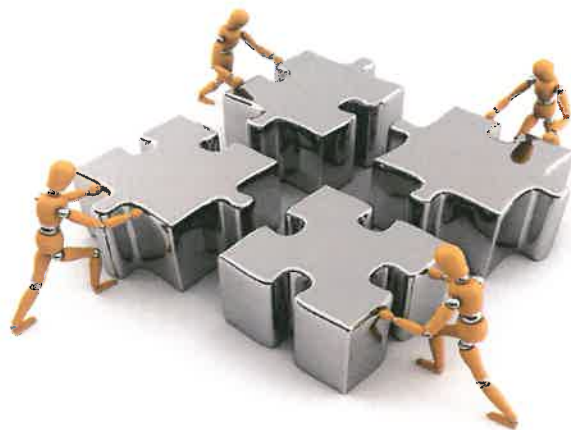


Tverrfaglig samarbeid i ansvarsgrupper, dialog til barnets beste?



Thea Berger

**Dronning Mauds Minne Høgskole for
barnehagelærerutdanningen**

2014

Innholdsfortegnelse:

1.1. Innledning	s.1
-----------------	-----

Teori

2.1. Dialog	s.2-4
2.2. Ansvarsgruppen – et tverrfaglig samarbeid til barnets beste	s.4-5
2.3. Gruppedynamikk og status	s.5-6
2.4. Ordets makt, en felles semantisk forståelse?	s.7-8
2.5. Grep som kan føre til velfungerende dialog	s.8-9
2.6. Oppsummering	s.9

Metode

3.1. Valg av metode	s.10-11
3.2. Valg av intervju objekter	s.11
3.3. Gjennomføring	s.11-12
3.4 Etterarbeid og analyse	s.12
3.5 Kritikk av metode	s.13

Funn/Drøfting

4.1. Dialog	s.14-16
4.2. Ansvarsgruppen – et tverrfaglig samarbeid til barnets beste	s.16-17
4.3. Gruppedynamikk og status	s.17-19
4.4. Ordets makt, en felles semantisk forståelse?	s.10-20
4.5. Grep som kan føre til velfungerende dialog	s.20-22
4.6. Oppsummering	s.22

Referanser	s.23
------------	------

1.1. Innledning

I denne oppgaven vil jeg gjøre et forsøk på å se nærmere på dialogen som framgangsmåte for tverrfaglig samarbeid i ansvarsgruppemøter til barnets beste. Jeg ønsket å se nærmere på dialog begrepet og vil i løpet av oppgaven gjøre et forsøk på å forklare hva dialog er. Jeg ønsket å skrive om dette da mine personlige erfaringer med tverrfaglig samarbeid har gitt meg en følelse av vi som jobber i profesjoner der hovedoppgaven er å møte barnet, ikke helt forstår hverandre når vi snakker sammen. At man på bakgrunn av sin profesjon stenger ned når andre fagpersoner deler et synspunkt som er annerledes enn ens eget. Og at man derfor havner i forsvarsposisjon framfor å åpne for nye tolkninger et barns utfordringer i ansvarsgruppemøtene

Jeg vil ta utgangspunkt i den østerrikske filosofen Martin Buber's teori om dialog, samt presentere andre teorier om dialogen av Helge Svare, Mikhail Bakthin og David Bohm som støtter opp under Buber's tanker. I tillegg har jeg tatt inn teoretiske perspektiver fra språkforskning som er med på å gjøre rede for aspekter innenfor dialogen. I og med at oppgaven omhandler ansvarsgruppemøter i forhold til barn har jeg også hentet inn teori fra veiledere utgitt av Barne- og likestillingsdepartementet som omhandler barn i utfordrende situasjoner, samt gir en beskrivelse av hva en ansvarsgruppe er.

Videre har jeg valgt å bruke en kvalitativ undersøkelse som metode for å få fram et par synspunkt å de spørsmål jeg har rundt problemstillingen. Jeg har intervjuet representanter fra tre forskjellige profesjoner om deres erfaringer og tanker rundt den tverrfaglige samtalen i ansvarsgruppemøter. Disse representerer barnehagelærerprofesjonen, logopedprofesjonen og psykologprofesjonen.

Fra mine informanter har jeg fått beskrivelser av både gode og dårlige erfaringer i ansvarsgrupper og vil på bakgrunn av dette prøve å gi deg som leser en innsikt i hvorfor det er viktig å diskutere begrepet dialog i sammenheng med tverrfaglig samarbeid til barnets beste i ansvarsgruppemøter.

Teori

2.1. Dialog.

Det å være i dialog er så mye mer enn bare det å samtale med noen. Ifølge filosofen Martin Buber kan vi først snakke om dialog etter at det er blitt etablert et møte mellom et *jeg* og et *du* i samtalen. En samtale der partene møter hverandre med åpenhet og hvor de lar seg gjensidig berøre. På bakgrunn av dette mener Buber også at man kan være i dialog uten at et eneste ord blir ytret, men gjennom at et *jeg* og et *du* møtes, oppstår dialogen (Svare, 2006., s.42-43). En dialog behøver ikke være fylt med ord og kan foregå i all stillhet, og kan derfor likeså godt oppstå mellom mennesker og dyr, som mellom mennesker. Buber illustrerer dette med følgende eksempel:

«Hesten hevet rolig det massive hodet allerede før jeg hadde begynt å strø havre i krybben. Ørene sto rett til værs. Så snøftet den lavt, slik man sender et signal til en medsammensvoren uten at noen andre skal høre det» (Buber i Svare, 2006., s.43-44).

I sitatet er det tydelig å se at det foregår et dialogisk samspill mellom menneske og hest, uten noen form for verbal ytring. Men begge parter har her åpnet seg ovenfor hverandre og latt seg berøre.

Videre går Buber inn i dialogen gjennom å diskutere forholdet mellom *et jeg og du*-møte og *et jeg og det*-møte. Buber hevder at om man i samtalen møter hverandre om *et det*, skapes distanse i samtalen og den vil begrense seg selv. I en *jeg og det*-samtale blir *det* til en ting, et objekt, og relasjonen blir upersonlig. Objekter kan repareres og fikses og man kan beskrive et objekt ved å gi det et kjennetegn. Vi kan snakke om objektet, skrive ned samtaler om objektet og dele dette videre med andre, men hele tiden vil vi i en *jeg og det*-relasjon ha denne avstanden og avgrensingen tilstede. Vi vil ifølge Buber ikke være i en dialog, men i en samtale hvor vi betrakter innholdet utenfor oss selv (Svare, 2006., s.45-46). Som tidligere nevnt er *jeg og du*-relasjonen det som fører til dialogiske samtaler ifølge Buber.

«Står jeg ovenfor et menneske som ovenfor mitt DU [...] er han ikke lenger en ting blant ting, og består ikke av ting. [...] Nei, alene og usammensatt et han ett DU og fyller himmelkretsen. Ikke som om intet annet var til enn ham. Men alt det andre lever i hans lys » (Buber i Svaret, 2006., s.46).

Denne illustrasjonen som Buber bruker, kan grense til det romantiske og er nesten i overkant poetisk, men Buber står fast ved at han må poengtere denne relasjonen på en slik måte for å spisse sin formulering i et samfunn hvor han til stadighet opplever en større og større grad av objektivisering. I *jeg og du*-relasjonen åpner man opp for en ny dimensjon av tilstedeværelse i samtalen og dialogen vokser fram. Man distanserer seg ikke og fjerner seg fra avgrensingene man skaper i *jeg og det*-relasjonen. I dialogen hengir partene seg gjensidig til samtalen, med åpenhet engasjement (Svaret, 2006., s.45-46).

Buber ser også kritisk på sin egen filosofi og påpeker at man skal vise forsiktighet med å koke ned *jeg og du*-relasjonen til et innhold av opplevelser og følelser, da disse er dynamiske og vil derfor forandre seg. Men at man i den virkelige dialogen vil ha en dypere forståelse for møtet mellom *jeg og du*, en forståelse som blir en vital del av deg. Man har en grunnleggende tanke om at i et *jeg og du*-møte er det «noe som skjer» - «noe som lever mellom dem» (Svaret, 2006., s.48) uavhengig av hvilke følelser og opplevelser som er tilstede. Man kan forstå det slik at i følge Buber er man i dialog når det oppstår en relasjon mellom et *jeg* og et *du* der begge parter åpner seg og berøres gjensidig av møtet samt at begge parter kommer inn i dialogen med et ønske om at «noe skal skje». Partene må ha et ønske om at dialogen skal føre fram til noe.

For å sette dette i sammenheng med den tverrfaglige samtalen som foregår i ansvarsgrupper for barnehagebarn i dag kan det være interessant å se på Bubers teori i sammenheng med begrepet selvdannelse. Selvdannelse omhandler det at vi mennesker ikke er noe, vi blir noe basert på de erfaringer, forhold og omstendigheter som omhandler vårt liv. (Svare, 2006., s.40) Vi er ikke ferdige mennesker, men veien skapes mens vi går, vi dannes. Selvdannelsen er den dannelsen som oppstår gjennom våre egne erfaringer. Ingen annen danner oss, men vi danner oss selv. For å kunne bli en hel person er man ifølge Buber helt avhengig av å tre inn i relasjon til andre utenfor seg selv (Svare, 2006., s.48). I denne sammenheng vil det være snakk om en selvdannelse som utøver av den enkelte profesjon. En reise hvor man gjennom erfaringer skaper og blir sin egen rolle i profesjonell sammenheng. Kan man derfor si at man i den tverrfaglige dialogen i ansvarsgrupper avhenger av at de forskjellige profesjonene som deltar har god innsikt i sin egen profesjonelle selvdannelse? Med dette menes det at man som profesjonell klarer å skille ut hva som er ens meninger som fagperson og hva som er ens meninger som privat person. Samtidig bør man kjenner sitt fagfelt så godt at man vet når det er hensiktsmessig at man deler av seg med sin kunnskap som fagperson for en positiv utvikling av dialogen? I tillegg er det ønskelig å se om man står sammen om en felles

forståelse av hva som skal til for å skape dialog i disse gruppene slik at arbeidet skal kunne være med på å gjøre barnehagehverdagen til det «beste for barnet»?

2.2. Ansvarsgruppen- et tverrfaglig samarbeid til barnets beste.

I regjeringens veileder «Til barnets beste – samarbeid mellom barnehagen og barnevernstjenesten» (Regjeringen, 2009) står det at ansvarsgrupper er: «Et samarbeidsforum på kommunalt nivå som har som ansvar å planlegge og følge opp tiltak for det enkelte barn» (Til det beste for barnet, 2009., s.30). Videre sier samme veileder at: «En ansvarsgruppe kan forplikte de ulike instansene til samarbeid og bidra til å gi foreldrene god oversikt over de tilbud og tiltak som bør og kan tilrettelegges» (Til det beste for barnet, 2009., s.30). Det som skiller ansvarsgruppen fra andre tverrfaglige kompetanseteam er at en ansvarsgruppe vil dannes på bakgrunn av et ønske fra barnets foreldre og at foreldrene samtykker og deltar i denne gruppen. Hvem som deltar i ansvarsgruppen i tillegg til foreldre vil være de som har jevnlig kontakt med barnet, ofte barnehagen, samt andre instanser som blir avgjort på bakgrunn av det enkelte barns behov. I tillegg sier samme veileder at ansvarsgruppen skal koordineres av en av representantene fra det offentlige nettverket (Til det beste for barnet, 2009., s.30).

La oss se nærmere på begrepet «barnets beste». Hva betyr dette begrepet og er det mulig at begrepet inneholder forskjellig betydning avhengig av hvilken profesjon som omtaler det? I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver legges det stor vekt på begrepet danning som grunntanke for barns utvikling. Danning beskrives i rammeplanen som «en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2013., s.6). Videre står det at: «Barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer. Den skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2013., s.10).

Berit Bae diskuterer i sin artikkel «Å se barn som subjekt, noen konsekvenser for det pedagogiske arbeid i barnehagen» (Bae, 2006) hvordan barnehagen på bakgrunn av forskning innenfor relasjonell og spedbarnspsykologien har gått bort fra å se på barnet som et uferdig objekt til å se på barnet som et subjekt med egenverdi i forhold til meningsskapende og relasjonsorientert samhandling til omverden. Videre referere Bae til boken «Theorizing Childhood» skrevet av James, Prout & Jenks hvor man blir kjent med begrepene barn som

”human beings vs. human becomings”, som oversatt betyr dette *barn som er* versus *barn som blir*. Det ene synet, human beings legger vekt på at barnet er noe som forholder seg til de forventninger menneskene rundt det har satt, mens barn som human becomings fokuserer på barnes egen evne til å danne seg selv gjennom sine erfaringer (Bae, 2006). Om man setter dette i sammenheng med det overnevnte dannelsesbegrepet ser man tydelig at det i barnehagen er satt fokus på barnet som hva det er, ikke som hva det skal eller kan bli. Denne tanken om barnet som subjekt er gjennomgående i barnehageloven og vil naturligvis derfor stå sterkt i barnehagelærerprofesjonen. Det kan derfor være interessant å se om dette synet også gjør seg gjeldende innenfor de andre profesjonene som deltar i ansvarsgruppen, da barnehagepersonalet er regnet for de som kjenner barnets hverdag best i samsvar med foreldrene (Til det beste for barnet, 2009).

2.3. Gruppedynamikk og status

Litteraturviteren og språkforskeren Mikhail Bakhtin (1895-1975) har også spilt en viktig rolle innenfor utviklingen av dialogisk teori. For å forstå noe Bakhtins teorier om dialog kan det være nyttig å sette dette i sammenheng med tekstskeping. Bakhtin mener at enhver tekst som skapes er formet om en respons på en annen tekst. Likeledes vil denne nye teksten være grunnlaget for nok en ny respons. Dette igjen fører til at tekster vil alltid være influert av hverandre og vil derfor ha med seg elementer av hverandre. Tekstene blir derfor ifølge Bakhtin «polyfone» (flerstemte) (Svennevig, 2012., s.165-168). På bakgrunn av at tekstene er polyfone, vil det ifølge Bakhtin åpne seg mulighet for forskjellige tolkninger av samme tekst og ulike perspektiver. Dette kan være overførbart til den dialogiske samtalen, spesielt når vi snakker om tverrfaglig samarbeid. På grunn av en flerstemthet i dialogen kan det være slik at ulike begrep og tankesett kan være med på å skape forskjellige tolkninger av samme situasjon blant de deltakende yrkesgruppene som deltar.

Dette kan også videreføres inn i tanker om kompetanseavklaring blant de som deltar i ansvarsgruppen. Når Helge Svare diskuterer dialogens idealer trekker han fram evnen til å lytte som en av de viktigste egenskapene ved god dialog. Men samtidig understreker han at en gruppe som kun lytter, ikke kommer seg videre i dialogen og noe nytt vil ikke skapes. Derfor må man i tillegg til å ha gode lytte egenskaper også vite når det er hensiktsmessig at man snakker (Svare, 2006., s.74). For å kunne vite når det er hensiktsmessig å snakke er det derfor viktig å ha god innsikt i ens egen profesjons kompetanseområde. Det kan derfor være interessant å se på kompetanseavklaringen blant medlemmene i ansvarsgruppen. Er det slik at

noen av gruppens medlemmer sitter inne med for dårlig kunnskap om sitt kompetansefelt og derfor er med på å skape uklarhet i gruppen?

Eva Nordland skriver i sin bok «Gruppen som redskap for læring» (1997) at grupper fungerer gjerne dårlig om miljøet i gruppen er fiendtlig og lukket. Åpenhet og vennlighet er viktige for å skape et klima innad i gruppen slik at medlemmene føler seg trygge, verdsatte og hørt (Nordland, 1997, s. 36-38). Nordland mener at om man innad i gruppen klarer å skape tilhørighet og samhandling utvikler medlemmene en ansvarsfølelse for gruppen og derav kommer en villighet til å gjøre det arbeid som kreves for å nå gruppens mål. Man vet hva som forventes av en selv og forventer det samme av de andre medlemmene i gruppen (Nordland, 1997, s.39). Det kan derfor være interessant å se på hvordan gruppedynamikken i ansvarsgruppen er. Viser det seg at noen profesjoner mener å ha høyere status enn andre og hvordan mottas og formidles slike holdninger innad i gruppen.

Det å heve og senke status blant deltakere i det tverrfaglige samarbeidet er en fallgrube i det dialogiske arbeidet. Spesielt kommer dette til synet når man i gruppen går bort fra å snakke om sak og begynner å snakke om person istedenfor. Om man beveger seg ut i personangrep, direkte eller indirekte, skapes det konflikt i dialogen. Svare referere i sin bok til det latinske uttrykket *ad hominem* som oversatt betyr «ta mannen» (Svaret, 2006., s.120). Her vil man forsøke å flytte fokus bort fra selve saken og over på personene for å underbygge det man velger å se på som negative trekk ved den personen som ytrer meningen, hensikten er da at man skal så tvil om de meninger «et slikt» menneske kommer med. På samme måte kan man velge å underbygge noe positivt ved en mening gjennom å sette den i sammenheng med en form for autoritet. Her kan den som ytrer meningen referere til teoretikere eller andre eksperter som har hatt stor innflytelse innenfor den tematikken man snakker sammen om. Dette kalles på latin *argumentum ad verecundiam* og kan på lik linje som *ad himinem* være med på å skifte fokus fra sak til person samtidig som det kan være med på å heve og senke statusen blant deltakerne i gruppen (Svare, 2006., s120-126). Dette vil jobbe tvert imot dialogens prinsipper om kollektiv deltakelse og gjensidighet.

Som tidligere nevnt er det i ansvarsgruppen en vesentlig forskjell fra andre tverrfaglige samarbeidsteam at foreldrene til barnet deltar i ansvarsgruppen. Er det derfor slik at det da er ekstra viktig at man har jobbet med kompetanseavklaring og gruppedynamikk innad i gruppen?

2.4. Ordets makt, en felles semantisk forståelse?

Fysiker og filosof David Bohm har tatt med seg Bubers tanker om dialog videre. Han mener dialogen og åpen kommunikasjon er en viktig del for å kunne samarbeide. Spesielt er dette et viktig tema når man lever i en tid hvor kommunikasjon er en stor del av hverdagen på mange nivå. Vi kommuniserer gjennom telefon, fjernsyn, radio, fly, internett og ikke minst sosiale medier. Men selv om vi til stadighet kommuniserer mere setter Bohm spørsmålstegn ved kvaliteten av denne kommunikasjonen. For å mestre god kommunikasjon i dialogen må vi først og fremst mestre det å lytte med åpenhet. Målet med samarbeidende dialog er ikke at alle skal få en felles forståelse men at man sammen skaper noe nytt. Men dette er en umulig oppgave om deltakerne i samarbeidet stiller med forutinntatte meninger, stengte sinn og blokkeringer, som lukker døren til lytting og nyskapning (Bohm, 2010., s.31-35). Men hvordan lytter vi? Og hvordan kan vi vite at vi har lyttet «riktig»?

På bakgrunn av Bohm's teorier om lytting kan det være interessant å se på semantikken i dialogen. Semantikk er læren hva det enkelte ord betyr. Lektor ved Stavanger Universitet, Anne Høygård, skriver i sin bok «Barns Språkutvikling» (Høygård, 2009) at semantikken er kanskje noe av det vanskeligste når det gjelder språkutvikling. Spesielt kan dette være vanskelig når det kommer til ens eget morsmål. For selv om det tilsynelatende ser ut til å være enkelt å uttrykke seg gjennom morsmålet kan det være vanskelig å komme med en absolutt forklaring på enkelt ordet. Dette er på grunn av at vår forståelse av ordet alltid vil være preget av en egne individuelle erfaringer og følelser (Høygård, 2009., s.143-144).

Ord i seg selv har oftest en grunnleggende betydning, en denotasjon (Høygård, 2009., s.155). Dette kan for eksempel være hund. Denotasjonen av hund kan være: dyr med fire ben, hale og som sier voff-voff. Men alle ord er svøpt inn i et spindelvev av assosiasjoner og følelser slik at ordet hund vil utløse forskjellige medbetydninger (konnotasjoner), for hvert enkelt individ som hører ordet. På bakgrunn av sine tidligere erfaringer og opplevelser kan det samme ordet utløse svært forskjellige assosiasjoner til forskjellige personer. For noen kan ordet hund utløse positive følelser forbundet med uteliv, leik, vennskap og omsorg, mens for andre kan ordet hund utløse følelser av angst, smerte og redsel. Dermed kan en si at ordet vil ha forskjellige betydninger basert på individets eller gruppens kulturelle og sosiale tilhørighet (Høygård, 2009., s.155).

Dette kan være interessante poeng å trekke fram når vi snakker om tverrfaglig dialog. Om vi ser for oss at hver enkelt profesjon har sin egen kultur og sitt eget «morsmål» på bakgrunn av

sin faglige kompetanse og terminologi, kan man da kanskje se at det dukker opp semantiske utfordringer? Ikke bare skal man forholde seg til semantikk som i utgangspunktet er preget av ens egne individuelle erfaringer og følelser. Men man må også forholde seg til forskjellig fagterminologi der den enkelte profesjon er godt vant med sitt eget «morsmål» og dets konnotasjoner. Hvilken betydning vil dette få for den i dialogen som opptrer i det tverrfaglige samarbeidet om man ikke har en grunnleggende felles forståelse for de ord og uttrykk som blir brukt?

2.5. Grep som kan føre til velfungerende dialog

Dialogen er en samarbeidsprosess og bygger på det som Bohm kaller «kollektiv deltakelse» (Bohm, 2010., s.61). Med kollektiv deltakelse mener Bohm at vi må kunne tenke sammen og ikke hver for oss. Målet må være at man kommer fram til en stemme som kan innbefatte alle deltakerne, samtidig som at alle deltakerne er fortrolig med denne stemmen. Bohm mener altså at man må bort ifra det Bakthin beskriver som det polyfone. I den kollektive deltakelsen blir samtalen flytende og når en deltaker bringer fram en løsning (en ide) tar en av de andre tak i den samme ideen og jobber videre med den. Dette kan sammenliknes med Bakthin's tanker polyfoni som tidligere er nevnt. Men Bohm understreker at før man kommer fram til den kollektive deltakelsen kreves det at man har jobbet mot dette målet i forkant. Deltakerne i dialogen må stole på hverandre og løsrive seg ifra sine personlige motviljer som er basert på egne erfaringer og kultur. Som vi tidligere har sett gjennom Buber er ikke poenget i dialogen å «vinne» en argumentasjon, men å sammen kunne skape noe nytt. Bohm understreker dette med å si at hensikten med dialogen er å «sette sine egne meninger på vent og lytte til meninger fra alle de andre» (Bohm, 2010., s.62). Klarer man dette sammen har man skapt en felles og gjensidig bevissthet om hva dialogen er og kan jobbe videre med dette som utgangspunkt. Ønsket om å jobbe mot målet, dialogen, kommer når deltakerne skjønner viktigheten av dialogen som form for samtale og samarbeid (Bohm, 2010., s.61-63).

Dette understrekes av Svare som skriver at man som deltaker i dialog bør gå i seg selv og finne ut hvilke egenskaper en selv har som kan sette dialogen i fare. Om en person i gruppen har et sterkt ønske om å bli hørt og sett i livet, kan dette da føre til at samme person vil ha vanskeligere for å åpne for lytting til andre i en dialog om man ikke er bevisst dette behovet (Svare, 2006., s.113-114)?

For å komme fra til den fasen av dialogen der den kollektive deltakelsen har oppstått, er det flere ting man kan gjøre for å hjelpe i gang prosessen. Det å ha en leder, en fasilitator, som

setter i gang samtaleprosessene og som har en agenda å følge i oppstarten kan være lurt. Det kan være hjelpelig slik at deltakerne ikke blir hemmet av usikkerhet, sjenanse eller nervøsitet. Denne fasilitatoren kan introdusere deltakerne og temaet for møtet samt å sette en dato for neste møte da det er viktig at man holder dialogen i gang. Men i og med at dialogen er et felles prosjekt hvorav et av kriteriene er at ingen skal bli ledet i dialogen er det hensiktsmessig at fasilitatoren jobber mot å gjøre seg selv overflødig på sikt (Bohm, 2010., s47-49).

Med andre ord kan man si at en viktig del av det å skape en velfungerende dialog ligger i forberedelser og øving i dialog teknikker, spesielt er det viktig å øve seg i å lytte samt å frigjøre seg fra forutinntatte meninger.

I veilederen «Snakk med meg» (Barne og likestillingsdepartementet, 2006) er det under tips og råd for gjennomføring av vanskelige samtaler med barn satt fokus på det å ha tenkt igjen rommet der samtalen skal foregå. Dette rommet skal være hensiktsmessig og bevisst valgt for å gjøre samtalen best mulig. Videre snakker veilederen om plasseringen i rommet av de som deltar i samtalen. Det trekkes fram at det ikke er gunstig at barnet og den som er med i samtalen sitter rett ovenfor hverandre da det er mere hensiktsmessig at barnet slipper å se rett på samtalepartnern når det løfter blikket. Dette kan skape et press på barnet som igjen kan føre til at samtalen bryter sammen (Barne og likestillingsdepartementet, 2006., s.27). Videre snakker den samme veilederen om viktigheten av at det er satt av god tid til samtalen. Det at samtalen foregår uten forstyrrelser er viktig for at dialogen skal kunne flyte framover. Selv om disse rådene kommer fram i en veileder som handler om samtaler med barn, kan det være interessant å se om de samme rådene kan gjelder for god dialog i en tverrfaglig samarbeidsgruppe.

2.6. oppsummering

Buber, Bohm og Bakthin har alle en stor tro på dialogen som den ideelle samtale og at den vil være den beste metode å benytte seg av når man skal samhandle med andre. Både Svare og Høygård tilbyr oss utfyllende informasjon som kan være med på å gi oss en større forståelse for hva som kan være relevant å arbeide med om dialogen er en metode vi vil bruke som metode i ansvarsgruppemøtene. Samtidig gir rammeplan og veiledere oss et innblikk i hvilke krav de som jobber med barn har å forholde seg til, både når det gjelder lovverk og formålet med begrep som barnets beste.

Metode

3.1. Valg av metode

Den samfunnsvitenskapelige metoden er noe utfordrende på den måte at den gjør et forsøk på å gjenspeile virkeligheten. Men denne virkeligheten er ikke en virkelighet som er universiell for alle mennesker, men en virkelighet for hvert enkelt menneske som er blitt bearbeidet gjennom akkurat denne personenes nettverk av erfaringer og omstendigheter. (Johansen, Tufte & Christoffersen, 2010., s.35) Det finnes ingen gitte svar i samfunnsvitenskapen, og det blir derfor viktig at man i den samfunnsvitenskapelige metoden tenker nøye over hvilken type metode som vil styrke reliabiliteten i forskningen. Med reliabilitet menes påliteligheten i forskningen, hvor nære den sanne virkeligheten man kommer gjennom sin forskning (Johansen, Tufte & Christoffersen, 2010., s.40).

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke kvalitative intervjuer som metode for min forskning. Jeg anså dette som den best mulige måten å få mest mulig informasjon i forhold til de spørsmål som følger min problemstilling. Med et kvalitativt intervju fikk jeg en mulighet til å få utdypende svar på de spørsmålene jeg stilte samtidig som det gav meg en mulighet til å være fleksibel, i forhold til nye spørsmål som måtte dukke opp på bakgrunn av de svar som kom fram i intervjuet. Jeg anser det som nyttig for min forskning at intervjuobjektene får mulighet til å snakke fritt uten å bli tvunget inn i allerede utformede svar som kanskje ikke stemmer overens med det intervjuobjektet ønsker å formidle (Johansen, Tufte & Christoffersen, 2010., s.135-136).

Intervjuguiden utarbeidet jeg i tett samarbeid med mine veiledere og etter flere runder med refleksjoner og forandringer fikk jeg fram en intervjuguide som består av forskjellige spørsmål delt inn i temaene erfaring, kompetanseavklaring, profesjonell status og selvtillit, begrepsavklaring og hva kan man gjøre for å skape velfungerende dialog. (Se vedlegg 1) Her har jeg forsøkt å få til en fin komposisjon av forskjellige spørsmål som er med på å sette en god ramme rundt intervjuet. Jeg begynner med enkle fakta spørsmål, så går jeg over introduksjonsspørsmål der jeg retter fokuset mer inn på tema jeg anser som viktige i forhold til å finne ut hva som ligger i begrepet dialog og god dialog. Deretter kommer overgangsspørsmålene hvor jeg forsøker å få informanten til å reflektere over sine egne tanker rundt temaet. Til slutt kommer nøkkelspørsmålene som skal hjelpe meg å komme i direkte forbindelse med min problemstilling og de spørsmål jeg ønsker å få besvart gjennom min

forskning ((Johansen, Tufte & Christoffersen, 2010., s. 141). Før jeg satte i gang med intervjuprosessen fikk jeg godkjent intervjuguiden av mine veiledere.

I forkant av intervjuet hadde jeg laget en oversikt som presenterte tema og formålet med intervjuet. Der ble det redegjort for hva informasjonen ville bli brukt til og at deltakelsen var anonym, samt at alt lydopptak ville bli slettet i etter oppgaven var levert inn. (vedlegg 2) Gjennom å skrive under på dette dokumentet samtykket intervjuobjektene til deltakelse (Johansen, Tufte & Christoffersen, 2010., s.141).

3.2. Valg av intervjuobjekter

For å gjøre denne oppgaven overkommelig og et mest mulig reelt forsøk på å gjenspeile den virkelige samtalen som foregår i ansvarsgruppene valgte jeg å forholde meg til tre intervjuobjekter som alle har forskjellig profesjonsutdanning. Det var selvsagt for meg å intervju en barnehagelærer da det i denne oppgaven handler om ansvarsgrupper som jobber for barnets beste. I tillegg valgte jeg å intervju en logoped, da jeg synes det var interessant å se hvordan en profesjon som er såpass spesifikk innenfor sitt fagfelt så på dialogen i ansvarsgruppene. Det kom fra under intervjuet at denne logopeden også hadde spesial pedagogisk utdanning i tillegg til logoped faget og jeg opplever at dette var med på å gi logopeden mere tyngde i sin formidling av sine opplevelser og erfaringer i tverrfaglig samarbeid i ansvarsgrupper. På bakgrunn av opplysningene som kom fram i intervjuet med logopeden bestemte jeg meg for at det tredje intervjuobjektet skulle være en psykolog som hadde erfaring fra arbeid med barn. Jeg kontaktet en psykolog som hadde erfaring fra arbeid i BUP. Alle mine intervjuobjekter var personer som jeg personlig kjente, gjennom arbeid og sosialt nettverk. Dette gjorde det lettere for meg å få tak i intervjuobjekter som jeg opplever som profesjonelle fagpersoner med høy integritet.

3.3. Gjennomføring

Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene hjemme hos intervjuobjektene for å skape en behagelig og trygg atmosfære for at intervjuobjektene skal oppleve intervjuet som behagelig. Valget falt på et semistrukturert intervju, med en intervjuguide bestående av 11 hovedspørsmål, med stikkord for utdypning. Gjennom en slik strukturering åpnet jeg opp for et intervju som var dynamisk og relativt fritt (Johansen, Tufte & Christoffersen, 2010., s.137). Det som er interessant er at intervjuene hadde mange likheter med dialogen som den er nevnt i del 1.

Sammen med intervjuobjektet ble intervjuet til en samtale der vi begge åpnet opp for nye syn på hvordan samtalen i ansvarsgruppen foregår. Vi endte opp med en dialog om dialogen. To av intervjuene ble holdt hjemme hos intervjuobjektet, mens det siste ble holdt hjemme hos meg. Jeg tilbød meg å komme hjem til informanten for å holde intervjuet i et miljø hvor de kunne føle seg trygg og avslappet. Da jeg personlig kjente mine informanter fra før av, ble jeg kanskje ikke like fokusert på hvordan jeg presenterte meg selv i intervjuet da de kjenner meg fra før av og vet hvilken person jeg er. (Johansen, Tufte & Christoffersen, 2010., s.142-143)

For å dokumentere intervjuet valgte jeg å benytte meg av lydopptak. Dette for å kunne bedre være tilstede i samtalen slik at jeg lettere kunne plukke opp på eventuelle nye spørsmål som dukker opp på bakgrunn av det vi samtaler om. Jeg hadde på forhånd testet utstyret slik at jeg visste at det virket. Allikevel hadde jeg under det første intervjuet litt problem med å få opptakeren til å fungere. Dette var jeg åpen om til intervjuobjektet og sammen fant ut av problemet sammen. Jeg opplevde ikke at dette skapte noe usikkerhet under intervjuet. I tillegg til lydopptak noterte jeg meg stikkord underveis i intervjuguiden slik at jeg kunne spørre utdypende spørsmål i etterkant uten å avbryte informanten.

3.4. Etterarbeid og analyse

I etterkant har jeg hørt gjennom intervjuene og transkriberte de. Så gikk jeg gjennom transkriberingen sammen med mine notater fra selve intervjuet for å se om dette gav meg noen indikasjon på hvilke data som var mest relevant i forhold til min problemstilling (Johansen, Tufte & Christoffersen, 2010., s.145-146). Jeg bestemte meg også for at nonverbale pauser som jeg opplevde under intervjuene i form av at informantene måtte bruke tid til å tenke over svaret sitt ble en del av dataen. Dette er relevant fordi jeg spør spørsmål som omhandler begreps og kompetanse avklaring i sammenheng med profesjonell status og selvtillit. Det at informantene opplevde disse spørsmålene som utfordrende underbygger den teori som sier at man må beherske dette for å kunne gå inn i dialog. Da alle intervjuene ble holdt i løpet av en uke brukte jeg mye tid på å se etter likheter i svarene jeg fikk. Disse likhetene ble også relevante for hvilken data jeg valgte å ta med meg videre. Dataen som ble vurdert som relevant ble deretter satt opp i mot teorien jeg har anvendt i oppgave samt har inspirert meg til å finne ny teori relevant for funnene (Johansen, Tufte & Christoffersen, 2010., s.146-147). Det å forkaste data har vært en smertefull prosess. Men dataen som ikke var relevant har vekket min oppmerksomhet til videre forskning ved en senere anledning.

3.5. Kritikk av metoden

Det kan være mulig å kritisere min forskning på grunn av at jeg hadde kjennskap til mine intervjuobjekter. Det vil være mulig å påstå at min relasjon til intervjuobjektene kan ha vært med på å farge de svarene jeg fikk. Dette kan jeg hverken motbevise eller bevise i denne oppgaven. Men jeg er åpen for at dette kan føre til kritikk av min forskning og mine funn. Samtidig ønsker jeg å påpeke at vi, som tidligere nevnt, endte opp med en dialog om dialogen under intervjuene og at det ikke er sikkert at dette hadde skjedd om vi var helt fremmede for hverandre.

Funn/drøfting

4.1. Dialog.

Gjennom min undersøkelse av den tverrfaglige dialogen i ansvarsgruppe møter, er det flere aspekter ved denne tematikken jeg synes det er viktig å ta med seg videre. For det første har jeg blitt usikker på om det som foregår i ansvarsgruppene kan kalles en dialog. Om man skal bruke Buber's ideal om at dialogen først oppstår når man er i en samtale mellom *et jeg* og *et du*, der man med gjensidig respekt for hverandre lar seg berøre for og videre skape noe nytt.

Buber snakker videre om at motsetningen til *jeg* og *du*-samtalen er *jeg* og *det*-samtalen. En *jeg* og *det*-samtale omhandler en ting, et objekt og vil derfor skape distanse og avstand slik at samtalen forblir kun en samtale, men ingen dialog (jf. Buber i Svare, 2006). Et av intervjuene gav meg et godt eksempel på en slik type distansering. Informanten hadde erfart i et ansvarsgruppemøte at en lege som kom inn som ny i samtalen, snakket lite om barnet men mye om at barnet hadde en hjerneskade. Intervjuobjektet fortalte at hun enda i dag klart kan se for seg ansiktsuttrykket til barnets far da dette ble sagt. «Det så ut som om han (faren) hadde fått et slag rett i ansiktet», kunne hun fortelle meg. Med dette lille store ordet stoppet dialogen, ifølge Buber. Barnet ble til sin hjerneskade, et objekt som vi kan reparere eller fikse. Ikke et barn som vi i dialogen skal kunne hjelpe videre å skape noe nytt som blir til det beste for barnet framover sammen med sin utfordring.

På den andre siden kan man si at dette var viktig informasjon som legen kom med i møtet og at det ville vært veldig ufordelaktig om denne informasjonen ikke kom fram. For på hvilket grunnlag skal man kunne hjelpe barnet videre om man ikke har alle opplysninger tilstede? Da blir det tydelig at det å være i dialog er noe som krever mye bevissthet, oppmerksomhet og praktisk øvelse for å kunne mestre det dialogiske samspillet. Om legen hadde hatt mer innsikt i sin selvdannelse innenfor dialogen hadde han kanskje valgt å omformulere seg i denne situasjonen men han samtidig ville fått fram sine opplysninger.

Dette bekreftes videre i min forskning av alle mine tre intervjuobjekter at de alle var veldig usikre i sine første ansvarsgruppemøter. Usikkerheten gikk utover den profesjonelle selvtilliten og de følte seg utrygge. Men med mere erfaring har også selvtilliten vokst. Med selvtillit kom også tryggheten og sikkerheten til sin egen rolle i ansvarsgruppen. Her kan man se at man har skapt veien mens man har gått: Man foretar en profesjonell selvdannelse som fører til at en får større tro på viktigheten av sitt arbeid og vet når sin faglige kompetanse er

relevant og ikke. I et av intervjuene sier vedkommende: «*Nå føler jeg meg komfortabel, noe jeg ikke gjorde før. Jeg føler meg sikker på at logopedfaget er et eget fag og at det er en grunn til at det er det. Jeg har noe å bidra med, det er jeg sikker på!*» Vedkommende er den av mine intervjuobjekter som har lengst fartstid innenfor det tverrfaglige samarbeidet og som påpeker at hennes selvtillit i dag er betydelig større enn den var før.

Videre fant jeg ut gjennom mine intervju at ansvarsgruppemøtene fungerte bedre og bedre jo lengre de deltagende har arbeidet sammen og at de ser på de som en veldig positiv ting å møte igjen fagpersoner de har arbeidet med i tidligere ansvarsgrupper når de skal inn i en ny ansvarsgruppe. Barnehagelæreren påpekte at dette også var med på å holde samtalen i gang mellom hvert enkelt møte, da det var lettere å kommunisere med de andre deltakerne via telefon og mail når hun følte at hun kjente de litt, fordi hun da ble tryggere på seg selv og terskelen for å ta kontakt ikke ble så høy.

Men om man fortsetter å møte igjen de samme personene i ansvarsgruppemøter kan det bli vanskeligere å skape dette «nye» som Buber snakker om. Man må derfor vokte seg for at man ikke faller inn i et mønster der hvert «problem» ender opp med de samme løsningene på bakgrunn av at det er de samme personene som deltar i det tverrfaglige samarbeidet. Her har ansvarsgruppen en gylden mulighet til å sikre seg selv da det i en ansvarsgruppe skal delta foreldre eller foresatte. Ovenfor disse må man være spesielt lydhøre slik at man fanger opp det unike i hver enkelt situasjon. Et hvert barns utfordringer er unikt og foreldre og foresatte er en stor del av denne situasjonen og er derfor viktige for å kunne skape dette «nye» som vil være en måte å jobbe med utfordringer på.

Så kan en stille seg spørrende til om dialogen, som Buber ser den, er den rette veien å gå i kunnskapen til de som deltar i slike møter. Eller er det slik at Buber's tro på dialogen ikke er forenelig med formålet til ansvarsgruppen? Dette bringer oss over i en ny diskusjon, som tar oss med inn i utdanningsforløpet til de som jobber for barnets beste. Er utdanningen per i dag god nok for å kunne forvente at man skal kunne gå inn i tverrfaglig dialog i ansvarsgrupper etter endt skolegang? Et av mine intervjuobjekter sier nei og henviser til at man på skolen fikk lite trening i dette og at det er synd da man i disse profesjonene er nødt til å samarbeide med andre profesjoner enten man vil eller ikke. Samtidig løfter samme vedkommende fram at hun stiller seg usikker til om hvor seriøst man ville ta denne problematikken under utdanningen fordi det kan virke litt fjernt «å bare snakke» om det. Er det derfor slik at man ikke kan lære seg tverrfaglig dialog uten å erfare den?

Basert på mine funn mener jeg at det alltid vil være slik at om man skal bruke dialogen som metode i ansvarsgrupper er det nødvendig at man får gjøre seg erfaringer i akkurat dette. Man må prøve å feile og hele tiden å være åpen for å la seg berøre av det de andre kommer med. Men jeg mener at om man har kjennskap til dialogen som metode på forhånd vil man være mer forberedt på hva det innebærer å være i dialog og man kan kanskje unngå å gå rett i de største fellene som gjør at samtalen bryter sammen.

4.2. Ansvarsgruppen- et tverrfaglig samarbeid til barnets beste.

I denne oppgaven har jeg, som tidligere nevnt, valgt å forholde meg til ansvarsgruppen slik den er definert i veilederen «Til barnets beste – samarbeid mellom barnehagen og barnevernstjenesten» (Regjeringen, 2009) Her kommer det fram hvem som skal være med i ansvarsgruppen og at formålet er å forplikte de forskjellige instansene som jobber med barnet overfor hverandre og å involvere foreldrene i dette samarbeidet til barnets beste.

Men min forskning viser at begrepet barnets beste blir forstått på forskjellige måter. Her kommer det fram et skille mellom det vi kaller 1. linjetjenesten og 2.linjetjenesten. 1.linje tjenesten består av de nærmeste samarbeidspartnerne til barnet, som barnehagepersonell, fysioterapeut, helsesøster, logoped og liknende. Mens 2. linjetjenesten består av spesialiserte eksperter som kommer inn i ansvarsgruppen med tilbakemelding fra utredninger som er gjort i forhold til det enkelte barn (Nordlands Universitetssykehus, Offentlig støtteapparater). Her viser forskningen min at både logoped og barnehagelæreren opplever at de har et syn på barnets beste som omhandler helheten. Logopeden framhever viktigheten ved at hun i sin profesjon må fokusere på at barnets beste, når det kommer til språkutvikling, er at barnet skal ha optimale forhold til å nå de mål som er satt i forhold til akkurat dette barnets situasjon. Dette understrekes av barnehagelæreren som sier at barnets beste er at barnet får bli det beste akkurat dette barnet kan bli. Her ser vi tydelig at barnet blir framstilt som et subjekt med egenverdi. Psykologen jeg intervjuet sa at dette var et veldig vidt begrep som måtte tilpasses den enkelte situasjonen. Barnehagelæreren påpekte at hun trodde at 2.linjetjenesten var mere opptatt av hva som er barnets beste i forhold til samfunnet. At 2. linjetjenesten er mere opptatt av at utviklingen til barnet skal skje i takt med samfunnets forventninger, mens hun selv var mere opptatt av at barnet hadde det godt her og nå.

Noe av dette bekreftes av psykologen da hun snakker om at de innenfor sitt fagfelt forholder seg til statistisk informasjon. Og at denne informasjonen som sier noe om hvordan utviklingen

til gjennomsnittsbarnet er. De jobber derfor videre med å se etter oppførsel til barn som avviker fra dette gjennomsnittet, normalen.

Dette viser oss at det er forskjeller mellom hvordan man fra sitt profesjonelle ståsted tolker begrepet barnets beste. Den helhetlige tanken er forenelig med Bae's tanker om barnet som subjekt, mens andre ser barnet mere som et objekt, en del av samfunnet (jf. Bae 2006). Hvorvidt man ser på barnet som subjekt eller objekt blir i denne sammenheng ikke det viktigste i det tverrfaglige samarbeidet. Men det viktige er at man er klar over hvilket syn de forskjellige profesjonene har og hva som er årsaken til akkurat dette synet. På den måten kan man ha en forståelse for hvorfor de forskjellige profesjonene tenker slik de gjør. Da vil man lettere kunne unngå misforståelser som gjør at man havner i forsvar og dialogen bryter sammen.

4.3. Gruppedynamikk og status.

I den tverrfaglige samtalen er det gitt at hver enkelt profesjon vil komme til gruppen med sin «stemme». Den tverrfaglige dialogen vil derfor bære preg av polyfoni (jf. Bakthin i Svennevig, 2012) Men dette må ikke misforståes med at noen stemmer har høyere verdi og status enn andre. I dialogen kan vi dra sammenhenger mellom Bakthins polyfoni og Bohm's kollektive deltakelse (jf. Bohm, 2010) der man mener at det er gjennom å sammen delta i dialogen og gi rom og forståelse til flerstemtheten at man kan komme fram til de gode og velfungerende løsningene på utfordringer. Denne flerstemtheten vil Nordland være enig i da hun snakker om at gruppen vil fungere dårlig i et lukket miljø. Mens det i en åpen og vennlig gruppe vil skapes samhørighet og lyst til å jobbe mot et felles mål (Jf. Nordland, 1997).

Min forskning viser at dette ikke alltid er like lett og her igjen viser det seg et skille mellom 1. og 2. linjetjenesten. Mens både barnehagelærer og logoped uttaler at de føler seg jevnbyrdig i status sammen med andre representanter fra 1. linje tjenesten, har de erfart at representanter fra 2. linjetjenesten har kommet inn i ansvarsgruppen og vært med på å få de til å føle seg mindre verdt i ansvarsgruppen gjennom å påpeke hva som er problemet i situasjonen basert på sin faglige utredning og at denne typen utredning er viktigere enn de observasjonene 1. linjetjenesten gjør i barnets hverdag. Som den ene sier i intervjuet med ironisk tone: «psykologer *vet så mye om barns utvikling*» og at hun har lett for å bli litt defensiv når de (psykologene) bare kjører på med sine funn, og glemmer det å se på barnet i en helhetlig sammenheng.

På den andre siden kom det fram fra mitt intervju med psykologen at hun så på det som veldig viktig at hun kom inn i ansvarsgruppen med ydmykhet og vissheten om at hun ofte var den som hadde minst kjennskap til det enkelte barnet. Derfor kunne hun oppleve det som vanskelig å skulle komme med resultatene fra en utredning og videre råd basert på funnene i utredningen viser til, da hun opplevde at dette utgjorde bare en liten del av situasjonen. Dette førte til at psykologen ofte oppfattet at det vare en forventning om at hun skulle komme inn med svar på alle spørsmål og en fasit på hva som burde gjøres videre i forhold til den gitte situasjonen. Videre påpeker hun at det er et velkjent fenomen at man i tverrfaglige team og møter ser ting fra forskjellig ståsted. Det kan derfor være en fordel med en klar agenda og møteplan slik at man kan fokusere på en ting av gangen uten å måtte enes om alt med en gang. En tydelig struktur kan være med på at man unngår å havne i *ad hominem* (ta mannen) situasjoner der saken blir glemt til fordel for en diskusjon om hvilken profesjon som har den beste løsningen (jf. Svare, 2006).

Dette kan ha med personlige egenskaper hos de deltagende fagpersonene å gjøre, men det er verdt å nevne da bevissthet rundt denne type misforhold kan være med på å redusere sjansen for at det oppstår misforståelser som bryter ned dialogen.

Selv om flerstemtheten er viktig for å fremme dialogen er det viktig at den ikke blir overdøvende gjennom at alle deltakerne i ansvarsgruppen konkurrerer om å få mest mulig taletid. Svare oppfordrer til å lytte i dialogen, men at man ikke kommer videre gjennom kun lytte (jf. Svare, 2006). Mine informanter er enige i dette og at deres erfaring er at om man bevisst jobber med kompetanseavklaring i forhold til de forskjellige profesjonene kan man bedre vite når det er hensiktsmessig at man kommer med faglig innspill. Dette er med på å klargjøre hva som er saken både ovenfor seg selv og de andre deltakerne i ansvarsgruppen.

Flere ganger i mine intervjuer ble foreldrene/foresatte trukket fram som noen man skal ta ekstra hensyn til i det tverrfaglige samarbeidet i ansvarsgruppen. Det at man som fagperson er bevisst at foreldrene/foresatte er tilstede under møte og at det derfor er ekstra viktig at man opptrer med ydmykhet ovenfor at de. Om man ikke kan forvente at de forskjellige profesjonene alltid henger med på hverandres faglig terminologi og bakgrunn kan man ikke forvente dette av foreldre/foresatte heller. I tillegg kan det være ekstra vanskelig å spørre fordi de (foreldre/foresatte) sitter alene midt opp i dette panelet av eksperter som alle har en mening om deres barns utfordringer. Dette er det enighet at man skal ha respekt for blant mine

informanter, men som eksempelet med legen som snakket om et barns hjerneskode viser oss at dette bevisste forholdet ikke alltid eksisterer.

4.4. Ordets makt, en felles semantisk forståelse?

Som jeg har nevnt flere ganger tidligere er det å kunne åpent lytte til andre en vesentlig del av dialogen. Men å lytte er mere enn bare å ta imot ord og ytringer fra en annen person. For å virkelig ha lyttet må man aktivt ha tatt del i tankeprosessen til den man lytter til. Det var derfor interessant å se på om deltakerne i ansvarsgruppen delte en felles semantisk forståelse av de ord og begreper som ofte brukes i en ansvarsgruppe.

Jeg har allerede vært innom begrepet barnets beste og det viste seg der at det var forskjeller blant profesjonene i forhold til å se barnet som subjekt eller objekt. Selv om ingen av mine informanter snakket om barnet som et objekt med hensyn til begrepet var det allikevel forskjell på i hvor stor grad man så barnet som subjekt. Mens barnehagelæreren står i den ene enden av spekteret der barnets egenverdi som subjekt kun forholder seg til seg selv står psykologen mer i midten og anerkjenner barnet som subjekt samtidig som hun også ser på barnet i sammenheng med det sosiale samfunnet vi befinner oss i. Her kommer det fra at disse to profesjonene har forskjellig oppfatning av hva begrepet barnets beste betyr.

Det samme viste seg å være gjeldene for begrepet sosial kompetanse. Barnehagelæreren definerer sosial kompetanse som det å fungere godt i samarbeid med andre i de hverdagslige gjøremålene og at mye av dette læres gjennom lek. Logopeden snakket om at sosial kompetanse som det å beherske sosiale regler for å fungere ok sammen med andre uten å være til skade for andre, samtidig som man evner til å ta andre og seg selv. Og psykologen snakker om sosial kompetanse som evnene til å kommunisere verbalt og nonverbalt på en meningsfull måte med omverdenen med de normer og regler samfunnet innehar. Her kommer det fram at selv om definisjonene har likhetstrekk ved hverandre er de ulike. Barnehagelæreren legger vekt på leken, logopeden på at det er tilstrekkelig å fungere ok i samhandling med andre, mens psykologen legger trykk på at samhandlingen skal være meningsfull. For å kunne forstå hva hverandre i en dialog der man har forskjellige definisjoner av samme begrep kan misforståelser oppstå.

Logopeden, som i tillegg har spesialpedagogisk bakgrunn, fortalte at hun i de første ansvarsgruppemøtene hun deltok i, unngikk å gå i dybden på det hun snakket om fordi hun oppfattet det som unødvendig i en samling med flere jevnbyrdige fagpersoner. Samtidig ville

hun ikke virke nedlatende ovenfor de andre ved å snakke om disse selvfølgelighetene. Men med erfaring så hun at det hun selv så på som basiskunnskap i pedagogisk arbeid ikke nødvendigvis var en selvfølgelighet for de andre hun samarbeidet med. Derfor begynte hun å stille spørsmål i møtene for å forsikre seg at man hadde en felles forståelse av det man snakket om.

Samtlige informanter syntes denne delen av intervjuet var vanskelig og brukte tid på å tenke gjennom hva de la i de forskjellige ordene. Og på bakgrunn av de forskjellene som oppsto i definisjonene er det rimelig å si at hver profesjon har sin egen semantikk, sitt morsmål. Dette må man være bevisst i ansvarsgruppemøtene om det er ønskelig å jobbe med dialogen som metode.

Under intervjuet med psykologen oppsto det et interessant øyeblikk som omhandlet semantikken. I forbindelse med spørsmål angående definisjonen av begrepet nedsatt funksjonsevne ble psykologene sittende å tenke og delte ordet avvik med meg i forbindelse med definisjonen. Hun dro på ordet og lurte selv på om dette var et ord som hun kunne bruke i denne definisjonen. Dette førte oss inn i en dialog om hva ordet avvik kan bety for de forskjellige profesjonene. Hun forklarte at i hennes fagfelt var dette ordet en del av terminologien og et ord som ofte brukes og at hun håper og tror at andre fagpersoner i tverrfaglig arbeid forstår at når hun snakker om avvik hos barnet er det i ikke slik at barnet er sitt avvik, men at det har en oppførsel som avviker ifra det statistikken sier er gjennomsnittsbarnet. Da jeg svarte at for meg som utdanner meg til barnehagelærer er avvik et ord som virker skremmende og som tar vekk fra barnets egenverdi som subjekt, da min definisjon av gjennomsnittsbarnet «normalen» er veldig bredt og det skal mye til for at jeg skal kunne klassifisere et barns oppførsel som utenfor normalen. Dette kunne psykologen forstå og jeg fikk samtidig en bedre forståelse for hvorfor hun ville brukt begrepet avvik og at det ikke var et så farlig ord som jeg oppfattet i begynnelsen. Vår denotasjon (jf. Høygård, 2009) av ordet innebar forskjellige assosiasjoner. Men gjennom en kollektiv deltagelse skapte vi en ny forståelse av ordet, vi hadde en dialog!

4.5. Grep som kan føre til velfungerende dialog

Jeg har tidligere i denne drøftingen vært innom flere temaer som kunne passet inn under dette avsnittet. Dette omhandler kompetanse avklaring og kompetanse innenfor dialogisk samtale om man finner det hensiktsmessig å bruke dialogen som metode for arbeidet i ansvarsgruppen.

Når Bohm snakker om kollektiv deltakelse i dialogen (jr. Bohm, 2010.) understreker han at dette krever arbeid i forkant. Man må jobbe med dialogen som verktøy og lære den å kjenne. Men før man kommer dit må det eksistere en enighet om at dette er den måten man vil jobbe på. Selv om Bohm sier at dette ønske vil komme naturlig når man oppfatter hvilke muligheter som ligger i dialogen. Men dette forutsetter at man deler både Bohm og Bubers syn på dialogen og det er ikke nødvendigvis tilfelle. Om en av deltagerne i ansvarsgruppen motsetter seg Buber og Bohm's ideer om dialogen som den ultimate samtale vil det være uholdbart å bruke dialogen som metode for det tverrfaglige samarbeidet. På den andre siden kunne man påkrevne at man som profesjonell fagperson skal bruke dialogen som metode i ansvarsgruppemøter uavhengig av sin personlige oppfatning. Men det vil være vanskelig å rettfærdiggjøre en slik måte å bruke dialogen på da den strider direkte imot Buber's teori om at vi først snakke om dialog etter at det er blitt etablert et møte mellom et jeg og et du i samtalen. En samtale der partene møter hverandre med åpenhet og hvor de lar seg gjensidig berøre (jf. Svare, 2006).

For å kunne delta i dialog kreves det kunnskap og øving. Dette understrekes av at mine informanter alle sier at de har med tid og erfaring blitt tryggere i sin profesjonelle rolle i ansvarsgruppemøter. Det kommer også fram at i de ansvarsgruppemøtene som har vedvart over tid hvor deltakerne har lært seg å kjenne og stole på hverandre og fungerer godt i det tverrfaglige samarbeidet godt. Her kommer det også fram at det har vært gunstig at man i startfasen har hatt en person i ansvarsgruppen som har påtatt seg ansvaret å strukturere møtet samt sørge for at alle deltakere blir presentert ovenfor hverandre og klargjort de forskjellige rollene fagpersonene har i den gitte situasjonen (jf. Bohm, 2010).

Det kom også fram fra intervjuene at det fysiske rommet hvor ansvarsgruppemøtet foregår er viktig for at den tverrfaglige samtalen skal fungere. Eksempel på at man satt i et rom med store vinduer ut mot barnehagen ble dratt fram som et dårlig rom å ha ansvarsgruppemøte i. Fordi man da ble lett distraheret og opptatt av å følge med på barna utenfor. Det kom også fram at det var ugunstig at rommet man møttes på lå slik at det stadigvekk forekom forstyrrelser i form av at noen bare skulle hente noe fra rommet eller skrive ut noe. Dette skaper distraksjoner som gjør at man ramlet inn og ut av samtalen. Samtidig påpektes viktigheten av at de som deltar i ansvarsgruppemøte sitter godt og slik at de kan se hverandre i ansiktet og at det ikke er for mange deltakere på møte. Spesielt ble dette dratt fram i forbindelse med at foreldre/foresatte deltar på møte. Om det blir for mange fagpersoner tilstede kan det føre til at foreldre/foresatte ikke føler seg som likeverdige deltakere. Dette ble illustrert av en av

informantene som hadde opplevd at hun kom inn til et ansvarsgruppemøte der alle fagpersonene hadde satt seg på en side av bordet, mens foreldrene til barnet satt alene på den andre siden. Da ble det veldig tydelig hvor sårbare foreldre/foresatte kan være i et slikt møte.

4.6 konklusjon

Basert på min forskning er det ingen tvil om at det foregår tverrfaglig samtale i ansvarsgruppemøter. Men om det er tverrfaglig dialog, slik som Buber anvender begrepet, som foregår er jeg usikker på. Elementer av tverrfaglig dialog forekommer ofte, men om man skal forholde seg til Buber's dialogiske prinsipp er det for lite bevissthet rundt dialogen som eget fagfelt i ansvarsgruppemøtene. Ingen har blitt opplært i dialogen på den måten som Buber, Bakthin og Bohm ser på som en nødvendig for å kunne kollektivt delta i dialog. Samtidig ser jeg ikke dette som noe som hindrer for en fruktbar og god tverrfaglig samtale i ansvarsgruppemøter. Det er ingenting som taler for at man må ha dialog som Buber, Bakthin og Bohm omtaler den som metode for arbeid i ansvarsgruppene

Det kommer også tydelig fram at med den erfaring man gjør seg gjennom å delta i tverrfaglig samtale i ansvarsgruppemøtene økes kompetansen innen dialogiske aspekter som åpenhet, jevnbyrdighet, lytting og evnen til å sette til side sine egne meninger til fordel for at man i den tverrfaglige samtalen sammen kommer fram til noe nytt som er en mere komplimenterende og bedre løsning som støtter opp rundt barnets beste.

Det siste aspektet som kommer fram er at det er et hinder for det tverrfaglige samarbeidet at man ofte har lite kunnskap om hva ansvarsgruppemøter innebærer før man har deltatt i flere og har gjort seg erfaringer innenfor denne type arbeid. Her mangler man kompetanse og man bruker som fagperson mye tid på å bli trygg i slike situasjoner. Dette er et interessant poeng som det ville vært spennende og forske videre på. Hvilken metode vil det være mest hensiktsmessig å bruke i det tverrfaglige samarbeidet i ansvarsgruppene for at de skal fungere på best mulig måte.

Referanser:

- Bohm, D., (2010) *Om dialog veien til åpen kommunikasjon*. Oslo: Flux Forlag
- Høigård, A., (2009) *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L., (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg. 1. utg. 2002) Oslo: Abstrakt Forlag
- Nordland, E., (1997) *Gruppen som redskap for læring*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Svare, H., (2006) *Den gode samtalen kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax Forlag
- Svennevig, J., (2012) *Språklig samhandling innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm

Internett referanser:

- Bac, B., (2006) *Å se barnet som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489> Lastet ned 14.04.2014
- Barne og likestillingsdepartementet., (2009) *Til barnets beste – samarbeid mellom barnehagen og barnevernstjenesten*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Til%20barnets%20beste%20-%20samarbeid%20mellom%20barnehagen%20og%20barneverntjenesten.pdf> Lastet ned 14.04.2014
- Barne og likestillingsdepartementet., (2006) *Snakk med meg!* Hentet fra: http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Barnevern/Veileder_barne_og_likestilling.pdf Lastet ned 14.04.2014
- Kunnskapsdepartementet., *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2013* Hentet fra: <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/> Lastet ned 14.04.2012
- Nordlands Universitetssykehus, Offentlig støtteapparat. Hentet fra: <http://www.unn.no/stikkordsregister/offentlig-stoetteapparat-article18611-13511.html> Lastet ned 13.04.2012

Intervjuguide Bachelor Oppgave: Tverrfaglig dialog i ansvarsgrupper – En felles forståelse til barnets beste? (I lyset av Martin Buber's «Dialogiske Prinsipp»)

Hva er din erfaring med tverrfaglig samarbeid i ansvarsgrupper?

Hva ser du på som den viktigste kompetansen og kunnskapen ved akkurat din profesjon?

Hvilken kompetanse og kunnskap tror du andre profesjoner du samarbeider med anser som viktig ved akkurat din profesjon?

Hvilken status opplever du at din profesjon har i det tverrfaglige samarbeidet?

- Har du opplevd at du noen ganger selv har hevet eller senket din egen profesjons status i en ansvarsgruppe?
- Har noen andre parter hevet eller senket din profesjons status i en ansvarsgruppe?
- Hvordan opplever du at profesjonsstatus påvirker samarbeidet?
- Hva kan være årsaker til dette?

Hvordan vil du beskrive din egen «selvtillit» i tverrfaglig samarbeid slik som man har i ansvarsgrupper?

- Hvordan opplever du at du står i din egen rolle i forhold til den kompetanse og kunnskap din profesjon krever at du innehar?
- Har du følt deg usikker i tverrfaglig samarbeid/tverrfaglig dialog? Om dette er tilfelle kunne du utdypet dette?

- Er noen tilfeller mere problematiske enn andre?

Opplever du at de forskjellige profesjonene du samarbeider med har en felles oppfatning av begrepet «barnets beste»? Følg opp med

- Hva legger din profesjonen i begrepet? Og eventuelt på hvilken måte har andre profesjoner en ulik oppfatning av begrepet?

Fra din profesjons ståsted hva slags forståelse har du av følgende ord:

- Funksjonshemmet?
- Nedsatt funksjonsevne?
- Sosial Kompetanse

Har du noen gang opplevd at du i den tverrfaglige dialogen har følt deg misforstått av de andre deltageren i ansvarsgrupper?

- På hvilken måte? Og kan du komme ed eksempel?

Hvordan vil du beskrive en velfungerende dialog i tverrfaglig samarbeid?

Hvilke grep kan man gjøre for å bringe fram den velfungerende dialogen?

- Har rommet/ det fysiske stedet noen betydning?
- Kunnskap om gruppekjemi?
- Avklaring om den enkelte profesjons ekspertise?

Spørsmål om deltagelse ved intervju i forbindelse med bacheloroppgave

Mitt navn er Thea Berger og jeg er student ved Dronning Mauds Minnes Høgskole i Trondheim, hvor jeg tar utdanning til førskolelærer. Jeg jobber daglig som assistent i en barnehage i Trondheim og har derfor valgt å ta førskolelærer studiet på deltid. Jeg skriver Bachelor oppgave om tverrfaglig samarbeid i ansvarsgrupper med fokus på dialogen mellom profesjonene. Et spennende emne som omhandler hvordan vi som profesjonelle aktører snakker sammen med hensikt om å fremme barnets beste.

Forskerspørsmål: Hvordan snakker vi sammen i tverrfaglig samarbeid, og forstår vi hverandre? Med utgangspunkt i Martin Bubers «Dialogiske Prinsipp».

Mitt metodiske arbeid vil bestå av flere kvalitative intervjuer med mennesker som arbeider innenfor de profesjonene som vil være tilstede i en ansvarsgruppe og som har deltatt i tverrfaglig samarbeid. Derfor ønsker jeg å spørre deg om du vil delta i denne undersøkelsen. Selve intervjuet vil bli gjort med lydopptak, da jeg ønsker å kunne konsentrere meg om samtalen. Dette opptaket vil senere bli transkribert og så slettet og du som informant vil være anonymisert gjennom hele prosessen.

I intervjuet vil jeg følge en intervjuguide jeg har forberedt, men kan komme til å stille oppfølgingsspørsmål om det blir aktuelt. Jeg håper du tar deg tid til å dele dine erfaringer med meg og om du har noen spørsmål kan du ta kontakt med mine veiledere ved DMMH på.

kfr@dmmh.no akr@dmmh.no

Med vennlig Hilsen

Thea Berger

Jeg samtykker i å delta i intervju i forbindelse med bacheloroppgaven skrevet av Thea Berger. Alle opplysninger blir anonymisert og lydopptak slettet etter slutført oppgave.

Underskrift av informant: