

SLIPS og administrasjonskonferansen

INSTITUSJONSSKOLEN MELLOM NORMALSKOL OG TERAPI:

Forventninger, perspektiver og utfordringer.

Innledere/panel:

Psykolog på Øsbytunet: Rune Frøland

Styrer Larkollen: Torgeir Løvmo

Spesialpedagog og lektor på sosialhøgskole : Elise Kipperberg

Rune Frøland:

Behandlingshjemmet ser på skolen som en del av institusjonen og dens virksomhet. Skolen er den strukturerte delen av behandlingen og verden.

Rimelige krav til institusjonsskolen:

- Den gode skolen gir undervisning som er kvalitativt god.
- Skolen skal løfte barnets kapasitet opp på et høyere nivå enn vanlig skole makter. Det er færre elever, stor lærertetthet og mer ekspertise.
- Differensiert tilbud med tilpasset opplegg til den enkelte elev.
- Skolen skal "løfte" eleven. Det vil si styrke og heve positiv identitet og positivt selvbilde. Eleven har opplevd en serie tap. Skolen lager liste over hva elev kan og derved kan skolen være med og snu en negativ trend til en positiv: Elev er verdt noe. Å styrke selvbildet burde ikke være spesialitet i BUP, men generelt i skolen. Faglæring og metodikk: Alt er innrettet på å få til et positivt selvbilde. Vi vet at selvbildet bedres ved mestring.
- Skoleprestasjoner teller i samfunnet utenfor institusjonen og er mål på vellykkethet. Foreldre har også denne holdningen at mestring i skolsituasjonen gir vellykkethets-mål.
- Behandlingshjemsskolen skal ikke være en Ludo skole, ingen spill- og - lek - skole. Å heve positiv identitet er ikke vanskelig i en slik skole, men den vil ikke være en reell skole. "Løfting" av positivt selvbilde skal være på bakgrunn av faglig skolemestring tilpasset en forståelse av barnets problematikk.
- Institusjonsskolen er en interaksjons-skole, en samhandlingsskole.
- Sett fra behandlerens side er det ikke først og fremst de alternative undervisningsopplegg en skal bli flinkere til. Skolens primær-oppgave er å gi undervisning som kan tilbakeføre eleven til normalskolen.
- Institusjonsskolen må være mer vanlig skole enn skoler flest.
- Problem i spesialundervisningen: Hvor alternativ må en være for å bryte elevens motstand mot læring og hvor normal må en være for å være "mer enn vanlig skole"?
- Viktig at ferdigheter analyseres. Blir kartlagt, og ved svikt, lært.

Forventninger til personell:

Det skal være forskjell på lærerrollen og behandlerrollen. Behandlingsbegrepet: Sier noe om sykdom. Relasjonen mellom barn og voksne blir spesiell. Aktive behandlere passiviserer de som blir behandlet. Det fungerer ikke sånn. Behandlingsbegrepet er på vei ut også når det gjelder pedagogisk behandling. Nå orienterer vi oss mot en ferdighets- og adferdsnorm.

Vi må sikre oss at barn får forskjellige relasjoner til lærere og annen type personell. Hvis alle er like på omsorg, krav, støtte, går elevene glipp av viktig læring. Vi må ha et differensiert rollesystem slik at barn kan lære å forholde seg til folk med forskjellige roller. Lærer, behandlerpersonale og elev: Differensierte roller, samtidig samarbeidende. Det er lett med en sammenblanding av institusjon og skole der skolen ligger midt i behandlingshjemmet.

Samarbeid:

Skolen må organisere sin hverdag slik at det er åpenhet for å få til samarbeid. Slikt samarbeid ligger i veggene. Skolen og institusjonen har felles mål og jobber fram mot det med forskjellig metodikk.

Samarbeid er helt nødvendig. Det er en umulig problemstilling å tro at en part er bedre eller mer verdt enn den andre.

Oppfølging fra behandlingshjemskolen vil være ressursavhengig og vil derfor måtte variere. Parallell jobbing med hjemskolen mens barna er på institusjonsskolen: Samarbeid med PPT og personale fra behandlingshjem og skole i forhold til normalskolen.

Torgeir Lømo:

Hva må være felles og hva må være forskjellig mellom skole og behandlingshjem? Det må være slutt på de gamle revirhistorier: Hvem er best, hvem kom først. Skolen er kommet fordi psykiatrien var her først.

Innleggelse på behandlingshjem:

Todelt. Begge er like viktige for ungdom:

- Trenger behandling etter Lov om psykisk helsevern
- Har rett og plikt til skole

Torgeir er styrer og har ansvar som foreldres stedfortreder etter Barnevernloven. Han er derfor i sin fulle rett til å forvente at skolen skal drive kunnskapsformidling og gi normalitetsforventninger til elevene. Skole har en enorm terapeutisk effekt ved at elevene får utvidet sitt rolleregister.

Behandlingshjem og skole må ha felles:

- Ideologi:

Det må prioriteres høyt å være enige om hva vi tror på. Det er lett å TRO at man tenker likt.

- Skolen må delta i debatten og ikke unndra seg.

- Teorifelleskap:

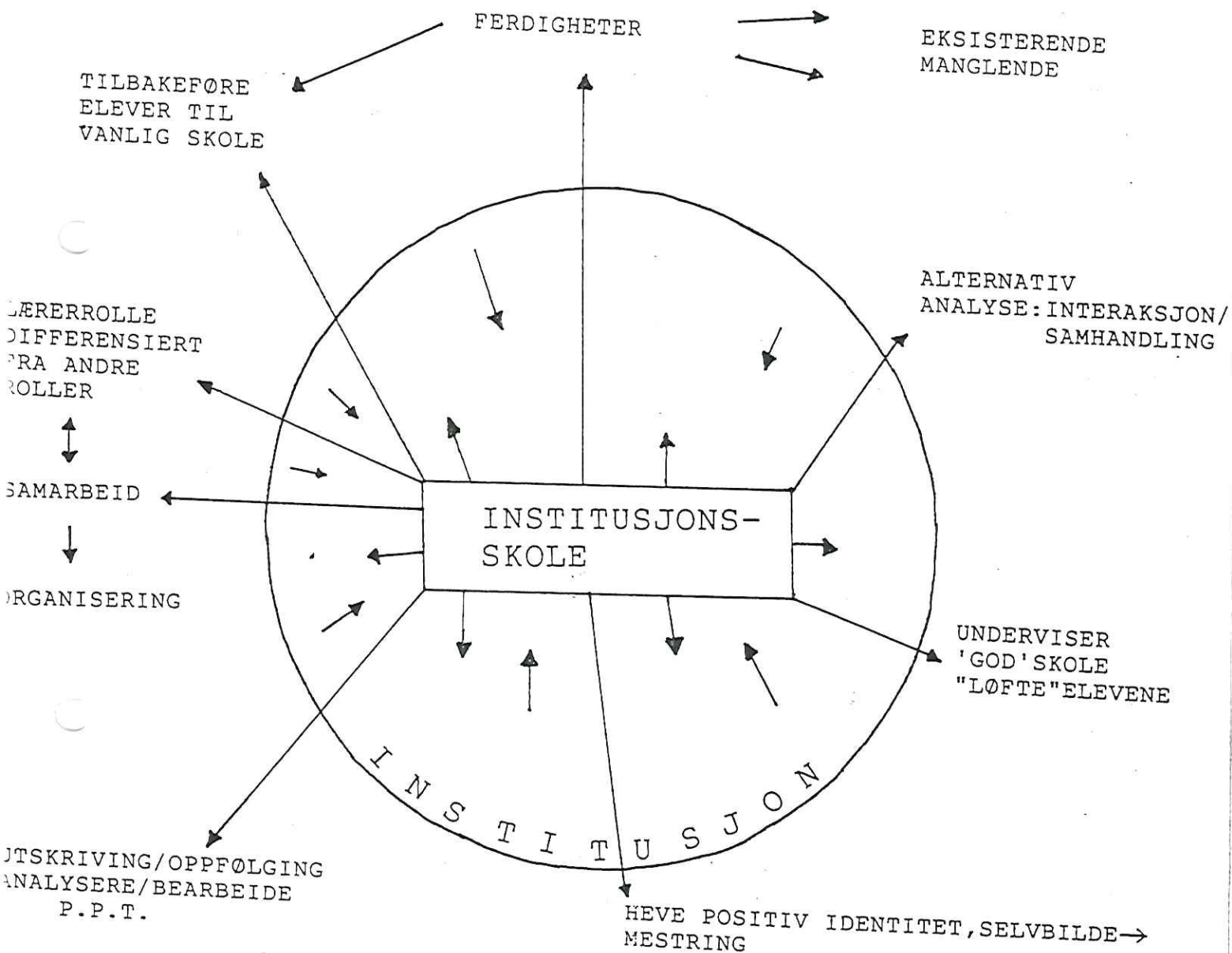
Harmoni med ideologi. Noen er eklektiske. Andre har en.

Viktig at man er enig om rettroenheten på begge steder.

Et spenningsfelt er hvor romslig ideologien er.

- Behandlingshjem og skole er to institusjoner under ett tak. Taket er ideologien.

Transparant fra
 RUNE FRØLAND-"FORVENTNINGER TIL
 INSTITUSJONSSKOLENS ARBEID":



- IKKE en LUDOscole.
- Forståelse av barnets problematikk.
- Ikke først og fremst alternativt undervisningsopplegg.

- * Geografi: Man må være såpass nær (institusjon og skole) at man får til et samarbeid. Vi må kunne støtte hverandre. Skolen trenger tilrykk fra behandlingssenheten.
- * Tilstreb normalt skoleliv: Smør matpakke om morgenen, Selv om matsalen er femti meter unna. Intet problem bare alle er enige om det. To forskjellige situasjoner.
- * Lærerne skal ha to identiteter:
 1. Medlem av et fellesskap
 2. Selvstendig, medlem av et lærerkollegium
- * Kjøre teamtenkningen tvers igjennom: Firerbander: Elev, lærer, behandlingspersonale, teamrepresentant.
- * Ledelsestenkning: Styrer, styrerassistent, psykolog, rektor: Tenker helhet, ingen agenda, intet referat. Rektor er en naturlig del av ledelsen.
- * Rekrutteringsarbeidet: To forskjellige verdener: Styrer, styrerassistent, psykolog ansettes av styret. Resten av personalet ansettes av styrer. I skolen er det en katastrofal tilsettingspolitikk: Skolestyret og organisasjonene. Institusjonen må få delta. Rektor må drive lobbyvirksomhet i forhold til skolestyret/skoleadministrasjonen. Institusjonen kan legge ved uttalelse som går i favør av stabilitet. Konkret drar de to partene skole og institusjon den andre parten inn for vurdering av kandidater.
- * Felles skoleringsprogram: Teori, forståelse av avvik, felles arv som alle går inn i. Skolen må prioritere tid til slikt arbeid: Tre fire dager pr. halvår settes alle både lærere og øvrige personale, seg på skolebenken. Folk engasjeres uten-fra. Behandlingshjemmet forventer at skolen forstår at de må ha en felles forståelse. Temaer forfølges fra gang til gang. Det er helt nødvendig for alle med stimulering uten-fra. Samtidig må lærerne kunne få delta i sin spesialpedagogiske kompetanseoppbygging og passe på sin identitet.
- * Tilretteleggelse av felles arbeidssituasjon: "Lærerne skoler" behandlingspersonalet behandler. Det er fint å dra på tur sammen og se hverandre i praksis. Dermed blir man kjent med hvordan den andre part takler ungdom. Noen turer går i miljøets, andre i skolens regi.
- * Friminutt: En miljøarbeider og en lærer er ute i hvert friminutt.
- * Støttefunksjon: Den som behøver hjelp, definerer hvilken hjelp den behøver. Alle forventer at personalet i behandlingssenheten stiller opp.
- * Skolen må organisere undervisningen forskjellig rundt borderline-klientellet. Fra individualundervisning og små grupper til større grupper.
- * Institusjonen stiller opp rundt skolen: SKOLEN ER VIKTIG!
- * De to faggruppene bør ha tilgjengelighet på hverandre også uformelt. For eksempel ved '11-kaffen.'
- * Utfordringen blir at eleven forstår forskjellene på de to personalgruppene...
- * Innholdet i skolen må være tilnærmet normalskole.

Elise Kipperberg:
Institusjonsskolen - en skole i grenseland?

Elise Kipperberg hadde fått i oppdrag å vinkle innlegget ut fra lover og forskrifter. Gjorde det ved å se på den pedagogiske virksomheten som er organisert i form av en skole ved de barne-

og ungdomspsykiatriske institusjoner og behandlingshjem. Inkluderte ikke pedagogen i de polikliniske team ved poliklinikker uten skole. Heller ikke skolene innen HVPU eller skolevirksomheten ved de somatiske sykehus. Hun presiserte dette fordi rammene, lover og forskriftene for disse stedene er de samme som for behandlingshjemskolene.

Institusjonsskolen ved BUP har nå passert puberteten. Sogn skole rundet 20 år allerede for 4 år siden. Skoleavdelingen ved Åsebråten er i år 19 år og skolevirksomheten ved BUP Stavanger, Møllehagen skole, er 16 år.

Etterhvert som BUP avdelinger og behandlingshjem ble opprettet i landet vårt, kom også den pedagogiske virksomheten igang i tilknytning til institusjonene. Oftest noe på etterskudd i forhold til institusjonen, fordi skolen tilhørte en annen etat - en annen pengepung enn institusjonen. Det var sjelden automatikk i koordinering av etatene. Behovet for opprettelse av institusjonsskolen ble først formulert i Odelstingproposisjon nr.62 av 1961, der man planla opprettelsen av et Statens Senter for barne og ungdomspsykiatri. Det ble foreslått opprettet tre spesialpedagogstillinger knyttet til behandlingstilbudet:

"Ved tilrettelegging av alle behandlingsopplegg må psykiatrisk, psykologisk og pedagogisk innsikt om sosialkunnskap alltid gå hånd i hånd. Ved tilrettelegging av behandlingen kommer også pedagogisk spesialkyndighet inn i bildet". Spesialpedagogene skulle først og fremst diagnostisere og drive konsulentvirksomhet. Den spesialpedagogiske virksomhet skulle være del av et bredt behandlingstilbud til barn og unge ved Senteret.

Utover på sekstitallet og særlig første halvdel av syttiåra fikk integreringstanken gjennomslag i skolen her til lands. Alle barn og ungdom skulle ha rett til undervisning i samsvar med evner og anlegg; mest mulig i tilknytning til sin hjemskole. Også barn og ungdom på sykehus/medisinske og sosiale institusjoner fikk nå en lovhemlet rett til likeverdig undervisning. Men integreringstanken og integreringsdebatten bar også med seg et budskap om at det "vanlige" - det "normale" var mest å trakte etter. Har institusjonsskolene i dette kanskje mistet en anledning til å fremheve det positive i å være annerledes, både i form og i innhold? Nåværende lovgrunnlag for institusjonsskolen finner vi i Grunnskoleloven av 69/tileggslov av - 75, paragrafene 8 og 13 (kopi av transparent 1, vedlagt).

Pr. idag finnes 22 institusjonsskoler i tilknytning til barne og ungdomspsykiatriske institusjoner og behandlingshjem. Medlemstallet i SLIPS teller nå 26 stykker. I 1973 oppnevnte KUD et utvalg, Skaalnesutvalget, for å utrede undervisningen ved de sosiale og medisinske institusjoner. Hovedfokus var nok HVPU-institusjonene og skolevirksomheten der, men utredningen omhandlet også skolevirksomheten innen BUP. Utvalget la frem sitt høringsutkast senhøstes-75, og avsluttet arbeidet som NOU 1976: 24.

Skaalnesutvalgets mandat var uhyre viktig i forhold til institusjonsskolens virksomhet (kopi av transparent 2 vedlagt). Desverre ble Skaalnesutvalget aldri politisk ferdigbehandlet. Arbeidet med omlegging til nytt inntektssystem var i sin startfase og stoppet forslaget som innebar normer for utgiftsfordeling stat/fylke/kommune.

Foredragsholderen har mange ganger beklaget denne uheldige "timing" - særlig i de syv år hun måtte bruke mesteparten av sin tid som rektor på å finne ut av problemer i forbindelse med nettopp

uavklarede forhold kommune/stat/fylke når det gjaldt utgiftsdeling for oppføring av nybygg for institusjonsskolen. Skaalnesutvalget hadde klare forslag til retningslinjer i slike saker. En av konsekvensene av at utvalget aldri kom lenger enn høringsgrunden, er at det fortsatt pr. i dag hersker stor forvirring og fortvilelse i byggesaker - , noe som i høyeste grad er med på å prege/"gi plass" til institusjonsskolenes liv ved institusjonen. Pr. februar 87 - altså for et og et halvt år siden, rapporterte 19 av 22 institusjonsskoler innen BUP om store problemer i byggesaker -, og man stilte spørsmålet - "er institusjonsskolen på vei ut?".

Det administrative system for skolevirksomheten er knyttet til KUD. Etter grunnskolelov og forskrifter betyr dette blant annet at skoledirektøren er departementets/statens representant og skal ha oversikt/ansvar for inntak til skolene (se vedlagte kopi av transparent 3).

Noen av retningslinjene lar seg innpasse/tilpasse institusjonsskolens rutiner. Andre er overhodet ikke brukbare. Dette gjelder for eksempel prosedyrer ved inntak. Barn som kommer til behandling søker/henvises til institusjonen/behandlingshjemmet og taes inn av et inntaksteam som her har fått delegert en bestemt myndighet og ansvar fra institusjonen. Ved en del institusjoner har representanter for institusjonsskolen sin plass i et slikt inntaksteam og kan si noe om skolens muligheter på det aktuelle tidspunkt og for den aktuelle planlagte behandlingstid med hensyn til kapasitet/ressurser/gruppe-sammensetning - hva skolen kan bidra med. Etter som elevgruppen varierer meget fra tid til annen, spesielt ved de institusjonsskoler knyttet til avdelinger med observasjonsavdeling/kartleggings-avdeling og korttidsbehandling, vil skolens bidrag kunne variere. Det vil derfor være ønskelig med en viss oversikt og en viss planlegging. På den annen side må institusjonsskolen selvsagt også forholde seg til kriseinnleggelser.

Hvorvidt representanter for institusjonsskole-virksomheten sitter i inntaksteamene - og hvorvidt skolens syn blir hørt og tatt alvorlig og tatt med som likeverdig i en helhets-vurdering, vil være avhengig av hvorledes institusjon og skole har utviklet en institusjonskultur og en tradisjon som gjør dette mulig. Dette er igjen sterkt person-avhengig.

Bestemmelsen om at skoledirektøren skal avgjøre inntak, er imidlertid en meget uhensiktsmessig ordning for institusjonsskolene. Skoledirektørens bestemmelser kan ikke være noe annet enn et sandpåstrøings organ. Skoledirektøren har ingen reell mulighet for å overprøve eller vurdere den faglige begrunnelsen institusjonen og institusjonspersonalet har gjort i forbindelse med inntak/opptak av barnet. I de fleste tilfeller vil det også være store problemer med hensyn til tidsaspektet - skoledirektørens saksbehandling-prosedyrer er neppe særlig tilrettelagt for akuttinntak og kriser.

Mht. fagutvalgets vurderinger 2 mndr. etter inntak, etter et halvt år og før utskriving, kan institusjonsskolen relativt enkelt tilpasse seg denne ordningen ved å kalle institusjonens behandlingsmøter/staffer'møter i fagutvalget, og protokollere vurderinger og beslutninger om skolegang i forhold til dette.

Mht. klassestyrers, spesiallærers halvårige rapportering til skolestyret i elevens hjemkommune, berøres spørsmålet om taushetsplikt. Hvor mye skal man skrive, hvorledes skal man ordlegge seg for å ivareta eleven/klienten samtidig som man skal gi hjemkommunen anledning til å planlegge et eventuelt tilpasset tiltak ut i fra institusjonsskolens problemstillinger/elevens hjelpebehov?

Tilsettingsforhold, daglig administrasjon:

Institusjonsskolens lærere og rektor rapporterer til vertskommunens skolesjef/skolestyre. I så måte kan institusjonsskolen formelt fungere parallelt med og faktisk isolert fra selve institusjonen der barn og ungdom er til behandling. Leder og andre ansatte ved institusjonen har egentlig formelt ingen mulighet for å finne en plass/trenge inn i skolens eget system (på samme måte som skolen heller ikke har mulighet til å gripe inn i institusjonens administrative system). Institusjonsskolen er altså bare en av vertskommunens grunnskoler. De samme rammer og forskrifter som gjelder for den vanlige grunnskole ("normalskolen") er dermed også gjeldende for institusjonsskolen. I allefall har institusjonsskolen hittil ikke fått presisert unntak selv om det fra skolehold enkelte ganger formuleres i uformelle og uforpliktende sammenhenger at man innser at de administrative forhold gitt ved lov og forskrifter ikke passer/er anvendbare for institusjonsskolen.

Når det gjelder rekruttering av personalet til institusjonsskolen, skjer dette som rekruttering av personalet til grunnskolen forøvrig. Man kan bli rektor for en institusjonsskole dersom man har minst tre års utdanning for arbeid i skoleverket. Der er ingen krav om spesialpedagogisk tilleggsutdanning, eller til personlig egnethet. Det er paradoksalt at det faktisk er lavere kvalifikasjonskrav til en skoleleder enn det er til de vanlige lærerne ved institusjonsskolen. Institusjonsskolen er nemlig definert som et spesialpedagogisk tiltak som krever lærere med 1.avdeling spes.ped.

NSL og SLIPS har henvendt seg til KUD og bedt om at kvalifikasjonskravet til leder liksåvel som til lærer ved institusjonsskolen bør være 2. avdelingsnivå spesialpedagogikk - for leder helst også barnepsykiatrisk erfaring i tillegg.

Lærere ved institusjonsskolen er lærere ansatt i grunnskolen på vanlig måte og har et tilsetningsforhold som gjør at de er ansatt i grunnskolens kommune, men inntil videre disponert/plassert ved institusjonsskolen. Ved overtallighet ved øvrige skoler kan vedkommende lærere overføres til institusjonsskolen om det finnes ledig stilling der. Der kan vi i verste fall få en riktig uheldig "match". En faglærer i f.eks. forming, uten noe barnepsykiatrisk innsikt, kan f.eks. omplasseres på institusjonsskolen, der systemet, i allefall på barnetrinnet, som oftest er slik at vi i heller liten grad gjør bruk av faglærere.

Spørsmålet om lærertilsetting kan bli særlig utfordrende etter at skolestyrers tilsettingsprosedyrer er noe endret/dvs. etter at skoledirektøren har opphørt å fungere som "kontrollinstans" i forhold til utdanning/ansiennitet o.l., slik tilfellet var før. Økt delegering til skolestyret vil måtte bety at institusjonsskolen må satse på å involvere seg enda sterkere i selve saksbehandlingsprosessen enn hittil.

Videre pekte foredragsholderen på at institusjons-^{skolen} fordi den egentlig i sin ytre struktur, organisert som en vanlig skole, også har en indre struktur som er temmelig lik de ordinære grunnskolene mht. til rådsorgan. F.eks. har institusjonsskolen egne lærerråd, foreldreråd og samarbeidsutvalg. Litt kjelkete kan det være å få et foreldreråd i sving. Her hjelper det når man kan satse på foresatte til barn i langtidsbehandling.

Arbeidstid, timeplaner, K-ressurs.

Lærere på barnetrinnet har full post når de har 27 t/u. For ungdomstrinnet er leseplikten noe lavere, 22-24 t/u avhengig av fagkombinasjonen.

Skoler som har spesialpedagogiske oppgaver får tillagt en ekstra ressurs, K-ressursen, 'skolens hellige ku.' Benevnes slik fordi K-ressursen ofte er rektors hemmelige pott som det heller sjeldent føres åpent regnskap i forhold til. Tragisk er det også at nettopp K-ressursen skal fremstå som såpass uoversiktlig og lite tilgjengelig. Dette på tross av at forskriftene uttrykkelig sier at timeressursen nettopp er det tema hvor lærerne selv skal fatte vedtak om disposisjonen.

Departementet har gitt visse retningslinjer om bruk av K-ressursen (rundskriv F-81/77). Her omtales bl.a. tid til oppgaver som rapportskrivning, tid til samarbeid, tid til utvikling av spesielt materiell o.l. Her heter det også at K-ressursen ikke kan timeplanfestes.

For institusjonsskolen ville det være viktig å kunne gjøre det, for slik å sikre at nødvendig tid blir avsatt til samarbeidstid/møter med institusjonens personale omkring felles behandlingsopplegg. Selv med fornuftig bruk av K-tid er tidsressursen til samarbeid med institusjonen for liten. Det forhold at institusjonsskolens lærere heller ikke har noen instruks om samarbeid med institusjonen vanskeliggjør også samarbeidet.

I realiteten kan institusjonsskolen måtte regne med å ha et personale der flere/alle (?) styrter hjem etter siste undervisningstime, og der lærerne ikke føler seg forpliktet til et tett og nært samarbeid med øvrige teammedarbeidere. De hører pr. definisjon altså formelt ikke til institusjonens tverrfaglige medarbeiderstab og kan definere seg ut av behandlingsopplegget.

En del lærerråd gjør imidlertid vedtak fra år til år om å se bort fra at K-ressursen er "flytende timer". F.eks. avklarte Sognsvann skole i sin tid med Akershus lærerlag at lærergruppen bandt 40% av K-ressursen til bestemte oppgaver. Men her er institusjonsskolen avhengig av velvilje fra mange hold.

Mønsterplanen.

Institusjonsskolen har i likhet med grunnskolen forøvrig mønsterplanen som ramme. Ideelt kan man kanskje hevde at intensjonen/landskapet i M-85/87 er de samme ting som er hovedkjerne for institusjonsskolen. Særlig er dette vektlagt sterkt i utsagnene om skolens omsorgsaspekt.

Foredragsholderen valgte å ikke gå nærmere inn på en slik analyse, men fokuserte mer på tema omkring lokale lærerplaner. Hun så store problemer forbundet med mønsterplanens nye ordninger med lokalt lærerplanarbeid i forhold til institusjonsskolens virksomhet. Institusjonsskolen har elever fra ulike kommuner innen et fylke. Ideen og idealet med lokale lærerplaner vil måtte innebære at institusjonsskolen kontinuerlig vil måtte kunne forholde seg til et bredt spekter av lokale lærerplaner og et skjønnsomt utvalg av bøker og annet undervisningsmateriell. Barn som kommer til institusjonsskolen vil i sjeldnere grad enn før kunne få gjenkjenning på egne, vante læremidler.

Helt siden tidlig på 70-tallet har det pågått en diskusjon om hvorvidt denne type skole/lærere burde være tilknyttet KUD eller sosialdepartementet. I perioder har den diskusjonen vært både hard og sår. Av alle pedagoger ved poliklinikker er bare to tilknyttet KUD, resten tilhører sosialdepartementet. Samtlige pedagoger ved institusjonsskolene er tilknyttet KUD. Gir så KUD-tilknytningen de beste betingelser for virksomheten ved institusjonsskolen? Hvilke begrensninger ligger i den nåværende ytre struktur? Hvilke fordeler gir den? Hvem går begrensningene mest ut over, og hvem nyter egentlig godt av dagens ordning?

For 4 år siden kommenterte SLIPS utredningen om opplæring i sosiale og medisinske institusjoner, det såkalte Tønnessen-utvalget, og uttalte bl.a. følgende:
(Se vedlagte transparent 4).

"Tiden er nå moden for at skolene innen barne- og ungdomspsykiatriske institusjoner bør kunne få forskrifter som er i samsvar med erkjent praksis - - dette gjelder bl.a. eksisterende uklarhet vedr. økonomisk ansvar - - uklarhet vedr. administrativt samarbeid mellom skole og institusjon - - uklarhet vedr. den gjensidige forpliktelse av skolelovgivning og helselovgivning."

Foredragsholderen har gjennom 12 års erfaring fra institusjonsskolen, derav 8 år som skoleleder, smertelig erfart hvor sårbart systemet er når institusjonsskolen egentlig hele tiden må få ting til på tross av håpløse rammer. Systemet er sterkt personavhengig for å kunne fungere funksjonelt og som et gode for alle implis-erte. De fleste steder i landet har det etter hvert utviklet seg brukbare samhandlingsmodeller mellom institusjon og skole. Men dette samarbeidet er altså ikke etablert pga. forskrifter ifra ansvarlige overordnede, men heller på tross av. Stort sett har de gode løsninger tvunget seg fram ut fra de ansattes faglige innsikt og erfaringer. Mange steder har man sett eksempler på utmerket tverretattlig samarbeid som f.eks. også har gitt seg utslag i at institusjonsskolen er representert i institusjonens inntaksteam der skolens vurderinger og skolens kapasitet har innflytelse på inntaksprosessen. Likeså er institusjonsskoler representert på institusjonens administrasjonsmøter, deltar i lederteam, ofte mer som observatør enn som medarbeider på likefot, nettopp ut fra begrensningene i den formelle ytre struktur. Barnas/klientenes rettigheter i forhold til et best mulig skoletilbud har her vært et samlende felles utgangspunkt. Institusjonens fagpersonale har enkelte steder vært sterkere pådrivere til å understreke pedagogikkens plass i psykiatrien enn skolens egne folk (her tenkes spesielt på skolesjefnivå). Dette gjelder f.eks. psykolog Erik Larsen, som utgangspunkt i en undersøkelse fra Larkollen i 1980, kanskje klarere enn noen annen har trukket linjene mellom overordnet behandlingssideologi og institusjonsskolens forutsetninger for å slutte opp om denne i den praktiske daglige situasjonen. Dette er kort formulert i artikkelen "Når skolen finnes", der han omtaler institusjonsbehandling og skole som to nødvendige forutsetninger for elevenes utvikling.

Dessverre er det ikke alle institusjoner som har et så positivt syn på institusjonsskolen. Noen steder er skolen og lærerne et nødvendig onde som må slippes inn på institusjonen fordi barna/klientene engang har rett på skolegang.

En ting er imidlertid sikkert å registrere:

Alle har et forhold til skole. Alle har egne opplevelser i forhold til egen skolegang. Ikke alle opplevelser er like vel sorterte, hverken hos psykologen, miljøarbeideren eller - for den saks skyld - hos læreren selv. Men kanskje vi skulle tillate oss å være noe mer oppmerksom på hva som kan utløse dynamikk mellom yrkesgrupper og hva som kan farge forestillingene våre i forhold til skolegangens betydning for elever i behandling? Begrepene overføring - motoverføring vil være nyttige også i en slik sammenheng.

Hva vil så institusjonsskolen selv være, hva kan den være?

Det blir viktig å forlate ønskestadiet og se på om skole og institusjon i virkeligheten opererer med to vidt forskjellige forventninger. Likeså bør vi se på hvorvidt dagens lovverk og rammer i det hele tatt gir muligheter for valg (se vedlagte kopi av transparent 5).

Undervisning kontra behandling:

Hovedformuleringen har gjerne vært skolegang under behandlingen, eller pedagogikk som en del av behandlingen. Er skolen en behandlingsskole eller er det skole i en behandlingsskole?

De barn/ungdommer som er elever ved institusjonen er elever der fordi ^{de} i denne fasen i livet sitt av uklare årsaker er i behandling hos "eksperter", dvs. innen 2. linjetjenesten.

2. linje-

Tjenesten i helsevesenet skal således representere noe kvalitativt anderledes enn førstelinjetjenesten.

Derfor må også skolevirksomheten tilknyttet 2. linjetjenesten gi et kvalitativt anderledes tilbud enn førstelinjetjenestens pedagogiske og spesialpedagogiske tilbud. Med nåværende organisasjonsform oppstår mange barrierer i forhold til slik målsetting.

Fra skoleverkets side har man ikke noen forventninger om at institusjonsskolen skal yte andre tjenester enn å gi elevene tilpasset undervisning.

Fra institusjonens side vil forventningene være mere delte:

"Foresatte" forventer : at barns undervisningsbehov blir dekket.

Men ved institusjonen vil der i perioder også være tilsatt personale som forventer at skolen og pedagogene kan yte verdifulle bidrag i terapeutisk sammenheng.

Institusjonsskolen selv har en langt videre målsetting enn å sørge for å vedlikeholde barnets/elevens kunnskapsnivå mens barnet er i behandling.

Institusjonsskolen kan bidra med:

- Utredning og observasjon.
- Utprøving av behandlingsopplegg i form av undervisning som er pedagogisk behandlende.
- Utvikling av plan for tilbakeføring til hjem og hjemskole.
- Konsultasjon i denne sammenheng.

Det er særlig begrepene undervisning og pedagogisk behandling som ser ut til å framprovosere debatt.

Begrepet pedagogisk behandling har lang tradisjon i Norge. Innholdet har variert sterkt. I Lov om behandling av forsømte barn i 1896, ble den kriminelle lavalder fastsatt til 14 år. Barn under 14 år, i visse tilfeller barn mellom 14-16 år, skulle behandles pedagogisk, dvs. anbringes på oppdragelsesanstalter, settes bort til familier eller barnehjem framfor fengsel.

Barnevernkomitéen av 1915 fremmet tanken om forebyggende tiltak og verneskoler: Norge var her et foregangsland.

Stortingsmelding om Skuleheimskipnaden av 1950 skisserte en ansvarsdeling mellom skoleverk og helsevesen:

Bjerketun psykiatriske behandlingshjem, Bærum, ble opprettet som et av de første av "granskings og psykopathjemmene" (50-52, stengt i daværende form 1961).

I 1951 kom Lov om spesialskolene. Her kunne barn og ungdom anbringes etter vedtak i Lov om barnevern. Ifølge Stortingsmelding nr. 42, 65/66 skal spesialskolene drive undervisning og pedagogisk behandling. Særlig aktuell var pedagogisk behandling der det dreiet seg om barn med lærehemninger.

Barn og unge var avvikere som kunne behandles. Tenkningen bar preg av medisinsk tradisjon: Lærerne kunne behandle funksjonssvikt med pedagogiske midler.

Idag anvendes begrepet pedagogisk behandling på en annen måte. Barna ved institusjonsskolen er ingen homogen gruppe. De betegnes gjerne som aggressive, utagerende, tilbaketrukne, (tvangspregede) - noen har fagvansker med emosjonelle overbygninger, noen har konsentrasjonsvansker, noen oppfattes som jeg-svake, noen er skolefobikere, noen skulker, noen har realitetsbrist - noen har autistiske trekk.

Pedagogen må erkjenne at ulike varianter av slike tilstander fører til at barn/ungdom periodevis vil ha store vansker med å nyttegjøre seg institusjonsskolens undervisning fullt ut.

Pedagogikken opererer i spenningsfeltet psykologi - psykiatri - pedagogikk der det innenfra hvert av feltene på ulik måte arbeides med barnets utvikling, læring og vekst.

Innen den barnepsykiatriske behandling kan pedagogikken, med grunnlag i diagnostikk og kunnskap om personlighetsutvikling/utviklingsdynamikk, være med på jeg-bygging hos det enkelte barn.

Tradisjonelt sett er pedagogens virkemidler knyttet til den kognitive funksjon, som f.eks. persepsjon, tenkning, språk, motorikk, hukommelse, læring, kreativitet. Hos barn med psykiske vansker blir disse jeg-funksjoner gjerne konflikthinne og forstyrret. Det virker inn på jeg-ets totale funksjon. Dette må pedagogen ha kunnskap om og metoder for å forholde seg til.

Metodene har sin forankring i klinisk pedagogikk; der pedagogene anvender seg selv som hjelpe-jeg, arbeider med jeg-bygging og stimulerer barnets jeg-styrke.

Verktøyet er de pedagogiske virkemidler og den pedagogiske situasjon. Målet for den pedagogiske tilnærming er å få barna til å gjenvinne sin evne og lyst til å lære. Pedagogrollen organisert innenfor institusjonsskolen blir en del av et gjennomtenkt behandlingsopplegg der undervisningen aldri er et mål i seg selv.

Institusjonsskolene ser det således som naturlig og nødvendig at de er en integrert del av behandlingsapparatet ved institusjonen og behandlingshjemmet. Skolens siktemål er å støtte opp om den terapeutiske prosess som skjer forøvrig.

Institusjonsskolen må altså organisere sin virksomhet slik at barn får den undervisning de etter lov og regelverk har krav på. Den faglige rammen omkring undervisningen og utformingen av denne må være slik at barnet gjennom sin undervisning i klasserommet, ved pulter, ved tavla, ved oppgavekrav, samtidig er i pedagogisk behandling.

Pedagogikken/skolevirksomheten har et terapeutisk aspekt:

- Når pedagogene som forestår undervisningen gis anledning til, og har forutsetningene for, å utvikle et skoleopplegg med bakgrunn i en grundig tverrfaglig forhåndsdiagnostikk.
- Når det er en plan for hvilke sider ved jeg-ets funksjon som skal styrkes, hvilke midler som skal anvendes, og hvilket mål behandlingen skal ha.
- Når pedagogen og skolevirksomheten jevnlig trekkes med inn som en naturlig og likeverdig del av totalbehandlingen.

Dette forutsetter selvsagt at de fagpersoner som skal skape sine deler om til en felles enhet snakker samme språk, at de forstår hverandre. Slikt skjer bare når fagfolkene har en felles og klar teori^{er}forankring.

I et slikt samarbeid vil pedagogers teoretiske grunnlag først og fremst være normalpsykologiens. Pedagogikken og institusjonsskolepedagogene har barnets normalutvikling for øye. Pedagogen er primært opptatt av barnets styrkesider, sekundært av patologi i den grad det hemmer potensielle ressurser i barnets funksjon.

Den pedagogiske behandling organisert som skole har altså som mål å få barn til å gjenvinne selvfølelsen/mestringsgleden. Å lykkes med denne målsetting er mulig innen institusjonsskolens virksomhet dersom institusjonspersonalet og skolens personale har felles faglig plattform, og dersom tidligere nevnte forhold vedr. skolens ytre struktur ikke hindrer et nødvendig og fruktbart samarbeid.

På mange måter er institusjonsskolen en prøvestein på den vanlige, gode pedagogikk, den gode skole som M-87 forsøker å tydeliggjøre. I dagens skoledebatt er begreper som omsorg og helhetsskolen noen av de mest brukte slagord.

For institusjonsskolen har omsorgsaspektet vært en selvfølgelighet i nærmere 20 år; idet det i vår sammenheng er nærliggende å knytte omsorg til arbeidet med å gi eleven økt selvfølelse.

Imidlertid tyder foredragsholderens nylig avsluttede jobb i ungdomsskolen på at den vanlige skolen i særskilt liten grad bekymrer seg og bryr seg om eleven ut over det som har direkte relevans i selve skoletiden og som er direkte fagrelatert. Skal det "nytenkning" til, dvs. skal den gode pedagogikken få gjennomslag i vanlig skole, ser det ut til å måtte skje via prosjekter med fine navn.

"Ansvarslæring" heter et av dem. Ved å gjøre prosjektarbeid ut av noe som egentlig er basis for hvorledes man forholder seg til hverandre i et skolesamfunn, er man samtidig med på å legitimere at skolen i sin daglige og egentlige virksomhet først og fremst kan prioritere de ordinære fagene.

Mortimore, Ruther m.fl. har nettopp avsluttet granskning av 50 skoler i London fra 1. til 4. klasse i forhold til hvilke kvaliteter som virker forebyggende. Våre institusjonsskoler besitter disse kvaliteter. (Kopi av transparent 6 er vedlagt med foredragsholderens forbehold om de eksakte data.)

Hvilke utfordringer har så institusjonsskolen?

Svaret må være at institusjonsskolens største og fremste utfordring må være å sterkere få fram sin egenart, sin særegne kvalitet.

Det er ikke noe mål at institusjonsskolen i innhold skal bli mest mulig lik den vanlige skole, tvert imot. For institusjonsskolens elever som jo nettopp har opplevd tilkortkomning og utilstrekkelighet i det vanlige skolesystemet, er det viktig at institusjonsskolens struktur og institusjonsskolens frodighet blir mer tydelig både innen systemet og sett utenfra.

Noe omkring ståa i dagens vanlige skole:

- Økende grad av ukvalifisert personale, også innen spesialpedagogiske tiltak.
- Nedskjæring av ressurser til tiltak som har vært trivselspreget samtidig som kunnskapsberikende, f.eks. musikk-skole, formingsskole, skolehager.
- Dårlig standard på læremidler/materiell (et viskelær og 2 blyanter pr. år, en leksebok, gamle kladdebøker).
- Øket "kamp" om timene (i ungdomsskolen: klassens time falt ut, ingen tid til prosjekt om yrkesforberedelse i 9. klasse).
- Oppsmuldring av skolens egen rådgivningstjeneste, PPT.

Institusjonsskolen er lik vanlig skole i struktur, men ulik i innhold og bevisst i metodevalg.

For å forsvare sin berettigelse bør institusjonsskolen sørge for at opplegget har kvaliteter som gjør den kvalitativt bedre:

- At det er tydelig at barn profiterer på tilbudet (måles gjennom mestring og mestringslyst).
- At "utslokkethet" avløses av gnist, det å tørre og lære, å våge og samhandle.
- Det blir struktur og en slags oversikt der det før overveldende var kaos (autister/psykotiske barn).
- At øvrige medarbeidere på institusjonen opplever skolen som en meningsfull del av et integrert og totalt behandlingsopplegg. Dvs. at en har forventninger om at skolen skal kunne bidra med mer enn ordinær tilpasset undervisning.
- At hjemskolene/mottakerskolene får sine elever tilbake på en måte som gjør:

- At de kan oppleve institusjonsskolen som verdifull.
- At hjemskolen føler det har hatt en hensikt å avvise/utstøte barnet for en stund.
- Dette innebærer at tilbakeføringsfasen skal være nøye planlagt og at det foreligger og blir sørget for et skikkelig oppfølgingsopplegg med overlapping til lokal PPT.

Elise Kipperberg avsluttet foredraget med en oppfordring og en utfordring om å forske på de mange "synser" og subjektive vurderinger mht. institusjonsskoler og hvilke kvaliteter den besitter og hvorledes pedagogikken bidrar i behandlingen.

- § 8: For born og unge som ut fra ei sakkunnig vurdering treng særleg hjelp, skal det skipast spesialundervisning, i eller utenom skolen. Slik undervisning kan gjerast i vanleg skole eller i eigne skolar eller i med. og sos. institusjonar.
- § 13: Born og ungdom har rett og plikt til å gå i grunnskolen, dersom dei ikke på annan måte får tilsvarande undervisning. For born og unge på sjukehus e.l. skal det skipast undv. som svarar til den som blir gjeven i grunnskolen.

Skaalnesutvalgets mandat:

Utredde:

1. den funksjon og det omfang obligatorisk skole og v.g.skole bør ha ved ulike typer sos.med. institusjoner.
2. ordningen av undervisning og evt. integrasjon av skolens og institusjonens virksomhet
3. behov for und.lokaler, utforming og plassering av disse, og finansieringsordninger
4. behov for opplæringsplaner, samvirkeorganer, lærermidler osv.
5. behov for informasjon, veiledning, f.eks. i form av reise-lærervirksomhet og etterutdanning

Om tilpasset opplæring

pkt. 1.6. (4)

- * Skoledirektøren gjer vedtak om inntak
- * Skolestyret i hjemkommunen er innsøkende instans
- * Fagutvalget ved skolen skal etter 2 mnd. gi vidare tilråding og vurderer min. 2g/år el's opplæringssit. tilrår utskrivning
- * Klassestyrer rapporterer hvert 1/2 år oversikt over underv.. (i samråd med øvrig pers.)
 - ↓ sendes foresatte
 - ↓ skolestyret i hjemkommune

Forskrifter/praksis: (SLIPS kommentar til Tønnesenutvalget)

"Tiden er nå moden for at skolene innen BUP institusjoner bør kunne få forskrifter som er i samsvar med erkjent praksis." Dette gjelder bla.:

- uklarhet om økonomisk ansvar
- uklarhet vedr. administrativt samarbeid mell. institusjon og skole
- uklarhet vedr. gjensidig forpliktelse av skolelovgivning og helselovgivning

KUD
skole
undervisning
utdannelse

SOS.DEP.
hels
behandling

lov om v.g.opplæring
lov om grunnskolen

sykehusloven
lov om psykisk helsevern

F Y L L K E T	16-19 v.g.skole, særskilte tiltak adm./inntak.fylkesskolestyret v/nemd fylkets PPT	2.linjen b.og u.psyk. institusjoner b.og u.psyk. poliklinikker PUT behandlingshjem adm./inntak:institusjonen v/fagteam
S T A T E N	Statens spesialskoler på gr.skolenivå og på v.g.nivå adm./inntak:skoledirektøren,f-styret	
K O M M U N E N	1.linjen grunnskolen institusjonsskolen adm./inntak:skolestyret v/skoledirektøren PPT	primærhelsetjenesten

- offisiell målsetting ulik
- ikke noe samarbeidet system for inntak
- kompetanse og ressurser svært varierende
- ulik arbeidsform(?)

Mortimore m.fl. 50 skoler i London 1.-4-kl. - 8 FAKTORER

Skolen virker forebyggende når den har

- kvalifisert lederskap
- engasjerte lærere som er samhandlingsrettet
- struktur, oversikt, orden, omsorg
- intellektuell stimulerende og motiverende undervisning
- arbeidstrening og konsentrasjon
- maks. kommunikasjon lærer - elev
- positivt, åpent, generøst klima
- foreldreengasjement

Ikke avhengig av:

- skole/klassestørrelse
- lærerbøker/materiell
- antall und.timer over fastsatt minimum

negative faktorer:

- alle former for straff
- leksepress
- evnegrupping av elever

Utfordringer

vurdere rammer i forh. til ønsket mål

- adm.forhold - dept.-nivåtilknytning
- tilsetting
- arbeidstid
- samarbeidsordninger
- skolebygg
- ressurser
- etterutdanning - "2. linjenivå"

Sikre felles kultur/felles faglig plattform
Skolen som del av terapeutisk opplegg

Det er slitsomt å gjøre ting
"på tross av"

- hvordan sikre barna best mulig undervisning og behandling?
- hvordan tilrettelegge for fellesinnsats mellom inst./skole - som ikke nødvendigvis er personavhengig.

Endre rammene