

Anitra Vognild

Kommunikasjon i skolens tverrprofesjonelle samarbeid

En kvalitativ studie av hvordan skolens
tverrprofesjonelle team kommuniserer og
lærerens bidrag i samtalen

Masteroppgave i sosialpedagogikk

Veileder: Jan Frode Haugseth

Mai 2024



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Anitra Vognild

Kommunikasjon i skolens tverrprofesjonelle samarbeid

En kvalitativ studie av hvordan skolens
tverrprofesjonelle team kommuniserer og lærerens
bidrag i samtalen

Masteroppgave i sosialpedagogikk
Veileder: Jan Frode Haugseth
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg teamet tverrprofesjonelt samarbeid i skolen. Jeg ønsket å få en dypere kunnskap om dette temaet, da jeg synes det var interessant å ha om det i sosialpedagogikken. Det er noe jeg ser på som relevant å ha med meg ut i jobben som lærer. Jeg valgte å avgrense oppgaven mot kommunikasjonen i tverrprofesjonelle team i skolen, og hvordan læreren fremstår og bidrar i et slikt samarbeid. Problemstillingen ble derfor som følger: *«Hvordan kommuniserer tverrprofesjonelle team i skolen, og hva er lærerens bidrag inn i samtalen?»*

Forskningsdesignet på oppgaven er en casestudie, og blir basert på den kvalitative metoden observasjon. Observasjonen av fire møter ble casen for denne oppgaven. Ulike lærere, avdelingsleder og spesialpedagog fra en skole, pedagogisk-psykologisk tjeneste og logoped ble observert i de fire tverrprofesjonelle møtene. Det var samarbeidsmøter som ble holdt for å dele kunnskap eller oppnå en videre vei for tiltak for elevens beste. På grunn av kvaliteten på dataene som ble samlet inn under observasjonene, har jeg også formulert ett tenkt case. Denne casen er funnet opp og formulert ut fra mine egne praksiserfaringer, og er derfor ikke en faktisk hendelse.

Analysen viser at det gjennom erfaringsdeling blir skapt tillit og forståelse mellom de ulike profesjonsutøverne i møtene, som igjen bidrar til et effektivt samarbeid. Det er en tydelig nonverbal kommunikasjon i møtene, som aktiv lytting, bekreftende nikk og at det er deltakelse i diskusjon. Dette bidrar til at kommunikasjonen i samarbeidet er åpen og respektfull. Språket som blir brukt er klart og forståelig for alle deltakerne, som bidrar til at alle deltar aktivt i samtalen. Samarbeidet og dialogen er effektiv, og det er en balansert maktfordeling er viktig for å sikre inkludering og deltakelse fra alle parter. Alle profesjonsutøverne bidrar til å finne en løsning, og beslutningene blir tatt i samarbeid og med respekt for hverandres perspektiver.

Resultatet viser at kommunikasjonen mellom de ulike profesjonene er viktig for hvordan samarbeidet blir til slutt og om det faktisk er mulig å samarbeide. Både verbal og nonverbal kommunikasjon er en viktig del for at kommunikasjonen fungerer til et samarbeid. Profesjonsutøverne må være åpne for den kunnskapen og bidrag de andre kommer med, og det må være en gjensidig respekt og deltakelse fra alle parter for å få til en god dialog. Læreren bidrar inn i samtalen med å være den med nærest relasjon til eleven, og ved å ha erfaringer fra klasserommet om hva som fungerer og ikke fungerer.

Abstract

This assignment investigates the subject regarding interdisciplinary collaboration within schools. I wanted to gain a deeper knowledge of this topic since I found it interesting while learning about it in social pedagogy. Additionally, I feel strongly that this knowledge will be of importance for me during my career as a teacher. I chose to limit the assignment to focus on the communication in interdisciplinary teams within schools, and how the teacher act and contributes to this collaboration. The research question therefore became as follows: *"How do interdisciplinary teams communicate within the school, and what is the teacher's contribution to the conversation?"*

The research design for the assignment is a case study, and it is based on the qualitative methodology observation. The observation from four meetings became the case for this assignment. Various teachers, Head of Department and special education teacher from the school, the pedagogical-psychological services and speech therapist was observed in the four interdisciplinary meetings. There were collaboration meetings that were held to share knowledge or achieve a further path for measures in the best interest of the pupil. Due to the quality of the data collected during the observation, I have also formulated an imaginary case. This case has been invented and formulated based on my own practice experiences and is therefore not an actual happening.

The analysis shows that through knowledge sharing, trust and understanding is created between the various professionals in the meetings, which in turn contributes to effective collaboration. There is a clear non-verbal communication in the meetings, such as active listening, affirmative nods and that there is participation in discussion. This helps ensure that communication in the collaboration is open and respectful. The language used is clear and comprehensible to all participants, which helps everyone participate actively in the conversation. The collaboration and dialogues are effective, and having a balanced distribution of power is important to ensure inclusion and participation from all parties. All the professionals contribute to finding a solution, and the decisions are made in cooperation and with respect for each other's perspectives.

The result shows that communication between the various professions is important for the result of the collaboration and whether it is possible to collaborate. The fact that there is both verbal and non-verbal communication becomes an important part of how the communication is in the collaboration. Professionals must be open to the knowledge and contributions that others bring, and there must be mutual respect and participation from all parties to create a good dialogue. The teacher contributes to the conversation by being the one with the closest relationship to the pupil, and by having experiences from the classroom about what work and do not work.

Forord

Denne oppgaven markerer at fem år på lærerstudiet er over. Fem år fylt med mye ny kunnskap, erfaring og mange vennskap som jeg ikke ville vært foruten. Gode minner som har gitt meg mye glede i studiehverdagen! Gjennom disse årene har jeg fått innsikt i pedagogiske teorier, undervisningsmetoder og klasseledelse, samtidig som jeg har utviklet meg som individ og som kommende lærer. Å skrive masteroppgave har vært en spennende prosess og bidratt til å gi meg mer kunnskap, i tillegg til å være frustrerende og krevende i perioder.

Takk til medstudenter som jeg har kunnet stille spørsmål og dele frustrasjon med. Det har vært en stor motivasjon for meg at dere har orket å lytt og gi råd. Det har vært en glede å ha dere ved min side gjennom studietiden.

En spesiell takk til min siste praksislærer på studiet. Jeg er veldig takknemlig for din innsats og hjelp til å finne møter jeg kunne observere, for at jeg skulle ha mulighet til å samle inn data til denne oppgaven.

Til slutt vil jeg takke veilederen min, Jan Frode Haugseth. Takk for at alle gode råd og verdifulle innspill du har kommet med underveis i prosessen, det settes veldig pris på.

Trondheim, mai 2024.

Anitra Vognild

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Personlig motivasjon	1
1.2 Tema	2
1.3 Problemstilling	3
1.4 Om datagrunnlag	3
2 Teori	5
2.1 Tverrprofesjonelt samarbeid	5
2.2 Kommunikasjon	6
2.2.1 Nonverbal kommunikasjon	6
2.2.2 Metakommunikasjon	7
2.3 Relasjon	7
2.4 Samarbeid	7
2.5 Makt i samarbeidet	8
2.6 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	9
2.7 Bakhtins dialogbegrep	10
3 Metode	12
3.1 Utvalg	12
3.2 Casestudie	13
3.3 Observasjon som metode	13
3.3.1 Ulike typer observasjon	14
4 Analyseprosessen	16
4.1 Forventninger	16
4.2 Datakvalitet	17
4.3 Datapresentasjon	18
4.3.1 Observasjon 1: Møte med logoped	18
4.3.2 Observasjon 2: Møte med indre hjelpetjenesten	19
4.3.3 Observasjon 3: Møte med indre hjelpetjenesten	19
4.3.4 Observasjon 4: Hastesak med indre hjelpetjenesten	20
4.4 Koding	21
4.4.1 Hvordan jeg kodet	21
4.5 Analyse av data	21
4.6 Hovedfunn i analysen	25
5 Ett tenkt case	26
5.1 Tverrprofesjonelt samarbeid ved Duegård skole	26
6 Drøfting	29
6.1 Samarbeidspraksis	29

6.2 Kommunikasjonen i samarbeidet	30
6.3 Meningen med samtale og god dialog	31
6.4 Kommunikasjonen i ulike systemnivå.....	31
6.5 Min utvikling som lærer.....	33
6.6 Potensial for videre forskning.....	34
7 Avsluttende refleksjoner	35
Referanseliste.....	37

1 Innledning

I innledende kapittel skriver jeg først om min personlige motivasjon for oppgaven, og hvorfor jeg har valgt det aktuelle temaområdet. Deretter viser jeg til problemstillingen for oppgaven og hvilke ytterlige avgrensninger jeg har gjort. Til slutt skriver jeg om datagrunnlaget. Ved et ønske om å få en dypere forståelse i tverrprofesjonelt samarbeid, og at dette er en masteroppgave innenfor sosialpedagogikk på lærerstudiet, har jeg valgt å ha et særlig fokus rettet mot skolens rolle i dette samarbeidet. Jeg har gjennom sosialpedagogikken fått en bedre kunnskap om hvilke sentrale samarbeidsaktører som er relevante for skolens arbeid for å ivareta ulike elevgrupper. I tillegg til hvilke profesjoner skolen samarbeider med, slik at det er til det beste for elevens oppvekst- og utdanningsvilkår.

1.1 Personlig motivasjon

«Jeg skal bli lærer» var det jeg svarte da jeg var liten, om noen spurte meg hva jeg skulle bli når jeg ble stor. Det har også vært mange andre titler i tankene, som for eksempel at jeg skulle lage et interiørfirma som skulle bli større enn IKEA og advokat i Paris, men jeg har alltid kommet tilbake til at jeg ville bli lærer.

Jeg husker lærerne mine fra barneskolen som omsorgsfulle og hyggelige. De møtte oss alltid med et smil, de var kreative og noen jeg begynte å se opp til. Jeg hørte alltid på hva de sa, og hadde virkelig respekt for dem. Dette har vært med å underbygge ønsket om å bli lærer. I tillegg har jeg alltid likt å jobbe med barn. Det å få se at de utvikler seg og mestrer nye ting, det gir meg glede og er noe jeg har hatt lyst til å være en del av.

Fra jeg startet på lærerutdanningen i 2019 til den dag i dag har jeg både lært mye om læreryrket generelt og om meg selv i rollen som lærer. Valgene jeg har tatt har blitt tatt på grunn av min interesse for å utvikle meg til å bli en god lærer. Det jeg legger i å være en god lærer er en som ser hver enkelt elev og som vil prøve å bygge gode relasjoner, samtidig som det er en tydelig klasseledelse. Etter å ha vært i praksis har jeg også snakket med lærere og ledelsen om hvordan de jobber tverrprofesjonelt. Det virker som det er forskjellig fra skole til skole, og at det er varierende hvor tilgjengelig og hvor mye kunnskap lærerne har til akkurat det tverrprofesjonelle samarbeidet. I tillegg til hvordan de føler samarbeidet er. Jeg har gjennom emnet «Sosialpedagogisk arbeid i skolen» fått mer kunnskap om skolens samarbeid med andre profesjoner, og jeg tenker at ved å få en bredere kunnskap om dette vil det gjøre meg mer forberedt på læreryrket.

Jeg har i praksis opplevd hvor viktig kommunikasjon er i skolen, både mellom lærer og elev, i skole-hjem-samarbeid og mellom lærere og andre profesjoner. I fellesmøter har det ofte vært snakk om hvordan andre profesjoner kan bidra, når læreren sin kompetanse ikke strekker til, slik at elevene får det best mulig. Noen lærere jeg har møtt i praksis deler også en frustrasjon over at kommunikasjonen mellom dem og andre profesjoner kunne vært bedre. De kan for eksempel føle på en mangel av informasjon og dermed at kommunikasjonen mangler.

Jeg ønsker å ha mer innsikt og kunnskap om hvordan lærere framstår i tverrprofesjonelle samarbeid, og dette er da min motivasjon for å skrive denne oppgaven. Jeg som nyutdannet lærer har et ønske om å få en bedre forståelse av hva slike tverrprofesjonelle samarbeid innebærer og hvilken rolle lærere tar i slike møter, og dette gjør at jeg syns

det virker som en viktig del å lære mer om. I tillegg tenker jeg at denne kunnskapen kan bidra til at jeg utvikler meg som kompetent lærer.

1.2 Tema

Thorsen og Christensen (2023, s. 22) skriver at «lærerens overordnede ansvar er å bidra til elevenes sosiale og faglige læring». For at en lærer skal håndtere dette ansvaret, er det slik at han eller hun trenger bistand. Temaet i denne oppgaven er derfor tverrprofesjonelt samarbeid. Jeg har valgt dette temaet fordi jeg ønsker selv å få mer kunnskap om det. I tillegg til at samfunnet og skolen har blitt mer komplekst, som gjør at min kompetanse som lærer ikke vil strekke til alene. Jeg har også erfart gjennom praksis og som tilkallingsvikar i skolen at som lærer må en mest sannsynlig samarbeide med andre profesjoner flere ganger i løpet av karrieren. Det vil være det beste for barn og unge at ressursene fra flere fagfelt samles (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 18). Det har også kommet en Stortingsmelding fra regjeringen (Meld. St. 6 (2019-2020)), hvor det står at den kompetansen som trengs skal være så nær barna som mulig. Dette er for at alle barn og unge skal bli sett og få den hjelpen de trenger når de trenger den.

Ekspertgruppa om lærerrollen ble nedsatt som et offentlig utvalg i 2015 av Kunnskapsdepartementet. Dette ble gjort for å belyse «hva av det som skjer i og rundt skolen og lærerne i dag, som kan bidra til å utvikle og styrke profesjonsutøvelsen, og hva som eventuelt kan være problemskapende og kontraproduktivt» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 21). Gjennom dette arbeidet fant utvalget ut at det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen ble anbefalt mer oppmerksomhet. Dagens skoler har utfordringer på flere områder som går utover lærernes primære kompetanse, og dette gjør at Ekspertgruppa mener at flere profesjoner burde inn i skolen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 211). For at lærernes rolle skal bli utført på best mulig måte, må de bli avlastet for oppgaver som andre profesjonsutøvere er bedre egnet til å håndtere. Forskning viser at om profesjoner, som helsesykepleier og barnevernspedagoger, samarbeider med lærerne, vil det kunne bidra til å styrke elevenes utvikling og læringsmiljø (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 211).

I 2018 ble paragraf 15-8 tilføyd i opplæringsloven, og dette gjorde at læreren ble pålagt å samarbeide tverrprofesjonelt for elevens beste. Det står «Skolen, skolefritidsordninga og pedagogisk-psykologisk teneste skal samarbeide med andre tenesteytarar dersom samarbeid er nødvendig for å gi eleven eit heilskapleg og samordna tenestetilbod» (Opplæringsloven, 1998, § 15-8). Det blir stadig en mer mangfoldig elevgruppe i skolen, og ved dette blir lærerrollen utsatt for stadig nye forventninger. Skolen vil ha utfordringer på mange områder som vil gå utover lærernes kjernekompetanse, og dette gjør at skolen må utvide sin kompetanse gjennom å inkludere flere profesjoner på skolens arena (Caspersen et al., 2019, s. 203). En slik utvikling krever at det blir satt et sterkere søkelys på skolens tverrprofesjonelle arbeid, som vil forutsette mer åpenhet og samarbeid med de andre profesjonene som omgir skolen.

Læreren sitt overordnede ansvar er å bidra til sosial og faglig læring (Thorsen & Christensen, 2023, s. 22). Som skrevet over er det å samarbeide med andre profesjoner blitt en viktig del for å bedre kunne oppfylle målsettingen for skolen. Det å for eksempel kunne gi alle elever følelsen av at de er sett og at de får den hjelpen de trenger når de trenger den. Gjennom emner i sosialpedagogikken har jeg fått kunnskap om de sentrale samarbeidsaktørene som skolene kan samarbeide med tverrprofesjonelt. De ulike

profesjonsutøverne kan være helsesykepleier, spesialpedagog, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), barnevernet eller politi. Skolens samarbeid med disse aktørene er en god støtte, når lærerens kompetanse ikke lenger strekker til alene. Det er kontaktlæreren og andre lærere som først og fremst er de som er sammen med elevene i skolen. Det er også derfor de kan få en følelse av at noen har det vanskelig på skolen eller i hjemmet (Erstad, 2018, s. 59). Noen lærere kan oppleve at det er vanskelig å vurdere omfanget og alvorlighetsgraden av det en elev kan ha som utfordringer, og det er ikke sikkert at alle lærere har kunnskapen til å hjelpe akkurat det den eleven har behov for. Det varierer ut fra enkelte tilfeller hvem som er relevante samarbeidspartnere, og hvordan og når det skal samarbeides med dem (Erstad, 2018, s. 59). Kommunikasjonen mellom de ulike profesjonene, om hva enkelte kan bidra med, kan her bli en viktig del i samarbeidet for elevens beste.

Det er ulike begreper i bruk når det er snakk om tverrprofesjonelt samarbeid. Tverrfaglig, tverretatlige, flerfaglig, fellesfaglig og tverrprofesjonell er mye brukte begreper (Willumsen et al., 2023, s. 26). I denne oppgaven velger jeg å bruke tverrprofesjonelt samarbeid. Dette er fordi jeg retter oppgaven gjennom et skoleperspektiv. Jeg ser på læreren, som en profesjon, i samspill med andre profesjoner, som for eksempel helsesykepleier, PP-tjenesten osv.

1.3 Problemstilling

Innenfor temaet tverrprofesjonelt samarbeid har jeg valgt å avgrense mot kommunikasjonen i tverrprofesjonelle team i skolen, og hvordan læreren fremstår og hva læreren bidrar med i et slikt samarbeid. Dette har jeg valgt fordi jeg ønsker å både få en dypere forståelse av hvordan læreren fremstår i det tverrprofesjonelle samarbeidet, og det kan være nyttig kunnskap å ha med i egen utvikling som lærer. Med bakgrunn i dette har jeg utviklet problemstillingen: «*Hvordan kommuniserer tverrprofesjonelle team i skolen, og hva er lærerens bidrag inn i samtalen?*»

Målet med oppgaven er å oppnå en kunnskap og innsikt i hvordan tverrprofesjonelle samarbeid går fram, og hvilken rolle læreren både har og tar i slike samarbeid. Jeg ønsker å få en forståelse av hvordan disse samarbeidene kan bidra for elevene i skolehverdagen, og i jobbhverdagen til en lærer.

1.4 Om datagrunnlag

For å få svar på problemstillingen har jeg i denne oppgaven valgt å gjennomføre kvalitativ observasjon. Jeg har fått være med å observere fire møter, som har vært utgangspunkt for casen i denne oppgaven. Det første møtet bestod av en lærer, spesialpedagog og logoped. De siste tre var møter på en skole med indre hjelpetjenesten. Indre hjelpetjenesten er en ressurs for lærerne, hvor en kan avtale tid for å ta opp aktuelle saker med andre profesjoner, som for eksempel helsesykepleier, PP-tjenesten og spesialpedagog. De tre møtene jeg observerte bestod av lærere, avdelingsleder, spesialpedagog på skolen og PP-tjenesten. Helsesykepleier og andre profesjonsutøvere skulle også delta, men de hadde ikke mulighet å komme den dagen på grunn av andre uforutsette møter.

Før møtene forberedte jeg meg med å lage et observasjonsskjema med ulike punkter. De ulike punktene var: hvordan deler læreren sine erfaringer, hvordan får læreren fram sine erfaringer med gitt elev, hvordan bli disse erfaringene møtt av andre profesjoner i

møtene, bruker læreren egne erfaringer for å hjelpe fram en konklusjon, dominerer en part avgjørelsen, er det uenighet og er det inntrykk av 'god dialog'. Dette var for å få en bedre oversikt over hva jeg observerte i hvert møte, og det var også til hjelp ved å ha punktene å trekke observasjonene til underveis.

2 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teori om området jeg har valgt å skrive om. Jeg gir først en overordnet tilnærming til temaet tverrprofesjonelt samarbeid. Dette gjør jeg for å gi en tydelig innføring i hva tverrprofesjonelt samarbeid handler om. Siden det er kommunikasjonen i samarbeidet jeg ønsker å se på, trekker jeg også inn teori på områdene kommunikasjon og samarbeid. Jeg velger også å trekke inn Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Bakhtins dialogbegrep, da dette gir perspektiver som blir relevante å drøfte rundt i lys av tematikken.

2.1 Tverrprofesjonelt samarbeid

I arbeidet om å utnytte skolens potensial til det beste for alle ansatte og elever vil det tverrfaglige og tverretatlige arbeidet i skolen være sentralt. Tverrfaglig samarbeid er naturlig å ta i bruk i skolens indre arbeid med kartlegging, men også i samarbeidet med eksterne instanser som bistår skolen i arbeidet for at elevene skal ha best mulig læring (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 21). Tverrfaglig og tverretatlig er to begreper som ofte brukes sammen. Det tverretatlige er det samarbeidet som foregår på tvers av etater og institusjoner som har ulike oppgaver og forskjellig ansvar (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 27). I det tverrfaglige samarbeidet i skolen kan det ofte legges føringer for tverretatlig samarbeid.

Det har i Norge vært nedfelt i nasjonale styringsdokumenter og lovreguleringer i over 30 år at det er et krav om samarbeid i praksis og utdanning (Willumsen et al., 2023, s. 24). Det er brukt mange forskjellige begreper knyttet til tverrprofesjonelt samarbeid, og på både den norske, skandinaviske og internasjonale arenaen er det et mangfold av begreper. Tverrfaglig, tverretatlige, flerfaglig, fellesfaglig og tverrprofesjonell er mye brukte begreper om norske forhold (Willumsen et al., 2023, s. 26). I denne oppgaven velger jeg å bruke tverrprofesjonelt samarbeid. Dette fordi jeg ser på læreren, som en profesjon, i samspill med andre profesjoner, som for eksempel helsesykepleier, PP-tjenesten og lignende. Johannessen og Skotheim (2018, s. 21) nevner tverrfaglighet om det jeg vil se på som det samme som begrepet tverrprofesjonelt. De definerer tverrfaglighet som at flere faggrupper lager en felles forståelse av en problemstilling, og at de deretter blir enige om hvordan de i fellesskap kan finne en løsning på problemstillingen.

I Christensen (2018, s. 148) står det at en som lærer skal være åpen for at andre profesjoner tar over og hjelper elevene. Dette er fordi det er mange av utfordringene til elever og foreldre som krever og fortjener at flere profesjoner samarbeider. I arbeidet med elevene har skolen mange samarbeidspartnere. Samarbeidet blir kalt for tverrprofesjonelt samarbeid i helse- og sosialforskning, mens det andre steder blir omtalt for flerfaglig samarbeid. I Christensen (2018) blir begrepet flerprofesjonelt arbeid brukt, og det defineres som «det samarbeidet som skjer når samarbeidspartnere fra ulike profesjoner arbeider med samme oppgavefelt, men har hver sine innfallsvinkler eller arbeidsoppgaver». De ulike profesjonene sin samlede kompetanse blir utnyttet, for å på en best mulig måte imøtekomme behovene til elever, foreldre og de som arbeider i skolen. Dette samarbeidet må bygge på den kunnskapen en har om hverandres kompetanseområder og en respekt for disse områdene (Christensen, 2018, s. 149). Ledelsen i skolen, som avdelingsledere og rektor, er de som har den sentrale oppgaven for å sikre at dette samarbeidet blir best mulig for elevene. De har også som oppgave å

forsikre om at det er utviklet en felles forståelse for hva som er hensikten med samarbeidet.

Tverrprofesjonelt samarbeid går ut på at flere profesjoner eller ulike fagpersoner sitter sammen i møter, der alle er aktivt deltakende med sin kunnskap. Martinsen et al. (2014, s. 17) nevner at dette samarbeidet er inngått av ulike fagpersoner fra skole, PP-tjenesten, skolehelsetjenesten, barnevernstjenesten, barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og politi.

2.2 Kommunikasjon

Kommunikasjonen mellom de ulike profesjonene er en grunnleggende faktor i det tverrprofesjonelle samarbeidet (Martinsen et al., 2014, s. 41). Det kan være et potensial som ligger i det å snakke sammen, og at en får lov å være en del av det å bygge opp positive sider ved samarbeidet. Det er nødvendig å ha gode kommunikasjonsferdigheter for å ha muligheten til å ikke bare snakke til andre, men faktisk kommunisere med andre. Ved å kunne reflektere og kommunisere fra ulike perspektiver, så har en mulighet til å skape en større helhet i forståelsen. Her vil det komme frem flere nyanser og beskrivelser, som igjen kan bidra til å skape nye historier (Martinsen et al., 2014, s. 41). Det kan være til hjelp for elevens fortelling om seg selv, sitt selvilde og samtidig hvordan andres oppfatning er av elevens muligheter.

Hver enkelt deltaker i møtet burde være oppmerksom på hvordan en stiller egne spørsmål og de beskrivelser en kommer med, da dette er med på å kunne trekke fokuset og samtalen i en helt bestemt retning. En kan hele tiden lære og blir bedre på kommunikasjon ifølge Martinsen et al. (2014, s. 41). Det er viktig å være bevisst på at det finnes mange ulike måter å stille spørsmål på og at det er mange ulike perspektiver. Ved å være bevisst på akkurat dette, kan det bedre hjelpe fram nyttig kunnskap og informasjon i tverrprofesjonelle samarbeidsmøter.

2.2.1 Nonverbal kommunikasjon

Det å skulle kommunisere kan være komplekst og utfordrende. I tillegg til selve samtalen vil også *den* nonverbale kommunikasjonen finne sted. Den nonverbale kommunikasjonen kan prege relasjonene og stemningen i det tverrprofesjonelle samarbeidsmøtet, og det kan være med å påvirke den øvrige kommunikasjonen (Martinsen et al., 2014, s. 42). Den nonverbale kommunikasjonen kan påvirke hva som trekkes frem av de enkelte profesjonenes kunnskap og refleksjoner. Stemningen kan bli påvirket i en uheldig retning om for eksempel en av profesjonene i møtet sitter med både armer og ben i kors, uten å ha en mine i ansiktet. Da kan det tenkes at denne personen mener at han er viktigst og vet best. Dette kan gjøre at de andre profesjonsutøverne føler seg utrygge og dermed deler mindre. Det som derimot kan bidra til å skape en trygghet og åpenhet i møtet, er ved å ha en nonverbal kommunikasjon som aktiv blikkontakt, bekreftende og anerkjennende nikk. Da kan det være at flere tørr å bidra og dele den kunnskapen og kompetansen de selv har (Martinsen et al., 2014, s. 42). Kvaliteten i relasjonene i møtet vil dermed i stor grad henge sammen med kroppsspråket den enkelte viser.

Ødegård (2023, s. 183) skriver at «kommunikasjon er selve limet i alt samarbeid». Kvaliteten på tilbakemeldinger og at det er en uformell støtte i gruppen er sentrale faktorer for å få til gode samarbeid. Det kan være mye å hente på det å kunne skape

gode rutiner for kommunikasjon for å få til at de ulike profesjonsutøverne får til et godt samarbeid.

2.2.2 Metakommunikasjon

Det kommuniseres hele tiden, og det blir kommunisert på flere nivåer parallelt. Det er også mulig å kommunisere om kommunikasjonen på ulike måter. Jensen og Ulleberg (2019, s. 139) definerer det å kommunisere om kommunikasjonen som metakommunikasjon. Metakommunikasjon tilhører innenfor pragmatikken. Pragmatikken er innenfor språkvitenskapen det som handler om språkhandlinger og om hvordan en forstår språket som blir brukt (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 26). En vil alltid kommunisere på flere nivåer og flere måter samtidig, og dette gjør at metakommunikasjon blir en sentral del ved all kommunikasjon. Måten et ord blir sagt ved bruk av stemme, tonefall og ansiktsuttrykk, vil si noe om hvordan en skal forstå det som blir sagt. Stemmen, tonefallet og ansiktsuttrykket er «meta» i forhold til ordene (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 139). Det at det settes ord på selve kommunikasjonen og samarbeidet blir en form for metakommunikasjon.

2.3 Relasjon

Relasjonen er grunnleggende og basis i kommunikasjonsteorien (Ulleberg, 2014, s. 22). Dette gjør det helt nødvendig å innføre et grunnleggende relasjonsperspektiv. Det er relasjoner en forholder seg til, snarere enn gjenstander og fysiske realiteter. Nonverbal kommunikasjon har en evne til å etablere gode relasjoner og skape trygghet i samarbeidet (Martinsen et al., 2014, s. 50).

Hovedfokuset i et kommunikasjonsperspektiv vil være at en undersøker relasjonen og kommunikasjonen som vil foregå. Om det da i tillegg trekkes inn et utvidet relasjonsperspektiv, har en mulighet til å se på hvordan erfaringene, historiene, fenomenene og kunnskapene som samtalen dreier seg om er i samspill med relasjonen mellom menneskene. I den kommunikasjonen som foregår i samtalen vil relasjonen som den enkelte har til innholdet, bli formidlet, trukket inn, forhandlet og utviklet. Kommunikasjon er altså et omfattende begrep, og alt kan kommuniseres (Ulleberg, 2014, s. 23). Det er grunnleggende for mennesker og en kan ikke melde seg ut av kommunikasjon med andre. Relasjonen er også grunnleggende, enten det gjelder i møte med mennesker, situasjoner eller fenomener.

Perspektivene kommunikasjon og relasjon kan bli sett på som nær beslektet (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 25). Dette er fordi all kommunikasjon foregår i relasjoner, og det er ikke mulig å tenke seg en relasjon som foregår uten kommunikasjon. Når relasjon nevnes, snakker en i tillegg om kommunikasjon, og motsatt. Dette gjør at kommunikasjonsperspektivet og relasjonsperspektivet nærmest blir overlappende.

2.4 Samarbeid

I Martinsen et al. (2014, s. 21) blir ordet samarbeid gitt et meningsinnhold som viser til «det å arbeide sammen». Begrepet samarbeid er også utsatt for mange ulike forståelser, og det finnes mange forskjellige måter å «gjøre samarbeid» på. En kan samarbeide gjennom for eksempel å gjøre forskjellige ting ved siden av hverandre, men også at samarbeidet er preget av et mer gjensidig samspill og utveksling.

Samarbeidet vil hovedsakelig foregå mellom læreren, eleven og foreldrene i skolen, men når en elev strever og lærer eller foreldre ikke kan hjelpe til, er det behov for samarbeid mellom læreren og andre profesjonsutøvere (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 183). Ifølge Martinsen et al. (2014, s. 17) kan samarbeid forstås som et ord som beskriver en ramme eller form. Innholdet kan forandre seg, og det kan være forskjellig fra møte til møte. Dette gjør at det ikke kan lages en fast oppskrift på hvordan en bør gå fram. Tverrprofesjonelt samarbeid har et krav om at de ulike profesjonene som deltar er tilpasningsdyktige, smidige og refleksive. Det blir dermed viktig at det blir lagt til rette for gode samarbeidsrutiner i den enkelte skolen. Selv om gode modeller og systemer for samarbeid er viktig, er det ingen garanti for at målet blir nådd. En forutsetning for å lykkes er at det er en vilje til samarbeid og en forståelse for det de ulike profesjonsutøverne bidrar med (Myrann et al., 2018, s. 117).

Det er en forutsetning at en har kjennskap til hverandres ansvars- og kunnskapsområder, vet om hvilke juridiske forhold de ulike tjenestene forholder seg til og at samarbeidet er forankret hos skoleeier (kommune) og hos skolens ledelse for å få et godt samarbeid. Som med alt annet arbeid i skolen, er det også i dette samarbeidet viktig med gode referater, gode strukturer og klare avtaler om oppfølging og ansvar. Kommunene er veldig forskjellig med hensyn til hvor enkelt det er å få tilsatt fagpersoner med bestemte utdanninger, det er forskjellig hvordan kommunene prioriterer mellom de ulike profesjonene, og det er ulikt hvordan skoler eller lærere opplever at de får hjelp til å mestre utfordrende situasjoner. Noen av samarbeidspartnerne har faste tider eller dager på skolen, andre kommer ved behov (Christensen, 2018, s. 150-151).

De fleste skoler har ressursteam eller tverrfaglige team, der mange av disse profesjonene deltar. Det er viktig å vite at en kan rådføre seg med disse samarbeidspartnerne anonymt, det vil si at det ikke blir brukt navn på elevene det gjelder. En kan be fagpersonene komme på team- eller personalmøter, og en kan få hjelp med eventuelle henvisninger.

Samarbeid er ikke alltid enkelt, og innimellom kan det føre til uenigheter og konflikter. Det som da er kunsten med et godt samarbeid, er å tåle uenigheten, kommuniserer høyt om den, for så å handle konstruktivt med et mål om å finne ut av det sammen (Lund, 2018, s. 345). Målet i tverrprofesjonelle samarbeid i skolen er at eleven skal få det bedre. Om dette da ikke skjer, har samarbeidet mislyktes, og alle partene i samarbeidet har et ansvar. Her blir kommunikasjonen en viktig del for å ikke hindre samarbeid. Om kommunikasjonen blir helt lukket, vil det være negativt for samarbeidet.

2.5 Makt i samarbeidet

Det kan være at tverrprofesjonelle samarbeid blir problematiske. Ett problem kan være manglende ressurser, et annet kan være ulike profesjonsinteresser og det tredje kan være at de som samarbeider på tvers ikke vil ha et eierforhold til saken (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 36). Hvis noe av dette skjer i et samarbeid kan det gjøre at samarbeidet stopper opp eller det kan skapes konflikter. I et tverrprofesjonelt samarbeid kan det også oppstå ulike former for makt. Johannessen og Skotheim (2018, s. 36) nevner «posisjonsmakt, kontroll over belønninger, makt gjennom tvangsmidler, makt gjennom fagkunnskap, makt gjennom renommé eller ekspertise, personlig makt og til slutt det de velger å kalle fortolkningsmakt». Gjennom et samarbeid kan det være personlig makt en kommer mest i kontakt med, og da særlig om tverrprofesjonelle team

skal fungere profesjonelt. Personlig makt kan bli uttrykket ved at mennesker er forskjellige, ved å ha ulike måter å uttrykke seg, forholder seg til mennesker på ulike måter, varierende grad av energi og kan kommunisere forskjellig. Noen har også en evne til å klare å analysere og diskutere bedre enn andre, og dette kan også trekke fram en maktforskjell i samarbeidet.

I Jensen og Ulleberg (2019, s. 184) defineres makt som «evnen eller veien til å nå sine mål eller ha autoritet eller myndighet over noe». Det blir trukket fram hvordan Michel Foucault hevdet at makt blir vist gjennom relasjoner, og for å studeres må en se på hvordan den kommer til uttrykk i praksis.

2.6 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Jeg inkluderer Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å gi et perspektiv på viktigheten av gjensidig respekt og forståelse av effektiv kommunikasjon innen tverrprofesjonelle team.

Den utviklingsøkologiske teorien til Urie Bronfenbrenner forklarer menneskelig utvikling med at det er en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljø (von Tetzchner, 2012, s. 54). Siden både miljø og individ påvirker hverandre vil påvirkningsprosessen foregå gjensidig. Utviklingen vil foregå parallelt i flere ulike miljøer, som også vil påvirke hverandre. Utviklingsøkologi blir av Bronfenbrenner beskrevet som en dynamisk prosess som involverer samspillet mellom individet i utvikling og de varierte miljøene eller kontekstene det er en del av (Guldvog, 2015, s. 12). Denne teorien forklarer hvordan det på mange ulike nivå vil ha betydning for utvikling og atferd hos individer. De ulike nivåene kan være fra nasjonale samfunnsfaktorer knyttet til kultur, økonomi og skolestrukturer, til skolemiljørammer og familie- og vennerelasjoner. Teorien består egentlig av fire deler, men jeg vil her se nærmere på to av disse, *prosessene*, som er nevnt over, og *kontekstene*. Kontekstene kan bli systematisert i nivåer som vil stå i forbindelse med hverandre, og som da individet står i samspill med (Imsen, 2020, s. 411). Det er fire samfunnssystemer og disse er mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Det som skjer på et nivå, vil henge sammen med det som skjer på de andre nivåene. Noe som vil si at nivåene blir påvirket av hverandre (von Tetzchner, 2012, s. 55).

Mikrosystemet er der individet befinner seg i et gitt tidspunkt av livet. Det er de miljøene som personen er direkte involvert i (Imsen, 2020, s. 412). De ulike nærmiljøene kan for eksempel være familie, venner og skole. Det er mange mikrosystemer, de vil påvirke hverandre og gjennom samspillet vil de danne mesosystemet. Mesosystemet består av relasjonen mellom de viktigste situasjonene som individet vil befinne seg i (von Tetzchner, 2012, s. 55). Det vil altså være at en studerer flere nærmiljøer samtidig, for å få fram samspillet mellom dem. Det tredje nivået er eksosystemet. Eksosystemet er det som kan påvirke individet, uten at individet selv er deltaker (Guldvog, 2015, s. 13). Her er det skolemiljøet som individet er en del av på meso- og mikronivåene som blir påvirket av for eksempel hvilke ressurser og rammer som skolen blir tildelt. I skolesammenheng vil disse rammebetingelsene påvirke lærerens muligheter til å styrke egen kompetanse, gi tilpasset opplæring og bygge læringsmiljøet rundt hver enkelt elev. Makrosystemet er derimot det overordnede nivået i det utviklingsøkologiske systemet, og vil med dette påvirke alle systemene og dermed binde dem sammen (Imsen, 2020, s.

413). Eksempler på ulike faktorer kan her være lovverk, normer, verdier og ritualer. Makrosystemet speiler altså samfunnet rammebetingelser og den kulturelle konteksten.

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 25) beskriver dagens forståelse av lærerrollen som «de normer og forventninger som er knyttet til lærernes yrkesutøvelse, formes i et samspill mellom ulike aktører og institusjoner på makronivå og gjennom konkrete praksiser på mikronivå». På makronivå påvirkes lærerrollen av overordnede politiske beslutninger, utdanningsreformer og samfunnsmessige forventninger til skolen og lærernes rolle. Disse faktorene kan for eksempel føre til endringer i læreplaner, pedagogiske metoder og krav til lærernes kompetanse. På mikronivå formes lærerrollen av den faktiske yrkesutøvelsen, både individuelt og i samspill med kollegiet på den enkelte skolen. Dette inkluderer hvordan lærere planlegger og gjennomfører undervisning, hvordan de samarbeider med kollegaer, og hvordan de håndterer ulike situasjoner i klasserommet. I tillegg formes lærerrollen gjennom samværet med elevene. Lærernes interaksjon med elevene, deres tilnærming til læring og mestring og deres evne til å støtte og veilede elevene i deres utvikling, blir sentrale elementer i hvordan lærerrollen oppleves og utøves.

2.7 Bakhtins dialogbegrep

For å gi et perspektiv på viktigheten av gjensidig respekt og forståelse av effektiv kommunikasjon innen tverrprofesjonelle team inkluderer jeg Bakhtins dialogbegrep.

I et tverrprofesjonelt samarbeidsmøte vil alle parter mest sannsynlig bidra til kommunikasjon. Om for eksempel en lærer har et møte med en elev, vil begge parter ha en oppfatning og danne seg en mening om den andre, relasjonen og innholdet i kommunikasjonen (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 206). Gjennom at det er en gjensidig prosess som er preget av samhandling og utveksling av tegn og ord, vil relasjonen og situasjonen utvikle seg. Ordet dialog kommer fra gresk. Det er satt sammen av *dia*, som betyr «gjennom» eller «mellom», og *logos*, som betyr «ord» eller «tale» (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 206). Det vil dermed bety «gjennom ordene» eller «mellom ordene». Ved å bruke dialog normativt kan kvalitetene ved en samtale betegnes. Dette betyr å vurdere en samtale ut fra hvor godt den oppfyller visse normer og standarder for dialog. En vurderer dermed om dialogen oppfyller kriteriene for hva en god samtale bør være, og om den bidrar til kommunikasjon og forståelse mellom deltakerne.

Det skilles mellom dialogiske teorier og teorier om dialog. Ved å se på teorier om dialog vil det handle om interaksjonen gjennom språket i direkte samtale, mellom to eller flere personer, hvor det er vekt på handlingene dem gjør. De dialogiske teoriene vil i tillegg ta utgangspunkt i interaksjonen, men vil også gå videre og utvikle en forståelse av dialog som det grunnleggende for tenkning, sosialisering og meningsskaping (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 207). Materielle omgivelser og mer abstrakte ideer vil her spille en rolle. Først og fremst kan utviklingen og læringen til et menneske foregår innenfor rammen av de relasjonene en inngår i, og dette kan kalles for dialogisme. Jensen og Ulleberg (2019, s. 207) definerer dialogisme som «en måte å forstå psykologiske og sosiale fenomener på». Ved at mennesket får sin identitet, vil det også gjennom kontakt med andre mennesker kunne utvikle seg til å ha mer kunnskap, tanker og verdier.

Dialogbegrepet kan knyttes til språk og samtale, men samtidig avgrense det til situasjoner der individene møtes ansikt til ansikt. Mikhail Bakhtin knytter dialogbegrepet

til å handle om språket, men han har også utvidet det til å handle om både muntlig og skriftlig kommunikasjon, dialog mellom menneske og tekst, menneskets indre dialog og dialog mellom tekster (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 209). Kjernen i Bakhtin sin forståelse av dialog er at samtidig som en beholder respekten for sitt eget ord, har respekt for andres ord, en vilje til å lytte, forstår den andres premisser og bruker den andres ord som tankeredskap (Dysthe, 2001, s. 14). Bakhtins dialogbegrep handler derfor om hvordan det blir skapt mening gjennom samtaler og i samspill med andre. I stedet for å se kommunikasjon som enveis, så Bakhtin på det som en gjensidig prosess der en påvirker hverandre når det snakkes sammen. Han mente at dialog ikke bare handler om ordene som blir sagt, men også om hvordan en lytter til og responderer på andre (Børtnes, 2011, s. 109). På denne måten blir det skapt en mening gjennom samhandling og utveksling av ulike synspunkter og perspektiver.

Dialogen er et samarbeid (Svare, 2006, s. 15). Her vil en lytte fordi en er interessert i det som blir sagt, og om det er gode grunner vil en være åpen for å forandre sin egen tankegang. I dialogen vil deltakerne skape noe sammen, og dette kan for eksempel være en felles forståelse eller helt nye innsikter. Det vil ikke søkes noe makt fra de enkelte i dialogen, for her skal alle heller være åpne og tørre å forsvare dialogen (Svare, 2006, s. 18). Kvaliteten på dialogen blir ikke målt ut fra hvor mange ord som blir brukt, men hvordan de enkelte ordene faktisk brukes.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere metodevalg for studien min. Jeg vil først presentere utvalget av dataene, og videre si noe om hvordan dette gjorde studien til en case. Deretter vil jeg si noe om valget av observasjon som metode.

Problemstillingen min er som nevnt «Hvordan kommuniserer tverrprofesjonelle team i skolen, og hva er lærerens bidrag inn i samtalen?». Som det står i problemstillingen ønsket jeg å få mulighet til å finne ut om hvordan det kommuniseres i tverrprofesjonelle samarbeidsmøter i skolen. I tillegg ønsket jeg også å se på hva læreren bidrar med inn i et slikt samarbeid og møte. For å få svar på problemstillingen ville jeg gjennomføre kvalitativ observasjon. Her kunne jeg få observere møter mellom lærer og flere profesjoner i skolen. Jeg tenkte at dette kunne gi meg et innblikk i hvordan slike samarbeidsmøter foregår, og om observasjon av tverrprofesjonelle samarbeidsmøter kan bidra til min utvikling som lærer.

For å få svar på problemstillingen tok jeg kontakt med en skole for å høre om det var mulighet for at jeg kunne observere møter mellom lærer, andre profesjoner og muligens foreldre. Jeg fikk tilbakemelding på at det var mulighet til å være med på seks forskjellige møter, innen en periode på to uker. I det ene møtet skulle derimot ingen lærer delta, og jeg så det derfor ikke som relevant for min forskning. Dette på grunn av at jeg ville observere hva det er læreren bidrar med i tverrprofesjonelle møter. Et annet møte, som nok var det som var mest relevant for akkurat det jeg ønsket, fikk jeg derimot ikke lov av foreldrene til elev å være med på. Dette gjorde at det ble fire møter som ble utvalg for min studie.

Disse fire møtene skulle bestå av både lærer og flere andre profesjoner. Det skulle delta både interne og eksterne aktører fra skolen i møtene, som for eksempel kontaktlærer, andre lærere, skoleledelsen, spesialpedagog, helsesykepleier, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), logoped og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Her kunne jeg få sett læreren i samarbeid med flere profesjoner, og jeg så for meg at det ble et utvalg hvor datainnsamling av observasjoner ble gjennomført på en god måte.

3.1 Utvalg

Omfanget av oppgaven og muligheten av møter jeg fikk til å være med på, gjorde at utvalget ble fire møter i skolen. Disse fire møtene utgjør casen i studien min. Første møte besto av kontaktlærer, spesialpedagog og logoped. I dette møtet var lærer og spesialpedagog på besøk til logoped for å lære mer om løpsk tale, fordi eleven i klassen til læreren hadde vært på utredning for dette. Møtet varte ca. en time. De tre andre møtene jeg fikk observere var en del av indre hjelpetjenesten. I disse møtene har lærere mulighet til å ta opp saker angående elever med andre profesjoner. Jeg fikk beskjed om at det skulle være med flere profesjonsutøvere i tillegg til lærer og spesialpedagog, som helsesykepleier, PP-tjenesten, BUP og skoleledelsen i møtene. Et møte varte mellom 30 minutter til en time. Den dagen møtene var hadde derimot ikke alle profesjonsutøverne mulighet til å være med, så møtene besto av færre profesjoner enn det som var forespeilet. De som deltok på møtene var PP-tjenesten, avdelingsleder og spesialpedagog fra skolen, i tillegg til at det kunne være med andre lærere fra trinnet til eleven.

3.2 Casestudie

Forskningsdesignet for oppgaven min er casestudie. Postholm og Jacobsen (2021, s. 63) definerer casestudie som «en samlebetegnelse for å rekke forskningsdesign med enkelte variasjoner». Det blir studert «en case» og det er noe som er avgrenset i tid og rom. Casen i denne oppgaven er som nevnt fire tverrprofesjonelle samarbeidsmøter. Disse møtene ble gjennomført i løpet av en periode på to uker, og er avgrenset til tiden møtene varte og stedet de ble gjennomført.

En casestudie er en forskningsmetode som innebærer en grundig og detaljert analyse av et spesifikt tilfelle (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110). Case kan som studieobjekt være et program, et tiltak, en aktivitet, et individ, et sammensatt system eller som jeg tenkte å se på, et møte. Casestudiens hensikt kan være at en vil oppnå innsikt i de mange faktorene som påvirker det spesifikke tilfellet. Dette gir meg som forsker muligheten til å utforske et fenomen i sin naturlige sammenheng og forstå dets kompleksitet. For meg blir det å se på hvordan læreren framstår i en del av sitt arbeid, som er å samarbeide med andre profesjonsutøvere for elevens beste.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 110) skriver «det som kjennetegner en casestudie, er at forskeren henter inn mye informasjon fra noen få enheter eller caser over kortere eller lengre tid». I min oppgave er tidsaspektet på casen den tiden møtene varte. Ved å gjennomføre en casestudie vil det bidra til å få en grundig analyse av spesifikke tilfeller. I dette tilfellet blir det lærerens rolle under tverrprofesjonelle samarbeidsmøter, og hvordan det kommuniseres i slike samarbeid. Dette vil gjøre at jeg får muligheten til å gå dypt inn i detaljer og gir et rikt grunnlag for å utforske dynamikken i situasjonen.

3.3 Observasjon som metode

Casestudier blir ofte gjennomført ved hjelp av kvalitative tilnærminger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110). Innen forskning blir det skillett mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Forskjellen er at i kvantitativ metode blir informasjon innhentet og formidlet ved hjelp av tall. Det blir som regel gjort gjennom spørreskjemaer, der spørsmål har faste svaralternativer. Innen kvalitativ metode derimot blir informasjonen hentet inn gjennom ord og språk, som for eksempel at forskeren skriver ned hva som blir observert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Jeg har valgt observasjon som kvalitativ metode, da det egner seg godt når en som forsker ønsker direkte tilgang til det som skal undersøkes.

Thagaard (2018, s. 63) skriver hvordan observasjon som kvalitativ metode «innebærer at vi studerer sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvilke handlinger deltakere i felten utfører». Observasjon som metode er særlig egnet til å studere samhandling, da dette gjør at forskeren kan rette oppmerksomheten mot hvordan personene forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner. Gjennom observasjon vil en få studert virkeligheten slik den utvikler seg i naturlige omgivelser. I min oppgave vil jeg se på hvordan læreren framstår og samarbeider i møte med andre profesjoner, og da vil jeg gjennom observasjon få muligheten til å observere lærerne i selve møtet.

Observasjon er en direkte metode, noe som gir den verdi. Dataene som blir samlet inn gjennom observasjon kan gi dypere innsikt i hendelser, forhold og situasjoner, sammenlignet med data samlet inn med andre metoder (Vedeler, 2000, s. 12).

Observatøren vil ha evne til å fange opp detaljer som andre deltakere kanskje ikke legger merke til, og kan oppdage ting som tidligere ikke har blitt lagt merke til.

Observasjonsdata gir forskeren muligheten til å forstå det som skjer på en unik måte, som kan være annerledes enn det som kommer fram gjennom intervjuer eller andres utsagn.

Ved å ta i bruk observasjon vil det gjøre at jeg samler inn data i lærerens naturlige arbeidsmiljø, og under et reelt tverrprofesjonelt samarbeidsmøte. Dette gir en autentisk innsikt i hvordan læreren håndterer situasjonen og samhandler med andre profesjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Det vil gi en realistisk innsikt i hvordan læreren faktisk håndterer situasjonen, i stedet for å måtte stole på selvrapporterte data som det kan bli gjennom intervju. Gjennom observasjon kan jeg fange opp lærerens atferd, verbale uttrykk, samhandling og kroppsspråk med andre profesjonsutøvere. Dette vil gi en dypere forståelse av hvordan de deltar og samarbeider med andre profesjoner gjennom kommunikasjonen.

Jeg får muligheten til å identifisere mønstre og trender i lærerens atferd og rolle over tid, ved at jeg observerer mer enn ett møte. Dette kan bidra til å avdekke gjentakende mønstre eller unike hendelser som gir innsikt i lærerens strategier, utfordringer eller suksesser under tverrprofesjonelle samarbeidsmøter. Ved å kombinere casestudie og observasjon som metode vil det gi meg en helhetlig forståelse av lærerens rolle. Jeg vil få informasjon om ikke bare hva læreren sier, men også om hvordan det blir sagt, hvilken kontekst det blir sagt i, og hvordan læreren samhandler med andre deltakere i møtet.

Under observasjon kan det være umulig å skli naturlig inn i situasjonen som skal observeres (Tjora, 2021, s. 83). Deltakerne i studien kan bli påvirket ved å bli observert, for eksempel kan det hende at de ikke oppfører seg slik de ellers gjør. Det kan skje påvirkning begge veier, både i større og mindre grad. Tjora (2021, s. 86) skriver at en derfor må være bevisst at dette kan påvirke observasjonsstudienes pålitelighet.

3.3.1 Ulike typer observasjon

Det skilles mellom strukturert og ustrukturert observasjon. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 71) definerer strukturert observasjon som «at forskeren opererer med et skjema som inneholder forhåndsbestemte kategorier som bestemmer hva som skal observeres og registreres». Det vil ved strukturert observasjon ofte bli brukt observasjonsskjema. Jeg har i denne oppgaven valgt å ha en strukturert observasjon ved at jeg har laget et observasjonsskjema. Dette noterte jeg på underveis i møtene jeg observerte.

Hvilken rolle jeg tar som observatør har også noe å si for hvordan dataene blir samlet inn under observasjon. Jeg skal være med inn i møtene og det blir derfor ikke noen skjult observasjon, men heller en åpen observasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 68). De som blir observert vet at jeg er der for å observere, og de vet hva hensikten med studien er. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 68-69) skriver om «fire begreper som betegner ulike måter observasjon i en naturalistisk setting kan gjennomføres på». Disse fire begrepene er fullstendig deltaker, deltakende observatør, observerende deltaker og fullstendig observatør. Jeg er en tilskuer i møtene jeg observerer, og siden deltakerne i møtene jeg observerer vet at jeg er der og ser meg, blir jeg en observerende deltaker. Observerende deltaker blir også kalt ikke-deltakende observatør

(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Jeg har derfor gjort en strukturert, ikke-deltakende observasjon, som betyr at jeg vil forholde meg mer nøytralt og observere uten å påvirke det som bli observert. Jeg følger i tillegg en forhåndsbestemt struktur for observasjonen.

4 Analyseprosessen

I dette kapitlet presenteres analyseprosessen for studien. Først skriver jeg om mine forventninger i oppstarten av prosessen, og hvordan dataene ikke helt ble som jeg tenkte de kunne bli. Dette gjør også til at jeg trekker inn datakvalitet. Deretter presenterer jeg dataene mine, før jeg skriver om kodingsprosessen. Til slutt i kapitlet gjennomfører jeg analysen.

Etter å ha bestemt meg for at tema skulle være tverrprofesjonelt samarbeid, tok jeg kontakt med en skole og hørte om det var mulighet for meg å observere tverrprofesjonelle samarbeidsmøter. Jeg la fram problemstillingen jeg hadde og ønsker for hvilke møter jeg ville observere.

I planleggingsfasen fram mot observasjon planla jeg hvordan jeg ville registrere data. I Tjora (2021, s. 104) blir «feltnotater» beskrevet som den vanligste metoden for å nedtegne observasjoner og refleksjoner, som er knyttet til det en ser og hører. Jeg valgte å lage et observasjonsskjema, som mitt «feltnotat», med punkter av hva jeg ville se etter i møtene. Disse punktene ble utarbeidet for å få svar på problemstilling. Jeg valgte også et observasjonsskjema for at det skulle bli enklere å ta notater, underveis i møtene, av det jeg observerte. Som observatør bør en også være helt åpen for inntrykk og data må samles på en så komplett måte som det er mulig, for å få fram hva som skjedde i situasjonen (Tjora, 2021, s. 104). De ulike punktene i observasjonsskjemaet var:

- Hvordan deler læreren sine erfaringer?
- Hvordan får læreren fram sine erfaringer med gitt elev?
- Hvordan blir disse erfaringene møtt av andre profesjoner i møtene?
- Bruker læreren egne erfaringer for å hjelpe fram en konklusjon?
- Dominerer en part avgjørelsen? Er det uenighet?
- Er det inntrykk av 'god dialog'?

Jeg fikk mulighet til å observere fire tverrprofesjonelle samarbeidsmøter. Det var ulik lærer i hvert møte, men fra samme skole. Første møte var hos logoped i kommunen. Der skulle en lærer og spesialpedagog fra skolen lære mer om løpsk tale, fordi de hadde en elev som hadde vært under utredning for dette. I de tre neste møtene var det indre hjelpetjenesten, hvor lærere har mulighet til å ta opp saker angående elev. PP-tjenesten, avdelingsleder og spesialpedagog fra skolen, i tillegg til at det kunne være med andre lærere fra trinnet til eleven. Det skulle egentlig være med flere profesjoner, i tillegg til PP-tjenesten og spesialpedagog, men de hadde ikke mulighet den dagen møtene var.

4.1 Forventninger

Forventningene mine inn i observasjonen var å få observere tverrprofesjonelle samarbeidsmøter, for å få svar på hvordan læreren bidrar og framstår i slike møter. Jeg ønsket å få observere møter hvor ulike profesjoner, som skolen samarbeider med, og kontaktlærer er en del av. Det å kunne observere «laget rundt eleven» i flere møter og med flere profesjoner var det jeg håpet og forventet i planlegging av oppgaven. «Laget rundt eleven» er her tenkt som de interne aktørene og flere profesjoner er de eksterne aktørene. Ved å få observere samme lærer over lenger tid, ville det gi meg muligheten til å identifisere mønstre og trender i lærerens atferd og rolle.

Jeg kontaktet, som nevnt tidligere, en skole hvor jeg hadde vært i praksis for å høre om det var mulig å få være med å observere tverrprofesjonelle samarbeidsmøter. Skolen kom med forslag til møter det var mulighet til å være med og observere, men det ble ikke helt som forventet. I et møte endte det med at foreldrene sa nei til at jeg kunne observere. Dette var også et møte som jeg tenkte hadde fungert veldig bra for oppgaven min, og som jeg kunne få mye ut av å være med på. Det ble derimot mulighet for fire andre møter. I møtene med indre hjelpetjenesten ble det heller ikke helt som forventet. Andre profesjonsutøvere, som for eksempel helsesykepleier, hadde ikke mulighet til å være med på møtet likevel og møtte derfor ikke. Det ble da færre profesjoner å observere i samspill med læreren.

Møtene kom også over relativt kort tid, og det var forskjellige lærere i hvert møte. Dette gjorde at det ikke ble tid til å samle inn data over en lenger periode. Jeg fikk dermed ikke observere samme lærer i flere møter, men fire forskjellige lærere i et møte hver. Ved at det ikke ble helt slik jeg forventet fikk jeg noe redusert datakvalitet, men jeg valgte å gå videre med den dataen jeg fikk innhentet og gjør derfor analyse ut fra den.

4.2 Datakvalitet

Tjora (2021, s. 259) skriver «ofte benyttes de tre kriteriene *pålitelighet* (reliabilitet), *gyldighet* (validitet) og *generaliserbarhet* som indikatorer på kvalitet». For at disse kriteriene skal gi mening til vurdering av kvaliteten på kvalitativ forskning, må de bli gitt en betydning.

Pålitelighet handler enkelt sagt om sammenhengen gjennom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2021, s. 259). Om det blir oppfattet en klar sammenheng mellom empiri, analyse og resultater og at personlige, politiske eller andre faktorer, som det ikke er redegjort for, styrer sammenhengen. Det handler altså om hvor pålitelige dataene er, og det vil innebære at dataene ble samlet inn, behandlet og tolket på en måte som er stabil og pålitelig.

Gyldighet handler om den logiske sammenheng det er mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål en søker å finne svar på (Tjora, 2021, s. 260). Det handler om svarene en får i sin forskning, og om de faktisk er svarene på de spørsmålene som blir forsøkt stilt. Gyldigheten kan styrkes ved at å tydeliggjøre hvordan forskningen blir gjennomført, ut fra hvilke spørsmål som blir stilt og som en ønsker å svare på (Tjora, 2021, s. 262). Dette vil innebære at det formes spørsmål med utgangspunkt i de temaene en vil utforske, samt den kunnskapen som det allerede finnes om disse temaene fra tidligere forskning.

Generaliserbarhet er knyttet til forskningens relevans. Ut over de tilfellene som har vært utforsket er generaliserbarhet undersøkelsens gyldighet (Tjora, 2021, s. 288). Det vil være viktig å vurdere utvalgsprosessen nøye og rapportere grundig om studiens kontekst og begrensinger, for å sikre generaliserbarhet som et kriterium for datakvalitet.

Tjora (2021, s. 260) trekker også inn to ekstra kvalitetskriterier, *transparens* og *refleksivitet*. *Transparens* betyr gjennomsiktighet (innsyn), og refererer til hvor godt detaljene i en studie blir beskrevet for den som leser, spesielt i metodologisk sammenheng. Å være transparent innebærer å gi innsikt i både omfanget og prosessen av studien, inkludert metoder, datainnsamling og analyser. Dette er viktig for å sikre at

leserne har tillit til studiens gyldighet og pålitelighet (Tjora, 2021, s. 297). En høy grad av transparens anses som positivt for forskningsmessig kvalitet, da det gjør det mulig for andre forskere å evaluere og gjenskape studien, samt forstå dens relevans og potensielle begrensninger. Refleksivitet er derimot hvordan en som forsker har evne til å være bevisst sin egen rolle, bakgrunn, forforståelser og eventuelle påvirkninger i hele forskningsprosessen (Tjora, 2021, s. 294). Dette innebærer at forsker er kritisk bevisst på hvordan egne antakelser, verdier og perspektiver kan påvirke datainnsamling, analyse og tolkning.

4.3 Datapresentasjon

Dataene som jeg samlet inn under observasjon av de fire møtene er presentert kortfattet under. Dataene har kommet ut fra observasjonsskjema jeg noterte på underveis i hvert møte. Disse observasjonsskjemaene hadde seks forskjellige punkter jeg skulle se etter underveis i møtene. Det er trukket ut det viktigste av det jeg la merke til og fikk notert ned underveis i observasjonen.

4.3.1 Observasjon 1: Møte med logoped

Jeg observerte et møte mellom lærer, spesialpedagog og logoped. Det var lærer og spesialpedagog som var innkalt til møtet med logoped angående en elev. Denne eleven hadde vært under utredning for løpsk tale. I dette møtet skulle lærer og spesialpedagog få lære mer om løpsk tale, og hvordan de kunne jobbe med det i skolen. Både alene med eleven og i klasserommet.

Møtet startet med at alle presenterte seg, og logoped forklarte hva møtet skulle inneholde og hvordan de skulle gå fram. Læreren delte sine erfaringer gjennom dette møtet ved å starte med å vise sin kjennskap til eleven. Dette ble gjort ved at læreren fortalte om sine erfaringer med eleven, både de positive erfaringene og utfordringene det kunne være i skolen ble nevnt. Læreren brukte et konkret språk underveis, og det var ingen ord som skilte seg ut som fagspråk. Spesialpedagog og logoped delte også sin erfaring og relasjon til eleven.

Logoped tok opp rapporten om utredningen av elev, og begynte å gå gjennom denne punktvis. Lærer hadde også med seg rapporten og så i den, mens logoped stilte lærer og spesialpedagog spørsmål underveis. Spørsmål fra logoped handlet om hvilke erfaringer læreren og spesialpedagog hadde med eleven under hvert punkt. Læreren fikk fram sin relasjon til eleven ved å svare på disse spørsmålene.

Læreren delte sine erfaringer, og spesialpedagog og logoped satt lyttende og hørte på. Det var spesialpedagogen som stilte mest spørsmål, og hun delte også erfaringene sine med eleven. Læreren var den som var mest stille i rommet, men nikket bekreftende til det som ble sagt av de andre. Underveis i samtalen med logoped kom både spesialpedagog og læreren med erfaringer.

Det var ingen uenighet i møtet, men logoped var den som hadde føringen av samtalen og var den som bestemte hva som skulle være samtaletema der og da. Logoped bestemte at alle i rommet skulle være bevisste og tydelige da de snakket. Dette var nok for å gi læreren og spesialpedagog en bevissthet over hvordan de snakker, og hvordan de kan ta med seg det inn i klasserommet. I tillegg til logoped snakket også spesialpedagog en del, mens læreren sa minst og satt mer lyttende ved å lene seg

framover. Læreren satt også og så eller leste i rapporten, og skrev ned notater i en bok underveis i møtet.

Det var ingen tydelige avbrytelser underveis i møtet, og det var en og en som snakket om gangen. Da en part var ferdig, så fortsatte eller svarte neste. Da logopeden snakket spørrende, så svarte enten læreren eller spesialpedagog.

4.3.2 Observasjon 2: Møte med indre hjelpetjenesten

I dette møtet var kontaktlærer, PP-tjenesten, avdelingsleder, spesialpedagog og en lærer til fra trinnet til stedet. Møtet handlet om at kontaktlærer hadde behov for å få hjelp til hvilke tiltak som burde og kunne gjøres i forhold til en elev.

Kontaktlærer begynte først å dele det positive og det som fungerte i både klasserommet og sosialt med eleven, så delte hun hvilke utfordringer det var. Kontaktlærer trakk også fram relasjonen hun har med eleven. Den andre læreren delte også sine erfaringer, og nikket bekreftende til det kontaktlærer fortalte. Ved at de andre i rommet stilte lærerne spørsmål om eleven, fikk lærerne fram sine erfaringer og relasjoner til eleven. Kontaktlærer viste til kjennskap med hjemmet og foreldre, og fortalte om hvordan foreldresamarbeidet foregår.

PP-tjenesten satt og skrev ned på pc-en underveis da læreren snakket. Innimellom så hun opp fra pc-en for å stille spørsmål. Avdelingsleder stilte også en del spørsmål til læreren om eleven. Spørsmålene dreide seg mest om det læreren fortalte, og dette kan være fordi de ønsket å få en mer utdyping ut fra hva de selv trengte å vite mer om.

I en diskusjon tok PP-tjenesten opp om eleven var i puberteten, og om «problemet» kunne være på grunn av det. Da sa lærer seg uenig og at «Der er ikke eleven enda». Læreren brukte da relasjonen til eleven til å ikke være helt enig i tiltak eller forslag til tiltak som ble nevnt av andre profesjonsutøvere. Her trakk læreren fram relasjonen til eleven i at hun var uenig i det PP-tjenesten mente grunnen til «problemet» kunne være. Læreren begrunnet så hvorfor hun var uenig i dette, og PP-tjenesten og avdelingsleder satt nikkende og virket som de var enige i det læreren kom med.

Læreren spurte og kom med forslag om det var mulighet for PP-tjenesten å komme og observere eleven i klasserommet. PP-tjenesten mente da at det er for sent på året til at tiltak kunne bli gjort på skolen nå, men at det er tilrettelegging for ungdomsskolen som det var behov for. Selv om alle profesjoner i møtet ble enige om videre tiltak, så var det PP-tjenesten som var den som tok selve avgjørelsen.

Det var ingen tydelige avbrytelser underveis i møtet, og det var en som snakket om gangen. De andre satt lyttende mens en part snakket, og om det ble stilt spørsmål ble det fulgt opp med svar.

4.3.3 Observasjon 3: Møte med indre hjelpetjenesten

I dette møtet var kontaktlærer, PP-tjenesten, avdelingsleder og spesialpedagog til stedet. Jeg fant ut underveis i presentasjon av eleven fra læreren sin side, at læreren for ikke så mange uker siden kom inn i et vikariat som kontaktlærer for denne eleven. Det var også første gang læreren var i et slikt samarbeidsmøte, og spurte derfor om hvordan møtet skulle foregå.

Læreren fortalte om relasjon og erfaringer med eleven, både positive og negative hendelser fra klasserommet. Læreren fortalte om at mor til eleven hadde delt sine erfaringer med hvordan eleven var hjemme også. Det var både læreren og avdelingsleder som delte, og dette fant jeg da ut at var fordi læreren nylig ble vikarierende kontaktlærer på trinnet og for eleven. Merket gjennom møtet at læreren var ny på trinnet, fordi hun virket mer usikker i forhold til for eksempel avdelingsleder.

Underveis i læreren sin erfaringsdeling satt PP-tjenesten og skrev på pc-en. Da læreren ble ferdig med å dele kom PP-tjenesten med forslag til videre tiltak. Etter å ha blitt ferdig med å dele sin relasjon og erfaring med eleven, sa ikke læreren så mye i resten av møtet.

Læreren fortalte om hvilke tiltak som allerede var prøvd, og delte enda mer om sine erfaringer med eleven. Hun sa eleven var sterk faglig, men at det var det sosiale som var et «problem». Underveis virket læreren litt utrygg på hva som skulle skje videre, og hva det var hun kunne gjøre for å hjelpe eleven. Avdelingsleder spurte PP-tjenesten om hvordan en kunne ta kontakt med andre profesjoner, og hvilke andre profesjoner som kunne vært aktuelle.

Det var PP-tjenesten og avdelingsleder som styrte møtet, og læreren virket mer usikker og satt mer lyttende underveis. Det kom fram i erfaringsdeling at avdelingsleder også kjente like mye til elevens utfordringer som det læreren gjorde. Det kom fram i møtet at sak tidligere var drøftet i skolen og med PP-tjenesten. Læreren og avdelingsleder delte at mor til eleven var for en videre utredning, og da foreslo PP-tjenesten Trondheimshjelpa som videre tiltak.

Det var lite avbrytelser underveis i møtet, og det ble stilt oppfølgings spørsmål og det ble videre drøfting fra parter. Avdelingsleder og PP-tjenesten var positive til tiltak som læreren hadde gjort i klasserommet, og da framsto læreren mer trygg. Selv om læreren var ny var det ikke så mye forskjell fra dette møtet og de andre møtene, uten om at det var tydeligere at læreren følte på mer usikkerhet sammenlignet med avdelingsleder og PP-tjenesten. Usikkerheten her tenker jeg var på hvordan samarbeidsmøter foregår og hvordan hun kan trekke fram sine tanker om konklusjon for videre tiltak, da avdelingsleder og PP-tjenesten tok mer plass i selve møtet.

4.3.4 Observasjon 4: Hastesak med indre hjelpetjenesten

Dette møtet var en hastesak avdelingsleder valgte å ta opp med PP-tjenesten, da det fortsatt var tid igjen og det ikke var noen flere møter på slutten av dagen.

Avdelingsleder fortalte om elev i flere minutter, og det ble delt både erfaringer gjennom å snakke om relasjon til elev og utfordringer og sterke sider fra klasserommet. Avdelingslederen fortalte ut fra et dokument hun hadde funnet fram på pc-en. PP-tjenesten satt og skrev ned på pc-en og sa ikke så mye underveis i fortellingen til avdelingsleder. Det ble gått fort gjennom dokumentet, hvor det både sto om hvilke «problemer» det var rundt elev og positive hendelser.

PP-tjenesten stilte spørsmål om hvordan eleven var språklig, og dette var nok for å få en utdypning ut fra hva avdelingsleder akkurat hadde fortalt. PP-tjenesten kom også med forslag til hva som kunne være tiltak. Underveis i diskusjonen av tiltak delte

avdelingsleder mer erfaringer, og stilte spørsmål for å få forklart det PP-tjenesten kom med. Her virket det som avdelingsleder prøvde å finne ut om hun var helt enig i de tiltak som PP-tjenesten foreslo, og ville med dette ha en bedre forståelse av hva det kunne være.

Det virket som begge parter var enige om veien videre, og de avtalte neste møtetidspunkt. Det ble gjort en oppsummering av avdelingsleder, og dette kunne være for at hun ønsket å få en oversikt og bekreftelse på at PP-tjenesten var enig om hva de hadde funnet ut i løpet av møtet.

Det var som regel en som fortalte og en som lyttet underveis i møtet. Om noen stilte spørsmål ble spørsmålet besvart, og det ble også svar fram og tilbake. Avdelingsleder hadde noen avbrytelser av PP-tjenesten innimellom.

4.4 Koding

Som første steg i analysen kodet jeg dataene mine. Innenfor SDI-metoden er koding svært viktig for vekten på induksjon (Tjora, 2021, s. 218). Det finnes en rekke strategier for koding innenfor kvalitativ forskning. SDI-modellen opererer derimot bare med ett nivå av koder og det holdes fast ved en ren induktiv strategi. Tjora (2021, s. 218) definerer at «målet med koding er tredelt». Koding er en analytisk prosess hvor forskeren organiserer og kategoriserer dataene for å identifisere mønstre, temaer eller relevante elementer.

4.4.1 Hvordan jeg kodet

I denne oppgaven startet jeg kodingen med å bli godt kjent med datamaterialet mitt. Jeg tok fram observasjonsnotatene, leste over de flere ganger, mens jeg streket ut i forskjellige farger ulike observasjoner. Dette var for å se om det var noen likheter fra de ulike møtene. Jeg skrev observasjonene over på pc-en, for å få en bedre oversikt. Ut fra dette startet jeg å strukturere og kategorisere materialet inn i ulike koder. I starten ble dette gjort med de ulike fargene jeg streket ut med, men etter hvert plasserte jeg observasjonene inn i et kodingsskjema. Her trakk jeg sammen ulike markeringer fra tidligere inn i samme kode, til jeg hadde igjen fem ulike koder som observasjonene var plassert i. Dette gjør meg i stand til å se sammenhenger på tvers av de fire casene. De fem ulike kodene var «relasjon», «språk», «kroppsspråk», «makt» og «konklusjon».

4.5 Analyse av data

Relasjonen

Hvert møte startet med at læreren delte om sin kjennskap og erfaring med eleven. Det var en tydelig start i hvert enkelt møte, og det var læreren som startet med å fortelle hver gang. Dette gjør at lærerne viste sterke relasjoner til elevene det var snakk om. Det var en tydelig bekreftelse av de andre i rommet da læreren fortalte, og da de også begynte å fortelle om sine egne erfaringer med eleven. Det vil gjennom dette ikke bare bli vist en tydelig relasjon fra læreren sitt ståsted, men det vil bli skapt en relasjon mellom profesjonsutøverne. Gjennom å ha denne bekreftende og enige tonen seg imellom, om det som ble fortalt (Martinsen et al., 2014, s. 42). Her kan det sees mot en nonverbal kommunikasjon, ved å få bekreftende blikk og nikk vil det kunne bidra til relasjonen som skapes mellom de ulike profesjonene i møtet.

Ifølge relasjonsteorien er relasjonene mellom læreren og de andre profesjonene avgjørende for et vellykket samarbeid (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 187). Alle de fire møtene viste at læreren begynte med å fortelle om erfaringer med eleven i klasserommet. Dette kan bidra til å bygge tillit og forståelse mellom de ulike profesjonsutøverne, og dermed legge grunnlaget for effektivt samarbeid. Observasjonene viser hvordan etablering av sterke relasjoner mellom deltakerne, spesielt læreren og de andre profesjonsutøverne bidrar til et mer effektivt samarbeid.

Det ble lagt opp til at læreren skulle starte møtet med å dele, og det viser en forståelse fra de andre på at læreren var den som så eleven mest og dermed hadde størst relasjon og forståelse av handlinger, hendelser og utfordringer. Læreren var den som hadde kontrollen over hvilke tiltak som var prøvd tidligere.

Gjennom hver sin relasjon til eleven, skapes det en relasjon mellom de ulike profesjonsutøverne. Spørsmål som ble stilt fra andre profesjoner til læreren gjør at relasjonen læreren hadde til eleven kom enda tydeligere fram. Det var en veldig tydelig likhet mellom de fire møtene, selv om det i observasjon av ene møtet kom fram at en lærer var inne i et nylig vikariat på trinnet. Det kunne da vært tenkt at denne læreren ikke hadde fått like god relasjon til eleven, men også hun delte og fikk fram sin relasjon med elev. I møte to trakk også læreren fram hvordan hjemmesituasjonen til eleven var, og at det også var skapt en relasjon hvor foreldre var trygge på læreren og fortalte at de trengte råd og tiltak slik at eleven skulle ha det best mulig. Da kan relasjonen læreren har skapt med foreldrene bidra til at foreldrene er mer åpne for tiltak og hjelp fra andre profesjoner, og det kan være de var trygge på at læreren gjorde det beste for eleven.

I møtene der lærerne delte sine erfaringer, spilte de en aktiv rolle i å bidra til samtalen, selv om dem kanskje ikke var den mest dominerende stemmen. Lærerne delte oppriktig og reflektert om elevenes utfordringer og styrker, og de stilte også spørsmål for å forstå bedre og bidra til å finne løsninger.

Kroppsspråket

I møtene så kan kroppsspråket avsløre mye om deltakernes holdninger, følelser og nivå av engasjement. Det ble i møtene et tydelig kroppsspråk fra lærerne, hvor det ble vist en interesse og aktiv deltakelse. Dette ble gjort ved at det var en aktiv lytting, ved å ta notater og gjennom deltakelse i diskusjonen. Aktiv lytting ble gjort gjennom aktiv blikkontakt, bekreftende nikk og ved at det ble stilt spørsmål underveis i samtalen. Dette var veldig tydelig akkurat i møtet med læreren, spesialpedagog og logoped. Selv om det var logopeden som styrte selve møtet, ved å ta kontrollen over hva det skulle snakkes om og førte samtalen, viste læreren en veldig tydelig aktiv deltakelse. Dette ble gjort gjennom å lene seg framover og ta notater mens hun kom med bekreftende nikk. Dette kan indikere på en åpen og respektfull kommunikasjon, som igjen kan bidra til at det ble skapt et positivt samarbeidsmiljø mellom de ulike profesjonene.

I de tre møtene hvor PP-tjenesten skrev på pc-en underveis i erfaringsdelingen til læreren, kunne det fremstå som at hun da ikke tok en like aktiv rolle i samtalen. Samtidig som det var tydelig at hun skrev fra det læreren fortalte, ved at skrivingen stoppet opp innimellom og det da ble stilt spørsmål til det læreren fortalte. Her ble det en mer aktiv deltakelse igjen, selv om det store deler kunne tenkes at læreren kunne følt på lite respons eller deltakelse fra PP-tjenesten.

Det ble i møte tre, med læreren som nylig hadde kommet inn som lærer på trinnet, tydelig gjennom kroppsspråket at hun virket mer usikker og mer tilbakeholden. Det kan skyldes forskjellige faktorer, og dette kan for eksempel være at hun hadde en manglende erfaring på trinnet og i slike møtesituasjoner. Hun nevnte at hun aldri hadde deltatt på et slikt møte før, og dette kan også bli bekreftet ved at hun gjennom kroppsspråket viste en usikkerhet. Usikkerheten kunne være om hva møtet faktisk skulle inneholde og at hun ventet på et bekræftende nikk fra de andre i rommet hver gang hun delte noe om eleven. Det virket likevel som hun var åpen for læring og engasjert i å bidra til elevens beste.

Språket

Språket som brukes i kommunikasjonen kan påvirke hvordan informasjonen ble forstått og tolket av de ulike deltakerne. I alle møtene brukte lærerne et klart og forståelig språk, uten at det ble brukt et særlig fagspråk. Dette kan ha gjort det lettere for de andre profesjonene å følge med og delta aktivt i samtalen. Det var tydelig at profesjonsutøverne hadde en felles forståelse av det som ble sagt. Dette kunne bidra til å lette kommunikasjonen og forståelsen mellom de ulike profesjonene, og sikre at alle fikk en felles forståelse av problemstillingen og mulige løsninger.

Logopeden i møte en brukte mer fagspråk, men var tydelig på å forklare alt hun sa. I forklaringen ble det brukt begreper og ord som alle i rommet forstod. Dette gjorde nok logopeden for å få fram hva det heter på fagspråket, men også for å være sikker på at læreren og spesialpedagog forstod det som ble sagt og forklart. Dette kan trekkes mot at den ene parten prøvde å skape en trygghet i samtalen, ved å legge seg på nivået til de andre. Det ble skapt en helhet i samtalen ved at alle forstod det som blir kommunisert, og logopeden viste at hun var oppmerksom på hvilke ord og uttrykk hun brukte i løpet av samtalen.

Det ble stilt spørsmål også av lærerne i de fleste møtene. Dette kunne være for at de skulle få en bedre forståelse av det som ble sagt. De kunne for eksempel da være litt usikre på om de forstod, og da gjennom å stille spørsmål forsikre seg om at de forstod det språket som ble brukt. I møte tre var læreren tydelig i sin kommunikasjon, men hun stilte også spørsmål ved det avdelingsleder og PP-tjenesten fortalte. Dette kan være for å forstå bedre og være mer trygg på det som kommuniseres. Å ha en tydelig og forståelig kommunikasjon, både gjennom språk (verbalt) og kroppsspråk (nonverbalt), er viktig for å få til et effektivt samarbeid i møtene.

Makt

Maktdynamikken i møtene kan påvirke hvordan beslutninger blir tatt og hvilke stemmer som bli hørt mest (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 184). Observasjonene viser at det i møte en var logopeden som tok den ledende rollen i samtalen. Dette ble gjort ved at det var hun som bestemte tema som skulle snakkes om og føringen av diskusjonen. Selv om de andre fulgte føringen til logopeden var det ingen tydelige tegn på at de var uenige. Maktforholdet var nok her fordelt slik at logopeden hadde mer makt, men at læreren og spesialpedagogen var innforstått med dette og forberedt på at de var der for å lære av logopeden for elevens beste. Dette gjorde at det virket som det var logopeden som hadde størst innflytelse på beslutningene som ble tatt.

Det kunne virke som at læreren hadde en viss grad av makt i alle møtene, og dette var da gjennom den sterke relasjonen læreren hadde til eleven. Dette var nok mest tydelig i

møte to, hvor læreren trakk fram sin relasjon og erfaring til å avkrefte en tanke PP-tjenesten kom med angående eleven. Da spilte relasjonen en rolle for hvem som hadde makten over konklusjonen i samtalen. Selv om PP-tjenesten tok en ledende rolle i samtalene, og det virket som om hun hadde størst innflytelse på beslutningene som ble tatt. Her kunne nok dette skyldes den faglige ekspertisen og autoriteten som PP-tjenesten hadde i feltet.

I møte tre tok avdelingsleder og PP-tjenesten en større rolle og styrte møtet. Her virket læreren mindre delaktig i beslutningene som ble tatt. Dette kunne være fordi læreren ikke var helt trygg i møtet, og dermed ikke turte å få fram sine meninger og tanker. Avdelingsleder hadde også like mye kjennskap til eleven som læreren, og dette kunne bidra til at læreren trakk seg mer unna da hun visste at avdelingsleder også kunne fortelle. Det er viktig å balansere maktforholdet for å sikre inkludering og deltakelse fra alle parter, selv om noen av deltakerne kan ha mer innflytelse enn andre. Selv om læreren var ny var det ikke så mye forskjell fra dette møtet og de andre møtene, uten om at det var tydeligere at læreren følte på mer usikkerhet sammenlignet med avdelingsleder og PP-tjenesten. Usikkerheten her tenker jeg var på hvordan samarbeidsmøter foregikk og hvordan hun kunne trekke fram sine tanker om konklusjon for videre tiltak, da avdelingsleder og PP-tjenesten tok mer plass i selve samtalen.

Den som tok størst rolle i møte fire var derimot avdelingsleder. I dette møtet var det bare avdelingsleder og PP-tjenesten, og da tok avdelingslederen klart en større rolle enn i de andre møtene. Selv om PP-tjenesten stilte spørsmål ved det avdelingsleder sa og foreslo som tiltak, kunne det virke som avdelingslederen hadde størst innflytelse gjennom sin detaljerte informasjon om eleven.

Det virket som om dialogen varierte noe fra møte til møte, men det var noen gjennomgående trekk som kjennetegner god dialog. For det første, i møtene der det var god dialog, var det en følelse av respekt og lytting til hverandre. Alle parter fikk muligheten til å dele sine erfaringer og perspektiver uten å bli avbrutt eller oversett. Det virket også som det var en åpenhet for å utforske ulike synspunkter og tilnærminger til elevens situasjon. I et møte med god dialog er det også vanlig at spørsmål blir besvart grundig, og det var en følelse av at alle deltakerne var engasjert i å forstå og bidra til løsninger. Avbrytelser var minimale, og alle fikk tid til å uttrykke seg fullstendig før samtalen gikk videre.

Konklusjon i møtene

Det ble snakket om videre tiltak i hvert møte, og det virket som alle parter var enige i det som ble sagt. Konklusjonen av møtene reflekterte ofte den kollektive forståelsen og enigheten mellom de ulike deltakerne. I møtene med indre hjelpetjenesten var det derimot ikke alltid helt enighet med de tiltak som PP-tjenesten foreslo, men observasjonene viser at det generelt ble oppnådd enighet om videre tiltak og strategier for å hjelpe elevene. Selv om det kan være at lærerne selv fikk mer forståelse om situasjonen, fikk ikke jeg som observatør særlig innblikk i denne. Noe som gjør meg, som observatør, ikke helt klar på om det ble fastsatt en konklusjon til slutt. I de møtene det var antydning til en slags konklusjon, var det PP-tjenesten som tok den endelige avgjørelsen.

Møtet med logoped endte uten klare tiltak, men det kunne virke som læreren, spesialpedagog og logoped hadde fått bedre forståelse av elevens situasjon og hvordan

de sammen kunne samarbeide om å hjelpe eleven. Ut fra at møtet gikk ut på at læreren og spesialpedagog skulle få mer kunnskap rundt løpsk tale, kan det være det ble en slags konklusjon fra dem sin side gjennom å føle at de fikk mer kunnskap om dette temaet.

I møte tre ble det derimot en tydelig konklusjon. De ulike profesjonsutøverne i møtet ble enige om å involvere ytterligere profesjoner og fortsette utredningen, til tross for at læreren var usikker. Møte fire endte også med en enighet om videre tiltak, og det virket som avdelingsleder og PP-tjenesten hadde en god kommunikasjon og forståelse. Det kunne virke som det var en relasjon mellom avdelingsleder og PP-tjenesten sammenlignet med de andre møtene, hvor det kunne virke som ingen helt kjente personen fra PP-tjenesten. Det kunne være at avdelingsleder hadde vært med i flere møter med akkurat denne personen fra PP-tjenesten, og det gjorde det dermed enklere for dem å komme med en konklusjon på grunn av sin kjennskap og tidligere samarbeid med hverandre. Når det gjelder konklusjon, virket det som om det var en felles innsats fra alle parter for å finne løsninger og planlegge videre tiltak. Selv om noen ganger en part, som PP-tjenesten, kunne ha mer autoritet eller ta ledelsen i samtalen, så det ut til at beslutninger ble tatt i samarbeid og med respekt for hverandres perspektiver.

4.6 Hovedfunn i analysen

Jeg kan trekke fram de viktigste funnene jeg gjorde meg i analysen. Først trekker jeg fram at det gjennom erfaringsdeling ble skapt tillit og forståelse mellom partene, og dette kunne være grunnlag for at det ble et effektivt samarbeid. Ved at det var en nonverbal kommunikasjon i møtene, som aktiv lytting, bekreftende nikk og at det var deltakelse i diskusjon, bidro til å skape en åpen og respektfull kommunikasjon mellom de ulike deltakerne i møtet. Språket var klart og forståelig for alle parter, og dette ville gjøre det enklere for alle å følge med og delta aktivt i samtalen. Samarbeidet og dialogen var effektiv, til tross for at det var eventuelle forskjeller i maktbalansen. En balansert maktfordeling er viktig for å sikre inkludering og deltakelse fra alle parter. Det kan tolkes som at det var en felles innsats fra alle parter for å finne en løsning, og beslutningene ble tatt i samarbeid og med respekt for hverandres perspektiver.

5 Ett tenkt case

Jeg har valgt i denne oppgaven å formulere fram ett tenkt case. Dette gjør jeg for å ha muligheten til å trekke dette inn underveis i drøftingen. Dataene jeg fikk fra observasjonen ble, som nevnt tidligere, ikke helt slik jeg forventet eller håpet på. Derfor har jeg også valgt å ha med en case som har blitt formulert og funnet opp gjennom mine tidligere praksiserfaringer og jobb som vikar i skolen. Casen omhandler en oppdiktet skole, lærer og elev. Det er ikke noe som faktisk har skjedd i virkeligheten, men det er som sagt formulert fram av erfaringer og opplevelser jeg har fått fra å være i praksis.

5.1 Tverrprofesjonelt samarbeid ved Duegård skole

På 4. trinn på Duegård skole har lærer Olsen vært bekymret for Jonas, en av elevene i klassen hennes. Til tross for å fremstå blid og glad, har Jonas vist tegn på sosial tilbaketrekning og har hatt vanskeligheter med å tilpasse seg skolemiljøet. Han virker ofte distraheret i timene og har problemer med å samhandle positivt med de andre elevene på trinnet, og ellers på skolen. Foreldrene har også nevnt en bekymring til lærer Olsen om at de andre elevene ikke vil være med Jonas på fritiden. Lærer Olsen føler at hun alene ikke klarer å løse Jonas sine utfordringer og foreldrenes bekymringer. Hun bestemmer seg derfor å ta kontakt med ledelsen på skolen, for å få råd om hva hun kan gjøre.

I samtalen med ledelsen deler lærer Olsen bekymringene hun har om Jonas. Hun deler også fra samtalene med foreldrene. Her deler hun hvilke bekymringer de har kommet med, men hun åpner seg også om at hun ikke er helt enig i den forståelsen foreldrene har fra fritiden med andre elever. Lærer Olsen opplever og er bekymret for at foreldrene til Jonas ser de andre elevene som «problemet», da hun selv opplever fra skolehverdagen at det er Jonas som trekker seg unna. Hun forsikrer om at hun er helt åpen for foreldrenes bekymringer og ikke ønsker å gå imot deres tanker om saken. Ledelsen foreslår å innkalle til et møte med både avdelingsleder og lærer, i tillegg til helsesykepleieren og spesialpedagogen på skolen. Foreldrene blir informert om møtet og ønsker også å være med.

Det går flere uker før møtet faktisk skjer, da det må passe for alle parter som skal være med. I det første møtet deltar lærer Olsen og representanter fra ledelsen, helsesykepleier og spesialpedagog, i tillegg til foreldrene til Jonas. Foreldrene er følelsesmessig engasjerte og bekymret for sønnens trivsel og utvikling både på og utenfor skolen. De deler sine perspektiver og erfaringer med Jonas, og de kommer med sterke meninger om hvordan de andre elevene utestenger sønnen deres fra leken. Foreldrene mener det er skolen sin oppfølging som virker dårlig inn på Jonas, og at de selv forsøker å støtte ham så godt de kan. De mener det er på tide at sønnen får en skikkelig oppfølging, og at skolen og de andre elevene er selve hovedproblemet.

Lærer Olsen deler sine observasjoner og bekymringer med de andre møtedeltakerne, og da viser foreldrene at de er uenige i det som blir sagt. Foreldrene mener lærer Olsen legger fram at det er deres sønn som er problemet, og de er fast bestemt på at det er de andre elevene som gjør at Jonas trekker seg unna. De trekker fram dårlige erfaringer de har hatt med skolen tidligere og i sin egen oppvekst, og at de er usikre på om skolen kan klare å følge opp Jonas godt nok. Under møtet blir det tydelig at det er uenighet og ulike synspunkter blant møtedeltakerne om utfordringene til Jonas og hvordan de best kan

støtte ham. Ledelsen er opptatt av å sikre at skolens ressurser blir brukt på en effektiv måte, mens helsesykepleieren og spesialpedagog er interessert i å bidra med sin ekspertise for å støtte Jonas. Foreldrene ønsker først og fremst å sikre at sønnen deres får den støtten han trenger for å trives og lykkes på skolen og med de andre elevene.

Det blir klart at samarbeidet mellom de ulike profesjonene og foreldrene er preget av utfordringer og uenigheter. Foreldrene sin usikkerhet og emosjonelle investering fører til spenninger inn i møter med skolen. Lærer Olsen føler seg overveldet av de ulike synspunktene og er usikker på hvilken tilnærming som er best for Jonas. Hun opplever også frustrasjon over manglende enighet og koordinering mellom de ulike møtedeltakerne. Møtet avsluttes uten at det er oppnådd enighet om veien videre for Jonas. Det blir klart at det vil være behov for ytterligere møter og samarbeid for å utvikle en helhetlig støtteplan, som tar hensyn til Jonas sine individuelle behov og ressurser. Samtidig som det sikrer at skolens ressurser blir brukt på en effektiv måte.

Avdelingsleder og lærer Olsen velger å ta et møte alene med foreldrene, i håp om å kunne gi dem mer trygghet i at skolen jobber for å gjøre det beste for sønnen deres. Foreldrene har fortsatt en sterk mening om at det er de andre elevene som er hovedgrunnen til at Jonas har behov for bedre oppfølging. Lærer Olsen føler hun ikke når fram til foreldrene, men prøver å forsikre dem om at skolen jobber for Jonas sitt beste.

I det påfølgende møtet blir PP-tjenesten og BUP også trukket inn i samarbeidet for å nærmere diskutere situasjonen til Jonas. Lærer Olsen, avdelingsleder for trinnet, helsesykepleier og spesialpedagog møter representanter fra BUP og PP-tjenesten for å fortsette diskusjonen om hvordan de best kan støtte Jonas.

Avdelingsleder starter med å oppsummere det som ble diskutert på det forrige møtet, og understreker viktigheten av å finne felles forståelse og enighet om veien videre for Jonas. Lærer Olsen oppfordrer alle til å være åpne og lyttende ovenfor hverandres synspunkter og erfaringer. Representantene fra PP-tjenesten og BUP er imøtekommende og lyttende til de ulike perspektivene som de andre møtedeltakerne bringer inn. De deler også sine faglige vurderinger og forslag til tiltak for å støtte Jonas. PP-tjenesten foreslår en grundig pedagogisk og psykologisk kartlegging for å identifisere eventuelle læringsbehov, tilpasninger og emosjonelle utfordringer som Jonas kan ha. BUP ser på muligheten for å starte en psykologisk vurdering for å undersøke eventuelle underliggende emosjonelle utfordringer.

Selv om det oppstår noen uenigheter og utfordringer underveis, blir kommunikasjonen i møtet generelt sett mye bedre. Det er en mer åpen dialog og en større forståelse for hverandres perspektiver og behov. Alle parter er enige om at det er viktig å samarbeide tett for å finne effektive løsninger for Jonas, og de er villige til å jobbe sammen for å oppnå dette målet.

Møtet avsluttes med enighet om å utvikle en helhetlig støtteplan for Jonas som tar hensyn til hans individuelle behov og ressurser. Det blir avtalt å ha regelmessige oppfølgingsmøter for å evaluere fremgangen til Jonas og tilpasse tiltakene etter behov. Lærer Olsen føler seg mer optimistisk etter dette møtet og er takknemlig for den bedre kommunikasjonen og samarbeidet mellom de ulike profesjonene. Hun håper at dette vil bidra til å gi Jonas den støtten han trenger for å trives og lykkes i skolen.

Foreldrene blir informert om planen videre. De viser en forståelse for at lærer Olsen og skolen gjør det beste for sønnen deres, selv om de fortsatt ikke er helt enige i tiltakene som blir foreslått. Skolen fortsetter å være åpne og prøver å gi foreldrene trygghet på at tiltakene er til det beste for Jonas. Dette gjør at foreldrene etter hvert blir mer trygge på skolens arbeid, og tillater de tiltakene som har blitt utarbeidet i møtene.

6 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte sentrale funn fra analysen mot teorien som er presentert i teorikapittelet. Jeg vil i tillegg drøfte mulig utfall ut fra tenkt case. Jeg vil trekke Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Bakhtins dialogbegrep inn i drøftingen. Disse perspektivene vil bidra til at jeg får drøftet tematikken i et større bilde.

6.1 Samarbeidspraksis

I analysen kan en se at hvert enkelt samarbeidsmøte starter ved at læreren deler om sin erfaring og kjennskap til eleven møtet handler om. Læreren er den som ser eleven mest i løpet av skolehverdagen, og gjennom dette blir læreren den som har bekymringene eller ser utfordringene til eleven klarest. Det vil gjøre at læreren bidrar i samarbeidet med tydelige beskrivelser rundt dette. Ved å trekke inn lærer Olsen og hennes utfordringer med å få andre til å ta bekymringene hennes seriøst, kan det virke som det ikke alltid er like lett å være den nære relasjonen til eleven i skolen. Hun har funnet ut at hun alene ikke vil klare å løse utfordringene til elev Jonas, men det tar tid fra hun melder fra om bekymringen til første møte for å få hjelp og kunnskap på området, som hun ikke har. Martinsen et al. (2014, s. 21) nevner at samarbeid preges av et gjensidig samspill og utveksling. Dette tolker jeg som at måten å «gjøre samarbeid» på er i samspill med andre og gjennom utveksling av erfaringer. Ved at lærer Olsen her får ha møte med andre profesjoner og dermed jobber tverrprofesjonelt, kan hun få høre om de ulike erfaringene til de ulike profesjonene. Dette kan gjøre at hun vil få å en viss kunnskap om området, som hun selv mangler. Lærer Olsen synes det tok tid før første møte, og det kan tenkes at dette skjedde på grunn av at de andre profesjonene var opptatt med andre ting og det da ikke hastet nok for dem. Dette kan en også se antydning til i observasjonene jeg gjorde. Selv om læreren føler at det er et behov for å få hjelp og kunnskap om utfordringene fra andre profesjoner, er det ikke alltid slik at alle har tid akkurat da det er behov.

Det kan være forskjellig innhold fra møte til møte, og det kan være forskjellig fra elev til elev hva utfordringene handler om. Dette vil da kunne påvirke hvordan samarbeidet går og hvilke profesjoner det er behov for i de ulike møtene. Selv om det kan være behov for flere profesjoners syn på saken, kan de også bli opptatt med andre utforutsette ting som kan haste mer enn akkurat det læreren vil ha behov for akkurat der og da. Dette spilte også inn på at min studie ikke ble helt optimal og slik jeg hadde håpet den skulle bli. Skolens samarbeid med foreldre og det tverrprofesjonelle kan bli påvirket på en negativ måte fordi det kan dukke opp uforutsette ting. Dette kan også være forskjellig fra kommune til kommune (Christensen, 2018, s. 151). På noen skoler kan samarbeidspartnerne ha faste tider eller dager hvor de er på skolen, og på andre skoler kommer de hvis det er behov. Kommunene kan prioritere forskjellig mellom de ulike profesjonene. Det kan også dermed være ventetid for å få muligheten til å ta opp sin sak, og på oppfølging og tiltak for eleven.

Forskjellen av tilgjengelighet på de ulike profesjonene kan også være med på å påvirke kommunikasjonen i samarbeidet. Kommunikasjonen er en grunnleggende faktor i det tverrprofesjonelle samarbeidet (Martinsen et al., 2014, s. 41). Dette tolker jeg som at hvis kommunikasjonen er dårlig, vil også samarbeidet mest sannsynlig være dårlig. I møtene jeg observerte var det ingen tydelige uenigheter, og partene møtte hverandre på en positiv måte. Selv om noen profesjoner ikke kunne bli med i møtene likevel, virket det

ikke som de resterende deltakerne ble påvirket eller merket noe til dette. Jeg tolket det som at det er noe som de er vant med at kan skje, derfor er forberedt på det og dermed utnytter profesjonene som var tilgjengelig enda mer med sitt bidrag. Det kan derimot oppstå uenigheter og konflikter i samarbeidet innimellom, noe som oppstår i samarbeidet om elev Jonas. Det oppstår en uenighet ved at det er ulike synspunkter om utfordringene og hvordan de best kan støtte eleven. Dette gjør at samarbeidet får en manglende koordinering og blir dårlig (Lund, 2018, s. 345). Ved å da ha en åpenhet rundt problemene i samarbeidet ved å kommunisere høyt rundt det og sammen jobbe mot et mål for å finne ut av det, kan denne kommunikasjonen være en viktig del for å redde samarbeidet.

6.2 Kommunikasjonen i samarbeidet

Den grunnleggende faktoren i det tverrprofesjonelle samarbeidet er kommunikasjonen mellom de ulike profesjonene (Martinsen et al., 2014, s. 41). Det trekkes fram at det er viktig å ha gode kommunikasjonsferdigheter, slik at det er mulighet til å faktisk kommunisere med andre. Gjennom at det blir reflektert og kommunisert fra ulike perspektiver, blir det mulig å skape en større helhet i forståelsen. Her kan en se på hvordan for eksempel læreren eller PP-tjenesten stiller spørsmål underveis i møtene. Læreren har sitt perspektiv, mens PP-tjenesten har sitt eget. Ved at de stiller spørsmål ved perspektivet til den andre, viser de at de ønsker å få en bedre forståelse av helheten. Ved at de begge ønsker å forstå, blir det et samarbeid som ønsker å finne en løsning på elevens utfordringer. Med elev Jonas kan det framstå at det er dårlig kommunikasjon først, fordi det er uenigheter. Kommunikasjonen blir etter hvert bedre, og dette skjer ved at partene får en større forståelse for hverandres perspektiver. Da kommuniserer partene med hverandre og jobber mot en felles løsning.

Hvordan spørsmål blir stilt og beskrivelser blir formulert, er med på å trekke fokuset og samtalen i bestemte retninger. I møte mellom avdelingsleder og PP-tjenesten sporer samtalen over på en annen elev innimellom, og dette tolker jeg at skjer på grunn av at for eksempel avdelingsleder formulerer spørsmålene slik at PP-tjenesten lett kan blande det med en annen elev. Avdelingsleder er ikke tydelig nok i sine beskrivelser og spørsmål, og det ender med at PP-tjenesten da får problemer å huske hvilken elev det var snakk om. Ved at det i møtet hadde vært litt mer bevissthet på akkurat dette, kunne det bedre hjulpet fram nyttig kunnskap og informasjon.

I samarbeidet blir det språket som brukes i kommunikasjonen, med på å påvirke hvordan de ulike forstår og tolker informasjonen. Analysen viser at lærerne og de andre profesjonsutøverne bruker et klart og forståelig språk, noe som jeg tolker som at er et bevisst valg. Ved at de tar dette bevisste valget, kan de bidra til at kommunikasjonen bedrer samarbeidet. Her kan metakommunikasjon også bli sett på. Måten et ord blir sagt ved bruk av stemme, tonefall og ansiktsuttrykk, vil si noe om hvordan en skal forstå det som blir sagt (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 26). Ved at logopeden velger å snakke tydelig, kan hun forsikre seg om at læreren og spesialpedagogen får en dypere forståelse av meningen hun vil ha fram. Her blir kommunikasjonen i samarbeidet tydeliggjort, noe som Ødegård (2023, s. 183) trekker fram som viktig gjennom at kommunikasjonen er selve livet i alt samarbeid.

I tillegg til hvordan det verbale blir kommunisert, kan en også se på hvordan den nonverbale kommunikasjonen finner sted. Martinsen et al. (2014, s. 42) sier at den

nonverbale kommunikasjonen kan prege relasjonene og stemningen i det tverrprofesjonelle samarbeidsmøtet. Jeg tolker analysen av møtene som at deltakerne ved bruk av kroppsspråket tar del av samtalen med nonverbal kommunikasjon. Dette er ekstra tydelig da andre snakker, da viser læreren en aktiv lytting ved å ha aktiv blikkontakt og bekræftende nikk.

6.3 Meningen med samtale og god dialog

I samarbeidet ser en at de aller fleste parter bidrar til kommunikasjon. Det blir gjennom samarbeidet utviklet en relasjon om situasjonen (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 206). De kommuniserer sammen for å prøve og komme fram til en løsning som er den beste for eleven. Ved å vurdere om dialogen oppfyller kriteriene for hva en god samtale bør være blir dialog brukt normativt. Bakhtins begrep om dialog er knyttet opp mot at deltakerne i samtalen respekterer både sitte eget og andres ord. Ved at deltakerne har en vilje til å lytte og forstå den andre sine premisser, vil det ved dette bli skapt en mening gjennom samtalen og samspillet med andre. Dermed vil ikke dialogen bare handle om hvilke ord som blir sagt, men også om alle parter lytter og responderer til hverandre. I caset om elev Jonas kan en se at det virker som de ulike møtedeltakerne ikke helt lytter og forstår hverandre. Jeg forstår det som at det ikke er gjensidig respekt og forståelse mellom de ulike profesjonene, og dermed vil det påvirke kommunikasjonen i en negativ retning.

I de tverrprofesjonelle samarbeidsmøtene kan en se at alle blir en del av dialogen ved at de både lytter og responderer. De er interessert i det som blir sagt av andre, og en kan gjennom dette si at det er gode dialoger. Jeg forstår en god dialog som at den er preget av gjensidig respekt, åpenhet, lytting og deltakelse fra alle parter (Svare, 2006, s. 15). Dette vil si at deltakerne er villig til å lytte til hverandre, vise interesse for hverandres perspektiver og bidra konstruktivt til samtalen. Alle vil kunne oppleve en følelse av å bli hørt og respektert i en god dialog. Deltakerne vil søke etter en felles forståelse og eventuelle løsninger på problemer som oppstår gjennom samarbeid. Ved at det er en god dialog vil det også bidra til å bygge forbindelser og styrke relasjoner. Ut fra dette vil jeg si at alle møtene består av en god dialog. Derimot er det ingen god dialog i starten av samarbeidet om eleven Jonas, hvor det kan forstås at profesjonsutøverne ikke jobber sammen mot en felles løsning. Her fokuserer de mer på hva de skal ønske å gjøre for å få fram en løsning, og det blir ikke et samarbeid slik dialogen skal være. Foreldrene klarer heller ikke i starten å slippe meningen de har om at det er de andre elevene sin skyld at Jonas ikke trives. De har også en sterk mening om at skolen ikke klarer å hjelpe sønnen på grunn av egne tidligere opplevelser. Her fokuserer de mer på hva de ønsker å gjøre for å få fram en løsning, og det blir ikke et samarbeid slik dialogen skal være. Foreldrene fokuserer dermed mer på hva de selv har opplevd og hvilke tanker de selv har om saken, uten å være åpen for andre sine innspill. Selv om de ber om at skolen får til å hjelpe Jonas. Foreldrene er ikke åpne for en god dialog ved å stenge ute hva de andre prøver å fortelle.

6.4 Kommunikasjonen i ulike systemnivå

Kommunikasjonen med andre profesjonsutøvere kan bidra til at lærere utvikler seg ved å få en ny eller dypere kunnskap om de teamene møtene handler om. I analysen blir det trukket fram at lærer og spesialpedagog dro til logoped for å få kunnskap om løpsk tale. Ved å utvikle kunnskap om dette fikk de muligheten til å føle at de kunne bidra og hjelpe eleven som hadde denne diagnosen (Christensen, 2018, s. 149). Da vil læreren ha muligheten til å imøtekomme behovene til eleven. Ved at læreren her utvikler

kunnskapen sin, kan det hende hun føler på en respekt for logopeden som har denne kunnskapen og som ønsker å lære den bort. Det at profesjoner lærer av hverandre vil jeg tolke som en positiv ting for samarbeidet, og at det vil være en stor fordel for at elevene skal få best mulig oppfølging.

Miljøet kan bli påvirket av individet og individet kan bli påvirket av miljøet (von Tetzchner, 2012, s. 54). Hvis en her tenker det tverrprofesjonelle samarbeidet som miljøet, vil det kunne påvirke individet og motsatt. Miljøet blir av Bronfenbrenner tenkt som ulike arenaer som individet er en del av. Den dynamiske prosessen involverer også samspillet mellom individet i utvikling og de varierte miljøene eller konteksten som det da er en del av (Guldvog, 2015, s. 12). Jeg ser for meg læreren som en profesjon i samarbeid med andre profesjoner for elevens beste. Ved å sette dette inn i de ulike systemnivåene til Bronfenbrenner, kan jeg utarbeide en oversikt over hvilke nivåer de ulike profesjonsutøverne er posisjonert i samarbeidet som jeg observerte.

Læreren vil være en del av mikronivået, da dette er miljøene som er nærmest eleven (Imsen, 2020, s. 412). Ved å se på analysen kan en se at det er læreren som har nærest relasjon til eleven, og dermed blir en del av mikronivået i elevens system. I case om elev Jonas blir lærer Olsen også her en del av mikronivået, men her kommer også foreldrene og jeg tolker det som at de vil være den med nærest relasjonen til Jonas. Likevel blir foreldre og lærer plassert på samme nivå. Mesonivået handler om relasjonen mellom de ulike mikrosystemene, og det kan her bli sett som samspillet mellom hjem og skole. Jeg forstår kommunikasjonen på mesonivået i skolen til å omfatte samarbeid mellom ulike profesjoner og instanser innenfor skolen for å støtte elevenes læring og utvikling. Disse profesjonene kan for eksempel være lærere, skoleledelse og spesialister. I min analyse vil da spesialpedagog, avdelingsleder og skolens ledelse bli en del av mesonivået. Det tredje nivået, *ekso*, er det som kan påvirke eleven, uten at eleven selv er deltaker. Her forstår jeg det som at det da er skolemiljøet som eleven er en del av på meso- og mikronivå som blir påvirket av rammer og ressurser som skolen blir tildelt. Her kommer samarbeid med eksterne ressurser for å støtte elevenes læring og utvikling inn. Ved dette vil jeg da plassere PP-tjenesten og logoped inn i dette nivået. Dette gjør jeg fordi det er en ekstern ressurs som blir tilkalt gjennom lærer og skoleledelse. Det siste nivået som er makronivå, kan bli sett på som det overordnede nivået. Her trekker jeg inn lovverk, normer og verdier, og det gjør at samfunnets rammebetingelser hører til på dette nivået.

I møtene vil jeg si at det kan ses en antydning til at profesjonene vet hvilket systemnivå de tilhører. Jeg forstår det som at PP-tjenesten og logoped vet at de ikke har den næreste relasjonen til eleven i forhold til de andre i møtet. Ved at læreren tar en så stor rolle i å dele om erfaringer og relasjon til eleven, blir det tydelig at læreren er på et nærere nivå enn de andre. Avdelingsleder tar et slags steg inn på mikronivå i møtet med den nyutdannede læreren. Dette tolker jeg sånn fordi hun også da har en ganske lik relasjon til eleven som det læreren har. Rollen en lærer har i skolen i dag blir ifølge Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 25) formet i spill mellom ulike aktører og institusjoner på et makronivå, men også på et mikronivå gjennom konkrete praksiser. Makronivået kan påvirke lærerrollen gjennom hvilke forventninger det for eksempel er til læreren og overordnede politiske beslutninger. I den enkelte skolen kan lærerrollen bli påvirket på et mikronivå gjennom hvordan de samarbeider med kollegaer og hvordan de planlegger og gjennomfører undervisning.

6.5 Min utvikling som lærer

Jeg gikk inn med et ønske og håp om at denne oppgaven skulle gi meg mer innsikt og kunnskap om hvordan en lærer fremstår i tverrprofesjonelle samarbeid. Dette er noe jeg ser på som en viktig kunnskap og bevissthet å ha med meg inn i jobben som lærer. Det blir nevnt av for eksempel Johannessen og Skotheim (2018, s. 18) at læreren sin kompetanse ikke strekker til alene lenger, da skolen og samfunnet har blitt mer komplekst. Jeg tolker dette som at den kunnskapen en lærer har er ikke nok, og dermed har lærerne behov for mer hjelp for å kunne gi elevene den beste mulige kompetansen. Dette bidrar til at elevene får utviklet seg, og om det er behov for tilrettelegging og hjelp, vil de få det når de trenger det. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) trekker også inn om ulike profesjoner samarbeider med læreren, vil det kunne styrke elevenes utvikling og læringsmiljø. Læreren sitt overordnede ansvar er å bidra til elevenes sosiale og faglige læring (Thorsen & Christensen, 2023, s. 22). I tillegg til dette er det overordnede styringsdokumenter som Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 15-8), som pålegger at lærerne skal samarbeide tverrprofesjonelt, akkurat med tanke på elevenes beste. I Opplæringsloven formidles de sentrale verdiene som grunnopplæringen skal være forankret i, i tillegg til at den regulerer elevenes rettigheter og plikter i skolen. Det er altså elevenes rettighet at en lærer skal ha kunnskap om tverrprofesjonelt samarbeid, og få til et slikt samarbeid for at elevene skal få det de har krav på. Det blir da en forventning at jeg som lærer har denne kunnskapen, og da vet hvordan jeg kan få utnyttet et slikt samarbeid best mulig, om elevene mine har behov for det.

Det er en viktig del av lærerarbeidet av en som lærer samarbeider tverrprofesjonelt. Det er ikke lenger slik at det bare først og fremst er et samarbeid mellom lærerne på skolen eller skolens ledelse, men det er i dag ofte tendenser til at andre profesjoner som spesialpedagog, helsesykepleier, PP-tjenesten, barnevern og BUP også er en del av samarbeidet i skolen (Helstad & Thorsen, 2023, s. 170). Kunnskapen og erfaring jeg da håpet at denne oppgaven skulle gi meg, vil dermed komme godt med i min jobb som lærer. Da det er et krav at jeg skal ha denne kunnskapen, og bruke den i fremtidige samarbeid.

Gjennom studiet har jeg blitt fortalt og lært hvordan jeg kan bli en god lærer. Jeg har fått bekreftet det jeg tenkte før jeg startet på studiet, og i tillegg opparbeidet meg mye ny kunnskap som jeg vil ta med meg ut i jobben. Mine tanker om det å være en god lærer er at jeg klarer å se hver enkelt elev, at jeg vil prøve å bygge gode relasjoner, samtidig som jeg har en tydelig klasseledelse. I denne oppgaven og gjennom tidligere forskning som jeg har lest, har jeg fått bekreftet at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevens motivasjon, læring og trivsel (Ulleberg, 2023, s. 35). Jeg har også ut fra arbeidet med denne oppgaven blitt mer klar over at relasjonen lærere har med andre profesjonsutøvere, vil påvirke om jeg som lærer kan klare å gi elevene det som de har krav på. Den relasjonen jeg har med elevene vil komme tydelig fram i samarbeid med andre profesjoner. Det vil være jeg, som lærer til eleven, som ser eleven mest i løpet av skoledagen. Det er jeg som vil kunne få se eleven i flere ulike scenarioer, både for eksempel i det faglige og det sosiale. Det kan virke ut fra funn i analysen at hvilken relasjon jeg som lærer har til eleven, kan ha noe å si for hvor godt samarbeid jeg får med andre profesjoner. Dette er fordi det i mine funn ble trukket fram viktigheten av relasjon i kommunikasjonen.

Jeg som lærer er en del av mikrosystemet til eleven (Imsen, 2020, s. 412). Dette forstår jeg ut fra at mikrosystemet er de miljøene som eleven er direkte involvert i, og dermed er læreren den som kan tenkes å være størst del av skolen som et miljø. Det er læreren som vil ha størst del av elevens forhold til skolen, da det er denne personen som også får mest kjennskap til de andre nærmiljøene i livet til eleven. Læreren er den som har ansvaret for skole-hjem-samarbeidet, og gjennom dette vil læreren mest sannsynlig skape en relasjon til foreldrene.

Min utvikling som lærer har gjennom arbeidet med denne oppgaven utviklet seg ved at jeg har opparbeidet ny kunnskap rundt en viktig del av lærerjobben. Det er kunnskap jeg kan ha med meg, og som jeg kan bygge videre på gjennom å få erfaring av tverrprofesjonelt samarbeid selv. Jeg mener at dette har gjort meg tryggere på hva tverrprofesjonelle samarbeid handler om, og hvor viktig er godt samarbeid er for elevenes beste. Jeg har allerede opparbeidet en liten erfaring ved å få muligheten til å observere møter, og dermed fått litt forståelse for hva slike møter går ut på. Selv om det kan være forskjellig fra kommune til kommune, til og med skole til skole, ser jeg på det som kunnskap og erfaring som er viktig inn i min utvikling som lærer.

6.6 Potensial for videre forskning

I denne casestudien ble det gjennomført kvalitativ observasjon for å få et svar på problemstillingen. Videre mulig forskning på temaet kan være å gjennomføre kvalitative intervju med et utvalg lærere, som dermed kunne bidratt til å få deres erfaringer på hvordan de føler kommunikasjonen er i tverrprofesjonelle samarbeidsmøter. Dette kunne også gjort det mulig å få flere syn og tanker om hva lærerne føler de bidrar med inn i samtalen. Da læreren ikke alltid tok så stor rolle i møtene jeg observerte, ser jeg dette som en mulig videre forskning, ved å da kunne få lærerens blick på det tverrprofesjonelle samarbeidet enda tydeligere.

Det er mye spennende rundt tverrprofesjonelt samarbeid som jeg gjerne skulle fått mer kunnskap om. I min oppgave kan en se at relasjonen mellom lærer og elev er en viktig del av en lærers jobb. Derfor og med tanke på at skole-hjem-samarbeid også er et viktig og betydningsfullt forhold i skolen, kunne det videre ha blitt sett på om kommunikasjonen i tverrprofesjonelle team i skolen har noe å si for disse forholdene. Ved å se videre på dette kan det bidra til å gi en sterkere kunnskap om to veldig viktige forhold i skolen.

7 Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg vist verdien av god dialog og kommunikasjon i det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen. Det er som nevnt skolens lovpålagte oppgave å inngå slike samarbeid, da deres kunnskap ikke alltid er nok for elevens beste. Jeg har gjennomført observasjoner av tverrprofesjonelle samarbeidsmøter, hvor møtene har gjort denne oppgaven til en casestudie. Det er som utgangspunkt til drøfting over funnene, belyst teoretiske perspektiver som er relevante for min problemstilling.

Det er ikke alltid sånn at lærerens primærkompetanse er nok for at elevene skal lykkes og trives i skolen. Dette gjør at det tverrprofesjonelle samarbeidet blir en viktig del av skolen. Lærerne blir også en viktig del av samarbeidet, da det er lærerne som ofte er de med nærest relasjon til elevene. Det er læreren som mest sannsynlig finner ut at det er behov for kompetanse utenfra, som hun eller han ikke selv har, for elevens utvikling. Relasjonen læreren har med eleven blir en viktig del av kommunikasjonen i samarbeidet, da dette også vil bidra til å utvikle relasjonen mellom de forskjellige profesjonsutøverne. All kommunikasjon foregår i relasjoner, og dermed er det ikke mulig å kommunisere uten at det er en relasjon. Da kommunikasjonen er en grunnleggende faktor i det tverrprofesjonelle samarbeidet, må denne kommunikasjonen være god for å få til et samarbeid.

Jeg ønsket å finne ut hvordan tverrprofesjonelle team i skolen kommuniserer. Gjennom denne oppgaven har det kommet fram at kommunikasjonen er ekstra viktig for hvordan samarbeidet blir. Hvis kommunikasjonen ikke er til stede, vil det heller ikke kunne være et samarbeid. Alle profesjonsutøverne i møtene jeg observerte fikk fram at de ønsket det beste for eleven, og dermed klarte de å få til en god dialog og kommunikasjon. Jeg mener at deltakerne i alle møtene hadde en respekt for hverandres kunnskap og bidrag inn i samtalen, som de viste gjennom at det var aktiv lytting og det ble gitt respons gjennom oppfølgingsspørsmål og enighet i det som ble sagt. Språket ble lagt på et nivå som de aller fleste ville forstå, og om de ikke forstod var det helt greit og åpent for at det ble stilt spørsmål. Den nonverbale kommunikasjonen kan en se at også ble en viktig del av samarbeidet, da det ikke alltid bare er det som blir sagt verbalt som bidrar til forståelse. Gjennom kroppsspråket viste profesjonsutøverne bekræftende nikk, aktiv blikkontakt og lyttende sittestilling, som også er en kommunikasjonsmåte som er viktig for samarbeidet.

Det er ikke alltid sånn at alle profesjoner har mulighet til å bidra da det er behov for det. I denne oppgaven gjorde det at jeg ikke fikk observere samarbeid mellom lærer og alle profesjonene jeg tenkte. Som for eksempel helsesykepleier og BUP. Dette gjorde meg derimot mer bevisst på at det ofte er det som skjer, fordi det kan oppstå uforutsette ting. Da ble det enda mer tid til at profesjonene som var der kunne komme med sin kunnskap og tanker på området, noe som virket positivt inn på kommunikasjonen.

Lærerne bidro mest i samtalene med å være de som hadde nærest relasjon til elevene, og dermed er de som har mest kunnskap om skolehverdagen til elevene. Hva som fungerer og ikke fungerer i skolen, og de som har ansvaret for foreldresamarbeidet. Denne relasjonen og erfaringen læreren har med fra klasserommet og skole-hjem-samarbeidet, blir en viktig del av kommunikasjonen i det tverrprofesjonelle samarbeidet.

Ved å skrive masteroppgave i sosialpedagogikk og valget om tverrprofesjonelt samarbeid som tema, har arbeidet med denne oppgaven også bidratt til min utvikling som lærer. Dette har skjedd gjennom at jeg har fått mer kunnskap om et viktig område i lærerhverdagen. Observasjon av tverrprofesjonelle samarbeidsmøter har vært spennende og lærerikt å få være med på. Det har gjort at jeg føler meg mer trygg til å skulle være med på slike samarbeid senere, og hvordan jeg som lærer kan bidra i samtalen for å få til et bra samarbeid. Selv om jeg ikke fikk observere det jeg helt håpet på, og dermed følte at kvaliteten på dataene mine ikke ble helt optimale. Har jeg likevel fått mer kunnskap rundt hvordan kommunikasjonen er i tverrprofesjonelle samarbeidsmøter, og hva læreren vil bidra med inn i samtalen.

Referanseliste

- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialog og den andre. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 91-127). Abstrakt forlag.
- Caspersen, J., Ekmann, L., Sletterød, N. A. & Wendelborg, C. (2019). Når utsida skal inn: Samhandling mellom de interne og eksterne skolesystemene. I J. Caspersen & C. Wendelborg (Red.), *Skolen vår!* (s. 203-228). Gyldendal.
- Christensen, H. (2018). Sårbare elever – skolens ansvar og samarbeid med andre profesjoner. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (s. 137-158). Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9-30). Abstrakt forlag.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Erstad, I. (2018). Barn og unge i Norge i det 21. århundre: Profesjonsblikk for kompleks og mangfoldige liv. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 44-66). Gyldendal Akademisk.
- Guldvog, B. (06/2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet.
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Helstad, K. & Thorsen, K. E. (2023). Samarbeid i skolens profesjonsfelleskap. I K. E. Thorsen, H. Christensen & C. P. Dalland (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (2. utg., s. 169-186). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 18-43). Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2018). Kommunikasjonens muligheter og utfordringer i samarbeid. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 338-357). Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, N., Andersen, K.I., Strekerud, H., Evensen, S. & Torp, C. (2014). *Når blått og gult blir grønt: Tverrfaglig samarbeid som arbeidsredskap*. Kommuneforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Myrann, M. K., Nome, V. K. & Piros, A. S. H. (2018). Det sårbare barnet i barnehagen og skolen: Tverrfaglig samarbeid mot samme mål. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 116-147). Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-

- 1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslov>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Pax forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorsen, K. E. & Christensen, H. (2023). Grunnlaget for lærerarbeidet. I K. E. Thorsen, H. Christensen & C. P. Dalland (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (2. utg., s. 15-34). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning* (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Gyldendal akademisk.
- von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Willumsen, E., Sirnes, T. & Ødegård, A. (2023). Samarbeid - et samfunnsoppdrag. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid: et samfunnsoppdrag* (3. utg., s. 23-37). Universitetsforlaget.
- Ødegård, A. (2023). Konstruksjoner av tverrprofesjonelt samarbeid. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid: et samfunnsoppdrag* (3. utg., s. 173-191). Universitetsforlaget.

