

Oslo 30.11.09

HØRINGSSVAR TIL NOU 2009: 18 RETT TIL LÆRING

Fo vil med dette komme med sitt høringssvar knyttet til NOU 2009: 18 Rett til læring.

Generelle betraktninger

FO stiller seg bak beskrivelsen av utfordringene i norsk utdanningssystem som utvalget fremlegger. For eksempel synes vi at det er fornuftig å høyne terskelen for hva som kan oppfattes som avvik fra det som er normalt. Slik kan barnehage og skole øke sin totale kompetanse på å møte barn og unge på en slik måte at opplæring sikres for flest mulig barn og unge i sin nærscole.

FO stiller seg derimot ikke bak de løsningsforslag som fremlegges i sin helhet. Dette gjelder særlig den ignorering vi oppfatter NOUen fremviser når det gjelder hvordan andre yrkesgrupper kan være en ressurs inn i barnehage og skole, ut fra et mål om best mulig opplæring for alle.

Utvalget peker på behov for bedre kompetanse på alle nivå. I vurdering av hvordan dette kan skje er det viktig å tenke på kompetanse som en "ferskvare", den går fort ut på dato og må stadig vedlikeholdes og fornyes. Utdanningssystemets kompetansebehov kan derfor ikke løses ved å gjennomføre tidsavgrensede kompetanseutviklingsprogram. Derimot kreves det at alle ledd i kjedene utvikles som lærende organisasjoner, hvor praksisfelt og forskningsmiljø må knyttes nært sammen.

Bakgrunnsforståelsen av utdanningssystemet for barn og unge

På side 26 sammenfattes hovedproblemstillingene og utfordringene i norsk skole, en sammenfatning som FO støtter. Her følger en oppsummering av tre hovedpoeng:

1. hovedpoeng: For svært mange barn, unge og voksne med særskilte behov er måten den vanlige opplæringen er organisert og gjennomført på, helt avgjørende for det utbyttet de får av virksomheten. Økt kvalitet på vanlig opplæring gir økt utbytte for alle. Det reduserer behov for ekstra tiltak og særskilte tiltak som ekstraundervisning. Høy kvalitet forutsetter nært samarbeid mellom alle som er involvert i opplæringen.

2. hovedpoeng: Regelverket åpner for mange ulike tiltak, men gir ingen føringer på organisering av tjenestene, på hvilke tiltak og handlinger som skal eller kan iverksettes og hvordan disse må henge sammen. Regelverket kan presiseres og nyanseres, og organisering av PP-tjenesten og Statped kan utvikles. Den største utfordringen er dog ikke regelverket i seg selv, men hvordan det etterleveres gjennom tolkning, organisering og handling.

3. hovedpoeng: Tilgang på kompetanse så nær som mulig den aktuelle opplæringen og at kompetansen er der når behovet oppstår. Lokal kompetanse må styrkes generelt, samt at den mer spesifikke kompetansen på mer lavfrekvente og alvorlige utfordringer må styrkes og utvikles. Dette må sikres gjennom regionale og nasjonale satsninger.

Behov for ny forståelse av fremtidsperspektivene – tverrfaglig skole

FO støtter som sagt beskrivelsene av hovedproblemstillingene og vi støtter sågar løsningene som antydes over. Vi mener at løsningene nettopp ligger i (jf. punktene nevnt under forrige overskrift):

- økt kvalitet på vanlig opplæring
- økt samarbeid mellom alle involverte
- utvikling av forståelse av eksisterende rettigheter for barn og unge og deres foresatte og av intensjonene som ligger i de overordnede målsettingene for norsk skole, og utvikling av kompetanse for å oppfylle dette
- høy kompetanse nær barn og unges opplæring
- kompetanseutvikling på alle nivåer

I tillegg betinger kvalitet i opplæringen for alle en differensiert og variert tilnærming. For å gi barn og unge reelt sett like muligheter, må en møte og tilrettelegge for de enkelte på ulik måte. Samtidig viser forskning at gode læringsmiljø har et sterkt kollektivt fokus. Dette er etter FOs syn to sider av samme sak når det gjelder opplæring, og de bør oppfattes som gjensidig avhengig av hverandre.

Ovenfor trekker vi frem det vi mener er essensielt i forståelsen av utfordringene i norsk skole, og hvordan dette kan gripes an. Vi oppfatter at NOUens sammenfatning av hovedproblemstillingene og utfordringene er et argument for at flere yrkesgruppe bør inn i skolen. Derfor er det med stor forundring vi må konstatere at utvalget bak NOU 2009: 18 på kompetansesiden kun trekker konklusjoner som innebærer at kompetansen skal styrkes innenfor eksisterende rammer og tilstedeværende profesjoner/yrkesutøvere i skolen for at skolen skal utvikle seg. Dette er etter vårt syn en introvert og merkelig konklusjon å dra i et samfunn som etterlyser at skolen blir mer åpen og i større grad ser sin virksomhet i sammenheng med det som skjer i resten av samfunnet. Vi mener at både elevene, foreldrene og samfunnet som helhet tjener på at skolen benytter seg av de ressurser og perspektiver som er å finne utenfor en profesjon og en virksomhet.

Argumenter for en tverrfaglig skole

Vi vil i denne sammenheng trekke frem følgende utdrag fra Inst.S.nr.164 (2006-2007) fra kirke, utdannings- og forskningskomiteen om Stortingsmeldingen...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring - Fra kapitlet om kompetanse under punktet om andre typer kompetanse:

”Komiteen meiner det er behov for ei større drøfting av om andre yrkesgrupper kan medverke med annan type kompetanse i skolen i langt større grad enn det som skjer i dag. Føremålet må verken vere ressurs sparing eller å fortrenge pedagogane. Tvert om skal føremålet vere å finne ut om det å bruke andre yrkesgrupper i skolen i større grad kan gi lærarane betre høve til å vere pedagogar, til det beste for elevane.”

FO mener at regjeringen ikke har fulgt opp intensjonene som ble lagt til grunn i behandlingen av stortingsmelding nr. 16. (2006-2007) om flere yrkesgrupper inn i skolen verken gjennom statsbudsjettet for 2008, 2009 eller 2010. Vi er også forundret over at NOUen ikke overhodet drøfter mulighetene som ligger i dette.

Verdien av tverrfaglighet og flerfaglighet er etter vårt syn heller ikke fremhevet i NOUen. Arbeid på tvers av ulike instanser gir mulighet for tverrfaglig innsats mot elever i skolen, men her er rollene og formålet med innsatsen ulik, avhengig av hva slags tjenester de ulike representerer. Dette kan kalles tverretattlig samarbeid. Tverrfaglighet og flerfaglighet inne i skolen gir andre muligheter. Arbeidet med elevene vil kunne få en bredere tilnærming, hvor avdekking og avhjelping av forhold som hemmer opplæringen vil kunne skje raskere. Vi får også tilbakemeldinger fra andre profesjoner i andre tjenester, at det å ha for eksempel en barnevernpedagog, sosionom eller vernepleier inne i skolen som en samarbeider med, også bidrar til å bedre det tverretattlige arbeidet.

Systematisering av barnevernpedagogers, sosionomers og vernepleieres kompetansebidrag

FOs profesjoner bør ha en naturlig plass i det norske utdanningssystemet for barn og unge. Dette er et nasjonalt ansvar å sikre. Det arbeider i dag ca. 800 barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere i barnehage, skole, sfo og PP-tjenesten, men dette er takket være at den enkelte skole eller barnehage ser verdien av dette. Ansettelse av FOs profesjoner bør lovhomeles i opplæringslovens kapittel 14 for skolens vedkommende. Alle yrkesgrupper som arbeider i skolen bør sikres like arbeids- og lønnsvilkår.

Nedenstående er utdrag fra FOs anbefalinger inn i kirke- utdannings- og forskningskomiteen på stortinget knyttet til behandling av statsbudsjettet for 2010. Vi begrunner her behovet for FO-profesjonenes kompetanse inn i utdanningssystemet for barn og unge, og kommer med forslag til hvordan dette kan gjøres.

Barnehagen - FO anbefaler

- *En tverrfaglig barnehage med opprettelse av stillinger for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere*

Et tverrfaglig sammensatt personell i barnehagen vil kunne gi nye perspektiver til barnehagen som organisasjon. Barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleieres helse- og sosialfaglige perspektiv vil være et godt supplement til den pedagogiske kompetansen som barnehagen i dag i hovedsak består av. Flere barn og familier vil på et tidligere tidspunkt kunne få hjelp i ved sammensatte behov og komplekse livssituasjoner, med fokus på hvordan legge til rette for barns liv og utvikling på en best mulig måte i et samarbeid. Dette vil kunne innvirke positivt på barns videre skolekarriere og foreldres muligheter til å følge opp sine barn i samarbeid med skolen videre.

Det mangler fortsatt mange førskolelærere i barnehagene, og regjeringen øker bevilgningene til å rekruttere førskolelærere og andre med pedagogisk kompetanse gjennom grunnutdanningen for førskolelærere og relevant etterutdanning for andre. Dette er med på å sikre kvalitet i barnehagetilbudet. I tillegg vil vi i et kvalitetsperspektiv påpeke at en tverrfaglig barnehage er en ytterligere kvalitetsforbedring i barnehagetilbudet.

Grunnskolen - FO anbefaler:

- En tverrfaglig grunnskole med stillinger for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere i alle skoler
- Vernepleierens kompetansebidrag må innarbeides inn i den spesialpedagogiske tiltakskjeden - rettet særlig mot barn med intellektuell funksjonssvikt
- Vernepleieres kompetansebidrag må vurderes inn som en del av skolens ordinære opplæring rettet mot barn med intellektuell funksjonssvikt
- Oppbygging av kompetanse og tilbud i skolen knyttet til opplæring av barn som er nyankomne til Norge med uavklart oppholdsstatus og bor på asylmottak, omsorgssentre eller i andre omsorgstiltak i den enkelte kommune

FO støtter tiltakene som bidrar til bedre læringsutbytte faglig sett for elevene knyttet til grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Men, regjeringens forslag til budsjett etterlever ikke forventningene til å skape en inkluderende skole med rom for alle. Virkemidlene svarer ikke til utfordringene i dagens skole knyttet til elever som på ulike måter strever i skolefelleskapet. Målet om utjevning av sosiale forskjeller og en mer inkluderende skole kan letter nås ved å tilføre skolen helse- og sosialfaglig kompetanse. Vi vurderer at dette totalt sett vil tilføre skolen som organisasjon en ny og bedre kompetanse i møte med de ulike elevene og hjemmene. Dette vil kunne medføre at skolen har flere voksenpersoner tilgjengelige for barna, men ikke minst er en perspektivforskyvning etter vårt syn nødvendig for å sikre god opplæring for alle.

Et eksempel på en nødvendig perspektivforskyvning er opplæringstilbudet for elever med intellektuell funksjonssvikt. De trenger tilrettelagte læresituasjoner og individuelle opplæringsplaner. Vernepleierens kompetanse omhandler å legge til rette for læring hos mennesker med ulike utviklingsforstyrrelser. Det bør satses på tiltak for å rekruttere vernepleiere inn i skolen for å bedre opplæringstilbudet for barn med intellektuell funksjonssvikt.

Videregående opplæring - FO anbefaler:

- En tverrfaglig videregående skole med stillinger for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere i alle videregående skoler

Frafallet i videregående skole er for høyt. Etter vårt syn er det viktig å forstå dette problemet bredt, der mulige løsninger innebærer ulike virkemidler på ulike plan.

Et av virkemidlene regjeringen har valgt mot det høye frafallet er å styrke rådgivningstjenesten på ungdomsskolen og i videregående skole, og dele dette opp i en sosialpedagogisk del og en yrkes- og utdanningsdel. FO støtter dette.

Barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere har en helse- og sosialfaglig utdanning som er rettet inn mot å arbeide for å bedre menneskers sosiale, psykiske og fysiske forhold med mål om å fremme positiv utvikling for den enkelte. Det er ikke lagt til rette for nyttiggjøring av denne kompetansen i skolen i dag, og forskrift til opplæringsloven og anbefalte kompetansekriterier må derfor sikre at disse yrkesgruppene ansettes i ungdomsskoler og videregående skoler. På samme måte som i grunnskolen for øvrig, representerer barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere andre faglige perspektiver i møte med elevene og hjemmene som kan forløse ressurser både i skolen som organisasjon og hos den enkelte elev på en annen måte enn det som skjer i dag.

Barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere har også en kompetanse som kan benyttes inn i videregående skole utover rådgiverstillinger. Voksenpersoner med sosialfaglig kompetanse som er tilgjengelige for elevene i tillegg til det pedagogiske personalet, vil være til støtte og hjelp for enkeltelever, grupper av elever og for miljøet som helhet. Dette vil kunne bidra til en mer inkluderende skole, og mulighetene for reduksjon av frafall øker ved at den enkelte og fellesskapet får utvidet støtte og hjelp.

Kapittel 13 Tidlig innsats og forebygging

Vi deler utvalgets syn på betydningen av tidlig innsats og forebyggende arbeidet med tanke på å hindre at vansker skal få utvikle seg og forverres før det iverksettes tiltak. Tidlig oppdaging, tidlig innsats og forebyggende arbeid er avhengig av god handlingskompetanse hos fagpersonellet i barnehage og skole. Samhandlingskompetanse og rutiner som kan bidra til samarbeid mellom ulike type personell er viktig, slik utvalget påpeker. Kompetanse på å avdekke og å utforme/innhente relevante tiltak er en type kompetanse barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere har, som er nyttig inn i denne sammenheng.

Vedrørende forslaget om utvikling av en ressursbank med varierte verktøy som en støtte for barnehager og skoler i oppfølgingen av barn og elever, vil vi fremheve betydningen av at ulike profesjoners kompetansebidrag her bør beskrives i en slik ressursbank. Det er også slik at ulike profesjoner besitter ulike type handlingskompetanse, og det er derfor viktig å ha med de ulike profesjonene i utformingen av ressursbanken.

Vedrørende at kommunen foreslås å gis plikt til å sikre språkkartlegging av barn omkring fylte tre, fire og fem år, så støtter vi dette, og håper at dette kan sikre at språkkartleggingen også benyttes videre oppover i skolegangen for eleven. I dag brukes ikke alltid den kunnskap som barnehage og helsestasjon har systematisert om et barns utvikling og behov.

FO mener Læringsboka som felles verktøy for tidlig innsats og oppfølging er en god ide for å sikre overføring av informasjon uavhengig av den enkelte lærer og foreldre. Men det er viktig her at det er klare retningslinjer for hva som skal dokumenteres, og at det innholdsmessig også beskrives hva skolen gjør og på hvilken måte, slik at boka ikke isolert sett handler om kvaliteter ved eleven, men også om læringsmiljøet eleven inngår i. Dette kan ha betydning for valg av tiltak senere i elevens skolegang. Det er viktig at det skjer et kontinuerlig utviklings- og evalueringsarbeid med læringsboka dersom det innføres, og at denne også ses opp mot all annen type dokumentasjon lærerne og andre i skolen skal bedrive.

Kapittel 14 Rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen

FO støtter den underliggende dokumentasjonen og analysen av hvilke utfordringer som ligger innenfor spesialundervisningsområdet. Utvalget dokumenterer at dagens spesialundervisning ofte ikke gir ønsket effekt, at den ofte gjennomføres av personell uten spesialpedagogisk kompetanse, og at den heller ikke er organisert og gjennomført i tråd med spesialpedagogiske prinsipper og spesialpedagogisk kunnskap.

FO mener at forslaget om at en lovtekstendring med en ordlyd som svekker retten til spesialundervisning derimot ikke vil kunne bidra til kvalitativt bedre opplæring for elever med særskilte opplæringsbehov. Vi støtter et mindretall av utvalgsmedlemmene som mener at dette vil føre til større klarhet, og som foreslår en ordlyd som sier "rett til spesialpedagogisk hjelp" i § 5-1 i opplæringsloven, og at den individuelle retten til spesialundervisning

oppretholdes. Fordi det rettighetsbaserte i opplæringen stadig er under press, blant annet ut fra økonomiske vurderinger, kan vi ikke støtte en svekkelse på elevens vegne.

Når det gjelder kompetansebehovet knyttet til spesialpedagogisk undervisning, så vil dette være ulikt ut fra hva som hemmer elevens læringsutbytte. Det er viktig at differensiert kompetanse er tilgjengelig, og at denne kompetansen er nærest mulig opplærings situasjonen. I tillegg til spesialpedagogisk kompetanse, vil eksempelvis en vernepleier kunne ha mye å bidra med inn i opplæringen av barn med intellektuell funksjonssvikt. Når det gjelder elever som strever med såkalt atferdsproblematikk eller psykososiale vansker, vil barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere ha en særskilt kompetanse for å imøtekomme elevens behov for tilrettelegging og inkludering.

Det er viktig i et kompetanseperspektiv å se på de kompetansebidrag som sosialfaglige og sosialpedagogiske utdanningene som barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere har. Det er også viktig at en går vekk fra at de med høyest kompetanse kun har ansvar for å lage planer for elevene, og at det er ufaglærte/assistenter som får det reelle ansvaret for å sikre den konkrete gjennomføringen av opplæringen alene. Vi mener dette vil kunne gi et redusert behov totalt sett for rene spesialpedagogiske tiltak og vedtak, og er et viktig bidrag i å høyne terskelen for hva som anses som avvik fra normalen.

Kapittel 15 Tilpassede og fleksible opplæringsløp

Vi støtter i hovedsak forslagene som fremkommer i dette kapitlet. Vi vil fremheve behovet for at FOs profesjoner kan ansettes i rådgivningstjenestens sosialpedagogiske funksjon.

Kapittel 16 PP-tjenesten og Statped tettere på

FO mener at NOUen mangler en strategi der ulike barns behov legges til grunn for et mangfold av opplæring og organisering. Det er en betydelig kompleksitet i opplæringen gjennom utdanningssystemets brede mandat og det store mangfold av elever og deres behov. Sammen med høy kvalitet på opplæringen i nærskolene generelt, må denne kompleksiteten også gjenspeiles i tiltaksoppbyggingen utenfor nærskolene for å kunne møte alle barns rett til opplæring. Apparatet som kan støtte barnehage, skole og foreldre i opplæringen til elever med utviklingshemming, omfattende funksjonsnedsettelse, språk-, tale-, og/eller kommunikasjonsvansker mv. må representere tilgjengelighet og høy kompetanse. Tiltak må kunne iverksettes både mot individ og læringsmiljø, skole og fritid og mot barnehage/skole og hjem.

Om organisering av støttesystemene:

Utvalget har dokumentert at det statlige støttesystemet har utviklet seg tilsynelatende tilfeldig på grunn av manglende statlige føringer mht. kravspesifikasjoner for hva en skal kunne forvente av en PP-tjeneste når det gjelder kompetanse og tjenester. Det statlige støttesystemet har utviklet en bred kompetanse, men utvalget ser ut til å mene at kompetansen til dels er overlappende mellom enkelte

PP-tjenester og SLV-sentre. Det er viktig at det vurderes hvordan kompetansen i disse støttesystemene kan utfylle hverandre på en god måte.

Vi støtter forslaget om at PP-tjenesten styrkes med å lage et nasjonalt senter for PP-tjenestene. Utviklingen av et slikt senter må skje i tett samarbeid med Statped. Ved å bygge på den eksisterende kompetanse og struktur som allerede finnes i Statped vil en kunne ha et hurtig tilgjengelig redskap for støtte og hjelp til kompetanseutvikling i PP-tjenesten. Et eksempel på et slikt tiltak er "Faglig løft for PPT" som Statped i Midt-Norge deltar i sammen med universitet, høyskole og representanter for kommunene i Midt-Norge. Her prøves gode modeller for varig kompetanseutvikling i PP-tjenesten ut. Her legges det også vekt på regional tilpasning med bakgrunn i at kommune- Norge på ingen måte representerer noe enhetlig når det gjelder hvilken kompetanse de ulike PP-tjenestene har.

Videre støtter vi en regionalisering av Statped, med felles ledelse og felles støtte- og stabstjenester, sammen med et felles fokus på å utvikle gode samarbeidsrutiner med nærskolene og PP-tjenestene.

Vi støtter ikke nedleggelse av Statped-sentre som eksisterer i dag, begrunnet i både at dette medfører kompetansetap for sektoren og at særlig elever med sammensatte lærevansker med dette vil miste en viktig støttefunksjon i sin opplæring. Særskilte kompetansemiljø med forankring i praksis sikrer bevaring av nødvendig dynamikk i kunnskapsutviklingen på feltet, og dette kan vanskelig overføres til PP-tjenestene. Geografisk nærhet til nærskolene er viktig for å lykkes i arbeidet, og dette betinger at sentrene fortsatt er plassert spredt i landet.

Et eksempel på kompetanse som sentrene besitter, er kompetanse om alternativ og/eller supplerende kommunikasjon (ASK). Behovet for styrkede rettigheter for barn, unge og voksne med kommunikasjonsvansker er pekt på i innstillingen. S.nr. 239 (2008-2009). I Stortinget ble det fattet vedtak om å be Regjeringen gjennomgå Statped-systemet med tanke på å styrke og videreutvikle, samt å vurdere oppetting av ett eller flere nasjonale kompetansesenter for ASK. Dette er ikke et område som er behandlet i NOU 2009:18. Men som oversikten over kompetanseområder på SLV-sektoren viser, arbeider alle virksomhetene med oppgaver innen ASK-feltet. Vi mener det vil være riktig å bygge på den kompetanse og de erfaringer Statped har på dette området, og finne gode arbeidsdelinger med habiliteringstjenestene når det gjelder forholdet mellom pedagogiske oppgaver og funksjonshjelp.

Habiliteringstjeneste er altså en av tjenestene innenfor spesialisthelsetjenesten som har oppgaver som kan grense opp til støttesystemene i utdanningssektoren. Det er viktig at den kompetanse som de representerer også er en del av totalvurderingen i behovet for konkret kompetanseutvikling for sektoren.

Det må fokuseres konkret på hva slags kriterier en kan avklare fremtidig samhandling og arbeidsdeling mellom Statped og PP-tjenesten på, noe vi drøfter nærmere i det nedenstående.

Fremtidig samhandling og arbeidsdeling mellom PP-tjenesten og Statped

Om lavfrekvent versus høyfrekvent forekomst: I sine forslag sier utvalget nokså kategorisk at arbeidsdelingen mellom PP-tjenesten og Statped skal baseres på høy- og lav forekomst. Dette blir både for enkelt og for unyansert og vil ramme mange av de som sliter med sammensatte og kombinerte lærevansker. En bedre retningsgivende deling ville vært å skille mellom enkle og mer kompliserte vansker. Mange av de høyfrekvente vanskene kan hver for seg være av en slik art at det er både rimelig og mest realistisk at de håndteres lokalt, men når flere høyfrekvente og /eller lavfrekvente vansker opptrer sammen vil det ofte kreves en kompetanse som det ikke er rimelig å forvente at finnes lokalt.

Elevsaker som henvises til dagens SLV-sentre kjennetegnes av stor kompleksitet. Dette er ofte elever med flere diagnoser, og de har mer som en regel enn unntaksvis utviklet store sekundærvansker i form av sosiale-, atferdsmessige- og emosjonelle vansker. Disse elevene kan i mange tilfeller også ha store kommunikasjonsvansker og/eller spesifikke vansker. Det totale vanskebildet hos elevene fremstår derfor som en negativ synergi, noe som gir andre utfordringer enn det summen av vanskene sett hver for seg skulle tilsi. Utslag av dette kan være vansker knyttet til relasjoner og læringsmiljø, noe som ytterligere hindrer elevens læringsutbytte faglig og sosialt. I slike saker er det skole og PP-tjeneste trenger bistand fra en ekstern instans med høy faglig legitimitet.

Om sammensatte lærevansker: Utvalget skaper usikkerhet omkring oppgave- og rollefordeling mellom kommunalt og statlig nivå ved at de uttrykker uklare og motstridende fortolkninger av begrepet "sammensatte lærevansker". Under pkt. 16.2 PP-tjenestens ansvar og oppgaver skriver de: "PP-tjenesten skal videreutvikle kompetanse på læringsmiljø, problematferd og sammensatte lærevansker da dette er vansker med høy forekomst". Det er etter hvert vanlig i forskningslitteraturen og blant fagfolk å betrakte alle lærevansker som sammensatte vansker. Dette gjelder så vel høyfrekvente som lavfrekvente vansker. Vanskene er sammensatte ved at de er utløste og påvirkes av ikke bare konstitusjonelle, men også relasjonelle-, kontekstuelle- og didaktiske faktorer og forhold. I spørsmålet rolle og oppgavefordeling mellom PP-tjenesten og Statped, vil det derfor alltid være spørsmål om hva slags vansker, alvorlighetsgrad og hvilken kompetanse som er tilgjengelig lokalt.

Under samme avsnitt bruker utvalget også begrepet "problematferd" uten nærmere presisering av hva de mener. Problematferd/atferdsvansker er et samlebegrep, og fra atferdsforskningen vet vi at dette kan være mange svært ulike vansker med betydelig ulik alvorlighetsgrad og kompleksitet. Det er ikke uvanlig å grovdele atferdsvansker i lav- og høyfrekvente vansker der de mest alvorlige er lavfrekvente.

Om komplementær versus overlappende kompetanse: "Overlappende kompetanse" kan lyde som noe urasjonelt og overflødig. I et samvirke mellom fagpersoner fra ulike nivå i tiltakskjeden er det likevel slik at kompetanse på samme fagområder er en nødvendighet for god samhandling. Komplementær kompetanse er for denne tenkningen et bedre uttrykk. I en funksjonell tiltakskjede kan ingen ledd fraskrive seg et fagområde med begrunnelse i at et annet ledd har kompetanse om dette. I en slik kjede skal barnehage og skole ha pedagogisk tiltakskompetanse om den aktuelle vansken. PPT skal kunne utrede og veilede mens kompetansesenteret skal bidra til både utvikling og implementering av ny og forskningsbasert kunnskap i et dynamisk samspill med de andre aktørene.

Graden av aktiv deltagelse i praksisfeltet må reguleres av hvilken kompetanse som allerede er utviklet lokalt. Dette vil bidra til klar rolle og oppgavefordeling mellom nivåene, alles legitimitet befestes og faget utvikle til beste for brukeren.

Kapittel 17 Helhet krever tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

FO er i hovedsak enig i tiltakene som skisseres i dette kapitlet. Vi vil påpeke at mange av tiltakene vil kunne virke enda bedre om tverrfagligheten/flerfagligheten eksisterte fra før inne i skolen, blant annet ved bruk av sosialfaglig og sosialpedagogisk personell som barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere. Utdanningene våre har et særskilt fokus på samhandling, både med de menneskene en arbeider med og andre profesjonelle.

Kapittel 18 Kompetanse på alle nivåer

Det er nødvendig og viktig kompetanse og kompetanseutvikling som beskrives i dette kapitlet. Etter vårt syn er den kompetanse som beskrives her allerede eksisterende hos profesjoner som barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere. Som vi tidligere har påpekt, så arbeider 800 barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere i barnehage og skole allerede. NOUens vinkling på kompetanseutviklingen er derfor overraskende: at dette er kompetanse som andre enn barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere skal besitte og utvikle i skolen. Dette anser vi som ressursløsning, i tillegg til at de helse- og sosialfaglige perspektivene går tapt i skolen.

Styrking av barne- og ungdomsarbeiderutdanningen, etablering av videre- og etterutdanningstilbud for sosialpedagogiske rådgivere, bedre kompetanse på samarbeid og koordinering i grunnutdanningene, er alle tiltak som i seg selv er gode, men som innebærer at en ser vekk fra at kompetanse som etterlyses faktisk allerede eksisterer. Vi foreslår derfor et nytt punkt under kapittel 18, som lyder: "Flerfaglighet i barnehage og skole sikres ved opprettelse av stillinger for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere."

For å si noe om hvordan kompetanse benyttes eller ikke benyttes i skolen i dag, vil vi det nedenstående trekke frem hvordan vi anser at elever med det som kalles atferdsproblemer blir møtt på en uhensiktsmessig måte i dagens system. Vi vil videre peke på hvordan en annen innfallsvinkel og systematikk kan gjøre at elevene kan oppleve mestring og positiv utvikling.

Hvordan barn og unge med atferdsproblemer møtes i skolen i dag:

Skoleledelse, lærere og lærerorganisasjoner uttaler seg til stadighet i media om at de er utslitt av de store atferdsproblemene i skolen og ønsker at de snart kunne jobbe med det de er utdannet for, og/eller det de er satt til å gjøre; å være pedagoger. Atferdsproblemene er såpass omfattende og gjør seg gjeldende i økende grad i skolen.

Vi vil påpeke at begrepet "elever med atferdsproblemer" er problematisk i seg selv, da dette hentyder til at det er eleven som har et problem, snarere enn at det er i relasjonen og møtet at

problemet oppstår. Når vi allikevel benytter denne betegnelsen her, er det for ikke å så tvil om hva slags utfordringer i norsk skole som vi henviser til.

Når atferdsproblemene eskalerer i ungdomskolen, har elevene som oftest hatt en lang problemfylt historie, gjerne helt fra første eller andre klasse. Hovedlærer har ofte hatt store utfordringer med elevgruppa over tid og læreren har i mange tilfelle kommet til kort. Denne elevgruppa har også ofte kontakt med det øvrige hjelpeapparatet. Dersom de er i målgruppa til psykisk helsevern for barn og unge, er de enten under utredning eller får tilbud om terapi og muligheten til å prøve ut medisin. Alle innen psykisk helsevern er spesialutdannet for dette. Noen får hjelp av barnevernet, og også her er det kompetansekrav knyttet til å arbeide. Et fellestrekk ved disse tiltakene er at de inngår i en plan (individuell plan) hvor klare mål og faglig styring er skal være fellestrekk.

I skolen ser vi derimot at det ofte er assistenter, enten ufaglærte eller med barne- og ungdomsarbeiderutdanning, som i blir satt til å løse de store utfordringene skolen har i forhold til elever med adferdsproblemer. Det er disse som i hverdagen og i det praktiske får ansvaret for opplæringen. Assistentene brukes i praksis ofte til å dempe adferdsproblemene på kort sikt, noe som også kan kalles brannslukking.

Assistentene har svært vanskelige rammer å jobbe under, noe som faktisk også gjelder mange av de barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere som arbeider innenfor barnehage og skole.

Rammene kjennetegnes ved:

- Hele dager på skolen, og ofte også sfo, med samme elev
- Ingen eller svært liten tid blir avsatt til planlegging
- Ingen veiledning
- Lite muligheter til å "debriefe" etter endt arbeidsdag
- Lite eller ingen pauser sammen med øvrige kollegaer i skolen
- Sjelden deltakelse sammen med øvrig personal i ulike møter
- Mangel på sosialfaglige/sosialpedagogiske mål, metode og tiltak i en eventuell IOP fra skolens side

Resultatet av dette er at elevenes mulighet for god hjelp er avhengig av tilfeldigheter, blant annet assistentenes personlige egnethet og skolens organisering. Dersom en ikke lykkes i å bedre elevens opplærings situasjon, vil atferdsproblemene, og årsakene til disse, vedvare og i mange tilfeller eskalere. En gjør seg på denne måten ofte avhengig av assistentbruk, gjerne i hele grunnskolen hvor effekten av tiltaket i beste fall kan karakteriseres som at eleven passes på.

Den manglende satsingen på å sette inn relevant kompetanse for elever som strever med atferdsproblemer, vil kunne medføre at de får så store problemer at de faller ut av den ordinære opplæringen, og at deres psykiske, emosjonelle, sosiale og fysiske utvikling hemmes. I tillegg vil en ofte kunne se omfattende ringvirkninger for læringsmiljøet, som for eksempel at:

- "problemelevne" forstyrrer for de øvrige elevene,
- lærere bruker mesteparten av sin planleggingstid og undervisningstid til å holde ro,
- lærerne blir utslitte,
- og det skapes splittelse mellom de viktigste voksenressursene for eleven

Samlet sett i Norge er det 5.800 årsverk assistenter i skolen og 2.430 årsverk ansatt i Sfo. (Kilde: KS). Et årsverk koster skolen ca kr. 380.000,- pr år. Samlet utgjør dette en ressursinnsats på ca. kr. 3,1 mrd. Vi spør om dette er en riktig ressursbruk.

Hvordan barn og unge med store utfordringer i møte med skolen kan møtes:

Sosialfaglig, sosialpedagogisk og vernepleiefaglig arbeid i skolen rettet mot elever med store utfordringer i møte med skolen vil i motsetning til en usystematisk innsats inneholde blant annet kompetanse og kunnskap om:

- Årsaksforhold
- Observasjon og analyse
- Relasjonsbygging med den enkelte elev og foresatte, som kan skape motivasjon og samarbeid med den enkelte elev og foresatte
- Hvordan legge til rette for og iverksette tiltak som medfører endring

Kompetanse på alle nivåer – rett kompetanse til rett tid

FO mener at en i skolen må utvikle godt sosialfaglig, sosialpedagogisk og vernepleiefaglig arbeid inne i skolen. Av forskning vet vi at forutsetninger for god læring er et godt læringsmiljø med trivsel og ivaretagelse for alle elever. Systematisk sosialfaglig, sosialpedagogisk og vernepleiefaglig arbeid inne i skolen vil kunne gi en bredde og mulighet for differensiering i arbeidet. Dette bør satses på i tillegg til den kompetanse som eksisterer, og i tillegg til de forslag NOUen angir i kompetansekapittelet.

Avslutning

Det norske utdanningssystemet for barn og unge i Norge må gi alle barn og unge muligheter for god opplæring. Vi har i det ovenstående skissert noen perspektiver som vi mener er fullstendig fraværende i NOUens innstilling. Det er nødvendig at perspektivet om tverrfaglighet i skolen ivaretas gjennom de beslutninger som skal tas i det videre.

Lykke til med arbeidet.

Med vennlig hilsen

Randi Reese
Forbundsleder

Ellen Galaasen
Fagkonsulent

Vedlegg: Eksempelsamling og brosjyre om barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere i barnehage, skole og sfo.

EKSEMPELSAMLING FRA FO

BARNEVERN PEDAGOGERS, SOSIONOMERS OG VERNEPLEIERES KOMPETANSEBIDRAG I SKOLEN

Eksemplene er hentet inn fra noen av FOs ca 800 medlemmer som er ansatt i barnehage og skole.

Miljøterapeut i barneskole

Jeg er tilsatt ved en barneskole i 90 % stilling, og er utdannet barnevernpedagog.

I det daglige følger jeg en elev. Mine arbeidsoppgaver består i å følge eleven gjennom skoledagen. Eleven sliter med å inkluderes og å tilpasse seg i de daglige gjøremålene som er satt innenfor skolens rammer. Min oppfølging av eleven innebærer sosial trening, legge til rette for mestring og realitetsorientere eleven i de tilfellene hvor det er nødvendig. Jeg som miljøterapeut er nødvendig for at eleven skal kunne gjennomføre skolen på en adekvat måte.

I tillegg til dette bidrar jeg i andre klasser på skolen, hvis jeg har mulighet til dette. Her går arbeidet ut på samtaler med elever som har behov for samtale eller ekstra oppfølging i forhold til den sosiale biten i skolehverdagen. På denne måten kan jeg melde bekymring videre hvis jeg ser at behovet strekker seg utover det som skjer i skoletiden.

Jeg er nå en del av det tverrfaglige teamet på skolen, som består av barnevern og helsesøster. Samtidig er jeg med i spes.ped.teamet som består av spesialpedagoger og undervisningsinspektør. I disse foraene så deler vi bekymringer for ulike elever, og drøfter aktuelle tiltak.

Miljøterapeut i barneskole

Jeg jobber på en barneskole, og jeg er en av to miljøterapeuter ansatt på hver våre enkeltelever. Jeg er utdannet barnevernpedagog, og er ansatt i 80 % stilling på en elev i 5. klasse med språk-, lese-, skrive- og atferdsvansker. Han har 12 timer undervisning i klassen i uken, fordelt på ca. 2 timer daglig. Jeg har dermed 15 skoletimer sammen med ham i uken, samt alle friminutt siden han må følges svært tett.

Det finnes ingen arbeidsbeskrivelse, derfor har jeg opparbeidet et eget opplegg rundt eleven. Han får egen timeplan, der jeg skriver inn hva vi skal gjøre time for time. Dagsplan blir skrevet opp på en whiteboardtavle, med tegninger bak hvert punkt siden han ikke kan lese. Dette gir ham trygghet og forutsigbarhet i hverdagen.

Den andre miljøterapeuten kommer inn i noen av de 15 enkelttimene. Slik har vi muligheten til å drive omvendt inkludering. En gang i uken drar vi til en gård. Da er vi to miljøterapeuter og to elever. Vi rullerer på hvem fra elevens klasse som blir med, for at han etter hvert får flere å spille på sosialt i klassen. Dette ser vi at eleven har svært god nytte av, og vi tror at han på denne måten blir mer inkludert i klassen.

Det er utfordrende å komme på aktiviteter å fylle ukene med når eleven er såpass mye ute fra klassen. Eleven bør få mestringsorienterte skolerettede aktiviteter, som er tilpasset hans nivå. Vi forsøker å legge til rette praktiske aktiviteter knyttet opp mot både temaene resten av klassen arbeider med, og det opplegget vi har. Vi er videre opptatt av at han kan få utviklet sine ressurser i de fagene han både har interesser for og evne for.

Å jobbe tett på en enkeltelev som strever i skolefellesskapet og har mange utfordringer er svært

krevende. Hele situasjonen er veldig unaturlig, og det er vanskelig å finne balansen mellom det å være venn og en styrende voksen. Vi har opparbeidet oss et godt forhold, men dette har tatt lang tid og mye krefter. Forholdet er veldig sårbart når det blir så tett, og jeg merker at han er blitt nokså avhengig av at jeg er der. Når det blir satt inn vikar i forbindelse med studiepermisjon og sykdom, er det ikke alltid at det går så bra. Det kan merkes i flere dager etterpå at «systemet» hans har blitt forandret. Jeg tror dette hadde vært annerledes dersom miljøterapeutene hadde vært ansatt på skolen, og ikke på enkeltelever. Da hadde det vært mulig å rullere mer og fellesskapet og miljøet rundt eleven hadde blitt større og mer robust, noe som ville kommet eleven til gode.

Som miljøterapeut ansatt på en elev har jeg lite sammenhengende tid til planlegging og videreutvikling av mitt arbeid. Det er ikke konstruktivt av å ta et kvarter her, og 10 minutter der. Jeg ønsker meg avsatt samarbeidstid med den andre miljøterapeuten for å heve kvaliteten på det arbeidet vi skal gjøre.

Å være to miljøterapeuter på samme skole er veldig positivt. Vi skal begynne å jobbe med ART® (Aggression Replacement Training) som går ut på å lære ungdommene sinnemestring, sosiale ferdigheter og moralsk resonnering.

Miljøterapeut i ungdomsskole

Jeg er sosionom tilsatt i 100 % stilling ved en ungdomsskole. Jeg jobber 8.00-15.30 hver dag pluss at jeg jobber en kveld i uka mellom 18.00 og 20.00. Jeg jobber også i vinterferien, høstferien og første uka i sommerferien med elever i ulike tiltak.

Jeg jobber i et miljøteam på skolen. Teamet bistår lærere, elever og foreldre i spørsmål som omhandler "ungdomsproblematikk". Blant aktivitetene vi tilbyr har vi gitarundervisning, øving i band, friluftsliv, matlaging, fysisk trening og drama/teater.

Teamet samarbeider aktivt med lærerne på skolen, og ved behov kan også helsesøster være til hjelp. Vedrørende samtaler er teamet underlagt taushetsplikt.

Det jeg mener har god effekt er de aktivitetene vi kan tilrettelegge for som bidrar til mestring. Dette er noe vi dyrker. I tillegg er det viktig med foreldrekontakten vi har, og rammene rundt denne kontakten som vi kan etablere. Vi opplever at de foreldrene vi har kontakt med, synes det er meget positivt at vi er til stede på skolen.

Vernepleieren i undervisningsstilling i skolen

Jeg er vernepleier med spesialpedagogikk og har jobbet 6 år på en ungdomsskole. Mine arbeidsoppgaver har vært todelt. 50% av stillingen var som mellomleder for skolens miljøpersonale, og 50 % med undervisning overfor elever med psykisk utviklingshemming. I kartleggingen av ferdigheter og utvikling av læringsmål for de svakeste elevene var det en fordel at jeg hadde vernepleier utdanning. Jeg skal beskrive to korte eksempler.

Ole var en aktiv gutt med psykisk utviklingshemming og autisme. Tilbakemeldingen fra barneskolen var at han hadde en del utagerende atferd (sparke, slå, stikke av) som gjorde at både lærere og elever var redd for han. Flere lærere vegret seg for å jobbe med Ole og det var mange sykemeldinger.

Jeg ble hans lærer da han begynte på ungdomsskolen. Ved å strukturere skoledagen hans og trene på sosiale ferdigheter utviklet Ole seg i positiv retning i løpet av 8.trinn. Det var viktig å fokusere på

at jeg og Ole forstod hverandre. Når jeg stilte krav til Ole måtte jeg forsikre meg om at han visste hva jeg forventet. Ved å tydeliggjøre og trene på innholdet i ulike begreper unngikk vi konfrontasjoner som følge av misforståelser.

Kompetansen på autisme og opplæring i sosiale ferdigheter og selvhjelpsferdigheter fra vernepleier utdanningen var sentralt for jobbing med Ole og andre elever med store tilretteleggingsbehov. Han hadde stor framgang og på 10.trinn kunne han ferdes i byen alene.

Susanne hadde vært utsatt for en ulykke som 4 åring og hadde multifunksjonshemming. Hun satt i rullestol og hadde ikke viljestyrte bevegelser i armer og ben. Det virket som om hun var bevisst når hun flyttet blikket og hodet. Man antok at hun så og hørte bra. Blikket og hodebevegelser ble brukt aktivt i kommunikasjonstreningen. Da kunne hun trene på valg ved å se mot det hun ønsket. Det ble innført et bilde kommunikasjonssystem som gjorde at hun kunne ta aktivt del i egen skoledag. Videre var det viktig å ha fokus på å vedlikeholde hennes fysiske helse for å unngå ytterligere feilstillinger i ledd og stivhet i kropp. Hun hadde sondeemat via en knapp i magen. På grunn av dette og at hun hadde epilepsi var det en fordel at jeg hadde noe helsefaglig i min utdanning når jeg skulle jobbe med henne på skolen. Som vernepleier kunne jeg ha fokus på at hun skulle få muligheter til å utvikle seg etter egne evner og kompetanse samtidig som jeg kunne ivareta de omsorgsoppgavene som var nødvendig. Slik jeg ser det er det ikke et skille mellom omsorgsoppgaver og undervisning. Undervisningen ble en viktig del i omsorgssituasjoner som stell.

Tverrfaglig team i skolen

Jeg er utdannet sosionom. Jeg har jobbet i en base hvor hovedvekten av elevene er de med diagnoser innenfor psykisk helsevern. Vi har de 3 siste årene vært et team bestående av spesialpedagog, barnevernpedagog, sosionom og psykiatrisk sykepleier. Vi jobber tett som et tverrfaglig team som kan rådføre oss med hverandre. Pedagogene har hovedansvaret for det pedagogiske opplegget og vi andre har ansvaret for den sosiale biten.

Jeg vil her gi 2 eksempler på hvordan vår yrkesgruppe jobber i skolen, og viktigheten av vår tilstedeværelse.

Jente 10. klasse: Denne jenta hadde diagnosen asberger. Hun hadde skolevegring og når hun var til stede på skolen. I vanlig klasse gjorde hun omtrent ingen ting. Hun hadde alltid sorte klær på seg, og et sort hår med tett pannelugg helt ned til nesa slik at man sjelden fikk øyekontakt med henne. Fikk man øyekontakt var det ett blick fylt av "is". Hun hadde en væremåte verbalt og nonverbalt som sendte tydelige signaler til alle om å skygge unna henne. Første gangen jeg prøvde å prate med henne i klassen ba hun meg "reise til helvete", noe som mange fikk høre i kontakt med henne. Vi i basen som ikke var pedagogisk personale begynte først å bygge relasjoner til jenta. Vi gikk turer, og tok utgangspunkt i hennes interesser i samtalene våre. Vi så dette "skallet" som hun omga seg med, men vi tolket det som usikkerhet, noe jenta bekreftet overfor oss ved en senere anledning. I begynnelsen fikk vi dette "isende" blikket om morgenen, men etter hvert avtok dette. Etter en tid hos oss var jenta som "ny". Hun ble vår solstråle. Hun begynte å kle seg i farger, og panneluggen var klippet og trukket godt til siden slik at vi så de strålende øynene hennes. Hun møtte opp hos oss med smil om morgenen, og var nå klar til å ta fatt på det faglige. Jenta som omtrent ikke hadde gjort skolearbeid før leste til muntlig eksamen og fikk karakter 3, noe tidligere lærere syntes var storartet. De hadde ikke ventet at hun skulle møte til eksamen.

Gutt 8. klasse: Denne gutten kom til basen vår etter at jeg hadde vært inne og observert gutten. Han hadde diagnosen ADHD og etter tester var han på grensen til å få diagnosen lettere psykisk utviklingshemmet. Han reagerte veldig umodent i situasjoner. Når han ikke forsto oppgaver kunne han bli svært sint og utagere verbalt og fysisk. Han tok lett til tårer og gikk ofte hjem når han var

fustrert. Lærerne hadde prøvd å tilpasse en del for han, men han ville ikke skille seg ut fra andre og nektet å jobbe med lettere fagstoff enn de andre. Da han kom til basen vår hvisket han til personalet. Jeg fikk hovedansvaret for gutten en tid. Jeg satset på å bygge relasjoner og trygge han i hans nye situasjon. Vi utførte praktiske oppgaver hvor det ble lagt vekt på at han skulle oppleve mestring. Gutten kunne omtrent ingen av de dagligdagse gjøremål som å handle, lage enkle retter (han kunne knapt holde en kniv eller øse), kunne ingen måleenheter osv. Jeg satset på ADL trening intensivt over en tid, med tanke på at han bla. skulle ha mat og helse neste skoleår. Vi innførte gradvis gjennom praktisk trening skolefag. Gutten ble etter hvert trygg på oss på basen og pratet lett med oss. Vi opplevde aldri fysisk eller verbal utagering. Han hadde etter hvert alle teoretiske fag i basen hvor han jobbet godt på sitt nivå, men kunne etter hvert ha de praktiske fagene med klassen. Han var da godt rustet til å fungere bla. bra i faget mat og helse og andre praktiske fag, og fungerte godt med de andre i klassen.

Ambulerande miljøterapeut for elevane i kommunen

Eg er barnevernpedagog og jobbar i 100 % stilling som miljøterapeut i skolen.

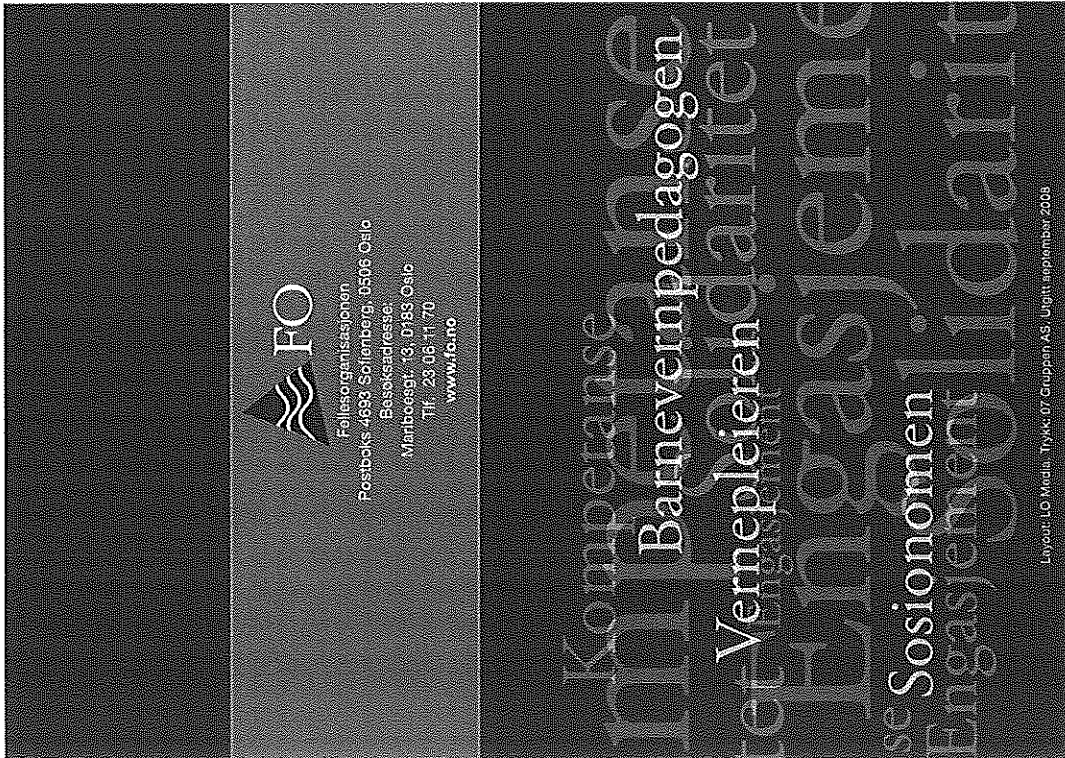
Eg jobbar i eit ambulansressursteam som jobbar på alle skulane på grunnskuletrinnet i kommunen. Vi er 4 miljøterapeutar og 2 pedagogar. Miljøterapeutane her jobbar med elevar i avgrensa periodar (minst 2 mnd). Litt enkelt kan ein seie at kvar av oss jobbar med utgangspunkt i ein til to elevar kvar dag og har ca 5 elevsaker gåande til ei kvar tid. Skulane sender tilvisning til teamet når det er elevar som bekymrar dei, og teamet går i dialog med skule, føresette og elev for å finne ut kva mål ein ynskjer å nå og kva tiltak som vil kunne hjelpe for å nå dit.

Teamet tek utgangspunkt i at eleven er ein del av fleire system (klasse, skule, heim, fritid) og søker etter påverknadsfaktorar som opprettheld det ein ynskjer å endre. Miljøterapeutane jobbar på eit høgt fagleg nivå etter ulike metodar som ART®, meistringsaktivitetar, miljøarbeid i klasse, støttesamtaler, foreldremøte, PMTO-rådgivning og meir. Som team har vi moglegheit til å dra nytte av kvarandre sin kompetanse. I tillegg har vi tett samarbeid med barnevern, BUP og PPT i saker der desse er inne.

Som ambulerande miljøterapeut kan ein gjere mykje for dei elevane ein jobbar med, og vi opplever ofte å få vere med å snu ei negativ utvikling til å gå riktig bra. Det er likevel ingen tvil om at vi oftast får saker som har utvikla seg negativt over lang tid, gjerne over fleire år. Fordi vi ikkje er fast på ein skule har vi ikkje sjølv moglegheit til å sjå andre elevar i negativ utvikling på eit tidleg stadium, og dei vi ser kan vi heller ikkje ta til å jobbe med utan å gå prosessen med tilvisning frå rektor og å avvente kapasitet.

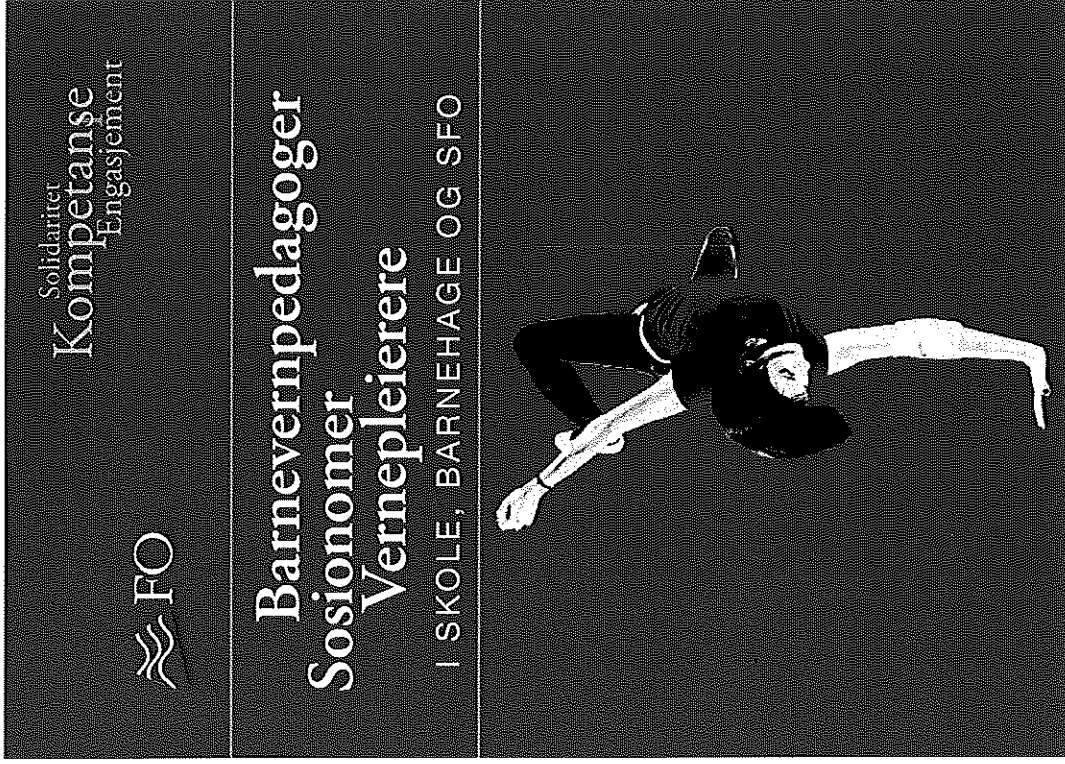
Ved å bruke desse fire stillingane i ambulerande team sikrar kommunen at elevar på indikert nivå, og nokre på selektivt nivå får kvalifisert hjelp frå miljøterapeutar i ei periode. For elevane på indikert nivå er dette ikkje alltid hjelp nok, av og til må andre meir permanente tiltak etablerast. Selektivt nivå er nok det nivået vi lukkast best, men vi er ikkje mange nok til å dekke det reelle hjelpebehovet på alle skulane.

Alle skular burde ha miljøterapeutar i kollegiet som kan vere med å oppdage elevar tidleg nok, finne ut av kva behov eleven har, og sette inn tiltak på eit tidleg stadium. Kommunane kan gjerne ha ambulante team i tillegg som kan representere ekstra kompetanse på åtferd, psykiatri og anna, men miljøterapeutkompetansen trengs også i skulen permanent.



Fellesorganisasjonen
Postboks 4693 Solliberg 0506 Oslo
Boksadresse:
Maribotgt. 13, 0165 Oslo
Tlf. 23 06 11 70
www.fo.no

Lay-out: LO Media, Trykk: DT Gruppen AS, Utditt: september 2008



Solidarit
Kompetanse
Engasjement



Barnevernpedagoger
Sosionomer
Vernepleiere

I SKOLE, BARNEHAGE OG SFO



Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
FOs skolepolitiske plattform.....	4
Barnevempedagogens kompetansebidrag Inn i barnehage, grunnskole, sfo og videregående skole.....	10
Sosionomens kompetansebidrag Inn i barnehage, grunnskole, sfo og videregående skole.....	18
Vernepilerens kompetansebidrag Inn i barnehage, grunnskole, sfo og videregående skole.....	27
Ansettelsesvilkår, lønn og arbeidstid for FOere i skolen.....	32
Kilder.....	38

Forord

FO har et voksende antall medlemmer som arbeider innenfor grunnskole og videregående skole, barnehage og skolefritidsordning. Det er en gledelig utvikling for den kompetansen som våre yrkesgrupper innehar, bidrar til en bedre skole. Hefet inneholder FOs syn på utdanningspolitikken for barn og unge, en framstilling av våre yrkesgruppers kompetanse og rolle på disse viktige oppvekstarene, samt et kapittel om lønns- og arbeidsforhold.

FO mener at et viktig virkemiddel for en god skole er at skolen er tverrfaglig. Etter vår mening er det behov for en systematisk satsning på å få mer helse- og sosialfaglig kompetanse inn i utdanningssystemet for barn og unge. Forbundet ønsker derfor å fremstå tydelig overfor arbeidsgivere, politikere, utdanningssystem, samarbeidspartnere og andre. Både den utdanningspolitiske plattformen og beskrivelsen av våre yrkesgruppers særlig kompetanse kan forhåpentligvis hjelpe oss i dette arbeidet.

Som nye yrkesgrupper i skolen opplever mange av våre medlemmer at det er uklart netnt lønns- og arbeidsforhold, stillingsbeskrivelser og avtaleforhold. Derfor inneholder heftet en kort gjennomgang av dette området. På dette området vil også FOs avdelinger kunne bistå det enkelte medlem.

Jeg håper heftet er et nyttig verktøy, og ønsker oss alle lykke til videre.

Vennlig hilsen

forbundsleder

FOs skolepolitiske plattform

Et inkluderende samfunn skapes gjennom barn og unge
FO ønsker et samfunn som baseres på likeverd og trygghet. Vi vil ha et inkluderende samfunn med trygge rammer og rom for alle. Dette sikres best gjennom kollektive løsninger. Velferdstaten må bygge på at velferdstjenestene er et offentlig ansvar, gjennom skattefinansiering og universelle ordninger.

Et samfunns oppdragelse av sine barn vil prege morgendagens samfunn. Familien er sammen med barnehage, skole og SFO av de viktigste sosialiseringselementene for barn og unge. Her skjer felles verdiskapning for et godt samfunn. Derfor må barn og unges oppvekst alltid ha fokus og prioritet.

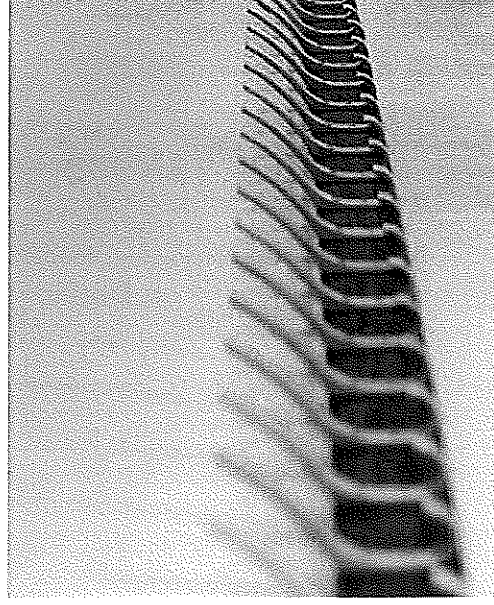
Trekk ved samfunnsutviklingen, som globalisering, raske samfunnsendringer, økt fokus på miljø og utvikling av ny kunnskap og teknologi, gjør at våre barn trenger andre kunnskaper og ferdigheter for å være deltagere i samfunnet enn det en trengte tidligere. Utdanningssystemet må være preget av vilje og evne til å ta inn over seg og formidle ny kunnskap, samt legge til rette for at barn og unge utvikler ferdigheter som er tilpasset samfunnet de er en del av.

Arbeidet med å skape et inkluderende og solidt samfunn innebærer kamp mot fattigdom og diskriminering, og kamp for demokrati og menneskerettigheter. Et inkluderende samfunn skapes gjennom at barn og unge deltar i et utdanningsløp som praktiserer verdier som reflekterer solidaritet, inkludering og verdsetting av den enkelte. Utdanningsystemet må formidle og praktisere likeverd, og gi barn og unge like muligheter for å ha et godt liv.

Samfunnsutviklingen og utviklingen av utdanningssystemet står i et gjensidig forhold til hverandre. FO sin utdanningspolitiske visjon/ hovedmålsetting er todelt:

- **Utdanningsystemet i Norge sikrer alle barn og unge grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Utvikling og integrering av både teoretisk kunnskap og sosial kompetanse er sentrale faktorer.**
- **Utdanningsystemet utfører sosiale forskjeller.**

Utdanningsystemet i Norge, som i denne plattformen inkluderer barnehage,



barne- og ungdomsskole, videregående skole og skolefritidsordning, har langt igjen for å nå disse målene. FO skal være en aktiv pådriver i arbeidet mot et bedre utdanningssystem. For FO er det noen sentrale faktorer som bidrar til dette:

Utdanningsystemet skal være gratis og et offentlig ansvar

Barnehage, skole og SFO skal fullt ut være offentlig finansiert. Dette inkluderer også reiser, leirskoler, læremidler og måltid. Markedsliberalistisk ideologi skal ikke være en del av utviklingen av utdanningssystemet. Målet er at utdanningsinstitusjoner skal eies og drives av det offentlige.

Utdanningsystemet skal være rettighetsfestet

Retten til skolegang og barnehageplass skal være lovfestet. Lovfestingen skal

gi en reell mulighet for at alle som ønsker barnehageplass skal få dette. Det er viktig at barn får arenaer der de møter andre barn i samspill, lek og læring. For å sikre dette for alle, må det tilbys andre ordninger, som for eksempel åpne barnehager, for dem som velger å ikke bruke barnehage.

Utdanningssystemet skal være religions- og livssynsneutritt

Utdanningsystemet skal baseres på menneskerettighetene og demokratiske prinsipper. Både formål og kunnskapsformidling skal være religions- og livssynsneutrale.

Utdanningsystemet skal baseres på en kollektiv og inkluderende tilnærming til tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er sentralt i utdanningssystemet. Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til det enkelte barn. Dette må hovedsakelig skje innenfor rammene av fellesskapet i barnehagen og skolen. Det er viktig at fellesskapet og barnehagen er i stand til å møte variasjonen som finnes mellom de enkelte barna. Kollektive løsninger, med fokus på inkludering, felleskap og læringsmiljøets betydning legger grunnlaget for reell tilpasset opplæring. Særtiltak, som for eksempel spesialskoler, skal kun nyttes når bestedsskolen svikter. Først og fremst må det sikres at bestedsskolen og nærbarnehagen får tilstrekkelig faglig støtte og veiledning. Statlige og kommunale støttesystemer må være godt utbygget.

Utdanningsystemet skal fremme likestilling mellom kjønnene

Barnehage, skole og SFO må bidra til at barn får et bevisst forhold til kjønnsroller. Dette både gjennom formidling av teoretisk kunnskap og holdningskappende arbeid. Likestillingsarbeidet på disse arenaene er viktig for likestilling mellom kvinner og menn.

Utdanningsystemet skal fremme flerulturell forståelse og samhandling

Barnehage, skole og SFO skal være arenaer der forståelse og samhandling mellom barn med ulik kulturell bakgrunn fremheves. Morsmålsundervisning skal være en realitet, samtidig som det er avgjørende at barn kan norsk både muntlig og skriftlig. Det må tilrettelegges for rekruttering av ungdom med minoritetsbakgrunn til høyere utdanning.

Barnehagen og skolen skal ha en sentral plass i nærmiljøet
Barnehagen og skolen skal være en sentral aktør i deres nærmiljø. Opplæring og aktivitet må aktivt knyttes til miljøet rundt. Samtidig bør barnehagene og skolene kunne nyttes av andre, til ulike deler av døgnet.

Utdanningsystemet skal ha tydelige rammer med høy grad av voksentetthet
For å oppnå trygghet og høy kvalitet i skolen er det viktig med stor grad av voksentetthet. Bernanningsnormer som sikrer dette må innføres. Gode relasjoner mellom voksne og barn, samtidig som de voksne er tydelig og har kontroll, er viktige læringsbetingelser. De voksne skal se den enkelte elev og møte barna med engasjement og positive forventninger.

Utdanningsystemet skal være tverrfaglig

For å imøtekomme endrede behov er det viktig med tverrfaglig kompetanse i utdanningssystemet. Helse- og sosialfaglig kompetanse på minst bachelornivå er et viktig supplement til den pedagogiske kompetansen. Tverrfaglig kompetanse vil bidra til å oppnå ønsket om reell tilpasset opplæring, tilrettelegge for bedre utbytte av undervisningen og til sosial utjevning.

Utdanningsystemet skal inngå i tverretatlige felleskap

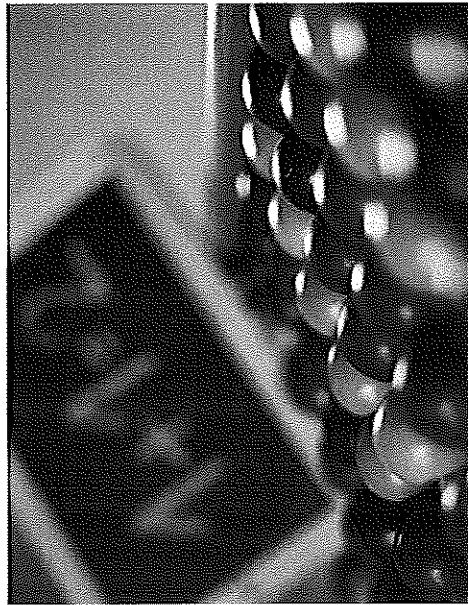
Det er viktig at barnehage og skole har tette forbindelser med andre tjenestoområder. Dette kan eksempelvis være barnevern, helse tjenester og/ eller politi. Barnehage og skole må søke kontakt og oppmuntre til samarbeid. Dette både som løsningsorientert innfallsvinkel og med forebyggende perspektiver.

Tidlig innsats er sentralt for utdanningssystemets prioriteringer

Utdanningsystemet skal fremme tidlig innsats. Det er viktig at det brukes ressurser på tidlig innsats, både for å forebygge problemer og for å endre oppstått problemutvikling. Med tidlig innsats menes både innsats rettet mot de yngste og innsats rettet i utviklingen av problemer uansett alder.

Medvirkning fra foreldre og barn utvikler utdanningssystemet

Utdanningsystemet skal aktivt søke medvirkning fra foreldre og barn. Dette gjelder både i beslutningsprosesser og i møte med den enkelte.



Læring i sosial kompetanse og teoretisk kunnskap må være

integreerte deler av utdanningssystemet

Utdanningsystemet skal ha et likeverdig fokus på utvikling og integrering av teoretisk og sosial kompetanse. Det er viktig at disse to delene integreres i opplæringen. Skolen skal sikre alle barn og unge basiskunnskaper både når det gjelder skolefaglig kunnskap og sosial kompetanse. Bgge disse faktorene har en gjensidig påvirkning på hverandre, og er avgjørende for å sikre barn og unge en god oppvekst.

Utdanningsystemet skal åpne for praksisorientert læring

Utdanningsystemet har utviklet til å bli mer og mer teoretisk fundert. FO vil arbeide for at utdanningsystemet også tilbyr praksisbasert læring der den teoretiske tilhørningen ikke er hensiktsmessig.

Utdanningsystemet skal ha gode evalueringstrinnet

Kvaliteten på utdanningsystemet kan ikke vurderes ut i fra intensjonene som ligger bak, men må alltid vurderes ut fra hva barn og unge faktisk tilegner seg. Dette gjelder både faglig, personlig og sosial utvikling. Gode evalueringer både for evaluering av barnehagen/ skolen som helhet og for individuell tilbakemelding må utvikles. Nasjonale prøver kan være en form for måling av skolens kvalitet som kan gi et grunnlag for vurdering av nivået. Disse må da ikke offentliggjøres, men må kunne brukes som et redskap i utviklingen av skolen. Individuelle tilbakemeldinger skal ikke bare gi en pekepinn på nivået, men også veilede barna til videre utvikling. Det er også viktig med ett tett samarbeid mellom utdannings-systemet og foreldre, både i forhold til det enkelte barn og utdannings-systemet som helhet. Brukerundersøkelser kan være et redskap i forhold til dette. Forutsetningen er at dette samarbeidet tilpasses det enkelte alderstrinn.

Utdanningsystemet skal legge til rette for lek og fysisk utfoldelse

Utdanningsystemet må sikre mulighet for lek og fysisk aktivitet gjennom hele utdanningsløpet. Dette er et gode i seg selv, og en viktig forutsetning for god læring.

Utdanningsystemet må sees på som en helhet

Det er sentralt at de enkelte delene, som barnehage, grunnskole, videregående skole og SFO, har tett kontakt og representerer en sammenheng. For barn, unge og foreldre er det særlig viktig å sikre gode overganger mellom enhetene. Hølgesskole kan være en måte å sikre denne helheten på.

Veiledning, refleksjon og fagutvikling må være en naturlig del av utdanningsystemet

For å sikre et kvalitativt godt utdanningsystem i et komplekst samfunn i stadig endring er kompetansutvikling sentralt. Tid til å få veiledning, mulighet for etisk og faglig refleksjon, samt mulighet for individuell og kollektiv fagutvikling, er sentralt for at de voksne i utdanningsystemet skal kunne gi barna det de har behov for.

Her er det nevnt en rekke faktorer som etter FOs mening bidrar til en utvikling av et bedre utdanningsystem. Det er særdeles viktig at utdanningsystemet legger et grunnlag for at alle barn skal kunne videreutvikle seg både skolefaglig og sosialt gjennom hele livet. Barn skal lære å lære slik at de står rustet til å møte utfordringene de møter i dagens samfunn.

BARNEVERNPEDAGOGENS KOMPETANSEBIDRAG INN I BARNEHAGE, GRUNNSKOLE, SFO OG VIDEREGÅENDE SKOLE

Innledning

Den nedenstående beskrivelsen er laget med utgangspunkt i grunnutdanningens innhold. Mange barnevernspedagoger forsetter sin utdanning ut over bachelorgraden innenfor psykososialt arbeid, sosialpedagogikk, sosialt arbeid, familierapi, psykisk helsearbeid, pedagogikk, spesialpedagogikk, mv., og vil naturligvis kunne bidra inn i skolen på flere måter enn det som er beskrevet nedenfor.

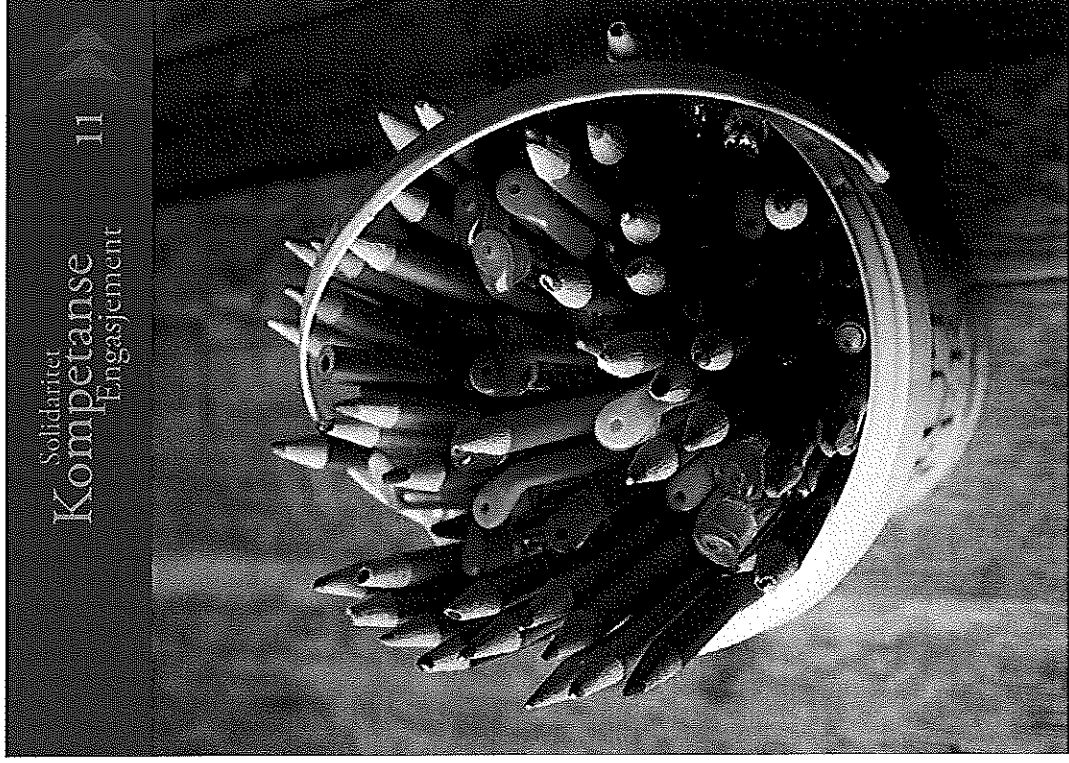
Det er forskjell på hva barnevernspedagogens kompetansebidrag vil være inn i barnehage, grunnskole, SFO og videregående opplæring, og barnevernspedagogen vil kunne innta ulike roller. Dette er ikke difforensiert særskilt i det nedenstående.

Mål for barnevernspedagogens virksomhet

Barnevernspedagogen er en sosialarbeider som har sitt fokus rettet spesielt mot utsatte barn og ungdom, deres familier og øvrige omgivelser. Yrkesutøvelsen omtales som sosialpedagogisk arbeid. Målet for virksomheten er å bidra til å fremme gode oppvekstvilkår for det enkelte barn og den enkelte ungdom, og omhandler særlig forebyggende, omsorgsgivende og behandlende arbeid.

Mål med arbeidet på individnivå omhandler ofte å øke barnets/ungdommens opplevelse av tilhørighet og mestring, å arbeide med endring av risikofaktorer og å redusere effekten av risikofaktorer som barnet/ungdommen lever med. Pedagogisk og miljøterapeutisk tilrettelegging for læring og utvikling med mål om å få barn og ungdom i utviklingsposisjon er vesentlig. Arbeidet gjennomføres i tett samarbeid med barnet/ungdommen selv, foresatte og andre betydningsfulle personer i nettverket – både privat og offentlig.

På et mer overordnet nivå kan barnevernspedagogen kartlegge og analysere barn og ungdoms oppvekstvilkår med tanke på å styrke forhold som bidrar til gode oppvekstvilkår, og å redusere effekt av eller fjerne forhold som bidrar til lavere kvalitet i det sosioøkonomiske oppvekstmiljøet. Barnevernspedagogen initierer og gjennomfører tiltak for grupper og enkeltbarn-/ungdom og deres familier som er i særlige utsatte livssituasjoner, og tilrettelegger for at barn og ungdom kommer inn i en utviklingsposisjon. Barnevernspedagogen kan også bidra i det hushellige



og overordnede arbeidet som foregår for eksempel i skolene med psykisk helsearbeid og arbeidet mot mobbing.

Barnevernpedagogens kompetanse er basert på sosialpedagogikk og sosialt arbeids teori. Sosialpedagogikk defineres som læren om hvordan psykologiske, sosiale og materielle forhold og forskjellige verdiorienteringer fremmer eller hindrer individets eller gruppens totale utvikling og vekst, livskvalitet og trivsel. Sosialt arbeids teori defineres som å omhandle kunnskap om å fremme sosial ending, problemløsning i forholdet mellom mennesker, myndiggjøring og frigjøring for å forbedre menneskers velferd.

Barnevernpedagogen får gjennom sin utdanning særlig kompetanse på mekanismer som påvirker barn og ungdoms livsvilkår og arbeider for sosial utføring og like gode utviklingsmuligheter for alle barn og ungdommer. Barnevernpedagogen utvikler en barnevernlig kompetanse, her definert som ferdigheter i å kartlegge, analysere og ivertsette tiltak for barn og ungdom som lever i utsatte livssituasjoner.

Barnevernpedagogens mandat i utdanningssystemet for barn og ungdom
Utdanningssystemet for barn og ungdom har som mål at alle skal tilegne seg den nødvendige kunnskap og utvikle de nødvendige ferdigheter for å delta i det norske samfunnet. Utdanningssystemet har også som mål å utførne sosiale forskjeller, og tilby alle barn og ungdommer et godt psykososialt opplæringsmiljø. Opplevelse av trygghet og sosial tilhørighet for det enkelte barn og den enkelte ungdom er her essensielt. Barnevernpedagogens kompetanse kan bidra til å oppfylle utdanningssystemets mål for oppvoksende generasjoner.

Barnehog, skole, SFO og videregående skole skal være et godt sted å lære og å være for barn og ungdom. Barnevernpedagogen arbeider for et godt psykososialt miljø etter opplæringslovens § 9-3 i læreplanens generelle del, og har særskilt kompetanse til å sette barn og ungdoms beste i fokus basert på vurdering av barnets/ungdommens totale livssituasjon.

Barnevernpedagogens kunnskap om barn og ungdoms utvikling, og barn og ungdom i risiko spesielt, er kunnskap som utdanningssystemet kan ha særlig nytte av. Barnevernpedagogen vil alltid se barnet/ungdommen som en del av en kontekst, og vil lete etter ressurser både hos barnet/ungdommen og i omgivel-

serne. Barnevernpedagogen kan arbeide med barnet/ungdommen på et individuelt plan i en til en relasjon, men i hovedsak vil et sosiologisk perspektiv være utgangspunktet ved å bruke ressurser i miljøet som virkemiddel for å fremme god utvikling. Slik sett vil barnevernpedagogens arbeid og fokus alltid måtte vekle mellom miljømessige tiltak og perspektiver, individuelle tiltak og perspektiver, og arbeide ut fra en løsnings- og ressursorientert praksis.

Barnevernpedagogens spesifikke kompetansebidrag

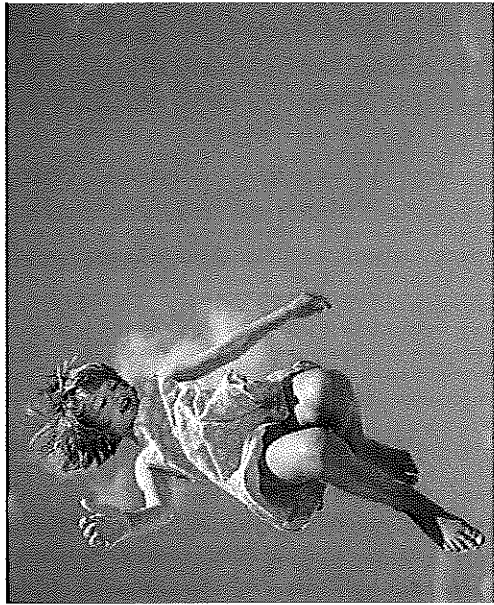
Barnevernpedagogen er trent på å forholde seg til hele systemer rundt et barn eller en ungdom. For det første er god kommunikasjon med foreldre av stor betydning for barn og ungdoms utvikling. Særlig i situasjoner hvor forholdene ikke er optimale for barnet/ungdommen er det viktig å kommunisere med åpenhet, respekt og tydelighet med foreldrene. For det andre finnes det mange hjelpemidler for barn og ungdom og deres familier. Å løfte blikket fra egen virksomhet og se muligheter andre steder er også viktig for at barn og ungdom skal få adekvat hjelp. Barnevernpedagogens samhandlingskompetanse er viktig i denne sammenheng.

Grunnskolen, SFO og videregående skole er en av de viktigste forebyggende arenaene i samfunnet. Hit kommer alle barn og ungdommer. Oppsøkende arbeid innenfor disse arenaene kan bidra til at flere barn og unge som strever får den hjelpen de trenger, og barnevernpedagogen har kompetanse på dette feltet.

Barn og ungdom som av ulike årsaker ikke har forventet utvikling faglig sett, trenger at det kartlegges hvilke forhold som hindrer læring. Ofte kan dette handle om en kombinasjon av forhold ved barnet/ungdommen selv, omgivelses ivertakelse og oppfølging av barnet/ungdommen. Barnevernpedagogen vil ha et særlig fokus på det siste ut fra hvilke behov barnet/ungdommen har i sin situasjon.

Når barn og ungdom som strever sosialt med å finne seg til rette, vil barnevernpedagogen kunne arbeide med særlig fokus på tiltak som kan inkludere barnet/ungdommen i det sosiale fellesskapet, og bidra til å gjøre barnet/ungdommen i stand til å utvikle ferdigheter som er hensiktsmessige i et sosialt fellesskap.

Barnevernpedagogen har særskilt kompetanse i å se og arbeide helhetlig rundt barn og ungdom. Blant annet arbeider barnevernpedagogen innenfor fritidssektoren



og innenfor oppsøknads arbeid i kommunene - i barn og ungdommers liv utenfor skolen. Denne spesifikke kompetansen omhandler blant annet fokus på å etablere relasjoner til barn og ungdom, imøta kontaktfunksjoner, tilrettelegge ulike fritidsaktiviteter og være tydelige og trygge voksne i barne- og ungdomsmiljøene.

Ved arbeid med utføring av sosiale forskjeller, vil barnevernpedagogen ha fokus på miljømessige tiltak som bidrar til inkludering og fellesskap blant barna, ungdommene og foreldrene. Dette kan brukes som virkemiddel til at foreldrenes sosiokulturelle status ikke skal hemme barnas og ungdommens utvikling faglig og sosialt. Fravær av stigmatiserende faktorer har stor betydning for positiv utvikling for det enkelte barn og den enkelte ungdom. Gratis aktiviteter, leksehjelpstilbud, fokus på godt klassemiljø, systematisk skole-hjem-samarbeid mv. er tiltak som alle barn og ungdommer nyter godt av, og vil derfor på et generelt

plan være noe barnevernpedagogen vil være opptatt av at er etablert. I enkelte tilfeller kan det være nødvendig med spesifikke tiltak rettet mot særlig utsatte grupper eller enkeltelever. Her vil barnevernpedagogen kunne arbeide inn i familiene med fokus på tilrettelegging for å oppnå omring, og i direkte kontakt med den enkelte elev.

Barn og ungdom som opplever ulike former for livsbelastninger er ofte i behov for ekstra oppmerksomhet og støtte. Dette kan handle om sykdom, dødsfall, selvmord i familien, skilsmisse, foreldres rusbruk, foreldres kriminalitet, overgrep mv. som påvirker barns/ungdommens psykiske og fysiske helse. Barnevernpedagogens kunnskap om barn og ungdom i krise og kompetanse knyttet til oppfølging av barn, ungdom og familier i krise kan være et viktig bidrag for at barn/ungdommens faglige og sosiale utvikling ikke skal lide uønsket overlast.

Elevor med nedsatt funksjonsevne av fysisk eller psykisk karakter vil alltid trenge mer oppfølging enn andre elever. Barnevernpedagogen har kompetanse på å tilrettelegge både det fysiske og det psykososiale miljøet for disse.

Elevor som av ulike årsaker utvikler en antisosial atferd vil streve med relasjonene i sitt nettverk og miljø. Tendenser til antisosial atferd må gripes fatt i så tidlig som mulig, og barnevernpedagogen er trent i å se og vurdere om barn og ungdoms atferd og uttrykksformer er en del av en normalutvikling og om det ber iverksattes tiltak for å forebygge videre skjevutvikling. Barnevernpedagogen har kompetanse på arbeid med barn og ungdom med relasjons- og samspillsforstyrrelser og alvorlig antisosial atferd. Barnevernpedagogen kan bidra til at barnet/ungdommen sees på nye måter i samme setting, hvor miljøets og voksnes endrete atferd kan bidra til positiv endring hos barnet/ungdommen. Barnevernpedagogen kan videre bidra til etablering eller videreutvikling av samarbeidet med hjemmet, slik at barnet/ungdommen kan møte trygge voksne rundt seg. Barnevernpedagogen kan bidra til etablering eller videreutvikling av samarbeid med andre instanser i tverrfaglige og tverretatlige samarbeidsfora. Barnevernpedagogen er en ressurs med den sosialpedagogiske kompetansen inn i kontakten med og oppfølgingen av barnet/ungdommen.

Barn og ungdom som utsettes for omsorgssvikt står i særlig fare for skjevutvikling. Barnevernpedagogens fokus på og kunnskapen om omsorgssvikt kan bidra

til at omsorgsøkt avdøkkes og forebygges, og at barnevernet kobles inn på et så tidlig tidspunkt som mulig.

Barnevernpedagogen er kjent med ulike sosialtaylorige metoder og teknikker som kan være til hjelp i arbeidet med elevene både på individ- og gruppenivå, og i arbeidet med hjemmet.

Barnevernpedagogen er trøtt i å veilede, og kan gi lærere veiledning og støtte i deres daglige arbeid med elevene. Dette kan igjen bidra til å forhindre at de voksne i barnas og ungdommens miljø kjører seg fast i mønstre som er uheldige for barnas/ungdommens utvikling. Barnevernpedagogen kan videre være en ressurs for lærerne i samtaler med barna/ungdommene og i kontakten med foreldrene.

Oppsummering av barnevernpedagogens kompetansebidrag:

Barnevernpedagogen kan være et viktig supplement til lærere i deres daglige arbeid med barnas/ungdommens faglige og sosiale utvikling. Dette kan frigjøre læreres/kontaktørers ressurser til det pedagogiske undervisningsarbeidet.

Barnevernpedagogen kan bonyttes i ulike posisjoner/på ulike nivåer i et barnehage- og skolesystem. Gjennom sin virksomhet kan de sammen med lærere og andre ansatte i skolen skape en god skole. God faglig og sosial utvikling for elevene, mulighet for at elever opplever seg selv positivt sett og hørt og utvikling av gode fellesskap og en inkluderende skole er felles mål. Barnevernpedagogens kompetanse bidrar til at disse målene oppnås.

Barnevernpedagogens metoder/innfallsvinkler:

- Sosialpedagogiske og miljøterapeutiske prinsipper
- Se og møte barnet/ungdommen i dets helhetlig kontekst gjennom fokus på barnets/ungdommens hjemmesituasjon i tillegg til situasjonen på skolen
- Individ- og familierapeutiske metoder

På systemnivå kan barnevernpedagogens kompetansebidrag være:

- Sosialpedagogisk arbeid inn i fellesskapet som virkemiddel til å styrke det kollektive
- Arbeid med psykososialt miljø
- Arbeid med tilrettelegging av skolens sosiale og materielle betingelser



- Bidra til utvikling av gode rutiner og metoder for å fange opp barn og ungdom i risikosituasjoner
- Gi veiledning til lærere
- Gi opplæring/informasjon til foresatte
- Samarbeid med utenforliggende instanser og bindeledd mellom ulike instanser
- Være tilgjengelige voksenpersoner i miljøet

På gruppe/individnivå kan barnevernpedagogens kompetansebidrag være:

- Arbeid med klassemiljø
- Arbeid med grupper av elever med særskilte behov
- Arbeid med enkeltelever med særskilte behov
- Foreldresamarbeid
- Bistå lærere i elevsamtaler; foreldresamarbeid og konfliktløsning
- Forebygge atferdsproblemer hos enkeltelever eller grupper av elever
- Tilrettelegging av undervisningssituasjonen (ikke selve undervisningen) for elever med relasjons- og eller samspillforstyrrelser
- Bidra til at hjelpeinstanser utenfor skolen kontaktes på et så tidlig tidspunkt som mulig ved bekymring for enkeltelever (barnevern, psykisk helsevern m.m.)
- Arbeid med konflikthåndtering og forebygging av mobbing

SOSIONOMENS KOMPETANSEBIDRAG INN I BARNEHAGE, GRUNNSKOLE, SFO OG VIDEREGAENDE SKOLE

Innledning

Den følgende beskrivelsen gjengir kortfattet viktige mål for skolens virksomhet, formålet med sosisonutdanningen (bachelor i sosialt arbeid) og innholdet i sosisonomers virksomhet. Videre trekkes det opp noen utfordrende områder for skolen. Deretter forsøker vi å synliggjøre hvordan sosisonomene kan bli stå med å nå skolens mål, ved å være et supplement til lærernes kompetanse. Sosisonomer arbeider i dag både i grunnopplæring, videregående opplæring, skolefritidsordninger og i barnehager.

Mål for opplæringen

Regjeringen har i «St.medl. nr. 31 (2007 – 2008) Kvalitet i skolen» lagt fram forslag om nytt formål for opplæringen som legger vekt på at den skal gi alle barn og unge kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre sitt eget liv og delta i arbeids- og samfunnslivet. Opplæringen skal åpne dørene mot verden og gi elevene historisk og kulturell innsikt. Videre skal den fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte.

Prinsipper for opplæringen er at den skal fremme utvikling av elevenes kunnskaper og ferdigheter, samtidig som det tas hensyn til deres ulike forutsetninger og behov. Alle elever skal ha like muligheter til å utvikle sine evner og talenter.

Skolens samfunnsmandat er omfattende og målrettet og ambisiøse. For å lykkes må viktige forutsetninger legges til grunn. Mange faktorer påvirker elevenes læring og mestring, både indre og ytre. FO mener at mandatet og målene forutsetter en tverrfaglig skole, der bl.a. sosisonomene har en naturlig plass.

Sosisonomer og sosialt arbeid

Formålet med bachelorstudiet i sosialt arbeid, slik det uttrykkes i nasjonal rammeplan, er å utdanne brukerorienterte og reflekterte yrkesutøvere som er kvalifiserte til å arbeide med å forebygge, løse eller redusere sosiale problemer. Studiet kvalifiserer for arbeid med sosiale problemer på ulike felt og med ulike målgrupper. Foruten metodefaget sosialt arbeid undervises det i samfunnsvitenskapelige, psykologiske og juridiske emner. Vellecet praksis og ferdighetstrening er sentralt. Videre vektlegges tverrfaglig læring, som skjer i fellesundervisning med andre

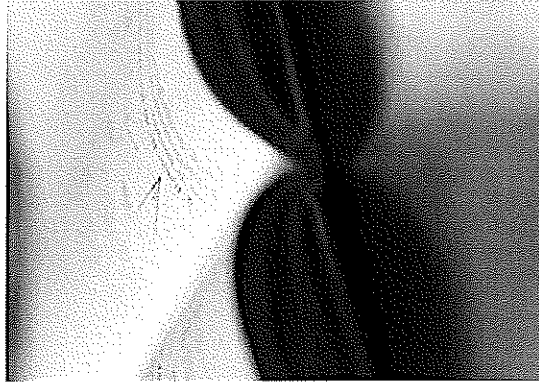
helse- og sosialarbeiderutdanninger. Denne legger grunnlag for tverrfaglig og flerfaglig samhandling i praksis.

Sosialt arbeid har lange tradisjoner i Norge, både som praktisk og akademisk fag. Sosialkuratorvirksomheten som her startet med arbeid i sykehus har faglige røtter fra tilsvarende virksomhet i England og USA så langt tilbake som slutten av 1800-tallet. De første ettårige «sosiale kurs» ble etablert i 1920 og den første statlige utdanningen kom i 1950.

I 1967 ble utdanningen treårig og kandidatene fikk yrkesfittelen sosisonom. Det første hovedfagsstudiet i sosialt arbeid ble etablert ved Institutt for hogre sosisonomutdanning ved Universitetet i Trondheim i 1975.

Mange sosisonomer tar videreutdanning og spesialiserer seg innenfor sitt arbeidsfelt¹. Mange har hovedfag/mastergrad i sosialt arbeid eller en tverrfaglig master. Antallet doktorgrader blant sosisonomer er også økende.

FO har etablert og administrerer godkjenningsordninger som gjelder spesiell kompetanse, klinisk sosialt arbeid og faglig veiledning.



¹ En undersøkelse fra Sontbo i 2008 viste at 60 % av sosisonomene tar videreutdanning



Disse ordningene bidrar til å styrke og videreutvikle fagkompetansen. Vårt arbeidspraksis, teoretisk fordybning, systematisk og prosessorrettet veiledning er viktige elementer.

Den internasjonale sosialarbeiderorganisasjonen har formulert følgende definisjon av sosialt arbeid: «Sosialarbeiderprofesjonen arbeider for sosial endring, problemløsning i forhold mellom mennesker for å forbedre deres velferd. Sosialt arbeid benytter seg av teorier om menneskelig atferd og sosiale systemer for å intervensjonere på de punkter hvor mennesker samhandler med sine miljøer. Menneskerettighetsprinsipper og prinsipper om sosial rettferdighet er fundamentale i sosialt arbeid.» (FSW 2003)

Sosionomer kan ha ulike tilnærminger i sitt arbeid:

- individuelt arbeid med enkeltpersoner og deres familier, nettverk og omgivelser
- gruppearbeid med mennesker med felles problemer eller interesser
- samfunnsarbeid; naboskaps-, grasrot- og reformarbeid
- sosial administrasjon og planlegging

Utfordringer i skolen

Som lærer har du ansvaret både for det pedagogiske arbeidet og det psykososiale miljøet i klassen. Mange lærere opplever at den enkelte elev har så omfattende og spesielle problemer at de ikke får jobbe med det de skal. Vi har erfaring med at når skolen har ansatt en sosialarbeider, blir sosialfaglig arbeid godt ivarett, samtidig som det pedagogiske personalet får mer tid til å konsentrere seg om sine felt. (Gustavsson og Tommerbakken, 2006)

Flere undersøkelser bekrefter at mange ungdommer i videregående skole sliter med omfattende psykososiale problemer. Ungdommene beskriver blant annet angst, depresjon, selvmordstanker, tristhet, uro og konsentrasjonsproblemer som går utover deres daglige fungering. (Langgaard 2002, Ystgaard 1995). Sosionomer som arbeider innen arbeidsteltet barn- og unges psykiske helse opplever at mange av disse barna har vært lenge i skolesystemet for hjelpefunksjoner blir koblet inn.

Mye forebyggende arbeid kan gjøres innenfor skolesystemet. Et godt sosialt miljø er viktig for elevenes læring, trivsel og personlige utvikling. Lærernes kompetanse slik den kommer til uttrykk i samarbeidet mellom lærer og elev er det viktigste i opp-

læringen som kan fremme elevenes læring. (St.meld. nr. 31 (2007 – 2008), s. 26). Det finnes en rekke undersøkelser som har identifisert hvilke trekk ved dette samspillet som har betydning. Dette er lærernes evner til å etablere et godt sosialt miljø, skape ro og orden i undervisningssituasjonen, begge vekt på læring, gi varert undervisning og gode tilbakemeldinger, samt å samarbeide godt med hjemmene.

Sosionomers kompetansebidrag i skolen

Menneskesyn og ressursmobilisering

Sosialt arbeid bygger på et positivt menneskesyn med grunnleggende tro på menneskers iboende ressurser. Sosionomen bestreber seg på å gi hjelp på en måte som gjør at det går an for den andre å ta imot den og hjelpe seg selv.

Det innebærer at hjelpen må:

- gis på en ikke-stigmatiserende måte
- være utviklingsfremmende
- være mestringorientert

Dette er prinsipper som er godt innarbeidet i verdigrunnlaget som sosialt arbeid/ psykososialt arbeid sprunger ut av. Ved å være en del av skolehelsetjenesten på skolen, vil sosionomen kunne fange opp barn og unge som sliter med problemer som både er knyttet til elevens individuelle forhold, men også til elevens livssituasjon i hjemmet så vel som på skolen.

Relasjon og samhandling

«Personen-i-situasjonen» er et kjernbegrep i sosialt arbeid. Begrepet tydeliggjør den gjensidige samhandlingen som alltid eksisterer mellom enkeltpersoner og omgivelsene.

Enkeltindividet påvirker den situasjonen eller det miljøet han eller hun er en del av, men blir også påvirket av det samme. Denne grunnleggende forståelsen kombinert med oppvise i gode samtaleferdigheter gjør at sosionomen kan bidra til viktig forbyggende arbeid i skolen.

Det innebærer også å forstå og inkludere de etiske dimensjonene i relasjonsarbeidet i samtaler med personer som lever i sårbare eller belastende livssituasjoner (Aamodt 1997).

I møte med elevenes bruker sosionomen sine kunnskaper om ulike samtaletek-

nikker som bearbejdende samtaler, storttesamtaler, konfliktløsende samtaler, krisesamtaler, motivasjonsamtaler og gruppesamtaler. Med sin kompetanse kan sosionomen i tillegg bistå det pedagogiske personalet til å forstå elevenes motivasjon, handlinger, tanker og følelser.

Analise og kjønnskap til offentlige og private hjelpe tjenester

Sosionomen har kunnskap og ferdigheter i kartlegging av behov. I kartleggingsarbeidet vil sosionomen alltid se eleven, elevens familie, klassen eller lærergruppen i den konteksten de befinner seg.

Sosionomen har troning i å analysere sosiale problem ut fra ulike perspektiver og intervenere på forskjellig nivå. Arbeidsmåter og tiltak velges ut fra hva som er relevant i den enkelte situasjon. God kjønnskap til hjelpe tjenestene er sentralt i sosionomers uttømming i tillegg til å oppvise god kompetanse i samtaleferdigheter. Å forebygge problemutvikling ved å tidligst mulig koble øvrige deler av hjelpe tjenestene inn, kan være en viktig del av sosionomens arbeid i skolen.

Konfliktarbeid og maktforholdet i sosialt arbeid

Med sitt samfunnsmandat (arbeid i sosial- og barneverntjeneste, kriminalomsorg etc) ivaretar sosionomen oppgaver som innebærer både hjelp og kontroll. Sosialt arbeid kan også innebære utøvelse av makt, myndighet og sosial kontroll.

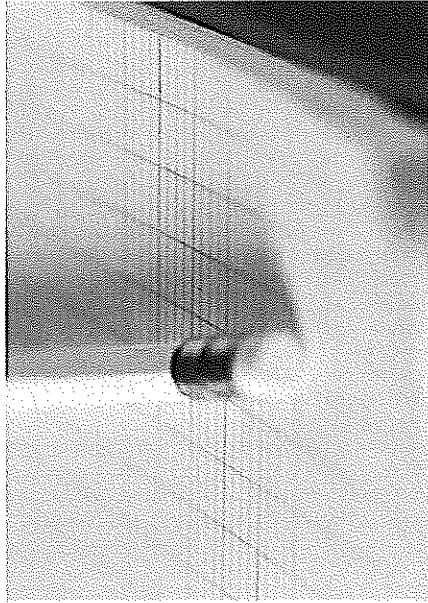
I mange sammenhenger har sosionomen mulighet til å avgjøre spørsmål som har store konsekvenser for den enkelte. Ulik kunnskap, språk og posisjon i samfunnet kan skape skjevhet i relasjonen. For å kunne yte hjelp i en slik situasjon er det å vise respekt, åpenhet, tillit og omsorg avgjørende. Sosionomer er derfor trent til dette, samt til å avvise ulike hensyn og foreta komplekse sosialfaglige og etiske valg. I sosialt arbeid inngår etiske vurderinger, kritiske refleksjoner om egen fagutøvelse, samt valg og handling ut fra faglig metodikk.

Denne kompetansen gir sosionomen et godt grunnlag for å møte elever som står i konflikt, samt å gi råd til lærere i vanskelige situasjoner.

Politisk aktør

Samfunnsarbeid er en tilnærming i sosialt arbeid. Det innebærer å utforme og sette i verk kollektive endringsprosesser og tiltak i samarbeid og samspill med dem det gjelder, styresmakter, næringsliv og frivillig sektor.

Sosionomers yrkesutøvelse gir kunnskap om hvordan enkeltmennesker, grupper og samfunn gjensidig påvirker hverandre. Med utgangspunkt i denne kunnskapen skal



sosionomen kritisk vurdere hovedmål og virkemiddel i sosialpolitikken og virke som promissleverandør for beslutninger i hjelpeinstansene og overfor politiske myndigheter. Sosionomer skal påpeke og arbeide for å motvirke sosial utstøtning og uverdige livsvilkår.

Sosionomer vil ut fra dette kunne bidra med råd til skoleledelsen når de i sitt arbeid i skolen møter situasjoner og forhold som burde være annerledes.

Oppsummering av sosionomers kompetansebidrag i skolen

Sosionomer i skolen har som oppgave

- Bidra til et godt psykososialt og læringsfremmende miljø blant elever og lærere
 - Være bindeledd til øvrige hjelpeinstanser
 - Å bistå i kontakten mellom hjem og skole
 - Å fange opp barn og unge med psykiske plager og/elt andre typer problemer
- Sosionomen kan, i samarbeid med skolens personale**
- Bidra til et godt læringsmiljø i skolen

- Bidra til et nært samarbeid mellom skole og hjem
- Tilby lærerne rom for etiske refleksjoner og drøftinger knyttet til skolens dagligliv inkludert lærerrollen opp mot elevenes trivsel og læring
- Tilby avklarende samtaler med elever som har bekymringer som bidrar til mangelfull konsentrasjon og/eller læring
- Tilby utviklingsstøttende samtaler med elever som sliter med psykiske plager
- Bidra til at utsatte barn får tilstrekkelig støtte og hjelp i skolen
- Bidra til at barn og unge henvises til spesialisthelsetjenesten eller andre hjelpeinstanser

Sosionomer har kompetanse på

- Å forstå sammenhenger mellom enkeltindivider, familie og samfunn.
- Å drive endringskapende arbeid mot enkeltindivider, grupper og sosiale forhold
- Å drive utviklingsstøttende samtaler med barn og unge
- Å drive samtalegrupper med barn og unge
- Å drive samtalegrupper med voksne
- Å følge opp barn og unge med spesielle behov
- Å gi veiledning til foreldre
- Å være samtalepartner for skolens personale
- Bidra til et nært samarbeid med tilgrensende instanser i forhold til barn og unges hjelpebehov

Sosionomen i skolen betyr

- Å være der barnet/ungdommen er, noe som kan bidra til
- Et bedre læringsmiljø
- Større forståelse blant skolens personale for sosialt utsatte barn og unge
- At barn og unge får tidligere og raskere hjelp
- Å forebygge alvorlige lidelser hos barn og unge



VERNEPLEIERENS KOMPETANSEBIDRAG INN I BARNEHAGE, GRUNNSKOLE, SFO OG VIDEREGÅENDE SKOLE

Innledning

Den nedestående beskrivelsen er laget med utgangspunkt i grunnutdanningens innhold. Mange vernepleiere tar videreutdanninger som i enda større grad vil kvalifisere for arbeid i skolen. Vernepleiere jobber i dag på ulike områder innenfor skolen. FO har ca. 300 vernepleiermedlemmer som jobber innenfor skolen på en eller annen måte.

Mål for vernepleierens virksomhet

Vernepleieren har individuell tilrettelagging og brukemedvirking/ selvbestemmelse i fokus i sitt arbeid. En vernepleiers kompetansebidrag vil variere ut i fra det enkelte forhold, og det vil være ulike bidrag ut i fra hvilke grupper elever vernepleieren arbeider sammen med. Derfor er nedestående beskrivelse ikke uttømmende, men angir en retning for innholdet i arbeidet.

Formålet til skolen er nedfelt i opplæringsloven. Grunnskolen skal «utvikle evnerne og ferdighetene deira, åndelag og kroppslag, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.» Videre heter det at «Opplæringsloven i grunnskolen og den vidaregåande opplæringsloven skal fremje menneskeleg likeverdi og likestilling, åndsfriheit og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar. Opplæringsloven skal leggje eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring og støtte opp under eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og eit høgt kompetansenivå i folket. Opplæringsloven skal tilpassast evnene og ferdighetene hjå den enkelte eleven, læringa og læreprosessen.»

Rammepol for vernepleierutdanningen gir nasjonale føringer for utdanningen. Den påpeker at vernepleierutdanningen skal kvalifisere for å «utføre miljøarbeid, habiliterings- og rehabiliteringsarbeid sammen med mennesker med fysiske, psykiske og/ eller sosiale funksjonsvarskor som ønsker og har bruk for slike tjenester. Mennesker med psykisk utviklingshemming er en sentral målgruppe for vernepleierfaglig arbeid.» Det overordnede målet for vernepleierfaglig arbeid er å bidra til at de menneskene man arbeider med oppnår høyest mulig grad av livskvalitet. Vernepleieren tar utgangspunkt i den enkelte ressursen i dens arbeid

mod å tilrettelegge for utvikling, vedlikehold av ressurser, forebygge funksjonssvikt og fremme økt livskvalitet.

Vernepileerens kunnskaper og ferdigheter vil variere ut i fra hvilket fokus og prioriteringer den enkelte har hatt gjennom utdanning og arbeidsliv. Profesjonsprofilen «Vernepileeren» vedlagt på FOs landsstyre i juni 2007 beskriver noen sentrale elementer som er felles for de fleste vernepileere. Disse elementene kan også brukes til å beskrive vernepileerens kompetansetilbud inn i skolen.

Yrkesetikk

Yrkesetikken er en sentral del av vernepileerens yrkesutøvelse. Yrkesetisk grunnlagsdokument utgitt av FO slår fast at yrkesutøvelsen er basert på humanistiske og demokratiske verdier. Dette vil være grunnleggende for vernepileerens virke i skolen. Uavhengig av elevernes ulike forutsetninger og utfordringer, møter vernepileeren elevene med respekt og likeverd. Alle elever skal få mulighet til å utvikle sitt eget potensiale gjennom tilpasset opplæring.

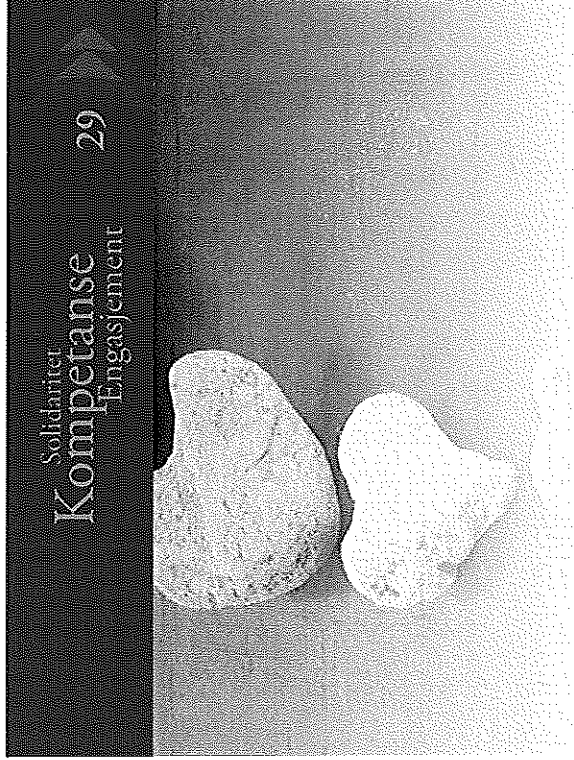
Vernepileeren har et bevisst og aktivt forhold til bruk av tvang og makt overfor personene hun arbeider med. Vernepileerens yrkesutøvelse er basert på kunnskaper og ferdigheter som gir grunnlag for forebygging og alternativt tvang.

Selvbestemmelse

En viktig faktor for å oppnå høy grad av livskvalitet er at en selv har kontroll over og mulighet til å påvirke valg og beslutninger. Selvbestemmelse i hverdagen krever ikke bare muligheter, men også ferdigheter i å foreta valg. En sentral del av skolens oppgave er å tilrettelegge for læring i selvbestemmelse. Vernepileerens arbeidsmåte og kompetanse kan være en viktig bidragsyter for at elever skal kunne tilegne seg kompetanse i selvbestemmelse, og også mulighet til faktisk utøvelse av selvbestemmelse. Dette gjelder særlig for personer som har vansker med å uttrykke og formidle egne ønsker og behov. Vernepileeren har en helhetlig innfallsvinkel til arbeidet med elevene. Samarbeid med pårørende og andre nærpersoner vil ofte være sentralt.

Heisefag

Den helsefaglige kompetansen til vernepileeren er sammensatt. Vernepileeren har kompetanse til å administrere og håndtere legemidler. Kunnskap og ferdigheter i forhold til pleie, omsorg og psykisk helsearbeid står også sentralt. Vernepileeren



har spesiell kunnskap om hvordan ulike funksjonshemninger kan giere personer mer sårbar overfor somatisk sykdom og psykiske problemer, og kjennskap til hvordan man kan identifisere dette. Denne kompetansen kan på ulike måter være viktige bidrag inn i skolen.

Vernepileeren kan bidra til trygg og riktig håndtering av legemidler til elever som bruker ulike former for dette. Observasjon og kartlegging av virkning og eventuelle bivirkninger av medikamentbruk er vesentlig i forhold til det pedagogiske arbeidet med disse elevene. Kompetanse på dette området er nyttig i planlegging, gjennomføring og evaluering av ulike typer pedagogiske tiltak, både når det gjelder sosial kompetanse og teoretisk kunnskap.

Kartlegging og analyse

Vernepileeren har kunnskap og ferdigheter i kartlegging av behov, særlig på individuelt nivå. Fokus her vil være på hva som kan understøtte en positiv utvikling av elevens livskvalitet og ressurser. Vernepileerens oppmerksomhet er rettet både mot ramme faktorer i miljøet og individuelle forutsetninger. Kartlegging av dette vil være avgjørende for elevens utviklingsmuligheter. Dette gjelder særlig de elevene som ikke i like stor grad som andre kan nyttiggjøre seg vanlige

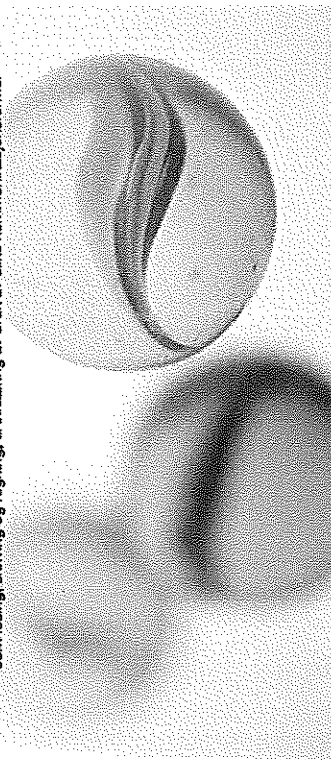
undervisningsformer og opplæringsstiltak. Vernepleieren kan bidra til å tidlig avdekke slike spesielle behov.

Vernepleierens analytiske ferdigheter bygger på teoretisk kunnskap, kunnskap om dem man arbeider med, samt både bygger på og inngår i den kontakten man har med dem man arbeider med. Gode analytiske ferdigheter er vesentlig både i den enkelte samhandlings situasjon og for å planlegge og gjennomføre endringsarbeid. For mange elever trengs det noe mer enn standardiserte opplegg for at de skal lære på lik linje som andre. Her er det vesentlig med gode analytiske ferdigheter, både i planlegging av opplæringsstiltak og i den enkelte opplærings situasjonen. Gode analytiske ferdigheter vil også kunne bidra til vernepleierens oversetterfunksjon. Med dette menes at vernepleieren vil forstå elevens forsøk på kommunikasjon, og dermed kunne være en tilrettelegger i en gjensidig samhandling mellom elev og omverden.

Målrettet miljøarbeid

Det formuleres individuelle og konkrete målsettinger for kartleggingsarbeid, analyse og det videre arbeidet. Vernepleieren har god kompetanse i å utarbeide individuelle opplæringsplaner der målene har en faglig, juridisk og etisk forankring.

Sentrale faktorer i vernepleierens tiltaksarbeid er bistand og omsorg, systematisk tilrettelegging og endring av rammebetingelser (blant annet fysisk miljø og organisering av tjenester), opplæring, koordinering, forebygging av funksjonssvikt samt ferdighets- og atferdsutlæring. Dette kan innebære at fra innlæring av ferdigheter som lesing, skriving og regning, til innlæring av bruk av ulike kommunikasjonsformer



som tale, bruk av bilder og tegn. Det kan også eksempelvis være innlæring av sosiale ferdigheter som øker muligheten for deltakelse i sosiale sammenhenger, og det kan innebære opplæring i dagliglivets ferdigheter som handle i butikk, vaske klær, personlig hygiene, lage mat m.m.

Vernepleieren har et brott spektet av metoder å velge mellom. Evaluering er en vesentlig del av vernepleierens arbeid, både under og i etterkant av tiltaksarbeidet. Særlig vil denne kompetansen være nyttig i opplæring av elever i små grupper eller i en til en forhold. Kompetanse i tilrettelegging og endring av rammebetingelser vil kunne være et godt supplement til lærere i undervisning i større grupper. Vernepleierens kompetanse er også godt egnet til trening av sosial kompetanse hos elever med ulike former for adferdsproblematikk. Vernepleieren vil også se eleven i en større sammenheng, og bidra til god koordinering og kompetanseoverføring mellom elevenes ulike arenaer (hjem, fritidsaktiviteter, annet nettverk, andre institusjoner og offentlige instanser m. m).

Tverrfaglighet

Vernepleierens kompetansegrunnlag gir et unikt ståsted for tverrfaglig arbeid. Korriliasjonen av helsefag, sosialfag, pedagogikk og psykologi gir vernepleieren mulighet til å se utfordringer tverrfaglig. Kjønnskap til og kompetanse på ulike fagområder gir også vernepleieren en solid plattform i tverrfaglig samarbeid med andre profesjoner, som lege, sykepleier, psykolog, sosionom og podagoge. Denne kompetansen vil være viktig i en skolehverdag som består av ulike profesjoner og faglige innfallsvinkler. Det er vesentlig at ulike instanser samarbeider på en god måte, både innad i skolen og mellom skolen og andre. Det er også vesentlig at elevene blir sett med ulike blikk. For å oppnå gode pedagogiske resultater, er det viktig at andre betingelser legger til rette. Her trengs det både tverrfaglig blikk og tverrfaglig samarbeid. Dette vil vernepleierens kompetanse bidra med inn i skolen.

Beskrivelsen som her er gitt gir grunnlag for å arbeide med flere ulike elevgrupper, og inneha ulike roller i skolen. Først og fremst vil vernepleieren være et supplement til læreren i skolen. Vernepleieren vil kunne bidra til å tilrettelegge læringsmiljøet på en måte som vil kunne optimalisere læringsbetingelsene, både for elev og lærer. I noen tilfeller vil vernepleierens kompetanse gjøre det mulig for vernepleieren å ha et helhetlig ansvar for opplærings tilbudet til enkelt elever. Dette gjelder særlig i forhold til elever med særlig store lærevansker der det pedagogiske opplegget må være helt forskjellig fra det opplegget som tilbys flertal-

let av elever. Her vil verneplærens helhetlige kompetanse bidra til at alle barn og unge sikres grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Utvikling og integrering av både teoretisk kunnskap og sosial kompetanse er sentrale faktorer.

- Verneplæren vil med sitt kompetanses grunnlag for eksempel kunne
- ha et helhetlig ansvar for opplæringsstilbudet til enkelte elever med utviklingshemning
 - ha en oversetterfunksjon som tilrettelegger for gjensidig samhandling mellom elev og omverden
 - følge opp elever med ulike helsefaglige utfordringer, inkludert håndtering av legemidler
 - bistå med og ha ansvar for trening i sosial kompetanse, affordsending, endring i miljøbetingelser og andre tiltak knyttet til elever med atferdsproblemer
 - veilede lærere i ulike emner
 - undervise elever som tar videregående helse- og sosialfaglig utdanning



ANSETTELSESVILKÅR, LØNN OG ARBEIDSTID FOR FOERER I SKOLEN

Barnvernpedagoger, sosionomer og vernepleiere kan ha to typer ansettelsesforhold i skolen. De kan være ansatt som miljøterapeuter (barnvernpedagog, sosionom og vernepleier) eller de kan være ansatt i undervisningsstillinger (som lærer, adjunkt eller lignende).

Miljøterapeuter - barnvernpedagoger, sosionomer og vernepleiere
 Dersom barnvernpedagoger, sosionomer og vernepleiere er ansatt i skolen som miljøterapeuter, varierer stillingsbetegnelsen fra kommune til kommune. Noen steder brukes stillingsbetegnelsen miljøterapeut, andre steder vil stillingsbetegnelsen være barnvernpedagog, sosionom eller vernepleier. Også andre stillingsbetegnelser er mulig, og det er ingen retningslinjer på dette fra kontrakt hold.

Ansettelse.

Ansettelse skjer på vanlige kommunale vilkår. Det har vært mye midlertidige tilsetninger i denne typen stillinger, noe det ikke finnes grunnlag for i arbeidsmiljøloven eller tariffavtalen. De vanlige bestemmelsene i lov- og avtaleverket gjelder også for skoleverket.

Arbeidstid

Årstimetallet er 1950. Det er 37,5 timer pr. uke og 5 ukers ferie.

IKS-området: Kommuner og fylkeskommuner utenom Oslo

Saravale SFS 2210 Barnehager, SFO, Skole og Familiebarnehager inneholder en rekke viktige bestemmelser. Her åpnes det for to alternative bestemmelser for den tiden skolen er stengt utover fortløpende i henhold til lov og avtaleverket (suker).

Alternativ 1: De ansatte beholder full lønn, men kan bli satt til annet tilsvarende arbeid for kommunen.

Alternativ 2: Det kan avtales lokalt at arbeidstakere som følger skoleåret får lønnen redusert med 11 %. Det kan avtales en annen prosent. Det er viktig å være klar over at det er lønnen som reduseres, ikke stillingsprosenten.

Saravalen står videre fast at personalnet i elevrettet arbeid skal gis nødvendig tid til planlegging/tilrettelegging. Det må lagres lokalt saravtale på hvor mye tid som skal brukes til slik planlegging. Den ordinære arbeidstiden skal omfatte både planlegging/tilrettelegging og direkte arbeid med eleven(e).

Det er svært store forskjeller ikke bare fra kommune til kommune, men også mellom de ulike skolene i samme kommune når det gjelder ansettelsesvilkår, både for praksisføring av forleiden og avsatt tid til planlegging.

Minstelønnen for barnvernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere som jobber i miljøterapeutstillinger går fram av følgende tabell:

Minstelønn pr. 1.mai 2008

Anstienntet	0 år	4 år	8 år	10 år
Stillinger med krav om høyskoleutdanning	301 300	304 800	313 000	343 300
Stillinger med krav om ytterligere spesialutdanning	320 300	324 100	327 400	362 000
Stillinger med krav om masteograd	340 500	354 700	374 900	402 000

Minstelønnen er absolutt minimum for hvilken lønn som skal tilbys. I svært mange kommuner vil lønna til den enkelte ligge over minstelønn. Dette er et spørsmål som avgjøres lokalt, blant annet gjennom lokale forhandlinger. Dette betyr at lønnsnivået kan variere fra kommune til kommune.

Kompetanse ut over grunnutdanning

I tariffrevisjonen 2008 ble det slått fast at lønnsystemet bygger på at det skal være en naturlig sammenheng mellom den enkelte arbeidstakers utdanningsnivå, real- og formalkompetanse, kompetanseutvikling og lønnsutvikling.

Arbeidsgiver har ansvaret for at det blir gjennomført en kompetansekartlegging i egen virksomhet, og denne skal være gjennomført senest 1.4.2009. FO-medlemmer som arbeider i skolen skal også omfattes av denne kartleggingen.

Etter en vurdering av hver enkelt arbeidstakers kompetanse, skal de lokale parter i løpet av tariffperioden ta opp forhandlinger om lønn og/eller bruk av avansementstillinger/stillingsbenevnelser.

I tariffavtalen har partene tilrådd at 1 års relevant videre-/etterutdanning og/eller vurdert realkompetanse bør følges av et lønns tillegg på om lag 20.000 kroner. For relevant videre-/etterutdanning av kortere varighet enn 1 år, dog begrenset nedad til 3 mnd, benyttes lønnsrelasjonen forholdsmessig.

Veledning

Arbeidsgiver plikter å tilrettelegge for kompetanseutvikling, faglig fordypning, aljournhold og veiledning for at arbeidstakere skal ha nødvendig kunnskap, ferdigheter og holdninger for å yte gode tjenester.

Det er viktig at både medlemmer som arbeider i skolen og tillitsvalgte er oppmerksom på at alle bestemmelsene i hovedtariffavtalen og protokollen fra årets forhandlinger omfatter alle kommunale arbeidstakere - også de som arbeider i skolen.



Undervisningsstillinger

FOs yrkesgrupper kan på lik linje med andre profesjoner være ansatt i undervisningsstillinger med like vilkår som øvrig undervisningspersonale.

Ansettelse

For å kunne bli ansatt undervisningsstillinger, må barnevervpedagoger, sosionomer eller vernepleiere ifølge forskrift til opplæringsloven tilsettes som faglærere i praktiske og/eller estetiske fag. Tilsetningen kan skje for undervisning i fag/på fagområder der vedkommende har minst 30 studiepoeng relevant utdanning. I tillegg kreves det 30 studiepoeng pedagogikk. Dette gjelder både for barneskolen, ungdomsskoletrinnet og videregående skole.

Arbeidstid

Våre yrkesgrupper som er ansatt i undervisningsstillinger følger arbeidstiden og ferie/veispaseringstiden til lærerne. Et årsverk er 1687,5 timer fordelt på 39 uker (38 uker sammentallende med elevenes skoleår og en uke til kompetanseutvikling, planlegging etc.) Det skal utarbeides arbeidsplan som skal angi planfestet arbeidstid, inkludert undervisningstid, den ønkette dag.

Særavtale SFS 2213 Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring inneholder alle de ulike ordningene som lærernes arbeidsavtale inneholder. Avtalen åpner for lokale tilpasninger.

Minstelønn i undervisningsstillinger pr. 1. mai 2008

Ansattstet	0 år	4 år	8 år	10 år	16 år
Lærer	306 200	321 300	329 500	337 800	380 000
Adjunkt	334 400	344 500	352 600	362 800	401 000
Adjunkt med tilleggsutdanning	348 300	360 900	373 200	380 600	422 000
Lektor	363 600	369 600	387 400	403 800	452 000
Lektor med tilleggsutdanning	375 800	384 400	401 200	417 500	474 000

Når du søker på eller blir tilbudt stilling i skoleverket er det spesielt to forhold du skal være oppmerksom på.

1. Når du søker på stilling må du være bevisst på at det er en stilling som krever minimum 3-årig høyskoleutdanning. Søker du på stilling som assistent har du ikke krav på lønn som høyskoleutdanna og ansvarsområdet og funksjonen til stillingen er av en annen karakter enn din utdanning.
2. Når du blir tilbudt arbeidskontrakt skal du sjekke hvilken stilling du blir tilbudt. Mange blir tilbudt stilling som assistent. Denne stillingen har ikke krav til utdanning og er lavere betalt enn stilling med 3-årig høyskoleutdanning.

Hvis du søker på en assistentstilling eller takker ja til en slik stilling er det lte lte FO som fagforening kan gjøre for å få endret arbeidsbetingelsene og lønn.

Oslo kommune

FO-medlemmer som arbeider i skolen i Oslo kommune er ansatt i svært forskjellige stillingskoder. Oslo kommune har ikke et minstelønnsystem, slik som i KS. Dette gjør at det blir brukt ulike stillingskoder og avlønningssystemer.

De som er ansatt i undervisningsstillinger har både stillingskoder som undervisningspersonale uten godkjent utdanning (avlønnet som høgskoleutdannet) og stillingskoder som adjunkt.

De som ikke er ansatt som undervisningspersonale er plassert i ulike stillingskoder, hovedsaklig vernepleierskullenter og miljøterapeuter. Det er relativt stort språk i avlønningen. De fleste av våre medlemmer i skolen i Oslo er ansatt på Oslos kommunale spesialskoler.

Oslo kommune har ingen særavtale på linje med den i KS og det er ingen bestemmelse om velloeding i Oslo.

Kilder:

- Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere – vedtatt på FOs kongress i november 2002
- Kompetansespreller – barnevernspedagogen, sosionomen og vernepleieren, utgitt av FO i 2008.
- FOs medlemsregister.
- Artikler i Sosialt arbeid, Relisjoner om kunnskap og praksis, FO-publikasjon 2006.



- «Lillian Bye – en pioner innen sosialarbeiderutdanningen i Norge» av Ragnhild Bjørknes og Hanne Skjeldmo og «Er det behov for sosialarbeiderens kunnskap i skolen» av Unika Gustavson og Nina Tommerbakken.
- Sosialomkompetanse i skolen – Upublisert notat av Laila Aamodt, 2007.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringsloven (opplæringsloven) og gjeldende forskrifter.
- St.meld. nr 31 (2007 – 2008) Kvalitet i skolen.
- St.meld. nr 16 (2006 – 2007) Ingen ste igjen, Tidlig innsats for livslang læring.