



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Korleis kan vernepleie kompetanse vere ein ressurs i laget rundt eleven?

How can sosial education expertise be an asset to the team around the pupil?

Brunstad, Janne

Totalt antall sider inkludert forsiden: 40

Molde, 12.09.16



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

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

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

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Gerd Anne Bråttvik

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

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

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

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

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

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

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

Dato: 12.09.16

Antall ord: 9756

Forord

Gjennomsnittsomgivelsene passer best for gjennomsnittsmennesket, fordi gjennomsnittsomgivelsene vart utforma av og for gjennomsnittsmennesket. Mennesker som faller utenfor gjennomsnittet lærer mindre frå gjennomsnittsomgivelsene, fordi disse ikkje passer for dem (Trude Hoksørød)

Samandrag

1.0	Innleing:	1
2.0	Problemstilling	2
2.1	Begrunning for avgrensing av tema	3
2.1.1	Lovverk og retningslinjer	3
2.1.2	Yrkesetikk	4
3.0	Metode	5
3.1	Metode	5
3.1.1	Begrunning	5
3.1.2	Kort beskrivelsen av metoden	6
3.2	Min forforståelse	6
3.3	Feilkjelder.....	7
3.2.1	Oppgåvestruktur	7
4.0	Hovudinnhald- Teori	8
4.1	Vernepleier kompetanse	8
4.2	Ulike perspektiv.....	11
4.3	Gap-modellen	13
4.4	Integrering / inkludering	13
4.5	Målretta miljøarbeid / miljøarbeid.....	13
4.6	Sosial kompetanse	14
4.7	Laget rundt eleven	14
4.8	Tverrfagleg	15
4.9	Lovverk.....	15
5.0	Drøftingsdel	21
5.1	Vernepleie kompetanse	21
5.2	Ulike perspektiv.....	24
5.3	Gap modellen.....	25
5.4	Integrering/ inkludering.....	26
5.5	Målretta miljøarbeid/ miljøarbeid.....	26
5.6	Sosial kompetanse	27
5.7	Eit lag rundt eleven.....	27
5.8	Tverrfagleg	28
6.0	Avslutning	30
7.0	Litteraturliste	31

1.0 Innleiing:

Temaet eg har valt for min bachelor oppgåve på vernepleie studiet er korleis ulike profesjonar kan vere ein ressurs i skulen og korleis den kan nyttiggjerast.

Bakgrunnen for val av tema kom som fylgje av ein interessant og lærerik praksis som vernepleiestudent i ti veker på ein skule. Dette var ein privatdriven skule med Montessori pedagogikk og prinsipp. Der fikk eg innblikk i fordelar ved å ha *fleirfagleg* bakgrunn i møte med barna, i tillegg til lærarar var der ansatte med Montessori utdanning med bakgrunn som helse- og sosialfagarbeidar, sjukepleiar og ergoterapeut. Eg fikk også innblikk i ulemper ved utydeleg struktur over rollene til miljøarbeidarane, som følgje av lovverket (opplæringslova) er noko utydeleg for andre tilsette enn lærarutdanna ansatte. Dette hadde praksistaden løyst godt, med gode samarbeidsplanar og oppgåvedeling. Eg har utdanning som hjelpepleiar (for 15 år sidan), og tenestegjort i 23 år (8 år som ufaglært assistent stilling) Har praksis frå helsevesenet, i oppvekst og opplærings etat og bu- og rehabiliteringstjenesten, der eg no er ansatt. Mi rolle som mor til fem barn mellom 5 og 23 år har mulig påverka mitt val, og gjennom mi erfaring i å ha barn i den offentlege skulen.

Eg reflekterer over *integrering-* og *inkludering* begrepet. Kva skal til for at eit menneske, uavhengig funksjonsmestring eller diagnose skal kunne ha gode/bedre forutsetningar for å inkluderast og oppleve mestring. Og utan at det skal bidra til auka segregering i skulen.

Barn tilbringar mykje tid på skulen. Frå ein startar på skulen som seksåringar, der mange første åra benytta seg av skulefritidsordning (SFO) og de neste 10 åra. Dei aller fleste benytta også retten til tre års vidaregåande opplæring (Utdanningsdirektoratet). Etter Lov om grunnskule og den vidaregåande opplæring (opplæringslova) Kapittel 2 § 2-1 har alle rett og plikt til grunnskuleopplæring Blant anna seier §1-1, 5 ledd at «elevane og lærlingane skal kunne meistre liva sine for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Lovdata 2016).

Då er dette ein interessant arena å sjå nærmare på. For å skape god plattform og eit utgangspunkt for trivsel og læring i skulen, har ein ulike metodar for tilnærming til barn. Aron Antonovsky (1984) utvikla ein teori som ser menneskets motstandskraft i møte med livets store og små utfordringar til deira generelle haldning til livet, som også avhenger av i kva grad de opplever tilværelsen sin som *begripeleg*, *håndterbar* og *meningsfull*.

Gjennom salutogenese perspektivet der begrepet *salutogenese* betyr «det som skapar helse» Eg drøfte dette som ein metode og metateori for tilnæringsperspektiv for barn som har ulike utfordringar uavhengig av diagnose. Fokuset for oppgåva vert å sjå rolla til ein profesjon med både helsefagleg og sosialfagleg kompetans som aktøren i dette arbeidet, og denne sin rolle som tverrfagleg ressurs i skulen. Er det nødvendig, og er der eit behov for andre profesjonar enn lærarar som tradisjonelt har dette som arbeidsarena?

Finnes det rapportar og lovverk til anvendelsen i problemstillinga?

Kan eit lag rundt læraren handle om at ein ved å frigjere tid til lærarens arbeid med undervisning og klasse miljøet, betre lærarens betingelsar for god og variert undervisning ved at ein tilfører skulen meir og annan kompetanse? Vil ein kunne styrke innsatsen for eit lag rundt eleven ved eit tverrfaglig samarbeid?

Ifølge Arbeidsforskningsinstituttets (2014) viser denne oversikta gjennom norsk forskning, prosjekter og forsøk på fleirfagleg tiltak i skulesamanheng, at dette er eit ganske nytt felt (AFI Rapport 2014:3).

Denne oppgåva handlar ikkje spesifikt om vernepleiaren, men som vernepleiestudent tek eg utgangspunkt frå denne sin kompetanse for problemstilling og mål oppnåelse. Temaet er relevant for vernepleiarutdanninga då vi som framtidige tenesteytarar skal møte menneskjer på ulike arenaer.

Vidare i oppgåva er vernepleiaren beskriven som sosialarbeidar eller miljøarbeidar der dette vert naturleg, for variasjon og lette teksten.

2.0 Problemstilling

Korleis kan vernepleie kompetanse vere ein ressurs i laget rundt eleven?

På framsida viser problemstillinga på engelsk:

How can sosial education expertise be an asset to the team around the pupil?

2.1 Begrunning for avgrensing av tema

Bakgrunnen for avgrensingar eg har føretatt er på grunn av oppgåvas omfang og tidsaspektet eg har til rådighet. Eg velde å ikkje ha fokus på noko spesiell diagnose eller type åtferds-utfordringar. Ifølge Horne og Øyen (2007) som seier at skal ei diagnose vere viktig, må det gis opplysningar om problemet sin årsak, gi haldepunkt for ein bestemt type behandling, samt kanskje også fortelje noko om kva ein vil kunne oppnå med forskjellige tiltak. For eksempel vil ei diagnose som Down syndrom eller autisme ikkje seie noko om kva ferdigheiter barnet har, eller kva ferdigheiter barnet manglar og vil derfor ikkje seie noko om kva mål som bør veljast utifrå diagnose (Horne og Øyen 2007:4)

2.1.1 Lovverk og retningslinjer

Som sosialarbeidar i skulen er der ulike retningslinjer og lovverk som eg vil sjå nærmare på, og som er aktuelt å belyse i denne samanheng. Det vil vere blant anna frå Lovdata (2016) Lov om grunnskule og den vidaregåande opplæring (opplæringslova), Læreplanverket for kunnskapsløftet og prinsippa for læring, lovdata og retningslinjer og internasjonale konvensjonar. Ulike rapportar som omhandlar temaet er frå Utdanningsdirektoratet med veileidar for skulen om læringsmiljøet og utvikling av sosial kompetanse, Arbeidsforskningsinstituttets med ein kunnskapsoversikt kalla *et lag rundt læraren*.

2.1.2 Yrkesetikk

Ein av dei viktigaste kunnskapar i alt sosialt arbeid er etikken. Etikk finn ein i den nasjonale rammeplanen for utdanning av sosialarbeidarar, og setter ein standar som utdanningsinstitusjonen må fylgje, og kva studentar skal kunne (Eide og Eide 2007:34). Alminnelege reglar for skikk og bruk er nødvendig i mellommenneskeleg samspel for at det ikkje skal oppstå problem men for ein profesjonell yrkesutøvar er det nødvendig med noko meir. Som grunnlag i yrkesetikken finn vi yrkesetiske grunnlagsdokument, som er retningsgivande for å presisere og fokus på felles verdiar og prinsipp i utførsle av det sosiale arbeidet (Skorstad 2013:183). Prinsippa for menneskeverd, respekt for den einskilde sin integritet, anerkjenne den andre, og for ulikheiter. Ikkje diskriminering, heilheitleg syn på mennesket, ha tillit og openheit, vise omsorg og nestekjærligheit. Ein må vere ansvarleg, vise solidaritet og rettferdig i sin framferd. Etske prinsipp handlar om at alle menneskjer skal ha rett på livets gode. Ein yrkesutøvar skal (så langt råd) sjå etter korleis den einskilde kan oppnå god helse, eit godt liv, oppnå gode levekår og ein god livskvalitet. Ved yrkesutøvelsen skal ein leggje til rette for eit heilheit syn gjennom tverrfagleg samarbeid. Samstundes oppfordre til eit godt og heilheitleg samarbeid. Ein skal vere kritisk til bruk av tiltak som vert standardiserte, og til likebehandling ovanfor ulike situasjonar og behov. Ein skal bidra til solidaritet mellom individet og grupper, gjennom rettferdig fordeling av samfunnets ressursar. Målretta arbeid for at utsette grupper i samfunnet skal ha muligheit for betre levekår og rettsikkerheit. Alle yrkesutøvarar har eit sjølvstendig ansvar for å tileigne seg fagleg kunnskap, forplikte seg til yrkesetiske retningslinjer og de juridiske rammer innanfor yrket (Skorstad 2013:183).

3.0 Metode

Ifølge Vilhelm Aubert (1985) er en metode:

«en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Dalland 2012:11).

3.1 Metode

Den metoden som vert benytta til denne oppgåve er ein litteraturstudie, på grunn av tidsbegrensningar og oppgåva sin karakter.

Eg velde ein litteraturstudie som metode på grunnlag av problemstillinga.

I ein litteraturstudie skal ein studere litteratur som allereie finnest om fenomenet.

Litteraturen kan hjelpe studenten til å være bevisst på kva som er kjent, kva som ikkje finnest om dette spesifikke temaet (Stogdon og Kiteley 2010:78). Når det gjeld prosessen i skrivarbeidet vil det lønne seg å være kritisk og reflekterande for val av teoridelens innhald. Det vil også være ein del av drøftingsdelen, der ein skal vise til styrker og svakheiter til teoridelen, samstundes skal ein sette teoriar opp mot kvarandre (Stogdon og Kiteley 2010:112).

3.1.1 Begrunning

Mine søk etter teori og litteratur om emnet har vore primært frå pensum, rapportar og artiklar. Noko få treff gjennom søkemodus Googles Scholar, Oria og Bibis. Med nøkkelord som blant anna; vernepleier i skulen, tverrfagleg samarbeid, tverrfagleg og tverrprofesjonelt samarbeid og skule, sosialarbeidar i skulen. På grunn av at eg ser på pensum, fagbøker og offentlege rapportar og lovverk som sikre kilder har brukt dette i oppgåva. Det er ikkje tatt stilling til om kilder er fagfelleverdert eller erfaringsbasert.

Begrunnelse for val av å benytte ein metode framfor ein anna kan være oppgåva sin karakter, og at denne metoden vil kunne gi gode data for å belyse spørsmålet eg har på ein fagleg interessant måte (Dalland 2012:110).

3.1.2 Kort beskrivelsen av metoden

Innhenting av data og min framgangsmåte er å søke i relevante kilder. For å finne litteratur utanom høgskulens pensum, vert det benytta sjølvvalt (minimum 200 sider) litteratur, lovverk, Naku, Googles Scholar, Oria og benytta, etter tips frå veileidar Arbeidsforskningsinstituttets rapportserie. Eg vil gjennom metoden danne eit bilde på kva som finns utifrå problemstilling.

Ved oppbygginga av oppgåva gjekk eg utifrå ein mal og forslag til disposisjon/struktur angående generelle retningslinjer for oppgåveskriving og litteraturoppsett for bachelorgradstudium i vernepleie frå Høgskulen i Molde (2007).

3.2 Min forforståelse

Den bevisste og ubevisste forforståelse som eg må ha klart for både meg sjølv og til lesar er vesentleg for ikkje oppgåva og resultatet skal verte dominert av mine fordommar. Ifølge Aadland (2004) vil det i hermeneutisk forståing, enten bevisst, ubevisste, positive eller negative vere ein fordom. Ein vil ikkje kunne klare seg utan fordommar på grunn av verden kan verte prega av einskilde innrykk utan samanhengar og meiningar (Aadland 2004:189).

Eg har bakgrunn som hjelpepleiar i 15 år og tenestegjort i 23 år. Har praksis i helsevesenet, i oppvekst og opplærings etat og bu- og rehabiliteringstjenesten, der eg no er ansatt. Mi rolle som mor til fem barn mellom 5 og 23 år har mulig påverka min forforståelse og gjennom mi erfaring i å ha barn i skulen. Også tankar eg har gjort ved samhandling med eldre menneskje med bistandsbehov, der eg undrar meg på kva utdanning og muligheter som låg til rette når desse vaks opp, og korleis mestringsnivået kunne vor med målretta og tilpassa opplæring i oppveksten på lik linje med befolkninga elles. Kanskje kunne ein finne ut noko? Bakgrunnen for tema er min interesse for at alle uansett forutsetningar har potensiale for utvikling og personleg vekst dersom forholda kring den einskilde ligg til rette for læring og mestring. Gjennom fire år på ei deltids-utdanning i vernepleie har eg

tileigna meg kunnskap og ein profesjon som skal vere nyttig til tilnærmingar og metodar, og som aktør i tenesteyting for å møte menneskjer i ulike livsfasar og situasjonar.

3.3 Feilkjelder

Eg har benytta teori og anna relevante artiklar til bacheloroppgava. Eg er oppmerksam på at det kan finnast feilkjelder, der min forforståelse kan ha virka inn på korleis eg tolkar teoriar og artiklar eg har benytta. Det kan og være at eg ikkje har fått med, eller oversett vesentlige opplysingar som kunne vore viktig å få med i forhold til tema i oppgåva.

3.2.1 Oppgåvestruktur

Denne oppgåva er meint å besvare problemstillinga gjennom; ei innleiing, problemstilling og metode delen, og eg har gjort greie for min forforståing. Vidare kjem teoridelen i eige kapittel etterfølgd av diskusjon/drøfting av det framlagde materialet i forhold til problemstillinga. Sist gir eg ei kort oppsummering av oppgåva som ei avslutning med refleksjonar eg set att med etter prosessen med oppgåva.

4.0 Hovudinnhald- Teori

4.1 Vernepleier kompetanse

Vernepleiarens arbeidsområder er svært varierte. Dei fleste vernepleiarar arbeider i den kommunale helse- og sosialtjenesten, Vernepleiaren yter assistanse og bistand slik at den einskilde personen kan fungere også i utdanning. Med kombinasjonane av å både vere ein helse- og sosialfaglig utdanning, har vernepleiaren også kvalifikasjonar for å arbeide i forhold til personer med aldersdemens, psykiske lidelser, rusproblem. I tillegg arbeider stadig fleire vernepleiarar i skuleverket i forhold til elever med ulike funksjonsvanskar. I dei seinare år har vi også sett aukande antall vernepleiarar innanfor områder som barnevern, kriminalomsorg, arbeidsmarkedstiltak og flyktningmottak. Dei aller fleste vernepleiarar arbeider likevel med den opprinnelig målgruppa – mennesker med utviklingshemning. Vernepleiaren har god relasjonell kompetanse. Den relasjonelle kompetansen er helt nødvendig for å kunne samarbeide både med tenestemottakarane, pårørande og andre yrkesgrupper på en god måte. Tverrfaglig samarbeid er viktig for å løyse utfordringer i helse- og sosialsektoren, og til dette har vernepleiaren kompetanse til både å leie og koordinere tenestene. Vernepleiaren har spesiell kompetanse i miljøarbeid, noe som inneberer ein faglig tilnærming for å endre både rammefaktorar og individuelle forutsetningar for å auke blant anna elevens mestringsevne (Fagplan 2016/17:5).

Dette er ein kompetanse utvikla gjennom 50 år i samspel med, og i arbeidet for mennesker med utviklingshemning. Gjennom si historie har vernepleier-utdanninga hatt eit særskilt ansvar for å bidra til å bedre rettssikkerheita, levekåra og tenestene til personer med utviklingshemning, og å synleggjere og motverke samfunnsskapt barrierar for denne delen av befolkninga. Ein retter seg ikkje mot spesielle målgrupper, men mot utfordringar einskilde har og grupper i befolkninga har. Personer med ulike former for kognitiv funksjonsnedsettelse vil vere avhengig av personer rundt seg som kan analysere utfordringar med bakgrunn i helsefaglig, sosialfaglig og pedagogisk kunnskap og kompetanse. Samhandlingsreformen utfordrar fleire sider ved utforminga og ivaretagelse av vårt velferdssamfunn. Krav til tverrfaglig ivaretagelse og tilbod til alle mennesker som mottar offentlige tenester, byr ofte på utfordringer - spesielt overfor personer med ulike former for kognitiv funksjonsnedsettelse. Reforma stiller krav til førebygging, tidlig innsats og utbygging av kommunens tilbod til personer med store og samansatte

utfordringer. Vernepleiaren vil i den samanheng spele ein viktig rolle, både i å sikre høg og nødvendig kompetanse, koordinering av tenestene - og i koordinatorrollen. Kompetanse på å bistå personer til å optimalisere sin sjølvstendigheit og deltagelse er vernepleiarens fokus. Samhandling mellom tenesteytarane, dei ulike profesjonar og personen sjølv er viktig i dette arbeidet. Vernepleiarens virkeområde er ikkje styrt ut frå arena, målgruppe eller deler av livsløpet. Det er enkeltindividets behov for tilrettelegging, i ein kvar situasjon, som er bestemmande for virkeområdet uavhengig av diagnose. Sjølbestemmelse, inkludering og deltagelse er viktig i vernepleiar sin yrkesutøvelse (FO:2016)

Vernepleiaren arbeider med barn, ungdom, voksne og eldre som har, eller kan komme til å utvikle, funksjonsvanskar av fysisk, psykisk eller sosial karakter . Arbeidsoppgåver er ikkje avgrensa til bestemte brukergrupper, men mennesker med utviklingshemning er en viktig gruppe for vernepleiefaglig arbeid (Fagplan 2016/17:4).

Rammeplanen (2005) for vernepleiaren viser formålet:

«Formålet med vernepleierutdanningen er å utdanne brukerorienterte og reflekterte yrkesutøvere som er kvalifiserte for å utføre miljøarbeid, habiliterings- og rehabiliteringsarbeid sammen med mennesker med fysiske, psykiske og/eller sosiale funksjonsvansker som ønsker og har bruk for slike tjenester. Mennesker med psykisk utviklingshemning vil fortsatt være en sentral målgruppe for vernepleiefaglig arbeid»

Vernepleiaren sin arbeidsmodell (Vedlegg 1)

Vernepleiarens arbeidsmodell er eigna i forhold til ulike typa arbeid og er ikkje knytt til bestemte (brukar) grupper eller individuelt arbeid. En vernepleier skal være bevisst på at ein skal;

Kartlegge (å ha konkret kunnskap om den aktuelle saken)

Analysere (å kunne vurdere det kartlagde opp mot relevant teori og empiri)

Sette mål for kva ein vil oppnå (angi retning)

tilrettelegge og iverksette tiltak for å oppnå målet

Evaluere langs med, og når ein er nådd måloppnåelse

Prosessen vil innehalde de same/lignande element om ein samarbeida i forhold til individet, grupper eller samfunn (Fagplan:2016/17:8).

Vernepleiaren sin arbeidsmodell illustrera at vernepleiaren arbeidsmåte kan forstå som ein prosess. Dei ulike fasar står i gjensidig forhold til kvarandre. I alle fasar må vernepleiaren samarbeide med og være lydhøre overfor tenestemottaker og pårørande. Ethiske dilemma og avveiningar, samt omsorgsideologiske og juridiske vurderingar vert i fokus i alle fasar. Utpeiking av satsingsområder og påfølgande prioriteringar skal ha samanheng med kva mål som er sentrale for tenestemottaker (FO 2016:16).

ICF (originaltittel: International Classification of Functioning, Disability and Health)

I den internasjonale familie av helse klassifikasjonar som Verdens helseorganisasjon (WHO) utviklar, er også Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse (WHO-2001). ICF har til hensikt å klassifisere menneskets helse slik den kjem til uttrykk i funksjon og funksjonshemming, både i forhold til kroppsfunksjoner og kroppsstrukturer på den eine sida, og til dagliglivets aktiviteter og deltagelse i sosial samanheng på den andre sida. I tillegg klassifiserer ICF miljøfaktorar som kan påverke funksjon og funksjonshemming. ICF er en klassifikasjon som utfyller diagnoseklassifikasjonen ICD-10 (Den internasjonale statistiske klassifikasjon av sjukdom og beslekta helseproblem) ved at hovudvekta vert sett på funksjonsevne, aktiviteter og samspel med miljøfaktorar (Sosial- og helsedirektoratet:2003).

ICF modellen forklarar helsetilstandar og relatera til funksjonar i dei tre dimensjonane kroppsfunksjon/kroppsstrukturer, aktivitet og deltagelse.

Disse tre påverkas av personlege og/eller miljømessige faktorar. Modellen er ikkje hierarkistisk eller lineær, men er prega av ein systemteoretisk tankegang der alle delane påverkar kvarandre (Tuntland 2011:40-42).

Systematisk observasjon

Ifølge atferdsanalyse er menneskeleg atferd forma seg gjennom samspel mellom atferd og omgivelsar. Dette samspelet er ikkje like lett å sjå. Nøyaktig registrering av ein person sin samhandling med omgivelsar kan avdekke samanhengar. Eksempel på registreringsteknikk er *løpende protokoll* Observatøren noterer ned det som målspersonen gjer så nøyaktig som mulig. Ein skal ikkje tolke eller la egne meiningar vere med. Eventuelt tolkingar gjer ein etter registrering på bakgrunn av registreringar (Horne og Øyen 2007:109)

Den danske psykologen Bisgaard (1998) viser til observasjonar er ein føresetnad for reelt tilpassa opplæring. Han siterer Maria Montessori som hevda iakttagelse (observasjon) er sjølvve essensen i pedagogisk innstilling til barna (Damsgaard 2010:84).

4.2 Ulike perspektiv

Aron Antonovsky utvikla ein teori på grunnlag av forskning han gjorde på 1970-talet, der han undrar seg på kvifor friske er friske. Begrepet *salutogenese* betyr «det som skapar helse» Korleis heng det saman at nokon tåler betre fysiske, psykiske og sosiale påkjenningar, der andre liknande hendingar «knekker» den andre? Antonovsky (2000) utvikla ein teori som ser menneskets motstandskraft i møte med livets store og små utfordringar til deira generelle haldning til livet, som også avhenger av i kva grad de opplever tilværelsen sin som *begripeleg, håndterbar og meningsfull*.

Med *begripelegheit*, siktar Antonovsky (2000) til vår persepsjon av det som skjer i, og rundt oss. Gjennom de utallege stimuli og inntrykk som vi kontinuerleg møter i vårt indre og ytre miljø. Ifølge Antonovsky vil det vere avgjerande for grad av begripelegheit vi har, til i kva grad slike stimuli og inntrykk er «ordna, samanhengande, strukturert og ved tydeleg informasjon», motsett er, «kaotisk, uordna, tilfeldig og uforklarleg/utydeleg informasjon». Mennesker som opplever sin verden som begripeleg, forventar også at framtidige hendingar vil vere noko lunde forutsigbart, sjølv der noko kjem overraskande vil dette passe inn i ein forståeleg samanheng. I dette ligg det ikkje at alt som skjer er ynskjeleg, som for eksempel ulykker og kriser, som også kan tilkome i livet, men at det vil kunne vere muleg å forstå. Med *håndterbarheit*, viser Antonovsky (2000) til opplevelse av å kunne handtere livets begivenheiter, utfordringar som kjem er noko vi kan klare.

Avgjerande for korleis vi handtera utfordringar, er korleis vi oppfattar at det er ressursar tilgjengeleg og til vår rådighet som er nok til å klare krava vi står ovanfor. Dette kan vere ressursar som vi sjølvve har til rådighet, eller andre som vi har tillit til og stoler på. Dette kan handle om vi har tillit til at vi kan påkalle hjelp når utfordringar kjem, at hjelpa er tilgjengeleg og nok til at vi kan handtere utfordringar som vi står ovanfor. Med *meningsfullheit*, som Antonovsky (2000)kallar dette for teoriens motivasjonselement. Opplevelsen i livet skal også gi mening både følelsesmessig og kognitivt. Om ein opplever at livets hendingar er verdt å investere energi og engasjement i. Gå i møte utfordringar når det først skjer, og gjere det beste utav det, beslutte seg for å finne ei mening og gjere det beste for å klare seg gjennom det på ein verdig måte.

Målet vert å vise desse tre aspekta ilag som kan danne overordna rammer, både til å utvikle nye tenestetilbod, men også for å analysere og utvikle eksisterande tenestetilbod.

Ifølge Owren og Linde (2011) kan rammeverket også vere eit supplement til vernepleiaren sin arbeidsmodell (VerA) (Owren og Linde 2011:111-113)

Ifølge Ogden (1992) som seier «*Individet påvirkes av, men påvirker samtidig sjølv miljøet*» Det økologiske perspektiv legg vekt på samspelet mellom individet og miljøet.

Dette har røter tilbake til Kurt Lewins feltteori, som ser åtferd som eit produkt av interaksjon mellom personen og omgivelsar (Damsgaard 2003:55-56)

Johannessen (1995) beskriv emosjonelle og sosiale vanskar som vanskar som må forstås i samspel med omgivelsane. Uansett andre årsakar vert vanskar utvikla og vedlikehalde ut i frå korleis omgivelsane svarar på vanskane (Damsgaard 2003:60).

Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologisk modell viser kor mange og gjensidige forhold som spelar med i born si utvikling og sosialisering. Bronfenbrenner sin teori beskriv korleis born påverkast og sosialisert av erfaringar og hendelsar frå fire nivå; *mikronivået, mesonivå, eksonivå og makronivå* (Bunkholdt 2000:261).

Sosialkonstruksjonisme kan eg forstås som eit nyttig teoretisk perspektiv i sosialpedagogisk teori og praksis. Ifølge Burr (2003) er konstruksjonsprosessane sosiale, idet ein samhandlar og utvekslar med kvarandre når en konstruera forståelse. Ein skaper det vi kan kalle ei meningsfull heilheit etter å ha sett saman puslespelbitane til heilt bilde. Når vi setter saman biter til heilheitleg forståelse, tolkar vi det vi ser. Tolkinga kallast også konstruksjonar. I eit vitenskapsteoretisk begrep for tolking er *hermeneutikk* (Storø 2010:21).

Når ein arbeider med mennesker blir ein som fagperson ein del av det som kallas ein *hermeneutisk sirkel* (Heidegger 1927, Habermas 1968) Heidegger (1927) meina ein kan sjå hermeneutikken som ein del av forståelsen, det med-delte gjennom det forståtte ved tale. For å forstå den andre må ein ha eit innblikk i korleis den andre opplever verden- kva meningskontekst den andres adferd eller utsagn høyrer til. Habermas (1968) ser det hermeneutiske forholdet som mellom to subjekt. Dette innebære to ulike referanserammer eller forståelseshorisont, ved den som tolker og forstår, og den andre som blir tolka og forstått (Røknes og Hansen 2012:14).

4.3 Gap-modellen

Det som kan vere utfordringar for barna i ein skulesamanheng er misforholdet mellom elevens forutsetningar og krava som eleven får frå omgivelsar.

Ein grunntanke er at eventuelt ei funksjonshemming kan opphevas eller minskas utan å endre sjølve funksjonsnedsettelsen og få en god kopling mellom de krav den enkeltes forutsetningar og det omgivelsane stiller (Owren og Linde 2011:37-40).

4.4 Integrering / inkludering

Integrering handlar om ytre rammer, som at ein er fysisk til stede på vanlige samfunnsarena (Kassah og Kassah 2009:116)

Inkludering handlar om den indre opplevelse av å verte anerkjent og sett på som likeverdig. Når ein er inkludert, gjeng det ut på at ein samhandlar med andre, og samhandling går i stor grad ut på å nå fram til felles meining og med hjelp av symbola og forklaringar på den ytre verden og gruppas plass i den (Kassah og Kassah 2009:116-118).

4.5 Målretta miljøarbeid / miljøarbeid

I følgje Horne og Øyen (2005) er miljøarbeid «*systematisk forandring av betingelser (inkludert egen og andre miljøarbeideres atferd) med sikte på å oppnå forandring i en eller fleire personers atferd, hvor hensikten er å betre personens fungering i daglige omgivelser*» (Horne og Øyen 2005:14).

Miljøarbeid vert også definert som «*en systematisk tilretteleggelse av fysiske, psykiske og sosiale faktorer i miljøet for å oppnå personlig vekst og utvikling hos den enkelte*» (FO:2008).

Målretta miljøarbeid er beskriven når mål vert formulert trinnvis på individnivå. Måla skal vere presist beskrivne, slik at alle som deltek (også målspersonen sjølv) skal vite kva atferd måla inneber og når måla er nådd. Det skal registrerast framgang og tilbakegang og data skal jevnlig evaluerast. Tiltak skal basere seg på metodar som er dokumenterte å vere virksomme. Tiltak skal anvendast systematisk for å oppnå best mulig resultat. Val av metode skal gjerast med utgangspunkt i vedtatte mål og ei analyse av målspersonens læringserfaring (Horne og Øyen 2005:20).

4.6 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse skal bidra til at barn og unge utviklar sosial tilhørigheit til andre mennesker. Ein føresetnad for at ein skal kunne utvikle sosial kompetanse er når barna kan opprette, vedlikehalde og vidareutvikle positive relasjonar til andre i ulike situasjonar. Ein skiller sosial ferdigheit frå sosial kompetanse ved å karakterisere det som spesifikk atferd som ein person kan utføre i ein gitt situasjon for å handle kompetent i sosiale samanhengar. Sosiale ferdigheiter vil seie å aktivt dekke sine sosiale behov og for å nå sine mål (Utdanningsdirektoratet 2003:10)

Banduras

Det har vist seg at miljømessige risikofaktorar i stor grad fremmar utviklinga av utfordringar hos barn og unge. Det kan være familie- og foreldrepåvirka, for eksempel omsorgssvikt og psykisk sjuke foreldre. Det kan også vere dårlege forhold på skulen som mobbing og manglande muligheiter til å utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2010). Nordahl et al. (2007) trekker fram at problematferd ikkje treng å vere eit individuelt grunnlag som sosiale ferdigheiter og kognitive lærevanskar, men heller en reaksjon på deira oppvekst- og læringsbetingelse. Dette kan også skyldas for lite kompetanse i forhold til handtering av problematferd.

I daglegtale er sosial kompetanse eit godt innarbeidd begrep, men med eit mangfaldig og uklart innhald Utdanningsdirektoratet 10

4.7 Laget rundt eleven

Laget rundt læraren kan også handle om eit lag rundt eleven. Eit lag rundt læraren kan handle om ei forventning om at ved frigjering av læraren sitt arbeid med undervisning og klassemiljø vil kunne betre lærarens betingelsar for å legge til rette for god og variert undervisning og gode faglege oppgåvearbeid til alle elevar. Ein kan også forvente ein betre utnytting og samordning av eksisterande ressursar, blant anna ved å tilføre meir og anna kompetanse til skulen. Gjennom tett og god fleirfagleg samarbeid, vil det kunne styrke innsatsen i forhold til omsorg for, og oppfølging av sosialt og psykologiske utsette barn i skulen. Gjennom ein formålsparagrafen i opplæringslova som seier at oppgåvene og formålet for grunnopplæringa er «Å åpne dører mot verden og framtida» Oppgåvene i

skulen vert her retta mot både faglege og sosial læring, og personleg og danning (AFI-rapport 2014:2,3).

4.8 Tverrfagleg

Tverrfagleg samarbeid er når fleire yrkesgrupper arbeidar saman på tvers av faggrenser for å oppnå eit felles mål, gjennom ei arbeidsform som metode (Glavin og Erdal 2013:25). Tverrfagleg samarbeid kan ein sjå på som eit nyttig verktøy, eller ein metode for dei måla ein vil oppnå i arbeidet med barn og unge i kommunar. Nokre barn har samansatte utfordringar som varer over tid, då vil forventningar om samarbeid som vil føre til tidlegare og betre hjelp vere avgjerande. Frå forsøk rundt om i kommunar ser ein at nokon lukkast, andre får ikkje dette så godt til. Tradisjonelt vert samarbeidet utført på individnivå, men er lite strukturert og målretta. Fleire sentrale dokument og utredningar, blant anna i tråd med samhandlingsreforma St.meld. nr. 47 (2008-2009) understrekar det at førebygging krev kunnskap innan ernæring, fysisk aktivitet, samfunnsmedisin, miljøretta helsevern m.m. Ved å styrke førebyggingsarbeidet forutsetter dette at kommunar forankrar førebyggingsinnsatsen i kommunale planar. Samhandlingsreforma aktualiserer også andre arbeidsformer, gjennom blant anna tverrfaglig team og ved ein sterk og deltagande brukar (St.meld. nr. 47 (2008-2009)). I dag er psykososiale problem og utfordringar hos barn og unge aukande (Nasjonale helse- og omsorgsplan 2011-2015). Desse utfordringane er kompliserte, og det kan vere større mulighet til å få heilheitleg bilde av situasjonen ved tverrfagleg samarbeid. Oppgåvedeling vil spenne frå helsefremmande og førebyggjande arbeid, og til koordinerte samarbeid innan i kommunar og på tvers av sektorgrenser og forvaltningsnivå. Der barn og unge har samansatte utfordringar, vil der oftast vere fleire instansar involvert som kjenner barnet og familien. Fleire yrkesgruppe vil ha opplysningar som er nødvendig i ei heilheitsvurdering. Tverrfaglegheit vil også kunne føre til at ein får fram heilheitsperspektiv (Glavin og Erdal 2013:21-23).

4.9 Lovverk

Lov om grunnskule og den vidaregåande opplæring m.m (opplæringslova).

Opplæringslova har 16 Kapittel med tilhøyrande paragrafar (§). Eg vil her kome inn på Kapittel 1, 2, 5, 9a, 10 og 13 som relevant for oppgåva i forhold til opplæringslova.

Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.

§ 1-1 viser til formålet, der opplæringa i skulen og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen. Vidare skal skulen opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtydning. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skulen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

§ 1-2 viser til virkeområdet der Lova gjeld grunnskuleopplæring og vidaregåande opplæring i offentlege skular og lærebedrifter dersom ikkje noko anna er særskilt fastsett. Lova gjeld også for grunnskuleopplæring i private grunnskular som ikkje får statstilskott etter fri-skulelova, og for privat heimeopplæring i grunnskulen.

§1-3 Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.

På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning.

Kapittel 2. Grunnskulen (§2-1 til 2-16)

§2-1 Rett og plikt til grunnskuleopplæring. Barn og unge har plikt til grunnskuleopplæring, og rett til ein offentleg grunnskuleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentleg grunnskuleopplæring eller gjennom

anna, tilsvarende opplæring. Retten til grunnskoleopplæring gjeld når det er sannsynleg at barnet skal vere i Noreg i meir enn tre månader. Retten og plikta til opplæring varer til eleven har fullført det tiande skuleåret..

§2-16 Opplæring av elevar med behov for alternativ og supplerande kommunikasjon (ASK) Denne er føydd til med Lov 22. juni 2012. Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa. Når ein elev ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har eleven rett til spesialundervisning etter reglane i kapittel 5. Dette inkluderer nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerande kommunikasjon.

Kapittel 5 Spesialundervisning (§5-1 til 5-9)

§5-1 Rett til spesialundervisning

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I denne vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.

§5-5 Unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa og om kompetansekrav

Reglane om innhaldet i opplæringa i denne lova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar. For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast. Også avvikande kontraktvilkår for lærlingar kan fastsetjast i den individuelle opplæringsplanen. Skulen skal ein gong i året utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven. Utviklinga til eleven skal vurderast ut frå måla som er sette i den individuelle opplæringsplanen til eleven. Skolen sender oversikta og vurderinga til eleven eller til foreldra til eleven og til kommunen eller fylkeskommunen. Krav etter § 10-2 kan fråvikast i vedtak om spesialundervisning dersom ei konkret vurdering av eleven og den spesialundervisninga som skal bli gitt, tilseier det.

§5-8 Helsetenestetilbod. Departementet kan gi forskrifter om helsetilsyn og medisinsk hjelp for elevar som får spesialundervisning.

Kapittel 8 Organisering av undervisning (8-1 til 8-4)

§8-2 Organisering av elevar i klasser eller basisgrupper

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen.

Kapittel 9a Elevane sitt skulemiljø (§9a-1 til 9a-10)

§9a-1 Generelle krav Som gjeld alle elevar i grunnskulen og vidaregåande skular sin rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

§9a-2 Det fysiske miljøet. Som beskriv at skulane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane. Det fysiske miljøet i skulen skal vere i samsvar med dei faglege normene som fagmyndigheitene til kvar tid anbefaler. Dersom enkelte miljøtilhøve avvik frå desse normene, må skulen kunne dokumentere at miljøet likevel har tilfredsstillande verknad for helsa, trivselen og læringa for elevane. Alle elevar har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa deira behov. Skulen skal innreist slik at det blir teke omsyn til dei elevane ved skulen som har funksjonshemmingar. Dersom ein elev eller forelder, eller eit av råda eller utvala ved skulen der desse er representerte, ber om tiltak for å rette på fysiske miljøtilhøve, skal skulen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skulen ikkje innan rimeleg tid har teke stilling til saka, vil det likevel kunne klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak.

§9a-3 Det psykososiale miljøet. Som beskriv at skulen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den einskilde eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør. Dersom nokon som er tilsett ved skulen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skuleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn. Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande åtfærd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle

saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skulen ikkje innan rimeleg tid har teke stilling til saka, vil det likevel kunne klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak.

§9a-4 Systematisk arbeide for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til eleven (til internkontroll) Her skal skulen aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte. Skuleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet.

Kapittel 10 Personalet i skulen m.m (§10-1 til 10-11)

§10-1 Krav om kompetanse Denne seier at den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskulen og i den vidaregåande skulen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse. Departementet gir nærmare forskrifter om krav til utdanning og praksis for den som skal tilsetjast i undervisningsstillingar på ulike årstrinn og i ulike skuleslag.

§10-2 Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag

Seier at tilsette som skal undervise, må ha relevant kompetanse i dei faga dei skal undervise i. Departementet gir nærmare forskrifter om krav til relevant kompetanse for dei som skal undervise på ulike årstrinn og i ulike skoleslag. Departementet kan i forskrift også fastsetje at det ikkje skal stillast krav om relevant kompetanse i enkelte fag. Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag gjeld ikkje for den som er mellombels tilsett etter § 10-6 eller etter arbeidsmiljølova, eller den som er tilsett på vilkår etter § 10-6a.

Skuleeigar kan, så langt det er nødvendig, fråvike kravet om relevant kompetanse i undervisningsfag i tilfelle der skolen ikkje har nok kvalifisert undervisningspersonale i faget. Det må takast stilling til dette for kvart skuleår.

Kapittel 13 Ansvar til kommunen, fylkeskommunen og staten (§13-1 til 13-10)

§13-1 Plikt for kommunen til å sørgje for grunnskuleopplæring Det er kommunen som skal oppfylle retten til grunnskuleopplæring etter denne lova, for alle som er busette i kommunen. (Ansvaret gjeld ikkje elevar og andre som fylkeskommunen har ansvaret for etter §§ 13-2, 13-2 a og 13-3a.) Departementet gir forskrifter eller pålegg i enkelttilfelle om kven som skal reknast som busett i kommunen, og om refusjon av utgifter som andre kommunar har til grunnskuleopplæring. Offentlege grunnskular skal vere kommunale. I særlege tilfelle kan staten eller fylkeskommunen drive grunnskular. Fylkeskommunen må ha godkjenning frå departementet. Kommunen skal ha skulefagleg kompetanse i kommuneadministrasjonen over skulenivået.

§13-7 Skulefritidsordninga (SFO) Kommunen skal ha eit tilbod om skulefritidsordning før og etter skuletid for 1.-4. årstrinn, og for barn med særskilte behov på 1.-7. årstrinn. SFO skal leggje til rette for leik, kultur- og fritidsaktivitetar med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna. SFO skal gi barna omsorg og tilsyn. Funksjonshemma barn skal givast gode utviklingsvilkår. Areal, både ute og inne, skal vere eigna for formålet (Lovdata:2016).

Det er i opplæringslova som regulera grunnskuleopplæringa i Norge, og denne gjeld for både grunnskulen og den vidaregåande opplæring. Norge har også forplikta seg i ulike internasjonale konvensjonar og erklæringar som vil legge føringar for undervisning- og skuletilbodet for barn med særskilte behov (Naku:2016).

Blant anna FN konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsett funksjonsevne. Konvensjonens artikkel omhandlar utdanning. Konvensjonens formål er;

«å fremme, verne om og sikre mennesker med nedsatt funksjonsevne full og likeverdig rett til å nyte alle menneskerettigheter og grunnleggende friheter, og å fremme respekten for deres iboende verdighet» (FNs Barnekonvensjon:1991)

Barnekonvensjonen, som er FN's konvensjon angående barns rettigheter og vart ratifisert av Norge 8.januar 1991 og er gjeldande som Norsk lov. Det er Barnekonvensjonen som er gjeldande dersom andre norske lover kjem i konflikt med denne. Utifrå Barnekonvensjonens 54 artiklar er det tre aktuelle å trekke fram, Barnekonvensjonens Artikkel 23, 28 og 29. Barnekonvensjonen legg vekt på barn med funksjonshemmingar har rett til eit fullverdig og anstendig liv som også skal gi muligheter til å oppnå mest mulig integrering og individuell utvikling. Grunnskulen skal vere obligatorisk og gratis, samt ulike formar for vidaregåande opplæring skal vere tilgjengelig. Målet for utdanninga skal føre til utvikling av barna sin personlegheit og ferdigheiter, samt fremme holdningar om fred, toleranse og vennskap (Naku:2016)

Salamanca erklæringa er ein internasjonal erklæring i regi av FN (UNESCO) omhandlar prinsippa for opplæring av personar med særskilte behov. Norge, samt 95 nasjonar og 25 internasjonale organisasjonar har underteikna erklæringa. Prinsippa gir ein overordna guide på korleis ein skal organisere og planlegge spesialundervisning. Dette representerar eit skifte i fokuset frå barnas særskilte behov, over til skulens evne i å imøtekomme alle barn og gi tilfredsstillande opplæring uavhengig av barna sine eigenskapar, interesser, evner

eller opplæringsbehov. Alle barn med særskilte behov skal ha tilgang til vanlege skular som imøtekjem barna sine behov gjennom ein barnesentrert pedagogikk. Det stend vidare at vanlege skular som har ein inkluderande praksis er det mest effektive middelet for å bekjempe diskriminerande haldningar, utviklar tolerante nærmiljø og eit inkluderande samfunn. Det hevdast i erklæringa at eit inkluderande skulesystem vil gi ein meir effektiv utdanning til majoriteten av barn og vil kunne føre til effektiviteten og kostnadseffektiviteten i heile opplærings- og utdanningssystemet til slutt (Naku:20

5.0 Drøftingsdel

Gjennom drøfting vil eg benytte problemstillinga «*Korleis kan vernepleie kompetanse vere ein ressurs i laget rundt eleven*» og teorien ovanfor for å belyse moment.

I følgje ein artikkel av Magnus (2014) som belyser arbeidsoppgåver og kven miljøarbeidarane kan vere det i denne peika på ulike stillingsbenevnelser og uklare roller for dei såkalla BSV`ar som er barnevernspedagoger, sosionomar og vernepleiarar (BSV`ere) ansatt i skulen I følgje Magnus (2014) bidreg BSV`ar til å løyse helse- og sosiale utfordringar på barnas arena på et tidlig stadium, mens både barn og utfordringane er relativt små. Samtidig avlastar desse læraren, som dermed kan fokusere meir på undervisning.

5.1 Vernepleie kompetanse

Fagplanen (2016/17) til høgskulen er hjemla i rammeplan og forskrift for 3-årig vernepleierutdanning, fastsatt av Utdannings- og forskingsdepartementet (2005). Fagplanen bygger på, og konkretiserer, rammeplanen. Eg kan dermed fastslå og ynskjer ved å gå utifrå fagplanen, vil eg få belyse vernepleiefagleg kompetanse på eit felles grunnlag. I tillegg har eg utvalte fagbøker som vil supplere drøftinga.

Som vernepleier vil kompetansen innebere å veilede og tilrettelegge for mennesker med fysiske, psykiske eller sosiale funksjonsnedsettelse. Gjennom vernepleiarutdanninga lære

ein om psykologi, sosialt arbeid og pedagogikk, samt lærer ein om sjukdommar og legemiddelhåndtering. Som vernepleiar har ein kunnskap til å hjelpe mennesker med både sosiale utfordringar og med helseutfordringar. Gjennom miljøarbeid, rehabilitering- og habilitering bidreg vernepleiaren til å auke menneskets livskvalitet. Vernepleiaren skal bistå mennesker med ulike behov, det kan vere mennesker med fysiske funksjonsnedsettingar, psykiske lidelsar eller kognitive utfordringar. Arbeidet er spesielt knytt opp til personar med utviklingshemming i og utanfor heimen, og jobben er å bistå mennesker i blant anna å mestre arbeid og skulegang. Oppgåvene kan vere blant anna å bidra til dagleg omsorg, gi sosial støtte og veiledning. Ein skal legge til rette for eigenmestring, opplæring og trening. Vedlikehalde ferdigheiter og etablering av nye ferdigheiter. Ein kan gi råd og veiledning til kollegaer og samhandlingspartnarar. Administrere og leiing, undervise, fagutvikling og forskning. Eigenskapar som empati og omsorg er viktig, og det stillest store krav til innlevelsar og engasjement i jobben. Ein skal inneha gode kommunikasjons- og samarbeidsevner, Vernepleiar er ein beskytta tittel som krever autorisasjon frå Statens autorisasjonskontor for helsepersonell (Utdanning:2016).

Arbeidsmodellar har også andre profesjonar, som til dømes sjukepleiarar og lærarar har sin variant. Vernepleiarens arbeidsmodell er eigna i forhold til ulike typa arbeid og er ikkje knytt til ei bestemte brukergrupper eller individuelt arbeid. Ein skal som vernepleier vere bevisst på at h*n må;

Kartlegge (ein skal ha konkret kunnskap om den aktuelle saken)

Analysere (ved å vurdere det kartlagde opp mot relevant teori og empiri)

Sette mål for kva h*n vil oppnå (å angi retning),

Tilrettelegge og iverksette tiltak for å oppnå målet.

Evaluering er essensielt og etisk nødvendig for å kvalitetsikre eller avbryte eit eventuelt tiltak dersom dette ikkje har hensikt, uønskt utfall eller .

Prosessen vil også innehalde de same/lignande elementer som om ein samarbeider i forhold til individet, grupper eller samfunn.

Arbeidsmodellen er ikkje meint å vere utfyllande. Ein kan kome bort i uforutsette forhold eller hendelsar vernepleiarar og brukaren må forhalde seg til. Modellen skal heller ikkje forstås lineært, altså at man alltid går frå kartlegging via målvalg og tiltak til evaluering.

Overgangar og skifter mellom frasene bør i tillegg forstås dynamisk, Altså, ein skal ofte gå fram og tilbake mellom frasene der ein må ta hensyn til hendelsar, individuelle og relasjonelle forhold.

Når ein å benyttar fagleg skjønn gjennom Dette bygger på fagkunnskap og faglege normer. Den særigna fagkompetansen som vernepleie inneber, ved ein særskilt samansetning av fagkunnskap (Ellingsen 2014:16 og 24)

Krav til tverrfaglig ivaretaking og tilbod til alle mennesker som mottar offentlege tenester, byr ofte på utfordringar - spesielt overfor personer med ulike former for kognitiv funksjonsnedsettelse. Reforma stiller krav til førebygging, tidlig innsats og utbygging av kommunens tilbod til personer med store og samansatte utfordringar. Vernepleiaren vil i den samanheng spele ein viktig rolle, både i å sikre høg og nødvendig kompetanse, koordinering av tenestene - og i koordinatorrollen. Kompetanse på å bistå personer til å optimalisere sin sjølvstendigheit og deltagelse er vernepleiarens fokus. Samhandling mellom tenesteytarane, dei ulike profesjonar og personen sjølv er viktig i dette arbeidet. Vernepleiarens virkeområde er ikkje styrt ut frå arena, målgruppe eller deler av livsløpet. Det er enkeltindividets behov for tilrettelegging, i ein kvar situasjon, som er bestemmende for virkeområdet uavhengig av diagnose. Sjølbestemmelse, inkludering og deltagelse er viktig i vernepleiar sin yrkesutøvelse (FO:2016)

I følgje ein artikkel av Magnus (2014) som belyser arbeidsoppgåver og kven miljøarbeidarane kan vere det i denne peika på ulike stillingsbenevnelser og uklare roller for dei såkalla BSV`ar som er barnevernspedagoger, sosionomar og vernepleiarar (BSV`ere) ansatt i skulen I følgje Magnus (2014) bidreg BSV`ar til å løyse helse- og sosiale utfordringar på barnas arena på et tidlig stadium, mens både barn og utfordringane er relativt små. Samtidig avlastar desse læraren, som dermed kan fokusere meir på undervisning.

Innanfor fagområder der det eksistera fleire profesjonar kan det oppstå ei samanblanding mellom det som er nyttig og gyldig kunnskap og kompetanse med kven som beherskar, innehar og kontrollera den. I og med profesjonar har ei såpass sentral posisjon i samfunnet vårt vil profesjonsstudier og beskrivelsen av profesjonar vere av stor interesse. Det kan ifølge Ellingsen (2014) vere krevjande å gi ein beskrivelse av vernepleiefagleg kompetanse utan å kome inn på profesjonsspørsmålet (Ellingsen 2014:39).

I situasjonar ein samhandlar med den andre (eleven) beskriver begrepet *intervensjon*, som viser til det eg gjer i situasjonen. Det ein kan kalle sosialpedagogisk handling. Eg er her ein nærheitsperson gjennom min relasjon til klienten som eg kommuniserer med (på grunn

av at intervensjonar i sosialpedagogisk praksis ofte er språklege). Madsen (2006) skriv at «den sosialpedagogiske praksisen baserer seg på synlige inngrep i andre mennesker sitt liv for å skape utvikling, deltagelse og læring» Dette kan nemnast som kjerneaktiviteten til den utøvande sosialpedagogen. Ifølge Storø forutsetter intervensjonen i all hovudsak bør innehalde invitasjon til samhandling og samarbeid. Det å henvende seg til eleven med spørsmål om kva den sjølv meina (Storø 2010:19-20).

Vernepleiaren sin arbeidsmodell illustrerer viktige sider ved miljøarbeid som vernepleiarens primære funksjon. Som miljøarbeider tilpassar vernepleiaren sin tilnærming både til individets behov og den aktuelle situasjonen individet står oppe i. Fokus på arbeid med relasjonar, omkring liggande betingelsar og systema vil alltid gå hand i hand med fokus på det einkilde mennesket – med detts unike muligheiter og begrensningar. Modellen forteller noe om ”kven som trenger kva, og i kva slag situasjonar”. Dette gjenspeilar en handlingsorientert, planleggande og dokumenterande vernepleier. Men modellen gir ikkje statiske svar – den illustrerer viktige sider i den prosessen vernepleiaren må stå i, for å kunne tilpasse seg brukaren kontinuerlig.

5.2 Ulike perspektiv

Med *begripelegheit*, siktar Antonovsky (2000) til vår persepsjon av det som skjer i, og rundt oss. Gjennom de utallege stimuli og inntrykk som vi kontinuerleg møter i vårt indre og ytre miljø. Ifølge Antonovsky vil det vere avgjerande for grad av begripelegheit vi har, til i kva grad slike stimuli og inntrykk er «ordna, samanhengande, strukturert og ved tydeleg informasjon», motsett er, «kaotisk, uordna, tilfeldig og uforklarleg/utydeleg informasjon». Mennesker som opplever sin verden som begripeleg, forventar også at framtidige hendingar vil vere noko lunde forutsigbart, sjølv der noko kjem overraskande vil dette passe inn i ein forståeleg samheng. I dette ligg det ikkje at alt som skjer er ynskjeleg, som for eksempel ulykker og kriser, som også kan tilkome i livet, men at det vil kunne vere muleg å forstå. Med *håndterbarheit*, viser Antonovsky (2000) til opplevelse av å kunne handtere livets begivenheiter, utfordringar som kjem er noko vi kan klare.

Avgjerande for korleis vi handtera utfordringar, er korleis vi oppfattar at det er ressursar tilgjengeleg og til vår rådighet som er nok til å klare krava vi står ovanfor. Dette kan vere ressursar som vi sjølve har til rådighet, eller andre som vi har tillit til og stoler på. Dette kan handle om vi har tillit til at vi kan påkalle hjelp når utfordringar kjem, at hjelpa er tilgjengeleg og nok til at vi kan handtere utfordringar som vi står ovanfor. Med

meningsfullheit, som Antonovsky (2000) kallar dette for teoriens motivasjonselement. Opplevelsen i livet skal også gi mening både følelsesmessig og kognitivt. Om ein opplever at livets hendingar er verdt å investere energi og engasjement i. Gå i møte utfordringar når det først skjer, og gjere det beste utav det, beslutte seg for å finne ei mening og gjere det beste for å klare seg gjennom det på ein verdig måte. Målet vert å vise desse tre aspekta ilag som kan danne overordna rammer, både til å utvikle nye tenestetilbod, men også for å analysere og utvikle eksisterande tenestetilbod. Ifølge Owren og Linde (2011) kan rammeverket også vere eit supplement til vernepleiaren sin arbeidsmodell

5.3 Gap modellen

Stortingsmelding nr 40 (2002-2003) Nedbygging av funksjonshemmede barrierar bekreftar gjennom overordna politiske måle om full deltagelse og likestilling også gjelder personer med nedsett funksjonsevne, og at disse skal ha muligheter til utvikling, deltagelse og livsutfoldelse på linje med andre samfunnsborgarar. En nøkkel til å forstå hvordan dette skal kunne gå til, er skillet mellom funksjonsnedsettelse og funksjonshemming: “Det er ingen selvfølge at personer med nedsett funksjonsevne blir funksjonshemmede. Ein funksjonsnedsettelse behøver ikkje resultere i begrensningar i samfunnsmessig deltagelse. Funksjonshemming oppstår når det er eit gap mellom individets forutsetningar og omgivelsane utforming eller krav til funksjon“ Tilsvarande erkjennas det i FN's Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsett funksjonsevne, som Norge ratifiserte i 2013, at “funksjonshemming er et resultat av interaksjon mellom mennesker med nedsett funksjonsevne og holdningsbestemte barrierar og barrieren i omgivelsane som hindrar ein person i å delta fullt ut og på en effektiv måte i samfunnet på lik linje med andre“ . I følge Owren og Stenhammer (2013) viser til ein strategi for å bedre tilgjengelegheita for mennesker med nedsett funksjonsevne er prinsippet om universell utforming, “en inkluderende form for generell tilrettelegging“ som “inneberer en utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene slik at virksomhetens alminnelige funksjon kan benyttes av flest mulig“ gjennom NOU (2005). I artikkelen viser Owren og Stenhammer (2013) at målet om like muligheter og rettighet til deltagelse uavhengig av funksjonsevne gjenspeiles også i diskriminerings- og

tilgjengelighetslova, der eitt av lovens formål er å “bidra til nedbygging av samfunnsskapt funksjonshemmede barrierar og hindre at nye skapes“. Blant anna skule- og utdanningsinstitusjoner og kommunen en plikt til å foreta “rimelig individuell tilrettelegging“ av henholdsvis arbeidsplass og arbeidsoppgåver, lærested og undervisning, barnehagetilbod og helse- og omsorgstjeneste. Brudd på denne plikten vil regnes som diskriminering (§12). (Owren og Stenhammer 2013) Opplæringslova i Kapittel 1, 5 og 9 kan ein knyte til individets forutsetningar og samfunnets krav , der opplæringslova i dei gjeldande kappittel skal minske barrierar og opne for deltagelse for alle elevar. Vernepleier kan vere bidragsytar for å identifisere, kartlegge og sette inn tiltak på utfordringar knytt til denne relasjonelle modellen

5.4 Integrering/inkludering

Integreringsbegrepet vert kritisert for å ha fokus på individet og korleis den einskilde skal passe inn Integreringsbegrepet har meir fokus på personen som skal integrerast i ordinære tiltak, sjølv om alle no skal vere ein naturleg inkludert menneskje frå (Kassah og Kassah 2009:116). Når ein er inkludert, gjeng det ut på at ein samhandlar med andre, og samhandling går i stor grad ut på å nå fram til felles meining og med hjelp av symbola og forklaringar på den ytre verden og gruppas plass i den (Kassah og Kassah 2009:118).

Funksjonshemma elevar er fysisk flytta inn i skulen, men det viser seg også i dag at det utviklar seg segregering innanfor skuleverket. Dei aller fleste spesialskulane er nedlagd, til dømes var det i 2003 anbefalt at 94 barn å gå på spesialskule, imens Bakke la fram tall i 2008 som viser ei auking på 150 prosent på fem år. Det å møte institusjonelle krav om å tilby standard utdanning til eit vidt spekter av elevar er fortsatt ei utfordring (Kassah og Kassha 2009:123).

5.5 Målretta miljøarbeid/ miljøarbeid

Miljøarbeid kjennetegnes ved sin systematikk der ulike kunnskaps- og fagretningar kan virke ilag som grunnlag for praktisk yrkesutøvelse. Arbeidsmåten representerer et brukerorientert utgangspunkt med habiliterande og/eller rehabiliterande siktemål. Gjennom

å yte bistand i forbindelse med helse, daglig omsorg og trivsel, vil dette også bety å bidra til utvikling og opptrening av funksjoner en person i utgangspunktet ikkje har eller har mista – eller bidra til at funksjonelle ferdigheter oppretthaldas. Konteksten (samanhengen) det arbeidas i er i kvardagslivet til mennesker med ulike funksjonshemmingar, i høgste grad i samarbeid med pårørande også nettverk og forvaltningsansvarlige og nivå

5.6 Sosial kompetanse

Det har vist seg at miljømessige risikofaktorar i stor grad fremmar utviklinga av utfordringar hos barn og unge. Det kan være familie- og foreldrepåvirka, for eksempel omsorgssvikt og psykisk sjuke foreldre. Det kan også vere dårlege forhold på skulen som mobbing og manglande muligheiter til å utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2010). Nordahl et al. (2007) trekker fram at problematferd ikkje treng å vere eit individuelt grunnlag som sosiale ferdigheter og kognitive lærevanskar, men heller en reaksjon på deira oppvekst- og læringsbetingelse. Dette kan også skyldas for lite kompetanse i forhold til handtering av problematferd. Steinfeld og Maisel (2012) minner om, dreier barrierar seg om meir enn utestengelse: Barrierar kan også sinke folk, avlede frå å nå måla sine, trette og utmatte dem, begrense ein person sine val og muligheiter, eller hindre personen i å uttrykke seg (Owren og Stenhammer 2013:8)

I daglegtale er sosial kompetanse eit godt innarbeidd begrep, men med eit mangfaldig og uklart innhald Utdanningsdirektoratet 10

Gjennom symbolsk interaksjonisme, teori framsett av Mead (1963-1931) viser symbola ved for eksempel ord og kodar, at dette ikkje kan oppfattast av andre med mindre at dei som kommunisera med kvarandre har lært seg betydinga andre legg i dei. Som ein konsekvensen av dette tek vi mennesker form som personar i samspel med andre, der kvar g ein utformar sin eigen rolle ifølge dei regelsystema (som ofte er uttrykt i symbola) som gjeld for situasjonar av ulike slag (BØ og Helle 2013:301).

5.7 Eit lag rundt eleven

Ein må samstundes merke seg, som i følge Heggen (2013) seier så er ein vanleg oppvekstsituasjon for barn og unge i dag at dei deltek i skule og utdanning frå dei er 2 år (startar i barnehage) og er under utdanning fram til 25 år. Skulen har med dette fått større

oppgåver og voksende utfordringar og press. For barna vert det viktigaste å mestre skule-
utdanningssituasjonen for å forhindre risiko og marginalisering (AFI-rapport 2014:2).

Mange foreldre til barna med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen gir uttrykk
for at barna ikke får tilstrekkelig oppfølging. Mange gir uttrykk for at overgangene blir
vanskelige og at koordineringen mellom ulike instanser svikter slik at foreldre selv må ta
rollen som koordinator. Det er viktig at foreldre er klar over hvilke rettigheter barna har i
barnehagen og skolen, og hvilken klagemulighet som eksisterer om man er i tvil om eller
uenig i om oppfyllelsen av rettighetene er tilstrekkelig

Når ein tek stilling til, og skal tolke lovverket for ansatte, kan denne lova tolkast vidt Det
kan sjå ut som den einskilde skule tek avgjersle på kva kompetanse som trengst. Og då vil
det etter mitt skjønne vere dei økonomiske rammene som tilseie kostnadar ved å tilsette
enten ein «dyrare» miljøarbeidar, eller den «billigare» ikkje faglærte miljøarbeidar.

Kapittel 10 Personalet i skulen m.m (§10-1 til 10-11)

§10-1 Krav om kompetanse. Denne seier at den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i
grunnskulen og i den vidaregåande skulen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk
kompetanse. Departementet vil gi nærmare forskrifter om krav til utdanning og praksis for
den som skal tilsetjast i undervisningsstillingar på ulike årstrinn og i ulike skuleslag.

§10-2 Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag

Seier at tilsette som skal undervise, må ha relevant kompetanse i dei faga dei skal
undervise i. Departementet gir nærmare forskrifter om krav til relevant kompetanse for dei
som skal undervise på ulike årstrinn og i ulike skoleslag. Departementet kan i forskrift
også fastsetje at det ikkje skal stillast krav om relevant kompetanse i enkelte fag. Krav om
relevant kompetanse i undervisningsfag gjeld ikkje for den som er mellombels tilsett etter
§ 10-6 eller etter arbeidsmiljølova, eller den som er tilsett på vilkår etter § 10-6a.

I følgje ein artikkel av Magnus (2014) som belyser arbeidsoppgåver og kven
miljøarbeidarane kan vere det i denne peika på ulike stillingsbenevnelser og uklare roller
for dei såkalla BSV'ar som er barnevernspedagoger, sosionomar og vernepleiarar
(BSV'ere) ansatt i skulen

5.8 Tverrfagleg

Når ein skulekvardag er samansett med svært ulike individ og komplekst, krever dette eit integert tverrfaglig samarbeid. Ulike faggrupper må ha innsikt i kvar andres kompetanse og funksjon. Utgangspunkt skal vere utifrå behov, felles forståelse og norm.

Skulemiljøet skal vere fritt for krenkande åtferd og skulen skal arbeide for et miljø som fremmer elevenes helse, trivsel og læring. På grunn av kort innblikk og observasjonar innanfor skulen om kva som kan oppstå når fleire profesjonar samhandlar om eit felles mål-som er eleven. Kan det ifølge Ellingsen (2014) innanfor fagområder der det eksistera fleire profesjonar oppstå ei samanblanding mellom det som er nyttig og gyldig kunnskap og kompetanse med kven som beherskar, har og kontrollera den. I og med profesjonar har ei såpass sentral posisjon i samfunnet vårt vil profesjonsstudier og beskrivelsen av profesjonar vere av stor interesse (Ellingsen:2014:39).

Trivsel er en viktig del av det positive helsebegrepet. Kva elevene i skulen sjølve fortel gjennom ord, handling og åtferd, og kva foreldre fortel, vil vere helt sentrale informasjonskilder om trivsel og psykososiale helse.

Mistrivsel og dårlige psykososiale forhold i skulen kan gi mange utslag, eksempel på dette er psykisk trøttheit, konsentrasjonsvanskar, spisevegring, angst og nedsett motstandskraft mot sjukdom. Det som innverkar på elevenes psykososiale forhold, er ofte samansette av mange forhold. Det er derfor viktig, ut frå eit førebyggjande og helsefremmende perspektiv, å ha regelmessige møter mellom skulen, elevene og foreldre og eventuelt en representant frå skulehelsetjenesten (Helsedirektoratet 2014).

Frå 1. august 2012 kom endringar i opplæringslova (§2-16, §3-13 og §4A-13) som omhandlar alternativ og supplerande kommunikasjon (ASK). Denne paragrafen slår tydeleg fast at personar med behov for ASK skal få nødvendig opplæring og retten til å bruke eigne kommunikasjonsforme og nødvendig kommunikasjonsmiddel i opplæringa (Naku:2016).

I følgje Magnus (2014) bidreg BSV ar til å løyse helse- og sosiale utfordringar på barnas arena på et tidlig stadium, mens både barn og utfordringane er relativt små. Samtidig avlastar desse læraren, som dermed kan fokusere meir på undervisning.

Innanfor fagområder der det eksistera fleire profesjonar kan det oppstå ei samanblanding mellom det som er nyttig og gyldig kunnskap og kompetanse med kven som beherskar, innehar og kontrollera den. I og med profesjonar har ei såpass sentral posisjon i samfunnet vårt vil profesjonsstudier og beskrivelsen av profesjonar vere av stor interesse. Det kan

ifølge Ellingsen (2014) vere krevjande å gi ein beskrivelse av vernepleiefagleg kompetanse utan å kome inn på profesjonsspørsmålet (Ellingsen 2014:39).

6.0 Avslutning

Dette var ei krevjande oppgåve med store potensiale, som eg ikkje innfridde etter egne forventningar. Men gjennom prosessen har kunnskap om metode og litteratursøk styrka meg til kunnskap-innhenting på ein strukturert måte, på tross av spesielt drøfting-delen står uferdig. Svakheita starta ved teoridelen der eg ikkje begrensa denne, men burde etter eige skjønn teke med mykje meir teori. Dermed vart drøftinga vanskeleg for meg å få nokon raud tråd i. Men dette er også kunnskap og erfaringar eg gjer.

7.0 Litteraturliste

Bunkholdt, Vigdis (2000). *Utviklingspsykologi*. AIT OTTA AS: Universitetsforlaget.

Bø, Inge og Lars Helle (2013) *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget. Oslo

Damsgaard, Hilde Larsen (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

Eide, Hilde og Tom Hilde (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Ellingsen, Karl Elling (2014) *Utviklingshemming og deltagelse*. Universitetsforlaget AS. Oslo.

Ellingsen, Karl Elling (2014) *Vernepleiefaglig kompetanse og faglig skjønn*. Universitetsforlaget AS. Oslo.

Horne, Hans og Bjarne Øyen (2007) *Målrettet miljøarbeid. Anvendt atferdsanalyse Del 1. Læringsteori og dagliglivets pedagogikk*. Lillestrøm. GRD Forlag

Horne, Hans og Bjarne Øyen (2007) *Målrettet miljøarbeid. Anvendt atferdsanalyse Del 2. Opplæringsteknikker*. Lillestrøm. GRD Forlag

Kassah, Kwessi og Bente Lilljan Lind Kassah (2009). *Funksjonshemming. Sentrale ideer, modeller og debatter*. Bergen: Fagbokforlaget.

Owren, Thomas, Sølvi Linde (red) (2011). *Vernepleiefaglig teori og praksis- Sosialfaglige perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røkenes, Odd Harald, Per-Halvard Hanssen (2010). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Tuntland, Hanne (2011). *En innføring i ADL. Teori og intervensjon*. 2.utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Sjølvalt pensum og Internettkilder

Gulbrandsen, Liv Mette (2006) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo. Universitetsforlaget AS.

Skorstad, Berit (2013) «Profesjonsetikk» Eide, Solveig Botnen og Berit Skorstad (2013): *Etikk, - til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo. Gyldendal Akademisk Forlag. (Kapittel 6)

Stogdon, Chris and Robin Kiteley (2010) *Study skills for social workers*. London. SAGE Publications Inc. (Kapittel: 2 og 6).

Storø, Jan (2008) *Sosialpedagogisk praksis- det handler om hva du gjør*. Universitetsforlaget AS. Oslo. (Kapittel: 1).

Tøssebro, Jan og Borgunn Ytterhus (2006) *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkludering og hverdagspraksis*. Gyldendal Norsk forlag AS. Oslo.

Tøssebro, Jan og Christian Wendelborg (2014) *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Gyldendal Norsk forlag AS. Oslo.

Søgaard Larsen, M; Brørup Dyssegaard, C., Tiftikci, N. (2012). *Effekt og pedagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. En forskningskortlægning. København: IUP, Aarhus Universitet

Bachmann, Kari. Peder Haug og Thomas Nordhal (Nr.2 2016) *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Høgskulen i Volda. Møreforskning. <http://www.hivolda.no/neted/services/file/?hash=c5b183cc2c768eba8f9c9aa11f06f438> (lesedato:26.08.16).

Borg, Elin. Ida Drange. Knut Fossestøl og Harald Jarning (2014) *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt* Arbeidsforskningsinstituttet Høgskolen i Oslo og Akershus http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf (lestedato:20.2.16).

Fagplan (2016-17) Bachelor i vernepleie. Høgskolen i Molde <http://www.himolde.no/studier/Bachelorivernepleie/Documents/Fagplan%202016%20for%20vernepleierutdanningen%20-%20justert%2030%2008%2016.pdf> (lest:11.09.16).

Helsedirektoratet (2014) Veileder IS-2073 *Miljø og helse i skolen*. Oslo. <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/418/Miljo-og-helse-i-skolen-Veileder-til-forskrift-om-milj%C3%B8rettet-helsevern-i-barnehager-og-skoler-IS-2073.pdf> (lesedato 16.04.16).

Helsedirektoratet (2016) *forebygging.no En kunnskapsbase for rusforebyggende og helsefremmende arbeid*

<http://www.forebygging.no/Ordbok/A-E/Empowerment/>

Holen, Solveig og Cay Gjerustad (2014) *Forskning om læring hos barn med utviklingshemming. En kunnskapsoversikt*. Oslo. NIFU

<http://www.nifu.no/files/2014/06/NIFUrapport2014-21.pdf>

(lesedato:26.08.16).

Høgskolen i Oslo og Akershus. Arbeidsforskningsinstituttets. AFI-rapport 8/2014

[http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-](http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf)

[forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf)

(lesedato:26.08.16).

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (lesedato 16.04.16).

Magnus, Peter (2013) *BARNEVERNSPEDAGOGER, SOSIONOMER OG VERNEPLEIERE; NYE PROFESJONER I GRUNNSKOLER*

Presentasjon av data fra en spørreundersøkelse om arbeidsoppgaver og arbeidsforhold for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i grunnskolen

<http://www.profesjon.no/wp-content/uploads/2013/07/Magnus-2013.pdf>

Bergen. Høgskolen i Bergen Institutt for sosialfag og vernepleie. (lesedato 15.01.16).

Owren, Thomas og Trude Stenhammer (2013) *Når ordinære omgivelser hindrer og hemmer: sensoriske vansker hos personer med autismspekterdiagnose.*

Psykologi i kommunene nr.5 2013

file:///C:/Users/Datamaskin/Documents/Owren_og_Stenhammer_2013_Nar_ordinare_omgivelser.pdf (lesedato 20.03.2016).

Sosial- og helsedirektoratet (2003) Ehelse.no helsefaglig kodeverk ICF

https://ehelse.no/Documents/Helsefaglig%20kodeverk/ICF_fullversjon-%20IS-0354.pdf

(lesedato:09.09.11).

Naku: Lovverk og statlige føringer i grunnskolen (2016).

<http://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-f%C3%B8ringer#main-content> (lesedato:26.08.16).

NOU (2015:2) *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*

<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

Utdanningsdirektoratet

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/> (lesedato 18.0416).

Utdanning.no (2016) Vernepleier

<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/vernepleier> (Lesedato 26.08.16)

Statens autorisasjonskontor for helsepersonell(SAK) (2012). Vernepleier. Oslo: Statens autorisasjonskontor for helsepersonell.

<http://www.sak.no/yrkesgruppe/Sider/vernepleier.aspx> (Lesedato: 01.05.15)

Utdanning- og forskningsdepartementet (2005) *Rammeplan for vernepleier utdanning*

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269377-rammeplan_for_vernepleierutdanning_05.pdf (lesedato 10.11.16).

Owren, Thomas og Trude Stenhammer (2013) *Når ordinære omgivelser hindrer og hemmer: sensoriske vansker hos personer med autismspekterdiagnose.*

Psykologi i kommunene nr.5 2013

file:///C:/Users/Datamaskin/Documents/Owren_og_Stenhammer_2013_Nar_ordinare_omgivelser.pdf