



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Tittel : Hvordan kan vernepleiere bruke sin kompetanse i den videregående skole? How can social educators use their competence in the upper secondary school?

Haugnes, Solvor

Totalt antall sider inkludert forsiden: 43

Molde, 17.05.2022



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 Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

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: Hege Bakken

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

Dato: 10.05.22

Antall ord: 9878

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven handler om vernepleierens rolle i den videregående skolen og hvordan man som vernepleier kan arbeide for inkludering.

Oppgaven er delt opp slik:

Den første delen viser til historikken bak vernepleierutdanningen og hvilken kompetanse en vernepleier skal inneha etter endt utdanning.

Den andre delen viser til hvordan den videregående skolen drives og hvilke utfordringer elever kan ha der.

Den tredje delen omhandler hva vernepleieren kan bidra med i den videregående skolen, spesielt med tanke på inkludering.

Innhold

1.0	Innledning	1
2.0	Avgrensning	1
3.0	Problemstilling	2
4.0	Metode	3
4.1	Forforståelse	3
5.0	Begrepsavklaring	4
5.1	Inkludering	4
6.0	Vernepleierens kompetanse	4
6.1	Historikk	4
6.2	Formålet med vernepleierutdanningen	6
6.3	Vernepleierens kjerneroller	6
6.4	Vernepleierens arbeidsmodell	7
6.5	Helhetlig menneskesyn	9
6.6	Brukermedvirkning/empowerment	11
7.0	Den videregående skolen	14
7.1	Regelverk	14
7.2	Individuell opplæringsplan	14
7.3	Støtte i klasse	15
7.4	Tilpasset opplæring/særskilte behov	15
7.5	Tverrprofesjonelt samarbeid	16
7.6	Sosialisering	16
8.0	Vernepleieren i skolen	18
8.1	Strukturelle rammer	19
9.0	Drøfting	19
9.1	Relasjoner	25
9.2	Skolen som en sosial arena	26
9.3	Det tverrprofesjonelle arbeidet i skolen	28
9.4	Vernepleierens kompetanse i bruk i skolen	28
10.0	Oppsummering	31
11.0	Litteraturliste og kildehenvisning	32

1.0 Innledning

Ifølge FNs artikkel 26 i verdenserklæringen om menneskerettigheter (2020) er utdanning en menneskerettighet, noe som er til nytte for planeten, fred, velstand og mennesker samtidig som det er en nøkkel til bærekraftig utvikling. I Norge har barn og unge en rett til å få gratis grunnskoleutdanning og all ungdom som har fullført grunnskole eller tilsvarende opplæring har lovfestet rett til 3 års videregående opplæring (Opplæringsloven, 2022). Ifølge Udir (2022) er skolen pliktig til å tilpasse opplæringen, alle elever skal inkluderes og ha en tilhørighet til en klasse og få ta del i et fellesskap. Udir (2022) skriver videre at det er viktig å verdsette og anerkjenne det mangfoldet som er blant elevene og at man skal se på mangfoldet som en ressurs og berikelse.

Nordlund, Thronsen og Linde (2015) skriver at vernepleiere har en etterspurt kompetanse, og kan med sin sosialfaglige kompetanse ses på som en viktig yrkesgruppe i for eksempel skolen.

2.0 Avgrensning

Skolen skal bidra til å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel, helse og læring og elever skal oppmuntres til både faglig og sosial utvikling (Udir- overordnet del).

I den videregående skolen har man 2 valg; studiespesialiserende eller yrkesfag.

Majoriteten av elevgruppen består av ungdommer i aldersgruppen 16-18 år. Erik H Erikson (1902- 1994) er kjent for sine teorier om personlighetsutvikling og utviklet utviklingsteorier der han systematiserte menneskets utvikling og delte dem inn i 8 faser (Kristoffersen og Solvik, 2012). I fase 5 beskriver han pubertet/ungdomstid og han beskriver at et behov i denne fasen er å bygge en fast identitet, altså hvem man er, hvem man ønsker å være og den opplevelsen man har av seg selv (Bunkholdt, 2000). Forfatteren skriver videre at en kilde til identitet kan ungdommene finne i en krets av jevnaldrende og gjennom å finne en meningsfull sammenheng med sine valg innen utdanning og yrkesvalg.

Ønsket i oppgaven er å se nærmere på hvordan vernepleieren med sin kompetanse kan bidra til tilrettelegging for inkludering, som igjen kan føre til bedre trivsel og læringsutbytte for elevene.

3.0 Problemstilling

Temaet for denne bacheloroppgaven handler om vernepleierens rolle og hvordan vernepleierens kompetanse kan brukes i forbindelse med inkludering i den videregående skolen. Ifølge Ellingsen (2014) har vernepleieren en bred fagsammensetning og selv om vernepleiere først og fremst forbindes i direkte arbeide med brukere som har store hjelpebehov, har vernepleiere fått større innpass også på andre arenaer, som for eksempel skolen. Forfatteren skriver videre at fravær av betydningen av profesjonens kompetanse kan føre til misforståelser med hensyn til nytten og betydningen av kompetansen, og dette kan være en grunn til at en mindre andel vernepleiere er ansatt i skolen.

Ifølge Nordahl (2002) er skolen en like viktig sosial arena som en undervisnings- og læringsarena siden skolen brukes som et treffsted for elever der de bruker tid på å etablere vennskap og opprettholde dette. Videre skriver forfatteren at øverst i de unges verdihierarki ligger sosial og vennskapelig popularitet og det sosiale samspeillet vil derfor være av stor betydning for de unge. Klasserommet er den arenaen elever har mulighet for sosial deltakelse siden det sosiale spillet ikke bare foregår i friminuttene og derfor kan et godt klassemiljø fremme den sosiale kompetansen hos elever.

Skolen skal ikke bare bidra med fag, men også den personlige og sosiale utviklingen hos elever (Nordahl, 2002). I den sosiale utviklingen ligger også dette med å akseptere ulikheter og at vi som mennesker er forskjellige individer med ulike behov.

Problemstillingen blir derfor:

Hvordan kan vernepleiere bruke sin kompetanse for å arbeide med inkludering i den videregående skole?

4.0 Metode

Metoden som er brukt i denne oppgaven, er en litteraturstudie, det vil si at relevant litteratur er blitt brukt som teori. I første rekke er litteraturliste fra vernepleierutdanningen brukt samtidig som jeg har benyttet Google for å finne statistikk og regelverk for videregående skole. Eksempler på søkeord er «videregående skole», «Udir», «statistisk sentralbyrå», «vernepleier i skolen». I løpet av oppgaveskrivingen har det dukket opp informasjon underveis som ikke er innhentet systematisk, men som har vært relevant og derfor er blitt tatt med i utarbeidelsen av oppgaven (Linde og Nordlund, 2003).

Litteraturstudiet går ut på å finne bøker med teori som kan belyse problemstillingen som er valgt og i dette tilfellet vil det være bøker om inkludering, skole, vernepleierens rolle og kompetanse.

Begrepene og teori som er brukt i oppgaveskrivingen er relevant til problemstillingen og skal bidra til å komme til et svar på spørsmålet som er stilt.

4.1 Forforståelse

Som ansatt i videregående skole siden 2013 jeg gjort meg erfaringer som gir en forståelse av ungdommenes skolehverdag og jeg har opparbeidet meg en forforståelse der gode rollemodeller, relasjoner og samhandling med elever kan påvirke deres valg senere i livet. Ifølge Ellingsen (2014) påvirkes vår forståelse av en problemstilling eller situasjon av hvordan vi vurderer situasjonen og de erfaringene vi har med oss, altså vi tolker det vi opplever. Forfatteren skriver videre at tolkningsarbeid forbindes med hermeneutikken, der vi befinner oss i en dynamisk prosess, hvor anerkjennelse er en prosess som brukes for å forstå delene av helheten og helheten. Dalland (2010) skriver at fortolkning betyr at vi prøver å finne en mening med noe som kan fremstå som uforståelig eller uklart. Ifølge Helgesen (2011) fortolker vi gjennom aktive konstruksjoner og tilpasninger våre inntrykk slik at vi får et helhetsinntrykk som gir mening. Helheten påvirker derfor de beslutningene vi tar i de ulike situasjonene (Helgesen, 2011). Samtidig påvirkes vi også av det faglige skjønnet, hvor det skjønnsmessige beskrives som refleksjon, vurdering og bedømming av situasjonen (Ellingsen, 2014).

Selv om min virkelighetsoppfattelse er bygd på opplevelser og erfaringer skal jeg gjøre et forsøk på å ha fokus på litteratur og teori for å unngå å bli påvirket av min forforståelse. Ifølge Linde og Nordlund (2003) er sjansen mindre for å bli påvirket hvis man er oppmerksom på at man kan bli påvirket av egne erfaringer, verdier og preferanser.

5.0 Begrepsavklaring

5.1 Inkludering

Morken (2012) skriver at inkludering ikke må forveksles med integrering og at inkludering har som mål å finne alle elvers naturlige plass i fellesskapet, mens integrering handler om integrering av mennesker som står utenfor. Nordahl og Overland (2015) skriver at i skolen handler inkludering om at elever skal få ta del i et fellesskap og ha tilhørighet der.

Stensaasen og Sletta (1998) skriver om sosial inkludering som refererer til forholdet mellom en person og en gruppe, og at inkludering i en gruppe får en person til å føle seg knyttet til gruppen. Ved å tilhøre en gruppe finner man en tilhørighet og dette kan over tid gi grobunn for vennskap, samtidig som personer kan bli mer restriktive når de gjør sine valg av venner etter hvert som de blir eldre (Stensaasen og Sletta, 1998).

6.0 Vernepleierens kompetanse

6.1 Historikk

Som vernepleier kan man arbeide innen mange områder og ser man på historikken bak vernepleierutdanningen så kommer det tydelig frem at den har vært rettet mot omsorgsarbeid, særlig med utviklingshemmede (Nordlund, Thronsen og Linde, 2015).

Ole B. Munch var overlege ved Statens sentralhjem for åndssvake, senere kalt Emma Hjorts Hjem, og blir sett på som en viktig initiativtaker til vernepleierutdanningen. Ifølge Owren (2011) kom Munch dit i 1946 og begynte å se nærmere på forholdene og måten stedet ble drevet på.

Munch vurderte at sykepleiernes og diakonenes utdanninger var for spisset til å ivareta de utviklingshemmede og startet sitt arbeide med å utforme vernepleierutdanningen. Ifølge Owren (2011) begynte Munch sitt arbeide med å tilsette mer personale og organisere interne kurs for de ansatte og i 1949 ble det første kullet med «elever i åndssvakepleie» tatt inn til en opplæring. Opplæringen var da på 1 år, i 1954 ble den 2-årig, og i 1964 ble det første kullet som hadde gjennomført 3 år på utdanningen uteksaminert (Owren, 2011). Videre skriver forfatteren at Munch hadde troen på at utviklingshemmede kunne lære noe ved tilrettelagt opplæring og at det å være «åndssvak» ikke bare var et medisinsk problem.

Munch blir sett på som en grunder i vernepleierutdanningen og fremhevet at det å bedre livssituasjonen for mennesker med ulike utfordringer og utviklingshemming var krevende og han påpekte behovet for kvalifisert personell til å yte disse tjenestene (Horndalen og Torp, 2006). Ifølge Nordlund, Thronsen og Linde (2015) mente Munch at helsefaglig kompetanse var noe vernepleiere skulle ha som basiskunnskap, samtidig mente han at utdanningen også måtte inneholde sosialfaglig og pedagogisk kunnskap, og på 1980 tallet ble mer sosialfaglig kunnskap tatt inn i utdanningen. Ifølge Owren og Linde (2011) er ikke vernepleien et eget fag, det er vanskelig å beskrive og er et ungt fag som er under utvikling. Forfatterne skriver videre at utdanningen inneholder pensum fra andre helse- og sosialfaglige utdanninger og at det derfor kan være uklare oppfatninger hva vernepleie er.

Ifølge Ellingsen (2014) strekker emner og elementer i vernepleierutdannelsen seg over et bredt utvalg av fag og at disse til dels er overlappende med andre profesjoner og fag. Samtidig påpeker Ellingsen (2014) at det har vært krevende å vise verdien og nødvendigheten av den sammensetningen som vernepleierutdanningen gir. Utdanningen har elementer i seg som dekker både helse- og sosialfaglige oppgaver og retter seg mot direkte kontakt med brukere i alle livets faser, med ulike utfordringer og på ulike arenaer (Ellingsen, 2014).

6.2 Formålet med vernepleierutdanningen

Vernepleierutdanningen er basert på helsefag, juss, pedagogikk, sosialfag og psykologi og er forankret i en helhetlig integrert kompetanse der disse fagene inngår (Vernepleiere.no 2017).

I punkt 2.1 i Rammeplan for vernepleierutdanningen (2005) beskrives formålet med utdanningen. Utdanningen skal gi kvalifiserte yrkesutøvere som kan utøve blant annet miljøarbeid og habiliterings- rehabiliteringsarbeid og mennesker med psykisk utviklingshemning er en sentral målgruppe. Utdanningen skal utvikle vernepleierens evne til refleksjon, være kritisk og stille spørsmål. På denne måten skal vernepleieren utvikle kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Utdanningen skal også føre til at vernepleieren styrker evnen til et tverrfaglig samarbeid.

Rammeplan for vernepleierutdanningen (2005) punkt 3.3 beskriver at målet etter endt studium og at man som ferdigutdannet vernepleier skal ha holdninger, kunnskaper og ferdigheter der man har grunnlag for å være tjenesteyter for mennesker med ulike funksjonsvansker.

6.3 Vernepleierens kjerne roller

Ifølge Brask, Østby og Ødegård (2016) er rolle noe vi forbinder med normer og forventninger til bestemte faggrupper, stillinger, funksjon eller posisjon og at å inneha en yrkesrolle betyr at man har en kompetanse og grunnverdi som gjør at man tar gode valg i arbeidshverdagen. Forfatterne har laget en modell som deler vernepleierens kjerne roller i fire deler og tar utgangspunkt i hva som foregår i og rundt vernepleieren i handlingsøyeblikket.

Modellen har to dimensjoner, nemlig kraft og retning, hvor retningsdimensjonen handler om hvor direkte eller indirekte man bør samarbeider med tjenestemottaker og kraftdimensjonen som handler om hvor mye styring man bør ha i samarbeidet.

Forfatterne deler videre rolleforventningene opp i tre; perspektiv, modus og praksis. Perspektiv handler om vernepleierens kunnskapssyn og verdivalg i praksisøyeblikket, modus handler om vernepleierens selvregulering og tilstand i praksisøyeblikket og praksis handler om hva vernepleieren gjør i praksisøyeblikket (Brask, Østby og Ødegård, 2016).

Brask, Østby og Ødegård (2016) deler modellen opp i fire roller.

Partnerrollen: Her samhandler vernepleieren på individnivå og tilpasser sin fremgangsmåte i dialog og et nært samarbeid med tjenestemottaker.

Ansvarsrollen: Her arbeider vernepleieren på individnivå og tar egne avgjørelser og styringen i samarbeid med tjenestemottaker.

Brobyggerrollen: Her samhandler vernepleieren på systemnivå det vil si at man for eksempel samhandler med kollegaer, nettverk eller familie.

Pådriverrollen: Her arbeider vernepleieren på systemnivå og i kraft av sitt samfunnsmandat som blant annet sier noe om å kjempe for tjenestemottakeres rettigheter, varsle om mangler og svikt i tjenesten der tjenestemottaker selv ikke kan si fra (Brask, Østby og Ødegård, 2016).

6.4 Vernepleierens arbeidsmodell

Vernepleierens arbeidsmodell er ifølge Nordlund, Thronsen og Linde (2015) delt inn i seks kategorier som er gjensidig avhengige av hverandre.

Når man som vernepleier møter en utfordring, som enten er knyttet til enkeltpersoner og/eller systemer, kan man foreta en kartlegging. Her stilles det strenge krav til begrunnelser, dokumentasjon og etterrettelighet (Nordlund, Thronsen og Linde, 2015).

Vernepleieren har ulike verktøy for å innhente informasjon. Ulike kartleggingsmetoder blir benyttet og det skilles mellom kvantitative og kvalitative metoder. Med kvalitativ metode menes data om beskriver sosiale fenomener, opplevelser, ulike meninger, relasjoner og verdier. Med kvantitativ metode får man en oversikt ved hjelp av statistikk og tabeller (Nordlund, Thronsen og Linde, 2015).

Etter å ha kartlagt området man ønsker å se på foretar vernepleieren en analyse av informasjonen man har innhentet.

Nordlund, Thronsen og Linde (2015) refererer til Aadland (2011) som beskriver analyse som en måte å fremstille de dataene man har innhentet slik at eventuelle mønstre i dataene blir tydelige og man systematiserer informasjonen man har innhentet. Man kan deretter se på informasjonen og velge ut det som er relevant for utfordringen man står overfor.

I drøftingen skal man ta utgangspunkt i den informasjonen man har innhentet og forklare og begrunne hvorfor faglige argumenter og faglige synspunkter er mer relevant enn andre (Nordlund, Thronsen og Linde, 2015).

Etter å ha kartlagt og analysert skal man så formulere mål. Ifølge Nordlund, Thronsen og Linde (2015) er konkretisering av mål nødvendig for å unngå tilfeldigheter.

I prosessen med å velge mål skal man ta hensyn til tjenestemottakers ressurser, ønsker og engasjement. Målene beskriver noe som skal skje i fremtiden og de skal være beskrevet i en plan. Målhierarkiet er delt opp i et overordnet mål, flere hovedmål og så kommer det flere delmål (Nordlund, Thronsen og Linde, 2015).

Forfatterne skriver videre at målene skal være tydelig formulert, og viser til en huskeregel som de kaller SMARTE. Bokstaven S står for spesifikke og handler om at mål skal være så konkrete at både tjenesteyter og tjenestemottaker vet hva man skal oppnå med tiltaket. Bokstaven M står for målbare og handler om at man skal kunne måle resultater fra tiltaket. Bokstaven A står for ansporende og handler om at de målene som er blitt valgt skal være motiverende for tjenestemottaker. Bokstaven R står for realistiske og handler om at målene skal være oppnåelig for tjenestemottaker. Bokstaven T står for tidsbestemte og handler om at tiltaket skal gjennomføres i en gitt tidsperiode. Bokstaven E står for enkle og handler om at målene skal være lette å forstå (Nordlund, Thronsen og Linde, 2015).

Neste steg er lage en gjennomføringsplan og sette inn et tiltak. Ifølge Nordlund, Thronsen og Linde (2015) er tiltak en handling eller aktivitet som fører til måloppnåelse og som gjennomføres systematisk etter den planen som er satt opp og som er begrenset i en tidsperiode. Videre skriver forfatterne at et tiltak er en konkret beskrivelse av hvordan man skal nå målet og gjennom en gjennomføringsplan får man en konkret arbeidsbeskrivelse.

Gjennomføringsplanen skal inneholde elementer som hvordan tiltaket skal gjennomføres, i hvilke situasjoner eller hvor, når, hvem som skal utføre tiltaket, hvem har ansvaret og til sist dokumentasjon som skal brukes til evaluering og hvor dokumentasjonen skal oppbevares (Nordlund, Thronsen og Linde, 2015).

I metodedelene skal man velge en passende arbeidsmåte for å oppnå mål som er valgt. Man skal finne en metode for å gjennomføre tiltaket og arbeidsmåten vurderes ut fra tjenestemottakers funksjonsevne og behov (Nordlund, Thronsen og Linde, 2015). Ifølge Dalland (2010) er metode en måte som sier noe om hvordan vi skal gå frem tilegne oss ny kunnskap og at metoden vi velger sier noe om hvordan vi tilegner oss og etterprøver kunnskapen.

Siste kategori i arbeidsmodellen er evaluering. Ifølge Nordlund, Thronsen og Linde (2015) innebærer evaluering å faglig vurdere om tiltaket fungerer slik det var tenkt og bidrar til å oppnå de målene som er beskrevet i målvalgsprosessen. Det skal utarbeides evalueringskriterier som blant annet beskriver når tiltaket skal evalueres, hva som skal evalueres, hvordan det skal evalueres og hvem som skal evaluere.

6.5 Helhetlig menneskesyn

I punkt 2.2 i Rammeplan for vernepleierutdanningen (2005) står det at gjennom studiet skal man som student utvikle et helhetlig menneskesyn. Det helhetlige menneskesynet deles opp i ulike dimensjoner; den psykiske, den åndelige, den fysiske, den kulturelle og sosiale (Garsjø, 2001).

Den psykiske dimensjonen handler om menneskets følelser, tanker, psyke og intellekt og gjør mennesket til et bevissthetsvesen. Denne dimensjonen gjør mennesket mulighet til å tolke situasjoner og endre atferd (Garsjø, 2001). Ifølge Hansen og Lingås (2005) blir vi påvirket av følelser når vi tar valg og at vår bakgrunn og våre erfaringer påvirker våre følelser. Siden alle mennesker er forskjellige tar man derfor ulike valg.

Den åndelige dimensjonen handler om vårt eksistensielle grunnlag og vår søken etter et livssyn og meningen med livet. Her kommer også vår religiøse side frem og vår tro på at det finnes noe/noen som er større enn mennesket. Ifølge Hansen og Lingås (2005) blir det i det helhetlige menneskesynet feil å si at alle mennesker har en religiøs side. Forfatterne påpeker at alle mennesker uten en religiøs tro også er mennesker og at alle har en åndelig dimensjon, om de er troende eller ikke.

Den fysiske dimensjonen handler om den fysiske og biologiske siden ved mennesket, altså kroppen, som med sine arvelige og genetiske og organiske systemer. Ut fra fysiske og kjemiske mekanismer som er i samspill med den materielle strukturen fungerer mennesket som et biologisk vesen (Garsjø, 2001).

Betydningen i dette er at alle kroppens organer er ulike, men er gjensidig avhengige av hverandre for at kroppen skal fungere (Hansen og Lingås, 2005). Grunnleggende behov beskrives av den amerikanske psykologen Abraham Maslow (1908-1970) som det første nivået i behovspyramiden og refererer til de fysiske behovene vi har som mennesker (Hansen og Lingås, 2005).

Den kulturelle og sosiale dimensjonen handler om at vi knytter oss til andre mennesker og samhandler med disse og vi lever i et samspill. Denne dimensjonen omhandler familien, vår rolle i yrkeslivet og samfunnet forøvrig (Garsjø,2001).

Ifølge Hansen og Lingås (2005) er mennesket et sosialt vesen som er avhengige av andre og det er livsnødvendig med samhandling og samarbeid. Forfatterne skriver videre at hvis samfunnsstrukturen er komplisert og godt utbygd blir den sosiale relasjonen viktigere å holde ved like, siden vi som mennesker trenger bekreftelser på at vi er betydningsfulle og verdifulle både for andre og for samfunnet.

Maslow (1908-1970) beskriver i sitt tredje nivå behovet for kjærighet og tilhørighet, og i sitt fjerde nivå behovet for respekt og annerkjennelse. Som mennesker ønsker vi å vite at vi er verdt noe for andre.

Ifølge Garsjø (2001) kan disse dimensjonene, som gir et helhetlig menneskesyn, innebære at man må ta hensyn til alle disse dimensjonene når man gjør en analyse. Man må se sammenhengen mellom dimensjonene og hvordan det påvirker mennesket.

Ifølge Hansen og Lingås (2005) påvirker dimensjonene hverandre og har et gjensidig og uavbrutt samspill med hverandre, omgivelsene vi befinner oss i og miljøet rundt oss. Forfatterne skriver videre at som profesjonelle yrkesutøvere i pleie- og omsorgstjenester skal man ivareta brukeren i det miljøet brukeren befinner seg og i den situasjonen brukeren er for å sikre høy kvalitet og standard på yrkesutøvelsen. Ved å se alle sidene ved brukeren får man en forståelse av utfordringer som må ses i den store sammenhengen, men kan løses på et enkelt nivå (Garsjø, 2001).

Ifølge Garsjø (2001) kan mennesket ses på som både et subjekt og et objekt og med dette mener han at ved at mennesket ses på som et objekt er det et produkt, der man utsettes for blinde samfunnsmessige tilfeldigheter og tilfeldigheter. Forfatteren skriver videre at ved å mennesket ses på som et subjekt er det et vesen som skaper noe og forstår seg selv i refleksjon.

6.6 Brukermedvirkning/empowerment

Punkt 3.3 i Rammeplan for vernepleierutdanningen (2005) beskriver at man som vernepleier skal ha brukermedvirkning i fokus og ivareta den enkeltes integritet. Ifølge Hansen og Lingås (2005) kan brukermedvirkning også kalles myndiggjøring og ivaretagelse av brukermedvirkning kan skje på flere måter. Forfatterne skriver videre at brukermedvirkning kan beskrives slik: «Brukermedvirkning vil si at de som berøres av en beslutning, eller er bruker av tjenester, får innflytelse på beslutningsprosesser og utforming av tjenestetilbud» (Hansen og Lingås, 2005:140).

Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver at gjennom ulike undersøkelser blir det bekreftet at motivasjon øker når man har forventninger om å lykkes. Forfatterne skriver også at behovet for autonomi og selvbestemmelse viser til at man har behov for å føle selvstendighet, for å se årsaken til sine handlinger og beslutninger. På den måten føles det man gjør som en frivillighet eller noe man selv har valgt.

Ifølge Udir (2022) skal elever i skolen delta i beslutninger som angår deres egen læring og de skal delta aktivt i vurdering av egen kompetanse, eget arbeid og sosiale og faglige utvikling. For all opplæring i alle fag gjelder læreplanverket i kunnskapsløftet og opplæringsloven og disse gir føringer for elevmedvirkning (Udir, 2022).

Ifølge Midtsundstad (2013) kan begrepet empowerment knyttes opp mot Paulo Friere og hans arbeide blant fattige i Latin-Amerika. Han utviklet frigjøringspedagogikken og var opptatt av å finne løsninger for å hjelpe ofre som var rammet av politisk, sosial eller økonomisk undertrykkelse.

Empowerment kan beskrives som en prosess der makt blir utviklet med det formål å gi individer eller grupper av mennesker økte ressurser, styrke deres selvbilde og gjenbygge evnen til å handle på egne vegne i hverdagen (Midtsundstad, 2013:26)

I dag brukes begrepet empowerment ofte i forbindelse med funksjonshemmede og undertrykking av marginaliserte grupper. Askheim (2003) deler empowerment inn i to dimensjoner, den individuelle og den strukturelle.

Den individuelle beskriver Askheim (2003) som en dimensjon som er rettet mot aktiviteter og prosesser der individet blir utstyrt med økt kunnskap, ferdigheter og større selvtillit for å ta større kontroll over eget liv. Videre beskriver Askheim (2003) den strukturelle dimensjonen som maktforhold, barrierer og samfunnsstruktur som fastholder ved urettferdighet, ulikheter og gir individet liten mulighet til å få kontrollere sitt eget liv.

Askheim (2003) skriver at gjennom å la brukeren delta i handlinger og beslutninger som gjelder brukerens liv, blir brukeren betraktet som et subjekt som er ekspert på sitt eget liv og hva som er det beste for en selv.

For en vernepleier handler empowerment om å se sammenhengen mellom den situasjonen brukeren er i, utfordringene brukeren har, samtidig å se som vernepleieren ser etter strukturelle eller samfunnsskapte forhold som kan gi brukeren utfordringer.

Vernepleieren er ofte tjenesteyter for brukere med ulike funksjonsvansker og i den forbindelse kan Gap- modellen, også kalt misforholdsmodellen eller den nordiske relasjonelle modellen, være et hjelpemiddel.

Denne modellen vokste ifølge Tøssebro (2009) frem på 1960-tallet og modellen illustrerer det gapet som oppstår mellom tjenestemottakers evner og samfunnets krav (Owren, 2011). Vernepleierens oppgave blir derfor å legge til rette for en måte å kompensere for brukerens evner og samfunnets krav, «tette gapet» som er der. Det kan i mange situasjoner være vanskelig å se om gapet oppstår som en følge av brukerens forutsetninger eller om det er omgivelsene som skaper dette gapet.

Ifølge Owren (2011) skiller man mellom funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. Tøssebro (2009) skriver at funksjonsnedsettelse blir brukt for å vise til personens funksjonelle begrensninger. Ifølge Hansen og Lingås (2005) er funksjonsnedsettelse et begrep som blir brukt for å vise til personens totale eller delvis svikt i mestring av krav til aktiviteter i dagliglivet. Forfatterne skriver videre at dette viser til et misforhold mellom det kravet som blir stilt fra omgivelsene eller personen stiller til seg selv når det gjelder å ivareta egenomsorg. Utfordringene kan være av ulik karakter, kan påvirke miljøet rundt personen og kan spenne seg fra å være psykisk, fysisk, og sosialt (Hansen og Lingås,2005).

Tøssebro (2009) skriver at hvordan funksjonshemming skal forstås har vært debattert i mange år og at man gjerne har hatt som utgangspunkt at dette ses på som egenskaper ved personen. Forfatteren skriver videre at den funksjonelle begrensningen personen har knyttes opp mot en sykdom, lyte eller skade og at denne forståelsen av funksjonshemming derfor gjerne kalles «den medisinske modellen». Et annet perspektiv er «den sosiale modellen» der Tøssebro (2009) beskriver dette som en modell der man ser på funksjonshemming som om det er skapt av samfunnet og omgivelsene man lever i. Ifølge Hansen og Lingås (2005) er funksjonshemming noe som gjør en person vesentlig hemmet og at dette er en varig tilstand. Kassah og Kassah (2009) skriver på sin side at funksjonshemming ikke er det samme som en skade, men forårsakes av skaden. Forfatterne viser til WHO (2003) som har utarbeidet et klassifiseringssystem av funksjon, ICF, som identifiserer faktorer som innehar både sosiale og medisinske årsaker. Modellen viser til dimensjoner som kan bli påvirket av personens helsetilstand.

7.0 Den videregående skolen

7.1 Regelverk

Overordnet regelverk for den videregående skolen er Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, også kalt opplæringsloven. Denne sier at ungdom som har fullført grunnskole eller tilsvarende opplæring har rett til 3 år heltids videregående opplæring. Opplæringen skal være gratis og det er fylkeskommunen som har ansvaret for at elevene har det nødvendige utstyret (Opplæringslova, 2022).

Ungdom har rett til opplæring som er fastsatt i Læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne regulerer fag- og timefordeling og læreplaner i fagene, og styrer innholdet i opplæringen. Fagfornyelsen (2020) er en fornyelse av læreverk i den videregående skolen og som gir rom for dybdelæring.

Fagfornyelsen (2020) beskriver i del 3.1 om et inkluderende læringsmiljø og hvordan man som ansatt i skolen har et ansvar for å gi elever et trygt læringsmiljø, fremme helse, trivsel og læring.

7.2 Individuell opplæringsplan

Undervisning i alle klasser skal tilpasses alle elever, også de med særskilte behov og har en individuell opplæringsplan, heretter kalt IOP. IOP tar utgangspunkt i de ordinære læreplanene og skal tilpasses elevens forutsetninger (Nordahl og Overland, 2015).

Forfatterne skriver videre at IOP skal stå i forhold til enhver tid gjeldende nasjonale læreplan, samt skolens og klassens plan. En IOP skal utformes der det ordinære opplæringstilbudet ikke kan gi et tilfredsstillende utbytte for eleven (Nordahl og Overland, 2015). I Opplæringsloven (2005) §5-1 står det at elever har rett på spesialundervisning dersom de ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. I utarbeidelsen av IOP skal det vises til mål for opplæringen og hvordan den skal foregå og den skal utarbeides i samarbeid med eleven.

7.3 Støtte i klasse

Ved skolestart må alle elever ta en kartleggingsprøve som skal brukes av lærer for å finne ut om elever trenger ekstra oppfølging i faget. Her blir det fanget opp utfordringer elever kan ha i grunnleggende fag, slik som norsk, engelsk og matematikk. Hvis det viser seg at eleven har utfordringer, kan eleven søke om tilrettelegging og det kan bli satt inn støtte i ulike fag.

I en klasse der elever har store utfordringer blir det ofte satt inn støtte for først og fremst å hjelpe eleven, men også for å bistå lærer. Som lærer har man et pedagogisk utgangspunkt der undervisning i faget er hovedformålet. Som vernepleier kan man komme inn med sin kompetanse inne diagnoser, helse og tilrettelegging, man kan kartlegge behov og utfordringer for så å sette inn tiltak som fremmer læringsmiljøet. På denne måten kan man hjelpe læreren å få formidlet sitt fag. Hvordan kan man da hjelpe eleven?

7.4 Tilpasset opplæring/særskilte behov

Nordahl og Overland (2015) skriver at mellom 10 og 20% av alle elever i skolen er elever med særskilte behov og at disse behovene skyldes faktorer som er knyttet både til familiebakgrunn og eleven selv. Elever med store utfordringer utløser en egen ressurs, der man får en økonomisk støtte for å tilrettelegge skolehverdagen for eleven.

Sentrale prinsipper i skolen er tilpasset opplæring, inkludering og likeverd ifølge Nordahl og Overland (2015). Forfatterne skriver videre at opplæringen skal tilpasses her enkelte elevs behov og deler opplæringen inn i to kategorier; ordinær opplæring og tilpasset opplæring eller spesialundervisning som det også blir kalt. Denne opplæringen blir gitt til elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Innunder tilpasset opplæring kommer for eksempel den gruppen med elever som har ulike utfordringer som for eksempel dysleksi, ADHD, ulike funksjonsnedsettelse, atferdsproblemer og psykiske utfordringer.

Ifølge Nordahl (2002) blir spesialundervisning delvis brukt for å beskytte lærerens lederstilling. Forfatteren skriver videre at i forhold til elever som viser problematferd er det mest brukte tiltaket å sette inn spesialundervisning i fag som engelsk, norsk og matematikk og spesialundervisningen forgår enten ved at det blir satt inn ekstra lærekrefter/assistent inn i klasserommet eller man har undervisning på eget rom.

7.5 Tverrprofesjonelt samarbeid

«Tverrprofesjonelt samarbeid kjennetegnes ved at flere profesjoner jobber tett sammen» (Willumsen, 2009:21). Forfatteren skriver videre at dette dreier seg om det samarbeidet som skjer mellom ulike profesjoner når disse har et felles prosjekt eller oppgave som skal løses. De ulike profesjonene kommer med ulike bidrag som partene ikke kan oppnå alene og på denne måten skaper de sammen en ny viten (Willumsen, 2009).

Ifølge Udir (2022) kan andre yrkesgrupper benyttes i skolen og lærere kan få god støtte i å avdekke utfordringer elevene har og å gi elever den hjelpen de har behov for. Med sin helse- og sosialfaglige kompetanse kan vernepleiere bidra på mange områder, også i skolen. Det vil derfor være naturlig å komme inn på temaet tverrprofesjonelt samarbeid i løpet av oppgaven.

Lauvås og Lauvås (2004) skriver at i ulike sammenhenger kan det være helt avgjørende å få til et samarbeid med personer med ulik bakgrunn og ulik kompetanse for å oppnå gode resultater i arbeid med mennesker.

7.6 Sosialisering

«Sosialisering kan defineres som den prosessen som former oss som mennesker og gjør oss til deltakere i samfunnet» (Kristoffersen og Solvik, 2012:17). Statistisk sentralbyrå viser til at 93,4 % av barn i Norge har plass i barnehage.

Barnehage er et pedagogisk tilbud og kan ses på som en sosialiseringssprosess der enkeltmennesket tilpasses samfunnet, som igjen skal være for hvert enkelt menneskes beste og for samfunnet beste. Fra barnehage går veien videre over i grunnskole og senere videregående opplæring.

Kristoffersen og Solvik (2012) skriver at det er fascinerende at det ikke finnes to like mennesker og at hver enkelt er unik. Forfatterne skriver videre at ulikhetene menneskene har ikke bare skyldes arv, men også mangfoldet av impulser man utsettes for.

Bunkholdt (2000) skriver at utvikling skjer når et barn vokser og gjennom et livsløp forandrer seg. Forfatteren skriver også at det foregår en modningsprosess, og at med modning menes kroppslige, motoriske og språklige endringer.

I løpet av ungdomsårene utvikles personligheten og trangen for løsrivelse fra foreldre for å finne sin egen identitet er stor (Kristoffersen og Solvik, 2012).

Ifølge Nordahl (2002) er en viktig side ved vår selvoppfatning identitet, altså hvem man er. Nordahl (2002) skriver at som mennesker er vi født med ulike genetiske forutsetninger og gjennom ulike opplevelser etter hvert som vi vokser høster vi erfaringer som påvirker våre valg og handlinger, samtidig blir man styrt av strukturelle betingelser.

Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver at skolen og klasserommet er en sosial arena der man må forholde seg til andre, og man skiller da mellom medelever og ansatte på skolen.

Elevene har ulike relasjoner til de i rommet. Som elever finner man ofte tilhørighet, søker vennskap og opparbeider seg en relasjon i en klasse. Allikevel kan det oppstå klikkdannelser, mobbing, utrygghet og utstøting (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver at vektlegging på sosial tilhørighet vil forsterke betydningen av et godt klassemiljø der miljøet preges av omsorg, trygghet og vennskap og blir som et sikkerhetsnett for elevene. Nordahl (2002) skriver også om det sosiale jevnalderfellesskapet som gir elever en opplevelse av trygghet, trivsel og samhörighet i samspill med andre elever i klasserommet. På den andre siden kan det å bli stående utenfor dette fellesskapet innebære mistrivsel, ensomhet og isolasjon (Nordahl, 2002).

Ifølge Fyrand (2005) er sosialt nettverk et faguttrykk som viser til samhandling og kontakt mellom mennesker. Kristoffersen og Solvik (2012) skriver at for helsen og trivselen er et godt sosialt nettverk viktig og at dette er fastslått gjennom forskning på området og noe alle mennesker har erfart. Videre skriver forfatterne at det er viktig å mennesker man stoler på rundt seg, men at det ikke er antallet det kommer an på.

Begrepet relasjon blir beskrevet som en står i forbindelse med noe annet, men i forbindelse med mennesker ser man gjerne på dette som den kontakten eller forholdet mennesker har seg imellom (Eide og Eide, 2010). Forfatterne skriver videre at det er viktig å skape en god relasjon i nærsagt alle forhold. Ifølge Røkenes og Hanssen (2012) hviler en god relasjon på en samhandlingsprosess som skal skape en følelse av trygghet, tillit og en opplevelse av tilknytning og troverdighet. Forfatterne skriver videre at kvaliteten på relasjonen mellom fagpersonen og tjenestemottaker er avgjørende når man arbeider med for utvikling, bevisstgjøring, vekst og mestring hos tjenestemottaker. Videre skriver de at det har vist seg at relasjon betyr mer enn metoder og instrumentelle, målrettede teknikker hos tjenesteyter og at kommunikasjon og relasjon kan være en viktig faktor i en lærings situasjon. Relasjon er ifølge Røkenes og Hanssen (2012) er resultatet av den samhandlingen som foregår mellom fagpersonen og tjenestemottaker. Ifølge Helgesen (2011) skapes et grunnlag for sunn selvutvikling gjennom en trygg tilknytning og gode relasjoner spiller en avgjørende rolle i den sammenhengen.

8.0 Vernepleieren i skolen

Tradisjonelt forbindes vernepleiere med tjenester rettet mot mennesker med funksjonshemninger og nedsatte funksjonsevner som ofte bor på institusjoner eller i bofellesskap (Nordlund, Thronsen, og Linde, 2015). Vernepleie som profesjon har vært under utvikling siden det første kullet ble uteksaminert i 1964 og profesjonen har fått innpass på andre arenaer. Et eksempel på dette er i skolen hvor vernepleieren bistår elever med ulike utfordringer. FO (2017) viser i sin brosjyre om «Vernepleiere i skolen» til en undersøkelse fra 2017, der det kommer frem at av FOs 9000 medlemmer som er vernepleiere arbeider bare 8% i skolen.

Det kan være mange grunner til at ikke flere vernepleiere arbeider i skolen, på tross av at vernepleieren har kompetanse som kan bidra på mange områder der. Ifølge Damsgaard (2003) er skolen for de elevene som klarer å tilpasse seg skolen og ikke de som trenger ekstra ressurser. Forfatteren skriver videre at de som trenger ekstra hjelp kan komme til kort selv om de hevder sin rett og elevene møtes av et sparsomt tilbud på grunn av for lite økonomiske midler til å realisere intensjonen om en tilrettelagt skole for alle.

8.1 Strukturelle rammer

Den vernepleierfaglige utdanning inneholder kunnskap innen juss, etikk og saksbehandling. Her kommer også den strukturelle rammen på en arbeidsplass inn. Ifølge Nordlund, Thronsen og Linde (2015) er de strukturelle rammene hvordan virksomheten er organisert og med det menes regelverk, ansvarsfordeling, stillingsinstrukser, virksomhetens mål og kvalifikasjoner. I den videregående skolen arbeider man etter rammeverk med overordnede statlige føringer. Innad i virksomheten kan det være tilpasninger slik at virksomheten tilpasses lokale forhold. Disse forholdene kan være etterspørsel av ulike yrkesgrupper og tilpasning av kompetanse som lokalmiljøet har et stort behov for. Som vernepleier skal man kunne organisere arbeidet sitt, samarbeide med andre profesjoner og ta ansvar innenfor de rammene man jobber under.

9.0 Drøfting

I drøftingen skal jeg prøve å trekke inn sider jeg tidligere i oppgaven har belyst. Jeg skal forsøke å se sammenhengen mellom den vernepleierfaglige utdannelsen og hvordan den kan bidra til inkludering i den videregående skolen.

Ifølge Helgesen (2011) har teoretikeren Vygotsky (1978) hatt stor påvirkning på moderne pedagogikk og utviklingspsykologi. Han hevder at den kulturelle påvirkningen barn og unge utsettes for har en avgjørende betydning for deres utvikling av ferdigheter og kunnskaper (Helgesen, 2011).

Videre hevdet Vygotsky (1978) at læring er resultatet av menneskelige relasjoner og at læringen finner sted i den sosiale samhandlingen vi daglig har med hverandre (Helgesen, 2011). Ifølge Helgesen (2011) blir Vygotsky (1978) forbundet med begrepet den proksimale utviklingssone eller den nærmeste utviklingssonen individet har. Denne sonen kan beskrives som det området eller gapet som er mellom det en elev kan klare uten hjelp og det eleven ikke kan klare selv om eleven får hjelp (Helgesen, 2011).

Med vernepleierens kunnskaper om alderstypiske trekk, utviklingsteorier, relasjoner og ulike modeller, som for eksempel Gap-modellen kan vernepleieren bidra med å kartlegge områder der det er utfordringer og komme med tiltak som bidrar til å minske dette gapet. Vygotsky (1978) mente at læring skjer gjennom den daglige samhandlingen og at læring er resultat av menneskelige relasjoner.

Vernepleiere innehar et pedagogisk grunnlag hvor samspillskunnskap og rolleforståelse står sentralt, samtidig er kunnskap om tilrettelegging for læring, utvikling samt forståelse for hvordan samfunn og individ blir påvirket av hverandre (Rammeplan for vernepleierutdanningen, 2005). Man kan i denne forbindelsen se på vernepleieren som en læremester og den relasjonen man har til eleven kan være avgjørende for utvikling og læring.

Ved å ha en trygg og kompetent læremester mente Vygotsky (1978) at individet med støtte og veiledning kunne nå flere mål (Helgesen, 2011). Forfatteren skriver videre at det å få støtte og veiledning fra en kompetent og trygg voksen, der eleven får positive tilbakemeldinger, kan også bidra til at eleven får bedre selvtillit og styrker sin selvoppfattelse.

Ifølge Helgesen (2011) betrakter enkelte ungdommer som egoistiske, støyende og uansvarlige samtidig som de er deltakere i gjenger som tester ut grensene. Forfatteren skriver videre at ungdomsårene også kan oppleves som en periode med fremtidshåp, idealisme, friskhet og sprudlende livslyst.

Klasserommet er en viktig del av elevenes strukturelle betingelser i skolehverdagen og vår atferd og våre handlinger blir påvirket av våre omgivelser (Nordahl, 2002). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) er klasseromsundervisning en tradisjonell måte å organisere undervisningen på og undervisningen organiseres gjennom formidling av fagstoffet ved forelesning.

Forfatterne skriver videre at ved å ha klasseromsundervisning forsterkes opplevelsen av fellesskap i klassen og at dette egner seg for å skape felles opplevelser og samhørighet. I klasserommet foregår det sosiale samspillet med jevnaldrende og dette kan gi elevene en følelse av trivsel, trygghet og samhørighet. Samspillet med jevnaldrende kan være avgjørende for ungdommenes identitetsutvikling og personlige utvikling (Nordahl, 2002).

Ifølge Kristoffersen og Solvik (2012) finnes det ikke to mennesker som er like, alle er like unike og har ulike behov. Forfatterne skriver videre at barns personlighet utvikles fra fødselen av og i ungdomsårene skjer det store forandringer både fysisk og psykisk og det er en sårbar periode i ungdommenes liv. Ifølge Nordahl (2002) har skolen et ansvar i å hjelpe elevene til å nå de personlige, sosiale og faglige målene, også de som må ha tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kan foregå på mange måter og kan tilpasses ut fra behovet eleven har.

Ser man på gruppen av elever med funksjonsnedsettelse og funksjonshemninger, som også skal inkluderes i skolen, kan det ifølge Damgaard (2003) oppleves som om skolesystemet har tilpasningsvansker. Forfatteren skriver videre at skolen i liten grad er opptatt av å ta sitt tilpasningsansvar på alvor og lett plasserer årsaker til problemer som oppstår hos elevene.

Ifølge Nordahl og Overland (2015) ble historisk sett elever som ikke passet inn i den ordinære opplæringen plassert i spesialskoler hvor det var såkalte «likesinnede». Ifølge Kassah og Kassah (2009) har utdanningssystemet vært preget av segregering av funksjonshemmede barn og unge, noe som betyr at de har blitt holdt atskilt fra andre elever. Endringer har skjedd og i dag har alle elever ifølge Udir (2022) rett til å bli inkludert, ha en tilhørighet og ta del i det fellesskapet som er i skolen. Det er derfor skolens oppgave å komme elevene i møte og tilpasse et tilbud og ikke eleven som skal tilpasse seg skolen (Nordahl og Overland, 2015).

Som brobygger arbeider vernepleieren på systemnivå og er samhandlingsorientert. Som institusjon er skolen en arena der man samarbeider mot et felles mål for å gi alle elever et godt tilbud og et tverrprofesjonelt samarbeid mellom de ulike profesjonene kan være avgjørende (Brask, Østby og Ødegaard, 2016).

Forfatterne skriver videre at brobyggerrollen handler om å skape noe sammen med andre og finne løsninger. Rollen kan også bestå i å være i en koordinerende posisjon og ha et ansvar når det gjelder oppfølging av individuell plan og arbeid i ansvarsgrupper (Brask, Østby og Ødegaard, 2016). Deltakelse i ansvarsgruppemøter kan være en arena der vernepleieren kan komme med sine synspunkter og løsninger ut fra de erfaringer og observasjoner som er gjort i samhandling med eleven.

Et viktig verktøy for brobyggerrollen er ifølge Brask, Østby og Ødegaard (2016) kunnskap om dialog og kommunikasjon. Ifølge Eide og Eide (2010) er kjernen i profesjonell kommunikasjon at den skal være til hjelp for brukeren og være faglig velfundert. Samtidig skal kommunikasjonen anerkjenne den andre, man skal være åpen og aktivt lyttende (Eide og Eide, 2010). Dette er sammenfallende med det Brask, Østby og Ødegaard (2016) beskriver som vernepleieren i brobyggermodus, der man er i en åpent og lyttende modus. Med vernepleierens helhetlige menneskesyn hvor man ser på alle sidene ved eleven, kan vernepleieren komme med løsninger som for eksempel lærer ikke ser. Vernepleieren kan derfor ha en viktig stemme i ansvarsgruppemøter.

For elever med ulike former for funksjonsnedsettelse eller funksjonshemninger kan inkludering bety å få delta i klassemiljøet på sin måte. For enkelte elever handler inkluderingen om å få være sammen med sine klassekamerater, være deltaker og ha en passiv tilstedeværelse i det sosiale fellesskapet som er i et klasserom, mens for andre handler det om en aktiv deltakelse.

I arbeide med elever som har ulike utfordringer har man en IOP å forholde seg til. IOP beskriver mål eleven har for opplæringen og hvilken tilrettelegging eleven skal ha. IOP skal inneholde beskrivelse av hvem som har kompetanse til å bruke ulike kartleggingsverktøy og kompetanse til å vurdere resultatet av kartleggingen samt hvilke kriterier som utløser tiltak som skal iverksettes (Nordahl og Overland, 2015).

I denne sammenhengen er vernepleierens kompetanse om kartlegging, tilrettelegging og deltakelse nyttig. Vernepleierens arbeidsmodell består av områder som skal føre til en faglig begrunnelse for tiltak som settes i verk. Ifølge Ellingsen (2014) skal tiltak som blir satt i verk være etiske og faglige forankret, samtidig skal tiltaket være tilpasset individuelle behov og en fleksibel og dynamisk skjønnsmessig vurdering kreves. Det faglige skjønnnet beskriver Ellingsen (2014) som et sammensatt begrep der det faglige består av erfaring og teori, og der vurderinger, bedømming og refleksjon er det skjønnsmessige.

I kartlegging brukes ulike metoder, og observasjoner er i denne sammenhengen aktuell. Ifølge Helgesen (2011) kan observasjoner være både kvalitative og kvantitative, noe som er to ulike fremgangsmåter å registrere sine observasjoner på. Registreringsskjemaer og samtaler med elever blir tatt i bruk for å komme frem til et egnet tiltak. Ulike utfordringer kan oppstå i klasser og for å komme frem til hvilken form for registrering man vil benytte kan det ifølge Helgesen (2011) være nyttig å ha foretatt kvalitative studier på forhånd. Den kvalitative studien kan vise til sosiale fenomener i klassen og opplevelser, relasjoner og ulike verdier blant elevene. Ved å ha fått et overblikk kan man i etterkant foreta kvalitative registreringer, ved for eksempel å registrere frekvensen, altså hvor ofte atferd forekommer, for så å analysere resultatet. Kartleggingen gir oss et bilde over den faktiske situasjonen og vi må forholde oss kritisk reflekterende til hva som er relevant informasjon i situasjonen (Nordlund, Thronsen, og Linde, 2015). Det stilles strenge krav til begrunnelser, etterrettelighet og dokumentasjon i kartleggingsarbeid for å sikre kvaliteten i arbeidsprosessen, og samtykke fra berørte kan være aktuelt.

Tilretteleggingen kan foregå inn i klasserom, på eget rom eller på en opplæringsbedrift. Enkelte elever kan ha mål om å få karakter i ulike fag, mens andre har mål om å klare seg selvstendig i hverdagen. Ved tilrettelegging på eget rom foregår opplæringen gjerne i en samhandling mellom elev og en fagperson. Tilrettelegging på eget rom kan være avgjørende for mange elever som har utfordringer med å mestre praktiske arbeidsoppgaver i hverdagen. Arbeidsoppgavene kan for eksempel bestå i å tilberede egen mat, egenhygiene, vaske klær og renhold. Målet kan da være å bli mer selvstendig for å forberede eleven på å klare seg selv i egen bolig. Elever med store hjelpebehov har ofte ulike funksjonsnedsettelse eller funksjonshemninger som krever at de får bistand. Som vernepleier kan man her bistå med sine kunnskaper om ulike diagnoser og hvordan man kan tilrettelegge for en opplæring som er nyttig for eleven.

Ifølge Owren (2011) er det viktig for vernepleiere å ha kunnskap om teori som angår funksjonshemming fordi vår grunnleggende forståelse av hva som er hemmende kan bli styrende for den løsningen vi tilbyr. Ifølge Gap-modellen oppstår funksjonshemming ved at samfunnets krav og individets forutsetninger har et misforhold, og individet opplever hindringer på grunn av sine evner eller manglende evner til å fungere slik omgivelsene krever. Ved å sette inn tiltak som styrker individets forutsetninger kan dette gapet minskes.

For å kunne gi eleven den beste tilretteleggingen kan man innta vernepleierens partnerrolle, noe som Brask, Østby og Ødegård (2016) beskriver som en kjernerolle vernepleieren har der man er i samhandling på individnivå. Ved å innta et brukerperspektiv og se på seg selv som en partner i samhandling med eleven, være interessert og engasjert i elevens livsverden kan man finne områder eleven har behov for bistand på eller hvor eleven føler mestring.

Garsjø (2001) skriver at som forsker i hermeneutiske studier har forskeren en aktiv rolle og at forskerens subjektive tolkninger preger resultatet. Man setter seg inn i elevens opplevelser og hvilke forutsetninger eleven har for å forstå situasjonen.

Ifølge Kassah og Kassah (2009) blir ordene inkludering og integrering noen ganger brukt om hverandre og at disse begrepene er et resultat av at individet betraktes som å være utenfor. Forfatterne påpeker også det å bli inkludert er en lang prosess og for at alle elever skal bli inkludert må skolen som helhet endres slik at de individuelle behovene hos elevene kan fanges opp.

Alle skal passe inn et sted og sosialisering er et viktig element i denne prosessen som gjør oss til deltakere i samfunnet og former oss som mennesker (Kristoffersen og Solvik, 2012). Ifølge Stensaasen og Sletta (1998) kan kulturelle normer og personlige egenskaper være utslagsgivende med tanke på inkludering og/eller ekskludering. På videregående samles det elever fra ulike kulturer og med ulik bakgrunn, noen kjenner hverandre fra før og noen kjenner ingen. Den videregående skolen gir tilbud om utdanning innenfor ulike yrkesretninger og det vanlige er 2 år på et programområde de selv har valgt, etterfulgt av et lærlingeløp på 2 år, noe som fører til et fagbrev. Ser man dette i forbindelse med skolehverdagen elevene har, så har skolen en viktig oppgave i å forme elevene til å bli gode medborgere i samfunnet og mestre de utfordringene som kommer.

Helgesen (2011) viser til Donald Super (1957) som hevder at allerede fra barndommen starter det en bevisstgjøring hos individet om hvilke yrker som er interessante, og hvilke som ikke er aktuelle. Forfatteren skriver videre at barn gjennom lek foretar en utprøving av ulike yrkesroller og snakker om hva de vil bli når de blir voksne, samtidig som dette viser til deres oppfatning av hvilken rolle arbeidslivet har i voksenlivet.

Innenfor samfunnsorienterte og humanistiske vitenskaper finner man hermeneutikken, som betyr fortolkningslære (Dalland, 2010).

Hermeneutikken bygger på tolkning og forståelser av mennesket, hvorfor man sier som man gjør og hvorfor man handler som man gjør. Sentralt her det å forstå mennesket og hvordan det er formet ut fra sine erfaringer, altså menneskets livsverden (Dalland, 2010). I valg av utdanning og yrke påvirkes ungdom av omgivelsene og tar valg ut fra erfaringer, forventninger og interesser.

9.1 Relasjoner

Som vernepleier i videregående skole står man overfor mange ulike utfordringer. Arbeidshverdagen kan bestå i oppfølging av enkeltelever eller en klasse og klassemiljø. Arbeider man tett på enkeltelever som har et stort hjelpebehov er tjenesten man yter ofte ulik den man skal gi i et klasserom. Man får ulike relasjoner til elever etter hvor godt kjent man blir med dem og hvor ofte man er sammen med dem. Ifølge Røkenes og Hanssen (2012) vil en fagpersons forståelse virke positivt inn på relasjonen samtidig som å forstå den man skal samhandle med er muligheten større for å skape endringer og har man en trygg og stabil relasjon med eleven vil man kunne være mer konfronterende og direkte.

Vi leser noen ganger overskrifter som viser til at elever etter mange år har møtt en voksenperson på skolen som endelig forsto eleven. Dette ble den tydelige voksenpersonen eleven fikk et nært forhold til, som viste eleven respekt, motiverte og ga eleven tro på seg selv (Nordahl, 2002). Når man leser slike reportasjer kan man reflektere over at denne voksenpersonen ble avgjørende for senere utvikling og vekst hos eleven på en positiv måte. Samtidig leser man også reportasjer der dårlige relasjoner har påvirket eleven i den andre retningen. Eleven blir hemmet i sin utvikling og opplevelsen av å ikke mestre skolehverdagen virker inn på elevens selvtillit og selvbilde.

Det å være normal kan blant annet bety å være vanlig, gjennomsnittlig og forutsigbar (Damsgaard, 2003). Forfatteren skriver videre at det å være unormal eller et avvik kan ha en negativ betydning, men allikevel være positiv i den forstand at ikke alle ønsker å være som folk flest. Ifølge Damsgaard (2003) er atferdsvansker og problematferd begreper som blir brukt og henviser til atferd hos elever som ikke innordner seg eller er i opposisjon.

Ifølge Garsjø (2001) kan atferd forklares ut fra individets natur eller vesen, altså en egenskapsforklaring. Prosocial atferd beskrives som samarbeidsvilje, vennlighet og hjelpsomhet og har en sammenheng med sosial inkludering (Stensaasen og Sletta, 1998). På den andre siden har vi aggresjon og utfordrende atferd som ifølge Stensaasen og Sletta (1998) henger sammen med sosial avvising, og kan ses på som utidig aggresjon, bråk og en dominerende atferd. Slik atferd kan komme frem uten at man vet eksakt hva som trigger eleven og eleven kan for eksempel virke fysisk truende, kaste ting rundt seg og være verbalt truende.

Ifølge Stensaasen og Sletta (1998) er aggresjon og sosial ekskludering noe som henger sammen og at dette kan ha en sammenheng med for eksempel umodenhet, angst og nevrotiske tendenser, psykisk utviklingshemming og svikt i fysisk helse.

Elever med atferdsproblemer har kanskje et behov for å få bistand til å regulere seg. Det å ha trygge rammer, forutsigbarhet, trygge relasjoner, og et godt sosialt nettverk kan dempe for eksempel utfordrende atferd (Garsjø, 2001).

9.2 Skolen som en sosial arena

Skolen kan være en sosial arena for elevene på godt og vondt. Ifølge Nordahl (2002) vil det foregå et sosialt samspill mellom elever på skolen, samtidig som deltakelse i dette sosiale samspillet gir viktig sosial læring på hvilke spilleregler som gjelder. Helgesen (2011) viser til Bateson (1972) som en representant for systemteorien i sosialvitenskapen og hans fokus på sosiale systemer individer er medlemmer av. Bateson (1972) hevdet at fremfor å se på individets personlige egenskaper er det viktigere å se på kommunikasjonene og relasjonene mellom medlemmene i systemet (Helgesen, 2011).

Siden inkludering i skolen handler om tilhørighet og deltakelse i et fellesskap kan vernepleieren i form av partnerrollen, som samhandler på individnivå, være deltakende i dette sosiale samspillet som kommunikasjonspartner og skape dialog mellom deltakerne i dette sosiale systemet. Ifølge Nordahl (2002) er det nødvendig å ha kunnskap om hva elevene erfarer og opplever i skolen, samtidig som det er en forutsetning for å forstå hvordan elevenes interaksjon med skolens kontekst.

Dessverre opplever noen elever at de ikke passer inn i dette fellesskapet og relativt mange elever uttrykker at de er alene, engstelige, ensomme og deprimerede (Nordahl, 2002). Når elever opplever en slik skolehverdag står de i fare for å få en mangelfull sosial og faglig utvikling og de opplever heller skolen som en belastning. Ifølge Stensaasen og Sletta (1998) beskriver barn ensomhet som ubehagelige følelser, føle seg utenfor, føle at ingen liker deg og å føle seg forlatt. Videre skriver forfatterne at det fins sider ved ensomhet som for eksempel ingen å snakke med eller gjøre noe sammen med.

Stensaasen og Sletta (1998) viser til Weiss (1973) som kom med en teori om skille mellom emosjonell og sosial ensomhet. Her kommer det frem at emosjonell ensomhet kan forklares med mangel på intim og nær tilknytning til andre mennesker, slik som for eksempel et nært vennskap eller kjærlighetsforhold, mens manglende tilhørighet i sosiale sammenhenger knyttes opp mot sosial ensomhet. Enkelte elever ønsker å være alene og man skal respektere det, samtidig må man være oppmerksom på de stille elevene som gjerne vil ha noen å snakke med. Ved å skape en relasjon til disse elevene kan man som vernepleier bidra med å gi dem en forsvarlig faglig og sosial utvikling (Stensaasen og Sletta, 1998). Forfatterne skriver videre at stille elever ofte er enkle å glemme og kan være i en risikogruppe siden isolasjon kan bli en belastning på den mentale helsen. Ulike aktiviteter i klassen kan bidra til at et fellesskap der alle blir inkludert. Ifølge Stensaasen og Sletta (1998) er det i samspillsituasjoner elevene får erfaringer med hverandre og skaper forventninger til hva fortsatt samspill kan føre til. Forfatterne skriver videre at hvis forventningene er positive og blir bekreftet kommer ønsket om mer samspill og det gir rom for sosial inkludering, samtidig som utfallet i motsatt fall kan det føre til ekskludering. Det betinger da at en voksenperson tar ledelsen og styrer aktiviteten og alle får delta. Stensaasen og Sletta (1998) skriver at ved gruppearbeid der elever selv får velge samarbeidspartnere er det typisk at elevene delvis velger venner, noen som er faglig sterke og som kan bidra til at gruppearbeidet mestres. Som voksenperson i skolen spiller man derfor en viktig rolle for å bidra til at alle elever blir sett, trives og blir inkludert samtidig som man skal være oppmerksom på elever som ikke blir inkludert og til tider mobbes. Mobbing kan forekomme og Stensaasen og Sletta (1998) forklarer dette med at mobbere kan ha behov for å rettferdiggjøre sine handlinger.

9.3 Det tverrprofesjonelle arbeidet i skolen

Som vernepleier i skolen vil det ofte være situasjoner som krever et samarbeid på tvers av profesjoner og fag. Deltakere i et tverrprofesjonelt samarbeid i videregående skole kan for eksempel være PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste), spesialpedagog, lærer og støtte som skal settes inn i klassen.

PPT har en rolle som en lovpålagt rådgivende og sakkyndig instans når det gjelder trivsel, læring og utvikling for barn og ungdom, og tjenesten er organisert kommunalt, interkommunalt eller fylkeskommunalt (Nordahl og Overland, 2015). Et tverrfaglig og tverrprofesjonelt samarbeid med for eksempel PPT kan være relevant og vernepleieren kan bidra med kompetanse. På systemnivå arbeider vernepleieren i pådriverrollen, hvor vernepleieren i kraft av sitt samfunnsmandat kan varsle om barrierer som virker funksjonsnedsettende for elever og svikt i systemer rundt elevene (Brask, Østby og Ødegaard, 2016).

9.4 Vernepleierens kompetanse i bruk i skolen

At kun en liten andel vernepleiere er ansatt i skolen kan ha mange årsaker og en av dem kanskje være at vernepleieren er en relativt ny profesjonsutdannelse samtidig som det ofte blir forbundet med direkte kontakt med mennesker i ulike aldre og livsfaser (Ellingsen, 2014). Det kan også handle om kunnskap om hvilken kompetanse vernepleiere har og at det stort sett er pedagoger og akademikere som forbindes med skole og utdanning. Siden elever med særskilte behov tidligere ble plassert i «spesialskolene» var kanskje heller ikke behovet så stort for ansatte med den kompetansen vernepleiere har. Damsgaard (2003) at begrensninger i økonomiske ressurser kan føre til at det å foreta funksjonelle endringer også kan skape barrierer. Det kan derfor tenkes at en skole med lite økonomiske ressurser ikke har mulighet til å ta inn høyt utdannet personell, men benytter seg av personell som er lavere lønnet.

I opplæringsloven §5-1 står det «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning». Det står vidare at spesialundervisningen ikke er knyttet til diagnoser eller lærevansker, men til utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet. Som grunnlag for å få spesialundervisning skal det ligge en sakkyndig vurdering der det beskrives hvilken tilrettelegging eleven skal få tilbud om. Morken (2012) skriver at opplæringsinstitusjonen som helhet har ansvaret for god spesialundervisning og derfor må profesjonene samarbeide for å gi eleven et godt tilbud.

Ifølge Brask, Østby og Ødegaard (2016) er vernepleierens kompetanse preget av systematisk arbeid og gjennom bruken av vernepleierens arbeidsmodell, som brukes i målrettede arbeidsprosesser, kan vernepleieren bidra på mange områder i skolen. Vernepleiere kan være et alternativ både i undervisningssammenheng og som tilrettelegger for at elever har behov for tilpasninger.

Siden alle elever i videregående skole har rett på et tilbud som er tilpasset den enkelte, gjelder dette også elever med særskilte behov. Ifølge Morken (2012) skal en forutsetning for spesialundervisning være realisering av prinsipper som inkludering og tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp innebærer tilstrekkelig rettsvern for elever med særlige opplæringsbehov på grunn av lærevansker og/eller funksjonshemming.

«Spesialpedagogikk kan forstås som læren eller vitenskapen om oppdragelse og undervisning av mennesker med lærevansker og/eller funksjonshemming» (Morken, 2012:18). Forfatteren skriver videre at en viktig del av spesialpedagogikken er kunnskap om særlige behov, lærevansker, barrierer for læring og funksjonshemninger. Samtidig skal spesialpedagogen fremme læring og elevers utvikling på tross av utfordringene elevene har. I forbindelse med utarbeidelse av IOP kan vernepleieren arbeide på systemnivå og anvende sin kompetanse på tilrettelegging, tilpasninger og alternative læringsmetoder. Her kommer vernepleierens kunnskap om Gap-modellen til nytte og gjennom vernepleierens arbeidsmodell kan arbeidet med utarbeidelse av IOP systemiseres. Vernepleierens brobyggerrolle handler ifølge Brask, Østby og Ødegaard (2016) om samhandlingsorientert arbeid på systemnivå og dette arbeidet kan foregå med ulike etater. Forfatterne skriver videre at et eksempel på vernepleieren i brobyggerrollen kan være som koordinator i oppfølging av IOP.

På gruppenivå kan vernepleierens arbeidsoppgave være som støtte inn i klasser eller grupper. Det kan også være i samarbeid med kollegaer og andre yrkesgrupper på skolen.

Ifølge Damsgaard (2003) er det en utfordring å utvikle en kultur der man kan bruke felles tid på diskusjoner og møtevirksomhet. Dialog med andre fagpersoner og et samarbeid kan være avgjørende for at det gis et best mulig tilbud til elevene. De ulike profesjonene i skolen har ulike innfallsvinkler og skolen som helhet kan forbedres gjennom et samarbeid mellom de ulike profesjonene.

Ifølge Helgesen (2011) fortolker vi våre inntrykk for å gi dem en mening og helhet, og denne helheten er summen av de enkelte delene.

Ifølge Røkenes og Hansen (2012) ble vernepleiere opprinnelig utdannet for å arbeide med miljøarbeid på institusjoner for psykisk utviklingshemmede og forventninger til yrkesutøvelsen preges fortsatt av dette.

Vernepleierens kompetanse inneholder kunnskap og ferdigheter som dekker et stort felt innen omsorgsarbeid, samtidig som det blir koblet opp mot individuelle og samfunnsmessige forhold og sammenhengen mellom disse (Nordlund, Thronsen og Linde, 2015). I løpet av pandemien, Covid-19, så har media bidratt til større fokus på vernepleierens kompetanse og dette kan virke positivt inn med tanke på at vernepleieren kan brukes på mange områder. Selv om andelen vernepleiere i skolen er liten i dag kan man håpe på at vi gjennom medias fokus på vernepleieren bidrar til at flere vernepleiere får plass i skolen.

Et fellesskap mellom mennesker innebærer at inkludering bygges på likeverd og i skolen skapes likeverd gjennom et fellesskap mellom elever (Nordahl og Overland, 2015).

Inkludering kan skje ved deltakelse i skolehverdagen, ulike aktiviteter og i samspill med andre. Stimulering av læring og utvikling kan bidra til at elever inkluderes i skolens ulike fellesskap og som vernepleier kan man tilrettelegge for at alle kan være deltakende.

10.0 Oppsummering

I litteraturen beskrives vernepleiere som en yrkesgruppe som kan brukes i mange sammenhenger og som i økende grad er etterspurt.

Denne oppgaven har forsøkt å belyse vernepleierens rolle i skolen og hvordan vernepleieren kan bidra til inkludering av alle elever.

Ved å se på områder som vernepleierens kjerne roller, vernepleierens arbeidsmodell, klasserommet som en sosial arena, tverrprofesjonelt samarbeid og tilrettelagt opplæring belyser oppgaven sider som det arbeides med i skolen.

Skolen har et oppdrag i å tilrettelegge inkludering for alle elever og ansatte i skolen skal etterstrebe dette.

Det finnes et mangfold av elever og ingen er like, men allikevel har de rett på å bli sett og respektert for den de er. Det sosiale samspillet i skolen skaper et grunnlag for den videre dannelsen av eleven og elevens vei inn i voksenlivet.

11.0 Litteraturliste og kildehenvisning

Askheim, Ole Petter. 2003. *Fra normalisering til empowerment: ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Brask, O.D., Østby, M. & Ødegård A. (2016). *Vernepleierens kjerneroller. En refleksjonsmodell*. Oslo: Fagbokforlaget.

Bunkholdt, Vigdis. 2000. *Utviklingspsykologi*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, Olav. 2012. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 5. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalland, Olav. 2010. *Pedagogiske utfordringer for helse- og sosialarbeidere*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.

Damsgård, Hilde Larsen. 2003. *Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Eide, Hilde og Tom Eide. 2010. *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ellingsen, Karl Elling, red. 2014. *Vernepleierfaglig kompetanse og faglig skjønn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ellingsen, Karl Elling, red. 2014. *Utviklingshemming og deltakelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fagfornyelsen 2020:

[Fagfornyelsen \(udir.no\)](https://www.udir.no)

FNs menneskerettigheter 24.01.2020:

Utdanning er en menneskerettighet - FNs regionale informasjonskontor - Norwegian (unric.org)

FO: Vernepleiere i skolen (lest 04.05.22):

<https://www.fo.no/getfile.php/1311801-1548957840/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Vernepleiere%20i%20skolen>.

Fyrand, Live (2005). *Sosialt nettverk: teori og praksis*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Garsjø, Olav. 2001. *Sosiologisk tenkemåte. En introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hansen, Åse-Marion og Lars Gunnar Lingås. 2005. *Etikk og kommunikasjon*. Oslo: Cappelen Damm.

Helgesen, Leif A. 2011. *Menneskets dimensjoner: lærebok i psykologi*. 2. utg. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Horndalen, Bjørn og Tor Rynning Torp (red.). 2006. *Vernepleier – utdanning og yrke i et faglig perspektiv*. Høgskolen i Akershus.

Hutchinson, Gunn Strand (red.) 2009. *Barnevernpedagog, sosionom, vernepleier – utvalgte temaer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Horndalen, Bjørn og Tor Rynning Torp (red.). 2006. *Vernepleier- utdanning og yrke i et faglig perspektiv*:

https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/212/forskningsserie_2006_12.pdf?sequence=1

Kassah, Alexander Kwessi og Bente Liljan Lind Kassah. 2009. *Funksjonshemming: sentrale ideer, modeller og debatter*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kristoffersen, Lillevi Berg og Elisabeth Solvik. 2012. *Psykologi og samfunnsfag*. Oslo: Damm og Sønn.

Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: [Læreplanverket \(udir.no\)](http://udir.no)

Lauvås, Kirsti og Per Lauvås. 2004. *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Midtsundstad, Anders. 2013. *Fritid med bistand: en metode for å støtte sosial inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Morken, Ivar. 2012. *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. 2.utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nordahl, Thomas. 2002. *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, Thomas og Terje Overland. 2015. *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordlund, Inger, Anne Thronsen, og Sølvi Linde. 2015. *Innføring i vernepleie: kunnskapsbasert praksis, grunnleggende arbeidsmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringsloven, sist endret 01.01.22:

[Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)

Owren, Thomas, 2011. *Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming» I Vernepleiefaglig teori og praksis: sosialfaglige perspektiver*. Owren, Thomas og Sølvi Linde, red. kap.2. Oslo: Universitetsforlaget.

Owren, Thomas, 2011. «Et blikk tilbake» I *Vernepleiefaglig teori og praksis: sosialfaglige perspektiver*. Owren, Thomas og Sølvi Linde, red. kap.5. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Rammeplan for vernepleierutdanning (01.12.2005):

[Rammeplan for vernepleierutdanning 05.doc \(regjeringen.no\)](#)

Rett til spesialundervisning, sist endret 17.06.05:

[Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)

Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen. 2012. *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik. 2015. *Motivasjon og læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå, antall barn i barnehage i Norge. (tall fra 03.03.22) Lest 05.03.2022:

[Barnehager \(ssb.no\)](#)

Stensaasen, Svein og Olav Sletta. 1998. *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Tøssebro, Jan (red.) 2009. *Funksjonshemming – politikk, hverdagsliv og arbeidsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vernepleierbrosjyre, (2017) lest 27.04.22:

[Vernepleierbrosjyre-2017.pdf](#)

Udir: læring og trivsel/tilpasset opplæring (31.03.22)

[Tilpasset opplæring \(udir.no\)](#)

Willumsen, Elisabeth (red). 2009. «Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning i helse og sosialsektoren» I *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Kap 2. Oslo: Universitetsforlaget.