



Rapport 0511

Hege Bakken, Dag Magne Berge og Kristine Eikrem

Sosialpedagogisk team ved Sellanrå skole
Evaluering av et forsøksprosjekt



MØREFORSKING
Molde AS

Hege Bakken, Dag Magne Berge og Kristine Eikrem

*SOSIALPEDAGOGISK TEAM VED SELLANRÅ SKOLE
EVALUERING AV ET FORSØKSPROSJEKT*

Rapport 0511

ISSN 0806-0789
ISBN 82-7830-083-6
Møreforskning Molde AS
Desember 2005

Tittel: Sosialpedagogisk team ved Sellanrå skole.
Evaluering av et forsøksprosjekt
Forfatter(-e): Hege Bakken, Dag Magne Berge og
Krisitne Eikrem
Rapport nr.: 0511

Prosjektnavn: Evaluering av forsøksprosjekt med
sosialpedagogisk team ved Sellanrå skole
Prosjektleder: Dag Magne Berge
Finansieringskilde: Sellanrå skole og Høgskolen i Molde

Rapporten kan bestilles fra: Høgskolen i Molde, biblioteket,
Boks 2110, 6402 MOLDE.
Tlf.: 71 21 41 61, faks: 71 21 41 60,
epost: biblioteket@himolde.no - www.himolde.no

Sider: 85
Pris: Kr 100,-

ISSN 0806-0789
ISBN 82-7830-083-6

Sammendrag:

Dette er en evaluering av et forsøksprosjekt med sosialpedagogisk team ved Sellanrå skole i Molde. Hovedmålet for prosjektet er å gi et bedre tilbud til elever som representerer store sosiale utfordringer for skolen.

Rapporten viser at det sosialpedagogiske teamet har styrket skolens evne til å løse slike utfordringer. Spesielt de gruppebaserte tiltakene, organisert utenfor ordinære klasse-situasjoner, har fungert positivt for målgruppen. Tiltakene har gitt disse elevene mestringsfølelse og høyere sosial status. Det sosialpedagogiske teamet har bidratt til at skole og elever fungerer bedre sammen. Prosjektet har i så måte tilført skolen ny og nyttig kompetanse.

Rapporten drøfter også de utfordringer som har vært knyttet til innføring av en ny profesjon (vernepleiere) i skolen, til forankring av prosjektet blant lærerne og til samarbeidet mellom skole og utenforliggende barnevernsinstitusjon.

Forord

Denne rapporten omhandler en evaluering av et forsøksprosjekt med sosialpedagogisk team ved Sellanrå skole, Molde. Forsøksprosjektet var opprinnelig beregnet for en toårsperiode, fra høsten 2003 til høsten 2005, men er nå forlenget med ett år. Denne evalueringen dreier seg i all hovedsak om den opprinnelige forsøksperioden.

Evalueringen er gjort på oppdrag fra Sellanrå skole. Den er finansiert av Sellanrå skole og Høgskolen i Molde.

Oppdragsgiver har sørget for rask og effektiv tilrettelegging i forbindelse med datainnsamlingen. Mastergradsstudentene Moira Warner, Charles Kenyah Ansah og Anne Marte Ostad har foretatt en meget nyttig spørreskjemaundersøkelse blant lærerne på skolen. Siv Inger Hollen som har skrevet ut de personlige intervjuene for oss. Tusen takk til alle sammen. Vi takker også våre informanter og respondenter.

Kristine Eikrem er vernepleier med videreutdanning i spesialpedagogikk, første og andre avdeling. Hege Bakken er sosiolog. Dag Magne Berge er statsviter. De to førstnevnte arbeider i vernepleierutdanningen ved Avdeling for helse- og sosialfag, mens sistnevnte arbeider ved Avdeling for økonomi, informatikk og samfunnsfag, alle ved Høgskolen i Molde.

Molde, 7. desember 2005

Dag Magne Berge

Hege Bakken

Kristine Eikrem

Forord.....	3
1 Innledning.....	7
1.1 Kort om problemstilling og evalueringens mandat.....	7
1.2 Skole og kompetanse.....	8
1.3 Teoretiske perspektiver.....	11
1.4 Metode og datagrunnlag.....	17
2 Det sosialpedagogiske teamet ved Sellanrå skole – en kort beskrivelse.....	19
2.1 Bakgrunn og initiativ.....	19
2.2 Sos.ped.teamets mandat, målgrupper og mål for arbeidet.....	20
2.3 Utviklingen av prosjektet.....	21
3 Effekten av det sosialpedagogiske teamet`s arbeid med barna.....	25
3.1 Det første året med sosialpedagogisk team.....	25
3.2 Det andre året med sosialpedagogisk team - Vernepleierne ut av klasserommet: ”fra assistent til sosialarbeider ”.....	27
3.3 Effekten av det sosialpedagogiske teamets arbeid med barna.....	28
3.4 Mestring – å styrke elevenes sosiale kompetanse.....	30
3.5 Fra sosial kompetanse til faglig læring.....	33
3.6 Effekten av det sosialpedagogiske teamets arbeid på klassemiljøet.....	35
3.7 Oppsummering.....	36
4 Samarbeidet med lærere og assistenter.....	37
4.1 Arbeidsdeling og samarbeid.....	37
4.2 Kompetanse og tilnærming.....	41
4.3 Nytteverdien av sos.ped.teamets virksomhet.....	48
4.4 Samarbeidet med assistentene.....	50
4.5 Oppsummering.....	52
5 Skolens styring av prosjektet.....	53
5.1 Lærernes deltakelse i prosjektutformingen.....	53
5.2 Forholdet til vernepleierne.....	57
6 Samarbeidet med Trastalia.....	61
6.1 Innledning.....	61
6.2 Løpende evaluering og styring av prosjektet.....	61
6.3 Mottak og ”utskrivning” av elever.....	64
6.4 Samarbeid om barna.....	67
6.5 Oppsummering.....	71
7 Konklusjon.....	73
Referanser.....	79
Vedlegg.....	81

1 Innledning

1.1 Kort om problemstilling og evalueringens mandat

Høsten 2003 ble det som et forsøksprosjekt etablert et sosialpedagogisk team ved Sellanrå skole i Molde. Det ble ansatt to vernepleiere i teamet. Prosjektet hadde i utgangspunktet en tidsramme på to år. Prosjektet ble i 2005 forlenget med ett år.

Den direkte bakgrunnen for prosjektet er at det i Sellanrå skoles nedslagsfelt ligger en barnevernsinstitusjon, barneavdelingen ved Trastalia barne- og familieheim. Barn bor ved denne institusjon i kortere perioder og går da på Sellanrå skole.

Flere av barna fra barnevernsinstitusjonen oppleves av skolen å ha problemer med å fungere sosialt. Det er gjerne ”de mest utfordrende elevene”.¹ Hensikten med teamet var å ansette personer med en spesiell kompetanse for å håndtere disse utfordringene. I Molde kommunes søknad til Møre og Romsdal fylkeskommune om midler til prosjektet heter det at det overordede målet for tiltaket er ”[...] å gi elever med relasjons- og samspillsvansker et trygt, godt og forutsigbart skoletilbud. For å oppnå dette må vi

- utvikle og fornye kompetanse og opplæringspraksis i skolen
- utvikle gode samarbeidsrutiner mellom hjem, hjelpeinstanser og skole.”²

Dette er videre presisert i 12 punkt i prosjektsøknaden. Blant annet – med henvisning til punktet om kompetansefornyelse ovenfor – var det sosialpedagogiske teamet påtenkt en rolle som veileder overfor lærere og assistenter.

Mandatet for denne evalueringen er generelt å undersøke hvorvidt og i hvor stor grad det sosialpedagogiske teamet har medvirket til at en har oppnådd eller nærmet seg det som var hovedmålet for tiltaket. Mer presist forsøker vi å besvare to hovedspørsmål:

1. Hvilken effekt har det sosialpedagogiske teamet hatt for målgruppen³
2. Hva har eventuelt hindret eller hemmet måloppnåelse

¹ Årsmelding for Sellanrå skole 2003 – 2004.

² Brev fra Molde kommune, skolesjefen, til Møre og Romsdal fylkeskommune av 06.02.2003: *Søknad om prosjektmidler ”Etablering av fagteam”*.

³ Som en del av målgruppen for prosjektet inngikk også innvandrerbarn. Forholdet til disse barna er ikke særskilt behandlet i denne evalueringen.

I arbeidet for å besvare disse spørsmålene har vi fokusert både på de direkte relasjonene mellom det sosialpedagogiske teamet og de enkelte barna, forholdet mellom det sosialpedagogiske teamet og skolen for øvrig (ledelse, lærerstab og assistenter) og teamets rolle i skolens samarbeid med andre instanser – med spesiell vekt på barnevernsinstitusjonen Trastalia.

Prosjektet ble planlagt bemannet med en vernepleier og en barnevernspedagog. Av ulike grunner ble det altså ansatt to vernepleiere. Det er mulig at en bemanning som planlagt hadde gitt noen andre resultater. Dette er imidlertid ikke vurdert i denne rapporten. Vi har tatt utgangspunkt i den bemanningen prosjektet fikk.

1.2 Skole og kompetanse

Den inkluderende skolen

Skolen skal ivareta mange funksjoner og oppgaver i samfunnet vårt. Opplæringslova § 1-2 skriver at *”Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.”* Denne målformulering kan gi mange muligheter for å tolke hvilke oppgaver skolen skal arbeide med. Ut fra opplæringsloven og læreplanen står det imidlertid at skolen skal arbeide på en slik måte at alle elever tilegner seg faglig kompetanse samt at de skal utvikle elevenes sosiale kompetanse.

Inkludering, likeverdige og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det innebærer at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få de samme mulighetene for å lære og å utvikle seg. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi variert og differensiert opplæring. Retten til tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning. (St.meld nr 30 2003 – 2004: Kultur for læring). I opplæringslova § 5-1 står det at:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for

opplæringstilbud som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven.

Inkludering innebærer mer enn bare fysisk integrering av enkeltelever. I NOU 2003: 16: s 85 synliggjør Skogen mfl sin forståelse av inkludering på denne måten:

- Det angår hele skolen som system – ikke bare særskilte elevgrupper
- Alle elever skal tilhøre et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap
- Å delta i det faglige fellesskapet, der alle får utnyttet sitt læringspotensiale, krever tilpasning av undervisningen når det gjelder forhold som mål, lærestoff/innhold, arbeidsmåter, vurdering og rammebetingelser
- Å delta i det sosiale og kulturelle fellesskapet, der alle elever skal få lære i felles aktivitet med andre, og få være naturlige og selvfølgerlige deltakere i et fellesskap der mangfold betraktes som en berikelse. Inkludering forutsetter samarbeid og demokrati mellom elever, tilsatte og foresatte.

I følge Misund (2005) gjelder målet om sosial inkludering alle elever. Hun mener at det kan *”innebære at noen elever trenger ekstra behov for sosial oppfølging for at de skal kunne tilegne seg faglige ferdigheter”* (s 12).

I opplæringen som skal tilpasses den enkelte elev kan skolen møte mange utfordringer. Mange hevder at lærernes og skolens rolle har blitt mer omfattende og uttrykker behov for å få andre yrkesgrupper inn i skolen. En kan tro at det vil være behov for variert kompetanse som kan gi en tilpasset opplæring i forhold til den enkeltes elev forutsetninger og behov. NOU 1995:18 skriver at:

”Med det utvidede opplæringsbegrepet vil kompetansen som trengs i spesialundervisning, ikke alltid være den samme som for ordinær undervisning. Vernepleiere, fysioterapeuter, ergoterapeuter, psykologer og andre vil i visse tilfelle kunne være godt kvalifisert til å drive opplæring som personer med tradisjonell læreutdanning” (s 124).

Også NOU 2003:16 skriver om viktigheten av å heve skolens kompetanse samt *”vurdere bruken av annen pedagogisk kompetanse i forhold til behov hos den enkelte elev eller lærling og i forhold til det samlede miljøet på lærestedet”* (s 98). I opplæringslova § 10-8 fremheves det blant annet at det er skoleeieren som har ansvaret for at det er riktig og nødvendig kompetanse på deres skole.

På Sellanrå skole opplevde lærerne, i følge søknaden om prosjektmidler, at utfordringene av og til ble for store. De opplevde også *”at det skortet på tilstrekkelig kompetanse og tid til samarbeid”* (s 2). Skolen ønsket å trekke inn personer som hadde mer kjennskap til atferdsproblematikk (jfr prosjektsøknaden s 2). Ledelsen besluttet derfor å søke om midler for å opprette et sosialpedagogisk team. Dette kan forstås slik at skolen forsøker å sikre et samsvar mellom lovverket, læreplanen (L-97), og prosjektet ved Sellanrå skole.

Den sosialpedagogiske kompetansen i skolen

Vernepleieryrket har eksistert i ca 40 år. Fra ca 1960 ble vernepleierutdanningen en treårig helse- og sosialarbeiderutdanning på høghskolenivå rettet mot arbeid med mennesker med ulike funksjonshemninger. I Fagplan for vernepleierutdanninga i Molde står det at: *”Vernepleiere arbeider med barn, ungdom, voksne og eldre som har, eller står i fare for å utvikle funksjonsvansker av fysisk, psykisk og sosial karakter”* (2004 s 3). Utdanningen fører frem til offentlig autorisasjon som vernepleier.

Vernepleierutdanningen har hatt og har sterk tilknytning til utviklingshemmede som målgruppe. I følge Pettersen (2005) bidrar rammeplanene for utdanningen (av 1988 og 1999) til at vernepleierens arbeidsfelt knyttes mindre opp til spesifikke målgrupper og mer til profesjonens kompetanse. Dette medfører, i følge Pettersen (2005), at det åpner for å rekruttere vernepleiere til flere målgrupper enn bare utviklingshemmede. Hovedsakelig arbeider vernepleiere innenfor ulike deler av helse- og sosialsektoren, men flere arbeider også i privat sektor og i skoleverket (www.vernepleier.no).

Formålet med vernepleierutdanninga er, i følge rammeplanen, *”å utdanne brukerorienterte og reflekterte yrkesutøvere som er kvalifisert til å utføre miljøarbeid og habiliterings- og rehabiliteringsarbeid sammen med mennesker som har bruk for slike tjenester”* (kap 3 s 4).

Vernepleiere bruker helhetlig arbeidsmodell som utgangspunkt for sitt arbeid (se vedlegg nr. 1). Andre profesjoner bruker lignende modeller i sitt arbeid; lærerne har for eksempel den didaktiske relasjonsmodell og sykepleiere har sykepleierprosessen.

Helhetlig arbeidsmodell kan sies å synliggjøre miljøarbeid som vernepleierens primære funksjon. I følge Linde og Norlund (2003) kan miljøarbeid beskrives som: ”forståelsen og begrunnelsen for og gjennomføringen av en systematisk planlagt handling sammen med eller for en tjenestemottaker” (s 22). Som vernepleier kreves det at det arbeides systematisk og helhetlig arbeidsmodell brukes for å kunne ivareta dette.

Helhetlig arbeidsmodell består av flere faser som kartlegging, analyse, målvalg, tiltak og evaluering. I alle fasene må vernepleiere samarbeide med personen selv, og eventuelt pårørende og andre yrkesgrupper. Både etiske vurderinger, omsorgspolitiske og juridiske vurderinger må fokuseres i alle fasene. Valg av tilnæringsmåter må begrunnes. Arbeidsmodellen synliggjør at arbeidet forgår i en prosess og fasene står i et gjensidig påvirkning i forhold til hverandre. Vernepleierens arbeidsmetode (helhetlig arbeidsmodell) krever avsatt tilstrekkelig tid til å planlegge og å evaluere tiltak/tilbud som blir satt i verk. Dette for å kvalitetssikre en god faglig dokumentasjon på arbeidet som utføres.

I vernepleierens arbeid med mennesker med funksjonshemming er selvbestemmelse/medbestemmelse fra den/de det gjelder vektlagt samt at arbeidet bygger på personens premisser. Det vil være behov for ulike typer kunnskap og bruk av tilnæringsmåter fra forskjellige fagområder; for å kunne yte bistand til personer slik at en oppnår best mulig mestring, funksjonsevne og sosial deltakelse. Vernepleierutdanningen består av kunnskap fra mange fagområder⁴ som danner grunnlaget for vernepleierens kunnskap. Som beskrevet nedenfor viser det at pedagogikk er en vesentlig del av vernepleierutdanningen (12 studiepoeng).

1.3 Teoretiske perspektiver

Profesjonsteoretisk perspektiv

Etableringen av det sosialpedagogiske teamet innebar at en ”ny” profesjon; det vil si vernepleie, ble representert i skolen. Vernepleiere har etter hvert kommet inn på nye typer

⁴) Vernepleierens ulike fagområder er – Studiepoengfordeling (sp) fra rammeplan til fagplan: stats- og kommunalkunnskap og helse- og sosialpolitikk (12 sp), sosiologi og sosialantropologi (12 sp), jus (12 sp), vitenskapsteori og forskningsmetode (6 sp), generell sosial og utviklingspsykologi (12 sp), generell pedagogikk og sosialpedagogikk (12 sp), Medisinske- og naturvitenskaplige emner (21 sp), pleie og omsorg (15 sp), psykisk helsearbeid (9sp), fagets utvikling, ideologier, etikk og yrkesrolle (15 sp), ferdighets- og atferdslæring (15 sp), velferdsarbeid (12 sp), arbeid med grupper, organisasjoner og nettverk (9 sp) og kommunikasjon, samhandling og konfliktløsning (15 sp). Til sammen 180 studiepoeng.

arbeidsarenaer med nye brukergrupper (Tepstad Utvær 1994, Botslangen 2000, Horndalen 2001, Pettersen 2005). Dette kan føre til en del utfordringer for forholdet mellom de ulike profesjonene og yrkesgruppene som jobber på disse arenaene.

Vi har blant annet valgt å ta utgangspunkt i noen av begrepene i Andrew Abbots systemperspektiv for å belyse noen av problemstillingene i undersøkelsen. Begrepet profesjon har blitt definert på ulike måter, men vi tar utgangspunkt i Abbott som sier at profesjoner er yrkesgrupper som innehar abstrakt kunnskap som anvendes i et arbeidsfelt (Abbott 1988: 8).

Det kan oppstå utfordringer når en profesjon entrer et yrkesområde som tradisjonelt sett har vært forbeholdt andre profesjoner og yrkesgrupper. I denne sammenhengen ser vi begrepet *jurisdiksjon* som svært sentralt. Abbott (1988) definerer begrepet **jurisdiksjon** som en **profesjons eller yrkesgruppes myndighet, ansvar og kontroll innenfor og over et arbeidsområde** (Erichsen 1996: 46, Iversen 2000: 22).⁵

Relasjonene mellom profesjonene blir utformet gjennom konkurranse, arbeidsdeling og utforming av arbeidet på den enkelte arbeidsplass⁶ (Abbott 1988). Når flere profesjoner og yrkesgrupper er representert i samme arbeidsfelt blir arbeids- og oppgavedelingen mellom de ulike aktørene et viktig spørsmål. I en slik situasjon kan grensene og arbeidsdelingen mellom profesjonene endres, og flere profesjoner kan gjøre krav på det samme arbeidsområdet/fagområdet. Det kan dermed oppstå juridiske konflikter (Tepstad Utvær 1994: 20, Erichsen 1996: 46).

Et viktig område å se på for oss er derfor hvilket ansvar og myndighet de ulike profesjonene og yrkesgruppene har i forhold til arbeidet med målgruppene. Her vil det være relevant å trekke inn erfaringer fra andre skoler som har ansatte med sosialfaglig utdanning. I en artikkel i tidsskriftet "Spesialpedagogikk" har Jøsang (2000) sett på utfordringer som kan oppstå når barnevernpedagoger og sosionomer blir ansatt i skolen. Han peker blant annet på at det kan oppstå uklare grenser mellom assistenter og miljøarbeidere med sosialfaglig høgskoleutdanning når det gjelder sosialpedagogiske oppgaver, og at det er viktig at miljøarbeidernes

⁵ Skoleverket har tradisjonelt vært dominert av allmennlærere som har hatt "jurisdiksjon over" generelle pedagogiske og fagdidaktiske oppgaver i grunnskolen.

⁶ Vi har valgt å avgrense vår diskusjon til arbeidsdeling og tjenesteyting på den enkelte arbeidsplass; det vil si på mikronivå. Abbots systemperspektiv omfatter også makronivå; der for eksempel forholdet mellom profesjoner og offentlige myndigheter er sentralt. Abbott vektlegger også at profesjonene blir konstruert i et samspill mellom mikro- og makronivå. For drøftinger av dette se for eksempel Tepstad Utvær (1994) og Botslangen (2000).

rolle avklares i forhold til klassestyrerens sosialpedagogiske oppgaver, og skolens sosial-/spesialpedagogiske støtteapparat (Jøsang 2000: 32). Gustavsson (2004) har også diskutert skolens behov for hjelp til sosialpedagogiske oppgaver, og hvilken rolle og arbeidsoppgaver sosionomer kan ha i skolen (Gustavsson 2004: 19).

Når flere profesjoner og yrkesgrupper er representert på samme arena kan det også oppstå ulike oppfatninger om hva som er den ”beste” måten å jobbe på, både når det gjelder oppgavedefinering, organisering av arbeidet, arbeidsformer, og arbeidsdeling. Vi anser det derfor som nyttig å se nærmere på hva som blir sett på som viktig kunnskap og kompetanse ved skolen. I Abbotts perspektiv er de tre følgende dimensjonene viktige for å forstå profesjoners tilnærming til arbeidet (Abbott 1988: 40ff)⁷:

Diagnostisering – klassifisering eller definering av et problem

Fortolkning - virksomheten med å forklare et problem eller problemområde

Behandling – løsning eller tiltak

Dette omhandler hvordan profesjonene definerer og klassifiserer arbeidsoppgavene; for eksempel hvordan de tolker elevenes behov, hvilke mål de vektlegger i arbeidet med elevene, hva de prioriterer, og hvilke tiltak og metoder de bruker. Vi går ut fra at kjennetegn ved profesjonene vil være avgjørende for evne og vilje til tverrfaglig samarbeid.

Samarbeid og avhengighet mellom oppgaver

Thompson (1973) skiller mellom ulike former for avhengighet mellom oppgaver i organisasjoner; felles ressursavhengighet, sekvensiell avhengighet og gjensidig avhengighet (Jacobsen og Thorsvik 2002: 89)⁸.

Thompson (1973) definerer sekvensiell avhengighet som at en arbeidsoppgave må være utført før en annen kan overta oppgaven og jobbe videre. Gjensidig avhengighet er en sterkere form for avhengighet, der flere aktører deltar i hele eller i deler av arbeidsprosessen, slik at

⁷ Knut Dahl Jacobsens (1978) begrep ”problemstruktur” er relevant i denne sammenhengen. Problemstrukturen består av de ansattes sosiale identifikasjoner, verdioppfatninger og situasjonsoppfatninger. Forskjellen fra Abbott er at Jacobsen også trekker inn det han kaller ”sosial identifikasjon”: de ansatte vurderer ulike alternativer i forhold til mulige konsekvenser for gruppen (her profesjonen). Problemstrukturen omhandler forholdet mellom mål og hvilke virkemiddel som blir valgt (Jacobsen 1978: 5).

⁸ I denne rapporten har vi begrenset oss til sekvensiell og gjensidig avhengighet. For forklaring av ”felles ressursavhengighet”, se for eksempel Jacobsen og Thorsvik (2002: 89).

arbeidsoppgavene veksler mellom instansene (Hvinden 1994). Det er da behov for fleksibilitet, og i tillegg får en et stort behov for informasjonsflyt alle veier (Jacobsen og Thorsvik 2002: 89). Vi anser disse begrepene som nyttige fordi vi går ut fra at profesjonenes og yrkesutøvernes opplevelse av avhengighet mellom deloppgaver kan påvirke behov for koordinering og kommunikasjon. Bakken (1997) har brukt sekvensiell og gjensidig avhengighet for å drøfte et lignende felt; nemlig samarbeid om forebyggende arbeid blant barn og unge (Bakken 1997)⁹.

Thompsons tilnærming kan sies å tilhøre det Knudsen (2004) kaller utvekslingsperspektivet¹⁰. Utvekslingsperspektivet er nært forbundet med Bensons politisk-økonomiske modell (Knudsen 2004: 26f). Benson (1975) har fremhevet fire dimensjoner som påvirker likevekten/balansen i interorganisatoriske nettverk. For det første er aktørens domene¹¹ og roller viktig. For det andre er det viktig med ideologisk konsensus; i dette legger vi hvilket syn aktørene har på hva som er gode arbeidsmåter, gode tiltak eller behandling. I det følgende vil vi bruke begrepet "felles forståelse" for ideologisk konsensus. Et tredje moment er om aktørene har respekt for, og en positiv vurdering av andres yrkesutøvelse ut fra kvalitetskriterier; dette kaller Benson "kvalitetsmessig kompatibilitet". Til sist nevner Benson koordinering og samarbeidsmønstre (Benson 1975: 235). Selv om Bensons dimensjoner opprinnelig har vært brukt til å analysere interorganisatoriske nettverk, mener vi at begrepene også kan være fruktbare i en analyse av samarbeid, både innenfor og mellom organisasjoner¹².

Hierarkisk kontroll og profesjonell autonomi

I skoleverket kan en si at det er en innebygd spenning mellom hierarkisk kontroll og profesjonell autoritet og autonomi. Vi vil si at skolens organisasjonsstruktur har preg av det Mintzberg (1979) kaller "profesjonelt byråkrati". I en slik struktur har profesjonene stor handlingsfrihet i det daglige arbeidet, og er tildelt mye beslutningsmyndighet i faglige saker,

⁹ Kvalitativ studie av tverretattlig samarbeid i en kommune. Det ble gjennomført dybdeintervju med pedagoger i barnehager og barne- og ungdomsskoler, helsesøster og ansatte i barnevern og PPT.

¹⁰ Utvekslingsperspektivet, og forklaringer som tar utgangspunkt i at samarbeid oppstår på grunnlag av ressursavhengighet har teoretisk grunnlag i bytteteori der fokus er på at aktører bytter og utveksler goder når de har interesse for noe en annen aktør kontrollerer (Repstad 2004: 27). Vi er klar over begrensningene ved en slik modell. Andre faktorer vil kunne påvirke samarbeid; for eksempel profesjonstilhørighet og identifikasjon med egen yrkesgruppe.

¹¹ Domene – organisasjonens selvdefinerte hovedoppgaver (Benson 1975: 247, Repstad 2004: 28).

¹² Bakken (1997) har tidligere brukt Bensons begreper og et modifisert utvekslingsperspektiv i forhold til samarbeid om forebyggende arbeid blant barn og unge.

mens beslutningsmyndighet i rent økonomisk-administrative saker er lagt til den administrative ledelsen (Jacobsen og Thorsvik 2002: 104).

Det vil ofte være slik at profesjonelle vil være mer lojale mot profesjonens idealer og normer, enn mot regler og påbud fra administrativt overordnede (Jacobsen og Thorsvik 2002: 94). Med andre ord: tilstedeværelsen av profesjonelle medfører utfordringer i forhold til styring.

Dette kan få konsekvenser for forsøk på endringer og omorganiseringer. De profesjonelle har makt i kraft av å være fageksperter, og er vant til handlingsfrihet og faglig autonomi. Det vil derfor være vanskelig å omorganisere ved ordre ovenfra. I en slik situasjon vil det være viktig å trekke inn partene som blir berørt av endringene, informere om målsettingene og innholdet i endringene, og legge til rette for medvirkning. Dette kan berede grunnen for etablering av et eierforhold til, eller en forståelse for endringene. I denne undersøkelsen vil det derfor være viktig å se på hvilken informasjon som ble gitt ansatte før prosjektet startet, og hvordan det ble tilrettelagt for medvirkning.

Aktuelle problemstillinger

På bakgrunn av teorien kan følgende spørsmål stilles til forsøksprosjektet. Hva kan skje når vi får nye profesjoner inn i skolen? Ifølge Abbot blir arbeids- og oppgavefordelingen mellom de ulike aktørene et viktig spørsmål i en slik situasjon. Her vil dette gjelde rolleavklaringen mellom de ulike yrkesgruppene i skolen; hvilke oppgaver, ansvar og myndighet har de i forhold til arbeidet med målgruppene? Har vi fått revirkamp?

Videre vil profesjonenes perspektiv og tilnærming til arbeidet ha betydning. Hvordan avgrenser og definerer profesjonene for eksempel arbeidet i forhold til mål i L97? Haug (1996) sier at læreplankoden i skolen er primært fagsentrert, på den måten at basisen for virksomheten er knyttet til tilegnelse av fag og emnekunnskaper, men på en slik måte at det blir tatt hensyn til barnas personlighetsutvikling (Haug 1996: 64). I Bakken (1997) sin undersøkelse av samarbeid om forebyggende arbeid blant barn og unge viste det seg at noen av lærerne følte at prioriteringen mellom faglige og sosiale mål kunne være vanskelig, spesielt i arbeid med elever med spesielle behov. Enkelte lærere følte at det faglige noen ganger kunne gå på bekostning av arbeid med det sosiale (Bakken 1997: 91). Det har også vært hevdet at det tradisjonelt har vært en tendens i skolen til å definere problemer som pedagogiske selv om

de er mer sammensatte, og selv om sosiale problemer ligger bak (Gustavsson 2004: 20, Ogden m.fl. 1993: 11).

I hvilken grad har profesjonene en felles forståelse (ideologisk konsensus) i forhold til prioriteringer og tilnærming til arbeidet¹³? Får de nye yrkesgruppene; her vernepleiere, anledning til å definere tilnærmingen til arbeidet på sin måte, eller må de tilpasse seg dominerende syn på hva som bør prioriteres, og hvilke metoder og tiltak en bør iverksette?

Hvordan ser de ulike yrkesgruppene på behovet for og nytten av sosialfaglig kompetanse i skolen? Lærere, sos.ped.team, assistenter, administrasjon osv. har alle et ansvar for elevenes faglige, personlige og sosiale utvikling. Når det gjelder arbeid med elever med relasjons- og samspillsvansker går vi ut fra at yrkesgruppene vil være avhengige av hverandre i utføringen av arbeidet; det den ene parten gjør vil kunne påvirke arbeidet til de andre. Det vil være behov for koordinering og informasjonsutveksling mellom partene for å få et godt tilbud for elevene. I utgangspunktet kan en derfor se på arbeidsoppgavene som gjensidig avhengige, og at det derfor er nødvendig med samarbeid.

Hvordan har samarbeidet mellom sos.ped.teamet og de andre gruppene på skolen fungert, og hvilken rolle har teamet hatt i samarbeidet med andre instanser? Hvilke faktorer har eventuelt hemmet samarbeid?

Videre vil vi spørre hvilken effekt vernepleiernes arbeid har hatt for målgruppen, og i hvilken grad vernepleierens kompetanse er utnyttet. Hva har eventuelt hindret eller hemmet en utnyttelse av vernepleiernes kompetanse?

Ikke alle disse mer teoretisk forankrede spørsmålene vil få et eksplisitt svar i denne evalueringen, men de har lagt føringer for vår analyse og framstilling.

¹³ Vi kan trekke paralleller til implementeringen av Reform 97 der den nye småskolepedagogikken skulle bygge på en integrering av førskolepedagogikken og skolens pedagogikk. Integreringen av de to tradisjonene har medført at førskolelærere og allmennlærere stadig beveger seg mot en felles forståing av lek og læring (Fagerli m.fl. 2000: 136f).

1.4 Metode og datagrunnlag

Både personlige intervju, en survey (spørreskjemaundersøkelse) og dokumentanalyse er brukt i denne undersøkelsen.

Mesteparten av dataene er hentet fra 13 personlige intervju. Rektor, inspektør, to assistenter, fem lærere (hvorav en tillitsvalgt), tre sosialpedagoger (vernepleiere) og en representant fra barnevernsinstitusjonen er intervjuet. Alle vernepleiere som har vært involvert i prosjektet er intervjuet. Når det gjelder lærerne er det i stor grad gjort et utvalg for å få med personer som har eller har hatt elever som har kommet inn under ordningen med det sosialpedagogiske teamet. I utvelgelsen er det også tatt hensyn til å få med både lærere som det ble antatt hadde positive og lærere som hadde negative synspunkter på prosjektet.

Vi har brukt data fra en liten spørreskjemaundersøkelse, som ble foretatt blant skolens lærere (se vedlegg 3). Undersøkelsen ble gjort av noen mastergradsstudenter under veiledning og som en del av et kurs i vitenskapsteori og metode. 20 av skolens 26 lærere (om vi ser bort fra rektor og inspektør) har svart, hvilket gir en svarprosent på 77 %. Vi har grunn til å tro at lærere som ikke har svart gjennomgående har hatt så liten befatning med prosjektet, og at de ikke følte å ha grunnlag for å svare.

Av dokumenter har vi brukt søknader, notater og referater fra referansegruppemøter.

En av forfatterne av denne rapporten bidro med veiledning av vernepleierne i prosjektet høsten 2004 og våren 2005. Det er også trukket veksler på informasjon, skriftlige referater og oppsummering fra denne virksomheten. Rapporten tar imidlertid i liten grad opp hvordan denne veiledningen i seg selv har fungert. Det er først og fremst habilitetsmessige årsaker for dette.

Samtlige informanter er, med ett unntak, gitt anledning til å uttale seg om bruken av deres uttalelser i et rapportutkast. Rektor, inspektør, det sosialpedagogiske teamet og informanten fra Trastalia barne- og familieheim har kommentert utkastet skriftlig. I den grad disse kommentarene ga ny og relevant informasjon, er det tatt hensyn til dem i slutføringen av rapporten.

2 Det sosialpedagogiske teamet ved Sellanrå skole – en kort beskrivelse

2.1 Bakgrunn og initiativ

Det sosialpedagogiske prøveprosjektet ved Sellanrå skole må sees i lys av at skolen har Trastalia barne- og familieheim i sitt nabolag. Skolen har derfor til enhver tid mellom fem og syv elever som i perioder på mellom seks og 18 måneder har tilhold i barneavdelingen ved Trastalia. Mange av disse elevene har særskilte sosiale problem og trenger følgelig tilpassede tilbud fra skolens side. Opprettelsen av det sosialpedagogiske teamet må sees som en respons på disse særskilte behovene skolen har.

Våre kilder framstiller gjennomgående initiativet til prosjektet som en felles og omforent prosess mellom Trastalia barne- og familieheim og Sellanrå skole. Men det er liten tvil om at primus motor i denne prosessen var daværende inspektør ved Sellanrå skole.¹⁴ Inspektøren hadde på et kurs truffet representanter fra Orkdal barnevernsenter som hadde gode erfaringer med bruk av sosialpedagogisk personell i skolesammenheng. Hun ønsket å gjøre det samme innenfor rammene av Trastalia – Sellanråsamarbeidet.

Daværende inspektør var spesialpedagog. *”Hun brente for dette. [...] Hun var på en måte skolens sos.ped.team alene i den perioden (før prosjektet startet, vår anm). Og hun så at vi trengte noe mer enn det lærerne kunne gi, og hun så at assistentene var flinke, men de ble utslitte av dette.”*¹⁵

Både skolens ledelse og Trastalia var altså positivt interessert i å starte opp et sosialpedagogisk team. Det var imidlertid skolen som formulerte og formelt sett sto bak søknaden til Molde kommune og Møre og Romsdal fylkeskommune for å finansiere opp prosjektet. Begge disse instansene var positive (se nedenfor).

Det er ett trekk ved initiativfasen som nok spesielt har influert på prosjektets videre utvikling. Initiativ og planlegging var i stor grad knyttet til en enkelt ildsjel, daværende inspektør.

¹⁴ Våre intervju med rektor og representant for Trastalia.

¹⁵ Vårt intervju med rektor.

Hun gikk imidlertid av med pensjon omtrent samtidig med at prosjektet ble startet opp. Det ledelsesmessige ansvaret for prosjektet ble dermed overlatt til en relativt ny rektor og etter hvert til ny inspektør. Poenget er at den personen som hadde vært drivkraften i prosjektet i initiativfasen ikke kunne bidra i realiseringen av prosjektet. Det er ikke urimelig å anta at dette kan ha skapt et visst styringsmessig vakuum i prosjektet. Det at prosjektet i initiativprosessen var så knyttet til en enkeltperson, gjør det også rimelig å spørre seg om prosjektet var tilfredsstillende forankret i lærerkollegiet. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 6.

Det er Møre og Romsdal fylkeskommune/Møre og Romsdal fylke¹⁶ som står for hovedsaken av finansieringen, mens Molde kommunen dekker en mindre del. Men det kan diskuteres om prosjektet egentlig er finansiert med nye, friske penger. Finansieringen er basert på tidligere års erfaringstall på tiltak til slike tilpassede tiltak. Mens en tidligere fikk en stor del av dette etterskuddsvis, basert på behov som dukket opp underveis, fikk en nå – på bakgrunn av erfaringstall – disse forskuddsvis (ny ”fastramme”)¹⁷. Dette ga selvsagt et helt annet grunnlag for planlegging og var følgelig en forutsetning for at en kunne sette i gang et slikt prosjekt.

2.2 Sos.ped.teamets mandat, målgrupper og mål for arbeidet

I prosjektsøknaden framgår det at målgruppene for prosjektet skulle være elever fra barne- og familiehjemmet, og elever med relasjons- og samspillsvansker. Hovedmålet for prosjektet var ”å gi elever med relasjons- og samspillsvansker et trygt, godt og forutsigbart skoletilbud”.

Dette skulle en gjøre gjennom:

- tverrfaglig arbeid
- å utvikle og fornye kompetanse og opplæringspraksis i skolen
- å styrke samarbeid hjem, skole og hjelpeinstanser

Det sosialpedagogiske teamets oppgaver skulle være å:

- være bindeledd mellom hjem og skole
- videreføre kunnskap om elever til personene som skal arbeide med barnet i skolen

¹⁶ Fra 1.januar 2004 ble Møre og Romsdal fylkeskommune og Fylkesmannen i Møre og Romsdal som prøveordning integrert til en enhet – Møre og Romsdal fylke.

¹⁷ Skolen fikk utvidet fastrammen fra 26 lærertimer til 37 lærertimer, samt utvidelse av assistentressursen fra 40 til 55 assistenttimer. I tillegg kom for prosjektperioden en utvidelse med ti lærertimer og åtte assistenttimer. Kilde: Brev fra Møre og Romsdal fylkeskommune, Utdanningsavdelinga til Sellanrå skole av 09.07.2003: *Søknad om prosjektmidler ”Etablering av fagteam”*

- tilrettelegge for en god skolestart for innvandrerbarna
- delta på overføringsmøter mellom skolene
- delta på ansvarsgruppemøtene
- veilede lærere og assistenter
- ha overordnet ansvar for assistentene, gi dem kurs
- samarbeide med andre instanser: PPT, bua, barnevern, skolefysioterapeut, helsesøster med mer
- være assistent
- ha lekseklubb
- ha grupper – for eksempel i ART (Aggression Replacement Training)
- skape gode og positive tiltak for å fremme et godt sosialt miljø i samarbeid med administrasjonen

Skolen ønsket i utgangspunktet å ansette en barnevernpedagog og en vernepleier i 100 % stilling. Etter intervju ble det likevel ansatt to vernepleiere. De skulle lønnes etter ansiennitet og utdanning, og ha samme ferieordning som skolens pedagogiske personell.

Det ble utarbeidet en framdriftsplan i prosjektsøknaden.

2.3 Utviklingen av prosjektet

Begge vernepleierne som begynte i teamet var nyutdannede. Den ene vernepleieren gikk etter hvert ned i 80 % stilling. Den andre vernepleieren ble periodevis sykmeldt og gikk etter hvert ut i svangerskapspermisjon. Det ble leid inn en vikar; en vernepleier, for å erstatte den sykmeldte vernepleieren. Vernepleieren begynte i 40 % stilling. Vikaren hadde i tillegg fast jobb på barne- og familiehjemmet i 70 % stilling. Vernepleieren fikk tilbud om forlengelse av engasjementet ut prosjekttiden.

Høsten 2004 tok skolen kontakt med høgskolen for et todelt oppdrag: evaluering av prosjektet samt veiledning av sos.ped.teamet. I april 2005 søkte barneskolen om forlengelse av prosjektet, da evaluering av prosjektet ble forsinket.

I desember 2004 ble en sosionom ansatt i forhold til ett spesifikt barn på barneskolen. Hun ble veiledet av teamet. Sosionomen ble fra høsten 2005 knyttet til sosped.teamet. Sosionomen er for øvrig ikke med på evalueringen av dette prosjektet.

Det første året med sosped.teamet

Da sos.ped.teamet begynte høsten 2003 fikk de et eget kontor. På grunn av at skolen mangler grupperom fikk de tildelt et kontor som var langt fra de andre ansatte. I starten hadde de ikke tilgang på telefon. Sos.ped.teamet måtte oppsøke lærerne. De fikk utdelt en timeplan med en oversikt over hvor de skulle være. Arbeidsoppgavene deres var styrt av andre, og de hadde fulle timeplaner. Vernepleierne ble i stor grad knyttet direkte opp mot den enkeltes elevs læremiljø¹⁸. Teamet hadde liten tid for selv å kunne planlegge, skriftliggjøre og evaluere arbeidet sitt. Inspektør var, i følge referat fra referansegruppe, den praktiske koordinatør med veilederansvaret for teamet. Barne- og familiehjemmet gav gode tilbakemeldinger til skolen om at samarbeidet mellom skole og barne- og familiehjem var styrket.

I desember 2003 oppstod det en krise. Teamet ønsket ikke å jobbe på denne måten. I referatet fra referansegruppa står det at det ble viktig å jobbe med ”rolleavklaringer”. Rektor ønsket i januar 2004 at sos.ped.teamet selv skulle definere hvordan de ønsket å jobbe. Dette og med tanke på å legge bedre til rette for planleggingen av neste år. Barne- og familiehjemmet gir uttrykk for at det har blitt et mindre samarbeid mellom skolen – og hjemmet.

Det andre året med sospedteamet

Høsten 2004 flyttet teamet til et kontor i nærheten av personalrommet. Sos.ped.teamet utviklet selv et gradvis variert tilbud, som for eksempel ulike spillgrupper, matgruppe, klatregruppe, leksegrupper, elevsamtaler og dyrestell. Denne arbeidsmåten skiller seg klart ut i forhold til hvordan de jobbet 1. året. Vi har ingen skriftlig informasjon om hvordan denne modellen oppstod. Som tidligere nevnt lagde teamet et notat (jan 2004), på oppfordring av rektor, om hvordan de ønsket å jobbe som sos.ped.team. I følge dette notatet står det ikke spesifikt at de ønsket å jobbe i grupper. Vi har imidlertid forstått det slik at dette notatet samt situasjonen som oppstod, ble utgangspunkt til en prosess som videre førte til at teamet radikalt

¹⁸ Referat nr 3 fra referansegruppe

endret sin arbeidsmåte. Inspektøren mener at denne endringen skjedde på våren da den nye vernepleieren (i 40 %) begynte. Vernepleieren fikk, i følge inspektøren, ideen til klatregruppa, da han så at noen av elevene trengte noe ”å bryne seg på”. Etter hvert ble det utviklet flere tilbud (se ovenfor).

Felles for gruppene er at de bygges opp rundt enkeltelever. Eleven får ha med seg noen medelever (fra sin klasse) inn i gruppene. Dette går på omgang blant elevene. Sos.ped.team og læreren har blitt enige om at læreren holder oversikten over hvem som får være med. Gruppene har noe aldersblanding. Dette skoleåret har de også gitt et slikt tilbud til en elev fra en annen barneskole. Lærerne må nå søke teamet om å få ”tildelt tjeneste” i forhold til den enkelte elev.

Teamet har dette skoleåret fått noe tid til å kunne gi veiledning til assistentene. Barne- og familiehjemmet savner fortsatt at teamet skal få delta på fagmøter.

Dette året har den ene vernepleieren (80 %) uformelt fungert som en koordinator for teamet. De gir fortsatt tilbud til mange elever og har svært liten tid til å skriftliggjøre/ dokumentere sitt arbeid.

3 Effekten av det sosialpedagogiske teamet`s arbeid med barna

Som nevnt ovenfor ble teamets arbeidsmåte betydelig endret fra oppstarten til prosjektets 2. år. Sos.ped.teamet utviklet selv et gradvis variert tilbud, som for eksempel ulike aktivitetsgrupper. Denne arbeidsmåten skiller seg klart ut i forhold til hvordan de jobbet 1. året. I våre funn er det vanskelig å skille mellom informantenes vurdering av effekten i forhold til teamets arbeid på 1. og 2. året. De funn vi har gjort er i hovedsak knyttet opp mot effekten informantene har hatt med teamets arbeid det 2. året. Grunnene til dette kan være flere. Det 1. året med teamet må betegnes som et prøveår der en skulle finne ut hvordan teamet skulle arbeide. Det var hovedsaklig i det 2. året at teamet fikk prøve ut sine arbeidsmetoder. Det er mulig at informantene forbinder aktivitetsgruppene mer til teamets måte å jobbe på, og at dette bidrar til at de referer mer til teamets arbeid 2. året. I det følgende vil det altså bli mer fokus på effekten det 2. året med sosialpedagogisk team enn det første året.

3.1 Det første året med sosialpedagogisk team

Det første året fikk teamet utlevert en timeplan med spesifiserte oppgaver. De skulle i stor grad følge opp enkeltelever i klassen. Den ene vernepleieren opplevde at de ikke hadde mulighet til å kunne endre på dette opplegget. Hun sier ” *vi var låst i timetallet vårt (...) vi ble ikke så fleksible som vi håpet vi skulle være....*”. I vårt intervju med en av vernepleierne opplevde hun at timeplanen var så full at de ikke hadde noe slingringsmonn. De måtte være inne i timene sammen med eleven. Hun sier videre:

” vi så jo for oss grupper, jobbe litt på den måten (...) Vi fikk ikke timer til å danne grupper (...) det ble reaksjoner på at jeg trengte timer i forveien. Jeg måtte si at hvis jeg skulle jobbe med en person måtte jeg planlegge i forveien og evaluere etter (...)”.

Det kan virke som om teamet tidlig hadde ønsker om hvordan de ønsket å jobbe, men på grunn av fulle timeplaner hadde de ikke mulighet til å jobbe faglig og kvalitetssikre arbeidet de skulle gjøre. Vernepleieren uttrykker behov for å kunne dokumentere arbeidet sitt, men ble ikke imøtekommet på det 1. året. Den andre vernepleieren uttrykker også at det var vanskelig med å kunne få planlegge arbeidet de skulle gjøre. Hun sier at hun i starten av prosjektet ”*løper i ett fra kl 08.15 – 14.15, med kun en matpause*”, og hvis hun ønsket å planlegge måtte det gjøres etter kl 14.30, og da var arbeidsdagen egentlig slutt. Teamet opplevde at de ikke

fikk rom til å utføre arbeidet sitt på den måten de ønsket. En i teamet mente at skolen ikke brukte teamets kompetanse. Hun sier at skolen ”mistet mye vi satt på”. Det kan virke som om vernepleieren her mener at hun ikke fikk vist sin kompetanse og at skolen også dermed mistet muligheten for å dra nytte av teamets kunnskap og kompetanse. Hun sier videre: ”Så kommer det inn nye ressurser, og så blir vi ikke brukt”. Hun gir uttrykk for at de i utgangspunktet ønsket å jobbe annerledes. De ønsket å jobbe mer i forhold til å danne grupper rundt det enkelte barn. Dette fikk de ikke mulighet til på 1. året da alle timene ble brukt inne i klassene. Vernepleieren gir uttrykk for at det av og til var greit å være i klassen. Men hun ønsket større frihet til å kunne starte grupper hvor hun kunne ha med seg flere barn.

Det kan virke som om vernepleierne opplevde at de hadde en assistentfunksjon i klasserommet. ”Vår kompetanse ble ikke tatt i betraktning”, uttrykker en av vernepleierne. Rektor kan virke enig i dette. Han sier ”Jeg tenkte for tradisjonelt. Jeg tenkte at vi hadde fått utdannede assistenter”. En av assistentene gir også uttrykk for at vernepleierne jobbet mer som en assistent enn et sos.ped.team det 1. året. Hun mener imidlertid at dette forandret seg mye det andre året.

Hovedfokuset til sos.ped.teamet det første året var å hjelpe elevene inne i klassen. Det kan virke som om Sellanrå hadde manglende kunnskap om og erfaring med teamets kompetanse samt deres behov for tid til å kunne kvalitetssikre arbeidet de skulle utføre. Dette kan være en årsak til at skolen satte sos.ped.teamet til de samme oppgavene som assistentene utførte det 1. året. At ledelsen også i starten brukte betegnelsen ”velkvalifiserte assistenter” om teamet kan nok også understreke dette. Som tidligere nevnt er krav til dokumentasjon en vesentlig oppgave i forhold til vernepleiernes yrkesutøvelse. Teamet hadde i svært liten grad mulighet til å få tid til jobbe vernepleiefaglig det første året. De hadde heller ikke tid til å synliggjøre og dokumentere sin faglighet. De to som ble ansatt i teamet var også nyutdannede vernepleiere. Det er mulig at også dette påvirket teamet på den måten at de i starten var forsiktige å synliggjøre sine faglige krav overfor skolen. Rektor har tidligere uttalt at dette kan ha hatt en påvirkning på utviklingen av prosjektet.¹⁹ Konklusjonen vår er at teamet i liten grad jobbet vernepleiefaglig det første året, og teamets kompetanse ble i svært liten grad brukt.

¹⁹ Møte i forbindelse med evaluering av prosjektet

3.2 *Det andre året med sosialpedagogisk team - Vernepleierne ut av klasserommet: "fra assistent til sosialarbeider"*

Som tidligere nevnt ble det vesentlige endringer i forhold til teamets arbeidsmetoder det andre året med sos.ped.team. Elevene blir i større grad tatt ut av klasserommet og de deltar på ulike aktiviteter. Gruppene blir satt sammen ut i fra en kartlegging av elevenes interesser. Lærerne må skrive en søknad til teamet og bestille enkeltelever inn i de ulike gruppene.²⁰

I intervjuene med sos.ped.teamet trekker de frem enkelte områder som de vektlegger i sitt arbeid. Vernepleierne mener at relasjonsbygging er viktig. En i teamet uttrykker det slik: *"Det å slåss og bryte er veldig relasjonsbyggende og det er vanskelig å få til i en time. Det er mange lærere som er flinke til det, men det å gjøre slikt i lag, der kan vi ha en fordel..."*. Ved å oppleve en elev i andre omgivelser enn i et klasserom, mener vernepleieren kan bidra til å skape kontakt og etablere en god relasjon med elevene. Dette har også vært et tema som har vært tatt opp i veiledning. Her kom det blant annet frem at vernepleieren opplevde at en elev, midt i en "brytekamp", stoppet opp og begynte å fortelle noe som var vanskelig for eleven. Dette kunne være tema som han/hun aldri hadde fortalt til noen andre tidligere. Det kan, i dette eksempelet, virke som om "brytekampen" ble en uformell møteplass som bidro til at eleven og vernepleieren fikk etablert en trygg og god relasjon.

I sos.ped.teamet er de også opptatt av å få tak i ressursene og finne interessene til elevene, for så å bygge videre på det: *"Vi danner grupper ut i fra hva de er gode til"*. En av vernepleierne sier følgende om hva de vektlegger i arbeidet: *"Å sette sammen elever med samme interesser slik at de kan vinne sammen, skape sosiale relasjoner. La dem få kjenne på hvordan det er å vinne der, for så å komme tilbake til klassen, og ha kravene som er i et klasserom i etterkant"*. Flere av elevene sos.ped.teamet jobber med har vansker med blant annet å få venner. Ved å kople elever sammen med de samme interessene kan være med på å skape sosiale relasjoner. Den andre vernepleieren bekrefter dette. Vernepleieren sier at:

²⁰ Som nevnt i kap. 2.3 har vi ingen skriftlig informasjon om hvordan denne modellen oppstod. Som tidligere nevnt lagde teamet et notat (jan 2004), på oppfordring av rektor, om hvordan de ønsket å jobbe som sos.ped.team. I følge dette notatet står det ikke spesifikt at de ønsket å jobbe i grupper. Vi har imidlertid forstått det slik at dette notatet samt situasjonen som oppstod, ble utgangspunkt til en prosess som videre førte til at teamet radikalt endret sin arbeidsmåte. Inspektøren mener at denne endringen skjedde på våren da den nye vernepleieren (i 40 %) begynte våren 2004.

”hovedideen vår er jo hele tiden vært å jobbe på de feltene ungen er flink på. Det har vi gjort hele tiden, for da er det lettest for dem å lære samarbeid og lære å være sammen med andre...”.

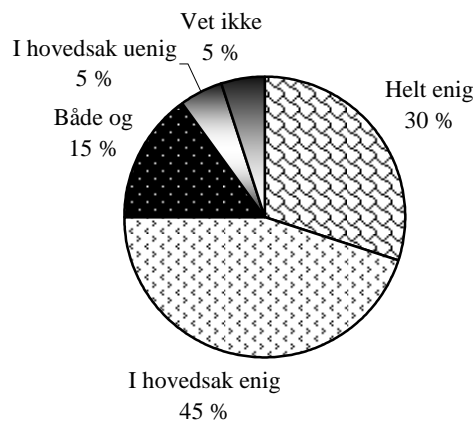
I intervjuet med teamet kom vi også inn på effekten deres arbeid kan få i forhold til enkeltelevene, og om de trodde dette kunne gi ringvirkninger til det skolefaglige. Begge mener at dette stemmer. Den ene vernepleieren sier *”at hvis barna har det bra på skolen sosialt og blir sett, så fungerer det også teoretiske”*. Den andre uttaler at *”elever som får vist seg frem som flinke på klatregruppe eller en kjøkkengruppe, begynner å tro at jeg kan jo noe, og da smitter det over på de rene skolefagene også”*.

Sos.ped.teamet trekker her frem viktige områder som de mener er sentrale i arbeidet sitt; relasjonsbygging samt la elevene få oppleve mestring. De mener også at hvis barna fungerer sosialt kan dette være med å bidra til at de også fungerer bedre faglig. Andre informanter har snakket om at teamets arbeid også gir en effekt på klassemiljøet. Vi vil i det følgende komme inn på disse områdene og vurdere effekten det har i forhold til barna og klassemiljøet.

3.3 Effekten av det sosialpedagogiske teamets arbeid med barna

I det følgende vil vi se mer på informantenes og respondentenes vurderinger av effekten av sos.ped.teamets arbeid. I spørreundersøkelsen skulle lærerne blant annet ta stilling til en påstand: **”Vi lykkes bedre med å tilpasse undervisningsopplegget/skolesituasjonen for enkeltelevene som følge av sos.ped.teamets arbeid”**, jfr figur 1 nedenfor.

Figur 1. Lærerne tar stilling til påstanden: Vi lykkes bedre med å tilpasse undervisningsopplegget/ skolesituasjonen for enkeltelevne som følge av sos.ped.teamets arbeid. Prosent (n=20)



Figur 1 viser at 15 av 20 (75 %) har svart at de er "helt enig" eller "i hovedsak enig". Dette er mye, og viser klart at lærerne gjennomgående er positive til resultatene av sos.ped.teamets arbeid.

En av respondentene kommer med et mer utfyllende svar i forhold til påstanden. Hun skriver at "sos.ped.teamet er både fleksible, idèrike, grundige og ikke minst skreddersy et pedagogisk opplegg der eleven står i fokus og får den oppfølgingen som han/hun trenger (...) de er raske til å endre og tilpasse hvis det skjer noen endringer. Og det gjør det hele tiden". Her kan det virke som om læreren har opplevd et godt samarbeid med teamet. Hun synliggjør at teamet er meget tilpasningsdyktige og at tilbudene deres er pedagogisk skreddersydd i forhold til den enkelte elev. Dette er også noe inspektøren trekker frem som en styrke ved sos.ped.teamet. I intervjuet med inspektøren sier hun at "de jobber skjorten av seg for å kunne gi det rette tilbudet til den enkelte eleven". Inspektøren mener videre at teamet er suverene på å endre på tilbud i forhold til det enkelte barn.

I spørreundersøkelsen var det tre respondenter som svarer "både og" til påstanden om de mener de lykkes bedre med tilpasse undervisningsopplegget/ skolesituasjonen som følge av teamets arbeid (jfr figur 1). En av dem savner en arena der de kunne utveksle erfaringer og kunnskap. Hun skriver blant annet: "mange baller i luften og stor tidsnød for både lærere og sos.ped.team gjør at vi ikke får utveksle erfaringer og dele kompetanse som ønskelig...". Læreren påpeker her at den travle arbeidsdagen påvirker lærernes og sos.ped.teamets

muligheter for å kunne dele kunnskap og erfaringer. Kan det tyde på at læreren mener at hun ønsker mer tid til å samarbeide med teamet og at hun tenker at det kan føre til et bedre tilpasset undervisningsopplegg for enkelteleven? Det 2. året med teamet gav de tilbud til 17 elever. Dette er mye sett i forhold til stillingsprosenten som teamet har (120 % stilling til sammen). Respondentene sier at de har det travelt og dette går på bekostning av blant annet samarbeid. Begge i teamet har også uttalt at de opplever en hektisk skoledag. Det kommer frem at teamet heller ikke 2. året har fått tid til å dokumentere sitt arbeid. En av vernepleierne sier at *”Vi vil gjerne hjelpe alle. Vi prøver så godt vi kan å favne alle”*. Kan det tenkes at det å gi tilbud til alle medfører at det går utover skriftliggjøring og kvalitetssikring av teamets arbeid? En i teamet sier *”...skriftliggjøring har vi ikke vært gode nok på før.”* Den andre sier:

”...tid til skriftliggjøring var en av de store manglene i fjor²¹. Vi har begynt å rette på det nå (...) Dette ble diskutert mye i fjor, men vi brukte liten tid på å skriftliggjøre det. Jeg mener vi har hatt nokså klart for oss planene og målsetningene i hodet. Men for min del så har det vært et tidspress”.

Sos.ped.teamet synliggjør her at tidspress og tilbud til mange barn bidrar til at det blir for liten tid på dokumentasjon. Dette var også et tema som ble tatt opp på veiledningene med teamet i fjor. I en avsluttende rapport datert 29.06.05 kom det frem at teamet var meget tilgjengelig og gir tilbud til mange elever sett i forhold til stillingsprosenten. De ble, i rapporten, anbefalt å prioritere skriftliggjøring og dokumentasjon av sitt arbeid da dette ville heve kvaliteten på arbeidet deres.

Lærerne er gjennomgående positive til resultatene av sos.ped.teamets arbeid. Teamet gir imidlertid tilbud til mange elever sett i forhold til stillingsprosent. Dette går på bekostning av samarbeidet med blant annet lærerne, samt å kunne dokumentere og kvalitetssikre sitt arbeide.

3.4 Mestring – å styrke elevenes sosiale kompetanse

Som vi har sett ovenfor har imidlertid et stort flertall av lærerne et positivt syn på effektene av vernepleiernes arbeid. Denne positive vurderingen kommer også fram i de åpne spørsmålene på spørreskjemaene og i våre personlige intervju. Symptomatisk er følgende uttalelse fra en

²¹ ”I fjor” menes her 2. året med sos.ped.teamet

lærer i vårt intervju med vedkommende: *"Tiltakene er veldig positive for dem som sliter med lange teoriøkter"...* *"det har vært positivt for disse å få vise at de også mestrer noe"*. En annen lærer trekker frem aktivitetsgruppene som er bygd opp rundt enkeltelever som positive. Hun opplever også at elevene får en rolle som læremestere overfor sine medelever. Gjennom denne rollen får de vise andre sider av seg selv, samt vise at de mestrer noe for de andre elevene. Dermed kan de få en annen rolle overfor sine medelever og enkelte får også økt sin status i elevgruppa. Rektor illustrerer i vårt intervju med ham dette poenget med et eksempel der to elever fikk tilbud om riding/stell av hester. Elevene er veldig interessert og kan mye om hestestell. De opplever at de får en annen rolle overfor sine medelever; *"de ble hjelpelærere, fordi de kjente hestene, rutinene (...) de var kompetente i utgangspunktet og visste hvordan ting skulle være. Den rollen ble veldig god for dem"*. Rektor mener at denne arbeidsmetoden styrker elevenes sosiale kompetanse. I de personlige intervjuene kommer det frem at flere lærere enige i dette.

Enkelte lærere fremhever også at arbeidet med sos.ped.teamet har vært med på å skape en trygghet i skolesituasjonen for enkelte elever. En lærer sier at *" Han fungerer mye bedre inne i en klassesituasjon (...) For når jeg tenker på hvilket utgangspunkt eleven hadde når han kom her, så er det som natt og dag, den utviklingen eleven har hatt"*. Flere av lærerne som har samarbeidet med teamet fremhever at teamet har jobbet bra med å etablere trygghet for elever, og med å legge til rette for utvikling sosial kompetanse.

En av vernepleierne sier at *"De²² som var med i fjor kommer tilbake i år for å spørre om de kan få være med på gruppene"*. Vernepleieren sier videre at hun tror mange opplever en trygghet; det vil si at noen er der for dem og ser dem og at dette er verdifullt for dem. Rektor gir også uttrykk for at teamet gir en trygghet og omsorg i forhold til mange barn. Han antyder noe om å vurdere hva som er til barnets beste. Han sier:

"Hvis en har et barn som først og fremst trenger trygghet og omsorg i en svær skole, så må vi gi dem det. Vi må begynne der barnet på en måte trenger å starte, og innsikten i det tror jeg faktisk en vernepleier kan ha mye større forutsetninger for å ha, enn en lærer som er vant med at det går på skinner".

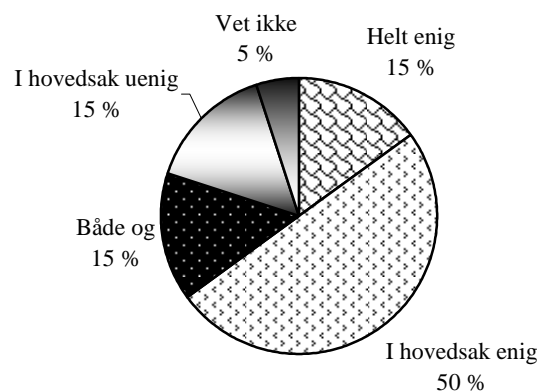
Når teamet danner grupper rundt barna kartlegges det hvilke spesifikke interesser barnet har og som de kan bygge videre på. Rektor mener at det har ført til at enkelte elever opplever

²² De menes her de enkeltelevne som hadde tilbud fra teamet

mestring og samtidig få oppleve seg i nye roller i forhold til de andre elevene. Representanten fra Trastalia støtter dette og sier at fellesskapet elevene opplever i gruppene har betydd mye for elevene. Hun sier videre at Sellanrå gjorde mye bra før sos.ped.teamet begynte, men at teamet bidrar til at skolen blir enda bedre.

I spørreundersøkelsen skulle lærerne ta stilling til en annen påstand: **Sos.ped.teamet har en kompetanse som lærerne ikke har og som er nyttige for skolen**, jfr figur 2 nedenfor.

Figur 2 Lærerne tar stilling til påstanden: Sos.ped.teamet har en kompetanse som lærerne ikke har og som er nyttig for skolen. Prosent. (N=20)



Figur 2 viser at 13 av 20 respondenter (65 %) er ”i hovedsak” eller ”helt enig” i denne påstanden. Dette er mye og viser altså at mange av respondentene er positive og ser nytten av teamets kompetanse på Sellanrå skole.

En av respondentene utdyper svaret sitt. Hun skriver at ”*sos.ped.teamet er viktig for barnas sosiale miljø på skolen. Det viktigste arbeidet gjør de med barna som er i krise, som bor på barnehjemmet og barn med utagerende atferd...*”. Mange av barna som teamet jobber med har sosiale og emosjonelle vansker og mange av dem sliter med å bli inkludert i for eksempel et klassemiljø. Læreren fremhever at teamet er viktig for det sosiale miljøet for barna. Flere respondenter fra spørreundersøkelsen mener også at det er behov for et sos.ped.team. En skriver at ”*elevene fra Trastalia barnehjem behøver et sos.ped.team rundt seg i skolehverdagen. Noen av elevene (...) har behov for alternativ tilrettelegging av skolehverdagen*”. Dette kan tolkes slik at flere lærere har opplevd at det er et stort behov å ha

sos.ped.teamet på skolen. De ser behovet for alternativ tilbud i forhold til mange av disse barna. Det kan og virke som om flere av lærerne mener at sos.ped.teamet bidrar til å få barna mer inkludert i skolehverdagen.

Andre respondenter i spørreundersøkelsen gir imidlertid uttrykk for at teamet i mindre grad er inkludert i skolen. En skriver ” *Jeg synes at gruppa fungerer ved siden av skolefelleskapet*”. En annen utdyper at de har ” *mange positive aktiviteter, men inkludering uteblir*”. Disse lærerne har ”i liten grad” eller ”aldri” jobbet med teamet. En sikker tolkning av disse utsagnene er at de handler om teamet. Men det kan også tolkes slik at respondentene gir uttrykk for at de aktuelle elevene i liten grad blir inkludert i skolen. Det kan virke som om lærernes oppfatninger av i hvilken grad teamets arbeid har ført til inkludering, kan ha en sammenheng med hvor mye en har samarbeidet med teamet. Dette skal vi komme mer tilbake til i kapittel 4.

Som vist ovenfor kom det altså klart frem fra spørreundersøkelsen at lærerne er positive til sos.ped.teamets arbeid. Mange ser nytten av teamets kompetanse på Sellanrå skole. Dette stemmer også overens med intervjuene vi foretok. Flere trekker frem det positive ved at eleven får mange mestringsopplevelser. Elevene får god erfaring i for eksempel å være læremester overfor sine medelever. De får også selv erfare og vise andre at de er kompetente og dette kan igjen føre til økt status i klassemiljøet. Elevene som får være med på de ulike gruppene får også oppleve et fellesskap som har en stor betydning for elevene, da mange av dem i mindre grad har opplevd dette tidligere.

3.5 Fra sosial kompetanse til faglig læring

I de personlige intervjuene kom det frem ulike og utdypende synspunkter på teamets arbeidsmetoder. En lærer synes at det er positivt at teamet våger å tenke at læring kan skje utenfor klasserommet. Hun sier at ” *det å bryte et mønster som noen unger virkelig trenger. Det har de vært veldig gode på*”. Flere lærere har også en oppfatning av at sos.ped.teamet har en god effekt på arbeidet med disse elevene. En av lærerne hadde en elev som hadde det veldig vanskelig. Skolen valgte til slutt å trekke ut eleven helt fra undervisningen. Sos.ped.teamet kom inn med en alternativ ukeplan som læreren mente var veldig bra for eleven. Det hun imidlertid savnet var å få inn noe mer faglig etter hvert. Hun sier ” *selvfølgelig*

var det mitt hovedansvar, men i og med at det ikke var noen pedagoger der så måtte jeg forberede litt mer enn om det hadde vært en lærer i det teamet". Læreren mener imidlertid at "det fungerer bedre når elevene blir tatt ut av klassen(...) i mitt tilfelle er det ikke det at jeg savner at det skal være en pedagog der. Tiltakene er greie og det de gjør". Det kan virke som om læreren synes at teamets arbeidsmetoder er bra, men at hun savner en mer personlig støtte på om det var greit å ta ut denne eleven fra klassen. Læreren mener imidlertid at tilbudet de ga var nødvendig for eleven. Hun sier videre " vi har ikke vært der vi er i dag uten dette tilbudet. Det er jeg helt sikker på. Da hadde skolearbeidet blitt pyton."

Rektor er enig i at sos.ped.teamet har en viktig funksjon som bidrar til at mange av elevene får en mer meningsfull hverdag. Han mener at mange av de barna de har på skolen kan fortsette å gå på Sellanrå på grunn av teamet og deres arbeid. Rektor sier også at mange av de utfordringene skolen står overfor i dag "hadde vært veldig vanskelig å takle uten sos.ped.teamet". Han trekker frem et eksempel om en elev som ikke fungerte i klassen: "Vi måtte ty til hjemmeundervisning en periode i fjor fordi eleven fungerte ikke i miljøet med de andre. Men nå er han her han er inne med de andre og det er sos.ped.teamet som følger ham opp".

Flere av informantene har snakket om nødvendigheten av å fokusere på etablering av sosial kompetanse før en kan jobbe mer med det faglige. Rektor sier "at mange av barna som får tilbud fra sospedteamet trenger å øve på sosiale ferdigheter før de kan fokusere på det mer skolefaglige". Dette stemmer overens med det som Midsund (2005) skriver om. Hun mener at noen elever trenger ekstra behov for sosial oppfølging før de kan tilegne seg faglige ferdigheter. Dette har også en av vernepleierne erfart. Vernepleieren sier at "for noen så går veien til å lære fag i gjennom det sosiale". En av assistentene gir også uttrykk for at teamets arbeid igjen kan få innvirkning på skolearbeidet generelt. Hun sier:

"vi har lenge gått og ønska oss et annet tilbud for disse elevene, for de er ikke motivert for å ta imot norsktimer. Da er det veldig godt å få ta dem ut, få løftet dem opp og få gjøre noe de kan. Det er vel den største forandringen, timeplanen er snudd helt på hodet, du gjør noe helt annet. Ungen får gjøre noe hyggelig som han kan, som gjenspeiler seg på skolearbeidet. Det er en helt annen elev vi har i dag enn den vi tok imot i høst".

En av lærerne uttrykker det på en litt annen måte, hun sier at "Målene kan noen ganger være å øke sosial kompetanse og å øke konsentrasjonen. Hvis en unge ikke har evner til å

konsentrere seg, så kjører vi ut i fra interesser; på områder kan elevene konsentrere seg i lang tid, det har jo også gitt utslag i lengre arbeidsøkter de gangene vi jobber med faglige ting". Ved å fokusere på interessene til eleven kan dette gi positive følger for skolearbeidet. En i teamet sier at " Vi ser jo det at elever som får vist seg positivt frem på ett felt også smitter over på andre felt...".

Flere lærer mener at sos.ped.teamets arbeid har en god effekt på skolearbeidet. Mange har fått en erfaring med at teamets arbeid med å styrke elevens sosiale kompetanse medfører at elevene også fungerer bedre i klassen.

3.6 Effekten av det sosialpedagogiske teamets arbeid på klassemiljøet

I intervjuene våre var det flere som kom inn på hvilken effekt teamets arbeid hadde på klassemiljøet. Flere av informantene sier at arbeidet til teamet har hatt en positiv effekt på miljøet i elevgruppa, dette fordi enkelte av elevene har blitt mer rolige i klassesituasjonen.

Mange lærere trekker frem det positive ved at elever med spesielle behov får ha med seg andre elever fra klassen på aktivitetsgruppene, og at dette går på rundgang. En lærer sier at *"dette har vært veldig positivt. Det har vært kø om å få lov til å være med (...) det har veldig positive ringvirkninger"*. En av vernepleierne er enig i dette. Vernepleieren sier at *"Det blir roligere i klassen, det blir roligere rundt han og det blir lettere å være venner med han. Det virker inn på det sosiale miljøet i klassen(...) når den atferden blir borte så er det veldig positivt for resten av klassen også. Det bedrer klassemiljøet"*.

Inspektøren gir uttrykk for effekten av arbeidet til teamet i forhold til klassemiljøet på denne måten:

"Jeg tenker på at de tilbudene som blir gitt. Det er ikke bare den eleven som strir litt, som er med på tilbudet. Det er også andre som får delta, og det har effekt på elevmiljøet. Og det at de ser at det er voksne som stiller opp og bryr seg hvis det er problemer i forhold til disse elevene som har det vanskelig. Så vil det få en konsekvens."

En respondent fra spørreundersøkelsen understreker og synliggjør behovet for teamet på denne måten. Hun skriver at ” *det blir en meget rastløs og vanskelig undervisningssituasjon dersom barn i krise skal integreres i klasser uten ekstra støtte. En uholdbar situasjon for alle parter. Sos.ped.teamet er et must*”. Her uttrykker læreren et stort behov for sos.ped.teamet. Hun har erfart at en skole uten teamet hadde blitt en uholdbar situasjon for alle, også for klassemiljøet.

3.7 Oppsummering

Vi kan si at det 2. året med sos.ped..team ble en dreining fra en assistentfunksjon der vernepleieren fungerte som lærernes forlengede arm i klasserommet til mer selvstendig sosialpedagogisk arbeid. Teamet endret sine arbeidsmetoder den 2. året. Dette ser vi har gitt en klart positiv effekt på barna. Funnene vi har viser indikasjon på at enkeltelevne har fått bedret sin mestringsfølelse og sosiale kompetanse. Dette gir positive ringvirkninger på andre områder. Enkelte elever som får tilbud fra teamet, viser en positiv fremgang i forhold til å jobbe mer skolefaglig. Våre funn viser også at elever som får styrket sin sosiale kompetanse bidrar til å gi positive ringvirkninger/effekt på klassemiljøet generelt.

Teamet gir imidlertid tilbud til mange barn og dette går utover deres mulighet for å dokumentere arbeidet sitt. Med det menes å kunne skriftliggjøre mål, planlegge og evaluere tiltak som blir satt i verk. Denne prioriteringen kan også ha gått på bekostning av samarbeid med lærerne.

Funnene våre viser imidlertid at sos.ped.teamets arbeid har bidratt til at flere elever får en variert og tilpasset opplæring som kan føre til at elevene opplever seg mer inkludert på skolen. Elevene får oppleve at de tilhører et sosialt og faglig fellesskap der elevene får utnyttet sitt læringspotensiale.²³ Teamet synliggjør behovet for en ny kompetanse og arbeidsmetodikk på Sellanrå skole. Dette er i tråd med et av de sentrale målene for teamet.

²³ Jfr. Kap 1.2 den inkluderende skolen.

4 Samarbeidet med lærere og assistenter

Sellanrå skole ønsket å utvikle og fornye kompetanse og opplæringspraksis i skolen da de etablerte det sosialpedagogiske teamet. En ny yrkesgruppe med en annen fagbakgrunn gjorde sitt inntog i skolen. Kan vi finne ulike perspektiver i de ulike yrkesgruppene, og hvordan har dette eventuelt påvirket samarbeidet? Vi vil ha hovedfokus på samarbeidet med lærerne (kap. 4.1 til 4.3), mens samarbeidet med assistentene tas opp i kap. 4.4.

4.1 Arbeidsdeling og samarbeid

Samarbeidet med lærerne har foregått på ulike arenaer, både formelle og uformelle. Det sosialpedagogiske teamet føler at det nå er en naturlig del av skolens personale, for eksempel ved at de er med på klasseavslutninger, har matpauser sammen med de andre, og har mulighet til å delta på sosiale tilstelninger på lik linje med de andre ansatte. Det virker som om vernepleierne etter hvert har følt seg mer inkludert i fellesskapet. De har ellers anledning til å være med på ulike fellesmøter som informasjonsmøter, personalmøter, pedagogisk forum og lignende.

Som vi viste til innledningsvis kan grensene og arbeidsdelingen mellom profesjonene endres når nye profesjoner kommer inn på en ny arena der andre profesjoner tradisjonelt har dominert. Som en lærer sier det: *"Vi føler at det er vår arena i utgangspunktet"*. Det er derfor interessant å se på hvilke rolleavklaringer som ble gjort da vernepleierne ble ansatt i skolen.

Det synes som om vernepleierne strevde noe med å finne sin rolle det første halvåret av prosjektet; i referatet fra første møte i referansegruppa (09.12.03) kan vi lese at "Nye faggrupper i skolen, og det å finne "plassene sine" i skolen har tatt tid". En av lærerne kommenterer også dette: *"Det var ikke noe rart, for det lå jo ikke noe klare føringer for hva som var jobben deres heller"*.

Som vi viste i kapittel 3 opplevde teamet at de hadde liten myndighet i forhold til arbeidsoppgavene sine det første halvåret. Jøsang (2000) har pekt på at det kan oppstå uklare

grenser mellom miljøarbeiderrollen og assistentrollen i forhold til sosialpedagogiske oppgaver i skolen. Det synes som om dette var tilfelle ved Sellanrå skole også. Sos.ped.teamet utførte en del av de samme oppgavene som assistentene; som for eksempel hjelp og støtte til enkeltelever i klasserommet. Som vi har sett endret dette seg det andre året; det ble etablert alternative aktiviteter for elevene utenfor klasserommet. Vernepleierne fikk anledning til selv å definere og avgrense sine arbeidsoppgaver, og fikk relativt frie tøyler. Rektor mener at rollefordelingen mellom lærere og sos.ped.team har blitt tydeligere.

Enkelte lærere synes det var uklart hvilke mål og oppgaver teamet hadde i starten, men at dette har bedret seg. Noen oppfatter det slik at teamet først og fremst skulle arbeide mot barne- og familiehjemmet (for eksempel møtevirksomhet og rapportskriving), og med elever med utagerende atferd²⁴.

Både kontaktlærere og timelærere har vært svært viktige samarbeidspartnere. Teammøtene som blir avviklet en gang i uken, der de som er kontaktlærere på et trinn møtes, kan være et aktuelt møtepunkt. Vernepleierne har vært med på teammøtene på enkelte av trinnene der de følger opp elever (på ett trinn skoleåret 2004-2005), men på disse møtene er det mange ting som må diskuteres, og det er ikke alltid like mye tid til å diskutere samarbeidet med sos.ped.teamet. En av lærerne som har samarbeidet en del med teamet sier: *"Det er kanskje det som er problemet; at vi har hatt litt liten tid til å snakke sammen. Så det føler vi at vi kunne hatt mer kontakt med sos.ped.teamet; at vi kunne hatt egen tid overfor dem."* Læreren sier også at det kan hende at teamet føler større behov for slik samarbeid enn lærerne. Deltakelse på teammøtene er ifølge en av vernepleierne avhengig av at lærerne er interessert i det, teamet har deltatt når lærere har meldt behov for det. Lærere deltar heller ikke på teammøter for sos.ped.teamet; her må det imidlertid nevnes at sos.ped.teamet ikke har hatt faste teammøter tidligere²⁵.

Ut fra informasjonen vi har fått ser det ut til å ha variert om sos.ped.teamet har deltatt på møter med pedagogisk-psykologisk tjeneste, og andre hjelpeinstanser. Det er for det meste lærerne som representerer skolen på slike møter. Noen lærere informerer sos.ped.teamet i etterkant av slike møter.

²⁴ Vi kommer tilbake til forholdet mellom barne- og familiehjemmet og skolen i kapittel 6.

²⁵ Sos.ped.teamet får samme ordning som lærerne på et trinn fra og med skoleåret 2005-2006. De blir et eget team med egen teamleder og faste teammøter.

Vi har inntrykk av at en del av samarbeidet har foregått i uformelle fora; for eksempel i friminutter, matpauser, i forbifarten i gangene og lignende, eller etter arbeidstid. Noe av forklaringen vi har fått på dette er at teamet hadde full timeplan det første året, samt at det ikke har vært avsatt samarbeidstid med lærerne i prosjektperioden. Mangel på samarbeidstid har medført at det ikke har vært tid til felles planlegging og evaluering av opplegg. Det ser ut til at dette har ført til at teamet har prøvd å utnytte "alle muligheter" til samarbeid, noe som innebærer at en del samarbeid og faglige diskusjoner har skjedd på uformelle arenaer.

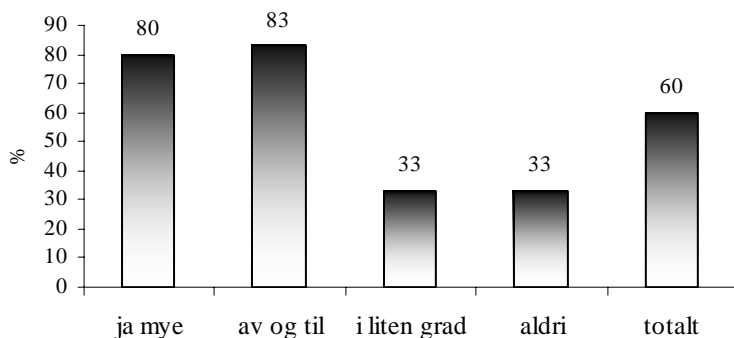
Våre funn tyder på at skolens organisering og timeplan kan hemme sos.ped.teamets muligheter til samarbeid med andre fagpersoner. For eksempel er noen av møtene med relevante samarbeidspartnere lagt til formiddag slik at teammedlemmene må gå ut av opplegg de har med elevene for eventuelt å kunne delta på disse møtene.

I prosjektsøknaden var det skissert at teamet skulle ha en veiledningsfunksjon i forhold til lærere og assistenter. Dette målet er ikke oppfylt; det har ikke vært gjennomført veiledning med lærere. Teamet og lærere har hatt faglige diskusjoner og rådspurt hverandre. Det første året bad imidlertid ikke lærerne vernepleierne om faglige råd i noen særlig grad, det var heller slik at lærere "leverte" elever til vernepleierne. Vernepleierne utførte det de ble satt til å gjøre uten at det var noe særlig faglig samarbeid mellom partene. Etter hvert har dette endret seg og teamet opplever å bli rådspurt i større grad: "*Vi har blitt bedre respektert som yrkesgruppe*".

Fysisk lokalisering kan også påvirke samarbeid. Det første året hadde teamet kontor et godt stykke unna de andre ansatte. De var svært fornøyde med å få eget kontor, men mener det etter hvert ble tungvint i forhold til kontakt med andre, både på grunn av fysisk avstand og at de ikke hadde telefon. Teamet selv, ledelsen, og enkelte lærere, synes at kontakten med de andre ansatte ble bedre da de fikk nytt kontor i administrasjonsbygget det andre året. De synes selv at det er lettere å ta kontakt med lærere og administrasjon, og at teamet har blitt mer synlig i miljøet. Det faktum at de er mer synlige i miljøet har ført til at de etter eget utsagn blir "mer brukt" av lærerne. Dette ser de på som veldig positivt, men ulempen er at det kan gå ut over arbeidsroen: "*Så nå må vi velge mellom arbeidsro, eller det å bli brukt*". Vernepleierne forteller at samarbeidet for det meste fungerer bra, men at det er enkelte lærere de samarbeider mer med enn andre.

Intervjumaterialet vårt kunne tyde på at det er ulike meninger i lærerstaben om hvordan samarbeidet med teamet har fungert. I spørreundersøkelsen ble respondentene blant annet bedt om ta stilling til følgende påstand: ”Det er vanskelig å samarbeide med sos.ped.teamet”. Det viser seg at 12 av de 20 lærerne som har svart (60 %) oppgir at de er helt uenige eller i hovedsak uenige i at det er vanskelig å samarbeide med teamet. 6 stk (30 %) svarer ”både og” i forhold til denne påstanden, mens 2 personer har svart ”vet ikke” (de som har svart ”vet ikke” har ikke samarbeidet med teamet). I all hovedsak blir samarbeidsforholdet altså vurdert som positivt. Ingen av lærerne er helt eller i hovedsak enige i en slik påstand.

Figur 3 Andel lærere som er helt eller i hovedsak *uenig* i at sos.ped.teamet er *vanskelig* å samarbeide med etter *hvor mye* de enkelte lærerne oppgir å ha samarbeidet med teamet. Prosent.



Figur 3 over viser at det er en sammenheng mellom omfanget av samarbeid og lærernes vurdering av hvordan samarbeidet som sådan har vært. Her ser vi at 4 av de 5 lærerne (80 %) som har samarbeidet mye med teamet er helt eller i hovedsak uenige i at det er vanskelig å samarbeide med teamet, om lag tilsvarende andelen som oppgir å ha arbeidet med sos.ped.teamet av og til (5 av 6; 83 %). Dette er en vesentlig større andel enn de som bare i liten grad har samarbeidet med teamet (1 av 3; 33 %)²⁶.

Tilsvarende bilde avtegner seg om vi avgrenser dette til kontakt- og timelærere til elever som det sosialpedagogiske teamet har fulgt opp. Da finner vi at 11 av 17 kontakt-/timelærere (65 %) er helt eller delvis uenige i påstanden om at det er vanskelig å samarbeide med sos.ped.teamet.

²⁶ De som oppgir aldri å ha arbeidet med sos.ped.teamet er ikke så interessante her. Naturlig nok er det mange av disse som ikke tar stilling til påstanden; 2 av 3 svarer vet ikke.

En kunne tenkt seg at det kunne oppstått en del utfordringer i samarbeidet på grunn av at profesjoner kan ha ulik tilnærming til arbeidet. Vernepleierne sier at de noen ganger har hatt ulik tilnærming, men at de har valgt å prøve å vise at vernepleierne kan ha en nyttig kompetanse i stedet for å gå inn i konflikter. Noen uttalelser i intervjuene med vernepleierne kan tyde på at enkelte av vernepleierne noen ganger har følt at de har måttet utføre arbeidsoppgaver på en måte de er faglig uenig i. Dette gjelder mest det første året av prosjektet, da de i større grad følte at de måtte tilpasse seg lærernes syn på hvordan arbeidet burde utføres. Hovedinntrykket er imidlertid at vernepleierne er fornøyde med samarbeidet med de fleste lærerne. Det at lærerne er så fornøyde kan ha årsak i at sos.ped.teamet har valgt å holde "en lav profil" og det en kan kalle en "samarbeidsstrategi". Mulige årsaker til dette er at vernepleierne for det første er i mindretall, for det andre er de en relativt ny profesjon i skolen, og de er derfor avhengige av lærerne som uansett er den dominerende profesjonen²⁷.

4.2 Kompetanse og tilnærming

Grunnskolen har både faglige og sosialpedagogiske mål, og en kan da spørre seg om disse kan komme i konflikt/konkurransen med hverandre, og om det kan oppstå ulike perspektiver på hva som er skolens viktigste rolle. Ett av begrepene vi presenterte i teorikapitlet var felles forståelse (ideologisk konsensus); altså i hvilken grad yrkesgruppene er enige om hva som er gode arbeidsmåter og tiltak (Benson 1975). Kan vi finne felles forståelse, eller ser vi ulike perspektiver i ulike faggrupper, og hvilke effekter har dette eventuelt hatt på samarbeidet? Er det slik at profesjonenes tilnærming til arbeidet har vært preget av ulik fortolkning av hva som er viktigst å prioritere?

I teorikapitlet viste vi til Haug (1996) som sier at læreplankoden i skolen er primært fagsentrert (Haug 1996: 64). Mange av tiltakene det sosialpedagogiske teamet har iverksatt har hatt fokus på relasjonsbygging, og jobbing med sosial kompetanse. Dette i et forsøk på å legge til rette for at barna skal få et trygt og godt skoletilbud. En av vernepleierne sier: "*Vi jobber jo på en annen måte. Vi er mer på ro, trygghet, stabilitet. Lærerne har sitt pensum å jobbe etter. De har sine tidsbegrensninger og må gjennom pensum. De har så mye å gjøre.*"

²⁷ Jamfjør Misund 2005: 90.

Teamet begrunner vektleggingen på arbeid med sosial kompetanse med at L97 sier at både det faglige, sosiale og følelsesmessige skal vektlegges i skolen. De mener at prioriteringen av å etablere sosiale ferdigheter, trygghet og tilhørighet ikke nødvendigvis går ut over det faglige, vernepleierne sier blant annet at de tror at veien til å lære fag går gjennom det sosiale for noen elever (se for øvrig kapittel 3). Prioriteringen av å jobbe med sosial kompetanse får støtte fra flere av lærerne: *"han hadde veldig mye å lære, ikke bare faglig, men sosialt også"*. En annen lærer sier: *"Gi trygghet før vi begynte å snakke så mye om det pedagogiske, gangetabeller osv. Vi så ingen hensikt i å begynne å snakke fag i den eleven der så lenge som eleven fungerte så dårlig sosialt, ikke bare overfor voksenpersonalet men for medelevene også"*.

Flere av lærerne er enige i at sos.ped.teamets prioritering av jobbing med sosiale mål har vært viktig²⁸. De er også enige i at det har vært tjenlig at elevene har deltatt på andre aktiviteter enn den vanlige undervisningen. Noen lærere fremhever at teamet og lærerne har forskjellig tilnærming til arbeidet, og at lærerne er mer fagsentrerte:

"De tenker ikke sånn skole som vi som er lærerutdannet gjør. Vi tenker skole... vi tenker fag. De kommer inn og tenker hva kan vi gjøre for å hjelpe denne eleven her for å øke statusen i elevgruppen ... En lærer kunne godt ha gjort det samme, men jeg tror ikke en lærer ville ha gjort det samme, det å glemme et fag. For vi glemmer ikke et fag i gruppene heller. Det er lettere for dem."

De fleste lærerne har en positiv vurdering av tiltakene teamet har iverksatt, mens noen er mer kritiske til teamets tilnærming og prioriteringer. Som en av lærerne sier det: *"Skoledelen" av undervisningen blir borte i sos.ped.teamets tiltak*". Det synes som om enkelte av lærerne savner en tettere kobling mellom arbeidet til teamet og faglige mål i læreplanverk (L97) og årsplaner:

"De har gode tanker med alt som de gjør i forhold til ungene, men for alle ungene så er det en årsplan på trinnet som gjelder. Så skal du ha gjort alle disse tingene, i tillegg må du ha valgt vekk mye av det andre som resten av trinnet gjør".

I slike situasjoner kan det altså bli en konkurranse mellom faglige og sosiale mål, og det kan bli vanskelig å prioritere mellom disse. En av vernepleierne har også kommentert at det er balansegang i prioriteringen mellom faglige og sosiale mål:

²⁸ Her kan det nevnes at et av skolens viktigste satsningsområder de siste årene vært det sosiale miljøet: *"Et godt læringsmiljø oppnås først når trygghet for små og store ligger til grunn"* (Årsmelding 2002-2003).

”Veldig mange av disse elevene har store faglige hull. Det er lett å se at vi må være forsiktige så de ikke går glipp av enda mer fag også. Vi ser jo også at vi kan ikke ta dem ut av alle ting. Noen av disse elevene er dyktig faglig, men veldig mange mangler mye faglig. De hullene bør ikke bli større enn de allerede er.”

Enkelte lærere etterlyser målretta arbeid som er forankret i opplæringsplaner. Teammedlemmene sier at de bruker L97 i planleggingen av de ulike aktivitetene i gruppene. Vi har ellers fått inntrykk av at inspektør har en sentral rolle i utarbeiding av individuelle opplæringsplaner (IOP). Det er litt uklart for oss i hvilken grad sos.ped.teamets arbeid er forankret i målsettinger i de individuelle opplæringsplanene til elevene.

Ifølge vernepleierne og enkeltlærere har vernepleierne noen ganger mulighet til å komme med innspill til lærere i forhold til opplæringsplaner. Teamet har deltatt i utforming av halvårsrapporter og evaluering av IOP for en elev skoleåret 2004-2005. Vernepleiernes deltakelse i utforming og evaluering av opplæringsplaner synes å være avhengig av at lærerne involverer dem. Inspektør påpeker at alle som jobber tett med eleven; for eksempel lærere, sos.ped.team og eventuelt andre, har et ansvar for å samarbeide om IOP og individuelt tilpassede planer (ITP). Videre at kontaktlærer er ansvarlig for arbeidet med IOP/ITP, men at sos.ped.teamet er en naturlig samarbeidspartner i forhold til dette arbeidet. Det er gitt informasjon fra ledelsen til ansatte om hvordan planarbeidet skal foregå, og det foreligger maler/forslag som kan være til hjelp i utformingen av planer. Her ser det ut til at det er et misforhold mellom intensjonene for planarbeidet og det som faktisk blir gjort. De eksisterende rutine sikrer ikke at vernepleiernes kunnskap om elevene blir tatt i betraktning i utformingen og evaluering av IOP. Dette er ikke i tråd med prosjektskissen, da det i fremdriftsplanen for prosjektet står at teamet har ansvar for å være med på å justere IOP.

Generelt sett kan vi si at teamet har hatt lite tid og ressurser til å skriftliggjøre og dokumentere planlegging og evaluering av arbeidet. Vårt materiell tyder på at blant annet timeplanmessige forhold har hemmet mulighetene til denne typen arbeid. Mangelfull dokumentasjon og skriftliggjøring kan kanskje ha ført til at en del av arbeidet de har utført ikke har blitt tilstrekkelig synliggjort for samarbeidspartnerne, noe som muligens kan ha ført til usikkerhet om hvilken faglig forankring arbeidet og iverksatte tiltak har hatt.

Materialet fra både intervjuene og spørreundersøkelsen indikerer likevel at det alt i alt har vært relativt høy grad av ”felles forståelse” i forhold til tiltakene teamet har iverksatt det andre

året. Dette inntrykket må nyanseres med at det ser ut til å ha vært et sprik i faglig tilnærming mellom enkeltlærere og sos.ped.teamet. Vi ser at det enkelte ganger er litt ulike problemdefinisjoner, ulik oppfatning av hva som er de viktigste målene, hva som bør prioriteres, og hvilke tiltak som bør iverksettes. Ifølge Knudsen (2004) vil enheter som har "felles forståelse"; for eksempel sympati for hverandres ideologi og arbeidsmetoder ha lettere for å akseptere og respektere hverandre ut fra kvalitetsmessige kriterier (Repstad 2004: 45). Dette kan igjen påvirke hvordan de ser på nytteverdien av hverandres kompetanse.

Vernepleierne selv mener at det er behov for deres kompetanse i skolen, noe følgende sitater kan illustrere: *"Skolen passer til vernepleiere og vernepleiere passer til skolen"*, *"Vi er eksperter på vårt felt (etablere trygghet, stabilitet, tilrettelegge for barn med spesielle behov, jobbe med utagerende atferd - vår anm.), og de er eksperter på sitt, og sammen kan vi bli et veldig bra team"*.

Flere av lærerne mener at skolen har behov for kompetansen til vernepleierne:

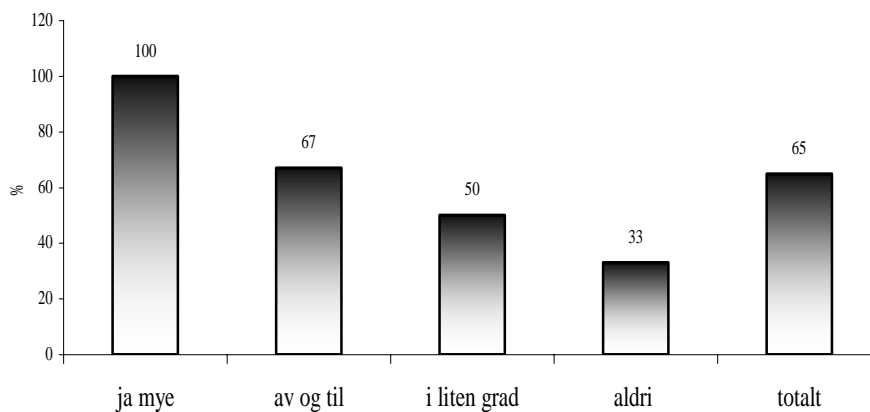
"Det føler vi veldig ofte med disse elevene med adferdsproblemer at det er jo hjelp de trenger, med folk som er i stand til å takle og bearbeide disse adferdsproblemene disse elevene har."

og:

"Det blir en meget "rastløs" og vanskelig undervisningssituasjon dersom barn i krise skal integreres i klasser uten ekstra støtte. En uholdbar situasjon for alle parter. Sos.ped.teamet er et "must"."

I spørreundersøkelsen ble lærerne bedt om å ta stilling til påstanden "Sos.ped.teamet har en kompetanse som lærerne ikke har og som er nyttig for skolen". Som vi så i kapittel 3 er 13 av 20 lærere (65 %) helt eller i hovedsak enig i dette. Kun 3 av 20 er uenige. Vi vil her se på hvilken sammenheng det er mellom omfang av samarbeid og vurderingene av behovet for kompetansen til teamet. Figuren under viser en oversikt over de som er helt enige eller i hovedsak enige i påstanden.

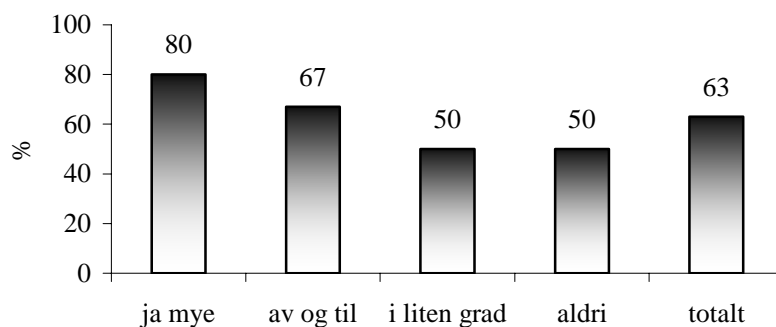
Figur 4 Andel lærere som er helt eller i hovedsak *enig* i at sos.ped.teamet har en kompetanse som lærerne ikke har og som er nyttig for skolen, etter *hvor mye* de enkelte lærerne oppgir å ha samarbeidet med teamet. Prosent.



Vi ser her en tydelig sammenheng mellom omfanget av samarbeid og opplevelsen av om vernepleierne har nyttig kompetanse. I figur 4 ser vi at alle (100 %) som har samarbeidet mye med teamet er helt eller i hovedsak enige i påstanden. Det gjelder også 4 av de 6 (67 %) som har samarbeidet av og til med teamet. Lærerne som har svart "både og" (3 stykker) er ikke med i denne oversikten; disse har i liten grad, eller av og til samarbeidet med teamet.

Respondentene ble videre bedt om å ta stilling til påstanden "Vi har nok kompetanse uten sos.ped.teamet i skolen". 12 av 20 (60 %) er i hovedsak uenige eller helt uenige i denne påstanden. 4 lærere er enige eller i hovedsak enige i at det er nok kompetanse uten teamet. Når vi går dypere inn i materialet ser vi at ingen av dem som mener at det er nok kompetanse uten sos.ped.teamet i skolen har samarbeidet mye med teamet.

Figur 5 Andel lærere som er helt eller i hovedsak *uenig* i at skolen har nok kompetanse uten sos.ped.teamet i skolen, etter *hvor mye* de enkelte lærerne oppgir å ha samarbeidet med teamet. Prosent.



Figur 5 viser at 80 % (4 av 5) av dem som har jobbet mye sammen med teamet er uenige/i hovedsak uenige i påstanden. Videre ser vi at andelen for lærerne som har samarbeidet med teamet ”av og til” eller ”lite”, er henholdsvis 67 % (4 av 6) og 50 % (3 av 6). Vi ser en tendens til at lærerne er mer positive dess mer de har samarbeidet med teamet.

Både figur 4 og 5 viser at det er en klar sammenheng mellom omfang av samarbeid og de respektive lærernes holdning til det sosialpedagogiske teamets kompetanse. Jo mer lærerne har samarbeidet med sos.ped.teamet i jo sterkere grad er de tilbøyelige til å verdsette verdien av den sosialfaglige kompetansen. Dette finner vi støtte for i intervjuene også: *”Jo tettere samarbeid vi har hatt med lærerne jo mer positive syns jeg de har vært”* (Vernepleier).

Den nye modellen med at lærerne kan ”bestille” teamet har ført til ”stor etterspørsel” av sos.ped.teamets tjenester. Dette tyder på at lærerne ser på teamets kompetanse og tilbud som nyttig for elevene.

Selv om flertallet i lærerstaben mener at det er behov for vernepleiernes kompetanse, vil vi se litt nærmere på hvilken kompetanse som blir etterlyst; hva enkelte lærere synes teamet mangler, eller kunne vært ”bedre på”. I både intervjuer og i spørreundersøkelsen sier enkelte lærere at teamet mangler folk med pedagogisk kompetanse, og noen fremhever at det bør være lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk eller sosialpedagogikk i et slikt team.

Våre funn tyder på at det er ulike oppfatninger av hva som ligger i ”pedagogisk kompetanse”. Det er også litt uklart for oss hva enkelte av informantene og respondentene i spørreskjemaundersøkelsen har ment med ”pedagogisk kompetanse”; om det er snakk om generell pedagogisk kompetanse, om det er fagdidaktisk kompetanse, eventuelt begge deler. Noen av lærerne fremhever imidlertid at de tenker på kompetanse i spesialpedagogikk eller sosialpedagogikk. Noen spesifiserer også at de tenker på pedagogisk arbeid i forhold til faglige mål. Som vi så en av lærerne uttalte ovenfor: *”Skoledelen” av undervisningen blir borte i sos.ped.teamets tiltak*”.

Enkelte lærere hevder at med de samme ressursene som sos.ped.teamet har, så kunne lærere utført den samme jobben. Dette synspunktet kommer frem i både intervjuer og i spørreundersøkelsen. Noen fremhever at de tenker på lærere med spesialpedagogikk eller sosialpedagogikk. Av disse lærerne blir kvaliteten på oppfølgingen av elevene hevdet å være

mer et spørsmål om ressurser enn et spørsmål om behov for ”ny” kompetanse. De ser derfor ikke behov for nye yrkesgrupper, men mener at oppgavene kan løses med større ressurstilgang og flere ansatte fra profesjonene som allerede er representert i skolen. Kan oppgavene løses med mer ressurser/mer av ”det samme”? Hvordan står våre funn i forhold til andre undersøkelser?

Vi har tidligere vist til at enkelte mener at det er en fare for at sosiale eller sammensatte problemer blir definert som pedagogiske problemer (Ogden m.fl. 1993: 11, Gustavsson 2004: 20). Sørli (2000) hevder at spesialundervisning neppe er den best egnede tilnærmingen i forhold til atferdsproblemer og forebygging (Gustavsson 2004). I lys av dette kan en stille spørsmål ved om det kan være bruk for sosialfaglig/ vernepleiefaglig kompetanse ved Sellanrå skole. Gustavsson sier videre at sosionomer har kunnskaper om gruppeprosesser, konfliktarbeid, kommunikasjonsferdigheter, psykososiale teorier og hjelpeapparatet, og at denne kompetansen passer godt til skolens behov for sosialfaglig hjelp (Gustavsson 2004: 19). Vernepleiere har også kompetanse på disse områdene (jmfør kapittel 2)²⁹. Som vi har vist mener flere av lærerne at vernepleieres kompetanse i håndtering av atferdsvansker er nyttig, samt at de er flinke til å ta tak i det elevene er interesserte i, og til å legge til rette for mestringsopplevelser for elevene.

Et flertall av lærerne har altså en positiv holdning til nytteverdien av sos.ped.teamets kompetanse. Men vi har også vist at noen lærere er mer skeptiske, og ikke ser det samme behovet for ansatte med vernepleiefaglig/sosialfaglig bakgrunn. Respekt for andre profesjoner enn ens egen kan også måles med graden av respekt for de materielle, fysiske vilkårene andre faggrupper forutsetter for å gjøre en god jobb. Muligheten til å drive faglig, godt miljøarbeid er blant annet avhengig av fysiske rammer. I miljøarbeid er det blant annet viktig at det er disponibelt eget miljøarbeiderrom, slik at elevene vet hvor de kan henvende seg, og at en har mulighet for å ha fortrolige samtaler uforstyrret, og ikke i ganger og korridorer (Jøsang 2000).

En av vernepleierne har inntrykk av at det oppstod litt reaksjoner (i starten) på at teamet skulle få eget kontor. De fysiske rammene er heller ikke optimale. Rommet sos.ped.teamet disponerer i dag er i bruk av flere, og det kan derfor stilles spørsmål ved om hvor godt egnet dette rommet er:

²⁹ Både sosionomer, vernepleier og barnevernpedagoger skal ha kunnskaper om disse og lignende emner.

”Vi har et sos.ped.rom som det ofte sitter tre forskjellige grupper inne på. En lærer som jobber med data, en elev som sitter og skriver leksene på PC, og sos.ped.teamet som har møte. Den er ikke helt grei.”

Vernepleierne kan for eksempel bli avbrutt midt i fortrolige samtaler med elevene på grunn av at andre ansatte plutselig kommer inn³⁰. Det har også vært reaksjoner i lærerstaben på at den ene vernepleieren har fått teamlederfunksjon for sos.ped.teamet (lignende ordning som lærerne har).

Det har også vært episoder der det har vært litt uavklarte roller og ansvarsfordeling mellom sos.ped.teamet og for eksempel spesialpedagoger og kontaktlærere. Det har vært uenighet om hvem som har ansvar for hva i forhold til enkeltelever. En kan muligens ane en ”revirkamp” her. Inspektør forteller at *”Det ble ikke så mye sagt, men du merket at her var det noe galt. Man fikk det på bordet og det ble løst fint”*. Etter hvert fant partene en løsning, men dette kunne utviklet seg til en konflikt.

Disse eksemplene antyder at det kan ha vært anslag til profesjonskonflikter på skolen, men ut fra vårt datamateriale er hovedinntrykket at de aller fleste lærerne har respekt for arbeidet teamet har utført, og omvendt: at vernepleierne har respekt for arbeidet lærerne utfører. Det positive inntrykket må nyanseres noe fordi lærere og teamet har ulike meninger om hvilken tilnærming en bør ha til arbeidet med elevene enkelte ganger.

Vi har også sett at det er en tendens til at dess mer team og lærere har samarbeidet, dess mer positive har lærerne vært i sine vurderinger av samarbeidet med teamet, og nytteverdien av teamets kompetanse.

4.3 Nytteverdien av sos.ped.teamets virksomhet

En faktor som kan påvirke interesse for samarbeid er at aktørene ser behovet for hverandres kompetanse. Vi går ut fra at lærere og sos.ped.team må oppleve at samarbeidet er nyttig for eget arbeid eller for elevene for å være interesserte i å gå inn i et samarbeid. Våre funn viser at de fleste lærerne synes at teamets arbeid har vært nyttig og positivt, både i forhold til å avlaste lærere og assistenter, i forhold til enkeltelevers fungering i skolehverdagen, og i forhold til

³⁰ Dette problemet har også årsak i de fysiske rammene på skolen.

klasse- og elevmiljøet generelt. Noen få i lærerstaben mener at skolen ikke har noe særlig bruk for sos.ped.teamets kompetanse. De fleste av disse lærerne har i liten grad samarbeidet med teamet. Andre lærere oppgir at de har hatt gjensidig nytte av samarbeidet: *Jeg synes vi har nådd veldig langt i felleskap. Jeg føler at de virkelig har hjulpet oss i den situasjonen vi har vært i.*

Selv om hovedinntrykket i hovedsak er positivt, er som sagt noen lærere mer lunkne til teamets funksjon og kompetanse. Dette kan ha ulike årsaker. I kapittel 5 viser vi at dette kan ha noe med manglende deltakelse og informasjon i beslutningsprosessen forut for og under prosjektperioden. For enkelte kan forklaringen muligens være at de ikke har hatt behov for å samarbeide med teamet, og at de derfor ikke føler at det er gjensidig avhengighet mellom sine oppgaver og sos.ped.teamets oppgaver. En annen forklaring kan være at vernepleiernes kompetanse ikke er godt nok kjent. Vernepleierne sier selv at de kanskje ikke har vært flinke nok til å informere de andre ansatte om sin kompetanse.

Det kan også hende at enkelte lærere har hatt litt negative erfaringer med samarbeidet, eller at samarbeidet ikke har innfridd forhåpningene. Det er også mulig at teamet har spredd seg på for mange oppgaver, at de ikke har klart å følge opp så grundig som enkelte samarbeidspartnere kunne tenkt seg at de gjorde. Etter som enkelte lærere etterlyser mer forankring i lære- og opplæringsplaner kan en spørre seg om teamet burde prioritert skriftliggjøring og dokumentasjon av arbeidet sitt i større grad, dette gjelder spesielt for andre år av prosjektet. Som vi har sett så har teamet hatt lite tid til denne delen av jobben. En annen forklaring kan muligens være hvilke arbeidsoppgaver vernepleierne har blitt brukt til. Det første året ble de i større grad brukt til oppfølging av faglig skolearbeid. En av vernepleierne sier at de er flinkere til å jobbe med utfordrende atferd enn med undervisning i fag, og *”Jeg vet at lærerne kan gjøre en bedre jobb med undervisning”*.

Hovedfunnet er likevel at teamet får overveiende positive tilbakemeldinger fra lærerstaben.. Det ser ut til at det å finne en høvelig arbeidsdeling og rolleavklaring har tatt tid, men at samarbeidet ”har gått seg til etter hvert”.

4.4 Samarbeidet med assistentene

Erfaringer fra andre skoler viser at det kan oppstå uklare grenser mellom assistenter og ansatte med sosialpedagogisk høyskoleutdanning i forhold til sosialpedagogiske oppgaver. Han sier at avgrensingen mellom miljøarbeiderrollen og assistentrollen kan være uklar etter som begge funksjonene har sosialpedagogiske oppgaver i skolen. Assistentrollen er ofte avklart og avgrenset til hjelp og støtte til enkeltelever. Miljøarbeiderrollen er derimot mer kompleks, mer uavklart og sammensatt og begrepsbruken er uklar (Jøsang 2000). Ved Sellanrå skole synes det også som miljøarbeiderrollen har vært noe uavklart; vi ser at prosjektet og teamets arbeidsoppgaver har endret seg etter hvert.

En assistent som ikke har samarbeidet så mye med teamet sier imidlertid at arbeidsdelingen mellom assistenter og teamet har vært klar og tydelig. Det virker som om samarbeidet vedkommende har hatt har fungert greit. Denne assistenten samarbeidet litt med teamet det første året av prosjektet, og mener at sos.ped.teamets rolle kan være å ”*fange opp barn som faller utenfor et vanlig mønster*” og ”*at de kan jobbe med elever som kan være utagerende*”.

En annen assistent sier at tilbudet til sos.ped.teamet ikke ble slik de ansatte var forespeilet det første året, og at de jobbet mer som assistenter. Informanten er imidlertid svært godt fornøyd med tilbudet sos.ped.teamet har hatt det andre året. ”*Jeg synes sos.ped.teamet har kommet opp og frem og har mer sin rette funksjon i dag enn da de kom [...] For assistenter det har vi andre til å være*”.

En av assistentene sier at flere på skolen mener at assistentene kan gjøre jobben sos.ped.teamet gjør. Selv sier vedkommende at assistenter med en del erfaring kan gjøre en del av jobben; men ikke ”hele pakken”.

I målene for prosjektet stod det at det sosialpedagogiske teamet skulle ha et veiledningsansvar overfor assistentene. Ifølge rektor skal det startes en ordning med at assistentene skal få veiledning; denne veiledningen kan gis av både lærere og medlemmer i sos.ped.teamet. Dette vil være avhengig av hvem assistenten samarbeider mest med. Den ene vernepleieren har hatt veiledning med en av assistentene skoleåret 2004-2005.

Denne assistenten har samarbeidet tett med en av vernepleierne i en av aktivitetsgruppene det andre året. Hun gir uttrykk for at de har hatt lite planleggingstid. Dette har medført at de har hatt lite tid til å planlegge og evaluere opplegget sammen. Assistenten mener det er behov for samarbeidstid: *”Det er ikke alt du vil si over hodet på ungene”,* og gir eksempel på at tid til å planlegge kunne bidratt til at tilretteleggingen for enkelte elever kunne blitt bedre: *”dette fikk vi ikke vite før langt uti, fordi vi ikke hadde samarbeidstid. Vi visste ikke hva eleven trengte”.*

Denne assistenten har også samarbeidet med den andre vernepleieren om en elev. Assistenten forteller at hun har anledning til å komme med innspill, og gi vernepleieren tips om temaer det kan være aktuelt å ta opp i samtaler med eleven. Samarbeidet med sos.ped.teamet har etter assistentens mening vært ”strålende” og hennes vurdering er at de er åpne for konstruktiv kritikk: *”Det har ikke vært vanskelig å samarbeide med dem. De har vært utrolig fleksible. De er veldig åpne, de ser bare løsninger, ingen problemer”.*

Assistenten opplever også at hun får anerkjennelse og skryt for det hun gjør, og at *”det bygger meg opp som person [...] Det er ingen ting som er dumme utspill, og så blir du hørt plutselig. [...] Ja, vi er ikke ”bare” en assistent. Her får du blomstre”.*

Sos.ped.teamet er opptatt av å synliggjøre assistentene, og deres kompetanse³¹. En av vernepleierne sier at de ikke liker å kalle veiledningsfunksjonen de har for veiledning: *”Vi kaller det samtaletid og planlegging”.* Dette kan vi tolke dit hen at teamet ønsker et jevnstilt og likeverdig forhold mellom yrkesgruppene. Det faktum at teamet er åpent for innspill og råd fra assistentene tyder på at de ser på kompetansen til assistentene som nyttig, og at de er avhengige av assistentenes kompetanse og erfaring for å tilrettelegge for elevene på best mulig måte.

Vi har ikke så stort datagrunnlag for assistentgruppen som for lærerne, men vi kan se at det etter hvert har blitt en tydeligere rollefordeling mellom vernepleierne og assistentene, og at både vernepleierne og assistenter mener det er behov for samarbeidstid for å gi elevene et best mulig tilpasset tilbud.

³¹ Intervjuer med vernepleierne

4.5 Oppsummering

Hovedinntrykket er at samarbeidet med både lærere og assistenter har ”gått seg til” etter hvert. Sos.ped.teamet får i hovedsak **svært positive tilbakemeldinger** fra både lærere og assistenter, og vi kan se en tendens til at de som har samarbeidet mye med teamet er mer positive enn de som har hatt lite befatning med teamet.

Vernepleierne har i liten grad deltatt i samarbeid med eksterne aktører (dette kommer vi tilbake til i kapittel 6), og har hatt en marginal rolle i forhold til arbeid med individuelle opplæringsplaner for elevene. Dette er ikke i tråd med prosjektskissen. Målet om at sos.ped.teamet skulle ha en veiledningsfunksjon i forhold til lærere og assistenter er heller ikke oppfylt. Vernepleierne er prisgitt at lærere og assistenter ønsker å samarbeide med dem etter som rutine for samarbeid mellom henholdsvis lærere/assistenter og sos.ped.team er lite formaliserte og forpliktende.

5 Skolens styring av prosjektet

Vi har i teorikapitlet skrevet at skolen ligger tett opp til det Mintzberg (1979) benevner som profesjonelt byråkrati, blant annet karakterisert ved at de ansatte i hovedsak tilhører en profesjon, med relativt stor faglig autonomi og der lojalitet henimot profesjonens faglighet og verdier er avgjørende. Det er selvsagt lærerne vi tenker på her. Etableringen av det sosialpedagogiske teamet innebar en introduksjon av en ny profesjon på Sellanrå skole, inntil høsten 2005 vernepleiere. Det er imidlertid god grunn til å anta at vernepleierne som profesjon står vesentlig svakere enn lærerne – både i lokal og i nasjonal sammenheng.

Med utgangspunkt i skolen som profesjonelt byråkrati, blir spørsmålet om prosjektets forankring i lærerkollegiet viktig. Hierarkisk, ovenfra og ned, styring har klare begrensninger i skolesammenheng. Sentralt står følgelig spørsmål som: Hvordan har deltakelsen fra lærerne vært i utforming og endringer vedrørende prosjektet med sosialpedagogisk team? Hvordan har informasjonen vært til lærerkollegiet? Har lærerne jevnt over hatt et "eiendomsforhold" til prosjektet? Slike forhold kan virke inn på lærernes opplutning om prosjektet og dermed også på i hvor stor grad prosjektet lykkes.

I forhold til driftsfasen av prosjektet, vil en selvsagt også kunne stille tilsvarende spørsmål ved vernepleiernes innflytelse på prosjektets utvikling.

5.1 Lærernes deltakelse i prosjektutformingen

I kap. 2.1. skriver vi at initiativet og planleggingen av prosjektet i stor grad hvilte på en ildsjel, daværende inspektør. Dette kan indikere at det skortet på involvering av lærerkollegiet.

Våre data bygger opp om en slik mistanke. Riktignok kommer det fram i enkelte av de personlige lærerintervjuene, at det før prosjektet ble brakt på bane var snakk mellom lærerne om behovet for ny kompetanse på skolen for å håndtere sosiale tilpasningsproblemer. Dette kan tyde på at mange lærere var åpne for nye yrkesgrupper. Men lærerne synes i forkant av prosjektet likevel i liten grad å være informert om – for ikke å snakke om involvert i – prosjektplanleggingen.

Flere av de lærerne som ble intervjuet, erfarte at informasjon om og mulighetene for deltakelse i denne prosessen var mangelfull. En lærer sier:

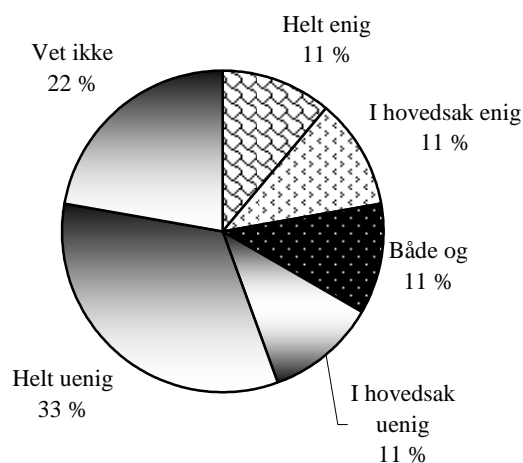
”Det var en annen inspektør som tok initiativet. Vi fikk presentert fra de to (inspektør og rektor, vår anm.) om at nå starter vi. [...] Informasjonen var litt bob bob. Det jeg husker er at vi ble fortalt at nå kommer de (det sosialpedagogiske teamet) og slik er det.”

En annen lærer har oppfattet at ideen kom fra Trastalia.

”Vi ble informert om at det skulle ansettes barnevernspedagoger. Vi fikk aldri vite hvorfor det ble ansatt pleiere i stedet for pedagoger [...] Vi føler at det kanskje ikke gikk helt riktig for seg.”³²

En annen lærer kan ikke huske hvordan denne prosessen forut og under oppstarten av prosjektet var. Det er for så vidt også en indikasjon på at involveringen av lærerne verken var særlig dyp eller bred. En av de fem intervjuede lærerne uttrykker seg likevel fornøyd med denne prosessen. ”Den var ryddig”, sier hun. Hun opplevde å få informasjon gjennom personalmøter og i den forbindelse også anledning til å komme med synspunkter.

Figur 6 Lærerne tar stilling til påstanden: Lærerne har hatt innflytelse på planleggingen av prosjektet før det ble satt i gang. (n=18)



³² Vi merker oss at informanten henger seg opp i betegnelsene (barneverns-)pedagog og (verne-)pleier. To interessante tolkninger kan gjøres på bakgrunn av dette. For det første signaliserer det en skepsis mot ikke-pedagoger. For det andre er det et uttrykk for at læreren ikke er blitt informert om hvilke kompetanse de aktuelle profesjonene besitter. Både barnevernspedagog og vernepleier er sosialpedagogiske profesjoner, selv om en barnevernspedagog nok har mer pedagogikk i utdannelsen enn en vernepleier.

Inntrykket fra de personlige intervjuene stemmer overens med spørreskjemadataene. Bare fire av 18 lærere (22 %) er helt eller i hovedsak enig i at lærerne har hatt innflytelse på prosjektet før det ble satt i gang. Dobbelt så mange – åtte (44 %) – er helt eller i hovedsak uenig, mens en stor andel – 22 % - ikke vet. Den store ”vet ikke” gruppen kan, som antydnet ovenfor, også sees på som en indikasjon på svak grad av involvering.³³

Selv rektor mener at prosessen ble ført uten tilfredsstillende involvering fra lærerne selv.

”Lærerne har ikke hatt et eierforhold til dette. Det var en oppgave for oss å skape et slikt eierforhold. Ledelsen hadde sammen med Trastalia tenkt tankene for hva vi ville gjøre. Vi hadde da ikke et organ på skolen som skulle behandle dette og som inkluderte lærerne. [...] Det var mye skepsis blant lærerne og det er det enda.”

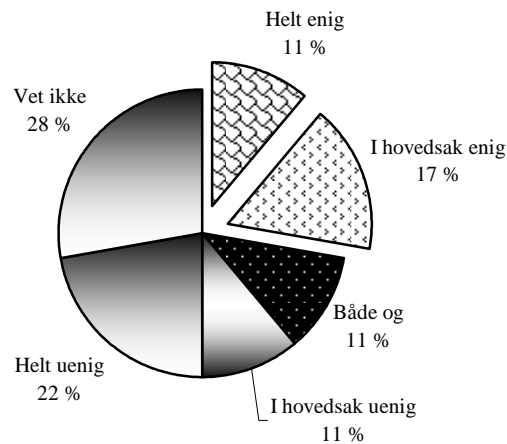
Nåværende inspektør peker på noe av det samme:

Det sosial pedagogiske teamet ”ble en boble i systemet. Den gamle kulturen i skolen er vanskelig å vende. Dette må sees i sammenheng med at lærerne ikke har fått lov til å være med å ønske seg noe i forhold til prosjektet. [...] Men jeg tror det har gått seg til.”

Andre steder har vi presentert data som tyder på at et flertall av lærerne ser en signifikant nytteverdi av prosjektet (se kap. 3 og 4). Det virker som om prosjektet har oppnådd legitimitet blant flesteparten av lærerne. At lærerne dermed har fått et eierforhold til prosjektet, slik rektor har hatt til hensikt, er nok likevel å trekke konklusjonen vel langt. Spørreskjemadata når det gjelder lærernes innflytelse i prosjektets driftsfase kan tyde på at en bør være forsiktig med å trekke raske konklusjoner her.

³³”Vet ikke” kan også bety at respondenten ikke kan svare på grunn av at vedkommende ikke var ansatt på skolen ved angjeldende tidspunkt. Dette angis i ett av spørreskjemaene. I andre tilfeller tolker vi imidlertid ”vet ikke” svaret som at prosjektet i planleggingsfasen var lite synlig og lite debattert mellom lærerne.

Figur 7 Lærerne vurderer påstanden: Lærerne har hatt innflytelse på gjennomføringen av prosjektet etter at det ble satt i gang. Prosent (n=18)



Fem av de 18 lærerne (28 %) som svarte på dette spørsmål er helt eller i hovedsak er enig i at lærerne har hatt innflytelse på gjennomføringen av prosjektet etter at det ble satt i gang. Riktignok er dette mer enn på tilsvarende spørsmål vedrørende innflytelse på planleggingsfasen, men vi ser samtidig at det er flere som er helt eller i hovedsak uenig. Tolkner vi "vet ikke" generelt også som et uttrykk for manglende involvering, kan vi slutte at et flertall av lærerne ikke opplever noen særlig grad av innflytelse.

Det statistiske materialet forteller oss at de lærerne som oppgir å ha arbeidet mye eller av og til med det sosialpedagogiske teamet opplever å ha hatt sterkere innflytelse på gjennomføringen enn lærere som oppgir i liten grad eller aldri. Enda klarere er forskjellen mellom kontaktlærere og andre lærere. 42 % av lærerne som har arbeidet med det sosialpedagogiske teamet som kontaktlærer er helt eller i hovedsak enig i at lærerne har hatt innflytelse på gjennomføringen, mens *ingen* av lærerne som har vært *bare* timelærer eller verken har samarbeidet som timelærer eller kontaktlærer svarer det samme.

En rimelig tolkning av disse tallene er at innflytelsen på gjennomføringen av prosjektet etter oppstart i liten grad har vært forankret i kollektive prosesser hos lærerne. Det synes som om eventuell medvirkning har vært knyttet til et konkret samarbeid med det sosialpedagogiske teamet og til formelt ansvar for de elever som får tilbud gjennom teamet. I forlengelsen av dette, er det rimelig å anta at innflytelsen har vært knyttet til samarbeidsprosessene mellom

det sosialpedagogiske teamet og lærerne og ikke til overordnede kollegiale beslutningsprosesser i skolen. Forankring og legitimitet blant lærere som ikke er involvert i prosjektet direkte blir, om dette er rett, vanskelig.

Det er grunn til å understreke at det er et *mindretall* i alle grupper lærere som sier seg helt eller i hovedsak enig i at lærerne har hatt innflytelse på gjennomføringen av prosjektet, selv blant kontaktlærere for elever som har fått hjelp fra det sosialpedagogiske teamet.

Ut fra dette resonnementet er det rimelig å slutte at Sellanrå skole enda har forbedringspotensiale når det gjelder å utvikle prosjektet gjennom prosesser som forankrer det sterkere blant lærerne. Rektor kan også forstås slik når han sier: ”*Vi er [...] enda ikke i mål i forhold til lærerpersonale og forståelsen for hva vi driver med.*”

En skal ikke undervurdere utfordringene som har ligget og ligger i å få til en slik forankring. Det vakuum som må antas ble skapt ved at ildsjelen i prosjektplanleggingen gikk av med pensjon er nevnt. Samarbeidet med ikke minst Trastalia setter grenser for i hvor stor grad en kan basere seg utelukkende på interne prosesser. Reelle og potensielle profesjonskonflikter kan også sette grenser for i hvor stor grad en kan forankre en prosess i en av profesjonene, særlig når prosjektet kan sies å utfordre lærernes faglige monopol i skolen. Interessant i den sammenheng er det derfor å gå litt nærmere inn på hvordan vernepleierne har opplevd innflytelse på prosjektet og dets utvikling.

5.2 Forholdet til vernepleierne

Naturlig nok var ikke det sosialpedagogiske teamet med på planleggingen av prosjektet som sådan. Men som vi kort skal gå gjennom i det følgende, viser intervjudata at vernepleierne fikk være med på å forme sitt eget arbeid det andre året i langt større grad enn de gjorde det første året.

Våre intervju tyder på at vernepleierne gjennomgående det første året hadde relativt liten innflytelse på rammene for og formen på deres eget faglige arbeid. I skoleåret 2003 – 2004 arbeidet de stort sett i ordinære klassesituasjoner. Som vi har vært inne på ovenfor, var dette lite tilfredsstillende både for vernepleierne og enkelte lærere. Blant annet følte vernepleierne at de gikk mer eller mindre som godt utdannede assistenter, underlagt lærerne og med liten

innflytelse på eget arbeid. Den ene av de daværende vernepleierne uttrykker også at hun følte seg ”overkjørt” av inspektøren, som da var koordinator for prosjektet.

Disse forholdene skyldes ikke nødvendigvis bare mangler ved skolens ledelse av prosjektet. Som vernepleiere var begge relativt nyutdannede og bare den ene hadde erfaring med å arbeide i skolen, men da som assistent. Det er indikasjoner i våre data på at vernepleierne ikke helt hadde gjort seg opp klare oppfatninger av hvordan de ville ha det og/eller var forsiktige når det gjaldt å profilere seg faglig i skolen.³⁴ De hadde kanskje heller ikke tilskrekkelige, relevante erfaringer til å manøvrere adekvat i skolekulturen.

Vinteren 2004 opplevde den ene vernepleieren situasjonen som så kritisk at hun truet med å si opp. Rektor, som da tok et sterkere styringsansvar for prosjektet, fikk det sosialpedagogiske teamet til å lage et notat om hvordan de ønsket å gjøre arbeidet sitt framover.³⁵ På bakgrunn av dette notatet og den prosessen som fulgte i kjølvannet av det, ble organiseringen av vernepleierens arbeid fra høsten 2004 endret drastisk til den ”gruppemodellen” som er beskrevet ovenfor.³⁶ Det kommer fram av intervjuet med rektor at denne endringen skjedde etter sterk innflytelse fra det sosialpedagogiske teamet. Og vernepleierne opplever at de har fått vesentlig bedre faglige arbeidsvilkår. En av vernepleierne sluttet våren 2004, men fikk i følge henne selv følgende melding fra den gjenværende: ”*Nå skulle du ha vært her, for nå er det slik som jeg og du ønsket det skulle være.*”

På den annen side vil det være slik at om skolens ledelse har rett i at den ikke enda har greid å forankre prosjektet tilfredsstillende hos lærerne, så vil dette også tidvis måtte oppleves problematisk for det sosialpedagogiske teamet. Det kan ha gitt utslag i samordningsproblemer i det daglige virket. Flere av ønskemålene som ble tatt opp av vernepleierne i notat av 23. februar 2004 (*Slik ønsker vi å jobbe*) er heller ikke, eller i liten grad, innfridd.

Dette gjelder ønsker om å lede og innkalle til ansvarsgruppemøte for elever de har ansvar for, om å være bindeledd mellom skole og hjem (inkludert Trastalia) og om samarbeid med lærer om individuelle opplæringsplaner (IOP) og halvårsrapporter. I de personlige intervjuene

³⁴ Dette la rektor vekt på i et planleggingsmøte med Høgskolen i forbindelse med denne evalueringen 7. september 2004.

³⁵ Rektors notat til sos.ped. teamet av 23.januar 2004 og sos. ped. teamets notat av 23.februar 2004: *Slik ønsker vi å jobbe.*

³⁶ Gruppemodellen er imidlertid ikke nevnt i det notatet fra vernepleierne som er nevnt ovenfor. Dette må ha blitt brakt på bane i andre sammenhenger og sannsynligvis på et senere tidspunkt i prosessen.

framkommer det at vernepleiernes deltakelse i ansvarsgruppemøtene bare er sporadiske (se kap. 6), at kontakten med Trastalia er mangelfull (se kap 6) og at det sosialpedagogiske teamet ikke deltar i arbeidet med individuelle opplæringsplaner for elever de har ett ansvar for. Vernepleierne er lite involvert når nye elever kommer til eller forlater Trastalia-opplegget. Her er det lærerfaglige ansatte som gjennomgående representerer skolen. Vernepleierne har med ett unntak ikke deltatt på referansegruppemøtene (se kap. 6). Videre framkommer det i intervjuene at vernepleiernes deltakelse i teammøter rundt de aktuelle klasstrinnene i liten grad er systematiserte, men avhengig av når og i hvor stor grad den enkelte teamleder vurderer deltakelse som hensiktsmessig. Omvendt deltar ikke lærere på tilsvarende arena der det er den sosialpedagogiske fagligheten som legger premissene; det sosialpedagogiske teamets teammøter fra høsten 2005. I denne sammenhengen ser vi på dette som indikasjoner på manglende jamstilling mellom de to profesjonene. Mange sentrale arenaer for faglig koordinering mellom lærerne og sosialpedagogene og møter mellom skole og utenforliggende organisasjoner er kjennetegnet av liten og tilfeldig deltakelse fra sos.ped.teamets side.

Det store antall barn som det sosialpedagogiske teamet har et ansvar for forteller selvsagt noe om det opplevde behovet for teamet, også blant lærerne. Det sosialpedagogiske teamet sier svært sjelden nei når det får henvendelse om å ta ansvar for et nytt barn. Skoleåret 2004/2005 ga teamet et tilbud til 17 – 18 elever, men da med en mindre bemanning enn i dag. For høsten 2005 (pr. august) sa teamet ja til alle barn lærerne kom med anmodning om at det skulle gi tilbud, dvs. 25 elever. Av disse har 12 enkeltvedtak, hvorav fem har tilhold ved Trastalia.³⁷ Det virker å være veldig mye. Vi har en mistanke om at dette er knyttet til at vernepleierne føler et behov for å være synlige i organisasjonen. Kombinert med et sterkt ønske å hjelpe, synes dette å ha ført til at vernepleierne ikke har prioritert i tilstrekkelig grad.

To forhold som er relevant for styringen av prosjektet er ikke nevnt. Det ene er den måten ressursene blir fordelt på i skolen – knyttet til tildeling av ”timer”. Det er indikasjoner på at dette er hemmende for en fleksibilitet som mange ganger kunne vært ønskelig, sett fra et sosialpedagogisk ståsted.³⁸ Det andre er den overordnede styring av prosjektet – som involverer skolens samarbeidspartnere – ikke minst Trastalia. Dette skal vi komme inn på i

³⁷ Opplysninger gitt av rektor i telefonsamtale 15.11.05. Elevene som har enkeltvedtak må antas å være de mest arbeidskrevende. De øvrige 13 elevene har mindre behov for bistand.

³⁸ Dette har vi ved dette høvet ikke anledning til å gå nærmere inn på.

neste kapittel. Her vil vi også berøre hvorledes timeplanen som ”organisatorisk prinsipp” i skolen legger føringer for omfang og form for slikt samarbeid.

6 Samarbeidet med Trastalia

6.1 Innledning

Sellanrå skole har en svært viktig rolle når det gjelder samarbeid med barnevernsinstitusjonen som ligger i nærområdet. I utgangspunktet skulle det sosialpedagogiske teamet ha oppgaver nært knyttet til samarbeidet med Trastalia³⁹. Eksempler på slike oppgaver er (jfr. kapittel 2):

- være bindeledd mellom hjem og skole
- videreføre kunnskap om elever til personene som skal arbeide med barnet i skolen
- delta på overføringsmøter mellom skolene
- delta på ansvarsgruppemøtene
- samarbeide med andre instanser: PPT, BUA, barnevern, skolefysioterapeut, helsesøster med mer

Vi skal i det videre vurdere graden av måloppnåelse på disse punktene, med et spesielt fokus på samarbeidet med Trastalia.

6.2 Løpende evaluering og styring av prosjektet

Denne delen konsentreres om referansegruppas arbeid. Gruppen består av representanter fra Trastalia barne- og familiehjem, PPT, skolekontoret Molde kommune, utdanningsavdelingen Møre og Romsdal Fylke, samt Sellanrå skole som er representert ved rektor og inspektør. Sellanrå skole er sekretariat for gruppen; det vil si at rektor innkaller til møte, leder møtene og skriver referat. Det sosialpedagogiske teamet har med ett unntak ikke deltatt på referansegruppemøtene; en av vernepleierne orienterte referansegruppa om teamets tilbud og arbeid i november 2004. I perioden høsten 2003 til sommeren 2005 har det vært fire møter i referansegruppa.

I referatet fra det første møtet 09.12.2005 står det at det er et sterkt ønske at vernepleierne deltar på personalmøte på Trastalia på onsdager, men at dette kolliderer tidsmessig med jobb

³⁹ I utlysningsteksten står: Arbeidet vil bestå av tilrettlegging og oppfølging av barn med relasjons- og atferdsvansker, spesielt i.f.t. elever fra Trastalia barne- og familieheim.

overfor barna på skolen. Trastalia gir i dette møtet uttrykk for at samarbeidet mellom skolen og institusjonen er styrket.

Våren 2004 gir imidlertid Trastalia uttrykk for at den tette oppfølgingen er blitt forringet. Det fremkommer også et ønske om at sos.ped.teamet fra høsten 2004 får avsatt kontortid uten timeplanbelagte elevoppgaver, slik at de lettere kan jobbe med enkeltelever/grupper, og sette av tid til å delta på fellesmøter med Trastalia (Referat andre møte, 21.04.2004).

Det ser ikke ut til at det ble frigjort tid til å delta på møter med Trastalia. Det andre året av prosjektet gir representanter fra Trastalia uttrykk for at de savner møtepunkter mellom skole og institusjon (tredje møte i referansegruppa 23.11.2004, referat datert 23.02.05). Det kommer også frem at vernepleierne kan delta på fagmøter og eventuelt omsorgsmøter på Trastalia. I referatet står det også at den ene vernepleieren er ansatt begge steder, og at dette er et godt bindeledd mellom skolen og institusjonen. Vi vil hevde at dette medfører noen utfordringer for samarbeidet mellom instansene; noe vi kommer nærmere tilbake til i kapittel 6.3. Ellers ser det ut til at gruppa på dette tidspunktet er fornøyd med utviklingen i prosjektet.

I april 2005 sier referansegruppa at det er nødvendig med tettere kontakt mellom skolen og Trastalia, og at faste møtetider må på plass. Enkelte (Møre og Romsdal Fylke) etterspør også hvorfor det ikke er gjort noe med dette tidligere.

Det synes som om omleggingen av teamets arbeidsform fra første til andre år i relativt beskjeden grad ble tematisert på referansegruppemøtene i forkant. Ifølge informanten fra Trastalia deltok ikke barne- og familiehjemmet i særlig grad i drøftingene i forkant av at teamets arbeidsmåte ble lagt om. I referatet fra det andre møtet i referansegruppa (21.04.2004) fremkommer det at det er *”ønskelig at en fra høsten 2004 får en ordning i retning av at lærerne ”søker” på hvilke barn sos.ped.teamet til en hver tid skal jobbe med”*. Av referatet ser vi at Trastalia, den viktigste samarbeidspartneren, ikke var representert på møtet der denne prinsipielle saken ble drøftet. Referat fra møtet ble sendt Trastalia, og ifølge informanten fra Trastalia kunne de da stilt spørsmål ved innholdet i referatet. Ifølge rektor var det våren 2004 uformell dialog mellom rektor og Trastalia om planene⁴⁰. Det er ikke klart for oss hvordan og med hvem denne uformelle dialogen foregikk, og hvilket omfang den hadde.

⁴⁰ Informanten fra Trastalia er usikker på hvordan denne dialogen foregikk; kan ikke huske dette.

Ut fra de skriftlige kildene vi har tilgang til kan vi heller ikke se at endringen fra å følge opp enkeltelever i klasserommet til gruppebaserte tiltak ble diskutert i noen særlig grad i referansegruppa og med Trastalia i forkant av iverksettingen (jamfør kapittel 2.3 og 3). Grappa ble riktignok orientert etter at tiltaket ble iverksatt; på referansegruppemøtet i november 2004.

Det kan synes som om det har vært litt kommunikasjonssvikt mellom partene når det gjelder endringene i teamets arbeidsmåte. Det er også mulig at skolen og barne- og familiehjernet tolket den uformelle dialogen og referatet fra referansegruppemøtet noe ulikt, og dermed hadde ulike forventninger til samarbeidet skoleåret 2004-2005.

Vi vil hevde at Trastalia i liten grad ble involvert i drøftingene og beslutningstakingen i forkant av endringene. Selv om arbeidsmåten til teamet ble endret på grunn av en krise, og omleggingen av arbeidsformen må sies å ha vært "en suksess", stiller vi spørsmål ved om ikke forslag om så prinsipielle endringer burde vært grundigere drøftet med Trastalia. Begrunnelsen for vårt spørsmål er at sos.ped.teamet ble etablert blant annet for å håndtere utfordringene skolen opplevde i forhold til barna fra Trastalia (jfr. utlysningsteksten, kap 1.1 og 2.2). Trastalia er således en av de viktigste samarbeidspartnerne for skolen og teamet. Det burde derfor vært bedre tilrettelagt for at Trastalia kunne ha påvirket teamets tilbud; en grundigere diskusjon i forkant kunne også bidratt til å synliggjøre og avklare partenes forventninger for samarbeidet 2004-2005.

Rutinene for koordinering og informasjonsutveksling mellom Sellanrå skole og Trastalia har vært lite spesifisert og formalisert, spesielt i forhold til sos.ped.teamets rolle. Skolen og Trastalia er imidlertid i gang med prosessen med å forbedre rutinene. Det foreligger blant annet en ny samarbeidsavtale datert 30.06.2005⁴¹.

⁴¹ Sos.ped.teamet er ikke nevnt i denne avtalen, lærere og assistenter er imidlertid spesifiserte. Om dette skyldes at prosjektperioden utgår juni 2006, om de blir sett på som assistenter, har vi ikke grunnlag for å si noe om. Informanten fra Trastalia sier at det er opp til skolen å bestemme hvem som skal delta fra skolens side.

6.3 Mottak og ”utskrivning” av elever

Ifølge prosjektsøknaden skulle teamet ha en samarbeidsfunksjon i forhold til Trastalia, og de skolene barna kommer fra, og skal flytte til etter oppholdet på barne- og familiehjemmet. Skoleoverføringsmøtene er en viktig arena i denne prosessen. I prosjektsøknaden står det at teamet skulle delta på overføringsmøtene. Vi går ut fra at lærere og sosialpedagogisk team vil ha behov for informasjon om eleven for å kunne tilrettelegge skolehverdagen på best mulig måte. Dette kan knyttes til det Thompson (1973) kaller sekvensiell avhengighet; det vil si at en arbeidsoppgave må være utført før en annen kan overta oppgaven og jobbe videre (Hvinden 1994). I denne sammenhengen kan sekvensiell avhengighet være behov for overføring av informasjon når elever kommer fra en annen skole, og tilsvarende når elever forlater Sellanrå skole for å starte på en ny skole.

I begynnelsen av prosjektet deltok teamet på skoleoverføringsmøter, men det ser ikke ut til at de har deltatt på disse møtene i noen stor grad senere. En av vernepleierne sier at teamet deltok på møtene angående barna som kom flyttende i begynnelsen av prosjektet, og at de fikk informasjon. I løpet av det første året ble dette endret. Teamet ble innkalt til møter, men inspektør gikk på møtene i stedet for dem. Årsaken til dette er noe uklar for dem som var med i teamet det første året. Rektor opplyser at inspektør har vært, og fremdeles er sentral i overføringsmøtene, og styrer dette.

Det ser ut til at inspektør og kontaktlærer har overtatt oppgaven (jfr. vedlegg 2: Notat utarbeidet av inspektør, datert 04.04.05⁴²). Både rektor og inspektør begrunner dette med at sos.ped.teamet ikke har kontaktlærerfunksjon. Ifølge rektor og nevnte notat kan en fra sos.ped.teamet delta etter avtale med ledelsen⁴³. Dette notatet ble ifølge inspektør sendt ut til høring blant ansatte på Sellanrå skole, men det kom ingen innvendinger mot forslaget. Notatet ble også diskutert med Trastalia, og ble med noen justeringer godkjent.

Ifølge rektor er det ledelsen ved skolen som får taushetsbelagte opplysninger om elevene i første omgang, og at de går deretter inn ” i en fase der vi skal sortere før sos.ped.teamet blir

⁴² Notat ang. mottak og oppfølging av elever med behov for ekstra oppfølging og elever fra Trastalia, samarbeid Trastalia og Sellanrå skole. Forslag til retningslinjer utarbeidet av inspektør våren 2004.

⁴³ Er ifølge inspektør endret til at kontaktlærer og/eller sos.ped.team kan delta (november 2005).

*tatt inn*⁴⁴. Noen av vernepleierne mener at de kan ha behov for å få informasjon når nye barn kommer til barne- og familiehjemmet, dette for å kunne tilrettelegge for det enkelte barn på best mulig måte. Enkelte i teamet synes at de av og til får for lite informasjon: *”Det er ofte vi får vite for lite om de som kommer inn. Vi får to sider med ”dritt” om eleven, og veldig lite om det han er flink til. Negativt ofte*”. Rektor er klar over og uttrykker forståelse for at teamet ønsker å være sterkere inne i forhold til mottak av elevene: *”Rett og slett fordi en trenger den førstehåndskunnskapen med å få lov til å stille spørsmålene, ikke bare ta imot informasjon, men være i den posisjon til å stille spørsmålene”*.

Ifølge inspektør opplevde kontaktlærerne det samme i starten av prosjektet. De mente at de fikk for lite og mangelfull informasjon om elevene når de selv ikke var med på skoleoverføringsmøter.

Det er altså ledelsen og lærerne som representerer skolen i skoleoverføringsmøtene. Så langt vi kan se er rutinene for hvordan informasjonen fra møtene skal videreføres til sos.ped.teamet lite formaliserte. Det er ingen rutine at teamet får skriftlig referat fra overføringsmøtene. De ansatte, og da som regel kontaktlærer, får beskjed i sin posthylle om at referat foreligger (i elevmappen), sos.ped.teamet får sjelden slik beskjed⁴⁵. Teamet får som oftest andrehåndsupplysninger via inspektør. Noen ganger skjer dette muntlig.

Det kommer også frem fra både vernepleiere, rektor, lærere og informanten fra Trastalia at teamet kan ha mye å bidra med i overføringsmøter med skolene som skal ta imot elevene, etter som de har jobbet mye med enkelte av barna og kjenner dem godt, og derfor sitter inne med mye relevant informasjon. Rektor sier at teamet noen ganger kan kjenne enkelte av elevene bedre enn kontaktlæreren, og at en da kan vurdere hvem som skal bør delta på møtene og videreføre relevant informasjon. Selv om teamet som oftest ikke deltar på skoleoverføringsmøtene blir det noen ganger overført informasjon indirekte ved at ansvarlig lærer og teammedlemmer diskuterer før læreren går på møte. Informanten fra Trastalia mener at teamet bør ha en viktig rolle i skoleoverføringsmøter (både ved mottak og avslutning) i forhold til de barna som trenger oppfølging av teamet. Ved mottak av nye barn kan det avklares på forhånd om barnet har behov for et tilbud av sos.ped.teamet.

⁴⁴ NB. Vi er klar over at sos.ped.teamet ikke jobber med alle elevene fra Trastalia.

⁴⁵ Dette er ifølge inspektør endret (november 2005). Sos.ped.teamet skal heretter få beskjed når møtereferat har kommet.

Vi har fått inntrykk av at det jobbes med rutiner og ansvarsavklaring i forhold til skoleoverføringsmøtene. Både ledelsen ved skolen og Trastalia er opptatt av å forbedre rutinene for samarbeid og informasjonsflyt. Vår konklusjon er likevel at sos.ped.teamet ikke er involvert i overføringsmøtene slik som forutsatt i prosjektskissen. Dette må antas å ha svekket sos.ped.teamets muligheter til å få tilfredsstillende informasjon om nye elever. Det er ikke urimelig å gå ut fra at manglende informasjon kan ha svekket teamets muligheter til å tilrettelegge for elevene på best mulig måte. De mister også muligheten til å gi relevant informasjon videre til skoler elevene overføres til. Det er heller ikke formelle rutiner på å bruke sos.ped.teamets erfaringer når barn skal til nye (foster)hjem⁴⁶.

Det faktum at informasjon av og til gis videre til sos.ped.teamet skriftlig eller muntlig, er ingen fullgod erstatning her. Det er pedagoger (inspektør, kontaktlærer) som gjennomgående representerer skolen i det formelle samarbeidet med Trastalia. Det er god grunn til å anta - med utgangspunkt i en profesjonsteoretisk tilnærming – at disse kan legge vekt på andre forhold enn en vernepleier ville gjort. En vernepleier ville sannsynligvis hatt en annen tilnærming, og etterspurt annen type informasjon om barna. Som vi ser ovenfor mener for eksempel enkelte av vernepleierne at de får for lite informasjon om positive sider ved barna, og hva de er flinke til, mens kontaktlærerne på sin side (ifølge inspektør) mente de fikk for lite informasjon i forhold til skolefaglige tema da de ikke var med på møtene.

Det framkommer at rutinene begrunnes i blant annet taushetsplikt og personvern. Dette finner vi noe merkelig etter som sos.ped.teamet er underlagt taushetsplikt på lik linje med lærerne.

Det kan også nevnes at strukturelle og økonomiske forhold kan være en hindring for at både kontaktlærere og sos.ped.team kan møte. Ifølge inspektør har ikke Molde kommune avsatt ressurser til vikardekning av møtevirksomhet. Flere av elevene som bor på Trastalia har behov for ekstra oppfølging i hele skoletiden, noe som medfører at noen må være igjen sammen med elevene⁴⁷.

⁴⁶ Vi er klar over at Trastalia har hovedansvar for å følge opp det som gjelder familierelasjonene, og at skolen har ansvar for informasjon om skolemessige forhold.

⁴⁷ Inspektør forteller at skolen har bedt om at møter holdes utenfor elevtid hvis mulig, men at dette også kan være problematisk fordi samarbeidspartnere i hjemkommunen kan ha lang reisevei.

6.4 Samarbeid om barna

Ifølge prosjektskissen skulle teamet være bindeledd mellom hjem og skole; hjem er i denne sammenhengen barnehjemmet⁴⁸. Vi går ut fra at det er gjensidig avhengighet i samarbeidet mellom Trastalia og skolen. Ved gjensidig avhengighet er det behov for informasjonsutveksling og samarbeid underveis, og at begge parter tilpasser seg den andre (jfr. kap. 1.3).

Barne- og familiehjemmet gir en positiv vurdering av teamets arbeid med barna fra Trastalia. De gir for eksempel tilbakemelding om at vernepleierne har jobbet svært godt med sosiale ferdigheter med barna de har fulgt opp (se også kapittel 3 om effekten av sos.ped.teamets arbeid).

Når det gjelder samarbeid om barna så er det fra barne- og familiehjemmet sin side ønskelig at teamet kan være med på ulike møter og internundervisning som er relevant i forhold til de barna de følger opp på skolen. Informanten vår uttrykker behov for samarbeid med teamet, og sier blant annet at:

”Og ønsket mitt er at de kan delta på møter, og at de kan stikke innom, at det ikke er bare vi som drar til skolen, men at de også kan stikke innom en tur. For da henger verden sammen, det er så viktig for ungene våre at verden henger sammen.”

Ut fra vårt datamateriale kan det se ut til at teamet i mindre grad har deltatt i møtevirksomhet med Trastalia enn det som var den opprinnelige målsettingen. Dette har tidvis ført til noe undring og frustrasjon blant vernepleierne, noe følgende historie illustrerer:

” Det å få fri⁴⁹ fra timene med lærerne slik at vi kunne bli med på møter på Trastalia angående en elev vi hadde. Jeg hadde mange timer med den eleven. Da fikk jeg spørsmål om hva jeg skulle på møte. Men det var jo jeg som var sammen med eleven hele uken. Men da var det lærer og ekstralærer som var inne 2 timer i uken som skulle gå på møtene på Trastalia for å fortelle hvordan eleven var” (1. år av prosjektet).

Det ser ikke ut som om teamet har vært med på ansvarsgruppemøtene i særlig grad, noe de ifølge prosjektskissen skulle gjøre. Dette kan ha sammenheng med strukturelle rammer og ressurser; her tenker vi på at teamet ikke har tid til å være med på alle møter. Det kan stilles spørsmål ved om hvorvidt mål og ambisjoner i prosjektskissen lar seg kombinere med

⁴⁸ Her ser vi bort fra nytt fosterhjem og de elevene som ikke bor på Trastalia.

⁴⁹ Legg merke til at informanten bruker formuleringen ”få fri”. Dette indikerer at vernepleierne følte seg låst av timeplanen og at de var underlagt lærernes myndighet.

timeplanen som ”organisatorisk prinsipp” i skolen. For eksempel er en del aktiviteter med elevene lagt til møtetiden. Sos.ped.teamet bruker Holmarka i gruppeaktivitetene sine. På grunn av at de har anledning til å bruke Holmarka kun på onsdager, kolliderer denne aktiviteten med aktuell møtevirksomhet. Vi har flere eksempler på at timeplanen legger sterke føringer for samarbeidet: *”Trastalia ville jo veldig gjerne ha oss med på onsdagsmøtene, men vi fikk jo ikke fri på grunn av de bundne timene våre”* (1.år).

Noe av forklaringen kan også være endringer i ansvars- og oppgavefordelingen mellom team, lærere og skolens øvrige personale med sosialpedagogiske oppgaver. I historien fra 1.året av prosjektet vi viste ovenfor var det inspektør og lærerne som bestemte at vernepleieren ikke skulle delta på møtene lenger. Våre funn viser at sos.ped.teamet i stor grad har mistet ansvaret for dette, og at bindeleddsfunksjonen mellom barne- og familiehjemmet og skolen i stor grad er overtatt av inspektør og kontaktlærere.

Et annet moment som også må tas i betraktning her er at formen på ansvarsgruppemøtene er endret. En vil unngå for store ansvarsgrupper; denne omleggingen er begrunnet i praktiske forhold. Flere skal i stedet ha mulighet til å være med på ”skolemøtene” mellom Trastalia og skolen, og deretter skal ansvarsgruppene få referat fra disse møtene. Det blir enklere å arrangere skolemøter når færre personer er involvert. Fra Trastalias side er det åpent for at alle fagpersonene som jobber med barnet kan delta på skolemøte.

Også her ser vi at det først og fremst er lærerne som representerer skolen⁵⁰. Det er rimelig å anta at dette kan vanskeliggjøre sos.ped.teamets muligheter til å få tilgang til relevant informasjon for å legge til rette for barna på best mulig måte.

Det går også an å stille et spørsmål ved om møtedeltakelse er prioritert sterkt nok hos vernepleierne. Vi undres litt på om ikke sos.ped.teamet kunne prøvd å omdisponere timeplanen, i alle fall det andre året⁵¹, slik at hyppigere møter med Trastalia hadde vært mulig.

Når det gjelder samarbeidet ellers forteller informanten fra Trastalia at teamet i stor grad fulgte opp barna fra Trastalia det første året, men at dette endret seg det andre året av

⁵⁰ Informanten fra Trastalia påpeker at sos.ped.teamet har vært representert på skolemøter høsten 2005.

⁵¹ De hadde ikke muligheter til å gjøre det første året.

prosjektet: *"når vi fikk nye barn var det meningen at sos.ped.teamet skulle være der når vi fikk nye barn, skulle ta imot barn og lose dem inn i skolen. Den fleksibiliteten har ikke vært der"*. Det andre året hadde ikke teamet kapasitet til å ta imot nye barn som kom flyttende midt i skoleåret. Informanten sier videre: *"De har jo gjort mye sos.ped.teamet med mange forskjellige barn, men ikke nødvendigvis med de barna vi har"* (2.år). Informanten forteller videre at barnegruppa var stabil det første året, og at sos.ped.teamet fulgte opp deres barn i stor grad, de ble fulgt fra time til time på skolen. Det kom ingen nye barn flyttende midt i skoleåret⁵², mens dette derimot var tilfelle det andre året. En mulig forklaring på at det ble vanskelig for teamet å følge opp "nye" elever; er at de allerede var "fullbooket" med andre oppgaver allerede fra starten av skoleåret. Det synes også som om Trastalia ikke var spesielt involvert i omleggingen av arbeidsoppgavene og arbeidsformen til teamet, noe vi stiller oss undrende til (jfr. kapittel 6.2). Vi vil i denne sammenhengen påpeke at aktivitetsgruppene som teamet etablerte det andre året er bygd opp rundt elever fra barne- og familiehjemmet, så på den måten følger teamet opp Trastalias barn. Det virker imidlertid som om teamet og Trastalia i perioder har jobbet med barna på "hver sin tue", uten noe særlig samarbeid seg imellom. Vi har fått signaler på at det har blitt tettere samarbeid mellom sos.ped.teamet og Trastalia ut over våren 2005. Den ene vernepleieren har justert sin arbeidsplan nettopp for å frigjøre mer tid til samarbeid. Før sommeren 2005 var sos.ped.teamet og Trastalia i gang med å planlegge tilpassede opplegg for skoleåret 2005-2006 for enkelte av barna.

I referatet fra det tredje møtet i referansegruppen står det at det er et godt bindeledd at den ene vernepleieren er ansatt begge steder (sos.ped.teamet og barne- og familiehjemmet). Vi vil imidlertid hevde at vedkommende kan komme i lojalitetskonflikt, og vanskelige vurderinger i forhold til taushetsplikt; noe han selv også uttrykker i intervjuet. Hvilken informasjon om elevene kan for eksempel vedkommende overføre? Her har det altså oppstått et "bindeledd" som til dels er gjort personavhengig, og som ikke har grunnlag i organisasjonsstruktur eller stillingen vedkommende er ansatt i. Det er tilfeldig at denne vernepleieren er ansatt begge steder, og det er ikke etablert formelle strukturer eller rutine-/stillingsbeskrivelser for en slik bindeleddsfunksjon, noe som kan medføre usikkerhet om hvilken type informasjon om barna vedkommende kan overføre fra Trastalia til skolen, og vice versa⁵³.

⁵² Informanten vurderer det som at teamet kanskje kunne ha "sluppet" disse elevene før og latt andre ta over, men at vernepleierne fulgte dem opp hele året fordi barnehjemmet hadde lite gjennomtrekk av barn.

⁵³ Vernepleieren har anledning til å diskutere dilemmaer som kan oppstå med ledelsen på Trastalia. Han har også fått støtte på at han kan føle lojalitet til begge arbeidsgiverne.

Ulike tolkinger av taushetsplikt er en faktor som sos.ped.teamet opplever som hemmende for samarbeidet. Våre data indikerer at sos.ped.teamet og skolens ledelse ikke alltid er helt enige om hvilken informasjon de ulike personene som jobber med elevene bør ha. Sos.ped.teamet har opplevd det som vanskelig å legge til rette for elever enkelte ganger fordi de etter eget utsagn har hatt for få opplysninger. Et interessant funn i denne sammenhengen er at i starten av prosjektet opplevde kontaktlærerne noen ganger at de fikk for lite informasjon fra teamet etter at de hadde deltatt på møter, ifølge inspektøren ble dette begrunnet med taushetsplikt fra vernepleiernes side. Enkelte av vernepleierne uttaler at de noen ganger får for lite informasjon fra Trastalia også, begrunnelsene de har fått går på at barnevernet har så streng taushetsplikt. Også her ser vi at en relativt rigid praktisering av taushetsplikt synes å sette grenser for en hensiktsmessig informasjonsflyt mellom aktørene som har ansvar for barna. Dette kunne muligens vært unngått om sos.ped.teamet kunne deltatt på aktuelle møter og formelle fora der informasjonsutveksling om barna foregår?

Informasjonsflyten og samarbeidsrutinene mellom barne- og familiehjemmet og skolen oppleves som å være mangelfulle av alle parter. Både ledelsen ved skolen, sos.ped.teamet og representanten fra Trastalia sier at informasjonsutvekslingen og samarbeidet bør bli bedre, og at det bør jobbes med dette fremover.

Barnehjemmet har noen ønsker for det framtidige samarbeidet med skolen og sos.ped.teamet⁵⁴. Ifølge informanten fra Trastalia er det ønskelig at sos.ped.teamet deltar mye i arbeidet med elevene i den første fasen; blant annet med kartleggingsarbeid, oppøving av sosiale ferdigheter, og med eventuelle kriser. Videre at sos.ped.teamet kan veilede assistenter i denne fasen. Etter hvert kan assistentene ta over en del oppgaver med barna. Det er viktig at barnehjemmet og skolen samarbeider om å forbedre rutinene for mottak av nye barn også med tanke på de nye føringene fra statlig hold om at botiden på barnehjem skal kortes ned, og at færrest mulig barn skal ha opphold på institusjon. Dette medfører trolig at de barna som kommer til Trastalia vil ha svært sammensatte og komplekse vansker. De vil derfor ha behov for tett oppfølging fra fagfolk, og en godt tilrettelagt ”overgang” til skolen.

⁵⁴ Opplysninger fra vår informant.

6.5 Oppsummering

Vi kan oppsummere med at sos.ped.teamet ikke har hatt så tett samarbeid med Trastalia som det opprinnelig var tenkt. Her er et stort forbedringspotensiale. Det er manglende måloppnåelse i forhold til oppgavene som var skissert i prosjektsøknaden:

- Sos.ped.teamet skulle være bindeledd mellom hjem og skole. Om vi tolker dette som bindeledd mellom Trastalia og Sellanrå skole, kan vi konkludere med at vernepleierne ikke har hatt denne funksjonen. Vi har et uformelt bindeledd ved at den ene vernepleieren er ansatt begge steder. Bindeleddsfunksjonen bør formaliseres og spesifiseres mer; dette for å sikre kontinuitet, og unngå personavhengighet.
- Ifølge prosjektsøknaden skulle teamet skulle delta på overføringsmøter mellom skolene og på ansvarsgruppemøtene. Sos.ped.teamet har ikke lenger disse oppgavene, da de i stor grad er overtatt av pedagogene (inspektør og kontaktlærere). Det er ingen formaliserte rutiner for videreføring av informasjonen til teamet i etterkant av disse møtene. Vi spør oss også om det er bra nok at informasjon noen ganger blir overført muntlig⁵⁵. På samme måte er det heller ingen formaliserte, spesifiserte rutiner for sos.ped.teamets rolle og eventuell informasjonsoverføring i forhold til ”skolemøtene”.
- Vi har også begrenset måloppnåelse i forhold til at teamet skulle *videreføre kunnskap om elever til personene som skal arbeide med barnet i skolen*. Her konkluderer vi med at vernepleierne ikke har hatt tilgang til nødvendig informasjon på grunn av at det hovedsaklig er lærerne som representerer skolen i samarbeidet med Trastalia, og at lite samarbeid med Trastalia har ført til at det er vanskelig å ivareta denne funksjonen. Det er mulig at de har hatt en slik funksjon i forhold til enkelte elever.
- Det synes også som om det er pedagogene som har hovedansvaret i forhold til samarbeid med andre instanser (PPT, BUA, barnevern, skolefysioterapeut), men det er mulig at teamet har samarbeidet med eksterne instanser i forhold til enkelte elever.

⁵⁵ Ifølge inspektør er endringer planlagt (nov. 2005).

Skolens kommunikasjon med eksterne instanser og med Trastalia synes i betydelig grad å være kanalisert gjennom lærerne og skolens ledelse. Dette må sies å ikke være i samsvar med intensjonen i prosjektskissen. Sos.ped.teamet får i stor grad andrehåndsupplysninger via lærerne eller inspektør. Som vi har påpekt vil trolig profesjonsbakgrunn påvirke hvilken informasjon en er interessert i. Videre vil dette påvirke hvilken informasjon en syns det er viktig å videreformidle. Vi antar at dette og lite formaliserte, spesifiserte rutiner for samarbeid mellom skolen og Trastalia kan ha hemmet et effektivt samarbeid til beste for barnet.

Vårt materiale indikerer også at det etter hvert kan ha skjedd en målforskyvning i forhold til den opprinnelige målgruppen for prosjektet. Utgangspunktet for etableringen av det sosialpedagogiske teamet var at de i stor grad skulle følge opp elever fra barne- og familiehjemmet⁵⁶. Det andre året av prosjektet har *"det vært for lite i forhold til våre barn"* som informanten fra Trastalia uttrykker det. Det kan stilles spørsmål ved om Trastalias ønsker om fleksibilitet lar seg kombinere med timeplanen som "organisatorisk prinsipp" i skolen; etter som timeplanbelagte aktiviteter hindrer møtedeltakelse. Men vi stiller også spørsmål ved sos.ped.teamets prioriteringer; det kan virke som om teamet har vært så "fullbooket" det andre året at det har gått ut over muligheten til å delta på møter og lignende.

Det synes også som om endringene i arbeidsmåten til teamet i relativt liten grad har vært tematisert i referansegruppa og drøftinger mellom Sellanrå skole og Trastalia før de ble iverksatt. Vi mener at den viktigste samarbeidsparten i prosjektet; Trastalia, burde vært mer inkludert i drøftinger og avgjørelser av så prinsipiell art.

Partene er enige om at det må jobbes med rutinene for samarbeidet, og dette arbeidet er allerede i gang. Både sos.ped.teamet og Trastalia ønsker et tettere samarbeid, og informanten fra Trastalia sier følgende om forventningene for skoleåret 2005-2006: *"Det blir spennende å se hvordan det blir, for det ser ut til å bli slik som vi alle ønsker på en måte"*.

⁵⁶ Et interessant poeng her er at begrunnelsen for at Møre og Romsdal fylke innvilget Sellanrå skoles søknad om å forlenge prosjektperioden er at det *"er viktig å kvalitetssikre at skolen i størst mulig grad lykkes i å ta vare på opplæringsbehovene som elever fra Trastalia barne- og familiehjem har"*(svar på søknad 26.07 2005). Teamet er altså fortsatt tenkt å ha en nær kopling til barne- og familiehjemmet.

7 Konklusjon

Et hovedmål med prosjektet sosialpedagogisk team ved Sellanrå skole har vært å ”gi elever med samspillsvansker et trygt, godt og forutsigbart skoletilbud”.⁵⁷

Hovedkonklusjon for denne evalueringen er at prosjektet har relativt entydig har virket **positivt** i forhold til dette målet. Det sosialpedagogiske teamet har tilført elever i målgruppen **sosial- og relasjonskompetanse**, noe som i sin tur igjen synes å ha virket positivt på forutsetningene for å tilegne seg **tradisjonell faglig lærdom**. Teamets virksomhet synes videre å ha virket gunstig på **elev- og klassemiljø** generelt. Disse effektene må sees på bakgrunn av at skolen i og med dette prosjektet er blitt tilført ny sosialpedagogisk kunnskap og arbeidsmetodikk.

Dette er konklusjoner som trekkes først og fremst ut i fra erfaringer fra andre året av prosjektet. Den modellen en da satset på med å **trekke elever ut av klassesituasjonen**, organisert rundt **grupper** og med **alternative aktivitetsformer** synes langt å foretrekke framfor arbeidsmåten første året, der sos.ped.teamet arbeidet i ”ordinære” klassesetimer. Elevene har klart tjent på endringene, det sosialpedagogiske teamet opplever at andreårsmodellen gir dem muligheter for å arbeide mer faglig adekvat og denne modellen synes også å ha redusert gnisninger mellom vernepleiere og lærere som i større grad karakteriserte første året av prosjektet. Den endringen som skjedde fra første til andre året er en sentral årsak til at konklusjonen på denne evalueringen er så positiv som den er.

Prosjektet er evaluert etter bare to år. Dette er kort tid. Selvsagt finner vi at prosjektet har vært gjennom problemer, at noen utfordringer kunne vært taklet bedre og at prosjektet har forbedringspotensialer. Noe av dette er knyttet til at prosjektet innbærer introduksjon av en ny profesjon i skolen – som jo er dominert av lærerprofesjonen. Våre data tyder på at det sosialpedagogiske teamet på kort tid faktisk har oppnådd stor grad av legitimitet blant lærere både for det arbeid de utfører og den kompetanse som det har tilført skolen. Men dette er en aksept som først og fremst er knyttet til de lærerne som har samarbeidet med teamet. Vår kritikk går på at prosjektet – både i planleggingsfasen og i iverksettingsfasen – har vært for

⁵⁷ Vedlegg til brev fra Molde kommune, skolesjefen, til Møre og Romsdal fylkeskommune av 06.02.2003: *Søknad om prosjektmidler ”Etablering av fagteam”*.

dårlig forankret i lærerkollegiet. Dette kommer blant annet til uttrykk i at et flertall av lærerne ikke synes å ha en opplevelse av å ha hatt innflytelse på prosjektet. Kollegiet har også vært dårlig informert. Dette kan være en årsak til at en viss skepsis til det sosialpedagogiske teamet enda eksisterer. På den annen side må en forvente visse reservasjoner overfor et prosjekt som bidrar til å innføre en ny profesjon i en organisatorisk sammenheng som til de grader har vært dominert av en annen.

Videre har vi innvendinger på følgende områder:

- Kommunikasjonen mellom Trastalia og sos.ped.teamet har vært mangelfull og tilfeldig. Det er først og fremst rektor, inspektør og kontaktlærer som har representert skolen i disse sammenhengene. Vernepleierne har eksempelvis bare sporadisk deltatt på ansvarsgruppemøter. Her må det være underskudd på potensielt nyttig informasjonsflyt for begge parter. Fra Trastalia oppleves disse forholdene å ha blitt forverret fra første til andre året. Dette bryter åpenbart med et mål for prosjektet der det heter at det sosialpedagogiske teamet skulle være et bindeledd mellom hjem og skole. Det strider jo også enda mer åpenbart mot den direkte formulerte ambisjonen i prosjektskissen om at teamet skulle *”delta på ansvarsgruppemøtene”*.⁵⁸ Prosjektet er relativt langt fra måloppnåelse her.
- Vernepleierne har også vært marginalisert i forhold til overføringer av elever. Også her er det lærerne som generelt representerer skolen. Informasjonen videre til sos.ped.teamet synes å være tilfeldig. Både dette punktet samt den manglende kommunikasjonen med Trastalia, står i motsetning til to andre mål for prosjektet: Nemlig at det sosialpedagogiske teamet skulle *”skaffe mest mulig informasjon om elevene som trenger ekstra støtte og videreføre denne kunnskapen til de personene som skal arbeide med barnet i skolen og eventuelt SFO.”* Og mer direkte: at det *”skulle delta på overføringsmøter mellom skolene”*.⁵⁹
- Nåværende kontaktmønster mellom skole og samarbeidspartnere innebærer at potensielt nyttig informasjon til det sosialpedagogiske teamet blir silt gjennom et pedagogisk filter. Det er stort sett ansatte med lærerbakgrunn som representerer skolen utad. Til dels synes dette også å henge sammen med en rigid fortolking av

⁵⁸ Op.cit prosjektskissen s. 3

⁵⁹ Op.cit.

taushetsplikten, men kan også være knyttet til problemer med å få en hensiktsmessig rollefordeling mellom to yrkesgrupper.

- Sos.ped.teamet manglende deltakelse i forhold til møtevirksomhet med Trastalia, synes i tillegg å være knyttet til at deres hverdag i vesentlig grad er bundet opp i timeplanen. Møter er heller ikke forsøkt rutinisert og planlagt (faste møter), slik at de kunne vært prioritert og satt inn i en timeplan.
- Det har vært mangel på rutinisert og forpliktende kontakt mellom lærere og det sosialpedagogiske teamet. Vernepleiernes deltakelse på teammøter varierer i stor grad, og de deltar ikke i utarbeiding av individuelle opplæringsplaner (IOP). Dette synes å være klart i uovernstemmelse med prosjektskissen. I framdriftsplanen for det første året heter det bl.a. direkte at det sosialpedagogiske teamet ikke bare skal være med på, men ha *ansvar for* å justere IOP.⁶⁰ Det synes også som om mer uformell kontakt og uformelt samarbeid mellom lærere og det sosialpedagogiske teamet med fordel kunne vært sterkere.
- Sos.ped.teamet gir nå (høsten 2005) et tilbud til 25 elever, mot 17 – 18 elever forrige skoleår, men da med mindre bemanning. Av årets elever har 12 enkeltvedtak, hvorav fem har tilhørighet på Trastalia. Vi har en mistanke om at sos.ped.teamet har tatt på seg for mye. Den nåværende modellen, der lærerne etterspør tilbud på enkeltelever hos det sosialpedagogiske teamet, kan ha lagt et press på teamet til å ta flere barn enn det som kvalitativt er hensiktsmessig. Det synes også som om sos.ped.teamet har vært for opptatt av å hjelpe alle og for lite innstilt på å prioritere. Dette kan ha gått på bekostning av andre hensyn, som skriftlig dokumentasjon, fleksibilitet og internt og eksternt samarbeid. Dette ga seg bl.a. utslag i manglende tilpasningsdyktighet i forhold til barn som kom til Trastalia *i løpet* av skoleåret 2004/2005. Da var timeplanen full.

Mange av operasjonaliseringene av det overordnede målet eller virkemidlene som er skissert i prosjektskissen, i form av arbeidsoppgaver teamet var tiltenkt, er altså ikke oppnådd eller iverksatt. Symptomatisk er det at disse ville gitt sos.ped.teamet et større ansvar enn det det nå har. En skal ikke undres over at det er mangler her etter så kort tid. Det kan også være at noen av disse virkemidlene ikke har vært vurdert som hensiktsmessige når det kom til stykket. Men vi tviler på om slik vurdering er gjort på noen systematisk måte. Det synes som om disse avvikene mellom intensjoner og virkelighet i liten grad eller ikke i det hele tatt er

⁶⁰ op.cit. s.4

tematisert verken av skoleledelse eller referansegruppe. På oss virker det som om de mer handlingsrettede delene av prosjektskissen *ikke* har vært retningsgivende for prosjektet i noe særlig grad.

I forlengelsen av dette vil vi også peke på at referansegruppen – etter møtereferatene å dømme – i begrenset grad har tatt opp prinsipielle og strukturelle forhold ved prosjektet. Det at avvik fra prosjektskissen ikke er behandlet er ett eksempel. Innføringen av ordningen med at lærere søker om ”plass” for elever i sos.ped.teamet ble tatt opp på et referansegruppemøte der den viktigste samarbeidspartneren, Trastalia, ikke var til stede. Endringen fra å arbeide i klasserommet til ”gruppemodellen” ble det først gitt full *orientering* om i etterkant av at tiltaket var iverksatt. Det kan følgelig virke som om dette er blitt definert som en intern sak for skolen.

For oss er det uklart hvilken rolle referansegruppen er tiltenkt. Det må antas at det til en ”referansegruppe” vil ligge mindre styringsambisjoner enn til en ”styringsgruppe”. Likevel må det antas at referansegruppen har hatt som mål å være en viktig arena for kommunikasjon, samarbeid, samordning, evaluering og planlegging i prinsipielle spørsmål. Det synes i alle fall å ha vært et behov for et koordineringsorgan med slike ambisjoner. I så måte kan det synes som om referansegruppen kunne fungert bedre, ikke minst av hensynet til samarbeidet mellom Sellanrå skole og Trastalia barne- og familieheim. Det er bl.a. grunn til å spørre seg om halvårlige møter har vært tilstrekkelig i et nytt forsøksprosjekt av denne art, der en må anta en del prøving og feiling og følgelig med store krav til fleksibilitet.

Det overveiende inntrykket er altså at prosjektet har hatt en klar og positiv effekt på de elevene som har vært målgruppen for prosjektet. Men det synes som om prosjektet enda har uutnyttede potensialer. En ny systematisk vurdering av den handlingsrettede delen av den opprinnelige prosjektskissen kan være en god start i et arbeid for å utnytte mulighetene enda bedre.

Prosjektets mål imidlertid så langt også vurderes på bakgrunn av særskilte, tilfeldige forhold. Det at inspektøren som var krumtappen i initiativ- og planleggingsfasen, gikk av med pensjon like før prosjektet startet skapte nok et styringsmessig vakuum. Det at teamet ble bemannet med nyutdannede, som rimeligvis var usikre på hvordan de skulle gripe sakene an, har nok virket i samme retning. Det er ikke å undres over at det gikk en tid før prosjektet fant en

hensiktsmessig form. Sett på denne bakgrunnen, har både *skolens ledelse og sos.ped.teamet vist stor vilje og evne til refleksjon og til endring av opplegget*. Den drastiske, men positive, forandringen av opplegget fra første til andre året er et godt eksempel på dette.

Referanser

- Abbott, Andrew (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labour*. Chicago og London: The University of Chicago Press.
- Bakken, Hege (1997). *Samarbeid "på tvers" - om førebyggende arbeid blant born og unge i ein kommune der etat er "eit fy-ord"*. Hovudfagsoppgåve i sosiologi. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. NTNU Trondheim.
- Benson, Kenneth J. (1975). The interorganizational network as a political economy. *Administrative science quarterly*, vol. 20, s. 229-249.
- Botslangen, Anne Madeleine (2000). *Kunnskapsdimensjonen i vernepleie. En studie av profesjoners forming gjennom utdanningssystemet*. Arbeidsnotat 2000: 3. Molde: Høgskolen i Molde.
- Erichsen, Vibeke (1996) (red.). *Profesjonsmakt - På sporet av en norsk helsepolitisk tradisjon*. Bergen: Tano Aschehoug.
- Fagerli, Oddvar, Ole Fredrik Lillemyr og Frode Søbstad (2000). *Hva er førskolepedagogikk?* Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Fagplan for vernepleierutdanninga (2004). Høgskolen i Molde, Institutt for helsefag.
- Gustavsson, Ulrika (2004). Skolen som arena for sosionomer. *Embla nr. 8*. s. 18-25.
- Haug, Peder (1996). *Barnehage på skule: evaluering av kjernetilbod og skulefritidsordning for 6-åringar*. Norsk senter for barneforskning. Rapport nr. 43. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Horndalen, Bjørn (2001). *Ideologi, fag og virkelighet. Vernepleierutdanningen gjennom 50 år*. Otta: Universitetsforlaget.
- Hvinden, Bjørn (1994). *Divided against itself. A study of integration in welfare bureaucracy*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, Hans Petter (1999). *Profesjonsmakt i barne- og ungdomspsykiatrien. Ein analyse av profesjonsmakt og endringar i profesjonelle relasjonar i barne- og ungdomspsykiatrien*. Hovudfagsoppgåve ved Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Jacobsen, Dag Ingvar og Jan Thorsvik (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, Knut Dahl (1978). *Teknisk hjelp og politisk struktur*. Bergen – Oslo - Tromsø: Universitetsforlaget. 2. utg.
- Jøsang, Frode (2000). Nye yrkesgrupper inne i skolen – en trussel eller en mulighet. *Spesialpedagogikk nr. 7*. s. 31-34.

Knudsen, Harald (2004). Samarbeid på tvers av organisasjonsgrenser. I: Pål Repstad (red.) (2004). *Dugnadsånd og forsvarsverker – tverretattlig samarbeid i teori og praksis*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Linde, Sølvi og Inger Norlund (2003) *Innføring i profesjonelt miljøarbeid. Systematikk, kvalitet og dokumentasjon* Oslo: Universitetsforlaget

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) 1999/2000. Sist endret: 2005 -06-17

Misund, Britt Ingunn (2005) *Miljøarbeid i skolen. Organisasjonens betydning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

NOU 1995: 18 *Ny lovgivning om opplæring. "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.

NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet

Ogden, Terje, Elisabeth Backe-Hansen og Jan Olav Bruvik (1993). *Barnevern for pedagoger*. Skriftserie barnevernets utviklingssenter. nr. 6. Oslo: Barnevernets utviklingssenter.

Pettersen, Marit (2005). *Samfunnsansvar eller personlig prosjekt? Vernepleierstudenters yrkesvalg utforsket gjennom narrativer*. Rapport Høgskolens skriftserie 2005: 6. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Rammeplan for vernepleierutdanning. Fastsatt 1.juli 2004 av Utdannings- og forskningsdepartementet.

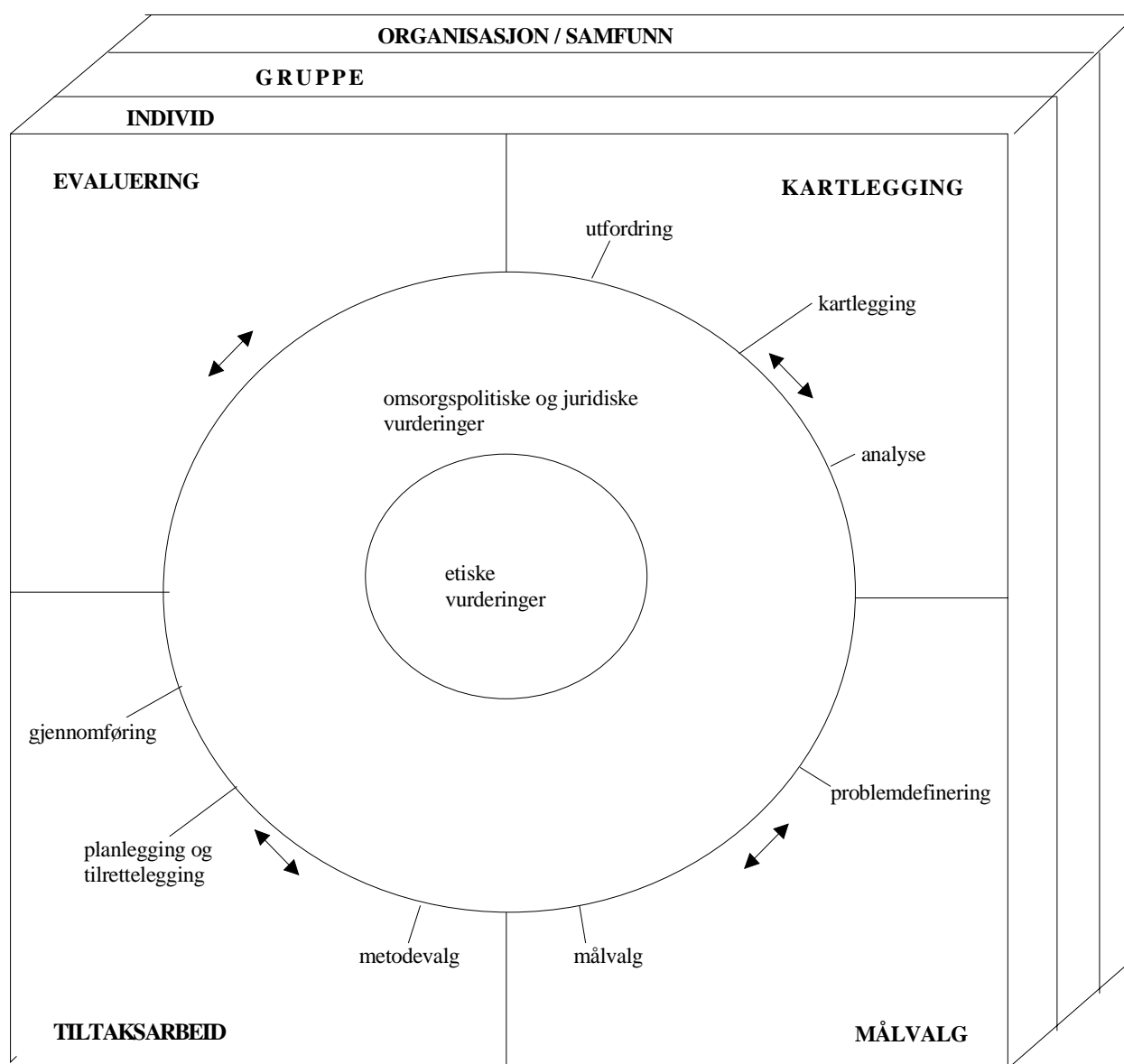
St. meld nr 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

Utvær, Kari Tepstad (1994). *Yrkesutvikling og omsorgsutvikling. En profesjonsteoretisk analyse av vernepleieryrkets framvekst 1949-1990*. Hovedoppgave. Institutt for Administrasjon og Organisasjonsvitenskap. Universitetet i Bergen.

Vedlegg

Vedlegg 1

DEN HEILSKAPLEGE ARBEIDSMODELLEN

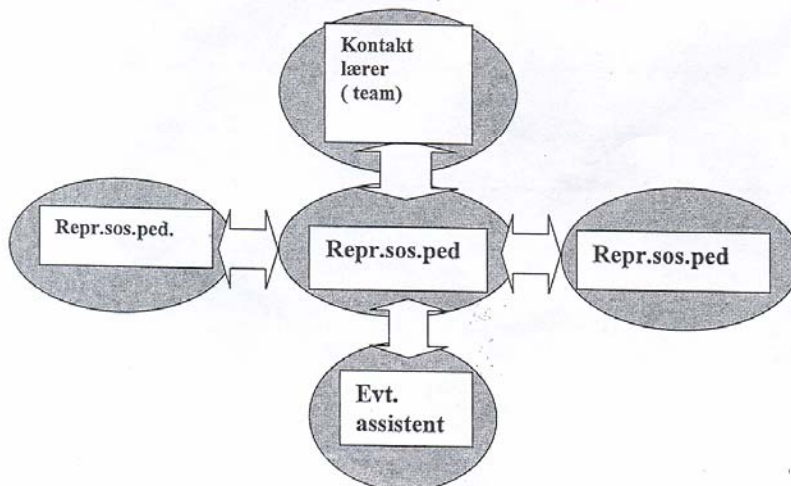


Vedlegg 2

Intern høring

Mottak av nye elever med behov for ekstra oppfølging:

1. Informasjon om ny elev til ledelsen
2. Skoleoverføringsmøte
Deltagere fra Sellanrå: ledelse og kontaktlærer
(evt. 1 fra sos.ped teamet etter avtale med ledelsen)
 - opplysning om elevens styrke og interesser
 - problemområder
 - erfaringer fra tidligere tilrettelegging
 - informasjon og vurdering av tilbud på Sellanrå skole
- 3A. Kontaktgruppe uten slusetilbud:
 - internmøte med ledelse, kontaktlærer/team
 - videre planlegging av oppstart og timeplan
 - rolleavklaring og arbeidsfordeling:
 - ressursavklaring
 - evt. søknad om hjelp til veiledning av assistent, eller deltagelse i sos.ped.teamets tilbud vurderes fortløpende
- 3B Internmøte med ledelse, kontaktlærer, evt sos.ped.team
 - videre planlegging av oppstart og timeplan
 - vurdering av "slusetilbud" og eventuell varighet
 - ressursavklaring
 - rolleavklaring og arbeidsfordeling:
 - *Spesifisering av samarbeid mellom kontaktlærer og sos.ped.team
 - *Avtale om hyppighet på møter
 - * Type møter
 - *Avtale om evt. veiledning av assistent
 - *Avtale om hvem som deltar på møter
 - *Avtale om hvem som har kontakt med hjemmet



Samarbeid Trastalia og Sellanrå skole:

1. Faste møter mellom ledelsen på Trastalia og Sellanrå
Det foreslås ukentlige Samarbeidsmøter i begynnelsen av skoleåret.
Hyppighet evalueres underveis.
2. Faste møter mellom Trastalia og sos.ped.teamet tidfestes

Mottak av og oppfølging av elever fra Trastalia:

3. Informasjon om ny elev til ledelsen
4. Skoleoverføringsmøte
Deltagere fra Sellanrå: ledelse og kontaktlærer
(evt. 1 fra sos.ped teamet etter avtale med ledelsen)
 - opplysning om elevens styrke og interesser
 - problemområder
 - erfaringer fra tidligere tilrettelegging
 - informasjon og vurdering av tilbud på Sellanrå skole
5. Internmøte med ledelse, kontaktlærer og sos.ped.team
 - videre planlegging av oppstart og timeplan
 - vurdering av "slusetilbud" og eventuell varighet
 - ressursavklaring
 - rolleavklaring og arbeidsfordeling:
 - *Spesifisering av kontakt mellom kontaktlærer og sos.ped.team
 - *avtale om hyppighet på interne møter
 - * type møter
 - *avtale om evt. veiledning av assistent
 - *vurdering av hvem som deltar på ulike møter



Vedlegg 3

Spørreundersøkelse

1) Alder: _____ 2) Kjønn: 10 % Mann 90 % Kvinne (n=20)

3) Hvor lenge har du undervist (arbeidet som lærer/førskolelærer) i skolen?

4) Har du noen videreutdanning i spes. ped? 30% Ja 70% Nei (n=20)

5) Hva slags stilling har du? 75% Heltid 25% Deltid (n=20)

I tilfellet deltid, hvor mange prosent: _____%

6) Har du arbeidet sammen med sos.ped. teamet i tilknytning til enkeltelever?

25% Ja, mye 30% av og til 30% i liten grad 15% aldri (n=20)

I tilfellet ja, som kontaktlærer

som timelærer for noen av disse aktuelle elevene

7) Ta stilling til følgende påstander vedrørende kompetanse og samarbeid:

	Helt enig	I hovedsak enig	Både og	I hovedsak uenig	Helt Uenig	Vet ikke	N=
Vi lykkes bedre med å tilpasse undervisningsopplegget/ skolesituasjonen for enkeltelevne som følge av sos.ped. teamets arbeid	30%	45%	15%	5%	0%	5%	20
Sos.ped. teamet har en kompetanse som lærerne ikke har og som er nyttig for skolen	15%	50%	15%	15%	0%	5%	20
Det er vanskelig å samarbeide med sos.ped. teamet	0%	0%	30%	10%	50%	10%	20
Vi har nok kompetanse uten sos.ped. teamet i skolen	11%	11%	16%	32%	32%	0%	19

Evt. kommentarer:

8) Ta stilling til følgende påstander vedrørende innflytelse:

	Helt enig	I hovedsak enig	Både og	I hovedsak uenig	Helt uenig	Vet ikke	N=
Lærerne har hatt innflytelse på planleggingen av prosjektet før det ble satt i gang	11%	11%	11%	11%	33%	22%	18
Lærerne har hatt innflytelse på gjennomføringen av prosjektet etter at det ble satt i gang	11%	17%	11%	11%	22%	28%	18

Evt. kommentarer:

9) Eventuelt andre kommentarer til prosjektet:
