

Mellom grensedragning og samarbeid – en rolle for vernepleiere i grunnskolen?

Med utgangspunkt i den moderne skoles mange utfordringer argumenteres det i denne artikkelen for hvordan vernepleiere og andre sosialarbeiderprofesjoner kan bli en del av en bedre grunnskole.



Peter Magnus er lektor ved Høgskolen i Bergen.

Grunnskolens mangfoldige oppgaver krever samarbeid på tvers av fag og etater. Fellesorganisasjonen (FO) hevder at helse- og sosialfaglig kompetanse kan bidra til en bedre skole (FO 2008b, s. 3; Gustavsson & Tømmerbakken, 2008; Lystad, 2010). Her vil jeg ta for meg hvordan vernepleiere og andre sosialarbeiderprofesjoner kan bli en del av en enda bedre grunnskole, først og fremst med tanke på de ca. 20 % av barna som trenger særlige betingelser og ekstra hjelp for å lykkes med det skolefaglige, med sin sosiale kompetanse, eller med begge deler (Bachmann og Haug, 2006; Nordahl mfl., 2009; NOU 2009:18).

Artikkelen fokuserer mest på følgende kompetanser i vernepleierprofesjonen, som kan komme til nytte i grunnskolen: vekt på utvikling av selvbestemmelse, forskjellige pedagogiske verktøy rettet mot barn med generelle lærevansker, målrettet miljøarbeid på forskjellig nivå, ferdighet i å initiere og lede tverrfaglig samarbeid, ernæringslære, pleie av funksjonshemmede, legemiddelhåndtering og psykisk helsearbeid. Jeg hevder *ikke* at vernepleiere er alene om disse kompetansene. Både skolens profesjoner, PPT og skolehelsestjenesten dekker disse feltene. Her legger jeg til grunn at skoler som har *flere* profesjoner i sin stab, dermed får *flere* perspektiver, begrep og metoder for å løse sine mangfoldige oppgaver, og at det vil være en styrke.

Skolen er en normativ virksomhet. Nøytrale posisjoner i samtalen om skolen finnes knapt. Selv er jeg opprinnelig førskolelærer og nå knyttet til en vernepleierutdanning. Jeg er organisert i FO. Interessen for dette temaet stammer fra positive erfaringer som kontaktlærer for vernepleiere i praksis i grunnskoler. Lesning på feltet har ført meg

til mange skildringer av vellykkede ansettelse, men også til tekster som beskriver samarbeidsvansker som oppstår når vernepleiere og andre sosialarbeidere skal inkluderes i skolestaben.

Ca. 200 vernepleiere er allerede ansatt i grunnskolen (FO, 2008a). Mange skoler har allerede tverrfaglige team, der helse- og sosialfaglig kompetanse er representert. Skolen driver utstrakt samarbeid med andre parter på oppvekstfeltet. Så er det behov for denne artikkelen?

Mitt utgangspunkt er at helse- og sosialfaglig kompetanse *inkludert* i skolemiljøet, i barnas hverdagsmiljø, styrker mulighetene for tidlig innsats. Jeg ønsker å bidra til at skoler vurderer å ansette slike yrkesgrupper. Dessuten er det slik at noen helse- og sosialarbeidere i grunnskolen internt har erfart at etablering av profesjonelt samarbeid på skoler er vanskelig (Jansson mfl., 2000). De har meldt om erfaringer av faglig underkjenning, isolasjon og utilfredsstillende arbeidsbetingelser (Jøsang, 2000; Bakken mfl., 2005; Misund & Hærem, 2005; Rød, 2008; FO, 2008a). Ved å benytte teoretiske begrep og forstå slike samarbeidsvansker i et systemisk perspektiv, ønsker jeg her å bidra til en forståelse som kan forebygge slike vansker.

I den videre framstillingen vil jeg først presentere Andrew Abbotts teori om begrepet «jurisdiksjon» og om hvordan utvikling av profesjonelt samarbeid omfatter spenninger og vansker på arbeidsplassen (Abbott, 1988). Så følger en nærmere beskrivelse av de trekk av vernepleierprofesjonens kompetanse som forklarer hvordan vernepleiere er egnet i grunnskolen. Deretter vil jeg i forkant av hoveddelen, som et bidrag til en åpen diskusjon, legge fram noen *kritiske* forestillinger til bruken av vernepleiere og sosialarbeidere i skolen.

Med komplekse og dynamiske omgivelser og stadig økende forventninger rettet mot seg, befinner skolen seg nærmest permanent i støpeskjeen. Blant de mange spørsmål

skolen er stilt overfor, hører det også med å vurdere hva slags kompetanse grunnskoler trenger i egen stab. I hoveddelen vil jeg beskrive hvordan vernepleiere og sosialarbeidere kan bidra på forskjellige utvalgte arbeidsområder, som styrking av arbeidsfellesskapet, utvikling av barnas sosiale kompetanse, endring av den rollen assistenter utfører, undervisning i skolefag til elever med generelle lærevansker, samarbeid med krevende familier og den sosialpedagogiske rådgivningen.

Ved å anvende Abbotts profesjonsteori legger jeg forståelsen på et systemperspektiv. Det gir en nødvendig distanse og oversikt, som kan være med på å forebygge de samarbeidsvansker som oppstår mellom profesjoner som skal samarbeide tett.

Jurisdiksjon

«Jurisdiksjon» er et samlende begrep i teori om hvordan profesjoner forhandler og fordeler rettigheter til og ansvar for bestående og nye arbeidsoppgaver seg i mellom. I følge Abbott blir ikke fordeling av ansvar og oppgaver mellom profesjoner bare avgjort ved formelle bestemmelser og i det offentlige rom. Også på selve arbeidsplassen fordeles arbeidet, *mens det pågår* (Abbott, 1988). Abbott ser en arbeidsoppgave som bestående av en relativt uforanderlig «objektiv kjerne» som det hersker bred enighet om, og som trekker til seg flere profesjoner. Abbott illustrerer dette med et eksempel fra rusomsorg der han viser til alkoholens positivt påvisbare kjemiske virkninger på kroppen, som arbeidsfeltets objektive kjerne. Slik er den opprinnelig medisinske forståelse av rusproblemet i all hovedsak basert på den objektive kjerne, mens en *nyere*, avledet, for eksempel sosialfaglige forståelse, vil forholde seg mindre til den objektive kjerne, og i større grad benytte subjektive, kontekstuelle og dermed mer stridbare faktorer, som for eksempel fattigdom, for å diagnostisere, fortolke og levere forslag til behandling, når det gjelder rus. (Abbott, 1988, s. 37).

Slik fører profesjonelt mangfold til profesjonell grense-dragning. I skolen vil jeg foreslå begrepet «nedsatt læreevne» som en forholdsvis objektivt påvisbar kjerne som de fleste profesjoner kan samles om i arbeidet med målgruppen barn med dette kjennetegnet. Men derfra vil profesjonene ut fra sine forskjellige bakgrunner, faglige baser og utdannelser

trekke inn varierende subjektive faktorer og ha forskjellig syn på diagnose, fortolkning og behandling av målgruppen. Disse forskjeller fører i sin tur til forhandlinger når grenser skal dras, jurisdiksjon skal fordeles og samarbeid skal etableres mellom profesjoner rundt samme målgruppe. For å sikre jurisdiksjon til egen interessegruppe, vil den enkelte profesjon definere de nærmere utfordringene på arbeidsfeltet på en slik måte at profesjonen selv er best egnet til å ivareta oppgaven.

Det er et eksempel på slikt utspill vi leser når FO i sin lansering av vernepleiere i skolen hevder at «i noen tilfeller vil vernepleierens kompetanse gjøre det mulig for vernepleieren å ha et helhetlig ansvar for opplæringstilbudet til enkeltelever» (FO 2008b, s. 31). Et liknende utspill gir Utdanningsforbundet i sin presentasjon av lærerrollen når de peker på at «andre profesjoner må ha som oppgave å utføre arbeid som støtter opp under det lærings-, utviklings- og dannelsesarbeidet som læreren og førskolelæreren har hovedansvaret for» (Utdanningsforbundet, 2009). Her peker profesjonene som vi ser i noe forskjellig retning. Rimeligvis er det den profesjonen som er tildelt mest jurisdiksjon, som har mest innflytelse på hva arbeidet skal dreie seg om: «The subjective qualities of a task arise in the current construction of the problem by the profession currently «holding the jurisdiction» of that task» (Abbott, 1988, s. 40).

Jurisdiksjon kan fordeles på forskjellige måter, som gir forskjellig grad av myndighet. I en idealmodell (Abbott, 1988, s. 71–8) er legens rolle, med monopol på klart definerte oppgaver, et eksempel på «full jurisdiksjon». Slikt formelt monopol krever legitimitet ikke bare i lovverket og i den offentlige forståelsen, men også på arbeidsfeltet. Men arbeidsplassen er en arena der profesjonelle krefter er i spill, og monopoler kan angripes og må forsvares. Sykepleieren kan, i den grad han mottar instruks fra legen, tjene som modell for «underordnet jurisdiksjon». Som en tredje posisjon er «intellektuell jurisdiksjon» å ha kontroll over kunnskap, slik psykologer i et visst monn kan instruere sosialarbeidere når sosialarbeidere anvender psykologi. En fjerde posisjon er «rådgivende jurisdiksjon», slik en psykolog i PPT kan råde rektor i spørsmål om spesialundervisning, mens rektor ikke har plikt til å følge rådet. «Teigdeling» handler om likestilte profesjoner med jurisdiksjon over

Mange skoler har allerede tverrfaglige team, der helse- og sosialfaglig kompetanse er representert.

hver sin del av et arbeidsfelt, slik helse- og sosialarbeidere og lærere kan arbeide parallelt med henholdsvis miljøarbeid og læringsarbeid. «Klientdifferensiering» betyr at profesjoner fordeler klienter seg imellom, etter egenskaper ved klientene, som når vedtak om spesialundervisning fordeler noen barn til visse lærere.

Den reelle fordeling av jurisdiksjon er altså i stadig endring gjennom forhandlinger og uformelle grep i hverdagen. Men forhandlingene mellom profesjoner vil alltid utfordres av målgruppenes, for eksempel grunnskolebarnas, behov for helhetlige tilbud. Det krever at profesjonene må heve seg over sine egeninteresser og den gitte fordeling av jurisdiksjon og etaters grenser. I samarbeid må profesjonene forholde seg til andres makt og til «språk og begreper som ikke spesifikt er knyttet til egen profesjon» (Rommetveit, 2005, s. 26). Det gjør samarbeidet vanskelig og truende. Men kravet om samarbeid og endring presser profesjoner til å gå i møte med hverandre og endre sine etablerte roller. Samarbeidet kan etableres på forskjellige nivå, fra en uforpliktende dialog, gjennom mer forpliktende samhandling der en deler på informasjon og ferdigheter, til et høyt nivå av samarbeid der profesjonelle forskjeller hvikes ut og tett samarbeid oppstår (Jacobsen & Torsvik, 2007, s. 361).

Denne dynamiske situasjonen påvirkes også av eksterne krav om høyere effektivitet, bedre testresultater og krav om et større kulturelt og faglig mangfold. Skolen må også forholde seg til medias søkelys, internett og økende makt hos pårørende. Slike føringer svekker profesjonenes tradisjonelle myndighets- og skjønnsutøvelse samtidig som samspillet med omgivelsene blir viktigere. John Krejsler skuer en fremtid der profesjonelle personer får trekk av en slags kompetansenomade; «et serviceorientert væsen der forstår at bevæge seg derhen, hvor der er bruk for dets service» (2006, s. 301) og at profesjonelle posisjoner vil endres ved at «arbeidsoppgaver diffunderer i stigende grad ut til dels andre erhvervsgrupper, dels ut til klienterne selv, dels til nye, tverrfaglige konstellasjoner» (2006, s. 306). Vi finner det samme poeng hos Abbott som skriver at «tasks are created, abolished or reshaped by external forces, with consequent jostling and readjustment within the system of professions» (1988, s. 33).

Med dette søker jeg å vise at spenninger mellom profe-

sjoner ikke bare oppstår på skoler, men er et *allment* fenomen når forskjellige profesjoner skal samarbeide tett. *Kjennskap* til vanskenes årsaker kan forebygge strid og oppsigelser, og bidra til at staben heller ser nærmere på hvordan grenser bør drages og hvordan samarbeid kan etableres mellom de etablerte og de nye profesjonene på en arbeidsplass.

Prosessen der jurisdiksjon endrer seg på den enkelte arbeidsplass er en *uformell* endring. *Formell* endring i fordeling av jurisdiksjon omfatter, i tillegg til anerkjennelse på arbeidsplassen, også legitimitet i lovverk og i de dominerende forestillinger i det offentlige rom. Endring av formell jurisdiksjon skjer derfor gjerne i etterkant av at arbeidsoppgaver og ansvar har vært i bevegelse mellom profesjoner på arbeidsplassen.

Før jeg går nærmere inn på hva slags ansvar og oppgaver vernepleiere og andre sosialarbeidere allerede utfører på noen grunnskoler, vil jeg, i tillegg til de kompetanser jeg stikkordsmessig oppgav tidligere, peke på noen flere trekk ved vernepleierprofesjonen, som jeg mener gjør profesjonen egnet til arbeid i grunnskolen.

Vernepleierkompetansen

Profesjoners historier slik de utfolder seg over tid på arbeidsplassene, er med på å forme profesjonenes identitet. «It is the history of jurisdictional disputes that is the real, the determining story of the professions» (Abbott, 1988, s. 2). Når det gjelder vernepleierprofesjonen, omfatter historien flere omstillinger med hensyn til hva som skal være profesjonens faglige kjerne, metoder, målgrupper og arbeidsarenaer. Vernepleierprofesjonen oppstod som flerårig utdanning for ca. 50 år siden ut fra et behov for styrket kompetanse i det nyopprettede Helsevernet for utviklingshemmede (HVPU). Sykepleierne forhandlet ikke den gang for å beholde sin jurisdiksjon overfor målgruppen (Dæhlen, 2006). Slik ble vernepleierprofesjonen formet i et ledig handlingsrom, helt i tråd med Abbott som skriver at «professions develop when jurisdictions become vacant, which may happen because they are newly created or because an earlier tenant has left them altogether or lost its firm grip on them» (1988, s. 3). Slik utviklet vernepleierprofesjonen tidlig en generalistkompetanse de fortsatt har, til å levere helhetlige tiltak og tjenester til mennesker med sammensatte behov og redusert evne til å

ta vare på egne interesser (Sundet, 2004; FO 2008b; Folkestad 2009). Barn kan heller ikke ta vare på egne interesser, og det er en sentral oppgave i skolen å se hele barnet. Anerkjent teori har påvist at «forskjeller i de ulike klientgruppers evne til å levere informasjon til forvaltningen påvirker fordelingen av de goder og byrder som skjer via offentlige avgjørelser» (Jacobsen, K.D., 1965, s. 149). Forskjellige grupper av skolebarn har ulik evne til å levere informasjon. Hos barn med generelle lærevansker er denne evnen særlig redusert. Denne gruppen barn trenger derfor mer enn andre grupper barn egne agenter i skolen som kan påvirke fordelingen av tilbud og oppmerksomhet i skolen.

Fram gjennom 90-årene, med avviklingen av HVPU, søkte vernepleierne arbeid i kommunene. Men nå måtte vernepleierne forhandle om jurisdiksjon med sykepleiere og andre profesjoner som allerede var «veletablerte i det kommunale systemet» (Utvær, 1994, s. 176). Og rundt århundreskiftet, i normaliseringens glansperiode, erfarte vernepleierne at deres generalistkompetanse overfor utviklingshemmede ble negativt beskrevet «som en anakronisme som hemmet framveksten av den nye omsorgsideologien» (Horndalen, 2001, s. 226). Nå måtte vernepleierne utvikle evne til å tilpasse seg skiftende ideologier og til å samarbeide med andre veletablerte profesjoner. Stillet overfor slike krav om å vinne eller forsvinne, har vernepleierprofesjonen som en del av sin fornyelse, utviklet evne til å arbeide brukerorientert og til tverrfaglig.

Slik kan fleksibilitet, eller nomade-egenskaper, som Krejler (2006) påviser i vår tids individuelle profesjonelle yrkesutøver, når det gjelder vernepleiere, anvendes ikke bare på individnivå, men karakteriserer selve profesjonen. Vernepleiere etterspørres i dag ikke bare hos sin opprinnelige målgruppe, men i skoleverket, på rus og psykiatrifeltet, i barnevernet og i aldersomsorgen. Det brede nedslagsfeltet påfører nok vernepleierprofesjonen, ikke minst studentene, en grad av usikkerhet med hensyn til egen identitet (Pettersen, M., 2005). Men nomade-tendenser er også gunstige, idet «relatively less organized professions have certain distinct advantages in workplace competition. Because they lack a clear focus and perhaps a clearly established cognitive structure, they are free to move to available tasks» (Abbott, 1988, s. 83).

Denne tilpasningsevnen kan bli nyttig i møte med allerede etablerte profesjoner i en skole i utvikling. De her nevnte karaktertrekk ved vernepleierprofesjonen vil ikke bare ha verdi i arbeid med individuelle barn, men også på gruppenivå og når det gjelder hele skolens arbeids- og oppvekstmiljø.

Motforestillinger La meg allerede her legge fram, og dermed kanskje foregripe, noen motforestillinger til forslaget om flere vernepleiere og sosialarbeidere i skolen.

Det er vanskelig å påstå at godt samarbeid mellom profesjoner om de samme barna forutsetter at profesjonene må dele arbeidsplass. Det finnes selvsagt mange eksempler på vellykket samarbeid over etatsgrensene (Øyhaugen & Bromstad, 1996). Og det finnes like selvsagt en uoverskuelig mengde dokumentasjon, bl.a. Nordahl mfl., (2006) om skoler som lykkes på hele skolens mandat, *uten* å trekke nye profesjoner inn i skolen. Og det profesjonelle fellesskap kan også bli *for* mangfoldig. Det kan føre til at de interne forhandlingene om hvem som skal gjøre hva, tar for mye tid. Vi kan risikere at den enkelte profesjon bygger skranker mot samarbeid, fordi det nå blir viktigere å ta vare på egen identitet og egen del av budsjettet.

En sterkere etablering av helse- og sosialtjenester inne i skoleorganisasjonen vil også gi skolen større innflytelse over barnas liv og enda sterkere posisjon i samhandling med hjemmet. Til spørsmålet om det er ønskelig, finnes det forskjellige svar med forskjellig politisk farge. Med flere profesjoner samlet på en arbeidsplass, får også resultat- og effektivitetsorienterte myndigheter *større* mulighet til å splitte og herske, kontrollere og styre profesjonenes virksomhet. Kanskje helse- og sosialarbeidere som beholder sin base og tilhørighet *utenfor* skolen, er en *mer* skjerpene og givende samarbeidspartner for skolen enn sosialarbeidere som blir sosialisert inn i skolen?

Vernepleiere og sosialarbeidere vil være en profesjonell minoritet i skolen. Profesjonene har en relativt kort historie og relativt liten fagforening. Og mens profesjoner som lærere og sykepleiere betjener hele befolkningen, betjener vernepleiere og sosialarbeidere tradisjonelt sett «bare» særlige målgrupper. Dermed kan de risikere å bli kooptert inn i skolen og havne i en støtterolle med liten innflytelse

og gjennomslag for egen diskurs. Å beholde den profesjonelle bredde på skolen slik den er nå, synes også mer i tråd med mange kommuners etablering av *oppvekstetater*, som legger koordineringen av arbeidet rundt barn som trenger sammensatte tjenester utenfor skolen (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Bebudet styrking av skolehelsetjenesten og PPT vil også tjene mye av det samme formål som jeg er opptatt av her. Og i stedet for å ansette helse- og sosialarbeidere i ordinære grunnskoler, er *alternative* skoler en løsning for noen barn. På Engrav spesialscole i Skien gir en mangfoldig profesjonell gruppe på 25 ansatte grunnskoletilbud til 16 multifunksjonshemmede barn (Danbolt & Larsen, 2008, s. 4). hovedavsnittet som følger vil jeg beskrive noen funksjoner i skolen som er i endring, og hvor ansettelse av vernepleiere og sosialarbeidere kan være en av flere måter å skaffe kompetanse på for å dekke nye krav.

Mulige funksjoner for vernepleiere og sosialarbeidere i grunnskolen

Finn D. Raaen peker på at samarbeidsvansker i skolen henger sammen med at lærere mangler felles språk og at de ser på lærerrollen sin delvis som en privatsak som de ikke daglig «er forventet å skulle ordsette og forsvare» (Raaen, 2007, s. 23). Men dette er ikke et særlig fenomen hos lærere. Det er snarere et typisk trekk ved profesjoner som søker ansvar og oppgaver, og som ser seg selv «som unike, med en særegen kompetanse til å ta hånd om spesifikke samfunnsområder (...) og kontrollere både adgangen til arbeidsoppgavene og kvaliteten på tjenestene» (Terum, 2009, s. 24). Grunnskolen, som andre store organisasjoner, er selvsagt stadig i ferd med å utvikle enda bedre samarbeid. Men gode resultater i en organisasjons utviklingsarbeid er avhengig av absorpsjonsevnen, og «en organisasjons absorptive kapasitet avhenger av hvor mangfoldig den er» (Jacobsen og Torsvik, 2007, s. 339). Et grep for å styrke samarbeidsevnen, kan derfor nettopp være å styrke absorpsjonsevnen, og det kan gjøres ved å bringe et større profesjonelt mangfold inn i skolen (Raaen, 2007, s. 24).

I en av mange presiseringer av grunnskolens formål blir formålet delt opp i to motiv: det *instrumentelle motiv*, som fokuserer på fagene og elevenes læringsutbytte i skolefag, og det *identitetsdannende motiv*, som skal sette elevene i stand til å møte livet personlig og sosialt (Sunnevang mfl.,

2004; Slagstad, 1998, i Nordahl mfl., 2006). Mange hevder at Kunnskapsløftet og fokus på testing av skolefagkunnskap har gitt en særlig oppmerksomhet og målforskyvning til gunst for det instrumentelle motiv (Støfring, 2003; NOU 2001:22; Simonsen & Opdal, 2006; Haug, 2007; Svensson & Karlsson, 2008). Det identitetsdannende motiv får dermed tilsvarende vansker med å vinne anerkjennelse og ressurser. Samtidig er det bred enighet om at inndeling i to motiv er et analytisk skille, mens de to motiv i praksis er gjensidig avhengige av hverandres oppnåelse. For lærere som er forpliktet til begge motiv, er det i dag vanskelig å rekke over alt. Derfor er det, blant de mange forslag i en ny stortingsmelding om lærerutdanningen, lansert et nytt fag: «Pedagogikk og elevkunnskap», som skal «sette de kommende lærerne i stand til å møte elevers sosiale problemer og andre forhold som hemmer læring» (St.meld. nr. 11: 2008–2 009, kap. 1.1). Vernepleiere og andre profesjoner har allerede motivet om identitetsdanning svært sentralt i sin grunnutdanning. Derfor kan disse profesjoner bidra til å gi motivet om identitetsdanning tiltrengt prioritet.

Flatøutvalgets innstilling (NOU 2009:22) om bedre samarbeid mellom tjenester for utsatte barn og unge har flere forslag rettet mot grunnskolen. Utvalget foreslår at retten til individuell plan skal inn i opplæringsloven, at visse elever skal ha rett til en personlig koordinator og at det skal legges til rette for en periodisk generell kartlegging for å identifisere barn som trenger særlig innsats tidlig. Slike funksjoner krever kompetanser der også vernepleiere og sosialarbeidere kan bidra. Til disse oppgaver er det mulig å fordele jurisdiksjon på flere måter, der flere profesjoner kan komme i betraktning. I et framtidig mer mangfoldig samarbeid kan vi se for oss både at tradisjonell fordeling av jurisdiksjon oppløses til fordel for tett likestillet samarbeid, men også at organisasjonsmessig funksjonalitet krever at jurisdiksjon fordeles med teigdeling og klientdifferensiering.

Skoleassistenten har en underordnet jurisdiksjon og skal bidra i læringsarbeidet, gitt veiledning og forsvarlig tilsyn av ansvarlig pedagog (NOU 1995:18). Flere forskningsarbeid påpeker overforbruk av assistenter, og en rapport melder at «om lag en tredel del av årstimen som blir benyttet til spesialundervisning blir dekket opp av assistenter» (Nordahl & Hausstätter, 2009). I den grad assistenter utfører læreres

Med komplekse og dynamiske omgivelser og stadig økende forventninger rettet mot seg, befinner skolen seg nærmest permanent i støpeskjeen.

arbeid, skjer det som en uformell «endring av jurisdiksjoner gjennom den daglige yrkesutøvelse» (Erichsen, 1996, s. 53).

En rapport fra en skole henviser til uheldig rolledeling mellom lærere og sosialarbeidere, der de (sosialarbeiderne) gikk som godt utdannede assistenter, underlagt lærerne, med liten innflytelse på eget arbeid» (Bakken mfl., 2005, s. 57). En annen rapport melder om helse- og sosialarbeiderne på en skole at «de var ikke med på møter, fordi rektorene prioriterte å bruke miljøarbeidernes ressurser på å arbeide mer direkte med elevene» (Misund & Hærem, 2005, s. 38).

Midtlyngutvalget tar for seg problemet med overforbruk og fare for underkompetanse i assistentrollen. For å sikre bedre kompetanse her foreslår utvalget at «barne- og ungdomsarbeidere får hevet sin kompetanse på læringsmiljø og vanlige læringsutfordringer hos barn slik at de kan bidra til en inkluderende barnehage og skole» (NOU 2009:18, kap. 3.18). Her er det etter mitt syn nærliggende å satse også på profesjonelle vernepleiere og sosialarbeidere, til arbeidsoppgaver som krever profesjonell kompetanse ved siden av fortsatt satsing på assistenter, uansett om assistentene har hevet sin kompetanse eller ei (Utdanningsforbundet, 2007). Vernepleiere og andre sosialarbeidere har med seg en kompetanse som gjør det mindre aktuelt å stå i en rent underordnet jurisdiksjon til lærere. Gjennom forhandlinger har profesjonene på noen skoler funnet fram til en mer passende fordeling av jurisdiksjon (Gustavsson & Tømmerbakken, 2008; Lystad, 2010).

FO hevder i sin brosjyre at «vernepleieren (...) kan ta et helhetlig ansvar for opplæringstilbudet (...) til visse elever med generelle lærevansker» (FO, 2008b, s. 32). Nå er det, uansett, et stykke frem til at vernepleiere kan tildeles det som kalles full formell jurisdiksjon. Full jurisdiksjon forutsetter legitimitet i regelverk og i det offentlige rom. Opplæringsloven tildeler ikke vernepleiere slik jurisdiksjon i dag. Men hva med realkompetansen? Et sted heter det at «ein del av dei oppgåvene læraren står overfor til dagleg, gjeld mellom anna praktisk hjelp til elevar som treng det og trening i sosial dugleik. Dette er oppgåver som personar med annan utdanningsbakgrunn kan avlaste lærarane for» (St.meld. nr.12: 1999–2000, kap. 1.1). (At trening i sosial dugleik ikke krever bidrag fra lærerprofesjonen, lar jeg denne gang passere som en mulig skrivefeil eller en

uklarhet). Men spørsmålet om hva praktisk hjelp omfatter, og hvem som er kvalifisert til å gi slik hjelp, er ikke så enkelt. En IDOP (Individuell opplærings og deltakelsesplan for en multifunksjonell elev) «har som utgangspunkt at nesten alle situasjoner som eleven involveres i, har et pedagogisk potensiale» (Slåtta, 2004). Dermed kan arbeidsoppgaver som på en skole blir definert som *praktisk hjelp*, på en annen skole bli definert som undervisningsarbeid innenfor elevens pensum. Forskjellige profesjoner vil, slik Abbott påpeker, gi *forskjellige* diagnoser, fortolkninger og forslag til hva som er et egnet pensum. I et annet, riktignok noe eldre sitat heter det at «med det utvidede opplæringsbegrep vil den kompetanse som trengs i spesialundervisning likevel ikke alltid være den samme som for ordinær opplæring. Vernepleiere, fysioterapeuter, ergoterapeuter, psykologer og andre vil i visse tilfeller kunne være like godt kvalifisert til å drive opplæring som personer med tradisjonell lærerutdanning» (NOU 1995:18, Kap. 19.4.12). I en skole hvor *nesten alle* situasjoner kan bli en del av pensum, åpner det for å etterspørre mange slags kompetanser til å undervise i skolefag i tråd med IDOP overfor visse barn. Men gjelder dette bare innenfor den omstridte spesialundervisningen?

I følge Midtlyngutvalget er det ikke noe strengt skille mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring: «spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak benyttes ofte synonymt (...) Det foregår både i og utenfor den ordinære opplæringen og kan supplere, overlappes eller være et alternativ til denne» (NOU 2009:18, kap. 6.3). Det som er spesialundervisning på en skole, kan være en del av den tilpassede opplæring på en annen skole (Sjøvoll, 2009). Derav følger at realkompetanse som er aktuell i spesialundervisningen på en skole, kan være aktuell i den tilpassede opplæringen på en annen skole. Med denne, kanskje noe retoriske dokumentasjonen, søker jeg å vise at profesjonell overlapping og uformelle endringer av jurisdiksjon *tvinger seg fram* på arbeidsplassene. Det handler *ikke* om et særphenomen i grunnskolen i Norge. Abbott beskriver det på denne måten: «In large organizations, differentiation within professions leads inevitably to jurisdictional overlap between them. Even where the public division of jurisdiction seems directly applicable, the reciprocal assimilation necessary for effective functioning still undermines jurisdictional boundaries» (1988, s.67).

Vi kan risikere at den enkelte profesjon bygger skranker mot samarbeid, fordi det nå blir viktigere å ta vare på egen identitet og egen del av budsjettet.

En annen oppgave i skolen er når elever har forskjellige problem og særlige behov som krever ekstra samarbeid med familien. I slike saker må skolen disponere kompetanser som tillitsbygging, kommunikasjon, omsorg, spesialpedagogikk og evne til å organisere og lede samarbeid på tvers av profesjoner og etater. Her vil et skoleteam som består av en pedagog og en helse- og sosialarbeider disponere en bredere kompetanse enn et team med to pedagoger (Gustavsson og Tømmerbakken, 2006). Et slikt tverrfaglig team kan også ha andre fordeler. I tilfeller der lærerens rolle som arbeidsleder og eksaminator har ført til at familien opplever interessemotsetninger mellom hjem og skole, kan andre profesjoner plassere seg i andre posisjoner «rundt bordet» og ha «mulighet til å konsentrere seg om elevenes trivsel og livssituasjon *uavhengig* av et fokus på læring» (Dvergsnes, 2001, s.135). På samme måte kan lærerens deltakelse i et team være avgjørende i saker der omsorgs- og barnevernsperspektivet virker truende på foreldrene. Til sammen kan lærer og sosialarbeider dekke forskjellige funksjoner og fange opp mer av problematikken slik at pårørende kan kjenne seg mer sett og forstått.

På en skole erfarte helse- og sosialarbeiderne «at lærere med pedagogisk blikk har lettere for å henvise til PPT enn til barnevernstjenesten. Det råder en tendens til å definere problemer som pedagogiske selv om de er mer sammensatte enn som så» (Gustavsson, 2004, s.20). Abbott peker på det samme fenomenet: «Through diagnosis, inference and treatment professions constructs asks into known «professional problems» that are potential objects of action and further research» (1988, s.59). Større profesjonelt mangfold i skolen vil gi bredere diskusjon og mulighet til valg mellom flere diagnoser, fortolkninger og tiltak i slike saker, jfr. opprettelsen av tverrfaglige team på flere skoler.

Forskere som har sett på grunnskolen i barnevernsperspektiv, finner at skolen er tilbakeholden med å ta konsekvensene av at elevprestasjoner henger tett sammen med barnets hele livssituasjon (Dvergsnes, 2001; Tybring & Anfinsen, 2005; Collin-Hanssen, 2008). Hvis «elevens problem skyldtes faktorer utenfor skolens område og dersom eleven ikke forstyrret undervisningen, kunne det se ut som om lærerne valgte å trekke seg ut av samarbeidet og i større grad overlate det sosialfaglige arbeidet med eleven til sosi-

alarbeideren» (Dvergsnes, 2001, s. 136). Dvergsnes mener dette delvis kan forklares med at lærere, for å få det sentrale undervisningsarbeidet gjort, må skjerme seg fra sosialt arbeid som ikke har direkte sammenheng med barnets skolegang. I forståelse med dette anbefaler noen å inkludere barnevernstjenester i skolens stab. Slik anbefaling kan begrunnes ytterligere; Hos barn er det ofte en del av problematikken at de skjuler sine symptomer og ikke søker hjelp (Heltne mfl., 2006). Å gjøre en tidlig innsats, å komme raskt i posisjon overfor slike barn krever nitid arbeid av profesjonelle som har innkretsing av og samhandling med slike barn som en prioritert oppgave. Utdanningsforbundet (2009) er klare på at de har og vil utvikle ytterligere kompetanse for å dekke *hele* skolens ansvarsområde. Men i den grad skolen velger å «bevege seg utover sine undervisningsoppgaver og i større grad bli et virkemiddel i livsstilspolitikken» (Dvergsnes, 2001. s.136), er spørsmålet om hva slags kompetanser skolen trenger til omfattende omsorgsoppgaver, ett av mange relevante spørsmål.

Skolehelsetjenesten er ikke en del av skolen, men tekster om skolehelsetjenesten sier mye om emnet her. Ifølge Samhandlingsreformen er det et mål «å utvikle skolehelsetjenesten til et lavterskeltilbud som blant annet skal bidra til at barn og unge med problemer skal få hjelp på riktig nivå så tidlig som mulig (...) fordi den gjennom skolen har en kontakflate mot alle barn som gir en» (St.meld. nr. 47 2008–2009, kap. 7.6.4). Andre legger vekt på at tjenesten også «bør utvides kapasitetsmessig og styrkes med tverrfaglig kompetanse fra sosionomer og psykologer» (Heltne mfl., 2006 s. 42–3; Falck-Ytter, 2006). Og følgende sitat kan nærmest sees som en bestilling av mer sosialfaglig kompetanse i skolehelsetjenesten, når det heter at «manglende kapasitet innenfor skolehelsetjenesten bidrar til at lærerne i en del tilfeller må fungere som «ukvalifiserte helse- og sosialarbeidere» (St. meld. nr.16, 2006–007, kap. 6.3.5).

Kommunen åpner også for å «ansette eller inngå nødvendige avtaler med andre personellgrupper som psykolog, ergoterapeut og høyskoleutdannet personell med pedagogisk, sosialfaglig, (...) kompetanse» (Helse- og omsorgsdepartementet 2003, kap 2, § 2.1) Samtidig blir det slått fast at «grunnbemanning i det forebyggende og helsefremmende arbeid for barn og unge 0–20 år må være helsesøster,

lege, jordmor og fysioterapeut» (Sosial- og helsedirektoratet, 2004, kap. 2.2). Med slik tildeling av sentral jurisdiksjon til visse profesjoner i skolehelsetjenesten, er det kanskje mer realisme i å vurdere å styrke sosialarbeiderkompetansen i selve skolen, ved siden av skolehelsetjenestens tilbud.

Og når det gjelder legemiddelhåndtering, er det slik at «en forsvarlig legemiddelhåndtering forutsetter at det personellet som skal bistå barnet, får nødvendig opplæring i hvordan legemidlene skal håndteres i det konkrete tilfellet» (Helse- og omsorgsdepartementet mfl. 2008, s. 14). Her er det bare å si at vernepleier har opplæring på dette feltet med seg fra sin grunnutdanning.

Avslutningsvis synes det også å være åpning for å ansette vernepleiere og sosialarbeidere i skolestaben, når det heter at «det må legges til rette for at også andre profesjoner enn lærere kan fylle rollen som sosialpedagogisk rådgiver» (NOU 2009: 18: kap. 18.3.2). Sosialpedagogisk rådgivers mandat er i endring, men det «påpekes at det kun er elevens sosiale problemer som har betydning for opplæringen og elevens sosiale forhold på skolen som er omfattet av rådgivningen» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Den strenge teigdelingen mellom sosialpedagogisk rådgiver, lærer og andre aktører kan gi strukturell klarhet, men må veies mot behovet for dypere tverrfaglighet og samarbeid. Samtidig erkjennes det bredt at de fleste sosiale problem har innvirkning på opplæringen. Skolen må som en levende institusjon hele tiden avklare sitt mandat, begrense sin jurisdiksjon og dele ansvaret med flere instanser, når det gjelder barns totale livssituasjon. Begrenset bruk av vernepleiere og andre sosialarbeidere i grunnskolen kan også henge sammen med at å inkludere disse profesjoner vil påvirke grunnskolen i retning av å *utvide* skolens jurisdiksjon i det totale oppvekstscenariet.

Avslutning.

Det er i dag ansatt til sammen ca. 500 vernepleiere, sosionomer og barnevernspedagoger (FO, 2008a) på Norges knapt 3000 grunnskoler (SSB). Antallet er stigende. Mesteparten av samarbeidet mellom pedagoger og helse- og sosialarbeidere skjer stort sett på tvers av arbeidsplasser og etater. Det vil også i fortsettelsen være viktig å ha *mangfoldige* samarbeidsformer på og rundt forskjellige skoler. I denne artikkelen har jeg pekt på hvordan vernepleiere og sosialarbeidere kan

styrke det faglige mangfoldet i grunnskolen i arbeidet med noen av skolens utfordringer. Jeg har også presentert noen motforestillinger. Men jeg holder fast ved at økt profesjonell bredde i grunnskolen, som er den eneste arena der alle barn ferdes, *øker* sjansene for at barn som er i en særlig vanskelig livssituasjon, eller strever med læringsarbeid og eller identitetsdanning, blir sett, hørt og fulgt opp – tidlig. Vernepleiere har supplerende realkompetanse når det gjelder undervisning i skolefag etter IDOP til visse målgrupper barn som trenger sammensatte tjenester.

Innstillingene fra Flatøutvalget, Midtlyngutvalget og stortingsmeldingen om ny lærerutdanning understreker behovet for helhetlige tjenester og tett samarbeid mellom profesjoner i arbeidet med barn som representerer særlige utfordringer. Spørsmålet om hva slags profesjonelle kompetanser grunnskolen bør ansette, er bare et av mange spørsmål grunnskolen er stillet overfor.

Her har jeg søkt å bidra til forståelse og gode overveielser når skoler vurderer ansettelse av vernepleiere og sosialarbeidere, og når forskjellige profesjoner skal finne ut hvordan de best kan samarbeide i grunnskoler. Bruk av Abbotts teori viser at utfordringer i profesjoners samarbeid ikke bare oppstår på grunn av forhold på den enkelte arbeidsplass eller på grunn av trekk ved den enkelte profesjon, men at de utfordringer som er dokumentert er allmenne og må forstås også på et systemnivå.

Med blikket rettet framover vil jeg spørre om grense-dragning om jurisdiksjon og samarbeid mellom skolens etablerte og nye profesjoner fortsatt skal skje som lokale prosesser, med bruk av tid og krefter på den enkelte skole? Eller er tiden moden for å løfte dette arbeidet opp på systemnivå og utvikle *nasjonale* føringer og råd for fordeling av jurisdiksjon mellom de etablerte og nye profesjoner i grunnskolen?



LITTERATUR

- ABBOTT, A.** (1988). The system of professions. Chicago: The University of Chicago press.
- BACHMANN, K. & P. HAUG** (2006). Forskning om tilpasset opplæring. *Forskningsrapport nr. 62*. Volda; Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- BAKKEN, H. D., M. BERGE OG K. EIKREM** (2005). Sosialpedagogisk team ved Sellanrå skole. Evaluering av et Forsøksprosjekt. Rapport 0511. Volda: Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- COLLIN-HANSEN, R.** (2008). Barnets rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen. *Avhandling for graden dr. juris*. Bergen; Universitetet i Bergen.
- DANBOLD, M. & F.W. LARSEN** (2008). Når ordinær undervisning ikke er nok. *Kommunal Rapport 37*, 4–9.
- DVERGSNES, E.** (2001). Nye yrkesgrupper i skolen – om å være ansatt som sosialarbeider på en skole og om å ha ansatt en sosialarbeider på skolen, i lys av muligheter for faglig samarbeid. *Hovedoppgave*. Trondheim: Norges Tekniske-Naturvitenskaplige Universitet.
- DÆHLEN, D.** (2006). Vernepleierprofesjonen og den allmenne tillitskrise – en diskusjon av tre strategier for å skape tillit. I: Horndalen, H. & T. R. Torp (red.) *Vernepleier – utdanning og yrke i et faglig og etisk perspektiv*. *Forskningsserie*, 12, 107–125. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- ERICHSEN, V.** (1996). Profesjonenes forhold til hverandre. I: Erichsen, V.(red); *Profesjonsmakt, på sporet av en norsk helsepolitisk tradisjon*, 39–57. Oslo: Tano, Aschehoug
- FALCK-YTTER, N.** (2006). Psykisk helsearbeid i videregående skole. *Tidskrift for psykisk helse*, 4, 352–364. Oslo: Universitetsforlaget.
- FELLESORGANISASJONEN** (2008a). *Randi Reese på FOs utdanningspolitiske konferanse 4–5 sept*. Oslo: Fellesorganisasjonen.
- FELLESORGANISASJONEN** (2008b). *Barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere i skole, barnehage og SFO*. Oslo: Fellesorganisasjonen.
- FOLKESTAD, H.** (2009). Vernepleierfaglig arbeid. I: Hutchinson, G. S. (red.) *Barnevernpedagog, sosionom, vernepleier – utvalgte temaer*, s. 51–68. Oslo: Universitetsforlaget.
- GUSTAVSSON, U.** (2004). Skolen som arena for sosionomer. *Embla*, 8, 18–25.
- GUSTAVSSON U. & N. TØMMERBAKKEN** (2008). Er det behov for sosialarbeideres kunnskap i skolen? I: Røysum, A. (red.): *Sosialt arbeid. Refleksjoner om kunnskap og praksis*. 178–188. Oslo: Fellesorganisasjonen.
- HAUG, P.** (2007). Ein skule for alle, også utviklingshemma? Sor-Rapport, 6. Oslo: Samordningsrådet for arbeid for mennesker med psykisk utviklingshemming.
- HELSE- OG OMSORGSDEPARTEMENTET** (2003). Forskrift 1–4/2003 om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten.
- HELSE- OG OMSORGSDEPARTEMENTET & KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2008). Rundskriv 1.5–2008. Håndtering av legemidler i skole, barnehage og fritidsordning.
- HELTNE, U. G., A. DYREGROV OG M. RAUNDALEN** (2006). *Ungdommers erfaringer med hjelpeapparatet*. Bergen; Senter for krisepsykologi.
- HORNDALLEN, B.** (2001). *Ideologi, fag og virkelighet, Vernepleierutdanningen gjennom 50 år*. Oslo: Universitetsforlaget.
- JACOBSEN, D. I. & J. THORSVIK** (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- JACOBSEN, K. D.** (1965). Informasjonstilgang og likebehandling i den offentlige virksomhet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 147–160. Oslo: Universitetsforlaget.
- JANSSON, A. K., E. M. TORP OG T. WENDELBOG** (2000). Sosialarbeidere inn i skolen. *Embla*, 3, 52–56.
- JØSANG, F.** (2000). Nye yrkesgrupper inn i skolen. *Spesialpedagogikk*, 7, 31–34.
- KREJSLER, J.** (2006). Profesjonal eller kompetencenomade. *Nordisk pedagogikk*, 4, 298–308. Oslo: Universitetsforlaget.
- LYSTAD A. H.** (2010). Ny sjanse i skulen – miljøterapeutar som førebyggjande tiltak. *Utdanning*, 4, 54–57.
- MISUND, B. I. & E. HÆREM** (2005). Miljøarbeid i skolen. Kristiansand: Høy-skoleforlaget A/S.
- NORDAHL, T., H. NATVIG, O. SAMDAL, R. THYHOLDT OG B. U. WILHELMSSEN** (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Oppsummering av rapporten fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet
- NORDAHL T. & R. S. HAUSSTÄTTER** (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. *Rapport nr. 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark.
- NOU 1995: 18: Ny lovgivning om opplæring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.**
- NOU 2001:22: Fra bruker til borger – En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.**
- NOU 2009:18: Rett til læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.**
- NOU 2009:22: Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og ungdom. Oslo: Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet.**
- PETTERSEN, M.** (2005). Samfunnsansvar eller personlig prosjekt? Vernepleierstudenters yrkesvalg utforsket gjennom narrativer; *Rapport nr.6/2005* Skriftserien Høgskolen i Bergen
- RAAEN, F. D.** (2007). Mestring av læreryrket – hva, hvordan og for hvilke hensikter? En analytisk tilnærming. *Arbeidsnotat*. Senter for profesjonsstudier. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- ROMMETVEIT, M.** (2005). Tverrfaglig samarbeid – fagpersonenes utfordring. *Sor-Rapport 2*, 21–27. Oslo: Samordningsrådet for arbeid med mennesker med psykisk utviklingshemming.
- RØD, S.** (2008). Vil ikke overstyre rektor; *Fontene 10*, 11.
- SIMONSEN, E. & L. R. OPDAL** (2006). Usynliggjort i norsk skole; *Aftenposten 08.01*.
- SJØVOLL, J.** (2008). Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, 2, 4–15
- SLÅTTA, K.** (2004). Bruk av individuelle opplærings- og deltagelsesplaner (IODP) for elever med multifunksjonshemming. *Statped, Skriftserie 24*.
- SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET** (2004). Kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons og skolehelsetjenesten. *Veileder til forskrift av 3. april 2003 nr. 450*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ** (2010). <http://www.ssb.no/utgrs/tab-2009-12-11-01.html> (sett 16.01.10)
- ST.MELD. NR. 12** (1999–2000). *Og yrke skal båten bera ...Handlingsplan for rekruttering til læreryrket*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 16** (2006–007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 47** (2008–009). *Samhandlingsreformen*. Oslo; Helse- og omsorgsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 11** (2008–09). *Læreren, Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

STØFRING, E. (2003). Hvis side står vi på? Inkludering og mulighetenes politikk. *Spesialpedagogikk*, 4, 4–11.

SUNDET M. (2004). Utviklingshemming og profesjonsutvikling. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 2, 208–220. Bergen: Universitetet i Bergen.

SUNNEVÅG A. K., H. JAHNSEN, S. ERTESVÅG OG K. T. WESTRHEIM (2004). Utvikling av sosial kompetanse: *Veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

SVENSSON L. G. & A. KARLSSON (2008); Profesjoner, kontroll og ansvar; I: Molander, A. & L. I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*, 261–278. Oslo: Universitetsforlaget.

TERUM, L. I. (2009). Styrk utsideblikket; *Fagbladet Forskningspolitikk* 3. Senter for profesjonsstudier. Oslo: Høgskolen i Oslo.

TYBRING S. & T. B. ANFINSEN (2005). Læringsmiljø og konsentrasjon om skolearbeid. *Spesialpedagogikk*, 5, 14.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2009). Retten til nødvendig rådgiving. Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven, kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 – "Retten til nødvendig rådgiving".

UTDANNINGSFORBUNDET (2007). Flere assistenter, færre lærere. Oslo: Utdanningsforbundet.

UTDANNINGSFORBUNDET (2009). Morgendagens barnehage og

skole – virkeliggjør mulighetene. Utkast fra landsmøtet 2009. Oslo: Utdanningsforbundet.

UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2004). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen 2005–2008*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

UTVÆR K.T. (1994). Yrkesutvikling og omsorgsutvikling. En profesjonsteoretisk analyse av vernepleieryrkets framvekst 1949–1990. *Hovedoppgave*. Bergen: Universitetet i Bergen

ØYHAUGEN M. A. & E. BROMSTAD (1996). Kan bli modeller for samarbeid. *Embla*, 2, 53–57.

Artikkelen er veiledet av dr. polit. Tom Skauge, Forskningsleder for Forum for profesjonsstudier og profesjonsdialog, Høgskolen i Bergen

Nyhet!

Fullverdig lese- og skrivestøtte i ett og samme program

– oppdaterte versjoner med nye stemmer

Nye versjoner – Lingdys 3.6 og Lingright 2.6

Med fullverdig skjermleser og nyutviklede, naturlige stemmer for Lingdys, kan vi nå tilby komplette kvalitetsverktøy for lese- og skrivestøtte i ett og samme program. Programmene støtter nå også skriving i Internet Explorer og Office Word 2010. Lingdys og Lingright kan tilpasses individuelle behov, som for eksempel dialekt.

Nyutviklet skjermleser – Lingspeak

Både Lingdys 3.6 og Lingright 2.6 inkluderer vår nyutviklede skjermleser, Lingspeak. Skjermleseren bruker kunstig stemme til å lese opp tekst og har funksjoner som er spesielt tilpasset lesesvake. Den gir en grafisk tilbakemelding til brukeren og du kan velge å lagre tekst som lydfil. Lingspeak er testet, og svært godt mottatt, av våre brukere.

Nye stemmer – Lingvoice Isak HTS og Inger HTS

Lingdys 3.6 leveres med våre nye stemmer Isak HTS og Inger HTS. Stemmene er basert på ny teknologi som sikrer en stabil, skjøtefri opplesing og fremstår som både naturlig og forståelig. Lingright 2.6 kommer med nye engelske stemmer.

Er du ansvarlig for oppfølging av elever med dokumenterte lese- og skrivevansker, kan du kjøpe veilederlisens til sterkt redusert pris. Ta kontakt! Send e-post til bestilling@lingit.no eller ring 73 60 59 22.



- Lese- og skrivestøtte for bokmål og nynorsk
- Tilpasset ulike dialekter
- Nyutviklet skjermleser Lingspeak
- Nye stemmer: Isak HTS og Inger HTS
- Bokmålsordbok og nynorskordbok



- Engelsk lese- og skrivestøtte
- Takler typiske norske feil
- Nyutviklet skjermleser Lingspeak
- Nye engelske stemmer
- Engelsk-norsk/norsk-engelsk ordbok

