

2017:00816 - Åpen

Rapport

Miljøterapeuter i skolen

En prosessevaluering av første år med prosjektet "miljøterapeuter i skolen"

Forfatter

Siri Mordal



Rapport

Miljøterapeuter i skolen

En prosessevaluering av første år med prosjektet "miljøterapeuter i skolen"

EMNEORD:

Miljøterapeuter
Barneskole
Læringsmiljø
Flerfaglighet

VERSJON

1

DATO

2017-12-13

FORFATTER(E)

Siri Mordal
Evt flere forfattere

OPPDRAGSGIVER(E)

Fjell kommune

OPPDRAGSGIVERS REF.

Jogeir Sognnæs

PROSJEKTNR

102014040

ANTALL SIDER OG VEDLEGG:

25

SAMMENDRAG

Denne rapporten presenterer foreløpige vurderinger og drøftinger knyttet til Fjell kommunes prosjekt "Miljøterapeuter i skolen". SINTEF har fulgt prosjektet siden oppstart, og har i løpet av det siste året både intervjuet sentrale aktører i tilknytning til prosjektet og deltatt i møtevirksomhet og prosesser sammen med miljøterapeutene.

Denne rapporten tar både for seg hvordan miljøterapeutene arbeider, hvordan prosjektet er organisert og hvordan prosjektet har blitt operasjonalisert ned i skolene og forstått av praksisfeltet. Det overordnede erfaringen er at miljøterapeutene både er nyttig og svært ønsket i skolen, både av lærere, ledelse og administrasjon. I tillegg ser denne rapporten på noen utfordringer og forslag til fokus fremover basert på data innhentet i studien og for en mer metodisk/teoretisk innfallsvinkel.

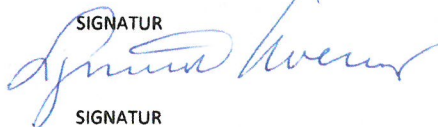
Så langt kan man si at prosjektet ser ut til å ha fungert bra. Både skolene og miljøterapeutene selv ser nytteverdien av det arbeidet miljøterapeutene gjør, og den rollen miljøterapeutene innehar på skolen. Miljøterapeutenes arbeidsoppgaver varierer fra individuelle møter og dialog med elever, til gruppesamtaler og bistand til lærere.

UTARBEIDET AV

Siri Mordal

SIGNATUR**KONTROLLERT AV**

Sigmund Kvernes

SIGNATUR**GODKJENT AV**

Jon Harald Kaspersen

SIGNATUR**RAPPORTNR**

2017:00816

ISBN

978-82-14-06628-9

GRADERING

Åpen

GRADERING DENNE SIDE

Åpen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
1 Innledning.....	3
1.1 Om evalueringen.....	4
1.2 Informanter.....	5
2 Miljøterapeuter i skolen – en gjennomgang	6
3 Historien om miljøterapeuter i skolen	8
4 Gjennomgående erfaringer – The Normalization Process Theory.....	9
4.1 Arbeidspraksis.....	11
4.2 Erfaringer og vurderinger i praksisfeltet.....	16
4.3 Samarbeid og utvikling fremover.....	17
5 Interorganisatorisk kompleksitet – utfordringer og nødvendige fokusområder.....	18
6 Konkrete tiltak og vurderinger fremover	21
6.1 Å holde på fredagsmøtene.....	21
6.2 Bli enige om en slags arbeidsbeskrivelse, eksempelvis et hovedformål med arbeidet og 2-3 utdypninger.....	21
6.3 En endring i arbeidsmåter.....	21
6.4 Forslag til prosessarbeid på et noe mer overordnet nivå ved den enkelte skole	22
Referanseliste.....	25

Sammendrag

Denne rapporten presenterer foreløpige vurderinger og drøftinger knyttet til Fjell kommunes prosjekt "Miljøterapeuter i skolen". SINTEF har fulgt prosjektet siden oppstart, og har i løpet av det siste året både intervjuet sentrale aktører i tilknytning til prosjektet og deltatt i møtevirksomhet og prosesser sammen med miljøterapeutene.

Fjell kommune ansatte fire miljøterapeuter sommeren 2016. Disse skulle arbeide på hver sin utvalgte barneskole, Arbeidsoppgavene og stillingsbeskrivelsen var ikke ferdig definert. Men hovedpoenget var at miljøterapeutene skulle arbeide på et noe overordnet nivå knyttet til elevenes trivsel, forebyggende arbeid og sosialpedagogisk fokus. Man skulle altså ikke være knyttet opp mot et fåtall elever, men være en ressurs for skolen som helhet.

Så langt kan man si at prosjektet ser ut til å ha fungert bra. Både skolene og miljøterapeutene selv ser nytteverdien av det arbeidet miljøterapeutene gjør, og den rollen miljøterapeutene innehar på skolen. Miljøterapeutenes arbeidsoppgaver varierer fra individuelle møter og dialog med elever, til gruppesamtaler og bistand til lærere.

Denne rapporten tar både for seg hvordan miljøterapeutene arbeider, hvordan prosjektet er organisert og hvordan prosjektet har blitt operasjonalisert ned i skolene og forstått av praksisfeltet. Det overordnede erfaringen er at miljøterapeutene både er nyttig og svært ønsket i skolen, både av lærere, ledelse og administrasjon. I tillegg ser denne rapporten på noen utfordringer og forslag til fokus fremover basert på data innhentet i studien og far en mer metodisk/teoretisk innfallsvinkel.

1 Innledning

Sintef har på oppdrag fra Fjell kommune fulgt deres prosjekt "Miljøterapeuter i skolen". Prosjektet har vært designet som et følgeforsknings-prosjekt, hvor SINTEF har vært deltakende på møter og samlinger, samt gjennomført intervju. Følgeforskningsprosjektet har vart fra August 2016 til Juni 2017. Dette vil si at SINTEF har vært involvert i prosjektet "miljøterapeuter i skolen" helt siden oppstart. Dette har gjort det mulig å følge aktørene fra oppstarts- og planleggingsfasen, inn i implementerings og utviklingsfasen.

Målet med oppdraget er å følge Fjell kommunes satsning med miljøterapeuter i skolen, både for å kunne samle kunnskap og vurderinger rundt satsningen, men også for å bidra inn i utviklingen av tiltaket. SINTEF skal være en aktiv støttespiller i utviklingen og implementeringen av tiltaket, i tillegg til å vurdere ulike sider av tiltaket i en oppsummerende fase. Leveransen fra SINTEF i dette prosjektet har vært:

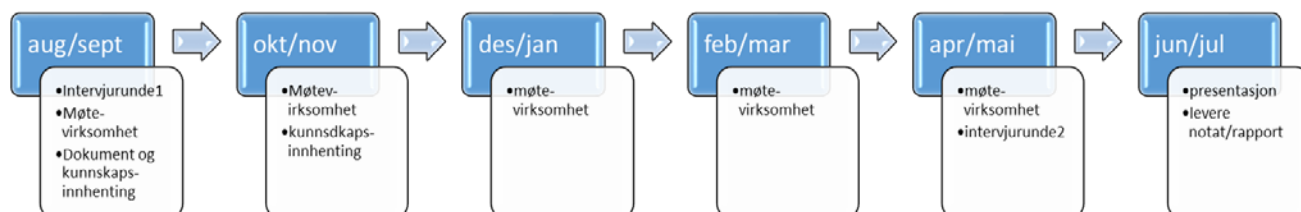
- Intervju med aktuelle aktører
- Deltakelse i møter og workshops

- Kunnskapsinnhenting/oppsummering
- Avsluttende notat/rapport
- Presentasjon av eventuelle funn/av prosjektet

1.1 Om evalueringen

En formativ evaluering er med på å forme det tiltaket som evalueres, eller bidra til å utvikle tiltakene gjennom aktiv medvirkning. Det formative aspektet kan være intendert i den forstand at evalueringen er iverksatt primært for å støtte og styrke tiltaket. Det kan også være en bivirkning av en datainnsamling som gir tiltaket oppmerksomhet og som kanskje gjør iverksetterne mer klar over styrker og svakheter. Uansett forutsetter det en evaluering/prosess som følger tiltaket og som foregår samtidig med gjennomføringen. En evaluering som intenderer å fungerer formativt, forutsetter også en arena for dialog, og en underveis- og formidling av perspektiver og resultater til de som gjennomfører det evaluerte tiltaket. En formativ evaluering/prosess vil kunne påvirke hvilke deler av målsettingen som skal vektlegges og hvilke virkemidler som skal velges videre.

Denne formative prosessen har i dette prosjektet hatt et kvalitativt preg hvor intervju, dokumentstudier, tidligere forskning og deltakelse i prosessene har vært hovedaktiviteter, aktivitetene kan skisseres i følgende figur:



Følgeforskning

Dette prosjektet har vært gjennomført som en følgeevaluering med innslag av aksjonsforskningsmetodikk. Evalueringen har vært tett på tiltaket fra tiltakets start og frem til evalueringens slutt. SINTEF har deltatt på møtevirksomhet og arbeidsmøter, og har også lagt frem betraktninger og analyser underveis med bakgrunn i innsamlet data og dokumentstudier. SINTEF har også lagt frem presentasjoner eller arbeidsoppgaver i arbeidsmøter med miljøterapeutene, samt hatt tett dialog med prosjekteier underveis.

Kvalitativ metode

I datainnhenting er det benyttet semistrukturerte intervjuer hvor det ligger en temaguide til grunn, og hvor det er åpninger for at informantene kan trekke inn temaer og forhold som de oppfatter som relevante. Intervjuene har blitt gjennomført både som individuelle intervjuer og som gruppeintervjuer. Begge intervju typene vil benyttes for å få fram opplysninger om og vurderinger

knyttet til forskningsspørsmålene. Mens individuelle intervju vil kunne gi enkeltinformanters vurderinger, vil gruppeintervjuene gjennom den dynamikken som skapes i gruppen også gi anledning til å vurdere den enkeltes informants oppfatning mot andres oppfatninger.

I slike kvalitative studier/intervju er ikke hensikten å frembringe numerisk generaliserbare data om deltakerne, men derimot å belyse bestemte kvaliteter i tilknytning til praksisopplæringen (se for eksempel Thagaard, 1998). Intervjuene vil legge vekt på å la informantens stemme komme fram. Hovedpoenget er å la informantene få fortelle sin historie, innenfor de rammer intervjuguide og intervjuere setter. Data fra slike intervjuer har ikke til hensikt å kvantifisere fenomener, men de formidler en meningssammenheng som gir forståelse av de sosiale fenomener som utforskes. Intervjuene har som formål å framskaffe fyldig og omfattende informasjon om hvordan aktører på ulike nivå oppfatter og forstår sin situasjon, sine erfaringer, og sine opplevelser knyttet til forskningsspørsmålene.

Intervjuene er gjennomført som individuelle intervju og som fokusgruppeintervju. I fokusgruppeintervjuene er både interaksjonen og diskusjonen i informantgruppen viktige data som ligger til grunn for analysene (Halkier 2008, Wibeck 2000). Fokusgruppeintervjuer gjennomføres for å få frem meningsutvekslinger og drøftinger som er relevant både for videre utforming og for som samkjøring og kunnskapsdeling blant aktører i tiltaket. Fokusgruppeintervjuer har blitt økende populær fordi metoden er både effektiv og anvendelig til å belyse mange ulike tema innenfor ulike problemområder (Kidd 2000, Barbour 2010). Fokusgruppe diskusjoner er en annen form for data produksjon da de produserer empiriske data gruppenivå på problemstillinger bestemt av forsker (Halkier 2010). Metoden er relevant når det er snakk om å etablere gruppenormer, vise forskjeller i holdninger/oppfatninger, samt å undersøke implementering av nye prosedyrer (Barbour 2010, Kitzinger 1994).

I tillegg har SINTEF deltatt i møtevirksomhet, både i heldagsmøter med miljøterapeutene men også i møter med prosjektledelsen. I noen møter har man hatt en rolle som tilhører og observator, mens andre møter (eller deler av møter) har blitt gjennomført som prosesser som SINTEF har deltatt i. Disse prosessene har i stor grad omhandlet miljøterapeutenes praksis erfaringer så langt. Det har blitt skrevet notat etter disse møtene og prosessene som bidrar inn i datagrunnlaget i følgeevalueringen.

1.2 Informanter

Det er totalt gjennomført 12 intervjuer i prosjektet med 21 informanter. Informantene strekker seg fra politisk nivå og til lærere ved de aktuelle skolene hvor miljøterapeutene arbeider. For å sikre anonymiteten i rapporten vises det til "informanten" i analysene, heller enn til en mer spesifikk beskrivelse av informantene. Informantene har vært:

- Politisk nivå
- Prosjektteamet i kommunen
- Rektorene på de aktuelle skolene, styringsgruppen
- Lærere ved de aktuelle skolene
- Miljøterapeutene

Miljøterapeutene ble først intervjuet i gruppe ved prosjektets oppstart, for deretter å bli intervjuet individuelt våren 2017. I denne rapporten er det bevisst valgt å heller skrive om ulike erfaringer og opplevelser enn å trekke frem sitater, dette for å sikre anonymiteten til informantene.

2 Miljøterapeuter i skolen – en gjennomgang

Miljøterapeuter eller BSV-er som de også ofte blir referert til (barnevern, sosionom, vernepleierutdanning) er en yrkesgruppe som i de siste årene har fått større innpass i utdanningssektoren. Denne yrkesgruppen har ingen lovpålagte oppgaver i skolen, men blir ofte benyttet som sosialpedagogisk personale. Dette er en yrkesgruppe som har fått mer og mer innpass i skolen de senere år, for bistand med tanke på integrering av minoritetsspråklige/flykninger, og mot enkeltelever med vedtak. Bruken av miljøterapeuter i skolen er i stor grad etterspørselsdrevet, siden gruppen ikke har fastsatte normer eller driver lovpålagt aktivitet. I dag finnes det omtrent 500 BSVer (miljøterapeuter) i skolen. Slik sett er de en betydelig ressurs, men antakelig en for dårlig utnyttet ressurs, som er lite integrert i skolens virksomhet og utviklingsarbeid.

Miljøterapeutene skiller seg noe fra andre fagkompetanser i skolen som helsesøster og PPT ved at de er en relativt ny yrkesgruppe i opplæringa. Frem til nå har miljøterapeuter i skolen i hovedsak vært knyttet til enkeltelever eller elevgrupper (eksempelvis fremmedspråklige), og ikke hatt et overordnet eller forebyggende fokus. Noen skoler har operert med miljøarbeidere, men også dette har vært veldig varierende både i innhold og omfang.

Sosialpedagogisk arbeid i skolen har gjerne blitt utført av disse faglærte yrkesprofesjonene (BSVer) som kan kalles miljøterapeuter. Tradisjonelt har miljøterapeutens arbeid vært slik at der hvor målet for en lærer er å gi elevene faglig og sosial kunnskap med fokus på det faglige, er målet til miljøterapeuten å gi elevene sosial kompetanse for å få et bedre utgangspunkt for å tilegne seg faglig kunnskap (Tømmerbakken og Gustavsson, 2006). I Norge er ikke sosialpedagogisk arbeid en lovpålagt tjeneste i skolen, men forskning viser at denne yrkesgruppen er på god vei inn i utdanningssektoren.

Miljøterapeuter ansettes i skolen for å arbeide med elever og miljøet rundt elevene, på en slik måte at det fremmer positiv utvikling og læringsmuligheter (Lystad 2010). Tradisjonelt har det vært lite samarbeid mellom lærerutdanningene og BSV-utdanningene i studieløpet, og praksisutøvelsen til de ulike yrkesgruppene har i hovedsak vært rettet mot (og foregått i) egne institusjoner. Dette kan

eksempelvis være barne- og ungdomsinstitusjoner, bo- og miljøtiltak innen barnevern, sosialkontorer, NAV, barnevernkontorer etc.

AFIs kunnskapsoppsummering (2014) viser at tidligere intervensjoner ledet av sosialarbeidere dels har handlet om kunnskapsoverføring fra sosialarbeiderne til lærerne, og dels om intervensjoner rettet direkte mot eleven. Disse oversiktene dokumenterer en effekt på elevenes sosiale, emosjonelle og faglige kvalifisering, selv om effektstørrelsene gjennomgående har vært små til moderate.

Helsesøster og PPT har lenge vært etablerte kompetansetjenester også i Grunnskolen. Erfaringsmessig har begge tjenestene fungert som en henvisningstjeneste, og helsesøstre har ofte hatt åpen dør for direkte kontakt med elevene. Utfordringer helsesøster har fått har så blitt henvist videre til det ordinære helseapparat eller til BUP. PPT gir vanligvis råd til henvisende instans om videre arbeid, og i noen grad følger opp på egen hånd elevutfordringer. Helsesøster har, i motsetning til PPT, i noen grad vært synlig i skolen. Men det har ikke vært vanlig med et samarbeid om samme utfordring mellom de. Slik sett kan miljøterapeutenes rolle bli en mellomting mellom helsesøster og PPT.

Fellesorganisasjonen (FO) er fag- og profesjonsforbundet for 27.000 barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere, velferdsvitere og studenter i Norge. FOs faggruppe for skole, barnehage, SFO og PPT har i samarbeid med utdanningsforbundet utarbeidet en brosjyre som skal klargjøre på hvilke områder tverrfaglig samarbeid kan gi gode resultat i skolen. Brosjyren viser følgende tre ulike måter miljøterapeuter jobber på i skoler i dag, og hvilke ulike arbeidsoppgaver miljøterapeuter kan utføre alene eller i samarbeid med lærere. (1) Miljøterapeuter som arbeider forbyggende på skolen. Her blir miljøterapeuten en tilgjengelig ressurs for elever, lærere, ledelse og foresatte, som har kompetanse innen psykososialt arbeid med elever med funksjonsutfordringer av fysisk, psykisk eller sosial karakter. (2) miljøterapeuter som arbeider med elever på bakgrunn av sakkyndig vurdering/enkeltvedtak. Her er miljøterapeuten en person med særskilt kompetanse på arbeid med elever med funksjonsutfordringer av fysisk, psykisk eller sosial karakter, som arbeider med den enkelte elev i eller utenfor klasserommet. (3) Miljøterapeut i tverrfaglig, ambulant, kommuneomfattende team. Dette er en ressurs for skolene i kommunen med bred kompetanse innen psykososialt arbeid og arbeid med elever med funksjonsutfordringer av fysisk, psykisk eller sosial karakter. Teamene arbeider på tvers av skolene i kommunen etter henvisning ved behov.

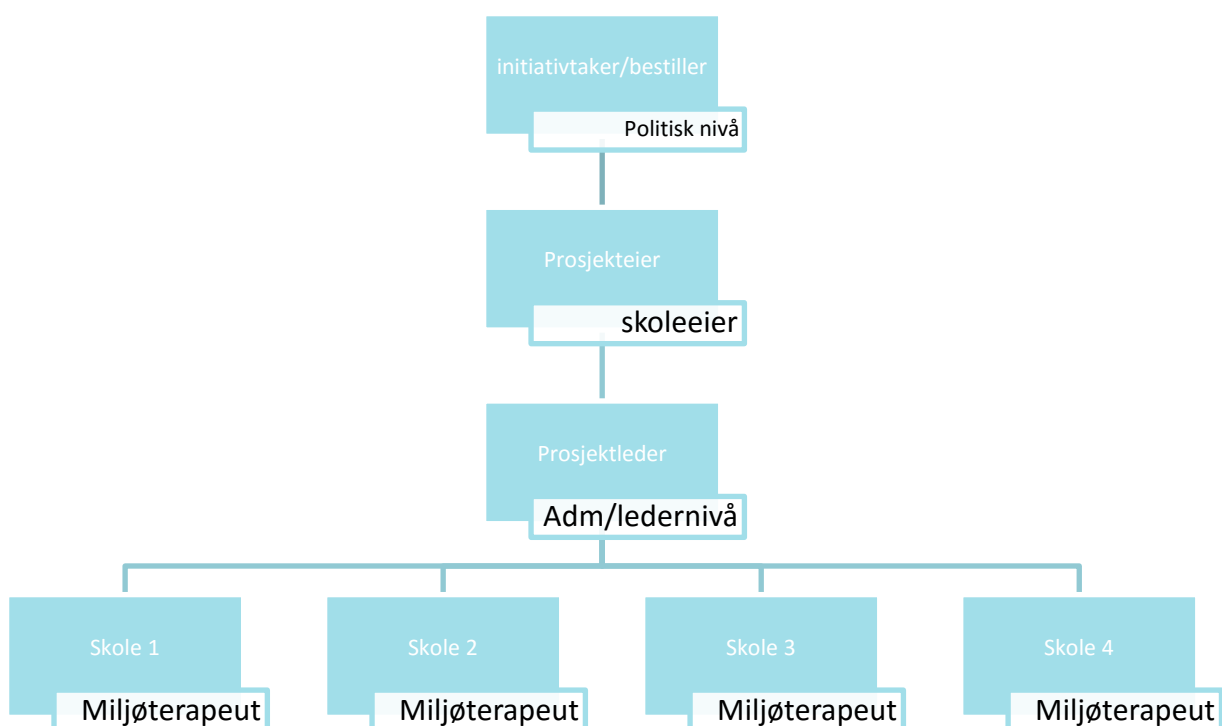
FO og Utdanningsforbundet presenterer også en definisjon av miljøterapeut i skolen som kan være nyttig å beskrive: *"Ein miljøterapeut i skule har bachelor som barnevernspedagog, vernepleiar eller sosionom og arbeider for elevar si positive endring og utvikling gjennom arbeid med tilrettelegging av læringsmiljø, psykososiale faktorer og utviklingsstøttande tiltak."*

3 Historien om miljøterapeuter i skolen

"Miljøterapeuter i skolen" er et prosjekt som eies og drives av Fjell kommune. Prosjektet ble i sin tid bestemt gjennomført av politisk nivå i kommunen, og prosjekteierrollen ble lagt til skolesjefen i kommunen. Skolesjefen på sin side delegerte prosjektlederansvaret til assisterende skolesjef som også er leder for PPT i Fjell kommune. Fra skoleåret 2017/2018 har prosjektet skiftet prosjektleder, den nye prosjektlederen er godt kjent med prosjektet, har vært med fra starten, og kjenner miljøterapeutene og prosessene godt.

Det politiske nivået i kommunen har hatt og har et tydelig eierskap til prosjektet. Det oppleves som viktig og relevant for både administrativ og politisk prosjekteier. De fire miljøterapeutene ble ansatt før sommeren 2016, samtlige hadde det man kan kalle BSV bakgrunn med ulik tilleggskompetanse eller tilleggstudning. De har arbeidet på hver sin skole, og hatt en felles møtedag i uka. Dette har vært hver fredag, hvor miljøterapeutene sammen med personer fra kommunens rettleiarteam (rettleiarteam for skole) har brukt dagen på konkretisering og utvikling av roller, samarbeid og diskusjon rundt ulike situasjoner eller tema, tatt opp reelle utfordringer den enkelte miljøterapeut har stått ovenfor eller planlegging og overordnet strukturering av arbeidet.

Kommunen har opprettet en styringsgruppe for prosjektet som består av rektorene ved de skolene hvor de fire miljøterapeutene arbeider, i tillegg til prosjektleder og skolesjef i rollen som prosjekteier. Styringsgruppen har jevnlig møtevirksomhet hvor man diskuterer både organisering, form og innhold i prosjektet, og hvordan man kan sikre seg at prosjektet faktisk treffer skolenes behov på en best mulig måte.



Ser man på beslutningsstrukturen i prosjektet, begynte "miljøterapeuter i skolen" med at politikerne satt teamet på agendaen etter å ha snakket med praksisfeltet (skolene), og avsatte deretter midler for fire miljøterapeuter som skulle arbeide i skolen i ett år. Prosjektet hadde i utgangspunktet en tidsramme på ett år, men denne ble utvidet til å gjelde to år i løpet av det første semesteret. Skolesjefen fikk i oppdrag å operasjonalisere dette arbeidet, miljøterapeutene ble lagt under skoleeier, og skolesjefen delegerte det daglige ansvaret til en prosjektleder som da ble PPT-sjefen som også er assisterende skolesjef. Deretter begynte kommunen arbeidet med å lyse ut stillinger og tilsette miljøterapeuter. Slik sett var prosjektorganisasjonen på plass før selve prosjektet ble igangsatt.

Helt fra starten var prosjekteier og prosjektleder åpen for innspill på hvordan dette arbeidet skulle organiseres og hvordan rollen som miljøterapeut i skolen skulle defineres. Det var et sett med forventninger fra politisk hold om hva dette arbeidet skulle bidra til, men ingen spesifikk arbeidsbeskrivelse. En overordnet målsetting fra prosjekteier sin side har vært at dette skulle være et tiltak som gagnet skolen som helhet, altså ikke en stilling knyttet opp mot et fåtall enkeltelever, men en stilling som skulle arbeide strategisk, overordnet og forebyggende. Kommunen/prosjekteier var i midlertid åpen på ulike utprøvinger og forslag til hvordan dette kunne løses på best mulig måte ute i praksisfeltet.

Som et resultat av dette var arbeidsoppgavene til de nyansatte miljøterapeutene lite spesifisert, og man hadde slik sett god anledning til å bidra inn i utviklingen av egen rolle. Dette opplevdes som både positivt og nyttig for de ansatte miljøterapeutene, og i oppstartsfasen beskrev de dette som et gode som kunne bidra både til praksisretting og relevans. Det ble sett på som en forutsetning at man hadde mulighet til å vinkle arbeidsoppgaver og stillinger inn mot behovet ved den enkelte skole. Noen elementer ble likevel fastsatt på et tidlig tidspunkt. Miljøterapeutene skulle være tett knyttet opp til kommunens rettleiarteam, og de skulle ha møte/prosess-dag hver fredag. Da skulle de ha kontor plass på rådhuset og bruke dagen på diskusjoner, refleksjoner og samarbeid både rundt enkeltsaker og utvikling av rollen. Fredagene fungerte også som en arena hvor miljøterapeutene kunne ta opp vanskelige saker, luften frustrasjoner eller søke råd i tilfeller hvor de var usikre.

Noen tema har gått igjen i intervjumaterialet, og noen momenter har blitt tydelig gjennom følgeevalueringen. Disse vil tas opp i neste kapittel som går igjennom erfaringer og vurderinger knyttet til prosjektet "miljøterapeuter i skolen"

4 Gjennomgående erfaringer – The Normalization Process Theory

Ut fra intervjuene er det gjennomgående inntrykket at prosjektet så langt har fungert bra. Både prosjekteier, prosjektleder, styringsgruppen, skolene og miljøterapeutene opplever å ha et eierskap til prosjektet og ser nytteverdien av denne stillingen inn i skolen. Også det politiske nivået har i dette tilfellet et tydelig eierskap til prosjektet, og har tydelige forhåpninger og forventninger til hva slike stillinger kan bidra med inn i skolen. Prosjektet som er bestemt på det politiske nivå, er likevel forankret i praksisfeltet ved at politikerne har vært ute i skolene og forhørt seg om hva som kunne bidra til bedre læringsmiljø. Dette tok politikerne med inn i diskusjonen når satsningen på miljøterapeuter ble bestemt. Prosjektet er godt forankret i kommuneadministrasjonen, og følges tett

både av prosjektleder og skolesjef. I hovedsak oppleves Miljøterapeut-prosjektet både som nyttig, relevant og vellykket av samtlige informantgrupper.

For å kunne dele inn erfaringene og presentere data som er innhentet på en god måte, vil kapittelet i det videre bygge på et perspektiv som kalles "Normalization Process Theory". Dette både for å strukturere til erfaringer og tilbakemeldinger som har kommet frem gjennom intervjurunden, men også for å kunne utdype viktige momenter i det som kan ansees som et vellykket prosjekt.

Normalization Process Theory (NPT) er et nyttig perspektiv som kan brukes for å forstå implementering av nye tiltak i organisasjoner. NPT er en teori, eller en samling begreper, som er utviklet for å forklare og forstå hvilke prosesser som ligger til grunn for at noen tiltak blir internalisert i organisasjonen (altså at man lykkes med implementeringen). Teorien er utviklet av May og kolleger og kan brukes til å forstå både implementering av ulike prosjekter i organisasjoner så vel som teknologiinnføring. Som navnet tilsier handler NTP om å forklare hvordan noe blir "normalt" (May et al 2007, 2009). NPTs kjerneelementer kan oppsummeres i 3 hovedpunkt:

1. Nye arbeidspraksiser blir rutinemessig en del av (implementert og integrert i) en organisasjonsmessig og profesjonell kontekst som et resultat av at personer, både individuelt og kollektivt, utfører handlinger for å implementere dem.

Av denne påstanden følger at praksisene må betraktes som et resultat av hva personer (her miljøterapeuter) gjør og ikke hva de tenker eller føler (holdninger). Det betyr videre at for å forklare implementering må en få kunnskap om aktørenes handlinger. I dette tilfellet betyr det at for å forstå hvordan Miljøterapeutene (eventuelt) blir en integrert del av arbeidshverdagen og skolepraksisen, må man undersøke hvordan ansatte (både ledere og lærere) faktisk bruker miljøterapeutene, og hvordan miljøterapeutene arbeider.

2. Arbeidet som gjøres og som kan resultere i implementering og integrering, kan operasjonaliseres i fire såkalte generative mekanismer:
 - o Skaping av en (mer eller mindre) forent oppfattelse av hva tiltaket er (coherence)
 - o Symbolsk mening tillegges tiltaket (cognitive participation)
 - o Utføring av en rekke kollektive handlinger for å få tiltaket til å fungere (collective action)
 - o Evaluering og refleksjon rundt egen og andres praksis og eventuell justering av praksis (reflexive monitoring)

NPT er altså opptatt av å identifisere og forstå hvordan personer i praksisfeltet oppfatter implementeringsprosessen, hvordan de selv tar del i den, hvordan de bidrar til å ta i bruk tiltaket og hvordan de vurderer effekter av tiltaket som blir implementert. I dette tilfelle betyr dette at i tillegg til å få kunnskap om hva miljøterapeutene gjør, må man også se på hva skolene synes om tiltaket.

Oppfatter alle ansatte miljøterapeut-satsningen på samme måte? Er det slik at noen ser på den som effektiviserende, mens andre synes den gir merarbeid? Og hva slags symbolsk mening tillegger de ulike aktørene miljøterapeut-prosjektet? For noen kan tiltaket oppfattes primært som et verktøy – iverksatt av ledelsen – mens for andre kan prosjektet oppfattes som et tiltak som bidrar til å lette byrden på lærere, og som bidrar til et bedre læringsmiljø. Begge oppfatninger kan selvsagt eksistere parallelt.

Videre peker NPT-modellen på at kollektiv handling er nødvendig for å få ulike tiltak til å fungere. Det betyr at vi må se på hvordan miljøterapeutene arbeider med hverandre og sammen med resten av skolen. Er det stor variasjon i miljøterapeutenes arbeidsoppgaver? Er det noen ledere/skoler som har andre forventninger til miljøterapeut-prosjektet enn de resterende? Kan skolene (lærerne) selv bestemme hva de vil inkludere miljøterapeutene i? Slike handlinger kan bidra til at Miljøterapeut-prosjektet blir dårlig integrert i arbeidspraksisen ved den enkelte skole, selv om det kan være gode grunner for at ansatte handler som de gjør. (For eksempel tidspress, bruk av annen ekstern kompetanse) Det siste punktet, evaluering og refleksjon rundt egen og andres praksis, kan i dette tilfelle handle om hvordan miljøterapeuter, prosjektledelse, prosjekteier og styringsgruppe snakker med hverandre om miljøterapeut-prosjektet. Hvordan vurderer de nytten av "Miljøterapeuter i skolen" og hvordan lærer de av hverandre gjennom utveksling av erfaringer? Og hvordan virker denne erfaringskunnskapen inn på hvordan de ser på miljøterapeut-prosjektet videre?

3. Arbeidet med å integrere en nylig implementert tiltak krever et kontinuerlig arbeid og samarbeid av personer i en utstrekning i rom og tid.

Dette tredje punktet i NPT-modellen peker på at etter at når implementeringsperioden er over, er det fortsatt nødvendig at ansatte i organisasjonen fortsetter å investere tid og krefter i tiltaket for at den skal bli godt integrert i arbeidspraksisen. Gjennom en kontinuerlig innsats vil tiltaket/intervensjonen til slutt ha blitt en del av ordinær arbeidspraksis, og framstår ikke lenger som "et nytt miljøterapeut-prosjekt" eller "en intervensjon," men "forsvinner" i stedet inn i det hverdagslige arbeidet. For Miljøterapeut-prosjektet (om det videreføres) betyr det at selv om implementeringen avsluttes, vil det fortsatt være nødvendig at både prosjektledere, styringsgruppe og medarbeidere fortsetter å holde oppmerksomheten på prosjektet, og at de utvikler og justerer rollen og fortsetter å reflektere omkring hvordan miljøterapeuter i skolen kan brukes.

4.1 Arbeidspraksis

Ved utgangen av det første året i prosjektperioden hadde alle de fire miljøterapeutene som ble ansatt i prosjektet arbeidet som miljøterapeuter på sine skoler i ett år. Miljøterapeutene ble ansatt på samme tid, og begynte sitt arbeid omtrent samtidig. Miljøterapeutene har jobbet på sine skoler hver mandag til og med torsdag, og hatt en felles dag (fredager) på rådhuset i uka. Dette opplever de har fungert bra.

Det har vært behov for å ha en avsatt dag i uken til samarbeid, utvikling, rådgøring og planlegging miljøterapeutene imellom. Disse fredagsmøtene har vært fasilitert av rettleiarteamet i kommunen, som var/er ansett som de som er nærmest miljøterapeutene både i fokus og arbeidsmåter. Disse ble satt til å lede fredagsmøtene for å bidra med sine erfaringer rundt det å være i skolen som en annen profesjon, det å arbeide med barn med sosiale og/eller emosjonelle vansker, samarbeid med hjemmet og ellers samarbeid med skolen.

Miljøterapeutene har altså lik arbeidspraksis på fredagene når de har heldagsmøter på kommunehuset. Praksisen varierer imidlertid i mye større grad de fire andre dagene når de arbeider på den enkelte skole. En av de største forskjellene og fokusområdene den første tiden av implementeringen var arbeidstid og arbeidstidsbestemmelser. Her var det lenge uklart hvorvidt miljøterapeutene skulle defineres som administrasjon eller som pedagogisk personale. Dette opplevdes som en viktig diskusjon for miljøterapeutene da denne bestemmelsen hadde mye å si for stillingens reelle arbeidstidsbestemmelser. Det ble etterhvert fastslått at miljøterapeutene skulle være ansatt i administrative stillinger. På den måten kunne de variere noe mer i forhold til når de var på jobb. Dette var viktig for å kunne få med seg SFO-tid, eller annen administrativ møtevirksomhet.

Dette med arbeidstid og arbeidssted ble også tatt opp i intervjuene med lærerne og med styringsgruppen. Disse gruppene var ikke like opptatt av hvorvidt stillingen var pedagogisk eller administrativ, men flere påpekte det som opplevdes som et stort gode knyttet til stillingen: at de hadde en dag i uken til å drive med utviklingsarbeid, til å diskutere saker, til å kunne drøfte overordnede problemstillinger samt å få faglig påfyll. Lærere spesielt opplevde dette som en svært lukrativ ordning. I utgangspunktet var både miljøterapeuter og prosjektledelsen også enig i dette, men gruppene hadde litt ulike formeninger om nytteverdien av disse dagene. Mens skolene gjerne så fredagen som en dag borte fra elevene og fra de "egentlige" arbeidsoppgavene, så miljøterapeutene og prosjektledelsen dette som en dag hvor man får mulighet til å ta tak i nettopp de mest utfordrende problemstillingene man har møtt på i løpet av uken.

I og med at stillingene ikke hadde en klar stillingsbeskrivelse ved oppstart av prosjektet, kunne man finne flere ulike perspektiver på hva disse stillingene skulle innebære, og også da hvilke arbeidsoppgaver som ble tillagt den enkelte miljøterapeut. Dette har følgelig påvirket hvilke arbeidsoppgaver den enkelte miljøterapeut har hatt. Ved oppstart av prosjektet var miljøterapeutene samstemte på noen overordnede oppgaver som stillingen kom til å innebære. I starten mente miljøterapeutene at *Vår eneste agenda er at alle skal ha det bra, vi kan vie 100 % av tiden vår til å se og fange opp de småtingene lærerne ikke har tid til å se på*, og de så helt klart fordelene med å ha både en ny type kompetanse, samt å ha mer tid tilgjengelig for utenomfaglige aktiviteter. *"Vi kommer inn som en ny ressurs på en måte, for å observere, for å være tilgjengelig, vi har en ganske unik mulighet til å se hva som foregår"*

Det var likevel vanskelig å få tak på hva de operasjonaliserte arbeidsoppgavene skulle bestå av. Man hadde et tydelig bilde av hva man skulle bidra med, og hva målet med prosjektet var, men operasjonaliseringen av prosjektet, og hva de spesifikke arbeidsoppgavene og mandatet skulle være var mer uklart. Ved spørsmål om arbeidspraksis i oppstarten av prosjektet var både miljøterapeutene selv, prosjektledelsen og styringsgruppen noe uklar på hva som skulle inngå i stillingene, og forslagene varierte mellom aktørene. Noe av det som ble nevnt som arbeidsoppgaver var:

- Å være ute i friminuttene
- Å være til stede og observere i timer
- Å være støttespiller for lærerne
- Være til stede og tilgjengelig
- Bidra med ny kunnskap i kollegiet

Samtidig var både styringsgruppen, prosjektledelsen og miljøterapeutene selv tydelig på at dette var en stilling som skulle utvikles etterhvert som prosjektet gikk fremover. Oppgavene og mandatet var ikke "hugget i stein", og både miljøterapeuter og skolene sto relativt fritt i å kunne påvirke arbeidet som ble gjort ned på skolenivå. En informants betegnelse av oppgavene var *Jeg vet ikke helt hva de skal gjøre, men jeg er veldig sikker på hva de ikke skal gjøre*, og dette var et synspunkt som gikk igjen blant flere aktører. Man var tydelig på at miljøterapeutene ikke skulle være knyttet til en enkeltelev, og man var tydelig på at miljøterapeutene ikke skulle drive undervisning, de var heller ikke en assistent eller administrasjon.

Det er altså tydelig at arbeidsoppgavene har vært noe vage fra oppstarten av prosjektet. Begrunnelsen for dette har vært todelt. For det første var prosjektledelsen og skoleadministrasjonen usikker på hva som var den beste organiseringsformen, og med bakgrunn i det valgte de å gi påvirkningsmulighet til skolene og miljøterapeutene. I tillegg til at dette ville øke relevansen på prosjektet var det klar enighet om at dette også ville skape både eierskap og motivasjon hos miljøterapeutene så vel som skolene. Det kan se ut som om dette har fungert godt i forhold til hensikten med å skape eierskap og relevans, og at man har kommet et godt stykke på vei med å kunne definere arbeidsoppgavene til miljøterapeutene sammen. Samtidig har det ført til at man har noe ulike praksiser og arbeidsoppgaver knyttet til stillingene på den enkelte skole. Dette gjelder for eksempel:

- Hvorvidt miljøterapeuten har eget kontor eller ikke (dette har mye å si for hvordan miljøterapeutene kan arbeide)
- Hvorvidt man er inkludert i ulike møteforum som eksempelvis spesialpedagogisk team
- Hvorvidt miljøterapeutene har tett kontakt med lærerkollegiet
- Om miljøterapeutene har tett kontakt med skoleledelsen
- Hvorvidt man har en slags kompetanseutviklings-rolle på skolen (at man bidrar med ny kunnskap og nye viklinger inn i kollegiet)

- Hvorvidt man blir tildel andre sosialpedagogiske oppgaver på skolen
- Om miljøterapeuten også har kontakt med SFO, og i hvor stor grad man har kontakt med SFO

Gjennom følgeevalueringen har man også merket seg noen arbeidsoppgaver som har blitt prioritert i mindre grad enn det aktørene kanskje forventet i utgangspunktet. Flere informanter påpeker at det har blitt mindre tid til å være ute i friminuttene enn planlagt. Begrunnelsen for dette har vært både at miljøterapeutene har samtaler med barn eller lærere i friminuttene, at man har møtevirksomhet, eller at man har inspeksjon/vakt og dermed ikke kan bruke friminutt-tiden som miljøterapeut. Samtidig ser det også ut som om det har blitt mindre tid til observasjon i klassene/på trinnene enn det som var planlagt. Dette kan begrunnes både med at timene til miljøterapeutene bookes til andre samtaler og tiltak, samtidig som det kan oppleves litt utfordrende og bare skulle banke på klasseroms-døren for å drive observasjon. Frem til nå har man ikke funnet en tydelig og omforent måte og gå frem på ved initiativ til observasjon i klassene. Det har også blitt noe mindre samarbeid med lærerkollegiet enn planlagt, men også dette varierer mellom skolene og miljøterapeutene. Mens noen har gode utviklende samarbeid med lærere over tid, har andre hatt lite kontakt med lærere utover de spesifikke tilfellene som det er arbeidet med. Likevel kan det virke som om at de ulike aktørene i begynnelsen hadde en antakelse om at man skulle arbeide mer som kompetanseutviklingspartner til lærerne enn det som per i dag er tilfelle.

På spørsmål om hvilke arbeidsoppgaver en vanlig dag består i nevnes både møtevirksomhet, observasjon i friminutt og klasser, og samtaler med lærere. Den største delen av arbeidstiden går i midlertid til samtaler og oppfølging av elever, både i friminutt, ved hjelp av individuelle samtaler eller aktiviteter, og gjennom gruppearbeid og gruppesamtaler. I begynnelsen av prosjektet var man redd for at miljøterapeutene ikke skulle klare å fylle dagen med arbeid knyttet til elevenes sosiale og emosjonelle utfordringer, men dette har etterhvert vist seg å ikke være et problem. Etter ca. 8-10 måneders arbeid er samtlige miljøterapeuter fylt opp med elevrelatert arbeid omtrent hele arbeidsdagen.

Hvordan dette arbeidet er organisert og fokusert varierer derimot fra skole til skole. Mens noen miljøterapeuter har størstedelen av arbeidsdagen bundet opp i individuelle elevsamtaler og aktiviteter, har andre i større grad hatt gruppearbeid og samarbeid med lærerne om vanskelige eller urolige klasser/grupper. Mens noen miljøterapeuter er inkludert i skolen spesped team og arbeider opp mot foresatte, har andre ikke gjort dette i det hele tatt.

Miljøterapeutene utviklet tidlig i prosessen et verktøy som skulle bidra til å strukturere og dokumentere det arbeidet som de gjorde. Med bakgrunn i arbeidsformen til kommunens rettleiarteam utviklet de et bestillingsskjema som lærerne skal bruke for å ta initiativ til saker. Bestillingsskjemaet er et dokument som lærerne skal fylle ut og sende inn enten til skolens spesped team eller direkte til miljøterapeuten. I dette dokumentet skal det fremgå hva som er utfordringen og

emosjonelle utfordringer blant elever og elevgrupper, og at det var en svært nyttig ressurs inn i skolehverdagen. Dette vil beskrives nærmere i neste delkapittel

4.2 Erfaringer og vurderinger i praksisfeltet

Overordnet kan man si at prosjektet "miljøterapeuter i skolen" har hatt tre ulike hovedformål som har gått igjen hos alle informantgruppene i følgeevalueringen. Dette er (1) Å arbeide med sosiale og emosjonelle utfordringer knyttet til enkeltelever eller elevgrupper, og (2) Å arbeide sammen med lærerkollegiet for å bidra til felles kompetanseutvikling på arbeid med læringsmiljø, og (3) forebyggende og strategisk arbeid på et overordnet nivå som et overbyggende moment. Hvordan man har prioritert disse målsetningene har derimot variert fra informant til informant.

Det har likevel vært noe utydelig hvilke av disse målsetningene som ble oppfattet som viktigst. Dette varierte fra person til person, og fra nivå til nivå. Gjennom intervjuene ble det tydelig at både lærere og miljøterapeutene selv identifiserte seg mest med målsetning 1, altså å arbeide med sosiale og emosjonelle utfordringer knyttet til enkeltelever eller elevgrupper. På andre nivå var ikke dette like tydelig igjen.

Gjennom følgeevalueringen ble det tydelig at skolene så på dette tiltaket som både nyttig og viktig. Lærerne så dette som et prosjekt som kunne bistå de i arbeidet med elever som sliter sosialt og emosjonelt, siden dette var noe de hadde begrenset med tid til å gjøre selv. Også større utfordringer som mobbing og skolevegring, samt familierelasjoner ble nevnt som området hvor miljøterapeutene kunne benyttes.

Flere lærere hadde imidlertid liten tro på bestillingsskjemaet som ble utarbeidet for å ta kontakt med miljøterapeutene. Opplevelsen her var at terskelen for å ta kontakt med miljøterapeutene ble betraktelig mye høyere med en gang man måtte begynne og fylle ut skjema og levere til andre instanser. Skolene så for seg en mye enklere tilnærming hvor man kunne ta kontakt med miljøterapeuten om man hadde behovet for det, uten å måtte fylle ut skjema eller beskrive hva man allerede hadde gjort av tiltak for å løse utfordringen. Skjemaet kunne oppfattes som et slags styringssystem som oppfordret til at man først skulle forsøke å løse utfordringene selv, før man eventuelt tok kontakt med miljøterapeuten.

Det å operere som utviklingspartner for lærerkollegiet og skolene kan også være utfordrende. Gjennom intervjuene kan det virke som om at det er en usikkerhet i forhold til denne oppgaven både fra skolene og fra miljøterapeutene. Uten at denne utviklings-partner rollen er tydelig forankret og kommunisert krever det mye trygghet fra den enkelte miljøterapeut og skulle gå inn og veilede eller drive kompetanseutvikling i et lærerkollegium som allerede er presset på tid fra alle kanter. Miljøterapeutene viser stor forståelse for lærernes travle hverdag og utfordringene med å balansere fag og det utenomfaglige, og da kreves det tydelige signaler og mandat før man legger

beslag på tiden til lærerne, uavhengig av situasjon. Heller ikke lærerne opplever at dette bør være den mest prioriterte av de tre målsetningene.

Et annet interessant spørsmål med tanke på samskappingsprosesser og kollektive forståelser er hvem som først og fremst sees på som miljøterapeutenes kolleger. Her har det også skjedd en viss utvikling i løpet av følgeevalueringen, men det virker fortsatt som om at miljøterapeutene ser på de andre miljøterapeutene som sine nærmeste kolleger. Igjen er dette lite overraskende siden det er denne profesjonen de identifiserer seg med, samt at de har jevnlig og omfattende møtevirksomhet hvor man samkjører seg både på arbeidspraksis og

Når det gjelder kollektive handlinger som eksempelvis møtevirksomhet, presentasjoner i lærerkollegiet, deltakelse på planleggingsdager eller deltakelse på foreldremøter og foreldresamtaler varierer også dette mye fra skole til skole. Et punkt som går igjen er likevel at miljøterapeutene har flere kollektive møtepunkter med spesped grupper og skolens helsesøster/sosialpedagogisk personale enn med lærerne som sådan. Her er det viktig å påpeke at det er snakk om organiserte møtearenaer og ikke møter i gangen eller på lærerværelset.

4.3 Samarbeid og utvikling fremover

Dette tredje punktet i NPT-modellen beskriver viktigheten av arbeidet etter implementeringsperioden. Den påpeker at det fortsatt er nødvendig at ansatte i de aktuelle organisasjonene fortsetter å investere tid og krefter i tiltaket for at den skal bli godt integrert i arbeidspraksisen. Prosjektet miljøterapeuter i skolen har gjennom hele det første året hatt jevnlig møter både med styringsgruppe, men miljøterapeutene og med prosjektgruppa. Dette kan også være noe av grunnen til at forankringen i prosjektet ser ut til å være god, da særlig på ledelsesnivå.

Det har vært noe uklarheter i hvordan man skulle organisere det 2 året i prosjektet miljøterapeuter i skolen. Uklarheten har her bestått i hvordan man skal organisere fredagene fremover, og hvorvidt man skal fortsette å bruke fredagene til intern dag for miljøterapeutene, eller om de skal bruke noe av disse ressursene inn i skolen.

Flere aktører i følgeevalueringen har gitt uttrykk for at det er behov for miljøterapeutene på skolen også på fredagene, og foreslått at man kanskje heller kunne ha satt av et par timer til intern møtevirksomhet heller enn en hel dag. Dette har også vært diskutert i miljøterapeut-gruppa, altså hvordan man best mulig kan benytte den tiden man har til rådighet på fredager.

På slutten av andre semester så det ut til at prosjektledelsen landet på en løsning hvor man hadde en halv dag med interne møter annenhver fredag, man gikk altså fra 8 timer intern møtetid hver uke til gjennomsnittlig to timer per uke. Dette ble senere trukket tilbake, og per i dag har fortsatt miljøterapeutene fredagene til rådighet for å drive kompetanseutvikling, for å diskutere og å

samarbeide om ulike utfordringer osv. Sett ut fra NPT-modellen kan dette virke som et smart tiltak, så lenge også styringsgruppe og prosjektledelse også bidrar inn i den videre forankringen, operasjonaliseringen og utviklingen.

Når det gjelder organisering av arbeidet og utfordringer for prosjektet fremover har dette også vært diskutert i intervjuene. Det kommende kapittelet vil ta for seg de utfordrende elementene som prosjektet både har møtt og kan møte i videreføringen, og også hvordan disse kan ha implikasjoner for valg av måter og arbeide på eller fokusområder. Utfordringene og hva disse innebærer er delt inn etter teoretiske perspektiver rundt interorganisatorisk kompleksitet.

5 Interorganisatorisk kompleksitet – utfordringer og nødvendige fokusområder

Å implementere et prosjekt som "miljøterapeuter i skolen" krever en god håndtering av prosesser på tvers av flere organisasjoner. Teorier om interorganisatorisk kompleksitet omhandler ulike dimensjoner ved samarbeid mellom organisasjoner, og hva som gjør slikt samarbeid utfordrende (Maznevski, Steger & Amann, 2007; Pfeffer & Salancik, 2003; Steger, Amann & Maznevski, 2007). Interorganisatorisk kompleksitet er et nyttig perspektiv når man skal definere utfordringer og viktige utviklingspunkt fremover.

Teorien søker å forklare og definere hvilke utfordringer man kan møte på i arbeidet med å iverksette nye tiltak eller implementere nye prosjekt. Samarbeidsutfordringer kan oppstå av flere grunner, og de kan skape avstand i den tverrorganisatoriske oppgaveløsningen. Interorganisatorisk kompleksitet oppstår når ulike organisasjoner involveres i utvikling og/eller leveranse av produkter eller tjenester, og hvor det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom de involverte partenes roller. Miljøterapeuter i skolen er et godt eksempel på et prosjekt som bygger på en slik tverrorganisering, hvor man er avhengig av både kommuneadministrasjon, rektorgruppen, miljøterapeutene og den enkelte skole for å kunne gjennomføre tiltaket på en god måte.

Når flere organisasjoner eller ulike ledd i organisasjonene skal samarbeide om en oppgave, kan det oppstå ulike typer misforståelser. Enhver organisasjon har sin egen forståelse av hvordan virkeligheten henger sammen og hva som fører til ønskede resultater (O'toole, 2003). Å lykkes i et interorganisatorisk nettverk krever effektiv informasjonsutveksling og at man kalibrerer ulike ressurser og kunnskap. Samarbeidsutfordringer kan være knyttet til geografiske-, kognitive-, organisatoriske- og strukturelle distanser mellom organisasjonene.

Geografisk distanse omhandler det at organisasjoner kan befinne seg på ulike lokasjoner og at dette legger begrensninger på hvordan koordinering og kommunikasjonsprosesser kan foregå (Cramton, 2001; Hinds & Kiesler, 2002; Hinds & Mcgrath, 2006). Slike geografiske distanser kan spille en viktig rolle for fremdriften og gjennomførbarheten i et prosjekt, og krever at aktørene oppretter rutiner for å minimere distansen eller utfordringene denne kan skape.

- Dette er spesielt tilfelle med prosjektet "miljøterapeuter i skolen". Her har man miljøterapeuter som sitter på hver sin skole, samt prosjektledelsen som sitter på kommunehuset. I tillegg sitter alle andre rektorer og lærer på sin respektive skole. Her blir koordinering og tydelig kommunikasjon viktig for å kunne nå prosjektets mål.
- I en slik situasjon er det viktig å være tydelig på hva som skal være likt og hva som kan være ulike mellom skolene. Siden skolene er egne organisasjoner med egen kultur og egne forståelser av behov og virkelighet, kan rollene til miljøterapeutene bli ganske ulik om det kun er opp til skolene. Skal stillingene ha samme innhold og arbeidsoppgaver, vil det være avgjørende og kommunisere dette både muntlig og skriftlig, samt ha gode rutiner for å snakkes og enes om disse alle aktørene seg imellom.
- Viktig at man fortsetter å møtes eller ta det opp i fora hvor ledere fra samtlige skoler møtes. Til nå har styringsgruppen vært en fin arena for dette. Styringsgruppen bør fortsette og møtes for å sikre både erfaringsoverføring og diskusjon rundt innhold, mål og organisering.
- Man kan også se på muligheten for å opprette egne "miljøterapeut rom" på de digitale plattformene som kan brukes på tvers av skolene. Dette kan bidra til enklere kommunikasjon mellom aktørene.

Kognitiv distanse kan oppstå både som følge av ulikhet i kunnskapsdomener (dvs. at aktørene har kunnskap om ulike emner) og ulik kunnskapsdybde om samme emne (Parjanen, Harmaakorp & Frantsi, 2010; Petruzzelli, Albino & Carbonara, 2007). Kunnskap og forståelse er kontekstavhengig, og ulikhet i måter mennesker opplever, tolker, forstår og evaluerer situasjoner på kan oppstå som følge av ulikhet både i organisatorisk tilhørighet og profesjonstilknytninger (Wuyts, Colombo, Dutta & Nooteboom, 2005).

- Dette kan være et viktig punkt for miljøterapeutene. De har ulike profesjoner og ulik kompetansebakgrunn. Dette kan både være utfordrende og gi merverdi. Viktig å sette av tid til å spille på hverandre, drive utviklings og refleksjonsarbeid i miljøterapeutgruppen, ellers vil det være vanskelig å dra nytte av flerfagligheten.
- Dette vil også være en sentral del av miljøterapeutene arbeid på den enkelte skole. Man kan anta at i de fleste tilfeller vil man finne både ulike kunnskapsdomener og ulike prioriteringer mellom lærere og miljøterapeuter. Dette er også noe av poenget med prosjektet, at kompetansen miljøterapeutene har med seg inn i skolen skal tilføre noe nytt. For å få til dette på en god måte kreves det både en opplevelse av den andre aktørens relevans og nytteverdi, sammen med en ydmykhet i forhold til den andre gruppens kunnskap og prioriteringer. I dette prosjektet kan man si at dette arbeidet har man kommet langt med, men det vil fortsatt være nyttig å legge opp til arenaer der miljøterapeuter og lærere kan snakke sammen og bli kjent med hverandres arbeidsoppgaver og kompetanse.

Organisatorisk distanse beskriver forskjeller mellom de som samarbeider når det gjelder organisasjonsstruktur, størrelse, beslutningsprosesser, og ansvarsforhold. Mangel på tverrgående koordinering representerer ofte store utfordringer i offentlig sektor (Carstensen & Bason, 2012).

- Dette er ikke en spesielt fremtredende utfordring med tanke på dette prosjektet. Men samtidig kan punktet bidra til at man reflekterer over ulikheten man finner i de skolene hvor miljøterapeutene arbeider.

Strukturell distanse omhandler mulig asymmetri og maktforskjeller. Samarbeidende aktører representerer ofte interessenter med ulike formål og krav. Dette betyr at koordineringsutfordringer oppstår på grunn av at aktørene har ulike (og til tider motstridende) hensikter, mandater, ansvarsområder, målkrav, insentiver og ikke minst konkurrerer de om begrensede ressurser (Singh & Prakash, 2010).

- Dette er heller ikke en fremtredende utfordring i dette prosjektet, siden samtlige parter i "miljøterapeuter i skolen" er koblet til utdanningsfeltet og de strukturelle forutsetninger som ligger der.
- Det bringer likevel opp et viktig spørsmål om definisjonsmakt og "maktforskjeller". Dette kan være nyttige begreper og reflektere over i den videre gjennomføringen av prosjektet. Hvem har mandat til å definere arbeidsoppgaver for miljøterapeutene? Hvem har i størst grad mulighet til å påvirke målsetninger med prosjektet? Hvem definerer prosjektet videre? Får alle parter som skulle hatt påvirkningsmulighet inkludert i arbeidet?

Interorganisatorisk kompleksitet som et teoretisk utgangspunkt for å se på samarbeidet mellom organisasjoner, retter fokuset mot ulikhetene mellom organisasjonene og utfordringen knyttet til å utvikle en omforent problemforståelse. Det bidrar til en felles forståelse for hva som er hvilke aktører sitt ansvar, hvordan roller er fordelt, hvem som har påvirkningsmuligheter og balansen mellom de ulike aktørene. Slik sett kan det være et nyttig begrepsapparat for å kunne si noe om mulige utfordringer og videre hvordan disse kan løses.

6 Konkrete tiltak og vurderinger fremover

Nedenfor oppsummeres de konkrete tiltak som følgeevalueringen så langt har ført til. Dette er tiltak som først og fremst er basert på utfordringer skissert i møter og intervjuer, men også fra teoretiske perspektiver på hva som er viktige faktorer for implementering av nye arbeidsformer.

6.1 Å holde på fredagsmøtene

Det første året har miljøterapeutene som sagt hatt hver fredag til intern dag, hvor man har drevet både faglig utviklingsarbeid, diskutert konkrete saker, og delt erfaringer og kunnskap. Dette har de fortsatt med ut i det andre året. Gjennom intervjuene har det blitt tydelig at behovet for en slik dag fortsatt er der, men at man etter det første året kan ha noe strammere regi og innhold på møtene. Dette er en fin arena både for å drive kompetanseutvikling, og for å dokumentere og utvikle sin egen praksis.

6.2 Bli enige om en slags arbeidsbeskrivelse, eksempelvis et hovedformål med arbeidet og 2-3 utdypninger

Gjennom følgeevalueringen har det som sagt tidligere også blitt tydelig at målsetningen med prosjektet "miljøterapeuter i skolen" og stillingsbeskrivelsen av miljøterapeutrollen har vært noe utydelig. Man finner en slags fortolkningsmessig fleksibilitet når det kommer til hva miljøterapeutene er og hva de skal arbeide med.

I arbeidet fremover kan det være til hjelp for samtlige aktører om man blir tydeligere på hva miljøterapeutrollen innebærer, hva arbeidsoppgavene er og hvordan man på kommunalt nivå har valgt og strukturere/organisere arbeidet.

Man kan eksempelvis sette seg som mål å bli enige om en slags arbeidsbeskrivelse med ett hovedformål med arbeidet, etterfulgt av 2-4 utdypninger av dette. For å sikre relevans og forankring på skolene kan det videre være nyttig og inkludere disse i arbeidet. Dette gjør man allerede gjennom styringsgruppen, men man kan jo også vurdere hvorvidt det vil være nyttig å ha med lærere, eller gi lærere mulighet til å komme med tilbakemeldinger på hva de mener miljøterapeutens rolle skal være. I en slik prosess blir det i midlertid viktig at prosjekteier og prosjektleder har beslutningsmandatet, og er de som tar de endelige beslutningene.

6.3 En endring i arbeidsmåter

Det kan være nyttig å vurdere de arbeidsmåter man til nå har lagt til grunn for arbeidet miljøterapeutene har gjort på skolen. Her snakker vi da først og fremst om hvordan arbeidet er organisert rundt bestillingsverktøyet som har blitt brukt. Gjennom følgeevalueringen har det dukket opp flere utfordringer knyttet til dette bestillingsskjemaet, noe som har operasjonalisert seg i at både

lærere og miljøterapeuter benytter dette i varierende grad. Når man skal finne nye arbeidsmåter fremover kan det være nyttig å reflektere over noen punkter, og hvordan arbeidsformene påvirker dette:

- Er arbeidsmåten i samsvar med de målsettinger vi har for miljøterapeutene, altså gir det miljøterapeutene mulighet til å imøtekomme de målene man har for arbeidet?
- Bidrar arbeidsmåten til mer kommunikasjon med lærerne?
- Bygger arbeidsmåten opp under miljøterapeutenes muligheter for å drive overordnet og forebyggende arbeid, så vel som daglige oppfølgingsoppgaver?
- Gjør arbeidsmåten det lettere for miljøterapeutene å bidra med sin kompetanse og kunnskap ut i kollegiet?
- Gir det miljøterapeutene mulighet til å ha en proaktiv rolle i forhold til arbeidet med læringsmiljøet?

Disse spørsmålene kan bidra til å sikre både at stillingsbeskrivelsen er i samsvar med arbeidsoppgaver, samt at man bidrar til forankring og samskaping både av hva miljøterapeutene er og kan bidra med, og hva som er utfordringene med læringsmiljøet og eventuelle løsninger på disse.

6.4 Forslag til prosessarbeid på et noe mer overordnet nivå ved den enkelte skole

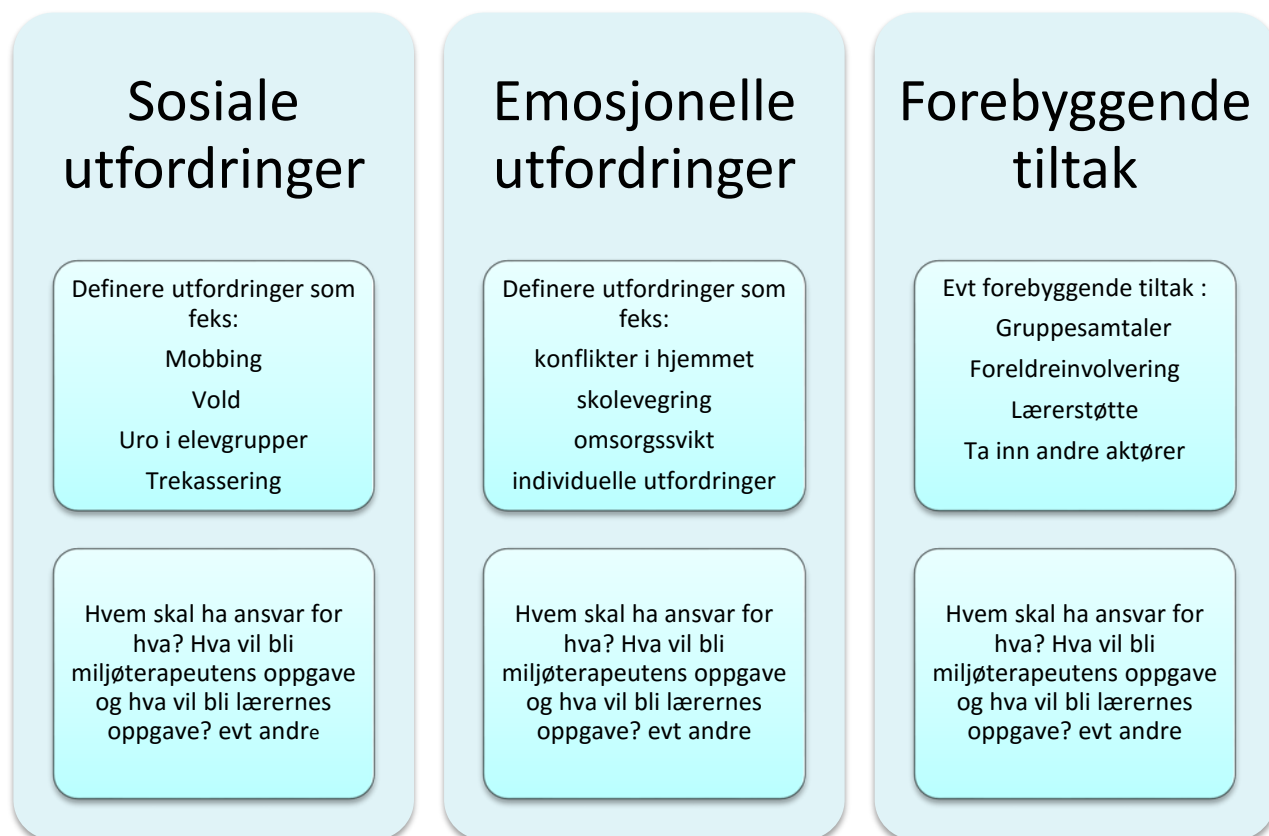
Et gjennomgående tema i denne følgeforskningen har vært utfordringene knyttet til å arbeide overordnet og forebyggende for miljøterapeutene på den enkelte skole. Etterhvert som prosjektperioden har gått fremover kan det virke som om at miljøterapeutene i større og større grad har arbeidet med utfordringer knyttet til elevgrupper eller enkeltelever i akutte utfordrende situasjoner. Samtidig har det blitt tydelig i løpet av følgeevalueringen at det oppleves som enklere å arbeide med "*saker man får av lærerne*", heller enn å ta opp saker selv. Grunnene til dette kan flere: Det kan blant annet være at man tenker at lærerne som har vært så tett på elevene gjennom flere år har større innsikt i hva som er problemet, eller at man er redd for å trække lærere på tærne om man tar opp saker som de ikke har nevnt. Det kan også være at miljøterapeutene ser på seg selv som en ressurs nettopp for lærerne, at de skal bistå lærerne i arbeidet, og slik sett er redd for å skape merarbeid for den enkelte lærer.

Som beskrevet tidligere kan bestillingsskjemaet også være et hinder for overordnet og forebyggende arbeid. Slik det er designet per nå gir det en forståelse av at miljøterapeutene arbeider med enkeltelever og at det er lærerne skal beskrive hva som er gjort i saken, hva saken omhandler og hva de ønsker at miljøterapeutene skal bidra med. Det gjør også prosessene lineære ved at lærer gjør arbeidet med å fortelle miljøterapeut hva som er problemet og hvordan det skal løses, mens miljøterapeuten tar over og forsøker å løse oppgaven. Per nå bygger ikke dette skjemaet opp under hverken kompetanseutvikling, flerfaglighet eller forebyggende arbeid. Man kan anta at en slik arbeidsmåte også vil stå i veien for muligheten miljøterapeuten har for å drive overordnet og

forebyggende arbeid i den resterende arbeidstiden, da dette dokumentet også kan ha en viktig uformell definisjonsmakt (ved skolen) om hva som er miljøterapeutenes arbeidsoppgaver.

En annen mulighet er å se for seg møter med lærere og miljøterapeut om det enkelte trinn, for eksempel i trinntiden, hvor man setter av tid til å gå igjennom hva som er utfordringene på trinnet, hva som vil være gode forebyggende tiltak, og hvordan man sammen skal arbeide for å løse/iverksette dette. På den måten vil miljøarbeideren i større grad være en utviklingsagent på skolen, og lærerne få bidra med refleksjoner inn i mer åpne spørsmål. En slik løsning vil også skape rom for diskusjoner om læringsmiljø og utfordringer mellom lærerne, og ikke bare lærer-miljøterapeut. Dette gir en merverdi både til lærerne og til miljøterapeuten som da får innblikk i mye mer enn de i dag får ved bruk av bestillingsskjema.

En slik løsning kan også bidra til å tydeliggjøre miljøterapeutens rolle og kompetanse, både for skolen men også for miljøterapeutene selv. I tillegg til at man på denne måten får inkludert samtlige av skolens lærere i samarbeidet med miljøterapeuten. Det vil også bidra til å senke terskelen for å bruke miljøterapeutene, slik sett motvirke den effekten det kan se ut som bestillingsskjemaet har i dag. Satt på spissen kan dette bidra til at læringsmiljøet og sosiale/emosjonelle utfordringer blir hele skolens oppgave heller en utfordring som delegeres til miljøterapeutene. Eksempel på en slik trinnprosess kan eksempelvis være å diskutere og fylle ut følgende:



Dette betyr selvsagt ikke at man skal avstå helt fra å arbeide med enkeltelever og spesifikke problem knyttet til noen få, men det kan bidra til å åpne opp problemkomplekset noe mer, og muliggjøre strategisk og forebyggende arbeid. Det er i avslutningen viktig å påpeke at dette må sees som et forslag som langt fra er utfyllende, men det kan være et bidrag inn i diskusjonen på hvordan miljøterapeutene best kan arbeide fremover for å nå de målene man har satt seg for arbeidet.

Referanseliste

Barbour R.(2007) Doing focus groups. The SAGE qualitative research kit. London: Sage Publications;

Borg, E, I. Drange, K. Fossestøl og H. Jarning (2014) Et lag rundt læreren - kunnskapsoversikt. Rapport: Arbeidsforskningsinstituttet

Borg E., H. Christensen, K. Fossestøl og Ø. Pålshaugen (2015) Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. Rapport: Arbeidsforskningsinstituttet

Carstensen, H. V. & Bason, C. (2012). Powering collaborative policy innovation: Can innovation labs help? Innovation Journal, 17(1).

Cramton, C. D. (2001). The mutual knowledge problem and its consequences for dispersed collaboration. Organization Science, 12(3), 346-371.

Halkier, B. (2008): Fokusgrupper. Gylling: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag

Hinds, P. & Kiesler, S. (2002). Distributed work. Cambridge, Mass: MIT Press.

Hinds, P. & Mcgrath, C. (2006). Structures that work: Social structure, work structure and coordination ease in geographically distributed teams. Paper presented at the Proceedings of the 2006 20th anniversary conference on Computer supported cooperative work.

Kidd PS, Parshall M.B. (2000): Getting the focus and the group: enhancing analytical rigor in focus group research. Qual Health Res. May;10(3):293-308

Kvale, S. (2001): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Maznevski, M., Steger, U., & Amann, W. (2007). Managing complexity in global organizations. Perspectives for Managers, 141 (February).

May, C. and T. Finch, Implementing, Embedding, and Integrating Practices: An Outline of Normalization Process Theory. Sociology, 2009. 43(3): p. 535-554.

May, C., et al., Understanding the implementation of complex interventions in health care: the normalisation process model. BMC Health Serv Res, 2007. 7.

Noteboom, B. (2008). Learning and innovation in inter-organizational relationships. I S. Cropper, M. Ebers, C. Huxham & P. Smith Ring (red.), The oxford handbook of inter-organizational relations. Oxford: Oxford University Press.

O'toole, L. J. (2003). Interorganizational relations in implementation. I J. Pierre & B. G. Peters (red.), *Handbook of public administration* (s. 245-255). London: Sage.

Parjanen, S., Harmaakorp, V. & Frantsi, T. (2010). Collective creativity and brokerage functions in heavily cross-disciplined innovation processes. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 5.

Pfeffer, J. & Salancik, G. R. (2003). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*: Stanford University Press.

Petruzzelli, A. M., Albino, V. & Carbonara, N. (2007). Technology districts: Proximity and knowledge access. *Journal of Knowledge Management*, 11(5), 98-114. doi: 10.1108/13673270710819834

Steger, U., Amann, W. & Maznevski, M. (2007). *Managing complexity in global organizations* (vol. v.5). Chichester: Wiley.

Singh, A. & Prakash, G. (2010). Public-private partnerships in health services delivery: A network organizations perspective. *Public Management Review*, 12(6), 829-856. doi: 10.1080/14719037.2010.488860

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper : Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wuyts, S., Colombo, M. G., Dutta, S. & Nooteboom, B. (2005). Empirical tests of optimal cognitive distance. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 58(2), 277-302. doi: 10.1016/j.jebo.2004.03.019