

Vernepleieren i skolen

Miljøarbeidets plass i tilrettelagt undervisning

SILJE NETLAND

*Silje Netland, vernepleier utdannet ved Høgskolen i Østfold
1999. Arbeidssted: Kvaløya videregående skole i Troms fylkes-
kommune.*

Dette essayet bygger på mine egne erfaringer fra skolen, sett i sammenheng med nyere offentlige utredninger / NOUer. Essayet beskriver hvordan vernepleiere kan bidra i skolen for å komme nærmere målet om en skole for alle.

Situasjonsbeskrivelse

Det står i Utdannings- og forskningsdepartementets veileder for spesialundervisning (2004) at målet er en skole for alle. Alle elever har krav på tilpasset opplæring, like mye undervisning og kompetent undervisningspersonell, uavhengig av evner og mål. For at mangfoldet av elever i norsk skole skal få muligheten til dette, har etter min mening vernepleieren en sentral rolle. Dette skal jeg forsøke å belyse ved hjelp av eksempler.

Det fremkommer i flere undersøkelser og sist i NOU 2009:18, *Rett til læring*, at man i norsk skole i dag har en del å hente på kvaliteten i undervisningen og da spesielt spesialundervisningen. Et løsningsforslag i for eksempel *Rett til læring*, er å skolere og kurse lærere og assistenter for at de skal kunne mestre det mangfoldet av

utfordringer som naturlig følger av et mål om *en skole for alle*. I *Tid til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2009–2010) er det fokus på at man ønsker andre yrkesgrupper inn i skolen som kan avlaste læreren, slik at læreren kan konsentrere seg om undervisningen i større grad. Det er størst fokus på viktigheten av å utvide skolehelse-tjenesten. «Helsetjenesten er særdeles viktig for å identifisere elever med særskilte behov og drive forebyggende arbeid som kan bidra til at nødvendige tiltak settes inn tidlig. Å få helsefaglig og spesialpedagogisk hjelp til elever med særskilte behov vil være av avgjørende betydning når det gjelder å avlaste lærerne.» (Kunnskapsdepartementet, 2010:kap 5.2.3.)

Andre oppgaver man ønsker at læreren skal bruke mindre tid på, er sosiale og emosjonelle vansker og utfordrende atferd i klassen og hos enkeltelever. Barnevernspedagoger, helsesøster, fysioterapeuter og assistenter er yrkesgrupper man ifølge *Tid til læring* ønsker inn i skolen for å jobbe med elever med særskilte behov. Bruk av vernepleiere er derimot ikke nevnt som et løsningsforslag. Jeg mener man trenger vernepleierfaglig kompetanse for at eleven skal få et forsvarlig tilbud, *ikke* for å «avlaste læreren». Som vernepleier har man kunnskap om miljøarbeid og opplæring i selvhjelpsferdigheter og sosiale ferdigheter.

Når skal man begynne å ta inn over seg og erkjenne at det er mange elever i enhetsskolen i dag som vernepleiere er utdannet for å kunne jobbe med opplæring i forhold til? Det foregår mye læring i hjemmet hos voksne mennesker med utviklingshemning. Der er selvhjelpsferdigheter og sosiale ferdigheter viktige opplæringsmål. I hjemmene er det blant annet vernepleiere som står for opplæringen og som man sikter til når man snakker om kvalifiserte fagfolk. Hadde vernepleieren kommet inn i den personens liv på et tidligere tidspunkt, kunne man startet opplæringen allerede da. Det er ikke logisk at man er kvalifisert for å jobbe med opplæring overfor voksne med utviklingshemning, men ikke med dem under 18 år. Vernepleieren har noen pedagogiske verktøy og metoder som er godt egnet til kartlegging av utviklingsmuligheter og inn-

læring av nye ferdigheter hos mennesker med ulike former for utviklingshemning, også barn og unge.

«Dere kan vel bare gå en tur eller steke vafler?»

Har man jobbet med mennesker med utviklingshemning, vet man at tur og vaffelsteking er kjente aktiviteter. Skolen er ikke noe unntak. Det trenger ikke være noe negativt ved det. Jeg mener likevel at aktiviteten må ha et opplæringsmål dersom det er en del av skoletilbudet. På skolen skal elever oppleve mestring og utvikling, og mål som settes må være realistiske og mulige å evaluere. Oppføringsmålene skal også være nyttige for eleven. Hvorfor skal vi gå tur og steke vafler? Det krever mye kunnskap og kompetanse å lage gode målformuleringer og tiltak.

Vernepleiere kan formulere evaluerbare opplæringsmål for elever med ulik grad av utviklingshemning. «Å gå tur» kan være et mål i seg selv, men det er ikke et opplæringsmål som lar seg evaluere. **Sigurd** var en aktiv gutt med psykisk utviklingshemning og autisme. Han hadde en del utagerende atferd (sparke, slå, stikke av) som gjorde at både lærere og elever var redde for ham. Sigurd var avhengig av mer konkret informasjon og tydeligere rammer enn andre barn. Tur var ikke et mål i seg selv for Sigurd, men var likevel en viktig ramme for undervisning deler av skoletiden. Å gå tur var en måte å øve opp evnen til å orientere seg i nærområdet, komme i bedre fysisk form og videreutvikle sine sosiale ferdigheter. Eksempelvis det å vite hvordan en forholder seg til mennesker en møter, både kjente og ukjente. Han lærte hvordan man skal hilse på og ta kontakt med andre. Han lærte hva man har på seg når man går ut, avhengig av været, han lærte å knytte skolisser, handle i butikk og mange andre ting som er nyttige for å bli en selvstendig voksen. Etter hvert som ferdighetene økte, opphørte den utagerende atferden.

Vaffelsteking kan ha mange opplæringsmål. Det handler om å

lese og forstå en oppskrift, skrive handleliste, gå og handle, bruke måleenheter, hygiene, konsentrasjon og mye mer. Sigurd stekte ikke bare vafler, men hadde god nytte og glede av å bruke matlaging som ramme for innlæring av kunnskap og ferdigheter både i norsk og matematikk. Han ble også flink til å samarbeide med andre elever på kjøkkenet.

De beste individuelle opplæringsplaner (IOP) jeg har lest, er skrevet av en vernepleier. En IOP skal inneholde elevens opplæringsmål på skolen. Den bygger på en sakkyndig vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Målene i planen skrevet av vernepleieren, var spisset og kunne lett evalueres. Et eksempel er: «Eleven skal kunne gå 20 meter på grusvei uten støtte.» Ved å konkretisere antall meter vil man enkelt kunne måle fremgang/tilbakegang. Gode målformuleringer handler blant annet om i hvor små steg man klarer å dele opp aktivitetene. Det gir eleven muligheter til å mestre.

Uten kunnskap om målrettet miljøarbeid, autisme og utviklingshemning kan man risikere å bruke uforholdsmessig mye tid på å komme i posisjon for læring. Etter hvert som Sigurds sosiale ferdigheter økte, både klarte og ønsket han å være mest mulig sammen med klassen sin. Når klassesituasjonen var forutsigbar for Sigurd, hadde han også utbytte av å delta sammen med klassen i ulike fag. Han viste stor glede over å mestre sosialt samvær med klassekameratene.

Behandling/omsorg eller opplæring/undervisning

Barn har plikt til å gå på skole i Norge, og de har rett til opplæring. Hva skjer med denne rettigheten dersom all aktivitet enkelte elever deltar på i skoletiden blir definert som behandling og ikke opplæring? Elevene får da ikke den opplæringen de har krav på. Grensen mellom opplæring og behandling diskuteres, noe som gir meg en følelse av at vi er på vei tilbake til den gang man skilte mellom

opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige barn. Ved å definere for eksempel fysioterapeutiske-, ergoterapeutiske- og sansestimuleringstiltak i skolen som pleie- og omsorgstiltak, har man definert en del elever ut av skolen (opplæringen). Bør man heller ikke se på innholdet i opplæringsbegrepet på tvers av sektorene og lære av hverandre?

Morten har moderat psykisk utviklingshemning og Downs syndrom. Han var «erklært» ikke opplæringsdyktig. Barnehabiliteringen uttalte at Morten ikke hadde et utviklingspotensial. I løpet av barneskolen fikk en vernepleier ansvaret for ham. Gutten lærte seg å kommunisere ved hjelp av bilder, og kunne dermed foreta valg. Han lærte seg en rekke selvhjelpsferdigheter og sosiale ferdigheter. For eksempel kunne han sitte ved et spisebord og spise med tilrettelegging. I innlæringen ble det brukt atferdsteoritiske metoder med belønning og tydelige og konkretiserte rammer. Det er viktig å påpeke at det er eleven og *ikke* læreren som skal oppleve rammene som tydelige og konkrete. Morten startet med konkrete. Kopp betyr drikke, gaffel betyr spise, lue betyr ut og badebukse bading. Han hadde et utviklingspotensial når opplæringen ble tilrettelagt på riktig måte. Dette viser behovet for kvalifisert undervisningspersonell samt viktigheten av trygge og kjente rammer rundt eleven.

I 2008 ba Fylkesmannen i Nord-Trøndelag Utdanningsdirektoratet om å redegjøre for forholdet mellom opplæring/spesialundervisning og tiltak etter annen lovgivning. I uttalelsen peker Utdanningsdirektoratet på at opplæring i dagliglivets ferdigheter, sosiale ferdigheter og selvhjelpsferdigheter kan anses som opplæring for enkelte elever. «Noen elever trenger større oppfølging enn andre. Dette gjelder blant annet multifunksjonshemmede elever som kan trenge hjelp til på- og avkledning, hjelp i forbindelse med mat, toalettbesøk og annen ADL-trening. Mange av aktivitetene disse elevene får er livsviktig hjelp og læring som elevene vil kunne ha et rettskrav på med hjemmel i flere regelverk» (Utdanningsdirektoratet, 2008). Dersom aktiviteten skal være opp-

læring etter opplæringsloven, må den ha et pedagogisk siktemål. Det blir opp til den enkelte skole eller PPT å vurdere i hvert tilfelle. Det vil si at dersom PPT i en kommune velger ikke å anbefale trening i selvhjelpsferdigheter som en del av skoletilbudet til en elev, er dette i henhold til norsk lov. Når det ikke defineres som et opplæringstiltak, vil retten til å få bistand være hjemlet i helse- og sosiallovgivningen. Det kan ende med en diskusjon om hvem som skal betale regningen, eleven får ikke hjelp eller får hjelpen for sent. Det vil også kunne føre til at eleven ikke får det samme antall undervisningstimer som andre elever, fordi han/hun deler av skoledagen har aktiviteter som ikke har opplæringsmål, og dermed ikke kan kalles opplæring etter opplæringsloven. Som nevnt innledningsvis har alle elever krav på like mange timer undervisning. Det krever spesiell kompetanse å se opplæringsmuligheter og kunne formulere opplæringsmål for elever med ulik grad av psykisk utviklingshemning.

Susanne hadde vært utsatt for en ulykke som fireåring, og har multifunksjonshemning. Hun sitter i rullestol og har ikke viljestyrte bevegelser i armer og ben. Det virker som om hun er bevisst når hun flytter blikket og hodet. Hun ser og hører bra. Blikket og hodebevegelser blir brukt aktivt i kommunikasjonstrening. Hun kan trene på å ta valg ved å se mot det hun ønsker. Hun kan dermed ta aktivt del i egen skoledag. For å unngå feilstillinger i ledd og stivhet i kropp, er hun i basseng to dager i uken og har daglige tøyningsøvelser. Hun har sondeemat via en knapp i magen og epilepsi, det var derfor en fordel med noe helsefaglig kompetanse når jeg skulle jobbe med Susanne. Jeg kunne ivareta de omsorgsoppgavene som var nødvendige, samtidig som hun fikk muligheter til å utvikle seg etter egne evner.

Susannes aktiviteter ville falle utenfor det som tradisjonelt sett ses på som opplæring i skolen. Slik jeg ser det, er det ikke alltid et skille mellom omsorgsoppgaver og undervisning. For Susanne ble omsorgssituasjoner som for eksempel stell, måltider og fysisk aktivitet gode utgangspunkt for undervisningen. Dette er situasjoner

der det er naturlig å trene på for eksempel kommunikasjon og samspill. Som ansvarlig lærer for elever som Susanne, er det viktig å ha kompetanse på disse områdene. Oppgaver som mat og stell/pleie blir ofte utført av andre enn undervisningspersonalet, og aktiviteten har heller ikke et opplæringsmål.

Vernepleierfaglig kompetanse i skolen

Vernepleiere har noe å bidra med for mange elever i skolen, både som undervisningspersonell og som miljøterapeuter. Når man ser på de utredninger, undersøkelser og rapporter som foreligger, kommer det tydelig frem at man i norsk skole i dag også ønsker og trenger annen type kompetanse enn den som allerede finnes. Min erfaring er at vernepleierfaglig kompetanse kan være et supplement, men også et alternativ til lærerutdannet undervisningspersonell for enkelte elevgrupper. Dette fordi det handler om opplæring på et helt annet nivå enn hva læreplanverket legger opp til.

Min påstand er at aktiviteten i skolen påvirkes av om den blir sett på som omsorgsoppgave eller opplæring. Dette fordi kravene til måloppnåelse endrer seg dersom aktiviteten har et opplæringsmål. Et måltid kan forløpe annerledes dersom det foreligger et opplæringsmål i IOPen enn om det ikke gjør det. Ved å legge inn opplæringsmål for måltidene til Morten, ble man som undervisningspersonell mer bevisst på at han skulle lære noe, ikke bare få i seg mat. Dette krever at personellet ser mulighetene.

For å kunne undervise elever med utviklingshemning kreves inngående kunnskap og kompetanse i pedagogikk, psykologi og miljøarbeid. Elevene lærer gjennom samhandlingen med omgivelsene. Opplever eleven omgivelsene som kaotiske og uforutsigbare, vil det påvirke atferden og samhandlingen.

Alle elever skal ha muligheten til å utvikle sine evner og ferdigheter slik at de kan påvirke egne liv i størst mulig grad.

Referanser

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 (opplæringslova).

LK-06. *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. (2006). Oslo.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004), *Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo. Læringscenteret.

NOU 2009:18. *Rett til læring* Kunnskapsdepartementet (2009–2010) *Tid til læring. Oppfølging av tidsbrukutvalgets rapport*. Melding til Stortinget.

*Du vet du er vernepleier når ...
du aldri sier at «dette går ikke»... for du vet at ok,
men da går det vel på en annen måte da ...*



«Han Tykje» Herleik Kristiansen