



Fordypningsoppgave

VBU723 Psykososialt arbeid med barn og unge

Miljøterapeuter i skolen

May Iren Hoem

Totalt antall sider inkludert forsiden: 36

Molde, 24.05.18



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Helene Hoemsnes

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.

Oppgaver 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

Dato: 24.05.18

Antall ord: 8180

Forord

Dersom eg kunne gi deg ein einaste ting,
Skulle eg ønskje det var den krafta som gir deg tru på deg sjølv.
Evna til å tru at ønska dine kan gå i oppfylling,
Og styrketil å utrette dette.
Eg skulle ønskje at du kunne sjå det same som eg gjer,
For i deg finn e gein persom med store moglegheiter, håp og draumar.
Eg trur på deg og alt du kan utrette.

Frå eit dikt av Karen St. Pierre

Sammendrag

Mitt mål for denne fordypningsoppgaven har vært å tydeliggjøre miljøterapeutens rolle i skolesystemet, slik at jeg får mulighet til å bruke min kompetanse til det beste for elevene i skolen.

Djupedals-utvalget kom med utredningen «Å høre til» i 2015, og som et resultat av denne, ble opplæringsloven §9A som omhandler barns skolemiljø revidert. Denne trådte i kraft 1. August 2017. Dermed ble min problemstilling, «Hvordan kan miljøterapeuten i skolen arbeide for å sikre barns rett til et skolemiljø».

Med utgangspunkt i Uri Bronfenbrenner, systemteori, og det bio-psyko-sosiale vitenskapssyn har jeg sett på miljøterapeutens kompetanse, og hvordan den kan nyttes i skolen.

En av de største utfordringene skolene har for å utnytte vår kompetanse på en best mulig måte, er å gi oss gode nok stillinger (store nok), som gir rom for for- og etterarbeid.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Introduksjon og valg av tema	1
1.2	Bakgrunn	2
1.3	Problemstilling	3
1.4	Definisjoner av sentrale begrep	4
1.4.1	Miljøterapeut	4
1.4.2	Skolemiljø	5
2.0	Avgrensninger	5
2.1	Opplæringsloven kapittel 9 A.....	5
2.2	Målgruppe	5
3.0	Teoretisk referanseramme	6
3.1	Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	6
3.2	Systemteori	7
3.3	Det Bio – psyko – sosiale vitenskapssyn.....	8
3.4	Tverrprofesjonelt samarbeid.....	10
4.0	Metode:.....	11
4.1	Litteraturstudie	11
4.2	Presentasjon av artikler og rapport.	12
4.2.1	«Ny Sjanse i skulen – miljøterapeuter som forebyggende tiltak».....	12
4.2.2	«På full fart inn i skolen»	13
4.2.3	«Miljøterapeuter i skolen – En prosessevaluering av første år med prosjektet «miljøterapeuter i skolen».....	14
5.0	Diskusjon.....	15
5.1	Innledning.....	15
5.2	Universelt nivå – alle elever	16
5.3	Selektert nivå – Noen elever	19
5.4	Indikert nivå – Få elever	22
6.0	Arbeidsinstruks og arbeidstidsbestemmelser	24
7.0	Avslutning	26
8.0	Litteraturliste.....	27

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon og valg av tema

Opplæringsloven kapittel 9 A i læreplanens generelle del, omhandler elevenes skolemiljø. Fra 1. August 2017 ble det trådd i kraft en ny, revidert utgave av loven, som skal sikre en mer lik behandling i alle skoler. Dette kom som en følge av Djupedals-utvalgets utredning «Å høre til», en utredning som omhandler virkemidler for et godt psykososialt miljø i skolen (NOU 2015:2).

Da jeg skulle velge tema for fordypningsoppgaven, kom denne nye reviderte loven som bestilt. Jeg har jobbet som miljøterapeut i skolen siden høsten 2009. Selv om jeg har vært godt ivaretatt som arbeidstaker både av kollegaer og ledelse på skolen, har det vært mange år med å prøve å finne min rolle som fagperson mellom alle lærere og fagarbeidere. Jeg har også vært den eneste miljøterapeuten på denne skolen. Sammen med en manglende stillingsinstruks fra kommunen, har dette bidratt til å vanskeliggjøre denne prosessen.

Som barnevernspedagog er jeg bevisst på at læringsmiljø og psykososialt miljø i skolen, går hånd i hånd, derfor er det viktig å ha stort fokus på det psykososiale miljøet. Med læringsmiljø tenker jeg først og fremst på hvordan elevene blir ivaretatt og verdsatt i læringsprosessene, selv om det også handler om hvordan skolebygningen og klasserommene er. Det psykososiale miljøet handler om de relasjoner elevene har til hverandre og til de voksne på skolen. Har elevene et godt skolemiljø, der de kan kjenne seg ivaretatt med tanke på trygghet, sosial kontakt med medelever og voksne, og opplever seg trygg for krenkelser og mobbing er det med på å forebygge psykisk uhelse. (Berg, Nina B.J 2012).

De siste årene har det blitt ansatt flere miljøterapeuter i skolene rundt om i landet, men det er stor variasjon på hvilke oppgaver og ansettelsesforhold de enkelte har. Vårt bidrag som fagpersoner er også ofte utydelig for både ledelse, lærere og miljøterapeutene selv. I min hjemkommune blir snart barneskolen og ungdomsskolen i sentrum slått sammen til en 1 – 10 – skole, det er flere miljøterapeuter på barneskolen, og jeg blir en av flere miljøterapeuter. Vi har samtidig nytt fokus på opplæringsloven §9a, derfor ble miljøterapeutens arbeid i skolen et selvsagt tema.

1.2 Bakgrunn

«Å høre til». Virkemidler for et godt psykososialt arbeid.

De senere årene har media hatt stort fokus på mobbing i skolen, som jeg mener har svært stor påvirkning i forhold til et barns psykiske helse. Som et svar på medias fokus, ble derfor Djupedals-utvalget oppnevnt i 2013 som et offentlig utvalg av regjeringen (Norges offentlige utredninger, NOU) for å vurdere de virkemidler en har for å få et bedre psykososialt miljø i skolen. Med bakgrunn i kunnskap fra forskning, kartlegging, innspill fra elever og foreldre og andre aktører utvalget har snakket med, kom de fram til fem utfordringer de ønsket å sette fokus på for å fremme et godt psykososialt miljø i skolen (NOU 2015:2).

Den første utfordringen er elevenes rettsikkerhet. De kom fram til at foreldre og elever (samt skoleeiere og skolene) ikke hadde god nok kjennskap til sine rettigheter, og at det dermed var et behov for å heve regelverkskompetansen (NOU 2015:2).

Den andre utfordringen er skolens skolekultur. Utvalget mente at ikke alle skolene har greid å innarbeide kravet om nulltoleranse i forhold til blant annet mobbing som en del av skolekulturen, og at det derfor var nødvendig med tiltak som understreker de voksnes ansvar (NOU 2015:2).

Involvering og samarbeid er den tredje utfordringen. Utvalget kom fram til at elever og foreldre ikke hadde blitt godt nok involvert i skolens arbeid i forebygging og håndtering av mobbing, krenkelser, trakassering og diskriminering (NOU 2015:2)

Videre ble en fjerde utfordring lagt vekt på. Herunder ansvarliggjøring og systematisering av de ulike tiltak som settes inn for å fremme et godt psykososialt skolemiljø. Utvalget kom fram til at det var mange ansatte rundt om i norske skoler som manglet god og spesifikk kunnskap om mobbing, psykisk helse blant barn og unge, samt sosial og relasjonell kompetanse som elever innehar. Som utvalgets utredning slo fast:

«Det er nødvendig å øke skolenes kompetanse i hvordan de kan fremme et trygt skolemiljø, forebygging og håndtering av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, utvikling av skolen som organisasjon.»

(NOU 2015:2, Skjerm bilde 19)

Siste, og femte utfordring går på organiseringen. De så at det var behov for en mer tydelig ansvarsfordeling i støttesystemet, som for eksempel

skolehelsetjenesten og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT). Dette anses som et lavterskeltilbud, og utvalget mente det var behov for at disse tjenester burde være lettere tilgjengelig for elever og foreldre (NOU 2015:2).

Sammen med disse fem utfordringene kom også utvalget fram til fem viktige målsettinger som er sterkt knyttet opp imot utfordringene.

Jeg gjengir disse i korthet:

- *Endring av opplæringsloven kapittel 9a.*
- *Styrket håndheving av opplæringsloven.*
- *Målrettet innsats mot krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.*
- *Styrking av skoleeierskapet.*
- *«Et lag rundt eleven».* Mange yrkesgrupper i skolen og kommunen kan bidra til et bedre skolemiljø.
- *Ny forskning på kunnskapssvake områder.* Dette for å bidra til å redusere omfanget av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering og bedre elevenes psykososiale skolemiljø.

(NOU 2015:2)

1.3 Problemstilling

Som et resultat av Djupedals – utvalgets utredning har jeg valgt å fokusere på opplæringsloven §9a-3. Det er behov for å sette fokus på tverrprofesjonell kompetanse i skolen, det er behov for å finne ut hvordan miljøterapeutens fagkompetanse kan brukes, og det er behov for å finne ut hvordan disse stillingene kan være.

Med dette som bakgrunn har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan kan miljøterapeuten i skolen arbeide for å sikre barns rett til et godt skolemiljø.

Jeg vil først definere sentrale begrep som omfatter overnevnte problemstilling. I teorikapittelet vil jeg presentere den teori jeg har valgt ut som mest hensiktsmessig, og det vil derfor bli redegjort for Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, systemteoretisk forståelse, det bio-psyko-sosiale-vitenskapssynet og tverrprofesjonelt samarbeid.

Oppgaven baserer seg på en teoretisk tilnærming for å belyse problemstillingen og metodedelene starter med en redegjørelse for mine litteratursøk. Jeg vil presentere to fagartikler og en rapport som jeg har valgt ut som mest relevant for oppgaven, disse vil bli brukt i diskusjonsdelen. Jeg kommer også til å benytte meg av annen faglitteratur i diskusjonen.

Avslutningsvis vil jeg presentere en kort oppsummering på bakgrunn av diskusjonen, og helt til slutt komme med en konklusjon på problemstillingen.

1.4 Definisjoner av sentrale begrep

1.4.1 Miljøterapeut

Jeg bruker konsekvent begrepet «miljøterapeut» i denne oppgaven. Det er både barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere som er ansatt og innehar disse stillingene, noen er ansatt som barnevernspedagog, andre som vernepleiere, men for å gjøre språket mer oversiktlig, velger jeg å forholde meg til begrepet «miljøterapeut».

Mange skoler foretrekker å bruke begrepet miljøarbeider, men da er det ingen krav om formell utdanning, og de er lavere lønnet enn en miljøterapeut. Andre bruker begrepet fagarbeider, da er det krav om yrkesfaglig utdanning på videregående nivå og de er også lønnet annerledes enn miljøterapeutene. En miljøterapeut må ha en 3-årig helse- og sosialfaglig utdanning på høyskolenivå, og den innehar en annen tyngde i utdanningen enn hva en fagarbeiderutdanning har. Utdanningsforbundet og Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere (FO) sin definisjon på miljøterapeut er som følger:

«Ein miljøterapeut i skule har bachelor som barnevernspedagog, vernepleiar eller sosionom og arbeider for elevar si positive endring og utvikling

gjennom arbeid med tilrettelegging av læringsmiljø, psykososiale faktorer og utviklingsstøttende tiltak».

(Brosjyre sammenfattet av Utdanningsforbundet og FO, 2012)

1.4.2 Skolemiljø

Begrepet skolemiljø favner både det fysiske og psykososiale miljøet på skolen, og det omfatter hvordan eleven opplever å ha det på skolen, SFO og leksehjelptilbud (Kapittel 9A Opplæringsloven - Elevenes skolemiljø 2017).

2.0 Avgrensninger

2.1 Opplæringsloven kapittel 9 A

Opplæringsloven kapittel 9a er omfattende, og når det kommer til miljøterapeutens arbeid er det §9a – 3 er rettet direkte inn på vår fagkompetanse. Jeg har derfor valgt å avgrense meg til akkurat denne bestemmelsen.

Bestemmelsen oppstiller et krav om nulltoleranse og et systematisk arbeid.

«Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering»

«Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvar for at dette blir gjort» Jf. Oppl.§9 a

2.2 Målgruppe

Med bakgrunn i at min arbeidsplass skal gjennomgå en skolestruktur – endring, fra ungdomsskole til en barne- og ungdomsskole, velger jeg målgruppen barn i grunnskolen. Det er selvsagt forskjellige behov på små-trinn, mellomtrinn og ungdomstrinn, men da denne oppgaven skal ha fokus på miljøterapeutens arbeid

som helhet vil ikke bredden på målgruppens alder få noen negativ betydning i forhold til avgrensning av oppgaven.

3.0 Teoretisk referanseramme

Jeg vil her presentere den teori jeg mener er mest hensiktsmessig for å belyse problemstillingen.

3.1 Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er en av de mest kjente referansemodellene i utviklingspsykologien. Den ble først introdusert i 1979 og ble kontinuerlig oppdatert sammen med flere medarbeidere, fram til Bronfenbrenners død i 2005. Han var opptatt av at barnet ikke er en passiv mottaker av stimulering fra miljøet det er i, men at barnet og miljøet gjensidig påvirker hverandre. Han var tydelig på at på grunn av biologiske betingelser er vi født ulike, dette kan for eksempel være temperament eller medfødt sykdom, som påvirker den gjensidige samhandlingen mellom barnet og miljøet barnet befinner seg i. Med dette som bakgrunn endret modellen fokus fra en utviklingsøkologisk modell til en bioøkologisk modell i 1998 (Kvello (red.) 2012).

Bronfenbrenners modell er en systemisk modell. Den er delt inn i fem ulike system som er flettet inn i hverandre, som sirkler, og de er gjensidig avhengige av hverandre.

Det består av *Mikrosystemet*, som kan være familien, nærmiljøet, barnehage, skole og fritidsaktiviteter. Det viktigste med mikrosystemet er at det dannes personlige relasjoner mellom barnet og de andre som oppholder seg der (Kvello (red.) 2012).

Mesosystemet omhandler forbindelsen mellom to eller flere ulike miljøer. Hjemmet er å regne som et mikrosystem, likeså skolen. Når barnet begynner på skolen dannes det et nytt mesosystem da det opprettes en forbindelse mellom skolen og hjemmet. Bronfenbrenners modell er en økologisk modell og skolestart viser en økologisk overgang, fordi barnet går inn i et nytt miljø (Guldbrandsen 2016).

Eksosystemet er miljø som barnet ikke er en aktiv deltager av, men det blir indirekte påvirket av det. Graden av kontakt mellom skolen og hjemmet, og innholdet av kontakten omfatter eksosystemet. Andre eksempler på eksosystem, kan være foreldrenes venner og arbeidsplass, som påvirker foreldrene og familiesituasjonen, som igjen indirekte påvirker barnet (Kvelling (red.) 2012). De beslutninger som omfatter ideologiske, historiske, økonomiske og politiske prioriteringer i samfunnet vårt, omfatter *makrosystemet*. Plikten til grunnskoleutdanning og retten til videregående utdanning er eksempler på slike beslutninger. Enkelte beslutninger på makronivå vil gripe sterkt inn på befolkningen (Ibid.).

Kronosystemet omhandler menneskets utvikling som en livslang prosess. Vi blir aldri ferdig utviklet som mennesker, og kronosystemet er som en tidslinje fra fødsel til død (Guldbrandsen 2012)

I denne oppgaven vil mesosystemet bli fremtredende i diskusjonsdelen.

3.2 Systemteori

Familie, barnehage, skole, arbeid og fritidsaktiviteter er alle eksempler på sosiale systemer vi alle daglig deltar i. For å ta skolen som et eksempel, er det et sosialt system, der vi som arbeider der, elevene, pårørende og andre samarbeidsinstanser forholder oss til regelmessig og er en del av. Enten vi vil eller ikke, blir vi deltagere i det sosiale systemet det er. Skolen setter rammer og betingelser for hvordan vi skal forholde oss og oppføre oss når vi er der. Samtidig som vi blir påvirket av skolen som system, vil vi også påvirke skolen, enten direkte eller indirekte, fordi vi samtidig er aktører i dette systemet. Når det er interaksjonen mellom omgivelsene og enkeltindividet som vektlegges i forståelsen av handling og atferd, har vi en systemisk forståelse. Systemteori kan derfor forklares som en samlebetegnelse for sammenhenger og teorier innen og mellom sosiale systemer (Overland og Nordahl 2013).

Skolen har tradisjon for å ha et individperspektiv når det oppstår problemer. Det er lett å flytte fokus fra barnets ressurser og egenskaper til avvik og abnormalitet. Negative egenskaper ved barnet vil da gi en enkel lineær forståelse av problemet. Det er barnet som må endre seg. Systemisk teori har en sirkulær forståelse som ivaretar kompleksiteten ved å omfatte hele skolen som et sosialt system, som barnet gjensidig påvirker og blir påvirket av. Relasjoner, sammenhenger og

helhetlig tenkning kjennetegner en systemisk forståelse (Overland og Nordahl 2013).

Det er viktig å understreke at det ikke finnes en objektiv virkelighet, for systemisk tenkning er virkeligheten en sosial konstruksjon der barnets egen virkelighetsoppfatning formidles til andre gjennom språket. Forståelsen vi får av problemet er derfor helt avhengig av den kommunikasjonen vi anvender. Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vektlegger også dette perspektivet (Overland og Nordahl 2013).

Barnets egne fortellinger, narrativer, er viktig i en systemisk forståelse. Alle mennesker har en innebygd primitiv predisponering for narrativ organisering av fortellingene våre. Det sosiale systemet barnet er en del av, får stor betydning for hvordan fortellingene, narrativene om barnet selv, og de andre, utvikles (Guldbrandsen 2012). Ved narrativ praksis er barnets egen fortelling verdifull og den viktigste kilden for å finne ut hva som er bra for barnet som trenger hjelp. Ved hjelp av disse fortellingene kan det gi en økt forståelse av eget liv og hva som skal til for å få til en endring (Gjertsen 2013).

På 60-tallet ble det utviklet forskjellige terapimetoder som skulle være i samsvar med kommunikasjons- og systemteori. Strategisk terapi, eller strategisk modell, er en av terapimetodene som så dagens lys. Tanken bak denne modellen er å bryte onde sirkler. Når et sosialt system har kommet i en ond sirkel, Et eksempel kan være klassemiljøet som er preget av stor uro og bråk, og læreren som gjør hjelpeløse forsøk på å hysje og roe ned, men det skaper mer uro som etter hvert blir verre i en ond sirkel. Løsningen er problemet; Vi prøver på med mer av det vi tror virker, istedenfor å finne andre løsninger. Annen-ordens forandring må til. Vi må rett og slett snu tankene våre, omformulere problemet og sette det inn i ny ramme. Med andre ord, skal en oppnå systemendring, må reglene endres, som frigjør systemet til å fremme fortsatt vekst og utvikling (Guldbrandsen 2012).

3.3 Det Bio – psyko – sosiale vitenskapssyn

Det bio-psyko-sosiale vitenskapssynet er mer enn arv og miljø, det har satt integrasjon mellom det biologiske, psykologiske og sosiale på dagsorden. Vi snakker ikke om et tverrfaglig fokus på samspillet mellom disse tre fagdisiplinene.

Fokus er på prosessene utover dette samspillet, som et sentralt element, tanken om de uante mulighetene dette gir for utvikling (Hertz 2011).

Det biologiske blir formet i det psykologiske og sosiale møtet med miljøet vi oppholder oss i, slik at hjernen får mulighet til å utvikle seg ut i fra det samspillet vi er en del av. Ut i fra utviklingspsykologisk forskning som for eksempel Daniel Stern sin utviklingsmodell, er det bio-psyko-sosiale vitenskapssynet forenelig med denne forskningen. I et dialogisk og interaktivt samspill med miljøet vi er en del av, vil psykologisk modning og videre utvikling skje, en prosess som utvikler seg hele livet. Dette understreker disse utviklingspsykologiske teoriene (Hertz 2011). Her ser vi også fellestrekk med Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Tilknytning er også et viktig moment i forhold til utvikling og modning av hjernen, da det er i og med det sosiale samspillet i de nære relasjonene god tilknytning dannes. Dette er viktig da vi vet at alvorlig forstyrret tilknytning kan forstyrre modningen i hjernen og resultere i forstyrrelser som ligner på for eksempel ADHD og autismespekterforstyrrelser (Hertz 2011).

Søren Hertz siterer Cicchetti, der han omtaler nevrovitenskapens forskning i forhold til bio-psyko-sosiale sammenhenger slik:

«Det er en voksende aksept for det synspunktet at nevrobiologisk utvikling og miljømessig erfaringer påvirker hverandre. Akkurat som man vet at måten genene uttrykker seg på, kan endre sosial atferd, er det nå påvist at sosiale erfaringer øver innflytelse på hjernen med feedback tilbake til den måten arveanlegget uttrykker seg på – med påvirkning av hjernestruktur, -funksjon, og –organisasjon til følge... Disse endringene, som fremkalles av læring og i kraft av sosiale og psykologiske erfaringer, skaper forandringer i mønstrene av nervecellers og synapsers forbindelser og på den måten forandringer i selve nervecellenes funksjon. (Cicchetti, 2002).

Dette viser at det bio-psyko-sosiale vitenskapssynet er mer enn bare arv og miljø, at den optimistiske tanken på mulighetene for forandring og videre utvikling er der, og at det hos alle barn og unge, til alle tider, ligger en grunnleggende mulighet for endring. Vi må være på jakt etter de uante utviklingsmulighetene i barnet da dette kan være med å dyrke frem miljømessige erfaringer som utvikler barnet hjerne (Hertz 2011).

3.4 Tverrprofesjonelt samarbeid

Skolen har lang praksis på å ha lærere som fagkompetanse i skolen. Etter hvert ble det ansatt assistenter og fagarbeidere. De siste årene har som tidligere nevnt, flere miljøterapeuter blitt ansatt på grunn av kompleksiteten i problemene elever sliter med, og mangelen på rett fagkompetanse (Håvie 2012). Dette innebærer en annen type samarbeid enn hva lærerne har vært vant til med assistenter og fagarbeidere samt andre samarbeidsinstanser som PPT, BUP og barneverntjenesten.

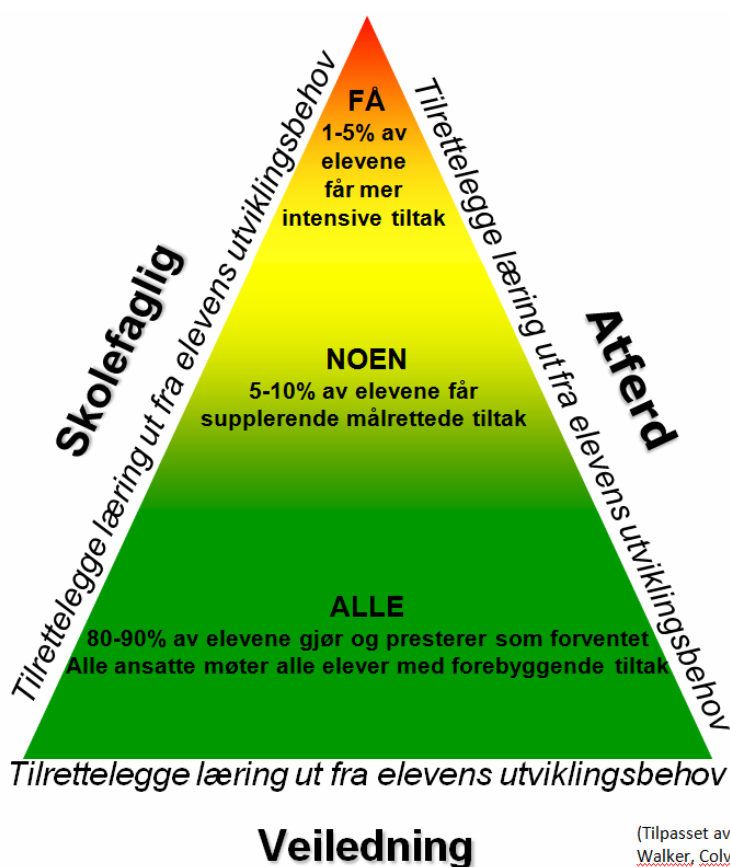
I faglitteraturen vises det til flere begrep som omfatter tverrprofesjonelt samarbeid. Tverrfaglig samarbeid, fellesfaglig samarbeid og flere. Jeg har for enkelthetsens skyld valgt å forholde meg til begrepet tverrprofesjonelt samarbeid.

Fokuset for det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen handler om å gi en best mulig tjeneste til barnet og dennes foreldre.

Når flere profesjoner arbeider tett sammen ser vi det som tverrprofesjonelt samarbeid. De har en felles oppgave eller prosjekt, de er opptatt av felles beslutninger som igjen innebærer integrasjon av andre faggruppers kompetanse. Innad i samarbeidsgruppen skapes en form for «medviten», en sammenslutning av ulike bidrag, som de ikke kan oppnå hver for seg. Det er gjennom diskusjoner og refleksjoner over barnets komplekse behov og spørsmål mellom samarbeidspartene slik merviten utvikles (Willumsen og Ødegård (RED.) 2014). Skal et tverrprofesjonelt samarbeid fungere til det beste for barnet, krever det høy grad av egen bevissthet om sin kompetanse som profesjonsutøver. For å sikre en helhetlig ivaretagelse av barnet er det også nødvendig å sette seg inn i og ha forståelse for samarbeidspartenes kompetanse og hvilke tjenester de kan bidra med (Willumsen og Ødegård (RED.) 2014).

For det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom lærer og miljøterapeut og andre faggrupper i skolen, er det viktig å avklare hvilken rolle den enkelte skal ha. Miljøterapeuten må ha respekt og forståelse for lærerens ansvar, samtidig som at læreren må få innsikt i miljøterapeutens kompetanse slik at kompetansen blir brukt på rett måte. Det er også viktig å avklare ansvar i forhold til elevene, hvem kan snakke med barnet om hva. Vi er alle på skolen for å gi barn et best mulig oppvekst- og skolemiljø.

For å få en god oversikt over de ulike behov elevene i skolen har, er tiltakspyramiden et fint hjelpemiddel. I diskusjonsdelen vil jeg ta utgangspunkt i denne tiltakspyramiden for å finne ut hvordan miljøterapeuten kan arbeide med alle, noen og få elever og for å sikre deres rett til et godt skolemiljø.



(Tilpasset av Arnesen & Meek-Hansen, 2008 etter: Walker, Colvin & Ramsey, 1995; Horner & Sugai, 2007)

4.0 Metode:

4.1 Litteraturstudie

I denne fordypningsoppgaven vil jeg bruke systematisk litteraturstudie som metode. I all forskning starter forskningsprosessen med en gjennomgang av

litteraturen vi finner, og en forutsetning for å gjøre gode systematiske litteraturstudier avhenger av at det finnes nok tilgjengelig litteratur, og at den er av god kvalitet. Dette er nødvendig da denne litteraturen skal danne grunnlaget for mine vurderinger og konklusjoner av min fordypningsoppgave. (Forsberg, Kristine og Wengström, Yvonne 2013).

For å belyse min problemstilling, bruker jeg sekundærdata, litteratur som allerede finnes. Denne metoden kan ha sine begrensninger, da all teori og artikler jeg bruker er skrevet av andre. Forfatterens forforståelse har påvirket deres valg av hva de mener er viktig, som igjen har påvirket deres måte å formidle dette til meg. Min egen forforståelse har også vært med og påvirket hva jeg har vektlagt i utvalget av litteraturen og det jeg har lest. Guldbrandsen (2014) viser til hermeneutikeren Gadamer, som sier at det er vår forforståelse som påvirker hvordan vi fortolker ordene i en tekst. Det er leseren som dominerer teksten, og ikke omvendt. Jo sterkere forforståelse jeg har av både forfatteren og teksten, jo lettere er det for meg å finne det jeg leter etter i teksten.

Litteratursøket ble startet med å søke på Oria, Idunn samt google scholar med søkeordene «miljøterapeuten i skolen». Jeg fikk opp noen artikler, fordypnings- og masteroppgaver og noen rapporter som omhandler miljøterapeuten i skolen. Jeg gikk igjennom referanselisten på noen av oppgavene, og fant derfra noen aktuelle forskningsartikler. Videre har jeg benyttet kilder på FO, Utdanningsdirektoratet (Udir.no) og NOU sine hjemmesider og søkt artikler / fagstoff der. Jeg har valgt ut to artikler og en rapport som jeg mener er mest aktuelle for min problemstilling. Mine utvalgskriterier har blant annet vært hvilket år artikkelene er fra, jo nyere jo mer relevant, og om artikkelene har hatt fokus på miljøterapeutens rolle i et skoleperspektiv.

4.2 Presentasjon av artikler og rapport.

4.2.1 «Ny Sjanse i skulen – miljøterapeuter som forebyggende tiltak»

Dette er en artikkel fra 2010 som viser hvordan miljøterapeuter i skolen arbeider når en er ansatt som aktiv, tilgjengelig ressurs. Det er mange lærere som føler seg «alene» med ansvaret for «sine» elever som sliter, og de uttrykker frustrasjon over hjelpeinstansene fordi det er så lang ventetid. Lystad, som har skrevet artikkelen,

opplever at lærerne er godt fornøyde med miljøterapeutene som et forebyggende tiltak i skolen. De er tilgjengelige, handlende, og lærerne mener dette er hjelp som virker.

Cirka 10 – 20% av elevmassen vil for en periode ha behov for ekstra støtte på skolen. Miljøterapeuten sin utdanning er sosialfaglig, og derfor er miljøterapeuten trent i å kjenne igjen tidlige tegn på negativ utvikling (Lystad 2010). Artikkelen tar for seg tiltak på ulike nivå, klassenivå, elev – lærer - relasjon, gruppevis, elev – elev - relasjon, og på individuelt nivå.

Lystad (2010) beskriver også temaet tverrprofesjonelt samarbeid. Miljøterapeuten har godt kjennskap til hjelpeapparatet, når skolen bruker miljøterapeuten som samarbeidspartner med andre instanser i psykososialt arbeid, vil skolen få en miljøterapeut med et stort kontaktnett som kjenner systemet godt. Miljøterapeuten er også trent i de vanskelige samtalene, og Lystad skriver at hun som miljøterapeut ofte har opplevd at usikre foreldre velger å ta kontakt med henne for å søke råd. Miljøterapeuter som arbeider i skolen kan trygge, støtte og forklare usikre foreldre med blant annet kontakt med andre hjelpeinstanser.

Skal skolen nyttiggjøre seg miljøterapeuten i skolen, må disse stillingene ha gode rammer slik at miljøterapeuten kan få bruke sin fagkompetanse og ressurs og Lystad mener det er behov for nye stillingsmaler i skolen.

4.2.2 «På full fart inn i skolen»

Denne artikkelen er basert på Unn Håvies masteroppgave: *Barnevernspedagoger som ny profesjon i grunnskolen*. Tall fra FO viser at det i de siste 20 årene har vært en jevn økning av miljøterapeuter ansatt i grunnskolen. Pr 2010 var det registrert 494 medlemmer som ansatt i grunnskolen, og det var miljøterapeuter ansatt i grunnskolen som enten var registrert som medlem i andre fagforbund, eller som ikke var organisert.

Ut i fra materialet kommer det fram at det utøves ulik praksis med henhold til ansettelse. Dette gjelder både i forhold til deltid- heltid, om en er den eneste miljøterapeuten på sin skole og om en arbeider i team, som igjen gir en ulikhet i forhold til hvilke arbeidsoppgaver en får i skolen. Årsaken til dette kan være at det blir opp til den enkelte skolen å definere hvilken yrkesgruppe de trenger

(assistenter, fagarbeidere eller miljøterapeuter), da ingen av disse er hjemlet, verken i lov eller avtaleverk.

Skolen velger allikevel mange ganger miljøterapeuten, og det begrunnes med at problemene i skolen er så omfattende at det er behov for en annen faglig tyngde enn hva en fagarbeider har. Miljøterapeuten sin styrke ligger blant annet i at de ikke er redde for å ta opp problemfylte og vanskelige tema med foreldre, og sett i et forebyggende perspektiv vil dette kunne bidra til at problemer i hjemmet kan oppdages tidlig, og derved hindre at problemene eskalerer. Miljøterapeuten velger også skolen, til tross for dårligere arbeidsvilkår enn lærerne. Miljøterapeutens bidrag i det tverrprofesjonelle samarbeidet kommer elevene til gode, som videre er med på å styrke skolens evne til å skape et inkluderende og godt skolemiljø.

4.2.3 «Miljøterapeuter i skolen – En prosessevaluering av første år med prosjektet «miljøterapeuter i skolen».

Etter oppdrag fra Fjell kommune har *Sintef Teknologi og Samfunn* kommet med en foreløpig rapport som heter «Miljøterapeuter i skolen». Målet med prosjektet var å samle kunnskap som kan bidra inn i utviklingen for å bruke miljøterapeuter i skolen som en ressurs. Kommunen ansatte fire miljøterapeuter som skulle arbeide på hver sin barneskole og skulle arbeide fire dager på sin skole og ha en felles møtedag med de andre miljøterapeutene, for å drøfte, diskutere, planlegge og videreutvikle rollen som miljøterapeut. De skulle arbeide på et noe overordnet nivå, med fokus på elevenes trivsel, forebyggende- og sosialpedagogisk arbeid. Målet var å være en ressurs for skolen som helhet. Ingen hadde en ferdigdefinert arbeids- og stillingsinstruks.

Oppsummert viser rapporten at prosjektet så langt har fungert bra. De fire barneskolene hadde ulik erfaring med miljøterapeuter i skolen, men det behovet som gikk igjen fra alle skolene var bistand i forhold til sosiale og emosjonelle utfordringer blant elever og elevgrupper.

Overordnet har prosjektet hatt tre hovedformål, Arbeid knyttet til enkeltelever og grupper av elever, utvikling av kompetanse sammen med lærerkollegiet, og strategisk og forebyggende arbeid på et overordnet nivå.

Konklusjoner for videre arbeid med prosjektet er behov for en arbeidsbeskrivelse for miljøterapeuten. Det må tydeliggjøres hva miljøterapeutrollen skal inneha, hvilke arbeidsoppgaver de skal ha og hvordan en organiserer / strukturerer arbeidet på kommunalt nivå.

5.0 Diskusjon

5.1 Innledning

Hvordan kan så miljøterapeuten arbeide for å sikre barns rett til et godt skolemiljø? Skolemiljøet favner som sagt både det fysiske og psykososiale miljøet i skolen. Det er det psykososiale miljøet som vil bli vektlagt i denne delen av oppgaven. Det psykososiale miljøet omhandler de mellommenneskelige og relasjonelle forholdene elevene opplever å ha i skolen. De grunnleggende behovene som å føle seg trygg og bli i varetatt, møte anerkjennelse og bli møtt med respekt (Berg, Nina B.J 2012).

Skolen er en av de aller viktigste sosialiseringarenaene i dagens kunnskapssamfunn. Skal barnet vokse opp til å bli et aktivt medlem av vårt samfunn, er det avhengig i å lykkes i skolesammenheng. De barna som vokser opp og ikke greier å fullføre grunnskoleutdanningen, risikerer å bli svært marginalisert og falle på siden av velferdssamfunnet (Berg, Nina B.J 2012). Sett fra et samfunnsperspektiv er det svært ulønnsomt.

I Håvies artikkel, «På full fart inn i skolen» kom det fram at cirka 10 – 20% av elevmassen vil, for en periode, ha behov for ekstra støtte på skolen. De resterende 80- 90% av elevene trives og har det bra på skolen. Tiltakspyramiden bidrar til å sette behov og tiltak for både disse elevene og de andre elevene i et system, og jeg vil derfor ta utgangspunkt i denne når jeg diskuterer miljøterapeutens arbeid og kompetanse, som et tiltak for å fremme et godt skolemiljø. Pyramiden er delt inn i tre nivåer, universelt nivå (Som skal favne alle elevene), selektert nivå (som skal favne noen elever, grupper av elever) og indikert nivå (der det arbeides direkte opp med enkeltelever).

5.2 Universelt nivå – alle elever

Forebyggende arbeid på et universelt nivå, tilsier at miljøterapeuten jobber med hele skolen som helhet som inkluderer alle elever. Fo og Utdanningsforbundet har satt opp flere punkter de mener er viktige arbeidsfelt miljøterapeuten kan jobbe med på universelt nivå. Overordnet kan denne miljøterapeuten være en tilgjengelig ressurs, både for elevene, lærerne, ledelse og foreldre. Det forventes at han / hun innehar kompetanse innen psykososialt arbeid og kompetanse med arbeid med barn som har fysiske, psykiske eller sosiale funksjonsvansker (Utdanningsforbundet og FO, Brosjyre 2012).

Skal miljøterapeuten få mulighet til å bruke sin kompetanse på et universelt nivå, er det flere måter dette kan gjøres på. Alle arbeidsområdene brosjyren har fått med er viktige, men jeg har valgt ut de punktene fra brosjyren som jeg mener er viktigst, og vil diskutere dem opp imot teori som er beskrevet tidligere.

- Være en tydelig og tilgjengelig voksen med kompetanse på psykisk helse og sosiale utfordringer for elevene.
- Delta i planlegging og gjennomføring av skoleomfattende tiltak for godt psykososialt miljø.
- Delta i planlagte og temabaserte foreldremøter.
- Delta i ressursteam på skolen.
- Samarbeide med instanser som PPT, skolehelsetjenesten, kommunal forebyggingsrådgiver og barneverntjenesten.

(Utdanningsforbundet og FO 2012).

Miljøterapeutens kompetanse er basert på sosialpedagogikk og teori om sosialt arbeid. Videre er denne fagprofesjonen god på å tenke helhetlig, arbeide løsningsorientert og arbeide med å fremme god sosial endring (FO 2006). I skolehverdagen oppstår det jevnlig problemer, og skolen har lang praksis i å tenke ut ifra et individperspektiv. Det oppstår hele tiden skiftende situasjoner og hendelser, som lærerne må forholde seg til. Dette er vanskelig og stiller store faglige og personlige krav til lærerne. Dette er kompleks, og for å redusere kompleksiteten er det en fare for å overforenkle problemet, og følgene blir den fundamentale attribusjonsfeil, at en forklarer problemer med egenskaper hos

individet. Når en tillegger barnet egenskaper som gjør atferden forståelig for læreren / den voksne, blir forståelsesrammen svært snever og man overser hvordan barnet på ulike måter blir preget av det kontekstuelle forholdet som omgir dem. Dette står i kontrast til forskningsbasert kunnskap som viser til forklaringer som dynamiske, komplekse og sammensatte (Overland og Nordahl 2013). Etter ni år i skolen er min erfaring at mange lærere oppfatter den ene eleven som er urolig, som årsaken til problemet. Når eleven ikke passer inn, er mange lærere raske til å ønske utredning for å finne en forklaring på problemet, og slik som jeg ser det, er ikke utredning alltid det beste for eleven.

Miljøterapeuten er vant til å tenke helhetlig, og har et systemisk perspektiv som innebærer en sirkulær forståelse av problemet. Dette ivaretar den komplekse forståelsesrammen om at barnet er mer enn et individ med et sett egenskaper, men blir påvirket av det sosiale systemet det er en del av. Samtidig blir barnets narrativer ivaretatt (Overland og Nordahl 2013). Dette er et godt utgangspunkt for å skape gode relasjoner til elevene, og være en trygg og tydelig voksen som barnet kan forholde seg til å få god støtte av.

Mange miljøterapeuter velger også å ta videreutdanning for å øke sin kompetanse innen sitt spesialfelt, noe som bidrar til økt kompetanse på psykisk helse og sosiale utfordringer barn sliter med (FO 2006). I følge Lystad er det mange lærere som er frustrerte over lang ventetid for bistand fra PPT, barneverntjenesten og andre samarbeidsinstanser. Når miljøterapeuten kan bistå som en trygg voksen vil barnet få hjelp mye tidligere, og disse lærerne opplever at miljøterapeuten er en hjelp som virker. De er tilgjengelige og de kommer fort i gang (Lystad, 2010). Dette kom også fram av Håvies artikkel, der flere rektorer har trukket fram miljøterapeutene som uredde for å ta opp vanskelige tema, som igjen har bidratt til å oppdage vanskelige hjemmeforhold tidligere, som har resultert i tiltak som har hindret problemene i å eskalere (Håvie 2012). Fra mitt ståsted kan miljøterapeuten også bidra til å roe situasjonen, og dermed finne andre løsninger som ikke nødvendigvis handler om å finne en diagnose på barnet. Moderne utviklingspsykologisk forskning er forenelig med det bio-psyko-sosiale vitenskapssynet. Forskingen fremhever at utvikling og modning av hjernen er forenelig med tilknytningsteorien. Det betyr at barn som har en alvorlig forstyrret tilknytning, kan vise atferd som ligner ADHD og autismespekterforstyrrelser på grunn av manglende modning i hjernen (Hertz 2011).

Samtidig er det viktig å forstå at dersom miljøterapeuten skal være en tilgjengelig ressurs, må noe av arbeidstiden være frigjort fra enkeltelever. Dersom vi ikke har avsatt tid, blir vi ikke tilgjengelige, noe som hindrer elevene til å etablere kontakt. Miljøterapeuten kan delta i planlegging i skoleomfattende tiltak og temabaserte foreldremøter. I august i fjor kom ny revidert utgave av opplæringsloven §9 A. Med den som bakteppe ble det satt nytt fokus på skolens psykososiale miljø Jf. Oppl. §9 a. Skal en få til gode tiltak som virker universelt, er en avhengig av å velge tiltak som tar utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap og konkrete arbeidsmodeller. Med bruk av en systematisk intervensjon, kan en sikre dette. Velger en tilfeldig intervensjon, tar utgangspunkt i noe en tror skal virke, vil sannsynligheten være stor for å mislykkes. Dersom skolens kultur har vært å velge ut i fra hva en tror virker, kan det være utfordrende å ta i bruk en systematisk intervensjon, da dette krever at alle lærere og ansatte blir stilt nye krav til, som kan resultere i motarbeidelse (Overland og Nordahl 2013). Det finnes flere modeller som er godkjente, som PALS (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling), De utrolige årene og A-ART (Adapted Aggression Replacement Training). Miljøterapeuten vil være en naturlig deltager i dette arbeidet, men trenger uansett kursing, dersom vedkommende ikke allerede har det. MOT er også et tiltak som flere skoler bruker, der miljøterapeuten kan være en naturlig ressurs. Flere miljøterapeuter i skolen har personlig erfaring fra arbeid i barneverntjenesten, PPT og andre samarbeidsinstanser. Dette innebærer at de vet hvordan disse instansene arbeider og tenker, noe som kan bidra til å gjøre samarbeidet lettere. Terskelen for å ta kontakt med spesielt barneverntjenesten, synes å være kortere for miljøterapeuten enn læreren. Dette anser jeg som en styrke for miljøterapeuten. Dersom miljøterapeuten deltar på de fleste møter med disse samarbeidsinstansene i det psykososiale arbeidet, vil en sikre et godt og stort kontaktnett, som bidrar til godt og effektivt samarbeid mellom disse og skolene (Lystad 2010).

I Håvies artikkel, kommer det frem at flere rektorer har beskrevet miljøterapeutens styrke som blant annet at de ikke kvier seg for å ta opp konfliktfylte og vanskelige temaer med elever og foresatte, som for eksempel bekymring for hjemmeforholdene (Håvie 2012). Mange lærere kvier seg for å melde et barn til barneverntjenesten. De synes det er vanskelig å komme i konflikt med foreldrene,

og opplever samarbeidet som vanskelig nok i utgangspunktet. Noen av dem synes det er vanskelig å trå inn i familiesværen, og mener skolen ikke har noe med hjemmeforholdene å gjøre. Som miljøterapeut kan dette oppleves som vanskelig og konfliktfylt.

Som utfyllende kompetanse og supplement til læreren, vil miljøterapeuten være en god hjelp. For å unngå konflikt mellom miljøterapeut og lærer, er det viktig med en rolleavklaring, hvem som skal ha ansvar for hva, hvem skal snakke med eleven og foreldrene om hva, for å ikke «overkjøre», ta fra læreren ansvaret, som læreren mest trolig ser på som sitt. Miljøterapeuten skal være et supplement til læreren, en ekstra kompetanse, ikke ta over lærerens funksjon og ansvar (Lystad 2010). Hvordan dette samarbeidet vil fungere er selvsagt også personavhengig. Noen lærere, og selvsagt miljøterapeuter, er bedre på samarbeid enn andre.

Å være en del av skolens ressursteam er også et naturlig arbeidsområde miljøterapeuten kan delta i. Miljøterapeuten innehar en kompetanse innen psykososialt arbeid som er en viktig del av ressursteamets oppgaver (FO 2006). Ressursteamet består av faste medlemmer som vil utvikle relasjoner til hverandre. Når det dannes gode relasjoner, blir vi mer åpne for hverandres fagkunnskap, noe som igjen kan bidra til bedre tjenester for barnet / ene som sliter. Dette er både lærere, ledelse, representanter fra PPT, skolehelsetjeneste og andre aktuelle samarbeidsinstanser. Sammen skaper dette tverrprofesjonelle møtet merviten. Det er samtidig viktig å synliggjøre grenseoverganger og overlappinger for å dra nytte av hverandres kunnskap som deles i for eksempel ressursteamet (Willumsen og Ødegård (red.) 2014).

Generelt for alle universelle tiltak som miljøterapeuten kan arbeide med, er det avhengig av det blir satt av tid både til for- og etterarbeid og gjennomføring av de enkelte tiltak (Lystad 2010).

5.3 Selektert nivå – Noen elever

Forebyggende arbeid på et selektert nivå tilsier at miljøterapeuten jobber med grupper av elever, noen få elever. Det kan også være en skoleklasse. Jeg har også her plukket ut de arbeidsoppgavene jeg mener er viktigst for å fremme et godt skolemiljø.

- Regelmessige alternative aktiviteter som elever kan delta i, enten ved behov eller etter egen plan.
- Planlegge og gjennomføre gruppetiltak der målet er å bygge relasjoner, styrke sosial kompetanse og moralsk utvikling. Dette kan også planlegges sammen med lærer for å bruke i klasserommet.
- Bidra til et godt læringsmiljø i klasserommet, som en samarbeidspartner for læreren.

(Utdanningsforbundet og FO 2012).

Også når miljøterapeuten arbeider på et selektert nivå, har den med seg sitt systemperspektiv i sitt møte med barn. De som sliter med psykososiale vansker i skolesammenheng, har like stort behov for å lykkes i skolen som barn som presterer bra sosialt som faglig. I følge Bronfenbrenners økologiske modell er kompleksiteten i oppvekstmiljøet til et barn stort, og barnet påvirker omgivelsene sine i like stor grad som omgivelsene påvirker barnet. Skolen og hjemmet er de to viktigste sosialiseringarenaene for barn, da det er der de oppholder seg det aller meste av tiden. Samspillet mellom et barn og omgivelsene påvirker barn forskjellig og derfor vil barn utvikle forskjellig kompetanse på de forskjellige arenaene. Ulike reaksjonsmåter og atferd blir et resultat som følge av dette. Atferd må derfor alltid sees sammen med den konteksten den viser seg i (Overland og Nordahl 2013). For disse elevene vil det i et forebyggingsperspektiv være bra å få delta i små grupper, for å gjøre noe helt annet, av og til. Det er viktig å tenke på gruppesammensetning når en setter sammen gruppene. Det aller beste er å få med elever som har god sosial kompetanse, slik at de vil fungere som gode rollemodeller for de få som trenger det. Tanken er at samspillet mellom elevene vil påvirke miljøet i positiv forstand, som igjen vil bygge opp barnets sosiale kompetanse. Miljøterapeuten kan ha små grupper med kjøkkenaktiviteter, turgrupper eller andre aktiviteter som elevene har interesse for. Det er viktig å bruke tid på å danne relasjoner og se eleven bak atferden. Når en skiller mellom eleven som person og atferden er det mye lettere å vise eleven anerkjennelse (Overland og Nordahl 2013). På den annen side er det viktig å stille rimelig høye krav til disse elevene, da elever som sliter, enten på hjemmebane eller med andre problemer, på denne måten vil oppleve å bli møtt med respekt, verdighet og anerkjennelse (Overland og Nordahl 2013). Dette kommer i konflikt når eleven blir

sett på som et forstyrrelsesmoment i klasserommet, og læreren mener problemet er løst når eleven er tatt ut. Ekstra vanskelig blir det når vi også vet at elever som er «vanskelige», sliter faglig og sosialt, trenger å være sammen med de andre i klassen for å ikke utvikle enda større problemer (Overland og Nordahl 2013). Elever med en atferd som læreren opplever som forstyrrende kan ha behov for andre alternativer, noen ganger. Det er uansett viktig å passe på så det ikke blir alt for ofte.

Dersom miljøterapeuten skal organisere disse gruppene, må det selvsagt være satt av tid til for- og etterarbeid. I følge Håvie viser funn fra datamaterialet hennes at grunnskolene organiserer stillingene for miljøterapeutene ulikt. En av grunnene kan være at disse stillingene ikke er hjemlet i lovverket. Det blir opp til den enkelte skolen å definere hvilket behov de har, om de skal ansette assistenter, fagarbeidere eller miljøterapeuter. Dette gir seg også utslag i hvilke typer arbeidsoppgaver miljøterapeutene får. Noen får kontaktlæreransvar for elever med særskilte behov, andre får oppgaver lik de assistenten får. Miljøterapeutene selv ønsker å få bruke sin fagkompetanse, men for å få til dette er de avhengige av, som tidligere nevnt, tid til for- og etterarbeid (Håvie 2012).

Et annet område som miljøterapeuten kan bidra som en viktig ressurs, er i klassesammenheng. Uansett om en er der for «en» elev, vil de andre elevene også ha nytte av at miljøterapeuten er tilstede. Når elevene arbeider med fag, har miljøterapeuten en unik mulighet til å bli kjent med elevene som en klasse, bli kjent med elevene enkeltvis, og danne relasjoner. Relasjoner er viktig.

Det som er det aller viktigste for et godt læringsmiljø, og som fremmer elevenes læring, er lærer – elev – relasjonen. Når læreren viser engasjement, støtter og respekterer sine elever, samt har forventninger til utvikling, opplever elevene å være mer motiverte til skolearbeid. De trives best på skolen de elevene som har et godt forhold til læreren sin. For de elevene som sliter på skolen er dette ekstra viktig, men enkelte av disse elevene tar lite initiativ til relasjonsbygging selv, så læreren må være ekstra på, i sitt arbeide for å bygge en god relasjon til denne eleven (Overland og Nordahl 2013). Her kan miljøterapeuten være et godt supplement for læreren, da vi kan ha bedre tid i undervisningssammenheng å bygge denne relasjonen. For det er også viktig at miljøterapeuten bygger gode relasjoner til elevene.

Som miljøterapeut i klassesammenheng og som en samarbeidspartner for læreren, er det viktig å avklare roller. Det er også viktig at ikke miljøterapeuten overtar klasseledelsen, og overkjører læreren. Da kan læreren miste autoriteten blant elevene, og samarbeidsklimaet mellom lærer og miljøterapeut blir kald, noe som elevene kan legge merke til. Denne måten å arbeide som miljøterapeut er den måten min skole og kommune har lagt opp til.

5.4 Indikert nivå – Få elever

Forebyggende arbeid på et indikert nivå tilsier at miljøterapeuten jobber med enkeltelever. En – til – en. Enten på eget rom eller i klasserommet sammen med de andre. Ut i fra brosjyren til Utdanningsforbundet og FO brukes miljøterapeuten enten forebyggende med elever det er bekymring for, eller elever på bakgrunn av sakkyndig vurdering / enkeltvedtak.

I forhold til elever det er bekymring rundt, kan miljøterapeuten ha arbeidsoppgaver som følger (Jeg trekker fram de som jeg mener er viktigst),

- Delta i kartlegging av hva som påvirker en elevs utfordring, sammen med lærer, elev og foreldre / foresatte.
- Delta i arbeidet med å sette opp mål og tiltak for eleven, sammen med lærer, elev og foreldre / foresatte.
- Samarbeide med hjemmet for positiv endring og utvikling. Veilede og støtte foreldre / foresatte.
- Samtaler med eleven.
- Samarbeide med barnevern, PPT, kommunal forebyggingsrådgiver og skolehelsetjeneste.

Er det oppfølging av elever på bakgrunn av sakkyndig vurdering / enkeltvedtak kan miljøterapeuten ha disse oppgavene (og jeg har valgt ut de viktigste),

- Arbeide ut fra enkeltvedtak
- Atferdsendrende tiltak
- Sosial ferdighetstrening
- Delta med utarbeiding og gjennomføring av dagsplan / ukeplan.
- Delta på å utforme og følge opp IOP og årsrapport.
- Miljøterapeuten kan også veilede andre ansatte og familie dersom det er innenfor miljøterapeutens fagkompetanse.

(Utdanningsforbundet og FO 2012).

Skolen har to viktige opplæringsprinsipper som gjelder for all opplæring og for alle elever. Inkludering – Den enkelte skole skal gi alle elever et opplæringstilbud som fremmer læring og positiv faglig og sosial utvikling. Tilpasning – Opplæringstilbudet skal være tilpasset den enkelte elevs behov og forutsetninger. Ingen skal få et bedre eller dårligere opplæringstilbud enn andre, den skal være likeverdig for alle elever (Overland og Nordahl 2013).

Det har mange elever på skolen som har behov for ekstra støtte både i undervisningssammenheng og i sosiale sammenhenger. Noen av elevene har såpass store hjelpebehov at de har en voksen sammen med seg hele tiden. Jeg tenker da spesielt på elever med diagnoser som innebærer utviklingshemming. Noen av disse elevene er det behov for å danne team rundt, slik at det blir mest mulig forutsigbart for eleven, både når det gjelder dagsplan/timeplan, sosiale regler og voksne som reagerer mest mulig likt. Dette er krevende arbeid. Dersom miljøterapeuten blir satt til slike arbeidsoppgaver i størsteparten av stillingen sin, er det lett å komme på siden av de andre kollegaene, lærerne på skolen. I rapporten fra Fjell kommune, kom det fram at miljøterapeutene så de andre miljøterapeutene som sine nærmeste kollegaer, til tross for at de arbeidet fire av fem dager på hver sin skole (Sintef 2017). I følge rapporten handler dette mest trolig om at det er de andre miljøterapeutene de identifiserer seg med, siden de har hatt en jevnlig kontakt med drøftinger om problemstillinger knyttet til det forebyggende arbeidet på skolene. En annen forklaring kan også være at de arbeidet på siden av lærerne, mer enn sammen med dem.

Elever med sakkyndig vurdering skal ha IOP og det skal skrives årsrapporter. Miljøterapeuten kan bistå lærer med dette arbeidet. Der det er snakk om elever med slik grad av funksjonshemming som gjør at det ikke er tjenlig å delta i klasseundervisningen, blir det vanskelig for kontaktlærer å danne en god relasjon til eleven. Særlig dersom eleven ikke har undervisningstimer med nevnte lærer, blir dette vanskelig. Miljøterapeuten kan skrive IOP og årsrapporter, men det er lærer som signerer. Dette blir et paradoks, og jeg har erfart at det har læreren syntes også. Dette kan løses ved at både miljøterapeuten og kontaktlærer signerer. En av årsakene til dette er at det er kontaktlærer som sitter med det

faglige ansvaret for sine elevers skolefaglige tilbud. Miljøterapeuten sin ansettelse er ikke dette hjemlet, ikke i lovverk og ikke i avtaleverk (Håvie 2012).

Ved arbeid med elever med funksjonshemming er det naturlig at miljøterapeuten deltar i samarbeidet med hjemmet, og det er oftere kontakt mellom miljøterapeut og hjem enn kontaktlærer og hjem. I tilfeller der eleven er tett oppdekt av miljøterapeut men samtidig følger klassen, er ikke dette like selvsagt. Vi vet at gode relasjoner mellom lærer og elev er viktig. Det som også er viktig, og spesielt i tilfeller der foreldrene er usikre på barnets skoletilbud, at det arbeides for å danne gode relasjoner til foreldrene også. Som Overland og Nordahl skriver, og jeg siterer:

«Fordi foreldrene er elevens viktigste voksne, vil en relasjonsbygging til den enkelte elev også omfatte foreldrene. For de aller fleste foreldre vil en lærer som er opptatt av deres barn, og som er støttende og viser foreldrene respekt, være en lærer de kan få tillit til. En slik tillit er et godt utgangspunkt for samarbeid (Nordahl 2007)»

(Overland og Nordahl 2013, 129).

Når miljøterapeuten er en som eleven tilbringer mye tid sammen med, er det i et forebyggingsperspektiv viktig å danne god relasjon mellom miljøterapeuten og foreldrene også. Det er eleven godt tjent med.

Når en arbeider med enkeltelever, betyr det at det er behov for å sette seg inn i lekseplaner og andre nødvendige forberedelser før timen starter. Det er lite tilfredsstillende å møte opp til time med elever som må ha god struktur, uten å ha forberedt seg. Det er derfor her også behov for tilrettelegging at tid til for- og etterarbeid.

6.0 Arbeidsinstruks og arbeidstidsbestemmelser

Tall fra FO viser en jevn økning av miljøterapeuter som har blitt ansatt i skolen de siste 20 årene. Selv om vi kan anta at det er mørketall (ikke organisert eller tilhører et annet forbund), har det fra 2008 til 2010 gått fra 107 til 494 medlemmer.

Dette gir en klar indikasjon på at det er behov for miljøterapeuter i skolen. Håvie viser til at skolene mener det er behov for denne fagkompetansen, da miljøterapeuten har en annen tyngde i utdanningen sin enn hva fagarbeideren har. Dette er det behov for da elevmassen i dag har mer psykiske vansker og problematferd (Håvie 2012).

Skal miljøterapeuten få gjort et godt stykke arbeid, kreves det tid til for- og etterarbeid. Uansett på hvilket nivå i tiltakspyramiden en arbeider på, vil dette være et behov. Det er ulike ansettelsesforhold rundt om på de forskjellige skolene. Dette gjelder både i forhold til deltid- heltid, om miljøterapeuten arbeider alene eller om den arbeider i team med andre miljøterapeuter. Arbeidsoppgavene varierer også stort, og det varierer hva miljøterapeuten blir ansatt som. En årsak er at miljøterapeutstillinger i skolen ikke er hjemlet verken i lovverk eller avtaleverk (Håvie 2012).

Som miljøterapeut i skolen opplever jeg det som urettferdig å bare ha 80% stilling, når jeg vet jeg kunne gjort mer, hadde jeg hatt mer tid til for- og etterarbeid for å planlegge og gjennomføre ulike arbeidsoppgaver rettet mot elevene. Noen kommuner praktiserer lærervilkår for sine miljøterapeuter, så det er ikke umulig, selv om det også er et økonomisk spørsmål. Det er også behov for en tydelig stillingsinstruks, der miljøterapeutens hovedoppgaver og ansvar blir tydeliggjort.

7.0 Avslutning

De siste årene har skolene rundt om i landet ansatt miljøterapeuter i forskjellige stillinger. Skoleeiere ser at problematikken i skolene er mye mer sammensatt og kompleks, og at det derfor er behov for miljøterapeutens kompetanse med psykososialt arbeid. I 2017 kom det også ut en nyrevidert utgave av opplæringsloven §9A, som skal sikre at de forskjellige skolene handler mest mulig likt når elever opplever mobbing og krenkelser på skolen. Dette er viktig da mobbing og krenkelser kan føre til psykisk uhelse.

Jeg har tatt utgangspunkt i tiltakspyramiden for å diskutere hvordan miljøterapeuten kan arbeide for å sikre barns rett til et godt skolemiljø. Miljøterapeuten kan bidra innen mange tiltak, både sammen med andre og alene. Det aller viktigste for å få gode stillinger som vil gagne elevene, skolen og sist men ikke minst miljøterapeutene, bør de ha stillinger som arbeider både på universelt, selektert og på indikert nivå. Da blir kompetansen brukt på en best mulig måte, alle elever har mulighet til å danne en relasjon til miljøterapeuten og miljøterapeuten vil fortsette å være en del av det store fellesskapet innad i kollegiet.

Utfordringen som kommer fram ligger i miljøterapeutens arbeidstid. De færreste miljøterapeuter har full stilling. Skal denne fagprofesjonens kompetanse utnyttes på en best mulig måte, må det bedre rammer som gir rom for tid til for- og etterarbeid. Konklusjon på denne oppgaven må bli at miljøterapeuten har god kompetanse for å bidra til å sikre barns rett til et godt skolemiljø, men skal kompetansen utnyttes på en best mulig måte, må arbeidstid og arbeidsinstruks bedres.

8.0 Litteraturliste

Berg, Nina B.J., 2012. *Føre var. Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal.

Djupedal-utvalgets utredning.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

FO og utdanningsforbundet 2008

<https://www.fo.no/getfile.php/137588->

[1377694144/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Tverrfaglig%20samarbeid%20i%20skulen%20-%20Utdforb%20og%20FO%202012%20.pdf](https://www.fo.no/getfile.php/137588-1377694144/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Tverrfaglig%20samarbeid%20i%20skulen%20-%20Utdforb%20og%20FO%202012%20.pdf)

FO 2014

<https://www.fo.no/getfile.php/1317066->

[1412599288/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Kompetanse_A5%20lav%202014.pdf](https://www.fo.no/getfile.php/1317066-1412599288/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Kompetanse_A5%20lav%202014.pdf)

Gjertsen, Per-Åge, 2013. *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget.

Guldbrandsen, Liv Mette, red. 2006. *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Innføring i psykologiske perspektiver, 2. utg. 2017. Oslo: Universitetsforlaget.

Håvie, Unn, 2012. *På full fart inn i skolen*. Fontene 10/12

Kvello, Øyvind, red. 2016. *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal.

Overdal, Terje og Nordahl, Thomas, 2013. *Rett og plikt til opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hertz, Søren, 2011. *Barne- og ungdomspsykiatri*. Oslo: Gyldendal.

Stette, Øystein, 2017. *Kap. 9 A, Opplæringsloven, Elevenes skolemiljø*. Oslo: Pedex.

Lystad, Anne Hilde, 2010. *Ny sjanse i skulen – miljøterapeuter som forebyggende tiltak*. Utdanning nr. 4/26. februar 2010.

Sintef Rapport miljøterapeuter i skolen.

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2487556/2017-00816_Milj%25C3%25B8terapeuter%2bi%2bskolen_Mordal.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tiltakspyramiden:

<http://docplayer.me/13443614-Notteroy-kommune-skole-og-barnehagekontoret-november-2011-den-som-ikke-onsker-a-bli-bedre-slutter-a-vaere-god-ukjent.html>

Willumsen, Elisabeth og Ødegård, Atle, red. 2014. *Tverrprofesjonelt samarbeid*. 2. utg. 2016. Oslo: Universitetsforlaget.

