestens arbeid for å ivareta inkluderingsperspektivet og øke graden av inkludering i alle former for opplæring (Samuelsen & Bargel, 2018). I en annen teoretisk studie diskuterer Strønen (2018) hvordan misforholdet mellom PP-tjenestens fokus på universelle tiltak i læringsmiljøet og skoleansattes fokus på enkelteleven fører til barrierer i samarbeidet om tilpasset opplæring for elevene. En klarere definisjon av systemarbeid i PP-tjenesten som også koples til skoleansattes individfokus etterlyses (Strønen, 2018). I en tredje teoretisk studie diskuterer Fasting (2015) hvordan PP-rådgiveren kan bli en legitim samarbeidspartner ved å hjelpe skoler med å knytte enkeltelevers behov til utvikling av skolen ved dialog, kommunikasjon og forhandling om en felles intersubjektiv forståelse (Fasting, 2015).

I tråd med Fasting (2015), vektlegger Olsen (2018) i sin studie potensiale i en individsystemisk prosessveiledning for endring av praksis i skoleorganisasjonen. I en kvalitativ studie av refleksjonslogger fra et universitetsbasert etter- og videreutdanningskurs for PP-rådgivere, konkluderer Moen, Rismark & Sølvsberg (2020) med at PP-rådgiverrollen formes av ulike forventninger om systemrettet arbeid, ved

relasjonen til samarbeidspartnerne, og behovet for en faglig trygghet bygget på forskningsbasert kunnskap og teoretisk ballast (Moen, Rismark & Sølvsberg, 2020). I en multippel case-studie intervjuet Cameron & Tveit (2020) medlemmer i ansvarsgrupper etablert rundt seks barn med funksjonsnedsettelse og deres familier om PP-rådgiverens bidrag i ansvarsgruppen. I tillegg til at samarbeidspartnerne opplevde PP-tjenesten som distansert, ble PP-tjenestens systemrettede bidrag opplevd som utydelig (Cameron & Tveit, 2020).

2.1.2 Samarbeid, kompetanseutvikling og sakkyndighetsarbeidet

Avhandlingens problemstilling (1.4) settes videre i sammenheng med forskning på samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis med relevans for sakkyndighetsarbeidet. I en kvalitativ dokumentanalyse av PP-tjenestens sakkyndige vurderinger, setter Tveitnes (2018) sin doktorgradsavhandling fokus på ansatte i PP-tjenestens forståelse av hvordan en sakkyndig vurdering skal utarbeides, hvilken kunnskap den bygger på og hva som vektlegges (sakkyndighetskunnskap). Det konkluderes for det første med at PP-tjenestens sakkyndighetskunnskap i hovedsak bygger på en medisinsk-psykiatrisk imiterende diskurs om diagnostikk og patologi. Som følge av dette konkluderes det med at det konstrueres et actant-hierarki som plasserer teknologiens og ekspertenes kunnskap øverst og foreldrenes og elevens kunnskap nederst, noe som reduserer elevens mulighet for medvirkning. Det konkluderes til slutt med at en slik sakkyndighetskunnskap skaper usikkerhet blant PP-rådgiverne om egen kompetanse i samarbeidet med skoleansatte som trenger hjelp til å håndtere elever som utfordrer skolesystemet (Tveitnes, 2018, s. 246). I tråd med doktorgradsprosjektet til Tveitnes (2018), konkluderes det i en senere kvalitativ studie av PP-tjenestens sakkyndige vurderinger med at de kontekstuelle forholdene i liten grad vurderes (Franck, 2022). I en kvalitativ intervjustudie av læreres opplevelse av en god sakkyndig

vurdering konkluderer Kostøl & Jortveit, (2021) bla. med at samarbeidet med PP-rådgiver må bygge på tillit som bygges ved en god dialog og tett oppfølging fra en faglig kompetent PP-rådgiver (Kostøl & Jortveit, 2021). I en kvalitativ intervjustudie undersøker Jortveit (2022) hva som preger det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom PP-rådgivere og lærere om tilrettelegging av undervisningen for elever med særlige behov. Studien viser at lærerne føler seg sårbare når undervisningen blir vurdert, og at lærerne føler seg avhengige av en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten som gir de nødvendige ressursene. I studien konkluderes det med behov for en rolleavklaring mellom samarbeidspartene, som bidrar til tillit, anerkjennelse og gjensidig respekt (Jortveit, 2022).

To aksjonsforskningsstudier problematiserer rolleutøvelsen i samarbeidet mellom PP-rådgiver og skoleansatte når PP-tjenestens doble mandat koples sammen i en helhetlig oppgave. Mens Stranda (2015) i sin studie konkluderer med at PP-rådgivers legitimitet i skolen avhenger av kompetanse på både å jobbe individuelt med elevene og å jobbe med skolen som organisasjon, vektlegger Olaisen (2015) i sin studie at en aksjonsbasert tilnærming til samarbeid mellom PP-tjeneste og skoleansatte kan føre til læring som bidrar til bedre tilpasninger for sårbare elever. I en kvalitativ studie av PP-rådgiveres skriftlige prosjektrapporter undersøker Fasting & Breilid (2023) hva som kjennetegner det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom PP-rådgivere og skole- eller barnehageansatte om inkludering av elever i risiko eller med behov for spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning. Det konkluderes med at fokuset for samarbeidet i hovedsak knyttes til plassering, og i mindre grad til involvering og læringsutbytte (Fasting & Breilid, 2023).

Oppsummert viser litteraturgjennomgangen at avhandlingens problemstilling (1.4) føyer seg inn i tidligere forskning som problematiserer hvordan forståelsen av det doble mandatet påvirker utøvelse av PP-rådgiverrollen. Avhandlingens problemstilling (1.4) settes videre i sammenheng med forskning på samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis innen rammene av

sakkyndighetsarbeidet. Bortsett fra Jortveit (2022) og til dels Fasting & Breilid (2023) sine studier, setter ingen av studiene i oversikten (vedlegg 1) spesifikt fokus på tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer innen rammene av en systemrettet sakkyndighetspraksis, noe som tydeliggjør avhandlingens relevans og originalitet. Lite tidligere forskning på området gjorde det relevant å se til internasjonal forskning på samarbeidsutfordringer mellom skoleansatte og profesjonelle i liknende tjenester, som befinner seg i en sammenliknbar samarbeidskonstellasjon, jfr. figur 1.

2.1.3 Samarbeidsutfordringer i liknende eksterne hjelpetjenester

I en oppsummering av kunnskap om hovedutfordringer i det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom eksterne helsearbeidere og skoleansatte knyttet til håndtering av elevers psykiske vansker, setter Weist (2012) fokus på pressede lærere, skoleansattes marginalisering av den profesjonelle hjelperrollen og manglende samarbeid i tverrprofesjonelle team (Weist et al., 2012). Det at lærere opplever seg presset (Weist et al., 2012) knyttes i ulike kvantitative og kvalitative studier til at lærere mangler kunnskap og ferdigheter knyttet til håndtering av elevers psykiske vansker (Askell-Williams & Cefai, 2014; Askell-Williams & Lawson, 2013; Graham et al., 2011; Reinke et al., 2011) og at manglende kompetanse hos lærerne fører til usikkerhet knyttet til hvordan elevene skal håndteres (Ekornes, 2015; Mælan, 2018b). To kvalitative studier viser til at manglende kompetanse er en stressfaktor som må anerkjennes for at det interprofesjonelle samarbeidet om elevens behov skal fungere (Ball & Anderson-Butcher, 2014; Ekornes, 2016). Skoleansattes marginalisering av den profesjonelle hjelperrollen (Weist et al., 2012) knyttes i ulike studier til at det interprofesjonelle samarbeidet ikke fungerer, og at lærerne da har en tendens til å begrense sin oppgave til å identifisere og henvise elevene (Graham, 2011), og til å forvente at de profesjonelle eksterne skal løse

interne skolerelaterte problemer (Ekornes, 2015). Kvalitative studier tyder på at tillit, respektfull kommunikasjon og åpen utveksling av informasjon er viktig for å danne grunnlaget for den støtten profesjonelle i eksterne hjelpeinstanser gir til lærere. Relasjonsbygging vektlegges her som nøkkelfaktor for læreres opplevelse av støtte (Moran & Bodenhorn, 2015; Rothi et al., 2008). Ulike studier (Berzin et al., 2011; Philippo & Kelly, 2014) viser imidlertid at eksterne hjelpere i for liten grad klarer å gi den type støtte som styrker skoleansattes kapasitet for å hjelpe eleven. Andre studier tyder samtidig på at det er utfordrende for PP-rådgivere å forstå lærernes sosiale og pedagogiske praksishverdag (Ahtola & Niemi, 2014) og at samarbeid som metode og kompleksiteten i samarbeidet med alle de involverte aktørene i det interprofesjonelle samarbeidet oppleves som utfordrende (Ødegård, 2005). Manglende samarbeid i tverrprofesjonelle team (Weist et al., 2012) bekreftes i en nyere norsk kvalitativ studie av lærere og rektorers opplevelser av det interprofesjonelle samarbeidet, der det pekes på at samarbeidet preges av parallelle praksiser snarere enn av reell samhandling og integrering av praksiser (Mælan, 2018a). Spratt (2006) vektlegger i sin kvalitative studie at reell samhandling, ikke kun tilstedeværelse, kreves for at lærere skal oppleve å innta sin rolle i det interprofesjonelle samarbeidet. Internasjonal forskning på interprofesjonelt samarbeid mellom skoleansatte og eksterne hjelpetjenester som likner PP-tjenesten, tyder altså på at det er behov for mer kunnskap om hvordan et reelt tverrprofesjonelt samarbeid mellom skoleansatte og profesjonelle i eksterne hjelpetjenester kan realiseres.

2.2 Teori

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rasjonale for et tverrprofesjonelt samarbeid innen rammene av en systemrettet sakkyndighetspraksis. Systemfokuset i PP-tjenestens sakkyndige utredningsarbeid knyttes først til et bioøkologisk utviklingsperspektiv og utvikling av skolens kapasitet for en inkluderende spesialpedagogisk praksis. Utvikling av skolens

kapasitet settes videre i sammenheng med teori om tverrprofesjonelt samarbeid i et utforsker-praksispartnerskap, konkretisert i en aksjonsforskningsstrategi bygget på en pragmatisk og kritisk realistisk epistemologi. Involvering av eleven selv og foreldrene i det profesjonelle samarbeidet knyttes til teori om tverrprofesjonelt samarbeid i åpent team og anerkjennelse som forutsetning for mobilisering av åpen ekspertise. Tre prinsipper utledet fra det teoretiske rasjonale ble lagt til grunn for utvikling og utprøving av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet, beskrevet i vedlegg 17 og 18.

2.2.1 Et bioøkologisk utredningsfokus

Forståelsen av vansker, hvordan de oppstår og utvikles, har endret seg i tidens løp. Mens psykologiske forklaringsmodeller tradisjonelt har satt søkelyset på egenskaper eller karakteristika ved personen, har de sosiologiske forklaringsmodellene satt vanskene i sammenheng med mønstre og prosesser i samfunnet som miljømessige rammer for menneskelig utvikling (Aasen, 2002). I denne brytningstiden, utviklet den russisk-fødte amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner (1917-2005) en teori for menneskelig utvikling i tre faser (Rosa & Tudge, 2013). Den tidligste versjonen av utviklingsmodellen, *The Ecology of Human Development* (Bronfenbrenner, 1979), bar preg av å være en økologisk motreaksjon på de svært individorienterte utviklingspsykologiske teoriene som rådet på den tiden. Hovedfokuset ble her satt på hvilken innvirkning omgivelsene har på menneskelig utvikling. Individets særegenhet ble mindre vektlagt. Denne første utviklingsfasen (1973-1979) ble avløst av en andre fase (1980-1993), der oppmerksomheten ble rettet mer mot individets rolle i utviklingsprosessen og på interaksjonen mellom personen og omgivelsene. Med røtter tilbake til blant andre Kurt Lewin (1935, 1951), ble det i denne fasen satt fokus på å integrere det psykologiske individorienterte med det samfunnsorienterte systemrettede perspektivet (Bø, 2000; Ogden, 2001). I den tredje og siste fasen (1993-2006), ble

prosessene mellom person og kontekst definert som selve “motoren” for menneskelig utvikling. Bruken av begrepet bioøkologisk perspektiv reflekterer her den mest gjennomgripende endringen i utviklingsmodellen; at biopsykologiske faktorer i mennesket og faktorer i omgivelsene er like viktige for menneskelig utvikling (Aasen, 2002). Utvikling skjer her i samspillet mellom elevens særegenhet og særegenheter ved læringsmiljøet. En forutsetning er at samspillet er regelmessig og varer over lengre tid (Bronfenbrenner & Morris, 1998). At utvikling skjer i samspillet mellom egenskaper ved elev og læringsmiljø som en integrert helhet poengteres av flere (Ceci & Anderson, 2006; Hart, 2012; Sameroff, 2009 & 2010). Mens Magnusson & Stattin (2006) omtaler samspillet som en holistisk interaksjonistisk tilnærming, definerer Pianta (2006) samspillet som minste holistiske enhet i analyse av vansker. Den gjensidige påvirkningen mellom elevens karakteristika og karakteristika ved miljøet fører til et utviklingsforløp som ikke kan forstås lineært, men som en samspillspirale. Samregulering fungerer som mekanisme i denne samspillspiralen og handler om hvordan elevens regulering av følelser, tanker og atferd (selvregulering) påvirkes av og også påvirker andre personers regulering av følelser, tanker og atferd i læringsmiljøet (Sameroff 2009 & 2010). I følge Bronfenbrenner (2005 & 2006) påvirker samspillserfaringer elevens psykologiske karakteristika – elevens selvoppfatning. Et sentralt begrep her er “directive belief systems”, som refererer til:

«The increasing capacity and propensity of children as they grow older to conceptualize their experience about oneself as an active agent both in relation to the self and environment».

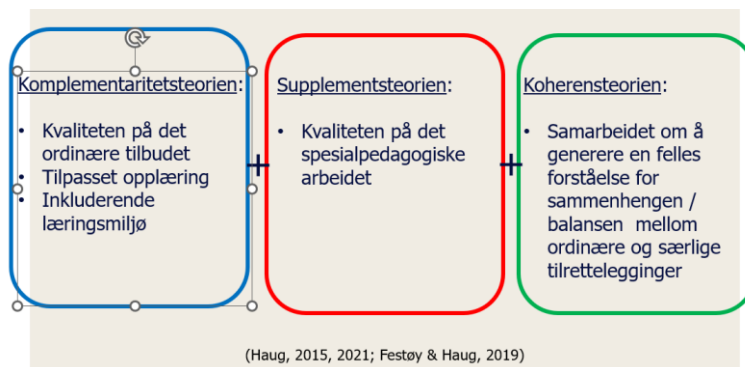
(Bronfenbrenner, 2006, s. 811).

I tråd med en bioøkologisk forståelsesramme er elevens selvoppfatning en disposisjon som utvikles i samspill med læringsmiljøet. En selvoppfatning preget av manglende mestringstro (Bandura, 1977 & 1986) og opplevelse av kontroll (Kelly, 1973; Rotter,

1966), vil kunne gi en atferd som forsterker en allerede etablert dysfunksjonell atferd. Elevens dysfunksjonelle atferd er her et uttrykk for et destruktivt samspill mellom elev og læringsmiljø som hindrer en gradvis utvikling av kompetanse (Bronfenbrenner, 2006, s. 803). I dette overordnede bioøkologiske utviklingsperspektivet danner et fungerende samspill selve forutsetningen for at eleven opplever å være en deltaker/aktør i læringsmiljøet (opplæringsloven § 1, 1998). Reell deltakelse og medvirkning handler om at elevens behov fører til faktiske endringer i læringsmiljøet (Arnstein, 1969; Ellingsen, 2014).

2.2.2 En inkluderende spesialpedagogisk praksis

I tråd med det bioøkologiske utviklingsperspektivet, knytter Haug (2021) utvikling av en inkluderende spesialpedagogisk praksis til tre ulike, men også sammenhengende teoretiske perspektiver, illustrert i figur 2.



Figur 2. En inkluderende spesialpedagogisk praksis

Det første perspektivet knyttes til *komplementærteorien* som handler om at kvaliteten på det ordinære tilbudet, ved tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø, er et helt grunnleggende element (bla. Florian & Spratt, 2013; Hehir et al., 2016; Spratt & Florian, 2015). Tilpasset opplæring knyttes her til å oppdage vanlige pedagogiske barrierer så tidlig som mulig, for å forebygge at et dårlig læringsmiljø fører til særlige individuelle støttebehov. Forskning peker imidlertid på

at et for ensidig allmennpedagogisk fokus kan skape et «vakuum» som gjør at elever med behov for særlige spesialpedagogiske tiltak ikke oppdages.

‘Ironically, the promotion of the delusion that being present in a school equates with being socially and educationally included, is one of the most dishonest and insidious forms of exclusion.’

(Cooper & Jacobs, 2011, side 6).

Sitatet tydeliggjør at manglende kompetanse på å forstå elevens særlige spesialpedagogiske behov kan føre til opplevd ekskludering i fellesskapet (Dalgaard et al., 2022; Soukakou et al., 2015; Wolery et al., 2011). En inkluderende spesialpedagogisk praksis handler derfor også om å utrede elevens særegenhet for å oppdage særlige behov for støtte, så tidlig som mulig, for å forebygge at manglende forståelse for elevens særegne behov blir en barriere for deltakelse i læringsmiljøet (bla. Soukakou et al., 2015; Wolery et al., 2011). En inkluderende spesialpedagogisk praksis handler derfor også om å øke kvaliteten på det spesialpedagogiske arbeidet, noe Haug (2021) knytter til *supplementsteorien*. Forskning på spesialundervisningens innhold og funksjon (Haug, 2017a) konkluderer med at det supplementet spesialundervisningen representerer trolig har et stort potensial for å øke elevens læringsutbytte, dersom innholdet i spesialundervisningen preges av relevant spesialpedagogisk hjelp (Haug, 2015). Systemfokuset i det sakkyndige vurderingsarbeidet innebærer således å utrede hvordan den allmenne- og spesialpedagogiske praksisen kan koples sammen i et helhetlig skoletilbud eleven opplever som inkluderende (Florian, 2019; Hornby, 2015; Mitchell & Sutherland, 2020). Koplingen av komplementær- og supplementsteorien knyttes til *koherensteorien* (Festøy & Haug, 2019; Haug, 2017b). På systemnivå refererer konseptuell koherens (Festøy, 2020) til en felles forståelse for at

ordinære og særlige tilrettelegginger må koples sammen (strukturell koherens), for at eleven skal oppleve sammenheng (individuell koherens) i opplæringen (Fullan & Quinn, 2016; Grossman mfl., 2008; Heggen & Terum, 2013). Med dette systemfokuset flyttes fokuset for det sakkyndige utredningsarbeidet *fra* å avdekke elevers særlige behov, *til* å samarbeide med skoler om å utvikle kapasitet for håndtering av elevers behov for deltakelse i aktivt samspill med andre i læringsmiljøet.

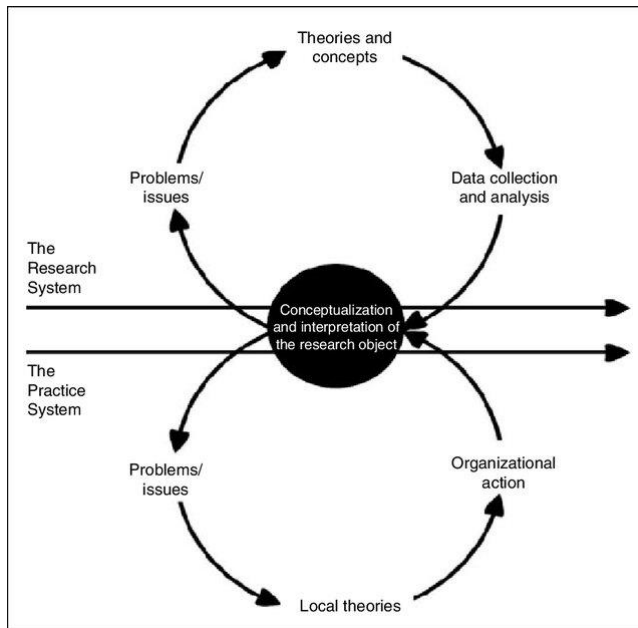
2.2.3 Tverrprofesjonelt samarbeid i et utforsker-praksispartnerskap

Mens uniprofesjonelt samarbeid skjer innad i profesjonsgruppene, skjer interprofesjonelt samarbeid mellom profesjonsgrupper. Det interprofesjonelle samarbeidet skilles her i to hovedtyper: Flerprofesjonelt samarbeid som skjer når profesjonene jobber hierarkisk og parallelt, og *tverrprofesjonelt samarbeid* der ulike uniprofesjonelle kompetanser integreres for å oppnå et felles mål (Willumsen, 2009). En forutsetning for at de ulike uniprofesjonelle kompetansene integreres, er ifølge Barr (1998) at det utvikles en felles tverrprofesjonell kompetanse; om den kompetansen det forventes at alle personer i de ulike profesjonene har (felleskompetanse), om kompetansen som kompletterer hverandres kompetanser (komplementær kompetanse), samt om den kompetansen hver profesjon trenger for å samarbeide med de andre (samarbeidskompetanse). Etablering av felles tverrprofesjonell kompetanse vil kunne motvirke profesjonskamper ved at det etableres felles verdier, forståelser og samarbeidsstrukturer (Abbott, 1998). Felles tverrprofesjonell kompetanse bidrar således til å sette fokuset på den felles interprofesjonelle oppgaven, som ved systemretting av PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid vil være å generere kunnskap om behov for tilrettelegginger som bidrar til at eleven opplever seg inkludert i læringsmiljøet (for eksempel Haug, 2021). Et slikt brukerfokus kan bidra til at de profesjonelle viser økt vilje til å jobbe sammen, og til at de overskrider profesjons- og tjenestegrenser for å finne gode og helhetlige

løsninger for å ivareta brukerens behov (Axelsson & Axelsson, 2009). Det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom skole og PP-tjeneste kan betraktes som et partnerskap. Partnerskap er blitt definert som en ordning mellom organisasjoner etablert med et formål (Goodlad, 1988). I tråd med en slik forståelse kan PP-tjeneste og skole ses som to organisasjoner som samhandler for å realisere et inkluderende skoletilbud for elever med de største tilretteleggingsbehovene. Ulikhet mellom partene kan gi energi for læring dersom partene opplever at de kompletterer hverandre, og kan bidra til at problemer deles gjensidig innen rammene av en felles målsetting. Samarbeidet innen rammene av et partnerskap kan gi en sosial merverdi, dersom respekt for hverandres behov og beskyttelse av egne behov balanseres i partnerskapet. Dette innebærer planlegging, engasjement, kreativitet, lederskap, offer og utholdenhet (Goodlad, 1988, s. 14). I et ubalansert partnerskap, der partene ikke kompletterer hverandre, vil forskjeller i organisasjonskulturer kunne oppleves som truende (Coburn & Penuel, 2016; Goodlad, 1994; Rice, 2002), noe som knyttes til maktutøvelse og kontroll (Clark, 1988; Goodlad, 1988). Forskning peker på utfordringer knyttet til manglende felles fagspråk, ulik forståelse av mål, roller og ansvar (f.eks. Blossing et al., 2016; Goodlad, 1988; Midthassel, 2017; Sirotnik, 1991), noe som kan lede til forvirring, usikkerhet og konflikt (Coburn et al., 2008). I et balansert partnerskap vil utvikling være mulig dersom partene har et felles mål og dersom de er villige til å lære i fellesskap (Castelli et al., 2013; Daniello, 2012; Nlovu, 2011).

I et utforsker-praksis-partnerskap fremforhandles fokuset for utforskningen innen rammene av et balansert maktforhold. Utforskningsprosessen i partnerskapet bygger på strategier som regulerer roller, rutiner og prosedyrer og på at data fra utforskningsprosessen koples sammen i en felles analyse (Coburn et al., 2013). Interaktiv utforskning er en form for utforsker-praksispartnerskap, som har til hensikt å fremme innovasjon (Ellström, 2008; Johansson & Wallo, 2020; Svensson et al., 2002). Interaktiv utforskning er en

aksjonsforskningsstrategi som drives av problemstillinger i både praksissystemet og utforskingssystemet, illustrert i figur 3 (Ellström, 2008, s. 9).



Figur 3. En interaktiv aksjonsforskningsstrategi

Hovedpoenget med den interaktive aksjonsforskningsstrategien er å fremforhandle en felles forståelse og konseptualisering av den integrative oppgaven, som vil si den oppgaven skoleansatte i praksissystemet (skole) og PP-rådgiveren i utforskersystemet (PP-tjeneste) skal løse i felleskap. Mens aktiviteten i praksissystemet informeres av erfaringsbasert kunnskap, informeres aktiviteten i utforskersystemet av teoribasert kunnskap. Kunnskap utvikles ved at de to aktivitetssystemene koples sammen i en interaktiv læringssyklus, der suksessive konseptualiseringer av problemkomplekset mellom utforsker og praktikere kan føre til kollektiv læring (Ellström, 2008). Felles forståelse/konseptualisering av forskningsfokuset fremforhandles i møtet mellom utforsker og praktikere innen rammene av dialog og felles

læring. Arbeidsformen innebærer delt ansvar og makt partene imellom, og en klar arbeidsfordeling basert på ulike interesser, ansvar og kompetanser (Ellström, 2008; Svensson et al., 2002). I stedet for å fjerne ulikheter, legges det vekt på å respektere og bevare ulikhetene mellom utforsker og praktiker (Brulin, 1998; Edquist & Flodström, 1997). Ved å integrere et innside- med et utenforstående perspektiv i en felles analyse, kan ny kunnskap med større validitet enn kunnskap produsert gjennom et ensidig utenforstående perspektiv bli til (Svensson et al., 2007).

2.2.4 Involvering av elev og foreldre i et «åpent team»

Payne (2000) bruker begrepet «teamwork» for å beskrive hvordan samarbeid i tverrprofesjonelle team koples sammen med brukerens «network». Praksisfeltet involveres her i et «åpent team», der brukeren samt brukerens nettverk inkluderes som ressurs i det profesjonelle samarbeidet. Det tverrprofesjonelle teamet blir på denne måten en komponent i brukerens nettverk, samtidig som brukerens nettverk blir en forlengelse av det tverrprofesjonelle teamet (Payne, 2006). Samarbeid defineres her som «en samarbeidspraksis som foregår når ulike profesjonelle samarbeider med brukerne og det sosiale nettverket for å fremskaffe tjenester med høyest mulig kvalitet» (WHO, 2017). Begrepet «kvalitet» knyttes til hvordan brukernes behov styrer fokuset for samarbeidet. Eleven og foreldrenes erfaringer bidrar med dette til kunnskapsutvikling innen rammene av det tverrprofesjonelle PPT-/skolepartnerskapet. Kunnskapsutvikling med utgangspunkt i en slik «åpen ekspertise» (Karvinen-Niinikoski, 2005), bygger på en pragmatisk epistemologi (Dewey, 1989; James 1981; Peirce, 1957) som hevder at kunnskap ligger i handling, ikke i underliggende teorier (Svensson et al., 2007). PP-rådgiverens rolle som utforsker i det sakkyndige utredningsarbeidet, koples samtidig til en kritisk realistisk epistemologi (Bashkar, 1978) som hevder at læringsprosesser stopper opp dersom det ikke settes kritisk fokus på praksisfeltets forståelser av situasjonen ved å søke forklaringer som overskrider hverdagslige forståelser (Bourdieu &

Wacquant, 1992; Ricoeur, 2003). Å ha en kritisk forankring er å opprettholde en spørrende holdning til personers utfordringer og til samfunnsmessige fenomen i form av å «forstyrre» vanetenkning og ureflekterte diskurser (Andersen, 2013; Andersen, et al., 2013; Sandberg & Wallo, 2013). I tillegg til å identifisere problemer og kilden til dette, setter kritisk realisme fokus på handlinger som kan redusere problemet (Danermark et al., 2003). En utforskerrolle bygget på en kritisk realistisk epistemologi gir med dette PP-rådgiveren et samfunnsmessig ansvar. Kritisk realisme er koplet til kritisk teori som setter fokus på at kunnskap skal bidra til å motvirke sosial ulikhet, asymmetriske maktforhold, strukturelle forhold som problemutløsere og reproduksjon av institusjonelle dominansforhold (Alvesson & Sköldberg, 2008). I kritisk teori kritiserer Habermas (1984) ekspertveldet, og hevder at potensialet for frigjøring ligger i gyldiggjøring av hverdagslivets kunnskaper og språk (Follesø, 2005) innen rammene av dialog mellom likeverdige dialogpartnere (Andersen et al., 2013). En forutsetning for mobilisering av «åpen ekspertise» ved en likeverdig dialog er anerkjennelse, et begrep som ligger implisitt i Habermas teori om bla. kommunikativ handling (Habermas, 1984) og som senere ble hovedbegrepet i Axel Honneths teori om anerkjennelse (Honneth, 2003, 2008).

2.2.5 Anerkjennelse og mobilisering av «åpen ekspertise»

Anerkjennelse er ifølge Honneth (2003, 2008) et grunnleggende antropologisk behov og en normativ forventning knyttet til etableringen, videreutviklingen og forbedringen av intersubjektive relasjoner. Honneth er dessuten opptatt av hvorledes krenkelse, det vil si en skade på allerede etablerte anerkjennelsesrelasjoner eller et brudd med ennå ikke innfridde forventninger om gjensidig anerkjennelse, kan motivere den krenkede til en kamp for anerkjennelse (Lysaker, 2011). Honneth peker på tre ulike, men sammenhengende anerkjennelsesrelasjoner, nemlig kjærlighet, respekt og ytelse. Anerkjennelse som *kjærlighet* skjer

i nære, omsorgsbaserte relasjoner, og gir en så vel kroppslig erfart selvtilitt som tillit overfor andre. I profesjonelle situasjoner, som PP-tjenestens utredningsarbeid, kan kjærlighetsbegrepet knyttes til en grunnleggende relasjonell tillit i samarbeidet med nøkkelinteressentene i form av omsorg, varme og empati (Cornelius-White, 2007) som forutsetning for det å tilegne seg og dele kunnskap og erfaringer (Fonagy & Allison 2015). Hvis slik anerkjennelse uteblir, krenkes ens selvfølelse. Anerkjennelse som *respekt* dreier seg om både rettigheter i liberale demokratier og menneskerettigheter, og utvikler den enkeltes selvrespekt og moralske ansvar. Involvering av nøkkelinteressentene som aktører i sakkyndighetsprosessen krever et vern om- og respekt for de ulike aktørenes rettigheter i kraft av den rollen de besitter; som elev, foreldre, lærer og rektor. Krenkelse av nøkkelinteressentenes rettigheter resulterer i tap av så vel rettsstatus som kravet om likeverdig behandling. Til sist handler anerkjennelse om *ytelse*, som når samfunnsmedlemmer bidrar til fellesskapet ut fra sine egenskaper og kapasiteter, og derigjennom får bekreftet sin selvverdsettelse:

«Å verdsette hverandre symmetrisk betyr å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksis.»

(Honneth, 2008, s. 138)

Forventningen om *ytelse* knyttes her til ansvarliggjøring som den ultimate anerkjennelsesrelasjonen, noe som forutsetter anerkjennelsesrelasjoner på de to lavere nivåene – respekt og en grunnleggende relasjonell tillit.

2.2.6 Tre prinsipper for systemretting av sakkyndighetsarbeidet

I tråd med føringene for offentlig sektor ph.d.-prosjekt, om å knytte forskningsarbeidet til utvikling av praksis (Forskningsrådet, 2023), ble det teoretiske rasjonale for tverrprofesjonelt samarbeid innen rammene av en systemrettet sakkyndighetspraksis, presentert over, utledet i tre prinsipper for systemretting av sakkyndighetsarbeidet:

- 1) Det er elevens behov for å delta aktivt i samspill med andre i læringsmiljøet som skal utredes;
- 2) Elevens behov er uløselig knyttet til skolens kapasitet for håndtering av behovet;
- 3) Skolens kapasitet utvikles i samarbeid mellom PPT og nøkkelinteressentene ved felles utforskning og læring.

I det første prinsippet forankres systemfokuset som legges til grunn for samarbeidet i en systemrettet sakkyndighetspraksis i et bioøkologisk utviklingsperspektiv og en inkluderende spesialpedagogisk praksis. I det andre prinsippet poengteres dreiningen fra en individ- til systemrettet sakkyndighetspraksis. Fokuset for det sakkyndige utredningsarbeidet flyttes her, fra å avdekke elevers særlige behov til å utvikle skolers kapasitet for håndtering av elevers behov for deltakelse i aktivt samspill med andre i læringsmiljøet. I det tredje prinsippet knyttes kapasitetsutviklingen til et tverrprofesjonelt samarbeid mellom PP-rådgiver og skoleansatte innen rammene av et utforskerpraksispartnerskap, konkretisert i en aksjonsforskningsstrategi. Involvering av eleven og foreldrene i det tverrprofesjonelle samarbeidet knyttes til «åpent team» samt anerkjennelse som forutsetning for mobilisering av «åpen ekspertise».

Forskning på tvers av sektorer viser imidlertid at det er utfordrende å få til endring av praksis dersom forståelse av arbeidsoppgaven ikke konkretiseres i gode arbeidsmåter og verktøy (Amarantou, et al., 2018;

Coburn, 2001; Honig, 2006; Sarason, 1996; Spillane et al., 2006). Forskning viser at forståelse dannes ved individuelle fortolkninger (Cohen & Ball, 1990; Jennings, 1996; Spillane & Jennings, 1997; Weatherley & Lipsky, 1977), ved felles fortolkninger i kommunikasjon med kolleger og ved dypereliggende sosiale, profesjonelle og organisatoriske forhold i konteksten (Lin, 2000; Spillane, 1998; Yanow, 1996). Etablering av profesjonelle samhandlingsmønstre poengteres i forskningsfeltet som nøkkelfaktor for endring av arbeidsmåte (Coburn, 2001), for utøvelse av profesjonelt skjønn (Hargreaves & Fullan, 2012), samt for etablering av gjensidig tillit i samarbeidet (Hargreaves & O'Connor, 2018). I tråd med dette kunnskapsgrunnlaget og for å gjøre doktorgradsprosjektet relevant og anvendbart for Porsgrunn kommune, som eier og driver av offentlige sektor ph.d.-prosjektet, ble de tre prinsippene (2.2.6) lagt til grunn for utvikling og en første utprøving av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet (vedlegg 17), konkretisert i 38 konkrete prosedyrer (vedlegg 18).

2.2.7 Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet

Rammene for en første utprøving av arbeidsmodellen var at den skulle brukes av PP-rådgiverne som «en mental arbeidsmodell - en hjelp for tanken». Rektorer og lærere ble derfor ikke direkte involvert ved utvikling av- eller opplæring i bruk av arbeidsmodellen. I feabilitistudier vektlegges brukernes opplevelse av innovasjonen (Orsmond & Cohn, 2015). Fokuset settes her på prosessen knyttet til utvikling og implementering av en innovasjon, og på resultatet av en foreløpig undersøkelse av brukernes respons på innovasjonen (Dobkin, 2009), for å ta stilling til videre utforskningssteg (Orsmond & Cohn, 2015). Dette er i tråd med Meyers (2012) sin metastudie av kritiske steg i implementeringsprosesser, der en av hovedutfordringene i den første fasen av en implementeringsprosess er å avdekke brukernes opplevelse av innovasjonen. Wolf's (1978) klassiske tredelte taksonomi for

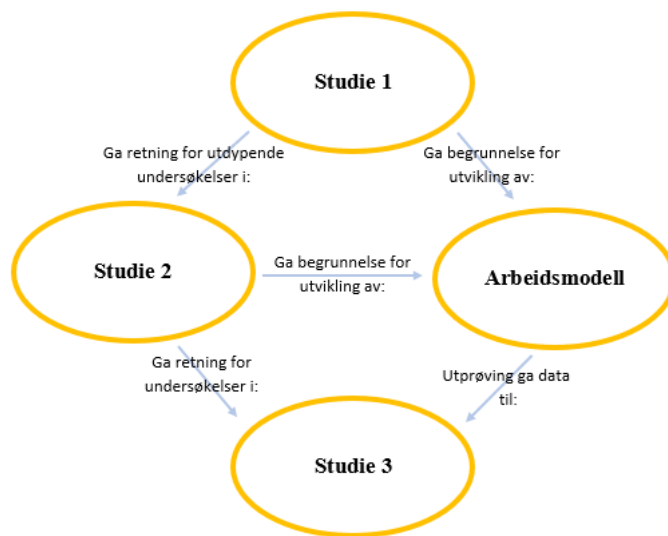
vurdering av sosial validitet ble brukt for å evaluere en første utprøving av arbeidsmodellen:

- 1) Innovasjonens målsetting: Om det intenderte resultatet opplevdes som nødvendig og / eller sosialt signifikant;
- 2) Innovasjonens arbeidsmåte: Om prosedyrene som ble brukt for å oppnå målet opplevdes som akseptable;
- 3) Resultatet av innovasjonen: Om resultatet opplevdes som tilfredsstillende og verdt innsatsen som krevdes for å nå det.

Utvikling og utprøving av arbeidsmodellen, bygget på de tre hovedprinsippene utledet fra det teoretiske rasjonale, ble således inkludert i studiens forskningsdesign som en integrert utviklingskomponent.

3 Forskningsdesign og metode

Hvilke tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer oppstår ved systemretting av sakkyndighetsarbeidet? Det overordnede forskningsspørsmålet ble undersøkt innen rammene følgende forskningsdesign, illustrert i figur 4.



Figur 4. Forskningsdesignet

En Q-metodologisk undersøkelse av ansatte i PP-tjenester og skolars erfaringer med en systemrettet sakkyndighetspraksis i den første delstudien (Kolnes, Øverland & Midthassel, 2020) ga retning til en utdypende kvalitativ undersøkelse av samarbeidsutfordringer knyttet til en systemrettet sakkyndighetspraksis i den andre delstudien (Kolnes & Midthassel, 2021). De to første delstudiene ga begrunnelse for utvikling av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet. Mens den andre kvalitative studien ga retning til forskningsfokuset, ga utprøving av arbeidsmodellen data til undersøkelse av PP-rådgivere, rektorer og læreres opplevelse av utprøvingforsøket i den tredje og siste kvalitative delstudien (Kolnes, 2022).

3.1 *Et multimetodisk og eksplorerende forskningsdesign*

Bruken av Q-metodologi i kombinasjon med kvalitative forskningsintervjuer gir ulike typer av kunnskap som utfyller hverandre og kvalifiserer således til en multimetodisk design (Esteve & Pastor, 2004). Ulike metodiske tilnæringer poengteres som en styrke i et eksplorerende forskningsdesign som brukes der det eksisterer lite tidligere forskning (Fetters et al., 2013). Det multimetodiske og eksplorerende forskningsdesignet konkretiseres i Q-metodologiens fem steg (Brown, 1980; van Exel & de Graaf, 2005):

- 1) Definisjon av kommunikasjonsuniverset
- 2) Utvikling av utsagn (Q-utvalget)
- 3) Utvelgelse av deltakere (P-utvalget)
- 4) Q-sortering
- 5) Analyse og tolkning

Det empiriske fenomenet identifiseres og tolkes først innen rammene av en induktiv forskningsstrategi (steg 1-5). I Q-metodologien innebærer det siste 5. steget imidlertid ikke kun tolkning, men også å analysere og å forstå resultatene som er fremkommet (Stephenson, 1953). I tråd med en abduktiv analysestrategi ble resultatene (empirien) koplet med teori for å tydeliggjøre en logisk forklaring (Haig, 2005 & 2008). Kvalitative forskningsintervjuer anbefales for å belyse resultatene fra en Q-studie empirisk (Thorsen & Allgood, 2010). Abduksjonsfokuset i Q-studien ble videreført i de to neste kvalitative delstudiene ved en teoredrevet tematisk analyse. Q-studien bidro således til etablering av studiens teoretiske rasjonale som ble brukt videre ved utforming av de påfølgende kvalitative delstudienes forskningsfokus. I tråd med abduksjonsstrategien ble det teoretiske rasjonale også brukt ved diskusjon av de to kvalitative delstudienes empiri (resultatene), for å få en dypere innsikt i resultatene.

3.2 Delstudie 1: Q-studien

Q-metodologi ble introdusert av William Stephenson i 1935 (Stephenson, 1935) og blir betraktet som en vitenskapsfilosofi, et teoretisk rammeverk, og en forskningsteknikk for innsamling av data (Ramlo, 2016). Q-metodologi er en analytisk metode for vitenskapelig utforskning av subjektivitet (Brown & Good, 2010). Ifølge Stephenson (1935) avdekker menneskelig atferd subjektivitet. I tråd med dette hevder Brown (1980) at menneskers atferd kan reduseres til en operasjon som kan bli vitenskapelig studert:

«As long as each subject can put his inner meanings out in the air – by operating statements after their own subjective views – we are talking about subjectivity, which can be studied and researched. The subject has not been asked, but “expresses” his subjectivity operantly.»

(Brown, 1980, s. 87)

Ved å la en gruppe mennesker sortere et sett med utsagn på en sorteringsmatrise med utgangspunkt i en felles instruksjon, utføres det deretter en personfaktoranalyse (by-person factor analysis) på de individuelle meningsmønstrene for å avdekke felles meningsmønstre (Øverland et al., 2013). Gjennomføring av Q-studien relateres videre til de 5 Q-metodologiske forskningsstegene.

3.2.1 Definisjon av kommunikasjonsuniverset

Det første steget i en Q-studie består av å definere «concourse» for studien, dvs. studiens kommunikasjonsunivers (Thorsen & Allgood, 2010). Kommunikasjonsuniverset refererer til den totale flyten av kommunikasjon rundt det aktuelle temaet for studien – det uendelige antall med subjektive utsagn knyttet til temaet (Brown, 1993; van Exel & de Graaf, 2005). Selv om det er umulig å få fullstendig oversikt over kommunikasjonsuniverset, er det likevel et mål å få en oversikt over

kommunikasjonsflyten ved å bruke ulike kilder som fotografier, musikk, intervjuer, konversasjon, sosiale medier, blader eller forskningsartikler (Brown, 1980). For å få en oversikt over, og definere kommunikasjonsuniverset knyttet til tematikken i denne studien, ble det først gjennomført uformelle konversasjoner og faglige diskusjoner, med ulike profesjonelle aktører i fagfeltet - om en helhetlig måte å tolke det doble mandatet. Forundersøkelsene ble videreført i en teoretisk forstudie (Kolnes, 2016) og et fokusgruppeintervju basert på en empirisk undersøkelse ved ett PP-kontor. Forstudien bidro til å definere en systemrettet tilnærming til sakkyndighetsarbeidet som et skoleutviklingsarbeid, der PP-rådgiveren leder en kunnskapsutviklingsprosess i samarbeid med eleven selv, foreldre, lærer, rektor og personer i andre eksterne hjelpeinstanser.

3.2.2 Utvikling av utsagn (Q-utvalget)

Det andre steget er å utvikle Q-utvalget, som er et utvalg av representative utsagn fra kommunikasjonsuniverset (van Exel & de Graaf, 2005). I denne studien ble Fisher's balanserte blokkdesign (3 x 3) brukt for å skape et balansert utvalg av utsagn (Fisher, 1935; Stephenson, 1953). Utvalg av utsagn i blokkdesign-kategoriene ble basert på teori om implementeringsfaktorer (Fullan, 2007) og drivere (Blase et al., 2012), og uttrykt i utsagn som siden ble sortert på sorteringsmatrisen. Et representativt utvalg bestående av 54 utsagn i 9 ulike kategorier ble valgt ut, for å fange informantenes erfaringer med en systemrettet sakkyndighetsprosess (Kolnes, Øverland & Midthassel, 2020), som vist i tabell 1.

Tabell 1. Fishers balanserte blokkdesign, N = 60

		Start (A)	I løpet av (B)	Slutt (C)	Blandet (G)
Elev	(D)	6 utsagn (A/D)	6 utsagn (B/D)	6 utsagn (C/D)	6 utsagn
Lærer	(E)	6 utsagn (A/E)	6 utsagn (B/E)	6 utsagn (C/E)	
Rektor	(F)	6 utsagn (A/F)	6 utsagn (B/F)	6 utsagn (C/F)	

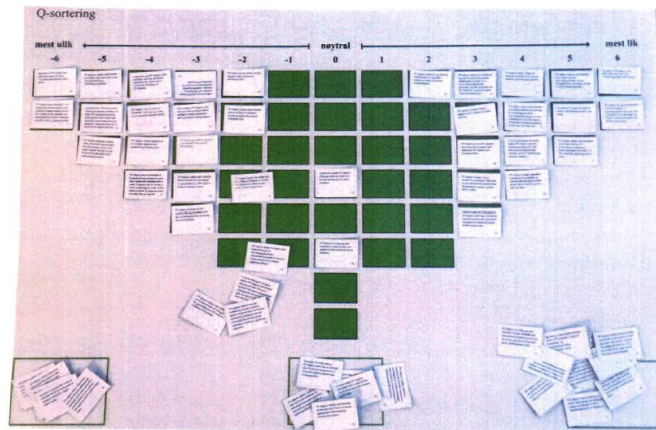
Kunnskap blir her til i en sakkyndighetsprosess (horisontal A, B, C) ved PP-rådgivers samarbeid med eleven/foreldrene, lærer og rektor (vertikal D, E, F). Seks utsagn ble kategorisert i en 10. blandet kategori (G) for å fange informantenes holdninger til PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Til sammen 60 utsagn ble trykket på kort og nummerert.

3.2.3 Utvelgelse av deltakere (P-utvalget)

Det tredje steget er å velge P-utvalget, som refererer til gruppen av informanter/deltakere (van Exel & de Graaf, 2005). 40 informanter ble rekruttert fra Telemark fylke. Studien ble presentert på en konferanse for PP-ledere og PP-rådgivere i Telemark fylke. En PP-rådgiver og en PP-leder fra alle fylkets PP-tjenestedistrikter, som betjener fylkets 18 kommuner, ble rekruttert. Alle PP-ledere og tilfeldig utvalgte PP-rådgivere takket ja til deltakelse. Skriftlige invitasjoner ble så sendt til tilfeldige skoler i hvert PP-tjenestedistrikt, for å rekruttere rektorer og lærere med særlig ansvar for oppfølging av elever henvist til PP-tjenesten for sakkyndig vurdering. I tillegg til de 20 PP-rådgiverne/lederne, ble 10 rektorer og 10 lærere på denne måten rekruttert fra det samme fylket. Informantene/deltakerne hadde ganske lik bakgrunn; gjennomsnittlig alder var 50 år, 9 års arbeidserfaring i rollen, utdanning på bachelor-nivå med noe tilleggsutdanning. 80% av deltakerne var kvinner, noe som sannsynligvis reflekterer den faktiske kjønnsbalansen i disse yrkeskategoriene.

3.2.4 Q-sortering

Det fjerde steget er sortering av utsagn (van Exel & de Graaf, 2005). En kvasinormal sorteringsmatrise ble laget for informantenes distribuering av de 60 kortene med utsagn, vist i figur 5.



Figur 5. Sorteringsmatrisen som ble brukt i Q-studien

Matrisen ble delt opp i 13 kategorier (fra + 6 til - 6). Informantene fikk praktisk veiledning på hvordan de skulle sortere utsagnene og følgende instruksjon ble gitt:

«Du har rollen som lærer, PP-rådgiver, rektor eller PP-leder. Hvilke erfaringer har du med måten PP-tjenesten jobber på i sakkyndighetsprosessen? Sorter utsagnene (kortene) ut fra hva som er mest likt eller mest ulikt dine erfaringer.»

(Fra instruksjonsmal, vedlegg 4)

Det ble poengtert at kortene (utsagnene) skulle sorteres ut fra egne personlige erfaringer, og at det derfor ikke var mulig å gjøre feil. Etter kortsorteringen, ble informantene bedt om å utdype plasseringen av utsagn på ytterpunktene (+ 6 og - 6) skriftlig. Informasjon om alder, utdanning og arbeidserfaring ble samlet inn. Sorteringen ble gjennomført på informantenes arbeidsteder. Fire pilotsorteringer ble gjennomført, med én person fra de 4 ulike profesjonelle rollene som ga tilbakemelding på den skriftlige og muntlige instruksjonen samt på utsagnene. Noen justeringer ble gjort for å hindre for like og uklare utsagn.

3.2.5 Analyse og tolkning

Det femte steget er å analysere og tolke resultatet av informantenes sorteringer (van Exel & de Graaf, 2005). De 40 informantenes Q-sorteringer ble plottet og analysert ved bruk av databehandlingsprogrammet PQMethod (Schmolck & Atkinson, 2002) i en personfaktoranalyse (Watts & Stenner, 2005). I analyseprosessen blir Q-sorteringenes korrelasjon beregnet. Graden av likhet/ulikhet fører til gruppering av personenes Q-sorteringer i ulike faktorer (van Exel & de Graaf, 2005). I Q-metodologien er en statistisk faktor personers subjektive meningsmønstre som korrelerer med hverandre. Dette skiller seg fra den tradisjonelle forståelsen av en statistisk faktor som samvariasjonen mellom ulike variabler eller item (Størksen, 2012).

I en Q-studie er det et mål å redusere kompleksiteten i dataene for å få frem faktorer (meningsmønstre) som er representative for informantenes virkelighet. I analysen av resultatene ble ulike faktorløsninger vurdert. En to-faktorløsning ble til slutt valgt (vedlegg 2) fordi denne statistisk sett skilte de to ulike og distinkte meningsmønstrene (faktorene) godt fra hverandre, samtidig som faktorene kvalitativt sett uttrykte to ulike faktormeninger (vedlegg 3). Alle Q-sorteringer med en ladning signifikant med $p < .01$ på en faktor ble klassifisert som en definerende Q-sortering (Q-sorteringer merket med X i faktorladningstabellen, vedlegg 1). Seks Q-sorteringer ladet for likt på begge faktorene og ble derfor utelatt. De to faktorene forklarte til sammen 42% av variansen og korrelasjonen mellom faktorene var 0.31. To-faktorløsningen ble således uttrykt i to idealtypiske sorteringer, som ble lagt til grunn for tolkningsarbeidet (tabeller 2 og 3).

Forskningsdesign og metode

Tabell 2. Idealtypisk Q-sortering, faktor 1

Mest ulik						Mest lik						
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
41	25	23	40	45	39	2	49	31	15	54	47	4
36	57	14	21	50	53	35	1	55	34	8	18	60
	11	26	38	27	19	22	28	5	3	33	51	
		13	12	56	20	29	16	52	44	17		
			7	48	37	42	46	24	6			
				32	10	59	43	9				
						58						
						30						

Tabell 3. Idealtypisk Q-sortering, faktor 2

Mest ulik						Mest lik						
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
10	53	13	46	14	54	33	22	32	38	8	50	60
56	21	1	15	19	42	25	5	44	43	16	6	58
	20	39	11	57	9	12	24	48	18	3	52	
		59	55	17	2	7	45	47	51	37		
			29	49	40	36	31	34	27			
				30	23	26	28	4				
						41						
						35						

Karakteristiske utsagn relatert til hver faktor ble først brukt til å beskrive de to meningsmønstrene (faktorene). Informantenes kvalitative beskrivelser av ytterpunkter ble her brukt for å illustrere faktormeningen. Utsagn som skilte meningsmønstrene fra hverandre, og utsagn som markerte konsensus mellom meningsmønstrene, ble videre brukt for å få frem likheter og ulikheter i de idealtypiske meningsmønstrene.

3.3 *Delstudie 2 og 3: De kvalitative forskningsintervjuene*

I tråd med den abduktive forskningsstrategien (kapittel 3.1) ble kvalitative forskningsintervjuer valgt som metodisk tilnærming for å utdype resultatene i Q-studien empirisk. Målet med gjennomføring av kvalitative forskningsintervju er å fange og forstå deltakernes opplevelse av verden. Det finnes ingen standard prosedyre eller regler for gjennomføring av forskningsintervjuer. Ulike intervjuformer har ulik hensikt ut fra hvilken kunnskap som søkes og hvem det søkes kunnskap fra (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.3.1 *Utvalg av deltakere*

I den første kvalitative delstudien ble åtte av ti PP-rådgivere fra Q-studien rekruttert for å få dypere innsikt i disse PP-rådgivernes opplevelse av samarbeid med elev, foreldre, lærere og rektorer i sakkyndighetsprosessen. Gjennomsnittlig alder var på 50 år, ni års arbeidserfaring i rollen som PP-rådgiver, og utdanning på nivå med en bachelor-grad med noe tilleggsutdanning. Alle deltakerne var kvinner, noe som er typisk for den faktiske kjønnsbalansen i den norske PP-tjenesten. I den andre kvalitative delstudien ble det gjort et strategisk utvalg av tre PP-rådgivere, tre rektorer og tre lærere på tre ulike skoler i en av Telemarks kommuner, i alt ni intervjuobjekter, rekruttert for utprøving av den systemrettede sakkyndighetsintervensjonen, med påfølgende forskningsintervjuer. Åtte av ni intervjuobjekter var kvinner. Alderen varierte fra 30 til 50 år, med et gjennomsnitt på 42 år.

Åtte av ni hadde førskole- eller allmennlærerutdanning med tilleggstudning, mens en av intervjupersonene var utdannet klinisk psykolog.

3.3.2 Datainnsamling og analyse

Fokuset for de to kvalitative delstudiene ble satt på intervjupersonenes opplevelse av samarbeid i den profesjonelle settingen. Dette er forenlig med en generisk tilnærming til datainnsamling og analyse, der undersøkelsesfokuset settes på ytre omstendigheter som kan ligge til grunn for personers indre psykologiske opplevelser. Den generiske tilnærmingen skiller seg fra en fenomenologisk tilnærming, der fokuset settes på intervjupersonenes opplevelse av indre psykologisk organisering og struktur. En generisk tilnærming til datainnsamling og analyse er strukturert, tematisk og ofte teoridrevet (Percy et. al., 2015). De kvalitative forskningsintervjuene ble semistrukturert for å sikre at de samme temaene ble adressert i alle de individuelle intervjuene. Samtidig ble det lagt vekt på å følge opp mulige viktige individuelle refleksjoner (Brinkmann & Kvale, 2015). Intervjuene varte i 60-90 minutter og ble gjennomført på intervjusubjektens arbeidssted våren 2020 (den andre delstudien) og vinteren 2021 (den tredje delstudien). Intervjuene ble transkribert ordrett fra lydopptak på stedet og ble kodet ved hjelp av NVivo12 (NVivo, 2015). Gjennomføringen av intervjuene ble nøye planlagt for å sikre så rik informasjon som mulig om temaet. Ved utarbeidelse av intervjuguider (vedlegg 9 og 14) var det blant annet et mål å ganske raskt få etablert et felles fokus, at intervjupersonene opplevde «rom» for utdypende beskrivelser samt at intervjuene ikke ble for lange. For å oppnå målet med intervjuet, ble også måten å utøve rollen på i intervjusituasjonen diskutert med veileder, for å øke bevisstheten om dette. Tematisk analyse ble benyttet i begge studiene for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i de kvalitative dataene. Tematisk analyse handler om å lete etter meningsmønstre (temaer) som fanger viktige aspekt ved forskningsspørsmålet. Fordi tematisk analyse ikke er

knyttet til et bestemt teoretisk rammeverk, krever bruken av tematisk analyse at en del valg gjøres eksplisitt. Det relativt smale og generiske forskningsfokuset på PP-rådgivere og skoleansattes opplevelse av samarbeid i en profesjonell sammenheng, førte til valg av en teoridrevet analysestrategi. Et teoretisk rammeverk for analysen kan gjøre forskeren mer sensitiv for subtile trekk ved dataene (Tuckett, 2005). Basert på en idé om hva som skulle undersøkes i dataene, brukte jeg en helhetlig tilnærming til koding (Miles, Huberman & Saldana, 2014). Først gjennomførte jeg en lukket kodingsprosedyre. Intervjupersonenes erfaringer ble da kodet med utgangspunkt i intervjuguidene (vedlegg 9 og 14). Deretter ble en åpen kodingsprosedyre fulgt, med lesing og relesing, for å fange ytterligere informasjon i- og på tvers av de første kodene. Definerings og raffinering av temaer samt fokuset på analysens "hovedfortelling", førte til navngivning av temaene, presentert i resultatseksjonen. I denne teoridrevne og tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006), ble fokuset satt på å identifisere det underliggende "latente" temaet uttrykt i forskningsspørsmålet på et fortolkende nivå (Boyatzis, 1998). Utvikling av temaer i en slik tolkningsanalyse innebærer tolkningsarbeid (Braun & Clarke, 2006). Denne tilnærmingen til temaanalyse kommer fra et konstruksjonistisk kunnskapsparadigme, der mening og erfaring blir forstått som sosialt produsert og re-produsert (Burr, 2006).

3.4 Validitet

Validitet og reliabilitet i et empirisk forskningsarbeid handler om å vurdere studiens troverdighet i alle deler av forskningsprosessen, fra problemstilling og dataproduksjon til analyse og presentasjon (Kvale, 1995).

3.4.1 Delstudie 1: Q-studien

I Q-metodologien er det ingen eksterne kriterier for en persons eget synspunkt (Brown, 1980, s. 191). Hovedmålet for den Q-metodologiske

undersøkelsen var å utforske subjektivitet. Sorteringsprosessen (3.2.4) refererer til personens egne erfaringer og opplevelser, samtidig som sorteringsoperasjonen skjer uavhengig av forskerens syn på hva som er mer eller mindre viktig ved datainnsamling. Sorteringene skaffer således tilveie selvreferente og valide data (Brown, 1980). To aspekter ved validitet trekkes imidlertid frem; at de ulike utsagnene er godt balansert samt forskerens forståelse av de individuelle meningsmønstrene (Størksen & Thorsen, 2011). Mens Fisher's balanserte blokkdesign (Fisher, 1935; Stephenson, 1953) ble brukt for å sikre balanse i utsagn, ble forståelse av de individuelle meningsmønstrene sikret ved en grundig undersøkelse av informantens skriftlige forklaringer av hvorfor de plasserte utsagn på matrisens ytterpunkter. Ifølge Brown (1980) har temaet som utforskes et begrenset antall meningsmønstre som vil komme til uttrykk i et vellstrukturert Q-utvalg. En test-retest vil her mest sannsynlig gi en reliabilitetskoeffisient på 0.80-0.90 (Brown, 1980).

3.4.2 Delstudie 2 og 3: De kvalitative forskningsintervjuene

Validitet og reliabilitet er begreper som vanligvis knyttes til kvantitative forskningsmetoder (Kvale, 1995) bygget på et realistisk objektivistisk vitenskapssyn, der den sosiale verden betraktes som objektiv målbar (Schwandt, 1997). Kvalitativ forskning bygger imidlertid på en kunnskapsteoretisk erkjennelse av at ulike versjoner av virkeligheten har gyldighet. Validitet (gyldighet) i kvalitative studier knytter seg derfor ikke til å bevise sannhet. Som alternativ til bruken av begrepene validitet og reliabilitet, bruker Guba & Lincoln (2003) begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overenstemmelse (Granheim et al., 2017; Kvale & Brinkmann, 2012; Malterud & Larson, 2014; Thagaard, 2003). Pålitelighet handler om dataenes kvalitet, om hvordan dataene er produsert og om måten informasjonen samles inn og bearbeides (Johannesen et al., 2004). Dette er beskrevet i kapittel 3.3.

Troverdighet danner en parallell til begrepsvaliditet i kvantitativ metode; om data som er produsert måler det studien tok sikte på å måle, og om dataproduksjon og funn reflekterer studiens målsettinger (Johannessen et al., 2004). Fordi forskningsarbeidet i studien handler om fenomener som ikke er direkte observerbare har det vært et mål å definere begreper som blir brukt, samt bruke begrepene på en konsistent måte. Metodetriangulering er en annen måte å sikre troverdighet på og innebærer at fenomenet studeres fra ulike synsvinkler og synspunkter, og at problemstillingen belyses ved hjelp av forskjellige metoder (Grønmo, 2004). I tillegg til å bruke Q-metodologi i kombinasjon med kvalitative forskningsintervjuer, har studiens problemstilling vært belyst av ulike og uavhengige datakilder i de tre ulike delstudiene. Studien har videre vært preget av tett samarbeid med forskningsartikkelens medforfattere i de to første delstudiene, samt med veiledere i arbeidet med den tredje forskningsartikkelen og avhandlingsarbeidet. I tillegg til metodetriangulering (Grønmo, 2004), kan det tette samarbeidet også knyttes til tilbakeføring av resultater. Dette handler om å kvalifisere analyser i et kollegafellesskap og om å tilbakeføre resultater til informantene (Johannessen et al., 2004). Fordi forskningsarbeidet var en del av et kommunalt/interkommunalt utviklingsarbeid, ble resultatene kontinuerlig tilbakeført til fagfeltet informantene var en del av på ulike fagkonferanser. Studiens troverdighet ble styrket ved at resultatene ble satt i sammenheng med det kommunale/interkommunale utviklingsarbeidet, og at resultatene her ble diskutert med ansatte i fagfeltet og med andre forskere.

Overførbarhet danner parallellen til kvalitative metoders bruk av begrepet ytre validitet som handler om studiens resultater kan overføres til andre liknende kontekster. Spørsmålet her er om resultater fra ett prosjekt utformet i en bestemt kontekst kan overføres til andre liknende kontekster (Johannessen et al., 2004). Mens Q-studien bidrar med statistisk generalisering (3.4.1), bidrar de kvalitative delstudiene med det Kvale & Brinkmann (2012) kaller analytisk generalisering; å avdekke

mekanismer og forhold som kan gi dypere innsikt i fenomenet som studeres. Det legges her vekt på å bruke veletablerte begreper i analyse av resultater, jfr. begrepsvaliditet knyttet til troverdighet, samt å utvikle teoretiske/analytiske begreper som har overføringsverdi (Johannessen et al., 2004). I denne avhandlingen kontrasteres kjernebegrepet «systemrettet sakkyndighetsarbeid» av det mer kjente begrepet «individrettet sakkyndighetsarbeid». Videre viste utprøving av den systemrettede arbeidsmodellen, i den tredje delstudien, at bl.a. «kapasitetsutvikling» ble et sentralt begrep mht. operasjonalisering av en systemrettet sakkyndighetspraksis. Det ble også utviklet en rekke praksisnære begreper. Et av hovedbegrepene var «utredningsspiralen», som refererer til den dynamiske måten å gjennomføre utredningsarbeidet på i arbeidsmodellens steg 3, operasjonalisert i prosedyre 24 (vedlegg 17) og videre konkretisert i delprosedyrene a-k (vedlegg 18). Overenstemmelse innebærer en vurdering av om studiens data og analyser er et resultat av forskningen og ikke av forskerens subjektive oppfatninger (Johannessen et al., 2004). Utøvelsen av forskerrollen i forskerkonteksten koples i neste avsnitt til forskningsetiske aspekter ved studien.

3.5 *Forskningsetiske aspekter*

I et *offentlig sektor doktorgradsprosjekt* (Forskningsrådet, 2023) er doktorgradskandidaten ansatt i offentlig sektor i hele doktorgradsperioden. Det tette forholdet til praksisfeltet krever en etisk bevissthet om utøvelse av forskerrollen i en slik forskningskontekst.

3.5.1 *Forskningskontekst og - rolle*

Jeg var selv ansatt som PP-rådgiver i hele perioden, frikjøpt i 75% stilling for å gjennomføre det kombinerte forsknings- og utviklingsarbeidet (figur 4, s. 31). Pliktarbeidet (25%) ble gjennomført i kommunen som finansierte størstedelen av ph.d.-prosjektet, med støtte fra Forskningsrådet. Arbeidet for kommunen handlet i starten om å bistå

PP-rådgivere i deres sakkyndighetsarbeid ved å gjennomføre ulike evnekartlegginger og om å lede et internt kartleggingsnettverk. I løpet av perioden ble det satt mer fokus på utvikling og utprøving av den systemrettede arbeidsmodellen, samt på utadrettet virksomhet knyttet til formidling av foreløpige resultater av det kombinerte forsknings- og utviklingsarbeidet. Mens deltakere fra Q-studien og den første kvalitative studien ble rekruttert fra samme fylket som egen arbeidskommune ligger i, ble rekruttering av PP-rådgivere og skoleansatte i den andre kvalitative undersøkelsen gjort i samme kommune. PP-rådgiverne i denne siste delstudien ble rekruttert fra PP-tjenesten jeg selv jobbet i. For at denne kontekstuelle settingen skulle bli en ressurs i forskningsarbeidet, var jeg fra starten av bevisst på hvordan forskerrollen skulle utøves. I tillegg til å ha hatt mest kontakt med forskermiljøet ved utdanningsinstitusjonen i doktorgradsperioden, ble Q-studien (3.2) valgt som metode for at egen førforståelse i minst mulig grad skulle påvirke deltakernes oppfatninger i den første delstudien. Videre ble det generiske fokuset for de kvalitative forskningsintervjuene (3.3.2) valgt for å holde fokuset på en felles profesjonell sak, ikke på personlige forhold. Denne intervjusituasjonen la således et godt grunnlag for en god profesjonell kollegasamtale. I perioden doktorgradsarbeidet har pågått har det vært stor utskiftning av personalet i PP-tjenesten jeg var ansatt i, noe som resulterte i at jeg som forsker hadde lite personlig kjennskap eller bindinger til PP-rådgiverne som ble rekruttert for deltakelse i de kvalitative forskningsintervjuene.

3.5.2 Samtykke og konfidensialitet

Deltakerne signerte skjemaer for informert samtykke, fikk skriftlig og muntlig informasjon om studien, om hvordan deres anonymitet ble ivaretatt og om muligheten til å trekke seg (vedlegg 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 og 13). Delstudiene er godkjent av NSD - Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 15 og 16).

4 Resultater

I dette kapitlet oppsummeres resultatene fra avhandlingens tre studier. I tråd med forskningsdesignet (figur 4, s. 31) tydeliggjøres det hvordan de tre studiene bygger på hverandre og hvordan forskningsarbeidet ble koplet sammen med utvikling og første utprøving av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet med 38 konkrete prosedyrer (vedlegg 17 og 18).

4.1 *Delstudie 1*

Kolnes, J., Øverland, K., & Midthassel, U. V. (2020). A System-Based Approach to Expert Assessment Work - Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19.

I denne Q-metodologiske studien ble skole- og PP-ansattes erfaringer med en systemrettet tilnærming til sakkyndighetsarbeidet undersøkt. Forskningsspørsmålet var: *Hvilke erfaringer har PP-rådgivere, PP-ledere, rektorer og lærere med en systemrettet tilnærming til sakkyndighetsarbeidet?* De 40 informantenes sortering av 60 utsagn resulterte i to distinkte meningsmønstre som ble kalt; (1) de lærerorienterte PP-rådgiverne og (2) de rektororienterte PP-rådgiverne. Resultatene avdekket at PP-rådgiverne tar kontakt med skolen enten via lærer eller rektor samt at det skjer lite samarbeid knyttet til utvikling av kunnskap om elevens behov i løpet av sakkyndighetsprosessen. Elevens opplevelse av skolesituasjonen ble vektlagt minst i sakkyndighetsprosessen.

Innsikten fra diskusjon av resultatene tyder på en tradisjonell PP-rådgiverrolle, der fokuset ble satt på å avdekke elevens lærevansker og der arbeidsprosessen i stor grad handlet om den skriftlige sakkyndige vurderingen. Resultatene fra denne første delstudien, tydeliggjorde behovet for å avdekke samarbeidsutfordringer knyttet til realisering av

en systemrettet sakkyndighetspraksis. Dette forskningsfokuset ble videreført i den andre delstudien.

4.2 **Delstudie 2**

Kolnes, J., & Midthassel, U. V. (2021). Capturing students' needs through collaboration - exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

I denne kvalitative intervjustudien ble samarbeidsutfordringer knyttet til et systemrettet sakkyndighetsarbeid undersøkt. Fokuset ble satt på PP-rådgivers samhandling med nøkkelinteressentene; eleven selv, foreldrene, lærer og rektor. Forskningsspørsmålet var: *Hvilke utfordringer opplever PP-rådgivere i samhandling med nøkkelinteressentene ved utredning av elevers behov?* Resultatene fra en tematisk analyse av åtte kvalitative forskningsintervjuer avdekket i alt 5 temaer. PP-rådgiverne syntes det var utfordrende å fange elevens «stemme», å få legitimitet fra lærere, å involvere rektorene og å være foreldres talsperson. I tillegg opplevde PP-rådgiverne tvetydigheten ved det doble mandatet som en utfordring. Innsikten fra diskusjon av resultatene, tyder på at motstridende forventninger til PP-rådgiverens oppgave samt skoleansattes doble rolle, som profesjonell samhandlingspartner og bruker av PP-tjenestens hjelpetjenester, utfordret tilliten i samhandlingen.

Diskusjon av resultatene ga videre indikasjoner på at mistillit i samhandlingen mellom PPT og skole førte til mistillit i relasjonen mellom PP-tjeneste og foreldre. Motstridende forventninger og rolleforvirring i samhandlingen så med dette ut til å gi et manglende fokus på mobilisering av nøkkelinteressentenes kunnskap om elevens behov. Resultatene fra denne andre delstudien tydeliggjorde behovet for en tydeligere strategi for samhandling mellom PP-rådgiver, elev, foreldre, lærer og rektor i sakkyndighetsprosessen. Resultatene fra den

første og andre delstudien ble lagt til grunn for utvikling av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet, som så ble prøvd ut i den tredje delstudien.

4.3 **Delstudie 3**

Kolnes, J. (2022). Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet i pedagogisk-psykologisk tjeneste - en første utprøving. *Spesialpedagogikk*, 03/22, 54-69.

PP-rådgivere, rektorer og læreres opplevelse av utprøvningsforsøket, var utgangspunktet for denne kvalitative intervjustudien. Forskningsspørsmålene var: (1) *Hvordan opplevde PP-rådgiverne å bruke arbeidsmodellen og (2) hvordan opplevde rektorer og lærere PP-rådgivers arbeidsmåte?* En tematisk analyse av ni intervjuer med PP-rådgivere, rektorer og lærere som jobbet sammen på tre ulike skoler, identifiserte syv temaer. PP-rådgiverne opplevde for det første at arbeidsmodellen legitimerte en intuitiv praksis. Videre opplevde PP-rådgiverne at det å skulle vurdere skolens kapasitet både var det vanskeligste, men også det mest spennende og nyskapende. Mens rektorene ved skole 1 og 2 opplevde å få en sparringspartner i PP-rådgiveren, opplevde rektoren i skole 3 å måtte vente og mase på den sakkyndige vurderingen. Mens lærerne i skole 1 og 2 opplevde en dialogbasert og elevfokusert arbeidsmåte, opplevde lærer ved skole 3 arbeidsmåten som uklar. Føringene for bruk av arbeidsmodellen som PP-rådgivers «mentale arbeidsmodell – en hjelp for tanken», opplevdes i tillegg som en begrensende faktor i samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten.

Innsikten fra diskusjon av resultatene tyder på at PP-rådgivernes opplevelse av å bruke arbeidsmodellen var ganske konsistent, mens de skoleansattes opplevelse av arbeidsmåten varierte. På de to skolene som fra før opplevde tillit i samarbeidet, vurderte alle parter arbeidsmodellen som en forbedring. For den skolen der tilliten på forhånd syntes å

mangle, tyder resultatene på at PP-rådgivers bruk av arbeidsmodellen ikke var tilstrekkelig for å skape denne tilliten. For å oppnå en slik gjensidig tillit i det tverrprofesjonelle samarbeidet, foreslås det å involvere skoleansatte mer som aktive brukere av arbeidsmodellen. Resultatene fra denne tredje delstudien tydeliggjorde at føringene for bruk av arbeidsmodellen bør revideres, i retning av å bli «en felles mental samarbeidsmodell» for PP-rådgivere og skoleansatte.

5 Diskusjon

Målet for avhandlingen var å skaffe kunnskap om tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer som oppstår ved systemretting av sakkyndighetsarbeidet. Resultatene fra avhandlingens tre delstudier diskuteres videre i lys av det teoretiske rammeverket, for å få en dypere innsikt i avhandlingens overordnede forskningsspørsmål:

- *Hvilke tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer oppstår ved systemretting av sakkyndighetsarbeidet?*

Tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer knyttes videre i kapitlet til et uklart og ulikt utredningsfokus, relasjonelle samarbeidsutfordringer samt en utydelig samarbeidsstrategi.

5.1 ***Et uklart og ulikt utredningsfokus***

I den første delstudien konkluderes det med at et tradisjonelt individrettet fokus fortsatt er sterkt til stede i den sakkyndige utredningspraksisen, noe som bekreftes av annen forskning (f.eks. Nordahl, 2018). Resultatene fra den tredje delstudien nyanserer imidlertid en slik konklusjon. PP-rådgiverne rapporterer her at utprøving av arbeidsmodellen legitimerte en intuitiv systemrettet sakkyndighetspraksis. Intuisjon knyttes til en type kunnskap som ligger implisitt og innleiret i handling, en taus kunnskap som kan være mulig å få frem via aktiv refleksjon og diskusjon praktikere imellom (Schön, 2001). Selv om de ansatte i skole og PP-tjenesten i den første delstudien rapporterer om en individrettet sakkyndighetspraksis, tyder altså resultatene av den tredje delstudien på at det systemrettede utredningsfokuset ligger implisitt i måten PP-rådgiverne egentlig ønsker å jobbe på. Dette kan være en indikasjon på at det blant PP-rådgiverne er i ferd med å skje et skifte i fokus, fra en individ- til systemrettet sakkyndighetspraksis, med større vektlegging av sammenhengen mellom individuelle og miljømessige forhold ved PP-

tjenestens vurdering av elevers behov. En PP-rådgiverpraksis bygget på intuisjon og taus kunnskap, tyder imidlertid på at forståelsen som ligger til grunn for den systemrettede sakkyndighetspraksisen er uklar. Denne uklarheten er også blitt pekt på i tidligere forskning, som poengterer at dette ganske overordnede og lite konkrete begrepet «systemarbeid» åpner opp for mange tolkningsmuligheter for aktørene i fagfeltet (Lødding et al., 2018). Tidligere forskning poengterer dessuten hvordan en uklar tolkning av PP-tjenestens mandat påvirker definisjonen av systemarbeid, rolleforståelsen og kompetansebehov (Hustad et al., 2013). Forskning på implementering av politiske føringer, som PP-tjenestens mandat kan sies å være, peker videre på at uklar forståelse av føringer bidrar til ulik praksis fordi aktørene ut fra sine ulike arbeidssituasjoner tolker, tilpasser og endrer de politiske føringene når de iverksettes (Coburn, 2001; Cuban, 1984; McMauglin, 1990). Forskning poengterer videre at en overflatisk forståelse ofte fører til at endring ikke skjer (Coburn, 2001; Honig, 2006; Spillane et al., 2002). På liknende måte kan en tenke seg at en uklar og overflatisk forståelse av det systemrettede sakkyndighetsfokuset kan gjøre PP-rådgiveren dårlig rustet til å håndtere påvirkningen fra en sterk individrettet skolekultur. Skoleansattes tendens til å begrense sin rolle i sakkyndighetsarbeidet til å identifisere og henvise eleven videre i hjelpesystemet (Graham, 2011), og til å forvente at den profesjonelle eksterne hjelperen skal løse skoleinterne problemer (Ekornes, 2015) blir dermed ikke utfordret.

Resultatene fra den andre delstudien tyder på at presset fra skolekulturen oppleves som stort og at PP-rådgiveren, som skolens eksterne hjelper, ofte føyer seg etter skolens individrettede sakkyndighetsfokus. Disse resultatene er i tråd med tidligere forskning som poengterer at den systemrettede skoleutviklerrollen fortrenses av bla. skoleansattes krav om å få en sakkyndig vurdering innen «rimelig tid» og forventningene om at PP-rådgiveren inntar den spesialpedagogiske ekspertrollen (Opedal & Svenkerud, 2019). En sentral tverrprofesjonell samarbeidsutfordring blir da å øke PP-rådgivernes forståelse av det

systemrettede utredningsfokuset, for tydeligere å kunne artikulere den tause og intuitive PP-rådgiverpraksisen i møte med skoleansatte. Denne innsikten er i tråd med Tveit, Kovač & Cameron, (2012), som poengterer behovet for en klarere teoretisk tilnærming som gjør et helhetlig systemrettet utredningsfokus mer «gjenkjennelig» for fagfolk i feltet. Et klarere systemrettet utredningsfokus kan for det første føre til et samarbeid som setter større fokus på involvering og læringsutbytte enn plassering (Fasting & Breilid, 2023), noe som kan tydeliggjøre PP-tjenestens bidrag til inkludering innen rammene av det sakkyndige vurderingsarbeidet (Samuelsen & Bargel, 2018). Et klarere systemrettet utredningsfokus kan for det andre legitimere PP-rådgiveres opplevelse av system- og sakkyndighetsarbeidet som en helhetlig arbeidsoppgave (Sjøvoll, 2015), noe som igjen kan påvirke skoleansattes forventninger til måten PP-tjenesten jobber systemrettet på (Hustad et al., 2013; Moen, Rismark & Sølvsberg, 2020). Et klarere systemrettet utredningsfokus kan for det tredje bidra til endring av praksis i skoleorganisasjonen innen rammene av det Olsen (2018) omtaler som en individsystemisk prosessveiledning. Det tette forholdet mellom individ- og systemfaktorer i denne samarbeidsformen, vil muligens kunne bidra til å bryte en barriere i samarbeidet mellom skole og PP-tjeneste som både Strønen (2018) og Haug (2015 & 2021) knytter til et for ensidig fokus på universelle tiltak i skolen. Både Stranda (2015) og Fasting (2015) poengterer her at dersom skoleansatte forstår sammenhengen mellom elevens behov og utvikling av skolen, kan dette bidra til at PP-rådgiveren får en troverdig posisjon og legitimitet i skolen. Stranda (2015) poengterer at legitimitet i skolen avhenger av at PP-rådgiveren har kompetanse på både å jobbe individuelt med eleven og på å jobbe med skolen som organisasjon. Ifølge Fasting (2015) kan PP-rådgiveren komme i posisjon og bli en legitim samarbeidspartner dersom skoleansatte opplever at de får hjelp til å knytte elevens behov til utvikling av skolen ved dialog, kommunikasjon og forhandling om en felles intersubjektiv forståelse (Fasting, 2015).

5.2 **Relasjonelle samarbeidsutfordringer**

I den tredje delstudien konkluderes det med at en systemretting av sakkyndighetspraksisen førte til ulike relasjonelle utfordringer i det tverrprofesjonelle samarbeidet med skoleansatte. Selv om kapasitetsutviklingen opplevdes som det mest nyskapende og spennende, opplevde PP-rådgiverne det samtidig krevende å uttrykke seg om skolens kapasitet, så vel muntlig som i den sakkyndige vurderingen, dersom de samtidig skulle bevare den gode samarbeidsrelasjonen. Forskning peker på at eksterne hjelpere, som PP-rådgiverne er, i for liten grad klarer å gi den type støtte som styrker skoleansattes kapasitet for å hjelpe eleven (Berzin et al., 2011; Philippo & Kelly, 2014), samt at det kan være utfordrende for PP-rådgivere å forstå lærernes sosiale og pedagogiske praksishverdag (Ahtola & Niemi, 2014). Det poengteres videre at lærere opplever seg presset fordi de mangler kunnskap og ferdigheter knyttet til håndtering av elever i skolesituasjonen (Askell-Williams & Cefai, 2014; Askell-Williams & Lawson, 2013; Graham et al., 2011; Reinke et al., 2011), noe som fører til usikkerhet (Ekornes, 2015, Mælan, 2018b). Manglende kompetanse er en stressfaktor som må anerkjennes for at det interprofesjonelle samarbeidet om elevens behov skal fungere (Ball & Anderson-Butcher, 2014; Ekornes, 2016). I tillegg til manglende forståelse av det systemrettede utredningsfokuset, ser det ut til at skoleansattes individfokus også drives av emosjonelle faktorer som opplevelse av stress, hjelpeløshet og strategier for å håndtere en krevende skolehverdag. Tidligere studier peker på at tillit, respektfull kommunikasjon og åpen utveksling av informasjon samt relasjonsbygging legger grunnlaget for den profesjonelle støtten eksterne hjelpeinstanser gir lærerne (Moran & Bodenhorn, 2015; Rothi et al., 2008). En sentral tverrprofesjonell samarbeidsutfordring blir med dette at PP-rådgiveren gir den emosjonelle støtten pressede og stressede skoleansatte trenger (Jortveit, 2022), som grunnlag for utvikling av skolens kapasitet. Det at PP-rådgiverne opplevde kapasitetsvurderingen som utfordrende, kan sees i sammenheng med overgangen fra en individ-

til systemrettet sakkyndighetspraksis, som innebærer at PP-rådgiveren må ta stilling til delikate spørsmålsstillinger om hvordan skoleansatte selv bidrar til inkludering av eleven. Forskning peker her på at lærere har egeninteresser i å ikke se kritisk på egen praksis, fordi det kan bidra til at de må gjøre noe nytt. Dermed vil de tape det som de selv mener har fungert (Reeves, 2009). Resultater fra den andre delstudien tyder på at når PP-rådgiveren følger sin intuitive systemrettede tilnærming til sakkyndighetsarbeidet, så oppstår det spenninger i samarbeidet mellom PP-rådgiver og skoleansatte. Spenningen knyttes til at fokuset for utredningsarbeidet settes på endringer av elevens læringsmiljø, som de skoleansatte selv er en sentral del av. Dette setter de skoleansatte, særlig lærerne, i en krevende dobbeltrolle som både brukere av PP-tjenestens hjelpetjenester og som PP-tjenestens nærmeste profesjonelle partner i arbeidet med å forbedre elevens skoletilbud. En utfordring for PP-rådgiveren kan her bli å skille mellom skoleansattes personlige behov i arbeidssituasjonen i kraft av rollen som bruker, og skoleansattes behov knyttet til å hjelpe eleven i kraft av rollen som PP-rådgiverens nærmeste profesjonelle samarbeidspartner. Det foreslås derfor i den andre delstudien at skoleansattes brukerbehov først kanaliseres i adekvate personalmessige tiltak, for så å sette fokus på den felles interprofesjonelle oppgaven knyttet til å hjelpe eleven. En slik samarbeidsstrategi underbygges av teori som understreker at gjensidig respekt og beskyttelse av behov bidrar til et balansert partnerskap (Goodlad, 1988) og at en slik balanse i partnerskapet danner selve forutsetningen for at partnernes kompetanser kompletteres. Komplettering av PP-rådgivers og skoleansattes kompetanser kan her bidra til at forskjeller i de ulike organisasjonskulturene oppleves som mindre truende (Coburn & Penuel, 2016; Goodlad, 1994; Rice, 2002), noe som kan forebygge maktutøvelse og kontroll i partnerskapet (Clark, 1988; Goodlad, 1988). Samtidig kan komplettering av partnernes kompetanser bidra til felles fagspråk samt harmonisering av forståelse, målsetninger, rolleutøvelse og ansvar (Blossing et al. 2016; Goodlad, 1988; Midthassel, 2017; Sirotnik, 1991), noe som kan bidra til

rolleavklaring, og et godt samarbeidsforhold (Coburn et al., 2008). I motsatt fall kan en utydelig samarbeidsstrategi, med uklar rolleavklaring og forventninger påvirke tillit og samarbeidsklima i partnerskapet.

5.3 **En utydelig samarbeidsstrategi**

En utydelig samarbeidsstrategi kan muligens ha bidratt til den klare mistilliten mellom PP-rådgiver og skoleansatte som ble avdekket i én av skolene i den tredje delstudien. Et ubalansert PPT/skolepartnerskap med manglende komplettering av kompetanse kan her ha ført til et parallelt flerprofesjonelt og hierarkisk samarbeid preget av maktkamp som konsekvens. En slik tolkning av samarbeidsutfordringene samsvarer med tidligere forskning, som peker på at samarbeidet mellom eksterne hjelpere og skoleansatte preges av parallelle praksiser snarere enn av reell samhandling og integrering av praksiser (Mælan, 2018a). Forskning poengterer videre at reell samhandling, ikke kun tilstedeværelse, kreves for at lærere skal oppleve å innta sin rolle i det interprofesjonelle samarbeidet (Spratt, 2006). Resultatene fra den andre delstudien tyder samtidig på at når samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten ikke fungerer, så skaper dette mistillit også i foreldrenes relasjon til de profesjonelle i skole og PP-tjeneste. Rollekompleksiteten tydeliggjør behovet for en samarbeidsstrategi som regulerer roller, rutiner og prosedyrer (Coburn et al., 2013). Den interaktive utforskningsstrategien (Ellström, 2008; Svensson et al., 2002) er en form for utforsker-praksispartnerskap, som muligens kan bidra til å konkretisere en slik strategi for felles utforskning og læring. I lys av den interaktive aksjonsforskningsstrategiens pragmatiske og kritisk realistiske epistemologi, blir PP-rådgiverens sakkyndighetsrolle *både* å lete etter kunnskap som ligger i implisitt i handling (Dewey, 1989; James 1981; Peirce, 1957) *og* å sette kritisk fokus på nøkkelinteressentenes forståelse av elevens behov, ved å søke forklaringer som overskrider hverdagslige forståelser (Bashkar, 1978, Bourdieu & Wacquant, 1992; Riceur, 2003).

Den pragmatiske og kritiske realistiske epistemologien utfordrer kunnskapsidealet som legges til grunn for PP-tjenestens utarbeidelse av sakkyndige vurderinger pr. i dag, som ifølge Tveitnes (2018) etterstreber «en psykiatrisk imiterende diskurs om diagnostikk og patologi» (Tveitnes, 2018 s. 246). Det kritisk realistiske kunnskapsidealet (Bashkar, 1978; Bourdieu & Wacquant, 1992; Riceur, 2003) vil samtidig utfordre relasjonen mellom PP-rådgiver og skoleansatte, fordi kunnskapsutviklingen innebærer å «forstyrre» vanetenkning og ureflekterte diskurser (Andersen, 2013; Andersen, et al., 2013; Sandberg & Wallo, 2013) innen rammene av dialog mellom likeverdige dialogpartnere (Andersen et al., 2013). En utfordring for PP-rådgiveren blir da «å forstyrre» tilstrekkelig, slik at refleksjonsprosesser igangsettes og læring skjer, uten at de involverte opplever seg krenket. I et anerkjennelsesperspektiv (Honneth, 2003/2008) oppstår krenkelser dersom personen opplever å *ikke bli ansvarliggjort* for det personen ut fra sin rolle kan ansvarliggjøres for. Ansvarliggjøring krever at PP-rådgiver viser respekt for og ivaretar de ulike aktørenes roller i sakkyndighetsprosessen. I tillegg krever ansvarliggjøring ifølge Honneth (Honneth, 2003/2008) en grunnleggende relasjonell tillit i form av omsorg, varme og empati (Cornelius-White, 2007) som forutsetning for det å tilegne seg og dele kunnskap og erfaringer (Fonagy & Allison 2015). Anerkjennelse kan med dette betraktes som et grunnleggende relasjonelt element i samarbeidsstrategien som kan skape tillit. I en slik samarbeidsstrategi danner tillit mellom PP-rådgiver og skoleansatte en forutsetning for å få foreldrene og elevens tillit, slik at en åpen og brukerorientert ekspertise mobiliseres (Karvinen-Niinikoski, 2005) innen rammene av et åpent team (Payne, 2000).

Resultatene av den første delstudien viste at eleven og foreldrene var lite involverte i sakkyndighetsprosessen. En tydeligere samarbeidsstrategi kan bidra til involvering av eleven selv og foreldrene i det profesjonelle samarbeidet. Eleven og foreldrene kan med dette oppleve PP-tjenesten og skolens hjelpeinnsats som én integrert og helhetlig hjelpetjeneste, noe

forskning har vist er en utfordring (Anthun, 2002a; Anthun 2002b; Sandbæk, 2004). En tydeligere samarbeidsstrategi vil videre kunne tydeliggjøre PP-rådgiverens rolle som kunnskapsfasilitator i møte med skoleansatte. For PP-rådgiveren kan dette muligens bidra til økt profesjonell trygghet i samarbeidet med lærerne og til å styre forventningene til PP-tjenestens systemarbeid, noe forskning peker på som en utfordring pr. i dag (bla. Moen, Rismark & Sølvberg, 2020; Tveitnes, 2018). En tydeligere samarbeidsstrategi vil også kunne bidra til et større fokus på samhandling fremfor skriving av den sakkyndige vurderingen, noe som poengteres som en utfordring i den første delstudien og i annen forskning (Nordahl, 2018). I tråd med dette rapporteres det i den andre delstudien om at når samarbeidet fungerte, så opplevdes sluttproduktet (den skriftlige sakkyndige vurderingen) nærmest overflødig. I de samme to skolene rapporterte PP-rådgivere og skoleansatte om at samarbeidet førte til læring, noe som er selve målet med den interaktive aksjonsforskningsstrategien (Ellström, 2008; Svensson et al., 2002). Hargreaves & O'Connor (2018) knytter læring i det profesjonelle samarbeidet til høy grad av tillit og presisjon i samarbeidet. Mens en tydeligere samarbeidsstrategi (5.2) fører til høyere grad av *presisjon*, vil håndtering av de relasjonelle samarbeidsutfordringene (5.3) kunne føre til høyere grad av *tillit* i det tverrprofesjonelle PPT-/skolesamarbeidet.

5.4 **Tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer**

Ved diskusjon av delstudiens samlede resultater i lys av det teoretiske rammeverket, knyttes tverrprofesjonelle samarbeidsutfordringer ved systemretting av sakkyndighetsarbeidet til (1) et uklart og ulikt utredningsfokus (2) relasjonelle samarbeidsutfordringer og (3) en utydelig samarbeidsstrategi. Et uklart sakkyndighetsfokus ser ut til å utfordre PP-rådgiveren på tydeligere å kunne artikulere sammenhengen mellom utredning av elevens behov og utvikling av skolen i samarbeidet med skoleansatte. Et klarere systemfokus i sakkyndighetsarbeidet vil

muligens kunne gi de ansatte i PP-tjenesten en posisjon og legitimitet som påvirker en individrettet skolekultur i en mer systemrettet retning. Samtidig tyder diskusjonen på at individfokuset i sakkyndighetsarbeidet blant skoleansatte er et uttrykk for skoleansattes forsøk på å håndtere en til tider svært krevende skolesituasjon, preget av stress grunnet manglende kompetanse på å håndtere eleven i skolesituasjonen. Dette er en relasjonell samarbeidsutfordring som PP-rådgiveren må forholde seg til, forstå og kunne håndtere, for at tilliten i skole-PPT partnerskapet skal opprettholdes. En annen relasjonell samarbeidsutfordring, som ser ut til å oppstå når skolens kapasitet skal avdekkes og utvikles, er de ulike delikate spørsmålsstillingene knyttet til hvordan skoleansatte selv kan bidra til inkludering av eleven. Dette må PP-rådgiveren også forholde seg til, forstå og kunne håndtere, slik at tilliten i skole/PPT partnerskapet opprettholdes. En tredje relasjonell samarbeidsutfordring knyttes til dobbeltrollen kapasitetsvurderingen setter de skoleansatte i, som PP-tjenestens nærmeste profesjonelle samarbeidspartner og brukere av PP-tjenesten. Diskusjonen tyder samtidig på at dersom foreldre og elev involveres i et ikke-fungerende tverrprofesjonelt samarbeid, kan dette føre til mistillit også mellom de profesjonelle aktørene i skole-PPT partnerskapet og hjemmet. En hovedutfordring for PP-rådgiveren i samarbeidet knyttes til «å forstyrre» tilstrekkelig, slik at refleksjonsprosesser igangsettes og læring skjer, uten at de involverte opplever seg krenket. Anerkjennelse blir med dette et grunnleggende relasjonelt element i samarbeidsstrategien, noe som kan bidra til et samarbeidsklima som åpner opp for felles refleksjon og læring. Mens strategier for samarbeid og forståelsen som legges til grunn for systemfokuset i sakkyndighetsarbeidet kan læres, innebærer de relasjonelle utfordringene trolig en dypere erkjennelse av at relasjonell tillit i form av omsorg, varme og empati danner selve forutsetningen for å tilegne seg og dele kunnskap og erfaringer.

5.5 ***Implikasjoner for praksisutvikling og videre forskning***

En arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet med 38 konkrete prosedyrer (vedlegg 17 og 18) ble utviklet med utgangspunkt i tre prinsipper utledet fra det teoretiske rasjonale (2.6.6). En første utprøving av arbeidsmodellen ga indikasjoner på at en slik arbeidsmåte kan bidra til ytterligere forbedring av det tverrprofesjonelle samarbeidet, der samarbeidet mellom skoleansatte og PP-rådgiver allerede fungerer. For å bidra der samarbeidet ikke fungerer, tyder diskusjonen på at arbeidsmodellen, opprinnelig utviklet som en mental arbeidsmodell for PP-rådgiveren, bør videreutvikles i form av en mental *samarbeidsmodell* for skoleansatte og PP-rådgiver. Innsikt fra diskusjonen viser at en samarbeidsmodell bør kompletteres med utvikling av samarbeidskompetanse på tre spesifikke områder, for å styrke det tverrprofesjonelle samarbeidet. De tre kompetanseutviklingsområdene handler om å:

- 1) Klargjøre forståelsen av systemfokuset som legges til grunn for samarbeidet i sakkyndighetsarbeidet;
- 2) Håndtere de relasjonelle samarbeidsutfordringene som en systemretting av sakkyndighetsarbeidet medfører;
- 3) Tydeliggjøre samarbeidsstrategien i en systemrettet sakkyndighetspraksis.

Et videre kombinert utviklings- og forskningsfokus kan settes på å evaluere utvikling og implementering av en slik samarbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet, med utgangspunkt i rammeverket for implementering og prosessevaluering (IPE) av intervensjoner (Humphrey et al., 2016). Den systemrettede sakkyndighetspraksisen kan her betraktes som en intervensjon i skolen. Samtidig som sakkyndighetsintervensjonen representerer en initierende fase (Meyers et al., 2012) i skolens implementering av et tilpasset skoletilbud for eleven, har den systemrettede

sakkyndighetsintervensjonen sin egen implementeringsprosess (Fixsen et al., 2005). I denne tidlige intervensjonsutviklingsfasen, setter IPE-rammeverket søkelyset på å avdekke mekanismer i intervensjonsprosessen, som grunnlag for evaluering, forbedring og endring av intervensjonen (Humphrey et al., 2016). I tråd med IPE-rammeverkets intervensjonsutvikling og prosessevaluering (Humphrey et al., 2016), kan det i denne tidlige fasen settes fokus på å (1) definere og forstå problemet som adresseres, (2) designe og foreslå et løsningsforslag i form av en intervensjon som piloteres og evalueres samt (3) på å artikulere en intervensjonsteori i form av en logisk modell (McLaughlin & Jordan, 1999), og/eller en endringsteori (Connell & Kibusch, 1998). Arbeidsmodellen med de 38 konkrete prosedyrene (vedlegg 17 og 18) komplettert av de tre kompetanseutviklingsområdene ovenfor (s. 60), kan danne utgangspunktet for et slikt kombinert forsknings- og utviklingsarbeid. Studier av sakkyndighetsintervensjonens prosess, vil i denne pilotfasen kunne bidra til å forbedre sakkyndighetsintervensjonen. I en tidlig intervensjonsutviklingsfase kan evalueringen rettes mot intervensjonens sosiale validitet (Humphrey et al., 2016), dvs. hva direkte eller indirekte brukere verdsetter ved innovasjonen (Hurley, 2012; Luiselli & Reed, 2011). I tillegg til ansatte i PP-tjenesten, profesjonelle i andre eksterne hjelpeinstanser samt skoleansattes opplevelser, vil det her kunne være aktuelt å avdekke foreldrene og elevens opplevelse av sakkyndighetsintervensjonen. I denne pilotfasen vil det også være aktuelt å revidere intervensjonsteorien samt videre evalueringsdesign innen rammene av IPE rammeverket. I senere intervensjonsutviklingssteg, vil det være naturlig å sette større fokus på evaluering av sakkyndighetsintervensjonens effekt (Humphrey et al., 2016).

5.6 Teori- og metoderefleksjon

I denne eksplorerende studien har det vært utfordrende å knytte samarbeidskonstellasjonen i en systemrettet sakkyndighetspraksis (figur

1, s, 8) til et helhetlig teoretisk rammeverk. Av egen erfaring kjenner praktikere i så vel skole som PP-tjeneste godt til den første fasen i Bronfenbrenners utviklingsteori, med vekt på hvordan miljøet påvirker barnet (Bronfenbrenner, 1979). Den senere integrasjonen av det psykologiske individorienterte med det samfunnsorienterte systemrettede perspektivet (Bronfenbrenner, 2005/2006), er etter min erfaring mindre kjent og har vært vanskeligere å kommunisere. Haug sitt helhetlige perspektiv på kvalitet i opplæringen for elever som får spesialundervisning (Haug, 2021) ble derfor et kjærkomment bidrag i arbeidet med å «omsette» det bioøkologiske utviklingsfokuset i en inkluderende spesialpedagogisk praksis. Det bioøkologiske utviklingsperspektivet, omsatt i en inkluderende spesialpedagogisk praksis, ble således lagt til grunn som systemfokuset i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid.

Et aspekt ved Haug sin forskning på inkludering (Haug, 2019), handler om at det tverrprofesjonelle samarbeidet i «laget rundt eleven» bygger på en felles (kongruent) forståelse. Fordi forståelsen ofte er ulik blir det viktig å etablere en samarbeidspraksis som bidrar til å harmonisere ulike forståelser, noe som er et sentralt element i teori om forsker-praksispartnerskap (Coburn et al., 2013). Teori om forsker-praksispartnerskap ble også valgt fordi samarbeidskonstellasjonen mellom forsker og praktiker likner på samarbeidskonstellasjonen mellom PP-tjeneste og skole når en sakkyndig vurdering skal gjennomføres. Føringerne for offentlig sektor ph.d.-prosjekt (Forskningsrådet, 2023) om å knytte forskningsaktivitet med utvikling av praksisfeltet, førte videre til at teori om forsker-praksispartnerskap (Coburn et al., 2013) ble koplet til en mer konkret aksjonsforskningsstrategi for dette innen rammene av interaktiv forskning (Ellström, 2008; Svensson et al., 2002). Den interaktive aksjonsforskningsstrategien ble også brukt, fordi den i tillegg til den pragmatiske epistemologien (Dewey, 1989; James 1981; Peirce, 1957), bygger på en kritisk realistisk epistemologi (Bashkar, 1978; Bourdieu &

Wacquant, 1992; Riceur, 2003). Mens den pragmatiske epistemologien legitimerer brukerperspektivet og fokuset på mobilisering av «åpen ekspertise» (Karvinen-Niinikoski, 2005) i «åpent team» (Payne, 2000), utfordrer den kritisk realistiske epistemologien PP-rådgiverens rolle som kunnskapsfasilitator i sakkyndighetsprosessen. Den kritisk realistiske epistemologien førte også til at Honneth sin anerkjennelsesteori ble inkludert (Honneth, 2003, 2008), da begge teoretiske perspektiver springer ut av samme kritiske teori (Habermas, 1984). Føringerne for offentlig sektor ph.d.-prosjekt (Forskningsrådet, 2023) påvirket også utforming av *forskningsdesignet* (figur 4, s. 31). Helt fra starten av ph.d.-prosjektet, var det et eksplisitt mål at det offentlig sektor doktorgradsarbeidet skulle føre til en arbeidsmodell for PP-tjenesten. Utvikling og en første utprøving av arbeidsmodellen ble på denne måten en integrert del av forskningsdesignet. Fordi forsknings- og utviklingsarbeidet i praksis foregikk parallelt, ga forskningsdesignet i dette offentlig sektor doktorgradsprosjektet (Forskningsrådet, 2023) rom for en gjensidig påvirkning mellom eget forskningsarbeid og utvikling av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet (vedlegg 17 og 18) i Porsgrunn kommune.

I *Q-studien* ble faktorer utledet fra statistisk analyse, noe som ivaretar objektivitet. Til tross for bruken av faktoranalyse, har Q-metodikk blitt mer akseptert innenfor det kvalitative enn det kvantitative forskningsmiljøet (Brown, 2008; Watts & Stenner, 2005). Samtidig kan Q defineres som en kvantitativ metode på grunn av bruken av sofistikert statistikk og faktoranalyse (Newman & Ramlo, 2010). Kvantitative data i en kvalitativ studie er imidlertid kontroversielt (Maxwell, 2010), og et overfokus på den statistiske faktoranalysen kan føre til misoppfatninger om hva Q-metodikk er (Ramlo, 2016). I “The Study of Behaviour” problematiserer Q-metodologiens grunnlegger William Stephenson (1953) behaviorismens studie av atferd som en ren objektiv forskningsaktivitet og det å utelukke det subjektive: “Hvordan kan man studere det “innerste selvet”, uten å ta tak i det subjektive?”.

Stephenson`s svar her var Q-metodologien, der studiet av subjektivitet legges til grunn for objektiv studie av subjektivitet ved personfaktoranalyse (Stephenson, 1953). Stephenson`s diskusjon av subjektivitet og objektivitet reflekterer diskusjonen om forskningsinnsats bygget på blandede metoder (mixed-methods) som hevder at filosofien som ligger bak anerkjenner at ulike typer kunnskap finnes (Johnson & Gray, 2010). Etersom blandet metodeforskning (mixed methods) har blitt mye brukt de siste tiårene (Creswell, 2010), har Q blitt akseptert som dette (Ramlo, 2016; Ramlo & Newman, 2011).

De to kvalitative delstudienes tilnærming til kunnskapsutvikling komplementerer den Q-metodologiske tilnærmingen. Egen forforståelse som forsker ble her i større grad brukt som ressurs innen rammene av et konstruksjonistisk kunnskapparadigme, der mening og erfaring blir forstått som sosialt produsert og re-produsert (Burr, 2006). De kvalitative delstudienes intervjupersoner, som representanter for de respektive profesjonelle arbeidsgruppene, har særlig kunnskap innen sine fagområder. Når man intervjuer fagfolk om faget sitt er det avgjørende å ha kunnskap om det respektive fagområdet, mestre fagterminologien og kjenne de sosiale situasjonene og bakgrunnen til intervjuobjektene. Slik kunnskap kan bidra til respekt og symmetri mellom intervjuere og informanter i intervjusituasjonen (Brinkmann & Kvale, 2015). Som intervjuer i de to kvalitative delstudiene hadde jeg en lignende erfaringsbakgrunn, noe som muliggjorde en felles konstruksjon av mening ved å forhandle fram felles forståelser. I en slik forskerrolle kan imidlertid dataenes validitet reduseres hvis intervjuerens forforståelse i for stor grad påvirker intervjuobjektets meninger. Jeg var derfor særlig oppmerksom på egen tendens til å lete etter, tolke, favorisere og huske informasjon som bekreftet egne eksisterende oppfatninger eller hypoteser. I begge de kvalitative delstudiene gjennomførte jeg derfor pilotintervjuer, der intervjupersonene ble bedt om å gi tilbakemelding på hvordan de opplevde symmetrien og respekten i intervjusituasjonen. Egen forskerrolle har blitt tematisert kontinuerlig i samtaler med veileder

samt i artikkel knyttet til etikk-kurset i ph.d.-utdanningen, som forberedelse til de to kvalitative delstudiene. Det ble her bla. satt fokus på at bekreftelsestendensen (confirmation bias) krever kontinuerlig etisk refleksjon som grunnlag for sensitive reaksjoner på deltakernes innspill (Allmark et. al., 2009). Refleksivitet ble her koplet til en «etikk i praksis-dimensjon», som handler om å være sensitiv for- og bevisstgjøre seg selv som forsker på de hverdagslige etiske problemstillinger som trer frem i forskningsprosessen (Guillemin & Gilliam, 2004). De kvalitative delstudiene inkluderte et begrenset utvalg av deltakere fra ett av landets fylker, som ble intervjuet om deres opplevelser. Funn knyttet til intervju av personer ved ikke-representative utvalg kan ikke generaliseres. Et lite, men svært informert strategisk utvalg kan likevel gi rik informasjon om et emne (Percy et al., 2015, s. 79). I tråd med dette hevder Malterud et al. (2016) at størrelsen på utvalget er proporsjonalt med informasjonskraften. Høy informasjonskraft knyttet til et relativt smalt og teoridrevet forskningsfokus, kombinert med høy spesifikk kompetanse på fagområdet samt høy kvalitet på intervjudialogen, førte til et strategisk utvalg av hhv. 8 og 9 intervjupersoner i hver av de to kvalitative delstudiene.

I dette ph.d.-prosjektet tematiseres det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom PP-rådgiver og skoleansatte om involvering av elev og foreldre i en systemrettet sakkyndighetspraksis. Avhandlingens fokus på tverrprofesjonelt samarbeid gjorde at ansatte i PP-tjeneste og skole ble brukt som informanter, ikke eleven selv eller foreldrene. I den andre delstudien ble det i intervjuguiden (vedlegg 9) også lagt opp til å undersøke PP-rådgiverens samarbeid med andre eksterne hjelpeinstanser samt PP-rådgiverens behov for profesjonell støtte internt i PP-tjenesten. Nødvendigheten av å spisse denne delstudiens problemstilling førte til at disse tematiske områdene ikke ble undersøkt.

5.7 **Nytt mandat, nye muligheter?**

PP-tjenestens nåværende mandat fra 1998 (s. 2), vil fra august 2024 erstattes av et nytt mandat uttrykt i den nye opplæringsloven:

«Kommunen og fylkeskommunen skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal samarbeide med og støtte skolane i arbeidet deira for å gi eit inkluderande opplæringstilbod til elevar som har ulike behov for tilrettelegging av opplæringa. Tenesta skal:

- a) Støtte og rettleie skolane i å greie ut behov for tilrettelegging av opplæringa og eventuelt sette inn tiltak så tidleg som mogleg;*
- b) Hjelp til med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å oppnå eit inkluderande og tilrettelagd opplæringstilbod.*

Der lova eller forskrift til lova krev sakkunnig vurdering, er det den pedagogisk-psykologiske tenesta som skal skrive vurderinga.»

(Opplæringslova, 2024, § 11-13)

Hvilke muligheter gir så det nye mandatet for realisering av et tverrprofesjonelt samarbeid innen rammene av en systemrettet sakkyndighetspraksis? I det nye mandatet erstattes begrepet *spesialundervisning* med begrepet *rett til individuelle tilrettelegginger*. Det individuelle rettighetsperspektivet består altså, og PP-tjenesten er den sakkyndige instansen som skal vurdere behovet. Dette går på tvers av ekspertutvalget for barn og unge sine anbefalinger om at elevs rett til spesialundervisning skulle fjernes, at PP-tjenesten i tråd med dette ikke lenger skulle inneha sakkyndighetsrollen og at PP-tjenesten skulle erstattes av en pedagogisk veiledningstjeneste lokalisert primært i den enkelte skole og barnehage (Nordahl, 2018). I en ideell situasjon, der det

bioøkologiske utviklingsperspektivet (Bronfenbrenner 2005 & 2006) konkretisert i en helhetlig inkluderende spesialpedagogisk praksis (Haug, 2021) er godt forankret i skolesystemet, er det lett å støtte ekspertutvalgets anbefalinger. Resultatene av avhandlingsarbeidet tyder imidlertid på at skoler trenger hjelp til å forankre og utvikle dette systemperspektivet i sin spesialpedagogiske praksis, uttrykt i kapittel 5.1. Ved systemretting av sakkyndighetspraksisen, vil elevens rett til individuelle tilrettelegginger kunne utløse en slik systemrettet hjelp fra PP-tjenesten hver gang skolene bekymrer seg for en elevs utvikling. Dette vil imidlertid kreve en omfattende profesjonalisering av PP-tjenesten, noe avhandlingen gir retning til i kapittel 5.5 og som føringene i kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis legger opp til (Kunnskapsdepartementet, 2020).

6 Referanser

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S., og Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer, innføring i pedagogiske analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Abbot, A. (1998). *The system of professions. An Essay on the division of expert labour*. Chicago: The University of Chicago.
- Ahtola, A., & Niemi, P. (2014). Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International*, 35(2), 136–151. <https://doi.org/10.1177/0143034312469161>
- Allmark, P., Boote, J., Chambers, E., Clarke, A., McDonnell, A., Thompson, A., & Tod, A. M. (2009). Ethical issues in the use of in-depth interviews: literature review and discussion. *Research Ethics*, 5(2), 48-54.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Amarantou, V., Kazakopoulou, S., Chatzoudes, D., & P. Chatzoglou. (2018). Resistance to change: An empirical investigation of its antecedents. *Journal of Organizational Change Management*, 31(2), 426–450. <https://doi.org/10.1108/JOCM-05-2017-0196>
- Andersen, A. J. W. (2013). Forstyrrelsens filosofi. I A. J. W. Andersen, I. B. Larsen & A. B. Thorød (Red.), *Engasjement i praksis. Broer mellom filosofi og praksis i helse og sosialfeltet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Referanser

- Andersen, A. J. W., Larsen, I. B. & Thorød, A. B. (Red.). (2013). *Engasjement i praksis. Broer mellom filosofi og praksis i helse- og sosialfeltet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.1177/0143034399202001>
- Anderson, H. (2012). Collaborative relationships and dialogic conversations: Ideas for a relationally responsive practice. *Family Process*, 51(1), 8-24. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01385.x>
- Anthun, R. (2002). *School psychology service quality: Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential* (PhD thesis). University of Bergen, Bergen.
- Anthun, R. (2000a). Quality dimensions for school psychology services. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 181–187. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00186>
- Anthun, R. (2000b). Parents' views of Quality in Educational Psychology Services. *Educational Psychology in Practice*, 16(2), 140–157. <https://doi.org/10.1080/713666059>
- Arnstein, S. R. (1969). "A Ladder of Citizen Participation." *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4): 216–224. doi:10.1080/01944366908977225
- Askill-Williams, H., & Cefai, C. (2014). Australian and Maltese teachers' perspectives about their capabilities for mental health promotion in school settings. *Teaching and Teacher Education*, 40, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.003>
- Askill-Williams, H., & Lawson, M. (2013). Teachers' knowledge and confidence for promoting positive mental health in primary school communities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 126–143. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.777023>

- Axelsson, S. B., & Axelsson, R. (2009). From territoriality to altruism in interprofessional collaboration and leadership. *Journal of Interprofessional care*, 23(4), 320-330. <https://doi.org/10.1080/13561820902921811>
- Ball, A., & Anderson-Butcher, D. (2014). Understanding teachers' perceptions of student support systems in relation to teachers' stress. *Children & Schools*, 36(4), 221-229. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu017>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (Prentice-Hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (Prentice hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Barr, H. (1998). Competent to collaborate: towards a competency-based model for interprofessional education. *Journal of interprofessional care*, 12(2), 181-187.
- Bashkar, R (1978). *A Realist Theory of Science*. Sussex: The Harvester Press.
- Berzin, S. C., O'Brien, K. H. M., Frey, A., Kelly, M. S., Alvarez, M. E., & Shaffer, G. L. (2011). Meeting the social and behavioral health needs of students: Rethinking the relationship between teachers and school social workers. *Journal of School Health*, 81(8), 493-501. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00619>.
- Blase, K. A., Van Dyke, M., Fixsen, D. L., & Bailey, F. W. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. In B. Kelly & D. Perkins (Eds.), *Handbook of implementation science for psychology in education* (pp. 13-34). New York, NY: Cambridge University Press.

- Blossing, U., Blom, A. & Persson, K. (2016). Att skapa en samverkanprocess, i Rönnerman, K., Olin, A., Furu, E.M., og Wennergren, A-C (red.): *Fångad av praktiken - skolutveckling genom partnerskap* (s. 199-216). Rapport fra institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/46268>
- Bourdieu, P. & Wacquant, J.D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Braun, V., & V. Clarke. (2006). "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*: Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental process*. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 993–1028). New York, NY: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *The bioecological theory of human development*. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development* (pp. 3–21). Thousand Oaks, CA: Sage.

Referanser

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Ed.) & R.M. Lerner (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York, NY: Wiley.
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity. Applications of Q methodology in political science*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Brown, S. R. (1993). A Primer on Q Methodology. *Operant Subjectivity*.16(3/4), 91-138.
- Brown, S.R., & Good, J.M.M. (2010). Q Methodology. In N.J. Salkind (Ed.). *Encyclopedia of Research Design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brulin, G. (1998). *Den tredje oppgiften, høyskole og omgivning i samverkan*. SNS forskningsrapport, 04.11.98.
- Burr, V. (2006). *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 3 utg. Oslo 2000.
- Cameron, D. L., Tveit, A. D., & Kovač, V. B. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftserien, Vol. 155. Universitetet i Agder. Kristiansand 2011.
- Cameron, D. L. & Tveit, A.D. (2020). PPTs bidrag i ansvarsgrupper omkring barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. *Psykologi i kommunen* 3/20.

- Castelli, D., Centeio, E., Boehrsen, H., Barclay, D. and Bundy, C. (2013), "School-university partnership", *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 83 No. 9, pp. 15-35. <https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598841>
- Ceci, S.J. & Anderson, N.B. (2006). Urie Bronfenbrenner (1917-2005). *American Psychologist* 61, 173-174. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.2.173>
- Clark, R.W. (1988), "School-university relationships: and interpretive review", in Sirotnik, K.A. and Goodlad, J.I. (Eds), *School-University Partnerships in Action*, Teachers College Press, New York, NY, pp. 32-65.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Coburn, C. E., Bae, S., & Turner, E. O. (2008). Authority, status, and the dynamics of insider–outsider partnerships at the district level. *Peabody Journal of Education*, 83(3), 364-399. <https://doi.org/10.1080/01619560802222350>
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research–practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts*. New York, NY: William T. Grant Foundation.
- Coburn, C. E., and W. R. Penuel. (2016). "Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions." *Educational Researcher* 45 (1): 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>

- Cohen, D. K., & Ball, D. L. (1990). Policy and practice: An overview. *Educational evaluation and policy analysis*, 12(3), 233-239. <https://doi.org/10.3102/01623737012003233>
- Connell, J. P., & Kibusch, A. C. (1998). Applying a theory of change approach to the evaluation of comprehensive community initiatives: progress, prospects and problems. In Fulbright-Andersen, K., Kubisch, A. C., & connell, J. P. (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives*. Volume 2: theory, measurement and analysis. Queenstown: The Aspen Institute.
- Cooper, P. & Jacobs, B. (2011). *From Inclusion to Engagement*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Creswell, J. W. (2010). *Mapping the developing landscape of mixed methods research*. SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research, 2, 45-68.
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54(2), 129–152. doi:10.17763/haer.54.2.m07133p087795h38
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18, e1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>

- Danermark, B., Ekstrøm, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (Red.). (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Daniello, F. (2012). “*Systemic functional linguistics theory in practice: a longitudinal study of school-university partnership reforming writing instruction in an urban elementary school*”, PhD, Boston College, Boston, MA.
- Dewey, J. (1989). *Essays and How We Think*. Volume 8: 1933. The Latter Works, 1925–1953. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dobkin, B. H. (2009). Progressive staging of pilot studies to improve Phase III trials for motor interventions. *Neurorehabilitation & Neural Repair*, 23, 197-206. <https://doi.org/10.1177/1545968309331863>
- Edquist, C., and Flodström, A. (1997). Den tredje uppgiften: Universitet och samhälle. I Dahl, S. (Ed.), *Kunskap så det räcker? – 18 debattinlägg om utbildning och forskning*. Stockholm, Sweden: SACO, 12 pp.
- Ekornes, S. (2015). Teacher perspectives on their role and the challenges of inter-professional collaboration in mental health promotion. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 7(3), 193–211. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9147-y>
- Ekornes, S. (2016). Teacher stress related to Student mental health promotion: The match between perceived demands and competence to help students with mental health problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 333–353. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>

- Ellingsen, I. T. (2014). "Beslutninger og beslutningsgrunnlag som brennpunkter i barnevernet". I *Barnevernets Brennpunkt. Beslutningsgrunnlag og Beslutninger*, redigert av I. T. Ellingsen og R. S. Østerhaug, 11–16. Oslo: Universitetsforlaget
- Ellström, P.-E. (2008). *Knowledge creation through interactive research: A learning approach*. Paper presented at the ECER Conference, Gothenburg, September 10–12, 2008.
- Esteves, J., & Pastor, J. (2004). Using a multimethod approach to Research enterprise systems implementation. *Electronic Journal of Business Research Methods* 2(2), 69-82.
- Fasting, R. B & Breilid, N. (2023). Cross-professional collaboration to improve inclusive education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 53–62.10.1080/00313831.2023.2175248
- Fasting, R. B. (2015). PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler. *Psykologi i kommunen*, nr. 6/15.
- 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>
- Festøy, A. R.F (2020). *Vilkår for læring for elever på 1.-4. steg med vedtak om spesialundervisning*. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2640609>
- Fetters, Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs-Principles and Practices. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2134–2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>

Referanser

- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., & Friedman, R. M. (2005). *Implementation research: a synthesis of the literature*. NIRN-MonographFull-01-2005.pdf
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 119-135.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- FNs konvensjon om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne. (2006). *Ratifisert av Norge 03.06.13*. Oslo: Barne- og Familedepartementet (BDF).
- FNs konvensjon om barnets rettigheter. (1989). *Ratifisert av Norge 08.01.1991*. Oslo: Barne- og familedepartementet (BDF).
- Follesø, R. (2005). Kritisk teori i sosialt arbeid. I S. Oltedal (Red.), *Kritisk sosialt arbeid. Å analysere i lys av teori og erfaringer* (s. 154–167). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fonagy, P., Luyten, P., & Allison, E. (2015). Epistemic petrification and the restoration of epistemic trust: A new conceptualization of borderline personality disorder and its psychosocial treatment. *Journal of personality disorders, 29*(5), 575-609. <https://doi.org/10.1521/pedi.2015.29.5.575>
- Forskningsrådet (2023). *Offentlig sektor ph.d*. Lastet ned juni 2023, fra: <https://www.forskningsradet.no/sok-om-finansiering/midler-fra-forskningsradet/offentlig-sektor-phd/>

- Franck, K. (2022). The educational context in expert assessments. A study of special education documents of children in ECEC institutions, *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1954346>
- Fisher, R. A. (1935). *The design of experiments*. London, UK: Oliver & Boyd.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). London, UK: Routledge.
- Fullan, M. og Quinn, J. (2016). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. California: Corwin, A SAGE Company.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? : kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (Vol. nr. 5/2009). Bodø: Nordlandforskning.
- Goodlad, J.I. (1988), "School-university partnerships for educational renewal: rationale and concepts", in Sirotnik, K.A. and Goodlad, J.I. (Eds), *School-University Partnerships in Action*, Teacher College Press, New York, NY, pp. 3-31.
- Goodlad, J.I. (1994), *Educational Renewal*, Jossey-Bass Inc., San Fransisco, CA
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers and Teaching*, 17(4), 479-496. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/13540602.2011.580525>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34.

- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M. og Ronfeldt, M. (2008). Constructing Coherence: Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), (s. 273-287). doi: 10.1177/0022487108322127
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guba & Lincoln (2003). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage publications.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261-280.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (bind 1). Boston: Beacon Press.
- Haig, B. D. (2005). An abductive theory of scientific method. *Psychological Methods*, 10(4), 371–388. doi:10.1037/1082-989x.10.4.371
- Haig, B. D. (2008). Precis of 'an abductive theory of scientific method'. *Journal of Clinical Psychology*, 64(9), 1019–1022. doi:10.1002/jclp.20506
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Referanser

- Hart, S. (2012). *Den følsomme hjernen*. Oslo: Gyldendal.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.) *Spesialundervisning: innhald og funksjon* (s. 386-411). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), p.206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: Ei innføring*. Det norske samlaget.
- Heggen, K. og Terum, L. I. (2013). Coherence in professional education: does it foster dedication and identification? *Teaching in Higher Education*, 18(6), (s. 656-669). doi: 10.1080/13562517.2013.774352q1ws
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. Abt Associates.
- Hesselberg, F., & Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Honig, M. I. (2006). *New directions in education policy implementation*: SUNY Press.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkendelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.

- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Hugo, V. (1967). *Les misérables* : 1 (Vol. 1). Paris: GF Flammarion.
- Humphrey, N., Lendrum, A., Ashworth, E., Frearson, K., Buck, R., & Kerr, K. (2016). *Implementation and process evaluations (IPE) for interventions in education settings: A synthesis of the literature*. Education Endowment Foundation (Ed).
- Hurley, J. J. (2012). *Social validity assessment in social competence interventions for preschool children: A Review*. Topics in Early Childhood Special Education, 32, 164–174.
- Hustad, B.-C., & Fylling, I. (2012). *Innovasjon gjennom samhandling : sluttevaluering av Faglig løft for PPT* NF-rapport (Nordlandsforskning: online), Vol. nr. 16/2012.
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. Nordlandsforskning, vol. nr. 2/2013
- Hustad, B.-C., Lødding, B., Fylling, I. & Ulriksen, R. (2016). *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av strategi for etter-og videreutdanning i PP-tjenesten*. NIFU-rapport, 2016:24.
- Idsøe, T. (2007). *Intervention in the School Psychology Service: A theory-based investigation of work behaviour change by use of structural equation modelling and generalizability analysis*. PhD, Oslo: University of Oslo. Faculty of Social Science.

- James, W. (1981). *Pragmatism*. Cambridge: Hacklett Publishing Company.
- Jennings, N. E. (1996). *Interpreting policy in real classrooms: Case studies of state reform and teacher practice*. New York: Teachers College Press.
- Johannessen, A., Tufte, P.A og Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, P.E. og Wallo, A. (2020), "Exploring the work and competence of interactive researchers", *Journal of Manufacturing Technology Management*, Vol. 31 No. 8, pp. 1539-1559. <https://doi.org/10.1108/JMTM-09-2018-0307>
- Johnson, B., & Gray, R. (2010). A history of philosophical and theoretical issues for mixed methods research. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand oaks, CA: Sage.
- Jortveit, M. (2022). Collaboration between teachers and educational-psychological service counsellors. *School Psychology International*, 44(3), 326–343. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1177/01430343221127435>
- Karlsson, B. & Borg, M. (2013). *Psykisk helsearbeid: Humane og sosiale perspektiver og praksiser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Karvinen-Niinikoski, S. (2005). "Research Orientation and Expertise in Social Work - Challenges for Social Work Education." *European Journal of Social Work* 8 (3): 259–271. <https://doi.org/10.1080/13691450500210756>

Referanser

- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American psychologist*, 28(2), 107. <https://doi.org/10.1037/h0034225>
- Kolnes, J. (2016). Kompetente hjelpere? En teoretisk undersøkelse av systemrettet kompetanse i PP-tjenesters sakkyndighetsarbeid. *Spesialpedagogikk*, nr. 1/16.
- Kolnes, J., Øverland, K., & U. V. Midthassel. (2020). "A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools." *Scandinavian Journal of Educational Research* 1–19. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754904>
- Kolnes, J., & Midthassel, U. V. (2021). Capturing students' needs through collaboration-exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885175>
- Kolnes, J. (2022). Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet i pedagogisk-psykologisk tjeneste - en første utprøving. *Spesialpedagogikk*, nr. 03/22.
- Kostøl, E. M. F. & Jortveit, M. (2021). Læreres perspektiver på en god sakkyndig vurdering og dens relevans for spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, nr. 2/21.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Veileder for spesialundervisning*, lastet ned mars 2021, fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning/>

Referanser

- Kunnskapsdepartementet (2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6, 2019-2020).
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. St. meld. nr. 23 (1997-98)
- Kvale, S. (1995). (Red). *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers* (McGraw-Hill paperbacks). New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science : Selected papers* (edited by D. Cartwright). New York 1951.
- Lie, T., Tharaldsen, J., Nesvåg, S., Olsen, E., & Befring, O. (2003). *På fruktene skal treet kjennes – evaluering av Samtak*. Stavanger: Rogalandforskning.
- Lin, N. (2000). Inequality in Social Capital. *Contemporary Sociology*, 29(6), 785–795. <https://doi.org/10.2307/2654086>
- Luiselli, J. K., & Reed, D. D. (2011). *Social validity*. In Encyclopedia of Child Behavior and Development. New York: Springer.
- Lysaker, O. (2011). Anerkjennelse og menneskeverdets forankring: Henimot en transnasjonal anerkjennelsespolitikk. *Etikk i praksis-Nordic Journal of Applied Ethics*, (2), 101-122. <https://doi.org/10.5324/eip.v5i2.1773>

Referanser

- Lødding, B., Fylling, I., Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 7/2018.
- Magnusson, D & Stattin, H. (2006). The person in the context: a holistic-interactionistic approach. I R.M Lerner & W. Damon (Red.): *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (5. utg. 400-4644). New York. Wiley.
- Malterud, K., & Larson, P. (2014). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en introduktion* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Malterud, K., Siersma, V.D., Guassora, A.D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative Health Research*. doi: 10.1177/1049732315617444.
- Matthew, C. T., & Sternberg, R. J. (2009). Developing experience-based (tacit) knowledge through reflection. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 530–540. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.001>
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(6), 475-482.
- McLaughlin, M. (1990), “The rand agent study: revisited: macro perspectives and micro realities”, *Educational Researcher*, Vol. 19 No. 9, pp. 11-16.
- McLaughlin, J., & Jordan, G. (1999). Logic models: a tool for telling your program's performance story. *Evaluation and Program Planning*, 22, 65–72. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.3102/0013189X019009011>

- Meyers, D. C., Durlak, J. A., & A. Wandersman. (2012). The quality implementation framework: A synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4), 462–480. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- Midthassel, U. (2017). University-school partnerships as arrangements in policy implementation. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(3), 134-145. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-06-2017-0014>
- Miles, M. B., M. Huberman, & J. Saldana. (2014). *Drawing and Verifying Conclusions. Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. (3. utg.). London, New York: Routledge.
- Mjøs, M. (2016). PPT – en viktig samfunnsaktør, men hvorfor og hvordan? *Spesialpedagogikk*, nr. 5/16.
- Mjøs, M. & Flaten, K, (2018). Systemperspektiv eller sakkyndighetsarbeid – konfliktfylte oppdrag eller to sider av samme sak? *Spesialpedagogikk*, nr. 3/18.
- Moen, T. (2013). Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere. *Spesialpedagogikk*, nr. 06/13.
- Moen, T., Rismark, M. & Sølvsberg, A. M. (2020). Rådgiverrollen i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT): hvordan blir den forstått av PP-rådgivere? *Psykologi i kommunen*, nr. 2/20.

Referanser

- Moen, T., M. Rismark, A. S. Samuelsen, & A. M. Sølvsberg. (2018). "The Norwegian Educational Psychological Service." *Nordic Studies in Education* 38 (2): 101–117. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02>
- Moen, T. (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT – er det behov for en ny begrepsbruk og forståelse? *Spesialpedagogikk* nr. 04/18.
- Moran, K., & Bodenhorn, N. (2015). Elementary school Counselors' collaboration with community mental health providers. *Journal of School Counselling*, 13(4), 35.
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B., Samdal, O., & Thurston, M. (2018a). Supporting pupils' mental health through everyday practices: A qualitative study of teachers and head teachers. *Pastoral care in education*, 36(1), 16-28. <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1422005>
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B., & Thurston, M. (2018b). Helping teachers support pupils with mental health problems through inter-professional collaboration: A qualitative study of teachers and school principals. *Scandinavian journal of educational research*, 64(3), 425-439. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1570548>
- Newman, & Ramlo. (2010). Using Q methodology and Q factor analysis in mixed methods research. *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 505-530.
- Nielsen, J. (2012). Udredning i kontekst – Udredninger i vor tid, i: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 5, s. 180-190. Kbh: Dansk Psykologisk Forlag.

Referanser

- Nielsen, J. (2018). Udredning og udvikling. I artikkelhefte dansk psykologforening: *Fremtidens krav til psykologer i PPR*. Dansk psykologforening.
- Nlovu, M. (2011), "University-school partnerships for social justice in mathematics and science education: the case of the SMILES project at IMSTUS", *South African Journal of Education*, Vol. 31 No. 3, pp. 419-433.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- NVivo. (2015). *NVivo 11 PRO for windows*. Lastet ned januar 2021, fra: <https://www.qsrinternational.com/>
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen : Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olaisen, K. (2015). Tilknytningsvansker i skolen. Organisasjonsutvikling gjennom kompetanseutvikling. *Psykologi i kommunen* 6, 19–28.
- Olsen, M. H. (2018). «Vi får til det vi vil» - en studie av en individsystemisk prosessveiledning. *Psykologi i kommunen* nr. 2/18
- Opedal, L. & Svenkerud, S. W. (2019). Roller og relasjoner: PP-rådgiveren mellom sakkyndig ekspert og skoleutvikler. *Psykologi i kommunen*, 2/19.

Referanser

- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. Lastet ned fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova (2024). Vedtatt forslag til lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=71#ch72>
- Orsmond, G. I., & Cohn, E. S. (2015). The distinctive features of a feasibility study: objectives and guiding questions. *OTJR: Occupation, participation, and health*, 35(3), 169-177. <https://doi.org/10.1177/1539449215578649>
- Payne, M. (2000). *Teamwork in multiprofessional care*. Lyceum Books.
- Payne, M. (2006). *What is professional social work?* Chicago, IL: Lyceum Books.
- Percy, W. H., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic Qualitative Research in Psychology. *The Qualitative Report*, 20(2), 76-85. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2097>
- Phillippo, K., & Kelly, M. (2014). On the fault line: A qualitative exploration of high school teachers' involvement with student mental health issues. *School Mental Health. A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 6(3). <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9113-5>
- Pianta, R. C. (2006). Schools, Schooling, and Developmental Psychopathology. In *Developmental Psychopathology* (pp. 494-529). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.

Referanser

- Peirce, C. S. (1957). *Essays in Philosophy of Science*. New York: Bobbs-Merill.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion: Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzel.
- Ramlo, S. E. (2016). Mixed method lessons learned from 80 years of Q methodology. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 28-45.
- Ramlo, S. E., & Newman, I. (2011). Q methodology and its position in the mixed methods continuum. *Operant Subjectivity*, 34(3), 172-191.
- Reeves, D.B. (2009). *Leading change in your school: How to conquer myths, build commitment, and get results*. Alexandria: ASCD
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13.
<http://dx.doi.org.ezproxy.uis.no/10.1037/a0022714>
- Rice, E.H. (2002), "The collaboration process on professional development schools", *Journal of Teacher Education*, Vol. 53 No. 1, pp. 55-67.
- Ricoeur, P. (2003). Towards a critical hermeneutic and the critique of ideology. In: Delanty, G/Strydom, P. (eds.): *Philosophies of Social Science. The Classic and Contemporary Readings*. Maidenhead: Open University Press.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12022>

- Roschelle, J., & Teasley, S. (1995). *The construction of shared knowledge in collaborative problem solving*. In C. E. O'Malley (red.), *Computer supported collaborative learning*, (pp. 69–97). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Rothì, D., Leavey, G., & Best, R. (2008). Recognising and managing pupils with mental health difficulties: Teachers' views and experiences on working with educational psychologists in schools. *Pastoral Care in Education*, 26(3), 127–142. <https://doi.org/10.1080/02643940802246419>
- Rotter, J. (1966). *Generalizes expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement*. *Psychological Monographs; General and Applied*. Vol. 80, s. 1-28.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-000>
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child development*, 81(1), 6-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Samuelsen, A. & Bargel, H. (2018). Individet i et systemperspektiv, sakkyndighetsarbeid i PPT. *Psykologi i kommunen*, nr. 2/18. <http://hdl.handle.net/11250/2596291>
- Sandberg, F., & Wallo, A. (2013). The interactive researcher as a virtual participant: A Habermasian interpretation. *Action research*, 11(2), 194-212. <https://doi.org/10.1177/1476750313484503>
- Sandbæk, M. (2004). Barn i hjelpeapparatet - kompetente og sårbare aktører. *Nordisk sosialt arbeid*, 24(2), 98–109. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3037-2004-02-02>

- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. Teachers College Press.
- Schön, D. A. (2001). The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice. *Journal of Interprofessional Care*, 6(1), 49–63.
<https://doi.org/10.3109/13561829209049595>
- Schmolck, P., & Atkinson, J. (2002). *PQ method (Version 2.11). Computer software*. Retrieved from <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod>.
- Schwandt, T. (1997). *Qualitative Inquiry. A Dictionary of Terms*. California: Sage Publications.
- Sirotnik, K.A. (1991). "Making school-university partnerships work", Metropolitan Universities, Vol. 2 No. 1, pp. 15-24.
- Sjøvoll, J. (2015). Individ- eller systemfokus i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Problemstillinger i masteroppgaver. *Psykologi i kommunen*, 6, 8–18.
- Solli, K-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27-45.
- Soukakou, E. P., Winton, P. J., West, T. A., Sideris, J. H., & Rucker, L. M. (2015). Measuring the quality of Inclusive practices: Findings from the Inclusive Classroom Profile pilot. *Journal of Early Intervention*, 36, 223-240.
<https://doi.org/10.1177/1053815115569732>

- Spillane, J. P. (1998). A cognitive perspective on the role of the local educational agency in implementing instructional policy: Accounting for local variability. *Educational Administration Quarterly*, 34(1), 31-57.
<https://doi.org/10.1177/0013161X98034001004>
- Spillane, J. P., & Jennings, N. E. (1997). Aligned instructional policy and ambitious pedagogy: Exploring instructional reform from the classroom perspective. *Teachers College Record*, 98(3), 449-481.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431.
<https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.3102/00346543072003387>
- Spillane, J.P., Reiser, M. & Gomez, L. (2006). "Policy implementation and cognition: the role of human, social, and distributed cognition in framing policy", in Honig, M. (Ed.), *New Directions in Education Policy Implementation. Confronting Complexity*. State University of New York Press, Albany, NY, pp. 47-64
- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K., & Watson, C. (2006). Interprofessional support of mental well-being in schools: A Bourdieuan perspective. *Journal of Interprofessional Care*, 20(4), 391-402.
<https://doi.org/10.1080/13561820600845643>
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96.
- Stephenson, W. (1935). Correlating persons instead of tests. In *Character and Personality* IV(1) (pp.17-24).

- Stephenson, W. (1953). *The study of behavior: Q-technique and its methodology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Stranda, R. (2015). En skoleintegrert pedagogisk psykologisk tjeneste i videregående skole. *Psykologi i kommunen* 6, 63–71.
- Strong, T., Sutherland, O., & Ness, O. (2011). Considerations for a discourse of collaboration in counseling. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 2(1), 25-40. <https://doi.org/10.1080/21507686.2010.546865>
- Strønen, J. (2018) PP-tjenesten: Individ, system eller individ i systemet? *Psykologi i kommunen*, nr. 5/18
- Størksen, I. & Thorsen, A. A. (2011). Young children`s participation in a Q study with visual images: Some comments on reliability and validity. *Operant Subjectivity, the International Journal of Q Methodology*. 34(3), 146-171.
- Størksen, I., Thorsen, A. A., Øverland, K., & Brown, S. R. (2012). Experiences of daycare children of divorce. *Early Child Development and Care*, 182(7), 807–825. doi:10.1080/03004430.2011.585238
- Svensson, L., Brulin, G., Ellström, P.-E., & Widegren, Ö. (Eds.) (2002). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik* Arbetslivsinstitutet: Stockholm.
- Svensson, L., J. Eklund, H. Randle, and G. Aronsson. (2007). "Interactive Research—an Attempt to Analyse Two Change Programmes." *International Journal of Action Research* 3 (3): 250–277.
- Szulevicz, T., & Moen, T. (2021). Mellem individ og system – et kvalitativt studie af rådgiverrollen i dansk og norsk PPR/PPT. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 84-95.

- Szulevicz, T., & L. Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk psykologisk praksis: Mellem psykometri, konsultation og inklusion*. (1 udg.) Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsen, A., & Allgood, E. (2010). *Q-metodologi: En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim. Tapir Academic Press, Norway.
- Tuckett, A. G. (2005). "Applying Thematic Analysis Theory to Practice: A Researcher's Experience." *Contemporary Nurse* 19 (1–2): 75–87. <https://doi.org/10.5172/conu.19.1-2.75>
- Tveit, A. D., Kovač, V.B & Cameron, D. L. (2012). "Ja takk, begge deler": PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk* (Årg. 77, nr. 4), 43-56.
- Tveitnes, M. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring*. Ph.d. Norway: Universitetet i Stavanger.
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994: Unesco.
- van Exel, J., & de Graaf, G. (2005). *Q methodology: A sneak preview*. Rotterdam, Netherlands: Erasmus MC, Institute for Medical Technology Assessment.
- Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative research in psychology*, 2(1), 67-91.

Referanser

- Weatherley, R., & Lipsky, M. (1977). Street-level bureaucrats and institutional innovation: Implementing special-education reform. *Harvard educational review*, 47(2), 171-197. <https://doi.org/10.17763/haer.47.2.v870r1v16786270x>
- Weist, M. D., Mellin, E. A., Chambers, K. L., Lever, N. A., Haber, D., & Blaber, C. (2012). Challenges to collaboration in school mental health and strategies for overcoming them. *Journal of School Health*, 82(2), 97-105. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00672.x>
- Wendelborg, Caspersen og Kongsvik (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning*. Rapport. Mangfold og inkludering. NTNU Samfunnsforskning.
- Willumsen, E. (2009). "Tverrprofesjonelt samarbeid og ledelse." I *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*, edited by I. E. Willumsen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wolery, M., Paucca, T., Brashers, M. S., & Grant, S. (2011). *Quality of inclusive experiences measure*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203–214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>
- World Health Organization (2017). *Framework for Action on Interprofessional Education and Collaborative Practice*. Geneva: World Health Organization (WHO).
- Yanow, D. (1996). *How Does a Policy Mean? Interpreting Policy and Organizational Actions*. Georgetown University Press, Washington DC.

Referanser

- Ødegård, A. (2005). Perception of interprofessional collaboration in relation to children with mental health problems. A pilot study. *Journal of Inter-Professional Care*, 19(4), 347–357. <https://doi.org/10.1080/13561820500148437>
- Øverland, K., Størksen, I., & Thorsen, A. A. (2013). Daycare children of divorce and their helpers. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 51-75. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0065-y>

7 Forskningsartiklene

7.1 *Forskningsartikkel 1*

Kolnes, J., Øverland, K., & Midthassel, U. V. (2020). A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19.

A System-Based Approach to Expert Assessment Work—Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools

Joachim Kolnes, Klara Øverland and Unni Vere Midthassel

Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research in Education, University of Stavanger, Stavanger, Norway

ABSTRACT

The focus of this Q methodological study was to explore how professionals in the Educational Psychological Service (EPS) and schools experienced a system-based approach to expert assessment work. Forty informants from the EPS and schools sorted 60 statements about the assessment process. The following two shared viewpoints were identified: (1) teacher-focused EPS advisers and (2) principal-focused EPS advisers. While the two groups of EPS advisers seem to approach the school via either the teacher or the principal, joint collaboration on developing knowledge during the assessment process seems scarce in both viewpoints. The students' experience with school life is the least emphasized. Challenges related to collaboration on developing expert knowledge between the EPS and the student, teacher and principal are discussed. Three practical implications for the realization of a system-based approach to expert assessment work are suggested and further linked to implications for understanding and interpreting EPS's statutory task.

ARTICLE HISTORY

Received 26 September 2019
Accepted 14 March 2020

KEYWORDS

Educational Psychological Service; system work; inter-professional collaboration; special educational needs; school improvement; Q methodology

Introduction

In Norway, the Educational Psychological Service (EPS) is a mandatory division of municipalities; it is funded to help schools make the necessary adjustments to best serve students with special educational needs. When the EPS was established in 1948, its task was to identify students who could not follow the standard curriculum (Nordahl, 2018). Gradually, and consistent with increased emphasis on integration, the focus changed from direct treatment and diagnosis to guidance on how schools could integrate special education within their standard curricula. Since the introduction of students' right to special education in 1976, the EPS represents the experts who assess students' needs for special education. The assessment shows whether a student needs special education, specifies the student's difficulties and provides reasons for the student's lack of success with on-going schooling. The assessment report is expected to guide schools to offer the student a more beneficial education (The Ministry of Education and Research, 2014). Since the introduction of system work in 1998, competence building and organizational development work in schools became a part of EPS's mandate (Opplæringslova [The Education Act], 1998, § 5.6). This change implied a stronger focus on EPS's contribution to school development, with the goal of creating inclusive schools for all students (The Ministry of Education and Research, 2017). Currently, more than twenty years later,

CONTACT Joachim Kolnes  joachim.kolnes@uis.no  Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research in Education, University of Stavanger, Box 8600, NO-4036 Stavanger, Norway

© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

there is a public debate regarding whether EPS's work supports the values of inclusive schools (Nordahl, 2018; The Norwegian Ombudsman for Children, 2017).

The introduction of system work advanced new perspectives and challenged the traditional way the EPS worked in schools. Research across sectors has shown that enacting change that requires changes in people's work behaviour is demanding (Amarantou et al., 2018; Coburn, 2001; Honig, 2006; Sarason, 1996; Spillane et al., 2006). Corresponding findings regarding EPS's implementation of the changed mandate have been reported (Idsøe, 2007). A recent review covering the 2000–2015 period suggested that the implementation of system work in the EPS is still a challenge (Moen et al., 2018). The researchers identified 24 relevant publications related to the following three themes: systemic work behaviour and professional identity, specific problem areas and expert assessment and collaboration and users' experiences.

The six studies related to the theme-specific problem areas and expert assessments all addressed how the EPS managed specific problems, such as minority-language problems and socio-emotional challenges. Furthermore, in three studies, the researchers problematized the lack of focus on contextual matters (Moen et al., 2018). The lack of system focus was also evident in a study of assessment reports from the EPS service, which suggested that the expert assessment process still heavily depends on psychometric tests and diagnoses (Tveitnes, 2018). Previous research on the EPS thus shows the need for more knowledge about a holistic approach to the expert assessment task, where system work integrates with the expert assessment work.

A System-Based Approach to Expert Assessment Work

A holistic approach integrates system work with expert assessment work (Hustad et al., 2013; Midtlyng, 2009). Such an approach is based on the fact that the student and the context in which the student performs are in a dynamic and interactive relationship (Cameron et al., 2011; Hustad et al., 2016). Based on this interaction, the student's prerequisites in his/her interaction with the environment governs the type of support the student needs (Haug, 2017; Mitchell, 2014). Thus, the actual student's challenges are not perceived as merely an individual problem but also as an implicit expression of the role the school system plays in facilitating learning and real participation for all students (Dale, 2008).

This relational perspective regarding support and support needs is expressed in the bioecological perspective of human development, which emphasizes the equal importance of individual prerequisites, biological and psychological factors, and environmental factors. Thus, learning difficulties are explained as a mismatch between the demands of the context and the student's ability to meet such demands (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Therefore, when arranging a plan for an individual student, it is especially important to focus on how the actual student experiences the school situation as a starting point for the further improvement of the learning environment. Furthermore, the salutogenic model can be used to highlight the actor perspective in the bioecological development model by focusing on coping as a key factor in learning (Antonovsky, 1987). According to this perspective, a sense of coherence contributes to coping and prevents stress because the student understands the situation and has confidence in his or her ability to find a solution that seems meaningful. Predictability, co-determination and participation in the design of auxiliary interventions are regarded as key concepts in this theory (Antonovsky, 1979, 1987). Accordingly, the student's experience of his learning in this particular learning environment is the starting point for developing a special educational plan.

This calls for routines in which students' perspectives are considered. Research from other areas has pointed to the importance of addressing the child directly to obtain valuable information regarding his situation by combining pedagogical and legal aspects (Gamst & Langballe, 2004; Øvreide, 2009; Vis, 2004). From a holistic perspective, there is a connection between assessments of individual students' needs and improving the school as a whole through professional development and system change (Anthon, 2002; Hustad et al., 2013, 2016; Midtlyng, 2009; Tveit, 2012). In fact, research has

reported that teachers want more collaboration and help in the classroom from the supporting stakeholders (Mælan et al., 2019) and that such direct help could increase teachers' ability to support students in the classroom, as well as reduce teachers' perceived stress related to the gap between their own competence and students' needs (Ekorner, 2015).

However, the reality seems to be that EPS and professionals in other extended services often work at a distance from teachers' social and pedagogical practices (Ahtola & Niemi, 2014; Fylling & Handegård, 2009; Hustad et al., 2013). This distance could reduce shared knowledge of the life in the classroom and thus reduce the utility of the written plans (Mælan et al., 2019). Furthermore, distance hinders the development of knowledge of how to best adjust the learning possibilities for a particular student in a particular class with a particular teacher. According to previous studies, teachers and professionals from extended services are more likely to collaborate when they can develop a relationship based on respect and trust (Mælan et al., 2019; Mellin et al., 2017; Moran & Bodenhorn, 2015; Rothi et al., 2008). When successful, such relationships could be consistent with the concept of collaborative professionalism, characterized by a high degree of both precision and trust in professional relations (Hargreaves & O'Connor, 2018). According to research on professional learning cultures, such professional collaborations are more likely to occur if there are structures and common work tools and if the school leadership is involved (Harris, 2013; Stoll et al., 2006). According to practice epistemology, knowledge is mostly implicit and embedded in practice without a language to justify the reasons for actions. However, such tacit knowledge can become explicit through active reflection based on practice experiences (Dewey, 1929; Matthew & Sternberg, 2009; Schön, 1992). In a school's extensive work to implement an adjusted school offer to a student, the EPS could play the role of an external consultant who can render tacit knowledge explicit by leading a knowledge development process in an initial implementation phase (Meyers et al., 2012). An expert assessment process built on knowledge building by collaboration can be regarded as an implementation process in itself (Fixsen et al., 2005).

Research Question and Aim

Justified by the need for more knowledge regarding how the EPS works within a system-based approach to expert assessment work, a rationale was established in the introduction based on a holistic interpretation of the mandate. The idea of inclusion was linked to the bioecological and salutogenic development perspective. Professional collaboration between the EPS and the student, teacher, principal and other external services to develop knowledge was further deduced as a key element. The research question in this study is as follows:

- What experiences do EPS advisers, EPS leaders, principals and teachers have with a system-based approach to expert assessment work?

The findings are discussed in relation to the established rationale, and implications for the future realization of a system-based approach to expert assessment work are suggested. The exploratory focus of this study led to the selection of Q methodology as the research method to capture shared viewpoints among professionals. The Q study was created and conducted during the spring in 2018.

Materials and Methods

Q methodology was invented to reveal people's subjectivity by giving them the opportunity to convey their views through self-reference (Brown, 1980; Stephenson, 1953). Self-reference is the process by which participants evaluate each item (a Q statement) in relation to all other Q statements, and through Q sorting, they arrange cards according to their personal experiences, preferences, beliefs, or feelings (Stephenson, 1953; Stevenson & Valenta, 2009; Thorsen, 2009). Q analyses consist of correlation and factor analyses. In Q methodology, the exploration of views may contribute to creating

new hypotheses for future research rather than confirming or rejecting existing theory. Abduction consists of a search for a logical explanation for observed results (Thomas & Watson, 2002). Abductive strategies are useful to explore, describe and understand observations. Factor analyses can be used to discover new views, and principles of abduction may be used in the interpretation. Abduction is an important strategy in Q methodological research and refers to the process of generating theories (Blaikie, 2009; Haig, 2005, 2008).

Definition of Concourse

Q studies typically follow five distinct steps (van Exel & de Graaf, 2005), and a brief description of these steps will be provided. The first step is to define the concourse, which is the universe of communicability regarding the specific research topic (Brown, 1980). Various methods, such as interviews, focus groups, pictures, and conversations, can be used to grasp the concourse (Brown, 1991/1992; Øverland et al., 2012; Størksen et al., 2012). Informal conversations with professional actors in the field about the previously defined holistic way of interpreting the statutory task were first conducted to grasp the concourse of system-based assessment work. This was followed up by a theoretical pre-study (Kolnes, 2016) and a focus interview based on the pre-study. The pre-study gave direction for defining a system-based approach to expert assessment work as school development work in which the EPS leads the implementation of a knowledge development process in collaboration with the student, parents, teacher, principal and other relevant external services.

Developing the Q Sample

The second step in Q methodology is to develop the Q sample, which is a selection of representative statements from the concourse (van Exel & de Graaf, 2005). In the creation of a balanced Q sample, it is recommended to use statements representing various opinions (Brown, 1980). In this study, Fisher's balanced block design (3 × 3) was used as a tool to create a balanced sample of statements (Fisher, 1935; Stephenson, 1953). The Q sample was structured to avoid biases that may occur through possible over- and under sampling. The block design categories created were based on the theory of implementation factors (Fullan, 2007) and drivers (Blase et al., 2012), with the subsequent articulation of statements to be sorted by the respondents. A representative Q sample consisting of 54 statements was drawn from the concourse with the help of 9 different categories created to capture informants' experiences of a system-based assessment working process (Table 1).

Knowledge is here produced in an assessment process (horizontal A, B, C) through EPSs collaboration with the student, his parents, the teacher and the principal (vertical D, E, F). Six statements were also categorized into one additional 10th category (G) to capture informants' attitudes towards EPS's performance of the assessment work. The Q set created consists of 60 statements in total. Statements were printed on separate cards with arbitrary numbers.

Participants (P Set)

The third step involves selecting the P set, which refers to the group of participants (van Exel & de Graaf, 2005). Forty informants were recruited from Telemark County. One EPS adviser and one EPS leader from all ten EPS districts, which serves the county's 18 municipalities, were recruited. Ten

Table 1. Fisher balanced block design, $N = 60$.

		Beginning (A)	During (B)	End (C)	Mixed (G)
Student	(D)	6 statements (A/D)	6 statements (B/D)	6 statements (C/D)	6 statements
Teacher	(E)	6 statements (A/E)	6 statements (B/E)	6 statements (C/E)	
Principal	(F)	6 statements (A/F)	6 statements (B/F)	6 statements (C/F)	

principals and ten teachers were recruited from the same districts. The study was presented at a conference for EPS leaders and EPS advisers in the actual county. All EPS leaders and randomly chosen EPS advisers agreed to participate. Written invitation to participate was sent to random schools in each district to recruit principals and teachers who had special responsibility to coordinate follow-up of students with special needs. This first contact with principals and teachers was made via e-mail followed by telephone. Eight of ten principals agreed to participate. Two additional principals were therefore recruited at the end of the data collection process. The participants have very similar backgrounds as follows: on average, the participants are aged 50 years and have nine years of work experience; most participants hold a bachelor's degree with some further education. Most participants are women (over 80%), which most likely reflects the actual distribution of gender within these occupational categories in the Norwegian education system.

Q Sorting

The fourth step in a Q study involves letting participants Q sort statements (van Exel & de Graaf, 2005). A quasi-normal distribution grid was created to fit the 60 cards. The grid was divided into 13 categories (from +6 to -6). Four pilot Q sorts were performed with the four different segments of informants, who provided feedback on the written and oral instructions and the cards. During this process, some of the cards were adjusted to avoid duplicates and unclear or unintended content. Q sorting was mainly performed in the informants' workplaces (schools and EPS offices). Additionally, information on age, education and work experience was collected. The participants were informed that there were no right or wrong ways to sort the cards and that the researchers were only interested in the participant's personal (subjective) experiences. The participants were given practical advice regarding how to conduct the Q sorts, and the following condition was provided:

You have the role of a teacher, EPS adviser, principal or EPS leader. What experiences do you have with the way the EPS works in the expert assessment process? Sort the cards according to what is most like or most unlike your experiences in connection with this work. Use your own experiences as a starting point.

The participants were instructed to sort the cards individually according to their personal experiences. The informant was further instructed to justify the placement of statements on the extremes (+6 and -6) in writing.

Q Factor Analysis and Interpretation

The fifth step in Q methodology is to analyse and interpret the results (van Exel & de Graaf, 2005). All 40 Q sorts were plotted and analysed using the PQMethod program (Schmolck & Atkinson, 2002). When conducting a Principal Component Analysis and Varimax rotation, a two-factor solution seemed to give the clearest results after attempting several factor solutions (Table A1 in Appendix). In Q studies, the goal is to reduce the complexity of the data to present factors that reflect the reality of the participants. In light of this, two factors that were meaningful to interpret were extracted. The two factors combined explained 42% of the variance, and the correlation between factors 1 and 2 was 0.31. The factor solution then indicates two main views with distinct differences. All Q sorts with a loading that was significant at $p < .01$ on a factor were classified as defining Q sorts (see those marked with an X in Table A1 in Appendix). Six Q sorts were confounding and therefore de-flagged. Factor scores are weighted averages from the Q sorts of each person who defines the factor and are merged to create factor arrays, and then the factor arrays are reverted back to the original values used in the first Q sorting to create a model Q sort. The Q analyses form an ideal-typical Q sort for each factor (Figures 1 and 2), which becomes the basis for interpretation.

Most unlike						Most like						
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
41	25	23	40	45	39	2	49	31	15	54	47	4
36	57	14	21	50	53	35	1	55	34	8	18	60
	11	26	38	27	19	22	28	5	3	33	51	
		13	12	56	20	29	16	52	44	17		
			7	48	37	42	46	24	6			
				32	10	59	43	9				
						58						
						30						

Figure 1. Ideal-typical Q sort, factor 1.

Most unlike						Most like						
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
10	53	13	46	14	54	33	22	32	38	8	50	60
56	21	1	15	19	42	25	5	44	43	16	6	58
	20	39	11	57	9	12	24	48	18	3	52	
		59	55	17	2	7	45	47	51	37		
			29	49	40	36	31	34	27			
				30	23	26	28	4				
						41						
						35						

Figure 2. Ideal-typical Q sort, factor 2.

The ideal-typical Q sorts consist of weighted averages of card placements for all participants loading highly on this factor. In this process, higher-loading exemplars have more weight in the average process because they are the best examples of the factor (Brown, 1980; Stenner et al., 2003). Characteristic statements related to the factor, distinguishing statements and the consensus statements were analysed and interpreted. In addition, the informants' reasons for extremes (+6 and -6) and background information are added to the interpretation of the factors. The statements were originally in Norwegian.

The study was registered at The Norwegian Social Science Data Services (NSD). The participants were informed about anonymity in writing and verbally about the purpose of the study and the study design. They were also informed of the option to withdraw. Informed consent sheets were signed.

Results

What experiences do EPS advisers, EPS leaders, principals and teachers have with a system-based approach to expert assessment work? The following two distinct viewpoints were identified with the help of principal component factor analyses: (1) the teacher-focused EPS adviser and (2) the principal-focused EPS adviser. All four types of informants were represented in both viewpoints (Table A1 in Appendix). First, a brief summary of each viewpoint will be presented, consisting of defining statements. The viewpoints, which are shown in Table A2 in Appendix, are further illustrated by some examples of why the participants placed the statements on the extreme ends (+/-6) of the grid selected from participants whose loadings are the most representative of the factor. Finally, the main differences and similarities between the two viewpoints will be explained.

The Teacher-focused EPS Adviser (Viewpoint 1)

This viewpoint (viewpoint 1, Table A2 in Appendix) represents the experiences of 18 participants who significantly loaded on this factor as follows: six EPS leaders, five EPS advisers, four principals and three teachers. The statements on the positive side of the grid (Figure 1, +6 to +4) express what the participants with this viewpoint experience the most as follows: these participants experience that the EPS adviser speaks with the parents regarding how they experience the student's life in the school situation (st.4,+6):

The EPS advisers' collaboration with parents is important and fundamental in the assessment work to grasp the parents' understanding of the student and the challenges in school ... it contributes to the experience of collaboration with school. (participant 4, Table A1 in Appendix)

Participants holding this viewpoint also experienced that the EPS adviser always talked with the teacher to determine what he or she was concerned about at an early stage in the assessment process (st.60,+6). These participants also experienced that the EPS adviser spoke with the teacher regarding how experiences from the assessment process could be used to understand the student's special needs and identify factors in the student's learning environment that affect the learning situation (st.47,+5). These participants emphasized that the EPS adviser guided the student/parents (st.18,+5) and the teacher (st.51,+5) in a supportive, encouraging, respectful and equal manner. They further experienced that the EPS adviser, at the outset of the assessment process, assisted the teacher in assessing what benefits the student had derived from ordinary education (st.54,+4) and that the EPS adviser talked with the student to determine how he or she was coping with the school day (st.8,+4). These participants also experienced that the EPS adviser talked with the teacher about how results from the EPS's mapping of learning abilities could be used to ensure realistic educational objectives for the student (st.33,+4). They also addressed the student to determine how he or she was coping with the school day at the outset of the assessment process (st.17,+4).

The statements on the negative side of the grid (Figure 1, -6 to -4) expressed what the participants experienced the least. These participants did not experience EPS advisers' clarifying conditions for implementing guidance and training programs (time, room, various group compositions, rearrangement of teaching resources, etc.) with the principal (st.41,-6):

We (EPS advisers) have too little dialogue with principals related to physical and organizational conditions for the implementation of supervision and training programs. (participant 38, Table A1 in Appendix)

These participants did not experience that at an early stage, the EPS adviser spoke with the principal regarding how the principal could support the class teacher's plan to help the student better cope with the school day (st.36,-6). Furthermore, these participants did not experience that at an early stage, the EPS adviser spoke with the principal regarding which teachers should be involved in adaptation efforts (st.11,-5) or how the principal could support the student's/parents' plan for what the student and his parents could do to help the student better cope with the school day (st.57,-5). These

participants did not experience that the EPS adviser spoke with the principal regarding how a referral to external auxiliary resources could contribute to enhancing the school's capacity for managing students with special needs in the long term (st.25,-5). Nor did they experience that the EPS adviser talked with the principal about how the implementation of the EPS adviser's direct guidance for the student could be organized (st.13,-4) or about what was needed for staff to loyally implement the adaptation efforts (st.23,-4). These participants did not experience the EPS adviser's assistance to the principal, which took into consideration the results of work with the student to better cope with the school day (st.14,-4), nor did they believe that special education entails working specifically with learning difficulties (st.26, -4).

The Principal-focused EPS Adviser (Viewpoint 2)

This viewpoint (viewpoint 2, Table A2 in Appendix) represented the experiences of 16 participants who significantly loaded on this factor as follows: three EPS leaders, three EPS advisers, five principals and five teachers. The statements on the positive side of the grid (Figure 2, +6 to +4) expressed what the participants in this viewpoint experienced the most as follows: these participants experienced that at an early stage, the EPS adviser always spoke with the teacher to determine the teacher's concerns (st.60,+6):

The assessment work always starts with a discussion meeting at the school with the teacher who has a concern and who 'owns the problem' with the principal, the school's special education coordinator as well as other relevant staff from the school. The case is not in progress until the teacher's concerns about the student are expressed. (participant 31, Table A1 in Appendix)

These participants experienced that the EPS adviser always spoke with the principal regarding the individual support needs that were tested before reporting to the EPS (st.58,+6). These participants also experienced that at the outset, the EPS adviser always spoke with the principal regarding any changes in the students' learning environment attempted before the referral to the EPS (st.50,+5). These participants further experienced that the EPS advisers' evaluation was always considered in connection with any previous evaluations of other external support stakeholders (st.6,+5). Accordingly, these participants also experienced that at an early stage, the EPS adviser examined whether external support services had been involved, what assessments had been performed and whether such services should be involved in the expert assessment process (st.52, +5). The participants further experienced that the EPS adviser talked with the teacher about how results from EPS's mapping of learning abilities could be used to ensure realistic educational objectives for the student (st.8, +4). They further experienced that the EPS adviser talked with the principal about how the special needs measures tested in the student's learning environment could be continued as part of the student's educational facilities (st.37,+4) and emphasized that they guided the principal in a supportive, encouraging, respectful and equal manner (st.16,+4). The participants further experienced that EPS's assistance to the school in the assessment process was useful (st.3,+4).

The statements on the negative side of the grid (Figure 2, -6 to -4) expressed what the participants experienced the least as follows: these participants did not experience that the EPS adviser provided specific exercises for the student to practice along with other students to better cope with the school situation (st.56,-6):

My experience is that EPS does not give the students specific tasks. EPS provides basic tips on goals and measures that teachers and special teachers can work on and develop. EPS has little contact with the student, only observation before assessment report is written. (participant 30, Table A1 in Appendix)

These participants did not experience that the EPS adviser provided the student practice exercises adapted to what the student could manage (st.10,-6). These participants did not experience that the EPS adviser observed the student and provided support and direct feedback in combination with providing specific practice exercises (st.20,-5). Furthermore, the participants did not experience that the EPS adviser guided the student in cooperation with parents, teachers, and other

external support services (when involved) and that such involvement was required (st.21,-5). These participants also did not experience that at an early stage, the student or his parents received assistance from the EPS adviser to develop a realistic plan for what they could do to facilitate better coping with the school day (st.53,-5). These participants did not experience that the EPS adviser provided specific exercises that the teacher could practice in the classroom (st.1,-4) or practice exercises that were adapted to what the student could manage (st.59,-4). Finally, they did not experience that the EPS adviser talked with the principal about how the EPS adviser's direct guidance to the student could be organized (st.13,-4) or that the EPS adviser reassured the student when he or she felt overwhelmed by new information or when practising new working methods (st.39,-4).

Distinguishing Statements

A distinguishing statement is discovered statistically and represents distinct differences between views (Brown, 1980; van Exel & de Graaf, 2005). A total of 52 statements distinguished "the teacher-focused EPS adviser" from "the principal-focused EPS adviser". In general, these statements confirmed the previous results. Of the 10 statements that most distinguished the two viewpoints from each other, five were about EPS's collaboration with the principal, three about EPS's collaboration with the teacher and two about EPS's collaboration with the student and his or her parents. The viewpoints in the participants' ratings of statement 50, which concerned attempted changes in the learning environment, differed. The principal-focused participants gave a high rating to the statement that EPS advisers inquired with the principal about what changes had been made in the student's learning environment prior to the referral to EPS; this response was contrasted by the teacher-focused participants' negative rating of the statement (st.50,+5,-2). There was also a significant difference in how participants rated statement 58. The principal-focused participants gave high ratings to the EPS advisers' inquiries with the principal about which individual support needs (for the student) had been tested before reporting to the EPS; this response was contrasted by the teacher-focused participants' neutral rating of this statement (st.58,+6,0). The same pattern of differences related to EPS advisers' collaboration with principals in the beginning and end of the expert assessment process occurred in st.38 (-3,+3), st.37 (-1,+4) and st.36 (-6,0).

The EPS advisers' assistance to teachers in making a realistic plans to help the student cope better with the school day was rated significantly higher by the teacher-focused participants than the principal-focused participants (st.55,+2,-3). The same pattern was found for the EPS advisers' assistance to the teacher in assessing what benefits the student had obtained from ordinary education (st.54,+4,-1). The teacher-focused participants' ratings of EPS's observation, support and feedback to the teacher, in combination with providing specific practice exercises, were rated positively, which was contrasted by the principal-focused participants' negative rating of the same statement (st.15,+3,-3).

In the teacher-focused viewpoint, participants experienced that the EPS advisers always initiated the assessment process by addressing the student to determine how he or she was coping with the school day. This was contrasted by the principal-focused viewpoint, which did not rate this statement very high (st.17,+4,-2). EPS advisers' collaboration with parents at an early stage of the assessment, focused on how they experienced the student in the school situation, was rated high in the teacher-focused viewpoint but relatively low in the principal-focused viewpoint (st.4,+6,+2).

Consensus Statements

A consensus statement is a statement that does not distinguish between factors (Brown, 1980; van Exel & de Graaf, 2005). Consensus was discovered statistically and represented a high degree of similarity in views. A total of 12 statements were consensus statements (see Table A2 in Appendix, underlined values). Participants defining both views had strong positive experiences about one statement: "The EPS adviser talks with the teacher about how results from the EPS's mapping of learning abilities can be used to ensure realistic educational objectives for the student (st.8,+4,+4)".

Participants defining both views also had positive experiences with the following statement: “I experience that EPS’s assistance to the school in the assessment process is useful (st.3,+3,+4). Most of the consensus statements (9) were placed in a neutral position (−3 to +3)”. Two were about attitudes toward EPS’s role in the assessment work: “I believe that the EPS adviser, as an expert, plays an important ‘organization consultant role’ in the school (st.24,+2,+1)” and “I believe that the EPS adviser, as an expert, plays an important ‘knowledge developer role’ in the school (st.44,+3,+2)”. Both views had a relatively strong negative experience about one statement: “The EPS adviser talks with the principal about how the implementation of the EPS adviser’s direct guidance of the student could be organized (st.13,−4,−4)”.

Discussion

The experiences of EPS advisers, EPS leaders, principals and teachers with a system-based approach to expert assessment work were explored. As reported in the results, the Q factor analyses revealed the following two different shared viewpoints: teacher-focused and principal-focused EPS advisers. The findings are discussed in relation to the rationale established in the introduction. Implications for the realization of a system-based approach to expert assessment work are further suggested.

Collaboration

According to the results, EPS advisers appear to collaborate least with the students during the assessment process. In the principal-focused EPS viewpoint, all statements regarding the EPS’s guidance of students based on specific experiences in the school situation were mainly placed on the negative side of the grid. This lack of collaboration with the student also seems to be evident in the teacher-focused EPS viewpoint but to a lesser extent. According to previous studies, children can provide important information on their own situations if they are given good opportunities to express themselves in free narratives without being led (Gamst & Langballe, 2004; Øvreeide, 2009; Vis, 2004). However, students’ language and capacity constraints can make this difficult, necessitating concrete and practical approaches built on principles from augmentative and alternative communication (e.g., Murphy & Cameron, 2008). Such approaches can reveal well-known factors that affect learning, such as relation to the teacher, other students and ways of teaching (Hattie, 2009), the last of which involves professional and direct cooperation with the child.

The results showed that collaboration with the teacher was the least reflected in the principal-focused viewpoint as statements regarding the EPS’s guidance of teachers based on specific experiences in the practice field were mainly located on the negative side of the grid. However, this finding also seems evident in the teacher-focused viewpoint but to a lesser extent. A tighter collaboration between the EPS adviser and the teacher regarding the actual work in the classroom could increase the EPS adviser’s knowledge of the school and classroom settings, potentially reducing the gap between the teacher’s social and educational practices and the EPS’s efforts (Ahtola & Niemi, 2014; Fylling & Handegård, 2009; Hustad et al., 2013), thus allowing the EPS adviser to provide more relevant advice. Furthermore, such collaboration could address the teachers’ need for more support in their classrooms (Ekornes, 2015; Mælan et al., 2019). However, inter-professional collaboration can be challenging. To resolve this issue, the roles should be clarified to promote respect and trust among the collaborators (Mælan et al., 2019).

According to the results, collaboration with the principal seemed to be scarce in both viewpoints. In the teacher-focused viewpoint, all statements related to the EPS’s collaboration with the principal were placed on the negative side of the grid, suggesting no or limited collaboration. A pattern that shows the principal’s involvement in the assessment process could have been expected among the principal-focused EPS advisers. However, this does not seem to be the case. Moreover, the principal-focused EPS advisers’ collaboration with principals seems to be more about bringing clarity to what has been done in a particular case at the beginning of the assessment process rather than

using the principal as an active support when working with students, parents and teachers during the assessment process. This general lack of principal involvement can be problematic because the principal usually has the power to decide where educational and financial resources should be spent. Such a lack of communication could cost students resources and help. Another challenge concerns the school focus. If the students' needs require a change in the teachers' working routines or their thinking regarding how to facilitate inclusive education, this might require a development process in the school initiated by school leadership (Harris et al., 2013; Stoll, 2009; Stoll et al., 2006). Furthermore, the principal is the only person who can invite external experts for professional learning to stimulate the internal change process (Fullan, 1992; Hall & Hord, 2015). Thus, collaboration between EPS and the principal could enhance the school's capacity to provide an inclusive learning environment for all students.

The Expert Assessment Process

While teacher-focused EPS advisers collaborate mainly with the teacher to create clarity in the situation and reveal the needs of the teacher and student, principal-focused EPS advisers approach the principal to obtain this information. Another contrast is that while teacher-focused EPS advisers approach students and parents at the beginning of the assessment process, principal-focused advisers approach assessments performed by other external services. However, both viewpoints show that collaboration with the school primarily occurs at the beginning of the expert assessment process, when an overview is needed, and at the end, when a conclusion with advice for further arrangements is presented. There is limited or no contact with the school during the actual process when collaborative knowledge development is supposed to occur. This finding could provide support for the traditional role of the EPS adviser, which was to map learning conditions to assess students' special needs (Tveitnes, 2018). Based on this finding and the respondents' relatively neutral positioning of statements regarding the EPS adviser's role as a knowledge developer and organizational consultant in both viewpoints, it seems fair to suggest that an important part of a system-based approach to expert assessment work is lacking. These findings are consistent with previous research concerning time use in the Norwegian EPS, which showed that 80% of the time was spent on expert assessments, while the writing component of the expert assessment process accounted for 50% of the time spent (Nordahl, 2018). This finding indicates that the expert assessment process is mainly understood as a writing process rather than as a process where knowledge is developed in collaboration with the student, parents, teacher and principal.

EPS advisers who mainly address the principal thus appear to be more distant from the field of practice than EPS advisers who mainly address the teacher. However, despite two different approaches to the expert assessment work, either through a teacher or the principal, a common challenge related to developing expert knowledge by collaboration with the student, teacher and principal is revealed. The students' experience with school life is the least emphasized in both viewpoints.

Implications

The results of the present study highlight the need to strengthen the understanding of collaboration as a key element for future realization of a system-based approach to the expert assessment work process. This main challenge is further illustrated by showing connections between three different conditions when developing expert knowledge by collaboration (Figure 3):

(1) To grasp the student's experience of the school situation; (2) to use this knowledge as a basis for developing classroom practice with the student (parents), teacher, principal and other external services if involved; and (3) securing the principal's support for such a joint knowledge development process. Curved arrows show how auxiliary effort on the 2nd layer is conditioned by auxiliary effort on both the 1st and 3rd layer.

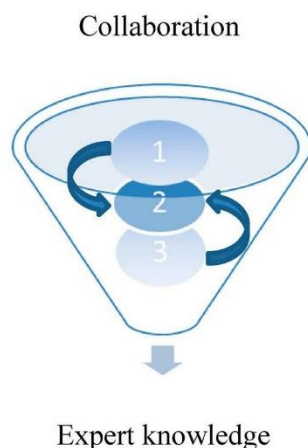


Figure 3. Developing of expert knowledge by collaboration.

The first condition relates to the salutogenic models (Antonovsky, 1979, 1987) highlighting of the actor perspective in the bioecological development model (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998) by focusing on coping, predictability, co-determination and student participation in the design of auxiliary interventions. The second condition relates to the understanding of a practical epistemological perspective (Dewey, 1929; Matthew & Sternberg, 2009; Schön, 1992) in which expert knowledge about adaptations in the students learning environment is developed in collaboration with the student (parents), teacher, principal and other external services if involved. The third condition is related to the understanding of principal's support (Harris et al., 2013; Stoll, 2009; Stoll et al., 2006) as crucial for realizing such a joint knowledge development process in school. Curved arrows showing how auxiliary efforts on the 2nd layer is conditioned by auxiliary effort on both the 1st and 3rd layer, refers to the understanding of the relational perspective on support and support needs (Haug, 2017; Mitchell, 2014) as expressed in the bioecological the development perspective (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Students' needs are here inextricably linked to the school's capacity to address these needs, implying an increased focus on EPS helping school leaderships recognize the link between individual students' needs and the school's need for capacity building to support a joint knowledge developmental process. Within this framework of understanding, the expert assessment of students' special needs and system changes must be considered as one integrated work task, requiring a holistic interpretation of the mandate (Opplæringslova [The Education Act], 1998, § 5.6).

Researchers have suggested that rather than policy influencing practice, it is more likely that practitioners shape policy (Coburn, 2001; Cuban, 1984). Thus, practitioners interpret, adapt, and even transform reforms as they implement such reforms (Coburn, 2001). In addition to the importance of practical training of how to work (Meyers et al., 2012), as illustrated above (Figure 3), a change in practice requires a united understanding of the underlying core ideas (Coburn, 2001; Spillane et al., 2006) as expressed in the rationale.

First, this change of understanding concerns the EPS who offers help to schools. However, due to the need for collaboration, a change in expectation also needs to occur among teachers and principals. The last step of a Q study involves not only interpretation, but also a deeper understanding of the results that have emerged (Stephenson, 1953). According to this, further in-depth studies focusing on realizing of a system-based approach to expert assessment work, as illustrated in Figure 3, are needed.

Limitations and Strengths

Q methodology is designed to explore subjective views, to seek explanations and/or to develop theory (Brown, 1980). The present study had the same goals. Q methodology is not designed to generalize results to larger populations, to estimate prevalence or to determine casual relationships between variables (Stephenson, 1953), but when Q methodological principles are followed, the results are likely to be found in larger studies (Brown, 1980). The researchers put their own subjectivity into the selection of statements. However, the use of Fisher's balanced block design (Fisher, 1935) still ensures that a wide range of themes from the concourse are represented in the Q sample and after the Q sorting the factor analyses determines the results and guides the analyses. The factors are derived from statistical analysis, which preserves objectivity. This approach contrasts with conventional qualitative studies, where there may be a higher risk of researchers' own subjectivity influencing data interpretation and categorization (Øverland, 2013).

According to the Q sample, this study has been limited to a focus on professional collaboration between EPS and the student, teacher and principal. However, this focus does not underestimate the importance of collaboration with parents and other external services, if involved, to understand the student's needs in the school situation. Further, the main aim was to explore the participant's experiences with the assessment process, by the help of Q methodology, to detect shared viewpoints. Therefore, and because the distribution of the different respondent groups on the two factors was relatively even, this study does not investigate each profession and their experiences in separate groups. Findings from this study can be relevant when it comes to discovering areas for future research on how to realize a systems-based approach to expert assessment work.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Funding

This work was supported by the Research Council of Norway [grant number 271721/CO] and the Norwegian municipality of Porsgrunn.

References

- Ahtola, A., & Niemi, P. (2014). Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International*, 35(2), 136–151. <https://doi.org/10.1177/0143034312469161>
- Amarantou, V., Kazakopoulou, S., Chatzoudes, D., & Chatzoglou, P. (2018). Resistance to change: An empirical investigation of its antecedents. *Journal of Organizational Change Management*, 31(2), 426–450. <https://doi.org/10.1108/JOCM-05-2017-0196>
- Anthun, R. (2002). *School psychology service quality: Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential* [PhD thesis, University of Bergen].
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). The salutogenic perspective: Toward a new view of health and illness. *Advances*, 4(1), 47–55.
- Blaikie, N. (2009). *Designing social research. The logic of anticipation*. Policy Press.
- Blase, K. A., Van Dyke, M., Fixsen, D. L., & Bailey, F. W. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. In B. Kelly, & D. Perkins (Eds.), *Handbook of implementation science for psychology in education* (pp. 13–34). Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human bioecological perspectives on human development* (pp. 3–21). Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 993–1028). Wiley.
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity. Applications of Q methodology in political science*. Yale University Press.
- Brown, S. R. (1991/1992). *A Q methodological tutorial*. <http://64.242.142.105/tutorials/q-methodology20primer20i.htm>

- Cameron, D. L., Tveit, A. D., & Kovač, V. B. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Universitetet i Agder.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54(2), 129–152. <https://doi.org/10.17763/haer.54.2.m07133p087795h38>
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Horace Liveright.
- Ekorner, S. (2015). Teacher perspectives on their role and the challenges of inter-professional collaboration in mental health promotion. *School Mental Health*, 7(3), 193–211. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9147-y>
- Fisher, R. A. (1935). *The design of experiments*. Oliver & Boyd.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., & Friedman, R. M. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. McGraw-Hill Education.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 4th ed. Routledge.
- Fylling, I., & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Nordlandsforskning.
- Gamst, K., & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner: En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Universitetet i Oslo.
- Haig, B. D. (2005). An abductive theory of scientific method. *Psychological Methods*, 10(4), 371–388. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.10.4.371>
- Haig, B. D. (2008). Precis of 'an abductive theory of scientific method'. *Journal of Clinical Psychology*, 64(9), 1019–1022. <https://doi.org/10.1002/jclp.20506>
- Hall, G., & Hord, S. M. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Pearson Education.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Harris, A. (2013). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Campbell, C., Creemers, B., Earl, L., Kyriakides, L., Munoz, G., Stoll, L., Stringfield, S., van Velzen, B., & Weinstein, J. (2013). Getting lost in translation? An analysis of the international engagement of practitioners and policy-makers with the educational effectiveness research base. *School Leadership & Management*, 33(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.723622>
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Samlaget.
- Honig, M. I. (2006). *New directions in education policy implementation*. SUNY Press.
- Hustad, B.-C., Lødding, B., Fylling, I., & Ulriksen, R. (2016). *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (Rapport 2016: 24). Nordlandsforskning.
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. Nordlandsforskning.
- Idsoe, T. (2007). *Intervention in the school psychology service: A theory-based investigation of work behaviour change by use of structural equation modelling and generalizability analysis* [PhD thesis, University of Oslo].
- Kolnes, J. (2016). Kompetente hjelpere? En teoretisk undersøkelse av systemrettet kompetanse i PP-tjenesters sakkyn-dighetsarbeid. *Spesialpedagogikk*, 81(1), 44–57.
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B., & Thurston, M. (2019). Helping teachers support pupils with mental health problems through inter-professional collaboration: A qualitative study of teachers and school principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1570548>
- Matthew, C. T., & Sternberg, R. J. (2009). Developing experience-based (tacit) knowledge through reflection. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 530–540. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.001>
- Mellin, E. A., Ball, A., Iachini, A., Togno, N., & Rodriguez, A. M. (2017). Teachers' experiences collaborating in expanded school mental health: Implications for practice, policy and research. *Advances in School Mental Health Promotion*, 10(1), 85–98. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2016.1246194>
- Meyers, D. C., Durlak, J. A., & Wandersman, A. (2012). The quality implementation framework: A synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3–4), 462–480. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- Midtlyng, J. (2009). *Rett til læring: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon* (Rapport nr: NOU 2009:18). Norwegian Ministry of Education and Research.
- The Ministry of Education and Research. (2014). *Veileder for spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning/>

- The Ministry of Education and Research. (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?* www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S., & Sølvsberg, A. M. (2018). The Norwegian educational psychological service. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 101–117. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02>
- Moran, K., & Bodenhorn, N. (2015). Elementary school counselors' collaboration with community mental health providers. *Journal of School Counseling*, 13(4), n4.
- Murphy, J., & Cameron, L. (2008). The effectiveness of talking mats with people with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 232–241. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2008.00490.x>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- The Norwegian Ombudsman for Children. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen (Barneombudets fagrappport 2017)*. www.barneombudet.no
- Opplæringslova [The Education Act]. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Øverland, K. (2013). *Children of divorce in daycare. Exploring subjective experiences among daycare staff and children using Q methodology* [PhD thesis, University of Stavanger].
- Øverland, K., Thorsen, A. A., & Størksen, I. (2012). The beliefs of teachers and daycare staff regarding children of divorce: A Q methodological study. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 312–323. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.010>
- Øvreide, H. (2009). *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Høyskoleforlaget.
- Rothi, D. M., Leavey, G., & Best, R. (2008). Recognising and managing pupils with mental health difficulties: Teachers' views and experiences on working with educational psychologists in schools. *Pastoral Care in Education*, 26(3), 127–142. <https://doi.org/10.1080/02643940802246419>
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. Teachers College Press.
- Schmolck, P., & Atkinson, J. (2002). *PQ method (Version 2.11)*. Computer software. <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod>
- Schön, D. A. (1992). The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice. *Journal of Interprofessional Care*, 6(1), 49–63. <https://doi.org/10.3109/13561829209049595>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Gomez, L. M. (2006). Policy implementation and cognition: The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation. In M. I. Honig (Ed.), *New directions in educational policy implementation* (pp. 47–64). SUNY Press.
- Stenner, P. H., Cooper, D., & Skevington, S. M. (2003). Putting the Q into quality of life: The identification of subjective constructions of health-related quality of life using Q methodology. *Social Science & Medicine*, 57(11), 2161–2172. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(03\)00070-4](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(03)00070-4)
- Stephenson, W. (1953). *The study of behavior: Q-technique and its methodology*. University of Chicago Press.
- Stevenson, G. W., & Valenta, A. L. (2009). Securing ePHI—can clinicians and IT ever agree? *Journal of Health Care Information Management*, 23(4), 46–53.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? *A Changing Landscape. Journal of Educational Change*, 10(2), 115–127. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9104-3>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Størksen, I., Thorsen, A. A., Øverland, K., & Brown, S. R. (2012). Experiences of daycare children of divorce. *Early Child Development and Care*, 182(7), 807–825. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.585238>
- Thomas, D., & Watson, R. (2002). Q-sorting and MIS research: A primer. *Communications of the Association for Information Systems*, 8, 141–156. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.00809>
- Thorsen, A. A. (2009). *Teachers' priorities and beliefs: A venture into beliefs, methodologies, and insights*. University of Stavanger.
- Tveit, A. D. (2012). Ja takk, begge deler: PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 77(4), 42–56.
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn: et grunnlag for refleksjon og endring*. Universitetet i Stavanger.
- van Exel, J., & de Graaf, G. (2005). *Q methodology: A sneak preview*. Erasmus MC/Institute for Medical Technology Assessment.
- Vis, S. A. (2004). *Samtaler med barn i barnevernet*. Barnevernets utviklingssenter i Nord-Norge.

Appendix

Table A1. Factor loading table with an X indicating hand-flagged Q Sort.

Staff code	Factor 1	Factor 2
1 EPSL	0.5813X	0.3069
2 EPSL	0.6045X	0.2873
3 EPSL	0.3349	0.5786X
4 EPSL	0.7712X	-0.0435
5 EPSL	0.7071X	0.0872
6 EPSL	0.4532	0.5779X
7 EPSL	0.5917X	0.4356
8 EPSL	0.2701	0.5226X
9 P	0.2158	0.6003X
10 T	0.3883	0.3857
11 EPSA	0.5642X	0.3742
12 P	0.4155X	0.2946
13 T	0.1548	0.5022X
14 P	0.4024	0.3522
15 T	0.0969	0.4543X
16 T	0.2125	0.5104X
17 P	0.4909X	0.3507
18 EPSA	0.5190X	0.1176
19 EPSL	0.8347X	-0.1420
20 P	0.6855X	-0.0798
21 T	0.5618X	0.2313
22 EPSA	-0.0937	0.5596X
23 EPSA	0.3182	0.6491X
24 EPSA	0.6171X	0.2385
25 T	0.3057	0.5498X
26 P	0.0778	0.5594X
27 EPSA	0.4900X	0.3685
28 EPSL	0.4134	0.4983
29 T	0.1719	0.7521X
30 P	-0.1340	0.8742X
31 EPSA	-0.0554	0.6812X
32 EPSA	0.3923	0.4482
33 EPSA	0.4404	0.5010
34 P	0.5783X	0.0752
35 T	0.5448X	0.1431
36 P	-0.0909	0.6819X
37 T	0.4298	0.4552
38 EPSA	0.7690X	-0.0482
39 T	0.6401X	0.2700
40 P	0.1813	0.3607X

EPSL: Educational Psychological Service Leader; P: Principal; EPSA: Educational Psychological Service Adviser; T: Teacher.

Table A2. Factor score table, 60 statements.

NO	STATEMENTS	VIEWPOINT	VIEWPOINT
		1	2
1	The EPS provides specific exercises the teacher can practice in the classroom (B/E)	1**	-4
2	The EPS advisor reassures the teacher when he or she feels overwhelmed by e.g., new information or when practicing new working methods (B/E)	0*	-1
3	I experience that the EPS's assistance to the school in the expert assessment process is useful (G)	3	4
4	At an early stage, the EPS advisor speaks with guardians about how they experience the student in the school situation (A/D)	6**	2
5	Based on the experiences that are made, the EPS advisor speaks with guardians about possible needs for support at home via Child Welfare Services, based on the special challenges that arise when caring for children with special needs (C/D)	2**	1
6	The EPS advisors' evaluation is always considered in connection with any previous evaluations from the Children and Adolescents' Psychiatric Polyclinic Services (BUP), Habilitation Services, the Support System for Special Needs Education (Statped) and the like (A/F)	3**	5

(Continued)

Table A2. Continued.

NO	STATEMENTS	VIEWPOINT	VIEWPOINT
		1	2
7	I believe that expert assessment work prevents the EPS from contributing in competency and organizational development in the school (G)	-3**	0
8	The EPS advisor speaks with the teacher about how results from the EPS's mapping of learning abilities can be used to ensure realistic educational objectives for the student (C/E)	4	4
9	The EPS advisor assists the teacher in considering the results of the work with (plan for) the student to better cope with the school working day (C/E)	2**	-1
10	The EPS advisor provides the student with practice exercises that are adapted to what the student can manage (B/D)	-1**	-6
11	At an early stage, the EPS advisor speaks with the principal about which teachers should be involved in the adaptation efforts (A/F)	-5**	-3
12	The EPS advisor speaks with the principal about how the individual teachers' experiences from adaptation efforts in the expert assessment process can be used systematically to raise more teachers' competence regarding adapted education for more students in the long term (C/F)	-3**	0
13	The EPS advisor speaks with the principal about how the implementation of the EPS advisor's direct guidance to the student can be organized (B/F)	-4	-4
14	The EPS advisor assists the principal with considering the results of the work with (plan for) the student to better cope with the school working day (C/F)	-4**	-2
15	The EPS advisor observes, gives support and feedback to the teacher in combination with providing specific practice exercises (B/E)	3**	-3
16	The EPS advisor guides the principal in a supportive, encouraging, respectful and equal manner (B/F)	1**	4
17	At the outset, the EPS advisors always speaks with the student to find out how he or she is coping with the school working day (A/D)	4**	-2
18	The EPS advisor guides the student/guardians in a supportive, encouraging, respectful and equal manner (B/D)	5**	3
19	The EPS advisor speaks with the principal about how implementation of the EPS advisor's guidance to the teacher can be organized (B/F)	-1	-2
20	It is common that the EPS advisor observes, provides support and direct feedback to the student, in combination with providing specific practice exercises (B/D)	-1**	-5
21	The EPS advisor guides the student in cooperation with guardians, teacher and possibly external support services, if these are involved and this is necessary (B/D)	-3**	-5
22	The EPS advisor meets with the student/guardians and possibly external support services together with the teacher to clarify what tested individual/personal support measures should be continued in a plan for the student's continued educational facilities (C/D)	0*	1
23	The EPS advisor speaks with the principal about what is needed in order for staff to loyally implement the adaptation efforts with the principal (B/F)	-4**	-1
24	I believe that the EPS advisor, as an expert, provides an important "organization consultant role" in the school (G)	2*	1
25	The EPS advisor speaks with the principal about how referral to Statped regarding system-based services or referral to one of the country's national centers for development of education quality can contribute to enhancing the school's capacity for managing students with special needs in the long term (C/F)	-5**	0
26	I believe that special education means to work specifically with learning difficulties (G)	-4**	0
27	The EPS advisor speaks with the principal about what support the student requires in the implementation of the adaptation efforts (B/F)	-2**	3
28	The EPS advisor guides the class teacher in cooperation with the principal and possibly external support services if these are involved and this is necessary (B/E)	1	1
29	At an early stage, the EPS advisor meets with the student/guardians together with the teacher to discuss what plan the student/guardians have in order for the student to better cope with the school working day (A/D)	0**	-3
30	At an early stage, EPS advisor inquires with the teacher about how guardians who are experienced as difficult can be understood and managed (A/E)	0*	-2
31	The EPS advisor speaks with the student/guardians about how results from mapping of learning abilities can be used to concretize what learning objectives the student should have (C/D)	2**	1
32	The EPS advisor meets with the teacher/guardians and possibly external support services together with the principal to clarify which tested special needs measures should be continued as part of the student's educational facilities (C/D)	-2**	2
33	The EPS advisor speaks with the teacher about how experiences from the expert assessment process can be used in the specific organization of the educational facilities (C/E)	4**	0

(Continued)

Table A2. Continued.

NO	STATEMENTS	VIEWPOINT	VIEWPOINT
		1	2
34	At the outset, the EPS advisor actively uses existing knowledge (from the school, the EPS and possibly external support services) to discuss how the student can be managed in the school situation so that he or she experiences coping (A/E)	3**	2
35	The EPS advisor speaks with the teacher and any involved external support services about how the tested special needs measures appear to have influenced the student's experience of coping with the school working day (C/E)	0	0
36	At the outset, the EPS advisor speaks with the principal about how the principal can support the class teacher's plan for the student to better cope with the school working day (A/F)	-6**	0
37	The EPS advisor speaks with the principal about how the tested special needs measures in the student's learning environment can be continued as part of the student's educational facilities (C/F)	-1**	4
38	The EPS advisor speaks with the principal about how tested individual/personal support measures for the student can be continued as part of the student's educational facilities (C/F)	-3**	3
39	The EPS advisor reassures the student when he or she feels overwhelmed by e.g., new information or when practicing new working methods (B/D)	-1**	-4
40	At an early stage, EPS advisor meets with the teacher, student (guardians) together with the principal, to discuss what plan the teacher has in order for the student to experience coping better with the school working day (A/E)	-3**	-1
41	At an early stage, the EPS advisor clarifies the conditions for implementing guidance and training program (time, room, various group compositions, rearrangement of teaching resources etc.) (A/F)	-6**	0
42	Based on the experiences that are made, the EPS advisor speaks with the student/guardians about the need for referral to external support services such as BUP, Habilitation Services, Statped and the like (A/F)	0	-2
43	I believe that special needs education means to work with the basic and general strategies in education and teaching (G)	1**	3
44	I believe that the EPS advisor, as an expert, provides an important "knowledge-developer role" in the school (G)	3	2
45	The EPS advisor assists the principals with using the experiences from the adaptation efforts in the expert process, to assess the student's benefit from the ordinary educational facilities (C/F)	-2**	1
46	The EPS advisor assists the student/guardians in considering the results of the attempt to (plan to) better cope with the school working day (C/D)	1**	-3
47	The EPS advisor speaks with the teacher about how experiences from the expert assessment process can be used to understand the student's special needs and factors in the student's learning environment that affect the education (C/E)	5**	2
48	The EPS advisor speaks with the principal about what support the teacher requires in the implementation of the adaptation efforts (B/F)	-2**	2
49	The EPS advisor speaks with the student/guardians and any external support services involved about how tested individual/personal support measures have influenced the students experience of coping in the education situation (C/D)	1**	-2
50	At the outset, the EPS advisor always inquires with the principal about what attempts at changes in the students learning environment (system factors) have been made before referral to the EPS (A/F)	-2**	5
51	The EPS advisor guides the teacher in a supportive, encouraging, respectful and equal manner (B/E)	5**	3
52	Already at an early stage, the EPS advisor examines whether external support services have been involved, what assessments they have made and whether they should/can be involved in the expert assessment process (A/F)	2**	5
53	At an early stage, the student/guardians receive assistance from the EPS advisor to make a realistic plan for what the student/guardians can do in order for the student to better cope with the school working day (A/D)	-1**	-5
54	At the outset, EPS advisor assists the teacher in assessing what benefits the student has from the ordinary education (A/E)	4**	-1
55	At an early stage, the teacher receives assistance from EPS advisor to make a realistic plan for what can be done in order for the student to experience coping better with the school working day (A/E)	2**	-3
56	The EPS advisor provides specific exercises the student can practice together with other students to better cope with the school situation (B/D)	-2**	-6
57	At an early stage, the EPS advisor speaks with the principal about how the principal can support the students/guardians' plan for what they themselves can do in order for the student to better cope with the school working day (A/F)	-5**	-2

(Continued)

Table A2. Continued.

NO	STATEMENTS	VIEWPOINT	VIEWPOINT
		1	2
58	At the outset, the EPS advisor always inquires with the principal about what individual support needs (for the student) that have been tested before reporting to the EPS (A/F)	0**	6
59	The EPS advisor provides the teacher with practice exercises that are adapted to what he or she can manage (B/E)	0**	-4
60	At an early stage, the EPS advisor always speaks with the teacher to find out what he or she is concerned about (A/E)	6**	6

Note: * represents distinguishing statements at significance level $P < .05$. ** represents distinguished statements at significance level $P < .01$.

7.2 Forskningsartikkel 2

Kolnes, J., & Midthassel, U. V. (2021). Capturing students' needs through collaboration-exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

Capturing students' needs through collaboration - exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers

Joachim Kolnes and Unni Vere Midthassel

Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research in Education, University of Stavanger, Stavanger, Norway

ABSTRACT

A system-based approach to expert assessment work presupposes collaboration between the Educational Psychological Service (EPS) and key stakeholders to capture students' needs. Nevertheless, few studies have explored what challenges to collaboration exist and how they can be resolved. The purpose of this study was therefore to fill this knowledge gap by exploring EPS advisers' experiences of challenges in collaborating with key stakeholders, including students, parents, teachers and principals. The results of eight interviews revealed challenges for EPS advisers in capturing the student's voice, gaining legitimacy from teachers, involving principals, and being parents' spokesperson, as well as challenges related to the perceived ambiguity of the EPS's mandate. The findings suggest a lack of collaborative competence to lead a joint process of knowledge development; such competence could prevent conflicting expectations of EPS's mandate, confusion about roles and contribute to trustful relationships between EPS and key stakeholders. A two-part strategy for a collaborative approach to expert assessment work is suggested.

ARTICLE HISTORY

Received 24 November 2020
Accepted 21 January 2021

KEYWORDS

Educational psychology service; school development; system work; special education; inclusive schooling

Introduction

In Norway, the Educational Psychological Service (EPS) is a mandatory division of municipalities charged with helping schools make the necessary adjustments to best serve students with special educational needs. Since the introduction of students' rights to special education in 1976, the Norwegian Educational Psychological Service (EPS) has represented the experts who assess students' special educational needs to achieve the best fit between the student's needs and the learning situations offered in his or her school (The Ministry of Education and Research 2014). The assessment report describes whether a student needs special education, specifies the student's difficulties and provides reasons for the student's lack of success in ongoing schooling. Similar to many other nations, Norway has committed itself to an ideology that highlights the rights of all children to participate in the ordinary school system through the Salamanca Statement (UNESCO 1994). The idea of inclusion, which is central in this

CONTACT Joachim Kolnes  joachim.kolnes@uis.no

© 2021 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

statement, has had consequences for the work of EPS advisers, and since 1998, they have been expected to include the student's learning environment in class in their assessments and advise the school in enhancing the competence and organisational adjustments needed for an inclusive school (The Education Act [Opplæringslova] 1998, § 5.6). The change in the law provided guidelines for the current organisation of the EPS, which expects that EPS advisers will collaborate closely with the student, parents and school staff when assessing a student's needs (The Ministry of Education and Research 2021).

A systematic review of research on the Norwegian EPS service reported various challenges due to this shift in focus. In addition to systemic work behaviour, professional identity and collaboration, the lack of a system focus in the expert assessment process was identified (Moen et al. 2018). Furthermore, this same review identified collaboration as a key element in the work of EPS advisers, even though such collaboration causes challenges due to, for instance, different expectations (Moen et al. 2018). A recent Norwegian study exploring a system-based approach to expert assessment work revealed a lack of collaboration between EPS advisers and the student, parents and school staff with regard to identifying students' needs (Kolnes, Øverland, and Midthassel 2020). This finding calls for further studies on the collaboration between the EPS adviser and relevant stakeholders in the expert assessment process to better understand what the challenges are and how they can be resolved. The purpose of this study was to fill this knowledge gap.

Capturing students' needs

According to Honneth (2003, 2008), the recognition of the student's knowledge and opinions is fundamental for student identity formation. Additionally, such recognition has been acknowledged to strengthen a child's self-esteem and ability to master skills (Omre and Schjelderup 2009). The recognition of students' knowledge and opinions is in line with the UN Convention on the Rights of the Child (1989) and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). Students' right to participation is also stated in § 1-1 in the Norwegian Education Act (The Education Act [Opplæringslova] 1998, § 1-1).

Participation, codetermination and the predictability of the design of auxiliary interventions are highlighted as key concepts in the theory of salutogenesis (Antonovsky 1993; Antonovsky and Lev 2000). According to this theory, student involvement leads to a sense of coherence, and it contributes to coping and prevents stress because the student understands the situation and has confidence in his or her ability to find a solution that seems meaningful (Antonovsky 1993; Antonovsky and Lev 2000). However, children's right to participation involves not only understanding students' experiences of school life but also ensuring students' influence on what arrangements are made (Arnstein 1969; Seim and Slettebø 2007; Sinclair 1998). Real participation is achieved only when the child's participation and the child's perspective are seen as opportunities to make good decisions (Ellingsen 2014). In addition to mobilising resources within the child, the recognition perspective also involves mobilising resources in the child's environment (Ellingsen 2014). This approach implies a shift from hierarchical and asymmetric relationships to collaboration and recognisable relationships, where decision-making processes are characterised

by recognition of user knowledge and collaborative partnerships (Dominelli 2008; Lupton and Nixon 1999; Seim and Slettebø 2007).

User-driven innovative collaboration

To provide services of the highest possible quality, the WHO emphasises collaborative practices that include users (World Health Organization 2017). According to this perspective, the user's needs provide direction for designing and implementing measures within the framework of interprofessional collaboration (Humerfelt 2012; Vis et al. 2011). Collaboration has been suggested as a means of innovation in user-oriented interprofessional collaboration in research on social work in public administration (Willumsen and Ødegård 2014); for instance, collaboration can be performed as a targeted effort to improve the quality of service in problem solving within the framework of a human infrastructure supported by social technologies (Darsø 2013; Sørensen and Torfing 2011). In fact, such user-driven innovation has been suggested to be a key concept, where reflection on the different participants' input into the collaboration process represents innovation potential itself (Darsø 2013). Furthermore, according to Fook (2004), such user need-driven critical reflection as part of a collaborative process may have the potential to change an organisation when stimulating staff knowledge development through the exploration of different understandings and approaches that can be fruitful for the user (Willumsen and Ødegård 2015).

Within the framework of this user-driven innovative collaboration, expertise is developed in a professional network (Payne 2006) through a common knowledge development process (Karvinen-Niinikoski 2005). As a prerequisite for knowledge development within such an interprofessional collaboration, professionals must recognise each other's competence and use this to solve problems together (Teige and Hedlund 2016). In this context, leadership involves facilitating collaboration processes and maintaining communication so that progress does not stop (Willumsen 2009). Moreover, scholars have suggested that such a collaboration process has the potential to stimulate reflection on unarticulated understandings that are part of tacit knowledge that can help reveal complexity (Hislop, Bosua, and Helms 2018). According to Schwab (1983) and Fasting (2017), a challenge is that individuals may take the obvious as granted without engaging in any further investigation. Fasting (2017) underscored the position of the EPS in exploring previously agreed-upon knowledge through open and innovative reflection.

However, research has reported that the distance between teachers and the extended service providers whom they need to collaborate with to be a challenge (Ahtola and Niemi 2014; Fylling and Handegård 2009; Hustad, Strøm, and Strømsvik 2013). This distance reduces the possibility of shared knowledge of life in the classroom and thus reduces the utility of written plans (Mælan et al. 2019). Establishing trust has been reported to be a major challenge in interprofessional collaboration between schools and extended service providers (Mælan et al. 2019; Mellin et al. 2017; Moran and Bodenhorn 2015; Rothi, Leavey, and Best 2008). Therefore, a focus on communication and building relationships between partners is necessary for the partners to achieve a common understanding of the task they will accomplish (Midthassel 2017; Rice 2002).

The Norwegian context

Research on Norwegian EPS advisers' experiences of interprofessional collaboration has shown that EPS professionals are challenged by the complex process involved in collaboration with a number of professionals to achieve the best outcome for the student (Ødegård 2005). This research has illustrated the importance of increasing student influence by focusing more on the child's own agenda and understanding that providing information is a two-way process that includes both the adult and the child (Sandbæk 2004). Additionally, the existing approaches to the involvement of the child's parents might be problematic. The results from a Norwegian study on parents' experiences with the EPS indicated that parents might feel neglected and not listened to when collaborating with the EPS (Anthun 2000).

International relevance

Although the study was conducted in the Norwegian context and therefore has some national characteristics, the study can serve as a reference for similar institutions in other countries for the development of schools based on students' special needs through collaboration.

Aim and research question

The aim of this study was to explore challenges related to EPS advisers' collaboration with key stakeholders, including students, parents, teachers and principals. The following research question was investigated:

- What challenges do EPS advisers experience when collaborating with key stakeholders to identify students' needs?

The findings will be discussed in light of the established theoretical rationale. Implications for achieving a collaborative approach to the expert assessment process will be further suggested.

Materials and methods

The exploratory approach of this study led to the selection of qualitative interviews as the method to capture EPS advisers' experiences of collaboration with students, parents, teachers and principals. The focus of the exploration in this study was on EPS advisers' external real-world experiences through thoughtful descriptions and reflections. This focus is consistent with a generic approach to qualitative research, which differs from a phenomenological approach focusing on the inner organisation and structure of participants experiencing processes (Percy, Kostere, and Kostere 2015).

Research design

The individual interviews were semi-structured to ensure that the same themes were addressed in all interviews. At the same time, emphasis was placed on following up on

possible important individual reflections (Brinkmann and Kvale 2015). Two pilot interviews were conducted to gain experience with the guide and the interview situation. The interviews followed a three-phase structure: (1) a general brief conversation about what characterises EPS collaboration with key stakeholders led to (2) a conversation about how the EPS adviser collaborated with the various key stakeholders to gain knowledge about students' needs, which eventually led to (3) a conversation about the EPS adviser's experience of challenges related to collaboration for identifying students' needs. The interviews lasted 60–90 minutes and were conducted at the EPS advisers' offices during the fall of 2019. The interviews were transcribed verbatim from on-site audio recordings and were coded using NVivo12 (NVivo 2015).

Participants

The data were collected from in-depth interviews with eight Norwegian EPS advisers in one Norwegian county. One EPS adviser was recruited from eight of the ten EPS districts in the county. When participating in a Q methodological study the year before (Kolnes, Øverland, and Midthassel 2020), the EPS advisers gave their consent to participate in this follow-up study aimed at further exploring their experiences. The participants had very similar backgrounds: they were an average of 50 years old and had nine years of work experience and a bachelor's degree, with some additional education. All participants were women, which most likely reflects the actual gender distribution in the Norwegian EPS.

Data analyses

A theory-driven thematic analysis was used in this study to identify, analyse, and report patterns in the data (Braun and Clarke 2006). The theoretical framework used in the study is assumed to improve the analysis by making the researcher more sensitive to subtle features of the data (Tuckett 2005). Based on a general idea of what was to be investigated in the data, a holistic approach to coding was used (Miles, Huberman, and Saldana 2014). First, a closed coding procedure was conducted. The EPS advisers' experiences collaborating with each key stakeholder were coded based on the three-part structure of the interview guide. Then, an open coding procedure with reading and re-reading was carried out to capture additional information within and across the first codes. Further defining and refining themes and focusing on the 'overall story' of the analysis led to the naming of the themes presented in the results section of this study. In this theory-driven thematic analysis (Braun and Clarke 2006), the focus was to identify the underlying 'latent' theme expressed in the research question at an interpretive level (Boyatzis 1998). The development of themes in such an interpretative analysis involves interpretative work (Braun and Clarke 2006). This approach to thematic analysis comes from a constructionist paradigm, in which meaning and experience are understood as socially produced and reproduced (Burr 2006).

Ethics

The participants were informed in writing about their anonymity and were informed verbally about the purpose of the study and the study design. They were also informed of

the option to withdraw. The participants signed informed consent forms. The study was approved by The Norwegian Social Science Data Services (NSD).

Results

The research question in this study was as follows: What challenges did EPS advisers experience when collaborating with key stakeholders, including the student, the student's parents, teachers and principals, to identify a student's needs? The analysis of the interviews with the EPS advisers revealed the following collaboration challenges: capturing the student's voice, gaining legitimacy from teachers, involving principals, and being parents' spokesperson. An additional challenge seemed to be the perceived ambiguity of the EPS's mandate. The findings will be further elaborated in the following sections.

Capturing the student's voice

Most of the EPS advisers described challenges related to interacting with the student as the main actor in the expert assessment process. The advisers were generally concerned with capturing the student's voice by involving the student in various meetings and, in some cases, conducting more clinical treatment-focused conversations. Being able to relate to students so that they would frankly communicate about their school experiences seemed to be a major challenge, as expressed by the following quotations: 'We have been wondering if the students are concerned with saying the right things' (3). 'It is the student's own opinion, so one cannot be quite sure if what he or she says is real or if he or she tells you what he or she thinks you would like to hear'. This EPS adviser further pointed out, 'It is really a challenge to get behind the facade' (5).

To structure the meetings with students, some of the EPS advisers referred to the use of a template for student interviewing. However, most student interviews were intuitive, experience-based and relatively unstructured. To identify students' learning challenges, several EPS advisers reported that they combined conversation, as a break activity, with psychometric testing in the form of either a more structured follow-up or in some cases direct guidance. To obtain information on how students functioned in class, nonparticipant observation or a more participatory form of observation was used. While both interventions provided the advisers with access to information on the interactions between students and their learning environments, the latter intervention also allowed the adviser to provide direct guidance to the teacher as well as the student. However, the ability to perform more participatory observation presupposed trustful relationships.

My entrance is to tell the student that 'I would like to see how you work. I am the one who will take notes to tell what kind of teaching is good for you. Therefore, I need to sit by your side and question how you get it and ask you what you like'. This is how I usually talk, and this allows me to sit and help, and yes, building relationship and trust is important (1).

Another EPS adviser indicated that her school knowledge was important for relating to the student: 'I use my knowledge of what I know is good teaching and good classroom management when I ask questions or think together with the student about what works

or not' (4). Some EPS advisers also described handling sensitive information about home and school conditions that were revealed in collaboration with the student as demanding. Although the EPS advisers described the process of capturing students' voices as time consuming, they also described contact with students as motivating. One of the EPS advisers expressed, 'It is very rewarding to be in touch with the student; it gives me a boost – it is meaningful' (3). These quotations provide examples of how the EPS advisers exerted themselves to develop a trustful relationship with students to try to determine their real situations; these efforts were also perceived as rewarding when they were successful.

Gaining legitimacy from teachers

Collaboration with teachers was shown to be somewhat challenging. The EPS advisers described a feeling of falling short when voicing opinions on classroom work. One adviser said, 'One who comes in as an EPS adviser who might not have been a teacher has perhaps more problems gaining legitimacy from experienced senior teachers' (2). This quote illustrates what many of the EPS advisers noted: school knowledge is crucial for establishing a trusting climate for collaboration between EPS advisers and teachers. One of the EPS advisers tried to take on the teacher perspective when commenting on the challenges related to providing guidance on classroom matters:

It can be challenging when the experts come into the classroom and tell the teachers what to do. That can be provoking. Therefore, it has to be done in a good manner by establishing a common ground, like, 'We are in this together; we agree on this' (3).

The interviewed EPS advisers reported that rather than expecting to collaborate on classroom work, teachers expected to receive a report that would give them access to extra resources for special educational help for the student in question. To the advisers, this expectation became a challenge since it conflicted with their mandate for a system focus and inclusion. Contrasting expectations made it challenging for the EPS advisers to communicate observed information to teachers about classroom conditions, such as a lack of facilitation for the student's needs, classroom management, the student-teacher relationship and prejudices among teachers. This system approach to identifying the student's needs had the potential to threaten the professional relationship between the EPS adviser and the teacher. As one of the EPS advisers explained, 'They (teachers) may be surprised if we suddenly take the student perspective; when I question the established understanding of the situation, it can be perceived as threatening by the teacher' (4). To avoid unpleasant situations and a difficult climate for collaboration, the EPS advisers could modify their reports: '... therefore, I did not report it if I thought it was very bad; I just did not write it' (8). Time constraints were also reported to be a challenge. The overall trend was that teachers' time for collaboration with the EPS competed with their time for internal collaboration with colleagues and with students and their parents after school hours.

Involving principals

Some of the interviewed EPS advisers found that principals did not involve themselves in the assessment process and that their only interest was in receiving a report that could

legitimise the school's need for additional resources. This tendency among principals annoyed the EPS advisers, as one of the advisers explained:

If the principal thinks that we (EPS advisers) only should work with the individual student and that this will culminate in an expert assessment report, then it is difficult to align with the principal. They (principals) did not seem happy when I interfered with their school matters (4).

What the EPS advisers described as a lack of involvement from the principal made their own roles in taking the lead in the expert assessment process difficult. This difficulty was described in different ways: 'Unless there are clear instructions that they (principals) should join, they will not participate, so I say that if the principal does not attend, then I will not attend either' (6). The same EPS adviser called for '... a school leader who sees connections, who observes students systematically in the school environment, who actively participates in pedagogical discussions and who contributes to a data-driven school culture' (6). However, another EPS adviser suggested that the service's mandate to make the principal prioritise collaboration should be underscored: 'I think I can use my mandate more clearly in my collaboration with the principal' (4). These two EPS advisers described situations in which principals did not understand or did not agree that they should be involved in the process.

Being parents' spokesperson

Collaboration with parents, as well as with students, was characterised as intuitive, experience-based and highly unstructured. The EPS adviser's role as the parents' spokesperson in school was highlighted by several EPS advisers as a main challenge: 'It's easy to get caught up in parents' frustration. After all, we try to deal with parents' frustration without necessarily supporting the frustration itself' (3). The EPS advisers described themselves as trying to listen and be open, transparent and genuine when they encountered vulnerable and often insecure parents. Nevertheless, some of the advisers experienced challenges due to a unilateral focus on the expert assessment report in these relationships.

Imagine how vulnerable you would be as a parent if you had a child with some kind of difficulty and if you then met an EPS adviser who focused on writing a piece of paper and that's it. I would not have so much confidence in such a person. After all, such an EPS adviser risks becoming a factor that prevents you from moving forward (2).

Several EPS advisers reported managing parents' frustrations and anger towards the school system and becoming involved in already conflicting school-home collaboration as further challenges. When parents are in opposition to the school, collaboration suffers. One EPS adviser explained this phenomenon as follows: 'It becomes the parents against the school, and if we end up in such an intermediate role, it can be challenging to focus on the student's needs' (3). In seeing the distress of the parents, some of the EPS advisers wished they had time to help the families.

Many times, I have wished I had more time to work with the family, a little more therapeutically, because then I would have the opportunity to go into what it's really about, but I lack the skills, tools and time (4).

Perceived ambiguity of the mandate

The analyses revealed that the EPS's mandate was perceived as ambiguous. While some EPS advisers limited themselves to detecting students' learning difficulties, others struggled to include the learning environment and staff members' need to develop their competence to meet the student's needs. The analysis further showed that the challenge of combining students' needs with the need to develop the school organisation became even more difficult if the school culture was characterised by a limited focus on students' learning difficulties. One of the EPS advisers described this challenge as follows:

I see the mandate as two-fold, focusing on either organizational development or expert assessment work. Combining the tasks is challenging. I certainly think they are linked, but the reality is that they often become two separate processes (3).

The results show that the perceived ambiguity of the expert assessment role made the EPS advisers vulnerable to a strong individual-oriented school culture, such that the role of EPS is reduced to identifying students' learning difficulties and advising the school on special educational measures for the student. In fact, the results revealed uncertainty about the role of EPS advisers. One of the advisers expressed this uncertainty in the following way:

The mandate that we now have in the EPS, I think it is contradictory. On the one hand, it is about circular ecological thinking, and on the other hand, it is more about a medical way of solving problems. It is demanding to unite the two of them. Some want more of this, and some want more of that. The expert assessment process feels more like a linear process. It is unclear what kind of expertise we are supposed to have (8).

Discussion

To gain insight into challenges related to EPS collaboration with key stakeholders, the results are discussed in light of the theoretical rationale for capturing students' needs through collaboration that was presented in the introduction.

Understanding of the expert assessment role

The results suggest that there are conflicting expectations of EPS expert assessment work. While the EPS advisers seemed to focus on adaptations in the student's learning environment, they perceived school staff to ignore the context and to instead demand expert assistance that could legitimise extra funds and segregation measures for the student. However, the vague and ambiguous understanding of the expert assessment process among the EPS advisers seemed to make them vulnerable to the influence of a strongly individually oriented school culture. In fact, some advisers lowered their expectations of collaboration with school staff. The lack of a focus on collaboration for making changes in the learning environment for the student conflicts with the parents' expectations of the EPS. Thus, conflicting expectations seem to create mistrust between schools and the EPS, which in turn creates mistrust between the EPS and parents.

In user-helper relationships, mistrust develops when the helper does not understand the user's situation. A lack of understanding leads to violation, which harms the

relationship (Honneth 2008). From a recognition perspective (Honneth 2008), it is understandable that school staff try to simplify a complex situation by explaining the student as the problem. However, such simplification is problematic because it violates the parents' and the student's need for help from the EPS in providing reasons for adaptations in the learning environment. Understanding the complex work situation of school staff may certainly be a first step in establishing a partnership built on trust between the EPS, teachers and principals. In addition, the results show that schools' understanding of the expert assessment role of the EPS must change to be in accordance with a system approach. Such a change calls for initiatives from EPS advisers to inform schools about the system approach needed. However, the observed uncertainty among the EPS staff themselves suggests that implementing such initiatives could be difficult. In fact, the results indicate that the system approach in expert assessment work lacks sufficient implementation in the EPS.

The dual role of school staff

The results further suggest that when EPS advisers do not give in to pressure from the school but instead attempt to follow a system approach to expert assessment, tension arises between the EPS adviser and school staff. According to the recognition perspective, this tension can be understood as an expression of the demanding dual role imposed on the school staff as a result of this system approach (Honneth 2008). On the one hand, school staff are involved as users in an asymmetrical helper-user relationship (Honneth 2008). On the other hand, school staff are involved in a symmetrical helper-helper relationship as equal professional partners (Dominelli 2008; Lupton and Nixon 1999; Seim and Slettebø 2007). The dual role of school staff seems to challenge the EPS adviser to channel school staff members' own personal needs into adequate staffing measures to achieve a joint focus on interprofessional collaboration. Supported by the literature, such interprofessional collaboration should allow the development of joint knowledge (Karvinen-Niinikoski 2005) about the student's needs to promote innovative reflection (Fasting 2017) on unarticulated understandings and tacit knowledge in the school culture (Hislop, Bosua, and Helms 2018). In fact, conflicting expectations and the dual role of school staff seem to lead to a lack of focus on interprofessional collaboration.

EPS' inability to mobilise knowledge

These results indicate a lack of focus on interprofessional collaboration and show that it can be difficult for EPS advisers to mobilise school staff's knowledge of the student's needs. In addition, the results show that EPS advisers seem to lack competence in communicating with students about their situations, which the literature has emphasised as important (Gamst and Langballe 2004; Vis 2004; Øvreeide 2009). Overall, these results suggest that the EPS is unable to mobilise the student as a resource as well as resources in the environment to gain knowledge about the student's needs. Drawing on the literature, we assert that a lack of knowledge about the student's needs can be problematic for three reasons. First, lacking such knowledge violates the student's right to be listened to in the expert assessment process and can be an obstacle to a respectful helper-user relationship and user accountability (Honneth 2008). Second, a lack of knowledge about the student's needs weakens the student's opportunities for involvement and real participation in the decision-making process (Arnstein 1969;

Ellingsen 2014; Seim and Slettebø 2007; Sinclair 1998); participation is a prerequisite for the student's sense of coherence, which contributes to coping and prevents stress based on the student's ability to understand the situation and feel confidence in his ability to find a solution that seems meaningful (Antonovsky 1993; Antonovsky and Lev 2000). Third, in a user-driven innovation approach to collaboration, knowledge of the student's needs is defined as actual innovation potential (Darsø 2013; Humerfelt 2012; Vis et al. 2011). Therefore, a lack of knowledge about the student's needs means that EPS's expert assessment work will most likely have little impact on the development of the school.

A lack of collaborative competence?

Based on this discussion, one may ask whether an emphasis on a system approach to expert assessment work in an individual-oriented school culture requires a collaborative competence that EPS advisers do not possess. The findings of this study indicate that EPS's inability to mobilise key stakeholders' knowledge of the student's needs might be related to unclear leadership of the joint knowledge development process implicit in a system approach to expert assessment work (Kolnes, Øverland, and Midthassel 2020). The findings further indicate that this lack of collaborative competence may contribute to conflicting expectations of EPS's mandate and role confusion as well as to a general lack of trust in the relationship between EPS and key stakeholders.

Implications

Based on this understanding of collaboration challenges, a two-part strategy for a collaborative approach to expert assessment work is suggested. The first part relates to generating a joint understanding and clarifying expectations of EPS's expert assessment work by developing a concrete way of working with school staff based on the core idea of a system approach to expert assessment work (Kolnes, Øverland, and Midthassel 2020). This part of the strategy is in line with research showing that changes to ways of working requires a combination of joint understanding of what the changes entail and good tools for implementing the changes (Coburn 2001; Fullan 2007; Meyers, Durlak, and Wandersman 2012; Spillane, Reiser, and Gomez 2006). Otherwise, the implementation of changes will rely on local understandings, with different practices as a result (Honig 2006). The second part of the strategy relates to EPS advisers recognising that school staff plays two roles by separating the school staff's knowledge of their own needs from the school staff's knowledge of students' needs. While school staff members' knowledge of their own needs is channelled into adequate staff measures in the school organisation, their knowledge of students' needs is channelled into the EPS's expert assessment. According to the recognition perspective (Honneth 2008), trust in the relationship between the EPS and school staff is enhanced when school staff feels that their demanding work as both users and professional collaboration partners is recognised and taken into account. At the same time, adequate channelling of knowledge could lead to a joint focus on students' needs as a starting point for school development. However, more research is needed to explore effective measures.

A successful strategy will enable EPS advisers to assume the role of researcher in a 'research-practice partnership', working with school staff to investigate problems and find solutions that improve schools (Coburn and Penuel 2016, 48). By integrating the insider and outsider

perspectives in a joint analysis, new knowledge with greater validity than knowledge produced through one-sided approaches can be created (Svensson et al. 2007). However, further research is needed to explore how a collaborative approach to students' needs based on such a joint learning process can be achieved.

Limitations and strengths

This study included a limited selection of participants from one county who were interviewed about their experiences. The findings from this nonrepresentative sample of interviewees cannot be generalised. However, the informants were valuable representatives of their professional work groups. A small but highly informed strategic sample, as used in this study, can still provide rich information on a topic (Percy, Kostere, and Kostere 2015, 79). The lack of perspectives from students, parents and school staff in this study calls for caution with regard to the proposed two-part strategy for building trust. Further studies focusing on these perspectives will be important for increasing our understanding of this topic. The interview subjects, who were EPS advisers, were experts in their respective disciplines. When interviewing experts, it is essential to possess knowledge of the respective subject area, master the subject terminology and know the social situations and backgrounds of the interview objects. Such knowledge may contribute to respect and symmetry between interviewers and informants in the interview situation (Brinkmann and Kvale 2015). The interviewer had a similar background of experience, which allowed for a joint construction of meaning by negotiating common understandings. At the same time, we were aware of how this role of the researcher could also risk reducing the validity of the data if the interviewer's pre-understanding greatly affected the interview subjects' opinions. Since qualitative interviews require interpretation by the researcher, we were cautious in the analysis process, aiming to adhere to good research practice. To increase the validity, the findings were presented to another group of EPS advisers, who gave their approval. Nevertheless, the findings should be further explored through a survey to determine whether the challenges are representative across counties.

Disclosure statement

No potential competing interest is reported by the authors.

Funding

This work was supported by the Research Council of Norway (grant number 271721/CO) and the Norwegian municipality of Porsgrunn.

Notes on contributors

PhD fellow. Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research, University of Stavanger, Norway.

Professor. Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research, University of Stavanger, Norway.

References

- Ahtola, A., and P. Niemi. 2014. "Does It Work in Finland? School Psychological Services within a Successful System of Basic Education." *School Psychology International* 35 (2): 136–151. doi:10.1177/0143034312469161.
- Anthun, R. 2000. "Parents' Views of Quality in Educational Psychology Services." *Educational Psychology in Practice* 16 (2): 141–157. doi:10.1080/713666059.
- Antonovsky, A. 1993. "The Structure and Properties of the Sense of Coherence Scale." *Social Science & Medicine* 36 (6): 725–733. doi:10.1016/0277-9536(93)90033-z.
- Antonovsky, A., and A. Lev. 2000. *Helbredets Mysterium: At Tåle Stress Og Forblive Rask*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Arnstein, S. R. 1969. "A Ladder of Citizen Participation." *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4): 216–224. doi:10.1080/01944366908977225.
- Boyatzis, R. E. 1998. *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V., and V. Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Brinkmann, S., and S. Kvale. 2015. *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burr, V. 2006. *An Introduction to Social Constructionism*. London, UK: Routledge.
- Coburn, C. E. 2001. "Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23 (2): 145–170. doi:10.3102/01623737023002145.
- Coburn, C. E., and W. R. Penuel. 2016. "Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions." *Educational Researcher* 45 (1): 48–54. doi:10.3102/0013189X16631750.
- Darsø, L. 2013. *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence* [Innovation Pedagogy. The Art of Fostering Innovation Competence]. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Dominelli, L. 2008. *Anti Oppressive Social Work Theory and Practice*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Ellingsen, I. T. 2014. "Beslutninger og beslutningsgrunnlag som brennpunkter i barnevernet. [Decisions and Decision Making as Focal Points in Child Welfare.]" In *Barnevernets Brennpunkt. Beslutningsgrunnlag Og Beslutninger*, edited by I. T. Ellingsen and R. S. Østerhaug, 11–16. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fasting, R. B. 2017. "PP-tjenesten en merkevare? [The Educational Psychological Service as a Brand?]" *Fagessay. Tidsskrift for Norsk Psykologiforening* 55: 196–201.
- Fook, J. 2004. "Critical Reflection and Transformative Possibilities." In *Social Work in a Corporate Era*, edited by L. Davies and P. Leonard, 28–43. Avebury: Ashgate.
- Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Routledge.
- Fylling, I., and T. L. Handegård. 2009. *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* [Competence in Cross-Pressure?]. Bodø, Norway: Nordlandsforskning.
- Gamst, K., and Å. Langballe. 2004. *Barn som vitner: en empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming* [Children Who Testify: An Empirical and Theoretical Study of Communication between Interrogators and Children in Judge Interrogation]. Oslo, Norway: Universitetet i Oslo.
- Hislop, D., R. Bosua, and R. Helms. 2018. *Knowledge Management in Organizations: A Critical Introduction*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Honig, M. I. 2006. *New Directions in Education Policy Implementation*. Albany: SUNY Press.
- Honneth, A. 2003. *Behovet for anerkendelse. En tekstsamling* [The Need for Recognition]. København: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. 2008. *Kamp om anerkendelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* [The Struggle for Recognition]. Oslo: Pax Forlag.
- Humerfelt, K. 2012. "User Participation in Work with Individual Plan: Recognition and Violation. [Brukermedvirkning i arbeid med individuell plan: anerkjennelse og krenkelse.]"

- Doktorgradsavhandling, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Institutt for Sosialt Arbeid.
- Hustad, B. C., T. Strøm, and C. L. Strømsvik. 2013. *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* [Competence in the Norwegian Educational Psychological Service - to the New Expectations?]. Bodø, Norway: Nordlandsforskning.
- Karvinen-Niinikoski, S. 2005. "Research Orientation and Expertise in Social Work - Challenges for Social Work Education." *European Journal of Social Work* 8 (3): 259–271. doi:10.1080/13691450500210756.
- Kolnes, J., K. Øverland, and U. V. Midthassel. 2020. "A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools." *Scandinavian Journal of Educational Research* 1–19. doi:10.1080/00313831.2020.1754904.
- Lupton, C., and P. Nixon. 1999. *Empowering Practice?: A Critical Appraisal of the Family Group Conference Approach*. Bristol: Policy Press. doi:10.1080/00313831.2019.1570548.
- Mælan, E. N., H. E. Tjomsland, B. Baklien, and M. Thurston. 2019. "Helping Teachers Support Pupils with Mental Health Problems through Inter-professional Collaboration: A Qualitative Study of Teachers and School Principals." *Scandinavian Journal of Educational Research* 64 (3): 425–439. doi:10.1080/00313831.2019.1570548.
- Mellin, E., A. Ball, A. Iachini, N. Togno, and A. M. Rodríguez. 2017. "Teachers' Experiences Collaborating in Expanded School Mental Health: Implications for Practice, Policy and Research." *Advances in School Mental Health Promotion* 10 (1): 85–98. doi:10.1080/1754730X.2016.1246194.
- Meyers, D. C., J. A. Durlak, and A. Wandersman. 2012. "The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process." *American Journal of Community Psychology* 50 (3–4): 462–480. doi:10.1007/s10464-012-9522-x.
- Midthassel, U. V. 2017. "University-School Partnerships as Arrangements in Policy Implementation." *Journal of Professional Capital and Community* 2 (3): 134–145. doi:10.1108/JPC-06-2017-0014.
- Miles, M. B., M. Huberman, and J. Saldana. 2014. *Drawing and Verifying Conclusions. Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moen, T., M. Rismark, A. S. Samuelsen, and A. M. Sølvberg. 2018. "The Norwegian Educational Psychological Service." *Nordic Studies in Education* 38 (2): 101–117. doi:10.18261/1891-5949-2018-02-02.
- Moran, K., and N. Bodenhorn. 2015. "Elementary School Counselors' Collaboration with Community Mental Health Providers." *Journal of School Counseling* 13 (4): 1–33.
- Ødegård, A. 2005. "Perceptions of Interprofessional Collaboration in Relation to Children with Mental Health Problems. A Pilot Study." *Journal of Interprofessional Care* 19 (4): 347–357. doi:10.1080/13561820500148437.
- NVivo. 2015. "NVivo 11 PRO for Windows." Accessed March 2020. www.qsrinternational.com
- Omre, C., and L. Schjelderup. 2009. *Barn i barnevernet: en studie om barns deltakelse og styrkeprosesser i familieråd* [Children in Child Welfare: A Study of Children's Participation and Strength Processes in Family Councils]. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Øvreeide, H. 2009. *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* [Conversations with Children: Methodical Conversations with Children in Difficult Life Situations]. Kristiansand, Norway: Høyskoleforlaget.
- Payne, M. 2006. *What Is Professional Social Work?* Chicago, IL: Lyceum Books.
- Percy, W. H., K. Kostere, and S. Kostere. 2015. "Generic Qualitative Research in Psychology." *The Qualitative Report* 20 (2): 76–85.
- Rice, E. H. 2002. "The Collaboration Process in Professional Development Schools: Results of a Meta-Ethnography, 1990-1998." *Journal of Teacher Education* 53 (1): 55–67. doi:10.1177/0022487102053001006.
- Rothi, D. M., G. Leavey, and R. Best. 2008. "Recognising and Managing Pupils with Mental Health Difficulties: Teachers' Views and Experiences on Working with Educational Psychologists in Schools." *Pastoral Care in Education* 26 (3): 127–142. doi:10.1080/02643940802246419.

- Sandbæk, M. 2004. "Children in Support Agencies – Competent and Vulnerable Players. [Barn i hjelpeapparatet - kompetente og sårbare aktører]." *Nordisk Sosialt Arbeid* 24 (2): 98–109.
- Schwab, J. J. 1983. "The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do." *Curriculum Inquiry* 13 (3): 239–265. doi:10.2307/1179606.
- Seim, S., and T. Slettebø. 2007. *Brukermedvirkning i barnevernet* [User Participation in Child Welfare]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sinclair, R. 1998. "Involving Children in Planning Their Care." *Child & Family Social Work* 3 (2): 137–142. doi:10.1046/j.1365-2206.1998.00081.x.
- Sørensen, E., and J. Torfing. 2011. "Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor. [Collaborative Innovation in Public Sector.]" In *Samarbejdsdrevet Innovation – I Den Offentlige Sektor*, edited by E. Sørensen and J. Torfing, 19–37. København: Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.
- Spillane, J. P., M. Reiser, and L. Gomez. 2006. "Policy Implementation and Cognition: The Role of Human, Social, and Distributed Cognition in Framing Policy." In *New Directions in Education Policy Implementation. Confronting Complexity*, edited by M. Honig, 47–64. Albany: State University of New York Press.
- Svensson, L., J. Eklund, H. Randle, and G. Aronsson. 2007. "Interactive Research—an Attempt to Analyse Two Change Programmes." *International Journal of Action Research* 3 (3): 250–277.
- Teige, A.-M., and M. Hedlund. 2016. "Utfordringer ved helsesøsterrollen i tverrfaglig samarbeid. [Challenges for Health Professionals in Interdisciplinary Collaboration.]" *Sykepleien Forskning* 11 (1): 76–83. doi:10.4220/Sykepleienf.2016.56817.
- The Education Act [Opplæringslova]. 1998. "Lov Om Grunnskolen Og Den Videregående Opplæring." Accessed December 2019. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- The Ministry of Education and Research. 2014. "Veileder for spesialundervisning. [A Guide for Special Education.]" Accessed March 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning/>
- The Ministry of Education and Research. 2021. "Kvalitetskriterium for PP-tjenesten. [Quality Criteria for the Norwegian EPS.]" Accessed January 2021. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/pp-tenesta-er-tilgjengeleg-og-medverkar-til-heilskap-og-samanheng/>
- Tuckett, A. G. 2005. "Applying Thematic Analysis Theory to Practice: A Researcher's Experience." *Contemporary Nurse* 19 (1–2): 75–87. doi:10.5172/conu.19.1-2.75.
- UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 2006. *Ratified by Norway 03. 06.13*. Oslo: Barne- og Familiedepartementet (BDF).
- UN Convention on the Rights of the Child. 1989. *Ratified by Norway 08. 01.1991*. Oslo: Barne- og familiedepartementet (BDF).
- UNESCO. 1994. "The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education." In *World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Salamanca, Spain: UNES.
- Vis, S., A. Strandbu, A. Holtan, and N. Thomas. 2011. "Participation and Health – A Research Review of Child Participation in Planning and Decision-Making." *Child & Family Social Work* 16 (3): 325–335. doi:10.1111/j.1365-2206.2010.00743.x.
- Vis, S. A. 2004. *Samtaler med barn i barnevernet* [Conversations with Children in Child Welfare]. Tromsø: Barnevernets Utviklingssenter i Nord-Norge.
- Willumsen, E. 2009. "Tverrprofesjonelt samarbeid og ledelse. [Interprofessional Collaboration and Management.]" In *Tverrprofesjonelt Samarbeid I Praksis Og Utdanning*, edited by I. E. Willumsen, p. 129–139. Oslo: Universitetsforlaget.
- Willumsen, E., and A. Ødegård. 2014. *Tverrprofesjonelt samarbeid. Et samfunnsoppdrag* [Interprofessional Collaboration. A Mission for Society]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Willumsen, E., and A. Ødegård. 2015. *Sosial innovasjon – fra politikk til tjenesteutvikling* [Social Innovation - from Politics to Service Development]. Bergen: Fagbokforlaget.
- World Health Organization. 2017. *Framework for Action on Interprofessional Education and Collaborative Practice*. Geneva: World Health Organization.

7.3 **Forskningsartikkel 3**

Kolnes, J. (2022). Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet i pedagogisk-psykologisk tjeneste - en første utprøving. *Spesialpedagogikk*, 03/22, 54-69.

**FOR
SK
NING
DEL**

Forskningsartiklene i *Spesialpedagogikk* er underlagt strengere form- og innholdskrav enn fagartiklene.

Se forfatterveiledningene www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

Artiklene blir vurdert av to anonyme fagfeller (blind review) i tillegg til redaktør.

Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet i pedagogisk-psykologisk tjeneste – en første utprøving

Sammendrag

Målet for studien var å utforske hvordan rådgivere i PP-tjenesten, rektorer og lærere i skolen opplevde en første utprøving av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet. En tematisk analyse av ni intervjuer med PP-rådgivere, rektorer og lærere som jobbet sammen på tre ulike skoler, viste at PP-rådgivernes opplevelse av å bruke arbeidsmodellen var ganske konsistent, mens de skoleansattes opplevelse varierte. På de to skolene som fra før opplevde tillit i samarbeidet, vurderte alle parter arbeidsmodellen som en ytterligere forbedring. For den skolen der tilliten på forhånd syntes å mangle, tyder resultatene på at PP-rådgivers bruk av arbeidsmodellen ikke var tilstrekkelig for å skape denne tilliten. For å oppnå en slik gjensidig tillit i det tverrprofesjonelle samarbeidet med PP-rådgiver, foreslås det derfor å involvere skoleansatte mer som aktive brukere av arbeidsmodellen.

Summary

Work model for system-based expert assessment work in educational-psychological service – a first trial
The aim of the study was to explore how advisers in the educational-psychological service (EPS), principals and teachers in the school experienced the first trial of a working model for system-based expert assessment work. A thematic analysis of nine interviews with EPS advisers, principals and teachers who worked together at three different schools showed the EPS advisers' experience of using the work model was quite consistent, while the school employees' experience of the EPS advisers' way of working varied. All parties at the two schools who previously experienced trust in the collaboration, considered the work model as a further improvement. However, for the school where the trust already seemed to be lacking, the results indicate that the EPS adviser's use of the work model was not sufficient to create this trust. As a basis for mutual trust in the interprofessional collaboration with the EPS adviser, it is finally suggested to involve school employees more as active users of the work model.

Nøkkelord

ARBEIDSMODELL
PP-TJENESTEN
SKOLEUTVIKLING
INKLUDERING
SPESIALPEDAGOGISK PRAKSIS

JOACHIM KOLNES, ph.d.-stipendiat og førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger

Etter innføring av elevers rett til spesialundervisning i 1976 ble ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) sakkyndig instans og fikk i oppgave å vurdere elevers behov for spesialundervisning. I den sakkyndige vurderingen tar PP-tjenesten stilling til om eleven trenger spesialundervisning, og gir skolen råd om tilrettelegginger slik at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Fra 1998 ble også systemrettet arbeid i form av kompetansebygging og organisasjonsutviklingsarbeid i skolene en del av PP-tjenestens oppgave (Opplæringslova 1998, § 5.6).

I tråd med utdanningsdirektoratets føringer (Utdanningsdirektoratet, 2017) koples den systemrettede oppgaven til å heve kvaliteten på den ordinære opplæringen ved tidlig innsats og forebygging av problemutvikling (Opplæringslova 1998, § 3.1), mens sakkyndighetsarbeidet koples til vurdering av behov for spesialundervisning (Opplæringslova 1998, § 5.1). I en slik forståelsesramme kan sakkyndighetsarbeidet oppfattes som den individrettede motsetningen til systemarbeidet.

Forskning på PP-tjenestens sakkyndige vurderinger tyder på en slik individrettet sakkyndighetspraksis (Tveitnes, 2018; Franck, 2021). Her legges vekten på å kategorisere elevens vansker i

diagnoser, som igjen legges til grunn for en forståelse og vurdering av elevens behov (se f.eks. Emanuelsson mfl., 2001). Flere studier har problematisert hvordan slike vanskebeskrivelser, i verste fall og løst fra en systemforståelse i skolen (Hustad mfl., 2013), har blitt brukt til å legitimere ekskludering av elever fra skolefelleskapet og segregering i særlige tiltak (Phil, 2002a; Phil, 2002b; Wold, 2006; Tveitnes, 2018; Franck, 2021). Denne utfordringen har blitt tematisert i samfunnsdebatten (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018) og har fått ulike forskere til å ta til orde for å integrere systemarbeidet med det sakkyndige vurderingsarbeidet (Moen, 2018; Nielsen, 2018; Kolnes, 2016; Szulewicz & Tanggaard, 2015; Hustad mfl., 2013; Nielsen, 2012; Tveit, 2012; Cameron mfl., 2011; Anthun, 2002). Koplingen mellom systemarbeidet og sakkyndighetsarbeidet i én helhetlig arbeidsmåte har innen dette forskningsfeltet blitt omtalt litt ulikt, men benevnes i denne artikkelen som *systemrettet sakkyndighetsarbeid*.

Dreiningen fra en individrettet til en systemrettet sakkyndighetspraksis krever imidlertid at PP-tjenesten endrer måten å jobbe på. Forskning på tvers av sektorer har vist at dette er utfordrende å få til dersom forståelsen av arbeidsoppgavene ikke konkretiseres i gode arbeidsmåter og verktøy (Amarantou mfl., 2018; Coburn, 2001; Honig, 2006; Sarason, 1996; Spillane mfl., 2006).

Motivert av ideen om en systemrettet sakkyndighetspraksis ble en *arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet* utviklet innen rammene av et såkalt offentlig sektor-ph.d.-prosjekt (Forskningsrådet, 2021). Arbeidsmodellen er et resultat av doktorgradsarbeidets tredje og siste delstudie og bygger på kunnskap om systemretting av sakkyndighetsarbeidet i doktorgradsarbeidets to foregående delstudier.

Elevens behov for aktiv deltakelse i spill med andre i læringsmiljøet

I den første delstudien i doktorgradsarbeidet ble erfaringer som ansatte i skole og PP-tjeneste hadde med en systemrettet sakkyndighetspraksis, undersøkt. Resultatene tydeliggjorde behovet for å utvikle kunnskap om elevens behov i et samarbeid mellom

PP-rådgiver og nøkkelinteressentene: eleven selv, foreldre, lærer, rektor og andre eksterne hjelpeinstanser (Kolnes mfl., 2020).

Et bioøkologisk utviklingsperspektiv ble benyttet i denne studien som systemteoretisk perspektiv (Kolnes mfl., 2020). I denne forståelsesrammen oppstår vansker i samspillet mellom elevens særegenhet og særegenheter ved læringsmiljøet (Bronfenbrenner & Morris, 2006). I et bioøkologisk utviklingsperspektiv blir samarbeid en nøkkelfaktor for å utvikle kunnskap om elevens behov. Samspillrelasjonene blir her den minste holistiske analyseenheten (Pianta, 2006; Magnusson & Statin, 2006).

Samspillspiralen som oppstår i relasjonen mellom elev og andre i læringsmiljøet, fører til at eleven utvikler seg enten dysfunksjonelt eller til kompetanse (Bronfenbrenner, 2005, 2006; Ceci & Anderson, 2006; Sameroff, 2009, 2010; Hart, 2012). Samregulering fungerer som mekanisme i denne samspillspiralen (Sameroff, 2009; 2010). Elevens regulering av følelser, tanker og atferd (selvregulering) påvirkes av og påvirker andre personers regulering av følelser, tanker og atferd i læringsmiljøet (selvregulering). Noen traumatiserte barn trenger i første omgang en sansemotorisk tilnærming til samregulering (Cohen mfl., 2012; Ogden mfl., 2006). Alle barn og voksne trenger imidlertid en relasjonell og tilknytningsbasert tilnærming til samregulering (Marvin mfl., 2002) der anerkjennelsesrelasjoner mellom elev, medelever og voksne i læringsmiljøet etableres og vedlikeholdes (Honnet, 2003; 2008).

Ifølge Sameroff (2009, 2010) er elevens selvregulering uløselig knyttet til andre personers selvregulering i læringsmiljøet:

When does diagnosis become individualized, at what stage does a child have a self-regulation problem instead of another-regulated problem? (Sameroff, 2010, s. 15)

Andre personers selvregulering omtales her som «andre-regulering». I en slik forklaringsmodell utvikler vansker seg i samspillrelasjoner. Sitatet poengterer at individuell test- og diagnosekunnskap ikke er tilstrek-

kelig for å vurdere elevens behov. En systemrettet utredning må ta stilling til hvordan eleven, med sine særlige behov, kan oppleve aktiv deltakelse i samspill med andre i det særegne læringsmiljøet (Soukakou, 2015). Ifølge praksisepistemologien ligger kunnskapen om dette inkorporert i praksis: i elevens erfaringer med eget skoleliv, i foreldrenes erfaringer med eleven hjemme, i lærers erfaringer med eleven i læringsmiljøet, i rektors erfaringer med skoleorganisasjonen samt hos personer i andre eksterne hjelpeinstansers erfaringer når de har utredet elevens særlige vanskeområder.

En systemretting av sakkyndighetsarbeidet krever derfor at PP-rådgiveren involverer alle disse nøkkelinteressentene i et samarbeid for å avdekke taus, intuitiv og erfaringsbasert kunnskap ved aktiv refleksjon over handling (Dewey, 1929; Schön, 2001; Matthew & Sternberg, 2009).

Utvikling av skolens kapasitet ved felles utforskning og læring

I den andre delstudien i doktorgradsarbeidet ble PP-rådgiveres opplevelse av utfordringer knyttet til utvikling av kunnskap om elevens behov i samarbeidet med nøkkelinteressentene undersøkt. Resultatene tydeliggjorde behovet for å avklare forventninger og roller som grunnlag for gjensidige tillit i samarbeidet. Resultatene viste at dette var en forutsetning for utvikling av kunnskap om elevens behov (Kolnes & Midthassel, 2021).

I denne studien ble samarbeidsutfordringene koplet til en brukerstyrt og innovativ tilnærming til samarbeid (Kolnes & Midthassel, 2021). I en slik teoretisk ramme representerer nøkkelinteressentenes unike kunnskap om elevenes behov selve innovasjonspotensialet (Humerfelt, 2012; Vis mfl., 2011; Darsø, 2013). Studien viser at tillit skapes hvis PP-rådgiver anerkjenner skoleansattes behov, noe som igjen kan føre til at elevens foresatte lettere kan stole på at PP-tjenesten og skolen sammen kan få til et bedre skoletilbud for eleven.

Resultatene tyder videre på at det å ta hensyn til de skoleansattes behov ved å igangsette relevante skolebaserte tiltak kan bidra til et felles fokus på elevens behov

(Kolnes & Midthassel, 2021). Slik kan det bli mulig for PP-rådgiveren å innta rollen som utforsker, i et «praksis-utforskerpartnerskap» (Coburn & Penuel, 2016, s. 48). Samarbeidet mellom PP-rådgiver og skoleansatte i et «praksis-utforskerpartnerskap» muliggjør utvikling av felles kunnskap om elevens behov som grunnlag for innovativ refleksjon (Karvinen-Niinikoski, 2005; Fasting, 2015) over uartikulerte forståelser og taus kunnskap i skolekulturen (Hislop mfl., 2018).

Ved å integrere skolens innsideperspektiv med PP-tjenestens utenforstående perspektiv i en felles analyse kan ny kunnskap med større validitet utvikles. Denne kunnskapen kan oppleves som mer verdifull og relevant enn kunnskap produsert gjennom et ensidig utenforstående perspektiv (Svensson mfl., 2007). Målet med denne felles utforsknings- og læringsprosessen er å utvikle skolers kapasitet for håndtering av elevens behov for aktivt samspill med andre i læringsmiljøet. Utvikling av kapasitet handler om å skape muligheter og betingelser for samarbeid og læring mellom PP-rådgiver og nøkkelinteressentene for å fremme elevens læring og utvikling i skolen (Senge, 1990; Stoll, 1999; Harris, 2001).

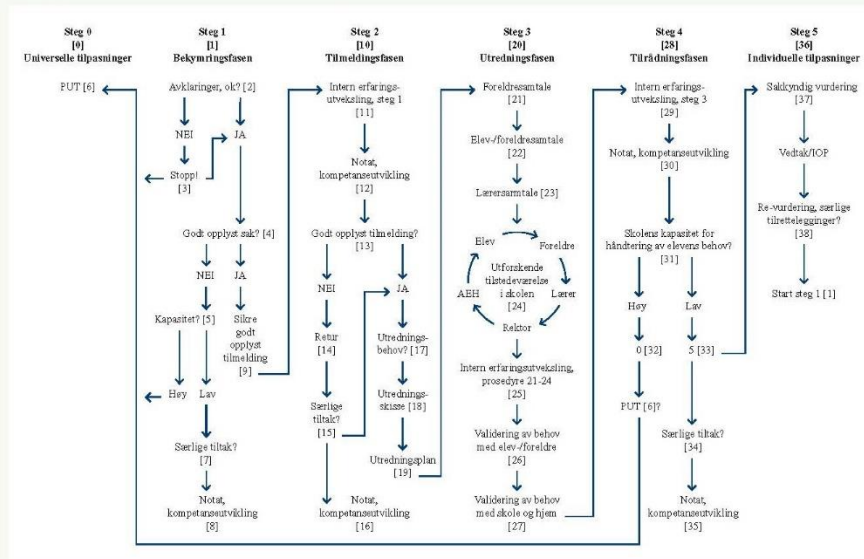
Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet

Tre prinsipper ble utledet fra det teoretiske grunnlaget ovenfor og lagt til grunn for utvikling av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet:

1. Det er elevens behov for aktiv deltakelse i samspill med andre i læringsmiljøet som skal utredes.
2. Elevens behov er uløselig knyttet til skolens kapasitet til håndtering av behovet.
3. Skolens kapasitet utvikles i samarbeid mellom PPT og nøkkelinteressentene ved felles utforskning og læring.

Hovedprinsippet for arbeidsmodellen knyttes med dette til å avdekke og utvikle skolers kapasitet til håndtering av elevens behov for aktiv deltakelse i samspill med andre i læringsmiljøet. Arbeidsmodellen er en steg-basert prosedyre for systemretting av sakkyndighetsarbeidet i PP-tjenesten (figur 1).

FIGUR 1



Steg 0–5 i figur 1 refererer til fasene som skal følges opp av skole og PP-tjeneste ved bekymring for en elevs læringsutbytte i tråd med PP-tjenestens utredningsoppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Hvert steg har en målsetting med prosedyrer for måloppnåelse i parentes. De 38 konkrete og detaljerte prosedyrene kan av plasshensyn ikke presenteres i artikkelen, men kan skaffes til veie ved henvendelse til forfatter (joachim.kolnes@uis.no) eller lastes ned ved å følge denne lenken: <https://www.porsgrunn.kommune.no/organisasjon/oppvekst/pedagogisk-psykologiske-tjenester/>

Pilene i arbeidsmodellen (figur 1) viser hvilke valg PP-rådgiveren må ta for å nå målet. Hovedmålet for arbeidsprosessen er at flest mulig elever skal omfattes av universelle tilpasninger innen det ordinære

opplæringstilbudet (steg 0). Prosedyrene for å nå målet handler om å utvikle skolens kapasitet for håndtering av elevens behov ved felles utforskning og læring. Målet for utredningsarbeidet, som handler om å utvikle skolens kapasitet for håndtering av elevens behov for samspill med andre i læringsmiljøet, innebærer at skolens utredning må knyttes tett sammen med PP-tjenestens utredning i én sammenhengende utredningsprosess.

I bekymringsfasen (steg 1) er det et mål å styrke skolens utredningskapasitet, slik at den saksforberedende pedagogiske rapporten fra skolen som følger tilmeldingen til PP-tjenesten i tilmeldingsfasen (steg 2) gir retning til hva PP-tjenesten skal utrede i utredningsfasen (steg 3). Målet med PP-tjenestens utredningsfase er å utvikle skolens kapasitet ved å mobilisere

nøkkelinteressentenes kunnskap om elevens behov innen rammene av en intensiv, løsningsfokustert og utforskende tilstedeværelse i skolen.

Basert på dette lages et løsningsforslag som valideres av nøkkelinteressentene. I tilrådningsfasen (steg 4) er det et mål at PP-rådgiver bruker løsningsforslaget som utgangspunkt for å vurdere skolens kapasitet for håndtering av elevens behov i samarbeid med rektor. Kapasitetsvurderingen legges så til grunn for vurdering av tiltak som kan heve skolens kapasitet for håndtering av elevens behov på et kontinuum fra universelle tiltak i steg 0 til særlige individuelle tilpasninger i steg 5.

Samtaleverktøy (Seikkula & Arnkil, 2007) og verktøy for pedagogisk analyse (Nordahl & Overland, 2015) er integrert i de 38 prosedyrene. Rammene for denne første utprøvingen av arbeidsmodellen var at den skulle brukes av PP-rådgiverne som «en mental arbeidsmodell – en hjelp for tanken». Rektor og lærere ble derfor ikke direkte involvert ved utvikling av eller opplæring i bruk av arbeidsmodellen.

Mål og forskningsspørsmål

Målet med denne studien er å få kunnskap om hvordan skoleansatte og PP-rådgivere opplever en første utprøving av arbeidsmodellen.

Forskningsspørsmål:

- Hvordan opplevde PP-rådgiverne å prøve ut arbeidsmodellen?
- Hvordan opplevde rektor og lærere PP-rådgiverens arbeidsmåte?

Funn diskuteres i lys av rasjonale for arbeidsmodellen, presentert ovenfor. Implikasjoner for en første revisjon foreslås.

Metode

For å fange PP-rådgivere, lærere og rektors opplevelser ved utprøving av arbeidsmodellen ble det benyttet kvalitative forskningsintervjuer som metode. I denne eksplorative tilnærmingen og utforskningen ble søket rettet mot intervjupersonenes opplevelse av forhold i den profesjonelle settingen. Dette er konsistent

med en generisk tilnærming til kvalitativ forskning (Percy mfl., 2015). Tre PP-rådgivere som jobbet med tre rektorer og tre lærere på tre ulike skoler, i alt ni intervjupersoner, ble rekruttert for utprøving av modellen med påfølgende individuelle dybdeintervjuer. Åtte av de ni intervjupersonene var kvinner. Alderen varierte fra 30 til 50 år, med et gjennomsnitt på 42 år. Åtte av de ni hadde barnehage- eller allmennlærerutdanning med tilleggstudium, mens en av intervjupersonene hadde utdanning som klinisk psykolog.

Etter å ha innledet intervjuet med et åpent spørsmål knyttet til intervjupersonenes opplevelse av utprøvingen ble spørsmålsstillingene videre spisset inn på Wolfs klassisk tredelte taksonomi for vurdering av sosial validitet (Wolf, 1978). Sosial validitet handler ifølge Wolf om

1. innovasjonens målsetting; om det intenderte resultatet av intervensjonen opplevdes som nødvendig og/eller sosialt signifikant
2. innovasjonens arbeidsmåte; om prosedyrene som ble brukt for å oppnå målet, opplevdes som akseptable
3. resultatet av innovasjonen; om resultatet opplevdes som tilfredsstillende og verdt innsatsen som krevdes for å nå det

De individuelle intervjuene ble semistrukturert for å sikre at de samme temaene ble adressert i alle intervjuene. Samtidig ble det lagt vekt på å følge opp mulige viktige individuelle refleksjoner (Brinkmann & Kvale, 2015). Intervjuene varte i 60–90 minutter og ble gjennomført på intervjupersonenes arbeidssted vinteren 2021. Intervjuene ble transkribert ordrett fra lydopptak på stedet og ble kodet ved hjelp av NVivo12 (NVivo, 2015).

Dataanalyse

En teoridrevet tematisk analyse ble benyttet for å identifisere, analysere og rapportere om mønstre i dataene (Braun & Clarke, 2006). Et teoretisk rammeverk for analysen kan gjøre forskeren mer sensitiv for subtile trekk ved dataene (Tuckett, 2005). For å sikre at temaene som ble generert, var et uttrykk for PP-rådgiverens bruk av arbeidsmodellen, ble spørsmålsstillinger i

intervjuguiden for PP-rådgiverne som omhandlet denne sammenhengen, kodet først. Deretter ble denne aktuelle tråden fulgt videre ved koding av spørsmålsstillinger knyttet til rektorer og læreres opplevelse av arbeidsmåten. Basert på en idé om hva som skulle undersøkes i dataene, ble en helhetlig tilnærming til koding benyttet (Miles mfl., 2014).

En lukket kodingsprosedyre, der data ble kodet med utgangspunkt i intervjuguiden, ble gjennomført først. Deretter ble en åpen kodingsprosedyre gjennomført med lesing og re-lesing for å fange ytterligere informasjon i og på tvers av de første kodene. Definerings og raffinering av temaer samt vektleggingen av analysens «hovedfortelling» førte til navngivning av temaene slik de blir presentert i resultatdelen av studien.

I denne teoridrevne og tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006) ble søkelyset satt på å identifisere det underliggende latente temaet uttrykt i forskningsspørsmålet på et fortolkende nivå (Boyatzis, 1998). Utviklingen av temaer i en slik tolkningsanalyse innebærer tolkningsarbeid (Braun & Clarke, 2006). Denne tilnærmingen til temaanalyse kommer fra et konstruksjonistisk kunnskapsparadigme, der mening og erfaring blir forstått som sosialt produsert og reproduert (Burr, 2006).

Etikk

Deltakerne ble muntlig informert om formålet med studien og studiedesignet. De ble skriftlig informert om at deres anonymitet ville bli ivaretatt. Alle deltakerne signerte skjema for informert samtykke og ble informert om at de hadde muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Resultater

Hvordan opplevde PP-rådgiverne å bruke arbeidsmodellen, og hvordan opplevde rektorene og lærerne PP-rådgivernes arbeidsmåte?

Tallene 1–9 i parentes refererer til hver av de ni intervjupersonene og til egne presiseringer av intervjupersonenes utsagn. I tillegg refereres det til de ulike stegene eller prosedyrene i arbeidsmodellen (jf. figur 1).

PP-rådgiverne opplevde at arbeidsmodellen legitimerte en intuitiv praksis

PP-rådgiverne forteller at arbeidsmodellen i stor grad konkretiserte og legitimerte en intuitiv praksis. De opplevde at målsettingene som ble lagt til grunn for arbeidsmodellen, harmonerte godt med egne målsettinger. En av PP-rådgiverne uttrykker det slik: «Måten å jobbe på appellerer til den måten jeg egentlig ønsker å jobbe på» (9). PP-rådgiverne fremhever i denne sammenheng modellens steg 3, utredningsfasen:

Med den utforskende tilstedeværelsen i skolen, kan du si, så oppstår det et samspill rett og slett mellom lærer, elev, ledelse og meg ... og istedenfor å bare sitte og skrive det, rett og slett, og bare snakke om det, så gjorde vi det i fellesskap, ja, følte jeg da. Og jeg mener jo at det styrker den sakkyndige vurderingen når du faktisk er delaktig og i større grad er med i prosessen når du skal sende den ut som et ferdig produkt. (9)

En annen PP-rådgiver presiserer at utredningsspiralen (prosedyre 2.4 i steg 3) bidro til å starte og strukturere en samarbeidsprosess som hjalp PP-rådgiveren til å komme i posisjon til de ansatte ved skolen:

Det er nok der, på en måte, jeg har jobbet da, for å si det sånn. Og det er jo ikke sikkert at skolen har den opplevelsen, at jeg sitter og jobber med dem der, for å si det sånn, men det er jo på en måte min ... det er her jeg på en måte har knadd dem litt, for å si det sånn. (6)

Mer spesifikt rapporterte PP-rådgiverne at utredningsspiralen i utredningsprosedyren (prosedyre 2.4) bidro til et tettere samarbeid med skoleansatte, til å avklare PP-rådgivers rolle i skolen og til en dialog med skoleansatte. PP-rådgiverne legger her vekt på at utredningsspiralen hjalp dem med å gjennomføre et dynamisk utredningsarbeid, uttrykt på følgende måte:

Vi gikk jo litt videre, og så gikk vi til ... måtte vi tilbake igjen. Så den sirkelen (utredningsspiralen) er jo egentlig hjertet i ... hjertet i modellen, tenker jeg. Vi måtte ut og så ble det lite granne drøfting og litt endring, og så blir det tilbake igjen, og så prøvde vi ut, og ja ... (9)

En annen PP-rådgiver poengterer at den sakkyndige vurderingen ikke gjøres i et vakuum, men at utredningsspiralen bidrar til at den sakkyndige vurderingen i større grad bygger på felles erfaringer i samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen. Dette gjør at de skoleansatte kjenner seg igjen i det som står i den sakkyndige vurderingen når de skal bruke den videre for å utforme en individualisert plan for eleven. En PP-rådgiver sier det slik:

De skal kjenne den (sakkyndige vurderingen) igjen, de skal vite hva de har prøvd, og de skal liksom ikke bare se den der smørbrødslista med tiltak ... for dette har vi jo jobbet med (i utredningsspiralen) ... det skal ikke være et sjokk å få den (sakkyndige vurderingen), eller liksom at nå begynner arbeidet. Derfor så mener jeg at den utredningsspiralen burde inn i alle PP-rådgiveres praksis ... jeg liker den veldig! (8)

Det poengteres at den dynamiske måten å jobbe på i utredningsprosedyren gir PP-rådgiveren opplevelsen av å gå skolen direkte hjelp med en gang, noe PP-rådgiverne opplever at de skoleansatte liker. «For da fant vi jo ut hva ... hvilke tiltak vi skulle sette i gang først. Og det handler jo ikke om så veldig store tiltak, men noen små som kan utgjøre en forskjell» (9). Denne PP-rådgiveren peker på at utredningsprosedyren hjelper PP-rådgiveren til å rette søkelyset mot den felles arbeidsprosessen som skal gjennomføres, til forskjell fra kun å vektlegge PP-rådgiverens sakkyndige sluttrapport. «Det senker bekymringen og øker ansvarliggjøringen og bevisstgjøringen blant skoleansatte» (8).

Steg 3, utredningsprosedyren, ser altså ut til å tydeliggjøre PP-rådgiverens intuitive praksis og hjelpe PP-rådgiveren til å komme i posisjon overfor de skoleansatte innen rammene av utredningsspiralen.

PP-rådgiverne opplevde kapasitetsvurderingen som vanskelig og spennende

PP-rådgiverne rapporterer høy grad av lojalitet til arbeidsmodellen. Ingen av PP-rådgiverne rapporterte at de i særlig grad avvok fra stegene eller prosedyrene. PP-rådgiverne opplever langt på vei modellen som akseptabel å bruke, men poengterer at kapasitetsvurderingen i steg 4 oppleves som svært krevende. En

av rådgiverne uttrykker seg slik om kapasitetsvurderingen: «Den er ikke vanskelig for meg å akseptere, men den er vanskelig ... den ... der har vi en lang vei å gå, føler jeg» (8). En annen PP-rådgiver sier at «det har vært noen utfordringer når det gjelder samarbeid og det å kunne formulere seg uten å trække noen på tærne og si det galt» (6). En hovedutfordring som poengteres her, er hvordan kapasitetsbegrepet skal forstås og operasjonaliseres i samarbeidet mellom PP-rådgiver og skoleansatte:

Vi (PP-rådgivere) bruker jo såne litt ulne begreper, ikke sant, istedenfor å gå inn i hva det er som gjør at kapasiteten er lav, hvis du skjønner. Vi (PP-rådgivere) liker jo ikke når vi møter på beskrivelser av unger (i skolen) som vi synes er litt sånn kanskje sleivete eller nonchalante, men jeg tenker at vi (PP-rådgivere) kan risikere å gjøre det samme om skolen, om skoleorganisasjonen og personene i den. (8)

PP-rådgiverne legger vekt på at en klargjøring av kapasitetsbegrepet vil gjøre det mulig å trene på hvordan dette skal kommuniseres til skoleansatte og i den sakkyndige vurderingen, uten at en slik vurdering rammer skoleansatte. Dilemmaet ved kapasitetsvurderingen illustreres på følgende måte fra en av PP-rådgiverne:

Hva skal man si, man skal jo ikke trække noen helt på tærne heller, men man skal jo være ærlig allikevel. Man skal ikke pakke det for mye inn. Så det synes jeg er veldig spennende, og jeg synes det er på høy tid at det kommer. (6)

Mens kapasitetsvurderingen i arbeidsmodellens steg 4 oppleves som det vanskeligste elementet i arbeidsprosessen, oppleves dette altså samtidig som det mest spennende og nyskapende elementet. Et aspekt her er at arbeidsmodellen legitimerer det å flytte oppmerksomheten fra å vurdere elevens vansker til å vurdere skolens kapasitet for håndtering av vanskene. En av PP-rådgiverne uttrykker seg slik:

Nå kan jeg få lov til å være litt mer ærlig på det da, fordi at man har ... som rådgiver så ser man jo alt dette ... har jo alltid gjort det, og vi gjør våre vurderinger av det uansett. Men man har jo ikke skrevet det ned i sakkyndig vurdering før nå! (6)

Måten å jobbe på i sakkyndighetsprosessen «tvang» frem en endring av måten for sakkyndig vurdering. Endringene knyttet seg her til å tydeliggjøre sakkyndighetsarbeidets «røde tråd», ved å beskrive den utforskende samarbeidsprosessen (utredningsprosessen, steg 3) som ble lagt til grunn for kapasitetsvurderingen (steg 4). En av PP-rådgiverne begrunner endringen av måten å skriftliggjøre seg på i den sakkyndige vurderingen slik: «Den sakkyndige vurderingen skal ikke kun svare på lovverkets paragrafer. Den skal også være nyttig for skolen» (9).

Kapasitetsvurderingen oppleves altså som vanskelig. Kapasitetsbegrepet oppleves uklart og blir derfor også vanskelig å operasjonalisere i muntlig og skriftlig kommunikasjon med skoleansatte. Kapasitetsvurderingen opplevdes samtidig som det mest nyskapende i modellen og førte til endring av måten å uttrykke seg på i den (skriftlige) sakkyndige sluttvurderingen. Alt i alt opplevde PP-rådgiverne resultatet av sakkyndighetsprosessen som tilfredsstillende, og at det var verdt innsatsen. Bevisstgjøringen knyttet til vurdering av skolens kapasitet samt opplevelsen av effektivitet trekkes her frem. En av PP-rådgiverne sier:

Jeg føler ikke at jeg har brukt noe mer tid enn jeg ville gjort i en annen sakkyndig vurdering. Så det har absolutt vært verdt innsatsen. (9)

Rektorene ved skole 1 og 2 opplevde å få en sparringpartner i PP-rådgiveren

Rektorene forteller at PP-rådgivers arbeidsmåte oppleves som akseptabel, og at arbeidsmåten i stor grad harmoniserer med rektorenes egne målsettinger. Rektorene opplevde stor grad av tillit i samarbeidet med PP-rådgiver.

... tilliten vokser jo når man ser nytten av arbeidet PP-rådgiveren gjør som veileder (for lærer). Da har man større tillit til og tro på at den måten å jobbe på fungerer. (3)

Sitatet fra rektoren illustrerer at tilliten oppstår fordi rektor ser at samarbeidet mellom PP-rådgiver og lærer fungerer. Rektorene knytter samtidig tilliten til egne drøftinger med PP-rådgiver om måter å utfordre

lærerne på i de ulike stegene i sakkyndighetsprosessen. Rektorene opplever at de får en sparringpartner.

Det er jo ikke bare de positive tingene hun (PP-rådgiver) løfter frem da, det er jo også det som kanskje hemmer, ikke sant, men jeg (rektor) synes hun gjør det på en respektfull måte ... Hun er jo ikke her i hverdagen, og hun har ikke personalansvar her eller organiseringsansvar ... så det blir en fin sønn sparringpartner. (1)

Rektorene rapporterer mer spesifikt om at det ble sparrert om skoleutvikling innen rammene av utredningsprosedyren, steg 3, og om ressursfordeling og ressursbruk i tilrådningsprosedyren, steg 4. Sparringen førte til at rektorene opplevde å bli involvert i det sakkyndige utrednings- og vurderingsarbeidet og til at det oppsto et felles erfaringsgrunnlag. En av rektorene uttrykker det slik:

Tidligere har vi ikke fått til en samhandling som gjør at den kunnskapen som begge parter har (skoleansatte og PP-rådgiver), har blitt til nye felles erfaringer. Og kunnskap. Men i den prosessen her gjøres det litt mer ... på grunn av samhandlingen vi har. (3)

Alt i alt opplevde rektorene ved skole 1 og 2 sakkyndighetsprosessen som tilfredsstillende og verd innsatsen: «Ja, det var absolutt en god prosess. Jeg kunne godt tenke meg at alle prosesser kunne være sånn!» (1). «Ja. Fordi som jeg sa tidligere: Det er denne måten jeg ønsker å jobbe på» (3). Rektorer ved skole 1 og 2 sin opplevelse kontrasteres imidlertid av rektor ved skole 3 sin fortelling.

Rektor ved skole 3 opplevde å måtte vente og mase på den sakkyndige vurderingen

Denne rektoren opplever tilliten til PP-tjenesten som tynnslitt, ettersom skolen har ventet lenge på mange sakkyndige vurderinger.

Min opplevelse er jo at det er jeg som må holde i alle trådene. Og det er jeg som må etterspørre hvordan det ligger an, hvor vi er hen i den saken. Og noen ganger så ... Vi har noen og tretti saker som vi venter på sakkyndig vurdering på. Og i det så opplever jeg at jeg ... At jeg må mase da på ... Og det ... Det er på en måte ikke egentlig min rolle, for jeg har ikke noe

arbeidsgiveransvar for (PP-rådgiver). Det er jo ikke ... Og det synes jeg blir litt vanskelig fordi at det går litt sent, eller det tar lang tid. Og det er ikke for meg en struktur som jeg ville lagt hvis jeg hadde hatt ansvaret. Og det er en utfordring. (4)

Rektoren beskriver videre at denne ventingen på PP-rådgivers sakkyndige vurdering skaper konflikter med ledelsen i PP-tjenesten knyttet til ansvarliggjøring av PP-rådgiver. Det kan også skape konflikter med foreldre når det gjelder skolens ansvar for oppfølging av eleven. Rektoren opplever at skolen ikke får den veiledningen som ligger implisitt i den utforskende tilstedeværelsen (prosedyre 24) i utredningsprosedyren (steg 3).

Vi klarer ikke oppdraget selv da, vi trenger at vi ... Vi kanskje trenger veiledning, lærerne trenger veiledning, vi trenger noen gode råd, hvordan skal vi tilrettelegge undervisningen best mulig? (4)

Rektor ved skole 3 sin opplevelse står her i sterk kontrast til opplevelsene rektorene ved skole 1 og 2 hadde når det gjaldt PP-rådgivers arbeidsmåte i utredningsprosedyren, steg 3. Opplevelsen av samarbeidet med PP-rådgiver i tilrådningsfasen (steg 4) er også slående:

For jeg vet ikke når jeg kommer på et møte, så ... og hun skal ha en gjennomgang av sakkyndig vurdering, så aner ikke jeg, har hun anbefalt ikke spesialundervisning, hundre timer, to hundre timer, hva har hun anbefalt? Vet ikke. (4)

Alt i alt ser rektor ved skole 3 ut til å ha vanskeligheter med å akseptere PP-rådgivers arbeidsmåte. Rektoren opplever liten grad av samarbeid, og samarbeidet oppleves i liten grad som tilfredsstillende. På spørsmål om rektor synes at resultatet av sakkyndighetsprosessen var verd innsatsen, svarer hun følgende:

Ja. Jeg har ikke hatt noen spesiell innsats, så det burde jeg kanskje hatt, men jeg har ikke ... For jeg tenker jo at hvis det er forventet at jeg skal ha en innsats når vi har tilmeldt og saken er hos PPT, hvis det er forventet at jeg skal gjøre noe da, så gjør jeg ikke det. Den forventningen vet ikke jeg om. (4)

Lærerne ved skole 1 og 2 opplevde en dialogbasert og elevfokusert arbeidsmåte

Lærerne forteller at måten PP-rådgiveren jobbet på, var lett å akseptere, noe som knyttes til det intensive samarbeidet i utredningsspiralen (prosedyre 24), med tett oppfølging i et kortere tidsrom. Involvering i PP-tjenestens utredning (utredningsprosedyren, steg 3) førte til at lærerne opplevde å bli lyttet til og tatt med på råd. Denne arbeidsmåten opplevdes som en kontrast til en arbeidsmåte der PP-rådgivers kunnskap om elevens vansker danner utgangspunktet for kontakten mellom PP-rådgiver og lærer. En av lærerne uttrykte det slik:

Så selv om hun (PP-rådgiver) hadde papirer på at det var sånn og sånn, så kunne vi (lærere) fortelle noe som på en måte ikke motbeviste, men som gjorde at de resultatene kanskje ikke stemte helt overens med det vi opplever i klasserommet sånn sett, da. Og da istedenfor å liksom nei, men sånn er det, så bygger hun jo hele tiden videre på det vi sier, og ... så jeg følte at ... jeg og vi på skolen ble hørt. (2)

En annen lærer poengterer dialogen som oppsto i PP-rådgivers utforskende tilstedeværelse på skolen (utredningsspiralen, prosedyre 24): «Her var det en mer pågående dialog enn vanlig ... det likte jeg!» (7). Lærerne opplevde videre at dialogen mobiliserte et felles engasjement for eleven, og at denne dialogbaserte og elevfokuserte innfallsvinkelen til utredningsarbeidet skapte tillit mellom PP-rådgiver og lærer:

Altså, det er jo frustrerende når du på en måte ... det er jo en grunn til at man melder opp, på en måte. Da har man jo kommet til et punkt hvor man føler at man ikke har mer å gi. Da er det avgjørende å få tillit på at det du har gjort er bra, men at nå går vi videre sammen. (2)

Lærerne vektla videre at måten PP-rådgiver ledet det dialog- og elevfokuserte samarbeidet på, mobiliserte skolens egen kapasitet i utredningsarbeidet:

Det har jo gått fra en prosess hvor på en måte hun (PP-rådgiver) har tatt litt ledelsen til å, på en måte ... at vi har følt at oi, her kan vi komme med mye, til at nesten på siste møte var det vi som stod for

mesteparten av pratingen. Uten at jeg følte vi overkjørte henne, men jeg følte at vi kunne bidra litt i den sakkyndige vurderingen og på en måte føle at når den kommer, så blir det ikke noe sånn store overraskelser eller vanskelig for oss da. Men at det er noe vi føler vi kan overkomme. (2)

En annen lærer poengterer hvordan denne dialog- og elevfokusede arbeidsmåten gjør at man ikke går og venter på PP-tjenestens sakkyndige vurdering, og at denne avsluttende skriftlige rapporten nærmest blir overflødig:

For meg så trenger nesten ikke den sakkyndige vurderingen å komme, fordi vi har hatt alle disse møtene, vi har masse tiltak å prøve ut. Så den sakkyndige vurderingen blir nå bare et papir for hennes del da, eleven sin del. Men for oss lærere så blir jo ikke den like viktig når vi har hatt alle disse møtene. (7)

Alt i alt opplevde lærerne ved skole 1 og 2 resultatet av sakkyndighetsprosessen som tilfredsstillende og verd innsatsen:

I en sånn prosess så er det viktig med samarbeid, det er viktig å lytte til hverandre og bli enige om ting ... det har jeg jo savnet litt ... så når jeg opplevde det nå, så tenkte jeg at det her, det er det jeg har ønsket at PPT skal være. (2)

Lærere ved skole 3 opplevde arbeidsmåten som uklar

I kontrast til lærerne ved skole 1 og 2 som klart poengterte sin opplevelse av samarbeidet med PP-rådgiver i sakkyndighetsprosessen, fremsto læreren ved skole 3 sin opplevelse av samarbeidet som betraktelig mer uklar. Resultatet av sakkyndighetsprosessen beskrives som: «Ok, helt greit, men ikke helt topp» (5). Læreren poengterte imidlertid at PP-rådgivers arbeidsmåte i liten grad påvirket hennes måte å jobbe på i skolen:

Det har jo ikke skjedd så veldig mye da, det har det ikke ... om det er på grunn av meg, eller om det er på grunn av (PP-rådgiver), eller om det er litt ... Jeg tror det er mange faktorer som gjør at vi ikke har fått gjort så mye, da. (5)

Samarbeidet oppleves som uklart. På tross av at hun følte seg hørt av PP-rådgiveren, savner denne læreren en kontinuitet og struktur i og plan for veiledning knyttet til utprøving av tiltak initiert av PP-rådgiveren (utredningsprosedyren, steg 3): «Det skjedde ikke noe, fordi jeg ikke helt forsto hva jeg skulle gjøre, men da burde jeg vel kanskje ha spurt (PP-rådgiver)!» (5). Læreren hadde videre forventninger om at PP-rådgiver var mer til stede i klasserommet:

Jeg føler ikke at hun (PP-rådgiver) har vært så mye i klasserommet ... og på en måte observert. Vi har ikke hatt så veldig mange samtaler. (5)

På spørsmål om læreren opplevde at hun lærte noe i sakkyndighetsperioden, svarer hun: «Nei, jeg føler ikke jeg har lært så mye nytt egentlig. Det gjør jeg faktisk ikke!» (5).

Føringene for bruk av arbeidsmodellen oppleves som en begrensende faktor

Flere av intervjupersonene poengterte hvordan rammene for bruk av arbeidsmodellen som PP-rådgivers «mentale arbeidsmodell – en hjelp for tanken» opplevdes som en begrensende faktor med tanke på samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. PP-rådgiver ved skole 3 uttrykte seg slik:

Skolen og læreren har jo ikke sett modellen som vi har jobbet etter. Så det jeg visualiserer ut av den modellen, om hvordan jeg tenker å få skissert det, det har jo ikke de forutsetninger for ... jeg er veldig glad i modeller og forklare litt hvor vi er hen, og hva vi har tenkt. Så hvis jeg kunne velge, så ville jeg vel brukt den mer som et ... kommunikasjonsredskap. (9)

Behovet for å bruke arbeidsmodellen mer som en samarbeidsmodell for å heve felles forståelse for hva som forventes av henholdsvis PP-rådgiver, rektor og lærer i deres respektive roller, poengteres videre: Rektor ved skole 2 uttrykker det slik:

Jeg tror det blir like viktig at vi i ledelsen ved skolevirksomhetene får introdusert den modellen, tankegangen rundt den, hvordan den skal fungere, for å avklare roller og ulike forventninger i samarbeidet

og for å sikre en felles forståelse slik at vi kan få det til best mulig sammen. (3)

PP-rådgiveren på samme skole (2) påpeker:

Vi (PP-rådgivere) har en vei å gå for å vite hvordan vi skal gjøre det på en måte som gjør det (arbeidsmåten) forståelig både for oss selv, men også, ikke minst for skolen sånn at de tar det til seg ... at vi får til noe sammen. (8)

Behovet for å bruke arbeidsmodellen mer som et kommunikasjonsredskap og felles samarbeidsmodell synes størst når samarbeidet i utgangspunktet er krevende.

Rektor ved skole 2 poengterer dette:

Det har jo gått fint her fordi vi allerede har ganske like synspunkter, men det kan også være omvendt ... at rektor og lærer ikke tar imot, ja, ikke helt ser poenget i det her ... da blir det vanskeligere for PP-rådgiveren å komme inn med disse prosessene og tankene. Men hvis det blir presentert og jobbet litt med i felles drøfting med PP-rådgiveren og de som er på skolen, så kan kanskje forståelsen økes da, på en måte. (3)

Diskusjon

Resultatene viser altså at PP-rådgivernes opplevelse av å bruke arbeidsmodellen var ganske konsistent, mens de skoleansatte (rektorene og lærerne) sin opplevelse av PP-rådgivernes arbeidsmåte varierte. Dette hovedfunnet diskuteres videre i lys av det teoretiske rasjonale for arbeidsmodellen, for å få en dypere innsikt i hvorfor PP-rådgivernes arbeidsmåte opplevdes ulikt.

Forventninger, rolleutøvelse og tillit

Resultatene viser at PP-rådgiverne i stor grad aksepterte måten å jobbe på. PP-rådgiver ved skole 3 var imidlertid mindre tilfreds med resultatet av arbeidsprosessen enn PP-rådgiverne ved skole 1 og 2. De ansatte ved skole 3 hadde da også vanskeligere for å akseptere måten PP-rådgiveren jobbet på, og de var mindre tilfredse med resultatet enn ansatte ved skole 1 og 2.

Ifølge Wolfs tredelte taksonomi for vurdering av sosial validitet (Wolf, 1978, s. 6) styres aksept for og resultat av arbeidsmåten i stor grad ut fra hvilke

forventninger som knyttes til den. Resultatene av denne undersøkelsen viser at mens ansatte ved skole 1 og 2 preges av en relativ klar forventning om å bli involvert i et utforskende partnerskap, preges forventningene til ansatte ved skole 3 av lærers uklare forventning og av rektors klare forventning om at PP-rådgiveren skriver og leverer den sakkyndige vurderingen. Dermed kan vi si at ansatte ved skole 3 sine forventninger samsvarer med tidligere forskning på PP-tjenesten som viser at sakkyndighetsprosessen vanligvis blir forstått som en skriveprosess som PP-tjenesten skal utføre (Nordahl, 2018; Tveitnes, 2018; Kolnes mfl., 2020).

Mens ansatte ved skole 1 og 2 sine forventninger om å bli involvert i en felles utforskningsprosess harmonerer med PP-rådgivers systemrettede arbeidsmåte, tyder resultatene på at det oppstår spenning mellom PP-rådgiver og ansatte ved skole 3 når PP-rådgiveren forsøker det samme der. Tidligere forskning på utfordringer knyttet til systemretting av sakkyndighetsarbeidet (Kolnes & Midthassel, 2021) har vist at mens PP-rådgiveren er opptatt av å endre faktorer i elevens læringsmiljø, er skoleansatte ofte opptatt av at PP-tjenestens sakkyndige vurdering skal legitimere bruk av ressurser på å ta elever ut av klassen i segregerende tiltak (Tveitnes, 2018).

En vag og tvetydig systemforståelse i sakkyndighetsarbeidet kan gjøre at PP-rådgiveren blir sårbar overfor en sterkt individrettet skolekultur. Dette kan føre til at PP-rådgiveren gir etter / gir opp samarbeidet med skoleansatte om å endre faktorer i læringsmiljøet (Kolnes & Midthassel, 2021). En slik uklar systemforståelse (Brofennbrenner, 2005; 2006) kan gjøre det vanskelig å operasjonalisere kapasitetsbegrepet (Senge, 1990; Stoll, 1999; Harris, 2001) i samtalen med skoleansatte og i den skriftlige sakkyndige vurderingen.

Resultatene fra studien kan også tyde på at mens samarbeidet mellom PP-rådgivere og skoleansatte ved skole 1 og 2 var preget av tillit, var samarbeidet mellom PP-rådgiver og skoleansatte ved skole 3 preget av miltillit. Tidligere forskning har pekt på hvordan tilliten mellom PP-rådgiver og skoleansatte utfordres når PP-rådgiveren, ved systemretting av sakkyndighetsarbeidet, setter de skoleansatte i en krevende dobbeltrolle som både mottakere av hjelp fra PP-tjenesten og som

PP-rådgiverens profesjonelle samarbeidspartner (Kolnes & Midthassel, 2021).

Manglende kanalisering og anerkjennelse av skoleansattes behov for personlig støtte (Honneth, 2003; 2008) kan føre til mistillit i samarbeidet. Dette gjør det vanskelig for PP-rådgiveren å innnta utforskerrollen (Coburn & Penuel, 2016). I tillegg gjør mangelen på anerkjennelse det vanskelig å realisere en innovativ tilnærming til samarbeid med brukeren for å få til en kunnskapsutvikling (Humerfelt, 2012; Vis mfl., 2011; Darsø, 2013; Svensson mfl., 2007). Dermed kan en gå glipp av uartikulerte forståelser og taus kunnskap i skolekulturen (Hislop mfl., 2018). Dette vil hemme utvikling av felles kunnskap om elevens behov for aktiv deltakelse i samspill med andre i læringsmiljøet (Karvinen-Niinikoski, 2005; Fasting, 2015; Soukakou, 2018).

For PP-rådgiverne ved skole 1 og 2 ser det ut til at deres bruk av arbeidsmodellen har bidratt til en felles kunnskapsutvikling ved å avklare forventninger og roller som grunnlag for gjensidig tillit i samarbeidet. Dette synes ikke å være tilfelle for PP-rådgiver og skoleansatte ved skole 3. Ulike forventninger til sakkyndighetsarbeidet og samarbeidsutfordringer ved skole 3 kan ha hindret etablering av anerkjennende relasjoner, noe som igjen resulterte i sviktende tillit i profesjonsfelleskapet (Honneth, 2003; 2008). Dette gjorde bruken av arbeidsmodellen som «en mental modell for PP-rådgiveren – en hjelp for tanken» utilstrekkelig ved skole 3.

Oppsummering og implikasjoner for en første revisjon

Etter denne første utprøvingen på dette begrensede utvalget konkluderes det med at alle partene ved de to skolene som fra før opplevde tillit i samarbeidet, vurderte arbeidsmodellen som en ytterligere forbedring. For skolen der tilliten allerede så ut til å mangle, tyder resultatene imidlertid på at PP-rådgivers bruk av arbeidsmodellen ikke var tilstrekkelig for å skape denne tilliten. Tillit er blitt poengtert som en av hovedutfordringene knyttet til realisering av tverrfaglig samarbeid mellom skoleansatte og profesjonelle i så vel PP-tjenesten (Rothi mfl., 2008; Kolnes & Midthassel, 2021) som andre eksterne hjelpetjenester (Moran & Bodenhorn, 2015).

En første revidering av arbeidsmodellen bør derfor legge vekt på viktigheten av å øke tilliten mellom PP-rådgiver og skoleansatte ved å harmonisere forventningene til og forståelsen av de ulike rollene i bruk av arbeidsmodellen. Som en av intervjupersonene selv var inne på, kan dette innebære å styrke PP-rådgivernes systemforståelse som ligger til grunn for arbeidsmodellen, slik at PP-rådgiverne blir tryggere i rollen og blir mindre sårbare for sterke, individrettede skolekulturer. På den måten kan de bli bedre i stand til å gi skoleansatte personlig støtte knyttet til den tidligere omtalte dobbeltrollen. Flere av intervjupersonene var også inne på at de skoleansatte bør involveres mer som direkte brukere av arbeidsmodellen, slik at den i større grad kan bli en felles mental samarbeidsmodell.

Det er behov for studier som undersøker hvordan en slik felles samarbeidsmodell kan bidra til økt tillit mellom PP-rådgiver og skoleansatte ved avklaring av forventninger og roller i en systemrettet sakkyndighetsprosess. I tillegg bør elevens og foreldrenes rolle som samarbeidspart i arbeidsmodellen utforskes i videre studier.

Studiens begrensninger og styrker

Denne studien inkluderte et begrenset utvalg av deltakere fra én kommune som ble intervjuet om hvordan de opplevde utprøvingen av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet. Funnene knyttet til intervjuene i dette ikke-representative utvalget kan ikke generaliseres. Et lite, men svært informert strategisk utvalg kan likevel gi rik informasjon om et emne (Percy mfl., s. 79).

Intervjupersonene i denne studien, som var PP-rådgivere, rektorer og lærere, er alle eksperter på sine respektive fagområder og er derfor verdifulle representanter for sine respektive profesjonelle arbeidsgrupper. Når man intervjuer eksperter, er det avgjørende å ha kunnskap om det respektive fagområdet, mestre fagterminologien og kjenne de sosiale situasjonene og bakgrunnen til intervjuobjektene. Slik kunnskap kan bidra til respekt og symmetri mellom intervjuer og informanter i intervjusituasjonen (Brinkmann & Kvale, 2015). Intervjueren hadde en lignende erfaringsbakgrunn som

informantene, noe som muliggjorde en felles konstruksjon av mening ved å forhandle fram felles forståelser. I denne forskerrollen kan imidlertid dataenes validitet reduseres hvis intervjuerens forforståelse i stor grad påvirker intervjupersonenes meninger. Det ble derfor gjennomført to pilotintervjuer hvor det ble bedt om tilbakemelding på intervjupersonenes opplevelse av respekt og symmetri under intervjuet.

Finansiering

Forskningsarbeidet er støttet av Norges forskningsråd (tilskuddsnummer 271721/CO) og Porsgrunn kommune.

REFERANSER

- AMARANTOU, V., KAZAKOPOULOU, S., CHATZOUDIS, D. & P. CHATZOGLOU. (2018). Resistance to change: An empirical investigation of its antecedents. *Journal of Organizational Change Management*, 31(2), s. 426–450. <https://doi.org/10.1108/JOCM-05-2017-0196>
- ANTHUN, R. (2002). *School psychology service quality – consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential*. Department of Psychosocial Science, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- BARNEOMBUDET. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Barneombudets fagrapport 2017). <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- BOYATZIS, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), s. 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- BRINKMANN, S. & KVALE, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). The bioecological theory of human development. I: U.
- BRONFENBRENNER (red.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (s. 3–21). Sage Publications.
- BRONFENBRENNER, U. & MORRIS P.A., (2006). The bioecological model of human development. I: W. Damon & R.M. Lerner (red.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 793–828). Wiley.
- BURR, V. (2006). *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge.
- CAMERON, D.L., TVEIT, A.D. & KOVAČ, V.B. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftnserie 155. Universitetet i Agder.
- CECI, S.J. & ANDERSON, N.B. (2006). Urie Bronfenbrenner (1917–2005). *American Psychologist* 61, s. 173–174. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.2.173>
- COBURN, C.E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), s. 145–170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- COBURN, C. & PENUEL, W. (2016). Research-practice partnerships in education: outcomes, dynamics and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), s. 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- COHEN, J.A., MANNARINO, A.P., KLIETHERMES, M. & MURRAY, L.A. (2012). Trauma-focused CBT for youth with complex trauma. *Child Abuse & Neglect*, 36(6), s. 528–541. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.03.007>
- DARSØ, L. (2013). *Innovasjonspædagogik. Kunsten at fremelske innovasjonskompetence* [Innovation Pedagogy. The Art of Fostering Innovation Competence]. Samfundslitteratur.
- DEWEY, J. (1933;1999). *The Later Works, 1925–1953. Essays and How We Think* (8. utg.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- EMANUELSSON, I., PERSSON, B. & ROSENQVIST, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie.
- FASTING, R.B. (2015). PP-tjenesten en merkevare? Fagessay. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 55, s. 196–201. <http://pkn.no/artikler/tidsskrift/psykologi-kommunen-6-2015/Rolf-B.-Fasting-6-2015.pdf>
- FORSKNINGSRÅDET. (2021). Offentlig sektor-ph.d. Lastet ned desember 2021, fra: <https://www.forskningsradet.no/sok-om-finansiering/midler-fra-forskningsradet/offentlig-sektor-phd/>
- FRANCK, K. (2021). The educational context in expert assessments. A study of special education documents of children in ECEC institutions. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08956257.2021.1954346>
- HARRIS, A. (2001) Building capacity for school improvement. *School Leadership and Management* 21(3), s. 261–270. <https://doi.org/10.1080/13632430120074419>
- HART, S. (2012). *Den falsomme hjernen*. Gyldendal forlag.
- HISLOP, D., BOSUA R. & HELMS, R. (2016). *Knowledge Management in Organizations: A Critical Introduction*. Oxford University Press.
- HONIG, M.I. (2006). *New directions in education policy implementation*. SUNY Press.
- HONNETH, A. (2003). *Behovet for anerkendelse. En tekstsamling* [The Need for Recognition]. Hans Reitzels Forlag.
- HONNETH, A. (2008). *Kamp om anerkendelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* [The Struggle for Recognition]. Pax Forlag.
- HUMERFELT, K. (2012). *User-Participation in Work with individual Plan: Recognition and Violation*. [Brukermedvirkning i arbeid med individuell plan: anerkjennelse og krenkelse.] Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Institutt for sosialt arbeid.
- HUSTAD, B.-C., STRØM, T. & STRØMSVIK, C.L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. Nordlandsforskning.

- KARVINEN-NIINIKOSKI, S.** (2005). Research Orientation and Expertise in Social Work – Challenges for Social Work Education. *European Journal of Social Work*, 8(3), s. 259–271. <https://doi.org/10.1080/13691450500210756>
- KOLNES, J.** (2016). Kompetente hjelperer? En teoretisk undersøkelse av systemrettet kompetanse i PP-tjenesters sakkynndighetsarbeid. *Spesialpedagogikk*, 81(1), s. 46–59.
- KOLNES, J., ØVERLAND, K. & MIDTHASSEL, U.V.** (2020). A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, s. 1–19. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754904>
- KOLNES, J. & MIDTHASSEL, U.V.** (2021). Capturing students' needs through collaboration-exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers. *European Journal of Special Needs Education*, s. 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856267.2021.1885175>
- MAGNUSSON, D. & STATTIN, H.** (2006). The person in the context: a holistic-interactionistic approach. I: R.M Lerner & W. Damon (red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 400–464). John Wiley & Sons.
- MARVIN, R., COOPER, G., HOFFMAN, K. & POWELL, B.** (2002). The circle of security project: Attachment-based intervention with caregivers preschool child dyads. *Attachment and Human Development*, 1(4), s. 107–124. <https://doi.org/10.1080/14616730252982491>
- MATTHEW, C.T. & STERNBERG, R.J.** (2009). Developing experience-based (tacit) knowledge through reflection. *Learning and Individual Differences*, 19(4), s. 530–540. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.001>
- MILES, M.B., HUBERMAN, M. & SALDANA, J.** (2014). *Drawing and Verifying Conclusions. Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage Publications.
- MOEN, T.** (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT – er det behov for en ny begrepsbruk og forståelse? *Spesialpedagogikk* 83(4), s. 4–14.
- MORAN, K. & BODENHORN, N.** (2015). Elementary school Counselors' collaboration with community mental health providers. *Journal of School Counseling*, 13(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062935.pdf>
- NIELSEN, J.** (2012). Udredning i kontekst – Udredninger i vor tid. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 5, s. 180–190. Dansk Psykologisk Forlag.
- NIELSEN, J.** (2018). Udredning og udvikling. I: *Fremtidens krav til psykologer i PPR. Artikelehæfte*. Dansk psykologforening.
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Rapport fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. URL: [INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE.indb \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- NORDAHL, T. & ØVERLAND, T.** (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal akademisk.
- NVIVO.** (2015). NVivo 11 PRO for windows. Lastet ned januar 2021, fra: <https://www.qsrinternational.com/>
- OGDEN, P., MINTON, K. & PAIN, C.** (2006). Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy. W.W. Norton & Co.
- OPPLÆRINGSLOVA.** (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- PERCY, W.H., KOSTERE, K. & KOSTERE, S.** (2015). Generic Qualitative Research in Psychology. *The Qualitative Report*, 20(2), s. 76–85. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2097>
- PIANTA, R.C.** (2006). Schools, schooling, and developmental psychopathology. I: D. Cicchetti & D.J. Cohen (red.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (s. 494–529). John Wiley & Sons, Inc.
- PHIL, J.** (2002a). Intelligenstesting av minoritets elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(5), 363–383. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-05-02>
- PHIL, J.** (2002b). Sakkynndig konstruksjon av avvik og stigma i en interetnisk relasjon. Narrativ analyse av en pedagogisk-psykologisk sakkynndig vurdering. *Sosiologisk Tidsskrift*, 02/2002, s. 91–111. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2929-2002-02-01>
- ROTH, D., LEAVEY, G. & BEST, R.** (2008). Recognising and managing pupils with mental health difficulties: Teachers' views and experiences on working with educational psychologists in schools. *Pastoral Care in Education*, 26(3), s. 127–142. <https://doi.org/10.1080/02643940802246419>
- SAMEROFF, A.** (Ed.). (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-000>
- SAMEROFF, A.** (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child development*, 81(1), s. 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- SARASON, S.B.** (1996). *Revisiting The culture of the school and the problem of change*. Teachers College Press.
- SCHÖN, D.A.** (2001). The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice. *Journal of Interprofessional Care*, 6(1), s. 49–63. <https://doi.org/10.3109/13661829209049595>
- SEIKULLA, J. & ARNKIL, T.** (2007). *Nettverksdialoger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SENGE, P.** (1990). *The fifth discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. Arrow Books Ltd.
- SOUKAKOU, E.P., WINTON, P.J., WEST, T.A., SIDERIS, J.H. & RUCKER, L.M.** (2015). Measuring the quality of inclusive practices: Findings from the Inclusive Classroom Profile pilot. *Journal of Early Intervention*, 36, s. 223–240. <https://doi.org/10.1177/1053815115569732>
- SPILLANE, J.P., REISER, M. & GOMEZ, L.** (2006). Policy implementation and cognition: the role of human, social, and distributed cognition in framing policy. I: M. Honig (red.), *New Directions in Education Policy Implementation. Confronting Complexity* (s. 47–64). State University of New York Press.
- STOLL, L.** (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement* 10(4), s. 503–532. <https://doi.org/10.1076/10.4.503.3494>
- SVENSSON, L., EKLUND J., RANDLE H. & ARONSSON, G.** (2007). Interactive Research – an Attempt to Analyse Two Change Programmes. *International Journal of Action Research*, 3(3), s. 250–277. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-356386>

Forskningsartiklene

- SZULEVICZ, T. & TANGGAARD, L.** (2015). *Pædagogisk psykologisk praksis: Mellom psykometri, konsultasjon og inklusjon*. Hans Reitzels Forlag.
- TUCKETT, A.G.** (2005). Applying Thematic Analysis Theory to Practice: A Researcher's Experience. *Contemp Nurse* 19(1-2), s. 75-87. <https://doi.org/10.5172/conu.19.1-2.75>
- TVEIT, A.D.** (2012). «Ja takk, begge deler»: PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 77(4), s. 43-56.
- 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.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2014). *Veileder for spesialundervisning*. URL: [Veilederen Spesialundervisning \(udir.no\)](http://veilederen.spesialundervisning.udir.no)
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?* www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten
- VIS, S., STRANDBU, A., HOLTAN A. & THOMAS, N.** (2011). Participation and Health - a Research Review of Child Participation in Planning and Decision-Making. *Child & Family Social Work* 16(3), s. 325-335. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00743.x>
- WOLD, H.A.** (2006). «Kan for lite norsk, stemples som dum» Pedagogisk-psykologisk tjeneste og sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 43 (12) s. 1320-1329. URL: «[Kan for lite norsk, stemples som dum](http://www.norskpsykologforening.no/medlemsnyheter/2006/12/kan-for-lite-norsk-stemples-som-dum)» I *Pedagogisk-psykologisk tjeneste og sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter* | *Tidsskrift for Norsk psykologforening (psykologtidsskriftet.no)*
- WOLF, M.M.** (1978). Social validity: the case for subjective measurement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, s. 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>

Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over forskning på PP-tjenesten fra 2012 til mai måned 2023

	Forfatter	År	Tittel
1	Samuelsen, & Bergel	(2018)	Individet i et systemperspektiv, sakkyndighetsarbeid i PPT.
2	Andresen, A. & Monsrud, M-B.	(2021)	Assessment of Dyslexia – Why, When, and with What?
3	Cameron, D. L. & Tveit, A.D.	(2020)	PPTs bidrag i ansvarsgrupper omkring barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen.
4	Fasting, R.B & Breilid, N.	(2023)	Cross-professional collaboration to improve inclusive education.
5	Fasting, R.	(2015)	PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler.
6	Folkman, A. K., Fjetland, K. J. & Josefsson, K., A.	(2023)	Forebyggende og helsefremmende «systemsamarbeid» i skolen. PPT- og HS-perspektiver.
7	Franck, K.	(2022)	The educational context in expert assessments. A study of special education documents of children in ECEC institutions.
8	Hvidsten, B.B & Wilhelmsen, G.B.	(2019)	Ungdomsskolelæreres erfaring med oppmelding til PPT og samarbeid med aktuelle aktører når elever oppfattes å ha konsentrasjonsvansker.
9	Hvidsten, B.B. and Valle, A.M.	(2021)	Counsellors perceptions of the phenomenon of concentration difficulties.
10	Joner, M.D, Reikerås, E. & Alvestad, M.	(2022)	Special education in Norwegian early childhood education and care: a document analysis of special education assistance provided to children with language disorders.
11	Joner, M.D, Reikerås, E. & Alvestad, M.	(2022)	Children with language difficulties: identification and adapted language provision in Early Childhood Education and Care, and subsequent assessment by the Educational Psychological Service.
12	Jortveit, M.	(2022)	Collaboration between teachers and educational-psychological service counsellors.
13	Knutsen, O.	(2022)	PPT på nett i barnehager. Psykologi i kommunen 3/22.
14	Kostøl, E. M. F. & Jortveit, M.	(2019)	Læreres perspektiver på en god sakkyndig vurdering og dens relevans for spesialundervisning.
15	Lund, Ø.	(2015)	SEVU-PPT – Et bidrag til utvikling av PP-tjenesten?
16	Mjelva, L. H., Ulleberg, I & Vonheim, K.	(2018)	"What do I share?" Personal and Private Experiences in Educational Psychological Counselling.
17	Mjøs, M & Øen, K.	(2022)	En felles spørreundersøkelse skole-PPT som utgangspunkt for samarbeid om inkluderende praksis.
18	Moen, T., Rismark, M. & Sjølvberg, A. M.	(2019)	Rådgiverrollen i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT): hvordan blir den forstått av PP-rådgivere?
19	Moen, T., M. Rismark, A. S. Samuelsen, & A. M. Sjølvberg	(2018)	"The Norwegian Educational Psychological Service."
20	Ohnå, S. E. & Hillesøy, S.	(2022)	Å legge til rette for kompetanseutvikling i faglige fellesskap – et samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten.
21	Olaisen, K.	(2015)	Tilknytningsvansker i skolen. Organisasjonsutvikling gjennom kompetanseutvikling.
22	Olsen, M. H.	(2018)	«Vi får til det vi vil» - en studie av en individsystemisk prosessveiledning.
23	Opedal, L. & Svenkerud, S. W.	(2019)	Roller og relasjoner: PP-rådgiveren mellom sakkyndig ekspert og skoleutvikler.
24	Posserud, M. & Lundervold, A. J.	(2013)	Mental health services use predicted by number of mental health problems and gender in a total population study.
25	Sjøvoll, J.	(2015)	Individ- eller systemfokus i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Problemstillinger i masteroppgaver.
26	Stranda, R.	(2015)	En skoleintegret pedagogisk-psykologisk tjeneste i videregående skole.
27	Strøpen, J.	(2018)	PP-tjenesten: Individ, system eller individ i systemet?
28	Sjølvberg, A. M., Moen, T., Rismark, M. & Tveit, A.	(2019)	Immediate and direct links from university course content to participants' work practices.
29	Tveit, A. D., Kovač, V.B & Cameron, D. L.	(2012)	"Ja takk, begge deler!": PPTs individ- og systemarbeid i barnehagen.
30*	Tveitnes, M.	(2018)	Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring.
31	Özerk, M., Özerk, K.	(2020)	Multicultural Settings and School Psychological Services—a Norwegian Experience with Developing Competency in Multicultural Counseling.

(*Alle publikasjoner er forskningsartikler, bortsett fra nr. 30 som er en PhD-avhandling i monografisk format)

Vedlegg 2: Q-faktorladningstabell for de to meningsmønstrene

Staff code	Factor 1	Factor 2
1 EPSL	0.5813X	0.3069
2 EPSL	0.6045X	0.2873
3 EPSL	0.3349	0.5786X
4 EPSL	0.7712X	-0.0435
5 EPSL	0.7071X	0.0872
6 EPSL	0.4532	0.5779X
7 EPSL	0.5917X	0.4356
8 EPSL	0.2701	0.5226X
9 P	0.2158	0.6003X
10 T	0.3883	0.3857
11 EPSA	0.5642X	0.3742
12 P	0.4155X	0.2946
13 T	0.1548	0.5022X
14 P	0.4024	0.3522
15 T	0.0969	0.4543X
16 T	0.2125	0.5104X
17 P	0.4909X	0.3507
18 EPSA	0.5190X	0.1176
19 EPSL	0.8347X	-0.1420
20 P	0.6855X	-0.0798
21 T	0.5618X	0.2313
22 EPSA	-0.0937	0.5596X
23 EPSA	0.3182	0.6491X
24 EPSA	0.6171X	0.2385
25 T	0.3057	0.5498X
26 P	0.0778	0.5594X
27 EPSA	0.4900X	0.3685
28 EPSL	0.4134	0.4983
29 T	0.1719	0.7521X
30 P	-0.1340	0.8742X
31 EPSA	-0.0554	0.6812X
32 EPSA	0.3923	0.4482
33 EPSA	0.4404	0.5010
34 P	0.5783X	0.0752
35 T	0.5448X	0.1431
36 P	-0.0909	0.6819X
37 T	0.4298	0.4552
38 EPSA	0.7690X	-0.0482
39 T	0.6401X	0.2700
40 P	0.1813	0.3607X

EPSL: Educational Psychological Service Leader
P: Principal
EPSA: Educational Psychological Service Adviser
T: Teacher

Vedlegg 3: Q-faktorskåretabell, 60 utsagn

NO	STATEMENTS	VIEWPOINT 1	VIEWPOINT 2
1	The EPS provides specific exercises the teacher can practice in the classroom (B/E)	1**	-4
2	The EPS advisor reassures the teacher when he or she feels overwhelmed by e.g. new information or when practicing new working methods (B/E)	0*	-1
3	I experience that the EPS's assistance to the school in the expert assessment process is useful (G)	3	4
4	At an early stage, the EPS advisor speaks with guardians about how they experience the student in the school situation (A/D)	6**	2
5	Based on the experiences that are made, the EPS advisor speaks with guardians about possible needs for support at home via Child Welfare Services, based on the special challenges that arise when caring for children with special needs (C/D)	2**	1
6	The EPS advisors' evaluation is always considered in connection with any previous evaluations from the Children and Adolescents' Psychiatric Polyclinic Services (BUP), Habilitation Services, the Support System for Special Needs Education (Statped) and the like (A/F)	3**	5
7	I believe that expert assessment work prevents the EPS from contributing in competency and organizational development in the school (G)	-3**	0
8	The EPS advisor speaks with the teacher about how results from the EPS's mapping of learning abilities can be used to ensure realistic educational objectives for the student (C/E)	4	4
9	The EPS advisor assists the teacher in considering the results of the work with (plan for) the student to better cope with the school working day (C/E)	2**	-1
10	The EPS advisor provides the student with practice exercises that are adapted to what the student can manage (B/D)	-1**	-6
11	At an early stage, the EPS advisor speaks with the principal about which teachers should be involved in the adaptation efforts (A/F)	-5**	-3
12	The EPS advisor speaks with the principal about how the individual teachers' experiences from adaptation efforts in the expert assessment process can be used systematically to raise more teachers' competence regarding adapted education for more students in the long term (C/F)	-3**	0

Vedlegg

13	The EPS advisor speaks with the principal about how the implementation of the EPS advisor's direct guidance to the student can be organized (B/F)	-4	-4
14	The EPS advisor assists the principal with considering the results of the work with (plan for) the student to better cope with the school working day (C/F)	-4**	-2
15	The EPS advisor observes, gives support and feedback to the teacher in combination with providing specific practice exercises (B/E)	3**	-3
16	The EPS advisor guides the principal in a supportive, encouraging, respectful and equal manner (B/F)	1**	4
17	At the outset, the EPS advisors always speaks with the student to find out how he or she is coping with the school working day (A/D)	4**	-2
18	The EPS advisor guides the student/guardians in a supportive, encouraging, respectful and equal manner (B/D)	5**	3
19	The EPS advisor speaks with the principal about how implementation of the EPS advisor's guidance to the teacher can be organized (B/F)	-1	-2
20	It is common that the EPS advisor observes, provides support and direct feedback to the student, in combination with providing specific practice exercises (B/D)	-1**	-5
21	The EPS advisor guides the student in cooperation with guardians, teacher and possibly external support services, if these are involved and this is necessary (B/D)	-3**	-5
22	The EPS advisor meets with the student/guardians and possibly external support services together with the teacher to clarify what tested individual/personal support measures should be continued in a plan for the student's continued educational facilities (C/D)	0*	1
23	The EPS advisor speaks with the principal about what is needed in order for staff to loyally implement the adaptation efforts with the principal (B/F)	-4**	-1
24	I believe that the EPS advisor, as an expert, provides an important "organization consultant role" in the school (G)	2*	1
25	The EPS advisor speaks with the principal about how referral to Statped regarding system-based services or referral to one of the country's national centers for development of education quality can contribute to enhancing the school's capacity for managing students with special needs in the long term (C/F)	-5**	0
26	I believe that special education means to work specifically with learning difficulties (G)	-4**	0
27	The EPS advisor speaks with the principal about what support the student requires in the implementation of the adaptation efforts (B/F)	-2**	3
28	The EPS advisor guides the class teacher in cooperation with the principal and possibly external support services if these are involved and this is necessary (B/E)	1	1

Vedlegg

29	At an early stage, the EPS advisor meets with the student/guardians together with the teacher to discuss what plan the student/guardians have in order for the student to better cope with the school working day (A/D)	0**	-3
30	At an early stage, EPS advisor inquires with the teacher about how guardians who are experienced as difficult can be understood and managed (A/E)	<u>0</u> *	<u>-2</u>
31	The EPS advisor speaks with the student/guardians about how results from mapping of learning abilities can be used to concretize what learning objectives the student should have (C/D)	2**	1
32	The EPS advisor meets with the teacher/guardians and possibly external support services together with the principal to clarify which tested special needs measures should be continued as part of the student's educational facilities (C/D)	-2**	2
33	The EPS advisor speaks with the teacher about how experiences from the expert assessment process can be used in the specific organization of the educational facilities (C/E)	4**	0
34	At the outset, the EPS advisor actively uses existing knowledge (from the school, the EPS and possibly external support services) to discuss how the student can be managed in the school situation so that he or she experiences coping (A/E)	3**	2
35	The EPS advisor speaks with the teacher and any involved external support services about how the tested special needs measures appear to have influenced the student's experience of coping with the school working day (C/E)	<u>0</u>	<u>0</u>
36	At the outset, the EPS advisor speaks with the principal about how the principal can support the class teacher's plan for the student to better cope with the school working day (A/F)	-6**	0
37	The EPS advisor speaks with the principal about how the tested special needs measures in the student's learning environment can be continued as part of the student's educational facilities (C/F)	-1**	4
38	The EPS advisor speaks with the principal about how tested individual/personal support measures for the student can be continued as part of the student's educational facilities (C/F)	-3**	3
39	The EPS advisor reassures the student when he or she feels overwhelmed by e.g. new information or when practicing new working methods (B/D)	-1**	-4
40	At an early stage, EPS advisor meets with the teacher, student (guardians) together with the principal, to discuss what plan the teacher has in order for the student to experience coping better with the school working day (A/E)	-3**	-1
41	At an early stage, the EPS advisor clarifies the conditions for implementing guidance and training program (time, room, various group compositions, rearrangement of teaching resources etc.) (A/F)	-6**	0

Vedlegg

42	Based on the experiences that are made, the EPS advisor speaks with the student/guardians about the need for referral to external support services such as BUP, Habilitation Services, Statped and the like (A/F)	<u>0</u>	<u>-2</u>
43	I believe that special needs education means to work with the basic and general strategies in education and teaching (G)	1**	3
44	I believe that the EPS advisor, as an expert, provides an important "knowledge-developer role" in the school (G)	<u>3</u>	<u>2</u>
45	The EPS advisor assists the principals with using the experiences from the adaptation efforts in the expert process, to assess the student's benefit from the ordinary educational facilities (C/F)	-2**	1
46	The EPS advisor assists the student/guardians in considering the results of the attempt to (plan to) better cope with the school working day (C/D)	1**	-3
47	The EPS advisor speaks with the teacher about how experiences from the expert assessment process can be used to understand the student's special needs and factors in the student's learning environment that affect the education (C/E)	5**	2
48	The EPS advisor speaks with the principal about what support the teacher requires in the implementation of the adaptation efforts (B/F)	-2**	2
49	The EPS advisor speaks with the student/guardians and any external support services involved about how tested individual/personal support measures have influenced the students experience of coping in the education situation (C/D)	1**	-2
50	At the outset, the EPS advisor always inquires with the principal about what attempts at changes in the students learning environment (system factors) have been made before referral to the EPS (A/F)	-2**	5
51	The EPS advisor guides the teacher in a supportive, encouraging, respectful and equal manner (B/E)	5**	3
52	Already at an early stage, the EPS advisor examines whether external support services have been involved, what assessments they have made and whether they should/can be involved in the expert assessment process (A/F)	2**	5
53	At an early stage, the student/guardians receive assistance from the EPS advisor to make a realistic plan for what the student/guardians can do in order for the student to better cope with the school working day (A/D)	-1**	-5
54	At the outset, EPS advisor assists the teacher in assessing what benefits the student has from the ordinary education (A/E)	4**	-1
55	At an early stage, the teacher receives assistance from EPS advisor to make a realistic plan for what can be done in order for the student to experience coping better with the school working day (A/E)	2**	-3
56	The EPS advisor provides specific exercises the student can practice together with other students to better cope with the school situation (B/D)	-2**	-6

Vedlegg

57	At an early stage, the EPS advisor speaks with the principal about how the principal can support the students/guardians' plan for what they themselves can do in order for the student to better cope with the school working day (A/F)	-5**	-2
58	At the outset, the EPS advisor always inquires with the principal about what individual support needs (for the student) that have been tested before reporting to the EPS (A/F)	0**	6
59	The EPS advisor provides the teacher with practice exercises that are adapted to what he or she can manage (B/E)	0**	-4
60	At an early stage, the EPS advisor always speaks with the teacher to find out what he or she is concerned about (A/E)	6**	6

(Note: Asterisk * represents distinguishing statements at significance level $P < .05$. Asterisk ** represents distinguished statements at significance level $P < .01$.)

Vedlegg 4: Instruksjonsmal, delstudie 1



Du har rollen som lærer, PP-rådgiver, skoleleder eller PP-leder.

Hvilke erfaringer har du med måten PP-tjenesten jobber på i sakkyndighetsprosessen?

Instruksjon:

Denne instruksjonen vil lede deg gjennom undersøkelsen, steg for steg.

Les gjennom hvert steg før du starter.

1. Les de 60 utsagnene nøye.
2. Sorter utsagnene i de tre boksene nederst på rutenettet:
 - En haug for utsagn som er minst lik din erfaring / mening
 - En haug som er mest lik din erfaring / mening
 - En haug som du forholder deg nøytral til / ikke relevant eller aktuelt for deg
3. Plasser kortene på rutenettet (med tekstsiden opp) på følgende måte:

Vedlegg

- Velg to kort som er mest lik din erfaring og plasser dem under tallet "6".
 - Velg to kort som er mest ulik din erfaring og plasser dem under tallet "-6".
 - Velg så de neste tre kortene som er mest lik din erfaring og plasser dem under tallet "5".
 - Fortsett å jobbe fra annenhver side til det er tomt for kort.
4. Når alle kortene er plassert på rutenettet, vennligst sjekk plasseringene en gang til og bytt gjerne plasseringer dersom du ønsker det.
 5. La kortene ligge.
 6. Skriv inn numrene på kortene inn i skåringskjema.
 7. Forklar nå **hvorfor** du har plassert de to utsagnene under tallet "6".

(mest lik din erfaring).

Kort nummer:

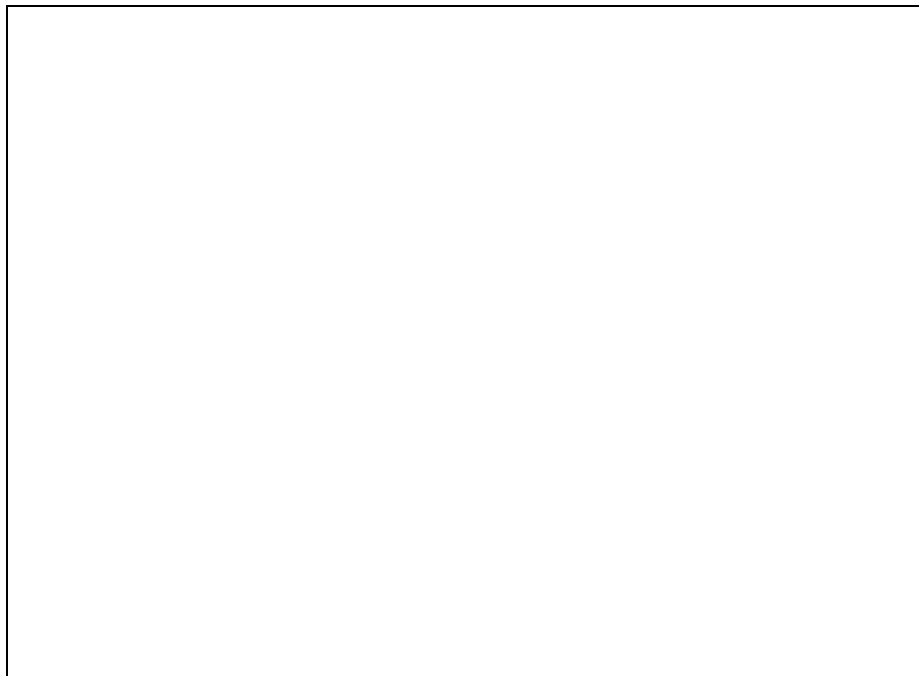
Svar:

Vedlegg



Kort nummer:

Svar:



8. Forklar nå **hvorfor** du har plassert de to utsagnene under tallet “-6”.

(mest ulik din erfaring).

Kort nummer:

Svar:

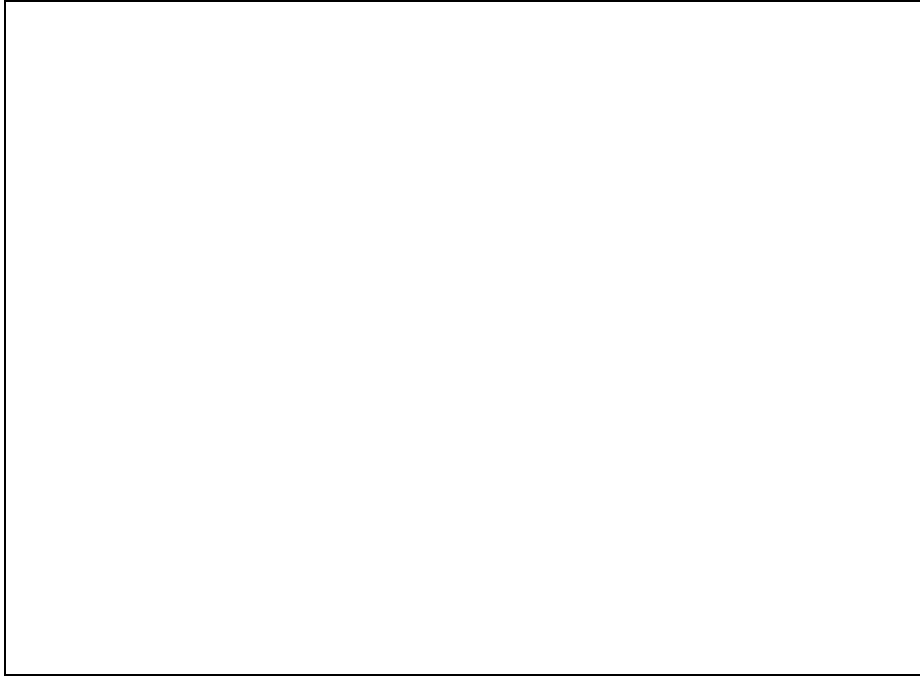
Vedlegg



Kort nummer:

Svar:

Vedlegg



9. Noen særlige kommentarer til sorteringen?

Vedlegg



Vedlegg 5: Informasjon/invitasjon til deltakelse i studie, ansatte i PP-tjenester

Hei og takk så mye for god respons på doktorgradsprosjektet ved etterutdanningsdagene i Langesund sist uke.

Håper at du som PP-leder nå kan tenke deg å bidra til innsamling av data i studiens første del ved selv å delta og ved å rekruttere en av dine PP-rådgivere for deltakelse.

Sammendrag av prosjektet er tilgjengelig her:

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/doktorgradsprojekter/doktorgrader-skole/systemarbeid-i-pp-tjenestenarticle121513-21278.html>

Data samles inn ved en Q-studie. For informasjon om dette, se følgende lenke:

<https://www.youtube.com/watch?v=0AejeH6jw2c>

Undersøkelsen gjennomføres på følgende måte:

PP-leder:

Det bes om at det settes av 1,5 time ved en PP-ledersamling på nyåret til felles instruksjon og gjennomføring i ledergruppen. Her vil du bli bedt om å sortere en mengde utsagn etter hvordan du opplever at PP-rådgivere jobber med sakkyndighetsarbeidet.

PP-rådgiver, skoleleder og lærer:

Ut fra den kontaktinformasjonen jeg får om PP-rådgiver fra deg som PP-leder, kontakter jeg PP-rådgiver direkte før jul 2017 for å få informasjon om hvilke skoler PP-rådgiveren jobber med. Jeg vil så rekruttere en rektor som videre rekrutterer en lærer som har erfaring fra samarbeid med PP-tjenesten i sakkyndighetsarbeidet. Det avtales så et skolemøte på nyåret

2018, der det settes av ca. 1,5 time til felles instruksjon og gjennomføring av selve datainnsamlingen, der PP-rådgiver, skoleleder og lærer bli bedt om å sortere en mengde utsagn etter hvordan de opplever at PP-rådgiveren jobber i sakkyndighetsarbeidet.

De eneste kriteriene for utvalg av PP-rådgiver er at hun/han ønsker å delta og at vedkommende arbeider med barn i grunnskolen.

Vedlegg

Bekreftelse på egen deltakelse i studien og rekruttering av PP-rådgiver:

Dette gjør du ved å:

- 1) Svare på denne e-posten
- 2) Bekrefte at du som PP-leder ønsker å delta
- 3) Gi kontaktinformasjon (navn, e-post og telefonnummer) på en av dine PP-rådgivere som ønsker å delta

Håper på positivt og snarlig svar.

M.v.h

Joachim Kolnes

Stipendiat / Pedagogisk
psykologisk rådgiver

Porsgrunn kommune e-post:

joachim.kolnes@porsgrunn.kommune.no

[ommune.no](http://kommune.no)

Besøksadresse: Kjølnes Ring
30, 3918 Porsgrunn

Tlf. 415 00 172

Vedlegg 6: Informasjon/invitasjon til deltakelse i studie, skoleansatte

Hei, mitt navn er Joachim Kolnes. Jeg er doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Stavanger (Læringsmiljøsentret) og ansatt som PP-rådgiver i Porsgrunn Kommune.

Vil du bidra til å endre måten PP-tjenesten jobber på?

Barneombudets rapport "Uten mål og mening?" konkluderer med at spesialundervisning ikke sikrer elevenes rett til forsvarlig og likeverdig opplæring. Verken elevens – eller spesialundervisningens potensiale blir utnyttet fullt ut. Spesialundervisningen er altså ikke god nok. PP-tjenesten, skolens rådgivende og sakkyndig instans, må ta sin del av ansvaret for dette. I rapporten kritiseres PP-tjenesten for:

- Å ikke vektlegge elevens syn i de sakkyndige vurderingene
- Å vektlegge diagnoser og testing fremfor konkrete vurderinger av forholdene i elevens læringsmiljø (systemet)
- Å være lite konkrete om både innhold, organisering, omfang og mål for spesialundervisningen

Hele rapporten fra Barneombudet kan du lese her: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf

Din lokale PP-tjeneste deltar i doktorgradstudien og har foreslått deg og din skole som mulig deltaker.

Studien handler om å utvikle og prøve ut en ny måte å gjennomføre PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid på, der elevens behov legges til grunn for utvikling av elevens læringsmiljø i skoleorganisasjonen.

Vedlegg

Sammendrag av studien er tilgjengelig her:

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/doktorgradsprojekter/doktorgraderskole/systemarbeid-i-pp-tjenesten-article121513-21278.html>

Jeg håper nå at du som skoleleder kan tenke deg å bidra til innsamling av data i studien ved selv å delta og ved å rekruttere en av dine lærere for deltakelse.

Data samles inn ved en Q-studie. For informasjon om dette, se følgende lenke:

<https://www.youtube.com/watch?v=0AejeH6jw2c>

Undersøkelsen gjennomføres på følgende måte:

PP-ledere ved alle PP-kontor i Telemark fylke deltar og har rekruttert en av sine PP-rådgivere.

Etter tips fra PP-tjenesten, rekrutteres nå du som skoleleder/rektor som videre blir forespurt om å rekruttere en av dine lærere .

Jeg avtaler et skolemøte på nyåret 2018, der det settes av ca. 1,5 time til felles instruksjon og gjennomføring av selve datainnsamlingen.

PP-rådgiver, du som skoleleder og lærer blir så bedt om å sortere utsagn individuelt etter hvordan dere (i deres ulike roller) opplever at PP-tjenesten jobber i sakkyndighetsarbeidet.

Du bekrefter din skoles deltakelse i studien ved å:

- 1) Svare på denne e-posten, eventuelt ringe/sende tekstmelding
- 2) Bekrefte at du som skoleleder ønsker å delta

Vedlegg

- 3) Formidle kontaktinformasjon (navn, e-post og telefonnummer) til en av dine lærere

Det eneste kriteriet for utvalg av lærer er at vedkommende har erfaring fra samarbeid med PP-tjenesten innen rammene av sakkyndighetsarbeidet, d.v.s har hatt kontakt med PP-tjenesten i perioden fra foresatte/skole tilmelder eleven til PP-tjenestens sakkyndige vurdering foreligger.

Jeg håper på positivt og snarlig svar.

Ta endelig kontakt på telefon (415 00 172) eller via denne e-postadressen for spørsmål.

Følger opp denne forespørselen direkte pr. telefon neste uke.

M.v.h

Joachim Kolnes

Ph.d.- Stipendiat UiS / Pedagogisk-
Psykologisk Rådgiver Porsgrunn
kommune e-post:
[joachim.kolnes@porsgrunn.kommune
.no](mailto:joachim.kolnes@porsgrunn.kommune.no) Besøksadresse: Skomværhuset 4.
etg.
Storgata 147

Tlf. 415 00 172

Vedlegg 7: Samtykkebrev, delstudie 1 og 2

Kjære deltaker i doktorgradstudien:

Systemarbeid i PP-tjenesten. En eksplorerende undersøkelse av nye arbeidsmåter.

Takk for din deltakelse.

Studien handler om å utvikle og prøve ut en ny måte å gjennomføre PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid på, der elevens behov legges til grunn for utvikling av elevens læringsmiljø og skoleorganisasjonen. Sammendrag av prosjektet er tilgjengelig her:

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-ogprosjekter/doktorgradsprojekter/doktorgrader-skole/systemarbeid-i-pp-tjenestenarticle121513-21278.html>

Samtykke:

Deltakelse i studien krever en formell **samtykkeerklæring** (vedlagt) fra deg på at du har mottatt informasjonen i denne e-posten, på at du er villig til å delta i studien og på at du kan kontaktes ved eventuell oppfølging av resultater.

Du samtykker ved å **underskrive og returnere** vedlagte samtykkeerklæring på denne epostadressen (helst) **eller** pr. post til meg på adresse:

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning v/ Joachim Kolnes
Kjølnes Ring 30 3918 Porsgrunn

Kontakt:

Kontakt meg gjerne for spørsmål, innspill eller kommentarer.

M.v.h
Joachim Kolnes

Ph.d.- Stipendiat UiS/Pedagogisk-
Psykologisk Rådgiver Porsgrunn

Vedlegg

kommune e-post:
joachim.kolnes@porsgrunn.kommune.no
[ne.no](mailto:joachim.kolnes@porsgrunn.kommune.no) Besøksadresse:
Skomværhuset 4. etg.
Storgata 147

Tlf. 415 00 172

Vedlegg 8: Samtykkeerklæring, delstudie 1 og 2



Samtykke til deltakelse i Q-studie

Data samles inn ved en Q-studie. For informasjon om dette, se følgende lenke:

<https://www.youtube.com/watch?v=0AejeH6jw2c>

Gjennomføring:

PP-ledere, skoleledere, PP-rådgivere og lærere i Telemark fylke er rekruttert for deltakelse i studien.

For skoleledere, lærere og PP-rådgivere organiseres det et felles skolemøte i februar/mars måned der undersøkelsen gjennomføres.

For PP-ledere gjennomføres undersøkelsen i et oppsatt PP-ledermøte i mars måned.

Det settes av ca. 1,5 time til felles instruksjon og gjennomføring av datainnsamlingen. Etter en kort instruksjon, vil du bli bedt om å sortere 40-60 utsagn i et diagram (Q-sortering) etter hvordan du (i din rolle) opplever at PP-tjenesten jobber i sakkyndighetsarbeidet. Det finnes ingen gale svar, det er din mening om temaet jeg er interessert i.

Personopplysninger, anonymitet, frivillighet og konfidensialitet:

Før studien vil du bli bedt om å fylle ut et lite skjema med bakgrunnsinformasjon, som navn, alder, bosted, kjønn, utdanning og arbeidserfaring. Bakgrunnsinformasjonen vil oppbevares innlåst og separat fra det andre forskningsmaterialet, da ingen skal kunne identifiseres.

Navn eller andre personopplysninger vil ikke bli oppbevart sammen med data. Personopplysninger vil oppbevares på et separat nedlåst kodeark dersom jeg trenger å kontakte deg igjen. Opplysningene vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.

Vedlegg

Informasjonen du gir vil altså ikke på noen måte kunne spores tilbake til deg som person. Personer og data er helt anonyme og ingen navn vil bli rapportert i forskningen. Dersom du ønsker å trekke deg fra studien, har du til en hver tid full mulighet til dette uten at du trenger å oppgi grunnen. Det er viktig å understreke at forskere er underlagt taushetsplikt og at data behandles konfidensielt.

Prosjektet søkes godkjent av norsk senter for forskningsdata (NSD).

Samtykke:

Jeg har mottatt informasjonen ovenfor, er villig til å delta i studien og kan kontaktes for samtale ved en eventuell oppfølging av resultater.

Navn (bruk blokkbokstaver):

Underskrift:

Vedlegg 9: Intervjuguide, delstudie 2

Innledning:

Profesjonell samtale mellom kolleger

Tillatelse til å ta opp samtalen og til å lagre data i tråd med godkjenning NSD

Du har tidligere sortert utsagn ut fra hvordan du opplever at PP-tjenesten jobber på i sakkyndighetsprosessen:

«Fra sak blir tilmeldt til sakkyndig vurdering foreligger.»

Resultatene indikerer utfordringer knyttet til profesjonell samhandling med elev, foreldre, lærer, rektor og andre eksterne hjelpeinstanser.

Disse samhandlingsutfordringene er tema for dette intervjuet.

Spørsmål, utfordringer:

Hvis du tenker på den siste sakkyndige vurderingen du gjorde. Var det en typisk sak?

Hvis nei, tenk på de sakene du hadde i vår:

- 1) I hvilken grad jobbet du med eleven? (0-10)
 - a) Kan du forklare i korte trekk hva du da gjorde?
 - b) **I hvilken grad prøvde du å få tak i hvordan eleven opplevde skolehverdagen? (0-10)**
 - c) Hvilke utfordringer opplevde/opplever du knyttet til dette?
(detaljert; beskrive/begrunne/opplevelse)

- 2) I hvilken grad jobbet du med foresatte? (0-10)
 - a) Kan du forklare i korte trekk hva du da gjorde?
 - b) **I hvilken grad jobbet du med foresatte for få tak i elevens behov? (0-10)**
 - c) Hvilke utfordringer opplevde/opplever du knyttet til dette?
(detaljert; beskrive/begrunne/opplevelse)

- 3) I hvilken grad jobbet du med lærer? (0-10)
 - a) Kan du forklare i korte trekk hva du da gjorde?

- b) **I hvilken grad jobbet du med lærer for å utvikle klasseromspraksisen med utgangspunkt i elevens behov? (0-10)**
- c) Hvilke utfordringer opplevde/opplever du knyttet til dette?
(detaljert; beskrive/begrunne/opplevelse)
- 4) I hvilken grad jobbet du med rektor? (0-10)
 - a) Kan du forklare i korte trekk hva du da gjorde?
 - b) **I hvilken grad jobbet du med rektor for å utvikle skolens kapasitet for håndtering av eleven og elever med liknende behov? (0-10)**
 - c) Hvilke utfordringer opplevde/opplever du knyttet til dette?
(detaljert; beskrive/begrunne/opplevelse)
- 5) I hvilken grad jobbet du med andre eksterne hjelpeinstanser? (0-10)
 - a) Kan du forklare i korte trekk hva du da gjorde?
 - b) **I hvilken grad jobbet du med andre eksterne hjelpeinstanser for å utvikle felles kunnskap om elevens behov? (0-10)**
 - c) Hvilke utfordringer opplevde/opplever du knyttet til dette?
(detaljert; beskrive/begrunne/opplevelse)

Tilleggsspørsmål, støttebehov:

- 6) Vi har nå snakket om utfordringer knyttet til samhandling, noe som også kan utløse noen behov for **profesjonell støtte**. Hva tenker du at du selv eller PP-rådgivere generelt kan trenge av støtte i arbeidet med å:
 - a) Få tak i elevens opplevelse av skolesituasjonen?
 - b) Bruke kunnskapen om dette til å utvikle klasseromspraksisen med lærer?
 - c) Sikre kapasitet for dette i samarbeid med rektor?

Vedlegg 10: Forespørsel og informasjon, delstudie 3, lærere og rektorer

Hei som du allerede vet, holder jeg, Joachim Kolnes, på med et doktorgradsarbeid om PP-tjenesten.

En forskningsartikkel er foreløpig publisert. Lenke til omtale av artikkelen samt lenke til selve forskningsartikkelen finner du her: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partnerpedagogikk/pp-tjenesten-ma-endre-maten-a-arbeide-pa-sier-forsker/1728142>. Lenke til sammendrag av doktorgradsprosjektet finner du her: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskningogprosjekter/doktorgradsprosjekter/doktorgrader-skole/systemarbeid-i-pptjenestenarticle121513-21278.html>. Parallelt med en 2. forskningsartikkel som følger opp funn fra den 1., har jeg i samarbeid med Porsgrunn kommune laget en arbeidsmodell som skal prøves ut på din skole i løpet av høsten 2020.

Spør derfor nå om du kan tenke deg å snakke med meg i etterkant av utprøvingen, desember 2020, om dine erfaringer knyttet til PP-rådgivers bruk av arbeidsmodellen?

Data fra samtalen vil brukes i doktorgradsarbeidets 3. og siste forskningsartikkel med arbeidstittel: Utvikling og utprøving av intervensjonsmodell (arbeidsmodell) for systemfokustert sakkyndighetsarbeid i PP-tjenesten. Samtalen vil være to-delt: først en times intervju med meg og deretter en times samtale med meg og 8 andre PP-rådgivere, lærere og rektorer (gruppeintervju). Alle intervjuene vil foregå i Delta-bygget, Porsgrunn. Informasjon om behandling av personopplysninger og dine rettigheter ligger vedlagt denne e-posten.

Du samtykker du ved å besvare denne e-posten: «Jeg samtykker til deltakelse.»

Skriftlig samtykkeskjema (vedlagt) fylles ut og underskrives av deg når vi treffes for i det 1. intervjuet.

Håper på en positiv og snarlig tilbakemelding!

M.v.h
Joachim Kolnes

Vedlegg

Ph.d.- Stipendiat / Pedagogisk
psykologisk rådgiver
Universitetet i Stavanger /
Porsgrunn kommune e-post:
joachim.kolnes@porsgrunn.kommune.no

Besøksadresse: Kjølnes Ring
30, 3918 Porsgrunn

Tlf. 415 00 172

Vedlegg 1:

Dine rettigheter og lagring av personopplysninger:

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og opplysninger om deg dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data som lagres innelåst. Opplysningene anonymiseres ved avslutning av doktorgradsprosjektet 01.01.22. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost

(personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17. Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Universitetet i Stavanger (UiS) v/ prosjektansvarlig Joachim Kolnes på tlf. 415 00 172.

Vedlegg 2:

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Utvikling og utprøving av intervensjonsmodell (arbeidsmodell) for systemfokusert sakkyndighetsarbeid i PP-tjenesten", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et en til en intervju
- Å delta i et påfølgende gruppeintervjuet
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 01.01.22

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 11: Forespørsel og informasjon, delstudie 3, PP-rådgivere

Hei som dere vet, holder jeg, Joachim Kolnes, på med et doktorgradsarbeid om PP-tjenesten.

En forskningsartikkel er foreløpig publisert. Lenke til omtale av artikkelen samt lenke til selve forskningsartikkelen finner du her: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partnerpedagogikk/pp-tjenesten-ma-endre-maten-a-arbeide-pa-sier-forsker/1728142>. Lenke til sammendrag av doktorgradsprosjektet finner du her: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskningogprosjekter/doktorgradsprosjekter/doktorgrader-skole/systemarbeid-i-pptjenestenarticle121513-21278.html>. Parallelt med en 2. forskningsartikkel som følger opp funn fra den 1., har jeg i samarbeid med Porsgrunn kommune laget en arbeidsmodell som du skal være med å prøve ut i løpet av høsten 2020.

Spør derfor nå om du kan tenke deg å snakke med meg i etterkant av utprøvingen, desember 2020, om dine erfaringer knyttet til bruk av arbeidsmodellen?

Data fra samtalen vil brukes i doktorgradsarbeidets 3. og siste forskningsartikkel med arbeidstittel: Utvikling og utprøving av intervensjonsmodell (arbeidsmodell) for systemfokustert sakkyndighetsarbeid i PP-tjenesten. Samtalen vil være to-delt: først en times intervju med meg og deretter en times samtale med meg og 8 andre PP-rådgivere, lærere og rektorer (gruppeintervju). Alle intervjuene vil foregå i Delta-bygget, Porsgrunn. Informasjon om behandling av personopplysninger og dine rettigheter ligger vedlagt denne e-posten.

Du samtykker du ved å besvare denne e-posten: «Jeg samtykker til deltakelse».

Skriftlig samtykkeskjema (vedlagt) fylles ut og underskrives av deg når vi treffes for i det 1. intervjuet.

Håper på en positiv og snarlig tilbakemelding!

M.v.h

Joachim Kolnes

Vedlegg

Ph.d.- Stipendiat / Pedagogisk
psykologisk rådgiver
Universitetet i Stavanger /
Porsgrunn kommune e-post:
joachim.kolnes@porsgrunn.kommune.no

Besøksadresse: Kjølnes Ring
30, 3918 Porsgrunn

Tlf. 415 00 172

Vedlegg 12. Informasjon om rettigheter/behandling av pers.oppl. delstudie 3

Dine rettigheter og lagring av personopplysninger:

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og opplysninger om deg dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data som lagres innelåst. Opplysningene anonymiseres ved avslutning av doktorgradsprosjektet 01.01.22. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost

(personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17. Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Universitetet i Stavanger (UiS) v/ prosjektansvarlig Joachim Kolnes på tlf. 415 00 172.

Vedlegg 13. Samtykkeerklæring, delstudie 3

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Utvikling og utprøving av intervensjonsmodell (arbeidsmodell) for systemfokusert sakkyndighetsarbeid i PP-tjenesten", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et én til én intervju
- Å delta i et påfølgende gruppeintervjuet
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 01.01.22

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 14. Intervjuguide, delstudie 3

Intervjuguide:

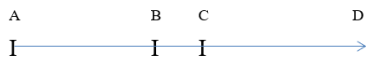
PP-rådgivere (PPR)
Rektorer/lærere (R/L)

Når du nå har fått informasjon om studien (informasjonsskriv) og undertegnet samtykkeerklæring, kan vi starte intervjuet som blir tatt opp.

- Intervjusubjektets navn og rolle
- Navn på samarbeidspartnere
- Elevens fornavn

Dette intervjuet handler om PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid.

Sakkyndighetsoppdraget starter når skolen trenger hjelp til å vurdere elevens behov for tilrettelegginger i skolen og slutter når PP-tjenestens sakkyndige vurdering er ferdigstilt.



PP-tjenesten intervensjoner her i en periode (B-C) i skolens omfattende arbeid (A-D) med å implementere et tilpasset og inkluderende skoletilbud for eleven. Sakkyndighetsintervensjonen (B-C) starter med en bekymring (1) som i mange tilfeller fører til en henvisning til PP-tjenesten (2) som utgangspunkt for en utredning (3) og tilråding (4) om elevens behov for og rett til spesialundervisning.

Det er samarbeidet mellom PP-rådgiveren og lærer/rektor på skolen i disse 4 fasene/stegene som er temaet for dette intervjuet.

Vedlegg

Spørsmål til hhv. PP-rådgiver (PPR) eller rektor (R)/lærer (L):

1)	PPR	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan opplevde du som PP-rådgiver samarbeidet med rektor/lærer i sakkyndighetsprosessen?
	R/L	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan opplevde du som rektor/lærer samarbeidet med PP-rådgiver i sakkyndighetsprosessen?
2)	PPR	<ul style="list-style-type: none">• Var det noe ved arbeidsmåten (prosedyrer/prosess) i arbeidsmodellen som du hadde vanskelig for å akseptere?• Gjorde du noe annerledes?• Hvis ja; hva/hvorfor?
	R/L	<ul style="list-style-type: none">• Var det noe ved måten PP-rådgiver jobbet på (prosedyrer/prosess) som du hadde vanskeligheter med å akseptere?
3)	PPR	<ul style="list-style-type: none">• Hva var hovedmålsettingen din med denne sakkyndighetsintervensjonen?• Synes du at den kom i konflikt med føringene i arbeidsmodellen?• Hvis ja; utdyp.
	R/L	<ul style="list-style-type: none">• Hva opplevde du som PP-rådgivers målsetting med sakkyndighetsintervensjon?• Kom det i konflikt med det du opplevde som målsetting?• Hvis ja; utdyp.
4)	PPR	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan vil du beskrive relasjonen mellom deg som PP-rådgiver og rektor/lærer?• Var det noe i arbeidsmodellen som påvirket relasjonen?

Vedlegg

	R/L	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vil du beskrive relasjonen mellom deg som rektor/lærer og PP-rådgiver? • Var noe ved PP-rådgivers måte å jobbe på som påvirket relasjonen?
5)	PPR	<ul style="list-style-type: none"> • Opplevde du at du som PP-rådgiver klarte å anerkjenne/forstå rektor/lærer i den krevende rollen de har i skolen? • Hvis ja; hvordan klarte du det? • Hvis nei; hva var utfordringene med dette? • Hvordan kan dette knyttes til arbeidsmodellen?
	R/L	<ul style="list-style-type: none"> • Opplevde du at du som rektor/lærer ble anerkjent/forstått for den krevende rollen du har i skolen? • Hvis ja; hvordan klarte PP-rådgiver det? • Hvis nei; hvordan kunne PP-rådgiver klare det på en bedre måte?
6)	PPR	<ul style="list-style-type: none"> • Synes du at du klarte å avklare PP-rådgiver-rollen din godt nok? • Hvis nei; hva var utfordringene med dette? • Hvis ja; har dette noen sammenheng med måten å jobbe på i arbeidsmodellen?
	R/L	<ul style="list-style-type: none"> • Synes du at PP-rådgiverens rolle var klar nok? • Hvis ja; hvordan klarte PP-rådgiveren dette? • Hvis nei; hvilke utfordringer ga dette?
7)	PPR	<ul style="list-style-type: none"> • Synes du at du klarte å avklare rektors/læreres rolle godt nok? • Hvis nei; hva var utfordringene med dette? • Hvis ja; har dette noen sammenheng med måten å jobbe på i arbeidsmodellen?

Vedlegg

	R/L	<ul style="list-style-type: none"> • Synes du at PP-rådgiver klarte å avklare din rolle godt nok? • Hvis nei; hvordan kunne dette vært gjort på en bedre måte? • Hvis ja; hvordan klarte PP-rådgiver dette?
8)	PPR	<ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad oppsto det tillit i forholdet mellom deg som PP-rådgiver og rektor/lærer? • Liten/middels/stor?
	R/L	<ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad oppsto det tillit i forholdet mellom deg som rektor/lærer og PP-rådgiver? • Liten/middels/stor?
9)	PPR	<ul style="list-style-type: none"> • Opplevde du at du som PP-rådgiver fikk tak i rektors/lærers unike kunnskap om elevens behov? • Hvis ja; hvordan? • Kan dette knyttes til bruk av arbeidsmodellen?
	R/L	<ul style="list-style-type: none"> • Opplevde du at PP-rådgiver fikk tak i din unike kunnskap om elevens behov i kraft av din rolle som rektor/lærer? • Hvis ja; hvordan klarte PP-rådgiver dette?
10)	PPR	<ul style="list-style-type: none"> • Lærte du noe? • Hvis ja; Kan dette knyttes til måten å jobbe på i arbeidsmodellen?
	R/L	<ul style="list-style-type: none"> • Lærte du noe? • Hvis ja; kan dette knyttes til måten PP-rådgiver jobbet på?
11)	PPR	<ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad bidro arbeidsmodellen til din opplevelse av sammenheng i sakkyndighetsprosessen? • Forståelse av arbeidsprosessen? • Håndterbarhet (mestring)? • Opplevelse av mening?

Vedlegg

	R/L	<ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad bidro PP-rådgivers måte å jobbe på i sakkyndighetsprosessen til din opplevelse av sammenheng i sakkyndighetsprosessen? • Forståelse av arbeidsprosessen? • Håndterbarhet (mestring)? • Opplevelse av mening?
12)	PPR	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplevde du resultatet av samarbeidet i denne sakkyndighetsintervensjonen? • Tilfredsstillende? • Verdt innsatsen?
	R/L	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplevde du resultatet av samarbeidet i denne sakkyndighetsintervensjonen? • Tilfredsstillende? • Verdt innsatsen?
<p>Vi har nå snakket om opplevelsen av samarbeid mellom PP-rådgiver og rektor/lærer knyttet til nøkkeltemaene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relasjon • Anerkjennelse • Rolle • Tillit • Kunnskapsmobilisering • Læring • Opplevelse av sammenheng 		
13)	PPR	<ul style="list-style-type: none"> • Er det andre temaer knyttet til samarbeidet med rektor/lærer du vil trekke frem?
	R/L	<ul style="list-style-type: none"> • Er det andre temaer knyttet til samarbeidet med PP-rådgiver du vil trekke frem?
14)	PPR	<ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad vil du si at du endret måten å jobbe på ved utprøving av arbeidsmodellen? • Liten/moderat/sterk?

Vedlegg

15)		<ul style="list-style-type: none">• Hva med den sakkyndige vurderingen (rapporten), ble den annerledes?• Hvis ja; hvordan da?
-----	--	--

Vedlegg

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dag Kiberg

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / hildur.thorarensen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 58510

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, men dato for anonymisering bør tilføyes (31.12.2021, jf. meldeskjema).

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

Prosjektslutt er oppgitt til 31.12.2019. Det fremgår av meldeskjema at du skal lagre datamaterialet med personopplysninger frem til 31.12.2021, da doktorgradsstudien skal være avsluttet. Etter dette vil datamaterialet bli anonymisert.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 16. Godkjenning NSD, delstudie 3

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Utprøving av intervensjonsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeid i PP-tjenesten

Referansenummer

521948

Registrert

16.12.2020 av Joachim Kolnes - joachim.kolnes@porsgrunn.kommune.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Joachim Kolnes, joachim.kolnes@porsgrunn.kommune.no, tlf: 41500172

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.02.2021 - 01.01.2022

Status

21.12.2020 – Vurdert

Vurdering (1)

21.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.12.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Vedlegg

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

Vedlegg

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

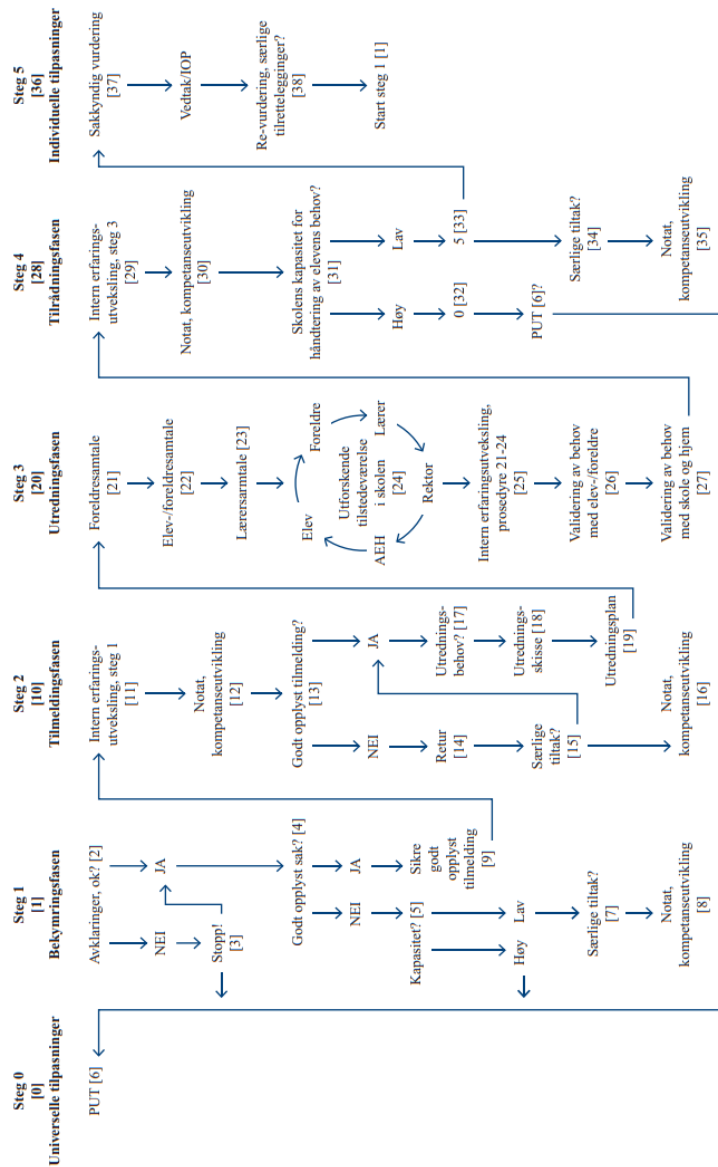
NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 17. Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet



Steg 0-5 refererer til fasene som skal følges av skole og PP-tjeneste ved bekymring for en elevs læringsutbytte i tråd med PP-tjenestens utredningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2014). Hvert steg har en målsetting med prosedyrer for måloppnåelse i parentes. De 38 konkrete og detaljerte prosedyrene presenteres i vedlegg 18. Pilene i arbeidsmodellen viser hvilke valg PP-rådgiveren må ta for å nå målet. Hovedmålet for arbeidsprosessen er at flest mulig elever skal omfattes av universelle tilpasninger innen det ordinære opplæringstilbudet (steg 0). Prosedyrene for å nå målet handler om å vurdere og utvikle skolens kapasitet for håndtering av elevens behov ved felles utforskning og læring. Fokuset for utredningsarbeidet, som handler om å vurdere og utvikle skolens kapasitet for håndtering av elevens behov for samspill med andre i læringsmiljøet, innebærer at skolens utredning må knyttes tett sammen med PP-tjenestens utredning i én sammenhengende utredningsprosess. I bekymringsfasen (steg 1) er det et mål å styrke skolens utredningskapasitet, slik at den saksforberedende pedagogiske rapporten fra skolen som følger tilmeldingen til PP-tjenesten i tilmeldingsfasen (steg 2) gir retning til hva PP-tjenesten skal utrede i utredningsfasen (steg 3). Målet med PP-tjenestens utredningsfase er å utvikle skolens kapasitet ved å mobilisere nøkkelinteressentenes kunnskap om elevens behov innen rammene av en intensiv, løsningsfokuseret og utforskende tilstedeværelse i skolen. Basert på dette lages et løsningsforslag som valideres av nøkkelinteressentene. I tilrådningsfasen (steg 4) er det et mål at PP-rådgiver bruker løsningsforslaget som utgangspunkt for å vurdere skolens kapasitet for håndtering av elevens behov i samarbeid med rektor. Kapasitetsvurderingen legges så til grunn for vurdering av tiltak som kan heve skolens kapasitet for håndtering av elevens behov på et kontinuum fra universelle tiltak i steg 0 til særlige individuelle tilpasninger i steg 5. Samtaleverktøy (Seikulla & Arnkil, 2007) og verktøy for pedagogisk analyse (Nordahl & Overland, 2015) er integrert som verktøy i de 38 prosedyrene (vedlegg 18).

Vedlegg 18. Arbeidsmodellens prosedyrer

[0] Mål for universelle tilpasninger, steg 0:

- Skolens universelle tiltak skal omfatte flest mulig elever

[1] Mål for bekymringsfasen, steg 1 [2-9]:

- Avklare betingelser for samarbeid skole/PPT
- Sikre at saken er godt opplyst
- Sikre en godt opplyst tilmelding dersom saken bør utredes videre av PPT
- Vurdere og tilbakemelde skolens utredningskompetanse

[2] Avklaringer, ok?

- Er eleven tidligere utredet PPT?
- Hvis ja, hva ble det konkludert med?
- Har skolen tillatelse til å dele opplysninger om eleven og å identifisere elven med navn?
- Har skolen oversikt over resultater fra eventuelle tidligere utredninger, PPT/andre eksterne hjelpeinstanser?
- Er nøkkelpersonene til stede: Rektor, kontaktlærer, annet personell som kjenner eleven godt?

[3] Stopp!

- Avtal å behandle saken på nytt i nytt møte dersom forutsetningene over ikke er til stede
- Begrunnelse: Forutsetningene for å belyse saken er ikke til stede jfr. [2]a-e
- Manglende forutsetninger kan alternativt kompenseres for
- Gjør eventuelt da konkrete avtaler om dette før du går videre til [4]

[4] Godt opplyst sak?

Utforsk skolens utredning!

Spør:

- Hvordan opplever eleven skolesituasjonen?
Hvordan opplever foreldrene eleven i skolesituasjonen?
Hvilke praksisteorier har lærer, rektor, eventuelt andre eksterne hjelpeinstanser om problemet ut fra sin rolle?
Hva har skolen gjort av tiltak?

Tenk:

- Hva tenker du er problemet?
Hvilke teorier/begreper setter du dette i sammenheng med?
Hva trengs av ytterligere empiri/analyser for å belyse saken?

- Prøv å forhandle frem en felles tolkning av problemet
- Hvilken felles tolkning ble fremforhandlet?
- Synes skolen å ha utredet det de skal?

Ressurs: Veileder for spesialundervisning, fase 1, bekymringsfasen.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

- Hvis ja, se [9]
- Hvis nei, se [5]

[5] Kapasitet?

- Vær konkret på hva skolen bør utrede grundigere (jfr. fase 1 i veileder for spesialundervisning)
- Hvilken kapasitet synes skolen å ha for å få dette til?
- Ved høy kapasitet, "slipp saken", gå til [6]
- Ved lav kapasitet, gå videre til [7]

[6] Plan for universelle tiltak (PUT)

- Informere om muligheter for utvikling av universelle tiltak ved hjelp fra kommunale og statlige skoleutviklingstjenester (jfr. oppdatert liste for dette)
- Informere om plan for universelle tiltak (jfr. informasjon om PUT)

[7] Særlige tiltak?

Hvilke behov for særlige tiltak synes skolen å ha m.h.t utredning av elevers behov i en førtilmeldingsfase? (jfr. fase 1 i veileder for spesialundervisning).

[8] Notat, kompetanseutvikling

Dokumenter behov for særlige tiltak [7] i samtale med – eller i kort notat til PP-leder.

Vedlegg

[9] Sikre godt opplyst tilmelding

- a) Vær konkret på tilmeldings-krav!

Ressurs: Veileder for spesialundervisning, fase 2, tilmeldingsfasen.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

- b) Begrunnelse: PPT-tjenestens utredning tar utgangspunkt i og bygger videre på skolens utredningsarbeid i førtilmeldingsfasen. En godt opplyst tilmelding sikrer kontinuitet i overgangen mellom skolens og PPT's utredningsarbeid. En ufullstendig, ikke godt nok opplyst tilmelding sendes derfor i retur, noe som vil forlenge sakkyndighetsprosessen.

[10] Mål for tilmeldingsfasen, steg 2 [11-19]:

- Bearbeide, dele og kommunisere samarbeidsutfordringer, bekymringsfasen, steg 1
- Sikre sømløs overgang mellom skolens og PP-tjenestens utredning
- Lage plan for utredning, ut fra bekymringer i steg 1, formulert i tilmelding, steg 2 og etter prosedyrer [20-27] i steg 3
- Vurdere og tilbakemelde skolens henvisningskompetanse

[11] Intern erfaringsutveksling, steg 1

Utforsk samarbeidsutfordringer i skole i bekymringsfasen, steg 1, med kollega nr. 2 i sak eller med kollegaer i internt team (nettverk)!

Diskuter med kollega(er):

- a) Hvilke hovedutfordringer oppsto i ditt samarbeid med skolen?
- b) Kjenner din(e) kollega(er) igjen dette fra egen praksis?
- c) Tips til måter å møte utfordringene?
- d) Momenter for intern kompetanseutvikling?

[12] Notat, kompetanseutvikling

Dokumenter [11d] i samtale med – eller i kort e-postnotat til PP-leder

[13] Godt opplyst tilmelding?

- a) Er tilmeldingen god opplyst, dvs. reflekterer tilmeldingen [4b] og [9]?
- b) Hvis nei, gå videre til [14]
- c) Hvis ja, gå videre til [17]

[14] Retur

Dårlig opplyst tilmelding returneres av PP-leder etter samtale med PP-rådgiver jfr. begrunnelse [9b]

[15] Særlige tiltak?

Hvilke behov for særlige tiltak synes skolen å ha m.h.t tilmelding av elevens behov i førtilmeldingsfasen?

[16] Notat, kompetanseutvikling

Dokumenter behov for særlige tiltak [15] i samtale med – eller i kort e-postnotat til PP-leder

[17] Utredningsbehov?

Utforsk utredningsbehov med kollega nr. 2 i sak eller i team (nettverk)!

Diskuter med kollega(er):

- a) Hva tenkte du var problemet?
- b) Hvilke teorier/begreper satte du praksisteoriene i sammenheng med?
- c) Hva tenker din(e) kollega(er) er problemet?
- d) Hvilke teorier/begreper setter din(e) kollega(er) din praksisteori i sammenheng med?
- e) Hva tenker dere nå trengs av ytterligere empiri/analyser for å belyse saken innen rammene av PP-tjenestens videre utredning i steg 3?

[18] Utredningsskisse

- a) Lag skisse til utredningsplan ut fra diskusjon med kollega (er) jfr. prosedyrene for utredningsfasen, steg 3 [21-27]
- b) Gjør avtaler!
- c) NB! Juster tid/sted ut fra de involvertes behov

[19] Utredningsplan

Lag endelig utkast av utredningsplan (jfr. mal) som sendes til foreldre (elev) m. kopi til skole v./rektor.

Vedlegg

[20] Mål for utredningsfasen, steg 3 [21-27]:

- Forhandle frem og validere en felles tolkning av elevens behov i skolen med nøkkelinteressentene

[21] Foreldresamtale

Utforsk foreldres opplevelse av elevens behov i skolesituasjonen!

Ressurs: *Dialogmøte om den gode fremtid! - En styrke- og løsningsfokustert tilnærming, med hovedfokus på fremtiden.* Seikulla, J. & Arnkil, T. (2007). *Nettverksdialoger*. Oslo: Universitetsforlaget.

- a) Innled en åpen dialog med foreldrene:

Se for deg ett år frem i tid, og at barnet ditt har det bra på skolen;

- 1) Hvordan er situasjonen da?
- 2) Hvem var det da som hjalp barnet?
- 3) Hvilken hjelp fikk barnet?
- 4) Hva gjorde du/dere i rollen som foreldre for at de gode endringene fant sted?

Visjonen om den gode fremtid rammer inn videre problemfokusterte samtale:

Se "tilbake" til i dag, altså på dagens situasjon;

- 5) Hva synes du/dere er vanskelig?
- b) Informer så foreldrene om at vurderinger i bekymringsfasen [4] førte til en tilmelding til PPT [10] og at vurderinger i tilmeldingsfasen [13-18] førte til en plan for utredning [19] som legges til grunn for PP-tjenestens utredning [20-27] som skal ende i en tilrådning om tilrettelegginger for eleven i skolen
- c) Gå igjennom utredningsplanen
- d) NB! Avtal hvordan utredningen kan gjennomføres på best mulig måte for eleven

[22] Elev-/foreldresamtale

Utforsk elevens opplevelse av behov i skolesituasjonen!

Ressurs: *Dialogmøte om den gode fremtid! - En styrke- og løsningsfokustert tilnærming, med hovedfokus på fremtiden.* Seikulla, J. & Arnkil, T. (2007). *Nettverksdialoger*. Oslo: Universitetsforlaget.

- a) Innled en åpen dialog med barnet:

Se for deg ett år frem i tid, og at du da har det bra på skolen;

- 1) Hvordan er situasjonen da?
- 2) Hvem var det da som hjalp deg?
- 3) På hvilken måte ble du hjulpet?
- 4) Hva gjorde du selv for at de gode endringene fant sted?

Ulike aspekter ved den gode fremtid bør dveles ved og skrives ned. Målet er her å utforske barnets konstruksjoner av hva som har betydning i skolesituasjonen for barnet, og hva som bør prioriteres av tilrettelegginger i skolen. Visjonen om den gode fremtid rammer inn dialogens videre fokus på bekymringer og problemer:

Se "tilbake" til i dag, altså på dagens situasjon;

- 5) Hva synes du er vanskelig?
- b) Informer eleven kort og enkelt om at vurderinger i bekymringsfasen [4] førte til en tilmelding til PPT [10] og at vurderinger i tilmeldingsfasen [13-18] førte til en plan for utredning [19] som legges til grunn for PP-tjenestens utredning [20-27] som skal ende i en tilrådning om tilrettelegginger for eleven i skolen
- c) Gå igjennom utredningsplanen
- d) Avtal hvordan utredningen kan gjennomføres på best mulig måte for eleven

I hver ny dialog om elevens opplevelse av skolesituasjonen innen rammene av en intensiv og utforskende tilstedeværelse i skolen [24] tas prioriteringen fra forrige dialogmøte opp. Barnet får her mulighet til å justere og lage nye rangeringer av den gode fremtid på skolen.

[23] Lærersamtale

Utforsk lærers opplevelse av elevens behov i skolesituasjonen!

Ressurs: *Dialogmøte om den gode fremtid! - En styrke- og løsningsfokustert tilnærming, med hovedfokus på fremtiden.* Seikulla, J. & Arnkil, T. (2007). *Nettverksdialoger*. Oslo: Universitetsforlaget.

- a) Innled en åpen dialog med lærer:

Se for deg ett år frem i tid, og at eleven din har det bra på skolen;

- 1) Hvordan er situasjonen da?
- 2) Hvem var det da som hjalp barnet?
- 3) Hvilken hjelp fikk barnet?

Vedlegg

- 4) Hva gjorde du i din rolle som lærer for at de gode endringene fant sted?

Visjonen om den gode fremtid rammer inn videre problemfokuserende samtale:

Se "tilbake" til i dag, altså på dagens situasjon;

- 5) Hva synes du er vanskelig?
- b) Informer så lærer om at vurderinger i bekymringsfasen [4] førte til en tilmelding til PPT [10] og at vurderinger i tilmeldingsfasen [13-18] førte til en plan for utredning [19] som legges til grunn for PP-tjenestens utredning [20-27] som skal ende i en tilrådning om tilrettelegginger for eleven i skolen
 - c) Gå igjennom utredningsplanen
 - d) NB! Avtal hvordan utredningen kan gjennomføres på best mulig måte for eleven

[24] Intensiv, utforskende og løsningsfokuseret tilstedeværelse i skolen

Utforsk elevens læringsmiljø!

Etter å ha gjennomført dialogsamtaler med foreldre [21], elev/foreldre [22] og lærer [23], går du nå inn i en intensiv, utforskende og løsningsfokuseret utredningssyklus [24]. Observasjon av eleven i læringsmiljøet (a) følges her av fortsatte dialogsamtaler med eleven (b-c) om hva som har betydning i skolesituasjonen for barnet [22a], og som følge av dette bør prioriteres av tilrettelegginger i skolen, fulgt av pedagogisk analytiske samtaler med lærer om mulige tilrettelegginger (d-g) og med rektor om mulige tilrettelegginger for observasjon og samtaler med elev og lærer (h-j). Utredningssyklusen gjentas inntil du opplever å ha tilstrekkelig grad av kunnskap til å vurdere elevens behov i skolesituasjonen i et individ-, aktør-, kontekstperspektiv (k-l).

Ressurs: Pedagogisk analyse av elevens behov i det sosiale systemet skole. Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Pedagogisk analyse*. Gyldendal Akademisk.

Proseduren for utredningssyklusen (a-k) er som følger:

- a) Observer eleven i læringsmiljøet
- b) Snakk med eleven om det du observerte i læringsmiljøet innen rammene av et dialogmøte ([22])
- c) Kombiner nødvendig test av elev med dialogmøtesamtaler
- d) Bruk det du observerer i læringsmiljøet og elevens prioriteringer i dialogmøtesamtaler [22a] som utgangspunkt for utforskende samtaler med lærer innen rammene av pedagogisk analyse:

Spør lærer:

Hva opplever du som problemet?
Hva tenker du at dette kan henge sammen med?
Hva kan du i din rolle som lærer gjøre for å bøte på vanskene?

Tenk:

Hva tenker du er problemet?
Hvilke teorier/begreper setter du dette i sammenheng med?

- e) Prøv å forhandle frem en felles tolkning av problemet
- f) Hvilken felles tolkning ble fremforhandlet?
- g) Hva trengs av ytterligere empiri/analyser for å belyse saken?
- h) Bruk det du har observert, snakket med foreldre, elev og lærer om som ramme for en utforskende pedagogisk analyse med rektor:

Ressurs: Pedagogisk analyse av elevens behov i det sosiale systemet skole. Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Pedagogisk analyse*. Gyldendal Akademisk.

Spør rektor:

Hva opplever du som problemet?
Hva tenker du at dette kan henge sammen med?
Hva kan du i din rolle som rektor gjøre for å støtte utredningsarbeidet?

Tenk:

Hva tenker du er problemet?
Hvilke teorier/begreper setter du dette i sammenheng med?

- i) Prøv å forhandle frem en felles tolkning av problemet
- j) Hvilken felles tolkning ble fremforhandlet?
- k) Differensier så elevens behov i skolesituasjonen i et individ-, aktør-, kontekstperspektiv, sammen med rektor
- l) Ved behov for ytterligere empiri/analyser, gjenta utredningssyklusen (a-k) med ny observasjon, samtale med elev, lærer, rektor

[25] Intern erfaringsutveksling, prosedyre 21-24

Utforsk PP-tjenestens vurdering av elevens behov med kollega nr. 2 i sak eller i team (nettverk)!

- a) Beskriv utredningsfasens arbeidsprosess [20-24] og innsikten du har fått i samarbeidet med foreldrene, eleven selv, lærer og rektor om elevens behov i skolesituasjonen
- b) Ta stilling til:

Vedlegg

- 1) Hva som er viktigste for eleven i skolen? (aktørfaktor)
- 2) Om eleven har behov for særlige individualiserte tilrettelegginger (individfaktor)
- 3) Hvordan lærer og rektor kan legge til rette for elevens behov (1 og 2) i elevens læringsmiljø? (skolekontekst-faktor)
- 4) Hvordan hjemmet kan støtte skolens tilrettelegginger? (hjemmekontekst-faktor)
- c) Lag et tentativt konkret løsningsforslag i form av en sammenhengs-sirkel, der aktør-, individ- og kontekstfaktorer som kan tenkes å opprettholde et tilfredsstillende utbytte av opplæringen koples til et målet om et tilfredsstillende læringsutbytte (inne i sirkelen)
- d) Bruk denne visuelle fremstillingen som utgangspunkt for videre validerende samtaler med elev/foreldre [26] og foreldre, lærer, rektor [27] om PP-tjenestens vurdering av elevens behov i skolesituasjonen

[26] Validering av behov med elev-/foreldre

- a) Informer eleven kort og enkelt om utredningsprosessen [20-25], med vekt på det konkrete løsningsforslaget [25c]
- b) Få innspill fra eleven på løsningsforslaget
- c) Revider løsningsforslaget ut fra elevens innspill
- d) Vektlegg at elevens innspill vil tas med i videre i egen samtale med skole og hjem [27]

[27] Validering av behov med skole og hjem

- a) Informer skole og hjem kort og enkelt om utredningsprosessen [20-26], med vekt på det konkrete løsningsforslaget [26c]
- b) Få innspill fra foreldre, lærer og rektor på løsningsforslaget
- c) Revider løsningsforslaget ut fra innspill skole og hjem
- d) Vektlegg at innspill fra skole og hjem vil tas med videre i samtale med rektor om skolens kapasitet for håndtering av elevens behov [31]

[28] Mål for tilrådningsfasen, steg 4 [28-35]:

- Bearbeide, dele og kommunisere samarbeidsutfordringer, utredningsfasen, steg 3
- Vurdere elevens behov opp mot skolens kapasitet for håndtering av behovene
- Ta stilling til skolens kompetanse for universelle tilrettelegginger

[29] Intern erfaringsutveksling, steg 3

Utforsk samarbeidsutfordringer i utredningsfasen, steg 3, enten med kollega nr. 2 i sak eller med kollegaer i internt team (nettverk)!

Diskuter med kollega(er):

- a) Hvilke hovedutfordringer oppsto i ditt samarbeid med:
 - Eleven?
 - Foreldrene?
 - Læreren?
 - Rektor?
 - Andre hjelpeinstanser?
- b) Kjenner din(e) kollega(er) igjen dette fra egen praksis?
- c) Tips til måter å møte utfordringene?
- d) Momenter for intern kompetanseutvikling?

[30] Notat, kompetanseutvikling

Dokumenter særlige samarbeidsutfordringer [29d] i samtale med – eller i kort epostnotat til PP-leder.

[31] Skolens kapasitet for håndtering av elevens behov?

PP-tjenestens tilrådnings bygger på kunnskap om elevens behov i skolesituasjonen som ble til i samarbeid med nøkkelinteressentene i utredningsprosessen, steg 3. Fordi elevens behov er uløselig knyttet til skolens kapasitet for håndtering av behovene, må skolens kapasitet utforskes nærmere.

Utforsk forholdet mellom elevens behov og skolens kapasitet for håndtering av behovene med nr. 2 i sak eller i internt team (nettverk).

- 1) Diskuter med kollega(er):
 - a) Hvilken kapasitet ser skolen ut til å ha m.h.t å håndtere det reviderte løsningsforslaget? [27c]
 - b) Prøv å differensiere og spesifisere elevens hjelpebehov, på et kontinuum fra universelle tilrettelegginger til særlige tilrettelagte tilpasninger
 - c) Lag en tentativ plan for tiltak, bygget på elevens behov [27c], der særlige tilretteleggingstiltak for eleven (spesialundervisning), skilles fra tilpasninger innen den ordinære opplæringen for alle elever
 - d) NB: Vær ambisiøs på skolens vegne!

Vedlegg

Utforsk forholdet mellom elevens behov og skolens kapasitet for håndtering av behovene med rektor!

- 2) Diskuter med rektor:
- a) Den tentative planen for tiltak [31,1c], bygget på elevens behov [27c], der særlige tilretteleggingstiltak for eleven (spesialundervisning), skilles fra tilpasninger innen den ordinære opplæringen for alle elever
- b) Hvilken kapasitet vurderer rektor at skolen har m.h.t å håndtere det reviderte løsningsforslaget? [27c]
- c) Gjør en konkret kapasitetsvurdering sammen med rektor!
- 1) Ved høy kapasitet for håndtering av elevens behov, gå til [32]
- 2) Ved lav kapasitet for håndtering av elevens behov, gå til [33]

[32] Plan for universelle tiltak

Sakkyndig vurdering konkluderer med ikke behov for særlige tilrettelegginger, gå til steg 0 [6], anbefaling av plan for universelle tilrettelegginger (PUT).

[33] Plan for særlige tilrettelegginger

Sakkyndig vurdering konkluderer med at eleven har behov for en kombinasjon av universelle tilrettelegginger og individuelle tiltak.

[34] Særlige tiltak?

Vurdér først hvilke behov for særlige tiltak skolen har m.h.t utforming av universelle tiltak?

[35] Notat, kompetanseutvikling

Dokumenter behov [34] i samtale med – eller i kort epostnotat til PP-leder

[36] Mål for vurdering av individuelle tilpasninger, steg 5 [37]:

- Å gi råd til skolen om hvordan eleven, med sine særlige behov, kan inkluderes i aktiv deltakelse med andre elever og voksne i læringsmiljøet:
- Slik at eleven kommer modus for læring.

[37] Sakkyndig vurdering

Beskriv hvordan elevens behov ble utredet i samarbeid med eleven selv, foreldre, skole og eventuelt andre eksterne hjelpeinstanser i steg 1-4

Vurdér hvilke ressurser som må settes inn for å realisere den tentative planen (31, 1c) som ble til i samarbeidet:

- a) Hvilke behov for særlige tilrettelegginger har eleven?
- b) Hvilke kapasitetsutviklingsbehov har skolen knyttet til det å møte elevens behov?

Den sakkyndige vurderingen legges til grunn enkeltvedtak og for skolens utforming av en individuell opplæringsplan (IOP).

[38] Re-vurdering av individuelle vs. universelle tilpasninger

Den sakkyndige vurderingen er «ferskvare». Gjør derfor avtale med skolen om at hjelpebehovet re-vurderes i steg 1 med den hensikt å justere forholdet mellom individuelle- [5] og universelle tilpasninger [0]. jfr. målsetningen for steg 0 om at skolens universelle tiltak skal omfatte flest mulig elever [0].