



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-OST-2022-VÅR1-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR1
Sluttdato:	16-05-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Stord		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 OST 2022 VÅR1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	438
--------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	35305
---------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

MASTEROPPGÅVE

Pedagogar sine erfaringar med ressursteam som ei tverrfagleg samarbeidsform for å hjelpe barn med særskilde behov i barneskulen

Educators experience with resource team as an interdisciplinary form of collaboration towards helping children with special needs in primary school

Silje Fitjar Helland

(kandidatnummer 438)

Renate Naustheller

(kandidatnummer 439)

Masterfag i spesialpedagogikk, vestlandsklasse, MGBSP550

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

GLU1-7, HVL campus Stord

16.05.2022

Me stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

I 2018 vart samarbeid mellom skule og relevante kommunale tenester lovpålagt ved tilføyning av §15-8 i Opplæringslova (1998). Året etter vart St. Meld. 6 (2019-2020) publisert, der tettare samhandling og betre tverrfagleg samarbeid blant skular og relevante samarbeidsaktørar vart lagt fram som ei forventning frå regjeringa til feltet. Studiet har gjeve oss møte med skular som nyttar ressursteam som ein måte å drive tverrfagleg samarbeid på. I desse møta har me vorte nysgjerrige på korleis ein slik måte å arbeide på går føre seg og korleis det opplevast for pedagogar å delta i ressursteam. Målet for prosjektet vart dermed å undersøke korleis pedagogar opplever medlemskap i ressursteamet sitt praksisfellesskap, samt korleis praksisfellesskapet kan vere styrkande inn mot å hjelpe elevar med ulike behov. I oppgåva legg me fram tidlegare forskning gjort kring tverrfagleg samarbeid i skulen og teori som samsvarar med vårt fokus på ressursteam som eit praksisfellesskap. Prosjektet vårt har eit kvalitativt forskingsdesign, og me valde semistrukturert intervju for å samle datamateriale. Me har intervjuet fire pedagogar med spesialpedagogisk kompetanse frå ulike kommunar spreidd over vestlandet om deira erfaringar med å arbeide i ressursteam. Me nytta induktiv kontentanalyse for å analysere datamaterialet vårt og nytta tema og kodar laga ut frå teori og tidlegare forskning. For å finne resultatane presenterte i studien har me drøfta og sett vårt datamateriale opp mot teori og tidlegare forskning. Resultata i vårt prosjekt viser at medvit kring og anerkjening av eiga og andre sine kompetansar, felles engasjement og mål for arbeidet, samt relasjonar prega av openheit og tryggleik hadde direkte påverknad for oppleving av medlemskap i ressursteamet sitt praksisfellesskap. Desse føresetnadane danna grenser for kven som reknast som deltakarar i ressursteamet og kven som ikkje gjorde det. Vidare såg me at det opplevde medlemskapet i praksisfellesskapa kunne styrke hjelpa for barn med særskilde behov gjennom å sikre tilgjengelegheit ved låg terskel for kontakt, rutinar for jamlege møte og god utnytting av kompetansane i ressursteamet. Funna våre viste erfart tettare samarbeid med PPT som eit resultat av å arbeide gjennom ressursteam, som igjen styrka hjelpa for barn med særskilde behov grunna god kjennskap til sakene og tettare samhandling i tilvisingsprosessane.

Abstract

In 2018, collaboration between school and relevant municipal services was required by law in the Education Act (1998, §15-8). The following year Meld. St. 6 (2019-2020) was published, where closer collaboration and better interdisciplinary collaboration between schools and relevant collaborators was presented as an expectation by the government. Our study has provided us with knowledge about how schools use resource teams to conduct interdisciplinary collaboration. Through meetings with schools who uses resource teams, we have gained curiosity about how the interdisciplinary work functions and how it is experienced for educators to participate in resource teams. The aim of this project was thus to investigate how educators experience membership in the resource team's community of practice, as well as how the community of practice can be empowering towards helping students with different needs. In our thesis we present previous research done on interdisciplinary collaboration in school and theory that corresponds with our focus on resource teams as a community of practice. Our method is qualitative, and we chose a semi-structured interview to collect data for our thesis. We interviewed four educators with special educational competence from different municipalities spread across western Norway. All our informants have experience with working as teachers, however, only one of them has teaching as their main task in school to this day. For analysing our empirical evidence, we used inductive content analysis where we created topics and codes based on theory and previous research. At the end of our thesis, we present the findings from our empirical data and discuss these in the light of previous research and theory. The results of our project show that awareness and recognition of one's own and others' competencies, as well as joint commitment and goals for the work and relationships characterized by openness and security, had a direct impact on the experience of membership in the resource team's community of practice. These preconditions form boundaries for who is counted as a participant in the resource team and who are not. Furthermore, we saw that the experienced membership in the community of practice could strengthen the help for children with special needs by ensuring accessibility at a low threshold for contact, routines for regular meetings and good utilization of the competencies in the resource team. Our findings showed closer collaboration with educational psychological counselling service as a result of working through resource teams, which in turn strengthened the help for children with special needs due to good knowledge of the cases and closer collaboration in the referral processes.

Forord

Denne masteroppgåva markerer slutten på vår tid i lærarutdanninga. Arbeidet med oppgåva har gjeve oss nye kunnskapar og refleksjonar inn mot feltet me skal arbeide i. Me kjenner oss særskild takksam for moglegheita til å fordjupe oss i eit felt me har interesse for, og håpar vår oppgåve kan tilføre feltet ny kunnskap. Erfaringane frå oppgåva og forskinga vår vil vere med oss vidare i praksis og arbeidsliv. Sjølv om masteroppgåva har gjeve oss gode opplevingar og erfaringar, har prosessen også vore krevjande. Me har kjent på frustrasjon, stress og håplausheit. Utan god støtte og rettleiing hadde me ikkje klart å gjennomføre masteroppgåva, og me vil derfor gje ei takk til dei som har gjeve oss ei hjelpande hand og ei skulder å grine på når ting vart vanskeleg.

Me vil gje ei varm takk til Høgskulen på Vestlandet og rettleiarane våre Iselin Lone og Ieva Kuginyte-Arlauskiene som har kome med råd og leia oss på vegen mot gjennomføring. Tida vår på HVL har gjeve oss vennar for livet og mange gode opplevingar. Ein takk går derfor også til medstudentar me har delt mange fine stunder med gjennom studiet og i masterskrivinga.

Me kjenner oss begge takksam for å kunne skrive saman, då me alltid har vore to om saker og problem. Å ha ein partner å støtte seg på har vore trygt og godt. Derfor vil me takke kvarandre.

Me vil rette ein stor takk til alle informantane som stilte opp til intervju. Me er takksam for tida dei sat av til oss og erfaringar og kunnskapar dei delte med oss.

Silje vil til slutt gje ein stor takk til sin forlovar Nicholas som har gjeve ho tid og rom til å arbeide med oppgåva. Takk for all tolmod, støtte og varme klemmar gjennom heile prosessen.

Stord, 16. mai 2022

Renate Naustheller og Silje Fitjar Helland

Innhald

Samandrag	I
Abstract.....	II
Forord	III
1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Formål med oppgåva og problemstilling	3
1.3 Omgrepsavklaring, avgrensing og disposisjon	3
1.3.1 Omgrepsavklaring	3
1.3.2 Avgrensing	5
1.3.3 Disposisjon	6
1.4 Vår rolle	7
2 Tidlegare forskning	7
2.1 Innsamling av tidlegare forskning	7
2.1.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterium	8
2.1.2 Søkeprosessen	9
2.2 Erfaringar kring relasjonsbygging i tverrfagleg samarbeid	10
2.3 Erfaringar kring rolleavklaring i tverrfagleg samarbeid	13
2.4 Erfaringar kring på kva måte tverrfagleg samarbeid er nyttig for barn med særskilde behov ..	15
2.5 Oppsummering av tidlegare forskning.....	17
3 Teoretisk rammeverk.....	18
3.1 Styringsdokument.....	19
3.1.1 Stortingsmeldingar.....	19
3.1.2 Opplæringslova	20
3.2 Teoretiske skildringar av omgrep.....	21
3.2.1 Tverrfagleg samarbeid	21
3.2.2 Relasjonsbygging i tverrfagleg samarbeid.....	24
3.3 Teoretisk perspektiv – Wenger og profesjonsfellesskap	25
3.3.1 Praksisfellesskapets kjenneteikn.....	26
3.3.2 Meiningsforhandling	28

3.3.3 Grenseforhold	30
3.4 Ressursteam – eit tverrfagleg team for å styrke skulens spesialpedagogiske tilbod.....	31
4 Metode	33
4.1 Vitskapsteoretisk tilnærming.....	34
4.2 Metode	35
4.3 Utval.....	35
4.4 Intervjuguide.....	37
4.4.1 Gjennomføring av intervju	39
4.5 Transkribering.....	40
4.6 Analyse av datamaterialet	41
4.7 Validitet og reliabilitet	41
4.7.1 Validitet.....	42
4.7.2 Reliabilitet	42
4.8 Etske refleksjonar.....	43
4.9 Vurdering av metodeval	44
4.10 Vår rolle i datainnsamlinga	45
5 Presentasjon av funn	46
5.1 Presentasjon av informantar	46
5.2 Tverrfaglegheit i ressursteamet.....	47
5.3 Medlemskap i ressursteamet	48
5.3.1 Kompetanse som grunnlag for medlemskap i ressursteamet	48
5.3.2 Lærarar verdsett av ressursteamet for deira posisjon i høve til elevane.....	50
5.3.3 Kollektivt engasjement og mål for arbeidet som utgangspunkt for praksis	51
5.3.4 Relasjonar og haldningar i arbeidet med å nå ressursteamet sitt formål.....	51
5.3.5 Relasjonsbygging på tvers av praksisfellesskap	53
5.4 Ressursteamets posisjon for å hjelpe barn med særskilde behov.....	53
5.4.1 Ressursteamet som inngang til PPT	53
5.4.2 Ressursteam som lågterskeltilbod	54
5.4.3 Ulike perspektiv rundt ei sak.....	55
5.4.4 Oppleving av likskap som utfordring for samarbeidet.....	56
5.4.5 Ressursteam som tidleg innsats og kvalitetssikrande tiltak.....	57

5.4.6 Ressursteam som rådgjevande arena for lærarane	59
5.5 Oppsummering av hovudfunn	60
6 Drøfting	60
6.1 Tverrfagleg samarbeid og praksisfellesskap i ressursteam	61
6.1.1 Tverrfagleg samarbeid i ressursteam	61
6.1.2 Praksisfellesskap i ressursteam	62
6.2 Medlemskap i ressursteamet	63
6.2.1 Kompetanse som utgangspunkt for medlemskap i ressursteam	63
6.2.2 Lærarane si særskilde og perifere rolle i ressursteamet	65
6.2.3 Felles engasjement og mål som utgangspunkt for medlemskap i ressursteam	66
6.2.4 Relasjonar som utgangspunkt for medlemskap i ressursteam	68
6.2.5 Relasjonsbygging og medlemskap på tvers av praksisfellesskap i skulen	69
6.3 Ressursteamets posisjon for å hjelpe barn med særskilde behov	70
6.3.1 Ressursteam som rådgjevande arena for lærarane	70
6.3.2 Ressursteam – kortare veg til PPT?	71
6.3.3 Ressursteam for å sikre gjennomføring og oppfølging av tiltak kring elevar med særskilde behov	72
6.3.4 Ressursteamet som diskusjonsarena prega av ulike perspektiv	74
6.3.5 Ressursteam som lågterskeltilbod	75
6.4 Oppsummering av drøftekapittel	76
6.4.1 Tverrfagleg samarbeid og praksisfellesskap i ressursteam	76
6.4.2 Medlemskap i ressursteam	77
6.4.3 Praksisfellesskap og tverrfagleg samarbeid i ressursteam i møte med barn med særskilde behov	78
7 Konklusjon	79
7.1 Avsluttande kommentar og forslag til vidare forskning	81
Referanseliste	82
Vedlegg	83
Vedlegg 1, tabell søkeord	83
Vedlegg 2, tabell transkripsjonskonvensjonar	84
Vedlegg 3, døme meiningsfortetting	85
Vedlegg 4, godkjenning av søknad til NSD	86

Vedlegg 5, informasjonsskriv	88
Vedlegg 6, intervjuguide	92

1 Innleiing

Vår oppgåve startar med dette kapittelet der me presenterer bakgrunn for val av tema og formål med oppgåva. Fokuset for oppgåva vår er det tverrfaglege samarbeidet som går føre seg i ressursteam. Me ønsker å få innblikk i pedagogar sine opplevingar av å delta i slikt samarbeid. Her vert fokuset på korleis dei opplever medlemskap i ressursteamet, samt korleis dei tenker at slikt samarbeid kan bidra inn mot barn med særskilde behov. Med denne oppgåva ønsker me å setje lys på tverrfagleg samarbeid kring barn med særskilde behov i skulen. Til slutt i kapittelet vil me leggje fram avgrensing og vidare disposisjon.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Vårt val om å ha tverrfagleg samarbeid som tema har bakgrunn i det auka fokuset på denne måten å arbeide på i møte med barn og unge sine behov i skulen. I 2019 låg Kunnskapsdepartementet fram stortingsmeldinga *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6, 2019-2020), der dei tydeleggjer behovet for og forventning om å styrke tverrfagleg samarbeid i norsk skule. Målet er å sikre kompetanse så nær barna som råd, der tverrfagleg samarbeid mellom skule og det lokale støttesystemet vert presentert som viktig for å sikre tilgjengeleg kompetanse. Stortingsmeldinga påpeikar korleis god organisering av ressursane kan auke kapasiteten i utdanningssystemet ved at ein sikrar å nytta kompetansane best mogleg, som igjen vil bidra til eit meir heilskapleg tilbod for elevane (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 11). Tverrfagleg samarbeid vert dermed sett på som viktig for å kunne møte dei ulike behova som finst i skulane. Det å samarbeide med relevante kommunale tenester vart formalisert ved lov i 2018 då §15-8 vart lagt til i Opplæringslova (1998). Paragrafen presiserer at slikt samarbeid skal gå føre seg ved oppfølging av elevar med «[...] helsemessige, personlege, sosiale eller emosjonelle vanskar» (Opplæringslova, 1998, §15-8). Skulane er dermed pliktige å drive samarbeid med andre tenester. Ein av formane for organisering me finn i skulane for å leggje til rette for tverrfagleg samarbeid er ressursteam, som me vil undersøke i vårt prosjekt.

Ressursteam utgjer ei samling av personar med relevante kompetansar, og er ei form for systematisering nokre skular vel å nytta i arbeidet med å støtte elevar enten direkte eller ved å hjelpe lærarane som er i kontakt med elevane. Formålet med ressursteam er å samle og systematisere kunnskapane ein har i og rundt skulen for å styrke det pedagogiske og spesialpedagogiske

utdanningstilbodet ein kan tilby (Schultz et al., 2008, s. 151). Ei av kjerneoppgåvene er å styrke skulen si tilpassa opplæring på ulike måtar. Spesialpedagogiske utfordringar står sentralt, då ressursteam tidlegare var omtalt som spesialpedagogiske team, som me vil kome attende til. Ressursteamet skal vere lett tilgjengeleg for resten av personalet i skulen og dermed utgjere eit lågterskeltilbod for lærarar der ein kan kome og drøfte saker eller lufter bekymringar. Kven som er medlem i ressursteamet vil variere frå skule til skule, og det er ikkje ein sjølvfølgje at alle ressursteam sit på tverrfagleg kompetanse. Me har vald å konkretisere vår oppgåve inn mot ressursteam som arbeider tverrfagleg ut frå styringsdokumenta sitt fokus på tverrfagleg samarbeid skildra tidlegare (Meld. St. 6, 2019-2020; Opplæringslova, 1998, §15-8). Me vil også ha fokus på ressursteam som arena for å styrke og tilgjengeleggjere skulen sine spesialpedagogiske kompetansar.

Verken tverrfagleg samarbeid eller ressursteam er nye omgrep i norsk skule trass i det auka fokuset arbeidsmåtene har fått dei siste åra. Døme på dette er korleis St. Meld. 54 (1989-1990) legg fram eit behov for tverrfagleg samarbeid i skulen, allereie for over tretti år sidan. Her vart det lagt fram korleis skulane betre kan utnytte kompetansen dei har ved å systematisere dei i spesialpedagogiske team. Jon Håkon Schultz, An-Magritt Hauge og Harald Støre (2008) påpeikar korleis ressursteama me ser i skulane i dag har rot i det ein tidlegare kalla spesialpedagogiske team, jf. St. Meld. 54 (1989-1990), og at ressursteam slik dei er i dag må reknast som ein ny form for organisering av spesialpedagogisk kompetanse i norsk skule (Schultz et al., 2008, s. 113). Dei spesialpedagogiske teama hadde eksplisitt ansvar for å samle og systematisere dei spesialpedagogiske kompetansane for å styrke skulane sine spesialpedagogiske tilbod. Spesialpedagogikken og spesialpedagogiske problemstillingar står sentralt i ressursteama slik dei er utforma i dag også, men har i tillegg fokus på andre oppgåver og har på den måten utvida teamet sitt mandat (Schultz et al., 2008, s. 151).

I løpet av studiet vart me kjent med omgrepet ressursteam gjennom møte med praksisskular som nytta denne arbeidsmetoden. Me fekk erfare praksislærarar som skildra det å kunne drøfte med ressursteamet om dei var usikre kring ein elev, til dømes om dei mistenkte at ein elev trengte ei sakkyndig vurdering for å finne ut om dei hadde rett på særskild tilrettelegging, jf. §5-1 og §5-3 i Opplæringslova (1998). Her kjende me på ei nysgjerrigheit for kva denne forma for samarbeid innebar og korleis det gjekk føre seg. Då me hadde lite kunnskap om emnet byrja me å leite etter litteratur og tidlegare forskning kring tverrfagleg samarbeid i skuleverksemd. Det viste seg utfordrande å finne nyare og relevant litteratur og forskning på tema, noko som vidare pirra nysgjerrigheita me allereie kjende litt på. Gjennom studiet har me utvikla ei djupare forståing for korleis elevar har ulike behov, og at

somme vil ha rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Våre møte med praksislærarar og litteraturen viste oss at tverrfagleg samarbeid og ressursteam kan vere ein måte å imøtekomme barn med særskilde behov på, og me bestemte oss for å gå djupare inn i tema. Vidare vil me skildre konkret vårt formål med prosjektet.

1.2 Formål med oppgåva og problemstilling

Med vårt forskingsprosjekt ønsker me å setje fokus på ressursteam som ei form for tverrfagleg samarbeid i barneskule. Me vil sjå nærare på korleis pedagogar opplever å delta i ressursteam, samt undersøke kva som utgjer ei oppleving av medlemskap i ressursteama med særleg fokus på roller og relasjonar som aspekt ved medlemskap. Ei slik oppleving av medlemskap vil kunne leggje til rette for at ressursteama inngår i nemninga praksisfellesskap, som vil vere utgangspunkt for vårt prosjekt. Her vil me nytta Étienne Wenger (1998) sitt teoretiske perspektiv om praksisfellesskap for å undersøke erfaringar kring ressursteam og korleis informantane oppfattar ressursteam som ein arena for å kunne hjelpe lærarar med spesialpedagogiske utfordringar eller direkte inn mot barn med særskilde behov. Ut frå dette har me vald følgjande problemstilling:

Korleis byggjer pedagogar praksisfellesskap i tverrfagleg samarbeid i ressursteam i lys av spesialpedagogiske problemstillingar?

Vidare har me utvikla to forskingsspørsmål for å spisse fokuset vårt. Det første omhandlar pedagogane sine opplevingar av medlemskap: Korleis byggjer pedagogar medlemskap i praksisfellesskap i ressursteam med fokus på grenseforhold? Vårt andre forskingsspørsmål omhandlar pedagogane si oppleving av dette arbeidet inn mot barn med særskilde behov: Korleis kan praksisfellesskapet styrke det tverrfaglege samarbeidet i møte med barn med særskilde behov?

1.3 Omgrepsavklaring, avgrensing og disposisjon

I dette kapitlet vil me presentere sentrale omgrep frå vår problemstilling og forskingsspørsmål, avgrensingar for vår oppgåve og til slutt disposisjon og oversikt over kapittel i oppgåva.

1.3.1 Omgrepsavklaring

Her vil me kort avklare kva forståing me har av omgrep som vil vere sentrale i vårt prosjekt.

Tverrfagleg samarbeid

Tverrfagleg samarbeid er eit av fleire omgrep som ofte vert nytta om ein annan når ein omtalar ulike samarbeidsformer på tvers av fagfelt eller kompetansar. Derfor vil me presisere at vår bruk av omgrepet i dette prosjektet vil vise til Glavin og Erdal (2018, s. 24) sin definisjon. Dei skildrar at tverrfagleg samarbeid tek stad “når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål”.

Ressursteam

Me har vald å nytta Schultz et al. (2008, s. 151) si forklaring av ressursteam. Dei skildrar ressursteam som eit team eller ei gruppe menneske som samlar kompetansane i og rundt skulen og som formar ein ressurs der målet er å utgjere ein lett tilgjengeleg arena i skulen som resten av kollegiet kan rådføre seg med.

Praksisfellesskap

Praksisfellesskap viser til ei form for fellesskap beståande av føresetnadane gjensidig engasjement, felles verksemd og delt repertoar. Omgrepet høyrer til Wenger (1998) sin teori om denne forma for fellesskap, der det vert definert som ei gruppe profesjonelle som saman utgjer eit fellesskap ved å arbeide i eit praksisfelt. I praksisfellesskapa føregår ein kollektiv læringsprosess og utvikling for alle aktørane som deltek.

Medlemskap

Medlemskap viser til kven som deltar på ulikt vis i eit praksisfellesskap, der menneske byggjer relasjonar og kjennskap til kvarandre gjennom deltaking i gjensidig engasjement over tid. Samhandling over tid dannar grenser for kven som reknast som deltakar og ikkje, som igjen utgjer medlemskap for praksisfellesskap. Me vil nytta Wenger (1998, s. 73-74) si forståing av omgrepet, som påpeikar at medlemskap omhandlar meir enn ei gruppe menneske som er samla basert på visse kriterium. Derfor skil omgrepet seg frå til dømes samarbeid og team. Vidare vil me skildre omgrepa relasjonar og roller, då me har vald å nytta desse omgrepa i litteratursøk og datainnsamling for å kunne dekke omgrepet medlemskap.

Relasjonar

Vår forståing av relasjonsomgrepet tek utgangspunkt i Spurkeland (2018, s. 25) sin definisjon av relasjonar som «varige og meningsfylte kontaktforhold som til og med kan være av eksistensiell betydning for enkeltmennesket». Spurkeland ser dermed relasjonar som meningsfylte kontaktforhold, noko me ser som relevant i relasjonsbygging mellom samarbeidsaktørar.

Roller

Roller kan forståast ut frå eit normperspektiv og eit valperspektiv. I vår oppgåve vil me nytta ein kombinasjon av desse perspektiva, jf. Repstad (2014) si skildring av omgrepet. Roller vil vere prega av kva normer og forventningar til åtferd som finst til individet ut frå særskilde sosiale posisjonar. I tillegg vil rollene vere prega av kva rammer for handlingsval ein knyt til den sosiale posisjonen aktøren sit i. Aktøren vil då handle ut frå kva som er forventa frå dei ut frå dei normene og handlingsrammene som finst.

Barn med særskilde behov

Omgrepet barn med særskilde behov vil i denne oppgåva verte nytta om elevar som har rett på spesialundervisning, jf. §5-1 i Opplæringslova (1998).

Grenseforhald

Omgrepet grenseforhald vil verte nytta om dei ulike føresetnadane som utgjør grensene for kven som kan reknast som medlem i ressursteamet. Grenseforhald kan vere formelt og uformelt. Døme på føresetnadar som kan utgjere grenseforhald er kompetanse, relasjonar, kjennskap til kvarandre og dei ulike mandata samarbeidsaktørane har (Wenger, 1998).

Pedagogar

I vårt prosjekt vil me nytta omgrepet pedagogar om informantane som sit i ressursteamet.

Lærarar

Lærarar vil i vårt prosjekt vise til pedagogar som enten arbeider som kontaktlærer eller har undervisning som primæroppgåve. Dei er ikkje faste medlem av ressursteamet, men tek kontakt dersom dei har behov for hjelp i teamet.

1.3.2 Avgrensing

Vårt masterprosjekt omhandlar tverrfagleg samarbeid i ressursteam med særleg fokus på oppleving av medlemskap og samarbeidsforma som arena for å hjelpe elevar med særskilde behov. Tverrfagleg samarbeid, ressursteam og praksisfellesskap er ulike nemningar på formar for fellesskap me kan finne i skulen. Omgrepa er ikkje synonyme, då praksisfellesskap verken omhandlar tverrfaglegheit eller samarbeid, men eit fokus på menneske som samhandlar i ein kontekst. Då vår oppgåve både har fokus på ressursteam som tverrfagleg samarbeid, samt ressursteam som praksisfellesskap, har me vald å ha med begge desse synspunkta for å kunne forstå begge perspektiva av eit ressursteam. I dette arbeidet har me vald å fokusere på pedagogar sine opplevingar av medlemskap. Dette valet gjorde me ettersom medvit kring grenseforhalda vil påverke korleis samarbeidsaktørane held seg til kvarandre,

som igjen vil påverke handlingsrommet deira. Vidare valde me å fokusere på korleis pedagogane opplevde at ressursteamet kan bidra inn mot å hjelpe elevar med særskilde behov. Her vil me gå djupare inn i erfaringar kring korleis ressursteamet kan vere styrkande i dette arbeidet, men me vil ikkje fokusere på sjølve prosessane. Med det meiner me at me ikkje vil leggje vekt på korleis ressursteamet går fram organisatorisk med tanke på til dømes kva skjema eller kartleggingsverktøy dei nyttar i møte med barn med særskilde behov. Me har med andre ord vald å fokusere på korleis ressursteamet i seg sjølv kan vere eit tiltak i skulen sitt spesialpedagogiske arbeid.

Ressursteamarbeidet har mange aspekt, og me har her vald vekk å sjå ressursteam i møte med føresette og i lys av skuleutvikling. Pedagogar står i sentrum i vårt prosjekt og vil utgjere vår informantgruppe. Me har vald å ikkje intervju samarbeidsaktørar som representerer andre kommunale tenester enn skulen ettersom me sjølv skal arbeide i skule etter endt utdanning, og det vil derfor ha størst relevans for oss å undersøke pedagogar sine erfaringar. Vidare har me sett det som nødvendig at informantane våre sit på spesialpedagogisk kompetanse. Spesialpedagogiske utfordringar står sentralt i ressursteamarbeid, og me ser det derfor relevant å intervju pedagogar med denne kompetansen.

1.3.3 Disposisjon

Me vil her presentere oppbygginga av vår oppgåve. Oppgåva består av 7 hovudkapittel:

Kapittel 1: Her vert oppgåva introdusert og bakgrunnen skildra. I tillegg legg me fram formål med oppgåva, presentasjon av problemstilling og forskingsspørsmål, avgrensing og omgrepsavklaring.

Kapittel 2: Her legg me fram tidlegare forskning som er gjort på feltet. Me har delt kapittelet inn i tre hovudtema: relasjonar, roller og tverrfagleg samarbeid kring barn med særskilde behov. Ut frå dette presenterer me funn frå ulike forskingsartiklar innanfor disse tre hovudtemaa.

Kapittel 3: I dette kapittelet vert det teoretiske rammeverket presentert. Først i kapittelet presenterer me styringsdokument og lovverk. Vidare vil teori kring tverrfagleg samarbeid og relasjonar verte skildra før me går over til å skildre det teoretiske perspektivet som vil liggje til grunn i heile prosjektet vårt. Her vil me leggje fram Wenger sin teori om kva som utgjer eit praksisfellesskap. Til slutt i kapittelet legg me fram teori om ressursteam som samarbeidsform.

Kapittel 4: Her vil me sjå vår oppgåve og prosess i ein vitskapleg og metodisk samanheng. Kapittelet vil ta for seg oppgåva sin vitskapsteoretiske ståstad, metode og forskingsprosessen. Vidare legg me fram korleis validitet, reliabilitet og etiske refleksjonar kjem til syne i vårt prosjekt. Avslutningsvis kjem ei vurdering av metodeval og skildring av vår rolle i intervju- og analyseprosessen.

Kapittel 5: I dette kapitlet vil funna frå vår empiri verte presentert.

Kapittel 6: Her vil funna verte drøfta i lys av tidlegare forskning og teori.

Kapittel 7: Det siste kapitlet vil oppsummere forskingsprosjektet vårt opp mot våre forskingsspørsmål og problemstilling, samt presentere vår konklusjon.

1.4 Vår rolle

Ettersom me har vore to studentar om denne masteroppgåva har me sett det som viktig å vere medvit kring å vareta kvarandre frå planleggingsfasen av prosjektet til ferdigstilling. Me har vore oppteken av å sikre god kommunikasjon ved å arbeide tett saman og reflektere undervegs i dei ulike prosessane me har teke del i. Her har me forsøkt så godt som råd å nytta kvarandre sine styrker og å oppmuntre kvarandre i arbeidet. Ut frå dette har me gått gjennom ein kollektiv utviklingsprosess der me har gått frå å vere studentar til å få ei djupare forståing for feltet gjennom dette forskingsprosjektet. I løpet av forskingsprosjektet har me fordelt ansvar og oppgåver for at begge skal oppleve eigarskap til prosjektet og at me skal kunne støtte oss på kvarandre. Her har me fordelt ansvar for ein skilde tema ut frå interessefeltene våre. I dette har me også sørgja for at den som har ansvar for eit tema skal hjelpe motsett part med å sikre forståing for heilskap og innsikt i heile oppgåva. Me vil presisere at me sjølv opplever at me har kome med likeverdige bidrag. Under metodekapitlet vil me gå djupare inn i korleis rollene våre kom til syne under datainnsamlinga. Vidare vil me presentere tidlegare forskning knytt til tverrfagleg samarbeid.

2 Tidlegare forskning

2.1 Innsamling av tidlegare forskning

Problemstillinga vår set lys på ressursteam som ein måte å drive tverrfagleg samarbeid i møte med spesialpedagogiske problemstillingar. Vidare vektlegg problemstillinga korleis pedagogar byggjer praksisfellesskap, altså ei oppleving av fellesskap inn mot eit felles mål. St. Meld. 6 (2019-2020) belyser viktige med tverrfagleg samarbeid i skulen og presiserer at slikt samarbeid skal hjelpe skulane til å avdekke og dekke elevane sine behov. Dette speglast att i Opplæringslova (1998) ved §15-8 som pliktiggjer skulane til å drive samarbeid med relevante kommunale tenester. Med dette som bakteppe ser me det som relevant å innhente tidlegare forskning knytt til erfaringar med å arbeide tverrfagleg i skule. Litteraturgjennomgangen vil fokusere på opplevingar av roller og relasjonar inn i det tverrfaglege samarbeidet, då desse faktorane kan gje oss informasjon relatert til vårt fokus på

medlemskap i ressursteam. For å finne tidlegare forskning som var relevant til forskingsspørsmåla våre laga me ei oversikt over relevante databasar, samt inklusjons- og eksklusjonskriterium som utgangspunkt for søka. Når me søkte, nytta me søkeord me utvikla ved bruk av PICO-skjema¹. På den måten sørga me for at me nytta dei same søkeorda i alle databasane. Søkeord, databasar og inklusjons- og eksklusjonskriterium vart utvikla gjennom testsøk på feltet. Innhenting av tidlegare erfaring knytt til tverrfagleg samarbeid i skule viste seg utfordrande, då særleg for studiar gjort i barneskular. Testsøk viste at det var gjort lite forskning på tverrfagleg samarbeid frå eit skuleperspektiv. I denne prosessen fann me at det var gjort meir forskning på tverrfagleg samarbeid ut frå eit helse- og sosialfagleg perspektiv enn ut frå eit pedagogisk eller spesialpedagogisk perspektiv. Fleire av studiane frå det pedagogiske feltet omhandla dessutan tverrfagleg samarbeid kring didaktiske val, noko som ikkje er relevant for vårt prosjekt. Me fann fort ut at det ikkje var nok forskingsartiklar til å kunne gjere ei litteraturgjennomgang ut frå studiane skrive i skuleperspektiv. Etter desse testsøka sat me oss ned og utvikla inklusjons- og eksklusjonskriterium for kva studiar som skulle verte inkluderte for at dei kunne svare på problemstillinga vår. Vidare vil me skildre kva kriterium som gjorde seg gjeldande for å verte inkluderte i litteraturgjennomgangen vår før me skildrar søkeprosessen. Etter det vil me presentere relevante funn frå den tidlegare forskinga involverte i litteraturgjennomgangen.

2.1.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterium

Innhaldet i studiane måtte omhandle tverrfagleg samarbeid som går føre seg internt i skulen. Det inneberer at samarbeidspartnerane enten er tilgjengeleg for kvarandre i skulekvardagen, altså der alle aktørar har arena på skulen, eller samarbeid med eksterne samarbeidspartnerar der det er eit fokus på barnet som elev i skulen. Studiane måtte også omhandle erfaringar kring relasjonsbygging og rolleavklaring i det tverrfaglege samarbeidet. Informantgrupper som vart inkluderte i søka var pedagogar i grunnskule, samt alle eksterne partar som driv tverrfagleg samarbeid med skulen. Etter nokre søk, endra me informantgruppa til å inkludere pedagogar frå både barneskular og ungdomskular, då det var for få studiar til å berre inkludere barneskulane. Det var eit krav at informantgruppa skulle innehalde pedagogar ettersom det er denne yrkesgruppa me sjølv har fokus på i vår datainnsamling. Grunna få relevante studiar gjorde me ei tidsavgrensing på at studiane måtte verte publiserte innan dei siste 15 åra. Dette kan me sjå i lys av at tverrfagleg samarbeid nyleg har fått større fokus i den norske skulen, noko som vert tydeleg ut frå at samarbeid med relevante kommunale

¹ Pico- skjema er eit skjema som klargjer problemstillinga og systematiserer søkeord for litteratursøk. P: Population/problem, I: Intervention, C: comparison, O: outcome. Helsebiblioteket. (2016, 3. juni). *PICO*. <https://www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis/sporsmalsformulering/pico>

tenester først vart lovpålagt i 2018 (Opplæringslova, 1998, §15-8). Når det gjeld geografiske avgrensingar, har me avgrensa søket til skandinaviske land i tillegg til Finland og Nederland. Dette med grunnlag i at desse landa har liknande skulesystem som Noreg, og me gjorde derfor ei vurdering om at erfaringar frå desse landa vert relevante. Grunna oppleving av eiga språklege kompetanse, valde me å inkludere studiar skriven på norsk og engelsk, då desse språka vil gje oss dei beste føresetnadane for å meistre ei akademisk og innhaldsmessig forståing. Etersom me nyttar ein kvalitativ metode i prosjektet vårt, ønskte me å sjå på andre kvalitative studiar som omhandla tverrfagleg samarbeid. Dette ville vere mest relevant for vårt prosjekt, ettersom kvalitative studiar vil kunne gje oss best mogleg grunnlag for å samanlikne eigne funn opp mot forskinga gjort på feltet. Ved å fokusere på studiar tett opp mot vårt vil me også kunne setje eiga studie i ein større samanheng som følgje av god kjennskap til forskingsfeltet (Creswell, 2014, referert i Krumsvik & Røkenes, 2019, s. 98). Med dette som bakgrunn vart det eit kriterium at studiane inkluderte i litteraturgjennomgangen skulle nytta kvalitative metodar.

2.1.2 Søkeprosessen

Etter fleire testsøk som resulterte i inklusjonskriteria skildra ovanfor, utvikla me søkeorda som vart nytta i dei utvalde databasane Academic Search Elite, ERIC, Oria, Idunn og Google Scholar. Utvalet vart gjort ut frå relevans etter kva tidsskrift som var tilgjengelege i databasane. Nokre databasar overlappar då dei har tilgang på dei same tidsskrifta. For å sikre eventuelle tap som følgje av skilnadane mellom databasane valde me å nytta fleire (Krumsvik & Røkenes, 2019, s. 118). Vidare nytta me PICO-skjema for å systematisere søka og sikre at me nytta dei same søkeorda. På den måten forhindra me tap av relevante artiklar som følgje av manglande oversikt over søka som vart gjort. Databasane vart nytta for strukturelle søk før me gjorde manuelle søk i form av å gå gjennom litteraturlister og gjere konkrete søk på omgrep eller forfattarar undervegs.

Etter denne søkeprosessen sat me att med ni forskingsartiklar me ser relevante for prosjektet. Åtte av artiklane omhandlar erfaringar frå tverrfaglege samarbeid, medan den siste utforskar kva sjølve omgrepet samarbeid inneberer ut frå erfaringar som vert skildra. Sju av studiane er kvalitative, ein er mixed-method (Ekornes, 2015) og ein er kvantitativ (Ødegård & Strype, 2009). Her vart det gjort unntak frå inklusjonskriteria ettersom artiklane vart rekna som relevante for prosjektet.

2.2 Erfaringar kring relasjonsbygging i tverrfagleg samarbeid

Vårt første forskings spørsmål omhandlar korleis ein byggjer medlemskap i ressursteam, der relasjonar er eit av to omgrep me har vald å gå ut frå for å innhente tidlegare forskning. Vidare i dette kapitlet vil me presentere tidlegare forskning med fokus på relasjonsbygging. Av dei ni artiklane me har med som tidlegare forskning har seks av dei funn innanfor relasjonsbygging (Granrud et al., 2019; Hesjedal et al., 2015; Mælan et al., 2020; Widmark et al., 2011; Ødegård & Strype, 2009; Ødegård & Willumsen, 2011). Artiklane sine funn innan relasjonar vil vidare verte presentert tematisk. Temaa tar for seg viktige faktorar for ei positiv relasjonsbygging som igjen fører til godt tverrfagleg samarbeid.

Fysiske møte og relasjonsbygging

Christensen og Godø (2021, s. 23) hevdar at fysiske møte blant samarbeidspartane gjer det tverrfaglege samarbeidet betre. Hjå Mælan et al. (2020, s. 432) var det å verte kjent med samarbeidspartnarane sett på som ein grunnleggjande føresetnad for ein god samarbeidsrelasjon. Å fysisk møte dei du skal arbeide med vil styrke relasjonen når ein arbeider mot eit felles mål om barnets beste. Christensen og Godø (2021, s. 23) meiner det å få eit "ansikt" på samarbeidspartnar er viktig i etableringa av gode samarbeidsrelasjonar. Det vil ufarleggjere deira profesjon og teneste, som igjen vil senke terskelen for å ta kontakt. Det kjem fram av Mælan et al. (2020, s. 433) og Widmark et al. (2011, s. 6) at utbyte i kollegium vart ei utfordring knytt til relasjonsbygging. Ein måtte nytta mykje tid på å etablere nye relasjonar ved utbyte. Her var det også ein frustrasjon knytt til kunnskap og erfaringar som gjekk tapt i overgangane (Widmark et al., 2011, s. 6).

Oppløving av støtte

Fire av studiane (Christensen & Godø, 2021; Hesjedal et al., 2015; Widmark et al., 2011; Ødegård & Strype, 2009) vektlegg oppløving av støtte som relevant for kvaliteten på samarbeidet. Støtte i denne samanheng omhandlar å føle seg velkomen og sett pris på, samt verte tatt på alvor (Hesjedal et al., 2015, s. 441). Å kunne rådføre seg med samarbeidspartnarane var også tett knytt til støtte (Christensen & Godø, 2021, s. 23; Ødegård & Strype, 2009, s. 293). Viktigheita av å gje rom for openheit vert løfta fram hjå Ødegård og Strype (2009). Ei slik openheit heng saman med å ha kollegaer som er tydeleg på sin kompetanse og som ein kan rådføre seg med (Christensen & Godø, 2021, s. 23; Hesjedal et al., 2015, s. 443). Ei slik tydelegheit gjorde det lettare for deltakarane å vere støttande ved å kunne lene seg på kvarandre (Christensen & Godø, 2021, s. 27). Widmark et al. (2011, s. 6) rapporterer om erfaringar med mangel på støtte frå leiinga. Mangelen førte til at informantane kunne

kjenne seg aleine om ansvaret for det tverrfaglege samarbeidet. Arbeidet vart tungt og lite motiverande. Alle deltakarane hjå Christensen og Godø (2021, s. 22) nemnar leiing som god støtte for å meistre samarbeid. Støtte frå kollega viste seg å vere meir verdsett enn støtte frå leiinga hjå informantane til Hesjedal et al. (2015, s. 443).

Oppleving av likeverd

Hesjedal, Hetland og Iversen (2015, s. 440-441) skriv i sin studie at likeverd er essensielt i samarbeid kring barn. Kvar profesjon er like mykje verdt og like viktig i samarbeidet uavhengig av kompetanse og utdanning. Det å verte sett på same linje som resten av dei ein samarbeider med er viktig for å skape positive relasjonar og gjer at motivasjonen til eit tverrfagleg samarbeid aukar. Ein bør jobbe mot at alle sine bidrag skal ha verdi, då fråvær av dette kan føre til ei kjensle av maktorientering ved at nokre har meir makt over andre. Dette skildrar Ødegård og Willumsen (2011, s. 194) som ein av sine hemmande faktorar når det kjem til tverrfagleg samarbeid. Widmark et al. (2011, s. 5) skriv korleis mangel på ressursar kan føre til at profesjonar ikkje støtter andre i samarbeidet med andre innfallsvinklar enn seg sjølv, og at det ofte oppstod ulikheit mellom profesjonane involvert grunna dette.

Respekt og tillit

Respekt for einannan er ein stor del av det relasjonelle i det tverrfaglege samarbeidet. Ødegård og Willumsen (2011, s. 197) bekreftar dette ved å vise til sine funn som seier at eit velfungerande samarbeid er prega av gjensidig respekt, oppleving av likeverd, gode dialogar og felles innsats. Respekt skal kome naturleg i samarbeidet. Christensen og Godø (2021, s. 27) understrekar dette ved å skrive at ein sentral føresetnad for eit vellukka samarbeid er at dei profesjonelle er trygge på eiga kompetanse og har respekt for einannan. Mælan et al. (2020, s. 436) kjem med det same poenget; samarbeid var meir sannsynleg dersom relasjonane var prega av respekt og tillit. Ødegård og Willumsen (2011, s. 194) har mangel på respekt som ein av sine faktorar for eit dårleg tverrfagleg samarbeid. Med andre ord ser ein i forskinga at respekt er essensielt når det kjem til relasjonsbygging i tverrfagleg samarbeid.

Å ha tillit til dei profesjonane ein arbeider med styrker det tverrfaglege samarbeidet. Utan tillit vert heile samarbeidet prega av usikkerheit. Dette bekreftar Widmark et al. (2011, s. 5) i sine funn. Dei fann ut at tillit til dei ulike profesjonane og deira kompetanse var prega av usikkerheit. Dette førte igjen til at fleire i samarbeidet var misnøgde då dei følte at dei ikkje vart tatt seriøst som profesjonell i

samarbeidet. Det vart vanskeleg å samarbeide med einannan. I Christensen og Godø (2021, s. 23) er det derimot erfaringar som viser samarbeidspartnarar med tillit og respekt for einannan. Dei legg fram korleis læraren hadde tillit til at barnevernet kunne hjelpe til på ein måte læraren ikkje kan. Dei respekterer barnevernets kompetanse, og nyttar denne som ein ressurs på ein positiv måte. Hesjedal, Hetland og Iversen (2015, s. 71) kjem og med positive funn som viser viktigheita av tillit. Lærarar og profesjonelle opplever at arbeidsoppgåvene vert gjort og at dei kan stole på at det som trengst vert gjort på ein god måte. Det er tillit og respekt mellom samarbeidspartnarane, som gjer at dei betre kan hjelpe barnet i risiko.

Engasjement og forplikting

Forskinga viser korleis engasjement i samarbeidet er signifikant. Hesjedal et al. (2015) sine analysar syner til engasjement og forplikting hjå samarbeidspartnarane som nøkkelfaktorar til eit godt tverrfagleg samarbeid. Tidleg entusiasme frå deltakarane vart verdsett. Dette viste seg ved at deltakarane var positive når dei omtalte barnet samarbeidet gjaldt, som førte til at samarbeidspartnarane vart sett på som samarbeidsvillige. Profesjonane verka motiverte for å arbeide tverrfagleg med barn, då det opplevast som meningsfullt. Motivasjonen påverka engasjementet, og dei vart forplikta til kvar sak (Hesjedal et al., 2015, s. 438-439). Engasjement vart også belyst hjå Mælan et al. (2020, s. 431), der informantane såg på tverrfagleg samarbeid med andre instansar som ein moglegheit til å utvida eiga kunnskap. Dei ulike profesjonane hadde tilgang på ulike kunnskapar som dei ikkje kunne oppnå på eiga hand. Lærarane var positivt innstilt til erfaringsdeling og kompetanseutvikling som kom ut frå samarbeidet. Her ser me at fleire av studiane rapporterer om positive erfaringar knytt til engasjement. Korleis profesjonane prioriterte og forplikta seg til slikt samarbeid viste seg ulikt. Ødegård og Strype (2009, s. 293) løfter fram korleis nokre tenester kan prioritere tverrfagleg samarbeid mindre enn andre, og at det vil føre til mindre deltaking. Somme lærarar hadde ein tendens til å overlata ansvaret for elevar med særskilde behov til samarbeidspartnarane. Dette var ofte eit resultat av at samarbeidsrelasjonen ikkje var prega av respekt, tillit og kjennskap til kvarandre (Mælan et al., 2020, s. 435-436). Widmark et al. (2011, s. 5) understrekar viktigheita av å ha kjennskap til kvarandre sine ressursar og kompetansar for å kunne forplikte seg til samarbeidet. Ved feilaktige eller ulike forventningar kunne samarbeidspartnarane oppfatte kvarandre som uforplikta.

Føreseielegheit og tilgjengelegheit

Granrud et al. (2019) fann at mangel på rutinar for samarbeid og møte førte til uføreseielegheit for deltakarane. Det varierte frå sak til sak kven som tok initiativ, og om kontakta var formell eller uformell i karakter. Nokre profesjonelle var lett å komme i kontakt med, medan det var meir utfordrande med andre. Somme tok ikkje ansvar i det heile (Granrud et al., 2019, s. 708). Her ser me ei skildring av eit samarbeid prega av usikkerheit grunna uføreseielege forhold som til dømes kor tilgjengelege dei er for kvarandre. Hesjedal et al. (2015, s. 442) rapporterer om positive erfaringar knytt til kontakt i og mellom møta. Opplevinga var prega av tilgjengelegheit ved at deltakarane hadde låg terskel for å ta kontakt med kvarandre. Dei skildra det som lett å ta kontakt, i motsetnad til informantane i Granrud et al. (2019) sin studie. Ifølgje Widmark et al. (2011, s. 6) bør kommunikasjonen vere "as smooth as possible". Dei skildrar usikkerheit kring ansvarsfelt og forventningane til kvarandre som eit utfordrande felt for vellukka samarbeid.

2.3 Erfaringar kring rolleavklaring i tverrfagleg samarbeid

Så å seie alle studiane inkluderte i litteraturgjennomgangen omtalar på ulike måtar viktigheita av ansvars- og rolleavklaring. Vidare vil me gå gjennom relevante funn knytt til rolle- og ansvarsavklaring, nytta av planar for å fordele ansvar og til slutt litt om kva studiane seier konkret om lærarar si rolle i tverrfagleg samarbeid.

Rolleavklaring og ansvarsavklaring

Fire av studiane rapporterte om positive erfaringar knytt til ansvars- og rolleavklaring (Christensen & Godø, 2021; Hesjedal et al., 2015; Hesjedal et al., 2016). Det kom fram at vellukka samarbeid var prega av mellom anna felles mål med ei klar arbeidsfordeling (Widmark et al., 2011, s. 4). Ødegård og Willumsen (2011, s. 193) var oppteken av å finne ut korleis profesjonsutøvarar forstod omgrepet samarbeid, og her fann dei at felles mål og klare roller var fremjande faktorar for tverrfagleg samarbeid. Informantane til Christensen og Godø (2021, s. 23) skildra at tydelegheit i eiga og andre sine ansvarsområde styrka samarbeidet. Ved å avklare dette kunne profesjonane i større grad hjelpe kvarandre, samt kunne «ta noen byrder vekk fra hverandre». Andre studiar skildra korleis manglande avklaring av roller og ansvar gjorde samarbeidet utfordrande. I artikkelen «Barriers to collaboration between health care, social services and schools» (Widmark et al., 2011, s. 4-5) fann dei at ansvarsfordeling vart sett på som det mest utfordrande området for å få til vellukka samarbeid. Det kunne oppstå gråsoner mellom profesjonane dersom ein ikkje drøfta dei ulike ansvarsområda til

instansane. Eit resultat av dette vart at ansvarsfordeling vart uklart, som igjen vart ei hindring for god samhandling. Vidare såg dei at desse usikkerheitene kunne føre til ulike forventningar, samt at samarbeidspartnarane utvikla fordommar overfor kvarandre og arbeidet deira. Det tverrfaglege samarbeidet skildra i Granrud et al. (2019, s.709) si studie var prega av mangel på tydelege fordelingar og rutinar. Korleis samarbeida vart gjennomført varierte frå sak til sak, og vart skildra som tilfeldig og uføreseieleg. Samarbeidskvaliteten kunne opplevast å vere sær personavhengig, og nokre opplevde at somme ikkje tok ansvar under møte. Mangelen på avklaringar og rutinar vart ei stor hindring for samarbeidet. Lærarane i studien til Mælan et al. (2020, s. 431-432) opplevde at deira rolle i arbeidet med å støtte elevar knytt til mentale helseplager var uklar og kompleks. Dei kunne vere nølande i samarbeid med andre instansar dersom dei ikkje var sikre på rollene og ansvarsområda til samarbeidspartnarane. Her kom det også fram at usikkerheita kring rollene påverka samarbeidskvaliteten og tiltaka for elevane.

Bruken av planar som utgangspunkt for rolle- og ansvarsfordeling

Tre av studiane trakk fram bruken av individuelle planar som utgangspunkt for ansvars- og rollefordeling i samarbeidet (Granrud et al., 2019; Hesjedal et al., 2015; Widmark et al., 2011). Informantane i studien til Hesjedal, Iversen, Bye og Hetland (2016, s. 846) nytta individuelle planar som eit verktøy for å sikre eit felles utgangspunkt for samarbeidspartnarane. Dei opplevde at dette førte til meir openheit og tydelegheit i samarbeidet, som igjen førte til betre hjelp for barnet dei samarbeida om. Widmark et al. (2011, s. 4) fann også ut at ansvarsfordeling med utgangspunkt i ein felles plan var knytt til positive erfaringar med samarbeid. Individuelle opplæringsplanar vart nemnd i studien til Granrud et al. (2019, s. 710) også. Ei utfordring hjå deira informantar var dei manglande rutinane i tverrfagleg samarbeid. Dette gjaldt blant anna dokumentasjon. Mangel på dokumentasjon kunne vere utfordrande, då samarbeidspartnarane ikkje kunne vete kva som var gjort og ikkje. Lærarane nytta individuelle opplæringsplanar i skulen, og dette vart trekt fram som eit nyttig verktøy for tverrfagleg samarbeid. Det vart uttrykt eit ønske om at alle elevane dei samarbeida om burde ha ein tilsvarande plan, men at dette ikkje var tilfelle foreløpig.

Oppleving av læraren si rolle i tverrfaglege samarbeid

Tre av forskingsartiklane omtalar læraren si rolle nærare i dei gjeve tverrfaglege samarbeidsformene (Ekornes, 2015; Granrud et al., 2019; Mælan et al., 2020). Informantane til Granrud et al. (2019) opplevde at det ofte var lærarar som tok initiativ for å setje i gang eit samarbeid. Dersom det var ein

annan part som tok initiativ, var det ofte dei same lærarane som tok vidare ansvar for samhandlinga. Samarbeidet vart skildra som uføreseieleg i denne studien, deriblant grunna manglande avklaring for korleis samarbeidet skulle gå føre seg og kven som skulle ta initiativ til samarbeidet (Granrud et al., 2019, s. 708-709). Mælan et al. (2020) sin studie viste også til usikkerheit kring roller og ansvarsfordeling for lærarar i samarbeidet. Lærarane snakka om korleis dei opplevde deira rolle inn mot å støtte elevar si mentale helse som uklar og kompleks. Dei vart nølde i møte med andre instansar då dei var utrygge på rollene deira. Vidare fortalde lærarane i denne studien om ei oppleving av at deira potensial som samarbeidspartner ikkje vart utnytta godt nok. Dei uttrykte eit ønske om å verte meir inkludert i arbeidet rundt elevane, slik at dei i større grad kunne støtte elevane. Ekornes (2015) var oppteken av lærarar si oppfatning av deira rolle og utfordringar i tverrfagleg samarbeid innan mental helse. I studien hennar er det lagt fokus på lærarane si rolle som «gatekeeper», altså ein nøkkelperson for å identifisere og observere eventuelle vanskar hjå elevane og tilvise vidare ved behov. Rolla til lærarar vart sett på som unik når det gjaldt å identifisere og tilvise grunna deira posisjon i skulen og til elevane. Det var ei rolle lærarane sjølv opplevde vanskeleg til tider, ettersom dei er pedagogar og ikkje helsepersonell. Kva grad lærarar meistra denne rolla var knytt til blant anna kompetanse og evne til å plukke opp faresignal hjå elevane. Desse tre artiklane har ulike fokus, men funna fortel oss noko om korleis læraren si rolle i tverrfagleg samarbeid kan vere utfordrande ved mangel på avklarte samarbeidsforhold. Slike forhold omhandla blant anna kven som har ansvar for å setje i gang og vedlikehalde samarbeidsmøte og kva rolle ein har opp mot relevante samarbeidspartnarar.

2.4 Erfaringar kring på kva måte tverrfagleg samarbeid er nyttig for barn med særskilde behov

Artiklane i litteraturgjennomgangen omhandlar tverrfaglege samarbeid som skal hjelpe barn i ulike situasjonar. I vår oppgåve nyttar me omgrepet barn med særskilde behov om barn som har vedtak om spesialundervisning. Generelt er det ikkje spesifisert om det er vedtak som ligg til grunn for hjelp i studiane inkludert. Derfor vil me ta med funn som er relevante kring erfaringar med å arbeide tverrfagleg kring elevar.

Barnet i sentrum for vellukka tverrfagleg samarbeid

Hesjedal, Hetland og Iversen (2015, s. 439-443) skriv om suksessfullt tverrfagleg samarbeid mellom lærarar og sosialarbeidarar i sin studie. Dei skriv om positive erfaringar frå det tverrfaglege

samarbeidet rundt barn i risiko. Funna deira viser at berre det å snakke positivt om barnet det gjeld gjer at samarbeidet har gode sjansar for å lukkast. Kvar samarbeidsaktør i det tverrfaglege samarbeidet var knytt til einannan grunna det felles målet om å hjelpe barnet i risiko. Barnet var alltid i sentrum, og samarbeidet opplevast positivt så lenge barnets beste var målet. Ved å ha eit fokus om å hjelpe kvart barn etter deira individuelle behov fekk det tverrfaglege samarbeidet eit positivt resultat. I ein annan studie med fleire av dei same forfattarane (Hesjedal et al., 2016) var dei opptekne av korleis lærarar og sosialarbeidarar arbeider i ansvarsgrupper for å støtte barn i vanskelege livssituasjonar. Dei fann at dei meistra å gje elevar heilskapleg hjelp gjennom 1) målretta arbeid, 2) å lytte til barnet, 3) støtte til føresette, 4) sosiale/miljømessige moglegheiter for vellukka interaksjonar og 5) å sikre skuledeltaking gjennom tilpassa opplæring og støtte. Å sikre skuledeltaking og tilpassa opplæring vart sett på som det viktigaste målet for samarbeidspartnerane.

Læraren sin posisjon i møte med elevar ein samarbeider om

Lærarane i Christensen og Godø (2021, s. 23-24) sin artikkel snakkar om at dei er positive til tverrfagleg samarbeid, ettersom dei opplever at elevane har utbyte av hjelpa dei får av andre instansar. Her vert det også trekt fram at elevane kunne verte tatt ut av undervisninga, men at det gjekk fint for lærarane ettersom dei opplevde at det hadde positivt utbyte for eleven. Det vert poengtert at i desse tilfella ville elevane ofte ikkje vere i stand til å tileigne seg kunnskapen i klasserommet på same måte. Artikkelen omhandlar kva lærarane opplever som kjernekompetanse i profesjonen sin. Sosial kompetanse vert trekt fram av alle informantar, og dei vektlegg her kompetansen til å sjå elevane sine behov fagleg og sosialt. Dei erfarer at elevane knyt seg til dei, og at dei får kjennskap til elevane på ein annan måte enn andre profesjonar får. Denne relasjonen og tilknytninga som oppstår fører til at mange elevar trur seg til læraren sin. Lærarane vert satt i ein posisjon der ein har tilgang til å sjå elevane på ein annan måte, og ein informant vektlegg at dette fører til at lærarar somme gonger vil vurdere behova til eleven ulikt frå kva andre instansar vil gjere. I Granrud et al. (2019, s. 710) vert det også skildra ei oppleving av at lærarane kjente elevane og deira behov betre enn andre instansar, og at lærarane tok føring når det kom til kva for nokre elevar som hadde behov for programmet og hjelp ut frå dette. Tilsvarande ser me i ein annan artikkel (Mælan et al., 2020) at det kunne ha større effekt at ein profesjonsutøvar kom inn i skulen og rettleia læraren angående korleis ein kunne vere til støtte for elevane i klasserommet, enn at andre profesjonsutøvarar arbeida direkte med eleven. Dei trakk fram at tillit låg til grunne for slikt arbeid, og at elevane dermed kunne vere tryggare på læraren sin enn ein ukjent person frå ein annan instans.

Felles mål

Hesjedal, Hetland og Iversen (2015) ønskte å finne ut av kva faktorar lærarar og sosialarbeidarar oppfatta låg til rette for vellukka tverrfagleg samarbeid. Ein av faktorane som informantane vektla var å ha felles forståing og mål for arbeidet. Vidare kom det fram at å ha barnet og deira behov i sentrum førte til eit felles mål for informantane (Hesjedal et al., 2015, s. 442-443). Det kom også fram i Widmark et al. (2011, s. 4) sin studie at felles mål var relatert til vellukka samarbeid. Ødegård og Willumsen (2011, s. 193) var oppteken av å finne ut kva omgrepet samarbeid innebar for eit utval profesjonsutøvarar. Felles mål vart sett på som ein fremjande faktor for samarbeid, medan uklare mål vart hemmande. Informantane i studiane til Granrud et al. (2019, s. 709) anerkjente også viktigheita av å arbeide mot eit felles mål, men at det ikkje alltid var tilfelle. Det kunne føre til at det oppstod ueinigheiter i møte der føresette var til stede, som vidare kunne føre til at føresette fekk ei oppfatning av at samarbeidspartnarane ikkje var samstemte i arbeidet.

Informasjonsflyt og teieplikt

Artikkelen til Mælan et al. (2020, s. 433-434) omhandlar lærarar og rektorar sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid med andre instansar. I artikkelen kjem det fram at lærarane såg på gode relasjonar med elevane sine som grunnlaget for det tverrfaglege arbeidet. For å kunne støtte læringsprosessane til eleven på mest konstruktiv måte, hadde lærarane eit ønske om å få større innsikt i tiltaka kring eleven. Ved dei tilfella der læraren ikkje hadde innsikt eller særleg kontakt med dei gjeve instansane, opplevde lærarane det utfordrande å vite tolegrensene til eleven, og dermed også kva dei kunne forvente av elevane i den perioden (Mælan, 2020, s. 433; Christensen & Godø, 2021, s. 23). Mangel på informasjonsflyt avgrensa kor godt dei klarte å samarbeide, og det vart ei utfordring å kunne vere medviten eigne tiltak og effekt av dei. Teieplikt vart lagt fram som ei utfordring knytt til dette. Teieplikt vart tatt opp som hindring for samarbeid i fleire artiklar (Widmark et al., 2011), der lærarane kunne oppleve samarbeidet som einseitig ved at dei gav informasjon utan å få tilsvarende attende (Granrud et al., 2019; Ekornes, 2015). I Ekornes sin studie var teieplikt utvilsamt sett på som største hindring for tverrfagleg samarbeid.

2.5 Oppsummering av tidlegare forskning

Etter ein gjennomgang av tidlegare forskning på tema har me sett at det er nokre fellestrekk som går att i studiane. Vidare vil me kort oppsummere hovudfunna for kvart tema me har gått gjennom.

Gode samarbeidsrelasjonar var avhengig av fysiske møte og det å få eit ansikt på dei ein samarbeider med. Dette gjorde relasjonen trygg, som vidare styrka det tverrfaglege samarbeidet. Vidare ser me at relasjonsbygging er viktig, og at relasjonen bør vere prega av støtte, respekt og tillit. Engasjement og forplikting til samarbeidet påverka motivasjonen og effektiviserte samarbeidet. Andre faktorar som viste seg viktig var oppleving av likeverd og tilgjengelegheit.

Ansvars- og rolleavklaring viste seg essensielt for å få til vellukka tverrfagleg samarbeid. Om rollene eller ansvarsområda var utydelege, påverka dette samarbeidet ved at dei involverte vart usikre og nølande i arbeidet, og i verste fall utvikla feilaktige fordommar overfor kvarandre. Felles mål var viktig for å fordele oppgåver og ansvar, og her nytta nokre ulike formar for individuelle planar. Nokre av studiane var oppteken av lærarrolla konkret, og her kom det fram eit generelt ønske frå lærarane om å verte meir inkludert og informert i tverrfagleg samarbeid kring elevane deira. Manglande informasjonsflyt og utfordringar knytt til teieplikt gjorde det vanskeleg for læraren å støtte elevane sine i skulekvardagen. Fleire av studiane poengterte læraren sin unike posisjon til å kunne hjelpe elevane.

I arbeid med barn med særskilde behov vart viktigheita av å sjå individet aktualisert (Hesjedal et al., 2015). Forståinga for kva behov eleven har kan vere ulik for dei ulike profesjonane, og fleire av studiane vektlegg læraren sin posisjon i den samanheng (Christensen & Godø, 2021; Hesjedal et al., 2015; Hesjedal et al., 2016; Granrud, 2019). Lærarar uttrykte ønske om større innsikt i tiltak som vert gjort, slik at dei kan tilpasse for eleven i klasserommet. Ved mangel på slik innsikt, vart lærarane usikre på kva dei kunne forvente av eleven, samt kor mykje omsyn dei skulle ta til den aktuelle situasjonen. Her vart teieplikt tatt opp som mogleg forklaring på denne utfordringa. I det komande kapittelet vil me presentere vårt teoretiske rammeverk.

3 Teoretisk rammeverk

Formålet med prosjektet vårt er å finne ut korleis lærarar opplever å ta del av eit praksisfellesskap i tverrfagleg samarbeid i ressursteam med særleg fokus på spesialpedagogiske utfordringar. I dette kapittelet vil me skildre dei ulike teoretiske perspektiva som ligg til grunn i vårt forskingsprosjekt. Først vil me presentere stortingsmeldingar og lovverk for å belyse kva styringsdokumenta seier om tema. Vidare vil me leggje fram teori som skildrar kva tverrfagleg samarbeid og relasjonar inneberer før me

går vidare til Wenger sin teori om praksisfellesskap. Avslutningsvis vil me leggje fram teori om kva eit ressursteam er og korleis det er ein arbeidsform som blant anna tek for seg spesialpedagogiske utfordringar.

3.1 Styringsdokument

I innleiingskapittelet presenterte me korleis tverrfagleg samarbeid har fått større fokus i styringsdokument i nyare tid, der me særleg vektla St. Meld. 6 og §15-8 i Opplæringslova (1998). Me poengterte også korleis tverrfagleg samarbeid ikkje er eit nytt fokus i norsk utdanningstilbod ved Stortingsmelding 54 (1989-1990) som presiserte dette behovet for over tretti år sidan. Vidare vil me gå djupare inn i kva stortingsmeldingar seier om tverrfagleg samarbeid i skulane, der me vil løfte fram St. Meld. 6 (2019-2020) og St. Meld. 21 (2016-2017), før me går vidare til å sjå på kva paragrafar i Opplæringslova som gjer seg gjeldande for tverrfagleg samarbeid i ressursteam.

3.1.1 Stortingsmeldingar

Med stortingsmeldinga «Tett på – tidlig innsats og inkluderande fellesskap i barnehage, skule og SFO» (Meld. St. 6, 2019-2020) belyser Kunnskapsdepartementet behovet for og viktigheita av godt tverrfagleg samarbeid i norsk skule. Samarbeidet skal gå ut frå elevane sine behov, og sikre kompetanse nær barna. I stortingsmeldinga legg regjeringa fram ei tydeleg forventning om at alle tenester som arbeider med barn og unge skal arbeide målretta mot ein betra samarbeidskultur på tvers av tenestene (2019-2020, s. 89). Særleg nemnd i dette arbeidet er lærarar, spesialpedagogiske ressursar, pedagogisk- psykologisk teneste (heretter kalla PPT) og helsestasjons- og skulehelsetenesta. Vidare vektlegg dei ei styrking av samarbeid med føresette, samt mellom barnehage, skule og SFO. Til saman vil dette utgjere det Kunnskapsdepartementet omtalar som laget rundt elevane. Gjennom tett oppfølging kan ein fange opp vanskar og sørge for at elevane får den hjelpa dei treng *når* dei treng den (2019-2020, s. 78). Stortingsmeldinga presiserer at PPT skal etablere tette og rutinebaserte samarbeid med skulane. Dei bør vere tilgjengelege for skulane og tett på miljøet elevane finn seg i. Gjennom tett samarbeid med skulen, elevane, føresette og andre relevante aktørar vil PPT kunne bidra til betre vurderingar av barnet sitt beste (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 60). Profesjonsfellesskapet som utviklast i lys av det tverrfaglege samarbeidet legg grunnlaget for korleis ressursteamet kan støtte elevane. St. Meld. 21 (2016-2017, s. 26) understrekar viktigheita med eit velfungerande profesjonsfellesskap blant lærarar og korleis dette fellesskapet er avhengig av at lærarane samarbeider og utviklar seg for elevens beste. Her vert det og poengtert korleis profesjonsfellesskapa må vere prega av openheit og kunnskapsdeling blant lærarar for at dei saman kan utvikle seg mot å

dekke elevens behov, noko som samsvarar med tidlegare forskning gjennomgått i kapittel to. Godt tverrfagleg samarbeid vert lagt fram som ein føresetnad for eit skulemiljø prega av inkludering, fellesskap og meistring, så vel som førebygging av problemutvikling. Dei legg fram at ulike fagmiljø må arbeide saman og sjå tilboda til barn og unge i samanheng for å få til eit fruktbart tverrfagleg samarbeid (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 78-79). Rektor og leiing i skulen har som plikt å forme eit godt profesjonsfellesskap blant lærarar i skulen, slik at dei kan samarbeide rundt elevens trivsel, lærelyst og læring (Meld. St. 21, 2016-2017, s. 26-27). Leiinga skal leggje til rette for at lærarane nyttar kvarandre for å møte utfordringar saman, samt organisere slik at ressursane vert nytta best mogleg ved samarbeid på tvers av yrkesgrupper (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 13). Vidare vil me sjå kva for nokre lovparagrafar som gjer seg gjeldande i ressursteamarbeidet.

3.1.2 Opplæringslova

Ressursteam er ei form for samarbeid der ein ofte behandlar elevsaker av ulik karakter. Elevane sine lovpålagte rettar vert derfor særst viktig, då dei legg ramma for arbeidet som vert gjort i ressursteamet. Opplæringslova (1998) §9A-4 omhandlar alle tilsette ved skulen sin plikt til å undersøke og gjere tiltak dersom dei har mistanke om eller kjennskap til elevar som ikkje opplever eit trygt og godt skulemiljø. Ressursteam kan vere ein veg inn for innfri denne paragrafen, då eit av måla for ressursteamarbeid er å sikre ein trygg stad for tilsette i skulen å løfte fram og drøfte bekymringar. Vidare kan teamet bidra til å kartleggje utfordringar og gjere vurderingar kring kva tiltak som bør verte gjort. Alle elevar har rett på tilpassa opplæring i lys av §1-3 (Opplæringslova, 1998). Gjennom ressursteamet kan ein hjelpe lærarane til å innfri dette kravet ved å gje forslag til oppfølging kring elevens behov. Dersom tiltaka ikkje er tilstrekkelege for å sikre elevens læringsutbytte, kan eleven ha rett på spesialundervisning, jf. §5-1 (Opplæringslova, 1998). Ved mistanke om at ein elev har behov for spesialundervisning, trer §5-3 (Opplæringslova, 1998) i kraft ved at det skal føreligge ein sakkyndig vurdering som stadfestar elevens behov for slik oppfølging. Ved slike saker, så vel som andre saker der andre instansar er aktuelle, er skulen pliktig å samarbeide med relevante kommunale tenester (Opplæringslova, 1998, §15-8). Vidare vil me gjere reie for tverrfagleg samarbeid og relasjonar som sentrale teoretiske omgrep i vårt prosjekt.

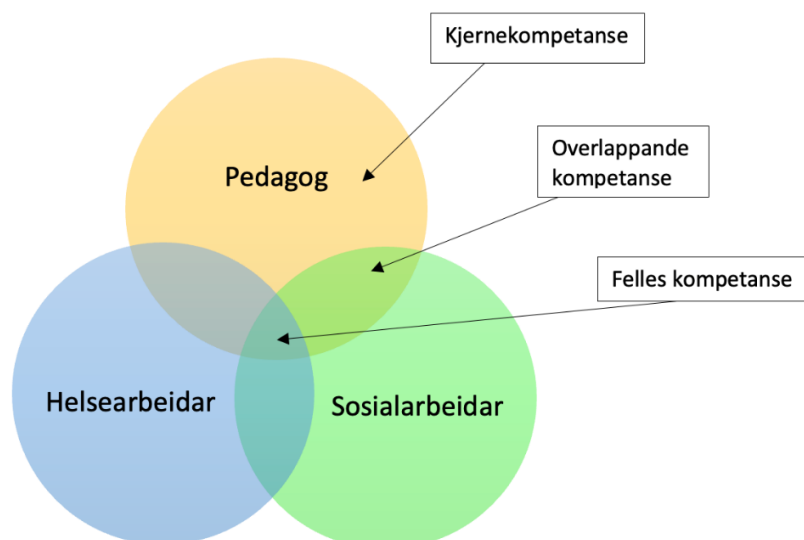
3.2 Teoretiske skildringar av omgrep

3.2.1 Tverrfagleg samarbeid

Tverrfagleg, tverrprofesjonelt, fleirfagleg og tverretatleg er omgrep som vert nytta om ein annan og som kan forståast på ulike måtar. Omgrepa vert nytta i mange ulike kontekstar, og det er ofte ei manglande avklaring for innhaldet (Aanderaa & Tveiten, 1994, s. 166). I vårt arbeid har me vald å nytta omgrepet tverrfagleg samarbeid. For å forstå kva tverrfaglegheit inneberer, må ein vere medviten kva eit fag er. Kirsti Lauvås (1987, referert i Lauvås & Lauvås, 2004, s. 34) skildrar eit fag som «kombinasjonen mellom virkefelt, metoder, sannhetskriterier, begreper og teknologi som danner grunnlaget for kunnskapsbasen innenfor faget og som dermed også kan sies å definere faget». Gjennom desse prosessane dannast det grenser mellom dei ulike fagfelte som gjer oss medviten skilnadane mellom faga, samt deira innhald. Grensene bidrar til å utvikle medvit for eiga og andre sine fagfelt, samt refleksjonar kring når dei ulike er relevante. Ut frå denne forståinga av fag kan ein vidare utvikle ei forståing for kva tverrfaglegheit inneberer.

Som skildra ovanfor finst det fleire forståingar av omgrepet tverrfagleg samarbeid. Lauvås og Lauvås (2004, s. 17) skildrar korleis omgrepet vert nytta for å skissere arbeidsformer som går føre seg over fleire nivå relatert til ulike arbeidsoppgåver. I denne studien har me vald å nytta Glavin og Erdal (2018, s. 24) sin definisjon som konstaterer at tverrfagleg samarbeid er “når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål”. Denne skildringa av tverrfagleg samarbeid samsvarar med vår oppfatning av omgrepet, då den har fokus på at deltakarane representerer ulike fagfelt, samt samspelet mellom dei når dei samarbeider mot ein samla visjon. For å vidare understreke vår forståing, vil me nytta eit venndiagram for å illustrere korleis kompetanse gjer seg til syne i tverrfagleg samarbeid.

Venndiagrammet (sjå Figur 1) utgjer tre ulike formar for kompetanse som gjer seg gjeldande i tverrfagleg samarbeid. Dei er kjernekompetanse, overlappande kompetanse og felles kompetanse (Aanderaa & Tveiten, 1994, s. 167). I området for kjernekompetanse finn me den kompetansen som er sær eigen for den gjeve faggruppa. I vårt prosjekt vil relevante fagfelt til dømes vere spesialpedagogar, pedagogar, PPT, barnevern, skulehelsetenesta og



Figur 1 – Venndiagram, presentasjon av kompetansar i tverrfagleg samarbeid

helsesjukepleiarar. Det er faglegheita me finn her som gjer oss i stand til å skilje ulike fagfelt frå kvarandre. Ved overlappande kompetanse finn ein faglegheit som fleire i samarbeidet innehar, men ikkje alle. I saker der fleire fagpersonar sit på tilsvarande kunnskapar, vil ein fordele arbeidet ut frå kva som fell naturleg i kvar einskild sak. Felles kompetanse tek stad når samarbeidspartnarane har utvikla tillit og forståing for kvarandre sine yrkesfelt og kompetansar. Gjennom interaksjon over tid vil ein kunne få innsikt i kvarandre sin viten og på den måten utvikle eit nytt felles kompetansegrunnlag. Det nye grunnlaget påverkar språk, kunnskap og verdiar, og vil leggje til rette for samhandling på tvers av fagfelta. Denne samhandlinga er det me kallar tverrfagleg samarbeid.

I tverrfagleg samarbeid ønsker ein å oppnå entusiasme blant aktørane, der ein i fellesskap tar stilling til og fattar slutningar kring den felles oppgåva (Glavin & Erdal, 2018, s. 28). Å nytta denne arbeidsmåten kan ha eit dobbelt formål. Ein kan utnytte den faglege kompetansen som er i teamet, i tillegg til å utvikle ein felles kompetanse på tvers av fagfelta samstundes som ein legg til rette for utvikling for dei einskilde faga (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 53). Formåla skildra her samsvarar med St. Meld. . 6 (2019-2020, s. 89) sitt fokus på at tenestene rundt barna skal arbeide målretta for å styrke samarbeidskulturen på tvers av tenestene. Ein må altså vere medviten dei ulike tenestene og kompetanse ein har til rådighet. Som fagperson kan ein bidra med kompetanse og erfaring rundt problemløysing ut frå sitt fag (Larsen, 1994, referert i Glavin & Erdal, 2018, s.26-27). Dei ulike faga kan i fellesskap bidra mot å sikre eit heilskapsperspektiv, som er sentralt i tverrfagleg samarbeid. Det omhandlar å kunne sjå ei sak frå fleire perspektiv saman, og på den måten sikre at ein fangar opp fleire aspekt ved saka. Ved å belyse ei sak i fellesskap gjennom fleire fagfelt kan ein både utnytte kompetansane til profesjonsutøvarane, samt utvikle teamet si kollektive viten (Glavin & Erdal, 2018, s.

28; Lauvås & Lauvås, 2004, s. 53; Aanderaa & Tveiten, 1994, s. 167). Ved å sikre eit heilskapsperspektiv tidleg i ei sak, vil ein i større grad kunne gjere tiltak og førebyggje større vanskar for eleven (Glavin & Erdal, 2018, s. 42). Målet her er altså ikkje at alle skal vere like, men heller at dei utfyller kvarandre og ser kvarandre som profesjonelle (Glavin & Erdal, 2018, s. 28-29).

Glavin og Erdal (2018, s. 43-45) har utvikla elleve suksesskriterium med stor betydning for eit vellukka tverrfagleg samarbeid. Desse kriteria er viktig å ta omsyn til når ein samarbeider i ressursteam. Om desse elleve suksesskriteria vert varetatt vil det tverrfaglege samarbeidet i ressursteamet vere betre rusta mot å nå sine mål om å hjelpe elevane med ulike behov. Kriteria vil vidare verte skildra.

Det første kriteriet er forankring i kommunale planar for å gjere arbeidet uavhengig av enkeltpersonar, og på den måten leggje til rette for organisering og ansvarsfordeling blant aktørane. Neste kriterium omhandlar å felles mål. Det å sikre at alle har same visjon vil bidra til eit vellukka samarbeid prega av effektivitet. Å sjå moglegheitene innanfor samarbeidets rammer i eit realistisk syn vil også bidra til ei effektivisering og konkretisering av arbeidet. For å klare det, må ein tileigne seg kjennskap til aktørane sine fagområde og sikre forståing kring korleis ein nyttar dei best mogleg. Her vil ei tydeleg rollefordeling bidra til korleis ein kan samarbeide for å nå ressursteamets overordna mål, som er å arbeide mot barnet sitt beste. Vidare skildrar Glavin og Erdal (2018) korleis aktørane må oppleve samarbeidet som meningsfullt. Ein må sjå nytten både i samarbeidet og i kvarandre sin kompetanse. For å få til dette, må ein løfte fram at alle i samarbeidet har noko å bidra med inn mot målet om barnet sitt beste. Det bør alltid vere ei felles forståing for kva oppgåver som er nødvendige og viktige å gjennomføre. Dette vil skape eit meningsfullt samarbeid. Dei neste kriteria går ut på tryggleik, respekt og tillit. Å vere trygg i samarbeidet vil vere signifikant for at det skal opplevast som vellukka. Det må setjast ord på kva som hemmar og fremjar samarbeidet, og kvar aktør må tileigne seg sjølvinnstikk i eiga rolle og utvikle seg innanfor oppgåvene dei skal løyse. Tryggleik kjem av respekt og audmjukheit overfor kvarandre sine roller og kompetansar. Om ein konflikt skulle oppstå må ein drøfte sak og ikkje person (Glavin & Erdal, 2018). Det å byggje tillit til samarbeidspartnarane sine vil styrke relasjonen, noko me kjem tilbake til i kapittelet om relasjonar. Tillit får ein når nonverbal- og verbal kommunikasjon samsvarar. Det vil seie at kroppsspråket harmonerer med det ein seier (Glavin & Erdal, 2018, s. 44). På den måten oppstår det tryggleik og tillit i relasjonane mellom aktørane. Ulikheit i kompetanse og faglegheit me finn hjå aktørar i tverrfagleg samarbeid er ein styrke. Dei ulike bakgrunnane til aktørane vil danne eit fellesskap som dekker store delar av kompetansen som trengst for å oppnå målet om barnets beste. Ein må ha eit felles verdigrunnlag i teamet og ei felles forståing rundt viktigheita med samarbeidet. Til saman vil dette over tid skape felles kompetanse hjå aktørane.

Det siste kriteriet til Glavin og Erdal (2018, s. 45) presiserer viktigheita av nærleik til brukaren, i dette tilfellet eleven. Det tverrfaglege samarbeidet bør gå føre seg i arenaer der eleven er kjent, ved til dømes at hjelpetenestene kjem ut i skulen. Dette vert poengtert i St. Meld. 6 (2019-2020, s. 60) ved at PPT bør vere tett på miljøet elevane finn seg i. Vidare vektlegg også stortingsmeldinga viktigheita med å sikre kompetansane nær barnet (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 78). Barnets deltaking eller inkludering er viktig for framdrifta i saken, i tillegg til gode rutinar, regelmessige møte og faste aktørar i teamet (Glavin & Erdal, 2018, s. 45). Dette stemmer overeins med det me har sett i tidlegare forskning om føreseielegheit. For å få til vellukka tverrfagleg samarbeid må ein ha kjennskap til og relasjonar til kvarandre. Vidare vil me gå djupare inn på relasjonsbygging i tverrfagleg samarbeid.

3.2.2 Relasjonsbygging i tverrfagleg samarbeid

Spurkeland (2018, s. 25) definerer relasjonar som «varige og meningsfylte kontaktforhold som til og med kan være av eksistensiell betydning for enkeltmennesket». Han legg vidare fram om korleis relasjonar gjer eit sterkare band mellom menneske då det ikkje berre er lause sosiale forbindingar (2018, s. 25) som knyt dei saman. Det vil alltid vere eit mål å oppnå ein god relasjon med menneske rundt ein, om så det er på arbeidsplassen eller heime. I samarbeid er relasjonar særskild viktig for å oppnå det beste for barnet. Gode relasjonar vil gje tryggleik og openheit i teamet det samarbeidast i. Dette belyser Spurkeland i hans bok om relasjonskompetanse (2020, s. 152). Openheit i startfasen av eit samarbeid vil vere ein signifikant føresetnad for eit vellukka samarbeid, og vil gjere arbeidet lettare for alle aktørar i det. Startfasen av eit tverrfagleg samarbeid skal i følge Spurkeland (2020, s. 153) gje eit innblikk i kven ein samarbeider med og ein skal allereie der starte relasjonsbygginga. I denne fasen skal ein skape tryggleik og føreseielegheit blant kvarandre. På den måten vert kommunikasjonen open og trygg frå dag ein, og samarbeidet vil verte effektivt og nå sine forventa mål.

For at relasjonen skal verte open og trygg er det vesentleg at tillit ligg i grunn. Spurkeland (2020, s. 37) ser på tillit som så signifikant at han kallar det for berebjelken i alle relasjonar. Tillit skapar føreseielegeheit innanfor åtferda til kollegaer og vil vera med på å gje ei oppleving av trygge relasjonar der ein kan vera open. For å oppnå tillit hjå kollegaer i eit team vil openheit rundt eigne verdiar og tankar vera positivt (Spurkeland, 2020, s. 54). Openheit rundt seg sjølv som profesjonell og menneske vil bidra til trygge og gode relasjonar med sine kollegaer i tillegg til føreseielegeheit for dei andre i samarbeidet.

Når ein skal byggje relasjonar er det viktig å ha ei viss menneskeinteresse. Dette skildrar Spurkeland (2020, s. 26) som det å vise interesse i menneska ein samarbeider med, og ikkje berre ha fokus på det faglege og saksorienterte. Ut frå dette har Spurkeland lagt fram grunnleggande relasjonelle eigenskapar han meiner er hovudkomponentane i menneskeinteresse. Desse eigenskapane er avgjerande for å starte relasjonsbygging og vil verte presentert vidare (Spurkeland, 2020, s. 26-33).

Positiv nysgjerrigheit på menneske og aktivt engasjement

I relasjonsbyggingsfasen er det viktig å vise initiativ og interesse for dei nye menneska ein skal samarbeide med. Ein må ta i bruk sin sosiale intelligens og våge å ta kontakt. Mangel på eit slikt initiativ kan føre til at aktørane i eit samarbeid ikkje føler seg velkommen eller sett. Positiv nysgjerrigheit vil seie at ein legg merke til positive evner hjå andre og dyrkar desse. Spurkeland (2020, s. 27) drar fram relasjonell integritet som viktig. Det vil seie å la den andre parten forme sitt eige mentale bilete i ditt sinn. Aktivt engasjement i andre menneske har ein stor plass i relasjonsbygginga. Spurkeland (2020, s. 24-25) får fram at alle er eit 24-timersmenneske. Det vil seie at alle har eit liv der arbeidet berre utgjer ein liten del av døgnet, der familie, hobbyar, venskap og anna utgjer store delar av resten. Dette må ein som samarbeidspartner ta omsyn til og engasjere seg i.

Sosial intelligens og evne til å vise positive følelsar

Denne ferdigheita omhandlar kunsten å omgåast andre menneske; å ha forståing for intensjonar og ønsker hjå andre, og å ha evne til å kome i kontakt på ein positiv måte. Som sosialt intelligent har ein talent for å oppretthalde og skape kontakt med menneske. Kontakten er signifikant for å starte relasjonsbygging. Om aktørane i eit samarbeid i tillegg viser emosjonar og at dei set pris på kvarandre vil dette skape ein relasjon med emosjonell karakter. Det vil ha stor signifikans for motivasjonen til aktørane i samarbeidet då det dyrkar positive relasjonar. På den måten vil samarbeidet nå sine mål. Vidare vil me skildre vårt teoretiske perspektiv ut frå Wenger (1998) sin teori om praksisfellesskap.

3.3 Teoretisk perspektiv – Wenger og profesjonsfellesskap

Étienne Wenger (1998, s. 103) har i boka si *Communities of practice: Learning, Meaning, and Identity* skildra kva som kjenneteiknar praksisfellesskap, og korleis praksisfellesskap finst overalt og interagerer med kvarandre til ei kvar tid. I skulekontekst kan ein tenke at kvart lærarteam utgjer eit praksisfellesskap, leiinga kan utgjere eit, så vel som heile kollegiet. I vårt prosjekt vil ressursteam som praksisfellesskap stå i sentrum. Kvart av desse fellesskapa vil ha ulike kjenneteikn som skil dei frå

kvarandre. Desse skilnadane baserer seg på deira gjensidige engasjement, felles verksemd og delte repertoar (Wenger, 1998, s. 73). I dette kapittelet vil me gjere reie for delar av Wenger sin teori, der me vil ta for oss kva praksisfellesskap er, samt prosessar som gjer seg gjeldande for å danne grenseforhald for dei ulike praksisfellesskapa. Me har vald å nytta Wenger sitt teoretiske perspektiv isolert i vårt forskingsprosjekt, då dette perspektivet kan bidra for å belyse korleis samarbeidsaktørar opplever å ta del i det same fellesskapet. Eit slikt perspektiv kan hjelpe oss for å forstå rammene for dei ulike ressurstema, som igjen kan ha relevans for korleis ressursteamet er bygd opp. Ut frå at me har fokus på korleis pedagogar byggjer praksisfellesskap og medlemskap i ressursteam, vil Wenger sitt teoretiske perspektiv vere tilstrekkeleg for å dekke eit slikt fokus. Først vil me ha ein gjennomgang av dei tre føresetnadane som må vere til stades for å kunne reknast som praksisfellesskap. På den måten utviklar me ei forståing for kva eit slikt fellesskap inneberer. Etter det vil me skildre kva meiningsforhandling er, då meiningsforhandling utgjer grunnlaget for all interaksjon mellom sosiale aktørar. Avslutningsvis i dette kapittelet vil me ha ein gjennomgang av omgrepa deltaking og reifisering, samt korleis dei utgjer grenseforhald for medlemskap i ressursteam.

3.3.1 Praksisfellesskapets kjenneteikn

Eit praksisfellesskap i profesjonell samanheng inneberer at profesjonelle utgjer eit fellesskap ved å arbeide saman i eit praksisfelt. Praksisfellesskap legg til rette for ein kollektiv læringsprosess og utvikling for medlemmane. Wenger (1998, s. 7) presiserer at ein ikkje treng å vere medviten at fellesskapet er eit praksisfellesskap for å reknast som deltakar, då dette er ei form for fellesskap som finst over alt og som sjeldan vert poengtert. Slike fellesskap finst ofte i arbeidssamanheng, og ressursteam kan vere døme på eit fellesskap som kan reknast som praksisfellesskap så lenge føresetnadane er til stades. Desse er gjensidig engasjement, felles verksemd og delt repertoar. Dei vil alltid henge tatt saman og byggje på kvarandre, men me vil her skildre kva dei inneberer separat.

Gjensidig engasjement

Ein felles praksis tek stad der menneske i fellesskap engasjerer seg i noko som fører til meiningsforhandling blant aktørane. Praksis oppstår altså i eit fellesskap av menneske der det gjensidige engasjementet legg føringar for handlingsrommet og innhaldet (Wenger, 1998, s. 73). Engasjementet er dermed ein sær viktig faktor for å få til felles praksis, og må derfor prioriterast. Det å få større eller mindre samanhengar til å verte grunnlag for gjensidig engasjement i eit fellesskap er arbeidskrevjande, og må stadig utviklast (Wenger, 1998, s. 74). Dersom det felles engasjementet vert

heldt ved like vil det utviklast forbindingar og relasjonar blant aktørane. Gjennom desse møta kan relasjonane utvikle seg til djupare mellommenneskelege tilknytningar (Wenger, 1998, s. 76). I kontekstar der slike tette band tek form, vil konflikstar naturleg oppstå, påpeikar Wenger. Vidare vektlegg han korleis praksisfellesskap ikkje er eintydig med verken harmoni eller utfordring, og at kvart praksisfellesskap vil kjenneteiknast ulikt (Wenger, 1998, s. 77).

Ettersom gjensidig engasjement legg grunnlaget for felles praksis, vert dette utgangspunkt for kven som er medlem i praksisfellesskapet. For å kunne reknast som deltakar, må ein verte inkludert i det fellesskapet opplever som meiningsfullt (Wenger, 1998, s. 74). Vidare vil kvar deltakar finne og utvikle si unike rolle og posisjon i praksisfellesskapet. Rolla er ikkje statisk, men utviklast kontinuerleg over tid gjennom arbeid i felles praksis (Wenger, 1998, s. 75-76). Som deltakar i praksisfellesskap treng ein kunnskap både om eiga og andre sine kompetansar. Ein treng medvit til det som er kjent, så vel som evne til å gjere møte med det ukjente meiningsfullt. Då deltakarar i eit praksisfellesskap skal kunne støtte kvarandre, vert det å kunne gje og få hjelp ein viktigare eigenskap enn å streve etter å kunne og meistre alt på eiga hand (Wenger, 1998, s. 76).

Felles verksemd

I eit praksisfellesskap går det føre seg stadige prosessar der aktørane gjer forhandlingar som reflekterer deltakarane sitt gjensidige engasjement. Deltakarane definerer og konkretiserer deira felles verksemd i desse prosessane, som igjen er med på å forme deira felles verksemd. Prosessane går over tid, og er med på å byggje deira kollektive forståing og veremåte. Felles verksemd er ikkje eit mål i seg sjølve, men gjennom arbeidet vert ein medviten eiga og kvarandre sitt ansvar, som vidare vert integrert inn i praksisen deira (Wenger, 1998, s. 77-78). Faktorar som forhold kring praksisfellesskapet, ressursar og førespurnadar er med på å forme praksisen, som igjen legg grunnlag for felles verksemd (Wenger, 1998, s. 80). Å ha ei felles verksemd er ikkje ekvivalent til å vere einige om alt. Felles verksemd handlar ikkje om at alle skal tenke likt eller vere einige, men at ein har ei felles forståing og forhandling. I somme praksisfellesskap vil ueinigheit vere sterkt verdsett, då ueinigheit kan verte anerkjent som ein produktiv faktor for praksisen (Wenger, 1998, s. 78-79).

Delt repertoar

Wenger (1998, s. 82-83) legg fram delt repertoar som sin tredje og siste føresetnad for praksisfellesskap. Repertoaret inneheld praksisfellesskapets ressursar i form av rutinar, ord, reiskap, normer, reglar, handlingar, haldningar, historier og generelt erfaringar fellesskapet har tileigna seg gjennom tida dei har arbeida saman og som vidare har vorte ein del av deira praksis og kollektive veremåte. Med andre ord vil alle kollektive erfaringar praksisfellesskapet tileignar seg vere grunnlag for deira repertoar. Wenger (1998, s. 83) understrekar at repertoaret og ressursane i eit fellesskap ikkje er statisk, og at det alltid vil vere opent for utvikling og nye ressursar og syn på situasjonar. Repertoaret til fellesskapet vert på den måten ei spegling av deira historie og ei kjelde til å skape nye meiningar (Wenger, 1998, s. 84).

3.3.2 Meiningsforhandling

Eit praksisfellesskap samlast om ein praksis, altså ein prosess der ein erfarer omverda og vår deltaking i den som meiningsfull (Wenger, 1998, s. 51). Mening vert derfor sentralt i Wenger sin teori, då det legg grunnlaget for vår deltaking i fellesskap. Menneske er sosiale aktørar i verda som stadig tileignar seg nye erfaringar, tankar, refleksjonar og kunnskapar. I møte med omverda skjer kontinuerlege meiningsforhandlingar der me produserer ny mening ut frå situasjonane me opplever. Denne forhandlinga vert påverka av mange ulike faktorar som igjen påverkar dei gjeve faktorane. På den måten er sosiale aktørar i ein kontinuerleg dynamisk prosess som tek for seg både tolkingsaspektet og handlingsaspektet (Wenger, 1998, s. 52-53). Meiningsforhandling er ein konsekvens av to prosessar som kontinuerleg tek stad. Wenger kallar desse *deltaking* og *reifisering*. Desse prosessane legg grunnlaget for korleis menneske møte omverda, og er dermed fundamentet for praksis. Vidare vil me skildre kva desse to prosessane inneberer.

Deltaking og reifisering

Deltaking omhandlar å ta del i sosiale erfaringar i møte med omverda. Omgrepet tek både for seg aktiv handling og tilknytning og er eit komplekst omgrep som foreinar prosessar som å gjere, snakke, tenke, føle og høyre til (Wenger, 1998, s. 55-56). Som deltakar er ein medlem i sosiale fellesskap og tek aktiv del i sosiale verksemder. Wenger presiserer at deltaking ikkje er synonymt til samarbeid og at det viser til alle former for relasjonar (Wenger, 1998, s. 56). I praksisfellesskap vil deltaking gå ut frå moglegheiter til gjensidig gjenkjenning. Det vil seie korleis ein kan sjå seg sjølv i andre gjennom sosial interaksjon, som til dømes samtale. Her søker ein etter å finne ein gjensidig evne til

meningsforhandling. Gjensidigheita vil gjere at me kan påverke kvarandre sine meningsforhandlingar ved å delta i ein sosial interaksjon (Wenger, 1998, s. 56). Døme på dette kan vere korleis lærar og elev formar kvarandre sine opplevingar av å delta i fellesskapet som finst i deira skule. Vår deltaking i eit fellesskap vil forme og påverke fellesskapet, som igjen vil påverke oss. Dermed vert deltaking ein aktiv prosess som er i stadig endring (Wenger, 1998, s. 56-57). Wenger argumenterer for at deltaking ikkje berre skjer her og no, men at det også tek stad utanfor dei konkrete kontekstane. Ein reknast som deltakar sjølv om ein ikkje er i ein gjeve kontekst relatert til praksisfellesskapet. Med det meiner han at deltakaren sin påverknad har følgjer også etter den gjeve situasjonen er over. Deltakinga er ein del av deltakaren sin identitet, og derfor ikkje noko ein skrur av eller på. Ein deltek i fleire praksisar eller praksisfellesskap, og berer med seg identiteten sin i alle (Wenger, 1998, s. 57).

Å reifisere inneberer å behandle ein abstraksjon som om det var ein konkret. Ein viss måte å forstå noko på tek form og påverkar korleis me opplever og er i verda. Omgrepet syner til sjølv prosessen det er å reifisere, samt resultatet av prosessen. Somme fenomen eller objekt ein møter i verda har ikkje ei særskild tyding eller verdi utan menneskeleg tolking eller påverknad. Gjennom reifisering kan ein individuelt eller kollektivt gje mening til slike objekt ut frå meningsforhandling. Reifisering kan ta mange formar, og nokre dømer er røyksignal, logoar, ord, lange blikk, eit måleri eller den oppsummerande lappen du skreiv til kollegaen din då dei ikkje kunne delta på møtet tidlegare i veka (Wenger, 1998, s. 60, 64). Reifisering formar all erfaring me gjer oss gjennom ulike prosessar. I praksisfellesskap vil ein over tid utvikle abstraksjonar, verkty, symbol, historier, normer og konsept som gjennom ein kollektiv reifiseringsprosess vil ha ei bestemt mening for deltakarane i praksisfellesskapet. Reifiseringsprosessen vil innebere dei prosessane som ligg til grunne for korleis praksisfellesskapet opplever ulike objekt eller fenomen. Dette er prosessar som danning, forming, representering, namngjeving, koding og skildring, samt oppfatning, tolking, nytta og nytta om att, dekodning og omstøyping (Wenger, 1998, s. 59). I kvardagen nyttast reifisering ofte som ein snarveg for å formidle ein bodskap. Ein rektor kan til dømes ta ordet i ein morgonsamling for å fortelje at skulen framover skal fokusere på å styrke den tilpassa opplæringa. Her vert omgrepet tilpassa opplæring ei reifisering ettersom omgrepets tyding er eit resultat av ein kollektiv reifiseringsprosess som har gjeve ein kollektiv forståing av omgrepets innhald.

Deltaking og reifisering utgjer til saman ein tosidigheit av meningsforhandling. For å forstå den eine må ein forstå den andre, og derfor kan ein ikkje sjå dei isolert frå kvarandre. Grunna denne tette samankoplinga kan det tidvis også vere vanskeleg å gjere eit tydeleg skilje mellom dei (Wenger, 1998,

s. 62). Dersom praksisfellesskapet nyttar for mykje av den eine eller den andre kan det føre til vanskar i arbeidet deira (Wenger, 1998, s. 65). Balanse er eit nøkkelord her, då ein treng både deltaking og reifikasjon for å sikre praksisfellesskapet si felles forståing. For å understreke korleis deltaking og reifikasjon heng saman, kan det vere nyttig å vere merksam på kva måte meining gjer seg gjeldande i dei to ulike prosessane. I deltaking vil ein søke gjenkjenning i andre, altså ein søker meining ute i verda som ein tek innover seg gjennom sosiale møte. Når ein reifiserer tek ein utgangspunkt i meiningsforhandlinga ein har gjort seg over tid og ser verda ut frå den (Wenger, 1998, s. 58). Desse prosessane skjer parallelt og stadig, og gjennom denne vekslinga av korleis ein nyttar meiningsforhandling i møte med omverda vil ein som sosial aktør utvikle seg dynamisk, individuelt og kollektivt.

3.3.3 Grenseforhald

Praksisfellesskap kan sjåast som eit resultat av delte erfaringar over tid (Wenger, 1998, s. 86). I desse prosessane førekjem læring og meiningsforhandling som ein konsekvens av sosiale interaksjonar på tvers av praksisar. Gjennom kontinuitet og diskontinuitet i sosiale landskap dannast det grenseforhald. Grenseforhalda kan sjåast som deltaking og reifisering som ulike måtar å danne nærleik eller avstand til andre menneske eller praksisar på (Wenger, 1998, s. 104). Over tid vil praksisfellesskapet utvikle ein eiga måte å arbeide på og vere med kvarandre på, som sett ovanfor under felles verksemd og delt repertoar. I desse prosessane vert deltaking og reifisering nytta for å danne grenser for kven som forstår normene, metodane, verktøya, erfaringane, relasjonane og deira kollektive forståing, og kven som ikkje gjer det. Det vert dermed eit skilje for kven som reknast som deltakarar i praksisfellesskapet. Dette er eit døme på korleis praksis dannar grenseforhold som gjer at me kan skilje mellom kva og kven som kjenneteiknar dei ulike fellesskapa. Det er viktig å hugse på at ein kan delta i fleire praksisfellesskap på ein og same tid. Reifisering kan gå på tvers av grenser og påverke fleire praksisar (Wenger, 1998, s. 105). Eit anna døme på grenseforhald er korleis utdanning, yrkestitlar, kleskodar, tatoveringar eller andre tydelege markørar skil deltakarar frå ikkje-deltakarar. Verdien av slike markørar varierer etter kor stor påverknad dei faktisk har for deltakinga (Wenger, 1998, s. 104).

Wenger skisserer ulike måtar grenseforhald kan danne tilknytningar på, og den omtalt som periferi gjer seg særleg gjeldande inn mot ressursteam (Wenger, 1998, s. 117-118). Periferien utgjer området der eit praksisfellesskap interagerer med omverda ved å sleppe til nye impulsar eller fagpersonar inn i praksisfellesskapet. Dei slepp ikkje inn som deltakar, men får ein slags mellomposisjon der ein ikkje er fast deltakar, men heller ikkje rekna som ikkje-deltakar. I praksis vil det seie at ein til somme tider

slepp inn eller kontaktar ikkje-deltakarar, som oftast for å få hjelp eller for å få gjort ei teneste. Døme på dette kan vere dersom helsesjukepleiar får oppgåver frå ressursteamet han/ho ikkje er ein fast del av. Om ein ser på praksisfellesskap ut frå eit perifert synspunkt, vil medlemskap kunne ta mange former der det er ulik grad av involvering. Dette er eit viktig aspekt ved praksisfellesskapet, då det legg til rette for ny læring både i praksisfellesskapet og for dei einskilde individa som er innom. Grensa for kven som deltek vert her meir og meir utviska dess nærare ein kjem periferien. Wenger argumenterer for at periferien utgjer eit særst fruktbart område for læring og utvikling då det opnar for nye impulsar og refleksjonar utanfrå samstundes som det varetar kjernen i praksisfellesskapet. Her løfter Wenger fram korleis kjernen i eit praksisfellesskap truleg vil utvikle forstyrningar utan ytre påverknad. Gjennom denne vekslinga mellom praksisfellesskapets kjerne og påverknad utanfrå vil praksisfellesskapet vere i ein kontinuerleg forhandlingsprosess. Prosessen fører til at praksisfellesskapet vil kunne sikre framgang i større grad i form av utvikling som eit resultat av refleksjonar i møte med nye innspel.

3.4 Ressursteam – eit tverrfagleg team for å styrke skulens spesialpedagogiske tilbod

Ressursteam er, som namnet tilseier, eit team eller gruppe menneske som saman skal utgjere ein ressurs i form av samarbeid på tvers av kompetansar. Teamets tenester og målsettingar vert sett som ein del av skulen sin organisering, og skal forme ein lett tilgjengeleg arena for å kunne få hjelp ved låg terskel. Som skildra i innleiingskapittelet var dagens ressursteam tidlegare omtalt som spesialpedagogiske team ettersom dei tidlegare primært hadde som mål å samle dei spesialpedagogiske kompetansane som fantes i skulen, samt sikre kvalitet i spesialundervisinga (Meld. St. 54, 1989-1990). I dag er ressursteamet sine oppgåver noko utvida frå denne skildringa og har som mål å utgjere ein overordna ressurs for kollegiet gjennom å samle relevante kompetansar i tillegg til det spesialpedagogiske. Oppgåvene teamet har avhenger av faktorar som til dømes kommunen sine satsingsområde, medlemmane sine kompetansar, strukturen i teamet og skulen sine behov (Schultz et al., 2008, s. 114). Utforminga av ressursteamet vil variere ut frå dette, men sentralt i arbeidet er spesialpedagogiske problemstillingar og spesialundervising, samt å systematisere kunnskapane i skulen for å styrke den overordna tilpassa opplæringa (Schultz et al., 2008, s. 151). Døme på spesialpedagogiske problemstillingar kan vere dersom ein elev har behov for utredning, korleis sikre tilpassa opplæring individuelt eller kollektivt, eller å få kartlagt elevar sine ferdigheiter ved bruk av særskilde testar. Ein kan også generelt lufte bekymringar kring ein elev eller ei elevgruppe. Kommunen sit på eit ansvar om å leggje til rette for samarbeid på tvers av kommunale tenester, noko som vert presisert i St. Meld. 6 (2019-2020, s. 85) ved at dei lokale ressursane skal verte nytta på ein hensiktsmessig måte for lokalmiljøet. Vidare skal dei ulike samarbeidsaktørane saman kunne tilby

tenester for elevar med ulike behov, der ordinærttilbodet skal henge godt saman med spesialpedagogiske tiltak som vert igangsett (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 8,13). Ressursteam kan vere eit svar på slik organisering regjeringa etterspør ved at det dannar arena for å møtast på tvers av fagfelt, yrkesgrupper og instansar som igjen dannar arena for at lærarar og elevar får hjelp ved låg terskel. I dette arbeidet vert spesialpedagogisk kompetanse særleg framheva, då spesialpedagogiske problemstillingar er sentrale i ressursteamet sitt formål, som skildra tidlegare. Eit døme på oppgåver som er relevante for eit ressursteam finn me hjå Joan Dean (1986, referert i Schultz et al., 2008, s. 114) som har skissert fire hovudoppgåver for spesialpedagogiske team:

- ❖ Identifisere elevar med særskilde opplæringsbehov, og analysere desse behova
- ❖ Planleggje og verksette undervisningsopplegg som er tilpassa den einskilde elev
- ❖ Oppfølging av elevar med særskilde behov og vurdering av deira læringsutbytte
- ❖ Vere til støtte for andre lærarar ved skulen som arbeider med dei same elevane

For å vidare skildre kva som kjenneteiknar eit ressursteam, nyttar me Schultz, Hauge og Støre si skildring av ressursteam. Dei skildrar at ressursteamarbeid kan minne om eit servicetorg ut frå at samarbeidsforma skal ha ei sentral rolle i skuleorganiseringa, samt vere lett tilgjengeleg for dei tilsette (2008, s. 114, 150-153). Kva kompetansar ressursteamet sit på vil variere frå skule til skule. Dette formast ut frå lokale satsingar, kva tilsette ein har på skulen, samt kva kompetansar som finst i og kring skulen. Spesialpedagogar og PPT vil vere sentrale i dette arbeidet, og andre aktuelle aktørar vil vere rektor, inspektørar, tospråklærarar, sosiallærarar, skulehelsetenesta, sosionomar og barnevernspedagogar. Ansvar for å kontakte relevante eksterne samarbeidspartnarar vil ofte høyre til ressursteamet sine oppgåver (Schultz et al., 2008, s. 150). Me ser derfor at paragrafen føydd til med lov i 2018 om samarbeid med relevante kommunale tenester (Opplæringslova, 1998, §15-8) har stor relevans for ressursteamarbeidet. Når ein arbeider med særskilde saker som vert tatt opp i ressursteamet vil ein drøfte ut frå dei ulike perspektiva og kompetansane representert i samarbeidet. Gjennom samarbeid over tid, vil ein i ressursteamet utvikle kunnskap og dele erfaringar som igjen fører til ei styrking av den samla kompetansen dei kan bidra med, noko me såg vektlagt under teori om tverrfagleg samarbeid (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 53; Aanderaa & Tveiten, 1994, s. 167). Felles erfaring med å løyse saker vil ha overføringsverdi til komande problemstillingar, og kan både effektivisere og kvalitetssikre arbeidet. Skildringane ovanfor av kva eit ressursteam inneberer viser til denne samarbeidsforma som eit svar på regjeringa sitt ønske om tettare tverrfagleg samarbeid i skulane (Meld. St. 6, 2019-2020), i tillegg til ei organisering av spesialpedagogiske kompetansar i form av ressursar og hjelpemiddel ein har tilgjengeleg i lokalmiljøet. I det neste kapittelet vil me skildre

metodologiske val me har gjort i arbeidet med å innhente datamateriale for å undersøke problemstillinga vår.

4 Metode

I dette kapitlet vil me ta for oss kva metodiske val som er gjort i lys av vårt forskingsdesign. Kva forskingsdesign består av varierer, men særleg sentralt er mål for studien, teoretisk rammeverk, forskningsspørsmål, metode, forskningsetikk og korleis sikre god validitet (Krumsvik & Jones, 2019, s. 71). Krumsvik og Jones (2019, s. 72) har illustrert samanhengen mellom desse ved ein modell der forskningsspørsmål står i sentrum og dei andre kategoriane knytast opp mot det. Modellen er ikkje statisk, men syner korleis dei ulike faktorane stadig utviklar seg og deretter designen. I dette kapitlet vil me nytta denne modellen som utgangspunkt for å skildre vårt forskingsdesign.

Det var tydeleg for oss tidleg i utviklingsfasen at me ønskte å ha ei kvalitativ studie og forskingsdesign. Slike design er oppteken av å gå i djupna i særskilde kontekstar ved små utval og har fokus på å vere nær på feltet ein forskar i (Krumsvik & Jones, 2019, s. 70). Tverrfagleg samarbeid som overordna tema var den raude tråden gjennom heile prosessen i å finne det rette prosjektet for oss. Det står fram som eit fenomen som vert omtalt og nytta på sær ulike måtar, og me fann det interessant å lære meir om dette tema. Vidare utforska me ulike formar for tverrfagleg samarbeid gjennom teori, forskning, styringsdokument og faglege samtalar med lærarar ved høgskulen og ute i feltet. På den måten fekk me drøfta ideane våre opp mot dei ulike kategoriane me ser i Krumsvik og Jones (2019, s. 72) sin modell. Me ønskte å ta eit djupdykk i ei form for tverrfagleg samarbeid me finn i skulane i dag. Ressursteam er eit relativt nytt omgrep i den norske skulen, og verka som ei arbeidsform som vil få meir fokus framover ut frå dei nye satsingane me finn blant anna i St. Meld. 6 (2019-2020) som har fokus på tverrfagleg samarbeid og at ressursane skal kome tettare på barna. Målet vårt med prosjektet var heile tida å fordjupe seg i ei form for tverrfagleg samarbeid, og vidare konkretiserte me ressursteam som samarbeidsforma me ville undersøke. Formålet med studien vart å undersøke korleis pedagogar opplever medlemskap i ressursteam, samt korleis det tverrfaglege samarbeidet i ressursteama kan styrke hjelpa for barn med særskilde behov. Mål for studien og forskningsspørsmåla vart konstruert og revidert parallelt, og me landa på forskningsspørsmåla introduserte i innleiinga.

Vidare vil me leggje fram metodiske val som er gjort i vårt prosjekt knytt til vitskapsteori, forskingsmetode, forskningsetikk, samt validitet og reliabilitet. Mot slutten vil me drøfte vårt val av metode, der me vil gå djupare inn i refleksjonar kring korleis intervju som metode fungerte inn i vårt prosjekt, før me avslutningsvis skildrar korleis me som medforskarar har fordelt oss i dei ulike prosessane.

4.1 Vitskapsteoretisk tilnærming

Ettersom me ønsker å utforske pedagogar sine erfaringar med ressursteam og tverrfagleg samarbeid, ser me det som relevant å ha eit hermeneutisk perspektiv. Eit slikt perspektiv i møte med datamaterialet vil kunne gje oss ei forståing som tek utgangspunkt i å sjå menneske som ein heilskap. Som sosiale aktørar i omverda vil me ta med oss og verte forma av alle tidlegare erfaringar me har gjort oss, som hermeneutikken vektlegg. Hermeneutikk omhandlar korleis menneske møter omverda med visse føresetnadar, og korleis desse føresetnadane legg grunnlag for vår oppleving og forståing i møte med verda. Hans-Georg Gadamer omtalar føresetnadane som forforståing eller fordommar (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Medvit kring egne og andre sine forforståingar og fordommar vil hjelpe oss som forskarar til å kunne tolke pedagogar sine opplevingar. Derfor ser me det som viktig å vere medviten våre pedagogar sine føresetnadar ut frå deira gjeve kontekst. Her vil norsk skuleverk vere eit utgangspunkt for fortolking i alle intervju. Vidare vil det kunne vere andre føresetnadar ein må ta omsyn til som til dømes storleik på skulen og lokalmiljøet, skulekultur og reglar og normer i deira skule, samt individuelle føresetnadar som blant anna oppvekst. Gjennom medvit kring dette vil ein i større grad kunne setje seg inn i informantane sin kontekst og forståing av omverda. Eit grunnprinsipp i hermeneutikken er korleis fortolkingar er særskilte kontekstuelle, og berre har verdi i den gjeve konteksta (Gilje & Grimen, 1993, s. 152). Som forskar må ein altså fortolke noko som allereie er fortolka av andre aktørar (Gilje & Grimen, 1993, s. 145). Ved å ha kjennskap til aktørane sine føresetnadar, kan ein lettare fortolke den gjeve konteksta. I vårt prosjekt vil det vere relevant å tenke gjennom kva for nokre føresetnadar som gjer seg til syne i skulekonteksta, som nemnd ovanfor. Dette vert sentralt ved intervju og når ein set datamaterialet i konteksta for prosjektet. Medvit kring egne føresetnadar har også stor relevans for prosjektet, då dei vil påverke både datainnsamling og bearbeiding av data. Her vil blant anna opplevingar frå eige skulegang og møte med skular og profesjonelle i løpet av utdanninga vere med på å forme vårt møte med informantane, samt personlege og individuelle føresetnadar som har teke form gjennom alle møte med omverda. Eit anna viktig prinsipp er den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel er eit av dei viktigaste omgrepa innan hermeneutikk, og omhandlar samanhengar mellom det ein skal fortolke, forforståing og konteksta ein fortolkar ut frå (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Ei slik fortolingsprosess er i stadig rørsle

mellom heilskap og del. Korleis ein forstår ein del av noko, vil avhenge av forståinga av heilskapen, og omvendt. Dermed vil vår forståing av intervjua vere eit samspel mellom å forstå ein skilde ytringar og heilskapsinntrykket av intervjuet og informanten. Det å vere medviten slike fortolkningsprosessar, samt føresetnadane som inngår i intervju, vil vere med på å gje form og struktur til studien vår, samt strukturere funn og refleksjonar undervegs i prosessen.

4.2 Metode

Forskingsspørsmåla våre set lys på pedagogar sine erfaringar, og ut frå dette har me vald å gjennomføre kvalitative semistrukturerte intervju. Krumsvik og Røkenes (2019, s. 106) får fram korleis det kvalitative intervjuet har som mål å hente inn kvalitativ kunnskap, i dette tilfellet opplevingar og erfaringar i tverrfagleg samarbeid. Det kvalitative forskingsintervjuet som metode har som hensikt å gå djupare enn daglegdagse samtalar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Vidare skal dette tolkast i lys av teori og tidlegare forskning.

Krumsvik (2019a, s. 163) skildrar tre ulike typar intervju; strukturert intervju, semistrukturert intervju og ustrukturert intervju. Då me har ei oppgåve og forskingsspørsmål som krev refleksjon og det å kunne ha fokus på informanten i intervjuet, har me vald semistrukturert intervju. Eit slikt intervju byggjer på forskingsspørsmåla til oppgåva, og har ei fenomenologisk og hermeneutisk fortolkningsramme (Krumsvik, 2019a, s.166). Det viktigaste aspektet med eit slikt intervju er for oss moglegheita til oppfølgingsspørsmål. Krumsvik (2019a, s. 167) belyser fordelene med å kunne ha ei form for fleksibilitet og openheit under intervjuet. Dette vil gje god flyt i intervjusamtalen der intervjuet følger informanten i større grad enn intervjuguiden. Ein opnar opp for å kunne endre på rekkefølga på tema, samt følgje opp relevante trådar som kan dukke opp. Rammene kring ressursteam og samarbeida vil variere, og semistrukturerte intervju vil gje oss moglegheit til å djupare utforske dei ulike erfaringane informantane sit med.

4.3 Utval

For å svare på problemstillinga vår, måtte me finne eit representativt utval som kunne svare kring egne erfaringar frå arbeid i ressursteam. Vidare utvikla me nokre kriterium som informantane måtte oppfylle. Informantane måtte ha:

- ❖ jobba som lærar i over 5 år
- ❖ spesialpedagogisk kompetanse
- ❖ erfaring med å samarbeide i ressursteam
- ❖ erfaring med å samarbeide om saker der det vart gjort ei vurdering eller ei gjennomføring av vedtak om spesialundervisning

Informantane måtte ha erfaring med å arbeide som lærar i minst fem år. Dette kriteriet valde me å ha med ettersom me ser det som relevant at informantane har erfaring med å arbeide i klasserommet for å forstå undervisningspraksisen der. Vidare ville me intervju pedagogar med spesialpedagogisk kompetanse ut frå denne kompetansen sin relevans inn mot ressursteamet sitt mandat om å styrke skulane sitt spesialpedagogiske tilbod. Kor mange informantar ein nyttar i eit forskingsprosjekt avhenger av fleire faktorar, deriblant tid og ressursar, samt når ein når mettingspunktet for undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det vil seie når ein har fått tilstrekkeleg datamateriale for å kunne svare på forskingsspørsmåla. I forkant av prosjektet såg me for oss å ha 4-6 informantar for å svare på problemstillinga vår, slik at me kunne gå i djupna på intervju. I tillegg til desse kriteria, opplyste me skulane om at me berre ønskte ein informant per skule. Dette var eit val me tok for å vareta informantane, slik at dei kunne føle seg trygge og ikkje bekymre seg for å verte samanlikna med kollegaer.

Før me starta å rekruttere pedagogar til prosjektet, sendte me inn søknad til NSD (Norsk senter for forskingsdata) for å bekrefte at me kunne sende ut informasjonsskriv og starte rekrutteringa. Rekrutteringa gjekk føre seg ved munnleg og skriftleg kommunikasjon. Me sendte mail til skular me fann på kommunesidene til nærkommunar, samt ringde dei. Vidare ønskte me at rektor satt oss i kontakt med relevante pedagogar. På den måten ville ikkje informantane vere utvald av oss, noko me ser som gunstig for prosjektet. Rekruttering viste seg å vere utfordrande. Det kan vere ulike grunnar til det. Ut frå dialogar med rektorar verka det som dei største utfordringane til deltaking var tidspress som eit resultat av både koronapandemien og dette årets auka mengde masterstudentar. Me var også i kontakt med skular som ikkje hadde ressursteam, og nokre skular som verka tvilande til tema. Ein mogleg grunn til dette kan vere at temaet tverrfagleg samarbeid i ressursteam er relativt nytt i skulen. Dette var sjølvstapt noko me hadde forståing for, men det gjorde rekrutteringa langdrygt og tidvis frustrerande.

Etter å ha sendt ut informasjonsskriv til ca. 80 skular spreidd over Vestland og Rogaland fekk me fire informantar som ville delta. Alle har erfaring med å vere kontaktlærer, men berre ein av informantane hadde denne yrkestittelen per no. Dei tre andre sat i ulike kombinasjonar av oppgåver som inspektør, spesialpedagogisk koordinator og avdelingsleiar. I våre kriterium for rekruttering presiserte me at informantane måtte ha over fem år med erfaring som lærar. I eit av intervju kom det fram at informanten hadde jobba som kontaktlærer i fire år. Her måtte me gjere ei vurdering om me skulle inkludere dette intervjuet. Me har vald å inkludere informanten då dei sat på mange relevante erfaringar knytt til ressursteam i tillegg til generell erfaring frå arbeid i skule i over 25 år. Vidare vil me gå gjennom vår utvikling av intervjuguiden som vart nytta i intervjuet.

4.4 Intervjuguide

Ein intervjuguide strukturerer eit intervjuforløp ved å enten ha ei temaoversikt eller detaljert formulerte spørsmål. Me har nytta ein semistrukturert form for intervju som vil vere prega av openheit, gje oss oversikt over temaa og gje forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Utviklinga av intervjuguiden vart gjort ut frå forskingsspørsmåla der hovudtema for intervjuet samsvarar med hovudtema i forskingsspørsmåla (Krumsvik, 2019a, s. 167). Vidare vil me skildre korleis me gjekk fram for å utvikle ei forståing for fagområdet før me skildrar tema for intervjuguiden og samanhengen mellom dei. Til slutt presenterer me korleis me gjekk fram i sjølve utforminga av intervjuguiden.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 141) vektlegg det å ha kjennskap til tematikken for å kunne stille relevante spørsmål i eit intervju. For å få eit slikt innblikk på feltet me undersøker, har me lese oss opp på teori om tverrfagleg samarbeid, styringsdokument som stortingsmeldingar (Meld. St. 6, 2019-2020; Meld. St. 21, 2016-2017) og relevante lovverk (Opplæringslova, 1998), samt nytta praksisperiodar til å drøfte med lærarar og rektorar som har kunnskap om tema. På den måten danna me oss ei teoretisk og refleksjonsbasert forforståing av omgrep innanfor tverrfagleg samarbeid, i lys av ei hermeneutisk fortolking. Gjennom dette arbeidet vil me verte betre kjent med informantane sine føresetnadar, då styringsdokument og kunnskap om tema vert eit bakteppe for skulane sin praksis, og dermed relevant for vår forståing og fortolking av intervjuet.

Hovudomgrepa for intervjuguiden vart tverrfagleg samarbeid, medlemskap og tverrfagleg samarbeid kring barn med særskilde behov. Som skildra i innleiingskapittelet vil me nytta omgrepa roller og

relasjonar i innhentinga av tidlegare forskning og datamateriale for å dekke innhaldet i medlemskap slik Wenger skildrar omgrepet. Vidare vil me derfor halde oss til omgrepa roller og relasjonar når me omtalar datainnsamlinga. Vår forforståing av omgrepa vil prege intervjuprosessen, og me vil vidare skildre vår oppfatning av desse nøkkelomgrepa. *Tverrfagleg samarbeid* er eit fellesskap der ein arbeider saman mot eit felles mål. Deltakarane har ulike føresetnadar som utgjør omgrepet tverrfagleg ved at dei har ulik kompetanse og erfaring inn mot feltet dei arbeider i. *Relasjonar* ser me som forholdet mellom menneske og er prega av korleis ein ser, oppfattar og møter kvarandre som sosiale aktørar i verda. *Roller* sett i ein samarbeidskontekst omhandlar kva oppgåver og ansvar ein fordeler seg imellom. Dette kan gå føre seg enten ved formelle eller uformelle forventningar, der forventningane ikkje nødvendigvis er konkretisert. *Barn med særskilde behov* har me vald å definere som elevar som har fått vedtak til spesialundervisning. Gjennom dette arbeidet og ved hjelp av rettleiarar har me utvikla tolv intervju spørsmål over fire tema ut frå forskingsspørsmåla. Det første tema omhandlar informanten sin forståing av omgrep som tverrfagleg fellesskap og ressursteam, samt kva deira erfaring er knytt til ressursteamet han/ho deltek i. Neste tema hadde som mål å innhente informanten si oppleving av relasjonane i det gjeve samarbeidet. Vidare gjekk me inn på erfaringar knytt til rolleavklaring. Det siste tema i intervjuguiden fokuserte på relasjonar og rolleavklaring knytt opp mot samarbeid i ressursteam kring barn med særskilde behov. Temaa vart medvitent satt opp i denne rekkefølga, då det vart ei naturleg oppbygging i intervjuet. Først får me verte kjend med informanten og deira overordna erfaring og tankar knytt til tverrfagleg samarbeid før me går djupare inn på temaa roller og relasjonar. Etter desse spørsmåla har me fått eit bilete av samarbeidet, og me går over til å snakke om korleis informanten ser for seg at roller og relasjonar kan styrke tverrfagleg samarbeid i møte med barn med særskilde behov. Temaa skildra ovanfor omhandlar intervjuets tematiske dimensjon, dei teoretiske perspektiva ein vil få fram i intervjuet. Fokuset ligg på kunnskapen ein skal innhente, og kva ein ønsker å finne ut av (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). Den dynamiske dimensjon fokuserer på korleis spørsmåla vert formulerte. Spørsmåla bør vere enkle å forstå, samt kvardagsleg formulert. På den måten sikrar ein at informantane forstår kva ein spør etter, og at ein gjer dei rom for å fortelje frå eiga liv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). I dette arbeidet er det viktig å hugse på at informasjonen som vert innhenta berre har verdi i konteksta me har intervjuar dei i, jamfør vårt hermeneutiske perspektiv (Gilje & Grimen, 1993, s. 152). Det vil seie at me ikkje kan overføre informantane sine skildringar til andre kontekstar, då konteksta utgjør rammene me kan fortolke ut frå. I arbeidet med å ivareta dei tematiske og dynamiske perspektiva i intervjuguiden opplevde me det nyttig å utarbeide to sett med intervjuguidar parallelt, ein arbeidsmåte Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) løftar fram i metodeboka si. Først satt me opp forskingsspørsmåla og utarbeida faglege spørsmål ut frå dette. Vidare utvikla me desse spørsmåla til å verte meir munnlege

og prega av kvardagsspråk, og sikre ei naturleg overgang mellom temaa. Intervjuguiden i sin heilskap ligg som vedlegg nr. 6.

4.4.1 Gjennomføring av intervju

Før intervjuja hadde me som intervjuarar gode forkunnskapar om temaet tverrfagleg samarbeid i ressursteam, noko som Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) presiserer at er ein viktig kvalifikasjon hjå den som intervjuar.

I forkant av intervjuja fekk alle informantane tilsendt informasjonsskriv om prosjektet. Ved å skrive under på informasjonsskrivet samtykka informantane til å delta på intervju og at me kunne nytta datamaterialet frå intervjuet inn i prosjektet. På den måten var alle informantane førebudd på kva tema dei skulle intervjuast om, samt at alt vert anonymisert. Informantane hadde høve til å spørje spørsmål i forkant, under og i etterkant av intervjuja dersom noko var uklart. Alle intervjuja vart gjennomført og tatt opp digitalt over videoprogrammet Zoom grunna smittevern i koronapandemien. Me nytta også ekstern lydopptakar på fleire av intervjuja for å sikre tap av datamateriale ved eventuelle digitale feil. Når me møtte informantane digitalt, var me merksame på å snakke litt med dei før me satt i gang med intervjuet. Her presiserte me tema for intervjuet, samt korleis intervjuet vil gå fram, blant anna ved kva opptaksmetodar me ville nytta. På den måten fekk ein «varme seg opp» før sjølve intervjuet, og gje rom for spørsmål før ein set i gang. Dette kallar Kvale og Brinkmann (2015, s.160) “brifing”, noko som er viktig for å gjere informanten trygg på oss som intervjuarar. På slutten av intervjuet gav me informanten høve til å kome med spørsmål eller kommentarar generelt, og det viste seg ofte at informanten var engasjert i temaet og hadde meir dei ville snakke om. Kvale og Brinkmann (2015, s.161) kallar ein slik samtale etter intervjuet ei “debrifing”.

Sidan me har semistrukturert intervju, vart det høve til å stille oppfølgingsspørsmål utanfor intervjuguiden som gjorde at me kunne følgje informanten si historie. På den måten får me mykje viktig informasjon ut av intervjuet, og informanten føler at me følgjer dei og ikkje intervjuguiden. Utan høve til fleksibilitet vert det tap av informasjon. I tillegg vart moglegheita for oppfølgingsspørsmål viktig i stadfestinga av svara til informanten. Om me var usikker på om me hadde forståing for svaret, var det tryggande å kunne spørje eit oppfølgingsspørsmål som stadfesting. I etterkant av særskild eit av intervjuja opplevde me at nokre oppfølgingsspørsmål kunne vere leiande. Dette var uheldig, og førte truleg til at informanten svarte det han/ho trudde me var ute etter.

Under transkriberingsfasen oppdaga me at me hadde klart å hoppe over eit av nøkkelspørsmåla for prosjektet i eit av intervju. Då me berre har 4 informantar valde me å kontakte denne informanten igjen for å få svar på det manglande spørsmålet. Denne informanten var med på å svare på dette spørsmålet i etterkant.

4.5 Transkribering

Transkripsjon kan sjåast som ei transformasjon frå talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I denne omgjeringa kan det verte utfordringar når ein skal gjere ei munnleg samtale skriftleg. Ein mister blant anna kroppsspråket, ansiktsuttrykk og språklege budskap som til dømes ironi (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Likevel kan transkripsjon vere ein god moglegheit til å strukturere intervjuet og sikre oversikt til analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Å velje program for transkriberingsarbeidet viste seg utfordrande, då me ikkje vart nøgd med fleire av dei me prøvde. Dialekt vart ei hindring for fleire av dei automatiske programma, som førte til mange feil i transkripsjonen. I tillegg var prisane på programma høge. Etter tips frå medstudentar forsøkte me å nytta Word Online til automatisk transkripsjon, men møtte på dei same vanskane med dialekt. Derfor valde me å transkribere sjølv i Word Online, slik at me fekk alt av intervjuet med i transkripsjonen. Me vektla å skrive så lydrett som råd for å unngå å miste informasjon som følgje av overgangen mellom talespråk og skriftspråk. Arbeidet vart derfor særstidkrevjande, men resulterte i gode og detaljerte transkripsjonar. Kvale og Brinkmann (2015, s.207) skildrar korleis dei som transkriberer eigne intervju vert betre kjent med eiga intervjustil. Ut frå eigne opplevingar verkar dette å stemme, og det var gjevande å kunne gå gjennom intervju på ein detaljert måte. Me fekk sjå kva me var gode på, og kva me måtte verte betre på til neste intervju. I eit intervju er det mykje kroppsspråk, talepausar, ironi og liknande som er vanskeleg å få med i transkripsjonen. Dette synes me var viktig å få med i transkripsjonen fordi det får med stemninga og emosjonane til informanten. Me valde ulike teikn og metodar for å få fram talepausar og andre munnlege faktorar. Å ha med "eh"-ar og andre munnlege utsegn er eit val me gjorde for å få med stemninga i intervjuet. For å gjere det meir oversiktleg og munnleg, laga me ulike transkripsjonskonvensjonar inspirert ut frå Kvale og Brinkmann (2015, s. 209) der me opplevde det som nødvendig. Transkripsjonskonvensjonane ligg som vedlegg nr. 2.

4.6 Analyse av datamaterialet

Datamaterialet vart analysert ved bruk av induktiv kontentanalyse. Kontentanalyse er ein analyse ein gjer steg for steg, der formålet er å bryte ned datamaterialet til mindre einingar ved systematisk kategorisering (Mayring, 2000). I dette arbeidet valde me å lage tema på førehand. Me laga eit førsteutkast av tema ut frå problemstillinga, teori om tverrfagleg samarbeid samt tidlegare forskning. Vidare gjekk me inn i intervju. Me lytta og leste gjennom intervju for å verte kjende med datamaterialet, samt gjorde ei meiningsfortetting. Meiningsfortetting inneberer å korte ned ytringane slik at hovudpoenga står att (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Sjå vedlegg 3 for eit døme på ei meiningsfortetting som vart gjort. Gjennom denne prosessen fekk me ei oversikt over innhaldet i intervju og kunne vidare justere tema dersom behov. Temaa vart justert ved å leggje til nokre omgrep. I ettertid ser me at me også burde gjennomføre ei testkoding for å sikre kvaliteten på tema. Dei overordna kategoriane for tema vart tverrfagleg samarbeid/ressursteam, relasjonar, roller og tverrfagleg samarbeid kring barn med særskilde behov. Vidare laga me underkategoriar. I utføringa av kodingsarbeidet nytta me programmet NVIVO, eit dataprogram eigna for kvalitativt analysearbeid. Me koda datamaterialet separat før me gjekk saman og samanlikna arbeidet. Mengde avvik blant kodane fortel oss noko om reliabiliteten, då avvika vil kunne vise oss samanhangen mellom kodesettet og datamaterialet (Milne & Adler, 1999, referert i Guthrie, Petty & Yongvanich, 2004). Me valde å gå fram på denne måten for å sikre at begge kjente like godt til heile datamaterialet, samt danne grunnlag for refleksjon kring vår individuelle og kollektive forståing av det. Undervegs og i etterkant av analyseprosessen samtala me om kva teoriar som kunne vere relevante for å belyse vår tematikk og funn. I det komande delkapittelet vil me ta for oss korleis validitet og reliabilitet kom til syne i vårt prosjekt.

4.7 Validitet og reliabilitet

I forskning er det viktig å vise at studien vår er påliteleg og gyldig. Validitet, også kalla gyldigheit, dreier seg om på kva måte ein metode er eigna til å undersøkje det den skal (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Undersøkjer me det me skal undersøkje? Nyttar me rett metode og forskingsdesign til å svare på vår problemstilling? Kvale og Brinkmann (2015, s.277) skriv og om korleis validitet ikkje berre høyrer til sjølve metoden me nyttar, men at den gjennomsyrrer heile forskingsprosessen frå planlegging til funn. Reliabilitet går ut på truverd, også kalla pålitelegheit (Krumsvik, 2019b, s. 200). Kor påliteleg er vår studie? Ville ein annan forskar kome fram til same resultat og funn som oss? Krumsvik (2019b, s.200) set lys på at direkte overførbarheit i kvalitativ forskning vert ei utfordring. Likevel kan ein drøfte

pålitelegheit ved å vere transparent kring forskingsprosessen. Vidare vil me løfte fram korleis validitet og reliabilitet gjer seg gjeldande i vårt prosjekt.

4.7.1 Validitet

Me kan omtale validitet gjennom intern og ekstern validitet. I vårt prosjekt vert den interne validiteten styrka ved at det er tydeleg samheng mellom funn, teori og metode i studien (Krumsvik, 2019b, s. 192). Me valde ein metode som ville gje oss dei funna me treng for å svare på problemstillinga. Eit kvalitativt og semistrukturert intervju gjer oss høve til å forske på erfaringar og opplevingar frå tverrfagleg samarbeid i ressursteam, som samsvarar med studiens formål og problemstilling (Kvale og Brinkmann, 2015, s.278). Ekstern validitet fokuserer på generalisering av funn, altså om funna kan overførast til andre situasjonar (Kvale og Brinkmann, 2015, s.289-290). Generalisering vert ei utfordring i vårt prosjekt grunna få informantar involverte i studien i tillegg til eit forskingsdesign som vil verte påverka av forskarane. Som skildra tidlegare er ressursteam forma ut frå skulane sine ressursar og behov, og vil derfor sjå ulike ut. Funna vil dermed ikkje nødvendigvis vere direkte overførbare til andre ressursteam. Likevel vil funna vere relevante, då dei seier noko om korleis informantane opplever ei form for samarbeid. I tillegg forskar me på tverrfagleg samarbeid i ressursteam. Ressursteam utformast særst ulikt frå skule til skule, og generalisering av arbeidsmetoden vil vere utfordrande.

Konkrete dømer på prosessar som påverkar validiteten i vårt prosjekt er korleis me valde å arbeide saman ettersom me er to forskarar. Som skildra under analysekapittelet valde me å gjennomføre kode- og analyseprosessen kvar for oss før me gjekk saman og samanlikna våre tolkingar og funn ut frå dette. Dette gjorde me for å sikre validitet i analysearbeidet ved at me kunne vurdere kvarandre sine funn opp mot ein annan. På den måten kunne me avdekke kor likt eller ulikt ein oppfatta datamaterialet, som igjen vil seie noko om validiteten.

4.7.2 Reliabilitet

For å styrke studiens pålitelegheit, hadde me fokus på å skildre heile forlaupet frå start til slutt. Ved å skildre planlegging, intervjuguide, gjennomføring av intervju, transkripsjon og analyse får me vist vår framgangsmåte på deskriptivt vis, som vil styrke reliabiliteten ved at andre kan setje seg inn i heile prosessen me har hatt gjennom prosjektet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) skriv om korleis leiande spørsmål kan påverka reliabiliteten for intervjustudiar. Dette oppstod i nokre av intervjua våre, der me som intervjuarar stilte spørsmål på ein slik måte at informanten truleg svarte det han/ho opplevde som rett. Dette vil påverke reliabiliteten til intervjuet, ettersom andre forskarar truleg ikkje hadde stilt oppfølgingsspørsmåla på same måte, og dermed fått andre svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Krumsvik (2019b, s. 200) omtalar spørsmålsformuleringane i intervjuet som relevant for reliabiliteten ettersom dei på ulike måtar kan påverke informantens sine oppfatningar og svar. Eit døme på dette vart skissert ovanfor ved leiande spørsmål. Eit anna døme som truleg var relevant i våre intervju var ordval i delar av intervjuguiden. Me var merksam på å ikkje nytta akademisk språk, men opplevde at informantane kunne streve med å stille seg inn på tematikken. Dette gjaldt særleg i starten av intervjuet dersom me ikkje hadde snakka nok om tema i forkant. Somme verka usikre på kva dei skulle svare på, og det kunne verka som forventningane deira vart broten då dei fekk spørsmål om omgrep som tverrfagleg fellesskap ettersom desse omgrepa ikkje vart omtalt i informasjonskrivet. Reliabiliteten kunne vore styrka her ved at me introduserte omgrepa i ein kontekst før dei måtte svare på deira oppfatning av omgrepet. Me valde å ikkje gjere dette då me ikkje ville leggje føringar for deira oppfatning, og heller leggje opp til spontane svar. Me ser i etterkant at dette vart utfordrande for nokre informantar og at somme ordval og oppbyggingar inn mot tema kunne vore formulert med enno betre tilpassa språk.

Milne og Adler (1999, referert i Guthrie, Petty & Yongvanich, 2004) legg fram korleis det å vere to når ein kodar vil styrke reliabiliteten dersom det er minimalt med avvik mellom dei som kodar og innhaldet. Me var medviten dette i vår analyseprosess og låg derfor til rette for samanlikning av vår kodeprosess og forståing av datamaterialet. Innhaldet viste seg særst likt med få avvik i sjølve kodinga. Vidare vil me gå gjennom kva etiske refleksjonar som ligg til grunn for datainnsamlinga i prosjektet vårt.

4.8 Etiske refleksjonar

Når ein intervjuar og arbeider med menneske må ein vere medviten relevante etiske problemstillingar for forskingsmetoden ein nyttar. Ein må ta omsyn til kva etiske val ein gjer når ein intervjuar og forskar på menneske, og forskinga må tene både vitenskaplege og menneskelege interesser (Kvale og Brinkmann, 2015, s.96). Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) poengterer at etiske problemstillingar oppstår gjennom heile intervjuundersøkinga. I starten av prosjektet gjekk me gjennom ein tematiseringsprosess. Tema vårt krev ikkje at me som intervjuarar måtte stille sensitive spørsmål. Det er viktig å gjere vurderingar kring dette, då ein må vere medviten kring om ein potensielt stiller

informantane i ein ubehageleg situasjon. Her gjorde me også ei vurdering kring rekruttering som gjekk ut på tal deltakar per skule. Me ønskte berre ein informant per skule, dette for at informantane ikkje skulle bekymre seg for å verte gjenkjent eller samanlikna med kollegaer. Ein arbeider gjerne tett på kvarandre i slike samarbeid, og me ønskte ikkje å skape usikkerheit kring dette. Eit anna viktig etisk omsyn i vårt prosjekt er konfidensialitet når det kjem til informantane. Me fekk godkjent søknad frå NSD som gjorde at informantane kunne vere trygge på at intervju og informasjonen var konfidensiell og anonymisert i sjølve masterprosjektet. NSD bekrefta at me kunne nytta lydopptak i intervju. Namn, alder og bustad er anonymisert slik at ingen skal vere gjenkjent.

Informasjonsskrivet me sendte ut i rekrutteringsfasen gav informantane informasjon kring innhaldet i prosjektet, anonymisering, samt moglegheit for å trekkje seg frå prosjektet når som helst. På den måten var informantane informert og inkludert i studien, som er viktig når det gjeld forskingsetikk. For å bevare informantane måtte dei skrive under på ei samtykkeerklæring som gav oss tillating til gjennomføre intervjuet, samt tillating for å nytta informasjonen som kom fram av intervju. Namn og anna informasjon som kunne identifisere informantane vart koda og anonymisert under transkribering og lagring. I tillegg er filene lagra gjennom høgskulen sine program som skal sikre trygg lagring av dei. Me har personlege kontoar gjennom desse programma, og berre me har tilgang på passorda til filene.

4.9 Vurdering av metodeval

Gjennomføringa av intervju og analyseprosessen førte til refleksjonar kring korleis vårt metodeval tente formålet vårt. Me ønskte å undersøke informantane sine erfaringar med tverrfagleg samarbeid i ressursteam, og valde ut frå dette å nytta semistrukturert intervju for datainnsamlinga. Dette samsvarar med det kvalitative forskingsintervjuet sitt formål om å forstå informantane sine opplevingar av røynda (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Me opplevde kvalitativt intervju som nyttig då metoden gav oss moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål der det falt naturleg innanfor rammene me hadde satt på førehand. Ved å nytta semistrukturert intervjuguide sikra me å spørje informantane ut om alle hovudtema. Det kan tenkast at det hadde vore vanskelegare å få dekkja alle tema om me ikkje hadde ei form for struktur for intervju. Dette var grunnen til at me valde å ikkje ha eit ustrukturert intervju i planleggingsfasen, noko me framleis ser som gunstig i etterkant av datainnsamlinga. Ein svakheit ved kvalitative intervju er korleis kunnskapen ein får ut frå denne forskingsmetoden vil vere særskild kontekstuell. Dette heng saman med det hermeneutiske grunnprinsippet om at kunnskap som vert skapt i ein gjeve kontekst vil miste sin verdi utan konteksta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Intervju som metode vil alltid verte påverka av konteksta intervjuet

tek stad i, samt kven intervjuaren og intervjuobjektet er og kva dei har med seg av tidlegare erfaringar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117). Likevel vil me argumentere for at denne svakheita ikkje vil ha særleg innverknad i vårt prosjekt, då me ikkje har som formål å generalisere funna til andre kontekstar. Kvalitative intervju vil gje moglegheit for å gå i djupna på einskildpersonar sine opplevingar og erfaringar i deira møte med omverda, noko som samsvarer med vårt fokus for datainnsamlinga.

4.10 Vår rolle i datainnsamlinga

I forarbeidet og gjennomføringa av intervjuprosessen var me opptekne av at me begge skulle få bidra like mykje. Då me utforma intervjuguiden sat me saman og diskuterte kva spørsmål som var viktig å ha med. Her arbeida me tett om dei fleste spørsmåla, med unntak av kategoriane som omhandla relasjonar og roller. Dei vart primært utvikla av den studenten som hadde sett seg mest inn i teori på emnet før me gjekk saman for å sikre samanheng mellom spørsmåla og tema. Silje hadde her ansvar for det relasjonelle aspektet av medlemskap, medan Renate hadde ansvar for rolleaspektet. I rekrutteringsprosessen fordelte me ansvar for å vere kontaktperson for skulane me kontakta. For å sikre føreseielegheit for informantane behaldt me kontaktpersonen frå rekrutteringsrunda. På den måten vart Silje kontaktperson for ein informant, medan Renate var kontaktperson for tre informantar.

I gjennomføring av intervju byta me på å vere ordstyrar. Den som var ordstyrar tok ansvar for å snakke med informanten før me starta opptak, samt stille spørsmål om informanten og om deira erfaring med ressursteam før me gjekk inn i dei ulike tema. Når me kom til relasjonar og roller, var det studenten med ansvar for det gjeve tema som intervjuar om det. Siste tema omhandla barn med særskilde behov, og her nytta me anten ordstyrar eller den som kjente seg mest førebudd i forkant av intervjuet. Sidan me nytta semistrukturert intervju kunne me begge kome med oppfølgingsspørsmål når me opplevde dette naturleg uavhengig av kven som hadde leiinga. Denne løysinga var vellukka og opplevast naturleg for begge.

Når me kom til etterarbeidet av intervjuprosessen gjekk me saman for å planleggje framgangsmåte og utarbeida eit felles sett med tema før me koda kvar for oss. Under kodinga oppstod det nokre misforståingar som resultat av dårleg kommunikasjon mellom oss. Det førte til at ein av oss følgde settet med tema slik det stod, medan den andre låg til nokre få tema der ho opplevde at kodane ikkje

strakk til. Me fann ut av dette før me tok i gang vår kollektive refleksjon kring analysane våre slik at dette vart rekna med i samanlikna vår av kodinga. Vidare vil me presentere våre funn ut frå analysen av datamaterialet.

5 Presentasjon av funn

Gjennom intervjuja fekk me innsikt i informantane sine opplevingar og erfaringar frå deltaking i praksisfellesskapa ein finn i ressursteama deira. I dette kapittelet vil me presentere funna våre i lys av analysearbeidet som vart gjort. Funna vil verte presentert temavis. Temaa er 1) ressursteamets formål og organisering, 2) medlemskap i ressursteamet og 3) refleksjonar kring ressursteamet inn mot å hjelpe barn med særskilde behov.

5.1 Presentasjon av informantar

I forkant av presentasjon av funna ser me det som nyttig med ein kort skildring av informantane ut frå kva posisjon dei har i skuleverket og ressursteamet. Etersom transkripsjonane vart skriven så lydrett som råd vil me skrive sitata involverte i funna om til skriftspråk for å forhindre ei gjenkjenning av dialektar eller talemåtar. Namna på informantane vil også vere fiktive for å anonymisere.

	Gabriella	Lena	Frank	Frøya
Skildring av informant	Gabriella er einaste informant som ikkje er fast medlem av ressursteamet, men er innom ressursteamet dersom ho har ei sak ho ønsker å drøfte, og har erfaring med å samarbeide med skulens ressursteam. Hennes oppgåve til vanleg er å vere kontaktlærer, samt å ha spesialpedagogiske timar med einskilde elevar.	Lena arbeider som inspektør og spesialpedagogisk koordinator på skulen ho arbeider på. Ho har erfaring med å arbeide som kontaktlærer, samt hatt spesialpedagogiske timar med elevar, og har dei siste åra heldt til i leiinga. Denne skulen har fleire team som Lena er ein aktiv del av, der ho er leiar i to team med særleg fokus på tidleg innsats og spesialpedagogiske utfordringar.	Frank arbeider som inspektør og spesialpedagogisk koordinator. Han er fast medlem av ressursteamet og sit som leiar der. Frank har mest erfaring med arbeidsoppgåver i leiinga, men har også erfaringar med å vere kontaktlærer tidlegare i yrkeslivet hans.	Frøya har for det meste arbeida inn mot barn med særskilde behov og har mykje erfaring innan det. Informanten har også erfaring med å vere kontaktlærer. Per i dag har ho stilling som spesialpedagogisk koordinator ved hennar skule, noko ho har hatt nokre få år. Ho er leiaren av denne skulen sitt ressursteam.

Tabell 1: Skildring av informantane sine oppgåver i skulen

5.2 Tverrfaglegheit i ressursteamet

To av informantane er medlem av team som ikkje går inn under vår definisjon av tverrfagleg samarbeid. Det som kjem fram av intervjuet er at medlemmane deira sit på ulike erfaringar og kunnskapar, men at alle er ei form for pedagog. I begge intervjuet kjem det fram at dei driv tverrfagleg samarbeid i arbeidet deira, til dømes ved å samarbeide med PPT og helsesjukepleiar, men at dei ikkje har ei fast rolle i ressursteama me har intervjuet dei om. Ettersom me har nytta ein definisjon som vektlegg det å ha ulike profesjonar for å vere tverrfagleg, fell desse teama utanfor den skildringa av eit slikt samarbeid.

5.3 Medlemskap i ressursteamet

Under dette kapitlet vil me ta for oss funn som svarer til forskingsspørsmålet «Korleis byggjer lærarar medlemskap i praksisfellesskap i ressursteam med fokus på grenseforhold?». Her vil me presentere dei ulike grenseforhalda informantane skildra som relevante for medlemskapet deira i løpet av intervjuet.

5.3.1 Kompetanse som grunnlag for medlemskap i ressursteamet

Gjennom koding og analyse av datamateriale kom det fram at kompetanse var det største grunnlaget for medlemskap i ressursteama. Kor mange yrkesgrupper eller kompetansar som er representert i ressursteama inkluderte i studien varierer, då tal medlemmar sprik frå to til åtte faste deltakarar. Alle informantane omtalar kompetanse på ulike måtar når dei skildrar ressursteamets medlemmar og formål. Ein av dei som vektlegg kompetanse fleire gongar i intervjuet, er Frank:

[...] altså det er jo omsorgsyrke, [...] me arbeider jo med barn, sant, og me arbeider med relasjonar og familiar, så det er vel, det er vel alltid det det botnar ut i, og alle har jo kompetanse innanfor det.

(Frank)

Her ser me at Frank knyt arbeidet til ressursteamet inn mot deira kompetanse kring barn og unge. Han skildrar også korleis dei ulike kompetansane gjer seg gjeldande i ressursteamet ved at dei kan sjå ulike utfordringar i lys av kompetansane, og på den måten hjelpe lærarane:

Og så har me ulik kompetanse, altså me treff barn på heilt ulik måte i kvardagen, og me ser vanskaner på ulike måtar, og derfor kjem me ofte opp med kanskje tankar som læraren ikkje hadde tenkt.

(Frank)

I arbeidet med å sjå elevar og situasjonar frå fleire perspektiv er det nokre kompetansar som vert særleg belyst i to av intervjuet. Frøya har eit ønske om å få inn fleire yrkesgrupper i teamet nettopp for å kunne belyse saker med fleire synspunkt enn dei har per i dag:

Men eg skulle jo [...] ønske at me hadde enda fleire faggrupper med. [...] det ser eg på fleire plassar at eg skulle ønske me var fleire enn berre lærarar. [...] Altså vernepleiarar, me har jo fleire [...] miljøterapeut- eller miljøarbeidarar då, og [...] barne- og ungdomsarbeidarar, og dei er jo og vel så viktige! [...] Dei ser ganske mykje som ikkje me ser.»

Her ser me korleis Frøya opplever at andre yrkesgrupper kan fange opp andre ting enn til dømes lærarane i skulen. Ressursteamet som Frank er ein del av har fleire yrkesgrupper enn Frøya, og løftar særleg fram ei yrkesgruppe på grunnlag av at dei kan bidra med eit heilt anna perspektiv:

Den helsefaglege biten til helsesjukepleiar er veldig kjekt, for den er jo ikkje fagretta i det heile tatt, sant. Så det, det er ein veldig viktig kompetanse å få inn. Elles så sit me ganske likt både PPT og skule, sånn i forhold til tankegang til eleven. (Frank)

Alle informantane skildrar fordeling av arbeidsoppgåver ut frå kompetansen til medlemmane. Døme på dette er korleis det eine ressursteamet set opp ansvarspersonar for kvar sak ut frå sakens innhald og kven som sit på den relevante kompetansen. Ein annan informant og deira kollegaer har ei fordeling av ansvarsområde dei rettleiar og bistår personale i, medan ein tredje informant skildrar dei ulike oppgåvene ho, PPT og skulens lærarar sit på ut frå deira kompetanse og posisjon opp mot skulen. Ansvarsområda kjem fram som tydeleg inndelt:

PPT har jo ansvaret for dette med observasjon, gje tips til tiltak, tips til hjelpemidlar, altså, ja. Den type ting. Lærarane [...] skal jo på ein måte [...] utføre eventuelle tiltak som me vert einige om, sant, og skal og vere den som på ein måte fyll[er ut] – altså, den prosessen i forhold til og viss ein skal tilvise elevar (Frøya)

Ein av informantane er ikkje fast medlem av ressursteamet, og skildrar ut frå denne posisjonen korleis dei ulike kompetansane kan hjelpe ho som lærar ut frå kva ho treng hjelp med:

Det som er greitt er at dei som er i det ressursteamet [...] har litt ulike utdanningar sånn at dei kan hjelpe på forskjellige måtar. Ehm, visst det er det som har med lese- og skrivevanskar å gjere, så er det to av dei som har ekstra utdanning i det og som hjelper oss med å ta testar på elevane eller [...] hjelpe oss då med å teste dei vidare for dysleksi. (Gabriella)

Liknande skildringar går att i fleire intervju, der informantane omtalar kven dei skal rådføre seg med ut frå kva erfaring eller kompetanse dei har på det gjeve feltet. Då Frank vart spurt om korleis relasjonar og roller kan nyttast inn mot barn med særskilde behov kom det fram at han opplever kompetansen som viktig, men at kven som sit på den ikkje er like relevant:

Roller er jo, i utgangspunktet [er] tanken at man har ulik kompetanse og kan dele den på ulike måtar, men, altså, kven som sit med den kompetansen, om det er PPT eller ein fagarbeidar, eller, det har

ikkje så mykje å seie. [...] Det trur eg, altså, det viktige er at den kompetansen kjem frem og at relasjon[en] til læraren som skal jobbe med eleven er god. Altså, det er [...] det viktigaste.» (Frank)

5.3.2 Lærarar verdsett av ressursteamet for deira posisjon i høve til elevane

Læraren si rolle som initiativtakar og informasjonsdelar vart nemnd i alle intervjua. Det er lærarane som sit på ansvaret for å kontakte ressursteamet dersom dei treng hjelp, dele informasjon dei sit på, samt følgje opp eventuelle tiltak ein drøftar seg fram til gjennom ressursteamet. Ein informant vektlegg særleg det å løfte opp lærarane og anerkjenne dei for arbeidet dei gjer:

Og så er det gjerne lærarane som kanskje finner på gode ting å gjere og. [...] Dei har gjerne gjort mange ting som er bra og før dei kjem. [...] Altså ein må støtte lærarane i det arbeidet dei har gjort og, det er kjempeviktig. Støttande relasjonar. [...] Og det å gje [...] positive tilbakemelding på ting som vert veldig bra gjort då, i klasserommet, [...] å gje tilbakemelding på dei observasjonane, at det ikkje berre vert på den eleven og, men [og til læraren]. (Frøya)

Som kontaktlærar skildrar Gabriella dette frå eit anna perspektiv, der ho fortel korleis ressursteamet ved hennar skule inkluderer og verdset ho for informasjonen ho sit på grunna hennar rolle opp mot elevane:

[...] dei spør jo meg om ting, kva, korleis er situasjonen din i den klassen med den eleven? [...] Eg føler jo på ein måte at dei inkluderer jo oss og altså, me får oppgåver som me skal ut og sjekke opp [...], altså det [er] ikkje sånn at dei på ein måte løyser alt, dei veit jo at me sit med ein god del informasjon om desse elevane, så det vert jo på ein måte litt gjensidig då. (Gabriella)

Ein av informantane vektla korleis lærarkollegiet og ressursteamet kunne vere til hjelp for kvarandre. Ressursteamet skulle vere ein stad der lærarane kunne få råd og rettleiing, samstundes kunne ressursteamet drøfte med kollegiet der det var relevant. Informanten skildra korleis «det er jo ikkje sånn at me sit på fasiten, sant», og at «det er faktisk veldig godt å ha ein plass der du kan diskutere ting [og] finne fram til ting og så ta det vidare ut i personalet og få litt hjelp der». Her viser informanten til at det opplevast trygt å ha eit kollegium å dele drøftingar med.

5.3.3 Kollektivt engasjement og mål for arbeidet som utgangspunkt for praksis

Eit felles engasjement og/eller mål for arbeidet kjem fram i alle intervjua der informanten er fast deltakar i ressursteamet. I eit av intervjua kjem dette fram som eit konkret mål:

Det går jo på dette her med å møta utfordringar tidleg. At ein kan hjelpe dei som er [...] i direkte møte då, med elevane. At ein kan inn og, i staden for at dei vert sittande aleine og så vente veldig på å ta opp dei tinga, så vert dette ein, litt sånn tidleg innsats viss me kan seie det sånn [...].

Kjenneteiknet er jo at me kan nytta det me har i sekkane av erfaring då og kunnskap med dei som sit i det, i det teamet. Men målet, altså hovudmålet er jo å hjelpe tidlegast mogleg. (Frøya)

Her ser me at teamet til Frøya har eit fokus på og eit mål om å kunne hjelpe lærarane tidlegast mogleg ved bekymring kring ein elev ved å nytta dei kompetansane og ressursane ein har tilgjengeleg. På spørsmålet om korleis Frank opplevde fellesskapet han er i vektla han at dei har eit felles mål om å hjelpe. Han skildrar også eit kollektivt engasjement i form av å vere positivt innstilt til arbeidet:

og så føler eg at me ønsker å bidra. [...] Alle har eit felles mål, og me jobbar ganske sånn samstemte altså, og det er veldig likeverdige. (Frank)

Lena løftar også fram det at ein må ønske å arbeide mot det same, og at ho opplever at samarbeidspartnerane har eit kollektivt engasjement for elevens beste:

Me må villa. Og eg føler det me vil i desse teama, det er jo det beste for elevane, [...] uansett kva ståstad me har, sant. Og det er veldig viktig. (Lena)

For å kunne utvikle kollektive opplevingar av engasjement og eit felles mål treng ein tid saman i teamet, noko som kjem fram i to av intervjua. Informantane skildrar korleis enten teamet eller eit aspekt med arbeidet deira er ganske nytt, og at dei derfor ikkje har fått moglegheit til å etablere ei slik kollektiv forståing enno. Ein av desse informantane uttrykker eit håp om å utvikle dette:

Så, eg håpar at me får den til å flyte litt betre, at me, ja, me må berre få prøve å nytta den litt meir først, trur eg. (Frøya)

5.3.4 Relasjonar og haldningar i arbeidet med å nå ressursteamet sitt formål

Delar av intervjuguiden omhandla informantane sine erfaringar og opplevingar kring deira relasjon til eller i ressursteamet, samt korleis dei opplevde å danna relasjonane. Her kjem det tydeleg fram at alle informantar opplever relasjonar som særskild viktig og heilt avgjerande for arbeidet ressursteamet kan tilby

skulen og personalet. Ein informant legg fram korleis ressursteamet mister delar av formålet sitt dersom ein ikkje meistarar å byggje relasjonar til kvarandre og lærargruppa:

Men eg trur det er viktig også, dette med relasjonane, [...] at ein lyttar og at ein tek det på alvor det som vert sagt. Og så at ein på ein måte viser at ein følgjer det opp, og at ein viser at [...] no er me fleire som skal på ein måte dra litt det lasset. [...] Det er jo veldig viktig med gode relasjonar, for det er klart at viss ein ikkje har det, og viss det sit ein lærar som eigentleg ikkje har trua på det min hjelp og PPT kan tilby, så er det jo klart at [...] då er jo litt av poenget vekke. (Frøya)

Ein annan informant påpeikar også at ein treng å ha ein relasjon til samarbeidspartnerane, samt viktigheita av tryggleik og openheit i samarbeidet, så vel som det å ha ein arena der ein kan samlast og diskutera. I eit anna intervju kom informanten sine refleksjonar fram kring korleis relasjonar er avgjerande for å kunne hjelpe eleven enten direkte eller gjennom læraren som står nærast:

Relasjonar er jo, betyr jo eigentleg alt i forhold til utvikling av elevens motivasjon og læring. Så, viss me ikkje går direkte inn og jobbar med eleven medan me jobbar med læraren, så er det veldig viktig at læraren har både tillit og god relasjon med oss i ressursteamet for at den skal kunne hjelpe eleven best mogleg. Så det, relasjonar er veldig, veldig viktig. (Frank)

Då Gabriella ikkje er fast medlem av ressursteamet kunne ho ikkje uttale særleg om relasjonane innad i ressursteamet, då ho ikkje tek del i fellesskapet seg imellom. Likevel kom det fram at ho har ei oppleving av at relasjonane må vere gode blant dei faste medlemmane ut frå at ressursteamet fungerer godt. Her kjem det også fram at relasjonane dei imellom og blant personalet generelt fører til at det er trygt for ho som lærar å kome med bekymringar til ressursteamet eller einskildpersonar frå teamet:

Det vert kanskje ikkje den store relasjonen [...] med ressursteamet då, anna enn at det fungerer, når ein treng hjelp så fungerer det jo på ein måte. Ein merker jo det då, at det må jo vere greie relasjonar og at dei har fordelt ting mellom seg og ja. [...] Eg tenker dersom det ikkje hadde vore bra relasjonar innan i eller at me ikkje hadde følt at me kunne kome med ting så var det jo dårlege relasjonar. Så det er jo veldig bra å vite at ein har dei i ryggen dersom det skulle skje noko eller dersom du lurar på noko eller ja. Så det er på ein måte enkelt å få kontakt med dei då. (Gabriella)

5.3.5 Relasjonsbygging på tvers av praksisfellesskap

Ved skildring av medlemskap og deltakarane i ressursteamet kjem det fram i alle intervjua at ein er kollega med delar av eller heile teamet utanom møtetid også, og at ein på den måten kjenner kvarandre i fleire kontekstar. Då Gabriella fekk spørsmål om korleis ho opplevde det var å byggje relasjonar til ressursteamet, kom nettopp dette fram:

[Eg] synst eigentleg det har vore heilt, ja, det er jo kollega som me omgåast til vanleg skulle [eg] til å seie, så nokre av desse har jo undervisningsoppgåver og, [...] så det er ikkje sånn at dei liksom er der oppe og me er liksom, ja, veit ingenting (Gabriella)

Dei som sit i ressursteamet omgåast personalet elles også, men gjerne i andre roller eller med andre oppgåver. I løpet av intervjuet med Lena vart det snakka om at ein må byggje relasjonar i dei ulike kontekstane, då tryggleik i ein situasjon ikkje nødvendigvis kan overførast til ein annan:

Altså, ressursteama me har på skulen her, [...] der føler eg ikkje eigentleg at eg har jobba så veldig med å danne relasjonar, sant, for me har hatt relasjonar frå før. Sant, me er kollega, me har snakka saman, me har jobba i lag i mange år. Så då føler eg eigentleg at det har gått veldig greitt [...] Så er det jo sjølv sagt andre ting, andre møtepunkt der ein kanskje må jobbe litt meir, sant? Der ein ikkje er så trygg på kvarandre. Me ser ikkje kvarandre så ofte, er ikkje heilt sikre på kvar den andre står og kjenner ikkje kvarandre så godt, sant, så då må ein jo jobbe litt meir. (Lena)

5.4 Ressursteamets posisjon for å hjelpe barn med særskilde behov

Vidare vil me ta for oss funn som svarer til forskingsspørsmålet «Korleis kan praksisfellesskapet styrke det tverrfaglege samarbeidet i møte med barn med særskilde behov?».

5.4.1 Ressursteamet som inngang til PPT

To av informantane legg fram korleis ressursteamet har ført til låg terskel og kortare veg til PPT. Ressursteamet har lagt til rette for tettare kontakt med PPT, som gjer at dei kjem tidlegare inn i sakene no enn før. PPT er aktivt inne hjå alle skulane me har intervjua, og har oppgåver som rådgjeving, observasjon og testing, samt å hjelpe med tilvisingar og liknande. Ved spørsmål om kva som opplevast positivt for relasjonane i ressursteamet, trekker informanten fram betre kontakt med PPT:

Eg trur [...] det at PPT er på skulen her fast. Og me har jo hatt det fast, men ikkje så hyppig. Me har jo hatt PPT fast på skulen i mange år, men ikkje så hyppig som nå. Men det trur eg er viktig i forhold til relasjonar, til lærarar og den relasjonen på at her er det kanskje nokon som kan hjelpe oss, og i staden for at eg må ta den telefonen til PPT og mase så er dei her hyppig. Og det at lærarane er, altså det positive og er jo det i forhold til at lærarane kan tidleg få diskutera ting som dei kanskje hadde følt seg aleine om på ein måte, der me kan vere fleire som kan vere med og dra det lasset då» (Frøya)

Her skildrar Frøya heilt konkret at faste og hyppigare møte frå PPT har hatt positiv innverknad for relasjonane til lærarane grunna deira oppleving av å verte høyrte og få hjelp tidleg. Frank si oppleving samsvarar med Frøya si om korleis PPT har kome tettare på skulen no enn før. Dette opplevast godt for skulen og ressursteamet då saker som treng rettleiing vert tatt hand om raskt etter førespurnad:

Ja, eg håpar jo at det er ein viss hjelp, me får jo diskutert saker og sett det med ulike synsvinklar, så det, sånn sett så løyser sak.. Det løyser seg delvis, men det er mykje kortare veg til PPT for eksempel, det er veldig godt. Dei har kome mykje tettare på skulen og er kjappare inn i saker, og eigentleg får rettleia og eigentleg får sjekka ut saker ganske fort. Før så tok det mykje lengre tid.» (Frank)

Ein annan informant seier som dei andre at vegen til PPT gjennom ressursteamet er kort. Ho grunngjev dette med at kommunen ho arbeider i er liten. I lys av at PPT har kome tettare på skulane gjennom ressursteama vart det også uttrykt at PPT kjenner godt til sakene undervegs og etter tilvising ved å jobbe på denne måten:

Sånn at me kan gjere desse tiltaka eigentleg, å sjekke ut kva dette er før me eventuelt tilviser sånn [at] tilvising vert mest mogleg konkret. [...] me har alltid nokre tiltak frå ressursteamet, og så går det ein periode, og så viser det seg jo faktisk ganske ofte at kanskje PPT bør få ei tilvising. Og det skjer i samarbeid med PPT sidan PPT kjenner sakene først, sant. (Frank)

5.4.2 Ressursteam som lågterskeltilbod

Ressursteam som lågterskeltilbod inneberer at personalet ved skulen kan ta kontakt med ressursteamet om dei treng hjelp til noko, og at dei skal vere enkle å kome i kontakt med. Alle informantane skildrar på ulike måtar viktigheita av å kunne snakke saman og vere trygg på kvarandre. Frøya skildrar hennar team

som ein arena der læraren kan kome og drøfte saker, samt få hjelp og ressursar til å løyse sakene. Informanten har eit fokus på ressursteamet som ein arena der læraren kan lufte saker utan mykje dokumentasjon og papirarbeid:

[...] Det å kunne snakka litt høgt om noko, [...]. Så det er på ein måte heilt sånn på det lågterskel då, [...] at det ikkje vert slik at «eg har ein elev [der] eg ikkje veit kva som er utfordringa, her må me få timar». Det handlar liksom om å hjelpe litt til før og sjå om me klarar å løysa det med skulen sine ressursar. Den utfordringa då. [...] Men det er jo [...] for at læraren kan lufte saker utan at det skal verte masse papir og masse, altså, veldig sånn lågterskel då. (Frøya)

Ein av informantane vektlegg det at hjelpa går begge vegar mellom ressursteama og personalet på skulen dei arbeider på. Her kjem det fram at stemninga i ressursteama opplevast uformell, og at det er viktig å vere komfortabel for å kunne delta fullstendig i praksisen. Informanten omtalar personalet og ressursteamet som tett knytt. Ein annan informant opplever at ressursteamet er der for å hjelpe og at ein kan kome til dei med problemstillingar og saker. Ho skildrar ressursteammedlemmane som lett tilgjengelege og enkle å ta kontakt med, då dei er tydeleg på å formidle at dei ønsker å hjelpe:

Eg føler jo på ein måte at du er der for å få hjelp og kan kome med det du lurar på og diskutera det, og av og til gjer dei oss fleire ting før me på ein måte får saken tatt vidare eller så tar dei det vidare med ein gong, hjelper oss vidare då. [...] Det er jo veldig bra å vite at ein har dei i ryggen dersom det skulle skje noko eller dersom du lurar på noko eller, ja. Så det er på ein måte enkelt å få kontakt med dei då. (Gabriella)

5.4.3 Ulike perspektiv rundt ei sak

To av informantane legg fram at det å sjå ei sak frå ulike perspektiv i seg sjølv er med på å løyse saka. Det er ikkje berre ein person som ser eleven, men fleire. På den måten kan ein diskutera saman, og ein får ulike syn på kva som kan gjerast og korleis ein kan hjelpe. I tillegg poengterer Frøya at det er særst positivt med ein arena der ein veit at ein kan få ulike syn på ei problemstilling:

Så trur eg at når me har dei rollene me har så funk[er], så er det veldig bra for dei elevane som treng noko ekstra, men me veit ikkje heilt kva heilt enda. Me veit ikkje heilt kvifor det er sånn som det er, så tenker eg at eleven får i alle fall fleire auger som ser han, og det er viktig trur eg, at det ikkje berre er ein som [...] ser eleven, men at det er fleire som kan inn og sjå. (Frøya)

Men det er jo ein veldig fin plass då! Så ein kan på ein måte få diskutera, og det er jo ofte det det handlar om, me har ofte litt behov for å lufta ting, sant. Bekymringar me gjerne ser tidleg og så veit me ikkje heilt ja, berre diskutera det med andre, at det kan vere og ein god ting her. (Frøya)

Ein av informantane skildrar korleis det å ha ulike perspektiv og kompetansar i eit ressursteam kan utgjere delar av sjølve løysinga på saker. Berre det å sjå ting frå ulike perspektiv vil opne for tiltak som kan gjerast i lys av det beste for eleven.

Ja, eg håpar jo at det er ein viss hjelp, me får jo diskutert saker og sett det med ulike synsvinklar, så det, sånn sett så løyser sak.. Det løyser seg delvis [...] (Frank)

Vidare vert det vektlagt at alle i ressursteamet er likeverdige og at kvar meining er verdt like mykje. Frank har ei oppleving av at ingen står over nokon andre i ressursteamet og at alle står på ei lik linje med eit felles mål.

[...] det er definitivt eit felles mål, me ønsker altså [å] hjelpe og utvikle, altså det, alle er likeverdige, det føler eg, det er ikkje noko sånn at ein fagarbeidar føler seg, sine, altså sine meiningar er mindre verdt enn andre, altså eg føler me er veldig likeverdige i den gruppa. (Frank)

5.4.4 Oppleving av likskap som utfordring for samarbeidet

Å vere for like kom fram som ei utfordring i ressursteamet til to av informantane. Sjølv om informantane ser på likeverd som vesentleg, kunne det verte vanskeleg om det aldri oppstod diskusjon rundt elevsaker eller systemsaker. Ein av informantane får fram at det ha ulike syn og meiningar er positivt. Diskusjon treng ikkje vere negativt. Litt tidlegare i intervjuet presiserer ho dessutan korleis gode relasjonar ikkje er det same som å alltid vere einig. Gode relasjonar resulterer heller i at ein tør å kome med si meining og diskutere ei sak:

*Eg synst det er veldig positivt når me ser ulikt på ting. Det høyrer kanskje rart ut, men altså, me har av og til litt ulike vinklar på ting. Og det å diskutera og diskusjon då - det treng ikkje vere noko negativt. For meg er eigentleg diskusjon *ler* kanskje positivt. Av og til så er det greitt for desse ressursteama og at me skal ikkje kome opp med ein fasit, men du har hatt nokre rundar på vegen, altså på prosessen. [...] Og det synst eg er positivt. Eg må ha moglegheit til å diskutera og kome fram til ting og så, ja. (Lena)*

Altså eg synst [at] me har gode relasjonar. Eigentleg. Det betyr ikkje alltid at me er einige om alt. Av og til må me gå nokre rundar, sant, før me landar ting og. Og av og til så snakkar me kanskje litt forbi

kvarandre, sant? [...] men relasjonen, eg føler meg trygg på dei, eg veit at dei føler seg og trygg i teama og kan seie det dei vil, ja. (Lena)

Frank delar eit slikt syn på diskusjon. Han har ei oppleving av at rollene er ganske like, men at kompetansen er ulik. Sjølv om aktørane i ressursteamet sit med ulik kompetanse opplever informanten dei som likeverdige i saka. Alle sine syn og meiningar er like mykje verdt for å løyse saka og hjelpe eleven:

Men når me sit i teamet så er me veldig likeverdige altså, då er det ikkje noko sånn, altså ein rektor og ein fagarbeidar, PPT, altså då sit me ganske likt og diskuterer saka, så då føler ikkje eg noko sånn (.) at me har så veldig ulike roller i teamet, men kompetansen er litt ulik, altså helsesjuepleiar spesielt er jo veldig fint å få inn der, [...]. (Frank)

Vidare kjem det fram at Frank opplever at dei i for liten grad utfordrar kvarandre med nye innspel og tankar rundt elevsaker i ressursteamet. Det vert reflektert kring utskiftingar av medlemmar, då dette truleg hadde ført til nye tankar og refleksjonar i teamet. Som sett i ytringa ovanfor trekker han fram helsesjuepleiarar som ein verdsett kompetanse å ha i ressursteamet. Argumentet hans for dette er at dei har ein kompetanse som ikkje er knytt til spesifikke skulefag, og kan på den måten bidra med eit heilt anna perspektiv enn til dømes lærarane. Informanten får fram at spesialpedagogiske problemstillingar opptek mange av sakene dei diskuterer, og at aktørane sine kompetansar speglar behovet for spesialpedagogisk kompetanse:

Kanskje det hadde vore sunt å så endre litt på heile samansetninga for å sjå om me kunne (.), men det er veldig gode relasjonar eigentleg [...] Og så at man utfordrar kvarandre litt og kjem med litt nye innspel og ny tanke rundt det, og så, det er jo ofte spesialpedagogar som sit inne, dei som har vidareutdanning innanfor spesialpedagogikk, på grunn [av at] sakene som ofte er oppe er ofte retta mot anten spesialundervisning og sånt, eller. (Frank)

5.4.5 Ressursteam som tidleg innsats og kvalitetssikrande tiltak

Ressursteam i seg sjølv verkar å vere eit kvalitetssikrande tiltak for elevane ut frå datamaterialet. Ein av informantane har ei konkret skildring av korleis ressursteamet kan ha denne funksjonen:

Men det er jo klart det er viktig at, at alle gjer oppgåvene sine, det er jo ikkje vits at me diskuterer noko, og så vert det ikkje følgt opp. At me vert einige om noko, og så vert det ikkje følgt opp, men då tenker eg at då har ein, ein har litt sånn kvalitetssikring på at "då tar me eit møte igjen neste gong, eg set dykk opp eg då, og så høyrer [eg] korleis det har gått". Då har du litt, då har du litt kvalitetssikring

på ein måte på at den eleven har fått, det tiltaket eller, det er vanskelegare å sei at eg ikkje har gjort det om det vert følgd opp på ein måte eller, ja. (Frøya)

Her ser me at Frøya vektlegg å følgje opp elevane og tiltaka som vert sett i gang. Gjennom ressursteamet avtalar ein oppfølgingsmøter for saker som treng det, og på den måten vert det truleg gjennomført i større grad. Alle ressursteama hadde faste møtetider som varierte frå ein gang i veka til ein gang i månaden. Kontinuiteten ressursteama fekk i form av faste møtetider vart framheva i alle intervju, då det opplevast lettare å få arbeide med noko om det var satt av tid til det. I Frank sitt ressursteam nyttar dei også ei form for kvalitetssikring gjennom ressursteamet ved at dei alltid set opp ansvarspersonar for sakene. Dette gjer dei ut frå kompetanse:

Me plar å fordele sakene når me får dei inn, sant. Og då fordeler me litt sånn ulikt, altså litt i forhold til kva som er vansken, me har ulike fagfelt, nokon real, eller realistar av oss, og nokon er språk, meir mot språk, og nokon, jobbar kanskje i forhold til åtferd. Så der fordeler me litt saker [...] Eller om det er, i forhold til matematikk, reknevanskar, då er det den som kanskje sit mest med kompetanse innanfor å drive rettleiing, eller kartlegging, eller, i matematikk som følgjer opp [...] Ja, altså, for då, me plar å setje ein saksansvarleg, sant, ifrå ressursteamet [...]. Sant, så plar me å alltid fordele dei sakene, når me har diskutert litt. (Frank)

To av teama ser det å kome tidleg inn i sakene som signifikant. Ein av informantane understrekar at ressursteamet deira har eit mål om å kome tidleg inn før eleven får vedtak ved å seie at «litt av målet er jo at ein skal på ein måte hjelpe lærar[en] til å kanskje finna løysingar før ein eventuelt, før det vert ein paragraf 5 elev då [...]». Informanten vektlegg ressursteamet som støttespelarar for læraren. Dei skal vere der tidleg i prosessen og vise at dei er ein open plass for læraren å drøfte elevsaker. Det er læraren som sit på mest informasjon om eleven det gjeld, og læraren skal ikkje måtte stå aleine om situasjonen:

Eg tenker jo at det er, det går jo på dette her med å møte utfordringar tidleg. At ein kan hjelpe dei som er, altså dei som er i direkte møte då med elevane, at ein kan inn og, i staden for at dei vert sittande aleine og vente veldig på å ta opp dei tinga, så vert dette ein litt sånn tidleg innsats om me kan sei det slik [...]. Kjenneteikn[et] er jo at me kan nytta det me har i sekkane av erfaring då, og kunnskap, med dei som sit i det teamet. [...] Men målet, altså hovudmålet er jo å hjelpe tidlegast mogleg, men då er det viktig at, at me vert nytta. (Frøya)

Ved spørsmål om korleis roller og relasjonar i ressursteamet kan styrke hjelpa for barn med særskilde behov, vert moglegheita for tidleg diskusjon trekt særleg fram hjå ein informant:

Altså eg trur jo det er kjempeviktig i forhold til [...] den tidlege, altså at ting vert tatt tidleg opp, og at det finst eit forum eller eit ressursteam eller kva me ska kalla det for som, der ein kan diskutera desse sakene, [det] trur eg vil ha positiv tilbakeverknad på dei fleste elevar. (Frøya)

I samsvar med ytringa ovanfor skildrar ein annan informant at «ressursteamet ønsker jo å kome på banen før, le, eigentleg lenge før me har tilvising, sånn at me kan gjere desse tiltaka, eigentleg, å sjekka ut kva dette er før me eventuelt tilviser, sånn [at] tilvising[a] vert mest mogleg konkret». Her ser me korleis informanten knyt tidleg intervensjon mot det å kunne skrive gjennomførte og utfyllande tilvisingar i samband med PPT.

5.4.6 Ressursteam som rådgjevande arena for lærarane

Ressursteamet kjem fram av alle intervjua som ein rådgjevande arena, der personalet kan kome og drøfte og spørje om hjelp. Ein av informantane får fram korleis lærarane skal oppleve å få god hjelp, verte høyrte og teken på alvor av ressursteamet. Det vert poengtert at lærarane treng ei kjensle av hjelp og støtte gjennom forslag til tiltak dei ikkje har prøvd ut før. Vidare skildrar informanten at å få til dette kan vere utfordrande:

Og så er det viktig at dei som kjem føler at dei får hjelp. Og klart det er jo og ein sånn litt, eh, veldig mange lærarar kan mykje [...] og har gjort veldig mykje når dei kjem. Dei og må ha ein følelse, og det er kanskje det som kan vere mest utfordrande, det at dei føle at dei får ei hjelp som dei ikkje har prøvd ut før, sant. (Frøya)

Ein annan informant viser til motsette erfaringar kring det å kome med nye tiltak og forslag til lærarane. Informanten skildrar korleis ressursteamet ofte kjem med nye refleksjonar grunna deira mangfald av kompetansar i teamet:

[...] og så føler eg at me ønsker å bidra. Og så har me ulik kompetanse, altså me treff barn på heilt ulik måte i kvardagen, og me ser vanskane på ulike måtar, og derfor kjem me ofte opp med kanskje tankar som læraren ikkje hadde tenkt. (Frank)

Me ser her at begge informantane skildrar ressursteamet som ein arena der lærarane kan kome og få hjelp og råd til blant anna tiltak, men at erfaringane kring å kome med nye tankar varierte.

5.5 Oppsummering av hovudfunn

Vidare vil me kort oppsummere hovudfunna presentert ovanfor før me går over til å drøfte desse i neste kapittel. Hovudfunnet under kategorien «tverrfaglegheit i ressursteam» viste at alle skulane hadde tverrfagleg samarbeid som del av deira praksis, men at to av ressursteama ikkje hadde medlemmar frå andre yrkesgrupper enn pedagogar i ulike formar. Derfor samsvarte ikkje deira ressursteam og samarbeidsform med vår definisjon av tverrfagleg samarbeid.

Funna knytt til oppleving av medlemskap omhandlar kva for nokre faktorar som utgjorde grunnlaget for medlemskap i ressursteama me undersøkte. Her kom det fram av analysen at kompetanse, relasjonar, oppleving av ein trygg arena, kollektivt engasjement og mål, personlegdom og haldningar kom fram som størst påverknad for medlemskapet. Kompetanse skil seg ut, då denne faktoren for medlemskap var mest nemnd, i tillegg til at fleire av informantane konkret skildra kor viktig dei opplevde det var å ha fleire kompetansar i ressursteamet, så vel som å anerkjenne og respektere dei. Vidare kom det også fram at medlemskapet til lærarane utanfor ressursteamet var særst verdsett ut frå deira posisjon til eleven. At dei kjente elevane best og kunne ta kontakt og dele informasjon kring ei utfordring ved behov.

Relatert til barn med særskilde behov kom det fram at ressursteam har bidratt til tettare samarbeid med PPT, som igjen sikre raskare hjelp for eleven. Det kom fram at både PPT og resten av ressursteamet utgjorde ein rådgjevande funksjon for lærarar å kontakte, samt at dei ulike kompetansane sikre ulike perspektiv inn mot å sjå elevane og deira utfordringar. Nokre informantar opplevde at det kunne vere utfordrande dersom dei ulike medlemmane utfordra kvarandre for lite. Vidare skildra somme korleis ressursteamet opplevast som eit kvalitetssikrande tiltak ved at dei sikre god oppfølging av sakene ved bruk av faste møtetider og god organisering.

6 Drøfting

Problemstillinga for studien er «Korleis byggjer pedagogar praksisfellesskap i tverrfagleg samarbeid i ressursteam i lys av spesialpedagogiske problemstillingar?». Formålet med studien er å utforske pedagogar sine erfaringar av å delta i tverrfagleg samarbeid i ressursteam med særleg fokus på oppleving av medlemskap og korleis praksisfellesskapet kan styrke tilbodet til barn med særskilde behov. Resultata av dette har me oppsummert ovanfor, og vidare vil me drøfte funna opp mot tidlegare

forskning, teori om tverrfagleg samarbeid, samt ut frå Wenger sitt teoretiske perspektiv kring praksisfellesskap. Me vil byrje med å drøfte korleis tverrfagleg samarbeid og praksisfellesskap kom til syne i ressurstema inkluderte i vårt prosjekt, då begge samarbeidsformene har særskilde kriterium for å inngå i omgrepa. Dette vil vere bakteppet for den vidare drøftinga, då det seier oss noko om korleis ressurstema svarar til definisjonane me har vald å nytta. Etter dette vil me drøfte funna relatert til det første forskingsspørsmålet, nemleg funna som omhandlar oppleving av medlemskap i ressursteam. Til slutt vil me drøfte funna relatert til korleis praksisfellesskapet i dei tverrfaglege samarbeida kan styrke samhandlinga inn mot barn med særskilde behov.

6.1 Tverrfagleg samarbeid og praksisfellesskap i ressursteam

For å kunne undersøke problemstillinga og forskingsspørsmåla me har konkretisert ut frå den, vil det vere relevant å vere medviten kring korleis ressurstema inkluderte i vår studie utgjer tverrfagleg samarbeid og praksisfellesskap ut frå dei teoretiske perspektiva me har vald å nytta for å definere omgrepa. Vidare vil me derfor først drøfte kring korleis tverrfagleg samarbeid kom fram i ressurstema før me drøftar korleis Wenger si skildring av praksisfellesskap kom til syne i ressurstema.

6.1.1 Tverrfagleg samarbeid i ressursteam

Det kom fram av empirien vår at to av ressurstema inkluderte i prosjektet ikkje går inn under definisjonen av tverrfagleg samarbeid me har vald å nytta. I omgrepsavklaringa og teorikapittelet presenterte me at me har gått ut frå Glavin og Erdal (2018, s. 24) sin definisjon av omgrepet, som vektlegg at tverrfagleg samarbeid går føre seg når ein har samarbeid på tvers av yrkesgrupper og fagfelt i arbeidet mot eit felles mål. Slik dei faste medlemmane av ressurstema vart skildra i intervjua gjekk dei ikkje innanfor denne forståinga av omgrepet. Det kom det fram at dei faste medlemmane var ulike formar for pedagogar som sat på ulike kompetansar og fordjupingar innan feltet. Då me nytta Lauvås (1987, referert i Lauvås & Lauvås, 2004, s. 34) si forståing av korleis fag skil seg frå kvarandre, vil ikkje medlemmane skildra her ha stor nok avstand i fagfelt til å kunne reknast som ulike fag, og dermed vere tverrfagleg. Likevel vil me presisere at alle ressursteam omtalte tverrfagleg samarbeid som del av skulane sin praksis, då dei hadde kontakt med til dømes PPT eller helsesjukepleiar ved behov eller utanom sjølve møta i ressursteamet. Ettersom me var ute etter tverrfagleg samarbeid blant dei faste medlemmane vil derfor desse to ressurstema ikkje kome inn under den skildringa. Som skildra i teorikapittelet er tverrfagleg samarbeid eit av fleire liknande omgrep som kan forståast på fleire måtar. Dermed kan det vere nyttig med ei tydeleggjing av forståinga i kvar kontekst. Her kan det tenkast at me som forskarar ikkje har vore tydelege nok i forkant med å presisere vår bruk av omgrepet. Det kan også tenkast at informantane sjølv opplever at dei arbeider tverrfagleg i ressurstema ut frå deira

forståing av omgrepet, og at dei derfor ikkje drøfta dette med oss i forkant. Alle informantane var tydelege i skildringane av deira faste medlemmar, og alle vektla medlemmane sine ulike kompetansar. Det viser oss at informantane var medviten omgrepet ut frå at det er ein arbeidsmetode som vektlegg samhandling mellom ulike kompetansefelt. Likevel vil me konkludere med at to av ressursteama ikkje kan reknast som tverrfaglege ut frå vår presisering av omgrepet. Her har det truleg vore ei misforståing som eit resultat av at omgrepet vert nytta i mange ulike kontekstar utan særleg konkretisering (Aanderaa & Tveiten, 1994, s. 166).

6.1.2 Praksisfellesskap i ressursteam

Ut frå informantane sine skildringar av deira ressursteam vil me argumentere for at dei deltek i eit praksisfellesskap ut frå Wenger (1998) si skildring av eit slikt profesjonsfellesskap. Eit praksisfellesskap i profesjonell samheng inneberer at profesjonelle utgjer eit fellesskap ved å arbeide saman i eit praksisfelt så sant tre føresetnadar ligg til grunn for arbeidet deira. Som sett i teorikapittelet er desse gjensidig engasjement, felles verksemd og delt repertoar. Wenger skildrar gjensidig engasjement som eit resultat av kollektive erfaringar som fører til meningsforhandling mellom aktørane (Wenger, 1998, s. 73). Me kan argumentere for at informantane deltek i eit ressursteam prega av gjensidig engasjement ut frå deira skildringar av at ressursteammedlemmane engasjerer seg i det same. Her kom det fram erfaringar med korleis medlemmane hadde eit felles ønske om å hjelpe, samt at slike ønsker var viktig for det tverrfaglege samarbeidet. Kompetanse er også relevant i gjensidig engasjement då det dannar grunnlag for interessefeltet i eit fellesskap basert på kva kunnskapar og erfaringar ein sit på. Medvit kring ressursane kompetansane utgjer kom tydeleg fram i intervju, blant anna ved skildringar om kven som kunne hjelpe med kva i dei ulike sakene som var relevante for ressursteamarbeidet deira. Felles verksemd omhandlar alle prosessar der samarbeidsaktørane gjer meningsforhandling i lys av deira gjensidige engasjement og praksis. Det er her ein vert medviten rundt eiga og kvarandre sitt ansvar, som vidare vert ein del av praksisen (Wenger, 1998, s. 77-78). Dette kan igjen sjåast i ressursteama frå empirien vår. Dei verkar medviten korleis dei ulike samarbeidsaktørane i ressursteamet kan bidra for kvarandre og lærarane dei hjelper. Dette kan vise til ei kollektivt utvikla forståing av ressursane og kvarandre som einskildpersonar i ressursteamet. I tillegg skildrar informantane rammer for deira praksis som til dømes faste møtetider. Dette viser til at ressursteama har utvikla felles verksemd gjennom delt engasjement over tid. Vidare ser me at Wenger (1998, s. 82-83) legg fram delt repertoar som praksisfellesskapet sine kollektive erfaringar gjort om til ressursar i form av ord, rutinar, normer, reglar, handlingar, haldningar og generelt erfaringar som fellesskapet har tatt til seg gjennom å ha arbeida saman. For å forstå det delte repertoaret i eit praksisfellesskap må ein delta i fellesskapet over tid. Ut frå dette vil me poengtere at me som forskarar ikkje vil kunne ha tilgang til det delte repertoaret då me

ikkje har delteke i praksisfellesskapa i ressursteama involverte her. Likevel ser me at det truleg er eit delt repertoar blant medlemmane i ressursteama, til dømes ut frå informantane sine skildringar av ei kollektiv haldning inn mot lærarane og elevane dei skal hjelpe. Det vert også vektlagt at alle skal vere likeverdige i form av at alle samarbeidsaktørane skal verte anerkjente for deira bidrag i ressursteamet. Dette viser til ei haldning som kan vere utvikla gjennom samarbeid over tid. Ut frå døma me har skissert ovanfor kan det sjå ut som at ressursteama inkluderte i vårt prosjekt samsvarar med Wenger (1998) si skildring av eit slikt arbeidsfellesskap.

6.2 Medlemskap i ressursteamet

Vidare vil me drøfte funna som svarte til problemstillinga «Korleis byggjer lærarar medlemskap i praksisfellesskap i ressursteam med fokus på grenseforhold?». Under funna såg me at kompetanse, relasjonar og felles engasjement og mål var relevant for pedagogane sine opplevingar av medlemskap. Det kom også fram at lærarane utgjorde ein særskild form for medlemskap ut frå deira posisjon til ressursteamet og elevane. I dette delkapittelet vil me drøfte korleis desse føresetnadane utgjer ulike formar for grenseforhold som spelar inn på pedagogane sine opplevingar av medlemskap. Ut frå Wenger si skildring av praksisfellesskap vil ressursteammedlemmane over tid drive kollektive meiningsforhandlingar. Vidare vil meiningsforhandlingane føre til ein felles veremåte som eit resultat av dei kontinuerlege prosessane omtalt som deltaking og reifisering. Desse prosessane vil igjen danne grenseforhold for kven som forstår den kollektive veremåten og forståinga og kven som ikkje gjer det. Ettersom me som forskarar ikkje har delteke i praksisfellesskapet informantane har vore med på å utvikle gjennom felles praksis over tid, kan ikkje me få ei heilskapleg forståing av deira medlemskap. Likevel kan intervjuja gje oss eit innblikk i korleis pedagogane opplever praksisfellesskapet. Me vil ikkje ha fokus på å drøfte korleis deltaking og reifisering gjer seg til syne i dei gjeve ressursteama, men vil poengtere at desse prosessane vil ligge til grunn i alle føresetnadane som kom fram som relevant gjennom intervjuja. Våre drøftingar vil omhandle korleis dei ulike grenseforhalda påverkar og gjer seg gjeldande i pedagogane sine opplevingar av medlemskap i ressursteam.

6.2.1 Kompetanse som utgangspunkt for medlemskap i ressursteam

Kompetanse utgjorde mest for medlemskap i ressursteama inkludert i vår studie. Informantane tydde til å skildre medlemmane sine einskilde eller gruppa sin kollektive kompetanse ved gjennomgang av ressursteamet sine oppgåver eller formål. Kompetansane vart skildra i form av yrkestitlar, arbeidsstad, utdanning og erfaring. Døme på dette ser me i ein av informantane sine ytringar som skildrar at «Det som er greitt er at dei som er i det ressursteamet [...] har litt ulike utdanningar sånn at dei kan hjelpe på

forskjellige måtar.» Wenger vektlegg det å ha gjensidig engasjement for praksisen, der god kjennskap til eiga og andre sin kompetanse står sentralt (1998, s. 76). Gjennom felles engasjement og avklaring av kompetansar, kan ein vidare utvikle felles verksemd og delt repertoar på ein måte som gjer praksisfellesskapet produktivt. Vidare skildrar Wenger korleis yrkestitlar, utdanning og kompetanse kan vere grunnlaget for grensene for kven som er medlem og ikkje, så sant desse faktorane har reell påverknad for medlemskapet. Ut frå informantane sitt fokus på kollegaene sine kompetansar verkar det å ha ei sentral rolle for grensene for medlemskap i praksisfellesskapa. På den eine sida kan dette fokuset sjåast ut frå eit auka fokus på tverrfagleg samarbeid i norsk skule, jamfør St. Meld. 6 (2019-2020) og §15-8 i Opplæringslova (1998) som konstaterer at denne arbeidsforma skal gå føre seg i skulen. På ein annan side kan det tenkast at informantane primært assosierer omgrepet tverrfagleg samarbeid med variert kompetanse, og at fokuset på kompetanse spring ut frå deira oppfatning av omgrepet. Uavhengig av dette kom det klart fram av kompetanse hadde stor relevans for kva medlemmar som finst i ressursteamet.

Det kjem fram av vår empiri at somme kompetansar var særskild verdsett hjå to av informantane. Fellesnemnaren for desse kompetansane er at dei har lite overlappende kompetansefelt med pedagogane. Ut frå informantane sine ytringar verkar det som yrkesgrupper med mindre overlappende kompetansefelt til eigne kompetansar vart framheva ut frå deira moglegheit til å fange opp og sjå saker frå andre perspektiv. Ein av informantane argumenterer si oppleving av helsesjukepleiar sin kompetanse som særleg viktig ut frå at dei sit på kunnskap som ikkje kan knytast konkret til skulefag. I denne skildringa av helsesjukepleiar sin kompetanse ser me at deira kjernekompetanse vert særleg vektlagt, då denne er særeigen for deira yrkesfelt (Aanderaa & Tveiten, 1994, s. 167). Fokuset på å sjå saker frå fleire perspektiv samsvarar med teori om tverrfagleg samarbeid der samarbeidsforma vert vektlagt som ein arena for å sikre heilskapsperspektiv. Det å sjå sakene ut frå fleire fagfelt kan styrke hjelpa for eleven ved at ein fangar opp fleire sider ved saka, samt at ein utviklar ein kollektiv viten som kan nyttast vidare i arbeidet mot å sikre hjelp til elevane (Glavin & Erdal, 2018, s. 28; Lauvås & Lauvås, 2004, s. 53; Aanderaa & Tveiten, 1994, s. 167). Det kan tyde på at våre to informantar opplever somme kompetansar som særskild viktige ut frå deira posisjon til å fange opp andre aspekt ved saker enn dei sjølv, og på den måten sikre ein meir heilskapleg hjelpearena i skulen.

Ein av informantane påpeikte at kven som sit på den relevante kompetansen ikkje var viktig så lenge kompetansen kom fram og vart delt med dei andre. Dette perspektivet kan reflektere eit av argumenta til Wenger. Ut frå praksisfellesskapet sitt formål om å støtte aktørane involvert, ser han det å kunne

dele kunnskap som ein meir relevant eigenskap enn at kvar aktør skal kunne mest mogleg (Wenger, 1998). Schultz et al. (2008) si skildring av ressursteam konstaterer at eit ressursteam skal utgjere ein kollektiv ressurs som skal vere lett tilgjengelege for resten av skulepersonalet. Ut frå informanten sine ytringar, samt forståingane av praksisfellesskapet og ressursteamet sine formål, opplever me at informanten har fokus på kva fellesskapet kan bidra med framfor kva kvar einskild aktør kan bidra med. Eit slikt fokus speglar det me omtalte som heilskapsperspektiv i teorikapittelet (Larsen, 1994, referert i Glavin & Erdal, 2018, s. 26-27; Glavin & Erdal, 2018, s. 42). Informanten verkar å leggje fram ressursteamet som eit heilskapleg hjelpetilbod ved at ein løftar fram og nyttar alle ressursane i teamet utan å vektlegge kven som kan tilby dei einskilte kompetansane.

6.2.2 Lærarane si særskilde og perifere rolle i ressursteamet

Resultata viste at lærarane kan utgjere ein særskild posisjon i ressursteamet ut frå deira plassering i skuleverket og knytt til eleven. Vidare kom det fram av empirien at lærarane sitt ansvar innebar å dele informasjon kring eleven, ta kontakt med ressursteamet ved ei bekymring, samt følgje opp eventuelle oppgåver eller tiltak ein får av ressursteamet. For at ressursteamet skal kunne innfri målet om å vere eit lågterskeltilbod som sikrar hjelp til lærarane når dei treng det, kan det tenkast at lærarane må vere medviten kring eiga rolle og posisjon i skuleverket. Under tidlegare forskning formidla Ekornes (2015) korleis lærarane er nøkkelpersonar grunna deira posisjon som portvoktarar i skulen. Med det er det meint at lærarane har ansvar for å identifisere vanskar hjå elevane, samt innhente hjelp eller tilvise vidare, då det er dei som kjenner elevgruppa best. Ei slik lærarrolle kan sjåast som ein styrke for elevgruppa og ressursteamarbeidet, men også som ein svakheit. Denne måten å arbeide på kan bidra til at elevsakene vert drøfta i lys av tverrfagleg samarbeid og eit heilskapleg perspektiv gjennom ressursteamet utan at medlemmane i ressursteamet treng å ha personlege relasjonar eller god kjennskap til kvar einskild elev eller klasse. Samstundes er denne måten å arbeide på sær avhengig av at lærarane meistrar portvaktrolla Ekornes (2015) skildrar. Ein kan her stille seg spørjande til om praksisen alltid bør basere seg på at det er lærarane som skal ta initiativ til kontakt eller tiltak, eller om ein bør vurdere å leggje til rette for tettare oppfølging av kvar lærar eller klasse uavhengig av om læraren har meldt inn behov. Dette vil truleg variere frå skule til skule, då kvar skule organiserer ressursteam og anna samarbeid ulikt ut frå deira behov og profesjonsfellesskap (Schultz et al., 2008, s. 114). Likevel kjem det fram at lærarane kan utgjere ein særskild posisjon i ressursteamarbeidet ut frå at det er dei som har best kjennskap til eleven og klassen ein samarbeider kring.

Lærarrolla skildra ovanfor og i empirien viser til ei perifer form for deltaking i ressursteamet ut frå Wenger (1998) si skildring av medlemskap. Lærarane har ikkje fast medlemskap i ressursteamet, men deltek i praksisfellesskapet dersom dei er innom for å få hjelp til ei sak. Me vil argumentere for at lærarane sitt perifere medlemskap kan ha positiv påverknad for samarbeidspartnarane i ressursteamarbeidet. Wenger skildrar korleis det perifere området i praksisfellesskap utgjør eit fruktbart område for læring og utvikling for alle aktørar involverte. Her vil praksisfellesskapet sine faste medlemmar verte utfordra og utvikle seg i møte med nye impulsar utanfrå samstundes som ikkje-deltakarar får tilgang til andre kompetansefelt gjennom praksisfellesskapet. På den måten opnar det for at ressursteammedlemmane og lærarane kan lære av kvarandre, då dei sit på ulike kunnskapar, kompetansar og posisjonar i skuleverket og opp mot elevane. Under skildringa av ressursteamet sitt formål kom det fram at det skal vere eit tiltak for å styrke den tilpassa opplæringa i kvar einskild skule (Schultz et al., 2008, s. 151). Dette kan ein gjere ved å dele kunnskapane teamet sit på. Ein av informantane våre legg fram at hjelpa bør gå begge vegar mellom ressursteam og kollegiet. Her vert det påpeikt at ressursteamet ikkje har ein fasit og at det er godt å kunne spørje personalet om rådgjeving. Det kan verka som at arbeid i det perifere området mellom ressursteamet si kjerne og personalet i skulen kan bidra til å styrke den tilpassa opplæringa ved at dei ulike partane utviklar seg i møte med kvarandre. Truleg bør det vere nokre føresetnadar til stades for at slik utvikling skal gå føre seg og opplevast positivt og produktivt for aktørane. Under tidlegare forskning om tverrfagleg samarbeid vart det presentert korleis profesjonane bør vere verdsett uavhengig av kompetanse og utdanning for å byggje positive relasjonar (Hesjedal et al., 2015, s. 440-441). I teorikapittelet samanfatta me Glavin og Erdal (2018) sine elleve punkt for vellukka tverrfagleg samarbeid. God kjennskap til og forståing kring kva dei ulike aktørane kan bidra med var relevant, samt det å sjå nytten i aktørane sine bidrag. Om ein meistra å løfte fram dei ulike aktørane og det dei har med seg ville det styrke det tverrfaglege samarbeidet. Me ser her at perifer deltaking kan vere nyttig for utvikling og vekst for samarbeidsaktørar, men at det truleg må vere nokre føresetnadar til stades for at desse prosessane skal opplevast meningsfulle. Ut frå dette vil me konkludere med at lærarane sin perifere posisjon i forhold til ressursteamet kan vere positivt både for dei faste medlemmane og for lærarane så sant alle aktørar opplever å verte anerkjent for deira kompetansar og bidrag inn i samarbeidet.

6.2.3 Felles engasjement og mål som utgangspunkt for medlemskap i ressursteam

Felles engasjement og mål for arbeidet vart skildra i tre av intervju, og kom på den måten fram som relevant for medlemskapet i ressursteama. Informantane formidlar ikkje eksplisitt korleis dei opplever at dette påverkar samarbeidet, men omtalar det å ha eit ønske om å hjelpe som felles utgangspunkt. Funna viser korleis informantane uttrykker spesifikke opplevingar av erfart kollektive ønsker om å

hjelp eller at ein bør ha dette ønsket. Ytringane kan vise til ei oppleving av gjensidig engasjement ut frå Wenger si skildring av omgrepet. Det kan verka som informantane omtalar ønsket om å hjelpe som ei individuelt eller kollektivt utvikla haldning i ressursteamet. Wenger (1998, s. 73) presiserer korleis praksis vil utviklast ut frå gjensidig engasjement dersom fellesskapet er prega av at deltakarane engasjerer seg i det same, som igjen vil forme handlingsrommet deira. Ut frå dette perspektivet vert det gjensidige engasjementet utgangspunkt for ressursteamet sitt fokus og arbeid, og dermed relevant for korleis teamet utfører oppgåvene sine. Denne koplinga mellom felles mål og ressursteamet sin praksis kan sjåast i eit av intervju der det vert formidla korleis ressursteamet nyttar erfaringane og kunnskapane sine inn mot målet deira, som var «[...] å hjelpe tidlegast mogleg». I Hesjedal et al. (2015) sin studie vart entusiasme kring dei felles oppgåvene løfta fram som viktig for vellukka tverrfagleg samarbeid, samt at deltakarane opplevde samarbeidet som meningsfullt ut frå eit ønske om å hjelpe barna dei samarbeider kring. Vidare ser me at fire av forskingsartiklane inkluderte i litteraturgjennomgangen omtalar viktigeita av å ha felles mål for samarbeidet (Granrud et al., 2019; Hesjedal et al., 2015; Widmark et al., 2011; Ødegård & Willumsen, 2011), der ein av studiane skildrar korleis mangel på felles mål vart ei hindring for god samhandling mellom aktørane inkluderte i studien (Granrud et al., 2019). Ut frå Wenger sitt teoretiske perspektiv, vår empiri, tidlegare forskning og refleksjonane gjort ovanfor, verkar felles engasjement og mål for tverrfagleg samarbeid i ressursteam å vere relevant for kva aktørar som finst i samarbeidet, handlingsrommet deira, samt gjennomføringa av oppgåver i ressursteam.

Alle informantane som omtalte felles engasjement og mål for samarbeidet sat som leiar av ressursteama i tillegg til å ha posisjon i skuleleiinga elles. Ein kan stille seg spørjande til om dette er tilfeldig eller om det er samanheng mellom fokus på felles mål og posisjon i skulesystemet. Me såg i St. Meld. 21 (2016-2017, s. 26-27) og St. Meld. 6 (2019-2020, s. 13) at rektor og leiinga i skulane er pliktige til å arbeide mot gode profesjonsfellesskap i kollegiet og leggje til rette for best mogleg utnytting av ressursar gjennom tverrfagleg samarbeid. Dette vil igjen leggje til rette for lærarane sitt samarbeid kring eleven. Føremålet her er å styrke elevens trivsel, lærelyst og læring. Under tidlegare forskning kom det fram korleis støtte frå leiinga var positivt for å sikre framdrift i det tverrfaglege samarbeidet. Støtte frå leiinga opplevast meir meningsfullt enn støtte frå kollegaene (Hesjedal et al., 2015, s. 443). Det kom også fram at mangel på støtte frå leiinga gjorde at aktørane kjende seg aleine om ansvaret for at det tverrfaglege samarbeidet tok stad, som igjen førte til manglande motivasjon hjå aktørane (Widmark et al., 2022, s. 6). Informantar hjå Christensen og Godø (2021, s. 22) opplevde deira leiing som ei god støtte for å meistre tverrfagleg samarbeid. Datamaterialet vårt er for lite til å kunne gjere ei generalisering av om det er ein samanheng her. Likevel ser me at leiinga vert vektlagt hjå

styringsdokument og under tidlegare forskning om tverrfagleg samarbeid. Ut frå dette kan det tenkast at informantane sitt fokus på felles engasjement og mål tek utgangspunkt i deira oppgåver som leiarar av ressursteamet og elles i leiinga og skulen.

6.2.4 Relasjonar som utgangspunkt for medlemskap i ressursteam

Relasjonar kom fram i empirien som ein signifikant faktor for medlemskap i praksisfellesskapa. Ut frå informantane sine ytringar kan det verka som dei verdset relasjonar prega av å verte tatt på alvor, som sett i eit av intervjua ved ytringa «Men eg trur det er viktig også, dette med relasjonane, [...] at ein lyttar og at ein tek det på alvor det som vert sagt.». Vidare ytrar ein annan informant relasjonane sin relevans ved ytringa «Relasjonar er jo, betyr jo eigentleg alt i forhold til utvikling av elevens motivasjon og læring [...]». Teorien vektlegg også relasjonar i samarbeid. Spurkeland (2020, s. 152-153) ser på relasjonsbygging som det første ein bør fokusere på i eit samarbeid. Det å vere open om sine verdiar og haldningar vil gjere samarbeidet føreseieleg og trygt allereie i starten, og kan bidra til positive relasjonar. Tryggleik er nært knytt til tillit. Ein av informantane skildrar det å ha relasjonar prega av tillit til læraren som er i kontakt med eleven som essensielt for å styrke hjelpa inn mot eleven. Vidare kjem det fram hjå ein annan informant at relasjonar er viktig «[...] for det er klart at viss ein ikkje har det, og viss det sit ein lærar som eigentleg ikkje har trua på det min hjelp og PPT kan tilby, så er det jo klart at [...] då er jo litt av poenget vekke.». Her ser me at informanten opplever tillit i relasjonane som avgjerande ettersom mangel på dette fører til at ressursteamet mister sin funksjon. Både teori og tidlegare forskning vektlegg tillit for å styrke relasjonar. Spurkeland (2020, s. 37) skildrar tillit som berebelken i relasjonane. Widmark et al. (2011, s. 5) har i si studie informantar som opplevde mangel på tillit. Dette førte til usikkerheit i samarbeidet, og lærarane fekk ei kjensle av å ikkje verte tatt seriøst. Ein av våre informantar uttrykker spesifikt at dei vektlegg å ta lærarane på alvor for å vareta dei i samarbeidet. Erfaringane skildra i intervjua viser til oppfatningar av relasjonar som på ulike måtar påverkar samhandlinga mellom samarbeidspartnerane som sosiale aktørar. Wenger (1998, s. 104) omtalar grenseforhald ut frå kontinuitet og diskontinuitet over tid som påverkar korleis menneske held seg til kvarandre. Det kan verka som relasjonar har relevans for grenseforhalda ressursteammedlemmane opplever i medlemskapa deira ut frå at relasjonane dannar rammer for kven som deltek i fellesskapet over tid og ikkje. Ut frå intervju med våre informantar og gjennomgang av teori og tidlegare forskning verkar det som relasjonar er relevant for ei oppleving av medlemskap i ressursteamet. Vidare såg me at relasjonar bør vere prega av tryggleik, tillit og openheit for å sikre at aktørane både ønsker og aktivt tek del av samarbeidet.

Engasjement kring ei sak i ressursteamet sitt praksisfellesskap vil kunne føre til djupare relasjonar, jamfør Wenger sin teori (1998, s. 73-76). Kan berre det å delta og engasjere seg i eit praksisfellesskap føre til ei positiv relasjonsbygging? Ein av informantane skildrar korleis «[eg] føler [...] at me ønsker å bidra. [...] Alle har eit felles mål, og me jobbar ganske sånn samstemte altså [...]». Ut frå empirien kan det verka som at informantane ser på det å danne og oppretthalde trygge relasjonar som vesentleg for å få til ressursteamet sitt formål. Slik som Wenger skildrar, ser det ut til at berre det å engasjere seg i ei sak saman vil vere med på å skape relasjonar til aktørane i praksisfellesskapet. Me ser i teorien og i tidlegare forskning kring tverrfagleg samarbeid at det må meir til enn eit felles ønske om noko for å kunne etablere relasjonar i profesjonsfellesskap. Som nemnd tidlegare er tillit og tryggleik vesentleg for relasjonar i samarbeidet. Respekt kjem også fram som eit viktig aspekt ved relasjonsbygging i tverrfagleg samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 44; Ødegård & Willumsen, 2011, s. 197; Christensen & Godø, 2021, s. 27; Mælan et al., 2020, s. 436). Felles engasjement i samla praksis verkar å bidra til relasjonsbygging, men ut frå teori ser me at andre føresetnadar som blant anna oppleving av tillit, tryggleik og respekt truleg også må vere til stades for å utvikle relasjonar blant samarbeidsaktørane.

6.2.5 Relasjonsbygging og medlemskap på tvers av praksisfellesskap i skulen

Relasjonsbygging i ressursteam viste seg lettare dersom ein omgjekk kvarandre elles i kollegiet også. Her påpeikte ein informant korleis dei inntek ulike roller ut frå kva arena i skulekvardagen dei møtast i. Wenger (1998) skildrar korleis praksisfellesskap finst over alt, og det kan tenkast at ein skule har fleire praksisfellesskap. Døme på dette kan vere korleis lærarar arbeider i trinnvise team. Vidare presiserer han korleis me stadig interagerer med kvarandre på tvers av desse fellesskapa, og at reifisering vil kunne påverke fleire praksisfellesskap samstundes. Informantane våre skildra korleis dei opplevde relasjonsbygginga som lett ut frå at dei kjente kvarandre frå før av og utanom ressursteama. Dei omgåast kvarandre i arbeidskvardagen i ulike roller, og har på den måten skapt relasjonar på tvers av praksisfellesskap. Wenger skildrar deltaking og korleis omgrepet viser til å ta del i sosiale erfaringar i møte med omverda. Deltaking viser til alle former for relasjonar (Wenger, 1998, s. 55-56). Informantane skildrar ei slik deltaking i sine intervju. Dei deltek i felles praksis og delar sosiale erfaringar med resten av ressursteammedlemmane, samstundes som dei deltek i eit praksisfellesskap av lærarar. Me ser at våre informantar sine erfaringar med at relasjonsbygging i ressursteamet opplevast som lett truleg heng saman med deira deltaking på tvers av praksisfellesskapa i skulekollegiet ettersom dette gjer medlemmane fleire arenaer og kontekstar å verte kjend i.

6.3 Ressursteamets posisjon for å hjelpe barn med særskilde behov

Vidare vil me drøfte funna som svarte til forskingsspørsmålet «Korleis kan praksisfellesskapet styrke det tverrfaglege samarbeidet i møte med barn med særskilde behov?». Under presentasjon av funn såg me at informantane hadde motstridande erfaringar kring å kome med forslag til nye tiltak som ikkje allereie er prøvd ut og korleis informantane opplevde at ressursteamet hadde ført til tettare samarbeid med PPT. Vidare presenterte me deira opplevingar av at ressursteamet utgjer eit lågterskeltilbod, samt korleis ressursteamet kunne vere eit kvalitetssikrande tiltak. Me presenterte også korleis informantane opplevde av at ulikskap og diskusjon kan vere positivt inn i ressursteamarbeidet, samt at informantane opplevde det som positivt at ressursteamet har moglegheit til å nytta fleire faglege perspektiv inn i saker. Vidare vil me drøfte desse funna og tema opp mot tidlegare forsking og teori kring tverrfagleg samarbeid.

6.3.1 Ressursteam som rådgjevande arena for lærarane

To av informantane i vår empiri utrykte motstridande erfaringar rundt å gje oppgåver og råd til lærarane. Ein av informantane skildrar at det kan vere utfordrande å kome med tiltak som lærarane ikkje allereie har prøvd ut, eller at lærarane opplever at tiltaka ikkje har ønska effekt. Dette førte til ei oppleving av hjelpelausheit hjå lærarane. Ein annan informant har derimot positive erfaringar rundt det å kome med råd og tiltak til lærarane. Han har ei oppleving av at lærarane ønsker å bidra og har ei open haldning til hjelpa dei får frå ressursteamet. Her kan mange faktorar spele inn, til dømes skulestorleik, tal kompetansar i nærleiken, samarbeidsmiljøet på skulen og så vidare. Ein mogleg forklaring på dei ulike opplevingane rundt det å kome med tiltak lærarane ikkje har prøvd ut, kan vere storleiken og tal kompetansar i ressursteamet. Informanten som opplevde dette utfordrande sat i eit lite ressursteam som representerte opp til tre kompetansefelt, medan informanten som erfarte det å gje nye tiltak som lett sat i eit ressursteam med minst fem kompetansefelt. Som me ser i teorien om tverrfaglegheit vil ulike perspektiv og kompetanse vere med på å bidra til løysingar og gode tiltak rundt barnet. Teorien løftar fram ulike kompetanse som særskilt viktig, samt det å sjå korleis den kan nyttast inn mot eleven. Dess meir kompetanse i praksisfellesskapet, dess fleire perspektiv rundt barnet (Glavin & Erdal, 2018, s. 44-45). Heilskapsperspektivet skildra i teorien verkar å stemme overeins med den andre informantens sine erfaringar med at fleire kompetansar kan bidra til fleire perspektiv inn mot elevsakene. Informanten påpeikar sjølv korleis berre det å ha ulike perspektiv rundt ei sak bidrar til å løyse den. Ut frå informantane sine erfaringar med å kome med nye tiltak til lærarane og teori om tverrfagleg samarbeid som ein måte å sikre heilskapleg hjelp på, kan det verka som dei motstridande erfaringane tek utgangspunkt i kor mange kompetansar eller ressursar skulen har tilgjengeleg.

Det kan verka som det er nødvendig med fleire aktørar i praksisfellesskapet for å gje best mogleg hjelp til eleven og læraren som er nær eleven. Ved å ha fleire aktørar i ressursteamet kan ein truleg dekke eit større fagområde dersom ein sikrar at aktørane sit på ulike kjernekompetansar i tillegg til å ha overlappende kompetanse (Aanderaa & Tveiten, 1994, s. 167). På den måten vil teamet bestå av særeigne kompetansar som kan stille med ulike perspektiv samstundes som den overlappende kompetansen vil bidra til at aktørane har noko til felles i kompetansane deira. For å få ei forståing for korleis ein kan hjelpe læraren og eleven, viser teorien til Wenger at det er viktig å ha medvit og kunnskap rundt eiga og andre sin kompetanse (Wenger, 1998, s. 76). På den måten vil ein kunne sjå kva ein kan hjelpe med og korleis. Her er det truleg andre faktorar som også vil gjere seg gjeldande for korleis praksisfellesskapet meistrar å dele kompetansane sine med kvarandre. I tidlegare forskning kom det fram at lærarane som var i kontakt med den gjeve eleven opplevde det utfordrande å vere til god støtte for eleven om dei ikkje kjende seg inkludert i utvikling og evaluering av tiltak. Mangel på kjennskap til og eigarskap i det tverrfaglege samarbeidet førte til at lærarane vart usikre i møte med eleven då dei ikkje visste kva deira tolegrense var (Christensen & Godø, 2021, s. 23; Mælan et al., 2020, s. 433). Både i stortingsmeldingar, teori om tverrfagleg samarbeid og tidlegare forskning kom det fram at openheit blant aktørane er viktig for at det tverrfaglege samarbeidet skal vere prega av kunnskapsdeling (Christensen & Godø, 2021, s. 23; Hesjedal et al., 2015, s. 443; Meld. St. 21, 2016-2017, s. 26; Spurkeland, 2020, s. 152). Openheita dei her refererer til vil påverke korleis aktørane i det tverrfaglege samarbeidet meistrar å dele kunnskapane sine, som igjen vil leggje til rette for betre oppfølging av elevane, noko som samsvarar med tverrfagleg samarbeid sin moglegheit for å sikre heilskapsperspektiv i samhandlinga (Larsen, 1994, referert i Glavin & Erdal, 2018, s. 27). Det kan verka som tal aktørar eller kompetansar har påverknad for korleis lærarane meistrar å støtte elevane så lenge ressursteamet og andre aktuelle aktørar meistrar å danne eit miljø prega av openheit og deling av kompetansar og refleksjonar. Det er ikkje nødvendigvis slik at fleire kompetansar i seg sjølv vil føre til eit betre tverrfagleg samarbeid, men at fleire kompetansar kan belyse saker frå fleire perspektiv så sant det er lagt til rette for anerkjenning av kvarandre som aktørar, samt sikre openheit og kunnskapsdeling som argumentert for ovanfor.

6.3.2 Ressursteam – kortare veg til PPT?

I to av intervjua kom det fram at ressursteamet hadde ført til kortare veg og tettare samarbeid med PPT, noko informantane opplevde som ei positiv utvikling. Ei slik utvikling kan sjåast i lys av budskapet til St. Meld. 6 (2019-2020, s. 89), der dei legg fram ei forventing om at kommunale tenester som blant

anna skule og PPT skal arbeide mot ein betra samarbeidskultur på tvers av tenestene. I 2018 vart det lovpålagt å samarbeide med relevante kommunale tenester for å hjelpe barn med vanskar då §15-8 vart lagt til i Opplæringslova (1998). Styringsdokumenta er dermed tydelege på at tverrfagleg samarbeid skal gå føre seg generelt, og særleg i saker der ein skal hjelpe elevar med ulike behov. Det kan verka som at arbeidsmetoden ressursteam innehar er eit potensielt svar på regjeringa sitt fokus om tettare tverrfagleg samarbeid. Det erfarte tettare samarbeidet med PPT etter oppstart av ressursteam gjorde oss nysgjerrige på kva faktorar som gjorde seg gjeldande for at samarbeidet opplevast tettare no enn før. Gjennom analysen fann me nokre faktorar som truleg har ført til eit tettare samarbeid som samsvarar med tidlegare forskning. Det kjem fram av studien til Hesjedal, Hetland og Iversen (2015, s. 442) at openheit og tilgjengelegheit i samarbeidet opplevast særst positivt for samarbeidet kring barn. Gjennom samarbeidskultur prega av rom for spørsmål og diskusjon vil samarbeidet vere betre rusta for å nå målet om barnets beste. Vidare opplevde informantane hjå Widmark et al. (2011, s. 6) at det tverrfaglege samarbeidet fungerte best dersom kommunikasjonen mellom aktørar var «as smooth as possible». Ein av informantane våre skildra korleis samarbeid i ressursteam førte til at ho ikkje måtte «[...] ta den telefonen til PPT og mase [...]» då dei no var på skulen ved hyppigare og faste intervall. Ytringa verkar å syne til tidlegare erfaringar med frustrasjon som resultat av for lite tilgjengelegheit mellom skulen og PPT. Vidare skildrar ho korleis kommunikasjonsmønsteret innført gjennom ressursteamet har ført til ein betra samarbeidsrelasjon og ei kjensle av fellesskap i møte med utfordringar. Me ser at erfaringane informantane vår legg fram samsvarar med funna presentert i tidlegare forskning om at tilgjengelegheit og moglegheit for jamleg kommunikasjon kan føre til eit betra samarbeid. Det at informantane opplever tettare samarbeid med PPT no enn før som ei positiv utvikling kan henge saman med styringsdokumenta sitt fokus på tettare samarbeid mellom skular og relevante kommunale tenester (Opplæringslova, 1998, §15-8; Meld. St. 6, 2019-2020, s. 89). Vidare såg me korleis ressursteam innehar eit potensielt svar på regjeringa si forventning om tverrfagleg samarbeid i skulane, og at denne måten å arbeide på kan leggje til rette for meir openheit og tilgjengelegheit mellom samarbeidsaktørar, i dette tilfellet PPT. Med dette som bakteppe kan det sjå ut som at informantane sine opplevingar av at samarbeidet med PPT er tettare no enn før heng saman med at ressursteamet opnar for openheit og tilgjengelegheit mellom lærarane og hjelpetilbodet gjennom faste møtetider og rutinar.

6.3.3 Ressursteam for å sikre gjennomføring og oppfølging av tiltak kring elevar med særskilde behov

Erfaringane frå informantane viste at ressursteamet kan sikre at tiltak vert gjennomført gjennom faste møtepunkt og ei rutine på oppfølging av saker. Tidlegare forskning vektlegg føreseielegheit for å meistre

vellukka samarbeid, der mangel på rutinar og organisering av møte førte til usikkerheit og uføreseielegheit blant aktørane (Granrud et al., 2019). Alle ressursteam i vår empiri hadde faste møtetider og rutinar for ansvarsfordeling. Ein av informantane skildra at dei pla å setje opp ein ansvarsperson med relevant kompetanse til saka. På den måten sikre dei at sakene vart følgt opp, som igjen vart ei forsikring for at det vart igangsett tiltak for eleven. Ein annan informant sitt ressursteam sørgja for at sakene vart følgt opp ved at dei avtalte tid for oppdatering og evaluering av tiltaka før dei avslutta møtet der saka vart tatt opp. Dei skildra korleis dette låg til rette for oppfølging av sakene då lærarane truleg hadde større gjennomføring av tiltaka dersom dei hadde ein dato og ein person dei måtte halde seg til. Her vart det skildra korleis ressursteam organisert på denne måten vert eit kvalitetssikrande tiltak i seg sjølv, då både tilgjengelegheit og faste møtetider legg til rette for samhandling mellom ressursteam og personale. Her vart ressursteamet skildra som lett tilgjengeleg i likskap med korleis Schultz et al. (2008, s. 151) presiserer at eit ressursteam skal vere. Vidare kom det fram at alle informantane hadde ei tydeleg oppfatning av kven som kunne bidra me kva i ressursteama deira ut frå kva kompetanse dei sat på. Her kom det fram at dei kunne gå direkte til personen med den relevante kjernekompetansen også utanom møtetid, som kunne bidra til at ressursteamet fekk kjennskap til saka før ein tar det opp i møtetida. Relasjonar viste seg også relevant i forhold til korleis informantane og lærarane opplevde det var å få gjennomføre tiltak. Ved spørsmål om korleis informantane opplevde at medlemskap kan bidra for å styrke hjelpa for barn med særskilde behov, vektla ein av informantane korleis «relasjonar [...] betyr jo eigentleg alt i forhold til utvikling av elevens motivasjon og læring» og at gode relasjonar blant samarbeidsaktørane er avgjerande for å sikre god hjelp til eleven. Her ser me at gode relasjonar, faste møtepunkt og medvit kring kompetansane i praksisfellesskapa til saman kan bidra til at ressursteamet kan bidra til å styrke gjennomføring av tiltak. Desse faktorane var felles for alle ressursteama involverte i vår studie ved skildring av ressursteam som ein arena som legg til rette for planlegging og gjennomføring av tiltak, og kom derfor fram som relevante i arbeidet med å sikre gjennomføring av tiltak.

To av informantane uttrykte konkret at det var lettare å be om hjelp og å arbeide med noko dersom det var satt av tid til det. I alle intervju skildrar dei ei samarbeidsrutine prega av faste møtetider, ein kontinuitet som informantane verdsette. Glavin og Erdal (2018, s. 45) vektlegg under sine elleve punkt for vellukka tverrfagleg samarbeid viktigeita av å ha regelmessige møte for å sikre framdrift i samarbeidet. Studien til Granrud et al. (2019, s. 708) presenterer erfaringar med aktørar som ikkje var tilgjengelege for kvarandre, og korleis dette førte til usikkerheit som igjen vart ei hindring for samarbeidet. Ut frå erfaringane skildra hjå informantane våre ser me korleis det å ha faste møtepunkt var viktig for å sikre framdrifta i samarbeidet deira, medan informantane til Granrud et al. (2019)

opplevde usikkerheit ut frå mangel på nettopp dette. Me ser her at våre informantar sine erfaringar samsvarar med tidlegare forskning og teori om tverrfagleg samarbeid om at faste møtetider er viktig for å sikre tilgjengelegheit og gjennomførbarheit. Ut frå dette ser me at gode rutinar for faste møtetider fører til ei tryggleik for aktørane i samarbeidet som igjen fører til større gjennomføring. Dette vil truleg vere styrkande inn mot at ressursteamet meistrar formålet sitt som i neste ledd vil sikre betre hjelp for barn med særskilde behov ved at sakene vert igangsett.

6.3.4 Ressursteamet som diskusjonsarena prega av ulike perspektiv

Diskusjon og ulikheit kan verka positivt inn på praksisfellesskapet. Ein av informantane skildra korleis «[...] det å diskutera og diskusjon då - det treng ikkje vere noko negativt. For meg er eigentleg diskusjon, kanskje positivt». Ytringa kan vise at diskusjon og ueinigheit blant aktørane kan vere ein styrke i samarbeidet. Å diskutere rundt ei sak verkar å vere viktig for å kome fram til det beste for eleven. Det kjem fram av ein annan informant at utbyte av faste medlemmar i ressursteamet kunne vore positivt nettopp ut frå korleis nye medlem kan kome med nye perspektiv. Informanten formidlar ei oppleving av at dei faste medlemmane kan verte for like om ein arbeider for tett over tid, og at utbyte av medlemmar kunne vore til hjelp for å utfordre kvarandre. Utbyte vart lagt fram som ei handling som igjen kunne føre til nye diskusjonar og refleksjonar. Verdsetjing av nye perspektiv og meiningar rundt barnet viser seg å vere viktig for informantane i vår empiri. Dette stemmer overeins med forventningane som vert lagt fram i St. Meld. 6 (2019-2020) om at skulane skal arbeide tverrfagleg med relevante kommunale tenester. I kjernen av tverrfagleg samarbeid ligg det å kunne utnytte kvarandre sine kompetansar. Det ser me i venndiagrammet me nytta for å definere tverrfagleg samarbeid (Aanderaa & Tveiten, 1994, s. 167). I midten av venndiagrammet finn me ressursteamet sin felles kompetanse, altså område der kvar einskild kjernekompetanse vert sett og forstått i ein større samanheng i forhold til kvarandre. For å få til ein felles kompetanse må tillit og forståing for kvarandre ligge til grunn. Under drøftinga kring kompetansane i ressursteama såg me at informantane våre er medviten kompetansane til dei faste medlemmane i form av utdanning, yrkesfelt og yrkestitlar. Desse er med på å utgjere medlemmane sine kjernekompetansar, då det er her dei skil seg frå kvarandre. Ut frå informantane våre sine skildringar, verkar det som ressursteama er prega av felles kompetanse. Opplevingane deira om at medlemmane kan verte for like kan ha bakgrunn i at dei har hatt for stort fokus på den kollektive kompetansen, slik at kjernekompetansane har falt litt i bakgrunnen. Det kan vere fleire grunnar til denne utviklinga. Ettersom empirien vår syner til ei oppfatning av at utbyte av medlemmar i ressursteamet kan vere positivt, kan det tenkast at medlemmane har utvikla seg inn i ein kollektiv måte å møte saker på, og at det er bakgrunnen for ønske om fleire perspektiv inn i samarbeidet. Det verkar som informantane si oppleving av at diskusjon og ulikheit er positivt for

ressursteamet kan ha bakgrunn i å kunne utfordre kvarandre gjennom å sjå saker frå ulike perspektiv, som igjen omhandlar å verdsetje kjernekompetansane som finst i det tverrfaglege samarbeidet.

Diskusjon og det å kome med egne meiningar krev tillit og tryggleik i fellesskapet. Dette viser tidlegare forskning der dei vektlegg tillit til andre aktørar og deira kunnskap rundt eige felt (Christensen & Godø, 2021, s. 23). Ein av informantane belyser tryggleik i relasjonane som ein viktig del av å skape ein trygg arena for diskusjon rundt saker. Dette løfter også Spurkeland (2020, s. 37) fram som viktig i eit samarbeid. Han ser, i likskap med Glavin og Erdal (2018, s. 44), tillit som ein særskilt viktig del av å meistre eit produktivt samarbeid, i den grad at tillit vert omtalt som berebelken for å danne gode samarbeidsrelasjonar (Spurkeland, 2020, s. 37). Slik me opplever informantane våre sine skildringar av deira tverrfaglege samarbeid verkar det som Spurkeland si skildring av tillit som berebelken for samarbeidet samsvarar med deira opplevingar. Det ser me blant anna hjå ein av informantane som skildrar at «[...] det [er] veldig viktig at læraren har både tillit og god relasjon med oss i ressursteamet for at den skal kunne hjelpe eleven best mogleg». Ut frå teorien, tidlegare forskning og informantane sine skildringar verkar det som tryggleik og tillit er viktige aspekt ved å danne trygge miljø for opne diskusjonar blant aktørane.

6.3.5 Ressursteam som lågterskeltilbod

Empirien legg fram ressursteamet som eit lågterskeltilbod. Alle informantane skildrar på ulike måtar ressursteamet som ein trygg arena for diskusjon og drøfting rundt problemstillingar. Ein av informantane skildra ressursteamet som ein stad der lærarane kan kome å få hjelp og lufta saker utan mykje dokumentasjon og papirarbeid. Dette samsvarar med vår oppfatning av kva eit ressursteam inneberer, jf. Schultz et al. (2008, s. 151) si skildring av at ressursteam skal vere eit lågterskeltilbod. Ein annan informant skildrar det som positivt å ha eit ressursteam «i ryggen» som støttar og er til hjelp. Tidlegare forskning understrekar dette ved å vektlegge støtte og openheit som viktig i eit samarbeid rundt eleven (Christensen & Godø, 2021, s. 23; Ødegård & Strype, 2009, s. 293). Det kan verka som den opne og trygge haldninga til ressursteama inviterer lærarane til å be om hjelp eller rettleiing frå ressursteamet. Ein av informantane skildra ressursteama som uformelle, noko som verka positivt inn på opplevinga av samarbeidet. Den uformelle stemninga verka å gjere ressursteamet til ein trygg arena for drøfting og lufting av saker. Eit av aspekta som kan leggje til rette for eit samarbeidsmiljø prega av uformell stemning er gode relasjonar. Det å ha ein positiv og trygg relasjon til dei i ressursteamet vil gjere det lett for lærarar og andre tilsette å kome med tankar og utfordringar ein har. Dette skildrar Spurkeland i si bok om relasjonskompetanse (2020, s. 152). Gode relasjonar kan verka som ein

signifikant del av å skape eit ressursteam med låg terskel for kontakt og hjelp. Eit anna aspekt ved å leggje til rette for eit slikt samarbeidsmiljø kan vere å ha god kjennskap til aktørane. Om ein har kunnskap om kva hjelp ein kan få frå ressursteamet, vil det truleg vere lettare å kjenne seg trygg på at ein kan få hjelp, og dermed ta initiativ til samarbeid. Ein av informantane skildrar teamet som ei gruppe profesjonelle som er der for å hjelpe. Ut frå deira skildring verkar det som om dei har ei oppfatning av at ressursteamet består av kompetente profesjonelle som kan hjelpe deira sak. Dette vert spegla att i teorien der heilskapsperspektiv vert vektlagt. Det å kunne sjå ei sak frå fleire sider og på den måten utnytte kompetansen til alle aktørane i ressursteamet vil gjere at lærar og elev får best mogleg hjelp (Glavin & Erdal, 2018, s. 28; Lauvås & Lauvås, 2004, s. 53; Aanderaa & Tveiten, 1994, s. 167). Her ser me at ressursteama inkluderte i vår studie er prega av låg terskel for samhandling ut frå at dei har fokus på at det er ein arena der lærarane skal kunne oppleve det trygt å dele bekymringane sine. Støtte og openheit verkar å vere relevant for å sikre ei uformell stemning, som igjen kan bidra til å sikre at lærarane nyttar tilbodet og drøftingsarenaen ressursteamet utgjer.

6.4 Oppsummering av drøftekapittel

I dei føregåande delkapitla har me presentert våre hovudfunn og drøftingar kring dei. I drøftinga har me sett funna våre i lys av problemstilling og forskingsspørsmål, samt tidlegare forsking og teori. I byrjinga av oppgåva presenterte me problemstillinga for prosjektet, som var «Korleis byggjer pedagogar praksisfellesskap i tverrfagleg samarbeid i ressursteam i lys av spesialpedagogiske problemstillingar?». For å presisere kva me ville finne ut av utarbeida me to forskingsspørsmål som omhandla korleis pedagogane erfarte medlemskap ut frå grenseforhald, samt korleis ressursteamet kan vere med på å styrke det tverrfaglege samarbeidet inn mot barn med særskilde behov. Vidare vil me oppsummere det me kom fram til i drøftekapittelet ut frå forskingsspørsmåla.

6.4.1 Tverrfagleg samarbeid og praksisfellesskap i ressursteam

Før me drøfta funna knytt til forskingsspørsmåla gjekk me gjennom korleis tverrfagleg samarbeid og praksisfellesskap gjorde seg til syne i vårt prosjekt. Her drøfta me korleis desse informantane skildra desse samarbeidsformene ut frå tidlegare forsking og teori. På den måten såg me om ressursteama inkluderte i vår studie samsvarte med definisjonane tverrfagleg samarbeid og praksisfellesskap nytta i dette prosjektet. Dette for å danne eit bakteppe for den komande drøftinga ut frå forskingsspørsmåla.

6.4.2 Medlemskap i ressursteam

I forhold til forskingsspørsmålet «Korleis byggjer pedagogar medlemskap i praksisfellesskap i ressursteam med fokus på grenseforhald?» presenterte me funn og drøftingar som var relevante for korleis pedagogane opplevde medlemskapet i deira ressursteam. Her kom kompetanse fram som den føresetnaden med størst relevans ut frå at alle informantane skildra dei faste ressursteammedlemmane ut frå kva kompetanse dei sat på. Me såg at eit slikt fokus på kompetanse samsvarer med teori om tverrfagleg samarbeid, samt det auka fokuset på denne forma for samarbeid i styringsdokumenta. Kompetanse utgjorde her ei form for grenseforhald for kven som sat i ressursteamet ut frå kva ressursar dei kunne stille med inn i samarbeidet. Utvalde yrkesgrupper sine kompetansar kom truleg fram som særskild verdsett ut frå deira avstand til kompetansen pedagogane sit på. Vidare såg me at det verka som lærarane utgjorde ei særskild rolle i ressursteamarbeidet som vart skildra ut frå at det er lærarane som kjenner elevane best, samt at det er dei som må gjennomføre dei relevante tiltaka inn mot eleven. Lærarane hadde ei perifer rolle inn i ressursteamet ut frå at dei samarbeida med ressursteamet ved behov utan å vere fast medlem av praksisfellesskapet. Den neste føresetnaden for medlemskap som vart drøfta er korleis felles engasjement og mål for tverrfagleg samarbeid viste seg relevant i ressursteama. Ut frå Wenger sin teori om praksisfellesskap såg me korleis kollektivt engasjement vil kunne påverke handlingsrommet deira, som igjen vil utgjere grunnlaget for arbeidet som vert gjort i ressursteamet. Vidare drøfta me om det kan vere ein samanheng mellom posisjon i skulesystem og fokus på felles mål for ressursteamarbeid, då alle informantane våre som utgjorde del av leiinga ved skulane påpeikte viktigheita ved å ha felles mål. Her poengterte me at me ikkje kan generalisere funnet vårt ut frå storleiken på informantgruppa, men at det kan tenkast at det er ein samanheng mellom posisjon i skulen og fokuset kring å ha felles mål for samarbeid ut frå styringsdokumenta sitt fokus om leiinga sitt ansvar om å leggje til rette for god samhandling i skulen. Relasjonar kom også fram som relevant i forhold til oppleving av medlemskap i ressursteam. Her presenterte me tidlegare forskning og teori som påpeikte at oppleving av tryggleik, tillit og openheit er nært knytt til relasjonsbygging, som igjen vil leggje til rette for ei kjensle av fellesskap. Om samarbeidsaktørane hadde eit felles engasjement for arbeidet deira ville dette bidra til å styrke relasjonane. Avslutningsvis innan dette tema drøfta me korleis relasjonane vert bygd på tvers av fleire praksisfellesskap, då informantane våre skildra korleis dei etablerte relasjonar gjennom å møte kvarandre i fleire arenaer i skulekvardagen. Her såg me korleis relasjonar og medlemskap vart bygd både i og utanfor ressursteamet.

6.4.3 Praksisfellesskap og tverrfagleg samarbeid i ressursteam i møte med barn med særskilde behov

Vårt andre forskings spørsmål set fokus på «Korleis kan praksisfellesskapet styrke det tverrfaglege samarbeidet i møte med barn med særskilde behov?». Her set me eit lys på praksisfellesskap og tverrfagleg samarbeid inn mot å hjelpe barn med særskilde behov. Ressursteama kunne skildre motstridande erfaringar med å gje nye tiltak til lærarane. Ein av informantane legg fram ei positiv erfaring med å kome med forslag til nye tiltak, medan ein annan erfarte det som utfordrande. Her drøfta me kring at dei positive erfaringane kan ha samanheng med til dømes kor stor ressursteamgruppa er, kva ressursar skulen har tilgjengeleg og kva kompetansar medlemmane sit på. Informanten frå ressursteamet med færrest faste medlemmar var den som såg det som utfordrande å kome med nye tiltak til lærarane, som førte til refleksjonar kring om storleik på ressursteamgruppa kan påverke denne erfaringa. Vidare drøfta me rundt informantane sine opplevingar av at ressursteam har ført til kortare veg til PPT. Informantane erfarte at hyppigare kontakt med PPT gjennom ressursteam førte til at PPT kom raskare inn i saker no enn før dei arbeida på denne måten. Me såg desse erfaringane i lys av teori og tidlegare forskning for å sjå kva føresetnadar som kan ha bidratt til denne utviklinga. Då drøfta me særleg kring oppleving av openheit og tilgjengelegheit som aspekt for erfart tettare samarbeid. Neste tema omhandla korleis ressursteama kan vere eit kvalitetssikrande tiltak. Her drøfta me på kva måte faste rutinar for møtetid og oppfølging av saker vil kunne påverke hjelpa for elevar med særskilde behov. Vidare presenterte me refleksjonar ut frå informantane sine erfaringar av at faste møtetider og avsette ressursar kan bidra til at lærarane nyttar lågterskeltilbodet ressursteamet utgjer. Etter dette drøfta me kring informantane sine erfaringar med korleis likskap og diskusjon kan vere verdsett inn i det tverrfaglege samarbeidet. Her var faktorar som å sikre ulike perspektiv og heilskapsperspektiv kring barnet relevant. Det å mestre å anerkjenne kvarandre som aktørar i praksisfellesskapet verka også å vere relevant for at dei ulike perspektiva skulle verte varetatt. Relasjonar var også tatt opp i denne samanheng der me såg på tryggleik og tillit inn mot å leggje til rette for gode diskusjonar prega av eit godt samarbeidsmiljø. Avslutningsvis drøfta me rundt ressursteam som lågterskeltilbod. Informantane våre presiserte korleis ressursteamet skulle vere lett tilgjengeleg for resten av kollegiet og dermed lett å nytta for lærarar som treng hjelp til dømes inn mot ein elev med særskilde behov. Her såg me på korleis føresetnadar som oppleving av låg terskel for kontakt, støtte og openheit var relevant for at ressursteamet skulle opplevast lett å nytta og å be om hjelp i.

7 Konklusjon

Innleiingsvis skildra me vårt fokus på ressursteam ut frå korleis denne arbeidsmåten kan samsvare med forventningane og krava skildra i St. Meld. 6 (2019-2020) og §15-8 i Opplæringslova (1998). Ut frå styringsdokumenta verkar tverrfagleg samarbeid å ha større fokus i norsk skule no enn tidlegare. Kompetansane skal tettare på elevane, og betre samhandling og samarbeid mellom kommunale tenester for å kunne hjelpe elevar med ulike behov vert vektlagt (Meld. St. 6, 2019-2020). Vårt ønske om å forske på ressursteam som ei form for tverrfagleg samarbeid vaks fram. Ut frå dette vart me nysgjerrig på korleis denne samarbeidsforma går føre seg og korleis samarbeidsaktørar opplever at ressursteam kan utgjere eit tverrfagleg tilbod i skulane. Vidare utvikla me problemstillinga og forskingsspørsmåla me introduserte innleiingsvis, og intervjua pedagogar for å innhente datamateriale som kan svare på dei. Avslutningsvis i prosjektfasen ønsker me å sjå korleis våre funn og drøftingar ut frå tidlegare teori og forskning svarar på forskingsspørsmåla våre. Før me går vidare til konklusjonen vil me igjen presisere problemstilling og forskingsspørsmåla:

Problemstilling:

Korleis byggjer pedagogar praksisfellesskap i tverrfagleg samarbeid i ressursteam i lys av spesialpedagogiske problemstillingar?

Forskingsspørsmål:

- 1) *Korleis byggjer pedagogar medlemskap i praksisfellesskap i ressursteam med fokus på grenseforhald?*
- 2) *Korleis kan praksisfellesskapet styrke det tverrfaglege samarbeidet i møte med barn med særskilde behov?*

Det kom fram av datamateriale og drøftingane at kompetanse verkar å ha stor påverknad for oppleving av medlemskap i ressursteam. Informantane våre skildra ressursteammedlemmane sine kompetansar gjennom å fortelje om deira yrkestiltar, utdanningar og interessefelt. Desse tema kom opp i alle intervju der informantane var medviten dei ulike kompetansane ressursteamet sat på. I drøftinga såg me at fokuset på kva kompetansar som finst samsvarar med tidlegare forskning og teori, ettersom kompetanse utgjer grunnlaget for tverrfagleg samarbeid. Opplevingane av kompetansane verka å ha påverknad for medlemskap i praksisfellesskapet, ettersom det var utgangspunkt for kven som sat som faste medlem i ressursteamet ut frå kva dei kunne hjelpe kvarandre med. Eit anna relevant funn knytt til dette var korleis kompetansar som kunne tilby andre perspektiv enn dei pedagogiske fagfelte var særskild verdsett, noko som byggjer oppunder teorien om tverrfagleg samarbeid ved at desse perspektiva kan representere andre fag og dermed andre kunnskapar og refleksjonar. Ut frå vårt prosjekt verkar

kompetanse å ha ei direkte påverknad for medlemskapet i ressursteama inkluderte i vår studie. Vidare såg me at lærarane utgjorde ei særskild form for medlemskap ved at dei deltok ved behov i periferien for ressursteamet ved at dei verken var faste medlem eller ikkje-medlem. Denne forma for medlemskap kan knytast direkte til ressursteamet sitt formål ut frå at dei skal utgjere eit team som er tilgjengelege for resten av kollegiet. Andre faktorar som gjorde seg gjeldande for kva grenseforhald som utgjorde medlemskap i ressursteamet, var oppleving av eit felles mål og engasjement, samt relasjonar som knyt dei saman til ei gruppe. Forståinga for kva ein arbeider med og mot, samt korleis ein kjenner kvarandre og arbeider saman, verka å vere særers relevant for korleis ein opplever medlemskap i ressursteamet. Faktorane kompetanse, perifer deltaking, felles engasjement og mål, samt relasjonar var alle direkte knytt til korleis pedagogane bygde medlemskap i ressursteamet, og dermed korleis dei opplevde grensene for medlemskap og fellesskap.

I vår empiri kom det fram at ressursteamet kan vere ein samarbeidsform som legg til rette for tettare samarbeid, jf. forventingane skildra i St. Meld. 6 (2019-2020). Funnet som viste seg mest relevant for å styrke hjelpa inn mot barn med særskilde behov var korleis ressursteamet har ført til tettare samhandling med PPT. Dette kan vere knytt til informantane sine skildringar av faste møtetider og hyppigare møte enn før dei starta med ressursteamarbeid. Det kom fram at det erfarte tettare samarbeidet påverka tilvisingsprosessen ved bekymring for einskildelevar. Ettersom PPT var oftare inne i skulane, samt fekk kjennskap til sakene gjennom ressursteama, kunne dei hjelpe med tilvisinga. Her opplevde informantane at sjølve prosessen med å tilvise kunne gå fortare som eit resultat av at PPT kjente til sakene frå før. Openheit og tilgjengelegheit var truleg viktige føresetnadar for at PPT kom tettare på elevane og lærarane som trengte hjelp, då desse føresetnadane legg til rette for samhandling. Vidare kom det fram at ressursteama inkluderte i studien opplevde ressursteama som eit lågterskeltilbod, i samsvar med teorien sine skildringar av slikt samarbeid. Dette hadde truleg påverknad for korleis skulane meistra å nytta kompetansane på ein hensiktsmessig måte, deriblant ved å sikre lærarane moglegheit til å få drøfte saker med PPT eller andre relevante kompetansar eller instansar. Ressursteamet kom fram som ein arena som skulle vere lett å kome i kontakt med, noko informantane vektla i deira arbeid. Her vart støtte og openheit lagt fram som relevant for å sikre lærarane ei oppleving av at dei får hjelp. Føresetnadane skildra ovanfor verkar å ha påverknad for om ressursteamet meistrar sitt formål, samt sikre kvalitet i samarbeidet. Vidare såg me korleis tryggleik i ressursteamet kunne føre til opne diskusjonar der alle perspektiv kom fram. Ressursteam som uformell diskusjonsarena vart vektlagt, der informantane påpeikte at ein må vareta kvar aktør og kvar kompetanse. Ut frå våre funn og drøftingar ser me korleis eit praksisfellesskap prega av openheit,

tryggleik, tillit og låg terskel vil bidra til best mogleg hjelp inn mot elevar med særskilde behov då desse føresetnadane vil leggje til rette for at ressursteamet vert nytta som eit hjelpetilbod.

Ut frå empiri, tidlegare forskning og teori presentert i løpet av prosjektet ser me korleis pedagogar i ressursteam byggjer praksisfellesskap gjennom medvit kring medlemskap, felles engasjement og relasjonar. Me har sett korleis medlemskap dannar grunnlag for ressursteamet sitt arbeid ut frå deira felles engasjement og mål for arbeidet, samt medvit kring eiga og andre sine kompetansar. Opplevinga av å delta i eit medlemskap i praksisfellesskap verkar å danne grunnlag for korleis ressursteamet arbeider saman, som igjen påverkar korleis dei meistrar å vere ein ressurs for lærarane og elevar med ulike behov i skulen. Her såg me at ressursteam prega av respekt for kvarandre sine kompetansar og felt, openheit og tryggleik vil kunne ha direkte påverknad inn mot barn med særskilde behov. Desse føresetnadane vil bidra til at ressursteamet utgjer eit hjelpetilbod der lærarane kan rådføre seg kring til dømes bekymringar for ein elev eller få hjelp i ein tilvisingsprosess. Me har sett korleis ressursteama inkluderte i vår studie opplevde at ressursteama hadde direkte påverknad for at PPT vart meir delaktig i skulane sine spesialpedagogiske problemstillingar. Dette verka å styrke hjelpa for barn med særskilde behov ved at dei fekk raskare hjelp. Vidare såg me at ressursteama som tverrfagleg og rådgjevande arena vart vektlagt hjå våre informantar. Det kom fram at ressursteama kunne bidra med nye perspektiv, til dømes i form av forslag til tiltak for einskildelevar eller elevgrupper. Skildringane av etablert medlemskap og ein kollektiv måte å arbeide på syner til ei utvikling av praksisfellesskap, der informantane deler gjensidig engasjement, felles verksemd og delt repertoar med samarbeidspartnerane sine, som igjen fortel oss noko om fellesskapet blant aktørane (Wenger, 1998). Svaret på vår problemstilling vert dermed at pedagogar byggjer praksisfellesskap i tverrfagleg samarbeid i ressursteam gjennom å etablere medlemskap i form av medvit kring kompetanse, engasjement og relasjonsbygging. Vidare ser me at medlemskapet vert utgangspunkt for korleis ressursteamet arbeider inn mot barn med særskilde behov, samt at eit ressursteam prega av tydeleg medlemskap, låg terskel for kontakt og medvitent og målretta nytting av kompetansane representert vil kunne styrke det tverrfaglege samarbeidet inn mot barn med særskilde behov. Me ser dermed at medlemskap i praksisfellesskap heng tett saman med ressursteama sitt arbeid inn mot barn med særskilde behov.

7.1 Avsluttande kommentar og forslag til vidare forskning

I løpet av prosjektet har me sett at ressursteama inkluderte i vårt prosjekt samsvarar med forventningane lagt fram i styringsdokumenta om å leggje til rette for god samhandling og tverrfagleg samarbeid blant kommunale tenester (Meld, St. 6, 2019-2020; Opplæringslova, 1998, §15-8). Me ser eit

behov for meir forskning kring tverrfagleg samarbeid i skulen. Me opplever at ressursteam har potensiale til å kunne bidra til ei styrking av tverrfagleg samarbeid i skulane, men at det krev meir forskning på feltet ettersom det er ei relativt ny samarbeidsform. Etter å ha gjort eit djupdykk i tverrfagleg samarbeid i ressursteam i skulen ser me relevansen av eit slikt tilbod inn mot arbeidet med barn med særskilde behov og som eit overordna hjelpetilbod i skulen. Eit anna perspektiv me ikkje hadde rom for i vår oppgåve er å sjå ressursteam ut frå eit organisatorisk og skuleutviklande perspektiv. Det hadde vore spanande å forske på dette vidare då det kunne fortalt oss om korleis denne samarbeidsforma kan hjelpe sett frå eit anna perspektiv. Ut frå dette vil me avslutte oppgåva med eit ønske om meir forskning og fordjuping innanfor tverrfagleg samarbeid og ressursteam som ein måte å nytta og styrke kompetansane og hjelpa skulane kan tilby elevane.

Referanseliste

- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(1), 17-28.
- Ekornes, S. (2015). Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Inter-professional Collaboration in Mental Health Promotion. *School mental health*, 7(3), 193-211.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis : til beste for barn og unge i kommunen Norge* (4. utg. utg.). Kommuneforl.
- Granrud, M. D., Theander, K., Anderzèn-Carlsson, A. & Steffenak, A. K. M. (2019). Experiences of interprofessional collaboration in a special school programme for adolescents who struggle with school life: an explorative study. *J Interprof Care*, 33(6), 706-713.
- Guthrie, J., Petty, R., Yongvanich, K. & Ricceri, F. (2004). Using content analysis as a research method to inquire into intellectual capital reporting. *Journal of Intellectual Capital*, 5(2), 282-293.
- Hesjedal, E., Hetland, H. & Iversen, A. C. (2015). Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child & Family Social Work*, 20(4), 437-445.
- Hesjedal, E., Iversen, A. C., Bye, H. H. & Hetland, H. (2016). The use of multidisciplinary teams to support child welfare clients. *European Journal of Social Work*, 19(6), 841-855.
- Krumsvik, R. J. (2019a). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-189). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kvalitativ forskingsdesign i grunnskulelærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 67-78). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Røkenes, F. M. (2019). Hvordan finne kunnskapsfronten? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 95-133). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid : perspektiv og strategi* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2), Artikkel 20.

- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 54. (1989-1990). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B. & Thurston, M. (2020). Helping Teachers Support Pupils with Mental Health Problems Through Inter-professional Collaboration: A Qualitative Study of Teachers and School Principals. *Scandinavian journal of educational research*, 64(3), 425-439.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata.
- Repstad, P. (2014). *Sosiologiske perspektiver for helse- og sosialarbeidere* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Schultz, J.-H., Støre, H. & Hauge, A.-M. (2008). *Ingen ut av rekka går : tilpasset opplæring for Shaza og Kristian* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2018). *Relasjonell atferd i arbeidslivet*. Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (3. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K. & Bergman, D. (2011). Barriers to collaboration between health care, social services and schools. *Int J Integr Care*, 11(3), e124-e124.
- Ødegård, A. & Strype, J. (2009). Perceptions of interprofessional collaboration within child mental health care in Norway. *J Interprof Care*, 23(3), 286-296.
- Ødegård, A. & Willumsen, E. (2011). Felles innsats eller solospill? - En kvalitativ studie om tjenesteyteres samarbeid omkring barn og unge. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 88(4), 189-199.
- Aanderaa, B. & Tveiten, G. (1994). *Kommuner for barn : politikk, forvaltning og organisering for bedre oppvekstkår*. Kommuneforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1, tabell søkeord

Norske søkeord		
P (populasjon)	I (intervensjon)	O (utfall)
Lærarar	Tverrfagleg samarbeid	Erfaring
Spesialpedagogar	Tverrprofesjonelt samarbeid	Oppløving
Spesialpedagogikk	Fleirfagleg samarbeid	Refleksjonar
Pedagogar	Samarbeid	
Pedagogikk	Ressursteam	
Skule	Ressursgruppe	
Barneskule	Spesialpedagogisk team	
Ungdomsskule	Spesialpedagogisk gruppe	

Grunnskule

Ansvarsgruppe
SPOT
Referansegruppe
Tverrfaglege team
Tverrfaglege grupper
Kompetansegruppe
Kompetanseteam
Relasjonar
Roller
Rollefordeling
Rolleavklaring
Rolleforståing

Engelske søkeord

P (populasjon)	I (intervensjon)	O (utfall)
Teachers	Multidisciplinary teamwork	Experience
School	Multidisciplinary collaboration	Perception
Social teacher	Interdisciplinary teamwork	Attitude
Educator	Interdisciplinary collaboration	Views
Education	Interprofessional teamwork	Opinion
Primary school	Interprofessional collaboration	Perspectives
Secondary school	Collaboration	Barriers
Lower secondary school	Teamwork	Facilitators
Special educator	Relations Relationship Roles Part Role distribution Role representation Role clarification Role expectation	

Vedlegg 2, tabell transkripsjonskonvensjonar

Transkripsjonskonvensjon

Tyding

(.), (..)	Ulike talepausar
=	når ei ytring kom utan pause etter ei anna ytring
<i>Kursiv</i>	når noko vart sagt med ein viss tone
[Start på ei overlappende ytring
]	Slutt på ei overlappende ytring
telefonen ringer	Lydar som oppstår gjennom intervjuet i stjerner

Eit døme frå eit intervju :

“Ehhhm (.) ja, dei e jo veldig imøtekommande og prøve å hjelpe (.) og eh da virke så dei har ei grei fordeling seg imellom”

Her ser ein bruken av dialekt og transkripsjonskonvensjonar. Det gjer at ein får med seg det munnlege som oppstod gjennom heile intervjuet.

Vedlegg 3, døme meiningsfortetting

Meiningsfortetting	Ytring frå informant
Deltakarane treffer ungane på ulike måtar i kvardagen, og ser derfor vanskane frå ulike perspektiv. Ut frå dette kan ein kome opp med tankar læraren ikkje har tenkt sjølv.	Me, det, det er definitivt et felles mål, me ønsker altså, ehh, hjelpe og utvikle, altså det(.), alle er likeverdige, det føler eg, det er ikkje noko sånn at ein fagarbeidar føler seg, sine, altså sine meiningar er mindre verdt enn andre, altså eg føler me er <i>veldig</i> likeverdige i den gruppa, Silje Mm Informant =og så føler eg at me <i>ønsker</i> å bidra. Og så har vi ulik kompetanse, altså me treff ungar på heilt ulik måte i kvardagen, og me ser vanskane på ulike måtar, og derfor kjem me ofte opp med kanskje tankar som læraren ikkje hadde tenkt, eller, såehm. <i>*lite sukk*</i> , men alle har eit felles mål, og me jobbar <i>ganske</i> sånn samstemte altså, ehm, og det er veldig likeverdig.

	Silje Mhm Informant Det er vertfall det eg føler om det fellesskapet <i>me</i> sit i.
--	---

Vedlegg 4, godkjenning av søknad til NSD

11.05.2022, 10:21

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

451058

Prosjekttittel

Tverrfagleg samarbeid i ressursteam i barneskular

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ieva Kuginyte-Arlauskiene, ieva.kuginyte-arlauskiene@hvl.no, tlf: +4753491381

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Renate Naustheller, 572143@stud.hvl.no, tlf: 91997833

Prosjektperiode

23.08.2021 - 15.05.2022

Vurdering (2)

16.11.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 07.11.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.11.2021. Behandlingen kan fortsette.

Endring: Det er gjort endringer i prosjektbeskrivelsen. Datakilden og informasjonsskrivet er oppdatert.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

28.10.2021 - Vurdert

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6124cf0f-40a0-4e12-9ec2-f680fb63d379>

1/3

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskingsprosjektet

Tverrfagleg samarbeid i ressursteam i barneskular?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å hente inn erfaringar frå lærarar om tverrfaglege samarbeid i ressursteam. I dette skrivet gjev me deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Me er to studentar som skal skrive masteroppgåve saman i spesialpedagogikk i lærarutdanninga. Me ønsker å finne ut av korleis du som lærar opplever å delta i eit tverrfagleg samarbeid i ressursteam. Oppgåva vår vil ha særleg fokus på opplevinga av roller og relasjonar i samarbeidet, samt arbeid i ressursteam rundt barn med særskilde behov.

Gjennom dette prosjektet ønsker me å kunne bidra til meir kunnskap på feltet, då me har sett at det finst lite forskning og litteratur om tverrfagleg samarbeid i skulen. Me ønsker å belyse dette samarbeidet, ettersom me synst det er sær viktige for både tilsette og barna involvert.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL), campus Stord, er ansvarleg for prosjektet.

Studentane som skal leie forskingsprosjektet er



Renate Naustheller



Silje Fitjar Helland

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Me ønsker at du skal delta i vårt forskingsprosjekt dersom du har:

- jobba som lærar i over 5 år
- spesialpedagogisk kompetanse
- erfaring med å samarbeide i ressursteam
- erfaring med å samarbeide om saker der det vart gjort ei vurdering eller ei gjennomføring av vedtak om spesialundervisning

Søknadar vert sendt til kommunar kring Stord. Me ønsker 4-6 informantar til prosjektet.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet vårt, inneberer det å delta på intervju. Dette vil ta ca. 45 min. Intervjuet vil bestå av spørsmål om korleis du opplever samarbeid i ressursteam, og om kva erfaringar du har frå dette. Det vil vere spørsmål om korleis du opplever fellesskapet, og ut frå dette relasjonar og rollefordeling i samarbeidet. Intervjuet vil verte tatt opp med bruk av lydopptakar, og lagra på ein trygg måte slik at ingen informasjon kjem på avveg. All informasjon vil verte anonymisert, både under bearbeiding av intervjuet og i masteroppgåva, slik at du som informant ikkje vil verte gjenkjent.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis me oppbevarer og bruker opplysingane dine

Me vil berre nytta opplysingane om deg til føremåla me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningane vil berre verte delte mellom masterstudentane tilknytt prosjektet og rettleiarane. Rettleiarane våre er Ieva Kuginyte-Arlauskiene og Iselin Lone, som begge er tilsette ved HVL campus Stord. For å sikre personopplysingar vil me anonymisere blant anna ved å erstatte namn og kontaktopplysingar med kodar som vert lagra på ei namneliste skild frå resten av datamaterialet. Datamaterialet vil verte lagra på separate einingar og verte kryptert slik at uvedkomande ikkje vil kunne ha tilgang til denne informasjonen. Masterstudentane vil sjølv hente inn, lagre og bearbeide dataa.

Opplysningar som vil verte publisert er at du er tilsett som lærar. Alt anna er anonymisert. Me vil skrive at informantane er innhenta frå kommunar på Vestlandet.

Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane vert anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 15.05.2022. Etter det vert alle opplysningar, intervjuopptak og transkripsjonar sletta.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Me behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysningar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysningar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved rettleiar Ieva Kuginyte-Arlauskiene (ieva.kuginyte-arlauskiene@hvl.no).
- Masterstudent Renate Naustheller (572143@stud.hvl.no)
- Masterstudent Silje Fitjar Helland (572146@stud.hvl.no)
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen (personvernombod@hvl.no)

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Venleg helsing

Ieva Kuginyte-Arlauskiene

Renate Naustheller

Silje Fitjar Helland

(Forskar/rettleiar)

(Student)

(Student)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Tverrfagleg samarbeid i ressursteam i barneskular?* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Intervjuspørsmål

Korleis vil du skildre tverrfagleg fellesskap?

Korleis vil du skildre kva eit ressursteam er?

Kva erfaring har du og din skule med ressursteam?

Kva vil du seie kjenneteiknar fellesskap(a) du har vore i når du har samarbeida i ressursteam?

Korleis vil du skildre relasjonane i ressursteamet?

Korleis opplever du det var å danne relasjonar til samarbeidspartnerane i ressursteamet?

Kva synst du påverkar relasjonane positivt i eit tverrfagleg samarbeid i ressursteamet?

Kva for nokre utfordringar ser du i relasjonane i det tverrfaglege samarbeidet?

På kva måte opplever du at det er, eller ikkje er, tydeleg fordelte oppgåver og ansvarsområde når de samarbeider om eit barn?

Opplever du at de har avklarte roller i forhold til kvarandre? Korleis er dei rollene?

Opplever du at rollene er like for kvart samarbeid, eller endrar dei seg for kvart samarbeid/sak?

Ut frå teori om tverrfagleg samarbeid er både relasjonar og rollefordeling avgjerande for å få til eit godt samarbeid. Vidare ønsker me å sjå dette knytt til barn med særskilde behov, altså barn som har vedtak til spesialundervisning. På kva måte tenker du at relasjonar og rollefordeling kan vere med på å styrke samarbeidet i møte med barn med særskilde behov?