

Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Individarbeid og systemarbeid - to forskjellige verdener? - En kvalitativ studie av vernepleierens bevegelser i skolen

Individual and systematic work - two different dimensions? - A qualitative study of social educators movement in schools

Anja M.Lid og Håkon Espevik

Totalt antall sider inkludert forsiden: 39

Molde, 24.05.2023



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

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

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§16 og 36.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert, jf. høgskolens regler og konsekvenser for fusk og plagiat	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.
Personopplysningsloven skal meldes til Sikt for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av Sikt?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om
forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk,
REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Ingrid Johnsen Hogstad

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 godkjennelse.

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

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å

gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato: 23.05.2023

Antall ord: 8169

Forord

Denne oppgaven er avslutningen på vernepleierutdanningen vår ved Høgskolen i Molde, våren 2023. Oppgaven har blitt til i rykk og napp, der vi i skriveperioder har samarbeidet tett. Anjas engasjement og Håkon sine rolige refleksjoner har gjort oss til et godt team gjennom denne oppgaven. Prosessen har kostet både slit og frustrasjoner, men har også vært spennende, engasjerende og lærerik. Vi vil gjerne takke lederne i VIS for at vi fikk delta i prosjektet, og takk til våre tre medstudenter for utviklende gruppearbeid og gode diskusjoner. Takk også til våre respektive, som har tatt imot vår frustrasjon og gitt oss den tiden og det rommet vi trengte. En ekstra stor takk til vår veileder Ingrid Johnsen Hogstad for god støtte, tillit og oppmuntring. Ditt brennende engasjement og din store tiltro gav oss det pågangsmotet vi trengte for å bli ferdige.

“Det er i spenningsfeltet mellom individ og system sosialarbeideren jobber for å ivareta utsatte gruppers rett til et verdig og selvstendig liv” (Kokkin gjengitt i Nordlund, Thronsen og Linde 2015, 23).

Sammendrag

Denne oppgaven presenterer resultater fra en undersøkelse av hva vernepleiere ved 10 forskjellige skoler, 7 grunnskoler og 3 videregående skoler, gjør i løpet av sin arbeidshverdag. Synliggjøring av og økt kunnskap om hva vernepleieren gjør i skolen, kan gi viktige innspill og lette vurderingene om hvordan den enkelte skole kan nyttiggjøre seg av denne ressursen. Datamaterialet består av en logg fra hver skole samlet inn gjennom prosjektet "Vernepleieren i skolen". Loggene fra grunnskolen og videregående skole ble analysert hver for seg, men forskjellene som fremkommer kan begrunnes med strukturelle og lovmessige forskjeller. Ved å analysere loggene opp mot Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell har vi laget en oversikt over arbeidsoppgaver på individ-, gruppe- og systemnivå. Hovedfunnene viser at vernepleieren gjør arbeidsoppgaver på alle tre nivåene, men i betydelig større grad på individnivå. Selv om oppgaven viser at vernepleierne har kompetanse til å jobbe med individet, så er ytterste konsekvens av denne ubalansen at vernepleieren bidrar til ekskludering av enkeltelever. I lys av organisasjonsteori ser vi på hvordan skolens strukturer påvirker hvilke arbeidsoppgaver vernepleieren får. Til sist antyder funnene våre at vernepleieren innehar kompetanse og ressurser som skolen ikke nyttiggjør seg av.

Innhold

Innledning	1
Tidligere forskning om vernepleierens bevegelser i skolen.....	2
Forskningsspørsmål	4
Kunnskapsgrunnlag	4
Skolen som organisasjon.....	4
Forskjellen mellom grunnskolen og den videregående skolen	6
Teori om individ-, gruppe- og systemnivå.....	7
Metodedel	10
VIS prosjektet (Forskningsdesign)	10
Deltakere	10
Arbeidsprosess.....	10
Løpende protokoll og loggføring	11
Analyse	13
Resultat	14
Oppsummering	16
Drøfting	17
Rammer i skolen som organisasjon	17
Individnivå	19
Gruppenivå.....	21
Systemnivå.....	22
Konklusjon	23
Litteraturliste	26

Vedlegg:

Vedlegg 1: Funn i tabell

Innledning

Skolens overordnede formål kan deles i to, der det ene er fokuset på fag og læringsutbytter, mens det andre handler om å gjøre elevene i stand til å både sosialt og personlig møte livet (Magnus 2010). Opplæringsloven (1998) trekker frem at elevene skal ha kunnskap, ferdigheter og holdninger slik at de kan mestre egne liv og være deltakere i arbeidsliv og samfunn. Skolen har en viktig oppgave i å støtte elevens identitetsutvikling, skape et godt sosialt miljø på skolen, og legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner (NOU 2015:8). Elevene har en rett til å bli inkludert i skolen, uansett hvilke forutsetninger de har (Opplæringsloven 1998, Udir uå, NOU 2015:8). Denne inkluderingen vil sette grunnlag for et godt sosialt miljø på skolen, styrke de gode mellommenneskelige relasjonene, og påvirke hvem elevene blir videre i livet.

Skolens mål om inkludering og det faktum at elever har mange forskjellige og kompliserte utfordringer, setter press på lærerrollen og krever at rollen endres og tilpasses (Gjertsen, Hansen og Juberg 2018). Dette leder lærerrollen inn i tre kriser, autoritets-, kunnskaps- og sosial krise. Jørgensen gjengitt i Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) skriver at autoritetskrisen bunner i at det ikke lenger er automatikk mellom autoritet og utdanning og stilling. Kunnskapskrisen handler om at lærerne ikke lenger sitter med enerett på kunnskaper, mens den sosiale krisen, som er mest aktuell for vernepleiere, handler om at en lærer skal involvere seg i elevenes livssituasjoner, og skal klare å løse både sosiale og faglige oppgaver til det beste for eleven.

En vernepleier har kompetanse innen funksjonshemming, miljøarbeid, opplæring i selvhjelpsferdigheter og sosiale ferdigheter (Nordlund, Thronsen og Linde 2015). Owren og Linde (2020) fremhever også vernepleierens evne til å lage muligheter for inkludering og utvikling, kanskje spesielt rettet mot elever med funksjonsnedsettelse. Vernepleiere, som andre profesjonsutøvere, blir møtt med forventninger til både kompetanse, og den kritiske vurderingsevne som helsepersonell skal ha. Gjertsen, Hansen, og Juberg (2018) viser også til et dokumentert behov for å supplere lærerrollen, rettet mot et sosialpedagogisk behov. Med sosialpedagogisk behov mener vi tilrettelegging for elever, med fokus på det sosiale aspektet. Vernepleierens kompetanse gjør dem egnet til å være blant de yrkesgruppene som kan hjelpe lærerne gjennom den sosiale krisen.

Tidligere forskning om vernepleierens bevegelser i skolen.

Det finnes lite empiri på sosialarbeidere i skolen, men vårt litteratursøk gav noen resultater. Forskningen vi fant er presentert under. Tidligere forskning på feltet omhandler ikke spesifikt vernepleiere, men inkluderer også barnevernspedagoger og sosionomer, såkalte BSV-ere.

I 2018 gjorde Gjertsen, Hansen og Juberg en kvalitativ intervjustudie, der de gjennom intervjuer av mellomledere og BSV-ere, med hensikt å undersøke BSV-ernes rolle og status i skolen. Studien peker på at mangel på lovverk, og sentrale retningslinjer for hva en vernepleier skal gjøre i skolen, resulterer i uklare forventninger. Disse uklare forventningene svekker vernepleierens mulighet til å få en likeverdig formell posisjon som lærerne (Gjertsen, Hansen og Juberg 2018).

Fjell kommune ansatte fire miljøterapeuter ved fire skoler, for å drive forebyggende arbeid, øke trivsel og få et spesialpedagogisk fokus. Prosjektet ble evaluert gjennom et følgeforskningsprosjekt ved SINTEF. Mordal (2017) beskriver i prosessrapporten hvordan det i starten var tydelig at målet var at miljøterapeuten skulle jobbe med hele skolen. Men gjennom prosjektet skled målet ut og de endte med å jobbe stadig mer med oppfølging av enkeltelever. Det som i starten var det overordnede oppdraget, ble utydeligere underveis og uklarheter rundt praktisk implementering førte til fire ulike praksiser (Mordal 2017).

Nyhus, Myrbakken og Risløw (2014) har hatt en intervjuundersøkelse om bruken av sosial- og helsefaglig personell i tre ungdomsskoler, og viser til forskjellig bruk av medarbeiderne. Enten er de primært knyttet til enkeltindivider eller til forebyggende arbeid på hele skolen. De peker på at uklare rammer både fra statlig og skoleiernivå gjør at nå blir det opp til hver enkelt skoles ledelse å tolke og forhandle om arbeidsoppgaver. Dermed oppstår det forskjeller i hvordan slikt personell nyttiggjøres i skolen.

Peter Magnus (2013) undersøkte gjennom en spørreundersøkelse hvilke arbeidsoppgaver og arbeidsforhold BSV-ere utførte og opplevde i grunnskolen. Undersøkelsen skiller mellom yrkesgruppene og det fremkommer at vernepleiere bruker mest tid på gruppene “barn med generelle lærevansker” og “barn med lidelser innenfor Autismespekteret”

(Magnus 2013). Han peker på at vernepleiere jobber mye med enkeltindivider, mer utenfor enn inne i klasserommet og at dette er til hinder for arbeid på systemnivå.

Som nevnt omhandler tidligere forskning ofte BSV-ere og ikke spesifikt vernepleiere. Mye av forskningen baserer seg også på data innhentet gjennom intervju eller spørreskjema. Intervju som metode kan ha flere utfordringer og ulemper. Hvor åpent eller lukket spørsmålene er, om det gjennomføres i person, via media eller skriftlig, hvordan den som blir intervjuet tolker spørsmålene og hvilken kunnskap og fokus de har (Tjora 2017). I tillegg tolker forskeren svarene man får og til sammen kan dette føre til at forskjellige forskere vil sitte igjen med ulike data selv fra samme gruppe informanter (Stokken, Andenes, Båtevik og Folkestad 2022).

Selv om det uttrykkes et behov for en vernepleiers kompetanse i skolen, vet vi fortsatt lite om hvordan vernepleierens kompetanse blir benyttet og hva vernepleieren faktisk gjør av arbeidsoppgaver i dagens skole. Denne kunnskapsmangelen om vernepleiere i skolen kan hindre utvikling av skolesystemet, og tilpasning til skolens andre ansatte. I ytterste konsekvens kan det at elever ikke får den hjelpen de har krav på og trenger, føre til at flere elever faller ut av skolen, og ikke når sitt fulle potensial og ikke finner sin ønskede rolle i samfunnet. For å kunne fylle litt av dette kunnskapshullet ble det gjennom forskningsprosjektet "Vernepleieren i skolen" (VIS) gjennomført systematiske observasjoner og loggføringer av hva vernepleiere gjør. VIS- prosjektet skaper kunnskap som kan bidra til å belyse og utvikle vernepleieren som profesjon i skolesammenheng.

Arbeidet med loggene fra skoleåret 21/22, tidligere forskning og opplevelser fra praksis gjorde oss oppmerksom på sider ved vernepleierens arbeid som vi ville undersøke mer systematisk. Blant annet at vernepleierne i grunnskolen og videregående utfører forskjellige arbeidsoppgaver og at arbeidsoppgavene i stor grad er individrettet. Samfunnet vårt er inndelt i lag eller nivåer slik Bronfenbrenner beskriver i sin økologiske utviklingsmodell. Disse nivåene er tydelige både i høgskolen i Molde sin arbeidsmodell for vernepleiere (VerA) og i Brask, Østby og Ødegård (2016) sin kjerne rollemodell. Resultatet fra loggene ble derfor først delt mellom grunnskole og videregående skole og deretter med hjelp av Bronfenbrenners modell delt inn i individ-, gruppe- og systemnivå.

Forsknings spørsmål

Med dette som bakteppe ønsker vi å videre belyse hvilke arbeidsoppgaver vernepleieren gjør i skolen. Synliggjøring av og økt kunnskap om hva vernepleieren gjør i skolen, kan gi viktige innspill og lette vurderingene om hvordan den enkelte skole kan nyttiggjøre seg av denne ressursen. Til det beste for organisasjonen og for elevene. Problemstillingen blir derfor: *Hvilke arbeidsoppgaver gjør vernepleieren i skolen som organisasjon?*

Ved å analysere de ti loggene som er samlet inn gjennom VIS-prosjektet, håper vi å kunne svare på forskningsspørsmålet: *Hvilke arbeidsoppgaver gjør vernepleieren i grunnskolen og vernepleieren i videregående skole?*

For å få en dypere oversikt over hvordan vernepleierens arbeid er fordelt og lettere kunne se mulige konsekvenser av arbeidsfordelingen, skal vi se på oppgavene opp mot nivåene individ-, gruppe- og system. Forsknings spørsmål: *Hvordan er arbeidsoppgavene fordelt mellom nivåene individ, gruppe og system?*

For å kunne svare på problemstillingen vår fortsetter oppgaven med en teoretisk redegjørelse av skolen som organisasjon og Bronfenbrenners utviklingsmodell.

Kunnskapsgrunnlag

Skolen som organisasjon

Det finnes mange måter å se på skolen som organisasjon på, men det er en kompleks og sammensatt virksomhet, med mange involverte aktører og et bredt spekter av oppgaver og mål. "En organisasjon er et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål." (Mintzberg i Jacobsen og Thorsvik 2019, 16).

Organisasjoner kan oppfattes som produksjonssystemer, som leverer det omgivelsene etterspør. Forutsetningen for produksjonen er tilgang på ressurser, noe som setter organisasjonen i et gjensidig avhengighetsforhold med omgivelsene. Skolens organisasjon består av en formell struktur hvor arbeidet er systematisert ut fra mål og strategier, men består også av uformelle faktorer som maktforhold og organisasjonskultur (Jacobsen og Thorsvik 2019). Alle skoler skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ

ledelse, der rektor er øverste leder (Opplæringsloven, § 9-1, 1998). Skolens rammer og læreplanverk bestemmes politisk og administreres fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Noe som bekrefter skolen som en hierarkisk oppbygd organisasjon, med politisk makt øverst, til rektor som lokal leder og med lærere og andre ansatte nederst.

Det som ofte fremheves som skolens viktigste oppgave er læring av faglige kunnskaper og ferdigheter (Skaalvik og Skaalvik 2018). Utdanningsdirektoratet (Udir, uå) presiserer at elevene skal møtes med ambisiøse, men likevel realistiske forventninger og skal ende i tilpasset undervisning for hver enkelt uansett forutsetninger. Skolen skal fokusere på å fremme lærere og elevers dannelse gjennom respekt, tillit, krav og utfordringer (Opplæringslova, § 1, 1998). Dette gjelder alle elever og det presiseres at undervisning, uansett tilpassing eller spesialundervisning, så langt som mulig skal gis innenfor fellesskapet. Både for å avdekke, men også for å tilrettelegge for alle, får lærerne god støtte fra andre yrkesgrupper (Udir, uå). Innholdet i skolen bestemmes politisk ut fra press fra ulike interessegrupper, antagelser om hva storsamfunnet trenger og tradisjoner. Med et slikt forhåndsbestemt innhold settes det begrensninger for i hvor stor grad elevenes behov og interesser får påvirke (Skaalvik og Skaalvik 2018).

Etter HVPU-reformen i 1991 og nedleggingen av spesialskolene i 1992, ble mangfoldet skolen skulle forholde seg til langt større enn tidligere (Gjertsen, Hansen og Juberg 2018). Og omtrent 20% av barn i skolen har behov for særlige betingelser og ekstra hjelp (Backmann og Haug gjengitt i Gjertsen, Hansen og Juberg 2018). Som en følge av “New Public Management”-tankegang har skolen sett en dreining mot mer evidensbaserte kunnskaper og praksiser, og har sammen med norske middelmådige resultater på den internasjonale PISA-undersøkelsen ledet til reformer som Kunnskapsløftet i 2006 (Gjertsen, Hansen og Juberg 2018). Dette, sammen med blant annet økt fokus på lærernes pedagogiske praksis og elevenes læring, har gitt økte resultater på PISA-undersøkelsen i 2016. Men baksiden er en dobling i antall elever som rapporterer at de ikke passer inn, er ensomme eller holdes utenfor i skolen i dag, kontra 2003 (Gjertsen, Hansen og Juberg 2018).

Skolens målsetting bygger altså på regjeringens mål om at uansett sosial bakgrunn så skal alle ha lik mulighet til å nå sine mål og utvikle sine evner. Dette øker kravene til kvaliteten

på skolen og gir dem en rolle i utjevning av sosiale forskjeller. Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) hevder at utdanning er nøkkelen til å bli en aktiv samfunnsdeltaker og arbeidstaker og til mestring i hverdagen. Samt at kjennetegnene på et godt utdanningssystem er god kvalitet utdanning fra barnehagen, via grunnskolen og videregående opplæring til gratis høyere utdanning (St. meld. nr 31 (2007- 2008)).

Forskjellen mellom grunnskolen og den videregående skolen

Selv om både grunnskolen og den videregående skolen skal være gratis og tilgjengelig for alle (Opplæringsloven 1998), er det også flere elementer som skiller dem fra hverandre. I grunnskolen blir man automatisk plassert på den skolen som fysisk befinner seg nærmest og man havner i klasse med de barna som er født samme år. Opplæringen skal gjennomføres på 10 år, der målet er en grunnkompetanse og vurdering som setter grunnlag for inntak til videregående skole (Opplæringsloven, §2-1, 1998).

I overgangen til den videregående skolen har man mulighet til å søke den utdanningslinjen man ønsker seg, selv om den ikke befinner seg avstandsmessig nærmest (Opplæringsloven, §3-1, 1998). Gjennomføringen av opplæringen varierer mellom utdanningsvalgene, der man enten går tre år på skolen, eller to år på skolen og to år i bedrift. Man har rett på tilgang på videregående opplæring til det året man fyller 24, og man kan endre utdanningsvalg underveis (Opplæringsloven, §3-1 og §3-3, 1998). Klassene er dermed ikke inndelt i forhold til alder, men fordelt ut fra ønsket utdanning, hvor langt man har kommet i utdanningsløpet og hva som er målet med utdanningen.

Det er også mulig å bruke inntil fem år på å nå målene for de to årene i skole før man går ut i opplæring i bedrift. Man kan også starte opplæring i bedrift tidligere og bruke lengre tid på målene der (Opplæringsloven, §3-1, 1998). Hvor stor grad av måloppnåelse enhver skal ha avgjøres underveis og man har krav på et kompetansebevis som dokumenterer hva du har oppnådd uansett. Det er også mulighet til å heve og senke målkravene underveis. Ligger det utfordringer til grunn som vanskeliggjør faglig kompetanse, skal fylkeskommunen tilby annen opplæring (Opplæringsloven, §3-1, 1998). For noen elever i videregående skole er målet å gi mestring og inkludering med fokus på voksenliv, ADL ferdigheter og alternativ supplerende kommunikasjon (ASK).

Teori om individ-, gruppe- og systemnivå.

I 1979 gav U. Bronfenbrenner ut boken *The Ecology of Human Development*, som forklarer individets utvikling i forhold til dets relasjon og interaksjon med omgivelsene. Bronfenbrenner utviklet sine teorier så lenge han levde og i sine senere arbeider har han tatt med i betraktningen at vår personlighet og arv også spiller en rolle. Hovedfokuset hans var barnets utvikling, og utvikling er en livslang prosess som reflekterer individets forståelse av omgivelsene og sin egen plass i disse. Han sammenlignet individets omgivelser med en russisk dukke, altså lag på lag utenpå hverandre.

I tråd med Bronfenbrenner sitt fokus står individet i senter av modellen hans (Figur 1). Det første laget er Mikrosystemet, som defineres slik;

Et mikrosystem er et mønster av aktiviteter, sosiale roller og mellommenneskelige relasjoner. Dette mønsteret opplever den utviklende personen i et gitt miljø med bestemte fysiske, sosiale og symbolske trekk. Disse trekkene oppmuntrer, tillater eller begrenser engasjement i vedvarende og tiltakende mer kompleks interaksjon med, og aktiviteter i de umiddelbare omgivelsene (Bronfenbrenner 1994 gjengitt i Gulbrandsen 2017, 54).

Vi fødes inn i vårt første mikrosystem, nemlig familien. Etter hvert som vi vokser og utvikler oss, utvides vår verden med flere mikrosystemer. Først vår utvidede familie, som tanter, onkler og besteforeldre. Deretter videre med barnehage, venner, naboer, fritidsaktiviteter og skolen (Gulbrandsen 2017). Skoleklassen er eksempel på et mikrosystem vi tilbringer mye tid i.

Det andre laget er Mesosystemet, som defineres slik;

Et mesosystem omfatter forbindelsene mellom to eller flere miljøer som den utviklende personen deltar aktivt i (slik som, for et barns vedkommende, forbindelser mellom hjem, skole, jevnaldrende i nabolaget) (Bronfenbrenner 1979 gjengitt i Gulbrandsen 2017, 59).

I det man starter i første klasse vil skolestarten representere det Bronfenbrenner kaller en økologisk overgang, en endring av rolle eller overgang til et nytt miljø. Men det skapes også et mesosystem som knytter hjemmet sammen med skolen (Gulbrandsen 2017). Den

første og mest åpenbare linken mellom skolen og hjemmet er eleven selv. Men det kan også dannes kontaktpunkter utenom eleven, som mellom foreldrene og lærer. Men også indirekte kontakt, som offentlige opplysninger kan gi foreldrene informasjon om det miljøet eleven skal inn i. Foreldremøter og foreldrekvelder er eksempel på bevisste tiltak for å etablere og styrke mesosystemer (Gulbrandsen 2017).

Det tredje laget er Eksosystem, som defineres slik;

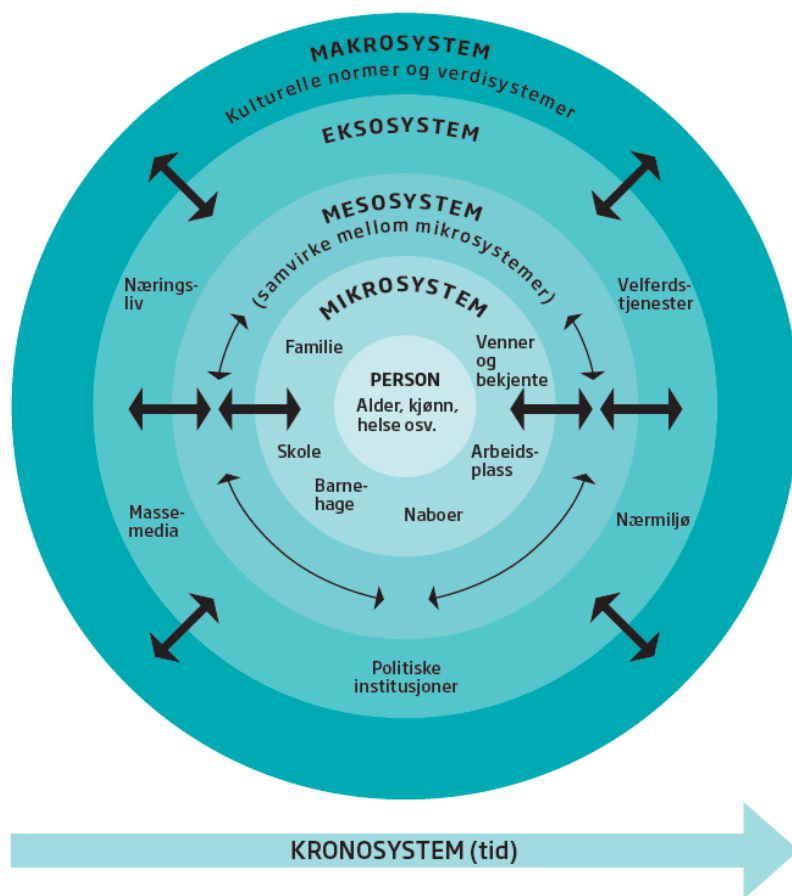
Eksosystemet utgjøres av forbindelser og prosesser som finner sted mellom to eller flere miljøer der minst ett ikke har den utviklende personen som deltaker, men som likevel indirekte påvirker prosesser i et miljø som omfatter fokuspersonen (Bronfenbrenner 1993 gjengitt i Gulbrandsen 2017, 60).

Det mest brukte eksempelet om man regner barnet som individet innerst, er foreldrenes arbeidsplass. Det er ofte en arena som påvirker barnets og familiens vilkår, uten at barnet selv deltar i det miljøet (Gulbrandsen 2017). I skolesammenheng er hjelpetjenesten PPT og barneverntjenesten eksempler på eksosystemer, da de ofte bare indirekte påvirker barnets utvikling (Vogt 2016).

Det fjerde og siste laget er Makrosystemet, som defineres slik;

Makrosystemet refererer til de overensstemmelser vi finner (eller kunne finne) i form og innhold i lavereordens systemer (mikro-, meso-, ekso-) på kultur- eller subkulturnivå, sammen med ethvert trossystem eller ideologi som skaper grunnlag for slike overensstemmelser (Bronfenbrenner 1979 gjengitt i Gulbrandsen 2017, 62).

Makrosystemet ligger dermed ikke utenpå de andre systemene, men gjennomsyrrer de andre systemene sine prosesser. Man kan se på makrosystemet som stabiliserende i den grad det bidrar til å opprettholde velkjente sosiale mønster og normer (Gulbrandsen 2017). Systemet er ikke så rigid som det kan fremstå, men det er likevel en tidkrevende prosess å endre samfunnets normer, regler og lover (Gulbrandsen 2017). Man kan se på hvilken som helst av de andre systemene gjennom makrosystemet. I skolen sees det blant annet gjennom overordnede lover som Opplæringsloven og tilhørende læreplaner. Men også gjennom samfunnets forventninger til rolleforståelsen når man møtes i rollen som lærer og elev.



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, Helsedirektoratet 2015.

Det er lite empirisk forskning rundt sosial- og helsefaglig personell i skolen, deriblant vernepleiere. Det er tilsynelatende et gap mellom hva elevene på skolen har krav til av oppfølging og utbytte, og hva lærerprofesjonen har kompetanse til å håndtere og oppfylle (Nyhus, Myrbakken, Risløw 2014). Det er et behov for mer empirisk forskning rundt medarbeidere på skolen, for å minske dette gapet. Det at vi kan bruke eget datamateriale har vært avgjørende for å kunne skrive og produsere denne bacheloren. Metoden vi har valgt for å få størst mulig kvalitet ut av datamaterialet er en blanding av løpende protokoll og loggføring, som forklart videre i oppgaven.

Metodedel

VIS prosjektet (Forskningsdesign)

Oppgaven er basert på datamateriale fra prosjektet “Vernepleieren i skolen”. Vår rolle i forskningsprosjektet har vært forskningsassistenter hvor det har vært innhentet kvalitative data via intervju, observasjoner, og logger. Prosjektet er et godkjent forskningsprosjekt av Sikt (tidligere NSD) med referansenummer 620100. Det er derfor benyttet eget empirisk datamateriale i denne oppgaven. Prosjektet startet i 2021, og det blir brukt datamateriale fra hele prosjektperioden fordelt på 5 logger innhentet skoleåret 21/22 og 5 logger fra 22/23. Vi har gjennomført fordypningspraksis på to forskjellige grunnskoler, og våre registreringer av hva vernepleieren gjorde hver dag, er en del av de ti loggene som utgjør datagrunnlaget i oppgaven. Gjennom praksis ble det observert blant annet samspill med eksterne og interne samarbeidspartnere, og samspill med enkeltelever og grupper av elever. Det er ikke samlet inn data om elever eller som kan identifisere elever.

Deltakere

Gjennom prosjektet er det totalt gjennomført ti loggføringer fra ulike skoler, fem fra 2022 og fem fra 2023. Tre av disse er fra videregående, og syv er fra grunnskolen. Disse loggføringene er av hva den observerte vernepleieren gjør i løpet av arbeidsdagen sin, hver dag i 10 uker. Observasjon og loggføring av hva en vernepleier gjør i løpet av arbeidsdagen sin, vil kunne gi svar på problemstillingen “hva gjør en vernepleier i skolen”. Da de siste to informantene ikke har kommet med ny informasjon, ble det konkludert med at ti forskjellige loggføringer av ti forskjellige vernepleiere er tilstrekkelig antall informanter. Når ny empiri ikke tilfører nye momenter, kan det tyde på at det er oppnådd en metning (Tjora 2017).

Arbeidsprosess

Denne bacheloroppgaven er skrevet av Anja og Håkon i et nært samarbeid. Vi begynte å skrive vinteren 2022, altså før vi hadde samlet eget datamateriale. Oppstarten ble derfor med datamaterialet innsamlet skoleåret 21/22. Følgene er at ingen deler av oppgaven kunne ferdigstilles før etter at alle dataene var innsamlet i mars 2023. Vi har hatt fokus på

fleksibilitet gjennom oppgaven, da vi begge har jobbet med alle deler av oppgaven. Vi har møttes og jobbet i fellesskap på høgskolen, da har vi benyttet anledningen til å diskutere nøyere hvilke retninger vi vil oppgaven skal ta, hvilke teorier som er relevante, og hva funnene våre betyr. Det å møtes fysisk har også økt motivasjonen.

Løpende protokoll og loggføring

Siden halvparten av datamaterialet er innsamlet skoleåret 21/22, startet innhenting av resultatene før dette årets praksis begynte. Forskningsassistentene hadde fått beskjed om å holde fokus på vernepleierens arbeidsoppgaver, men hadde selv fått velge hvilken form loggen skulle ha og hvor detaljert den skulle være. Noen hadde form som en beskrivende tekst, nærmest som en dagbok, mens andre dokumenterte hva vernepleieren gjorde, ned på 5 minutters nivå. Dette gjorde arbeidet med å hente ut sammenlignbare data ekstra krevende. Med utgangspunkt i dette produserte vi et skjema som ble standard for loggene i 22/23. Vi fikk også drøftet med våre medstudenter angående viktigheten av ordene vi velger på arbeidsoppgavene i loggen, samt det å konsekvent og kalle den samme arbeidsoppgaven for det samme gjennom hele perioden. Her er et eksempel på bruken av det skjemaet vi lagde:

Oppgave	Sted	Aktører	Tid	Merknad
Oppfølging klasse	Klasserom	Vernepleier, lærer og elever	3 timer	Tilgjengelig for elever
Inspeksjon	Ute	Vernepleier, lærere og elever	10 min	Tilgjengelig for elever
Oppfølging enkelt elev	Grupperom	Vernepleier og elev	45 min	Alternativ undervisning, hjelp med fagstoff

Skjemaet bygger på en blanding av løpende protokoll og loggføring. Løpende protokoll gjøres i situasjonen, og kravet til tid, uavbrutt fokus og kapasitet til å føre fortløpende, gjør det til en krevende metode. Men den egner seg godt til å fokusere på reaksjoner, relasjoner og arbeidsoppgaver (Damsgaard 2003). Der løpende protokoll er strukturert og ofte blir ført i et forhåndslaget skjema er loggføring regnet som en usystematisk metode som ikke krever et bestemt skjema (Damsgaard 2003). Med logg så skriver man ned hendelsene etter at de har hendt, så metoden stiller krav til hukommelse og egen opplevelse av

hendelsen. Derimot er det praktisk når man ikke kan notere eller være til stede hele tiden (Damsgaard 2003). Begge metodene er tilpasset målet, men for å få sammenlignbare data det var viktig for oss å innføre strukturen som løpende protokoll gir.

Kapasitetsutfordringen med å skrive fortløpende ble unngått med observasjon og føring i etterkant slik man gjør med en logg. Det blir altså brukt det mest hensiktsmessige fra både løpende protokoll og loggføring, for å tilrettelegge slik at nedskrivninga av observasjonene blir mest mulig rett, men også praktisk for observatøren. Det la også grunnlag for data som er lettere å sammenligne i etterkant.

Gjennom observasjon lytter man, ser hva som skjer, og kan lettere få et overblikk. Det er nødvendig å bruke observasjon som metode, for å da studere selve arbeidspraksisen (Tjora 2017). For å få nok observasjonsdata til å svare på problemstillingen vil vernepleieren bli kontinuerlig observert gjennom arbeidsdagen. Ti uker med logg vil kunne gi et bredt bilde med rom til å fange opp variasjoner i vernepleierens arbeidshverdag.

Loggføringen har vært mulig å gjennomføre fordi vi som forskningsassistenter og praksisstudenter har vært til stede på praksisstedet og fulgt vernepleierens arbeidsoppgaver og bevegelser. Kombinasjonen av roller i denne situasjonen kan føre til vanskeligheter med å holde helt kontroll over rollen sin, da situasjonen en observerer konstant utspiller seg. Vi opplevde å bli dratt inn i situasjonen bare ved å være i nærheten, da både elever, andre ansatte og vernepleier henvendte seg til oss og dro oss inn som deltakere. Det er vanskelig å alltid være “en flue” på veggen, derfor vil det å innta det Tjora (2017) kaller en interaktiv rolle som observatør i dette tilfellet være det mest hensiktsmessige. En interaktiv observatørrolle vil si å prøve å være utenfor den observerte situasjonen, men oppføre seg naturlig hvis en blir dratt inn i situasjonen. I denne rollen er observasjonen synlig, og vedkommende skal være klar over at han eller hun blir observert (Tjora 2017).

Vernepleieren blir observert gjennom hele arbeidsdagen, og på alle arbeidssteder. Dette gjør at det blir en dynamisk observasjon (Tjora 2017). Vi observatører er et fremmed element i de ulike situasjonene vi observerte, men dette har trolig ikke en konsekvens siden vernepleieren ville gjort det samme som om vi var der eller ikke. En utfordring for observatøren kan være det Tjora (2017) omtaler som uttrykksmessig drukning. Det oppstår når inntrykkene blir så mange at man ikke får med seg alle detaljer som kan være viktige. Å være i en helt ny situasjon, og samtidig måtte notere og huske på en dokumenterende og

faglig måte, er krevende (Tjora 2017). Det er da veldig viktig å fokusere på det som er relevant for studien, i dette tilfellet hva vernepleieren gjør.

Analyse

Vi startet med å systematisk skrive ned alle de forskjellige oppgavene fra alle loggene, inn i et skjema. På bakgrunn av forskningsspørsmålet vårt, om det er forskjell på arbeidsoppgavene mellom grunnskolen og videregående skole, ble dette delt ved innføring i skjema. Der oppgavene er gjentakende eller forstås som det samme, er de gjengitt kun en gang. Vi har som eksempel valgt å gjengi loggføringer som hjelpe enkeltelev, undervise enkeltelev, følge enkeltelev som en oppføring, oppfølging av enkeltelev. Det er heller ikke noe felles tradisjon for navn på møter, verken i grunnskole eller videregående skole, listen blir derfor lang selv om det kan tolkes dit at flere av møtene egentlig er det samme. Vi har valgt å sortere dem i tre kategorier, en for møter der representanter for de fleste av skolens inndelinger er til stede eller der alle ansatte er invitert. En for møter mellom personer som samarbeider tett, for eksempel ansatte på samme trinn eller mellom spesialpedagogene og assistentene. Til sist er det en kategori for tverrfaglige møter som inkluderer instanser utenfra, som PPT, barnevern, psykisk helseteam eller Nav.

Det har også vært en utfordring at forskningsassistentene, i vår tolkning, ikke konsekvent har kalt den samme arbeidsoppgaven for det samme. Flere av loggene viser tydelige tegn til at vernepleieren følger en fast timeplan gjennom ukene. Men noen plasser finner vi en time beskrevet som, følge enkeltelev til svømmehall, neste uke samme tidspunkt sier loggen, følge enkeltelever til aktivitet utenfor skolen. Erfaringer fra praksis og vår egen forforståelse av arbeidsoppgavene har dermed vært styrende for tolkningen som har skjedd mellom loggene og vårt resultatskjema. Oppgavene er grovt sortert slik at oppgaver som ligner står sammen, noe som letter lesbarheten og gjør det enklere å se sammenhenger mellom grunnskolen og videregående skoler (Vedlegg 1).

Til sist brukte vi Bronfenbrenners utviklingsmodell, som vi tidligere har beskrevet, til å dele alle arbeidsoppgavene inn i nivåene individ-, gruppe- og system. I datamaterialet vårt tolker vi enkelteleven som kjernen i Bronfenbrenner sin utviklingsmodell. Så alle arbeidsoppgaver der vernepleieren jobber direkte med, eller holder fokus kun på enkelteleven, har vi lagt under kategorien individnivå.

Bronfenbrenner beskriver skoleklassen som et mikrosystem. Vi har valgt å forholde oss til alle arbeidsoppgaver som inkluderer flere elever som et mikrosystem. Alle disse arbeidsoppgavene er derfor sortert i nivået gruppe, uansett størrelsen på gruppen. Dermed får man en spredning i størrelse på arbeidsoppgavene fra veiledning av små grupper via observasjon og undervisning i hel klasse, til inspeksjon i skolegården med hele skolen til stede. På denne måten blir vernepleieren en aktiv deltaker i Bronfenbrenners mesosystem og linken mellom enkelteleven og dets grupper og skolearenaer. Samtidig blir vernepleieren også mellomledet over i eksosystemet.

I eksosystemet er ikke eleven en aktiv deltaker, men prosessene som skjer der påvirker deres skolehverdag. Vi forstår derfor eksosystemet som det samme som systemnivå. I denne kategorien havner dermed alle arbeidsoppgavene som ikke direkte involverer elever, men likevel dreier seg om samarbeid, planlegging og møtevirksomhet som omfatter systemet rundt eleven.

Enkelte av arbeidsoppgavene er utfordrende å plassere. Utdeling av medisiner har vi valgt å plassere i kategorien individ fordi loggføringen gir inntrykk av at det ble levert ut direkte til den enkelte elev. Men vernepleieren har også medisinkompetanse nok til at de kunne oppbevart og administrert utlevering til mange elever, da ville arbeidsoppgaven passet bedre på systemnivå. Ingen av loggene lister "elev" som møtedeltaker, vi har derfor valgt å kategorisere alle loggførte møter som systemnivå. Derimot er arbeidsoppgaven "følge elev på møte", kategorisert på individnivå. "Innsamling av mobiltelefoner" var også utfordrende, da man samler telefoner fra alle enkeltelever, men i en klasseromssituasjon. Siden bestemmelsen om at ingen får ha mobiltelefon er tatt på systemnivå, og påvirker elevenes hverdag uten at elevene har fått påvirket, valgte vi å legge oppgaven til systemnivået. Videre følger resultatet av denne fordelingen.

Resultat

Tabellen under viser arbeidsoppgavene, hentet fra vedlegg 1, fordelt på nivåene individ-, gruppe- og system. Vi har valgt å beholde skillet mellom grunnskole og videregående, for å fange opp eventuelle forskjeller her også.

Grunnskole

Individnivå	Gruppenivå	Systemnivå
Veiledning av student Inngrep fysisk konflikt Leting etter elev Følger enkeltelev ut ved skoleslutt, mellom timer, og i friminutt Inspeksjon av enkeltelev i friminutt, og kantine. Oppfølging enkelt elev i <ul style="list-style-type: none"> • Klasserom • Skitur • Gymsal • Kino • Friminutt • Svømmehall Alternative timer Alternative dager Tar imot elever ved skolestart Av- og påkledning enkelt elev Samtaler enkelt elev Følge enkelt elev på møter Observasjon/vurdering under tilrettelagt prøve Utdeling av medisin	Inspeksjon <ul style="list-style-type: none"> • skolestart • friminutt • matpause • bussvakt Veiledning gruppe Observasjon av gruppe i og utenfor klasserom Observasjon av hel klasse Omvisning av skolen for elever Konsert med hele skolen Undervisning Lærervikar SFO Leksehjelp	SMS og telefonsamtale med hjem Føring av logg IOP Planleggingstime Kurs Oppfølging/kartlegging mobbing Innsamling av telefoner Faglig dialog, refleksjon, og drøfting med kolleger Stor gruppe/Alle ansatte møter Liten gruppe/nært samarbeid møter Tverrfaglig møter

Videregående skole

Individnivå	Gruppenivå	Systemnivå
Veiledning enkelt elev Samtale enkelt elev Telefonsamtale enkeltelev Elevsamtale Veilede med ADL-ferdigheter Følge til arbeidspraksis Følge til møte Oppfølging av enkelt elev i <ul style="list-style-type: none"> • Klasserom • Grupperom Tilsyn friminutt Veiledning student Bistand helserelatert Fast individuell samtale	Lærervikar Undervisning i klasse Oppfølging av klasse Oppfølging av gruppe i klasserom Oppfølging av gruppe utenfor klasserom Aktivitet i hel klasse Elevbedrift Praktisk arbeid Aktivitet Gangvakt	Voldsrisikovurdering av elev IOP Kurs Plantid Dokumentasjonsarbeid Telefonkontakt med eksterne instanser Refleksjons og drøfting med kolleger Stor gruppe/Alle ansatte møter Liten gruppe/nært samarbeid møter Tverrfaglig møter

Funnene våre i tabellen over svarer på forskningsspørsmålet vårt: *Hvordan er arbeidsoppgavene fordelt mellom nivåene individ, gruppe og system?* Dette systematiske oppsettet av arbeidsoppgavene i individ-, gruppe- og systemnivå viser at både i grunnskolen og videregående er individkategorien størst. Alle arbeidsoppgavene er gjengitt i skjemaet bare én gang, men den enorme forskjellen i arbeidsmengde fremkommer ikke. Dermed vises det ikke tydelig at hele vernepleierens arbeidsdag kan bestå av å følge opp enkeltelev(er) og av SFO, bare avbrutt av de mer situasjonsavhengige oppgavene på gruppenivå, slik som alternative dager, konsert eller lærervikar. Arbeidsoppgavene på systemnivå er mange, men de fleste innebærer få faktisk brukte arbeidstimer.

Tabellen i vedlegg 1 svarer på forskningsspørsmålet vårt: *Hvilke arbeidsoppgaver gjør vernepleieren i grunnskolen og vernepleieren i videregående skole?* Funnene våre viser, både i vedlegg 1, men også enda tydeligere i tabellen over, at vernepleieren i grunnskolen gjør andre arbeidsoppgaver enn vernepleieren i videregående skole. Den mest åpenbare forskjellen ligger i grunnskolens SFO og videregående sine samarbeidspartnere. De fleste barn i lav barneskolealder får i dag tilbud om å delta i SFO. I det barn blir eldre, men likevel trenger tilsyn etter skoletid får noen fortsatt tilbud gjennom skolen til de når ungdomsskolealder. Etter dette er det ofte andre kommunale instanser som tar over dette ansvaret fra skolen, som bo- og habilitering eller lignende. Forskjellene vises også på møteavviklingen, der flere eksterne instanser blir skolens samarbeidspartnere på videregående. I loggene fra videregående skole finner vi telefonsamtaler og møter med boliger (bo- og habilitering), arbeidsplasser og NAV. Vi mener at forklaringen på disse forskjellene kan ligge i den lov og struktur forskjellen som er redegjort for tidligere i denne oppgaven. Dette forskningsspørsmålet og denne forskjellen mellom grunnskole og videregående blir ikke videre diskutert, og vi vil ikke lenger skille så tydelig mellom grunnskole og videregående.

Oppsummering

Vernepleieren arbeider både på individ-, gruppe- og systemnivå, men hovedvekten av arbeidsoppgavene er på individnivået. Minst arbeid blir utført på systemnivå. Vi har valgt å ikke ta med tid i disse skjemaene, selv om vi har observert og registrert tidsbruken på hver arbeidsoppgave i loggene. Tiden brukt ville ha vist større forskjell på arbeidsoppgaver

enn det vises nå, men vi valgte det vekk for å begrense oppgaven. For eksempel er vernepleierens medisinkompetanse dokumentert brukt én gang, men har like stor plass på skjemaet som IOP arbeid, som kan være én gang i uken. Ut over noen ytterst få oppføringer som inneholder refleksjon sammen med kolleger, er det ikke dokumentert i noen av loggene at vernepleieren driver med kollegaveiledning. Videre i oppgaven drøfter vi disse funnene opp mot teori og problemstillingen vår.

Drøfting

Her vil vi drøfte problemstillingen vår: *Hvilke arbeidsoppgaver gjør vernepleieren i skolen som organisasjon?* Vi starter med å se på hvem som egentlig avgjør hvilke arbeidsoppgaver vernepleieren i skolen gjør, og hvordan skolen som organisasjon påvirker dette. Deretter tar vi for oss nivåene individ-, gruppe- og system, og drøfter opp mot teorien både positive og negative konsekvenser av den fordelingen vi fant i loggene.

Rammer i skolen som organisasjon

Våre funn lister mange arbeidsoppgaver, på alle de tre nivåene, og gjennom erfaring fra praksis er vårt inntrykk at det er stor variasjon mellom skolene i hvordan de bruker vernepleierens kompetanse. Så hvem avgjør egentlig hvilke arbeidsoppgaver vernepleieren får?

Skolen ble tidligere i oppgaven presentert som en hierarkisk organisasjon, der rektor er øverste lokale leder, etterfulgt av lærere og deretter skolens andre ansatte som assistenter og BSV-ere. Skoleorganisasjonen og dets lærere er også regulert gjennom et omfattende lov- og avtaleverk. Dette hierarkiet og lov- og avtaleverk påvirker hvordan og hvilke arbeidsoppgaver vernepleierens gjør.

Vernepleieren er en ny mindretalls profesjon i skolen, og uten lovregulering eller instruks, er det opp til hver enkelt skoleleder, i samarbeid med vernepleieren, å avgjøre hvordan man ønsker å bruke vernepleierens kompetanse (Magnus 2010 og Gjertsen, Hansen og Juberg 2018). Ut fra mangelen på lovregulering av vernepleierens tilstedeværelse i skolen, gir det mening at toppen av hierarkiet har ansvaret for kompetansefordelingen i

organisasjonen. Mangelen på sentrale rammer gir skoleledelsen mulighet til å oppnå en kompetansefordeling til det beste både for skolen som organisasjon og til det beste for elevene.

Muligheten til å i samhandling komme frem til hvilke arbeidsoppgaver vernepleieren skal utføre, blir påvirket av flere elementer. Lederens kunnskap om kompetansen til det personellet som står til rådighet, i hvor stor grad lederen er innstilt på samarbeid, hvilken utdanning og ståsted lederen selv har, hvilke behov skolelederen har identifisert og innstilling til eventuell nytenking, er alle elementer som vil ha betydning. Denne typen samhandling er krevende og tar tid, krefter og involverer ofte nytenkning (Nyhus, Myrbakken, Risløw 2014). På den andre siden gir dette rom for at det som Skau (2013) beskriver som personlig kompetanse, får være med å danne grunnlag for en stilling som er personlig tilpasset. Selv om det da stiller krav til at vernepleieren kjenner sine ønsker og personlige kompetanse og klarer å formidle dette tydelig til lederen. Ønskede arbeidsoppgaver må også stemme overens med de behovene lederen har lagt til grunn for en ansettelse av vernepleier.

Når profesjoner forhandler og fordeler rettigheter og ansvar for arbeidsoppgaver mellom seg, kalles det jurisdiksjon (Magnus 2010). Teorien bak begrepet kommer fra Abbot, som peker på at denne fordelingen ikke bare blir gjort gjennom formelle bestemmelser, men også mens arbeidet pågår lokalt på arbeidsplassene. Den profesjonen som er tildelt mest jurisdiksjon er den som har mest innflytelse på hva arbeidet skal dreie seg om. Som plattform for denne jurisdiksjonen kreves en felles arena for samarbeid (Magnus 2010). Dette leder over på en annen utfordring med organiseringen av skolen. Lærerrollen er tydelig regulert i avtaleverket og dette avtaleverket setter også rammer for lærernes særavtaler på arbeidstid. Andre profesjoner med ønske om å jobbe full stilling i skolen, inkluderes ikke i dette avtaleverket, og ender dermed opp med helt andre rammer for sin arbeidstid. Magnus (2010) peker på at dette ofte kan føre til problemer når man skal finne den felles arenaen for samarbeid. Følgen blir at jurisdiksjonen tar lang tid, og man kan se tendensen til en arbeidsfordeling mellom profesjonene som baserer seg på elevenes egenskaper og behov. Denne måten å fordele ansvar og arbeidsoppgaver på kalles klientdifferensiering (Magnus 2010), og i skolen ser vi det igjen i situasjoner der vernepleierens arbeid er tett knyttet til barn med vedtak og individuelle opplæringsplaner.

Hvordan disse elementene påvirker fikk vi se flere eksempler på i vår egen praksis. Der var den ene av våre veiledere ansatt som assistent og hadde hele sin stilling knyttet til barn med vedtak og SFO. I ansettelsen her var det ingen forhandlinger om arbeidsoppgavene, men en satt rolle med allerede eksisterende forventninger, og lite rom for endringer. Mens den andre var ansatt som miljøveileder av en skoleleder, for øvrig også utdannet vernepleier, som gav vernepleieren en liste over arbeidsområder som var ønsket. Ansvar for stillingsinstruks ble lagt hos vernepleieren selv, noe som medførte at forhandlingene om arbeidsoppgavene ikke ble med én leder, men med mange lærere og spesialpedagoger. Gjennom dette arbeidet fikk vi se jurisdiksjon og konsekvenser av å være i mindretall i praksis.

I innledningen nevner vi hvordan økt press på lærerrollen fører til en sosial krise, som flere tar til orde for at lærerne trenger hjelp til å komme ut av. Om vi forstår den “sosiale krisen” som situasjoner som omhandler elevenes sosiale tilpasning i skolehverdagen, kan vi finne igjen slike situasjoner i datamaterialet vårt. I loggene ser vi tegn til at vernepleieren er med og hjelper lærerne gjennom oppføringer som oppfølging i klasserom, samtaler med enkeltelever og kartlegging/oppfølging av mobbing. Derimot gir ikke datamaterialet noe svar på i hvilken grad disse bidragene hjelper. En annen måte vernepleiere med sin brede sosialfaglige kompetanse kunne vært til hjelp for lærerne, er gjennom kunnskapsutveksling. I loggene finner vi en oppføring der vernepleiere og lærere driver med faglig refleksjon, men vi finner ingen oppføringer der vernepleieren driver med veiledning. Dette kommer vi mer tilbake til senere.

Individnivå

Funnene våre viser at vernepleieren i skolen gjør vesentlig flere arbeidsoppgaver på individnivå enn på gruppe- og systemnivå. Vernepleierutdanningen sin sier at:

“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.” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005).

Vernepleieren har et sosialfaglig perspektiv i arbeid med inkludering av marginaliserte og sårbare grupper via nettverksbygging, sosial tilhørighet, likeverd og respekt. De sosiale perspektivene blir også vektlagt av respekt for enkeltindividets integritet, relasjons- og kommunikasjonskompetanse og egenmestring (Nordlund, Thronsen og Linde 2015). Vernepleieren har god kompetanse til å jobbe med individet, og kanskje spesielt individer med fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse (Nordlund, Thronsen og Linde 2015, Olsen og Berge 2020, og Brask, Østby og Ødegård 2016). Det er derfor ikke urimelig å anta at vernepleieren kan være en god ressurs og utgjøre en forskjell for disse barna også i en skolesammenheng.

Erfaringen fra praksis og det inneværende års fem logger, viser at mye av dette individrettede arbeidet foregår utenfor klasserommet, noe også Magnus (2013) finner i sin forskning.

Skolen har tradisjon for en rekke tiltak for å tilpasse opplæringen og fremme læring, og smågrupper, redusert pensum, enetimer og alternativ opplæring er velkjente tiltak (Overland 2006). Overland (2006) peker på at slike tiltak selvsagt fungerer for noen elever, men at mange elever, og spesielt elever med problematferd, ikke profitterer av denne typen tiltak. Skaalvik og Skaalvik (2018) kaller fenomenet når elevene på bakgrunn av sine behov blir skilt sosialt fra resten av klassen, for organisatorisk differensiering. Videre sier de at bruk av små grupper eller enetimer er et tveegget sverd. Elever kan oppleve stigmatisering ved at denne typen undervisning kun gjelder for noen få, men også ved å være i et klassefelleskap uten mulighet til å kunne delta på en meningsfylt måte. Slike situasjoner kan også bidra til lavere selvverd, ensomhet og isolasjon (Skaalvik og Skaalvik 2018). Deltakelse i klassefelleskapet vil være til det beste for majoriteten av elever, men det stiller krav til skolens evne og ressurser til å tilpasse undervisningen til alle (Skaalvik og Skaalvik 2018).

Allerede i innledningen kommer det tydelig frem at skolen har et ansvar for å aktivt legge til rette for å inkludere alle barn, uansett forutsetninger. Det er også nevnt at lærerne kan trenge hjelp til dette, men får skolen dette til ved hjelp av vernepleiere. Som snart ferdig utdannet vernepleiere og med tanke på hvilken kompetanse det er forventet at vi skal inneha, ønsker vi at svaret skal være ja. Funnene våre gir oss ikke dekning for dette svaret. Med kritisk blikk kan alt arbeidet på individnivået derimot peke på at vernepleieren er med å opprettholde et system der enkeltindivider tvert imot ekskluderes. Loggene forteller oss

heller ikke noe om vernepleierens rolle inn i avgjørelsen om omfanget av denne organisatoriske differensieringen, men vi anser det som et viktig dilemma å være oppmerksom på. Arbeidsoppgaver i hovedsak på individnivå og med enkeltelever kan også være til hinder for vernepleierfaglige ressurser til å nå ut til alle elevene.

Mye individuelt arbeid kan også være et hinder for tidligere nevnte felles arena for jurisdiksjon. Gjennom arbeidsoppgaver som i stor grad er adskilt fra klasserommene og den ordinære undervisningen, vil kompetansen forblir ukjent for resten av skolen. Mjøs (2016) peker på at når spesialpedagoger får samarbeide med allmennlæreren om en naturlig heterogen elevgruppe, endres oppfatningen av deres kompetanse. Fra å være ukjent og lite etterspurt, til å være nødvendig og velegnet både til tilpasning og inkludering, og være etterspurt både på individ-, institusjon- og kommunenivå (Mjøs 2016). Selv om dette handler om spesialpedagoger, kan man se relevansen for vernepleieres jurisdiksjon i skolen.

Gruppenivå

Opplæringslovens §1-1 (1998), fremhever at skolen skal gi elevene kunnskap om demokrati, likestilling og deltakelse. Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) omtaler i sin forskning skolen som en inkluderingsarena som må ha fokus både på dannelse og på velferd, noe som er gode argumenter for hvorfor vernepleieren i skolen også bør jobbe på gruppenivå.

Loggene viser flere arbeidsoppgaver også på gruppenivå, men observasjon, konsert og omvisning fremkommer kun en eller noen få ganger. Summert kan man si at vernepleieren på gruppenivå utfører forskjellige typer inspeksjon, veiledning i grupper eller hele klasser, de jobber på SFO og de underviser. Vernepleierens undervisning foregår enten der de har fått individuelt ansvar for et undervisningsopplegg, eller fordi de blir brukt som lærervikarer. Vernepleiere har pedagogisk kompetanse, men den er tett knyttet til tilrettelegging og gjennomføring av læringsprosesser, samt kunnskap om ulike pedagogiske virkemidler (Nordlund, Thronsen og Linde 2015), men de mangler lærerens didaktiske kompetanse. Er det da hensiktsmessig av skolen og bruke vernepleierne som lærervikarer?

At skolen benytter personell som allerede er til stede ved uplanlagt lærerfravær, har et tydelig praktisk tidsaspekt. Står valget mellom vernepleieren og en assistent, kan det argumenteres for bruk av høyeste grad av utdanning. Vernepleieren er til stede for å arbeide og det bør vurderes konsekvenser mot de arbeidsoppgavene som utgår til fordel for undervisningen. Et annet aspekt her er allerede eksisterende relasjoner. Forskning underbygger at et læringsmiljø som oppleves trygt og bygger på gode relasjoner, er avgjørende for å støtte elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling (NOU, 2015:8). Selv om vernepleieren formelt ikke innehar tilstrekkelig pedagogisk kompetanse til å kvalifisere som lærer. Kan en vernepleier som allerede arbeider på skolen og som har relasjon med elevene det gjelder, kan være et bedre valg enn en helt ukjent, men tilstrekkelig utdannet, lærervikar.

I det man blir sett på som en likeverdig partner i et fellesskap som har ansvaret for å gi en gruppe elever et godt tilbud, vil det ofte medfølge oppgaver på gruppenivå som å veilede kolleger (Mjøs 2016). Vernepleiere har også veiledning som en sentral del av sin kompetanse og rammeplanen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005) sier at vernepleier skal kunne veilede brukere, pårørende og kolleger, men i loggene finnes ikke veiledning av kolleger nevnt noen gang. Dette kan handle om jurisdiksjon slik det blir antydnet av Mjøs (2016), men også om uklar rolle og lav status beskrevet av Gjertsen, Hansen og Juberg (2018). Uansett er dette en ressurs ved vernepleieren, det tyder på at skolene ikke benytter seg av.

Systemnivå

Fra funnene våre vet vi at vernepleieren gjør lite arbeid på systemnivå. Vernepleiere har kompetanse til å forbedre rammebetingelsene på systemnivå til det beste for brukere (Nordlund, Thronsen og Linde 2015, Utdannings- og forskningsdepartementet 2005, Brask, Østby og Ødegård 2016). Det er ikke tvil om at vernepleiere har kompetanse til å kunne jobbe på systemnivå også i skolen, men har det konsekvenser om arbeidsoppgavene på dette nivået blir få?

Systemarbeid i loggene består i all hovedsak av forskjellige typer dokumenterings- og planleggingsarbeid samt møtevirksomhet. Dette viser også Mjøs (2016) til når spesialpedagogens arbeid på systemnivå blir beskrevet som tverretattlig samarbeid med

PPT og andre etater om både enkeltelever og organisasjonsutvikling, samt bistå ledelsen med planlegging av den totale virksomheten. Slike tverretatlige møter finner vi i loggene fra alle skolene, men møter med ledelsen finner vi sjelden. Holck og Opdal hevder i sin artikkel om “faglige og administrative utfordringer i tjenesteytingen overfor barn og unge med nedsatt funksjonsevne” at å se på individ og systemnivå som to separate arbeidsfelt er dysfunksjonelt. Forfatterne hevder at tilstander i det ene nivået setter forutsetninger i det andre og dermed må sees på i sammenheng. Sammenhengen mellom de faglige og administrative oppgavene i skolen beskrives å henge sammen som fibrene i et rep, og stiller krav til fagfolk og ledelsens gjensidige kommunikasjon (Holck og Opdal 2008).

Den tilsynelatende manglende kommunikasjonen mellom vernepleierne og ledelse, kan få konsekvenser som at enkeltelevens eller små gruppers behov ikke blir synlig nok for ledelsen. Viktige elementer for barnas beste kan forsvinne fordi kommunikasjonsarenaen ikke finnes. Det kan være et hinder for at gode vernepleierfaglige løsninger blir vurdert som systemtiltak og det kan argumenteres for at den beste løsningen ikke oppnås før alle nivåene har nok informasjon til å se hele sammenhenger.

Det er utfordrende å oppnå god inkludering av en enkeltelev inn i en gruppe, om man ikke har noe kunnskap om gruppens sammensetning og behov, og ikke har mulighet til å påvirke rammebetingelsene for hvordan inkluderingen skal foregå. Vi har tidligere argumentert for at vernepleieren har god kunnskap for å jobbe med enkeltelever. Gjennom Holck og Opdal (2008) sin beskrivelse av sammenhengen mellom individ- og systemnivå, kan man argumentere for at den ubalansen vi ser i fordelingen av arbeidsoppgavene mellom nivåene, ikke alltid er til barnas beste. Samt at skolen som arbeidsgiver går glipp av vernepleierens evne til å se helhetlig på behov og løsninger.

Konklusjon

I denne oppgaven har vi søkt svar på hvilke arbeidsoppgaver vernepleieren gjør i skolen som organisasjon. Funnene våre viser at vernepleieren gjør mange forskjellige arbeidsoppgaver i skolen. Gjennom vår inndeling etter nivåene individ-, gruppe- og system, blir det tydelig at vernepleiere i skolen gjør vesentlig flere arbeidsoppgaver rettet mot individet, enn de gjør på gruppenivå. Aller minst arbeid utføres på systemnivå.

Funnene våre i lys av teori om skolen som organisasjon, forteller oss at fordelingen av arbeidsoppgavene er preget av organisasjonsoppbyggingen og dens tradisjoner. Mangelen på nasjonale rammer og lovverk for sosial- og helsefaglig personell i skolen, gir stort handlingsrom for å danne en egen struktur, men er krevende for både ledere og vernepleiere. En følge er at vernepleierne jobber veldig ulikt mellom de forskjellige skolene, og vi ser konturene av det tidligere empiri sier om uklare roller. Det kan tydes at disse uklare og ulike rollene er til hinder for flere arbeidsoppgaver på gruppe og systemnivå. Vi har også argumentert for vernepleierens relevans i skolen, for eksempel med tanke på skolens uttalte sosialpedagogiske behov, men resultatene våre gir ikke grunnlag for å si noe om i hvor stor grad vernepleieren lykkes med å dekke dette behovet. Derimot belyser oppgaven at vernepleierens kompetanse nettopp ligger i det feltet der lærerne uttrykker at de trenger hjelp til å løse den sosiale krisen.

Vernepleiere har kompetanse til å kunne utføre arbeidsoppgaver til det beste for barn på alle nivåer, også på individnivå. Det å i hovedsak arbeide på individnivå kan ha konsekvenser. I drøftingen peker vi på konsekvenser som at kompetansen kommer kun en liten gruppe elever til gode, i ytterste konsekvens kan føre til ekskludering av enkeltelever, begrenset evne til å hjelpe læreren, uutnyttet kunnskap om tverrfaglig og tverretattlig samarbeid og fare for at viktig kunnskap om enkeltelevers behov ikke når systemnivået.

Politiske føringer og tidligere empiri forteller om en lærerrolle som trenger støtte i sin arbeidshverdag. Funnene våre gir ikke svar på hvorvidt vernepleieren bidrar til slik støtte. Skolenes og lærernes behov vil variere med elevgruppens sammensetning, vi ønsker derfor å poengtere at det ikke finnes kun en rett måte å bruke vernepleieren i skolen på. Derimot tenker vi at vernepleieren har uutnyttet kompetanse og at skolene mange plasser kan tjene på å benytte seg bedre av vernepleieren som ressurs.

Verdien av oppgaven kommer fram i relevansen for feltet, da først og fremst for vernepleiere i skolen. Det er lite forskning på hva en vernepleier gjør i skolen, så det at vi faktisk har observert, registrert og diskutert hvilke arbeidsoppgaver vernepleieren gjør, har relevans for feltet. Dette kan for eksempel hjelpe vernepleiere, som vil jobbe i skolen, å vite hvordan de, i samarbeid med ledelsen, kan være med å skape rammer for egne

arbeidsoppgaver. Denne muligheten til å skape egen rammer øker behovet for bevissthet rundt hvordan vedkommende ønsker å arbeide i skolen, og hvordan man kan utnytte kompetansen sin best mulig. Til det beste for organisasjonen og for elevene.

Loggene som utgjør vårt datamateriale, inneholder også opplysninger om tidsbruken på oppgavene og hvem vernepleieren samarbeider med. For å avgrense denne oppgaven ble ikke dette materialet med i vår analyse. En naturlig videreføring av denne oppgaven hadde vært å se nærmere på dette datamaterialet. Vårt inntrykk er at dette vil kunne bekrefte og videre belyse vårt hovedfunn om at vernepleierens arbeid i hovedsak foregår på individnivå. Det kunne også videre gi et tydeligere bilde av i hvor stor grad vernepleieren har en kommunikasjonsarena med systemnivået. Selv om vi antyder en metning av datamaterialet, kunne det gitt et mer nyansert bilde med flere logger også fra videregående skole.

Litteraturliste

Brask, Ole David, May Østby og Atle Ødegard. 2016. *Vernepleierens kjerneroller - en refleksjonsmodell*. Bergen: Fagbokforlaget.

Damsgaard, Hilde Larsen. 2003. *Med åpne øyne - observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gjertsen, Per-Åge, Viola Hansen, May Brit, og Juberg, Anne. 2018. "Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen" *Tidsskrift for velferdsforskning* 2018 (21): 163-179. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>

Gulbrandsen, Liv Mette. 2017. "Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell." I *Oppvekst og psykologisk utvikling - Innføring i psykologiske perspektiver* redigert av Liv Mette Gulbrandsen, 51-72. Oslo: Universitetsforlaget

Helsedirektoratet. 2015. *Trivsel i skolen*. Oppdatert juni 2015. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf

Holck, Gidske og Liv Randi Opdal. 2008. "Faglige og administrative utfordringer i tjenesteyting overfor barn og unge med nedsatt funksjonsevne." *Forskningsdel* 2008 (01):45-60. <https://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4600/h17/pensumliste/artikkel-holck-og-opdal.pdf>

Jacobsen, Dag Ingvar og Jan Thorsvik. 2019. *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Magnus, Petter. 2013. "Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere; nye profesjoner i grunnskoler." <https://www.profesjon.no/wp-content/uploads/2013/07/Magnus-2013.pdf>.

Magnus, Peter. 2010. "Mellom grensedracting og samarbeid- en rolle for vernepleiere i grunnskolen?" *Spesialpedagogikk* 75 (06): 12-21 <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%206%202010.pdf>.

Mjøs, Marit. 2016. "Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle." I *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*, redigert av Rune Sarromaa Hausstätter og Solveig Magnus Reindal, 84-98 Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Mordal, Siri. 2017. «Miljøterapeuter i skolen.» *Sintef* 2017 (816): 0-26.
https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2487556/2017-00816_Milj%25C3%25B8terapeuter%2bi%2bksolen_Mordal.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordlund, Thronsen og Linde. 2015. *Innføring i vernepleie - kunnskapsbasert praksis - grunnleggende arbeidsmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Nyhus, Lene, Kari Myrbakken og Tove Risløw. 2014. *Innenfor eller utenfor opplæring? Rapport fra en intervjuundersøkelse i tre ungdomsskoler om bruken av sosial- og helsefaglig personell i skolene*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Olsen, Jan Christian og Ulf Ingar Wangensteen Berge. "Tjenesteyting i trange handlingsrom." I *Vernepleiefaglig teori og praksis - sosialfaglige perspektiver*, redigert av Thomas Owren og Sølvi Linde, 118-140. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr.61*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Overland, Terje. 2006. *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget
- Owren, Thomas og Linde, Sølvi. 2020. "Innledning." I *Vernepleiefaglig teori og praksis - sosialfaglige perspektiver*, redigert av Thomas Owren og Sølvi Linde, 13-26. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik. 2018. *Skolen som læringsarena - selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skau, Greta Marie. 2013. *Gode fagfolk vokser – personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stokken, Roar, Ellen Andenes, Finn Ove Båtevik og Bjarte Folkestad. 2022. *Handbok for førstegongsforskaren. Den gode empiriske oppgåva i sosialt arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- St. meld 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Tjora, Aksel. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder - i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. "Rammeplan for vernepleierutdanning." Oppdatert desember 2005.

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

Utdanningsdirektoratet (Udir). Uå. "Undervisning og tilpasset opplæring." Lest november 2022.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

Vogt, Adam. 2016. *Rådgiving i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Vedlegg 1

Hva - Grunnskole (7 skoler)	Hva - Videregående/andre skoler (3 skoler)
<p>Stor gruppe/Alle ansatte møter: Teammøte (VP, spes. ped, lærere og andre ansatte) Avdelingsmøte (VP, lærere og avdelingsleder) Tverrfaglig møter: Samarbeidsmøte (VP, kontaktlærer, ppt, spesialpadagog, miljøveileder og praksisplass) Ansvarsgruppemøte Foreldremøte Møte med personal fra "alternativ dag" Møte med annen skole</p> <p>Liten gruppe/nært samarbeid: Møte med kontaktlærer for planlegging Miljøveileder møte Miljøteam møte SFO-møte Trinnmøte Møte med spes.ped Teamledermøte Samtale med lærer Div. møter med ledelsen</p>	<p>Stor gruppe/Alle ansatte møter Teammøte Personalmøte (alle ansatte) Stabsmøte (alle ansatte)</p> <p>Tverrfaglig møter: Møte på teams (foresatte, lærere, bolig) Ansvarsgruppemøte Møte med PPT Samarbeidsmøte Ressursmøte (Teammøte) Møte helsesykepleier og NAV Stor resursteam (VP, politi, assistenter, rektor, lærere, rådgivere, ppt, helsesykepleier)</p> <p>Liten gruppe/nært samarbeid: Avdelingsmøte (Personal rundt enkeltelev)</p>
<p>Faglig oppfølging enkeltelev Motivering av enkeltelev Helseoppfølging enkeltelev Følge enkeltelev i møte/annet (yrkespraktisk arbeidstrening) Oppfølging enkeltelev med vedtak Individuelle samtaler med enkeltelev Påkledning og avkledning enkeltelev Utelek med enkeltelev Oppfølging enkeltelev svømmehall Oppfølging enkeltelev alternativ dag (Kjøretur, samling, delt i grupper med diverse fysiske aktiviteter) Oppfølging enkeltelev Kino med trinnet Alternativ time enkeltelev Oppfølging enkeltelev på skitur Observasjon enkelt elev Oppfølging av enkeltelev i klasserom Inspeksjon enkeltelev ute Inspeksjon enkeltelev kantine</p>	<p>Veiledning enkeltelev Fast individuell samtale med enkeltelever Veilede/ hjelpe ADL ferdigheter Følge til arbeidspraksis Voldsrisikovurdering av elev Oppfølging av enkeltelev i klasserom Oppfølging av enkeltelev i grupperom Samtale med enkelt elev (Gang) Elevsamtale (Skolevegring) Følge enkeltelev på møte (BV) Besøk av elev (Ny elev?)</p>

Oppfølging enkelt elev gymsal	
Lærervikar Undervisning (eget ansvar) Oppfølging av gruppe i klasserom Oppfølging av gruppe ute av klasse Oppfølging av klasse (assistent) Oppfølging/vurdering under tilrettelagt prøve Observasjon klasse, gruppenivå Innsamling av telefoner Konsert med hele skolen Omvisning av skolen for noen elever	Lærervikar Undervisning klasse Oppfølging av gruppe i klasserom Oppfølging av gruppe ute av klasserom Oppfølging av hel klasse (assistent) Temaklubb klasse (uformelle samtaler, lytte) Elevbedrift Praktisk arbeid, klasse (Rydding, mate fugler, fiskeknote, spikking) Aktivitet (Ordlek, usikker om skal vera med?)
Ta imot enkeltelev ved skolestart Følger enkeltelev i friminutt Følger enkeltelev mellom timer Følge enkeltelev ut ved skoleslutt Bussvakt Leter etter enkeltelev Tilsyn matpause	
Inspeksjon i friminutt Observasjoner av gruppe Oppfølging/kartlegging for mobbing Veiledning/ deltakelse av og i gruppe Inspeksjon før skolestart Grep inn i fysisk konflikt	Støtte/tilgjengelig i friminutt Gangvakt Matpause sammen med noen elever og ansatte
Føring av logg IOP Planleggingstime Faglig dialog, refleksjon, og drøfting med kolleger Veiledning av student Kurs	IOP Kurs Plantid Refleksjon og drøfting med kolleger Dokumentasjonsarbeid Veiledning student Faglig dialog med kolleger
Sms fra elever/foreldre/andre nærpersoner Telefonsamtale hjem til elev	Telefonkontakt elev Telefonkontakt hjem Telefonkontakt bolig Telefonkontakt fysioterapeut Telefonkontakt koordinator
SFO Morgen-SFO Leksehjelp	
Utdeling av medisiner Bistå hendelse, ambulanse skadet elev	Bistand helsereelatert Telefonsamtale med legevakt