

ŠIAULIAI UNIVERSITY

Daiva Kairienė

**THE COLLABORATIVE CULTURE
IN INTERPROFESSIONAL TEAMS, PROVIDING
EARLY SUPPORT FOR YOUNG CHILDREN
AND THEIR FAMILIES**

Summary of the Doctoral Dissertation
Social Sciences, Education (07 S)

Šiauliai, 2012

This dissertation was prepared in the period 2008–2012 at Šiauliai University.
The dissertation's research in 2009, 2011 was partially supported by the State Studies Foundation.

Scientific Supervisor:

Prof. (HP) Dr. Stefanija Ališauskienė (Šiauliai University, Social Sciences, Education – 07 S)

Scientific Consultant:

Prof. Dr. Natalija Mažeikienė (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Education – 07 S)

The Dissertation will be defended at the Board of the Field of Education at Šiauliai University:

The Chairperson

Prof. Dr. Liuda Radzevičienė (Šiauliai University, Social Sciences, Education – 07 S)

Members:

Prof. Dr. Elyra Acienė (Klaipėda University, Social Sciences, Education – 07 S)

Prof. Dr. Albinas Bagdonas (Vilnius University, Social Sciences, Psychology – 06 S)

Prof. Dr. Juha Perttula (University of Lapland, Finland, Social Sciences, Psychology – 06 S)

Assoc. Prof. Dr. Rita Vaičekauskaitė (Klaipėda University, Social Sciences, Education – 07 S)

Opponents:

Prof. Dr. Leta Dromantienė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Management and Administration – 03 S)

Prof. Dr. Linden West (Canterbury Christ Church University, United Kingdom, Social Sciences, Education – 07 S)

The Dissertation will be presented during the public session at the Board of the Field of Education at Šiauliai University on 30 of November 2012, 11.00 at Šiauliai University Library aud. 205 (Vytauto st. 84, LT-76352 Šiauliai)

The Summary of the Dissertation sent on 29 of October 2012.
The Dissertation can be reviewed at Šiauliai University Library.

Reviews to be sent to:

Department of Science and Art, Šiauliai University

Vilniaus st. 88, LT-76285 Šiauliai, Lithuania

Tel. +370 41 59 58 21, fax (8 41) 59 58 09

E-mail: doktorantura@cr.su.lt

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Daiva Kairienė

**BENDRADARBIAVIMO KULTŪRA
ANKSTYVAJĄ PAGALBĄ VAIKUI IR ŠEIMAI
TEIKIANČIOSE INTERPROFESINĖSE
KOMANDOSE**

Daktaro disertacijos santrauka
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2012

Disertacija rengta 2008–2012 metais Šiaulių universitete.
2009 m., 2011 m. darba iš dalies rėmė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas.

Mokslinė vadovė:

prof. (HP) dr. Stefanija Ališauskienė (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

Mokslinė konsultantė:

prof. dr. Natalija Mažeikienė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

Disertacija bus ginama Šiaulių universiteto Edukologijos mokslo krypties taryboje:

Pirmininkė

prof. dr. Liuda Radzevičienė (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

Nariai:

prof. dr. Elvyra Acienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

prof. dr. Albinas Bagdonas (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, psichologija – 06 S)

prof. dr. Juha Perttula (Laplandijos universitetas (Suomija), socialiniai mokslai, psichologija – 06 S)

doc. dr. Rita Vaičekauskaitė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

Oponentai:

prof. dr. Leta Dromantienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, vadyba ir administravimas – 03 S)

prof. dr. Linden West (Kanteburio Kristaus bažnyčios universitetas (Jungtinė Karalystė), socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

Disertacija bus ginama viešame Edukologijos mokslo krypties tarybos posėdyje
2012 m. lapkričio 30 d. 11 val., Šiaulių universiteto bibliotekos 205 auditorijoje,
Vytauto g. 84, LT 76352 Šiauliai, Lietuva.

Disertacijos santrauka išsiųsta 2012 m. spalio 29 d.
Disertaciją galima peržiūrėti Šiaulių universiteto bibliotekoje.

Atsiliepimus siųsti adresu:

Mokslo ir meno skyrius, Šiaulių universitetas

Vilniaus g. 88, LT-76285 Šiauliai, Lietuva

Tel. (8 41) 59 58 21, faksas (8 41) 59 58 09

El. paštas: doktorantura@cr.su.lt

INTRODUCTION

Background of research relevance and scientific problem. The systems of early childhood intervention across Europe during the three last decades are based on an ecological systems model. In the international context, early childhood intervention is more usually implemented through social support models and those emphasising the significance of early support not only to a child but also to a family. Directions of early childhood intervention that are oriented to collaborative processes, social support, the promotion of social interaction with all family members are more often maintained in practice. The current ideas of early childhood intervention are based on inclusion, participation, partnership, empowerment and interdisciplinarity. All these ideas influence the educational system in Lithuania.

The demand for new family-centred services, and those purposeful in the social, educational and psychological aspects in practice, is still considered as a challenge because of the specialised, correction and treatment based activities of professionals and the deep traditions of the child-oriented paradigm (Dunst, 2000; Moore, 2005; Ozdemir, 2007). Also this is impacted upon by unequal relationships between parents and professionals (Ališauskienė, 2005a; Ališauskas, 2007; Ruškus, Mažeikis, 2007), the gap among theoretical models, service policy and real practice (Hurth, Goff, 2002; Ozdemir, 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Porter, 2008). Difficulties in implementation of family-centred practice arise because of unclear guidelines on how to provide support to a family, not only a child and also through the lack of preparation of professionals for work with families (Ališauskienė, 2005a; Ozdemir, 2007). Even if the marked changes in the system of educational support are initiated on political and scientific levels, there are still many difficulties in practice. Research in this context are very meaningful because of the possibility to disseminate successful experiences of professionals', families' and communities'.

Research into early intervention on the influence of support to a child and family are dealt with generally through quantitative methodology; however, the need for qualitative research appears vital to give an in depth narrative illustration of the principles of support to a child and family (interpreted by various participants of the support process) and the challenges being faced (Korfmacher, 2002; Brorson, 2005). There is not a lot of research on specialists providing early support, their education, experience and style of interactions with a child and families. Important factors to bare in mind when initiating research and practice are the professionals' personal traits, attitudes and points of view towards the support provided (Korfmacher, 2002) and the opinion of families on the quality of services and collaboration (Odegard, 2007; Kreiviniene, 2011).

The meeting of special educational needs outlined in documents of European countries and Lithuania is defined as that of the organisation of interprofessional

support provided by teams of professionals, i. e. when representatives of various professions focus upon the solution of problems that are complex in nature solution of problems. Different aspects of collaborative practice inwhen meeting children's special educational needs have beenare quite extensively dealt with in the recent decade not only by foreign (Epstein, 2001; Talay-Ongan et al. 2001; Soriano, 2005; Nolte, 2005; Guralnick, 2005; Ozdemir, 2007; Melanson, 2007; Espe-Sherwindt, 2008) but also by Lithuanian scholars (Ališauskienė, 2002, 2005a; Miltenienė, 2005; Gerulaitis, 2007; Ruškus, Mažeikis, 2007; Ruškus et al., 2009). Research has shown that professionals providing early support to a child dedicate the majority of their work to collaborative activities. However, later a precondition is posed, that in reality specialists collaborate less than they indicate (Odegard, 2007). There is lack of research on the conception of collaboration, collaborative activities (meetings, working out of a plan, conversations) and the significance of the impact that collaboration makes to the changes in children and families. Results of research carried out in Lithuania illustrate the relevance of collaborative practice and the need for its perfection. The topic of collaboration is acknowledged from the aspect of inclusive values , though in practical situations this concept is now subject to speculation, due to an insufficient perception of the content of collaboration even though the significance of equal participation of parents in the process of children's education is acknowledged. The process of the construction of a common purpose and activities aimed at the accumulation of resources, plus the joint decision-making and sharing of responsibilities quite often remain a challenge. The need for parental education, dialogue between participants of the educational process and the development of parents' powers to participate are indentified.

Like in many other European countries, in Lithuania there is still no system of training professionals who provide early childhood intervention. Therefore the majority of specialists providing early support to a child and family have not obtained adequate preparation to work with early years children (Ališauskienė, Miltenienė, 2004). Inter-professional training needs are being analysed for those in early intervention work and also those working in other fields, such as health care, social support and educational support specialists, (Hall, Weaver, 2001; Barr, Koppel et al., 2005; Hall, 2005; Vyt, 2009; Reeves, Lewin et al., 2010). This involves the perfection of training of specialists based on the process of decision-making following agreed conceptual principles and practice (Guralnick, 2005; 2007). It has emphasized the need for the creation of wide-scale training programmes (Laužackas, Danilevičius et al., 2004), within which should be the content and development of general professional competences, such as meta-cognition, consideration of challenges, information management, communication, problem solution, reflectivity, critical thinking, and the ability

to work in teams (Lepaitė, 2003; Augienė, Malinauskienė, 2007; Jucevičienė, 2007; Pukevičiūtė, 2007); This development sits within the philosophy of lifelong learning (Jurašaitė-Haribison, 2004; Barkauskaitė, 2005; Jucevičienė, 2007; Čiužas, 2007; Connolly, 2008). Experience and collaboration-based learning in a work place depending on the needs of learners and the context of an organisation in specialists' professional development is inseparable from collaboration and work in teams. On the other hand, learning is considered to be one of the major preconditions for the development of collaboration (Guskey, 2000; Friedman, Phillips, 2004; Hall, 2005). The stimulation of professional development of teams, when analysing and reflecting on professional activities is considered to be one of the fields to be improved in the system of provision of early support in Lithuania (Ališauskienė, 2005a; 2007).

After findings from various scientific research indicates that structural team conditions (composition, size, character of tasks) have little impact on the efficiency of work (Dillenbourg, 1999; Webb, Palincsar, 1996, cited in Bossche, Gijsselaers et al., 2006; Jarvis, Holford et al., 2007), most attention was paid to learning processes in teams that stimulate the following: effective collaboration encompassing interrelations of members and mutual creation of knowledge (Laister, Koubek, 2001; Teresevičienė, Gedvilienė, 2003; Ališauskienė, 2005a; Kepalaitė, 2005; Miltenienė, 2005; Bossche, Gijsselaers et al., 2006; Gerulaitis, 2007; Ruškus, Mažeikis, 2007); effective professional development based on a systemic approach (Eraut, 1994; Hopkins, Ainscow et al., 1998; Guskey, 2000; Friedman, Phillips, 2004) and the creation of a learning/educational environment (Lipinskienė, 2002; Wade, 2003; Bossche, Gijsselaers et al., 2006; Jucevičienė, 2007). Aiming to revealing the interactions of collaboration, attention is focused not so much on the construction of theoretical models, but rather on the development of a theory that is transferable to different contexts. Also through an explanation of the nature of interprofessional collaboration because collaborative practice can depend either on professional (Odegard, 2007) or organisational cultures (Schein, 2004; Odegard, 2007). By applying qualitative methods in the field research, there was no need to establish an assessment of practice grounding on strict criteria of evaluation set in advance; yet, the research aimed to know and understand it as a contextualised one, i.e. predetermined by certain conditions and analysed in the aspect of functionality (Reeves, Lewin et al., 2010). The ethnographic case study research methodology applied in this research allowed for an exploration of the following **problem questions**:

- What are the features of specialists' professional preparation to provide support for a child and family?
- What theoretical approaches in practice are used as a basis for the early support of a child and family? What are the presumptions and barriers of implementation of family-centred practice?

- What meanings are given to the collaboration of professionals and between professionals and parents and how do these exist in the context of early support for a child and a family? How do the team members construct and theorise these meanings? What are the presumptions of collaborative culture creation? What are the barriers of collaborative practice?

- What are the possibilities and limitations of using ethnographical interpretative paradigms, whilst constructing knowledge about collaborative cultures?

Research object: is collaborative culture an interdisciplinary construct in the context of early support for a child and family.

Research subject: are collaborative culture meanings being constructed by professionals working in interprofessional teams and parents.

Research aim: to reveal the characteristics of collaborative culture in the context of early support for a child and family and to identify the presumptions for the development of a collaborative culture on the grounds of team case studies.

Research objectives:

1. To identify the content of the professional preparation of specialists who provide support for a child and family in the team.
2. To reveal the values and theoretical approaches of specialists' and parents' relevant to early support and to identify the presumptions for the realisation of a family-oriented approach in practice.
3. To identify the meanings of specialists' collaboration with families (*emic*), to explain them, according to situational and theoretical interpretations of a researcher (*etic*) and to reveal the presumptions of collaboration.
4. To identify the meanings of specialists' interprofessional collaboration (*emic*), to explain them, according to situational and theoretical interpretations of a researcher (*etic*) and to reveal the preconditions of interprofessional collaboration.
5. To disclose the possibilities of ethnographical research based on the interpretative – critical research tradition, and to construct the knowledge of collaborative culture.

These theories and conceptions allowed for an interpretation of the research data:

- **The concept of organisational culture** is explained as an interdisciplinary object of sociology, anthropology and educational science, emphasizing different understandings: culture as one of the organisational characteristics' (Weber, 1947; Bowey, 1976; Daft, Murphy ir kt., 2010), organization as culture (Geertz, 1973; Hofstede, 1997; Cameron, 2004; Schein, 2004; Keyton, 2005) and culture as presumption for learning and collaboration in organisation (Senge, 1991; Argyris, Schon, 1996; Jarvis, Holford ir kt., 2007; Tahir, Basit ir kt.,

2010). Organisational culture in research is known, taking the anthropological approach, i. e. through the integration of various dimensions (artefacts, shared values, hidden preassumptions) (Geertz, 1973; Hofstede, 1997; Schein, 2004).

- ***The concept of the collaborative culture*** is explained as one of available characteristics of an organisation's culture following *the pluralistic point of view towards culture*. The collaborative culture is analysed as *sub-culture* (conditionally defined activities of team members) existing in organisations which, no doubt, are effected by the common organisational culture. It aims to reveal the collaborative culture through the collective meanings of the organisation's members on the practice of collaboration – values, aims, roles, behaviour, interactions, experiences etc. (Willcoxson, Millett, 2000; Hatch, Cunliffe, 2006; Tahir, Basit et al., 2010; Lavie, 2006; Reeves, Lewin et al., 2010).

- ***The theory of situated learning*** is the theory of adult life-long learning (personal, professional development in the context of an organisation) which emphasises the significance of *learning in a particular context* (learning in the work place, natural, authentic environment, culture) where obtained knowledge and abilities are applied. The learning aims are related to the needs for practice improvement and the usage of available resources aiming to create new knowledge, which is possible in interactions striving for common aims and the solution of problems. An opinion is that this ensures success in learning and stimulates collaborative activities because it is inseparable from the shared, systemic, collaborative and collective learning (Lave, Wenger, 1991; Brown, Collins, Duguid, 1989; Jarvis, Holford, Griffin, 2007; Illeris, 2007; Day, 2006; Gaigalienė, Gedvilienė et al. 2007). Situated learning is related with the *conception of practically and socially constructed knowledge*, which means that knowledge is subjective, constructed and re-organised, depending on experience, its' interpretations and community. The creation of knowledge is *the transformative process*, where individual understandings are transferred to activities and articulated in language becoming shared meanings (Clancey, 1995; Berger, Luckman, 1999; Stahl, 2000; Patriotta, 2003; Hislop, 2005). *Reflective practice* is considered to be *the essence in the context of situated learning*, which provides preconditions for individual, professional development and community development. In the research, reflective practice is analysed *on the level of collective processes* that stimulate the formation of common understanding of values, behavioural strategies and provide conditions for development of new knowledge and practice (Lave, Wenger, 1991; 1998; Moon, 1999; Hoyrup, 2004; Kayes, Kolb, 2005; Day, 2006; Lindahl, 2006; Illeris, 2007; Schreyogg, Geiger, 2006). In this research reflective practice is analysed on the level of collective processes (group / collective / interactional reflection – narratives). Group reflections promote the mutual understanding of values, behaviour and

possibilities of new practical knowledge development and shared problem solving (Lave, Wenger, 1991; Moon, 1999; Patriota, 2003; Hoyrup, 2004; Day, 2006; Kayes, Kolb, 2005; Lindahl, 2006; Schreyogg, Geiger, 2006; Illeris, 2007).

▪ ***Ecological systems theory*** maintains that development is explained *through the process of reciprocal interactions between a child and one's environment*. A Child's environment is understood as a unity of conditions directly and non-directly impacting upon a child's development and, depending on the intensity of the impact on the child, it is characterised as micro-, mezzo-, exo-, macro-, chrono systems. Systems theory unites phenomena that are related to individuals, groups of people and communities, giving understanding that is deeper and broader than one single theory and solving problems through assessing and regarding the context where they function. This theory is considered to be essential in the perspective of family-oriented practice (Bronfenbrenner, 1979; Dunst, 2000; Odom, Wolery, 2003; Vanclay, 2003; Ališauskienė, 2005a; Carpenter, 2005).

▪ ***Family-centred practice*** is the philosophy of early support and is related to systemic support (services not only for a child but also family), ensuring *equal social participation of a child, family and professionals* and is grounded on the main attitudes: *inclusion* – the child's education is in a natural / inclusive learning environment, promoting her/his strengths for self-sustained and adaptive behaviour, involvement of the family in society, avoiding social exclusion (Hunt, Soto, et al., 2004; Mellinger, 2009); *strengths-based approach* – recognising the quality of the family, the links between support, beliefs, satisfaction of the family and the use of possible resources for the child, family, professionals' and community are emphasized (Dunst, 2000; Blue-Banning, Summers, et al., 2004; Ruškus, Mažeikis, 2007; Ozdemir, 2007; Melanson, 2007; Lyon 2008); *social participation / empowerment* - accessibility of information, development of parents' competences (representation of child's and family needs, rights, collaboration with professionals) (McLean, Crais, 1996; Dunst, 2000; Talay-Ongan, 2001; Hurth, Goff, 2002; Blue-Banning, Summers, et al., 2004; Guralnick, 2005; Espe-Sherwindt, 2008; Lee, 2009; Mellinger, 2009 ir kt.); *partnership and cooperation* – equality between professionals and families, positive relationships, negotiation of beliefs and attitudes, active participation in the process of making decisions, mutual responsibility and learning from each other (Dunst, 2000; Heward, 2000; Ališauskienė, 2002; Hurth, Goff, 2002; Guralnick, 2005; Espe-Sherwindt, 2008 ir kt.)

▪ ***The concept of interprofessional collaboration*** is considered in the research as the professional practice of professionals who are of *different* professional preparation and provide early support, which is explained as the idea of collective actions aiming at common purposes. In the context of early support for a child and family services, interprofessional collaboration is considered as the precondition

for the holistic point of view, equal, partnership-based interrelations, complexity and integration of services, integration and spread of competences and innovative activities in organisation (Talay-Ongan, 2001; Reeves, Freeth, 2003; Barr, Koppel, Reeves et al. 2005; Nolte, 2005; Barker, 2009).

Scientific novelty and theoretical significance of the research: 1) analysis of the collaborative culture in interdisciplinary teams, acting with vulnerable persons in early childhood intervention settings, based on empirical data and theoretical conceptions has been carried out; 2) the phenomenon of collaboration was investigated by applying the methodology of qualitative research – ethnographic cases’ study, which is still seldom applied in educational research in Lithuania; 3) different relations of researcher and research participants (view of “insider” / „outsider“) allowed for the discussion of the epistemological issues of research, which are actual in the shift of post-positivism and post-modernism; 4) deeper understanding of values, attitudes, needs supplementing the data from professionals’ and parents’ in the early support for a child and family have been identified, complementing already existing research data; 5) characteristics of the collaborative culture in the collaboration among professionals and their interactions with parents when providing early support for a child and family have been revealed; their analysis allows for a conceptualisation of the collaborative culture (its meaning, aims and functions, strategies, determining factors); 6) the challenges arising in the collaborative and family-centred practice have been identified and the presumptions for the development of a collaborative culture have been formulated.

Practical significance of the research: 1) the early support for a child and a family is one of the most sensitive parts in the system of meeting special educational needs of children. Because of this theoretical and practical guidelines of family-oriented practice presented in the research are important for the development of practice; 2) the research has been carried out in the natural context of practice and is related with in-depth knowledge of practical reality; 3) the research data described in detail provides the possibility for practitioners working in teams to learn from experience of other teams while providing possibilities for a specific personal interpretation of the dissertation text; 4) conceptual and researcher’s interpretations-based data analysis provided presumptions for practitioners who took part in the research to better know the existing collaborative culture from different positions (their and researcher’s); 5) the constructed research instrument or it’s elements may be applied in organisations aiming to recognise the existing collaborative culture and identify it’s development strategies in a particular context; 6) empirically based presumptions for family-oriented practice and collaborative culture development were presented.

The structure of the dissertation. The dissertation consists of *an introduction and seven parts*: the 1st, 2nd, 3rd parts are dedicated to the theoretical analysis of the research object related concepts; the 4th part substantiates the

research methodology and design, characterising the stages of research; the 5th part is dedicated to the presentation of exploratory research outcomes; in the 6th part 2 cases of interprofessional teams are presented (interpretations of research participants, researcher); the 7th part is oriented to the formulation of answers for the problem questions of the research: conclusions and scientific discussion, reflections on research process and data. The *list of references* consists of 382 sources. The total volume of dissertation is 266 pages.

CONTENT OF DISSERTATION

INTRODUCTION

1. THE CONCEPT OF CULTURE IN THE CONTEXT OF ORGANISATIONAL THEORIES

- 1.1. Sociological Approach: Culture - one of Organisation Characteristics
- 1.2. Anthropological Approach: Organisation as Culture
- 1.3. Educational Approach: Culture as a Presumption for Learning in an Organisation

2. THEORETICAL CONCEPTION OF COLLABORATIVE CULTURE

- 2.1. Types and Characteristics of Collaborative Culture
- 2.2. Theoretical Explanation of the Main Collaboration Concepts
- 2.3. Presumptions of Knowledge Creation and Development of Collaborative Culture in the Context of Situated Learning

3. EARLY SUPPORT FOR A CHILD AND FAMILY IN FAMILY-CENTRED PRACTICE

- 3.1. Theoretical Explanation of Early Support for a Child and Family
- 3.2. Collaboration Providing Early Support for a Child and Family
 - 3.2.1. Collaboration between Professionals and Family
 - 3.2.2. Interprofessional Collaboration
- 3.3. Legal Regulation of the Early Education System in Lithuania

4. COLLABORATIVE CULTURE IN TEAMS: RESEARCH METHODOLOGY

- 4.1. Principles of Research Ethics
- 4.2. Research Logic and Design
 - 4.2.1. Exploratory Research Characteristics
 - 4.2.2. Preparation for Empirical Research
 - 4.2.3. Implementation of Empirical Research
 - 4.2.4. Reasoning of Researcher's Subjective Position

5. THE FEATURES OF SPECIALISTS PROFESSIONAL PREPARATION TO PROVIDE EARLY SUPPORT FOR A CHILD AND FAMILY: THE RESULTS OF EXPLORATORY RESEARCH

6. COLLABORATIVE CULTURE OF TEAMS PROVIDING EARLY SUPPORT FOR A CHILD AND FAMILY: THE RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH

- 6.1. The First Case: Support for a Child and Family Meeting Severe Special Educational Needs of Children in a Specialised Group of Pre-school Institution
 - 6.1.1. Characteristics of the Context
 - 6.1.2. Culture of Collaboration
 - 6.1.2.1. Theoretical Methodological Attitudes of Early Support for a Child and Family
 - 6.1.2.2. Collaboration between Professionals and Family
 - 6.1.2.3. Interprofessional Collaboration
- 6.2. The Second Case: Support for a Child and Family Meeting Mild Special Educational Needs of Children in a Mainstream Pre-school Institution
 - 6.2.1. Characteristics of the Context
 - 6.2.2. Culture of Collaboration
 - 6.2.2.1. Theoretical Methodological Attitudes of Early Support for a Child and Family
 - 6.2.2.2. Collaboration between Professionals and Family
 - 6.2.2.3. Interprofessional Collaboration

7. CONCLUSIONS AND SCIENTIFIC DISCUSSION

- 7.1. Features of Specialists Professional Preparation to Provide Early Support for a Child and Family
- 7.2. Links of Practice and Theoretical Methodological Attitudes of Early Support for a Child and Family
- 7.3. Presumptions for Development of Collaboration between Professionals and Families
- 7.4. Presumptions for Development of Interprofessional Collaboration
- 7.5. Reflection on Ethnographic Research of Collaborative Culture in Teams

REFERENTES

ANNEXES

REVIEW OF THE DISSERTATION CONTENT

Part 1. THE CONCEPT OF CULTURE IN THE CONTEXT OF ORGANISATIONAL THEORIES. Results of this part of the research disclosed different theoretical approaches to organisational cultures. It is obvious that organisational culture is a complex interdisciplinary construct. Even though the origin of this concept is related to the science of anthropology, however, it is also the object of sociology and education. From *the sociological approach*, culture is considered to be an organisational characteristic, the object of management, because it can be measured, manipulated and transformed by skills, strategies, structure, system, members or leader. From *the anthropological approach*, an organisation is understood as culture, the system of meanings being created by the members of the organisation during social interactions when interpreting

their own behaviour, experience, events and phenomena, and it cannot be modelled, based on logic and easily changed. Culture can be recognised on the grounds of the integration of various levels (artefacts, explicit values, tacit presumptions) and dimensions (shared values and behaviour learnt through historical development). *The educational approach* is explained through the lense of sociological and anthropological approaches. The culture is the space preconditioning collaboration and learning in an organisation because learning in an organisation is treated as contextualised, i. e. the process taking place in the context of social culture; this process ensures success for organisation's performance. Cultural values that have been formed, explicit and are acceptable to all members of an organisation, i.e. common understanding, are the presumption for successful collaboration.

Part 2. THEORETICAL CONCEPTION OF COLLABORATIVE CULTURE. Summarising the types of organisational cultures identified *features of organisations proving the collaborative culture* (volunteering, spontaneity, non-formality, perfection, collective endeavours, close communication, liberality, equality, orientation towards tasks, strong identity) and *features which are revealed as opposed to collaboration* (individuality, competition, social inequality, autocracy, intolerance or unreasonable friendliness, lack of communication and criticism, formality, conservatism, the present being). After carrying out an analysis of theoretical sources, the following *groups of collaborative culture characteristics*, spread both at group and organisational levels, have been singled out: individual practical activities which fit with clear guidelines of common practice; space of communication and dialogue; accumulation of professional competences, their exchange and development; continuous development of practice; leadership stimulating innovations and the creation of a learning organisation; focus on joint work, organisational structure stimulating joint work and collaboration-based leadership; close, respectful, support-based and expressing equal power relationship. Analysis of collaborative culture characteristics allowed singling out *major issues*, closely interrelated and each other complementing *conceptions of collaboration*: social relations and the creation of practical knowledge. These conceptions are based on theoretical attitudes of symbolic interactionism, social constructivism and situated learning emphasising the significance of interaction-based practical development of knowledge, cultural context and systemic professional development. The following *theoretical assumptions of collaborative culture development in communities of practice* have been identified: reflective, narrative, critical reflections-based and performance research-based practice.

Part 3. EARLY SUPPORT FOR A CHILD AND FAMILY IN FAMILY-CENTRED PRACTICE. Analysis of theoretical sources highlights the characteristics of *early support to a child and family* in the context based

on ecological systems theory and family-centred paradigm: transactional approaches towards support (links between a child and systems existing in one's environment make a direct impact on child's and family's functioning); child's assessment in the family context and services oriented towards individual child's and family's needs, expectations; prevention of the impact of developmental disorders on the family and the striving for positive functioning of not only a child but also of a family are considered as the aim of support; the child's learning oriented towards a natural and inclusive environment; emotional support to a family stimulating her/his psycho-social resistance; empowerment of a family aiming to develop the parents' competence and active participation possibilities as well as a strengths-based approach; accessibility, flexibility and universality of services.

Early support to a child and family in Lithuania lacks deep traditions; however, the system is essentially considered as functional. *Collaboration of specialists with families* is based on the conceptions of cooperation and partnership which single out the *theoretical aspects* of participation and relations: training of parents to collaborate by developing parents' competences; relations based on equal power aiming at mutual understanding between parents and specialists; reciprocal communication; creation of positive relations between parents and specialists. Collaboration with families in Lithuania in legal documents is defined through the functions of information, consulting of families and their encouragement to take part in making decisions.

Interprofessional collaboration is significant for effective provision of services aiming at solution of mutual problems, when jointly acting with representatives of different professions. Analysis of theoretical sources allowed for the singling out of *the characteristics of interprofessional collaboration of specialists* distributed at various levels: professional preparation of specialists, implementation and development of professional competences; following of the contextualised conception of collaboration; joint actions and mutual responsibility striving for the same aim: accumulation of competences, usage of various roles, spread of responsibilities; efficient communication in professional discussions; interprofessional, team and organisational learning; contextualised assessment of collaboration quality; positive and equal mutual communication of all community members; the creation of organisational values and structure supporting collaboration; collaboration-based leadership. The aspects of collaboration of specialists / pedagogues are singled out in legal documents: mutual methodical support, consulting, collaboration creating educational plans, activities, work in teams, preparation of joint projects etc.

Part 4. COLLABORATIVE CULTURE IN TEAMS: RESEARCH METHODOLOGY. In the methodological part of the dissertation the design, stages, main ethical principles, philosophical – methodological approaches and methods were presented.

COLLABORATIVE CULTURE PROVIDING EARLY SUPPORT FOR CHILDREN AND THEIR FAMILIES IN INTERPROFESSIONAL TEAMS

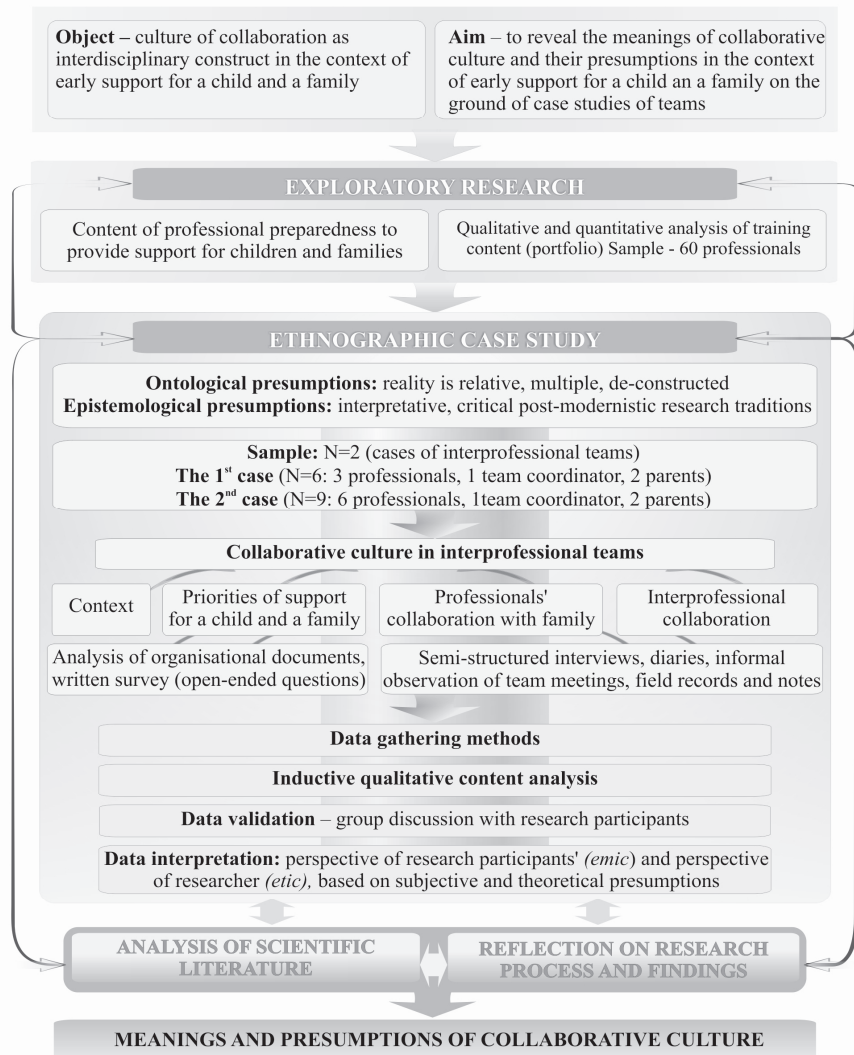


Fig. 1. The diagram of research design

Stages of the research process. *In the exploratory stage of the research* (2007–2008), an analysis of research and documents regulating to the priorities of early support for a child and family as well as the needs for collaboration when meeting special needs of children has been carried out. The exploratory

research has been carried out as follows; analysis of the content of documents on professional preparation for work in the field of early intervention has been performed; the need for further research is being identified, problem issues are being formulated. ***In the preparatory stage*** (2009), conceptions of culture (organisational, collaborative), competence (individual, teamwork, team), early support for a child and family were analysed, epistemological and methodological approaches to the research were sought. After choosing the research strategy, the research sample was selected and the research instrument constructed. In ***the stage of proceeding with the empirical research***, three areas of organisation of activities were singled out: *construction of the research instrument, data collection and primary data analysis* (2010): the interactive process took place, the research instrument has been constructed (questions of the written survey, interview, journals, observation and group discussion); in parallel, the research data has been collected and analysed in 2 different teams; *analysis, validation and interpretation of the research data* (2011): analysis of the data collected by employing various methods has been carried out (data reduction, integration, condensation). In parallel an analysis of two different cases has been carried out following common logic. Data validation in the form of *group discussion* between the researcher and research participants has been carried out. After data reconstruction, on the grounds of received feedback, cases have been described, scientific literature has been analysed and data interpretation has been carried out; *preparation of the research data presentation* (2011): after carrying out an analysis of empirical data and theory, research conclusions have been formulated on the basis of their links. The research report has been prepared.

Ontological, epistemological, methodological presumptions of research.

The reality in research on the ***ontological level*** is explained through the approach of *postmodernism*. Organisation is a relative reality of meanings, which are inter-subjectively and inter-actively constructed by individuals' understanding on the grounds of their social experience (Guba, Lincoln, 1989; Walliman, 2006). The expressions of culture are identified in the texts, which are rewritten, aiming at an emancipation from unknown dimensions of reality (Hatch, Cunliffe, 2006). On the ***epistemological level*** research is based on the tune of different research traditions: *interpretative approach*, grounded on the theory of *symbolical interactionism* (creating knowledge about subjective human understandings, recognising reality through social actions and activity, applying interpretative research methods); *critical approach*, grounded on *critical theory* (revealing an ideology of reality, presenting the various understandings and interpretations) and *approach of pragmatic(al) constructivism* (developing the vision of practice perfection). The main empirical research is based on an *interpretive perspective*, which highlights the importance of the revelation of: *meanings by which behaviour, activities are interpreted and ways in which these meanings are constructed* (Davel, Tremblay, 2003; Frey, Sunwolf, 2004; Elliot, 2005; Denzin,

Lincoln, 2008). The assessment of collaborative culture in interprofessional teams is not the aim of research, but the interpretations of empirical data, based on subjective experiences of the researcher and theoretical conceptions. This allows for the the guidelines of practice development to be revealed, seeking the practical benefit for research participants and communities of practice (Brookfield, 2005; Mažeikis, 2005; Reeves, Lewin, ir kt., 2010). On the **methodological level ethnographic case studies** promote a research collaborative culture with the aim of identifying characteristics of the case, avoiding pre-determination of concepts in the empirical research data. It is aimed at revealing an holistic picture of the characteristics of collaborative culture through detailed *narratives of the research participants* (detailed descriptions of everyday activities). The data is presented by defining clear boundaries between interpretations of the research participants (*emic*) and the researcher (*etic*) (Willcoxson, Millett, 2000; Goulding, 2004; Laws, McLeod, 2004; Cohen, Manion, 2007; de Munck, 2008; Merrill, West, 2009; Holloway, Todres, 2006; et al).

Data gathering methods. Methods are appropriate to ethnographic research: **document analysis** analysis of documents of professional preparation to provide early support for a child and family for revealing the features of professional preparation content and *analysis of organisational documents* aiming at the identification of declared values, priorities highlighting specificity of particular organisation; **open-ended written survey** – the questionnaire created by the dissertation author has been applied, for disclosing common values of the teams as well as experienced challenges of the research participants; on the grounds of the data, questions for further interviews were constructed aimed at detailed and contextualised explanations of the meanings; the **individual semi-structured interview** helped to reveal the value attitudes of the professionals and parents towards early support for a child and family, interprofessional collaboration and collaboration with families; on the grounds of opinions, experiences, narratives of practical situations, successful and challenged practice were identified; **journals (diaries)** revealed situations of collaboration as well as meanings which participants give to them. This method has been applied for the purpose of detailed descriptions of collaborative situations as well as giving the possibility for research participants to reflect on collaborative practice, considering that this would give the possibility for the researcher and research participants to better know the situation and notice new or changed meanings of practice; **non-formal observation** has been applied as a method for supplementing the data when purposefully orienting towards the observation of professionals' interactions during team meetings that revealed the aims, content of discussions, values of activities highlighted in interactions; **group discussion** has been employed to collect data on the experience accumulated by the team as a consequence of the historical context, i. e. team development. The stages of development of different teams provided an opportunity to know the determining factors

of the existing situation. This method has been applied also for validation of the research data: it was intended to avoid mis-interpretation of participants' positions when detailing meanings; *the field notes* helped the researcher to observe the aspects highlighted through the interactions and related with the research object: the situations experienced by the researcher, interpretations were indicated with both researcher's and participants' positions, the research process-related insights were documented; field notes helped to analyse and interpret the data.

These **research data analysis methods** have been applied in the dissertation: *quantitative (descriptive in frequencies) analysis* has been carried out by analysing the exploratory research data; *qualitative content analysis* has been carried out when following the *inductive logic of data analysis* which enabled the analysis and description of characteristics of the collaborative culture, subjective individual and collective understandings of the research participants, reflections on experiences of own activities in the natural organisational and historical context; an *analysis of scientific literature* has been carried out when following the research data that helped to select significant theoretical sources to deepen the understanding of the conception of the research phenomenon under investigation and broaden the possibilities for data interpretation.

Part 5. FEATURES OF SPECIALISTS' PROFESSIONAL PREPARATION TO PROVIDE EARLY SUPPORT FOR A CHILD AND FAMILY: THE RESULTS OF EXPLORATORY RESEARCH. The exploratory research, i. e. an analysis of professionals' (N = 60) working in the field of early childhood intervention and the training portfolio, showed that the content of different professionals' preparation to work in the field of early intervention is directly related with their *specific area of profession*. Specialists have enough *interdisciplinary knowledge* (related areas), while different aspects of specialist's preparation compose of presumptions for the practice based on interdisciplinary work and collaboration. When professionals from different areas concentrate their knowledge and expand the boundaries of their competencies in providing complex services for a child and family, they may supplement and learn from each other. According to the opinion of specialists, equally important competencies in their work are *related with the process of individual intervention and collaboration amongst the specialists*. Specialists do not score *competencies of collaboration with families* as extremely important.

Part 6. COLLABORATIVE CULTURE OF TEAMS PROVIDING EARLY SUPPORT FOR A CHILD AND FAMILY: THE RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH. Two teams results were presented. Empirical research was accomplished according to common research logic and consistency therefore data are presented under the *overall structure of case presentation*. The data were collected by different methods, integrated into the combined system and validated in the group discussions with research participants,

they were presented with inductive clear code classifications, which involved *characteristics of contexts* and *characteristics of collaboration culture*. Each of these parts involves common *themes and subthemes* for both cases because it provides an opportunity to analyse and summarise experiences of the teams. *Categories and subcategories are different*, as they disclose similarities, differences and diversity of qualities in teams.

Characteristics of the context are introduced by the presentation of three themes: *context of organization* (subthemes: image in the municipality context, priorities of activity, type and structure), *team activity context* (subthemes: team concept, specialities of team activity, characteristics of team members), *team development context*. ***Characteristics of collaboration culture*** in the teams is disclosed by three themes: *theoretical methodological values of early support for a child and family*, *professionals collaboration with families* (subthemes: interpersonal relationship, equal participation, communication, parents' counseling), *interprofessional collaboration* (subthemes: roles of team members, interpersonal relationship, communication, practice development, leadership).

Research data was presented from two perspectives: research participants (*emic*) and researcher (*etic*). The researcher tried to keep a distance from the data and preconceived presumptions, while presenting the *research participants' perspective (emic)*. The meanings of reality given by research participants, was presented by a form of group narrative. According to the *researcher's perspective (etic)*, it was the aim to present *situational* (subjective interpretations which reflect and supplement research data and researcher's experience) and *theoretical* interpretations (based on theoretical attitudes and findings of previous research). Presenting cases from two teams, an emphasis showed *different relations between the researcher and reality* which is explored. In the first team the researcher is "*insider as outsider*", i. e. a member of the organization. In the second team the researcher is "*outsider*", i. e. seeks to know the culture without being the member of organization.

CONCLUSIONS AND SCIENTIFIC DISCUSSION

1. Features of Specialists Professional Preparation to Provide Early Support for a Child and Family. Identified the **characteristics of professionals' preparation** to provide early support for a child and a family and to distinguish **presumptions for such a development:**

- ***Development of specific professional competences.*** The early intervention training content for different specialists is directly related to their *particular professional domain*. The training of specialists in educational support and health care puts major emphasis on *clinical knowledge* (child's cognitive development and the assessment of various disorders). The training of social workers and psychologists focuses more on the *social aspects of a child's development* (the impact of environmental and psychosocial influence of the disorders on a child's development, family's experiences with the child's disability). Since specialists

usually work in interprofessional teams their training should be based on interdisciplinary content and opportunities to learn together and from one another.

- ***Specialised training for specialists of early intervention in childhood.*** A lack of specialised training for specialists of early childhood intervention in the country has *limited their knowledge of philosophy, models, research of early support to a child and family*. Data of empirical studies suggests that in terms of meeting a children's special educational needs, specialists tend to associate their practice with the philosophy of pre-school education rather than the theoretical methodological attitudes of early childhood intervention.

- ***Development of competences of collaboration with families.*** Specialists view *competences related to the individual process of intervention* (assessment of development and application of methods of intervention, professional responsibility) and *competences of collaboration between specialists* as equally important. Usually specialists do not consider *competences of collaboration with families* (cooperation, maintenance of positive relationships and parent counselling) as significant. This shows the need for the improvement of skills of specialists training in work with families as identified by the empirical study.

- ***Interprofessional training for collective action.*** Research results have revealed that specialists do possess sufficient *interprofessional knowledge* in various scientific domains (speech therapy, neurology, education sciences, social work etc.), and different aspects of specialists' professional training form the prerequisites of interdisciplinary and collaborative practice. Different professionals share specific knowledge, thus complementing each other, learning from others, expanding their competence limits, and provide comprehensive support to a child and family. On the other hand, the empirical data has also shown that, in reality, support is usually associated with professional functions and duties. In their practice, specialists tend to emphasize the importance of *personal* (maintenance of positive mutual relations, communication) over *specific competences* (problem solving, organization and coordination of work). *Mutual relations and communication* between the specialists are mostly valued, while collective actions in solving real problems or learning from each other are disregarded due to either the lack of time or the competence. Such a situation proves the need for the creation of interprofessional modules in the curriculum to train specialists in collective problem solving during their undergraduate studies. Continued professional development could be related to interprofessional learning in both formal and non-formal activities.

2. Links of Practice and Theoretical Methodological Attitudes of Early Support for a Child and Family. A summary of the research data has revealed **presumptions for the development of early support for a child and family** that are important for maintaining a collaborative culture in an interprofessional team:

- ***Individualised education, oriented to meeting the special educational needs of the children.*** Teams that have participated in the research, as well as

parents, tend to associate early support to a child and family with *direct services to a child by educational support specialists in order to meet the child's special educational needs*. The educational approach followed by the specialists is based on *the principles of individualised education*: the focus is on a child's individual capabilities, individualised curriculum, methods, forms, assessment of achievements, adjustment of physical environment and maintenance of positive emotional relations with the child. The study has revealed that the level of *children's special educational needs determines the goals for the children's education*: the goal to educate for skills of self-reliance that are important for the development of the children's opportunities for social participation in children with severe special educational needs, or the promotion of children's active participation in cases of mild special educational needs.

▪ ***Inclusive education and flexibility of support.*** Research data has shown that the *flexibility and accessibility of professional support to children*, i. e. concentration depending on the emerging need, are promoted by *the organisational structure that does not limit specialists' professional activity and by workload* as well as by specialists' approach based on *the principles of personalised, inclusive education*. The grouping of children traditionally on the basis of developmental disorders and the level of special educational needs limits the possibilities to use organisational resources.

▪ ***Narrative practice identifying parents' expectations and directions of support.*** The quality of support to a child is measured by *children's educational achievements* and the *level of parents' satisfaction*. Specialists learn about parents' satisfaction about the support they received and of their expectations about the children's education by receiving feedback from parents. Specialists working in teams point at the *difficulties of identification of parents' expectations* because of the unique nature of a child's development, *different expectations parents have about the child's development* and different reactions from parents to difficulties encountered by the child. An interpretation of the research data has shown that *parents develop their expectations about support to the child within the boundaries of the specialists' professional activity*, and specialists tend to view a child within their own professional activity (speech and language therapist's, movement correction specialist's, etc.), rather than within the context (family and other environment). Different attitudes of parents and specialists towards the problem identified by the research have prompted the premise that questions relevant to parents, but not "prescribed" in the regulations of specialists' professional activity are sometimes set aside to be solved by the parents. Situations depicted in the research have revealed that *narrative practice* is followed an identification of parents' expectations and priorities of support not only to a child, but also to the family.

▪ ***Development of the conception of family support.*** The research suggests the presence of links between *specialists' value orientations towards early support*

to a family, their professional training and regulation of activity. The content of specialists' training is focused on the process of intervention, i.e. application of clinical and pedagogical knowledge for stimulation of a child's development. Despite possessing sufficient interprofessional knowledge, different specialists usually associate their practice with the direct support to a child, depending on the specialists' functions. *Family support* is usually associated with *supporting parents in their child's education* and *informing parents about the situation of the child's education*, as required by the regulation of professional activity. The need for more comprehensive family support is identified with support by psychologists or social workers to families at social risk, to parents coping with a child's disability.

- **Coordination of services for a child and family.** Support by social workers to families and the coordination of their services are very important in work with social risk families. Health care, social and educational support coordination practice has already been included into applicable regulations. However, research data has revealed that the implementation of family support practice depends on the attitudes of managing staff in organisations, municipalities and on financial support.

Reflecting on the data of empirical research in the context of the theoretical methodological attitudes of early support to a child and family, recent conceptions in the field under discussion are taken as the basis. Family-centred practice is based on the theoretical ecological-systemic methodological direction which is closely related to the theories of *attachment* (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1980, cited in Bretherton, 1992), *social learning* (Bandura, 1977), *social development* (Vygotsky, 1978), *transactional communication model* (Sameroff, Fiese, 2003); *human's ecology* (Bronfenbrenner, 1979), the links between a child and systems existing in one's environment as well as their interactions having (in)direct impact on the child's and family's functioning are emphasised. Implementation for a family-centred practice model becomes the object of a scientific discussion. It remains a challenge because of a lack of a clear theoretical methodological single direction, the gap between professionals' and parents' points of view as well as the cohesion of an organisation's values, scientific research, practice and legal regulation. When analysing the empirical data of the research in the context of paradigm change, a pronounced orientation towards a child's education as well as towards a specialist as an expert becomes clear. The research data also reveals certain *aspects of family-centred practice*: support of professionals to families in solving the issues related to children's learning, flexibility of professionals when communicating to families.

Contradictions explaining **the barriers for family-centred practice** were found:

- Training and professional activities of the majority of specialists who are the "closest" to a child (speech therapists, specialists for movement correction, special pedagogues) are based in *the educational approach* and attitudes are individualised, inclusive education as well as theories of a child's teaching/

learning; therefore, the orientation towards a child, one's education, therapies predominate in early intervention practice. Training of social workers and psychologists and provided support based on *the social interactive / transactional points of view* is more rarely accessible to families (because of the specificity of support, traditions, family attitudes etc.); therefore, it can be considered that this partially predetermines a lack of sensitivity oriented towards the recognition of a child in the family context as well as support to the family.

- Specialists explain a child's development through holistic and systemic points of view, which are usually used as synonyms, even though their different meanings become obvious. *The holistic approach* allows for the knowing of a child as an integral system of one's various developmental areas and also recognises strengths and weaknesses of the development fields. *The systemic approach* towards a child's development, as a result of interactions of different eco-systems, provides an opportunity to recognise the reasons for the problems and to search for more diverse ways to solve problems, not only through specific educational support (education, therapies) to a child being limited by professional functions. *In practice, this requires an unusual systemic assessment of a situation oriented towards analysing the factors of the child's, family and broader community strengths and risk which would allow professionals to flexibly plan their activities depending on the individual needs and abilities of a child and family. The systems approach encourages not only a consideration of the priorities of support, but also assures interdisciplinarity and interprofessional team competence in the implementation of this support.*

- *The system of services of early support to a child in Lithuania in many cases ensures accessibility of support of professionals; therefore, specialists and parents are oriented towards direct support to a child.* The responsibility for success in children's learning and developmental progress is addressed to specialists; therefore, in the field of early intervention, the quality of educational interactions with a child is one of the key priorities. Significantly less attention is paid to interactions between parents and children, to the child's experience stimulated by the family and in support to parents aimed at an assurance of the child's health and safety. All this, and following the provisions of the ecological systems theory, mostly stimulate the child's development (Guralnick, 2001).

- The research revealed a gap between pre-school education as "general education" and early support to a child and family as "special education" in the practice of an interpretation of theoretical methodological provisions. Pre-school education is based on provisions of child-oriented education aimed at the stimulation of the child's activeness, creativity, interests, and child-oriented education in the context of early intervention in childhood is explained through support to a child of a remedial character. Priorities of family-centred practice in these "different" systems are also treated and interpreted in different ways. More common aspects are manifest in the field of collaboration with families only.

3. Presumptions for Development of Collaboration between Professionals and Families. Successful experiences of teams in the research and the revealed aspects requiring improvement have helped identify **the presumptions for development of the culture of collaboration with families:**

▪ ***Respect to parents' position, even where it does not correspond to specialists' attitudes.*** *Close relations between specialists / educators and parents* (mutual respect, positive attitude towards a child and parents, desire to help), *respect to parents' position* (openness, friendly attitude, empathy, understanding of what parents feel, flexibility of actions depending on parental behaviour, reactions, expectations) are considered by the teams to be the prerequisite for fostering collaborative cultures among specialists and parents. However, research data has revealed that in practice, respectful and tolerant attitudes to the parents' position is usually present when the parents' attitude corresponds to that of the specialists. In situations where parents and specialists have different expectations, parents are usually the party that is "blamed" indirectly, and not the specialists. There is no attempt to look deeper into reasons that determine the parents position. Sensitive, unconditional and respectful attitudes towards the family is related to the psychological attitude towards the family as a system. The paper offers the premise that such attitudes are important in maintaining positive relations with families. This attitude in one of the teams participating in the research may be related to the participation of a psychologist in the interprofessional team.

▪ ***The development of the environment for informal communication promoting positive interactions between all participants of the educational process.*** Informal communication between specialists / educators and families regardless of the goals (information exchange, problem solution, counselling or participation) is viewed by the specialists and parents as manifestations of mutual collaboration. The *informal communication environment* (parent participation in group, community events, parent communication in group activity etc.) is considered to promote positive relations between all participants of the educational process: child and parents, parents and specialists, specialists and child. Specialists and parents note that the educators' initiatives and efforts to communicate with the parents promote parental initiatives.

▪ ***Equal participation of parents and professionals.*** *The parents' equal participation* is viewed by parents and specialists as sharing responsibility for the child's education with the goal of maintaining its continuity at home, which determines efficient educational achievements by the child. However, research data has revealed that the parents' equal participation is still a challenge in practice. Although specialists / educators do take parents' opinion into account in assessing a children's abilities, setting educational goals and solving problems, the responsibility for the child's educational results is still shared seldom in practice due to the parents' avoidance in accepting certain obligations and responsibilities. Interpretations of research data suggest the premise that *the notion of situation*

is not based on the principles of equal participation: specialists are competent in planning the content and setting the strategies of the children's education, they encourage parents to follow certain recommendations and parents become the executors of the specialists' plan rather than of a collectively developed plan.

- ***Child and family support planning.*** An analysis of the research data has revealed that differences in the level of a child's special educational needs cause differences in demand for parental participation. In case of children's low special educational needs, direct services by specialists to the child are usually sufficient and do not always require active involvement of parents into the process of the child's education. In case of children's high special educational needs, the situation requires complex support to the child and family and prompts specialists and parents to collectively prepare a programme of the child's education expanding the plan of direct and indirect services to a child and family.

- ***Preparation of parents for active and equal participation.*** Family support in solving children's education-related problems is considered to be a professional duty of the specialists. Experiences of both teams shows that parents wish that the specialists made decisions as "experts", but research data has revealed specialists' different perception of parents' readiness for equal participation in teams. Active and equal participation of parents has been associated by one team with a *natural readiness of parents to collaborate with specialists*, and the other team has associated professional support in solving family-related problems with the notion of *empowerment of parents for decision making*. Specialists' expectations about parents' participation have revealed *guidelines of parent preparation for active and equal participation*: education of positive attitude in parents in respect to specialist advice; encouragement of feedback from parents to specialists; teaching parents to develop "adequate" expectations about their child's education if the child has a disability and the use of a participatory approach in parents as opposed to a consumerist approach.

- ***Mutual communication between specialists and parents "here and now".*** Communication with parents in organisations is associated with a *one-way approach to parents* (provision of organisational information, spread of information online, presentation of children's educational achievements on notice boards, in files, during exhibitions, events etc.). However, specialists usually identify spontaneous conversations with parents about the children's educational process and the achievements and general strategies of the children's education. *Situations of informal daily communication with families* are usual in the practice of communication with families. They can be initiated by specialists or by parents; therefore, such interactions can be considered as bilateral. Although theoretical sources (Powell, Diamond, 1995; Ruškus, Mažeikis, 2007) note that spontaneous communication is not a significant form of collaboration, specialists and parents view such communication as important, because it creates possibilities for maintaining a constant contact, spread of information or mutual

feedback. Research data has shown that organisational barriers (specialists' high workload in work with children, lack of time on parents' side, services of transportation of children to educational institution) may hinder possibilities for such communication.

▪ ***Family counselling focused both on the specialists' and family's needs.***

Specialists view parental counselling as one of the goals of collaboration with parents. Usually *the need for parental counselling emerges on the specialists' side*: specifics of specialists' work are introduced to parents, parents are provided with information to help them better understand the special educational needs of their child, recommendations and tasks for ensuring continuity of the child's education at home. In parent counselling, specialists emphasize the importance of comprehensible, figurative and well-grounded information provided to parents. Still, such counselling very often fails to reach its goal, i.e. successful continuity of children's education at home. Parents might lose patience in educating their child at home. Although the importance of targeted, planned and individual parent counselling is emphasised, specialists claim that *informal counselling focused on questions emerging in families is also successful*. Specialists note that they strive to teach parents how to interpret the child's behaviour correctly, give advice how to behave in different situations in respect to the child, how to bring up and educate the child. According to the specialists and parents, the reason is that parents most usually encounter difficulties determined by the children's emotional and behaviour problems and inadequate interactions. Studies by other scientists (King et al, 1999; Espe-Sherwindt, 2008; Davis, Gavidia-Payne, 2009) suggest that family support promoting positive interactions between children and parents in the solving of behaviour problems is one of the major criteria used by parents in assessing the support they receive. However, counselling focused on solving problems encountered by a family creates certain challenges in practice because of the following reasons: too little attention paid by specialists towards identification, analysis and solution of problems encountered by families, and specialists' competence in providing individualized advice to the family because of individual special educational needs of the child. Specialists and parents note *the need for parents' education* to enable them to actually discuss the relevant questions, provide information to parents about children's development, disorders, opportunities to receive services in various institutions.

▪ ***Collaborative counselling.*** Research data has revealed that specialists seek to implement parent counselling, but admit that, in practice, there is lack of targeted, planned individual counselling *because of the country's service system aimed at the provision of direct child services*. Specialists note the need for parental education and counselling by encouraging parents to participate in training, organising seminars for parents, establishing education parent groups, parent communication groups and discussion. Parental education and counselling in family-centred practice is associated with the empowerment of parents for active participation (Talay-Ongan, 2001; Woods, Wilcox et al.,

2011). *Specialists' professional training focused on children's education* may create certain difficulties, because specialists also need the competences of adult training. Following the principles of situated learning and family-centred practice, parental counselling should be aimed at meeting the learning needs of parents and specialists, education of practical skills and striving for measurable results. Such counselling is described as a *collaborative* process, when parents and specialists construct shared knowledge, i. e. learn from each other and together.

The contradictions, revealed in research, explain **the barriers to collaboration between professionals and families**:

- *The aspect of relations* is obvious in the practice of collaboration of professionals with families: non-formal communication, and where the maintenance of positive relations are emphasised. From a deficit approach, the participation of families is perceived as a response to the expectations of specialists, organisation ensuring success for child's learning. Aiming at encouragement of families to participate, it is important to acquaint them with the philosophy of family-centred practice, to involve them in the solution of problems. *Collaboration with families is usually formal, i. e. families are informed, consulted, encouraged to participate in the decision-making. However, the performance of institutions providing educational support is oriented towards direct specialists' services for a child; therefore, the processes of real participation and empowerment of families are highly limited.*

- Practice based on family empowerment requires professional competences in collaboration with families which are obtained during university studies and being developed further. An analysis of professional preparation and experience of specialists shows insufficient preparation for collaboration with families. *Following the idea of equal participation, the point of view of families and specialists towards the role of professionals when developing parents' competences should be changed: from the provision of recommendations of specialists as "experts" for parents towards parents and professionals learning together and one from other through joint activities.* Learning could be based on *theoretical provisions of situational learning* (identification of the specialists' and parents needs for learning; creation of practical knowledge through joint performance, e.g. when working out and implementing a plan of support to a child and family; parents learning from professionals as experts of knowledge; professionals learning from families as experts of child's life; when reflecting on activities and providing feedback during mutual reflections; when families and professionals participate in common training) and the provisions of the *narrative practice*.

- Family-centred practice based on the ecological theory of systems emphasises the significance of the *expansion of specialists' roles and coordinated services*. In the practice of early intervention, the family should cognitively understand the family as a system, their reaction to the problems experienced by a family, their searching for the links between support being provided to a child and everyday home environment, and their stimulation of interactions

between parents and children. This point of view requires an appropriate structure of support which is linked to the performance of *trans-disciplinary teams*. *The system of organisation of support to a child and family in Lithuania predetermines activities characteristic to inter-disciplinary teams. Aimed at the implementation of family-centred practice, changes both in legal regulation of support and implementation of practical models of support are important.*

Data of the empirical research (both points of view of participants and interpretations as well as reflections of the researcher) essentially match the theoretically provisions of collaboration based on the *conceptions of cooperation and partnership* as well as on essential aspects of *participation* (readiness of parents to collaborate, when developing parents' competences; equal relations of power aiming at mutual understanding between parents and professionals; mutual communication) and *relationship* (positive relations between parents and professionals).

4. Presumptions for Development of Interprofessional Collaboration.

Successful experiences of teams that took part in the research and aspects requiring improvement have allowed for the identification of **presumptions for the development of an interprofessional collaborative culture:**

- ***Autonomy of specialists' work.*** The specialists' activity is based on the performance of professional functions defined in the regulation, i.e. direct services to a child with the aim to overcome certain development disorders and promote the child's improvement according to individual capabilities. Team specialists are characterized by responsible attitude, motivation and a tendency to constantly improve the process of a child's education. *In individual specialists' activity based on work autonomy*, individual goals of a child's development are set, and each specialist works towards the goals individually.

- ***Complexity of services, mutual problems solving.*** The importance of interprofessional collaboration (compliance with common educational values and work strategies, integration of educational goals and content) is aimed at children's educational achievements. However, depending on the organisational context (specialists' contained or extended activity) and the level of children's special educational needs, different collaborative goals can be determined. In the case of children's severe special educational needs, as the specialists are working closely together, attention is *paid towards modelling flexible education focused on the child's welfare, capacities, health and concentration in solving the emerging problems in practice*. However, it has been noted that situations that require more extensive collective work or functions, i. e. the implementation of collective activity (setting children's educational goals, problem solving) sometimes become a real challenge in practice. Another team, responsible for meeting mild special educational needs, has acted as a *problem solving team* with changing members, depending on the problem and the need. A concentration of specialists is sought when a diversity of opinions, ideas and solutions is required –

in this way, the situation can be assessed from different perspectives, causes of problems can be identified, specialists can seek advice from other specialists in making decisions, different ways of problem solving can be planned. Referring to the work experience of the specialists, it has been noted that successful solution of children's educational problems is related to inquiry-based and experiment-based implementation of projects (learning by doing).

- **Maintenance of close mutual relations.** A summary of experiences of teams participating in the research suggests that successful collaboration of specialists in teams is determined by *close mutual relations*, characterised by *equality* (participation in different activities, joint efforts, mutual assessment of work and opinion), *flexibility* (tolerance towards different attitudes, personal traits, taking into account reactions from team members as they communicate), *mutual trust* (friendly, open relations), *mutual support* (prompt and voluntary help, encouragement), *criticism* (self-criticism, openness to mutual criticism, uncertainty about the quality of practice, rationality). Teams encounter *the need for learning to accept and express mutual, work-related criticism* because of occurring personal reactions to criticism. Teams relate this issue to homogeneity (gender of femininity).

- **Informal communication "here and now".** Specialists view *daily direct communication* as one of the most important aspects of collaboration. This happens during *informal conversations* (spontaneous meetings, work breaks) and creates opportunity for the spread of information about the situation of a child's education, problem solving by searching for effective or common educational strategies. Theoretical sources (Winer, Ray, 1994; Boon, 2004; Kayes, Kolb, 2005) argue that regular meetings of team members are the indicator of effectiveness of team activity. Although specialists emphasize the importance of a psychotherapeutic approach, i.e. articulation of what is relevant. They also point to limitations of informal communication (interruptions to specialists' individual work, irrational time handling, lack of constructive grounds in discussions) that cause doubts about the value and efficiency of such communication.

- **Targeted organised communication and reflection on the practice.** The Child Welfare Committee (CWC) aim at formal, targeted organised communication. Such targeted team meetings are organised following the requirements to the committee activity. The meetings aim at a spread of information about children with special educational needs, accountability of specialists on children's educational achievements and various organisation problems solving. According to the specialists, these meetings could serve as the space for reflecting on the practice, analysing particular cases or sharing the experience.

- **Motivation and innovations.** Research data has revealed employee motivation for change. However, the external motivation of employees is also important and related to the supportive attitude of the leaders that should be expressed through: provision of conditions for participation in professional training events, support to employees in the implementation of their ideas,

valuing of initiatives and opinions of employees. Notably, innovations are the most successful where leaders and employees understand the meaning of change or generate the ideas themselves. On the other hand, if employees view their improvement only in terms of individual professional development and requirements coming from the leaders or organisational structure of activity do not promote learning inside the organisation, employees start to resist innovations, become sceptical, lack initiative for collective planning of directions of practice in the organisation.

▪ ***Individual professional improvement as active learning based on the creation of new knowledge.*** Requirements coming from a manager in an organisation to employees and employees' experience of learning determine the notion of individual professional improvement of specialists. In the team, where development is based on the idea of informal learning, specialists associate professional development with *formal and passive learning* (participations in continued development courses, methodical activity organised by the organisation, self-education). Specialists value practical / pedagogical knowledge that can be applied for the improvement of the children's educational process. Specialists point to the need for learning from each other, together or from other teams and the lack of time and own initiatives for professional discussions, i.e. knowledge sharing. Members of other teams with extensive *learning and team work experience* are more reluctant to associate their professional development passive participation in trainings. Particular attention is paid to *active learning – creation of new knowledge, counselling of other educators and education within the context of organization's practice.*

▪ ***Creation of a community of practice.*** One team case has revealed the importance of learning in the organisation by working in non-formal teams, the objectives of which are related to the formation of documents, educational projects or organization of events. The activity of these teams is directed towards the *development and spread of an organisation's pedagogical experience, improvement of personal and professional skills and teamwork skills* (development and creation of knowledge, learning together and from each other). Team work is considered to be a certain "conductor" that turns individual experiences of employees into the organisation's experience. *Successful collaborative learning* in an organisation is associated with targeted formation of teams focused on skills, motivation, interests and responsibility of prospect team members. The process of mutual work is characterized by the collective participation of team members in all stages of team activity (planning, implementation and reflection). Activity by these teams is noted for *voluntary participation, autonomy and shared informal leadership.* Negative consequences of active learning in an organisation also emerge, such as *employees' fatigue, suppressing their initiatives for innovative activity because of the diverse nature of functions in performing professional and extended functions, psychological discomfort* experienced by the employees.

▪ **Collaborative leadership.** Research data depicting different experiences of leadership have allowed for the identification of specifics of leadership that encourage collaboration in employees. The suggested premise for successful organisation is *coherence of values of employees and leaders* in such areas as creation and the maintenance of positive images of the organisation (striving for diversity of services, quality education, innovative activity); development of the organisation's experience (encouragement of autonomous work in teams and employee's inclination towards team work, creation of knowledge); work administration and collective problem solving; ensuring employee's psychological safety (by assessing employees' opinions, initiatives).

Reflecting on the research data, some **factors limiting interprofessional collaboration** become manifested in the context of family-centred practice:

▪ Specialists collaborate when consulting each other, providing support to each other, working out plans for children's learning. The conception of collaboration between specialists and pedagogues reflects its legal definition. *The attitudes and learning culture inside an organisation predetermine how much attention is paid to learning, educational activities, work in teams or work groups, preparation of joint projects.*

▪ The majority of specialists (speech therapists, special pedagogue, group pedagogues, pedagogues for art and physical education) working in teams have graduated from studies in different branches of the educational science field. Activities of all these specialists are oriented towards educational support to a child. However, other specialists (psychologists, medical staff, movement correction specialists, social workers) work in organisations too. Therefore, a question arises as to how each of them understand interprofessionalism and how interdisciplinary relations are being constructed. *The educational approach is followed in the practice of early support to a child and family can be a presumption for mutual specialists' understanding on child's development, on the other hand, it can limit the diversity of views which is important in interprofessional work in team.*

▪ On the grounds of theoretical sources (Lummis, 2001; Barr, Koppel et al., 2005; Barker, 2009), collaboration in interprofessional teams is linked to the *solution of problems, cases, joint tasks*. Such teams should be of a flexible composition, depending on the character of a problem (e.g. child's special educational needs) aiming at the accumulation of required competences. *However, it is obvious that in practice problems are usually being solved in the context of an organisation's abilities, even though not always internal resources available in an organisation are used, rarely they are sought for in wider environment, there is lack of inter-institutional collaboration and coordination of support.*

▪ The research reveals different approaches of professionals working in teams towards professional development. In one of the teams, the role of specialists as passive learners becomes visible; it makes the impact on the team's and organisation's performance which is often based on conservative solutions that used to "answer the purpose". On the contrary, professional development

of specialists based on the provisions of systemic and situational learning in a team where long-term traditions of active learning and creation of new practical knowledge have been formed, is aimed at innovative performance. The research reveals that *a passive point of view towards learning limits not only the possibilities of individual professional development but also of team work and organisation's learning.*

- In interprofessional teams, the dissemination of information on cases of particular children and families, planning of intervention strategies and non-formal reflection on the intervention process is considered to be the purpose of communication among specialists. *The orientation of specialists towards support to a child in regular team members' meetings limits the content of reflections on practice.* The research reveals the need for further research disclosing the efficiency of professional communication.

Reflecting on the data of the empirical research in the context of the theoretical attitudes of situated learning, the empirical research has revealed that interprofessional collaboration in teams could be based on the principles of a *community of practice* (professionals working in team share a common interest field, act together, when interacting learn from each other how to perform more efficiently, how to improve themselves at the professional and personal levels (Lave, Wenger, 1991; 1998).

5. Reflection on Ethnographic Research of a Collaborative Culture in Teams. The following **opportunities of the ethnographical research** constructing knowledge on collaborative culture in teams have been revealed: possibility to implement qualitative research; to understand differences and possibilities of naturalistic and critical-postmodernist research perspectives; possibility of professional growth of the researcher aiming to understand *others*; possibility of collaboration between researcher and research participants in planning research and validating data (it is understood as a guarantee for data reliability, possibility to know ourselves better and the presumption for change of meanings); to disclose different epistemological perspectives (“insider” / “outsider”) research culture.

The aspects of development of the research participants and the researcher illustrate the ideas of *symbolic interactionism and social constructivism*, i.e. reveal how during communication the interpretation of *own* and *others'* practice provides a possibility for the construction of mutual reality (cultural meanings, experience). *The ethnographical strategy of the research* enabled for an explanation of the collaborative culture in teams against the natural background of its context (members. Conditions, structure of activities, conception, development) and avoiding assessment of the level of communication characteristic to the (post)positivist research tradition according to theoretical standards. However, *the critical point of view* in the research constituted the possibility to reveal *the unity or contradictions* of theoretical, legal and

practical, researcher's and research participants', different research participants' meanings in the collaborative practice and, on the basis of these, to describe and interpret *the qualitative aspects* of collaborative culture in interprofessional teams, *to identify the preconditions for its development*. The auto/ethnographic point of view in the research encouraged the researcher's reflectivity throughout the entire research process, when reflecting on own experience and its impact on the construction of knowledge, the research data and the research process. The critical and auto/ethnographical point of view allowed for the revealing of the contextualised reality of an interprofessional team based on a diversity of viewpoints, constructive conflict and complexity.

APPROVAL OF RESEARCH RESULTS

▪ *The publications on the dissertation topic in reviewed periodical editions.*

1. Ališauskienė, S., Čegyūtė, D. (2008). Ankstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų profesinio pasirengimo turinio analizė / Analysis of the Content of Professional Training in the Field of Early Childhood Intervention. *Specialusis ugdymas / Journal of Special Education*, 2 (19), 79–91.
2. Čegyūtė, D., Ališauskienė, S. (2009). Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiuosius poreikius: koncepto analizė / Shared Competence of Professionals Meeting Children Special Needs in a Team: the Analysis of the Concept. *Jaunujų mokslininkų darbai / Journal of Young Scientists*, 1(22), 33–45.
3. Kairienė, D. (2010). Komandos narių bendradarbiavimas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: atvejo analizė / Collaboration of the Team Members in Providing Early Support for the Child and The Family: A Case Study. *Specialusis ugdymas / Journal of special Education*, 1 (22), 84–109.
4. Ališauskienė, S., Kairienė, D. (2011). Pasidalytos kompetencijos plėtojimo prielaidos ankstyvosios intervencijos komandoje / Presumptions of Mutually Shared Team Competence Development in Early Childhood Intervention. *Specialusis ugdymas*, 2 (25), 90–100.

▪ *The papers on the dissertation topic read at scientific conferences:*

1. Ališauskienė, S., Čegyūtė, D. Analysis of the Content of Professional Training in the Field of Early Childhood Intervention in Lithuania. Baigiamoji Leonardo da Vinci EBIFF projekto konferencija. Austrija, Gracas, 2007, rugsėjo 27 d.
2. Čegyūtė, D., Ališauskienė, S. Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiuosius poreikius: koncepto analizė / Collaborative Work of the Team, Meeting Early Needs of the Children and Families: Case Analysis. *Lietuvos edukologijos krypties doktorantų ir jų*

vadovų tarptautinė mokslinė konferencija „Tarpdisciplininių tyrimų link“. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2009, kovo 20 d.

3. Kairienė, D. Collaborative Work of the Team, Meeting Early Needs of the Children and families: Case Analysis. *Tarptautinė jaunujų mokslininkų konferencija: „International Conference of Young Scientists“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2010, balandžio 29–30 d.
4. Kairienė, D., Ališauskienė, S. Collaborative Work Practice Meeting Early Special needs of Children and Families: An Ethnographic Case Study. *„Learning Better Together: 2nd International Conference for Health and Social Care InterProfessional Education and Practice“*. Jungtinė Karalystė: Mančesterio Muncipalinis universitetas, 2010, liepos 6–7 d.
5. Kairienė, D. Specialistų bendradarbiavimo ypatumai ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančiose komandose / Peculiarities of Interprofessional Collaboration Providing Early Support for a Child and Family in Teams. *Tarptautinė mokslinė konferencija: „Specialioji pedagogika: nuo defektologijos inkliuzinės pedagogikos link“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2010, spalio 28 d.
6. Ališauskienė, S., Kairienė, D. Mutually Shared Team Competence of Professionals in Early Childhood Intervention. *ATEE Spring University conference „Educational Innovation for Creative Society“*. Vilnius, 2011, gegužės 5 d.
7. Kairienė, D. Tyrimo dalyvių bendradarbiavimas konstruojant fenomeno reikšmes / Collaboration of Research Participants and Researcher, Constructing the Meanings of Phenomenon. *Tarptautinė mokslinė konferencija „Sveikata. Visuomenė. Mokslas.“* Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija, 2011, gegužės 6 d.
8. Kairienė, D., Ališauskienė, S. Interprofessional Collaboration in Interprofessional Teams Meeting Early Special Needs of Children and Families. *CPLLOL 8th European Congress: „New Advances in Speech and Language Therapists’ Professional Practice and Education.“* Nyderlandai, Haga, 2012, gegužės 25–26 d.

▪ ***The main papers on the dissertation topic read in methodological seminars:***

1. Čegyūtė, D. Development of Research Philosophy and Methodology in Context of Collaboration in Teams. *Tarptautinis metodologinis seminaras doktorantams: „Kritinis mąstymas universitetinėse studijose.“* Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2009, kovo 21 d.
2. Kairienė, D. Ethnographic Case Study in Context of Research: Collaborative Culture in Interprofessional Teams. *Tarptautinis metodologinis seminaras doktorantams: „Ethnography in Educational Research“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2012, sausio 26 d.

▪ *The practical seminars and papers in practical conferences read on the dissertation topic:*

1. Kairienė, D. Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiuosius poreikius / Mutually Shared Team Competence, Meeting Special Educational Needs of Children. *Respublikinė metodinė praktinė konferencija: „Sutrikusios kalbos vaikų ugdymas: praktika, aktualijos, perspektyvos“*. Šiauliai: Gytarių vidurinė mokykla, 2009, balandžio 30 d.
2. Kairienė, D. Komandinis darbas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: teorinės ir praktinės perspektyvos / Teamwork Providing Support for a Child and a Family: Theory and Practice. *Seminaras ikimokyklinių įstaigų pedagogams ir specialistams*. Šiauliai: Logopedinė mokykla, ikimokyklinio ugdymo skyrius, 2010, balandžio 30 d.
3. Kairienė, D. Ankstyvoji pagalba vaikui ir šeimai: Jungtinės Karalystės patirtis / Early Support for a Child and a Family: Experience of UK. *Radviliškio rajono logopedų praktinė konferencija „Gerosios patirties sklaida, šalinant asmenų kalbos ir komunikacijos sutrikimus.“* Radviliškis, 2010, gegužės 6d.
4. Kairienė, D. Specialistų bendradarbiavimas su tėvais, tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius / Specialists' Collaboration with Parents, Meeting Special Educational Needs of Children. *Respublikinė praktinė logopedų konferencija „Vaikų, turinčių kalbos ir komunikacijos sutrikimų rengimas mokyklai.“* Panevėžys, 2011, gegužės 24 d.
5. Kairienė, D. Tyrimo ataskaitos pristatymas tyrimo dalyviams / Presentation of research findings for research participants. 2012, birželio 6, 10 d.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Daiva Kairienė – teaching assistant of the department of Special education, at the Faculty of Social Welfare and Disability Studies, Šiauliai university; speech and language therapist working in the pre-school. Research interests: collaborative culture providing early support for a child and family; training and competencies of professionals working in this field.

Address: Šiauliai University, Department of Special Education, P. Višinskio str. 25, LT 76351 Šiauliai, Lithuania, tel. +370 41 595 734, e-mail: daiceg@gmail.com.

BENDRADARBIAVIMO KULTŪRA ANKSTYVAJĄ PAGALBĄ VAIKUI IR ŠEIMAI TEIKIANČIOSE INTERPROFESINĖSE KOMANDOSE

Santrauka

Tyrimo aktualumo ir mokslinės problemos pagrindimas. Ankstyvosios intervencijos vaikystėje sistemos jau nuo aštuntojo XX a. dešimtmečio daugelyje Europos šalių grindžiamos sisteminiu ekologiniu pagalbos modeliu. Nuo didaktinės intervencijos sparčiai pereinama prie į bendradarbiavimo procesą orientuotos pagalbos ir socialinio veiklos kryptingumo. Vis labiau akcentuojama vaiko raidos priklausomybė nuo socialinės interakcijos šeimoje, t. y. vertinamos ne tik vaiko ir šeimos charakteristikos, bet ir jų tarpusavio sąveikos. Šiame kontekste, siekiant vaiko raidos ir funkcionavimo pažangos ir gerovės, itin svarbus vaidmuo tenka specialistų bei šeimų bendradarbiavimui. Naujausios ankstyvosios intervencijos idėjos grindžiamos integracijos, įtraukimo, dalyvavimo, interdiscipliniškumo, orientacijos į vaiką šeimos aplinkoje, partnerystės, įgalinimo nuostatomis. Visos šios idėjos jau daugiau nei du dešimtmečius veikia Lietuvos ikimokyklinio ugdymo bei mokyklų sistemas. Mažiau, tačiau turėjo įtakos ir ankstyvosios pagalbos sistemos kūrimui ir funkcionavimui.

Naujų, į šeimą orientuotų ir socialiniu, edukaciniu, psichologiniu kryptingumu pasižyminčių, paslaugų poreikis praktikoje vis dar laikomas iššūkiu dėl itin specializuoto, terapinio korekcinio požiūrio į pagalbą, vyraujančių į vaiką orientuotos paradigmos tradicijų (Dunst, 2000; Moore, 2005; Ozdemir, 2007), nelygiaverčių tėvų ir specialistų santykių (Ališauskienė, 2005a; Ališauskas, 2007; Ruškus, Mažeikis, 2007), atotrūkio tarp teorinių modelių, paslaugų politikos ir realios praktikos (Hurth, Goff, 2002; Ozdemir, 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Porter, 2008). Į šeimą orientuotų modelių praktinio įgyvendinimo sunkumų kyla ir dėl specialistų pasirengimo teikti ankstyvąją intervenciją vaikams ir jų šeimoms bei patirties stokos (Ališauskienė, 2005a; Ozdemir, 2007), aiškių strategijų, rekomendacijų, gairių, metodikų (Ozdemir, 2007). Nors pastaraisiais metais spartūs švietimo pagalbos sistemos šalyje pokyčiai, kuriems įtakos turi naujos suderintos politinės bei mokslinės iniciatyvos, skatina pažangą, tačiau, kita vertus, praktikai tai kelia dar daugiau iššūkių. Todėl šiame kontekste svarbūs moksliniai tyrimai, sėkmingos praktikos patirčių sklaida, kita įvairiapusė pagalba specialistams, šeimoms, bendruomenėms.

Ankstyvasis vaikų specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas ne tik strateginiuose Europos, bet ir Lietuvos dokumentuose apibrėžiamas kaip interprofesinės specialistų komandos teikiama pagalba, įvairių profesijų atstovams susitelkiant bendrai spręsti dažniausiai kompleksines problemas. Skirtingi bendradarbiavimo praktikos, tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, aspektai itin plačiai pastarąjį dešimtmetį tyrinėjami ne tik užsienio (Epstein,

2001; Talay-Ongan ir kt. 2001; Soriano, 2005; Nolte, 2005; Guralnick, 2005; Odegard, 2007; Ozdemir, 2007; Melanson, 2007; Espe-Sherwindt, 2008), bet ir Lietuvos mokslininkų (Ališauskienė, 2002; 2003; 2005a; Miltenienė, 2005; Gerulaitis, 2007; Ruškus, Mažeikis, 2007; Ruškus ir kt., 2009). Tyrimai rodo, jog ankstyvosios intervencijos srityje dirbantys specialistai vis labiau deklaruoja, jog pagalbą teikia bendradarbiaudami. Tačiau akivaizdu ir tai, jog specialistai realiai bendradarbiauja mažiau nei teigia. Apskritai, stokojama išsamių, kompleksinių tyrimų apie bendradarbiavimo sampratą, veiklas, svarbą ir įtaką vaikų ir šeimų raidai, dinamikai. Tyrimų, atliktų Lietuvoje, rezultatai įrodo išliekanti bendradarbiavimo praktikos aktualumą bei tobulinimo poreikį. Bendradarbiavimo tema pripažįstama kaip itin aktuali, tačiau praktinėse situacijose šia sąvoka spekuliuojama, nevienodai, ne visada adekvačiai suvokiamas bendradarbiavimo turinys. Nors pripažįstama lygiaverčio tėvų dalyvavimo vaikų ugdymosi procese reikšmė, bendro tikslo ir veiklos konstravimo procesas, siekiant sutelkti turimus resursus, bendras sprendimų priėmimas ir pasidalijimas atsakomybe, išlieka iššūkiu. Identifikuojamas tėvų edukacijos, dialogo tarp ugdymosi proceso dalyvių bei tėvų galių dalyvavimui plėtoti poreikis.

Lietuvoje, kaip ir daugelyje kitų Europos šalių, kol kas nėra ankstyvosios intervencijos srityje dirbančių specialistų rengimo bei profesinio tobulinimo sistemos, todėl dauguma specialistų nepasirengę tinkamai dirbti su ankstyvojo amžiaus vaikais ir jų šeimomis, bendradarbiauti tarpusavyje ir pagalbą teikiančių institucijų tinkle (Ališauskienė, Miltenienė, 2004). Tyrimai rodo, jog rengiant ne tik ankstyvosios intervencijos, bet ir kitose srityse dirbančius sveikatos priežiūros, socialinės paramos ir švietimo pagalbos specialistus, svarbus įvairių profesijų atstovų rengimas dirbti interprofesinėse komandose (Hall, Weaver, 2001; Barr, Koppel ir kt., 2005; Hall, 2005; Vyt, 2009; Reeves, Lewin ir kt., 2010), spręsti praktines problemas, priimti sprendimus, derinti nuomones, laikytis sutartų konceptualiųjų principų ir praktikos vienovės (Guralnick, 2005; 2007). Akcentuojamas plataus spektro programų rengimo turinys (Laužackas, Danilevičius ir kt., 2004), bendrųjų profesinių kompetencijų, tokių kaip metakognicijos, iššūkių svarstymo, informacijos valdymo, komunikacijos, problemų sprendimo, refleksyvumo, kritinio mąstymo, darbo komandoje, svarba (Lepaitė, 2003; Augienė, Malinauskienė, 2007; Jucevičienė, 2007; Pukevičiūtė, 2007), mokymosi visą gyvenimą nuostata (Jurašaitė-Haribison, 2004; Barkauskaitė, 2005; Čiužas, 2007; Jucevičienė, 2007; Connolly, 2008; kt.). Patirtimi ir bendradarbiavimu grįstas mokymasis darbo vietoje, atsižvelgiant į besimokančiųjų poreikius ir organizacijos kontekstą, specialistų profesinėje raidoje yra neatsiejamas nuo bendradarbiavimo ir darbo komandose, kita vertus, mokymasis laikomas viena iš pagrindinių bendradarbiavimo plėtojimo prielaidų (Guskey, 2000; Friedman, Phillips, 2004; Hall, 2005). Komandų profesinio tobulėjimo skatinimas, analizuojant ir reflektuojant profesinę veiklą, laikomas viena iš tobulintinių sričių ankstyvosios pagalbos teikimo sistemoje Lietuvoje (Ališauskienė, 2005a; 2007).

Moksliniais tyrimais įrodžius, jog struktūriniai komandos veiksniai (sudėtis, dydis, paskirtis, funkcijos) turi mažai įtakos darbo efektyvumui (Dillenbourg, 1999; Webb, Palincsar, 1996, cit. Bossche, Gijsselaers ir kt., 2006; Jarvis, Holford ir kt., 2007), didžiausias dėmesys pradėtas teikti mokymosi procesams komandose, skatinantiems efektyvų bendradarbiavimą, kuris apima narių tarpusavio santykius ir bendrą žinių kūrimą (Laister, Koubek, 2001; Teresevičienė, Gedvilienė, 2003; Ališauskienė, 2005a; Kepalaitė, 2005; Miltenienė, 2005; Bossche, Gijsselaers ir kt., 2006; Gerulaitis, 2007; Ruškus, Mažeikis, 2007), efektyvią profesinę raidą, grįstą sisteminiu požiūriu (Eraut, 1994; Hopkins, Ainscow ir kt., 1998; Guskey, 2000; Friedman, Phillips, 2004), edukacinės aplinkos kūrimą (Lipinskienė, 2002; Wade, 2003; Bossche, Gijsselaers ir kt., 2006; Jucevičienė, 2007). Siekiant atskleisti bendradarbiavimo procesus, tyrimuose dėmesys krypsta ne tiek į teorinių modelių konstravimą, kiek į teorijos, perkeliamos į skirtingus kontekstus ir aiškinančios interprofesinio bendradarbiavimo prigimtį, plėtojimą. Akcentuojama, jog bendradarbiavimo praktiką gali lemti tiek profesijos (Odegard, 2007), tiek organizacijų kultūros veiksniai (Schein, 2004; Odegard, 2007). Nauja ankstyvosios intervencijos vaikystėje koncepcija ir šios srities tyrimai iš esmės menkai dera su kiekybine metodologija (Korfmacher, 2002; Brorson, 2005), todėl ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai, bendradarbiavimui svarbius procesus tampa aktualu tyrinėti išsamiai, giliai, kompleksiskai (Korfmacher, 2002; Jucevičienė, 2004; Odegard, 2007; Kreiviniene, 2011). Kokybiniai metodai lauko tyrime padeda išvengti išankstinių nuostatų bei griežtų vertinimo kriterijų, trukdančių kuo geriau pažinti, suprasti, atskleisti kontekstu-alizuotą praktiką, nulemtą įvairių veiksnių bei jų sąveikų (Reeves, Lewin ir kt. 2010). Todėl šiame disertaciniame tyrime taikyta etnografinė atvejų metodologija padėjo atsakyti į šiuos **probleminius klausimus**:

- Kokie specialistų, teikiančių ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, profesinio pasirengimo ypatumai?
- Kokių teorinių metodologinių nuostatų laikomasi ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai praktikoje? Kokios į šeimą orientuotos praktikos prielaidos ir jos įgyvendinimą ribojantys veiksniai?
- Kokias reikšmes specialistai ir tėvai suteikia bendradarbiavimui (specialistų bendradarbiavimui su šeimomis ir specialistų interprofesiniam bendradarbiavimui)? Kaip šios reikšmės konstruojamos ir kokiomis teorinėmis nuostatomis grindžiamos? Kokios specialistų bendradarbiavimo kultūros kūrimo prielaidos? Kokie veiksniai riboja bendradarbiavimą?
- Kokia etnografinio interpretacinio tyrimo reikšmė, galimybės ir iššūkiai konstruojant žinias apie bendradarbiavimo kultūrą?

Tyrimo probleminiai klausimai leido apsibrėžti tyrimo objektą, dalyką, tikslą, uždavinius.

Tyrimo objektas – bendradarbiavimo kultūra kaip tarpdisciplininis konstruktas ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai kontekste.

Tyrimo dalykas – interprofesinėje komandoje dirbančių specialistų ir tėvų konstruojamos bendradarbiavimo kultūros reikšmės.

Tyrimo tikslas – atskleisti bendradarbiavimo kultūros reikšmes ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai kontekste bei identifikuoti bendradarbiavimo kultūros prielaidas, remiantis dviejų komandų patirtimi.

Tyrimo uždaviniai:

1. Identifikuoti specialistų, komandose teikiančių ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, profesinio pasirengimo turinio ypatumus.
2. Atskleisti specialistų ir tėvų ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai teorines metodologines nuostatas bei išskirti į šeimą orientuotos praktikos realizavimo prielaidas.
3. Identifikuoti specialistų bendradarbiavimo su šeimomis reikšmes (*emic*), jas paaiškinti, remiantis tyrėjos situacinėmis ir teorinėmis interpretacijomis (*etic*), bei atskleisti bendradarbiavimo su šeima kultūros prielaidas.
4. Identifikuoti specialistų interprofesinio bendradarbiavimo reikšmes bei jų konstravimo ypatumus komandose (*emic*), jas paaiškinti, remiantis tyrėjos situacinėmis ir teorinėmis interpretacijomis (*etic*), bei atskleisti interprofesinės komandos specialistų bendradarbiavimo kultūros prielaidas.
5. Atskleisti interpretacine ir kritine tyrimų tradicija grindžiamo etnografinio tyrimo galimybes bendradarbiavimo kultūros pažinimo procese.

Tyrimo rezultatus interpretuoti padėjo šios **teorinės koncepcijos**:

- **Organizacijos kultūros koncepcija** disertacijoje pristatoma kaip tarpdisciplininis sociologijos, antropologijos ir edukologijos tyrimų objektas, išryškinant skirtingus jo sampratos aspektus: *kultūros kaip organizacijos charakteristikos* (Weber, 1947; Bowey, 1976; Daft, Murphy ir kt., 2010), *organizacijos kaip kultūros* (Geertz, 1973; Hofstede, 1997; Cameron, 2004; Schein, 2004; Keyton, 2005) ir *kultūros kaip mokymosi ir bendradarbiavimo organizacijoje prielaida* (Senge, 1991; Argyris, Schon, 1996; Jarvis, Holford ir kt., 2007; Tahir, Basit ir kt., 2010). Organizacijos kultūrą tyrime siekiama pažinti laikantis antropologinio požiūrio, t. y. per jos dimensijų (artifaktų, pasidalytų išplitusių vertybių, paslėptų prielaidų) integraciją (Geertz, 1973; Hofstede, 1997; Schein, 2004).

- **Bendradarbiavimo kultūros koncepcija** tyrime aiškinama laikantis *pluralistinio požiūrio į kultūrą*. Bendradarbiavimo kultūra – viena iš galimų organizacijos kultūros charakteristikų, kuri sąlyginai apibrėžiama tam tikro konteksto (narių, veiklos, tradicijų) bei veikiama bendrosios organizacijos kultūros. Ją tyrime siekiama atskleisti per organizacijos narių bendrai kuriamas reikšmes ir supratimus apie praktikos vertybes, tikslus, vaidmenis, elgesį, sąveikas, patirtis ir kt. (Willcoxson, Millett, 2000; Hatch, Cunliffe, 2006; Lavie, 2006; Reeves, Lewin, ir kt., 2010; Tahir, Basit ir kt., 2010).

- **Situacinio mokymosi teorija** yra susijusi su suaugusiųjų nuolatinio mokymosi (asmeninio, profesinio tobulėjimo organizacijos kontekste) ir akcentuoja *mokymosi tam tikrame kontekste* (mokymasis darbo vietoje, natūralioje, au-

tentiškoje aplinkoje, kultūroje), kuriame taikomos įgytos žinios ir gebėjimai, reikšmingumą. Mokymosi situatyvumas priklauso nuo sąveikų tarp besimokančiojo ir aplinkos sąlygų. Mokymosi tikslai siejami su praktikos tobulinimo poreikiais ir turimų resursų panaudojimu, siekiant bendrų žinių ir išplitusio žinojimo, kuriame sąveikose, siekiant bendrų tikslų, bendrai sprendžiant problemas. Laikomasi nuomonės, jog situacinis mokymasis užtikrina ne tik profesinio tobulėjimo sėkmę, bet ir skatina bendradarbiavimo veiklą, nes yra neatsiejamas nuo pasidalyto, sisteminio, bendradarbiavimu grįsto ir kolektyvinio mokymosi (Brown, Collins, Duguid, 1989; Lave, Wenger, 1991; 1998; Day, 2006; Illeris, 2007; Jarvis, Holford, Griffin, 2007; Gaigalienė, Gedvilienė ir kt. 2007). Situacinis mokymasis siejamas su *praktinių žinių kūrimo* nuostata, kai žinios traktuojamos kaip subjektyvios, nuolat konstruojamos, reorganizuojamos ir plečiamos patirties, jos interpretacijų, interakcijų pagrindu praktikos bendruomenėse. Žinių kūrimasis laikomas transformaciniu procesu, kurio metu individualūs asmeniniai supratimai perkeltami į veiklą ir, įvardyti kalboje, socialinėse sąveikose, tampa pasidalytomis reikšmėmis (Clancey, 1995; Berger, Luckman, 1999; Stahl, 2000; Patriotta, 2003; Hislop, 2005). *Reflektyvioji praktika* laikoma *situacinio mokymosi* esme, sudarančia prielaidas individualiam profesiniam tobulėjimui ir bendruomenės profesinei raidai. Tyrime reflektvyioji praktika analizuojama *kolektyvinių procesų lygmeniu* (grupinė / kolektyvinė / interakcinė refleksija – naratyvai). Grupinės refleksijos skatina bendro supratimo apie vertybes, elgesio strategijas kūrimąsi ir sudaro galimybes naujoms praktinėms žinioms plėtoti, bendrai spręsti problemas (Lave, Wenger, 1991; Moon, 1999; Patriota, 2003; Hoyrup, 2004; Kayes, Kolb, 2005; Day, 2006; Lindahl, 2006; Schreyogg, Geiger, 2006; Illeris, 2007).

- **Ekologinės sistemų teorijos** nuostatos vaiko raidą aiškina betarpiškų *abipusių sąveikų tarp vaiko ir jo aplinkos procesu*. Vaiko aplinka suprantama kaip tiesiogiai ir netiesiogiai vaiko raidą veikiančių veiksnių visuma ir, priklausomai nuo poveikio vaikui intensyvumo, skirstoma į mikro-, mezo-, egzo-, makro-, chrono- sistemas. Sistemų teorija jungia reiškinius, susijusius su individualiais, žmonių grupėmis ir bendruomenėmis, padeda juos suprasti giliau ir plačiau, nei viena atskira teorija, ir spręsti problemas, įvertinant ir atsižvelgiant į kontekstą, kuriame jos funkcionuoja. Ši teorija pagrindžia į šeimą orientuotą praktiką (Bronfenbrenner, 1979; Dunst, 2000; Odom, Wolery, 2003; Vanclay, 2003; Ališauskienė, 2005a; Carpenter, 2005).

- **Į šeimą orientuota praktika**, kaip ankstyvosios pagalbos filosofija, siejama su sisteminė pagalba (paslaugomis ne tik vaikui, bet ir šeimai), užtikrinančia *lygiavertį vaiko, šeimos ir specialistų socialinį dalyvavimą*, bei grindžiama šiomis pagrindinėmis filosofinėmis nuostatomis: *inkliuzijos* – vaiko ugdymasis įprastose / bendrojo ugdymo aplinkoje, plėtojant jo galias savarankiškam ir adaptyviam elgesiui, šeimos pilnavertis įsitraukimas į visuomenės gyvenimą, išvengiant socialinės atskirties (Hunt, Soto ir kt. 2004; Mellinger, 2009); *stiprybėmis grįsto*

požiūrio – siekiant šeimos gyvenimo kokybės, šeimos lūkesčių pateisinimo bei pasitenkinimo pagalba, panaudojami šeimos, pagalbą teikiančių specialistų bei bendruomenės resursai, stiprybės, pasirinkimai (Dunst, 2000; Blue-Banning, Summers ir kt., 2004; Ozdemir, 2007; Melanson, 2007; Ruškus, Mažeikis, 2007; Lyon 2008); *socialinio dalyvavimo / įgalinimo* – informacijos prieinamumas ir tėvų kompetencijų (vaiko ir savo poreikių ir teisių atstovavimo, bendradarbiavimo su pagalbą teikiančiais specialistais) plėtojimas (McLean, Crais, 1996; Dunst, 2000; Talay-Ongan, 2001; Hurth, Goff, 2002; Blue-Banning, Summers ir kt., 2004; Guralnick, 2005; Espe-Sherwindt, 2008; Lee, 2009; Mellinger, 2009); *partnerystės ir kooperacijos nuostatų* – specialistų ir šeimų lygiaverčių galios ir pozityvių santykių palaikymas, siekiant požiūrių ir lūkesčių suderinimo, lygiaverčio dalyvavimo priimant sprendimus, abipusių išipareigojimų, mokymosi vienam iš kito (Dunst, 2000; Heward, 2000; Ališauskienė, 2002; Hurth, Goff, 2002; Guralnick, 2005; Espe-Sherwindt, 2008)

▪ **Interprofesinio bendradarbiavimo koncepcija.** Tyrime interprofesinis bendradarbiavimas suprantamas kaip skirtingą profesinį pasirengimą turinčių ir ankstyvąją pagalbą teikiančių specialistų darbo forma, kuri aiškinama kaip kolektyvinių veiksmų idėja, siekiant bendrų tikslų. Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai paslaugų kontekste interprofesinis bendradarbiavimas laikomas prielaida holistiniam požiūriui į vaiką, lygiaverčiams, partneryste grįstiems tarpusavio santykiams, paslaugų kompleksiskumui, kompetencijų integracijai ir išplitimui, interprofesiniam tobulėjimui ir inovatyviai veiklai organizacijoje (Talay-Ongan, 2001; Reeves, Freeth, 2003; Barr, Koppel, Reeves ir kt. 2005; Nolte, 2005; Barker, 2009).

Empirinis tyrimas disertacijoje grindžiamas šiomis **filosofinėmis, epistemologinėmis ir metodologinėmis nuostatomis**:

Tyrime realybė aiškinama *postmodernistiniu požiūriu*. Organizacija laikoma *reliatyviaja reikšmių tikrove*, intersubjektyviai ir interaktyviai konstruojama individų socialinės patirties metu įgyjamo supratimo pagrindu (Guba, Lincoln, 1989; Walliman, 2006). Kultūros apraiškos identifikuojamos tekstuose, kurie perrašomi siekiant emancipacijos nuo tam tikrų realybės aspektų nežinojimo (Hatch, Cunliffe, 2006).

Epistemologiniu lygmeniu siekiama derinti *interpretacinį požiūrį, grindžiamą simbolinio interakcionizmo teorija* (siekiant pažinti subjektyvų žmonių supratimą, realybė pažįstama per socialinius veiksmus ir veiklą, naudojant interpretacinius tyrimų metodus), *kritinį požiūrį, grindžiamą kritine teorija* (atskleidžiama vyraujanti ideologija, pateikiamos įvairios sampratų interpretacijos) bei *pragmatinio konstruktyvizmo nuostatomis* (atskleidžiama tobulesnės praktikos vizija). Bendradarbiavimo kultūros inteprofesinėje komandoje vertinimas nėra tyrimo tikslas. Empirinių duomenų interpretacija, remiantis tyrėjo subjektyvia patirtimi ir teorinių koncepcijų pagrindu, sudaro galimybę išryškinti praktikos tobulinimo gaires, siekiant praktinės naudos tyrimo dalyviams bei praktikų ben-

druomenėms (Brookfield, 2005; Mažeikis, 2005; Reeves, Lewin ir kt., 2010).

Etnografinio atvejo tyrimo metodologinė strategija leido tirti bendradarbiavimo kultūrą ir identifikuoti jos charakteristikas, vengiant išankstinių prielaidų ir konceptų determinacijos. Buvo siekiama atskleisti visuminį bendradarbiavimo kultūros charakteristikų poveikslą per detalius tyrimo dalyvių pasakojimus, vaizdžiai aprašytą kasdienę veiklą, tyrėjai dalyvaujant tiriamoje realybėje fragmentiškai. Duomenys pateikiami apibrėžiant aiškias ribas tarp tyrimo dalyvių ir tyrėjo interpretacijų (Willcoxson, Millett, 2000; Court, 2003; Goulding, 2004; Laws, McLeod, 2004; Halloway, Todres, 2006; Cohen, Manion, Morrison, 2007; De Munck, 2008; Creswell, 2009; White, Drew, Hay, 2009).

Disertacijoje taikytas **įvairių metodų derinys, būdingas etnografiniam tyrimui**: dokumentų (specialistų profesinį pasirengimą įrodančių bei organizacijos) analizė, atviro tipo apklausa raštu, individualus pusiau struktūruotas interviu, veiklos dienoraščiai, neformalus komandos susitikimų stebėjimas, grupės diskusija, lauko užrašai.

Disertacijoje taikyti **tyrimo duomenų analizės metodai**: *kiekybinė (aprašomoji dažnių) analizė* atlikta analizuojant žvalgomojo tyrimo duomenis; *induktyvioji kokybinė turinio analizė* leido analizuoti ir aprašyti bendradarbiavimo kultūros reikšmes, tyrimo dalyvių individualių ir kolektyvinių supratimų, patirčių natūraliame organizacijos ir istoriniame kontekste, pagrindu; *mokslo šaltinių analizė*, atlikta vadovaujantis gautais tyrimo rezultatais, leido pagrįsti empirinio tyrimo rezultatus, paskatino teorines išvagas siekiant pagilinti tiriamo reiškinio koncepcijos supratimą bei praplėsti duomenų interpretacijos galimybes.

Disertacinio tyrimo struktūra. Disertaciją sudaro *įvadas* ir *septynios dalys*: *pirmoje, antroje ir trečioje dalyse* pateikiama teorinė, su tyrimo objektu susijusių konceptų analizė; *ketvirtoje dalyje* pagrindžiama tyrimo metodologija, pateikiamas tyrimo dizainas, aprašoma tyrimo imtis, eiga ir etapai; *penktoje dalyje* pristatomi žvalgomojo tyrimo rezultatų analizė; *šeštoje dalyje* pristatomi 2 skirtingų komandų atvejai (tyrimo dalyvių interpretacijos, tyrėjos interpretacijos; skyrių pabaigoje pateikiami atvejų apibendrinimai); *septintoje dalyje*, pateikiamas tyrimo rezultatų apibendrinimas, mokslinė diskusija, reflektuojamas tyrimo procesas. Pateikiamas *literatūros sąrašas* (382 šaltiniai). Bendra disertacijos apimtis – 266 puslapiai (be priedų).

Disertacinio tyrimo mokslinis naujumas ir teorinis reikšmingumas: 1) atlikta empiriniais duomenimis ir teorinėmis koncepcijomis grindžiama interprofesinės specialistų komandos, dirbančios su itin pažeidžiamais asmenimis ankstyvosios intervencijos vaikystėje kontekste, bendradarbiavimo kultūros trianguliacinė analizė; 2) bendradarbiavimo reiškinys tirtas laikantis etnografinės atvejo strategijos, kuri leidžia išsamiai, visapusiškai ištirti ir pažinti tiriamąjį objektą (ši strategija dar retai taikoma edukologiniuose tyrimuose); 3) skirtingos pozicijos tyrėjo santykių su tyrimo dalyviais ir tiriamuoju reiškiniu „*požiūris iš vidaus*“ ir „*požiūris iš išorės*“ leidžia diskutuoti tyrimo epistemologinės priegijos

klausimus, aktualius post-pozityvistinio ir postmodernistinio požiūrių sankirtėje; 4) identifikuotos specialistų ir tėvų vertybinės nuostatos, prioritetai, susiję su ankstyvąja pagalba vaikui ir šeimai, kurie papildo jau atliktų tyrimų duomenis; 5) atskleistos bendradarbiavimo kultūros kontekstualizuotos charakteristikos specialistų bendradarbiavimo su tėvais ir tarpusavyje sąveikose, teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai; jų analizė leido konceptualizuoti bendradarbiavimo praktiką; 6) identifikuoti bendradarbiavimo praktikoje kylantys iššūkiai, analizuojamos jų priežastys bei atskleidžiamos bendradarbiavimo kultūros plėtojimo galimybės į šeimą orientuotos praktikos kontekste.

Praktinis disertacinio tyrimo reikšmingumas: 1) ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai sistema viena iš jautriausių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo sistemos grandžių, todėl tyrime pateikiamos teorinės į šeimą orientuotos praktikos gairės yra reikšmingos praktikai plėtoti ir tobulinti; 2) tyrimas atliktas natūraliame praktikos kontekste ir siejamas su giliu praktinės realybės pažinimu; 3) detaliai aprašomi tyrimo duomenys sudaro galimybę komandose dirbantiems praktikams mokytis iš savo ir kitų komandų patirties; 4) konceptuali, tyrėjos refleksijomis grįsta, duomenų interpretacija sudaro prielaidas tyrime dalyvavusiems ir kitiems praktikams geriau pažinti bendradarbiavimo kultūrą iš skirtingų pozicijų (jų pačių ir tyrėjos); 5) sukonstruotas tyrimo instrumentas ir / ar jo elementai gali būti taikomi organizacijose, siekiančiose pažinti bendradarbiavimo kultūrą, jai įtakos turinčius veiksnius ir identifikuoti jos plėtojimo strategijas konkrečiame kontekste; 6) pateikiamos empiriškai pagrįstos į šeimą orientuotos praktikos realizavimo ir specialistų bendradarbiavimo su šeimomis ir tarpusavyje kultūros prielaidos.

TYRIMO APIBENDRINIMAS IR MOKSLINĖ DISKUSIJA

1. Ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančių specialistų profesinio pasirengimo ypatumai. Remiantis Europos šalių ekspertų parengtomis rekomendacijomis ankstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų rengimo programai turiniui, išanalizuoti specialistų profesinį pasirengimą įrodantys dokumentai padėjo atskleisti specialistų, interprofesinės komandose teikiančių sveikatos priežiūros ir švietimo pagalbą, *profesinio pasirengimo ypatumus, jo tobulinimo sritis bei prielaidas*, iš kurių svarbiausios:

▪ **Orientacija į specifines profesines kompetencijas.** Įvairių profesijų specialistų (specialiųjų pedagogų, logopedų, kineziterapeutų, psichologų ir kt.) pasirengimo dirbti ankstyvosios intervencijos srityje turinys yra tiesiogiai susijęs su specifine profesinio darbo sritimi. Daugiausia dėmesio rengiant kai kuriuos švietimo pagalbos ir sveikatos priežiūros specialistus (logopedus, specialiuosius pedagogus, kineziterapeutus) skiriama klinikinio pobūdžio žinioms (vaiko kognityvinė raida ir jos vertinimas, įvairūs sutrikimai). Socialinių darbuotojų bei psichologų rengimo turinys orientuotas į socialinius vaiko raidos aspektus (aplinkos ir psichosocialinė sutrikimų įtaka vaiko raidai, šeimos išgyvenimai, su-

sidūrus su vaiko negale). Kadangi ankstyvosios intervencijos srities specialistai įprastai dirba interprofesinėse komandose, jų rengimas turėtų būti grindžiamas tarpdisciplininiu turiniu bei galimybe mokytis kartu bei vienam iš kito.

- **Specializuotas rengimas darbui ankstyvosios intervencijos vaikystėje srityje.** Kadangi šalyje nėra ankstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų rengimo sistemos, ribotas šios srities specialistų pasirengimas: žinios ir gebėjimai, susiję su ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai filosofija, praktikos modeliai. Empirinio tyrimo duomenys atskleidė, jog tenkinant ankstyvojo amžiaus vaikų specialiuosius ugdymo(si) poreikius, specialistai savo praktiką labiau sieja su ikimokyklinio ugdymo filosofija nei su teorinėmis metodologinėmis ankstyvosios intervencijos vaikystėje nuostatomis.

- **Bendradarbiavimo su šeimomis kompetencijos.** Specialistai vienodai svarbiomis laiko ir *susijusias su individualių intervencijos procesu* (raidos vertinimo ir intervencijos metodų taikymo, profesinės atsakomybės), ir *bendradarbiavimo tarp specialistų kompetencijas*. *Bendradarbiavimo su šeimomis kompetencijas* (bendravimo, pozityvių santykių palaikymo, tėvų konsultavimo) specialistai retai pažymi kaip reikšmingas. Tai leidžia paaiškinti empiriniame tyrime akcentuotą specialistų gebėjimo dirbti su šeimomis tobulinimo poreikį.

- **Interprofesinis mokymasis bendrai veikti.** Tyrimo rezultatai rodo, jog specialistai yra įgiję žinių iš įvairių susijusių mokslo krypčių (logopedijos, neurologijos, edukologijos, socialinio darbo ir kt.), o skirtingi specialistų profesinio pasirengimo aspektai sudaro prielaidas tarpdisciplininei ir bendradarbiavimu grįstai praktikai. Skirtingų profesijų atstovai, sutelkdami specifines žinias, turi galimybę vienas kitą papildyti, mokytis vienas iš kito, plėsti savo kompetencijų ribas ir teikti įvairiapusę pagalbą vaikui ir šeimai. Tačiau, remiantis empirinio tyrimo duomenimis, ankstyvosios intervencijos praktikoje pagalba dažniausiai siejama su specifinėmis profesinėmis funkcijomis ir pareigomis. Specialistai komandos darbe labiau akcentuoja *asmeninių* (pozityvių tarpusavio santykių palaikymo, komunikacijos) nei *dalykinių* (problemų sprendimo, darbo organizavimo ir koordinavimo) *kompetencijų* svarbą. Didžiausias dėmesys skiriamas *tarpusavio santykiams ir komunikacijai*, o bendrai spręsti praktikoje kylančias problemas ar mokytis vienam iš kito stokojama laiko bei kompetencijų. Ši nuostata skatina apmąstyti specialistų rengimo turinį ir formas, daugiau dėmesio teikiant interdisciplininėms studijoms bei skirtingų sričių būsimų specialistų mokymui(si) bendrai spęsti problemas. Profesinis specialistų, dirbančių ankstyvosios intervencijos interprofesinėse komandose, tobulėjimas turėtų būti siejamas su interprofesiniu mokymu(si) (kartu ir vienam iš kito) formaliose ir neformaliose aplinkose bei veiklose, praktikoje ir iš praktikos.

2. Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai praktikos ir teorinių metodologinių nuostatų dermė. *Apibendrinus* empirinio tyrimo duomenis, išryškėjo **pagalbos vaikui ir šeimai nuostatos bei jų plėtojimo prielaidos**, svarbios bendradarbiavimo kultūrai interprofesinėje komandoje palaikyti:

▪ **Individualizuotas, į vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą orientuotas ugdymas.** Tyrime dalyvavusiose komandose ankstyvoji pagalba vaikui ir šeimai specialistų ir tėvų siejama su *tiesioginėmis švietimo pagalbos specialistų paslaugomis vaikui, siekiant tenkinti jo ugdymosi poreikius. Edukologinis požiūris*, kurio laikosi specialistai, grindžiamas *individualizuoto ugdymo nuostatomis*: orientacija į individualias vaiko galimybes, individualizuotą ugdymo turinį, metodus, formas, pasiekimų vertinimą, fizinės aplinkos pritaikymą bei pozityvių emocinių santykių su vaiku palaikymą. Tyrimu atskleista, jog vaikų *specialiųjų ugdymo(si) poreikių lygmuo lemia vaikų ugdymui(si) keliamus tikslus*: ugdyti vaikų, turinčių didelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, savarankiškumo ir socialinio dalyvavimo gebėjimus, bei skatinti nedidelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų aktyvų įsitraukimą į visas ugdymo(si) veiklas.

▪ **Inkliuzinio ugdymo nuostatų laikymasis ir pagalbos lankstumas.** Tyrimo duomenys rodo, jog lanksti organizacijos struktūra, *neribojanti specialistų profesinės veiklos ir krūvio*, bei specialistų požiūris, grįstas *personalizuoto, inkliuzinio ugdymo nuostatomis*, užtikrina lanksčią ir prieinamą pagalbą vaikui ir šeimai. *Kita vertus*, vaikų skirstymo į grupes pagal raidos sutrikimus ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių lygmenį tradicijos menkai dera su inkliuzinio ugdymo nuostata, riboja organizacijos išteklių panaudojimo galimybes.

▪ **Naratyvinės praktikos taikymas, identifikuojant tėvų lūkesčius ir pagalbos kryptis.** Pagalbos vaikui kokybė matuojama *vaikų ugdymo(si) pasiekimais bei tėvų pasitenkinimo lygmeniu*. Tėvų lūkesčius, susijusius su vaikų ugdymu, bei pasitenkinimą specialistų teikiama pagalba specialistai atpažįsta iš tėvų teikiamo grįžtamojo ryšio. Komandose dirbantys specialistai akcentuoja tėvų *lūkesčių identifikavimo sunkumus* dėl vaikų raidos unikalumo, skirtingų tėvų lūkesčių vaiko raidos atžvilgiu ir skirtingų jų reakcijų į vaiko patiriamus sunkumus. Interpretuojant tyrimo duomenis, išvelgiama, jog *tėvai lūkesčius, susijusius su pagalba vaikui, konstruoja, remdamiesi specialistų profesinės veiklos specifiška*. Specialistai vaiką taip pat dažniausiai vertina iš profesinės veiklos pozicijų (kaip logopedo, kineziterapeuto ar kt. pagalbos objekta), bet ne sisteminiu požiūriu (šeimoms ar kitos aplinkos kontekste). Tyrime atskleisti tėvų ir specialistų požiūriai į problemą leidžia manyti, jog kartais tėvams aktualūs, bet specialistų profesinės veiklos reglamente „neužrašyti“ klausimai paliekami spresti patiems tėvams. Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai praktikos atvejai, išsamiai atskleisti remiantis tyrimo dalyvių ir tyrėjo pozicijomis, parodo *naratyvinės praktikos svarbą*, identifikuojant tėvų lūkesčius bei pagalbos ne tik vaikui, bet ir šeimai prioritetus.

▪ **Pagalbos šeimai sampratos plėtojimas.** Tyrime išvelgiamos *specialistų nuostatų į ankstyvąją pagalbą ne tik vaikui, bet ir šeimai profesinio pasirėngimo bei veiklos reglamentavimo sąsajos*. Specialistų rengimo turinys yra orientuotas į intervencijos procesą, t. y. klinikinių ir pedagoginių žinių taikymą, skatinant vaiko raidą. Nors įvairių sričių specialistai yra įgiję interprofesinių žinių, savo

praktiką jie dažniausiai sieja su tiesiogine specifine pagalba vaikui. *Pagalba šeimai* dažniausiai suprantama kaip *pagalba tėvams (mamai) ugdant vaiką bei tėvų informavimas apie vaiko ugdymo(si) situaciją*, nes to reikalauja specialistų profesinės veiklos reglamentas. Platesnė pagalba šeimai socialinės rizikos, nepalankios psichosocialinės situacijos dėl vaiko negalės ar kitu atveju tapatinama su psichologo ar socialinio darbuotojo paslaugomis.

▪ ***Paslaugų vaikui ir šeimai koordinavimas.*** Socialinių darbuotojų pagalba šeimoms ir paslaugų koordinavimas ypač svarbus teikiant pagalbą vaikams, augantiems socialinės rizikos aplinkoje gyvenančiose šeimose. Sveikatos priežiūros, socialinės paramos ir švietimo pagalbos koordinavimas šalyje reglamentuotas, tačiau tyrimo duomenys atskleidžia, jog pagalbos vaikui ir šeimai praktikos realizavimas priklauso nuo organizacijos vadovo, savivaldybės politikos ir prioritetų, finansinių resursų.

Reflektuojant empirinio tyrimo duomenis ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai teorinių metodologinių nuostatų kontekste, remiamasi naujausiomis šios srities koncepcijomis. Į šeimą orientuota praktika grindžiama teorine ekologine-sistemine teorine metodologine kryptimi, kuri glaudžiai susijusi su *prieraišumo* (Ainsworth ir kt., 1978; Bowlby, 1980, cit. Bretherton, 1992), *socialinio išmokymo* (Bandura, 1977), *socialinės raidos teorijomis* (Vygotsky, 1978), *transakciniu komunikacijos modeliu* (Sameroff, Fiese, 2003); *žmogaus ekologija* (Bronfenbrenner, 1979), akcentuojami ryšiai tarp vaiko ir jo aplinkoje egzistuojančių sistemų bei jų tarpusavio sąveikų, turinčių (ne)tiesioginės įtakos vaiko ir šeimos funkcionavimui. Vaiko pažinimas šeimos kontekste laikomas individualizuotos, į vaiko ir šeimos poreikius bei lūkesčius orientuotos pagalbos prielaida. Akcentuojama ir tai, jog vaiko ugdymas(is) turėtų vykti įprastoje inkliuzinėje aplinkoje, lanksčiai organizuojant specialistų paslaugas vaikui ir šeimai. Pagalba šeimai siejama su: emocine parama, skatinant šeimos psichosocialinį atsparumą; šeimos įgalinimu, siekiant ugdyti ir palaikyti tėvystės kompetencijas, įtraukti tėvus į pagalbos vaikui procesą, skatinti jų socialinį dalyvavimą; stiprybėmis grįstu požiūriu, skatinančiu pasinaudoti vaiko, šeimų, specialistų bei platesnėje bendruomenėje esančiais resursais. Mokslinės diskusijos objektu tampa į šeimą orientuotos praktikos modelio realizavimas, kuris išlieka iššūkiu dėl aiškaus teorinio metodologinio kryptingumo stokos, atotrūkio tarp specialistų ir tėvų požiūrio bei organizacijos vertybių, mokslinių tyrimų, praktikos ir teisinio reglamentavimo dermės. Analizuojant empirinius tyrimo duomenis paradigmų virsmo kontekste, išryškėja aiški orientacija *į vaiką bei jo ugdymą*, taip pat *į specialistą*, kaip ekspertą. Tyrimo duomenys atskleidžia ir tam tikrus *į šeimą orientuotos praktikos aspektus*: specialistų pagalba šeimoms, sprendžiant su vaikų ugdymu(si) susijusias problemas, specialistų lankstumas bendraujant su šeimomis.

Reflektuojant tyrimo duomenis, išryškėjo prieštaros, kuriomis galima paaiškinti **į šeimą orientuotos praktikos realizavimo trukdžius**:

▪ Daugelio „arčiausiai“ vaiko esančių specialistų (logopedų, judesio korekcijos specialistų, specialiųjų pedagogų) rengimas ir profesinė veikla yra grindžiama *edukologiniu požiūriu* bei individualizuoto, inkluzinio ugdymo nuostatomis ir vaiko mokymo(si) teorijomis, todėl ankstyvosios intervencijos praktikoje vyrauja orientacija į vaiką, jo ugdymą, terapijas. Socialinių darbuotojų ir psichologų rengimas bei teikiama pagalba, grindžiama *socialiniu interakciniu / transakciniu požiūriais*, šeimoms prieinama rečiau (dėl pagalbos specifikos, tradicijų, šeimos nuostatų ir kt.), todėl galima manyti, kad tai iš dalies lemia jautraus, į vaiko pažinimą šeimos kontekste orientuoto požiūrio bei paramos šeimai ribotumus.

▪ Specialistai vaiko raidą aiškina holistiniu bei sisteminiu požiūriais, kurie dažnai vartojami sinonimiškai, nors išryškėja skirtingos jų reikšmės. *Holistinis požiūris* į vaiko raidą leidžia pažinti vaiką kaip integralią įvairių jo raidos sričių sistemą bei atpažinti stipriąsias ir silpnąsias raidos sritis. *Sisteminis požiūris* į vaiko raidą, kaip skirtingų eko-sistemų sąveikos rezultata, sudaro galimybę atpažinti problemų priežastis ir ieškoti įvairesnių problemos sprendimo būdų nei tik specifinė profesinių funkcijų ribojama švietimo pagalba (ugdymas, terapijos) vaikui. *Tai praktikoje reikalauja neįprasto sisteminio situacijos vertinimo, orientuoto į vaiko, šeimos ir platesnės bendruomenės stiprybių ir rizikos veiksnių analizę, kuri leistų specialistams savo veiklą planuoti lanksčiai, priklausomai nuo individualių vaiko ir šeimos poreikių ir galimybių. Sisteminis požiūris skatina ne tik apmąstyti pagalbos prioritetus, bet ir užtikrinti tarpdiscipliškumą bei interprofesinę komandinę kompetenciją šią pagalbą įgyvendinant.*

▪ *Ankstyvosios pagalbos vaikui paslaugų sistema šalyje daugeliu atveju užtikrina specialistų pagalbos vaikui prieinamumą, todėl ir specialistai, ir tėvai yra orientuoti į tiesioginę pagalbą vaikui.* Atsakomybė už vaikų ugdymo(si) sėkmę bei raidos pažangą tenka specialistams, todėl ankstyvosios intervencijos srityje vienas svarbiausių prioritetų yra ugdomųjų sąveikų su vaiku kokybė. Žymiai mažiau dėmesio teikiama tėvų – vaikų interakcijoms, šeimos skatinamai vaiko patirčiai ir pagalbai tėvams, siekiant užtikrinti vaiko sveikatą ir saugumą. Visa tai, laikantis ekologinės sistemų teorijos nuostatų, labiausiai skatina vaiko raidą (Guralnick, 2001).

▪ Tyrime išryškėjo atotrūkis tarp ikimokyklinio ugdymo, kaip „bendrojo ugdymo“, bei ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai, kaip „specialiojo ugdymo“, teorinių metodologinių nuostatų interpretavimo praktikoje. Ikimokyklinis ugdymas grindžiamas į vaiką orientuoto ugdymo nuostatomis, siekiant skatinti vaiko aktyvumą, kūrybiškumą, interesus, o į vaiką orientuotas ugdymas ankstyvosios intervencijos vaikystėje kontekste aiškinamas korekcinio pobūdžio pagalba vaikui. *Į šeimą orientuotos praktikos prioritetai šiose „skirtingose“ sistemose taip pat suprantami ir interpretuojami nevienodai. Kiek daugiau bendrumų išryškėja tik bendradarbiavimo su šeimomis srityje.*

3. Specialistų bendradarbiavimo su šeimomis plėtojimo prielaidos. Tyri-
me dalyvavusių ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai interprofesinių komandų
specialistai bendradarbiavimą su šeimomis grindžia *partnerystės* siekiu. Partne-
rystė suprantama kaip *tarpusavio papildymas* (keitimasis nuomonėmis, patirti-
mis, žiniomis, informacija) ir *įvairiapusiškumas* (idėjų, nuomonių, sprendimų
įvairovė), siekiant vaiko ugdymo(si) įstaigoje ir namuose vienovės, tęstinumo.
Tyri- me dalyvavusių komandų sėkminga patirtis ir atskleisti tobulintini aspektai
leidžia identifikuoti **bendradarbiavimo su šeimomis kultūros prielaidas:**

- **Pagarba tėvų nuomonei.** Bendradarbiavimo kultūros su tėvais puoselėj-
mo sąlyga komandose laikomi *artimi specialistų / pedagogų ir tėvų tarpusavio*
santykiai (pagarba, pozityvus požiūris į vaiką ir tėvus, noras jiems padėti), *pa-*
garba tėvų pozicijai (atvirumas, draugiškumas, empatija, lankstumas veikiant
priklausomai nuo tėvų elgesio, reakcijų, lūkesčių). Tačiau tyrimo duomenys at-
skleidė, jog praktikoje pagarbaus ir tolerantiško požiūrio į tėvus dažniausiai lai-
komasi tada, kai specialistų ir tėvų nuomonės sutampa. Išsiskyrus nuomonėms,
dažniausiai, nors ir netiesiogiai, kaltinami tėvai. Nesigilinama į priežastis, le-
miančias tam tikrą tėvų požiūrį. Jautrus ir pagarbus požiūris į šeimą bei jos puo-
selėjamas vertybes yra susijęs su šeimos kaip sistemos vertinimu, pozityviais
santykiais su ja. Vienoje iš tyrimo dalyvavusių komandų toks požiūris į šeimą
itin akivaizdus ir gali būti siejamas su psichologo naryste interprofesinėje ko-
mandoje.

- **Neformalaus bendravimo erdvės, skatinančios pozityvius sąveikas tarp
ugdymo(si) proceso dalyvių.** Neformalus specialistų / pedagogų bendravimas su
šeimomis, nepriklausomai nuo tikslų (keitimosi informacija, problemos spren-
dimo, konsultavimo, dalyvavimo), specialistų ir tėvų nuomone, yra tarpusavio
bendradarbiavimo išraiška. Manoma, kad *neformalaus bendravimo aplinka*
(tėvų dalyvavimas grupių, bendruomenės renginiuose, tėvų bendravimo grupių
veikloje ir kt.) skatina pozityvų ryšį tarp visų ugdymo(si) proceso dalyvių: vaiko
ir tėvų, tėvų ir specialistų, specialistų ir vaiko. Specialistų ir tėvų manymu, pe-
dagogų iniciatyvumas ir pastangos bendrauti su tėvais veikia kaip paskata tėvų
iniciatyvoms.

- **Lygiavertis tėvų ir specialistų dalyvavimas.** Tėvų lygiavertis dalyvavi-
mas, tėvų ir specialistų suprantamas kaip *pasidalijimas atsakomybe* už vaiko ug-
dymą(si), siekiant ugdymo(si) tęstinumo namuose, norint greičiau pasiekti vaiko
ugdymo(si) rezultatų. Tačiau tyrimo duomenys rodo, jog lygiavertis tėvų dalyva-
vimas praktikoje išlieka siekiamybe. Nors specialistai / pedagogai atsižvelgia į
tėvų nuomonę vertinant vaiko gebėjimus, keliant ugdymo tikslus, sprendžiant
problemas, tačiau pasidalijimo atsakomybe už vaiko ugdymo(si) rezultatus retai
pavyksta pasiekti, nes tėvai vengia įsipareigojimų ir atsakomybės. Tyrimo duo-
menų interpretacijos leidžia daryti prielaidą, jog vaiko *situacijos supratimas* nėra
grindžiamas lygiavertio dalyvavimo nuostatomis: specialistai kompetentingi pla-
nuoti vaikų ugdymo(si) turinį, strategijas, skatina tėvus laikytis tam tikrų reko-
mendacijų, o tėvai tampa specialistų, bet ne kartu parengto plano vykdytojais.

▪ **Pagalbos vaikui ir šeimai planavimas.** Tyrimo duomenų analizė atskleidė, jog skirtingas vaikų specialiųjų ugdymo(si) poreikių lygmuo skatina kelti skirtingus reikalavimus ir tėvų dalyvavimui. Nedidelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių atveju, užtenka tiesioginės specialistų pagalbos vaikui, ir tėvų aktyvus išitraukimas į vaikų ugdymosi procesą ne visada yra būtinas. Didelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių atveju, kompleksinės ar kompleksiskai teikiamos pagalbos vaikui ir šeimai reikalaujanti situacija skatina specialistus ir tėvus rengti bendrą vaiko ugdymo(si) programą, numatančią tiesioginių ir netiesioginių paslaugų vaikui ir šeimai veiksmų planą.

▪ **Tėvų pasirengimas aktyviai dalyvauti.** Specialistų profesine pareiga laikoma pagalba šeimai sprendžiant su vaikų ugdymu(si) susijusias problemas. Abiejose komandose tėvai išreiškia norą, kad specialistai, kaip „ekspertai“, būtų atsakingi už sprendimų priėmimą. Tačiau tyrimo duomenys atskleidė skirtingą specialistų sampratą dėl tėvų, kaip lygiavertčių partnerių, pasirengimo dalyvauti komandos veikloje. Vienoje komandoje tėvų aktyvus ir lygiavertis dalyvavimas siejamas su *savaiminiu tėvų pasirengimu bendradarbiauti specialistų komandoje*, kitoje – specialistų pagalba, sprendžiant šeimai aktualias problemas, siejama su *tėvų įgalinimu priimti sprendimus*. Specialistų lūkesčiai, susiję su tėvų dalyvavimu, atskleidžia *tėvų pasirengimo aktyviai ir lygiateisiškai dalyvauti svarbą*: tėvų skatinimas teikti grįžtamąjį ryšį specialistams; jų mokymas kelti „adekvačius“ lūkesčius, susijusius su vaiko ugdymosi rezultatais ir raidos pažanga; skatinimas dalyvauti priešinamas vartotojiškam požiūriui.

▪ **Abipusė specialistų ir tėvų komunikacija „čia ir dabar“.** Dažniausiai komunikacija siejama su *vienpusiu tėvų informavimu* (organizacinės informacijos teikimu, jos sklaida internetiniuose puslapiuose, vaikų ugdymo(si) pasiekimų pristatymas stenduose, aplankuose, parodose, renginiuose ir kt.). Tačiau specialistai teigiamai vertina ir spontaniškus pokalbius su tėvais apie vaikų ugdymo(si) procesą, pasiekimus, bendras vaikų ugdymo(si) strategijas. *Neformali kasdienė komunikacija su šeimomis* yra dažna bendradarbiavimo su šeimomis praktikoje. Vienais atvejais ją inicijuoja specialistai, kitais – tėvai, todėl šias sąveikas galima laikyti abipusėmis. Nors teoriniuose šaltiniuose (Powell, Diamond, 1995; Ruškus, Mažeikis, 2007) pažymima, jog spontaniška komunikacija nėra reikšminga bendradarbiavimo forma, specialistai ir tėvai ją laiko svarbia, nes ji leidžia palaikyti nuolatinį tarpusavio ryšį, užtikrina informacijos sklaidą. Tyrimo duomenys rodo, jog organizacinės kliūtys (specialistų didelis darbo su vaikais krūvis, tėvų laiko stoka, vaikų pavėžėjimo į ugdymo įstaigą paslaugos) trikdo šios komunikacijos galimybes.

▪ **Šeimos konsultavimas, orientuotas ne tik į specialistų, bet ir į šeimos poreikius.** Specialistai tėvų konsultavimą laiko vienu iš bendradarbiavimo su tėvais tikslų. Dažniausiai tėvų *konsultavimo poreikis kyla specialistams*: tėvai supažindinami su specialistų darbo specifika, teikia informaciją, padedančią tėvams geriau suprasti vaiko poreikius, teikia rekomendacijas ir užduotis vaiko

ugdymo tęstinumui namuose. Specialistai akcentuoja, jog konsultuojant tėvus, informaciją svarbu pateikti suprantamai, vaizdžiai, argumentuotai. Tačiau tėvų konsultavimas dėl vaikų ugdymo namuose, specialistų manymu, dažnai neduoda laukiamų rezultatų. Nors pažymima tikslingo, suplanuoto ir individualaus tėvų konsultavimo svarba, specialistai akcentuoja, jog rezultatyvesnis yra *neformalus ir į šeimoms kylančius klausimus orientuotas konsultavimas*. Specialistai siekia mokyti tėvus tinkamai interpretuoti vaiko elgesį, teikti patarimus, kaip įvairiose situacijose tėvams reikėtų elgtis su vaiku, kaip auklėti, ugdyti. Kitų mokslininkų atlikti tyrimai (King ir kt., 1999; Espe-Sherwindt, 2008; Davis, Gavidia-Payne, 2009) atskleidžia, jog pagalba šeimoms, skatinanti pozityvius vaikų ir tėvų sąveikas bei elgesio problemų sprendimą yra vienas pagrindinių kriterijų, tėvams vertinant gaunamą pagalbą. Tačiau į šeimos patiriamų problemų sprendimą orientuotas konsultavimas kelia iššūkių dėl menko specialistų dėmesio šeimos patiriamoms problemoms identifikuoti, analizuoti ir spręsti, taip pat dėl specialistų nepakankamos kompetencijos teikti individualizuotus patarimus šeimai. Specialistai ir tėvai pažymi *tėvų švietimo poreikį*, siekiant diskutuoti praktikoje aktualiais klausimais, teikti bei priimti informaciją apie vaikų raidą, sutrikimus, paslaugų įvairiose institucijose galimybes.

- ***Bendradarbiavimu grįstas konsultavimas.*** Kaip parodė tyrimo duomenys, specialistai konsultuoja tėvus, tačiau pripažįstama ir tai, jog praktikoje stokojama tikslingai suplanuotų individualių konsultacijų *dėl paslaugų sistemos, orientuotos į tiesioginių paslaugų vaikui teikimą*. Tėvai konsultuojami jiems dalyvaujant pratybose, specialistų organizuojamuose seminaruose tėvams, edukacinėse švietimo, tėvų savitarpio pagalbos grupėse, diskusijose. Tėvų švietimas ir konsultavimas į šeimą orientuotoje praktikoje siejamas su jų aktyviu dalyvavimu, skatinančiu įgalinimą (Talay-Ongan, 2001; Woods, Wilcox ir kt., 2011). *Specialistų profesinio pasirengimo, orientuoto į vaikų ugdymą*, specifika gali lemti sunkumų konsultuojant tėvus, nes reikia suaugusiųjų mokymo kompetencijos. Laikantis situacinio mokymosi ir į šeimą orientuotos praktikos nuostatų, tėvų konsultavimas turėtų būti orientuotas į identifikuotus poreikius, praktinių gebėjimų ugdymą bei pamatuojamų rezultatų siekį. Konsultavimas yra *bendradarbiavimo* proceso dalis, kai tėvai ir specialistai konstruoja bendras žinias, t. y. mokosi vienas iš kito ir kartu.

Tyrimo duomenų *reflektavimas* leido atskleisti prieštaras, paaiškinančias **specialistų bendradarbiavimo su šeimomis kultūrą ribojančius veiksnius**:

- Specialistų bendradarbiavimo su šeimomis praktikoje akivaizdus *santykių aspektas*: akcentuojama neformali komunikacija, pozityvių santykių palaikymas. Šeimų *dalyvavimas* kompensaciniu požiūriu suprantamas kaip atsakas į specialistų, organizacijos lūkesčius, užtikrinantis vaiko ugdymo(si) sėkmę. Norint paskatinti šeimas dalyvauti, svarbu jas supažindinti su į šeimą orientuotos praktikos filosofija, įtraukti jas į problemų sprendimą. *Bendradarbiavimas su šeimomis dažniausiai yra formalus, t. y. šeimos informuojamos, konsultuojamos,*

skatinamos dalyvauti priimant sprendimus. Tačiau švietimo pagalbą teikiančių institucijų veikla yra orientuota į tiesiogines specialistų paslaugas vaikui, todėl realaus šeimų dalyvavimo bei įgalinimo procesai yra itin riboti.

- Šeimos įgalinimu grindžiama praktika reikalauja specialistų bendradarbiavimo su šeimomis kompetencijų, kurios įgyjamos universitetinėse studijose ir toliau tobulinamos. Specialistų profesinio pasirengimo ir patirties analizė rodo nepakankamą pasirengimą bendradarbiavimui su šeimomis. *Laikantis lygiaverčio dalyvavimo idėjos, turėtų būti keičiamas šeimų ir specialistų požiūris į specialistų vaidmenį plėtojant tėvų kompetencijas: nuo specialistų, kaip „ekspertų“, rekomendacijų teikimo tėvams link tėvų ir specialistų mokymosi kartu ir vienam iš kito bendrose veiklose.* Mokymasis galėtų būti grindžiamas *situacinio mokymosi teorinėmis nuostatomis* (specialistų ir tėvų mokymosi poreikių identifikavimu; praktinių žinių kūrimu bendrai veikiant, pvz., sudarant ir įgyvendinant pagalbos vaikui ir šeimai planą; tėvams mokantis iš specialistų, kaip žinių ekspertų; specialistams mokantis iš šeimų, kaip vaiko gyvenimo ekspertų; reflektuojant veiklas ir teikiant grįžtamąjį ryšį bendrų refleksijų metu; šeimoms ir specialistams dalyvaujant bendruose mokymuose) bei *naratyvinės praktikos* nuostatomis.

- Į šeimą orientuotas požiūris, grindžiamas ekologine sistemų teorija, akcentuoja *specialistų vaidmenų išplitimo ir koordinuotų paslaugų svarbą.* Ankstyvosios intervencijos praktikoje turėtų būti siekiama pažinti šeimą kaip sistemą, reaguoti į šeimos patiriamas problemas, ieškoti teikiamos pagalbos vaikui sąsajų su kasdiene namų aplinka, skatinti tėvų – vaikų sąveikas. Šis požiūris reikalauja tinkamos pagalbos struktūros, kuri siejama su *transdisciplininių komandų* veikla. *Pagalbos vaikui ir šeimai organizavimo sistema Lietuvoje lemia interdisciplininėms komandoms būdingą veiklą. Siekiant įgyvendinti į šeimą orientuotą praktiką, svarbūs tiek pagalbos teisinio reglamentavimo, tiek pagalbos praktinių modelių įgyvendinimo pokyčiai.*

Empirinio tyrimo duomenys (tiek dalyvių požiūriai, tiek tyrėjos interpretacijos bei refleksijos) iš esmės dera su teorinėmis bendradarbiavimo nuostatomis, kurios grindžiamos *kooperacijos ir partnerystės koncepcijomis* bei esminiais *dalyvavimo* (tėvų pasirengimo bendradarbiauti, plėtojant tėvų kompetencijas; lygiaverčių galios santykių, siekiant tėvų ir specialistų tarpusavio supratimo; abipusės komunikacijos) ir *santykių* (pozityvių santykių tarp tėvų ir specialistų) aspektais.

4. Specialistų interprofesinio bendradarbiavimo plėtojimo prielaidos. Tyrime dalyvavusių komandų sėkmingos patirties ir tobulintinių aspektų analizė leido identifikuoti tokias **specialistų interprofesinio bendradarbiavimo kultūros prielaidas:**

- **Specialistų darbo autonomija.** Specialistų veikla grindžiama reglamentuotu profesinių funkcijų vykdymu, t. y. tiesioginėmis paslaugomis vaikui, siekiant

įveikti sunkumus ir skatinti vaiko raidos pažangą, atsižvelgiant į individualias galias. Komandų specialistai pasižymi atsakingumu, motyvacija ir siekiu nuolat tobulinti vaikų ugdymo(si) procesą. *Darbo autonomija grįstoje individualioje specialistų veikloje* keliami individualūs vaiko ugdymo(si) tikslai, kurių kiekvienas specialistas siekia atskirai.

▪ **Paslaugų kompleksiskumas ir bendras problemų sprendimas.** Specialistų interprofesinis bendradarbiavimas, teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, siejamas su paslaugų vaikui įvairove, specialistų bendru darbu ir vienas kito papildymu komandoje (bendrų ugdymo(si) vertybių, veiklos strategijų, ugdymo tikslų laikymusi). Tačiau, priklausomai nuo organizacijos konteksto (specialistų apibrėžtos veiklos) bei vaikų specialiųjų ugdymo(si) poreikių lygmens, išskiriami skirtingi bendradarbiavimo tikslai. Didelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių atveju, specialistams glaudžiai dirbant kartu, dėmesys *skiriamas lankstaus, į vaiko savijautą, galias, sveikatą orientuoto ugdymo(si) modeliavimui ir sutelktumu sprendžiant kylančias problemas*. Tyrimo dalyvių supratimu, bendro darbo bei funkcijų išplitimo reikalaujančios situacijos, dažnai lieka iššūkiu praktikoje. Specialistų komanda, dirbanti su vaikais, turinčiais nedidelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, veikia kaip *problemų sprendimo komanda*, kurios sudėtis kinta, priklausomai nuo problemos ir poreikio. Specialistai sutelkiami tada, kai reikia nuomonių, idėjų, sprendimo būdų įvairovės, t. y. situaciją įvertinti iš įvairių pozicijų, išvelgti problemų priežastis, pasitarti priimant sprendimus, numatyti įvairius problemos sprendimo būdus. Specialistų darbo patirtis rodo, jog sėkmingas vaikų ugdymo(si) problemų sprendimas siejamas su tyrinėjimu ir eksperimentavimu grįstų projektų vykdymu (veiklos tyrimais ir mokymusi veikiant).

▪ **Darnių tarpusavio santykių palaikymas.** Apibendrinus tyrime dalyvavusių komandų patirtį, išryškėja, kad sėkmingą specialistų bendradarbiavimą komandose lemia *darnūs tarpusavio santykiai*, kurie apibūdinami: *lygiavertiškumu* (dalyvavimas įvairiose veiklose, bendros pastangos, tarpusavio darbo ir nuomonės vertinimas), *lankstumu* (tolerancija skirtingoms nuomonėms, asmeninėms savybėms, atsižvelgimas į komandos narių reakcijas bendraujant), *tarpusavio pasitikėjimu* (draugiškumas, atvirumas), *tarpusavio parama* (neatidėliotina ir geranoriška tarpusavio pagalba, paskatinimas), *kritiškumu* (savikritiškumas, atvirumas tarpusavio kritikai, praktikos kokybės vertinimas, racionalumas). Komandose kyla sunkumų, susijusių su *mokymusi priimti ir išsakyti kritines pastabas*, kurios dažniausiai priimamos asmeniškai. Komandos tai sieja su homogeniškumu (abiejose komandose dirba tik moterys).

▪ **Neformali komunikacija „čia ir dabar“.** Vienu iš svarbiausių bendradarbiavimo aspektų specialistai laiko *kasdienę komunikaciją*. Ji vyksta *neformalių pokalbių* (spontaniškų susitikimų, pertraukų) metu ir leidžia pasidalyti informacija apie vaiko ugdymo(si) situaciją, padeda spręsti problemas, ieškant bendrų veiksmingų strategijų. Teoriniuose šaltiniuose (Winer, Ray, 1994; Boon, 2004; Kayes, Kolb, 2005; kt.) teigiama, jog reguliarūs komandos narių susitikimai yra

komandos veiklos efektyvumo rodiklis. Specialistai akcentuoja psichoterapinio pobūdžio pokalbių svarbą, t. y. išsikalbėjimą apie tai, kas itin aktualu. Taip pat akcentuojami ir neformalios komunikacijos sukelti specialistų individualaus darbo trukdžiai, neracionalus laiko panaudojimas, diskusijų konstruktyvumo stoka. Tai kelia abejonių dėl neformalios komunikacijos prasmingumo.

- **Tikslingai organizuota komunikacija bei praktikos reflektavimas.** Abiejose tyrime dalyvavusiose komandose akcentuotas *tikslingai organizuotų susitikimų poreikis*. Formali, tikslingai organizuota komunikacija būdinga Vaiko gerovės komisijos (VGK) susitikimams, kuriuose dalijamasi informacija apie vaikų ugdymo(si) situacijas, pristatomi vaikų ugdymo(si) pasiekimai, sprendžiamos įvairios organizacinio pobūdžio problemos. Tačiau akcentuota ir tai, kad dar daugiau dėmesio reikėtų skirti praktikos reflektavimui bei diskusijoms, atsižvelgiant į aktualius klausimus.

- **Motyvacija ir inovatyvas.** Tyrimo duomenys atskleidė darbuotojų motyvaciją tobulėti ir keistis. Ypač tai aktualu bendradarbiaujant komandoje. Akcentuojama svarba ir išorinio motyvavimo, kuris dažniausiai siejamas su vadovo palaikymu: sąlygų dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo renginiuose sudarymu, pagalba darbuotojams įgyvendinant idėjas, darbuotojų iniciatyvų ir nuomonių vertinimu. Pažymima, jog naujovės sėkmingiausiai įgyvendinamos tada, kai darbuotojai išvelgia pokyčių prasme, patys kuria idėjas. Kita vertus, jei darbuotojai savo tobulėjimą sieja tik su individualia profesine raida, o organizacijos vadovų reikalavimai ar veiklos struktūra neskatina mokytis, susiduriama su darbuotojų prieššinimusi naujovėms, skeptišku požiūriu, iniciatyvumo bendrai planuojant praktikos kryptis organizacijoje stoka.

- **Individualus profesinis tobulėjimas bei naujų žinių kūrimu grįstas mokymasis.** Organizacijose vadovų keliami reikalavimai darbuotojams ir darbuotojų mokymosi patirtis turi įtakos specialistų individualaus profesinio tobulėjimo sampratai. Komandoje, kurios raida grindžiama savaiminio mokymosi idėja, specialistai profesinį tobulėjimą sieja su *formaliu pasyviu mokymusi* (dalyvavimu profesinio tobulėjimo renginiuose ir institucijos organizuojamoje metodinėje veikloje, savišvieta). Specialistai vertina praktines pedagogines žinias, kurias taikydami tobulina ugdymo(si) procesą. Atskleidžiamas mokymosi vienas iš kito, kartu ar iš kitų komandų poreikis, tačiau akcentuojama laiko ir iniciatyvų profesinėms diskusijoms (dalijimuisi žiniomis, patirtimi) stoka. Kitos tyrime dalyvavusios komandos nariai, turintys didelę *mokymosi ir darbo komandoje patirtį*, savo profesinę raidą menkai sieja su pasyviu dalyvavimu mokymuose. Didelis dėmesys skiriamas *aktyviam mokymuisi savivaldžiose komandose*, kuriant naujas žinias, konsultuojant pedagogus ir vykdant švietėjišką veiklą organizacijos praktikos kontekste.

- **Praktikos bendruomenės kūrimasis.** Remiantis vienos iš tyrime dalyvavusių komandų patirtimi, atskleidžiama mokymosi organizacijoje svarba, dirbant (ne)formaliose komandose, kurių tikslai siejami su dokumentų bei edukacinių

projektų rengimu, renginių organizavimu. Šių komandų veikla yra orientuota į *pedagoginės patirties plėtojimą ir sklaidą organizacijoje* bei *asmeninių, profesinių ir komandinio darbo gebėjimų tobulinimą* (žinių plėtojimas ir kūrimas, mokymasis kartu ir vienas iš kito). Darbas komandose laikomas „laidininku“, kuriuo individualioji darbuotojų patirtis virsta organizacijos patirtimi. *Sėkmingas, bendradarbiavimu grįstas mokymasis* organizacijoje siejamas su tikslingu komandų formavimusi, orientuotu į narių gebėjimus, motyvaciją, interesus ir atsakomybę. Bendro darbo procesui būdingas *bendras komandos narių dalyvavimas visuose jos veiklos etapuose* (planavimo, realizavimo ir reflektavimo). Šių komandų veikla pasižymi *savanorišku dalyvavimu, savivaldumu ir pasidalytu vadovavimu*. Išryškėja ir neigiami aktyvaus mokymosi organizacijoje padariniai: *darbuotojų pervargimas*, slopinantis iniciatyvas inovatyviai veiklai ir darbuotojų patiriamas *psichologinis diskomfortas* dėl funkcijų įvairiapusiškumo, vykdamas siauras profesines ir išplitusias funkcijas.

- ***Bendradarbiavimu grįstas vadovavimas organizacijose.*** Tyrimo duomenys, iliustruojantys skirtingą organizacijų patirtį, padėjo atskleisti vadovavimo, skatinančio darbuotojų bendradarbiavimą, ypatumus. Sėkmingai veikiančios organizacijos prielaida laikoma *darbuotojų ir vadovų nuostatų dermė* šiose srityse: *pozityvaus organizacijos įvaizdžio kūrimo ir palaikymo* (paslaugų įvairovės, ugdymo kokybės, inovatyvios veiklos siekis); *organizacijos patirties plėtojimo* (savivaldaus darbo komandose skatinimas bei darbuotojų polinkis dirbti komandose, kuriant bendras žinias); *darbo administravimo ir bendro problemų sprendimo*; *darbuotojų psichologinio saugumo užtikrinimo* (darbuotojų nuomonės, iniciatyvų vertinimas).

Reflektuojant tyrimo duomenis, išryškėja kai kurie **specialistų interprofesinio bendradarbiavimo kultūrą ribojantys veiksniai į šeimą orientuotos praktikos kontekste:**

- Specialistai bendradarbiauja konsultuodamiesi tarpusavyje, teikdami vienas kitam pagalbą, rengdami vaikų ugdymo(si) planus. Specialistų ir pedagogų bendradarbiavimo samprata atspindi teisinę jo apibrėžtį. *Nuostatos ir mokymosi kultūra organizacijoje lemia tai, kiek dėmesio skiriama mokymuisi, šviečiamajai veiklai, darbui komandose ar darbo grupėse, bendrų projektų rengimui.*

- Dauguma specialistų (logopedės, specialioji pedagogė, grupių pedagogės, meno ir kūno kultūros pedagogės), dirbančių komandose, yra baigę edukologijos mokslų krypties skirtingų šakų studijas. Visų šių specialistų veikla yra orientuota į švietimo pagalbą vaikui. Tačiau organizacijose dirba ir kiti specialistai (psichologai, medikai, kineziterapeutai, socialiniai darbuotojai). Todėl kyla klausimas, kaip kiekvienas iš jų supranta interprofesionalumą ir kaip konstruojami tarpdisciplininiai ryšiai. *Edukologinis požiūris, kurio laikomasi ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai praktikoje, gali būti prielaida bendram specialistų supratimui apie vaiko raidą ir ugdymą(si), kita vertus, jis gali riboti požiūrių įvairovę, svarbią interprofesiniam darbui komandoje.*

- Remiantis teoriniais šaltiniais (Lummis, 2001; Barker, 2009), bendradarbiavimas interprofesinėse komandose siejamas su *problemu, atvejų sprendimu, bendromis užduotimis*. Tokios komandos turėtų būti lanksčios sudėties, priklausomai nuo problemos pobūdžio (pvz., vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių), siekiant sutelkti reikiamas kompetencijas. Tačiau akivaizdu, jog *praktikoje problemos dažniausiai sprendžiamos organizacijos galimybių kontekste, nors ne visada pasinaudojama organizacijose esančiais vidiniais resursais, retai jų ieškoma platesnėje aplinkoje, trūksta tarpinstitucinio bendradarbiavimo bei pagalbos koordinavimo*.

- Tyrime atskleidžiami skirtingi specialistų, dirbančių komandose, požiūriai į profesinę raidą. Vienoje iš komandų išryškėja specialistų, kaip pasyvių besimokančiųjų vaidmuo, turintis įtakos komandos ir organizacijos veiklai, kuri dažniausiai grindžiama konservatyviais „pasiteisinusiais“ sprendimais. Priešingai, profesinė specialistų raida, grindžiama sisteminiu ir situaciniu mokymosi nuostatomis komandoje, kurioje yra susiformavusios ilgametės aktyvaus mokymosi ir naujų praktinių žinių kūrimo tradicijos, siekiama veikti inovatyviais būdais. Tyrime atskleidžiama, jog *pasyvus požiūris į mokymąsi riboja ne tik individualaus profesinio tobulėjimo, bet ir darbo komandoje bei organizacijos mokymosi galimybes*.

- Interprofesinėse komandose specialistų komunikacijos tikslu laikoma informacijos apie konkrečių vaikų ir šeimų atvejus sklaida, intervencijos strategijų planavimas bei intervencijos proceso neformalus reflektavimas. *Specialistų orientacija į pagalbą vaikui reguliariuose komandos narių susitikimuose apriboja praktikos refleksijų turinį*. Tyrime išryškėja tolesnių profesinės komunikacijos veiksmingumą atskleidžiančių tyrimų poreikis.

Reflektuojant empirinio tyrimo duomenis situacinio mokymosi teorinių nuostatų kontekste, akcentuojamos **teorinės specialistų interprofesinio bendradarbiavimo charakteristikos**, išplitusios įvairiuose veiklos lygmenyse (individualios, komandos, organizacijos), tokios kaip: specialistų profesinis pasirengimas bei profesinių kompetencijų realizavimas ir tobulinimas; kontekstualizuotos bendradarbiavimo sampratos laikymasis; bendri veiksmai ir atsakomybė, siekiant bendro tikslo; kompetencijų sutelkimas, įvairių vaidmenų panaudojimas, atsakomybių išplitimas; veiksminga komunikacija profesinėse diskusijose; interprofesinis, komandos ir organizacijos mokymasis; kontekstualizuotas bendradarbiavimo kokybės vertinimas; pozityvus ir lygiavertis visų bendruomenės narių tarpusavio bendravimas; organizacijos vertybių ir struktūros, palaikančios bendradarbiavimą, kūrimas; bendradarbiavimu grįstas vadovavimas, leido ne tik atskleisti teorinius bendradarbiavimo konceptus: *tarpusavio santykių (socialinės sąveikos)* ir *bendrų, kontekstualių žinių konstravimo (mokymosi / kognityvinės sąveikos)*, bet ir išžvelgti, jog kiekviena komanda turi savitą raidos kelią, unikalias mokymosi bei žinių kūrimo strategijas, patirtį, iš kurios mokosi. Empiriniu tyrimu atskleista ir tai, jog abiejose dalyvavusiose komandose specialistų inter-

profesinis bendradarbiavimas, teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, gali būti grindžiamas *praktikų bendruomenės* principais (komandoje dirbantys specialistai turi bendrą interesų sritį, kartu veikia, sąveikaudami mokosi vienas iš kito, kaip veiksmingiau veikti, kaip tobulėti profesiniu bei asmeniniu lygmeniu (Lave, Wenger, 1991; 1998).

5. Etnografinio bendradarbiavimo kultūros komandose tyrimo reflektavimas. Tyrėjos refleksijos viso tyrimo metu leido atskleisti **etnografinio tyrimo galimybes** tyrinėjant, interpretuojant ir konstruojant žinias apie bendradarbiavimo kultūrą dviejose interprofesinėse specialistų komandose, teikiančiose ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: galimybė tyrėjai mokytis atlikti kokybinius tyrimus; natūralistinio ir kritinio post-modernistinio tyrimo galimybių supratimas; tyrėjos profesinė raida, siekiant suprasti *kitus*; tyrėjos ir tyrimo dalyvių bendradarbiavimas; tyrimo dalyvių dalyvavimas duomenų validavimo procese, užtikrinant duomenų patikimumą ir skatinant komandos narių raidą; skirtingos tyrėjo „iš vidaus“ ir tyrėjo „iš išorės“ galimybės tiriant bendradarbiavimo kultūrą komandose.

Tyrimo dalyvių ir tyrėjos raidos aspektai iliustruoja *simbolinio interakcionizmo ir socialinio konstruktyvizmo idėjas*, t. y. atskleidžia, kaip *savo* ir *kitų* praktikos interpretavimas komunikacijos metu sudaro galimybę bendrai realybei (kultūrinėms reikšmėms, patirčiai) konstruoti. *Etnografinė tyrimo strategija* leido bendradarbiavimo kultūrą komandose paaiškinti natūralaus jos konteksto (narių, sąlygų, veiklos struktūros, sampratos, raidos) fone ir išvengti (post)pozityvistinei tyrimo tradicijai būdingo bendradarbiavimo lygmens vertinimo pagal teorinius standartus. Tačiau *kritinis požiūris* tyrime sudarė galimybę išryškinti teorinių, teisinių ir praktinių, tyrėjo ir tyrimo dalyvių, skirtingų tyrimo dalyvių bendradarbiavimo praktikos *reikšmių vienovę ar prieštaras* ir jų pagrindu aprašyti bei interpretuoti bendradarbiavimo kultūros interprofesinėse komandose *kokybinius aspektus, identifikuoti jos plėtojimo prielaidas*. *Auto / etnografinis požiūris* tyrime skatino tyrėjos reflektyvumą viso tyrimo proceso metu, reflektuojant savo patirtį ir jos įtaką žinių konstravimui, tyrimo duomenis ir tyrimo procesą. Kritinis ir auto / etnografinis požiūris leido atskleisti kontekstualizuotą interprofesinės komandos realybę, grįstą požiūrių įvairove, konstruktyviu konfliktu ir kompleksišku.

DISERTACINIO TYRIMO REZULTATŲ APROBAVIMAS

▪ *Disertacijos tema paskelbtos publikacijos recenzuojamuose periodiniuose leidiniuose:*

1. Ališauskienė, S., Čegyė, D. (2008). Ankstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų profesinio pasirengimo turinio analizė. *Specialusis ugdymas*, 2 (19), 79–91.

2. Čegyčė, D., Ališauskienė, S. (2009). Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiuosius poreikius: koncepto analizė. *Jaunųjų mokslininkų*, 1 (22), 33–45.
3. Kairienė, D. (2010). Komandos narių bendradarbiavimas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: atvejo analizė. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 84–109.
4. Ališauskienė, S., Kairienė, D. (2011). Pasidalytos kompetencijos plėtojimo prielaidos ankstyvosios intervencijos komandoje. *Specialusis ugdymas*, 2 (25), 90–100.
 - **Disertacijos tema parengti ir skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose:**
 1. Ališauskienė, S., Čegyčė, D. Analysis of the Content of Professional Training in the Field of Early Childhood Intervention in Lithuania. Baigiamoji Leonardo da Vinci EBIFF projekto konferencija. Austrija, Gracas, 2007, rugsėjo 27 d.
 2. Čegyčė, D., Ališauskienė, S. Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiuosius poreikius: koncepto analizė. *Lietuvos edukologijos krypties doktorantų ir jų vadovų tarptautinė mokslinė konferencija „Tarpdisciplininių tyrimų link“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2009, kovo 20 d.
 3. Kairienė, D. Collaborative Work of the Team, Meeting Early Needs of the Children and families: Case Analysis. *Tarptautinė jaunųjų mokslininkų konferencija: „International Conference of Young Scientists“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2010, balandžio 29–30 d.
 4. Kairienė, D., Ališauskienė, S. Collaborative Work Practice Meeting Early Special needs of Children and Families: An Ethnographic Case Study. *„Learning Better Together: 2nd International Conference for Health and Social Care InterProfessional Education and Practice“*. Jungtinė Karalystė: Mančesterio Muncipalinis universitetas, 2010, liepos 6–7 d.
 5. Kairienė, D. Specialistų bendradarbiavimo ypatumai ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančiose komandose. *Tarptautinė mokslinė konferencija: „Specialioji pedagogika: nuo defektologijos inkliuzinės pedagogikos link“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2010, spalio 28 d.
 6. Ališauskienė, S., Kairienė, D. Mutually Shared Team Competence of Professionals in Early Childhood Intervention. *ATEE Spring University conference „Educational Innovation for Creative Society“*. Vilnius, 2011, gegužės 5 d.
 7. Kairienė, D. Tyrimo dalyvių bendradarbiavimas konstruojant fenomeno reikšmes. *Tarptautinė mokslinė konferencija „Sveikata. Visuomenė. Mokslas.“* Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija, 2011, gegužės 6 d.
 8. Kairienė, D., Ališauskienė, S. Interprofessional Collaboration in Interprofessional Teams Meeting Early Special Needs of Children and Families. *CPLOL 8th European Congress: „New Advances in Speech and Language*

Therapists' Professional Practice and Education.“ Nyderlandai, Haga, 2012, gegužės 25–26 d.

▪ **Disertacijos tema skaityti pranešimai metodologiniuose seminaruose:**

1. Čegyžė, D. Development of Research Philosophy and Methodology in Context of Collaboration in Teams. *Tarptautinis metodologinis seminaras doktorantams „Kritinis mąstymas universitetinėse studijose“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2009, kovo 21 d.
2. Kairienė, D. Ethnographic Case Study in Context of Research: Collaborative Culture in Interprofessional Teams. *Tarptautinis metodologinis seminaras doktorantams „Ethnography in Educational Research“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2012, sausio 26 d.

▪ **Disertacijos tema skaityti pranešimai praktinėse konferencijose ir seminaruose:**

1. Kairienė, D. Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiųjų poreikius. *Respublikinė metodinė praktinė konferencija: „Sutrikusios kalbos vaikų ugdymas: praktika, aktualijos, perspektyvos“*. Šiauliai: Gytarių vidurinė mokykla, 2009, balandžio 30 d.
2. Kairienė, D. Komandinis darbas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: teorinės ir praktinės perspektyvos. *Seminaras ikimokyklinių įstaigų pedagogams ir specialistams*. Šiauliai: Logopedinė mokykla, ikimokyklinio ugdymo skyrius, 2010, balandžio 30 d.
3. Kairienė, D. Ankstyvoji pagalba vaikui ir šeimai: Jungtinės Karalystės patirtis. *Radviliškio rajono logopedų praktinė konferencija „Gerosios patirties sklaida, šalinant asmenų kalbos ir komunikacijos sutrikimus.“* Radviliškis, 2010, gegužės 6d.
4. Kairienė, D. Specialistų bendradarbiavimas su tėvais, tenkinant vaikų specialiųjų ugdymosi poreikius. *Respublikinė praktinė logopedų konferencija „Vaikų, turinčių kalbos ir komunikacijos sutrikimų rengimas mokyklai.“* Panevėžys, 2011, gegužės 24 d.
5. Kairienė, D. Tyrimo ataskaitos pristatymas tyrimo dalyviams. 2012, birželio 6, 10 d.

INFORMACIJA APIE AUTORE

Daiva Kairienė – Šiaulių universiteto Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto Specialiosios pedagogikos katedros asistentė; vyresnioji logopedė, dirbanti ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje. Moksliniai interesai: bendradarbiavimo kultūra teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai bei šioje srityje dirbančių specialistų profesinis rengimas ir kompetencijos.

Adresas: Šiaulių universitetas, Socialinės gerovės ir negalės studijų fakultetas, Specialiosios pedagogikos katedra, P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai, Lietuva, tel. (8 41) 595 734, el. paštas daiceg@gmail.com.

Daiva Kairienė

**THE COLLABORATIVE CULTURE
IN INTERPROFESSIONAL TEAMS, PROVIDING
EARLY SUPPORT FOR YOUNG CHILDREN
AND THEIR FAMILIES**

Summary of the Doctoral Dissertation
Social Sciences, Education (07 S)

SL 843. 2012-10-23. 3,75 aut. apsk. l. Tiražas 40. Užsakymas 100.
Išleido VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai.
El. p. leidykla@cr.su.lt, tel. (8 41) 59 57 90, faks. (8 41) 52 09 80.
Interneto svetainė <http://leidykla.su.lt/>
Spausdino UAB „Šiaulių knygrišykla“, P. Lukšio g. 9A, LT-76207 Šiauliai.