



Fordypningsoppgave

VBU706 Psykososialt arbeid med barn og unge

**Miljøterapeutar i skule, - ressurs og kompetanse for
elevar med ulike behov**

Anne Hilde Baarøy Lystad

Totalt antall sider inkludert forsiden: 43

Molde, 03.06.2009



Publiseringsavtale

Tittel på norsk: Miljøterapeutar i skule, - ressurs og kompetanse for elevar med ulike behov

Tittel på engelsk:

Forfatter(e): Anne Hilde Baarøy Lystad

Fagkode:

Studiepoeng: 15

Årstall: 2009

Veileder: Tore Andestad

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Opgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja: **Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?** ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fv1. §13)

Dato: 03.06.2009

Antall ord: 11 556

Sammendrag

Dette er ei oppgåve om miljøterapeutar sitt arbeid i skular i Ålesund Kommune. Om korleis vi jobbar no, kva erfaringar vi har og korleis vi gjerne kunne tenkt oss å jobbe for å nytte kompetansen og ressursen vår best mogleg for elevane i skulen.

Oppgåva er skriven med bakgrunn i eit utviklingsprosjekt utført i Ålesund skuleåret 2008-2009. Prosjektet har involvert alle miljøterapeutar som arbeider i skular her, mange av deira samarbeidspartnarar som lærarar, foreldre, rektorar, fagforeiningar og kommuneleiing.

Oppgåva viser til teori om elevar sitt behov for eit godt psykososialt miljø i skule. Elevar har ofte sitt hovudfokus på det sosiale i skule, og det er kritisk for dei å dette utom gruppa. Det er difor behov for hjelp til å sikre at alle born fungerer sosialt på skulen. Born med store emosjonelle og sosiale hjelpebehov blir ikkje alltid oppdaga, og dei som vert oppdaga får ikkje alltid den hjelpa dei treng. Ved å bruke miljøterapeutar på skulane som kompetanse og ressurs vil fleire elevar bli sett, lærarane får bistand til å hjelpe dei i skulen og elevane kan få hjelp på sin naturlege arena og slepp (ytterlegare) stigmatisering.

I oppgåva viser eg tre ulike måtar miljøterapeutane i kommunen er tilsett på pr i dag, nokre for enkeltelevar, ein for heile elevgruppa og nokre ambulerande på kommunenivå. Desse dekkjer ulike behov i skulane. Behovet er større i dei fleste skulane enn det som no er dekt, og det er eit ynskje å få miljøterapeutar i gode stillingar i alle skulane i Ålesund. Stillingane til miljøterapeutane må formast riktig for at desse skal kunne ta i bruk kunnskapane sine som utfyllande kompetanse i skule. Miljøterapeutane sitt arbeid er eit supplement til andre profesjonar i skule, og ikkje ein erstatning.

Oppgåva konkluderar med at skulane får mest ut av miljøterapeutstillingane dersom desse er lagt opp relativt fleksibelt i forhold til kven elevar dei skal jobbe med, at dei treng nok tid utanom elevtid til å drive tverrfagleg samarbeid i tillegg til planlegging og dokumentering, og at det må jobbast med rolleavklaring i skulane for at ein skal kunne samarbeide godt på tvers av fag og profesjonar.



TUSEN TAKK til alle som har delteke i dette utviklingsprosjektet! Ei særskilt takk til miljøterapeutane som har lagt stort engasjement inn i arbeidet. Mange har hjulpet med tips til litteratur, tankar, meiningar, undringar og til slutt til korrekturlesing. Eg set stor pris på alt dette.

I dialogkonferansen deltok fleire foreldre og føresette med sine historier. Dette står det stor respekt av. Takk til kvar og ein av dykk.

Innhald

1 Innleiing	1
1.1 Temaet miljøterapeut i skule	1
1.2 Definisjonar	2
1.3 Oppgåva	2
1.3.1 Bruk av bilete i oppgåva	3
2 Metode, teori og empiri.....	4
2.1 Metode	4
2.1.1 AI – fokus på det som fungerer.....	4
2.1.2 Dialogkonferanse	5
2.1.3 Aksjonsforskning	5
2.1.4 Teoristudie.....	6
2.2 Teori	6
2.2.1 Om miljøterapeutar i skule.....	6
2.2.2 Psykososialt arbeid med elevar i skule.....	7
2.2.3 Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell	7
2.3 Empiri.....	7
2.3.1 Eigen erfaring frå skule.....	7
2.3.2 Miljøterapeutgruppa.....	8
2.3.3 Dialogkonferanse	8
3 Prosessen i prosjektet.....	9
3.1 Definere behov og mål	9
3.1.1 Forankring i leiing.....	10
3.1.2 Involvering for riktig fokus.....	10
3.2 Undersøke det som fungerer	11
3.3 Draumen – dei beste føresetnadane til stades heile tida.....	11
3.4 Designe ein framtidig modell.....	13
3.5 Kan det realiserast?	13
4. Tverrfagleg samarbeid i skule - behov sett i forhold til kompetanse og ressurs	14
4.1 Behov	14
4.1.1 Skulen - arena for langt meir enn undervisning.....	15
4.1.2 Mine, dine eller våre elevar?.....	16
4.1.3 Normalisering av hjelpetiltak – hjelp der borna er.....	17
4.2 Kompetanse.....	18
4.2.1 Anna kompetanse – for å gjere noko anna	18
4.3 Ressurs	20
4.3.1 Tid til å sjå og prate med elevane.....	20
4.3.2 Tid til å gjennomføre alternative tiltak.....	21
4.3.3. Tid til å gjere eit fagleg godt arbeid	21

5. Miljøterapeut i skule – erfaringar i Ålesund	22
5.1 Miljøterapeut for enkeltelev	22
5.2 Miljøterapeut for heile elevgruppa.....	24
5.3 Ambulerande miljøterapeut for elevane i kommunen.....	25
6. Miljøterapeutar i gode stillingar på alle skular i Ålesund.....	26
6.1 Ein eller fleire på kvar skule	27
6.2. Rammer for å fungere som ressurs og kompetanse	27
6.2.1 100% stilling med 100% lønn	28
6.2.2 Avklarte roller og mandat	29
6.2.3 Arbeidsoppgåver	31
6.2.4 Tverrfagleg samhandling og sosialfagleg samarbeid.....	31
6.2.5 Fysiske rammer	33
6.3 Ressursteam	33
7. Avslutning	34
7.1 Kva har vi oppnådd i prosessen så langt?	34
7.2 Meir av det som fungerer	34
7.3 Kva trengs vidare?.....	35
Litteraturliste.....	36

1 Innleiing

Ålesund Kommune har valt å bruke miljøterapeutar i arbeidet med å gi elevar betre utviklingsmoglegheiter ved store behov. Det er no til saman 11 miljøterapeutar i skulane her, og eg er ein av desse. Min arbeidsstad er Ressursteamet der eg har vore i tre år. Gjennom desse åra har eg opplevd at elevar har fått nye sjansar i skulekvardagen. Nokre har klart å endre åtferd frå vere i ferd med å bli avvist av "alle" til å fungere godt, - andre har kome i gang igjen med å gå på skule etter å ha hatt fråver over lengre tid. Nokre har trengt hjelp til å tørre å delta, andre har mangla overskot til å konsentrere seg i fag, og fått hjelp på andre område slik at det vart ledig kapasitet til skule også. Nokre har trengt samtaler, nokre meistring og andre trening i sinnekontroll. Alle har hatt vaksne rundt seg som har vore bekymra. I dette utviklingsprosjektet har eg sett på kva det er vi vaksne har gjort som har hjelpt desse elevane.

1.1 Temaet miljøterapeut i skule

Temaet "miljøterapeut i skule" har engasjert meg sidan eg tok barnevernutdanning for 10 år sidan. Skulen som arena for psykososialt arbeid er spanande fordi *alle* barn er her. Ein har såleis sjansen til å oppdage dei som slit, og kunne gje dei hjelp der dei er i ein naturleg setting. Og behovet er stort. Forsking viser at opp til 20% av alle elevar har særskilde behov og treng hjelp og tilrettelegging for å fungere godt (Arnesen m. fl. 2006). Mykje vert gjort for å gje desse elevane den hjelpa dei treng. Tverrfagleg samarbeid i skule er noko av det.

Som miljøterapeutar i skule kan vi utrette mykje for elevar, foreldre og tilsette. Ved å ta i bruk vår kompetanse og jobbe med dei reiskapane vi har i kraft av utdanning og kjennskap til metodar, har vi uana moglegheiter til å bidra til best mogleg utvikling for elevane. Det er likevel ikkje vilkårleg korleis ein vel å nyttiggjere seg miljøterapeutar i skule. Dersom denne ikkje har rammer rundt seg til å gjere eit fagleg godt arbeid kan det vere fåfengt å tilsette kvalifisert personale framfor ein ufaglært assistent / miljøarbeidar. Stillingane miljøterapeutane har må vere gode, og då trengs det kunnskap og retningslinjer for å forme dei.

I dette prosjektet ynskjer eg å bruke erfaringar frå miljøterapeutar og samarbeidspartnarar i kvardagen, samt tilgjengeleg litteratur om temaet, for å synleggjere kunnskapen om miljøterapeutar og tverrfagleg samhandling i skule.

Som problemstilling har eg valt:

Korleis kan Ålesund Kommune bruke miljøterapeutar i skulane som ressurs og utfyllande kompetanse for å sikre best mogleg utvikling for elevar med ulike behov?

Målet med utviklingsprosjektet er å sette fokus på behovet for tverrfagleg kompetanse i skulen og få i gang ei drøfting i kommunen om korleis vi bør bruke denne ressursen best mogleg.

Formålet på sikt er å få fleire miljøterapeutar i gode stillingar i skular i Ålesund.

Produktmålet for dette prosjektet er å lage ei lita ugreiing som seier noko om korleis desse stillingane bør vere.

1.2 Definisjonar

Eg brukar konsekvent tittelen "*miljøterapeut*" om oss i denne oppgåva. Mange brukar tittelen "miljøarbeidar" eller "sosialarbeidar" om miljøterapeutar som arbeider i skule. Dette for å unngå terapiomgrepet i skulen. Også ein del av litteraturen brukar desse omgrepa. "Miljøarbeidar" som tittel har ingen krav til utdanning, er lønna lågare enn miljøterapeut, og legg andre føringar for korleis ein jobbar i skule. Ein miljøterapeut har minimum 3-årig utdanning på høgskulenivå i helse - og sosialfag, og er i følge FO riktig tittel i forhold til det arbeidet vi gjer (FO 2008).

Faget vi utøvar er *miljøterapi*; "...et arbeid som handler om å legge til rette eller organisere slik at forandring og utvikling blir mulig" (Larsen 2004 s. 22).

Moglegheitene for endring ligg både i arbeid med eleven direkte, og med positiv endring av faktorar rundt barnet.

Tverrfagleg samarbeid er interaksjon mellom representantar frå ulike fag med det formål å utnytte den samla faglege kompetansen maksimalt (Misund 2005 s. 82).

Med tverrfagleg samarbeid i skule tenkjer eg først og fremst på samarbeid mellom lærarar og miljøterapeutar.

1.3 Oppgåva

Eg er i denne oppgåva bedt om å skrive om dei ulike fasane i utviklingsprosjektet, reflektere over om andre framgangsmåtar eller val undervegs i prosjektet kunne

gitt ei betre måloppnåing, gjere greie for hovudkonklusjonane i prosjektet, og kva ein kan gjere for å sikre at prosjektet vidareførast eller vidareutviklast.

I og med at produktmålet i dette utviklingsprosjektet er ei kort utgreiing om bruk av miljøterapeutar i skule, har eg valt å inkludere dette i oppgåva. Å skilje dette som to oppgåver; ei om prosjektet og ei utgreiing til kommunen om temaet kjennes kunstig. Fleire har ynskja å lese oppgåva og balansegangen har vore vektinga mellom prosjekt og produkt. I og med at eg har vore aleine som student i dette prosjektet har eg valt å også fordjupe meg i temaet og jobbe med dette som ein del av studentarbeidet. Det kjennes riktig at oppgåva gjenspeglar dette.

Første del av oppgåva er metode, teori og empiri (kapittel 2) og om prosessen i prosjektet (kapittel 3). Etter dette kjem ein del der eg ser på dei psykososiale behova elevar syner i skulen og peikar på behova for tverrfagleg samarbeid der miljøterapeutar kjem inn som kompetanse og ressurs (kapittel 4). I kapittel 5 viser eg tre ulike måtar miljøterapeutar jobbar på i skulane i Ålesund i dag og drøftar desse opp i mot utnytting av ressurs og kompetanse. Til slutt kjem sjølve hovudkonklusjonane i forhold til problemstillinga (kapittel 6).



1.3.1 Bruk av bilete i oppgåva

Gjennom oppgåva nyttar eg bilete frå plakatane deltakarane i dialogkonferansen laga. Eg opplever at desse små og store utsnitt er med å synleggjere at dette har vore ein "dugnad" der mange har bidrege med sine personlege tankar. Eg velgjer å ikkje kommentere bileta av respekt for at eg såleis ville ha lagt mi tolking i desse utan å vite om denne er riktig.

2 Metode, teori og empiri

2.1 Metode

I dette studiet har vi trent på å ha fokus på det som fungerer som grep for positiv utvikling. Når vi ynskjer endring set vi måla høgt, fokuserer på det vi gjerne vil ha meir av og løftar fram positive erfaringar som gjev oss tru på at dette er mogleg. Dette er AI, Appreciative Inquiry, på nynorsk - *verdsetjande gransking*. Bjørn Hauger har trent oss i metoden, han har også vore med å skrive litteraturen vi har om dette (Hauger et. al 2008, Hauge og Mittelmark 2003).

Eit av arbeidskrava i utviklingsprosjektet er å bruke dialogkonferanse som metode. Eg har forsøkt å ta AI med i størst mogleg grad også i resten av prosessen, nettopp ved å setje måla høgt; kva fantastiske resultat kan vi oppnå? Og ved i stor grad å fokusere på det positive. Som student er eg samstundes bedt om å vere kritisk i vurderinga av teori, empiri og prosessen i prosjektet. Å balansere dette er inga lett oppgåve.

2.1.1 AI – fokus på det som fungerer

”Appreciative Inquiry (AI) er undersøkelser av det som gir liv til sosiale systemer og det som gjør at disse fungerer på sitt beste” (Hauger et al 2008 s.15). Dette er ein måte å tenke på, snakke på, stille spørsmål på som gir energi i ei gruppe og som skaper positiv endring. Kor stort er potensialet for kva vi kan oppnå når alt fungerer på sitt beste? Erfaringa er at ved å snakke om dette i den samla gruppa; løfte oss dit i tankane, vil vi ynskje å komme dit, og strekke oss for å få det til (ibid). Målet er ikkje å løyse eit problem, men å utløyse det største potensialet! (Mæland og Hauger 2008 s.16). Kva er det største potensialet her i Ålesund? Korleis fungerer det her på sitt beste? Kva vil vi gjere meir av fordi det skaper positiv utvikling?

AI har nok oftast vore brukt i utviklingsarbeid innanfor bedrifter eller organisasjonar der folk treff kvarandre i det daglege slik at prosessen lettare fortset når den først er i gang. I dette prosjektet har eg hatt med mange som har erfaring med miljøterapeutar i skule, men kun få av desse treff kvarandre til dagleg. Eg har valt å bruke metoden for å innhente erfaringsbasert kunnskap, skape engasjement og positiv endring for deltakarane og kommunen. Som studentprosjekt kjenner eg at eg har gjort eit vanskeleg val. Eg kunne fått til ein tydelegare AI-proscess dersom

eg hadde valt å legge prosjektet innanfor rammene av t.d. ein skule. Ved å sikte høgt (alle skular – heile kommunen) som jo også er AI-tenking, vil eg erfare bruk av AI på ein annleis måte. Eg fokuserer på det positive, og er nyskjerring på potensialet.

2.1.2 Dialogkonferanse

Dialogkonferanse er ein metode der ein samlar folk som har noko felles, men som har ulike posisjonar og status, i ein strukturert setting som fremmer at alle opplever seg like viktige i arbeidet ein skal gjere på konferansen. Ein kommuniserer om tema som er avgjort på førehand, etter ein gitt mal og i ei kreativ form. Kvar deltakar stiller med sine positive erfaringar som utgangspunkt for dialog og felles løysing. Metoden eignar seg godt for brukarmedverknad. (Hauge og Mittelmark 2003).

Vi gjennomførte ein dialogkonferanse 5. februar. Ein spanande dag med svært nøgde deltakarar og fantastiske tilbakemeldingar i etterkant. Arbeidet med denne konferansen er skildra i eigen oppgåve. I denne oppgåva refererer eg til det som kom fram i gruppene (empiri), og til dialogkonferansen som ein del av prosessen i prosjektet.

2.1.3 Aksjonsforskning

Både AI og dialogkonferansar er aksjonsforskning (Hauger et. al. 2008, Hauge og Mittelmark 2003). Aadland forklarar aksjonsforskning som "Forsking der forskeren bidrar til forklaring og forståelse av en tilstand, men i tillegg er aktiv deltaker i forandringsprosesser. Forskeren ønsker både å medvirke til avklaring av hva en gruppe bør, og å medvirke til planlegging og gjennomføring av tiltak for å oppnå bør-tilstanden." (Aadland 2007 s. 279). Hem skriv at "forskeren samarbeider med andre om forbedring av en eksisterende situasjon" og at dette krev handling, samarbeid, dokumentasjon og vurdering (Hauge og Mittelmark 2003 s. 80).

Dette er eit utviklingsprosjekt som er initiert av meg, noko eg i samarbeid med engasjerte kollegaer i kommunen forsøker å få til, men det er ikkje - og forsøker ikkje å vere, eit fullstendig aksjonsforskningsarbeid. Vi kjem eit stykke no, fortsettinga kan vi berre håpe på. Likevel er det klart at det arbeidet eg har gjort, ikkje minst i arbeidet rundt dialogkonferansen er aksjonsforskning.

2.1.4 Teoristudie

Formålet med prosjektet er å få fleire miljøterapeutar i gode stillingar i skulen. For å få til dette må kommunen (administrasjon, skuleleiarar, lærarar og andre) ynskje det. For å ynskje det må ein vite kva ein miljøterapeut kan bidra med, anerkjenne behovet og vurdere kompetansen og ressursen i forhold til det. Mi oppleving er at langt frå alle har kunnskap nok om miljøterapeutar i skule til å ville kjempe for det. Eg vil bekrefte den erfaringsbaserte kunnskapen frå kommunen med teori, og har som grunnlag for oppgåva og prosessen lest meg opp på litteratur om temaet.

2.2 Teori

Eg har valt å forholde meg til spesifikk litteratur om miljøterapeutar i skule, tverrfagleg arbeid og elevar sine psykososiale behov i skulekvardagen. Dette er eit svært konkret teorigrunnlag. Eg kunne valt å bruke teoretiske perspektiv som t.d. systemteori eller åtferdsteori for å drøfte problemstillinga. Eg har valt dette vekk til fordel for norsk forskning om tilhøva og behova i skule. Få har nytta dette teorigrunnlaget til å sjå på bruk av miljøterapeutar som mogleg løysing på problema. Eg vil gjere det i denne oppgåva. I dette kapitlet viser eg til kva teori eg har nytta, men eg går ikkje inn i den før i drøftinga i kapittel 4, 5 og 6.

2.2.1 Om miljøterapeutar i skule

Eg har nytta søk på Google og Bibsys for å finne litteratur. Eg har fått tips frå dei eg har samarbeida med i prosjektet. Så langt eg har registrert finnast kun ei bok som utelukkande handlar om miljøterapeutar sitt arbeid i skule. Dette er Misund si bok "Miljøarbeid i skolen" (2005). Her er skulen som organisasjon i fokus; kva som skal til for å få til eit godt tverrfagleg arbeid i organisasjonen, og kvifor ein bør det. Fontene er medlemsbladet til FO-organiserte miljøterapeutar. Her har temaet vore oppe fleire gongar. Nokre artiklar er skriva for å dokumentere behovet for miljøterapeutar i skulen (Gustavsson 2004, Gustavsson og Tømmerbakken 2006). Andre set i tillegg fokus på det som hindrar best mogleg utnytting av denne ressursen (Arnesen 2001, Jøsang 2000). Det er skriva nokre få oppgåver på masternivå. Gustavsson si ligg tilgjengeleg på internett (2008). Ho har gjort ei studie av korleis elevar opplever sin kontakt med miljøterapeuten på skulen. Dette er med å representere eit brukarperspektiv i teorien.

2.2.2 Psykososialt arbeid med elevar i skule

Her er teorigrunnlaget enormt. Eg har gjort eit utval frå pensum i spes.ped.-utdanninga mine kollegaer har tatt. Dette er mellom anna Arnesen, Ogden og Sørli *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen* (2006), Nordahl si *Eleven som aktør* (2002) og Ogden *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2002). Vår vidareutdanning har og fleire bøker som tek opp temaet.

2.2.3 Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell

Svært mange i teorigrunnlaget nemner Bronfenbrenner og hans måte å forstå barnet på som del av mange ulike system som samhandlar med kvarandre (m.a. Arnesen m. fl. 2006, Klefbeck og Ogden 2003, Gulbrandsen (red.) 2006, Nordahl 2002). Bronfenbrenner opplevast som ein del av vår tids "fasit" på det å sjå heile barnet med det som påverkar rundt. Bronfenbrenner sin teori er ein del av mi grunnleggande fagforståing som miljøterapeut og vil såleis prege oppgåva også der han ikkje spesifikt er nemnt.

2.3 Empiri

Korleis er det eigentleg ute i skulane i Ålesund, hjå dei som har forsøkt å bruke miljøterapeutar i arbeidet med elevar på skulen? Kva erfart kunnskap har vi her? Dette er empirien eg ynskjer å dra nytte av.

Det er dialogkonferansen og aksjonsforskinga med AI som er metoden for å hente fram empiri i dette prosjektet. Som nemnt tek dette ikkje sikte på å vere eit fullverdig forskingsprosjekt, men ein prosess etter dei nemnte metodar. Empirien her tilfredsstillar nok ikkje krava til empiri om validitet og reliabilitet på ein god nok måte (jf Jacobsen 2005). Data er i liten grad skriftleggjort, og informantane har restriksjonar i forhold til kva dei får uttale seg om (berre det positive). Innanfor rammene av dette utviklingsprosjektet er dette likevel relevante data å forholde seg til.

2.3.1 Eigen erfaring frå skule

Eg har jobba som miljøterapeut i Ressursteamet i snart tre år. Eg har i teamet jobba med elevar frå heile grunnttrinnet, og på 18 ulike skular. Erfaringa mi er at behovet i skulane er stort. Ressursteamet skal vere eit team som kjem raskt i gang med konkrete tiltak, men har diverre lange ventelister.

Eg har erfart at vi med vår kompetanse kan få til svært mykje for elevar som treng hjelp. Nokre gongar opplever eg at det betyr alt frå eller til for eleven at eg kjem og gjer min jobb. Andre gongar er opplevinga som sit sterkast igjen, at eg ikkje har tid, rom og mandat til å gjere nok.

Mine erfaringar vil sjølvstøtt påverke meg i det eg vel å legge vekt på i oppgåva. Dette er uansett eit AI-prosjekt der vi fokuserer på gode erfaringar og brukar dei som grunnlag for utvikling. Eg opplever at det nyttar å ha miljøterapeutar i skule, og vil nytte mine erfaringar som empiri i denne prosessen.

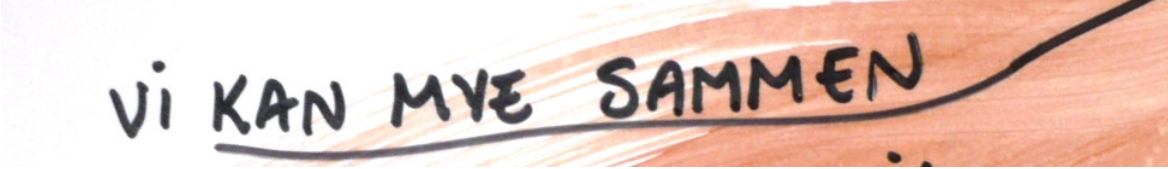
2.3.2 Miljøterapeutgruppa

I Ålesund har miljøterapeutar som jobbar i grunnskule laga ei gruppe som treffast ein time i månaden til uformell drøfting, samvere og kompetanseheving. Tre av desse møta har vi nytta til å jobbe med dette prosjektet. Vi har drøfta problemstillinga med fokus på kva rammer som må vere på plass for å gjere eit fagleg godt arbeid med elevar, og hatt eit positivt fokus, der målet er å få fram moglegheiter. Miljøterapeutane har også snakka om kva dei opplever som hinder for å gjere meir for fleire, dette har vi omformulert til konkrete forslag vi ser trengs for å kunne gjere ein best mogleg jobb i skulen.

2.3.3 Dialogkonferanse

I dialogkonferansen samla eg folk i Ålesund Kommune som har erfaring med, eller ynskja kunnskap om, å samhandle tverrfagleg rundt elevar med spesielle behov. Dette var 10 foreldre, 12 lærarar, 11 miljøterapeutar, 6 verksemdleiarar, 2 frå fagforeiningane, 2 frå PPT, 1 frå kommuneadministrasjonen, 1 frå SFO og 1 barnevernstudent. Temaet var: *Korleis bruke den fleirfaglege kompetansen i skulen for å oppnå best mogleg utvikling for våre elevar?* Deltakarane jobba i grupper på 7-8 personar og brukte sine erfaringar for å hente fram suksesskriterier i tverrfagleg arbeid med elevar, og skreiv ned ynskjer for korleis det kan verte framover med bakgrunn i desse erfaringane. Dette vart skrive på lappar og limt på plakatar som vart presentert for andre grupper.

For meg var samtalanene med deltakarane i forkant og etterkant av konferansen svært lærerike. Her fekk eg mykje kunnskap om korleis dei ulike skulane jobbar. Gjennomgåande i desse samtalanene var at dette temaet var etterlengta i kommunen. Skulane ynskjer meir kunnskap om korleis ein samarbeider tverrfagleg i skulen.



VI KAN MYE SAMMEN

3 Prosessen i prosjektet

Ein AI-prosess skil seg ein del frå tradisjonelt prosjektarbeid slik dette er skildra av Andersen og Schwencke i "Prosjektarbeid" (2008). Denne boka tek utgangspunkt i at ei gruppe studentar jobbar saman om eit prosjekt, og fasane dei skildrar handlar mykje om det som skjer i ei slik gruppe. For meg som jobbar med dette utviklingsarbeidet mest aleine, med andre kun med i ulike deler av prosessen, kjennes det kunstig å skrive om desse fasane. Eg har i staden valt å jobbe med prosjektet med utgangspunkt i AI, og å skrive om prosjektet med AI si fasedeling: definisjon, undersøke, draum, design og realisering (Hauger et. al. 2008 s 94).

3.1 Definere behov og mål

I definisjonsfasen vert ein samd om formål med utviklingsarbeidet, metode, og kven som skal delta (ibid). Grunnarbeidet her vart gjort saman med Ragnhild Skogen Hammerø, vernepleiar som jobbar som miljøterapeut i skule i Molde, og Leif Christian Tomren, lærar som jobbar tett saman med miljøterapeut knytt opp mot enkeltelev i Ålesund. Desse kunne diverre likevel ikkje vere med i fortsetjinga av prosjektet.

Ein god AI-prosess involverar alle relevante deltakarar i alle fasar. Eit viktig grep er å få på plass ei kjernegruppe med deltakarar frå alle ledd i systemet. Denne leier prosessen og sikrar at alle stemmer vert høyrte (ibid s.95). Eg forsøkte kun i liten grad å få på plass ei slik kjernegruppe eller prosjektgruppe. Eg tok det nok for gitt at alle var i full jobb, med meir enn nok å ta tak i, og at få kunne prioritere deltaking i dette framfor noko anna. I ettertid ser eg det annleis. Interesse har vore så stor, i alle fall etterkvart, at eg ser det sannsynleg at eg hadde fått med nokon dersom forpliktingane ikkje var for store.

Som alternativ til kjernegruppe, for å sikre involvering og forankring, har eg gjort ein del andre grep:

3.1.1 Forankring i leiing

Forankringsarbeidet, den innsatsen som gjerast før en går i gang med sjølve utviklingsarbeidet er heilt avgjerande for at utviklingsarbeid skal ha konsekvensar for eksisterande praksis (Hauger og Arntzen 200 s.179). Denne prosessen er gitt kommunen som eit tilbod frå meg som student, og er ikkje noko leiinga har bestilt. Metoden var i stor grad bestemt frå Høgskolen i Molde (dialogkonferanse) og vi som studentar hadde gjort mykje av planleggingsarbeidet allereie, for å vite at dette var eit tilbod vi kunne gjennomføre, og derfor kunne gi.

Eg avklarte etter dette først med min verksemdleiar, Hans Pilskog, som igjen klarerte med Oddmund K. Olsen som er seniorrådgivar for skule i kommunen. Begge var svært positive til opplegget. Vidare tok eg kontakt med samtlege rektorar (verksemdleiarar) på aktuelle skular for å vurdere interesse for å delta. Også her var alle positive, både til å frigje fleire tilsette ein halv dag for å delta i dialogkonferansen, og til å få meir kunnskap om temaet. Desse kom også med viktige innspel til planlegginga.

Før dialogkonferansen arrangerte eg eit møte med leiar i PPT, Svein Homb, Petter Sortevik i FO, Pilskog og Olsen. Her vart det foreslått at resultata av dette burde nyttast til noko i etterkant. Fleire burde få kjennskap til erfaringane med tverrfagleg samhandling i skule. Det vart foreslått at eg deltek på eit skuleleiarmøte i løpet av våren og innleier til ei drøfting der med utgangspunkt i resultata frå konferansen.

3.1.2 Involvering for riktig fokus

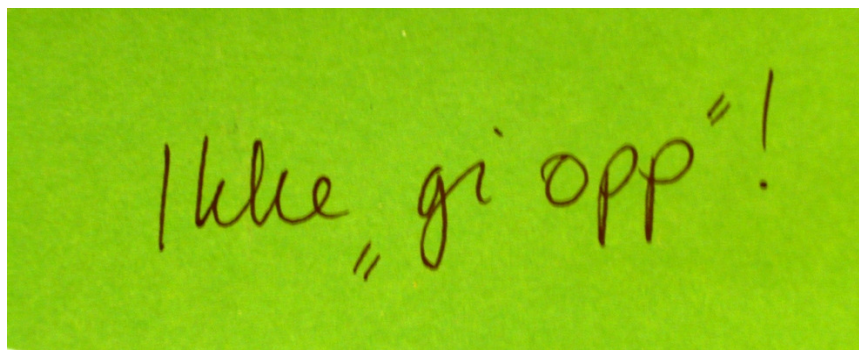
Eg har i stor grad tatt vala om formulering av tema, spørsmål/oppgåver i dialogkonferansen og prosess aleine. Eg har gjort dette med støtte i litteratur om AI/dialogkonferanse (Hauger et. al. 2008, Hauge og Mittelmark 2003) og med rettleiing frå HiMolde og Bjørn Hauger. Temaet har vore gjennomgåande i miljøterapeutgruppa og på ulike skular over tid, så eg kjende meg trygg på at dette var relevant. For å involvere deltakarane mest mogleg likevel, reiste eg rundt på alle skulane og møtte teama. Eg tilpassa dialogkonferansen etter behova, avklare forventningar, sikra dei kunnskap om metoden og budde dei til å fortelje ei historie i gruppa på konferansen. Fleire har gitt uttrykk for at dei starta egne viktige

prosessar allereie då. Dei eg ikkje treffe i desse møta snakka eg med aleine eller på telefon. Alle var difor personleg inviterte.

3.2 Undersøke det som fungerer

I undersøkingsfasen er målet å identifisere den positive kjernen – det som gjer at ein lykkast (Hauger et. al. 2008 s.125). Metoden er bruk av positivt fokuserte intervju. Dele ei historie om positiv erfaring med andre, og bruke tid på å dvele ved kva det var i dette som gjorde at det blei så bra (ibid). Slike refleksjonar er for dei fleste ikkje ein vanleg del av kvardagen, vi er betre på å analysere når noko har gått gale. Fleire deltakarar i dialogkonferansen gav uttrykk for at dette vart ein vekkar for dei, her lærte dei vesentlege ting både om arbeidet sitt og om refleksjonar i ressursperspektiv som metode.

Dialogkonferansen og arbeidet rundt denne representerer hovuddelen av undersøkingsfasen i prosjektet. Eg har i tillegg søkt i det teoretiske grunnlaget etter det andre identifiserer som den positive kjernen i deira erfaringar.

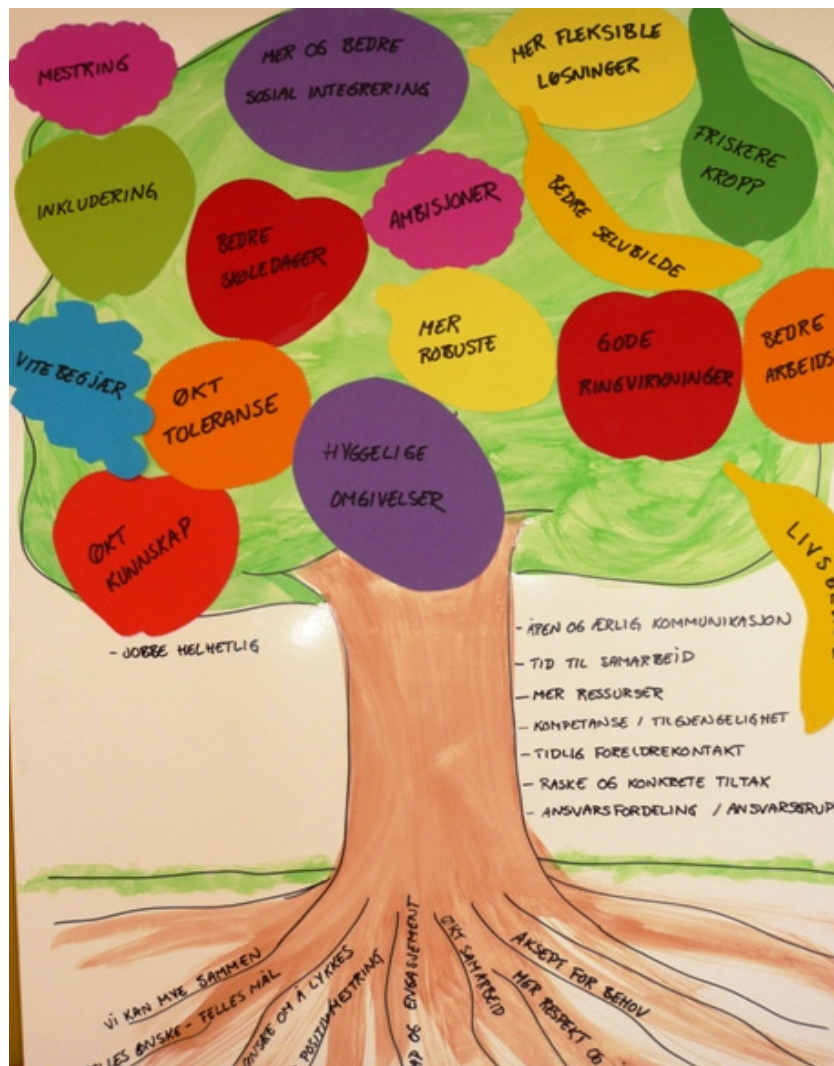


Det var ei sterk stemning i salen når foreldre, skuletilsette og andre delte sine positive historier med kvarandre. Alle deltok aktivt med glød og engasjement. Eg opplevde dei stolte av det dei presenterte som suksesskriterier og nysgjerrige på kvarandre sine metodar. Plakatane var proppfulle av opplevde eksempel på kva som nyttar.

3.3 Draumen – dei beste føresetnadane til stades heile tida

I drøymefasen er målet å finne fram til det største potensialet. Ein hopper over problemet og konsentrerer seg om korleis framtida kan verte (ibid s.132). Når samhandling fungerer på sitt beste, korleis er det då? Kva konkrete ynskjer har vi for korleis vi vil jobbe – og kva fantastiske resultat kan vi oppnå? Dette var tema

for den andre oppgåva i konferansen. Gruppene jobba med utgangspunkt i treet som symbol der stammen representerer ynskja om kva vi vil få til, røtene er erfaringane vi har som tilseier at dette kan vere mogleg, og fruktene på treet er resultatane vi ser for oss at vi/elevane kan oppnå ved å få dette til (jf. Mæland og Hauger 2008 s.31). Fleire spenstige forslag kom fram i dette arbeidet, og dei positive konsekvensane folk ser for seg at dette kan få for borna på skulen, bør kunne motivere dei fleste til å satse.



Igjen opplever eg at eg har nytta refleksjon rundt teori som ei forlenging av drøymefasen. Her meir konkret i forhold til kva vi kan oppnå dersom vi har miljøterapeutar i gode stillingar på alle skular, utifrå kunnskap frå andre. Eg har tillete meg sjølv å tenke stort, og har opplevd at det er lett å få meg folk rundt meg til å gjere det same.

3.4 Designe ein framtidig modell

Korleis bør det tverrfaglege arbeidet på skulane vere konstruert for å sikre at det beste potensialet vert nytta? Denne utfordringa er gitt til miljøterapeutgruppa. Ideelt sett skal alle involverte vere med i alle fasar, men av praktiske årsaker har denne gruppa fått dette oppdraget saman med meg. No er det kommuneleiinga som spør. Eg inviterte til møte med kommunalsjef Liv Stette, seniorrådgjevar Oddmund Olsen, verksemdleiar Hans Pilskog, verksemdleiar Elin Eriksen og miljøterapeut Pål Silseth etter dialogkonferansen. Her vart det uttrykt stor interesse for meir kunnskap om bruk av miljøterapeutar i skule. Ålesund Kommune er i stadig prosess for å kvalitetssikre systemet som skal ivareta barn og unge. Målet er eit komplett system med ulike verksemdar som i samhandling dekkjer dei ulike behova til born og familiar. På møtet drøfta vi miljøterapeutar i skule si rolle som dei som kan knyte systema i kommunen saman med skulen, i tillegg til arbeidet ein gjer internt. Møtet konkluderte med eit ynskje om ei utredning for korleis ein kan nytte miljøterapeutar på skulane, og at denne vert presentert og drøfta i eit større fora til hausten. Utredningsarbeidet er gjort saman med miljøterapeutane og med støtte i teori, og blir presentert i kapittel 6. Positivt vinkla spørsmål er essensen i alle fasar i ein AI-prosess (Hauger et. al. 2008 s.111). Dette opplever eg vi har fått til også i denne fasen.

3.5 Kan det realiserast?

Realiseringsfasen skjer ikkje innanfor tidsramma av dette studentprosjektet. Prosessen er ikkje ferdig når eg leverer oppgåva. Det eg håper skjer i realiseringsfasen er at eg saman med andre miljøterapeutar, lærarar (og kanskje foreldre?) får presentert arbeidet på ein førespegla temadag til hausten, og at drøftinga der konkluderer med at dette er noko Ålesund Kommune ynskjer å satse på. Etter dette stiller eg meg open for å delta der eg er ynskja med, men ser at det då er "ute av mine hender". Dette vil vere eit økonomisk og praktisk spørsmål med mange ulike faktorar eg veit lite om, og som er utanom mitt mandat å forholde meg til.

Eg vel å sjå det som at eg i denne tida har greidd å skape engasjement og tru på at dette kan vere nyttig.

4. Tverrfagleg samarbeid i skule - behov sett i forhold til kompetanse og ressurs

Korleis kan vi i Ålesund kommune sikre at born vert ivaretekne med dei ulike behova dei har, for å kunne vekse opp i trygge, utviklande omgjevningar, og verte dugande friske vaksne?

Eit umåteleg stort og viktig spørsmål, og sjølv essensen i psykososialt arbeid med born og unge. Eg tek ikkje sikte på å gje fasiten til dette her, men eg ynskjer å setje fokus på skulen si rolle i dette. Dei vaksne i skulen kan gje elevane ein arena å trivast og utvikle seg i, dei kan sjå at dei treng hjelp uansett kva måte dei viser dette på, og kan ha kompetanse og ressurs til å sikre at dei får den hjelpa dei treng i og utanfor skulen.



Magne Raundalen uttalte i Dagbladet at skulen ikkje oppdagar dei som har det verst. (Dagbladet på nett). Her har skulen eit enormt ansvar. Eg vil i dette kapitlet vise litt av behova for førebyggjande hjelpetiltak elevar syner i skulen og sjå dette i forhold til kva kompetanse og ressurs som bør finnast i der elevane er.

4.1 Behov

Når vi snakkar om behov for førebyggjande hjelpetiltak er det vanleg å skilje mellom ulike nivå. Omgrepa primær-, sekundær- og tertiærførebyggjande nivå blir no meir bytta med omgrepa førebygging på universelt, selektert og indikert nivå (Killèn 2007), eg kjem til å bruke desse omgrepa i oppgåva.

Det *universelle nivået* i skule er heile elevgruppa. Fleirtalet her greier seg fint, men alle kan i periodar ha behov for ekstra støtte, omsorg, forutsigbarheit eller grensesetting. På *selektert nivå* har vi meir risikoutsette elevar. Tala på kor mange ein forventar å finne varierer frå 10-20%. I ei klasse på 30 elevar utgjer desse kanskje 3-6 elevar som treng noko ekstra for å fungere bra nok. 1-5 % treng tiltak på *indikert nivå*, i snitt maks ein i kvar klasse (sjå t.d. Arnesen et. al. 2006). Skulane må jobbe førebyggjande på alle nivåa. Universelt med å skape eit godt psykososialt miljø som hindrar at problem oppstår, selektivt med ekstra tiltak og ressursar for å stoppe skeivutvikling og føre elevar på rett spor, indikert ved å lage individuelt tilrettelagte opplegg med mål om å redusere, og hindre konsekvensar, av utvikla problem (Killèn 2007, Arnesen et. al. 2006). Lærarar gjer svært mykje av dette arbeidet, men behova ser ut til å vere større enn lærarar flest har ressurs og kompetanse til takle aleine (Arnesen 2001, Tømmerbakken og Gustavsson 2006, Gjertsen (red.) 2007).

4.1.1 Skulen - arena for langt meir enn undervisning

Som profesjonelle vaksne må vi vere medvitne at elevar og lærarar har ulik oppfatning av kva som er det viktigaste i skulekvardagen (Hundeide 2003, Nordahl 2002). Nordahl seier det slik "Skolen er for elevane en arena der det kontinuerlig foregår et sosialt spill hvor det kjempes om sosial attraktivitet og vennskap" og at det for elevane opplevast viktigast å mestre den sosiale kompetansen mellom jamaldringane (2002 s. 169). Han uttrykker bekymring for utviklinga dersom dei vaksne i skulen ikkje ser at lærarar og elevar opplever skulen som to ulike verder og forsøker å få desse til å møtast. Han er ikkje den einaste som har vore opptatt av dette. Gunilla Granath fylgde som forskar ei sjuandeklasse ein termin. Hennar konklusjon var: "Noen middelklasseelever går på skolen både for å lære (det vil si for å komme inn på universitetet) og for at de har vennene sine der. Barn fra lavere middelklasse eller fra arbeiderklassen går som oftest på skolen fordi de må, men vanligvis er det ikke et mål å være dyktig. Men for alle disse elevane er det knivskarp konkurranse om å høre til i gruppen. Hvis den tilhørigheten ikke finnes, går hele skoleprosjektet i vasken, og livet blir en tragedie. Dette er ingen overdrivelse. Men voksenverden tar det ikke på alvor." (Arneberg m. fl (red.) 2004, s.229).

Når elevane har sitt fokus på det sosiale i skulen, og vurderer si tilfredsheit etter kor godt dei fungerer saman med andre har vi eit stort ansvar for å hjelpe kvart barn til å trivast sosialt på skulen sin. Sjølv om mange etterkvart etterlyser betre arbeid med sosial kompetanse og vektlegging av arbeid med psykososialt miljø på skulen, ser det ut til at forventninga framleis er at det er lærarane som skal gjennomføre dette (også). Ogden seier det slik: "Sosial læring er ikke noe nytt tema i skolen, men det er et område hvor det forventes mye, og undervises lite" (2001 s.244). Vi veit at det pr i dag ikkje er utforma konkrete mål for kva sosial kompetanse elevar skal ha oppnådd til ulike tider, slik det er for fagleg kompetanse, og at dette difor ikkje blir prioritert like høgt (Ogden 2002, Misund 2005, Gustavsson 2008). Behova er likevel store, og det er vanskeleg for lærarane å støtte alle desse sjølv.

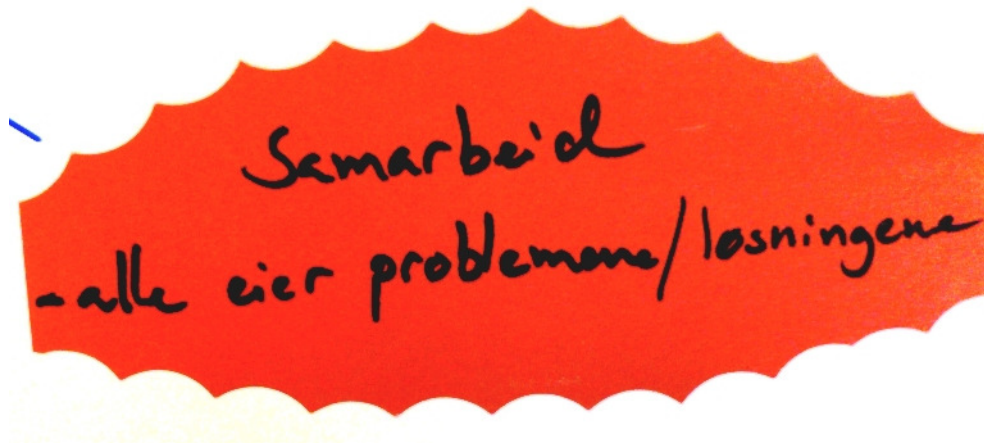
4.1.2 Mine, dine eller våre elevar?

Som erfaren miljøterapeut var det ei underleg oppleving å kome inn i skule å oppleve kor åleine mange lærarar kjenner seg med ansvaret for "sine" elevar som slit. På mange skular fungerer lærartema godt, men kontaktlæraren sitt spesifikke ansvar for åtferda til elevane i si klasse er framleis stort. Lærarar har fortalt meg at det å forholde seg til kollegaer kan verte eit ork då ein stadig vert fortalt kva "eleven din" har gjort mot "elevane mine" no. Dette er svært uheldig og lite konstruktivt. Bjørn Arnesen skriv at det er sentralt for å få til reelt tverrfagleg samarbeid i skulen at lærarar legg frå seg førestillinga om at dei åleine skal mestre alt for elevane, og at dei vert reelt ivaretekne deretter (2001 s. 3). Så lenge lærarane opplever å stå aleine med ansvaret i praksis, kan ein heller ikkje forvente at dei skal greie å sjå alt av psykososiale vanskar i ei klasse.

Ein rektor på ein ungdomsskule uttalte at ein treng andre yrkesgrupper i skulen fordi samfunnet er endra. Det sosialfaglege personalet gjev dei nye måtar å sjå elevane på, kan informere lærarane om konkrete elevar som slit med ulike utfordringar og dei omtaler utfordrande elevar på ein positiv måte (Fontene 2008 s. 7). Ei av mange positive tilbakemeldingar om miljøterapeutar i skule er at dei ser bak åtferda til elevane, - kva er denne uttrykk for? Juul seier: "det å "se" barn betyr å se mer enn barnas i øyeblikket mest iøynefallende atferd" (2003 s. 147).

Det er ikkje eleven som *er* vanskelig – han *har det* vanskelig, og det gjev ei heilt anna tilnærming.

Suksesskriteria i plakatane i dialogkonferansen var t.d. "Samarbeid = alle eier problemene / løysningene" og "Fra jeg og mitt til oss og vårt". Slik bør det vere.



4.1.3 Normalisering av hjelpetiltak – hjelp der borna er

Barn og unge ynskjer å vere "som alle andre". Dei vil ikkje skilje seg ut. Når utfordringane i livet vert store og dei oppdagar at dei skil seg frå andre har dei ei mengde ulike meistringsstrategiar dei tek i bruk. Ikkje alle er like hensiktsmessige. Det å få hjelp av BUP eller barnevern er for mange ei fantastisk hjelp som gjev sjansen til eit betre liv, men for nokon er det også eit ekstra stigma på toppen av alt det andre. Mykje av hjelpa elevar får i hjelpeapparatet kunne dei fått på skulen – dersom fagkompetansen og ressursen hadde vore der. FO-leiar Randi Reese vil at regjeringa skal pålegge kommunane å ha tilsette med sosialfaglig bakgrunn på kvar einaste skule. "Hvis skolene hadde flere ansatte med sosialfaglig bakgrunn, ville vi kunne bidra til et mest mulig likt utgangspunkt for alle, og dermed et bedre læringsmiljø. Barn som har relasjonsforstyrrelser og samspillsproblemer eller trenger hjelp til å korrigere atferden sin ville få nødvendig hjelp i skolehverdagen uten å hentes ut og bli mer spesielle enn de trenger å være." (Fontene nr 2 2008 s 10).

I tida eg jobba på UPA såg eg tydeleg behovet for å jobbe med born i sitt naturlege miljø, ikkje henta ut av sin samanheng og plassert i ein institusjon. Bronfenbrenner har vist oss at born mykje vert som dei er på grunn av korleis dei ulike systema dei har rundt seg fungerer saman (referansar s.7 i denne oppgåva). Tanken om at ein skal kunne endre ein elev si utvikling utan å endre på tilhøva rundt eleven heime og på skulen går på tvers av ei slik tenking. For at ein elev

skal kunne oppnå varig endring ved dei tiltaka vi gjer for å hjelpe, må desse forholde seg til meir enn eleven som individ. Eleven er ein aktør i interaksjon med systema rundt seg (Nordahl 2002). Då må ein også kunne jobbe på skulen som arena.



4.2 Kompetanse

”Riktig kompetanse hos den enkelte fagperson, og hos fagpersoner samlet, er en forutsetning for å kunne gi adekvate tjenester”. (Andersson 2005 s. 143).

Spørsmålet er kva som er ein *adekvat teneste* for elevane i skulen? Eg har argumentert for at det er store behov for psykososialt arbeid i skule, og dersom målet er at born med behov skal bli sett og få hjelp, må ein syte for at fagkompetansen er nær der behova kjem til syne. Ved å oppdage hjelpebehov tidleg kan ein sette inn tiltak og bremse ei negativ utvikling. Det er best for eleven, familien, læraren og klassa.

Ein kan likevel spørje seg om det er slik at skulen skal fikse alt? For meg er dette ikkje eit spørsmål om kva instans som skal ha ansvar for kva, men om korleis vi som kommune kan sikre at born får den hjelpa dei treng på ein best mogleg måte. Då trur eg svaret ligg i å få kompetansen inn der ungane er og jobbe på eit lavt og ”ufarleg” nivå. For meg er dette ei adekvat teneste å gi borna i kommunen.

Kva er så *riktig* kompetanse? Til det sosialfaglege arbeidet i skule er det sosialfagleg kompetanse.

4.2.1 Anna kompetanse – for å gjere noko anna

”Skolen ansetter personer med forskjellig fagbakgrunn fordi de ansatte skal ivareta ulike oppgaver i skolen og for at de skal utfylle hverandres kompetanse” (Misund 2005 s 96). Også Fjellheim viser til behovet for å tilsette personar med anna fagbakgrunn for å ivareta fleire av skulen sine utvida oppgåver (Gjertsen (red.) 2007 s. 140). Miljøterapeutane skal ikkje inn i skulen for å undervise eller ta over andre av lærarane sine primæroppgåver, - vi skal vere eit supplement. Og

fortrinnsvis innan det psykososiale arbeidet. Miljøterapeutar har solid kunnskap om elevar innan desse områda. Vi har også god relasjonskompetanse i kraft av utdanning og yrkespraksis (FO 2008). Røkenes og Hansen viser til at handlingskompetansen og relasjonskompetansen må flettast saman i ein heilskap for fagpersonar som jobbar med menneske (2002 s. 9). Relasjonskompetansen gjer at vi evnar å få elevane til å prate med oss om det som er vanskeleg slik at vi saman kan finne løysingstrategiar å prøve ut. Erfarne miljøterapeutar er trent til å ta i bruk teori, metodar og eigne evner for å hjelpe barn som treng det best mogleg.

I Ålesund er målet at skulane skal bruke LP-modellen (Lillegården kompetansesenter) som verktøy for å samhandle til beste for elevane si utvikling. Som miljøterapeut opplever eg LP logisk og fruktbart. Analysemodellen i LP er til forveksling lik den som vert brukt i MST, VIT og Ressursteamet. Bronfenbrenner sin økologiske modell og systemteori ligg til grunn for modellen; det handlar om å finne dei faktorane som påverkar rundt utfordringane ein elev syner (ibid). Diverre ser vi i Ressursteamet at lærarane sjeldan tek i bruk LP-modellen for å forstå våre elevar sine utfordringar og tenke ut gode tiltak. LP som modell er basert på at lærarane skal nyttiggjere seg kvarandre sin kompetanse til å gjere ei analyse av heilskapsbiletet rundt ein elev, for deretter å tenke ut saman tiltak for å endre påverknadsfaktorane som opprettheld situasjonen. Miljøterapeutar er trent til å sjå andre påverknadsfaktorar enn lærarar (FO 2008). Kanskje ville lærarane oppleve LP meir nyttig dersom miljøterapeutar med eit anna perspektiv var med i arbeidet?

Tiller seier at kompetanse er kunnskap ein kan gjere seg nytte av (Juul og Jensen 2003 s. 10). Miljøterapeutar har kunnskapen ein treng for å kunne hjelpe elevar med psykososiale vanskar i skulen, men har dei rammer for å nyttiggjere seg denne som kompetanse? Arnesen viser til frustrasjonar frå miljøterapeutar som opplever mangel på respekt for sin profesjonalitet gjennom å ikkje få rammer som tid, rom og samarbeidsmoglegheiter. Han spør om kor djupt seriositeten i ynskjet om tverrfaglegheit eigentleg stikk (2001 s. 3). Eg kjem attende til dette seinare.

4.3 Ressurs

Når eg skriv at miljøterapeutar skal vere kompetanse og ressurs, er begge delar like viktig. Arbeid med sosial kompetanse og psykososialt miljø er viktig for å snu ei negativ utvikling der elevar misser interessa for å yte fagleg på skulen. For å kunne gjere denne jobben trengs ressursar. Det er gjerne tid og rom som vert etterlyst for å ta i bruk kunnskapen ein har, som kompetanse. At skulen har ein person som har tid til å jobbe med dette utan at det går ut over noko anna. Gustavsson har intervjuet ungdomsskuleelevar om erfaringar dei har med miljøterapeutar på skulen i ei masteroppgåve. Miljøterapeutane vert av elevane her skildra som ein å snakke med, ein som vil barns beste, ein som har tid, som prøver å forstå, som respekterer, rettleiar og har dei kunnskapane elevane treng (Gustavsson 2008 s. 64). Dei trekk fram lett tilgjengelegheit, og at det ikkje er flaut å gå dit fordi miljøterapeuten er ein naturleg del av kvardagen på skulen (ibid s. 47).



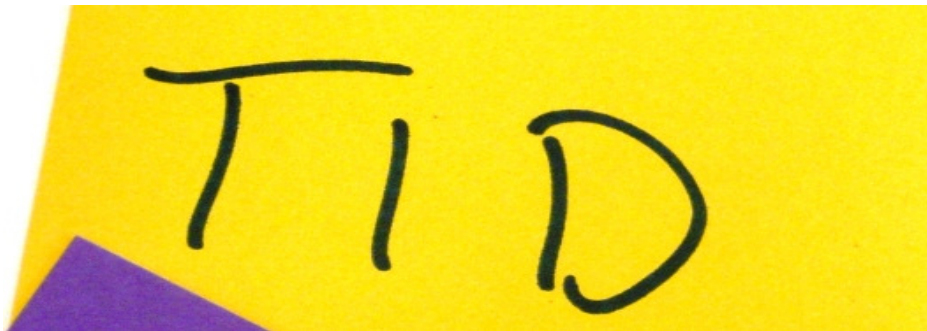
4.3.1 Tid til å sjå og prate med elevane

Ein av våre miljøterapeutar framhever rolla si som ein som går ute i friminutta og blir kjent med ungane, pratar med dei som ser triste ut, hjelp nokon i gang med leik, ser dei, er tilgjengelig, har tid og moglegheit til å jobbe med relasjonar. At han ikkje skal undervise ei klasse før og etter friminuttet gjer truleg at han har eit heilt anna overskot til å bruke friminutta som terapeutisk arena. Dersom akutte situasjonar oppstår kan miljøterapeuten jobbe med desse der og då, utan at andre misser si undervisning og forutsigbarheit.

4.3.2 Tid til å gjennomføre alternative tiltak

Lillegården kompetansesenter har gjort ei kasusstudie av deltidstiltak i ungdomsskular som dei har kalla "Den ene dagen" (Jahnsen et. al. 2009). Dei konkluderer her med at det for mange elevar betyr svært mykje frå eller til å kunne ha inntil ein dag i veka der dei gjer noko heilt annleis i ei mindre gruppe. Gjerne ein dag i veka gjennom heile året. Dette vil ofte vere meir praktisk retta oppgåver, meistringsaktivitetar eller trening i sosial kompetanse. Deltidstiltak som er knytte til skulen, og med tett samarbeid mellom kontaktlærar og dei som driv tiltaket, er sett som viktig for at eleven skal ha god effekt av "den eine dagen" også resten av skuledagane (ibid).

Deltakarane i dialogkonferansen var mellom anna opptatt av tid til å samarbeide, vere i tett dialog med foreldre, kunne lytte til elevane sine behov og jobbe utifrå desse og kunne tilby aktivitetar som gir meistringskjensle. "Godt tverrfaglig samarbeid = kort responstid fra henvendelse til tiltak" var det ein som skreiv. Skulane har erfaring med å vente lenge på hjelp til elevar dei er bekymra for. Tiltak må vere tilgjengelig for å opplevast som hjelp.



4.3.3. Tid til å gjere eit fagleg godt arbeid

"Miljøterapi kan forstås som et arbeid som handler om å legge til rette eller organisere slik at forandring og utvikling blir mulig" (Larsen 2004 s. 22). Miljøterapi er såleis noko heilt anna enn å berre vere saman med elevar og "passe på" at desse ikkje gjer noko dumt, noko fleire miljøterapeutar opplever som hovudforventninga frå dei rundt seg. Erfarne miljøterapeutar vil stille store krav til planlegging, fagleg grunngjeving og til dokumentering av arbeid med born og unge. Når skulane får miljøterapeutar kan det sjå ut som det er nærliggande å samanlikne deira rolle med assistentar og ufaglærte miljøarbeidarar, og desse har

naturleg nok ikkje stilt same krav til "arbeidet rundt arbeidet". Mange miljøterapeutar byrjar difor i reduserte stillingar der det ikkje er avsett tid utanom elevtid, og har difor svært avgrensa moglegheit til å gjere grundig miljøterapeutisk arbeid med dei krav ein vanlegvis stiller til dette. Ein treng også tid til kompetanseutvikling, til å holde seg fagleg oppdatert meiner fleire i konferansen. Larsen støtter dette (2004) .

Eg kjem attende til det vi miljøterapeutar meiner må til for at vi skal kunne utnytte kompetansen og ressursen best mogleg. Først ynskjer eg å gi ei innføring i dei organisatoriske erfaringane vi har i Ålesund og sjå dei opp i mot teori om miljøterapeutar i skule.

5. Miljøterapeut i skule – erfaringar i Ålesund

Første miljøterapeut i skule i Ålesund byrja i 2000. Barnevernpedagog Helge Ytterhaug blei tilsett i Virksomhet for Alternativ opplæring og jobba med oppfølging av ein elev. Dette var starten til det som blei Ressursteamet i 2005. I mellomtida hadde to andre skular tilsett barnevernpedagogar, den eine for enkeltelev på barnetrinnet, den andre i assistentstilling på ein ungdomsskule. Det er no 11 miljøterapeutar med fagbakgrunn som barnevernpedagog, sosionom, vernepleiar eller sjukepleiar i skular i kommunen.

I Ålesund kan ein skilje grovt mellom tre ulike måtar miljøterapeutar er tilsett på. Desse gjev ulike moglegheiter og utfordringar i arbeidet med elevar. Eg ynskjer å skildre desse, definere dei inn i nivå av førebygging (sjå s.14-15) og drøfte dei i forhold til nyttiggjering av kompetanse og ressurs,

5.1 Miljøterapeut for enkeltelev

Dei fleste miljøterapeutane som jobbar i skule i Ålesund (6 stk) er tilsett spesifikt for namngitte elevar. Dette er tiltak på indikert nivå. Elevane har gjerne ein eller fleire diagnosar og skulane har tilsett kvalifisert personale i samråd med PPT og andre. Alle desse miljøterapeutane har redusert stillingsprosent. Dei er på jobb når eleven er på skulen, og har redusert løn for å ha fri når elevane har fri.

Ansvarsområda deira er stort sett avgrensa til å vere i nærleiken av eleven og

gjere ulike grep for at denne skal fungere best mogleg i skulekvardagen. Kun ein av dei har stillingsinstruks.

Dette er ingen lett jobb. Fleire kjenner seg einsame i sitt faglege virke, og opplever å ikkje ha rammer rundt seg for å jobbe miljøterapeutisk. Dei gjev også uttrykk for at det er ei utfordring i forhold til at eleven ikkje skal verte ytterlegare stigmatisert ved at det alltid følgjer ein vaksen rundt.

Miljøterapeutane som tek til i nyoppretta stillingar i skulane må oftast forme mykje av innhaldet i stillingane sjølve (Jøsang 2000, Gustavsson 2008). Skulane har tradisjon for å bruke ufaglærte assistentar i forhold til denne type elevar, då er det kontaktlærer som har ansvar for å instruere og rettleie denne. Når ein miljøterapeut får ein slik jobb gjev lærarar ofte uttrykk for å ikkje kjenne seg kompetente til å fortelje miljøterapeuten kva denne skal gjere, vanlegvis har heller ikkje rektor kompetanse til å rettleie i psykososialt arbeid. Ein fersk miljøterapeut treng likevel rettleiing i arbeidet sitt. Etter at vi starta opp miljøterapeutgruppa får miljøterapeutane råd, tips og inspirasjon av kvarandre der. Dei som har starta opp med elevsaker Ressursteamet har jobba med har fått "starthjelp" frå teamet og litt oppfølging over tid. Dette er likevel ikkje nok til å dekke det reelle behovet for rettleiing, men er betre enn ingenting.

Alle desse miljøterapeutane har fantastiske historier å fortelje om korleis elevane dei jobbar med har fått sjansen til å utvikle seg positivt. Dei jobbar svært ulikt metodisk og gjev ulike forklaringar på kva som har hatt effekt. Fleire nemner forutsigbar skulekvardag, meistring og tett vaksensamarbeid som suksesskriterier i arbeidet. Å bruke miljøterapeutar for enkeltelevar på indikert nivå i skulen er ei god løysing, men ved å organisere rammene rundt dei annleis kan dei få gjort meir – både for den eine, og for andre elevar på skulen. Miljøterapeutane gjev alle uttrykk for at dei heile tida legg merke til fleire elevar på sin skule som dei vert bekymra over og gjerne skulle ha tilbytt hjelp til. Vi er i gruppa samde om at det er betre utnytting av miljøterapeuten som ressurs og kompetanse å jobbe med fleir enn enkelte avtalte elevar. "Primæreleven" sine behov er ikkje like store til ei kvar tid, og alle miljøterapeutane har uttrykt ynskje om ei større fleksibilitet i arbeidsområde og mandat. Det krev likevel ei større stillingsprosent for dei fleste, då ein del av arbeidet nok måtte føregå utanom elevtid.

5.2 Miljøterapeut for heile elevgruppa

Kun ein miljøterapeut i Ålesund jobbar fullt på ein skule utan å vere knytt direkte opp mot enkeltelevar. Verksemdleiar Bjørn Nedreskodje på Skarbøvik Ungdomsskole valde å prioritere denne kompetansen på skulen etter å ha brukt miljøterapeutar frå Ressursteamet i forhold til fleire elevsaker der eit år. Han tilsette to miljøterapeutar og ein pedagog i eit eige miljøteam på skulen. Den eine miljøterapeuten, Pål Silseth, jobbar der framleis og har fått til ei god form på stillinga si. Han jobbar no 100%, og har løyst dette med å tilby elevar aktivitetar og turar i enkelte feriar, samt at han arbeider ein del på kveldstid. Stilingsinstruks er utarbeidd på skulen i samarbeid med rektor. Også her har dei "funne opp" det meste sjølv utifrå eigen kompetanse.



I løpet av eit år jobbar han med ca 20 elevar. Dette er elevar på både selektivt og indikert nivå. I tillegg til desse elevane er han tilgjengeleg for samtale med andre elevar etter behov. Kontaktlærer formidlar kontakt mellom han og elevane. For å kunne jobbe fleksibelt med elevar frå heile elevgruppa slik (universelt nivå) har han avsett nokre timar i veka til "open tid". Han har vore inne i alle klasser på skulen og presentert seg, så alle kjenner til tilbodet og veit korleis dei kan nytte seg av det. I arbeidet jobbar han med musikkgrupper, tur/aktivitet med fokus på meistring, ART®-grupper og samtaler. Dei har eit eige rom på skulen tilgjengeleg for arbeidet, og dette fungerer godt.

For å sikre at den tverrfaglege kompetansen vert utnytta best mogleg er han med i dei fleste møter som omhandlar det psykososiale arbeidet med elevar på skulen. Dette er tverrfaglege møter i bydelen, møter med barnevernet m.m. I tillegg har han tett samarbeid med helsesøster i forhold til elevane han jobbar med.

Dette er den form for stilling miljøterapeutar kan ha i skule det er skrive mest om (mellom anna Misund 2005, Gustavsson 2008, Jøsang 2000, Fontene 2008).

Truleg fordi dette er miljøterapeutar som nettopp fungerer som ein ekstra ressurs i skulen sitt psykososiale arbeid, og kvalitativt annleis enn alle andre tilsette i skulen. I denne type stilling har miljøterapeuten moglegheit til å fungere svært godt som kompetanse og ressurs i tverrfagleg arbeid på skulen. Enkeltelevar og grupper av elevar får forutsigbar hjelp over tid, og elevar i meir akutte situasjonar kan få hjelp av ein trygg vaksen med fagkompetanse på eigen skule.

5.3 Ambulerande miljøterapeut for elevane i kommunen

Fire av miljøterapeutane jobbar i Ressursteamet. Teamet er ein del av Virksomhet for alternativ opplæring med utspring frå Stafsethneset alternative skole. Teamet har i tillegg to pedagogar. Miljøterapeutane her jobbar med elevar i avgrensa periodar (minst 2 mnd). Litt enkelt kan ein seie at kvar av oss jobbar med utgangspunkt i ein til to elevar kvar dag og har ca 5 elevsaker gåande til ei kvar tid. Skulane sender tilvisning til teamet når det er elevar som bekymrar dei, og teamet går i dialog med skule, føresette og elev for å finne ut kva mål ein ynskjer å nå og kva tiltak som vil kunne hjelpe for å nå dit. Teamet tek utgangspunkt i at eleven er ein del av fleire system (klasse, skule, heim, fritid) og søker etter påverknadsfaktorar som opprettheld det ein ynskjer å endre. Miljøterapeutane jobbar på eit høgt fagleg nivå etter ulike metodar som ART®, meistringsaktivitetar, miljøarbeid i klasse, støttesamtaler, foreldremøte, PMTO-rådgivning og meir. Som team har vi moglegheit til å dra nytte av kvarandre sin kompetanse. I tillegg har vi tett samarbeid med barnevern, BUP og PPT i saker der desse er inne.

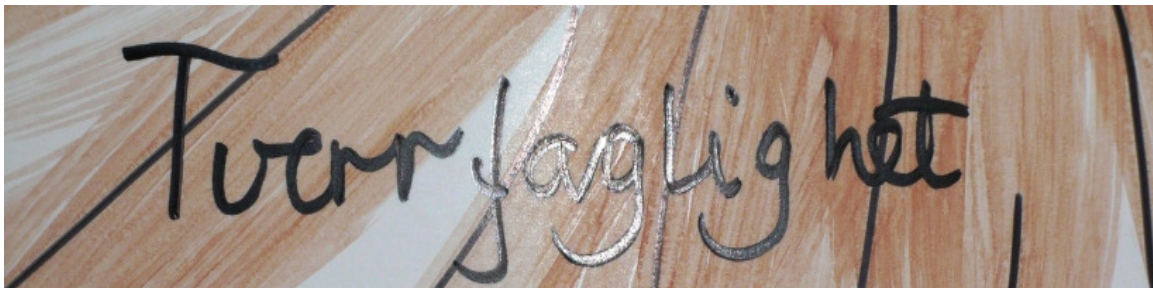
Som ambulerande miljøterapeut kan ein gjere mykje for dei elevane ein jobbar med, og vi opplever ofte å få vere med å snu ei negativ utvikling til å gå riktig bra. Det er likevel ingen tvil om at vi oftast får saker som har utvikla seg negativt over lang tid, gjerne over fleire år. Fordi vi ikkje er fast på ein skule har vi ikkje sjølv moglegheit til å sjå andre elevar i negativ utvikling på eit tidleg stadium, og dei vi ser kan vi heller ikkje ta til å jobbe med utan å gå prosessen med tilvisning frå rektor og å avvente kapasitet. Ved å bruke desse fire stillingane i ambulerande team sikrar kommunen at elevar på indikert nivå, og nokre på selektivt nivå får kvalifisert hjelp frå miljøterapeutar i ei periode. For elevane på indikert nivå er dette ikkje alltid hjelp nok, av og til må andre meir permanente tiltak etablerast.

Selektivt nivå er nok det nivået vi lukkast best, men vi er ikkje mange nok til å dekke det reelle hjelpebehovet på alle skulane.

Ålesund Kommune har også to miljøterapeutar tilsett i utekontakten. Desse er på ungdomsskulane til avtalte tider og kan følgje opp elevar og elevgrupper noko der.

6. Miljøterapeutar i gode stillingar på alle skular i Ålesund

Formålet med dette utviklingsprosjektet er å få fleire miljøterapeutar i gode stillingar i skulane i Ålesund. Med *gode* stillingar meiner eg at målet ikkje berre er å få tilsett fleire miljøterapeutar, men at dei får stillingar i skulane som er forma slik at dei faktisk kan utføre eit best mogleg arbeid saman med elevar, foreldre og lærarar. I møtet 13.3.09 uttrykte kommunalsjef Stette at det er i kommunen si interesse å sjå på korleis bruk av miljøterapeutar i skulane kan bidra til det komplette systemet for å ivareta born og unge i kommunen. I forkant av ei drøfting om dette trengs kunnskap om korleis det kan gjerast. Denne oppgåva er noko av grunnlaget for ei slik drøfting.



Bjørn Hauger har inspirert oss til å sette måla høgt: kor fantastiske resultat kan vi oppnå dersom suksesskriteria er tilstades heile tida? Kva gjer vi no som er bra, kva er enda betre og korleis får vi til det som er best? Dialogkonferansen viste ei mengd suksesskriterier og ynskjer for bruk av tverrfagleg samarbeid i skule.

I dette kapittelet vil eg ta utgangspunkt i dette materialet og drøftingane i miljøterapeutgruppa og skissere kva tankar vi har om korleis dette kan gjerast i praksis.

6.1 Ein eller fleire på kvar skule

Som miljøterapeutar i skulane opplever vi å bli svært godt mottekne. Lærarane ynskjer oss der for å bruke vår kunnskap og kompetanse. Foreldre uttaler at dei gjerne skulle hatt oss nær ungane deira over tid, og elevane sjølve vil oftast gjerne ha meir hjelp etter avslutta tiltak.

I dialogkonferansen vart det uttrykt ynskje om å ha miljøterapeut på kvar skule. Gjerne eigne team. Ein slik ressurs på kvar skule vil kunne bety svært mykje for elevar og lærarar. Med dei økonomiske rammene skulane har pr i dag, vil dei fleste likevel tenke at dette er ein utopi. I denne oppgåva slepp eg å forholde meg til det økonomiske spørsmålet. Eg held meg til spørsmålet om korleis kommunen kan nyttiggjere seg miljøterapeutar i skulane som kompetanse og ressurs, og eit av svara frå dialogkonferansen og miljøterapeutgruppa er å ha ein eller fleire på kvar skule.

Vi tenker at desse bør jobbe fleksibelt med ei stor målgruppe på skulen, ikkje berre med enkeltelevar på indikerte tiltak, men jobbe førebyggjande på selektert nivå og gjerne med generelle miljøtiltak på universelt nivå. Dette vil hindre stigmatisering av enkeltelevar og fleire får nytte av ressursen og kompetansen. Skulane må gjerne *også* tilsette miljøterapeutar til å jobbe opp i mot enkeltelevar som treng full oppdekning og vanlegvis ville fått ein ufaglært assistent eller miljøarbeidar, men for å få noko kvalitativt annleis ut av stillinga må denne likevel ha rammer rundt seg som gjev moglegheiter til førebuing, etterarbeid, tverrfagleg samarbeid m.m.

6.2. Rammer for å fungere som ressurs og kompetanse

Jøsang spør i Spesial-pedagogikk om skulane er villege til å gi nye yrkesgrupper status, til å sjå at dei har relevant og komplementær kompetanse og til å gi dei arbeidsoppgåver og strukturelle rammer som opplevast meningsfulle i forhold til yrkesgruppa si spesifikke kompetanse og erfaringsbakgrunn (2000). Vi er mange miljøterapeutar i Ålesund som har gjort erfaringar om kva rammer vi treng for å gjere ein god jobb, desse erfaringane må lyttast til. Vi har erfart at vi treng tid utanom elevtid til å delta i møter med andre vaksne, vi veit at vi treng tid å loggføre, planlegge, ringe og skrive. Vi veit at vi må ha rom og mandat til å jobbe med miljøet rundt eleven og ikkje "berre passe på han", vi veit at dette krev openheit og tverrfagleg samhandling – og at det tek tid. Og vi ser at når vi får

jobbe slik oppnår vi fantastiske resultat for elevar på skulen, ikkje berre hindrar dei i å gjere dumme val, men bidrar til at dei strekkjer seg opp i nye høgder.



6.2.1 100% stilling med 100% lønn

Vi meiner at først når miljøterapeuten har fulle arbeidsdagar kan denne gjere kvalitativt godt fagleg arbeid med elevar i heile elevtida. Ved å lage fulle stillingar kan ein gje miljøterapeutane eit mykje større mandat og ansvarsområde som gjer at dei får utnytta kompetansen og ressursen best mogleg.

Det er vanleg å redusere lønna til miljøterapeutane slik at dei har fri når elevane har fri, men mottek lønn jamt over året. Om ein vel ei slik løysing bør ein bruke utrekningsnøkkelen FO har godkjent med 89% lønn for full stilling (FO 2008). Vi anbefalar likevel å lage fulle stillingar med 100% lønn. Dette er fullt mogleg, fem miljøterapeutar i Ålesund har det allereie.

Lønnsforholda i forhold til timar ein jobbar kan gjere det lite interessant for mange å ta slike jobbar eller å stå i dei over tid (Arnesen 2001). I dialogkonferansen var det ei mor som presiserte kor viktig det er for enkelte elevar at dei får vere saman med ein mannlig miljøterapeut. Hennar ynskje er å gå på tvers av likestillingsprinsippet og prioritere menn her. Med tanke på at det vanlegvis er kvinner som tek på seg reduserte stillingar i Noreg, er dette nok eit av grepa ein bør ta for å få fleire menn til å søke. Vi treng å vere attraktiv som arbeidsplass for

å få og behalde dei best eigna i skulen. Misund skriv: "Det at de ulike partene har likeverd og blir tillagt samme status, synes å være en viktig forutsetning for å få tverrfaglig samarbeid til å fungere" (2005 s. 90). Å ha ei negativt annleis avlønning for arbeid opplevast som manglande anerkjenning og gjev kjensle av lågare status. Spørsmålet er kva miljøterapeutane skal gjere når elevane har ferie? Lærarar avspaserar. Dei har gjennom ubundne og fleksible timar opparbeida grunnlag for avspasering. Det krevjast ingen dokumentasjon av arbeid desse timane. Innanfor skule er dette logisk, avtalt og sjølvst. Som miljøterapeutar ser vi at vi kan ha same ordninga. Ved å jobbe fleksibelt utanom arbeidstid med foreldrearbeid, telefonar, dokumentering, oppfølging av elevar, planlegging, fagleg oppdatering og mykje anna er det problemfritt å opparbeide nok avspaseringstimar. Det ekstra arbeidet ein får gjort i denne tida sikrar eit langt betre tilbod til elevane i kvardagen.

6.2.2 Avklarte roller og mandat

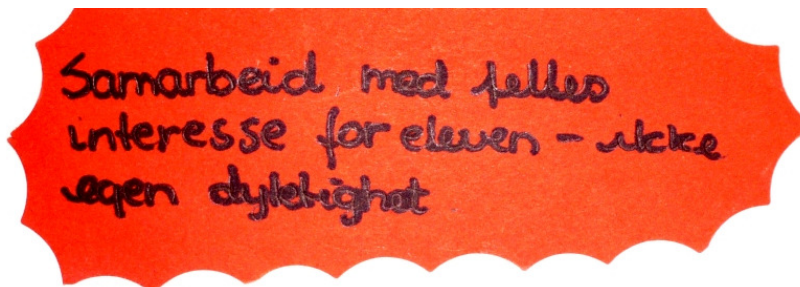
Tverrfagleg samarbeid fungerer best når vi som aktørar har avklart kva roller vi har. Misund seier dette er heilt naudsynt for å få til ei domeneavgrensing og hindre gråsoner der ingen tek ansvar, eller at ein ikkje greier å utnytte og utfylle kompetansen til kvarandre (2005 s.87). Rolla er samansett av utdanning/kompetanse og kva funksjonar ein skal ivareta i sitt yrke (Røkenes og Hanssen 2006 s. 221). Dei tilsette på skulane treng god informasjon om kva ein miljøterapeut er og kan, kvar denne er i organisasjonskartet og korleis ein kan nyttiggjere seg denne. På same tid treng miljøterapeutane å sette seg inn i kompetansen til lærarane. Miljøterapeuten sitt arbeid vil kunne vere i overlappende sone med andre i skulen sitt arbeid (Jøsang 2000, Misund 2005). T.d. vil miljøterapeuten ha meir tid til tett oppfølging av foreldre og det må avklarast med kontaktlærar kven som har dialog med dei om kva. Både sosiallærar, rådgjevar, spesialpedagogar og andre vil kunne oppleve at miljøterapeuten gjer oppgåver dei sjølve var vant til å ta. Dette må avklarast i forkant i den grad mogleg for å unngå konflikt.

Det er ikkje lett å formidle rolla si dersom ein sjølv ikkje heilt veit kva denne skal vere. Der dette er nytt både for skulen og miljøterapeuten vil det kunne bety mykje at erfarne miljøterapeutar blir med og informerer personalet om kva miljøterapi i

skulen kan vere. Miljøterapeutar frå Ressursteamet har vore med ved nokre slike oppstartar og ser at det har vore nyttig.

Gustavsson og Tømmerbakken meiner at tverrfagleg arbeid i skule først kan fungere når lærarar og miljøterapeutar erkjenner at dei er gjensidig avhengige av kvarandre (2006). Det stemmer godt med det miljøterapeutane i Ålesund har erfart; dei gongane ein verkeleg har lukkast i saker har ein hatt eit tett samarbeid med lærar og administrasjon. For å få til eit slikt samarbeid tenker vi at miljøterapeutane må vere ynskja der av leiing og tilsette. Vi må komme til skulane som eit svar på noko dei har bedt om, eit behov dei treng hjelp til å dekke.

Killèn minner om at utjamning av status, respekt for kvarandre sine profesjonar og deira arbeid er avgjerande for å greie å prioritere hjelp til barnet høgare enn personlege ambisjonar (2008 s. 220). Som ein skreiv i dialogkonferansen: "Samarbeid med felles interesse for eleven – ikke egen dyktighet".



Samarbeid med felles
interesse for eleven - ikke
egen dyktighet

Eg kjenner ikkje historia bak dette suksesskriteriet, men tenker at dette også set fingeren på kor vanskelig tverrfagleg arbeid kan vere. Og kanskje spesielt visst rollene er uklare?

Eit grep for å sikre rolleavklaring kan vere å lage stillingsinstruks for miljøterapeuten. Kun tre har det i Ålesund i dag. I denne bør det avklarast kven som er målgruppa på skulen, kva arbeidsoppgåver miljøterapeuten skal har, kva ansvarsområde, kva møter ein skal delta i, kven som skal avgjere kven av elevane denne skal arbeide med til ei kvar tid og kor mykje. Stillingsinstruksjonen bør vere utforma slik at den kan fungere fleksibelt etter varierende behov, men tydelig nok til at ein veit kva rolle og mandat ein har i skulen.

6.2.3 Arbeidsoppgåver

Skulane i Ålesund er ulike, elevane er ulike og har difor ulike behov.

Miljøterapeutane må tilpasse sine oppgåver etter behova på skulen. Vi tenker at nokre oppgåver vil og bør vere like, og at dette kan formulerast i eit generelt utgangspunkt, - t.d. i ei felles stillingsinstruks for kommunen.

Kort kan vi seie at miljøterapeuten sine oppgåver i skule er *å vere med*:

1. *å oppdage* elevar som slit
2. *å analysere* heilskapen rundt elevar sine utfordringar i samarbeid med elev, heim, skule og evt andre
3. *å utføre* varierte tiltak på fleire nivå med og rundt elevar
4. *å sikre* at elevar får naudsynt hjelp av eventuelle andre instansar, og syte for at skulen har eit godt nok samarbeid med desse
5. *å dokumentere* elevar sine behov og korleis desse har blitt ivaretatt i skulen.

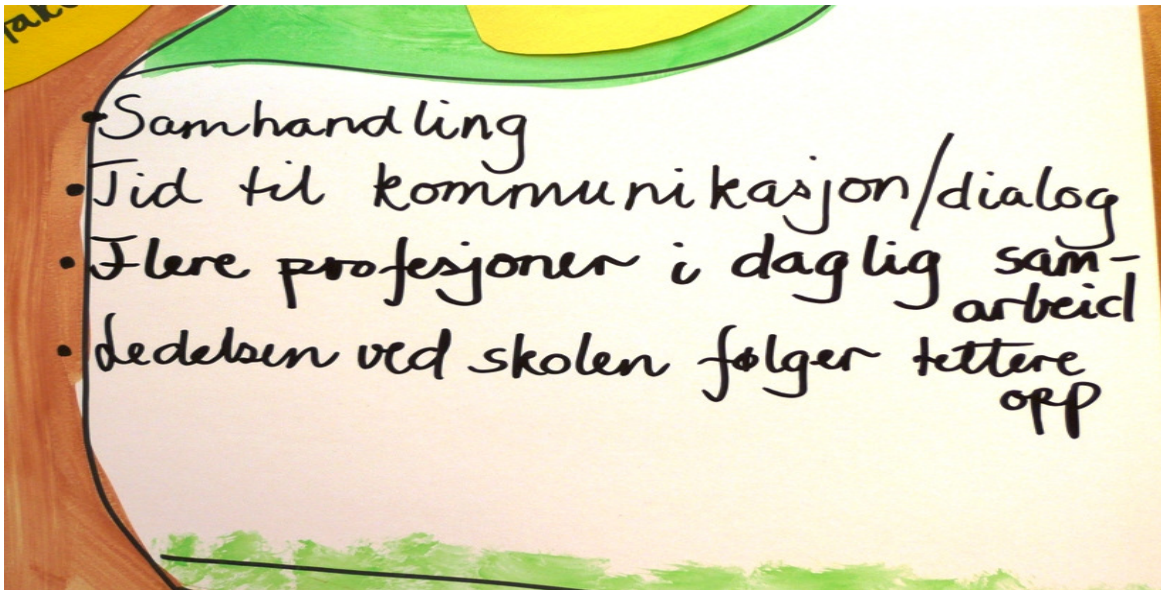
Metodane vil kunne variere etter behov og kompetanse, samt etter kva metodar skulane elles brukar. Både PALS, LP, ART® og PMTO (sjå t.d. Nordahl 2006) er døme på metodar som eignar seg godt for miljøterapeutar, men som krevjast kursing for å kunne utøve. Dei fleste miljøterapeutar vil ha gode ferdigheiter i samtaleteknikkar, terapeutisk gruppearbeid, arbeid med klassemiljø, arbeid med konflikthandtering og førebygging av mobbing, foreldrearbeid, kollegavegleiing og meistringsaktivitetar (FO 2008).

6.2.4 Tverrfagleg samhandling og sosialfagleg samarbeid

"I tverrfaglig samarbeid må ulikhetene kunne brukes til å skape best mulige tiltak for barnet" seier Gjertsen (2007 s. 65). Korleis får vi til dette i praksis? For det første må vi sikre at dei rette personane har avsett samarbeidstid. Vi har gode erfaringar med å delta i sosialfaglege møter på skulen, tverrfagleg bydelsmøter og liknande. For oss er det ei sjølvfølgje at miljøterapeuten deltek i personalmøter og på planleggingsdagar saman med lærarane for å sikre oppleving av å vere ein inkludert fagperson i kollegiet. For å utnytte miljøterapeuten sin sosialfaglege kompetanse bør denne vere tilstades der det sosialfaglege er eit tema.

I tillegg til samarbeidet internt på skulen, kjem det tverrfagleg samarbeid med andre instansar. Vår oppleving er at vi har ein unik moglegheit til å ha eit godt

samarbeid med barnevern, psykiatri, helsestasjon og andre. Vi har god kjennskap til hjelpeapparatet, vi deler fagbakgrunn og erfaring med fleire av desse, og er såleis trent likt i måte å tenke og snakke på. Ved at ein person på ein skule har ansvar for å delta i det meste av samarbeid med andre instansar i psykososialt arbeid, sikrar ein at denne får eit stort kontaktnett, og kjenner dei ulike systema godt. Opplevinga er at det sikrar raskare og betre kommunikasjon mellom skule og andre.



Rektor Tordis Solberg ved Smestad Ungdomsskole i Lillehammer uttaler til Fontene at "Det er dødfødt å bruke sosialfaglig personell i skolen hvis de ikke får jobbet i team hvor de får diskutert sosialfaglige spørsmål." (Fontene nr 2 2008 s. 7-8). Dette er eit poeng, sjølv om dei færraste av oss går ut med så sterke ord. Vi er samde om at det å treffe andre som jobbar med det same er viktig for eigen yrkesidentitet, og at det er godt å har ei støtte frå nokon som "tenker likt". Miljøterapeutgruppa har fungert som eit slikt fora for oss. I Ressursteamet diskuterer vi alle elevsaker i team før vi saman med elev, foreldre og skule set opp mål og tiltak, og vi drøfter i teamet når vi treng innspel for å sikre at vi er på rett veg. Vi ser at dette er viktig. Vi trur det er lettare for miljøterapeutar å nyttiggjere seg kompetansen og ressursen dersom dei har gode arenaer for å samarbeide sosialfagleg med andre miljøterapeutar. Gjerne som rettleiing også i enkeltsaker. Jøsang skildrar modellen dei har brukt i Stavanger der miljøterapeutane får rettleiing i gruppe kvar 14. dag saman med miljøterapeutar frå andre skular (2000). Dette kan vere mogleg å få til også i Ålesund.

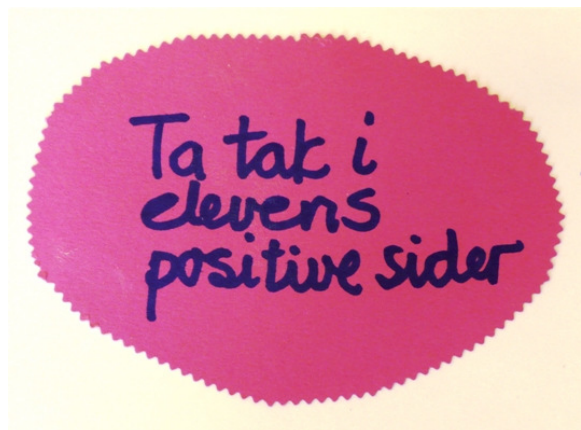
6.2.5 Fysiske rammer

Det å ha eit tilgjengleg rom på skulen er viktig. Det gjev tryggleik for elevane å vite kvar skal vere, at ikkje andre plutselig kjem og skal bruke rommet (Jøsang 2000, Gustavsson 2008). Eg har gong på gong erfart å miste "gylne augneblink" og få positive gruppeprosessar spolert av at andre elevar plutselig stikk hovudet inn i rommet på eit eller anna oppdrag. På det verste har vi måtta avlyst ART®-grupper i mangel på eit stabilt, trygt rom på skulen. Med situasjonen fleire skular i Ålesund er i no, er dette kanskje eit stort krav, men å ikkje ha ein plass å vere, gjer det vanskeleg å utføre eit fagleg godt arbeid.

Som minstekrav treng miljøterapeuten ein arbeidspult med PC og eigen mobiltelefon. For miljøterapeutar som dagleg har tett kontakt med foreldre og elevar i vanskelege livssituasjonar er det naudsynt at ein kan skilje mellom jobbtelefon og privattelefon.

6.3 Ressursteam

Dersom vi får til ei ordning i Ålesund der vi har miljøterapeutar i gode stillingar på alle skulane, trengs då ikkje lenger Ressursteamet? I dialogkonferansen var det mange som nemnte teamet som suksesskriterium, også miljøterapeutgruppa er eintydige i at dei ikkje ynskjer oss spreia utover på skulane i nye stillingar, dei opplever tvert i mot å trenge teamet som nokon å ta kontakt med, oppstarthjelp i nyttilsettingar, hjelp til val av "verktøy" m.m. Ressursteamet blir opplevd som eit team med høgt fagleg nivå, som er velvillige og fleksible og kjem raskt på banen med naudsynt hjelp. For enkelte elevar med større behov trengs Ressursteamet også som tiltak der ein tek eleven ut av skulekvardagen sin noko til meir permanente tiltak er på plass. Også her trengs det rolleavklaring når skulane har eigne miljøterapeutar.



7. Avslutning

7.1 Kva har vi oppnådd i prosessen så langt?

Motivasjonen min for å ta til med dette utviklingsarbeidet var todelt. På den eine sida hadde eg alle dei fantastiske erfaringane om kor mykje vi som miljøterapeutar kan bety for elevar til rett tid og på rett stad. På den andre sida hadde eg frustrasjonane frå miljøterapeutar som strevde med å få innpass, gode nok rammer, status, og som sleit med å finne si rolle i skulen. Bjørn Hauger m. fl. siterer Peter Lang sine ord "Bak ethvert problem ligger en frustrert drøm" (2008 s. 130). Dette var tydeleg i forhold til denne frustrasjonen: miljøterapeutane såg så godt alt dei kunne fått gjort, og kva som hindra.

Etter å ha jobba med dette utviklingsprosjektet i snart eit år ser eg endringar. Ikkje minst i miljøterapeutgruppa. Eg opplever at vi har kome eit godt stykke på veg i forhold til å forstå vår eigen rolle og etablere ein eigen yrkesidentitet i skule.

Fokuset på oss, og interessa for det tverrfaglege arbeidet i skulen, har gjort oss godt.

Målet om miljøterapeutar i gode stillingar i alle skular i Ålesund er nok framleis lenger unna, noko anna var heller ikkje venta, - men vi kan komme dit. Drøftinga til hausten vert spanande.

7.2 Meir av det som fungerer

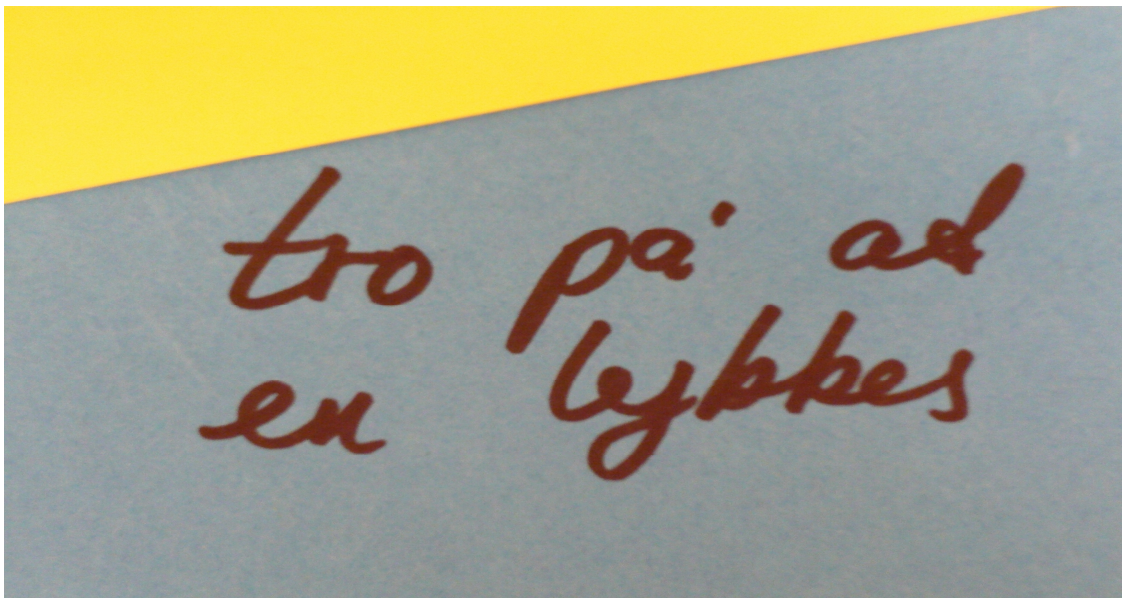
I oppgåva har eg forsøkt å synleggjere at miljøterapeutar har gode kunnskapar om elevar sine utfordringar i oppveksten, og at denne kunnskapen kan nyttast som kompetanse og ressurs i forhold til dei psykososiale behova som tydeleg kjem fram i skule. Det nyttar å bruke miljøterapeutar i skulane og Ålesund Kommune bør gjere meir av det! I problemstillinga spurte eg: *Korleis kan Ålesund Kommune bruke miljøterapeutar i skulane som ressurs og utfyllande kompetanse for å sikre best mogleg utvikling for elevar med ulike behov?*

For å svare på dette har eg nytta dialogkonferanse, arbeid i miljøterapeutgruppa, teori og egne erfaringar. Svara handlar mykje om tilrettelegging for godt fagleg arbeid. Fulle stillingar, avklarte roller og mandat, føresetnader for tverrfagleg og sosialfagleg samarbeid og eit kommunalt Ressursteam.

7.3 Kva trengs vidare?

Frå eg sjølv tok til som miljøterapeut i skule har eg leita etter litteratur om temaet. I arbeidet med prosjektet har eg fått bekrefta kor lite som framleis finnast. Dette er svært uheldig for dei som treng kunnskap om god bruk av miljøterapeutar i skule. Vi trur vi er komne for å bli i skulen, og då trengs det skriven kunnskap om korleis dette bør vere slik at ikkje alle må "finne opp hjulet på nytt" kvar gong. "Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov" (Midtlyngutvalet) avsluttar sitt arbeid innan 1. juli. Det vert spanande å sjå kva forslag dei kjem med til korleis ein framover skal hjelpe elevar med behov i skulane. Mandatet legg opp til at dei skal jobbe både med rollefordeling, konkrete verkemiddel, hjelp nær brukaren, psykisk helse, sosiale, emosjonelle og åtferdsvanskar og uttale seg om framtidige kompetansebehov (Midtlyngutvalet). Eg veit at dei har vore i kontakt med FO sentralt i forhold til bruk av miljøterapeutar i skule. Om vi er med i sluttproduktet vil vise seg. Dersom det etterkvart kjem føringar om å få miljøterapeutar inn i alle skular, reknar eg med at fleire vil etterspørje liknande kunnskapen som vi her i Ålesund har jobba med å få fram.

Dette har vore eit spanande prosjekt. Med halv studiepermisjon har eg hatt anledning til å bruke mykje tid for å oppnå måla i utviklingsprosjektet. Eg har fått masse positive tilbakemeldingar og har sjølv hatt stor glede av prosessen.



Litteraturliste

Aadland, E. (2004) *Og eg ser på deg... Vitenskapsteori i helse- og sosialfag* Oslo Universitetsforlaget

Andersen, E og Schwencke, E. (2001) *Prosjektarbeid en veiledning for studenter* Bekkestua: nki forlaget

Andersson, H. W. (red.) (2005) *Kunnskapsstatus om det samlede tjenestetilbudet for barn og unge* Trondheim: Sintef Helse

http://www.sintef.no/upload/Helse/Psykisk%20helse/Pdf-filer/Rapport_03-05_Kunnskapsstatus_barn_og_unge.pdf

Arnesen, A., Ogden, T og Sørli, M-A (2006) *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen* Oslo: Universitetsforlaget

Arnesen, B. (2001) *Sosialarbeidere i skolen: De nye "søppelbøttene"?* Midtnorsk kompetansesenter for atferd. www.mka.no/Publikasjoner/sosialarbeideren.pdf (16.4.09)

Arneberg, Kjærre, Overland (red.) (2004) *Samtalen i skolen* N. W. Damm & Søn

Dagbladet

http://www.dagbladet.no/2009/04/01/nyheter/den_ene/unicef/ungdom/barn/5551587/ (26.5.09)

FO (2008) *Barnevernpedagoger Sosionomer Vernepleiere i skole, barnehage og SFO* Oslo: FO Fellesorganisasjonen

Fontene (nr 2 2008) *Et skoleeksempel på samarbeid* Oslo: Fellesorganisasjonen

Gjertsen, P. Å. (red.) (2007) *Forebyggende barnevern* Bergen: Fagbokforlaget

Gulbrandsen, L. M. (red.) (2006) *Oppvekst og psykologisk utvikling* Oslo: Universitetsforlaget

Gustavsson, U. (2004) *Skolen som arena for sosionomer* Embla nr 8 2004

Gustavsson, U. (2008) *Sosialarbeidere i ungdomsskolen. En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen* Masteroppgave i sosialt arbeid. Høgskolen i Oslo, avdeling for samfunnsfag www.hio.no/content/download/96252/736760/version/1/file/Ulrika+Gustavsson.arbeidsmappe+november+08.pdf

Gustavsson og Tømmerbakken (2006) *Det er behov for sosialarbeidere i skolen* Artikkel i Utdanning www.utdanning.ws/templates/udf20_13395.aspx - 95k (16.4.09)

- Hauge, H. og Mittelmark M. (red) (2003) *Helsefremmende arbeid i en brytningstid* Bergen: Fagbokforlaget
- Hauger, B., Højland, T. G. og Kongsbak, H. (2008) *Organisasjoner som begeistrer* Oslo: Kommuneforlaget
- Hundeide, K. (2003) *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F., og Tveit, A. (2009) *Den ene dagen* Lillegården kompetansesenter
<http://teora.hit.no/dspace/bitstream/2282/789/1/Den%20ene%20dagen.pdf>
- Juul, J. og Jensen, H (2003) *Fra lydighet til ansvarlighet* Oslo: Pedagogisk Forum
- Jøsang, Frode (2000) *Nye yrkesgrupper inne i skolen - en trussel eller en mulighet?* Spesialpedagogikk, 7/00.
- Klefbeck, J. og Ogden, T. (2003) *Nettverk og økologi* Oslo: Universitetsforlaget
- Larsen, E. (2004) *Miljøterapi med barn og unge* Oslo: Universitetsforlaget
- Lillegården kompetansesenter <http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen>
- Midtlyngutvalget
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Utvalg,%20styrer%20og%20rad/Mandatet_utvalg_spesielle_behov.pdf (20.5.09)
- Misund, B. I. (2005) *Miljøarbeid i skolen* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Mæland, I. og Hauger, B. (2008) *Anerkjennende elevsamtaler* Buskerud fylkeskommune og Sareptas
- Nordahl, T. (2002) *eleven som aktør* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. m.fl. (2006) *Forebyggende innsatser i skolen* Utdanningsdirektoratet
- Ogden, T. (2002) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Røkenes, O. H. og Hanssen, P.-H. (2002) *Bære eller breste* Bergen: Fagbokforlaget