

Kari Nes, Karin Moen og Marit Strømstad

Inkluderende skoleutvikling

Erfaringer med Inkluderingshåndboka
i Lillehammer kommune

Høgskolen i Hedmark

Rapport nr. 9 – 2006

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 9 - 2006

© Forfatterene/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-545-1

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Inkluderende skoleutvikling. Erfaringer med Inkluderingshåndboka i Lillehammer kommune			
Forfattere: Kari Nes, Karin Moen og Marit Strømstad			
Nummer: 9	Utgivelsesår: 2006	Sider: 59	ISBN: 82-7671-545-1 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver:			
Emneord: inkludering, skolevurdering, skoleutvikling, Inkluderingshåndboka, lærende skoler			
Sammendrag: Den inkluderende skolen ble introdusert i L97 og er også et sentralt underliggende begrep for <i>Kunnskapsløftet</i> som iverksettes i skoleverket fra 2006. <i>Inkluderingshåndboka</i> er et verktøy for skolevurdering og skoleutvikling i et vidt inkluderingsperspektiv der siktemålet er å øke læringsutbytte og deltaking for alle i skolen. Lillehammer kommune valgte å bruke <i>Inkluderingshåndboka</i> i alle sine grunnskoler. Denne rapporten presenterer håndboka og beskriver og kommenterer de erfaringene som er gjort med den i Lillehammer. Sammenligning blir også gjort med erfaringer fra andre kommuner.			



Høgskolen i Hedmark

Title: Inclusive school development. Experiences with the Index for Inclusion in the schools of Lillehammer			
Authors: Kari Nes, Karin Moen and Marit Strømstad			
Number: 9	Year: 2006	Pages: 59	ISBN: 82-7671-545-1 ISSN: 1501-8563
Financed by:			
Keyword: inclusion, schools' self review, school development, Index for Inclusion, learning schools			
Summary: Since 1997 «the inclusive school» has been a key concept for Norwegian compulsory education. The <i>Index for Inclusion</i> («Inkluderingshåndboka» in Norwegian) is a tool for self review and inclusive school development, seeing inclusion in a wide sense as being concerned with increasing learning and participation for all. The LEA (local educational authorities) of Lillehammer chose to use the Index in all its schools. This report presents the <i>Index for Inclusion</i> and describes and comments the experiences made with it in Lillehammer. The outcomes are also compared with other municipalities where the Index is used.			

FORORD

Vi vil få takke samtlige grunnskoler i Lillehammer, sykehusundervisningen og skolekontoret for at de avsatte tid til å formidle informasjon til oss: Buvollen skole, Ekrom skole, Hammartun skole, Hammartun ungdomsskole, Jørstadmoen skole, Kringsjø skole, Røyslimoen skole, Saksheim skole, Smestad ungdomsskole, Søre Ål skole, Vingar skole, Vingrom skole og Åretta ungdomsskole. Bidrag fra alle skolene er med i den foreliggende rapporten, enkelte steder med navns nevning, men som oftest uten; hjertelig takk til dere alle!

Hamar juni 2006

Kari Nes, Karin Moen, Marit Strømstad

INNHold

Forord	7
1. Hvorfor inkluderende skoleutvikling?	11
2. Hva er Inkluderingshåndboka?	13
Begrepsbruken i boka	13
Inkludering	13
Hindringer for læring og deltakelse	15
Tilpasset opplæring	15
Oppbyggingen av boka	16
Prinsippene bak boka	18
Arbeidsgangen	19
3. Undersøkelse av erfaringene med Inkluderingshåndboka i Lillehammer kommune	21
Inkluderende skoleutvikling i Lillehammer kommune	21
Mål og metoder i undersøkelsen	22
Prosjektets hovedmål og delmål	22
Metoder	24
Resultater	26
Hvor mange brukte boka?	29
Hva gjorde de?	29
Hvordan fungerte materialet?	35
Eksternt samarbeid og veiledning	36
Hva hindrer – hva fremmer?	36
Hvilke endringer skjedde?	39
To «skoleeksempler»	43
4. Sammenligning med andre skolars erfaringer med Inkluderingshåndboka	47
5. Oppsummering og diskusjon	51
Oppsummering	51
Hva fremmer inkluderende skoleutvikling?	53
Lærende skoler	55
Litteratur	57
Vedlegg	i

1. HVORFOR INKLUDERENDE SKOLEUTVIKLING?

Lillehammer kommune valgte i 2003 *Inkluderingshåndboka* som skolevurderings-/skoleutviklingsmateriale for skolene i kommunen. I denne rapporten vil vi beskrive erfaringer som er gjort i dette arbeidet.

«Den inkluderende skolen» er en overordnet betegnelse som grunnskolenes læreplan fra 1997 (L97) benytter om en skole for alle, uansett natur- eller kulturgitte forutsetninger som kjønn, etnisk tilhørighet, evner, funksjonsdyktighet osv. (KUF 1996). Også i den siste skolereformen, «Kunnskapsløftet» som gjelder fra 2006, er inkludering et overordnet begrep: «Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen» (UFD 2003 s. 85).

Skolen skal altså være inkluderende. En annen forventning til skolen er at den kontinuerlig skal drive skoleutvikling, basert på den pålagte vurderingen av skolen. Forskriftene til opplæringslova slår fast:

Skolen og lærebedrifta skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringas medverkar til å nå dei mål som er fastsette i den generelle delen av læreplanen og dei enkelte læreplanane for fag (KUF, 1999).

I den foreliggende studien har vi koblet skolevurdering/skoleutvikling med inkludering. Dette har vi gjort ved å se på erfaringene med et konkret hjelpemiddel som er utviklet for å foreta skolevurdering/

skoleutvikling i et inkluderingsperspektiv. Det er nettopp gjennom skoleutviklingsprosesser at en mer inkluderende skole kan realiseres, sier Ainscow (1995).

Hvordan ser så den inkluderende skolen ut i praksis? Det får vi lite svar på i L97 og enda mindre i Kunnskapsløftet. Funn fra evalueringen av Reform 97 bekrefter at inkluderingsbegrepet i L97 er utydelig: for eksempel er forståelsen i skolen av forholdet mellom inkludering og integrering uklart (Skogen et. al., 2003, Strømstad et al 2004). Det framgår også at inkludering i hovedsak ses i forhold til kategoriserte individer som er mer eller mindre «inkludert», og i liten grad i forhold til skolen som system og dens kapasitet til inkludering av mangfoldet av elever. Kvalitetsutvalgets utredning *I første rekke* (NOU 2003:16) og rapporten *Forskning om tilpasset opplæring* (Bachmann og Haug 2006) viser til forskningsresultater som klart demonstrerer at på området tilpasset opplæring og inkludering er fortsatt mye ugjort.

Å forsøke å konkretisere innholdet i «den inkluderende skolen» er nødvendig for å kunne nærme seg realisering av den. I vår søken etter en nærmere presisering av hvordan den inkluderende skolen kunne utformes i praksis, kom vi på slutten av 90-tallet i kontakt med det engelske materialet som på norsk er blitt til *Inkluderingshåndboka*. I kapittelet nedenfor om denne boka vil det komme nærmere fram hva inkludering er, ifølge forfatterne av *Inkluderingshåndboka*. Boka bygger på «Index for Inclusion» (Booth and Ainscow 2000) og er et materiale til bruk i skolebasert vurdering og skoleutvikling sett i et inkluderingsperspektiv. Vi har oversatt og bearbeidet «Index for Inclusion» til norsk slik at begrepsbruken er tilpasset forholdene her i landet (Booth og Ainscow 2001).

2. HVA ER INKLUDERINGSHÅNDBOKA?¹

Selv om inkludering står sentralt i skolens grunnlagsdokumenter, blir det både oppfattet og praktisert på forskjellige måter. Før vi beskriver *Inkluderingshåndboka*s anbefalinger og arbeidet slik det har foregått i kommunen, vil vi derfor kort klargjøre inkluderingsbegrepet slik det brukes i boka. Et par andre sentrale uttrykk kan også trenge en nærmere redegjørelse.

Begrepsbruken i boka

Inkludering

Når vi presenterer *Inkluderingshåndboka* som et hjelpemiddel i skolevurdering og skoleutvikling, er det viktig å understreke at den bygger på en vid forståelse av hva som ligger i inkludering. L97 sier flere steder at grunnskolen skal være inkluderende. På side 58 nevnes kravet om inkludering i forhold til elever med særskilte behov. De skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte. Det kan virke som om inkludering ofte blir forstått dit hen at det nesten utelukkende gjelder de elevene som ikke uten videre var en del av et slik fellesskap, de segregerte elevene som tidligere skulle integreres, men nå skal inkluderes. Selvsagt inngår det i inkluderingstenkningen at disse elevene har en naturlig plass i skolen, men det dreier seg om mye mer. Det dreier seg om

¹ Dette kapittelet er i store trekk sammenfallende med et avsnitt i artikkelen «Skoleutvikling og inkludering» (Nes og Strømstad 2003).

hvordan muligheter for læring og deltakelse kan forbedres for alle i skolesamfunnet som møter på hindringer for å utvikle seg i samsvar med evner og forutsetninger. Det er selve skolen som må bli stadig mer inkluderende. Dette er ikke et mål som kan nås en gang for alle, men en kontinuerlig prosess (jf. Booth og Ainscow 2001).

Den rådende snevre tolkningen av begrepet kan ha flere årsaker. En mulig årsak er at inkludering kom inn i skolen gjennom UNESCOs Salamancaerklæring som hadde sitt utspring i *Special Needs Education* (UNESCO 1994). En annen mulig årsak kan ligge i den måten integreringsbegrepet i sin tid ble forstått og praktisert på. Her vil vi ikke gå inn på den diskusjonen, men henvise til for eksempel Haug (1999). Det er viktig å være klar over at UNESCO i senere dokumenter mye tydeligere framhever at inkludering omfatter alle barn uansett bakgrunn (UNESCO 2000). Videre blir det lagt vekt på at elever skal lære å leve sammen: «The important thing is that human beings, in their individuality, should be educated to «live together», to analyse, to reflect on their uniqueness and become capable of being enriched by diversity» (UNESCO 2000).

Det norske læreplanverket er i tråd med en slik utvidet forståelse. På side 57 i L97 settes inkludering i sammenheng med elevens mangfold i bakgrunn, interesser og forutsetninger, og på side 64 er det tydelig at inkludering også krever respekt for ulike kultur-, tros- og verdioppfatninger. Den inkluderende skolen kan kanskje sammenfattes i denne formuleringen: «Der kjem elevane saman, lærer av og lever med ulikskap – uavhengig av kvar ein bur, sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhøyrse eller funksjonsevne» (KUF 1996:56).

Mangfoldet står altså sentralt i inkluderingsbegrepet. Fellesskapet skal ha plass for mangfoldet. Mange vil være enig i at det er lett å si, men atskillig vanskeligere å gjøre, for hvordan skal så inkluderingsbegrepet konkretiseres? *Inkluderingshåndboka* gjør dette ved å peke på en rekke konsekvenser av å skulle drive inkluderende skole: Når alle skal delta i et faglig fellesskap, må tilbudet være tilpasset. Dette er ikke noe nytt i forhold til krav i tidligere læreplaner, men i en inkluderende skole

er tilpasset opplæring et nøkkelbegrep. Det må skje en tilpassing av lærestoff så vel som av arbeidsformer og vurderingsmåter.

Tilhørighet til det sosiale og kulturelle fellesskapet forutsetter et godt klasse- og skolemiljø der alle elever deltar ut fra sine forutsetninger. En må ha blikk for at alle elever kan oppleve å bli ekskludert eller holdt utenfor – ikke bare elever med særskilte behov eller minoritetsspråklige elever. Forholdet mellom gutters og jenters opplæringssituasjon er også et moment her. I den inkluderende skolen skal elevene lære å leve sammen, lære å ta ansvar for både seg selv og andre. Det innebærer at elevene må lære demokrati gjennom å praktisere demokrati både gjennom de valgte organene og ved reell deltakelse i beslutningsprosesser som angår deres egen læring og arbeidssituasjon i klasserommet.

Men inkluderingen omfatter ikke bare elevene. Også de foresatte skal ha muligheter for deltakelse når det tas beslutninger som angår skolesituasjonen til barna deres. Og endelig skal også de tilsatte løse oppgavene sine i et inkluderende miljø der de lærer av hverandre, utvikler og beriker fellesskapet gjennom aktiv deltakelse. Mangfoldet også blant tilsatte er å betrakte som en ressurs.

Hindringer for læring og deltakelse

Når læring og utvikling ikke skjer som forventet i skolen, er det en lang tradisjon for å lete etter årsakene hos den enkelte elev. Boka innfører i stedet begrepet «hindringer for læring og deltakelse». Slike hindringer er noe alle deltakere i skolesamfunnet kan støte på, og de kan ligge på alle nivå. Sider ved organisering og tilrettelegging av undervisning, valg av lærestoff, måter å samhandle på osv. kan være reelle hindringer for at elever, foresatte eller tilsatte får delta og lære i fellesskapet. I en inkluderende skole prøver en å identifisere og fjerne slike hindringer for å gi alle optimale betingelser.

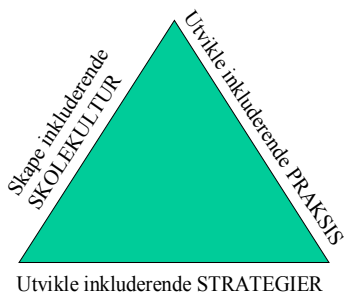
Tilpasset opplæring

I boka blir tilpasset opplæring forstått som alt en skole gjør for å legge undervisningen til rette for mangfoldet av elever. Det er tilpassing

av undervisningen når lærere planlegger hvilket lærestoff som er aktuelt og hvordan lærestoffet skal presenteres for at alle elevene skal kunne delta i det faglige fellesskapet ut fra sine forutsetninger. Det er tilpasning å være to lærere i klassen for bedre å kunne hjelpe den enkelte, men det kan også være tilpasning å dele klasser, ta ut grupper osv. Tilpasning av undervisningen er helt nødvendig for å lykkes med inkludering. Men skoler kan også velge tilpasningsformer som ikke virker inkluderende ved at elever for eksempel til stadighet blir tatt ut av fellesskapet.

Oppbyggingen av boka

Første del av boka drøfter begrepene den bygger på. I del to finnes en beskrivelse av fasene i arbeidet med skolevurdering og skoleutvikling med støtte i *Inkluderingshåndboka*. Det er vedlagt eksempler på materiell som skoler har brukt under arbeidet. Den tredje og største delen av boka er en «inkluderingsindeks», eller en operasjonalisering av hva inkludering vil si. Her presenteres tre hovedområder for skoleutviklingsarbeidet:



Figur 1: Tre hovedområder i utviklingsarbeidet.

Hovedområde A) Utvikle en inkluderende skolekultur

Dette hovedområdet dreier seg om å skape et samarbeidende og stimulerende fellesskap der alle er verdsatt og kan yte sitt beste. De inkluderende verdiene må være felles og tydelige.

Hovedområde B) Utvikle inkluderende strategier

Under dette hovedområdet er siktemålet å sikre at prinsippet om inkludering er selve kjernen i skolens organisasjon, i planlegging og rutiner osv.

Hovedområde C) Utvikle inkluderende praksis

Dette hovedområdet handler om å sikre at den inkluderende skolekulturen og strategiene virkelig får konsekvenser for skolens praksis både i og utenfor klasserommet. De tilgjengelige ressursene må ses samlet i forhold til det overordnede målet om å bedre muligheter for læring og deltakelse for alle. Skillet mellom disse tre hovedområdene er kunstig fordi de hele tiden vil gripe inn i hverandre, men i boka prøver en likevel å se på dem hver for seg.

Hva er tegn på at skolen er inkluderende? Boka har svart på dette gjennom en rekke indikatorer i form av korte konstateringer av hvordan det vil være hvis skolen er inkluderende. Disse er gruppert innenfor de tre hovedområdene. I alt er det 44 slike indikatorer. Her er noen eksempler:

- Fra hovedområde A, kultur: Alle føler seg velkommen på skolen.
- Fra hovedområde B, strategier: Mobbing er redusert til et minimum.
- Fra hovedområde C, praksis: Støtte til elever fra språklige minoriteter er innarbeidet i en helhetlig inkluderingstenkning.

For hver indikator er det konkrete spørsmål som illustrerer innholdet i indikatoren. Boka gjør rede for hvordan utvalgte indikatorer og spørsmål kan brukes i vurderingsarbeidet på skolen. Skolene har kanskje også sine egne formuleringer å føye til. Nedenfor er et eksempel på en indikator – «Atferden i klasserommet er basert på gjensidig respekt» - med tilhørende spørsmål.

Hovedområde C: Utvikle inkluderende praksis	
Indikator C.1.7 Atferden i klasserommet er basert på gjensidig respekt	
<i>i</i>	Legges det vekt på at elevene skal lære selvdisiplin?
<i>ii</i>	Hjelper de tilsatte hverandre til å være bestemte uten å være sinte?
<i>iii</i>	Drøfter de tilsatte sine erfaringer med manglende motivasjon og utfordrende atferd, slik at de kan bli flinkere til å takle slik atferd?
<i>iv</i>	Er regler og rutiner i klasserommet konsekvente og tydelige?
<i>v</i>	Blir elevene tatt med på råd når det gjelder å løse problem i klasserommet?
<i>vi</i>	Er elevene med og lager regler for atferden i klasserommet?
<i>vii</i>	Blir eleven spurt om hvordan de mener klasse miljøet kan bli bedre?
<i>viii</i>	Blir elevene spurt om hva som skal til for at de skal bli mer læringsmotivert?
<i>ix</i>	Hvis det er flere tilsatte til stede i klasserommet, tar de da et felles ansvar for at undervisningen skal gå smidig for seg?
<i>x</i>	Er det klare prosedyrer som både tilsatte og elever er inneforstått med, for hvordan en skal reagere overfor utfordrende atferd?
<i>xi</i>	Er både tilsatte og elever inneforstått med at det er urettferdig at guttene skal få mer oppmerksomhet enn jentene?
<i>xii</i>	<i>Plass for egne spørsmål</i>

Prinsippene bak boka

Når Stacey drøfter kunnskapsutvikling i organisasjoner, legger han vekt på at ny kunnskap skapes i de tilsattes samtale rundt sine ordinære aktiviteter i det daglige arbeidet: «... it is in the ongoing communicative interaction between everyone in an organization, and with people in other organizations, that learning occurs and knowledge arises» (Stacey 2001:234). *Inkluderingshåndboka* bygger på den samme forestillingen når det gjelder skolevurderingsarbeidet: At læring og forandring i mindre grad tilføres utenfra, men at utvikling og fornyelse skapes i interaksjon mellom dem som tilhører organisasjonen. I skolen vil det være elevene, de foresatte og de tilsatte. Alle disse vet

noe om skolen, alle har sin teori om hvorfor ting er som de er, men denne kunnskapen er til liten nytte fordi den er spredt: «En viktig antakelse i *Inkluderingshåndboka* er at enkeltpersoner i skolemiljøet har mye kunnskap om skolen, men så lenge denne kunnskapen ikke er felleseie, får den ingen betydning for skoleutviklingen» (Booth og Ainscow 2001:8). Gjennom arbeidet med boka skal alle de berørte drøfte seg fram til størst mulig felles oppfatning av hvordan skolen er, og hvordan den bør endres. Boka er slik lagt opp at organisasjonen blir utfordret til å se kritisk på sin ordinære drift med tanke på hva som kan være hindringer for læring og deltakelse. Boka sier ikke hvordan det skal bli, eller hva som skal gjøres. Det blir opp til den enkelte skole når de har drøftet seg gjennom sin egen virksomhet.

Arbeidet med indikatorer og spørsmål utfordrer skolesamfunnets forestillinger om læring og syn på elever og skole. Senge (1991) kaller slike forestillinger mentale modeller og hevder at de styrer vår atferd. Med referanse til Argyris kaller Senge dem våre teorier-i-bruk (Senge 1991 s. 178). Det er de ubevisste, ikke uttrykte modellene som er farlige og kan være til hinder for nødvendige endringer i et system dersom de ikke blir bearbeidet gjennom åpne dialoger.

Arbeidsgangen

Når det gjelder gangen i arbeidet, kan *Inkluderingshåndboka* fungere som kokebok for de skolene som ønsker å følge oppskriften. Det er likevel ingen forutsetning at en følger bokas anvisninger slavisk. Ønsker skoler en annen arbeidsmåte, kan boka brukes fritt, for eksempel som en idébank. Forfatterne av boka går ut fra at skolene allerede er i gang med et mer eller mindre systematisk utviklingsarbeid som dette materialet kan supplere, eventuelt være et alternativ til. Figuren nedenfor viser fasene i arbeidet. Arbeidet med boka går ideelt sett over ett år, slik at det begynner om høsten og avsluttes om våren med at målene en er kommet fram til, innarbeides i skolens virksomhetsplan.

Fase 1. Sette i gang prosessen (2-3 mnd.)

Velge koordineringsgruppe
Forberedende arbeid i koordineringsgruppa
Forberede arbeidet med hele skolemiljøet

Fase 2. Kartlegge (4-5 mnd.)

Kartlegge de tilsattes kjennskap til skolen
Kartlegge elevenes kjennskap til skolen
Kartlegge andres kjennskap til skolen (foresatte, lokalsamfunnet)
Velge satsningsområder

Fase 3. Legge en inkluderende virksomhetsplan (2-3 mnd.)

Innlemme arbeidet med *Inkluderingshåndboka* i skolens virksomhetsplan
Planlegge tiltak innenfor satsningsområdene og innarbeide disse i skolens virksomhetsplan

Fase 4. Gjennomføre (hele tiden)

Sette tiltakene ut i livet
Holde motivasjonen oppe
Registrere forandringer

Fase 5. Vurdere prosessen (hele tiden)

Vurdere resultatene av tiltakene
Vurdere arbeidet med inkluderingsindeksen
Fortsette prosessen

Fig. 2: Skolevurdering/skoleutvikling ved hjelp av *Inkluderingshåndboka*:
Gangen i arbeidet.

3. UNDERSØKELSE AV ERFARINGENE MED INKLUDERINGSHÅNDBOKA I LILLEHAMMER KOMMUNE

Inkluderende skoleutvikling i Lillehammer kommune

Lillehammer kommune har i alt 13 grunnskoler med i alt vel 3000 elever. Det er tre skoler på ungdomstrinnet og 10 barneskoler. Sykehusundervisningen er også en egen skoleenhet. Størrelsen på skolene varierer fra under 30 elever til ca. 400. Kommunen har en egen kommunal skoleadministrasjon med skolesjef, selv om det på andre områder i kommunen er en tonivåmodell for styring.

Flere av skolene har lang erfaring i systematisk arbeid med skolevurdering og skoleutvikling, bl.a. Søre Ål (Moen og Engen 2002). På Åretta ungdomsskole har hele kollegiet deltatt i videreutdanning i skoleutvikling. I 2005 ble Åretta demonstrasjonsskole. Hammartun barneskole er såkalt fokusskole, etablert i samarbeid med Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). Fokusskoler er skoler som skal være mønsterskoler for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen. Alle skolelederne har deltatt i kompetansegivende videreutdanning i ledelse og skoleutvikling i regi av Høgskolen i Lillehammer.

Høsten 2003 valgte den kommunale skoleledelsen sammen med rektorene å satse på *Inkluderingshåndboka* som et fundament for

utviklingsarbeidet på alle skolene. Ett av seks satsingsområder i strategiplanen for 2000-2003 var: «Tilpasset opplæring, med fokusforskyving fra undervisning til læring og med kritisk blikk på skolen som inkluderende organisasjon.» Man ville som del av dette implementere den systemrettede tenkningen fra Samtak², het det i planen. Bl. a. i forbindelse med Samtak sentralt og lokalt var det blitt holdt en del foredrag om *Inkluderingshåndboka*. På denne måten var materialet gjort kjent, også for representanter for Lillehammer kommune, noe som trolig ligger til grunn når det ble vedtatt at samtlige skoler i kommunen skulle bruke *Inkluderingshåndboka*. Det er erfaringene som her ble gjort, vi ville undersøke.

Mål og metoder i undersøkelsen

Prosjektets hovedmål og delmål

Hovedmål: Kartlegge om og i hvilken grad *Inkluderingshåndboka* fungerer som et hjelpemiddel i arbeidet med vurdering og utvikling av inkluderende skoler

Delmål 1: Kartlegge og analysere hvordan *Inkluderingshåndboka* fungerer som prosessverktøy i grunnskolene i en kommune (prosessvurdering)

Aktuelle spørsmål i tilknytning til delmål 1:

- Hvordan opplever de tilsatte at materialet fungerer?
- Hva er deres holdninger til og engasjement i arbeidet med boka?
- I hvilken grad deltar foresatte, elever og eventuelt personer utenfra i arbeidet, og hvilken innflytelse får de?
- Hvilke barrierer støter skolene på i dette arbeidet?

² Samtak er betegnelsen på et treårig kompetanseutviklingsprogram for skoleledere og PPT innenfor områdene sosiale og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker, sammensatte lærevansker og systemrettet arbeid (Lie m.fl. 2003).

- Samarbeider skolene, og hva fører eventuelt samarbeidet til?
- Hvilken rolle spiller skolekontoret og andre mulige samarbeidspartnere?

Delmål 2: Kartlegge om arbeidet med *Inkluderingshåndboka* fører til forandringer i skolene (produktvurdering)

Aktuelle spørsmål i tilknytning til delmål 2:

- Opplever de tilsatte at undervisningen blir mer inkluderende og tilpasset, og hva gjør de eventuelt annerledes?
- Opplever elevene forandringer, og hvilke forandringer registrerer de eventuelt?
- Opplever de foresatte forandringer, og hvilke forandringer registrerer de eventuelt?
- Fører arbeidet med *Inkluderingshåndboka* til endringer av mål og tiltak i skolens plandokumenter?

Delmål 3: Ut fra funnene under delmål 1 og 2 vurdere sammenhengen mellom prosess og produkt

Aktuelle spørsmål knyttet til delmål 3:

- Hvilken betydning har det hvordan arbeidet blir organisert på skolene?
- Hvilken betydning har det hvordan kartleggingen på skolene blir gjennomført?

Delmål 4: Sammenligne disse skolenes erfaringer med andre skolars erfaringer med det samme materialet.

Aktuelle spørsmål knyttet til delmål 4:

- Hvilke suksessfaktorer kan identifiseres på skoler som lykkes?

- Hvilke trekk i prosessen kan identifiseres ved skoler som lykkes i mindre grad?

Delmål 5: Hvis det ligger til rette for det, vil vi gjøre erfaringer med en partnerskapsmodell for skoleutvikling mellom grunnskoler og høyskoler.

Gjennom et slikt samarbeid med skolene om skolevurdering og skoleutvikling så vi muligheten til å høste erfaringer angående avtaler mellom høyskole og grunnskole der hensikten er å støtte skolene i arbeidet med å utvikle sin pedagogiske praksis. Eksempel på støtte kan være bidrag til å etablere en felles faglig språkbruk på skolen (Ainscow 2003). Ulike partnerskapsmodeller kan tenkes for samarbeid av denne typen; vi ville her kanskje kunne gjøre erfaringer med én.

Pga. reduserte bevilgninger til prosjektet har ikke alle delmål kunnet bli oppfylt like godt, jf. kapittel 5.

Metoder

I dette prosjektet ønsket vi altså å følge og vurdere prosessene i skolene knyttet til bruk av *Inkluderingshåndboka* og resultatene disse gir. Vi ville hovedsakelig basere oss på informantenes rapporteringer. Vi hadde ikke til hensikt å foreta egen kartlegging av faktiske endringer i skolenes praksis, da dette forutsetter andre og mer ressurskrevende undersøkelser som det ikke var rammer for her.

Både elevenes, de tilsattes, de foresattes og eventuelle andre implisertes erfaringer var aktuelle å kartlegge. Spørreskjema, som kunne ha vært en aktuell metode for å få fram slik informasjon, ble ikke valgt. Gjennom en kvalitativ tilnærming ønsket vi heller å fram nyansene ved å gi aktørene større rom for innflytelse på det materialet som innhentes. Dessuten vet vi erfaringsmessig – og dette har vi fått bekreftet fra Lillehammer skolekontor – at mange skoler har nådd et metningspunkt i forhold til spørreskjema-undersøkelser. Mange skoler hadde for øvrig selv benyttet spørreskjemaer i sitt interne kartleggingsarbeid med bruken av *Inkluderingshåndboka*.

Som metode valgte vi derfor intervju og innsamling av aktuelle dokumenter fra skolene. Det ble foretatt gruppeintervjuer av tilsatte, foresatte og andre aktører som hadde vært aktive i prosessen med *Inkluderingshåndboka*. Elever var det ikke ressurser til å ta med som førstehånds informanter i denne omgang, men resultater fra *Elevinspektørene* fra utvalgte skoler er brakt inn. Intervjuene er hovedsakelig gjennomført som gruppeintervju. En fordel med intervju i gruppe er at i tillegg til at mye informasjon blir effektivt formidlet, kan innsikt produseres underveis gjennom spontan samhandling, en innsikt som vanskelig kan oppnås gjennom andre metoder. En ulempe kan være at minoritetssynspunkter ikke så lett kommer fram (Brandth 1996).

I tillegg til intervjuer ville vi studere relevant skriftlig materiale fra informantene. En fordel med dokumenter som kilder er at de ikke har oppstått som et resultat av prosjektets behov og dermed er upåvirket av disse (Merriam 1994). Det vi samlet inn, var planer på kommune-, skole- og trinnivå, i tillegg til dokumentasjon fra prosjekter og lignende. Yin (1994) minner om at slike planer og andre dokumenter er skrevet i en spesiell hensikt og for en spesiell målgruppe, og at de ikke må leses som beskrivelser av hva som faktisk har skjedd.

Informasjonsinnhenting foregikk for det meste i skoleåret 2004/2005. Intervjuer er foretatt på samtlige skoler³ og på skolekontoret med ulike aktørgrupper⁴. Gruppene på skolene besto av skolens ledelse samt lærerrepresentanter, representanter for andre ansatte og foreldrerepresentanter som hadde vært involvert i arbeidet med *Inkluderingshåndboka*, dvs. vært deltaker i koordineringsgruppa. Det var ikke alltid at alle deltakergrupper var representert i møtet med oss. Intervjuene var semistrukturerte slik at respondentene fikk anledning til å utdype svarene og komme med annen informasjon

³ 13 skoler samt sykehusundervisningen.

⁴ Tre av intervjuene er med enkeltpersoner fra skolene.

enn det vi spurte direkte om. Den vedlagte intervjuguiden gjelder skoleintervjuene og bygger på spørsmålene vi hadde formulert i tilknytning til delmål 1 og 2 med prosjektet (vedlegg 1).

Vi fikk også tilgang til resultatene av en kort rundspørring som skolekontoret gjorde i desember 2005 for å finne ut om skolene fortsatt jobbet med *Inkluderingshåndboka*. Spørsmålene var:

1. Vi jobber med *Inkluderingshåndboka*. Ja /Nei.
2. Hvis nei, kort om hvorfor ikke.
3. Hvis ja: Hvor ofte er det møter? Hvem er involvert? Synes du at dette er verdt innsatsen?

Resultater

Rapporteringen nedenfor er basert på

- intervjuer på skolene
- intervju med ansatte på skolekontoret
- analyse av dokumenter
- skolekontorets rundspørring
- *Elevinspektørene*

Når det gjelder innhentede dokumenter, så forelå det på kommunenivå plan for arbeidet med *Inkluderingshåndboka* (se nedenfor), strategiplan for Lillehammerskolene 2000-2003 og 2005-2008 samt kompetanseplan for Lillehammerskolen 2005-2008. Nedenfor er en liste over typer dokumenter vi innhentet fra skolenivået:

- virksomhetsplaner
- utviklingsplaner
- handlingsplaner mot mobbing
- ukeplaner
- trinnplaner
- halvårsplaner
- studie- og lekseplaner
- plan for samarbeidet skole-hjem
- retningslinjer for temahefte og planbok
- plan for grunnskoleuka
- referater fra møter angående arbeidet med *Inkluderingshåndboka*

- skolenes egne undersøkelser i forbindelse med *Inkluderingshåndboka*

De fleste av dokumentene er på papir, men noen er nettbaserte. Dokumentsamlingen er ikke komplett, det fantes også relevante dokumenter som vi av ulike grunner ikke har fått innhentet. Dokumentene er dessuten høyst uensartet, selv om det meste utgjøres av ulike typer planer. For eksempel kan virksomhetsplanen på én skole omfatte flere av de andre nevnte plantypene, mens det på en annen skole foreligger som flere forskjellige plandokumenter. Enkelte skoler har ikke virksomhetsplan i det hele tatt.

I tråd med *Inkluderingsbokas* anbefalinger (jf. fig. 2) satte skolekontoret høsten 2003 opp en oversikt med veiledende tidsplan for arbeidet med boka i Lillehammer, se nedenfor. Dette skjedde etter et møte i rektorgruppa der det hadde blitt orientert om boka og man var blitt enige i dette forumet om å ta den i bruk. I kommunens plan inngikk en felles «kick-off» i Store Maihaugsal for alle tilsatte i skolene 30.okt. Også foreldre var invitert til denne samlingen, selv om relativt få deltok. På kick-off-en presenterte Marit Strømstad inkluderingsstanken og *Inkluderingshåndboka*.

Veiledende tidsplan for arbeidet med Inkluderingshåndboka Lillehammer kommune

Aktivitet	Ansvar	Frist
Oppnevne koordineringsgruppe	Rektor/plangruppa	Snarest
Melding til skolekontoret om hvem som sitter i koordineringsgruppa, møteplan for gruppa, og plan for møter i samlet personale der <i>Inkluderingshåndboka</i> skal være tema	Leder for koordinerings-gruppa	24.september 2003
Samling/kick off. For Koordineringsgruppa, personalet ved skolen, foreldre og andre interesserte.	Skolekontoret	Torsdag 30. oktober i Store Maihaugsal med Marit Strømstad fra kl 13.00-16.00.
Fase 1: Koordineringsgruppa setter seg inn i og viderefremidler til hele personalet de sentrale begrepene i <i>Inkluderingshåndboka</i> : Tilpasset opplæring Hindringer for læring og deltakelse Inkludering	Koordineringsgruppa	Utgangen av november 03.
Fase 2: Kartlegging av: De ansattes kjennskap til skolen Elevenes kjennskap til skolen Andres (foreldre, lokal-samfunn) kjennskap til skolen Velge satsningsområder	Koordineringsgruppa	Utgangen av april 04.
Fase 3: Legge en inkluderende virksomhetsplan. Planlegge tiltak innenfor satsningsområdene og innarbeide disse i skolens virksomhetsplan Virksomhetsplanen sendes skolekontoret	Rektor/plangruppa/ koordinerings-gruppa.	31.august 2004
Fase 4: Sette tiltakene ut i livet Holde motivasjonen oppe Registrere forandringer	Rektor/plangruppa/ koordinerings-gruppa	Løpende
Fase 5: Vurdere resultatene av tiltakene Vurdere arbeidet med inkluderingsindeksen Fortsette prosessen	Rektor/plangruppa/ koordinerings-gruppa	Løpende

Hvor mange brukte boka?

I intervjuene oppgir 11 av 13 skoler å ha brukt *Inkluderingshåndboka* og å ha opprettet koordineringsgrupper for arbeidet. I dette tallet er alle barneskolene og en av ungdomsskolene med. De to andre ungdomsskolene har ikke brukt boka. 9 skoler opprettet koordineringsgrupper særskilt for arbeidet med *Inkluderingshåndboka*, mens koordineringsgruppa på én skole var sammenfallende med komitéen for grunnskoleuka og på en annen skole med samarbeidsutvalget. Én skole sier at gruppa ikke fungerte, og to skoler sier at de brukte boka lite. Sykehusundervisningen brukte ikke boka aktivt.

Hvem deltok i arbeidet med boka rundt om på skolene? Alle koordineringsgrupper hadde både lærere og foreldre med, og de fleste også andre tilsatte. Bare ungdomsskolen hadde elever med. En barneskole forsøkte også å ha elever med i starten, men syntes det ble for vanskelig. Representanter fra PP-kontoret var oppnevnt til alle skolenes koordineringsgrupper – en til hver skole. De var ifølge skolekontoret tiltenkt en rolle både som støtteperson og kritisk venn. Ca. halvparten av skolene sier at de PP-ansatte ikke møtte på møtene i koordineringsgruppa. Bare på ett av våre møter på skolene deltok en PPT-ansatt.

Ca. et år etter våre intervjuer på skolene – og vel to år etter starten på arbeidet med *Inkluderingshåndboka* – oppgir 2 av 12 til skolekontoret at de fortsatt aktivt bruker boka. 4 sier at de ikke bruker den, men to av disse har tatt inn noe fra boka i virksomheten. Resten, dvs. halvparten, sier at boka er implementert i virksomhetsplanen eller at den er inkludert i teamenes arbeid og lignende, selv om den ikke aktivt brukes nå. For 10 av de 12 skolene som svarte, har altså boka på en eller annen måte satt spor etter seg, ifølge tilbakemeldingene til skolekontoret.

Hva gjorde de?

Sentralt i skolevurderings- og skoleutviklingsarbeidet slik *Inkluderingshåndboka* beskriver det, er ei bredt sammensatt koordineringsgruppe. Skoleadministrasjonen anbefalte at koordineringsgruppa på den enkelte skole burde bestå av rektor,

representant fra plangruppa, spes.ped.ansvarlig, elever, foreldre, PPT og assistenter. Denne gruppa burde være oppnevnt før den felles kick-off-dagen. Skolekontoret ba om å få navn på medlemmene i gruppa og plan for arbeidet på skolen. 10 skoler leverte slike planer.

Skoleadministrasjonens egen koordineringsgruppe besto av to konsulenter som tok sikte på å avlegge alle skolene et besøk i løpet av høsten for å diskutere arbeidet med *Inkluderingshåndboka*. Dette ble også gjort.

Det framgår både av intervju rundene vi gjorde og av referater m.m. at noen koordineringsgrupper utviste stor aktivitet. Rekorden er sannsynligvis 32 møter fordelt på to skoleår. På to skoler ble også materialet diskutert i personalet uten at koordineringsgrupper var etablert. Men det vanligste var at først satte koordineringsgruppa seg inn i og diskuterte materialet på arbeidsmøter. Deretter ble gjerne undersøkelser blant foreldre og/eller tilsatte og elever foretatt. Rådsorganene kunne også være målgruppe for undersøkelsene. Selve undersøkelsene ble gjort på litt ulik måte, enten ved å bruke spørreskjemaer som er vedlagt *Inkluderingshåndboka*, eller å bruke indikatorer og spørsmål som er i selve boka. Enkelte steder ble materialet ikke brukt direkte, men tilpasset til situasjonen. Se eksempel på spørreskjema fra Jørstadmoen skole, vedlegg 2.

For noen kunne det innsamlede materialet bli overveldende; hva skulle de gjøre med all denne informasjonen? På én skole begrenset koordineringsgruppa det til å undersøke forhold rundt én indikator for henholdsvis foresatte, tilsatte og elever.

- Foreldrene fikk alle spørsmålene knyttet til indikatoren «De tilsatte og de foresatte samarbeider», for eksempel «Har de foresatte ulike måter å engasjere seg i skolene på?».
- De tilsatte fikk indikatoren «De tilsatte og elevene behandler hverandre med respekt» med alle tilhørende spørsmål, for eksempel «Henvender alle de tilsatte seg til elevene på en høflig måte?».

- Elevrådet fikk seg forelagt indikatoren «Elevene hjelper hverandre» og de spørsmålene som fulgte med, for eksempel «Blir elevene oppmuntret til å hjelpe og støtte hverandre?»

En annen skole samlet også inn hovedtema fra hver av informantgruppene – elever, tilsatte og foresatte - gjennom sine undersøkelser. Tre hovedord kom ut av dette: Mobbing, respekt og læring. Dette ble fulgt opp med prioriterte satsningsområder. En tredje skole valgte fra starten å fokusere på skolens voksenmiljø.

På noen skoler ble i stor grad hele personalet – ikke bare koordineringsgruppa – involvert i arbeidet gjennom diskusjon i smågrupper om ulike tema. Her er temaer til gruppediskusjoner i personalet på én skole framkommet i drøftinger ut fra *Inkluderingshåndboka*s materiale:

- Hilsing/elevenes tiltaleform/språkbruk.
- Er vi redde for å stille krav til elevene? Er arbeidsformene for de faglig sterke, mens oppgavene er tilpasset gjennomsnittet?
- Systematisk bruk av pensjonister (eller andre frivillige) i skolen vår.
- De skoleflinke!
- Planbok/mappevurdering.

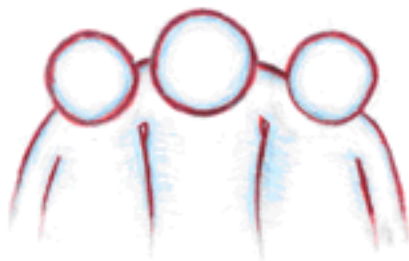
På en annen skole framkom mange ideer i personaldiskusjonene til å gjøre noe med indikatoren «Alle føler seg velkommen på skolen». Inngangspartiet på skolen må vise at det er en barneskole:

- Elevarbeider utstilles
- Skilting og nødvendig informasjon må være god
- Det må være et sted å vente hvis det er nødvendig
- Preget av oppbevaringsplass fjernes
- etc.

Én skole hadde et møte der Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU), lærerne og SFO-tilsatte deltok i diskusjonene og kom fram med konkrete forslag. Men å få alle i voksenmiljøet med kunne være en utfordring. For selv om alle koordineringsgruppene ble veldig engasjerte i starten, syntes de noen steder det ble vanskelig å få med resten av

kollegene. På en stor skole løste de dette ved å introdusere arbeidet med *Inkluderingshåndboka* for alle ansatte gjennom et rollespill som het «Jeg vil ikke ha slike elever i klassen min». Dette førte til en aktiv diskusjon i grupper. På en annen skole snakket medlemmene av koordineringsgruppa om betydningen av å selge budskapet inn i kollegiet gjennom noen som brant spesielt for saken; dét hadde fungert godt hos dem. En tredje skole organiserte samtalegrupper på tvers av team, og brukte 8 økter av fellestida til temaer knyttet til inkludering: Dette var noe av det viktigste vi gjorde, sa de.

På flere skoler samarbeidet elever, tilsatte og foresatte gjennom FAU om satsningen på inkludering. Grunnskoleuka høsten 2003 er et eksempel på det. Temaet var «Ingen utenfor» (se vedlegg 2). Alle skolene koordinert av skolekontoret slo seg sammen om et storstilt arrangement på idrettsplassen midt i byen, se bildene nedenfor. Tanken stammet fra en idédugnad i rektorkollegiet: «Ingen utenfor» må visualiseres! Det må sees at alle elevene i Lillehammer er med! En konkurranse om logo ble utlyst og en sjuendeklassing fra Søre Ål vant med denne logoen:



Egne T-skjorter med logoen, egne sanger og egen avis laget av 10. klasse på Hammartun ble trykket opp, se vedlegg 2.

Her er et eksempel på hva elevene skrev i avisen:

INGEN UTENFOR

Ingen skal være utenfor,
Hvis du ser noen bli holdt utenfor skal du spørre
"Vil du være med å leke?"
Men hvis du ikke helt forstår
hvorfør hun skal bry seg om deg nå
Så vær takknemlig og svar ja eller nei

Mari 6. kl. Buvollen

Logoen og sangen var sentrale på samlingen. Pressen var til stede på Sportsplassen, og her er et par bilder fra avisen:



Foto: Gudbrandsdølen /Dagningen.

Ved samme anledning var det elevene som holdt tale:

INGEN UTENFOR

Appell fra Stine og Simen 10.november 2003

(«Ingen utafør»-sangen har nettopp blitt avsungen)

- Det går an!
- - ?
- Det går an at alle kan føle seg innafør! Se bare her! (ser utover Sportsplassen og viser med en håndbevegelse)
- Nei, her er ingen uttafor!
- Ja, men DET er i dag!

VI VIL AT alle som går på skole i Lillehammer skal føle seg innafør

hele tiden!
hele året!
alle åra!

Noen tror det er de andre som er perfekte, men hva er det egentlig å være perfekt?

Alle skal ikke være like, men alle er likeverdige !!

Vær litt kul, hils på dem du møter
Vær litt gal, smil til en du ikke kjenner!
Vær litt grei, si noe hyggelig
Vær litt modig, si fra om du ser noe du ikke liker
Husk at noen kan føle seg uttafor selv om det ikke synes!

Ta sjansen, slipp dem innafør!

En skole et stykke fra sentrum, Vingar, hadde også et stort eget arrangement i grunnskoleuka med samme tema – «Ingen utenfor». De sendte blant annet opp værballonger med hilsninger fra klassene på skolen. Alle klassene hadde også opptreden i grendehuset.

Som begynnelse på inkluderingsprosjektet på egen skole – utenom grunnskoleuka – valgte den ene ungdomsskolen som deltok, Smestad, en fellesstart med fallskjermlek for alle elevene. Det å gjøre noe

sammen – være inkludert – ble satt i fokus. Elevene på denne skolen var med på felles møte med foreldre og lærere, og de var også representert i koordineringsgruppa. Se vedlegg 4.

Hvordan fungerte materialet?

Indikatorene har vært nyttige og har ført til mange fine diskusjoner, sies det på mange skoler. Også verdien av de detaljerte spørsmålene trekkes fram. «Boka var god – den var alfa og omega for prosessen», som en sa det. Vel å merke for koordineringsgruppene, ikke for hele staben, føyde han til. Men noen syntes det var vanskelig å helt skjønne bruken av indikatorene. Koordineringsgruppene fungerte flere steder i starten som studiegrupper med avtalte «hjemmelekser» slik som boka anbefaler, inntil de hadde satt seg inn i stoffet. Flere har rapportert at de syntes terskelen var litt høy for å komme inn i materialet. Selv om engasjementet var meget stort i utgangspunktet, ble det vanskelig å dra ut noe helhetlig, meldes det fra koordineringsgruppa ved en skole: «Vi fikk ikke satt oss ordentlig inn i det. Kokeboka ble for vanskelig». Noen ga opp, men de som først satte seg inn i boka, melder om godt utbytte. Vel to år etter de startet med boka mener et flertall av skolene at de har hatt nytte av materialet, men bare to sier aktivt at det har vært verdt innsatsen.

I intervjuene kom det også fram synspunkter på at det er bedre i skoleutviklingsarbeidet å formulere spørsmål selv enn å bruke et ferdig materiale slik som *Inkluderingshåndboka*. En skole som ikke hadde brukt materialet, hevdet dette. En foreldrerepresentant i en koordineringsgruppe mente at det ville ha blitt større engasjement hvis man hadde stilt spørsmålene selv. Andre argumenterte med at det var viktig med innspill utenfra nettopp for å få stilt spørsmål man ikke hadde tenkt på selv. Dessuten blir utviklingsarbeidet mer effektivt når det er strukturert, hevdet noen. Men vi må ha retten til å gjøre det på vår måte, som en rektor sa. Noen skoler fant da også fram hva de syntes var meningsfull bruk av deler av materialet inn i det de holdt på med fra før.

Det var flere skoler som allerede holdt på med skoleutvikling som de så på som inkluderende. For eksempel var en skole var i gang

med et eget skolevurderingsprosjekt fra før som bl.a. omfattet et kritisk venn-prosjekt i samarbeid med to andre skoler. En annen skole brukte *Håndbok i klasseledelse* «men ble nå pålagt å bruke *Inkluderingshåndboka*». Disse to håndbøkene ble opplevd som ganske like. En skole som har hatt læringsmiljø som satsningsområde fra 1998 sa det slik: «Vi kunne også sagt at det vi drev med fra før, var inkludering, så vi ikke behøvde». Men de sa det ikke, og valgte å gå inn i materialet for å finne videre utviklingspotensiale. En av ungdomsskolene som derimot valgte ikke å bruke boka sa nettopp dette – at de allerede drev med inkludering og derfor ikke behøvde delta. En annen ungdomsskole skrev:

Årsak til at vi ikke har gått inn i boka og følger den og dens opplegg er at vi da boka kom, allerede var i gang med dette arbeidet etter en noe annen modell. Vi gikk gjennom *Inkluderingshåndboka* og vurderte hvordan vi kunne ta den inn i det allerede startede arbeidet. I denne gjennomgangen hentet vi ut ideer som vi flettet inn i vårt eget opplegg.

Eksternt samarbeid og veiledning

I hvilken grad samarbeidet skolene om iverksettingen av *Inkluderingshåndboka*s anbefalinger? Rektorene på sju små barneskoler i kommunen har et eget nettverk. Innenfor dette har noen ytt konkret hjelp til andre av skolene angående *Inkluderingshåndboka*. Dette vurderer de impliserte skolene som positivt. Ingen andre skoler oppgir å ha samarbeidet under prosessen.

Fikk skolene på annen måte ekstern støtte og veiledning underveis? Skolekontoret var rundt på alle skolene i starten av arbeidet for å støtte skolene i denne fasen, noe mange skoler uttrykte at de var glade for. Men flere har savnet oppfølging senere i prosessen. En PPT-ansatt var oppnevnt for hver skole for å ha en støttefunksjon. Noen skoler oppgir at de har hatt god hjelp fra PPT, mens flere sier at PPT deltok lite eller ikke i det hele tatt.

Hva hindrer – hva fremmer?

Hvilke hindringer ligger i veien for en vellykket gjennomføring av inkluderingsprosjektet?

Dette spurte vi skolene om. Vi har tidligere nevnt hindringer som kunne ligge i selve materialet. Nedenfor har vi gruppert andre typer hindringsfaktorer som er nevnt av flere av skolene. Vi nevner også eksempler på hva skoler har gjort for å overkomme hindringene.

- *Finne tid*

Å finne felles tid til arbeidet i koordineringsgruppa var et problem mange steder. For eksempel måtte assistentene være til stede på SFO når lærerne hadde møtetid, slik at det ble vanskelig for dem å delta i samarbeidet. Generelt sett opplevde mange at det var for lite tid til alt «utenom»; den vanlige driften tar all tilgjengelig tid. Det nye avtaleverket om arbeidstid kunne også være en hindring, selv om skolenes bundne fellestid var fra 33 til 36,5 t/u. Noen skoler lyktes bra i øremerking av fellestid til å arbeide med *Inkluderingshåndboka* etter intensjonene og hadde god oppslutning om dette. For dem var øyensynlig ikke tid noe tema; de bare fant tid.

- *Det skjer så mye annet*

Store endringskrav til skolen kom omtrent samtidig som inkluderingsprosjektet skulle starte. Det gjaldt særlig kravet om inndeling i basisgrupper. Innføring av nasjonale prøver var et annet krav fra sentrale skolemyndigheter som tok mye av lærernes oppmerksomhet. I tillegg kommer utviklingsprosjekter som er initiert av kommunen samt prosjekter på egen og evt. samarbeidende skoler. En rektor sa at han ønsket seg to års fritak fra alle prosjekter slik at han fikk konsentrert seg om skolens behov. En annen sa at lærerne er utslitt, de orker ikke mer nytt. Av pågående andre og delvis overlappende prosjekter rundt om på skolene registrerte vi LØFT⁵, Fysak (fysisk aktivitet), Connect, Håndbok i klasseledelse, ART (Aggression Reduce Treatment), Ikke mobb kameraten min, Nulltoleranse for mobbing, MOT og Steg for steg. Dessuten var alle rektorene engasjert i videreutdanning i skoleutvikling.

⁵LØFT står for «løsningsfokusert tilnærming».

På en skole der vi ikke hørte klager på alt som foregikk og der de syntes de hadde tid nok, var rektor opptatt av å skjære igjennom og ta ut de delene som var aktuelle i deres situasjon, ifølge rektor selv. På denne skolen var arbeidet med *Inkluderingshåndboka* ivaretatt ved at leder for koordineringsgruppa fikk en liten ressurs til å arbeide med dette.

For noen var det ikke helt liketil å finne koordineringsgruppas plass organisatorisk sett i forhold til alt som ellers skjedde på skolen, for eksempel i forhold til plangruppe og team. Flere organ arbeidet med overlappende temaer, og tilstrekkelig avklaring og arbeidsfordeling var ikke foretatt. En fare som også ble nevnt var at arbeidet med *Inkluderingshåndboka* kunne bli helt isolert fra alt annet som foregikk.

- *Lærerne må ha eierforhold til prosjektet*

La oss ta et eksempel: Én skole sa at de hadde fått opparbeidet eiendom til prosjektet nulltoleranse for mobbing, men så... underforstått, da var det ikke behov for mer, eller kapasitet til mer, når det dukket opp et nytt prosjekt som gjaldt inkludering. Bruken av *Inkluderingshåndboka* opplevdes av de fleste skolene som noe skolekontoret bestemte og som de ble pålagt. Men det at det følte pålagt utenfra, var det ulike reaksjoner på, og ikke alle var negative. I én koordineringsgruppe sa de det slik: «I utgangspunktet var det ikke noe følt behov. Men vi så det som en innfallsvinkel til å drive skoleutvikling». Og da ble de engasjerte etter hvert. Noen framstilte seg selv som ildsjeler og framhevet – ut fra erfaring – at det var viktig for at resten skulle bli motivert. Noen lyktes også godt i få foreldrene (FAU) til å identifisere seg med arbeidet.

- *Skolekulturen*

Et par skoler nevnte hindringsfaktorer som hadde med kulturen på skolen å gjøre. Folk er redd for å få svar en ikke ønsker seg og oppdage ting en ikke vil vite, sa de på én skole, og derfor er det motstand mot den vurderingen som bruk av *Inkluderingshåndboka*

innebærer. For dårlig samarbeidskultur blant de tilsatte og også i forhold til foreldre ble nevnt: «Vi spiller hverandre ut istedenfor å være et team», som én lærer sa det. En rektor mente at det var en lite utviklet inkluderingskultur blant de voksne – det var for mange illojale og privatpraktiserende blant de tilsatte. Andre skoler som var kommet langt i arbeidet med *Inkluderingshåndboka* framhevet nettopp teamjobbing og åpenhet og et godt fellesskap ved skolen som medvirkende til at de arbeidet godt.

Hvilke grunnleggende verdier som gjelder og i hvilken grad tilsatte, foresatte og elever deler forståelse av disse verdiene, er del av kulturen på skolen. Forståelsen kan nedfelle seg i språkbruk og begrepsforståelse. La oss ta begrepet inkludering som ingen uttalte seg mot, men som ikke alle hadde fått drøftet tilstrekkelig hva de egentlig la i. Dermed ble det også uklart og vanskelig å iverksette i praksis.

Hvilke endringer skjedde?

Selv om skolene opplevde hindringer i arbeidet, fant mange likevel tid midt oppi alt som skjedde. De opparbeidet et tilstrekkelig eierforhold til prosjektet og fikk etablert et godt samarbeid mellom alle parter. Og det skjedde noe på mange av skolene. Registreringen nedenfor av endring i kjølvannet av arbeidet med *Inkluderingshåndboka* er bygd på rapportering fra deltakerne i skolemøtene og på hva som eventuelt har nedfelt seg i skolenes plandokumenter. Når det gjelder aktuelle dokumenter, er det som tidligere nevnt ikke alle skolene som har virksomhetsplaner eller utviklingsplaner: de valgte satsningsområder kommer til syne på andre måter enn gjennom slike plandokumenter.

I dette prosjektet har vi ikke innhentet førstehåndsdata fra elevene, men de fleste av skolene har selv gjort det i kartleggingsfasen. Men vi har dukket ned i *Elevinspektørene* for noen av skolene for på den måten å få tak i elevenes stemme. *Elevinspektørene* måler bl.a. trivsel, mobbing og motivasjon. Det er vanskelig å trekke klare konklusjoner ut av det som framkommer gjennom *Elevinspektørene*. De vi nedenfor kaller A-skolene, skårer noe høyere på undersøkelsen gjennomført

i 2004 enn B-skoler, mens det er mer jevnt i 2005. Det er derfor problematisk å se noen klar sammenheng mellom implementering av *Inkluderingshåndboka* og faktorer som måles i Elevinspektørene. Dette kan bety at effekten av tenkningen er kortvarig, hvis den ikke er skikkelig implementert, eller at effekten vil vises på lengre sikt, eller at den ikke i det hele tatt kan måles gjennom Elevinspektørene.

Et gjennomgående problem for oss som «evaluatorer» er å kunne fastslå med rimelig grad av sikkerhet hvilke endringer som har med *Inkluderingshåndboka* å gjøre, og hvilke som henger mest sammen med andre forhold. Gjennom intervjuene er det skolenes egne oppfatninger av årsak og virkning vi har registrert. I de skriftlige kildene (plandokumentene) har vi identifisert begreper og formuleringer som referer direkte til teksten i *Inkluderingshåndboka*. I det nedenstående er registrerte endringer gruppert i forhold til *Inkluderingshåndbokas* tre hovedområder – utvikle inkluderende skolekultur (A), utvikle inkluderende strategier (B) og utvikle inkluderende praksis (C).

• *A. Utvikle inkluderende skolekultur*

Som effekt av Inkluderingshåndbok-prosjektet nevner en skole at «endelig fikk vi tid til de pedagogiske drøftingene». Flere rektorer var inne på at forståelsen av inkludering er bedret og at de er blitt mer klar over hva som kjennetegner inkludering. Også begrepet tilpasset opplæring er bedre forstått blant lærerne, sa en rektor, – det ses ikke lenger på som bare spesialundervisning. «Tilpasset opplæring var noe av det først vi snakket om når det gjaldt *Inkluderingshåndboka*», sa rektor på en skole. Flere knyttet imidlertid inkludering ikke først og fremst til tilpasset opplæring, men til elevenes sosiale deltaking, jf. den store fellessatsningen i kommunen – «Ingen utenfor» – høsten 2003. Hit hører også det omfattende mobbeforebyggende arbeidet i mange skoler, jf. planarbeidet angående mobbing som er nevnt under pkt. B nedenfor. Hvilke språklige uttrykk som benyttes er også en del av håndbokas anliggende, og bokas uttrykk «hindringer for læring og deltaking» i stedet for «særskilte behov» ble enkelte steder ofte spontant tatt i bruk av lærerne.

At nye tilsatte og nye elever skal tas ordentlig imot – dette var noe av det som kom opp gjennom arbeidet med *Inkluderingshåndboka*, og som vi kanskje ellers ikke ville ha tenkt godt nok igjennom, så de på én skole. Skoler rapporterer også om andre endringer i det sosiale miljøet: Det er blitt bedre klasse- og skolemiljø gjennom bedret inkluderingsforståelse. Det sosiale miljøet blant elevene er bedre, fordi de kjenner flere. Det er lagt vekt på at de voksne hilser, ikke bare elevene. Vi vil også føye til at enkelte steder er nye samarbeidskonstellasjoner mellom lærere, andre tilsatte, foresatte og elever utviklet.

Buvollen skole som har inkludering som ett av fire satsningsområder i 2005, har følgende velkomst på hjemmesida si:

«DEN INKLUDERENDE SKOLE»

«**Kjært barn har mange navn**»

Vi er mange som kjenner prinsippet om «En skole for alle» og «En likeverdig skole». I disse begrepene ligger det politiske kravet om at skolen skal være tilrettelagt for alle elever, uansett bosted, kjønn, etnisk opprinnelse, tros- eller livssyn, fysisk, sosial eller faglig funksjonsdyktighet.

Fokuseringen på «den inkluderende skolen» er en forsterking av den likeverdige skolen. Den inkluderende skolen forutsetter at alle tar et ansvar for hverandre. Læringsmiljøet blir styrket ved at alle samarbeider og viser tillit og respekt for hverandres egenart. Lillehammer kommune har vedtatt å bruke en slags «kokebok» – *Inkluderingshåndboka* som et redskap for arbeidet mot en inkluderende skole – for barn og voksne.

Elevenes læringsmiljø er sammensatt av skole, hjem og lokalmiljø. Elevrådet, FAU, samarbeidsutvalget og skolens ansatte har startet opp arbeidet fra sine ståsted.

• *B. Utvikle inkluderende strategier*

Under dette punktet vil vi ta inn eksempler på det som nedfelte seg i skolens planer etter arbeidet med *Inkluderingshåndboka*. Kommunens strategiplan har som vi så, formulert 'Tilpasset

opplæring i en inkluderende skole' som sitt overordnede mål. Det er fem av skolene vi har sett ferdig formulerte planer for. Sporene etter å ha arbeidet med inkludering som tema viste seg både i overordnede formuleringer og i de konkrete tiltakene som ble foreslått. «Aktiv og inkluderende skole med utfordringer for alle» – dette var visjonen som ble utformet på Jørstadmoen skole. Røyslimoen skole hadde også gjort undersøkelser både blant tilsatte, foresatte og elever, og de endte ut med mobbing, respekt og læring som prioriterte satsningsområder i utviklingsarbeidet.

Smestad ungdomsskole har inkludering som ett av fire satsningsområder i sin utviklingsplan. Dette gjelder spesielt 9. trinn. Under dette området er en rekke tiltak som omhandler sosial inkludering og samarbeid, for eksempel elevsamtaler. Etter resultat fra spørreundersøkelse blant både elever, foresatte og tilsatte, valgte én barneskole i sin utviklingsplan å satse på å skape inkluderende skolekultur, bl.a. gjennom å følge opp arbeidet mot mobbing. Connect-prosjektet ble også koblet inn her. En annen skole skulle forresten også revidere mobbeplanen etter den nye undersøkelsen som var gjort blant elever og foreldre. Det andre hovedområdet i planen til den nevnte skolen, lånte også en formulering fra *Inkluderingshåndboka* som omhandlet tilrettelegging for mangfoldet. Her ble bl.a. mappemetodikk og planbok nevnt som konkrete tiltak.

Satsingsområdet for læringsmiljøet på Søre Ål skole, som for øvrig i flere år hadde hatt fokus nettopp på læringsmiljøet, lød nå: «Skape en skole for alle, med et inkluderende og godt læringsmiljø: med plass for alle og blick for den enkelte». En rekke kjennetegn for et slikt miljø ble satt opp, for eksempel:

- alle elevene blir sett og snakket med hver dag
- elevene kan samarbeide og jobbe selvstendig
- elevene har noen å være sammen med
- det er en hyggelig tone mellom alle som er i skolemiljøet
- osv.

Tiltak for voksne og barn for å få til dette gode miljøet ble beskrevet. Vedlegg 5 beskriver satsingsområdet for læringsmiljøet på denne skolen i sin helhet.

En annen type tiltak som ble nevnt på «policy»-nivået, var iverksetting av systematisk kollegabasert veiledning.

• *C. Utvikle inkluderende praksis*

Bedring av den tilpassede opplæringen på ulike måter var en fellesnevner for de praksisendringene som ble nevnt, selv om vi ikke har fulgt skolene lenge nok til å få med så mye av gjennomføringsfasen. Men de mente for eksempel på én skole at den tilpassede opplæringen på småskoletrinnet allerede var blitt mye bedre. På en annen skole er opplæringstilpasningen videreutviklet gjennom bedre arbeidsplaner for elevene. For øvrig vil rimeligvis de planlagte tiltakene nevnt under pkt. B også etter hvert manifestere seg mer og mer i den pedagogiske praksisen. En skole skriver to år etter starten med boka: «Arbeidet har hjulpet oss både til å holde oppe fokus på inkludering, og til konkrete forslag til inkluderende tiltak. Vi synes klart at det har vært verdt innsatsen.»

To «skoleeksempler»

Til nå har vi omtalt observasjoner fra skolene samlet. Et funn i undersøkelsen er at forskjellen mellom de enkelte skolene var stor i måten de møtte og gjennomførte/ikke gjennomførte *Inkluderingshåndboka*s intensjoner på. I det følgende har vi på bakgrunn av innsamlede data fra flere skoler konstruert to «skoleeksempler» i hver sin ende av skalaen mht. anvendelse og utbytte av håndboka. NB: ingen enkeltskole svarer helt til disse to ytterpunktene.

En A-skole

Personalet på A-skolen uttrykker engasjement og interesse for prosjektet og for utviklingsarbeid generelt, noe som ses på som nødvendig for at skolen skal være i tråd med generelle endringer i samfunnet. A-skolene bruker sjelden mangel på tid som et argument for ikke å få til ting. Endringsbehovet blir sett på som utfordringer

og ikke som problemer. Teamarbeid oppleves som meningsfullt og inspirerende. Det oppleves positivt at det er enighet om noe de skal jobbe sammen om og at det jobbes systematisk etter en plan. A-skoleansatte uttrykker gjerne at de arbeider i team og deler kunnskap. De er avhengige av å arbeide sammen for å få til det de ønsker til elevenes beste, for eksempel i åpne landskap. Rektor/ledelse stiller store krav til de ansatte, dette oppleves positivt. Forventningene synes å være i samsvar med ressurser og andre muligheter. Dette inspirerer de ansatte til å yte maksimalt. Flere uttrykker at det er viktig at skolen har en fellesskapskultur. Vi kan si A-skolen kjennetegnes ved at det er en skole som er opptatt av endring og vilje til omstilling og nytenkning.

Ved A-skolen uttrykkes det sterkt at ledelsen er helt avgjørende for å lykkes med utviklingsarbeid. Det handler om motivasjon, men ikke minst god planlegging og struktur. Det uttrykkes at det er viktig at ledelsen prioriterer og er ledende i arbeidet. Miljøet arbeider med avklaringer i forhold til begreper og områder man ønsket å fokusere på, slik at alle vet hva det handlet om og hadde et eierforhold til temaet.

A-skolene er vant til å arbeide systematisk med utviklingsprosjekter og ser på dette som en naturlig del av skolehverdagen. Men de kan også uttrykke en viss trøtthet i forhold til at det er mye hele tiden. Det blir på ulike måter uttrykt at kunnskapsdeling blant lærerne er en naturlig del av arbeidet gjennom at de jobber i team, arbeider på tvers av trinn, har mange fellesprosjekter for hele skolen, gjerne også i samarbeid med foreldrene. Flere arbeider med systematisk evaluering av arbeidet der både lærere, elever og foreldre er informanter. Samarbeid både innad og utad prioriteres høyt. Lærerne deltar gjerne også i annen form for formell kompetanseheving gjennom deltaking i forskningsprosjekter initiert utenfra, gjennom kurs av kortere og lengre varighet og gjennom videreutdanning.

En B-skole

De ansatte på B-skolen sier tydelig fra om at dette prosjektet kommer på toppen av så mange andre, og de vet ikke riktig hvordan de skal håndtere det. De vil mye, men hvor er strukturen og planen for arbeidet? Opplevelsen av at dette ikke er skolens eget prosjekt, men noe de er pådyttet ovenfra, er sterk. Dette fører til at motivasjonen blir dårligere hos de ansatte. Likeledes sytes det som om uklare ansvarsavklaringer preget skolene. En kan kanskje si at det som kjennetegner en B-skole, er manglende evne til å forankre prosjektet i ledelsen.

Det virker også som de skolene som har kommet kort i arbeidet har lite forståelse for hva prosjektet egentlig skulle handle om, begrepsforståelsen er dårlig og lite integrert i det daglige arbeidet. Både ledelsen og de ansatte synes egentlig å mangle motivasjon og interesse for arbeidet. Flere uttrykker at dette temaet arbeidet de med på andre måter og at det ligner på andre ting de arbeider med, dette var ikke noe nytt. Det virker som om de har vanskelig for å prioritere, og deltar halvhjertet i flere prosjekter av større eller mindre omfang samtidig.

B-skolene bruker ofte mangel på tid som et argument for ikke å få til ting. De er frustrerte over alle pålegg fra overordnede uten at det følger midler med.

4. SAMMENLIGNING MED ANDRE SKOLERS ERFARINGER MED INKLUDERINGSHÅNDBOKA

Erfaringer med *Inkluderingshåndboka* er også innhentet fra andre kommuner (Nes og Strømstad 2003, Strømstad m.fl. 2004). I en kommune fikk noen skoler tilbud om å delta i en veiledet bruk av *Inkluderingshåndboka* som ledd i et forskningsprosjekt. Størrelsen på skolene varierte fra ganske små skoler med 50-60 elever til skoler med flere hundre. Materialet ble introdusert for skolene på et ledermøte i kommunen. Etter dette kunne skolene melde sin interesse for å delta, og et utvalg på sju blant de interesserte skolene ble gjort i samarbeid med skolekontoret. Disse skolene hadde jevn kontakt med Høgskolen i prosessen.

På spørsmål om hvorfor de valgte å bruke håndboka ble det fra samtlige skoler svart at dette så ut til å være et materiale de kunne ha bruk for i arbeidet med å vurdere og utvikle skolen. En skole sa at de hadde drevet mye med skolevurdering tidligere, og syntes det presenterte materialet passet godt inn. De håpet dessuten på støtte utenfra hvis de meldte seg som interesserte. En skole som ikke hadde drevet med systematisk skolevurdering i særlig grad, sa noe av det samme, og understreket dette med den forespeilede støtten fra høgskolen: «Vi trengte noen utenfra som holdt hjula litt i gang, som forventet at noe skjedde. Ellers drukner det lett i hverdagslige ting.»

En del av skolene sa at de over tid hadde følt på behovet for å gjøre noe. De visste bare ikke hvor de skulle begynne. Håndboka så ut til å være et verktøy i et arbeid de likevel skulle gjøre. Andre skoler hadde ikke et bevisst behov på forhånd, men de syntes materialet så spennende ut, selv om noen både her og i Lillehammer syntes terskelen var litt høy for å komme inn i materialet. Få av skolene i kommunen sa at det var noen motstand mot å bruke et ferdig materiale som dette, men det fantes de blant de tilsatte som ikke hadde lyst til å gjøre noe i det hele tatt. I starten hadde nok enkelte også lurt på om det ikke ble mye ekstra arbeid. Svaret fra de ivrige ved skolene var at dette ikke skulle komme i tillegg til alt annet, fordi skolene jo er pålagt å drive vurderings- og utviklingsarbeid. I ett tilfelle kom betenkelighetene fra de foresatte, som lurte på om dette ville føre til noe. Motstanden ga seg imidlertid da arbeidet var kommet i gang, og de foresatte ble aktive medspillere.

Heller ikke i denne kommunen gjennomførte alle skolene prosessen fullt ut, selv om de selv hadde meldt seg som interesserte; de hadde ikke fått det «pålagt» slik som mange Lillehammerskoler opplevde det. Men flere gjorde mer, og tilbakemeldingene tyder på at én avgjørende faktor – mer for noen skoler enn for andre – var den eksterne veiledningen gjennom prosessen. I Lillehammer var nok flere skoler mer rutinerne i utviklingsarbeid, men noen følte også at de hadde trengt støtte til utfordringer som hvordan en skulle komme fra de stimulerende diskusjonene i fase 1 i utviklingsprosessen til valg av hensiktsmessige måter å kartlegge på. Og ikke minst: Hvordan skulle en systematisere og bruke informasjonen en samlet inn. Hvordan komme videre derfra til å prioritere satsningsområder og å formulere mål på basis av det innsamlede materialet? Andre forskjeller mellom kommunene var at leder for koordineringsgruppene i vår sammenligningskommune hadde en liten øremerket ressurs, og at de involverte skolene møttes på nettverksmøter underveis, noe som i liten grad var tilfelle i Lillehammer. Et koordinatorgruppe-medlem sa at nettverket for henne kanskje var den aller viktigste støtten i arbeidet. Felles for begge kommunene var problemer med å finne tid og å få

en fast representasjon av elever og kritisk venn og til dels foresatte i arbeidet.

Er det noen forskjell i rapporterte endringer i skolene i de to kommunene? Beskrevne endringer og satsningsområdene i den andre kommunen er ikke så ulike de som ovenfor er gjengitt for Lillehammer. I tillegg gikk ett tema igjen hos flere skoler i den førstnevnte kommunen, nemlig bedre ressursutnytting på skolen. For eksempel ville en ungdomsskole knytte spesialundervisningsressursen og norsk-som-andrespråks-ressursen nærmere til arbeidet i klassene. På en barneskole viste kartleggingen at utnyttingen av skolens samlede ressurser kunne gjøres bedre. Tiltakene i virksomhetsplanen omfattet en reorganisering av teamarbeidet og mer periodeundervisning, noe som i seg selv innebærer en mer fleksibel ressursbruk. En annen skole ønsket som del av en bedret kompetanseutnytting på skolen å bruke assistentressursen bedre ved at de ble trukket mer inn i for- og etterarbeidet. Når spørsmål om ressursutnyttelse ikke på samme måten er noe tema i Lillehammerskolenes planer, kan én forklaring være at ressursene til spesialundervisning og tilpasset opplæring ses på som godt utnyttet allerede gjennom en satsning på tilpasset opplæring og reduksjon av enkeltvedtak som kommunen har gjennomført.

En iøynefallende forskjell mellom kommunene er måten utviklingsarbeidet kom i gang på. I Lillehammer er følelsen av eierskap til prosjektet sterkt varierende, sannsynligvis pga. opplevelsen skolene har av at dette er noe som er pålagt fra kommunen, selv om alle rektorene var med og vedtok bruken av *Inkluderingshåndboka*. I den andre kommunen søkte skolene om å få delta. Til tross for det varierte både eiendomsfølelsen og gjennomføringsgraden også i denne kommunen, men ikke så mye som i Lillehammer. Men må nødvendigvis skoleutvikling komme nedenfra for å være vellykket, eller kan det tenkes at også mer styrte prosesser kan føre til utvikling? Enkelte av Lillehammerskolene fortalte om hvordan det fra en litt motvillig start utviklet seg til vellykkede endringsprosesser. Et synspunkt var at kommer det ikke av og til krav utenfra om å sette i gang utviklingstiltak, ville man aldri funnet tid til annet enn den nødvendige daglige drift.

5. OPPSUMMERING OG DISKUSJON

Oppsummering

Vi vil her først kort kommentere de ulike delmålene i prosjektet før vi konkluderer i forhold til hovedmålet.

- **Delmål 1.** Kartlegge om og i hvilken grad *Inkluderingshåndboka* fungerer som som prosessverktøy.

Trass i kommunens felles utgangspunkt viser det seg at praksis varierer fra de skolene som har fulgt boka oppskriftmessig, via de som har brukt deler av den, til de som ikke har benyttet den i det hele tatt. For det flertallet som har gått inn på materialets premisser, synes det å ha bidratt konstruktivt til skoleutviklingsprosessen. Men mange uttrykker at terskelen for bruk av boka er relativt høy, og at man hadde trengt mer støtte og oppfølging i arbeidet. Det er først og fremst for lærergruppa at boka har hatt betydning for prosessen, i mindre grad for andre tilsatte, elever og foreldre.

- **Delmål 2.** Kartlegge om arbeidet med *Inkluderingshåndboka* fører til forandringer i skolene.

Når det gjelder en inkluderende kultur på skolene, rapporterer ansatte på noen skoler om endringer i begrepsforståelse, språkbruk og omgangsformer. Dokumentanalysen viser at virksomhetsplanene på flere skoler har innbakt konkrete målsettinger på basis av arbeidet med boka, på vei mot mer inkluderende strategier. Skoler viser også til eksempler på hvordan bedre tilpasset opplæring gjennom arbeidet med håndboka medfører en mer inkluderende praksis. I alt rapporterer

10 av 12 skoler om at påvirkning fra *Inkluderingshåndboka* har nedfelt seg i skolens virksomhet på en eller annen måte.

- **Delmål 3.** Ut fra funnene i delmål 1 og 2 vurdere sammenhengen mellom prosess og produkt.

Som vi har vist ovenfor, kan vi identifisere konkrete utslag av arbeidet med *Inkluderingshåndboka* på skolene. Men vurderingene av delmål 3 kompliseres av det faktum at det pågår mange parallelle og til dels overlappende utviklingsprosesser i kommunen og på de enkelte skolene. Vår kontakt med skolene har dessuten mest dreid seg om de første fasene i arbeidet med *Inkluderingshåndboka* (sette i gang prosessen, kartlegge, legge en inkluderende virksomhetsplan) og i mindre grad om fasene gjennomføring og vurdering (jf. figur 2).

- **Delmål 4.** Sammenligning av disse skolenes erfaringer med andre skolars erfaringer med det samme materialet.

Hvordan er Lillehammerskolenes erfaringer sammenlignet med andre skoler som har brukt samme materiale? Det er store likheter både i måten *Inkluderingshåndboka* ble mottatt og brukt på og i valg av satsningsområder og registrerte endringer. Variasjonene er imidlertid større i Lillehammer enn i den kommunen vi sammenligner med. Mulige forklaringer til dette kan være måten prosjektet startet på og dermed en sterkere følelse av eierskap i den andre kommunen. Der hadde man også etablert noen møtepunkter mellom skolene i prosessen samt mulighet for ekstern veiledning. Mange Lillehammer-skoler hadde dessuten mer erfaring i systematisk skolevurderings-skoleutviklingsarbeid fra før og følte kanskje mindre behov?

Et femte delmål i vårt prosjekt gjaldt erfaringer med partnerskapsmodell mellom grunnskole og høyskole. Dette målet er (foreløpig) ikke nådd.

Hovedmålet for oss var å se om *Inkluderingshåndboka* fungerer som et hjelpemiddel for utvikling av inkluderende skoler. Informasjonen fra kommunenivå og fra skolene som aktivt har benyttet håndboka, tyder på at den har fungert støttende i arbeidet med skolevurdering og skoleutvikling sett i inkluderingsperspektiv. Bildet er

imidlertid komplekst, ikke minst pga. de mange andre samtidige utviklingsprosjektene. Bildet er dessuten ufullstendig siden vi har hatt for begrensede ressurser til at alle parter direkte har fått komme til orde i denne undersøkelsen og til å følge satsningen over tid.

Hva fremmer inkluderende skoleutvikling?

Hva fremmer en inkluderende skoleutvikling som er bærekraftig, og ikke bare blir et «stunt»? Dette kapitlet skal ikke gi noe uttømmende svar på det, men vi vil knytte noen kommentarer til de erfaringene som er beskrevet i denne rapporten. I kapittel 3 gjenga vi hva informantene i Lillehammer så på som hindringer i arbeidet med *Inkluderingshåndboka*:

- å finne tid
- det skjer så mye annet
- manglende eierforhold til prosjektet
- skolekulturen.

Disse og lignende erfaringer er også gjort av mange andre i skoleutviklingsarbeid, både med og uten *Inkluderingshåndboka* (jf. for eksempel Rustemier and Booth 2006). La oss snu på det og se på hva som fremmer en positiv utvikling ved å ta utgangspunkt i Lillehammerskolenes erfaringer, særlig når det gjelder betydningen av å ha eierforhold til et prosjekt. «User's commitment» som en kritisk faktor i utviklingsarbeid er også understreket i litteraturen (f. eks. Huberman og Miles 1984). Det innebærer at det ikke bare er ledelsen eller ildsjelene som må forplikte seg. Kommunikasjon og samhandling må til i hele organisasjon for at ny læring og endring skal skje (bl.a. Stacey 1991). Derfor blir det også av betydning hva som går forut for igangsetting av et slikt prosjekt i form av tilstrekkelig involvering av dem det gjelder.

En opplevd utfordring i flere Lillehammerskoler når de først var i gang, var å bringe engasjementet videre fra koordineringsgruppa til hele personalgruppa. Hindringene for å få til dette kan være store når prosjektet oppleves som pålagt ovenfra. Faktorer som organiserte

nettverk mellom skoler og en ekstern støttefunksjon kan bidra til økt identifikasjon med prosjektet. For eksempel MILL-prosjektet (Mange Intelligenser, Læringsstiler, Læringsstrategier)⁶ i Skien kommune har gode erfaringer med nettverksmøter i prosessen (Speitz og Streitlien 2004). De fleste vi møtte i Lillehammerskolen opplevde at mye nytt stadig ble krevd i skolen. Dette gjaldt både nasjonale føringer, kommunale initiativ og skolens egen satsninger. Når summen blir for stor, er det ikke lett å oppleve eierforhold til alt. I en slik situasjon vil det ofte være nyttig for skolene å få hjelp til sorteringsarbeidet av en fagperson utenfra.

Et annet forhold som kan bidra vesentlig til at prosessen på skolene gjennomføres og «trøkket» holdes oppe, er at leder for koordineringsgruppa har en øremerket ressurs til dette. I Lillehammer var dette opp til skolene. I prosjekt FIN STIL som gjelder forebygging og håndtering av problematferd, har skolene en lignende koordineringsgruppe. Der skal lederen av gruppa ha 2 t/uke over to år til formålet, for øvrig i tillegg til 4-5 dagers skolering ut over det som det øvrige personalet mottar⁷.

Når vi sammenholder erfaringene fra Lillehammer med andres (jf. kap. 4), står vi igjen med iallfall tre faktorer som øker sannsynligheten for godt utbytte:

- Øremerket ressurs for leder av gruppa.
- Nettverkssamarbeid med andre skoler.
- Ekstern veileder.

Vi vil dessuten føye til en fjerde faktor, nemlig skoleledelse.

For et forhold som ikke så ofte ble direkte nevnt av våre skoler, men som indirekte er til stede i det vi har sagt om eierforhold til prosjekter, er betydningen av måten skolen ledes på: Har ledelsen tillit, er den støttende og motiverende samtidig som den stiller krav, klarer den å skjære igjennom i en uoversiktlig situasjon, for å nevne noe.

⁶ MILL = Mange Intelligenser, Læringsstiler, Læringsstrategier

⁷ Opplyst av Hanne Jahnsen, Lillegården kompetansesenter. Se for øvrig <http://www.eldhusetfagforum.no/finstil/>

Lærende skoler

Nettopp en ledelse som nevnt ovenfor, er et av kjennetegnene ved lærende skoler slik det oppsummeres i en fersk undersøkelse av 39 videregående skoler (UFD 2005). At organisasjonen utvikler en lærende kultur, er grunnlaget for en fortsatt utvikling etter at den definerte prosjektperioden er over. Kjennetegnene ved de lærende skolene ifølge denne rapporten er opplistet nedenfor (stikkord):

- Skolen er utviklingsorientert, kjennetegnet både av medinnflytelse og at man ikke kan gjøre som man vil.
- Skolen er ambisiøs med høyt læringstrykk.
- God skoleledelse.
- Lærerne samhandler mye om undervisningen (hverdagslæring).
- Systematisk kompetanseutvikling (organisert læring).

(Se vedlegg 6 for mer utførlig omtale.)

Dette sammenfaller i stor grad med det som Dahl & al. betegnet som kollektivt orienterte skoler (Dahl m.fl. 2004). De skiller i sin undersøkelse av norske skolars kvalitet mellom kollektivt orienterte skoler og individuelt orienterte skoler. På de kollektivt orienterte skolene mente de spurte partene (rektorer og/eller lærere, foreldre og elevråd) for eksempel at skolen deres var endringsorientert, preget av samarbeidsånd, at læringsmiljøet og læringsutbyttet var godt, at opplæringstilpassingen var god, at det var en felles holdning til hvordan skolen skal utvikles osv. På de individuelt orienterte skolene var det mindre tilslutning til slike utsagn. Forhold som antall elever og urbaniseringsgrad spilte ingen rolle i forhold til skolenes grad av kollektive orientering. Det Dahl og medarbeiderne også fant ut, var at skoler som før utviklingstiltak ble satt i gang, var mest kollektivt orientert, var blitt enda mer kollektivt orientert i løpet av prosessen. De hadde endret seg relativt mer enn de individuelt orienterte skolene.

Kjennetegnene ved de lærende skolene er også langt på vei sammenfallende med karakteristika ved de Lillehammerskolene

som er kommet langt i å utvikle inkluderende kulturer, strategier og praksis i henhold til *Inkluderingshåndbokas* kriterier, jf. A-skolen i våre «skole-eksempler» i kapittel 3. I store trekk kan det dermed se ut til at de lærende skolene også er de mest inkluderende, og omvendt at de mest inkluderende skolene de mest lærende.

LITTERATUR

- Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement: School improvement through special needs. I: Clark, C., Dyson, A. and Millward, A. (eds.) *Towards Inclusive Schools?* London: Fulton.
- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. I: Booth, T., Nes, K. and Strømstad, M. (ed.) (2003) *Developing Inclusive Teacher Education*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Rapport nr. 62, Høgskulen i Volda.
- Booth, T., Ainscow M. (2000). *Index for Inclusion. Increasing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I: Holter, H. og Kalleberg R. (red.) 1997: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Dahl, T., Klewe, L. og Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Utdanningsvitenskapelig serie, Abstrakt forlag.
- Huberman, A.M. & Miles, A.M. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum Press.
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.

- Lie, T., Tharaldsen, J., Nesvåg, S., Olsen, E. og Befring, E. (2003), *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak*. Stavanger: Rogalandforskning, Rapport RF -2003/028
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Moen, B.A. og Engen S. (2002). Skoleutvikling ved Søre Ål skole, Lillehammer. I: Haug, P. og Monsen, L. (red) *Skolebasert vurdering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Nes, K. og Strømstad, M. (2003). Skoleutvikling og inkludering. I: Haug, P. og Monsen, L. (red) *Skolebasert vurdering*. Oslo: Abstrakt forlag
- NOU 2003:16 *I første rekke*.
- Rustemier, S. and Booth, T. (2006). *Learning about the Index in use. A study of the use of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England*. Bristol: Centre for studies on Inclusive Education (CSIE)
- Senge, P. (1991). *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Skogen, K., Nes, K. og Strømstad, M. (2003). *Reform 97 og inkluderingsideen. En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt. Synteserapport*, Norges Forskningsråd. <http://www.program.forskningsradet.no/reform97/>.
- Speitz, H. og Streitlien, Å. (2004). *Evaluering av MILL-programmet i Skien kommune*. Rapport 02/2004. Notodden: Telemarkforskning.
- Stacey, R. D. (2001). *Complex responsive processes in organisations*. London. Routledge.
- Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K. (2004). *Inkludering i innovasjonsperspektiv*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 15.
- Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K. (2003). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- UFD (2003). St.meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Departementet.
- UFD (2005). *Lærer elevene mer ved lærende skoler? Kompetanseberetningen 2005*. http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/index.aspx?mainid=2 (pr.16.11.05).

- UFD (2005). *Kunnskapsløftet*. Midlertidig trykt utgave, september 2005
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> (pr.25.08.05)
- UNESCO (2000). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and a Vision. Conceptual paper for the Education Sector*. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf> (pr. 25.08.05)
- UNESCO (2001). *Report from UNESCO International Conference on Education*. Geneve.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage.

VEDLEGG

Vedlegg 1

Intervjuguide

- Hvordan opplever de tilsatte at materialet fungerer?
- Hva er deres holdninger til og engasjement i arbeidet med boka?
- I hvilken grad deltar foresatte, elever og eventuelt personer utenfra i arbeidet, og hvilken innflytelse får de?
- Hvilke barrierer støter skolene på i dette arbeidet?
- Samarbeider skolene, og hva fører eventuelt samarbeidet til?
- Hvilken rolle spiller skolekontoret og andre mulige samarbeidspartnere?
- Opplever de tilsatte at undervisningen blir mer inkluderende og tilpasset, og hva gjør de eventuelt annerledes?
- Opplever elevene forandringer, og hvilke forandringer registrerer de eventuelt?
- Opplever de foresatte forandringer, og hvilke forandringer registrerer de eventuelt?

Vedlegg 2

Eksempel på spørsmål til foresatte. Jøstadmoen skole.

Spørsmål til foresatte

I hvilke(t) årstrinn har du barn på Jøstadmoen skole? _____

Svaralternativ:

**1 helt enig 2 delvis enig 3 uenig 4 må vite mer (for å kunne svare)
5 husker ikke**

Sett kryss:

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeg/vi fikk god informasjon da mitt/vårt barn begynte her | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Årsplanen/halvårsplanen/ukeplanen gir den informasjonen jeg/vi trenger | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Jeg/vi er fornøyd med skole/hjemsamtalen når det gjelder form og innhold | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jeg/vi får tilstrekkelig med opplysninger om hvordan mitt/vårt barn utvikler seg faglig, oppfører seg og har det sosialt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Jeg/vi blir tatt på alvor når vi henvender oss til skolen om ting som er viktige for barnet eller oss som foresatte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Jeg/vi har god kontakt med trinnets lærere | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Jeg/vi vet hvordan jeg/vi kan hjelpe til med leksene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Mitt/vårt barn liker seg på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Mitt/vårt barn er trygg på vei til/fra skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Mobbing er et problem på Jøstadmoen skole | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Jeg/vi har inntrykk av at alle som jobber i klassen oppmuntrer elevene til å yte sitt beste | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Jeg/vi leser info som kommer fra skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Jeg/vi har et godt samarbeid med skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Takk for at du/dere har fylt ut skjemaet!

Hvis du har synspunkter på hva skolen kan gjøre for at den skal bli et bedre sted for ditt/dine barn, vil vi gjerne høre dem:

Vedlegg 3

«Ingen utenfor». Avis fra grunnskoleuka

Ingen Utenfor

Nr. 2 - 1. årgang

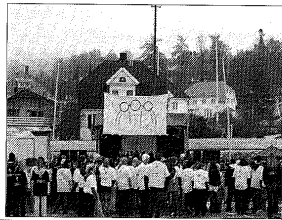
markeringa på sportsen

Det var ett stort opplegg på Sportsen mandag 10/11. Mange barn i hele Lillehammer var samlet. Dina og kjente rappere var der også.

Kjempestevne for 3000 elever

Alle elever fra de ti barne- og tre ungdomsskolene i Lillehammer var samlet på Sportsen på mandag. Klasetrinnene hadde forskjellige farger da de kom marsjerende inn. I OL-stil heiste de opp flagget med den nye logoen som symboliserer at ingen skal føle seg utenfor. Elever fra Åretta ungdomsskole begynte allsangen, og folk ble med etter hvert. Popstjerna Dina, rapperne Viruskontroll, Nabolaget og Solid underholdt og skapte god stemning.

side 2 og 3



5 i dag

Vi har vært ute på oppdrag og spurt elever om mobbing. Vi var på Kringsjå barneskole og intervjuet noen elever fra 1.kl til 7.kl.

side 4



Kringsjå mart`n

Kringsjå har nylig hatt en mart`n hvor de selger egenproduserte juleting. Alt overskudd går til Redd Barna!

side 6

avis for grunnskoleuka

Vedlegg 4

Eksempel på brev til foresatte. Smestad ungdomsskole.

Til alle foreldre og foresatte

13.okt. 2003

Inkluderingshåndboka. Medlem av koordineringsgruppe

Lillehammerskolen har **Inkludering** som et av sine satsingsområdene. Dette henger nøye sammen med Grunnskolens uker som har tema **Ingen utenfor** samt kommunens satsing på **MOT** og **Skole-hjem..**

Vi registrer alle at samfunnet blir stadig mer ekskluderende. Skolen er en svært viktig arena for å bygge varige nettverk mellom ansatte, mellom elever, mellom foreldre/foresatte, mellom disse gruppene og mellom andre tilknyttet skolen. For elevene er spesielt tenårene en kritisk fase. X ønsker å bli en inkluderende skole. Arbeidet med **Inkluderingshåndboka** vil kartlegge i hvilken grad vi er det, og klargjøre hva vi må gjøre for virkelig å kunne kalle oss en inkluderende skole.

Arbeidet med inkludering vil bli forankret i **Inkluderingshåndboka** som er omsatt og bearbeidet til norsk ved **Kari Nes** og **Marit Strømstad**. Engelsk tittel er **Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools**. Boka er en metodisk håndbok med en detaljert beskrivelse av gangen i arbeidet med inkludering.

Arbeidet vil være delt inn i 5 faser:

1. Begrepsavklaringer
2. Kartlegging av kjennskap til x. Valg av fokuseringsområder
3. Legge en inkluderende virksomhetsplan
4. Sette tiltakene ut i livet
5. Vurdere resultatene av tiltakene

Inneværende skoleår vil bli tatt sikte på å arbeide med fase 1-3. Neste skoleår vil tiltakene settes ut i livet og bli evaluert. Arbeidet med **Inkluderingshåndboka** vil for øvrig være et inkluderende tiltak i seg selv.

PROSJEKTLEDELSE - KOORDINERINGSGRUPPE

Til å lede prosjektet vil det bli satt ned ei koordineringsgruppe. Denne gruppa må være representativ for alle grupper tilknyttet skolen. Vi tenker at gruppa må minimum bestå av:

Rektor

Representant for Plangruppa
Sosiallærer
Spes.ped.ansvarlig
Elever
Foreldre/foresatte
Representant for PP-tjenesten

FAU har drøftet hvem som bør representere foreldre/foresatte, og kommet til at dette bør være en mulighet som gis alle foreldre. Vi håper med dette skrevet at foreldre/foresatte som er interesserte melder sin interesse for å sitte i koordineringsgruppa.

ARBEIDET I KOORDINERINGSGRUPPA

Koordineringsgruppa skal **lede** og **koordinere** arbeidet. Noe av hensikten med inkludering er jo nettopp at flere skal kunne delta. En av oppgavene vil derfor være å engasjere andre ved "å sette ut" arbeidsoppgaver og på den måten invitere andre inn.

Arbeidet i koordineringsgruppa vil bestå av:

1. Sette opp møteplan for gruppa og framdriftsplan for arbeidet
2. Arbeide seg fram til en felles (begreps-)forståelse i gruppa bl.a. ved å drøfte:
 - *Hva er inkludering?*
 - *Hva er tilpasset opplæring?*
 - *Hva er hindringer for læring og deltakelse?*
3. Kartlegging av inkludering, tilpasset opplæring og hindringer ved skolen.
4. Bearbeide, analysere og reflektere over kartleggingsresultatene
5. Legge en inkluderende virksomhetsplan
6. Sette tiltakene ut i livet
7. Vurdere resultatene av tiltakene

I forhold til pkt. 3-7 vil det være naturlig å trekke andre aktivt inn i arbeidet. Hvor mye tid arbeidet i koorderingsgruppa vil ta, vil avhengige av hvordan arbeidet blir lagt opp, spesielt i hvilken grad vi lykkes i å involvere andre. Deltakelse i koordineringsgruppa vil kunne gi god trening i å arbeide med endringsprosesser i holdningsskapende arbeid og således bidra til å øke ens egen kompetanse på dette feltet.

HVA GJØR DU HVIS DU ER INTERESSERT?

Vi håper du synes dette er interessant å være med på. I så fall kan du ta kontakt med klassekontakten i din klasse.

KICK-OFF STORE MAIHUGSSAL

Alle inviteres til **kick-off** i Store Maihaugsal **torsdag 30. oktober 13.00-16.00** hvor **Marit Strømstad** gir tips og ideer om hvordan vi kan arbeidet med boka. Det hadde vært en fordel om koordineringsgruppa hadde vært satt sammen før denne samlingen slik at vi kunne sitte samlet, og gjerne prate sammen i pausene.

MØTE PÅ SKOLEN FOR FORELDRE/FORESATTE, ELEVER OG PERSONALE

FAU og skolen arbeider for å få til et kveldsmøte på skolen **mandag 3. november**. Vi vil samle foreldre/foresatte, elever og personalet i den nye gymsalen hvor teamet vil være **Inkludering**. Vi tenker oss en innledning med ekstern(e) foredragsholder(c) med etterfølgende paneldebatt. **Sett av datoen allerede i dag!** Nærmere informasjon og program vil komme.

Dersom du ønsker å vite enda mer om dette, kan du ta kontakt med rektor eller FAU-leder. Arbeidet er nærmere omtalt i **Inkluderingshåndboka**. Du kan låne et eksemplar ved å henvende deg til skolen eller FAU.

Med hilsen

rektor og leder FAU

Vedlegg 5

Eksempel på satsingsområder i utviklingsplan. Søre Ål skole.

SATSINGSOMRÅDE 2004-2005 LÆRINGSMILJØET

MÅL: Skape en skole for alle, med et inkluderende og godt læringsmiljø;
"med plass for alle og blick for den enkelte".

KJENNETEGN: At:

1. alle elevene blir sett og snakket med hver dag
2. elevene kan samarbeide og jobbe selvstendig
3. alle elevene har noen å være sammen med
4. det er en hyggelig tone mellom alle som er i skolemiljøet
5. elevene jobber med ulike oppgaver til samme tid, individuelt, eller i ulike gruppestørrelser
6. elevene får vist hva de kan
7. elevene har klare mål å arbeide mot
8. elevene har medbestemmelse i skolehverdagen
9. elevene opplever at de utvikler seg både faglig og sosialt
10. alle elever kan si: jeg trives på Søre Ål skole
11. vi løser konflikter
12. foreldre har god kontakt med skolen
13. fysisk aktivitet og bruk av uteområdet er viktig
14. elever og voksne er motiverte, engasjerte og aktive
15. alle voksne tar ansvar for alle elevene
16. elevene opplever at det alltid er en voksen de kan snakke med

TILTAK:

Vi øver på sosiale ferdigheter:

- ◆ hilser på hverandre
- ◆ gjør ikke narr eller ler av hverandre
- ◆ lytter og slipper til andre, viser respekt for andres meninger samtidig som alle tør å si sin mening

Vi øver på faglige ferdigheter:

- ◆ vi varierer arbeidsmåtene slik at opplæringen blir så tilpasset som mulig
- ◆ varierer gruppestørrelser, har aldersblanding i perioder og utnytter arealene og det materiell vi har
- ◆ vi satser spesielt på lesing og skriving - og matematikk og digitale ferdigheter

De voksne:

- ◆ tar problemer der og da, jobber med kommunikasjon- og konfliktløsningskompetanse
- ◆ tar ansvar for alle elever
- ◆ utnytter hverandres "sterke sider" - slik at vi får inspirerende lærere og engasjerte elever
- ◆ vurderer arbeidet vårt, gjennom skolens "vurderingsmodell"
- ◆ har idé- og erfaringsutvekslinger i plenum

Vedlegg 6

Lærende skoler

En rapport basert på 39 videregående skoler finner følgende kjennetegn ved lærende skoler:

- ”Lærerne opplever at skolen er utviklingsorientert, at de er en del av et fungerende fellesskap hvor de har innflytelse, og at det ikke er en kultur på skolen hvor folk gjør som de vil. De har med andre ord en organisasjon som fungerer godt.
- Det er høye forventninger i kollegiet til at medarbeiderne gjennomfører undervisningen best mulig og at de bruker hverandres kompetanse for å få til dette. Det er også høye forventninger til at lærerne gir hverandre tilbakemelding og forbedrer og fornyer skolens praksis i fellesskap. Lærende skoler er altså ambisiøse skoler med høyt læringstrykk.
- Lærerne gir gode skussmål til ledelsen. Lederne på lærende skoler er spesielt flinke til å belønne dyktighet, men de har også større legitimitet. Lederne evne til å inkludere medarbeiderne i skolens utvikling og til å prioritere og til å skjære igjennom når det er nødvendig, vurderes også mer positivt.
- Det er mye hverdagslæring, god samhandling mellom lærerne, og lettere å få hjelp fra kolleger på lærende skoler. Lærerne prøver ut nye undervisningsopplegg sammen og diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre.
- Mye hverdagslæring går imidlertid ikke på bekostning av den organiserte læringen. Medarbeidere på lærende skoler deltar like mye i alle former for kompetanseutvikling, også formell videreutdanning. På lærende skoler legger også virksomheten i større grad til rette for at lærerne kan dele kunnskap i etterkant av opplæringstiltak.

Lærende skoler ser ut til å være gode arbeidsplasser for lærerne. Andre funn i undersøkelsen bekrefter dette. Lærere som opplever at de jobber i en velfungerende organisasjon med høyt læringstrykk, vurderer i mindre grad å slutte i jobben enn lærere som jobber på lite lærende skoler. Selv om ambisjonsnivået er høyere og lærerne trekker mer på hverandres kompetanse i det daglige, er ikke disse medarbeiderne mer stresset enn andre lærere.

Å utvikle mer lærende organisasjoner er ikke nødvendigvis et mål i seg selv. Vi ønsket derfor å finne ut om lærende skoler klarer å tilføre sine elever mer enn skoler som ikke fungerer som lærende organisasjoner. Analysen tyder på at dette er tilfellet. ”Elevene på disse skolene oppgir gjennom Elevinspektørene dessuten at miljøet er bra med lite mobbing og uro.”

UFD Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): Lærer elevene mer ved lærende skoler?

Kompetanseberetningen 2005. http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/index.aspx?mainid=2

16.11.05