

En mangfoldig og universell grunnopplæring?

Om hvordan mangfold ivaretas faglig, sosialt og fysisk fra 4. til 8. trinn i grunnskolen

Synnøve S. Brandt



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 9/2010
ISBN 978-82-7218-671-4
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEP's øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no



Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Tlf. +47 22 59 51 00 • www.nifustep.no

RAPPORT 9/2010

Synnøve S. Brandt

En mangfoldig og universell grunnopplæring?

*Om hvordan mangfold ivaretas faglig, sosialt og fysisk fra 4. til 8. trinn i
grunnskolen*

Forord

Prosjekttittel for prosjektet har vært *Enhetsskolen og universell utforming*, og er en undersøkelse av praksis og erfaringer når det gjelder ivaretagelse av mangfoldet i elevmassen i grunnopplæringen. Rapporten er med sin store mengde intervjuer utført innenfor en forholdsvis kort tidsramme og er i stor grad en deskriptiv presentasjon. Undersøkelsen er gjennomført og skrevet av Synnøve Brandt. Assisterende direktør Bjørn Stensaker og forskningsleder Eifred Markussen har lest og kommentert sluttutkast til rapporten. Prosjektet er gjennomført på oppdrag av Deltasenteret, som er et statlig kompetansesenter som jobber med å utvikle, samle og videreformidle kunnskap om hva som hemmer og fremmer deltakelse i samfunnet for personer med nedsatt funksjonsevne.

Oppdragsgiver har fått presentert resultater underveis i prosjektet. Kristin Bille ved Deltasenteret har koordinert kommentarer og innspill til intervjuguidene og kommentarer til selve rapporten fra Deltasenteret.

Takk til elever, foresatte, lærere, rektorer og skoleeiere for at de har stilt opp til intervju. Takk til kollegaene Jorunn Spord Borgen og Tine Sofie Prøitz for nyttige innspill til intervjuguiden, diskusjoner om tema og innspill til tidligere rapportutkast. Takk også til Inger Henaug som har lest korrektur på rapporten.

Oslo, mars 2010

Bjørn Stensaker
Assisterende direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Mangfold og en grunnopplæring for alle	9
1.1 Problemstillinger og tilnæringsmåte.....	9
1.2 Bakgrunn for den politiske mangfoldstenkningen	10
1.3 Grunnskolens forpliktelser	13
1.4 Alle elever skal være likeverdige – men ingen er like	14
2 Begrepsforståelse	17
2.1 Mangfold – et mangetydig begrep.....	17
2.2 Inkludering – tilpasset opplæring – spesialundervisning.....	18
2.3 Læringsmiljø	21
2.4 Begrepet universell utforming	23
2.5 Universell utforming av læringsmiljø	24
3 Å finne skoler som ivaretar elevmangfold på en god måte	25
3.1 Datagrunnlag og framgangsmåte.....	25
3.2 Informantene.....	26
3.3 Data og metode.....	28
3.4 Hva gir intervjuene av ny kunnskap?	30
4 Fortellinger om skolene	31
4.1 Skolen der hvert barn ses.....	31
4.2 Den systematiske skolen	40
4.3 "Vi har det bra-skolen"	46
4.4 Den engasjerte skolen	52
4.5 Den åpne skolen	59
5 Grunnopplæringen: Mangfoldig og universell?	69
5.1 Begreper i prosess	69
5.2 Hvilke intensjoner har skolene når det gjelder å ivareta mangfold blant elevene?	72
5.3 Faglig realisering av skolenes intensjoner om å ivareta elevmangfoldet	74
5.4 Sosial realisering av skolenes intensjoner om å ivareta elevmangfoldet	75
5.5 Fysisk realisering av skolenes intensjoner om å ivareta elevmangfoldet.....	76
5.6 Noen mulige implikasjoner for politikk og praksis.....	78
Litteratur	81

Sammendrag

Politisk sett har det vært lange tradisjoner for å ha en visjon om en felles obligatorisk skole for alle – en enhetsskole ((St. meld. nr. 16 (2006-2007): 14). Begrepene som benyttes for å uttrykke politiske intensjoner; har variert over tid, men selve visjonen har vedvart. Skolens oppgave må sies å være omfattende, idet den skal ta imot alle elever uansett bakgrunn, evner og forutsetninger. For å kunne si at de politiske intensjonene realiseres, er det viktig med en enighet om hva målsettingen er. Med komplekse begreper og ulik forståelse av disse lagt til grunn, er det viktig å ha kunnskap om hvordan mangfold i utdanningen realiseres.

Denne rapporten belyser hvordan noen skoler forstår og håndterer mangfoldet i sine elevmasser ved hjelp av følgende problemstillinger:

- *Hvordan forstås begrepet mangfold i utdanningspolitikken, hvordan brukes begrepet, og hvilket meningsinnhold gis begrepet?*
- *Hvordan ivaretas mangfoldet ved et utvalg grunnskoler?*
- *Hvilke erfaringer og praksis er gjeldende for de utvalgte skolene og skoleeierne, sett i lys av et fysisk, pedagogisk og sosialt læringsmiljø?*

For å undersøke mangfoldet ved et utvalg grunnskoler er det valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Skolene som er valgt ut i undersøkelsen, har arbeidet spesielt med mangfold eller inkludering.

I rapporten er det fokusert på begrepene mangfold, inkludering, tilpasset opplæring, universell utforming og læringsmiljø. Flere av begrepene kan sies å være positivt ladede i sitt meningsinnhold. Flere av begrepene kan også sies å være ”flytende” begreper med et meningsinnhold som varierer mellom de ulike nivåene i utdanningssystemet. Både teori og empiri i undersøkelsen peker i retning av at begrepene må ses på som å være i en kontinuerlig utviklingsprosess. Arbeidet med å inkludere eller og tenke mangfold i elevmassen er med andre ord en del av den daglige virksomheten ved skolene.

Gjennom skolenes grunntanker framgår deres intensjoner om å ivareta elevmangfoldet ved den enkelte skolen, i rapporten betegnes dette som ”skolesjela”. Denne forståelsen er basert på en del spenninger forårsaket av ulike valg som rektorer og lærere må ta i skolehverdagen; fra læreplan, samfunnets forventninger og ønsker til skolene, til det å ivareta elevene i det daglige. Empirien viser at det er store variasjoner i denne skolesjela.

Faglig realisering av skolenes intensjoner om å ivareta elevmangfoldet synliggjøres gjennom endringer i skolenes vurderingskultur eller et allerede tilstedeværende grunnsyn ved skolene. Arbeidsmetodene for den faglige realiseringen varierer fra skole til skole. Det samme gjør elevmedvirkningen.

Den sosiale realiseringen av skolenes intensjoner om å ivareta elevmangfoldet synes i stor grad å være i fokus for alle fem skolene. Skolene har ulike opplegg med regelmessige felles morgensamlinger, fokus på lærernes klassehåndtering, jobbing med sosiale mål for både elever og lærere, ansvarsfordeling og fokus på sosial inkludering, ikke bare mellom lærer og elev, men også mellom elevene og mellom skole og hjem.

Utforming av skolebygg og dens betydning for elevene og deres skolehverdag er et sammensatt tema og har å gjøre med skolenes evne til å skape gode og inspirerende læringsmiljø for elevene. Den fysiske realiseringen av skolenes intensjoner om å ivareta elevmangfoldet for de fem skolene i denne undersøkelsen er sterkt knyttet til at bygningene og uteområdene er svært ulike og gir ulike muligheter og begrensninger når det gjelder å ivareta elevmangfoldet ut fra de fysiske forholdene.

I denne rapporten har en bred forståelse av begrepet universell utforming vært lagt til grunn. I skolesammenheng innebærer dette sosiale og faglige forhold som er nedfelt i skolens strategi og preger hele skolens virksomhet i tillegg til fysiske forhold.

Nettopp fordi "tilpasset opplæring" er et "flytende begrep" kan det være hensiktsmessig å benytte en utvidet forståelse av universell utforming som retter oppmerksomheten både mot fysiske, faglige og sosiale dimensjoner. Dette kan bidra til en konkretisering om hva disse utfordringene i praksis omfatter i skolehverdagen.

Gjennom begrepet universell utforming kan man få en annen inngangsport til å tenke om elevmassen som helhet. Universell utforming kan brukes til å gi et bilde på at det faglige, sosiale og fysiske henger sammen og påvirker læringen. På samme måten som for den didaktiske relasjonsmodellen synliggjøres det relasjonelle mellom det faglige, sosiale og det fysiske ved opplæringssituasjonen som alle elever omgis av. Med et utvidet "universell utforming"-begrep dreier det seg om å ta hensyn til evner og potensial for læring, der deltagelsen for alle elever i størst mulig utstrekning etterstrebes. Man går dermed bort fra spesialløsninger for den enkelte.

Universell utforming av læringsmiljøet handler om at det er utdanningssystemet som må tilpasse seg elevene og ikke elevene som må tilpasse seg utdanningssystemet (Damsgaard 2003, Nussbaum 2006). Her er det kanskje en vei å gå. Intensjonene i opplæringsloven lar seg kanskje lettere realisere om man retter oppmerksomheten mot begrepet universell utforming fordi det favner både faglige, sosiale og fysiske forhold.

1 Mangfold og en grunnopplæring for alle

Vi skal ruste skolen for et større mangfold av elever og foresatte. Skolen er allerede et forbilde for resten av samfunnet, fordi den inkluderer alle. Men i fremtiden må vi, enda mer enn før, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet. Skolens ambisjon må være å utnytte og tilpasse seg dette mangfoldet på en positiv måte. (St. meld. nr. 30 (2003-2004), forordet).

Politisk har det vært lange tradisjoner for å ha en visjon om en felles obligatorisk skole for alle – en enhetsskole ((St. meld. nr. 16 (2006-2007): 14). Begrepene som benyttes for å uttrykke politiske intensjoner har variert over tid, men selve visjonen har vedvart. Skolens oppgave må sies å være omfattende, i det den skal ta imot alle elever uansett bakgrunn, evner og forutsetninger. Regjeringen har som mål for grunnskolen at alle elever skal mestre grunnleggende ferdigheter for å kunne delta i videre utdanning og arbeidsliv. Et annet mål er at alle elever skal inkluderes og oppleve mestring (St. meld. nr. 31 (2007-2008): 11). Vurdering av måloppnåelse for regjeringens mål for grunnopplæringen gis gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet med nasjonale prøver, Elevundersøkelsen og Skoleporten (St. meld. nr. 31 (2007-2008): 11). Skoleeiere og skoler oppfordres av regjeringen til å ha konkrete målsettinger om hva de skal oppnå innenfor de målområdene som regjeringen har satt opp (St. meld. nr. 31 (2007-2008): 11).

For å kunne si at de politiske intensjonene, som vist over, realiseres er det viktig med en enighet om hva målsettingen er. Med komplekse begreper og ulik forståelse av disse lagt til grunn på ulike nivåer i utdanningssystemet, er det viktig å ha kunnskap om hvordan mangfold i utdanningen realiseres.

1.1 Problemstillinger og tilnæringsmåte

I denne undersøkelsen skal det belyses hvordan noen skoler forstår og håndterer mangfoldet i sine elevmasser. Problemstilling for prosjektet og rapporten er som følger:

- *Hvordan forstås begrepet mangfold i utdanningspolitikken, hvordan brukes begrepet og hvilket meningsinnhold gis begrepet?*
- *Hvordan ivaretas mangfoldet ved et utvalg grunnskoler?*
- *Hvilke erfaringer og praksis er gjeldende for de utvalgte skolene og skoleeierne, sett i lys av et fysisk, pedagogisk og sosialt læringsmiljø?*

For å undersøke mangfoldet ved et utvalg grunnskoler er det valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Skoleeiere og skoler er, som vist over, oppfordret av regjeringen til å ha konkrete målsettinger for å nå regjeringens mål for grunnskolen. Her er skoleeiere og skoleledere ved de utvalgte skolene intervjuet om de målsettingene som er gitt skolene. Lærere, elever og foresatte er intervjuet for å kunne favne realiseringen av de politiske målene slik de oppfattes av de som er berørt. Skolene som er valgt ut i undersøkelsen, har arbeidet spesielt med mangfold eller inkludering.

Denne undersøkelsen omfatter fem barne- og ungdomsskoler der utfordringene skolene har med å ivareta elever faglig, sosialt og fysisk, belyses. Kunnskap om og fokus på arbeid rettet mot ivaretagelse av mangfold eller inkludering antas å variere med skolene etter hvilke erfaringer de har gjort. Gjennom intervju materialet kan det sies noe om politikktutformingene på feltet og iverksettelse av politikken.

1.2 Bakgrunn for den politiske mangfoldstenkningen

For å gi svar på spørsmålene som er stilt innledningsvis, er det blant annet behov for å se nærmere på hvordan skolesystemet har endret seg over tid og på hvordan enhetsskolen ble etablert. Dette gjøres gjennom en kort beskrivelse av de ulike utdanningsreformene som har hatt intenderte eller uintenderte konsekvenser for ivaretagelse av mangfoldet i elev- og studentmassen.

Enhetsskolen

Framveksten av dagens utdanningssystem går historisk sett langt tilbake. Historien omkring innføringen av enhetsskolen i Norge gir et glimt av bakgrunnen for dagens utdanningssystem. Fra rundt 1850 var det misnøye med eksisterende parallellskolesystem (bestående av tre skoleslag: allmueskolen, borgerskolen og den lærde eller høyere skolen) der stand og klasse var det avgjørende for hvilket skolesystem den enkelte var en del av. Det ble uttrykt krav fra politisk hold om sosial utjevning og nasjonal integrasjon med det formål å fjerne en sosial og kulturell kløft og få til et reelt fellesskap i landet (Telhaug og Mediås 2003: 63). Med innføringen av obligatorisk 9-årig skole i 1969 ved Lov om grunnskole, ble bestemmelsen om enhetsskolen, både organisatorisk og innholdsmessig, vedtatt av Stortinget (St. meld. nr. 16 (2006-2007)).

Med utviklingen av enhetsskolen siden siste halvdel av 1800-tallet fikk Norge en skole for alle der ambisjonen har vært å gi alle et likt tilbud i den samme skolen, til forskjell fra en rekke andre land der privatskoler har vært det dominerende. Enhetsskolen favner alle innenfor en organisatorisk enhet, og med dette følger en intensjon om en opplæring og undervisning som skal ta høyde for forskjelligheten i elevgrunnlaget: der alle barn fra forskjellige miljø skal få omtrent samme ferdigheter og noenlunde like livsjanser, må de behandles ulikt” (Hernes 1974). Enhetsskolen hadde til oppgave å være nasjonalt samlende, sosialt utjevne og sosialt forsonende (St.meld.nr. 16 (2006-2007)). Samtidig skulle skolen øke politisk engasjement og demokratisk deltakelse (Telhaug og Mediås 2003, St.meld.nr. 16 (2006-2007)). Det er et mål om å gi en likeverdig opplæring til alle i tråd med prinsippene om enhetsskolen. ”I etterkrigstida har ideen om einskapsskolen vore ein berebjelke i norsk skolepolitikk: å gi alle barn og unge – uavhengig av evner og anlegg, økonomisk evne og sosial status, religiøs eller kulturell bakgrunn og geografi –

likeverdig og tilpassa opplæring innanfor eit felles rammeverk, med felles lov og læreplanar” (St. meld. nr. 28 (1998-99), s. 10).

En skole som skal favne alle, må kunne ta høyde for forskjeller mellom elever. Spørsmålet om differensiering har vært et sentralt skolepolitisk tema de siste tiårene. Det er enighet om et felles skoleslag fra 1. til 10. trinn, mens den politiske striden har stått mellom høyre- og venstresiden i grad av differensiering og når avgjørende veivalg i den enkeltes utdanningsløp skal tas. Den skandinaviske modellen med et ”kollektivistisk demokratisk ideal og sammensmeltningen av stat og samfunn” sto for et samfunn som var preget av likhet, likeverd og like muligheter (Aasen 1999: 15). Gjennom denne modellen ble utdanning et verktøy for å erstatte den borgelige samfunnsordningen med en sosialdemokratisk velferdsstat (Aasen 1999).

At alle ikke betyr alle og at det sjelden har gjort det i norsk skolesammenheng, konstateres (Skogen, Nes & Strømstad 2003). Det hevdes at etableringen av enhetsskolen var betinget av at kun ”de normale” hørte hjemme der og at ”de andre” ble holdt utenfor både av hensyn til seg selv og av hensyn til ”de normale elevene” (Ravneberg 2000: 127). Utskillingen var på dette grunnlaget ansett som legitim. Det å skille ut elever fra det ordinære skolesystemet hevdes å ha en lang historie. På begynnelsen av 1900-tallet eksisterte ”sinkedebatten”, som startet på grunnlag av spørsmålet om hvilke grep som skulle tas i forbindelse med å avgrense sinker fra ”åndssvake” og ”normale” barn. For å avhjelpe problemet med sinkene ble det opprettet hjelpeskoler (i Oslo) og -klasser (ellers i landet) (Ravneberg 2000). Særskolens oppgave var å lette problemene for ordinærskolen (eller normalskolen som var betegnelsen tidligere) og å hjelpe barna til å bli nyttige og selvstendige samfunnsmedlemmer. Det ble benyttet både en medisinsk og psykologisk innsats som legitimerte utskillingen av de ”riktige” særskolebarna (Ravneberg 2000: 117). Haug (2004) betegner dette som et normalspor og et spesialspor. Ser man utviklingen av enhetsskolen som et etterkrigsprosjekt, har enhetsskolen vært svært vellykket. Enhetsskolen har bidratt til at Norge har fått en befolkning med god grunnutdanning. Den videre konsekvensen av dette er at stadig flere har fått høyere utdanning på universitets- og høgskolenivå (Grøgaard & Aamodt 2006).

Stoltenberg 1-regjeringen omtaler i Soria Moria-erklæringen (2005-09) styrking av det offentliges ansvar og roller innenfor blant annet utdanning: ”Regjeringen vil styrke fellesskolen. Alle mennesker er unike og skal møtes av en skole som forstår og tar vare på deres individuelle forutsetninger” (s. 3). Fellesskolebegrepet kommer med dette inn i de politiske dokumentene og ser ut til å være en videreutvikling av enhetsskolebegrepet. På Kunnskapsdepartementets hjemmesider står det følgende: Grunnskolen bygger på

prinsippet om en likeverdig og tilpasset opplæring for alle i en inkluderende fellesskole.¹ Fellesskolebegrepet gis ingen innholdsmessig forklaring i Soria Moria-erklæringen (2005-09). Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) omtaler grunnskolen som en fellesskole, og i den forbindelse hevdes det at de sosiale forskjellene har blitt redusert gjennom en bedre tilgang til utdanningssystemet. I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) benytter man også fellesskolebegrepet og hevder at fellesskolen sikrer alle lik tilgang på opplæring uavhengig av foreldrenes betalingsevne: "Fellesskolen sikrer alle lik tilgang på opplæring uavhengig av foreldrenes betalingsevne. (...) Elevene er i hovedsak samlet i en felles skole der barn fra hele det norske samfunnet møtes og lærer sammen" (St. meld. nr. 31(2007-2008):5).

Utdanningsreformers betydning for mangfoldet

Noen utdanningsreformer har hatt intensjoner om å favne mangfoldet og virke inkluderende. Under gis kortfattede eksempler på utdanningsreformer som har hatt slike virkninger både for grunnskolen, videregående opplæring og høyere utdanning.

I 2006/2007 ble Kunnskapsløftet, en reform som omfatter hele grunnopplæringen, innført med endringer i struktur og innhold. Et av målene med reformen er å utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for alle elever, for å kunne ta "aktivt del i kunnskapssamfunnet". Et viktig mål med reformen er å bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever (St. meld. nr. 30 (2003-2004): 3).

I 1997 ble Grunnskolereformen, Reform 97, innført med 10-årig grunnskole og nytt læreplanverk. Den 10-årige grunnskolen skulle bygge videre på og styrke prinsippet om enhetsskolen. Grunnskolen skulle gi en likeverdig og tilpasset opplæring til alle i et samordnet skolesystem bygd på det samme læreplanverket og der alle elever i utgangspunktet følger det samme skoleløpet og møter de samme fagene. Med Reform 97 ble det gjort analyser av konsekvensene reformen hadde for enhetsskolen og utbyttet barn med ulik bakgrunn har av skolegang, dette med bakgrunn i en strammere felles struktur og et strammere felles innhold i skolen i R97 i forhold til M87. Evalueringen så også på konsekvensene av R97 for enhetsskolen, og om skolen lyktes praktisk med å legge til rette på en likeverdig måte for læring tilpasset barn med ulik sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn, og med ulike individuelle forutsetninger.² En spørreundersøkelse om inkludering i skolen fant indikasjoner på stor oppslutning om hovedprinsippene i den inkluderende skolen, og resultatene viste en varierende praktisering av dette (Nes, Strømstad & Skogen 2003).

¹ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring.html?id=1408>

² Hovedfunnene presenteres i antologien *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (Solstad & Engen 2004, red), i tillegg ble det utgitt en rekke rapporter fra prosjektet i 2004 av Strømstad, Nes og Skogen.

Reform 94, også omtalt som 1990-årenes største reform i grunnopplæringen, hadde som mål å endre strukturen i videregående opplæring; denne var uoversiktlig, oppsplittet og ressurskrevende (NOU 2003: 16). Den nye strukturen skulle sikre nødvendig bredde og spesialisering, bidra til å øke gjennomstrømningen, ivareta muligheten til et desentralisert utdanningstilbud og dermed bidra til at ungdom kunne bo hjemme lengst mulig. Samtidig ble retten til videregående opplæring for 16-19-åringer innført. En uintendert effekt av reformen var styrking av rettighetene til unge med behov for spesialundervisning (Markussen m.fl. 2009).

Kvalitetsreformen ble iverksatt ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner høsten 2003 og førte til store endringer i høyere utdanning. Reformen kan betraktes som to delreformer; en studiereform og en styringsreform. Studiereformen omfattet de pedagogiske tiltakene med formål å legge forholdene til rette for normert progresjon og forhindre at mange faller fra underveis i studiene. Gjennom styringsreformen fikk institusjonene høyere grad av uavhengighet blant annet når det gjaldt etablering av nye studietilbud (Vabø & Aamodt 2005). Noen av de sentrale elementene i reformen var tettere oppfølging av studentene, nye eksamens- og evalueringsformer, nye undervisningsmetoder og ny studiestøtteordning (St. meld. nr. 27 (2000-2001)). Reformen var et tiltak for å få alle studentene til å lykkes. Kvalitetsreformen blir derfor viktig i forhold til om alle studenter gis reelle muligheter til å lykkes i høyere utdanning.

Oppsummert indikerer reformene i sterk grad at utdanningssystemet, både på lavere og høyere nivå, skal nå alle. Dette gjelder ikke kun for utdanningsfeltet, men for hele velferdsmodellen.

1.3 Grunnskolens forpliktelser

Formålet med opplæringen i grunnskolen og den videregående opplæringen er ifølge opplæringsloven at: "Skolen og lærebedriften skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast" (§ 1-1). Opplæringsloven og Forskrift til opplæringsloven gir elever og lærlinger rettigheter og forpliktelser. Gjennom Læringsplakaten vises grunnskolens forpliktelser. Læringsplakaten (av 19.10.2007) beskriver i en punktvis framstilling at skolen og lærebedriften skal (hentet fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet: 31):

- gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre
- stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet
- stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning

- stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse
- legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid
- fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter
- stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse
- bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge
- sikre at det fysiske og psyko-sosiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring
- legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen
- legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte

1.4 Alle elever skal være likeverdige – men ingen er like

Selve grunntanken i utdanningssystemet er at det skal gi alle samme muligheter til å tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger. I tillegg skal utdanningssystemet så tidlig som mulig stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere eget læringspotensial, uavhengig av bakgrunn (St. meld. nr. 16 (2006-2007)). Likeverdighet innebærer at alle elever gis muligheter (Ekeberg & Holmberg 2004: 31). Prinsippet om menneskers likeverd er en grunntanke i det demokratiske velferdsamfunnet, der ideen om demokrati bygger på at alle mennesker er like verdifulle (NOU 2005: 8, 35). Det grunnleggende prinsippet i norsk skole er å gi en *likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring*.

I Stortingsmelding nr. 28 (1998-99) *Mot rikare mål* uttales at arbeidet for en likeverdig opplæring forankres i enhetsskolens prinsipper og at dette har preget debatten og utviklingen av den offentlige skolen i Norge helt siden midten av 1800-tallet (s. 10). For å oppnå likeverdig opplæring må det, ifølge samme stortingsmelding, tas utgangspunkt i at elever møter skolen med ulike forutsetninger for læring. En likeverdig opplæring må derfor preges av tilpasning og ikke likhet og ta utgangspunkt i den enkeltes evner og forutsetninger, bakgrunn og interesser (s. 11). Dette blir i Stortingsmelding nr. 23 (1997-98) omtalt som å være bærebjelken i prinsippet om tilpasset opplæring. Videre heter det i meldingen at alle elever i skolen skal uavhengig av "bakgrunn, evner eller funksjonshemmingar, møte utfordringar som er i samsvar med føresetnadene deira", og det er kun når dette er oppfylt at det kan snakkes om likeverdige opplæringstilbud (St. meld. nr. 23 (1997-98)). Meldingen omtaler dette pedagogiske målet som ambisiøst og påpeker at det setter store krav til differensiering, med utgangspunkt i sentralt fastsatte læreplaner. Med dette kombinerer enhetsskolen fellesskap og mangfold gjennom "på den

eine sida å inkludere alle elevar i eit sosialt, fagleg og kulturelt fellesskap med klassen og skulesamfunnet som felles arena, og på den andre sida å forvente individuell tilpassing av metode og innhald” (St. meld. nr. 23 (1997-98), pkt 1.1). Solstad (2004) hevder at kravet om å oppfylle idealet om likeverd gjøres gjennom å sikre rettferdig behandling av den enkelte og at dette kravet hviler på det generelle prisnippet om at alle mennesker er like verdifulle og har samme rett til velferdsstatstjenester.

Ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) er likeverdig opplæring knyttet til enkeltelevens egenart og må ikke forveksles med likhet (s. 22). Det likeverdige tilbudet tar utgangspunkt i evner, forutsetninger, bakgrunn og interesser hos den enkelte elev (St. meld. nr. 28 (1998-99)). Ifølge St. meld. nr. 30 (2003-2004) gis det i norsk skole i dag et likeverdig tilbud gjennom en variert og differensiert opplæring. Dette gjøres gjennom tilpasset opplæring og gjelder all undervisning, både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen (Ekeberg & Holmberg 2004). Opplæringsloven slår fast at alle elever har rett til en opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger. Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova § 5-1). I St. meld. nr. 30 (2003-2004) sies det at ”Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like” (s. 4).

2 Begrepsforståelse

Her skal det redegjøres for begreper som benyttes i undersøkelsen. Flere av begrepene, som mangfold, inkludering og tilpasset opplæring, brukes politisk på forskjellige måter og må oppfattes å være uklare. En interessant problemstilling er dermed om dette også gjelder mer teoretiske definisjoner.

2.1 Mangfold – et mangetydig begrep

Hvem tenkes det på når begrepet mangfold benyttes og når benyttes begrepet i skolesammenheng? I Soria Moria-erklæringen (2005-09) står at regjeringen vil arbeide for en mangfoldig fellesskole og at hvert menneske er unikt og skal møtes av en skole som forstår og tar vare på dets individuelle ferdigheter og den enkeltes utgangspunkt” (Politisk plattform for flertallsregjeringen 2005-09: 42). Med dette bruker Soria Moria-erklæringen (2005-09) mangfoldsbegrepet som et inkluderingsbegrep eller som et begrep på tilpasset opplæring.

Definisjoner av mangfold

Begrepet mangfold er et forholdsvis nytt begrep og er i større grad brukt politisk enn i forskningen (De los Reyes 2001). Mangfold framstår som et mangetydig begrep som fylles med forskjellig innhold etter ulike formål. Begrepet brukes i mange sammenhenger, og hvem som omfattes av begrepet, varierer. Ofte knyttes begrepet til kulturelt mangfold, der for eksempel Mangfoldsåret 2008 skulle bidra til å øke alles muligheter til å delta og oppleve ulike kulturuttrykk (Kulturdepartementet 2007). Men begrepet knyttes også i stor grad til integreringspolitikk og integreringstiltak i forbindelse med å sikre at nye innvandrere raskest mulig kan bidra med sine ressurser i norsk arbeidsliv og i samfunnet for øvrig (Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2006-2007)). Mangfoldsbegrepet kan romme både forskjeller og likheter, og det dreier seg om en (...)”inkluderende blanding av mulige ulikheter og likheter” (Brandt m.fl. 2004: 28). I samfunnsvitenskapelige og utdanningsvitenskapelige fag inneholder begrepet mangfold elementer av ulike former for variasjon og ulikhet i befolkningen som kan beskrives med for eksempel alder, funksjonshemming, interesser og sosial klasse (Morken 2009).

Morken (2009) er en av dem som har studert begrepet systematisk. Han omtaler mangfold som ulike identiteter og viser til kompleksiteten i dette gjennom personers ulike identitet. Han viser til et eksempel med en person som er døv og som ofte kan kategoriseres som funksjonshemmet, mens den døve selv kan ha en identitet som retter seg mot en språklig og kulturell minoritet. Videre kan enkelte identiteter oppleves som positive og ettertraktede, andre som negative og belastende, noen selvtilskrevne og noen

tildelt av andre (Morken 2009: 156). Mangfoldsbegrepet kan også ses på som normativt og deskriptivt (Morken 2009), der et deskriptivt mangfoldsbegrep benyttes når det for eksempel er snakk om antall innvandrere. Et normativt mangfoldsbegrep i utdanningssammenheng benyttes ofte politisk ved for eksempel å love og gjøre skolen mer mangfoldig (se sitat fra Soria Moria-erklæringen (2005-09)), eller ved at skolen skal utnytte og tilpasse seg mangfoldet i skolen. Slik bruk av begrepet blir ifølge Morken mer å regne som slagord. I norsk offentlig debatt hevdes det at mangfoldsbegrepet tenderer mot å fungere som et "semantisk belastet honnørord" (Morken 2009: 157).

Mangfold og likeverd brukes ofte sammen og er sentrale begreper i opplæringen, der likeverd blir beskrevet som hvert individs egenverdi (Buli-Holmberg & Ekeberg 2009). En likeverdig opplæring handler om å gi like muligheter til opplæring uavhengig av evner, forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi (Utdanningsdirektoratet 2007).

2.2 Inkludering – tilpasset opplæring – spesialundervisning

Inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning er tre begreper som det har vært og fortsatt er knyttet store fagdebatter til, både i forhold til hvordan begrepet skal tolkes og hva begrepene skal dekke. Her gis en kort presentasjon av begrepene.

Inkludering

I de siste 30 årene har normaliseringstenkning preget velferdsstaten. Inkluderingsbegrepet ble introdusert på 1990-tallet som en reaksjon på integreringsbegrepet. Begrepet inkludering signaliserer at skolen har plass til alle elever. Inkluderingsbegrepet avløste integreringsbegrepet som ble brukt om elever som tidligere hadde gått på egne skoler, i egne klasser og fått spesialundervisning og som skulle integreres i ordinær skole og ordinære klasser. De to begrepene, integrering og inkludering, henger i utdanningssammenheng tett sammen.

Integreringstanken kom som en reaksjon på segregeringen som institusjonene og spesialskolene innebar. Integreringsbegrepet ble brukt i forbindelse med politikken om tilbakeføringen av personer med funksjonshemming til "vanlige" miljø, på alle arenaer som skole og bolig (Tøssebro 2004). Man kan også skille mellom fysisk integrering (at det fysiske ikke hindrer kontakt med andre) og sosial integrering (sosial kontakt med andre) (Tøssebro 2004: 29).

Inkluderende elementer i skolen er å gi alle elever optimale muligheter for fellesskap, deltakelse, medbestemmelse, læring og utvikling (Bachmann & Haug 2006: 92).

Forskjellen på integrering og inkludering blir av Strømstad (2004) beskrevet som at integrering handler om å skape en plass i fellesskapet for mennesker med funksjonshemninger, mens inkludering handler om hvordan fellesskapet settes i stand til å ha rom for alle (s. 121). Tøssebro (2006) hevder at inkludering primært ikke "handler om spesialundervisning eller barnet med nedsatt funksjonsevne, men om å forandre eller utvikle skolen slik at den blir bedre i stand til å gi alle elever undervisning innenfor samme setting" (s. 33). Gjennom et slikt syn handler inkludering i skolesammenheng om ivaretagelse av mangfoldet i elevmassen. Ved at inkludering skal omfatte hele skolen som system omfattes inkludering av det relasjonelle (Strømstad 2004). Med dette går det bort fra individfokuset og over til et relasjonelt syn representert gjennom skolefokuset (Strømstad 2004). Strømstad (2004) ser på inkludering som en prosess der deltakelse og påvirkning fra mangfoldet krever at skoler og samfunn endres (s. 121). Forskjellene i synet på integrering og inkludering kan beskrives som at integrering handler om hvordan elever passer inn i skolen, mens inkludering går ut fra at en helhetlig skole skal passe alle elever (Barnes, Mercer & Shakespeare 1999).

Strømstad m.fl. (2004) spør om hva som ligger i begrepet 'inkludering', 'inkluderende skole' eller 'inkluderende undervisning' og om hvordan disse begrepene forholder seg til mer innarbeidede begreper som 'enhetsskole' eller 'felleskole' og 'integrering' (s. 3). Med dette tydeliggjøres flertydigheten i begrepene. Det understrekes også at begrepet inkludering i påfallende liten grad ble beskrevet og diskutert i norsk sammenheng i forhold til internasjonalt, og det stilles spørsmål ved om det er på grunn av lange tradisjoner med enhetsskole, normalisering og integrering at dette i så liten grad har vært oppe til diskusjon (Strømstad m.fl. 2004). Bachmann og Haug (2006) mener at begrepet i stor grad har blitt et spesialpedagogisk begrep, og de spør om dette spesialpedagogiske preget er dominerende og kan skygge for skolens arbeid som retter seg mot inkludering i forhold til alle elever. Inkludering blir av enkelte forstått som en statisk tilstand, som er noe man har eller ikke har. Inkludering kan også forstås som en relasjonell kontinuerlig prosess som det hele tiden jobbes med og for (Bachmann & Haug 2006: 99). Bachmann & Haug (2006) uttaler at inkludering "på mange områder helt eller delvis kan erstatte begrepet tilpasset opplæring" (s. 88). Inkludering er en pågående prosess, og den eneste måten å oppnå inkludering på er gjennom praktisering, og det er mangfoldet i elevmassen som setter i gang prosessen (Strømstad m.fl. 2004).

Haug hevder at det finnes fire sentrale utviklingsoppgaver i inkludering. Alle som jobber i en inkluderende skole, må gi sitt bidrag til disse utviklingsoppgavene gjennom: 1) å fremme fellesskapet med det formål at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe og får ta del i det sosiale livet på skolen med alle, 2) å fremme elevenes deltakelse som forutsetter at eleven er i stand til å gi et bidrag til fellesskapet og ta del i godene ved et fellesskap, 3) å styrke demokratiseringen gjennom at alle stemmer skal bli hørt og ha mulighet til å uttale seg og 4) å styrke utbyttet gjennom at alle elever skal ha en

opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig (Bachmann & Haug 2006: 88-89, Haug 2003, 2004).

Spesialundervisning

I følge opplæringsloven § 5-1 har elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, rett til spesialundervisning. Det må foreligge en sakkyndig vurdering av elevens særlige behov før det gjøres vedtak om spesialundervisning (Opplæringslova § 5-3). Etter sakkyndig vurdering og vedtak om igangsettelse av spesialundervisning utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) for eleven. Spesialundervisning gis for å sikre retten til en likeverdig opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg 2009: 23).

Tilpasset opplæring

Et overordnet og viktig prinsipp i forbindelse med en inkluderende skole er tilpasset opplæring som gjelder alle elever i norsk skole (Strømstad, Nes og Skogen 2004, Buli-Holmberg & Ekeberg 2009). Tilpasset opplæring er et politisk begrep nedfelt i opplæringsloven § 1-3, der opplæringen ifølge loven skal (...)”*tilpassast evnene og førestnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten*” (§ 1-3). Begrepet følger så styringslinjene fra Kunnskapsdepartementet helt ned til skolenivå. Dette innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger og gjelder all undervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg 2009). Tilpasset opplæring skal dermed gjelde både for ordinær undervisning og spesialundervisning, det skal gis en opplæring som tar hensyn til alle elevers muligheter (Buli-Holmberg & Ekeberg 2009). Med ordinær undervisning forstås undervisning som gjennomføres med det formål å nå flertallet av elevene for å gi et godt faglig utbytte og der spesialundervisning gis elever med behov for særskilt tilrettelegging for å sikre retten til likeverdig opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg 2009: 23). Spesialundervisning skal forstås som en del av det arbeidet skolen gjør for å oppfylle alle elevers rett til tilpasset opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg 2009). Begrepet er uklart, men har samtidig en sentral plass i skolen.

Tilpasset opplæring oppfattes som tosidig, bestående av både elevens læring og lærernes tilrettelegging (Ekeberg og Holmberg 2004: 20). Tilpasset opplæring kan ha en smal og en vid tilnærming (Bachmann & Haug 2006); der den smale tilnærmingen knyttes til oppfatningen av at tilpasning likestilles med konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Den vide tilnærmingen innebærer en ideologi eller pedagogisk plattform som preger hele skolens virksomhet. Den smale tilnærmingen fordrer tiltak overfor enkelte elever, og den vide tilnærmingen krever en overordnet strategi for skolens virksomhet og retter seg dermed til alle elever (s. 7). Tilpasset opplæring kan sies å handle om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for og bidrar til

at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap (Jensen 2007).

2.3 Læringsmiljø

I 2003 trådte bestemmelsene i opplæringslovens § 9a i kraft, de generelle kravene er som følger: Alle elever i grunnskole og videregående skole har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova § 9a-1). Paragrafen skal sikre elever og foreldre større grad av brukermedvirkning og bedre klageadgang, og skolene har fått tydeligere plikter (Utdanningsdirektoratet 2007). Alle elever har rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov, samt at skolen skal innredes slik at det tas hensyn til elever ved skolen som har en funksjonshemning (Opplæringslova § 9a-2). Paragrafens tredje ledd omhandler skolens ansvar for å fremme et godt psykososialt miljø gjennom et aktivt og systematisk arbeid (Opplæringslova § 9a-3). Utdanningsdirektoratet har laget en strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen (2005-08) med det formål å styrke kompetansen blant skoleledere og skoleeiere i forhold til å ha en helhetlig tilnærming til læringsmiljøet. Et godt læringsmiljø omtales i strategien som et miljø med lite problematferd (som mobbing, uro, hærverk osv) og et hensiktsmessig skolebygg ut fra alle elevers behov for læring. Læringsmiljøet settes i sammenheng med trivsel, sosial læring og psykisk og fysisk helse. I Utdanningsdirektoratets strategi listes følgende forhold opp som sentrale for arbeidet med å utvikle læringsmiljøet:

- Det psykososiale miljøet
- Samarbeidet mellom aktørene som deltar i læringsmiljøet
- Forholdet mellom barn og unge
- Fysisk og psykisk helse
- Ledelse
- Normer, regler, organisering i skolen
- Verdier (lærings- og menneskesyn, demokrati, medbestemmelse, inkludering, trivsel)
- Medvirkning
- Foreldreinvolvering (bl.a. hjem-skole-samarbeid)
- Det fysiske arbeidsmiljøet

Lærerens betydning for læringsmiljøet

I Utdanningsdirektoratets strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen (2005-08) beskrives lærerens rolle som en av de viktigste ressursene for et godt læringsmiljø. Det påpekes imidlertid at det er hele skolens ansvar å ivareta læringsmiljøet ved problematferd. Damsgaard (2007) viser at "læreren har avgjørende betydning for læringsmiljøet. Lærere omtales å ha effekt på det som skjer i klasserommet" (Arnesen 2002). Imsen (2005) hevder at måten en lærer fungerer på, henger nøye sammen med skolens organisering når det gjelder ledelse, samarbeidsrutiner, teamarbeid og øvrig

arbeidsdeling (s. 22). Hovedmønstrene i lærernes samarbeid beskrives gjennom to ytterpunkter: lite samarbeid mellom lærere og samarbeid gjennom team med mye samarbeid. På grunn av endringer i skolen, bort fra tradisjonell klasseinndeling til mer bruk av basisgrupper og aldersblandede grupper, kreves det samarbeid i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen (Imsen 2005). Denne nye måten for lærerne å jobbe på som innebærer mer samarbeid åpner opp for større grad av vurdering fra kollegaer, et tettere fellesskap enn tidligere, og lærerne er i liten grad bak lukket dør som eneste lærer for en klasse (Imsen 2005). Under følger seks kriterier for hva som kan beskrive og kjennetegne en god lærer³:

- *Fagkunnskap*; lærer må ha kunnskap, forståelse, ferdigheter og holdninger til å hjelpe elevene videre og ha kunnskap til å gå i dybde og bredde og imøtekomme elevene på deres alders- og utviklingstrinn
- *Kunnskap om skolens materiell og strukturer*; lærer må ha kunnskap om og innsikt i hele skolens område (læreplaner, regelverk, ledelses- og styringssystemer, skolens organisering, kunnskap om lærebøker og andre læremidler)
- *Formell pedagogisk kunnskap*; kunnskap og visjoner om undervisnings- og læringsprosesser og om barns utvikling og læring
- *Praktisk kunnskap*; tilegnelse av det praktiske som kommer med erfaring
- *Refleksjon over egen praksis*; at lærer har et bevisst forhold til egen praksis og kunne begrunne at undervisningsopplegget er pedagogisk forsvarlig og være kritisk til det som skjer i klasserommet
- *Omsorg for elevene*; respektere hver enkelt som en person med verdighet

Med opplæringslovens § 1-3 er det et særlig fokus på individuell tilpasning for elevene, framfor elevenes deltakelse i fellesskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg 2009). Med føringene i den generelle delen av læreplanverket (LK 06) om at lærer skal tilpasse opplæringen til alle elevers utviklingsnivå, ligger det også forventninger om at læreren må ha ferdigheter som dekker spesialpedagogisk kompetanse i tillegg til å inneha fagkunnskap og kunnskap om ulike fagdidaktiske tilnæringsmåter (Buli-Holmberg & Ekeberg 2009).

Skolemiljøutvalg

Utdannings- og forskningsdepartementet foreslo å opprette et eget skolemiljøutvalg ved alle skoler (Pressemelding 09.03. 2005). I 2005 trådte opplæringslovens § 11-1a om skolemiljøutvalg ved grunnskoler i kraft. Skolemiljøutvalgene skal sikre deltakelse fra både elever, foreldre, skolen og de tilsatte i arbeidet med skolemiljø. Elevene og foreldrene skal til sammen utgjøre et flertall av utvalget. Samarbeidsutvalg kan fungere som skolemiljøutvalg, det må da oppnevnes tilleggsrepresentanter for at elever og foreldre skal utgjøre flertallet. Det er skoleeiers og rektors ansvar at skolemiljøutvalgene blir opprettet og fungerer i samsvar med bestemmelsene i opplæringsloven.

³ De fire første kriteriene er hentet fra Lee Schulman 1987 i Imsen (2005: 22-23), og de to siste kriteriene er hentet fra Imsen (2005: 23).

2.4 Begrepet universell utforming

Det statlige kompetansesenteret Deltasenteret jobber med å samle og videreformidle kunnskap om hva som hemmer og fremmer tilgjengelighet og deltakelse i samfunnet på ulike områder, som opplæring og arbeid, transport, bygninger, uteområder og informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Deltasenterets visjon er *deltakelse og tilgjengelighet for alle*. Deltasenteret jobber med begrepet universell utforming og hevder at begrepet tar utgangspunkt i ”mangfoldet i befolkningen for å skape et inkluderende samfunn med like muligheter for alle” (Helsedirektoratet – Deltasenteret, brosjyre, udatert: 4). Miljøverndepartementet (2007) omtaler universell utforming som en strategi for planlegging og utforming av produkter og omgivelser for å oppnå et inkluderende samfunn med full likestilling og deltakelse for alle (s. 6).

Center for Universal Design (1997) har utarbeidet syv prinsipper for universell utforming. Prinsippene ble oversatt til norsk i *Universell utforming over alt!* (Sosial- og helsedirektoratet et. al 2003: 13-14).

1. *Like muligheter for bruk*. Utformingen skal være brukbar og tilgjengelig for personer med ulike ferdigheter.
2. *Fleksibel i bruk*. Utformingen skal tjene et vidt spekter av individuelle preferanser og ferdigheter.
3. *Enkel og intuitiv bruk*. Utformingen skal være lett å forstå uten hensyn til brukerens erfaring, kunnskap, språkferdigheter eller konsentrasjonsnivå.
4. *Forståelig informasjon*. Utformingen skal kommunisere nødvendig informasjon til brukeren på en effektiv måte, uavhengig av forhold knyttet til omgivelsene eller brukerens sensoriske ferdigheter.
5. *Toleranse for feil*. Utformingen skal minimere farer og skader som kan gi ugunstige konsekvenser, eller minimalisere utilsiktede handlinger.
6. *Lav fysisk anstrengelse*. Utformingen skal kunne brukes effektivt og bekvemt med et minimum av besvær.
7. *Størrelse og plass for tilgang og bruk*. Hensiktsmessig størrelse og plass skal muliggjøre tilgang, rekkevidde, betjening og bruk, uavhengig av brukerens kroppsstørrelse, kroppsstilling eller mobilitet.

Prinsippene er i stor grad beregnet på fysiske forhold.

Definisjon av universell utforming

I diskriminerings- og tilgjengelighetsloven defineres universell utforming på følgende måte: ”Med universell utforming menes utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene slik at virksomhetens alminnelige funksjon kan benyttes av flest mulig.” (§ 9. Plikt til generell tilrettelegging (universell utforming)). Ifølge loven skal offentlig virksomhet og privat virksomhet som er rettet mot allmennheten, arbeide aktivt

og målrettet for å fremme universell utforming innenfor virksomheten. I loven står det også at både offentlig og privat virksomhet rettet mot allmennheten har "plikt til å sikre universell utforming av virksomhetens alminnelige funksjon så langt det ikke medfører en uforholdsmessig byrde for virksomheten." Loven omfatter med dette skolen og skolens plikter til å sikre universell utforming i tråd med loven.

Miljøverndepartementet (2007) hevder at begrepet universell utforming innebærer en (...) "ny tenkning ved at det inneholder et sterkere likestillingskrav enn det som ligger i begrepet tilgjengelighet for personer med nedsatt funksjonsevne" (s. 8). Formuleringen "uten behov for tilpassing og en spesiell utforming" i definisjonen av universell utforming innebærer at spesialløsninger som er ment å kompensere for mangler ved de generelle løsningene, skal unngås (Miljøverndepartementet 2007). Det vanlige har vært å ha særløsninger som skal bryte ned hindringer og som kommer i tillegg til de ordinære løsningene. Særløsningene skal erstattes med tanken om å utforme noe som skal dekke de aller flestes bruk av læringsmiljø eller lignende.⁴

Universell utforming har med sine prinsipper mål om å nå så mange som mulig, men i prinsippene ligger en erkjennelse av at ikke alle kan nås og derfor benyttes begrepet hovedutforming. Dette kan overføres til utdanning i den forstand at der det er behov for et annet opplegg enn det lærer kan gi gjennom ordinær undervisning, gis spesialundervisning. Når målsettingen med universell utforming er å planlegge med utgangspunkt i mangfoldet i befolkningen, gir dette en dreining bort fra at all utforming skjer med utgangspunkt i funksjonsdyktige personer mot at det tenkes på i hvilken grad mangfoldet er funksjonsdyktig (Nussbaum 2006).

2.5 Universell utforming av læringsmiljø

Med universell utforming i forhold til læringsmiljø forstås det i denne rapporten både fysiske, pedagogiske og sosiale forhold. I begrepsavklaringen av universell utforming presiserer Miljøverndepartementet (2007) at det mangler konkretisering og klargjøring av innholdet i begrepet i flere sammenhenger. Utdanning er en av disse sammenhengene der dette mangler. I denne rapporten er læringsmiljøet i fokus ved å se på fysiske, pedagogiske og sosiale forhold i skolehverdagen. Her presenteres derfor et bidrag til en definisjon av begrepet til bruk i utdanning. *I denne rapporten vil derfor universell utforming av læringsmiljøet bety: En faglig, sosial og fysisk utforming av skolen slik at alle elever får realisert sitt potensial i så stor utstrekning som mulig med minst mulige behov for egne faglige, sosiale og fysiske ordninger for enkeltelever.*

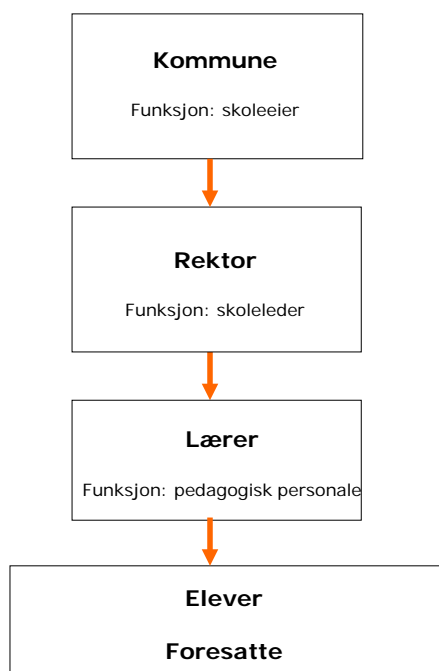
⁴ <http://www.universell.no/articleview.aspx?articleID=258>

3 Å finne skoler som ivaretar elevmangfold på en god måte

En undersøkelse om mangfold i elevmassen bør fange opp ulike tanker og grad av forskjellighet som eksisterer. Undersøkelsen omfatter fem skoler fordelt på like mange kommuner i tre fylker. Selve undersøkelsen består av intervjuer med skoleeiere, rektorer, lærere, elever og foresatte samt informasjon om kommuner og skoler gjennom søk på internett og informasjonsmateriale fra skolene. Ved å intervjuer fra elev- til skoleeiernivå ønskes det å gi en mest mulig helhetlig forståelse av ivaretagelsen av elevmangfoldet ved skolene som inngår i undersøkelsen.

3.1 Datagrunnlag og framgangsmåte

Under gis en oversikt over de ulike nivåene i utdanningssystemet; skoleeiere, skoleledere, lærere, elever og foresatte, som er med i undersøkelsen og hvilken funksjon de innehar.



Figur 1 Undersøkelsens ulike nivåer i utdanningssystemet

For å finne fram til skoler som har et uttalt fokus på å ivareta elevmangfoldet, gikk henvendelsen til fylkesmannens utdanningsavdeling, som gjennom tilsyn skal sørge for at kommunen som skoleeier utfører oppgavene de er pålagt. Gjennom det arbeidet fylkesmannens utdanningsavdeling gjør i forhold til kommunen forventet man at det var kunnskap om og oversikt over skolene i de ulike kommunene i fylket, og håpet at denne kunnskapen skulle komme undersøkelsen til del i arbeidet med å finne fram til mulige aktuelle skoler til undersøkelsen. Eksempler der ivaretagelse av mangfoldet (gjennom

både det sosiale, pedagogiske og fysiske læringsmiljøet) var et uttalt tema, var ønsket. Forslagene fra utdanningsavdelingene kom etter oppgitte kriterier for mulige barne- og ungdomsskoler i kommunene og som:

- jobber aktivt for å få med alle elevene i klassen (både sosialt og faglig),
- har strategier for å få alle elever med (inkluderingsstrategier),
- jobber med elevenes læringsmiljø,
- jobber for å fremme et godt psykososialt miljø,
- har lagt til rette for ulike grupper av elever,
- er opptatt av tilgjengelighet både i undervisningssammenheng eller i forhold til fysisk tilgjengelighet (universell utforming),
- jobber med medbestemmelse
- jobber med trivsel og elevdemokrati

Skolene skulle oppfylle ett eller flere av kriteriene. Etter råd og forslag fra fylkesmannens utdanningsavdeling ble kommuner i egenskap av skoleeier kontaktet, henvendelsen gikk deretter videre til de aktuelle skolene. Mandatet for undersøkelsen omfattet ikke minoritetspråklige elever.

3.2 Informantene

Undersøkelsen består av intervju med totalt 14 elever fra 4. til 8. trinn, deres lærere (totalt 15 intervju), elevenes foresatte, skoleledere ved de fem skolene og skoleeierne i de fem kommunene. Totalt er det gjennomført nær 50 intervjuer, der elevintervjuene og foresatte intervjuene varte i 15-20 minutter og lærerintervjuene varte opp mot en time. Det samme gjelder for rektorintervjuene, mens skoleeierintervjuene varte om lag en halv time. Her gis en oversikt over informantene og deres funksjon, se figur 1 for oversikt over nivåene som omfattes av undersøkelsen.

Skoleeiere

Den tiårige obligatoriske grunnskolen i Norge blir finansiert av kommunene. Kommunen er et selvstendig forvaltningsorgan på lokalt nivå og har i forhold til grunnskolen plikt til å oppfylle retten til grunnskoleopplæring og spesialpedagogisk hjelp til alle som er bosatte i kommunen (Opplæringslova § 13-1). Med Kunnskapsløftet har skoleeierne fått større ansvar og større handlingsrom (St. meld. nr. 31 (2007-2008)). Foruten skoleeiers oppfatning av hvordan mangfoldet i skolen kan dekkes, ønsker man å få fram generelle erfaringer med skolene i de ulike kommunene. Valg av kommuner og skoler ble gjort på grunnlag av informasjon fra fylkesmannens utdanningsavdeling.

Skoleledere

Skoleledere eller ledelsen ved den enkelte skolen har ansvar for at "alle elever, også de med særlige behov, får den opplæring og den omsorg de har krav på. Det stiller store krav til ledelsen å legge til rette for særlig tilrettelagt opplæring".⁵ Dette taler for at ledelsen ved skolene er viktige informanter når det gjelder å få kjennskap til hvilken praksis og hvilke erfaringer de ulike skolene har i forhold til mangfoldet i elevmassen. Intervju med skolelederne omhandlet skolens tanker om og i hvilken grad mangfoldet i elevmassen vektlegges på skolen. Det var viktig å få del i skolens kunnskap om og hvilke utfordringer skolene ser i forhold til dette. Gjennom intervju med skoleledere ønsket man å belyse hva skoler gjør for å være inkluderende, hva som kjennetegner en inkluderende skole og hvilke oppfatninger skoleleder har om hva som hemmer og fremmer inkludering.

Lærere

Intervjuene omhandlet hva som er lærernes viktigste oppgaver i forhold til å inkludere alle elever, og hva som er de viktigste elementene i dette arbeidet, samt om hvordan det arbeides rundt elevene (i forhold til det faglige, sosiale og fysiske) ved skolen. Intervjuene ble gjennomført med lærerne til elevene som ble plukket ut ved hver skole. Lærerne ble intervjuet før elevene. Kontakten med lærerne gikk gjennom rektor.

Elever

Når det gjelder elevintervjuene, ønsket man å belyse hvordan elevene opplever sin skolehverdag, samt å høre elevenes oppfatning av hvordan den enkelte skole og lærer ivaretar mangfoldet. Det var rektor, og noen steder rektor i samarbeid med lærerne, som valgte ut elever til undersøkelsen. Elever fra 4. trinn og oppover, altså fra 10 år, var målgruppen for undersøkelsen. Dette er også det modningsnivået som måles i Pisa-undersøkelsene, dvs. der måles elevene i begynnelsen av 5. trinn, for å favne kunnskapsnivået i 4. klassetrinn. Det ble bevisst forsøkt å unngå vanskelige ord og spørsmålsformuleringer. Det var et ønske om å intervju elever som kunne kommunisere, forstå og svare selv.

Et annet av kriteriene som skolene skulle velge ut elever etter, var at det skulle være elever der skolen har gjort en ekstra innsats i forhold til å sette i verk faglige, sosiale og/eller fysiske tiltak med det formål å ivareta mangfoldet i elevmassen. Dette betyr at det ble lagt til grunn en bred definisjon av hvilke elever som var ønsket i undersøkelsen. Hvis det var tvil om hvilke elever som skulle inngå i undersøkelsen, kunne skolene ta kontakt med forsker.

⁵ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/1996/NOU-1996-22/6.html?id=140675>

Foresatte

”Alle foreldre må være trygge på at skolen setter alt inn på å se hvert barn, og at hvert barn skal hjelpes og stimuleres de første skoleårene. Alle barn skal oppleve at lærerne har tro på dem. Skolen og lærerne må derfor ha kunnskap om barnas utvikling” (St. meld. nr. 31 (2007-2008): 9). Foresatte til elevene som ble plukket ut og som godkjente at elevene var med i undersøkelsen, fikk forespørsel om intervju. Noen av foreldrene ønsket å formidle at de var generelt fornøyde med skolens tilbud til sine barn. For disse var intervjuet svært kort og lite detaljert. Intervjuene ble gjennomført per telefon med en varighet opp til ca. 20 minutter og omhandlet foresattes oppfatninger av hvordan det jobbes faglig, sosialt og fysisk rundt deres barn på skolen.

3.3 Data og metode

Gjennom å bruke intervju som metode er det informantenes stemmer som høres. Det er deres beskrivelser av situasjonen eller deres oppfatning og forståelse av de ulike begrepene som det snakkes om og skolehverdagen som skal beskrives, og hvordan informantene forstår forskeren (Thagaard 1998), og nyanserte erfaringer og holdninger framkommer (Repstad 1993). Intervjuene hadde en delvis strukturert tilnærming og bar preg av å være en samtale. Temaene var fastlagt i forkant av intervjuene, med en intervjuguide til hver av informantgruppene. Det varierte i hvilken rekkefølge spørsmålene ble stilt. Poenget med strukturert intervjuguide er å framskaffe sammenlignbare svar (Thagaard 1998), dette var spesielt viktig med tanke på å få klarlagt forståelse av begreper hos informantene, informantene i denne undersøkelsen favnet skoleeier, skoleleder, lærer, elev og foreldre.

Utvalgsriterium

Fylkene som fikk henvendelser om undersøkelsen, ble valgt med bakgrunn i dokumentstudier av fylkenes, kommunenes og skolenes hjemmesider og geografi. Ved å gå gjennom de ulike hjemmesidene på internett dannes det et bilde av om det er kommuner og skoler som har et spesielt fokus på mangfold og inkludering. To fylker ble ikke valgt ut på grunn av liten interesse fra fylkesmannens utdanningsavdeling om å bistå med å foreslå skoler, dette til tross for at det på kommunalt nivå viste seg å være fokus på og strategier for inkludering ved skoler i fylket.

Ikke alle skolene som ble foreslått av fylkesmannens utdanningsavdeling, var umiddelbart positive til undersøkelsen til tross for fokus på å være gode eksempler. Undersøkelser som tar opp sensitive tema på for eksempel spesialundervisningsfeltet, kan erfare negativ respons på slike henvendelser (Brandt 2006). Det ble stilt kritiske spørsmål til henvendelsen om deltakelse ved noen skoler. Dette gjaldt spesielt tre skoler som er utpekt til å være demonstrasjonsskoler. Disse skolene hadde begrunnet det å ikke å stille

opp i undersøkelsen med at de ikke hadde kapasitet til å ta imot besøk. En av skolene var spesielt opptatt av hva de fikk igjen for å stille opp. To skoler sa ja til å være med i undersøkelsen, men trakk seg senere på et kritisk tidspunkt. Dette gjorde det vanskelig å erstatte skolene med andre skoler. En tredje skole sa først ja til å stille opp i undersøkelsen, men fant senere ut at de ikke hadde noen elever i målgruppen.

Rektorene ved skolene hadde ansvaret for å velge ut elever som var aktuelle for undersøkelsen. Kriteriene for dette var å velge elever der skolen har gjort en ekstra innsats i forhold til å sette i verk faglige, sosiale og/eller fysiske tiltak med det formål å ivareta mangfoldet i elevmassen. Det betyr at det ble lagt til grunn en bred definisjon av hvem som skulle være med i undersøkelsen. Det var hyppig dialog mellom forsker og rektor når elever skulle velges ut. I og med at dette er en undersøkelse med mye ulik praksis og definisjoner av ulike sentrale begreper var det viktig å ha dialog ved utvelgelse av elever for å få innsikt i hvordan rektor og eventuelt lærere diskuterte og tenkte om utvelgelsen av elevene. Samtaler med rektorene i forkant av informantvalg viser som tidligere påpekt, at forståelsen av begrepet mangfold var forskjellig. Noe av dette ble rettet opp gjennom samtaler. Noen rektorer og lærerne oppfattet mangfold som ordinære gjennomsnittselever, elever som ligger over/under gjennomsnittet, og noen tenker mangfold gjennom diagnoser. Utvalget består av elever med dysleksi (hjelpemiddelproblematikk), ADHD, autisme, konsentrasjons- og lærevansker, faglige og sosiale vansker uten diagnoser, ordinærelever over gjennomsnittet og gjennomsnittselever. I tillegg dekkes i noen grad andre diagnoser på grunn av at både lærere og rektorer nevner andre eksempler i intervjuene når de snakker om sitt arbeid med å inkludere alle elevene.

Det var vanskelig å finne ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler til undersøkelsen. En av kontaktene ved fylkesmannens utdanningskontor mente dette kunne ha sin bakgrunn i at det aldersmessig var vanskeligere å finne gode eksempler på ungdomsskolenivå. Skoleeiere som ble kontaktet for å finne fram til aktuelle ungdomsskoler, mente at ungdomsskoler ikke fokuserer i betydelig grad på mangfolds- og inkluderingstenkning.

Spørsmålene

Intervjuguiden til elevene dekker en del av de samme temaene som Utdanningsdirektoratets undersøkelse om læringsmiljø; *Elevundersøkelsen* tas temaene trivsel (trives på skolen, har venner fra klassen å være sammen med), elevdemokrati (hører skolen på elevenes forslag?), fysisk læringsmiljø (forhold i klasserommet, lærebøker, skolebygget, uteområdet), mobbing, motivasjon (liker å gjøre lekser, lyst til å lære, like skolearbeid), faglig veiledning (forteller læreren hva eleven skal gjøre?) og medbestemmelse (får eleven være med på å bestemme?) opp i intervjuene. I

intervjuguiden til rektor og lærere inngår spørsmål om skolens arbeid og pedagogiske plattform. Lærerne er også bedt om å komme med bakgrunnsinformasjon om elevene som er med i undersøkelsen, og om hva som gjøres overfor den enkelte elev. Spørsmålene til foresatte er av en slik karakter at de skal kunne korrigere uttalelser fra lærere om samarbeid mellom skole og hjem og om det tilbudet elevene gis. Skoleeier er spurt om bakgrunnsinformasjon for kommunen og skolen som omfattes av undersøkelsen.

Telefonintervju og ansikt-til-ansikt-intervju

Tidligere erfaringer har vist at telefonintervjuer er å foretrekke for noen informanter. Telefonintervju reduserer det praktiske rundt intervjuingen, som tidsbruk og det å møte opp til intervjuavtale. Men telefonintervju er også gunstig fordi det i større grad åpner opp for å kunne velge et egnet tidspunkt for intervjuing. Disse forholdene er med på å gjøre terskelen for å si ja til å være med lavere enn ved fysisk oppmøte og ansikt-til-ansikt-intervjuing (Befring 1998). Erfaringer med telefonintervju med foresatte har vært gode i andre undersøkelser også (Brandt 2006). Skolene som er med i undersøkelsen, ble besøkt, og det ble gjennomført ansikt-til-ansikt-intervju med elever, lærere og rektorer.

3.4 Hva gir intervjuene av ny kunnskap?

I følge Thagaard (1998) gir fortolkningen av kvalitative studier grunnlag for overførbarhet. Dette handler om i hvilken grad det kan sies at tolkningen innenfor prosjektet også er relevant i andre sammenhenger: "Overførbarhet innebærer en rekontekstualisering, ved at den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt, settes inn i en videre sammenheng" (s. 184). I dette tilfellet er det de gode eksemplene som det skal fokuseres på. Samtidig holdes fem skoler som jobber med å ta vare på alle sine elever fram som mulige eksempler for andre på hvordan dette kan gjøres. Her er det med andre ord ikke overførbarheten som er i sentrum, men beskrivelsene av arbeidet ved skolene som skal formidles som ny kunnskap.

4 Fortellinger om skolene

På bakgrunn av materiale fra skolebesøkene, dokumenter fra skolene og intervju med de ulike informantene presenterer fem skolehistorier. Skolene er gitt fiktive navn, og karakteristikker er gitt etter det totale inntrykket alle intervjuene har gitt.

Skolehistoriene starter med en kort presentasjon av skolen og kommunen, for så å gå over til skolens pedagogiske plattform fortalt av rektor og lærere, beskrivelse av skolens læringsmiljø, vurdering av skolebygg og uteområde, samt ulike begrepsforståelse av sentrale begreper i undersøkelsen som mangfold, universell utforming, tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering. Materialet sier noe om hva slags skole man ønsker å være, og for hvem.

4.1 Skolen der hvert barn ses

På denne skolen er det 1. – 7. trinn med om lag 370 elever og 30 lærere. Skolen består av to bygninger fra ulike perioder, den ene fra begynnelsen av 1900-tallet og den andre fra 2004. Elevene er organisert i trinn, med en storgruppe på 48-56 elever og basis-grupper med 15-19 elever. Hver basisgruppe har sin kontaktlærer. Kommunen har dårlig kommuneøkonomi og er satt under administrasjon. Skolen ligger i en kommune med om lag 16 000 innbyggere og er tilknyttet et lite senter noen få mil utenfor en av Norges største byer.

Skolens pedagogiske plattform

Rektor og lærere har brukt nær et halvt år på å jobbe fram skolens plattform som er nedfelt i skolens verdigrunnlag. Verdigrunnlaget har blitt justert noe underveis, men mesteparten av den pedagogiske plattformen ligger i bunnen for arbeidet som gjøres på skolen. Deler av plattformen jobbes det med på personalmøter, og blir brukt i morgensamling med elevene. Hver mandag har rektor morgensamling med elevene der også lærerne er med. Samlingene har en tematisk plan som strekker seg over ett år av gangen, og skolens verdier formidles på forskjellige måter til elevene gjennom disse samlingene. På spørsmål om rektor kan forklare hva den pedagogiske plattformen innebærer, svarer denne: "Det som jeg flagger aller høyest, det er måten vi skal møte elevene, foreldrene og hverandre på. For det har noe med respekt for hverandre å gjøre og å bygge opp den enkelte på skolen". Rektors tanke er at lærerne skal videreføre det som tas opp i samlingene, også bibliotekaren følger opp samlingene med oppslag og nyheter på biblioteket og finner bøker som støtter opp om temaene.

Det jobbes med spørsmål om hvordan alle skal inkluderes i skolen, og rektor uttrykker at det ikke bare handler om å inkludere elever fra andre land eller med en annen kulturell bakgrunn og presiserer at dette handler om absolutt *alle* elevene. På spørsmål om hva som er skolens pedagogiske plattform, forteller en av lærerne at skolens filosofi er å håndtere mest mulig tilpasning til elevene i klasserommet og er av den oppfatning at dette er forebyggende på sikt og at elevene i mindre grad vil måtte tas ut av klasserommet senere i skolegangen. Skolen har nylig hatt en ekstern skolevurdering og har i den forbindelse jobbet med måten man håndterer klassene og lærernes væremåte, noe som ifølge rektor er kjernen av læreryrket. Rektor forteller at de ved skolen tok en felles avgjørelse på at de skulle tørre å bli vurdert og at tilbakemeldingene skulle være på systemnivå. Tilbakemeldingen fra den eksterne vurderingen var ifølge rektor at skolen ligger høyt når det gjelder å håndtere elever som er ufordrende, men at skolen har utfordringer med å lage fellesstrategier for klasseledelse. Dette har resultert i at skolen har jobbet i tre måneder med klasseledelse. Lærerpersonalet ble utfordret av rektor til å ta imot rektor og inspektør, samt øvrige lærere på trinnet for å observere i timene. Observasjonene ble gjennomført med en dag for hvert trinn i syv uker. Fra den eksterne evalueringen fikk skolen en mal som de har benyttet ved tilbakemelding til lærerne. Rektor, inspektør og klasselærerne på trinnet observerer alle lærere i en time. Etter observasjonen følger en vurdering og tilbakemelding til læreren som har blitt observert der fokuset i størst grad er på det som har vært bra, og i mindre grad på det som ikke har vært så bra. Rektor står for prinsippet om at det er ønskelig med mer av det som fungerer. Observasjonene kunne ifølge rektor ikke ha blitt gjennomført uten goderelasjoner mellom rektor og lærere. En av lærerne omtaler perioden med observasjon i klassen som positiv og lærerik.

Mangfold

Mangfold beskrives som ulike egenskaper, både positive og negative: "At du har barn med ulike talent og egenskaper. Ulike utfordringer. Fargerikt fellesskap. Om vi skal svømme og tegne, snakker vi om at vi er flinke til forskjellige ting og at det gjør oss spennende. Om det er barn som har problemer med noe, er det viktig å framheve noe de kan og er gode på."

Universell utforming

Lærerne ved skolen kjenner i liten grad til begrepet universell utforming, mens det gjør rektor som knytter begrepet både til fysiske og faglige forhold. Da skolen skulle bygges, ut var det ifølge rektor en bevissthet rundt universell utforming: "Rent fysisk har vi lagt til rette for at alle skal kunne komme seg inn i bygningen. Det er en utfordring på en gammel skole. Det gjelder også i forhold til læremidler og i måten å tilrettelegge utemiljøet på. Mye av den universelle utformingen foregår i hodene våre. Skolen har bygningsmessige utfordringer som både rektor og lærere ved skolen tar opp senere i fortellingen om

skolene. Fra kommunalt hold opplyses det om at skolen har små muligheter til å tenke universell utforming bygningsmessig og at en ny skole er under planlegging og at universell utforming vil inngå i planlagt nybygg.

Hva gjør en skole inkluderende?

Rektor forteller at det er utfordrende å skulle favne alle elever, og at alle skal ha framgang. Det fortelles om en grunnleggende diskusjon ved skolen der rektor og lærerne har tatt for seg ulike forskningsrapporter og diskutert ulike tema på personalmøter og stilt spørsmål om hva disse betyr for denne skolen. Dette året har skolen jobbet med et opplegg for Senter for atferdsforskning om klasseledelse å tilpasse det til skolens måte å tenke inkludering og tilpasset opplæring på. Det er enighet på skolen om å tenke inkludering i form av at alle skal være en del av det store fellesskapet. Rektor mener at en del skoler tenker tilpassing i form av stegark, der elevene sitter og jobber individuelt med stegark. Denne skolen har kommet til at de ikke klarer å ivareta inkludering ved å jobbe sli, derfor har skolen bestemt at alle elevene er en del av klassefellesskapet der elevene kan være ute av klassen i enkeltbolker, kurs eller leseøker. Tanken er at alle skal være en del av det store fellesskapet. Rektor fortsetter: "Vi har sagt at den daglige undervisningen skal være så god at færrest mulig skal behøve å gå ut. Det er et høyt og ambisiøst mål." Skolen har videreført arbeidet som de hadde i forbindelse med et matematikkprosjekt. Tanken er at alle skal være innenfor fellesskapet av klassen, enhver time skal være strukturert ved at den begynner med noe i fellesskap, gjerne med en lærersamtale eller en samtale om et tema der alle er med. Temaet det skal jobbes med, skal presenteres på en så konkret måte som mulig. Dette gjøres ikke bare for å favne de som måtte være svake, men for å favne alle som tenker på litt forskjellige måter. Rektor og lærerne ved skolen er bevisste på at elever kan ha vansker med å tilegne seg lærestoffet på en abstrakt måte. Deres erfaring er å gi elevene en så konkret presentasjon som mulig er gode. Det gjør at elevene får tak i mer av lærestoffet. Rektor har et mål om at dette skal gjøres i alle fag og ikke bare matematikk, som de har fokusert på til nå, og gir et eksempel på hvordan dette kan gjøres:

Jeg[rektor] var inne i en time med norsk, som kan være veldig vanskelig å konkretisere. Klassen skulle ha dikt. Læreren hadde gitt hver av elevene en karamell (ler litt) og elevene hadde fått beskjed om at så lenge den karamellen varte i munnen så skulle de tenke noen gode tanker, noe som var veldig godt å tenke på og så skulle de skrive det ned etterpå. Dette var konkretisering av tid. Og alle var med.

Rektor er kjent med at det er flere lærere som prøver å være konkrete selv i fag der dette er vanskelig. Rektor beskriver lærerne sine som svært ivrige og mener de må dempes for at de ikke skal brenne seg ut. En av lærerne gir også et eksempel på hvordan opplæringen kan konkretiseres for å få med elevene som lærer bedre gjennom det visuelle og det verbale:

Jeg bruker mye visuelt samtidig med at jeg snakker. Jeg kan tegne samtidig mens jeg tenker, og jeg bruker elevene til å illustrere molekyler i naturfagtimene. Da blir det mer synlig og livlig for dem som trenger å se det for seg. De elevene som er veldig flinke, synes sikkert jeg er litt barnslig.

For å legge til rette for at lærerne gjennomfører dette i timene forteller rektor at de bruker mye tid på å diskutere tilnæringsmåter og måter å gjøre dette på, i tillegg hentes drahjelp utenfra. Rektor forteller at drahjelpen utenfra har hatt stor betydning; "Det er klart at når det kommer noen utenfra og sier: dette er det beste og forskning viser, og er et tydelig menneske som vi fikk god relasjon til, så tenker vi at vi må gjøre det sånn". Rektor mener prosessen ved skolen handler om hvordan de skal gjøre det på best mulig måte framfor å tenke på om de må endre seg.

På spørsmål om hvordan rektor mener at elevmangfoldet kan ivaretas på skolen, og hvordan alle kan inkluderes i et skolefellesskap, med ulikt ståsted, trekker rektor fram elevsamtaler, der lærerne disponerer en time per uke til samtaler med elevene. Rektor forteller at dette er knapp tid, og med mer ressurser ville elevsamtalene kunne vært gjennomført oftere. Alle elevene får ikke samtale hver uke.

Der har vi lagt oss på en kollektiv linje, samtidig med at hvert barn skal ses og få tilbakemelding på framgang faglig og sosialt. (...) Jeg skulle ønske at vi hadde fått ressurser til at hver kontaktlærer hadde maks 15 elever, da kunne de ha klart elevsamtaler oftere. Tilbakemeldingen fra lærerne er at det er veldig fruktbare samtaler og at de har blitt flinkere til å systematisere og tematisere dem og forberede eleven på at denne perioden skal det snakkes om følgende ting. Jeg har sagt at forutsetningene for disse samtalene ikke er kosesamtaler, det skal være mål for faglig og sosialt arbeid. Og de skal inneholde det sosiale på skolen og at ingen føler seg utenfor.

En av lærerne trekker fram elevsamtalene som noe svært positivt og noe som virker inkluderende på elevene. Det er tre kontaktlærere som har ansvaret for 56 elever, læreren beskriver samtalene på denne måten:

Hver fredag har vi avsatt en time til såkalte elevsamtaler, og det har vi fått inn på timeplanen. Det er utrolig flott. Vi har personlig samtale med hver elev på min basisgruppe. Jeg klarer en samtale med alle elevene innenfor 6 uker. Det kan være ca 3 stykker hver fredag og de får cirka 15 minutter hver. Vi tar opp faglig innhold, trivsel på skolen og det de har på hjertet. Det er der vi får tilbakemeldinger om det er noe som ikke er bra.

Gjennom samtalene føler lærer at de har en oversikt og kontroll over elevene, siden de får snakket med dem såpass ofte og vet hvordan de har det. Lærerne tar kontinuerlig opp mindre episoder som oppstår og snakker med elevene. Læreren forteller at de er svært oppmerksomme på elevenes ikke-verbale kommunikasjon. I tillegg til elevsamtalene har skolen anonyme trivselsundersøkelser. Til tross for anonymiteten kan lærerne ofte skjønne hvem som ikke har det så bra. Konferanser med foreldrene og elevene gir også informasjon om hvordan elevene har det. Når det gjelder det sosiale, trekkes skolens kunnskapskonkurranse fram. Denne arrangeres på tvers av klassene fra 5.-7. trinn med innledende runder og semifinale. De to lagene som har mest poeng går videre, og det arrangeres stor finale i musikksalen med programleder, her ikler skolens inspektør seg

smoking, og de øvrige ansatte utgjør dommerpanelet. De som vinner, får spise pizza på restaurant. Læreren understreker at disse aktivitetene samler elevene og medvirker til at de har det bra utenom undervisningen. Hvert klassetrinn får en utfordring i å framføre for de andre ved skolen noe de har jobbet med, og dette synes elevene er positivt, og det gir lærelyst.

Fra lærerhold er det en oppfatning om at inkluderingsgangen må komme fra ledelsen, og at det må være en plan som alle "har under huden". Det at de ansatte har et fellessyn understrekes som viktig, og dette må vedlikeholdes og jobbes med hele tiden. En av lærerne forteller at det må forventes at lærerne viser elevene at det er en aksept for at ikke alle elevene kan være like gode i alt. En annen av lærerne svarer følgende på hvilken måte skolen er faglig inkluderende: "Det at elevene skal være inne i klassen og at undervisningsopplegget er slik at alle elever nås og utfordres. ". Gjennom intervjuene ble det også framhevet at lærerne jobber i et miljø med mye diskusjoner av ideer og erfaringer. Noe som ble sett på som positivt. Det er tre kontaktlærere på trinnet som jobber sammen, det at flere ser elevene er med på å nyansere lærernes vurderinger av elevene.

Spesialundervisning og tilpasset opplæring

På spørsmålet om hva som er forskjellen på tilpasset opplæring og spesialundervisning svarer en av lærerne følgende:

Mange tenker at tilpasset opplæring innebærer at hver enkelt elev skal ha sin egen arbeidsplan og sine egne oppgaver i hver time, men det er ikke det det går på. Forskjellen er at tilpasset opplæring er den undervisningen som du kjører inn mot klassen, og det spriker en vei mot de som er flinke og en annen mot de som sliter, og da kan du stimulere de som er flinke ved at de får ekstra utfordringer, mens de som sliter, får oppgaver som de mestrer, men hovedtema er det samme.

Den andre læreren uttaler følgende på samme spørsmål: "Når det gjelder tilpasset opplæring, tenker jeg at elevene jobber med det samme, men på sitt nivå. Spesialundervisning er helt tilpasset og noe annet enn det hoveddelen av klassen holder på med. Ordene går litt over i hverandre." Den tredje læreren beskriver skillet på følgende måte: "Spesialundervisning – det bruker vi nesten ikke. Jeg tenker at alle skal ha tilpasset opplæring. Det gjør vi jo med dem som er flinke også. Jeg liker ikke så godt dette begrepet spesialundervisning."

Utfordringene med tilpasset opplæring er i følge rektor og de tre lærerne som ble intervjuet ved skolen stikkordsmessig følgende; tid, faglig kompetanse, nok materiell til elevene, en romsituasjon med muligheter til å dele opp i basisgrupper og ikke alltid være 27 stykker (det anses å være tilpasset opplæring å være i en mindre gruppe), og om enkeltelever trenger læreren hele tiden. En utfordring som også nevnes, er når noen

elever trenger lærer størstedelen av tiden og det blir vanskelig for læreren å hjelpe de andre elevene, samt mengden av tilpasset opplæring - hva er nok tilpasset opplæring?

Hva er en god lærer?

Lærerne ved skolen forteller at en god lærer er en lærer som er konsekvent rettferdig, elever skal få forklaring på hvorfor ting blir gjort som de blir gjort. En god lærer skal vise elevene respekt og ha solid fagkunnskap, slik at elever på høyt nivå også kan spørre læreren. En god lærer er en lærer elevene kan stole på kommer til skolen og gjør stoffet som skal læres, interessant. En lærer har stor betydning for læringsmiljøet, og dersom læreren er ivrig i klassen, smitter dette over på elevene. Denne læreren sier følgende: "Jeg gleder meg til å komme inn i klassen, og det tror jeg elevene merker. Vi er tre lærere på trinnet og er delt inn etter hvilke fag vi vil ha, og jeg har fag jeg brenner veldig for. Jeg tror denne energien smitter over på elevene". Det understrekes fra denne læreren at pluss med å være tre lærere på ett trinn med 54 elever er at fagene kan fordeles etter interesse.

En av de andre lærerne mener læringsmiljø er det viktigste, at det er interesserte og engasjerte elever som løfter hverandre. Hva lærerne betyr, er noe som også kommer klart fram i det lærerne ved skolen forteller gjennom intervjuene.

Skole-hjem

Alle tre lærerne beskriver et godt skole-hjem-forhold med god og hyppig kontakt med foreldrene. En av lærerne forteller om nært samarbeid med foreldrene i forbindelse med arbeidet med å sikre en god overgang til ungdomsskolen for eleven. Den andre læreren forteller om et tett forhold, der lærer har blitt informert om en elevs vanskelige familieforhold. Lærer opplever at mor stoler litt for mye på henne og kan til tider føle seg fanget. Lærer prøver å diskutere med mor og få henne på banen og få til at kontakten dem imellom skal være oppbyggelig; "Jeg kom mor i møte da hun sa at hun ikke visste hva vi gjorde på skolen, selv om jeg syntes jeg hadde forklart det bra for henne. Da lagde jeg boken der jeg skrev om hva vi gjorde på skolen, og så var det meningen at det skulle forplikte henne også. Jeg må få henne på banen på et vis uten at jeg trengte si det til henne og bli veldig tydelig. Så ble det denne boken." Den tredje læreren berømmer samarbeidet med mor, for å ha tatt tak i ting når hun har fått beskjed fra lærer. Lærer og mor snakkes nesten daglig.

Nærmiljøet til elevene er godt kjent av lærerne og rektor, gjennom intervjuene kommer det fram at skolen kjenner elevenes foreldre og besteforeldre og gir informasjon som kan være nyttig i skolens arbeid med elevene. Kjennskapet til elevenes familie blir også brukt til å være forsterkende i helhetstenkingen rundt eleven og hva eleven trenger.

Skolebygg og uteområde

Skolen består av to bygninger som henger sammen. Bygningene ligger i en helning, og det er derfor nivåforskjeller mellom bygningene. Skolen er bygget trinn for trinn noe som kan påvirke orienterbarheten inne i bygger. Skolen har klasserom og grupperom. Rommene er preget av også å skulle brukes til oppbevaring av undervisningsmateriale, dette viser at rommene brukes aktivt og fleksibelt og at man utnytter maksimalt den plassen skolen har. Skolen har et allrom, her får de største elevene lov til å være inne i friminuttene og drive med ting de ønsker. Dette er basert på tillit. Elevene må kunne vise at de kan håndtere denne friheten. Ting som elevene har laget, står utstilt i dette rommet, og rektor forteller at tingene får stå i fred.

Uteområdet er variert og inneholder fotballbinge, friområde med trær til å klatre i og husker. På spørsmål om uteområdet er tilpasset og kan brukes av alle elever, svarer rektor følgende:

Vi har ikke en kvadratmeter som er rett her på skolen. Vi hadde en elev i rullestol som skulle begynne her, og foreldrene var på befaring, de mente det skulle gå bra. Men eleven begynte på en annen skole. Vi har hatt en annen skole som har fått elever som har fysisk funksjonshemming. Men vi jobber med dette. Jeg sto på at det skulle være heis, en bestefar har prøvd ut for meg. Vi skal jo ha besøk av besteforeldre og andre, og de må også kunne komme inn på skolen.

Når det gjelder skolens arkitektoniske muligheter for å ivareta en likeverdig og tilpasset opplæring peker en av lærerne på romsituasjonen som begrensende for å få gitt tilpasset opplæring. Samtidig synes denne læreren at elevene har blitt gode til å jobbe i samme rom. Læreren ser både fordeler og ulemper ved å være stor gruppe; identiteten forsvinner fordi det er så mange, og om noen av elevene har problemer, blir man veldig synlig når man er annerledes. Fordelene er at lærerne har et godt samarbeid og terskelen for å diskutere er lav. Skoleeier kan fortelle at bygget ikke oppfyller krav til universell utforming og at det planlegges å bygge en helt ny skole.

Elevene som inngår i undersøkelsen

Rektor og lærere har i samarbeid plukket ut tre elever som rektor og/eller lærerne har satt i verk tiltak overfor. Tiltakene berører det faglige, sosiale og/eller fysiske ved elevenes skolehverdag. En av elevene har ADHD, en har konsentrasjons- og lærevansker, og en har dysleksi. Under følger en bakgrunnsinformasjon om eleven gitt av elevens lærer. Dernest forteller elevene om hvordan han/hun har det som elev på skolen.

Elev på 7 trinn med ADHD

Læreren har hatt jevnlig møter med barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP)⁶, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)⁷, logoped og foreldre. Eleven har nettopp fått diagnosen ADHD og har en individuell opplæringsplan (IOP). Eleven har svak kortidshukommelse og strever med basisfagene, samt å akseptere å være annerledes i forhold til de andre elevene i klassen. Eleven har mye av opplæringen utenfor klassen med spesialpedagog. Lærer begrunner timer utenfor klassen med elevens IOP-krav om ekstra ressurser, men også at eleven får mer ut av undervisningen om han har en pedagog for seg selv. Lærer skriver opp dagsprogrammet på tavlen for å gi eleven forutsigbarhet og vet at eleven får med seg dette bedre enn muntlig orientering. Når klassen får leselekser, får eleven i oppgave å lese nøkkelttekst til samme tekst. Eleven har egne læringsmål på ukeplanen som han testes for hver uke. Sosialt blir eleven beskrevet som noe umoden i forhold til alder og sliter en del sosialt. Lærer synes den faglige framgangen varierer, eleven har egne læringsmål på ukeplanen, og hver uke testes eleven for å se om målene nås.

Eleven synes selv at han har litt mye skolearbeid og at matematikk og engelsk er det som er vanskeligst. Han forteller at han får til litt av skolearbeidet og synes han lærer mest av å være inne i klassen. Dette er også greiest, for da er de andre elevene der også. Han synes det beste med å være på skolen er å være sammen med venner. Friminuttene brukes til lek, både klatring i trær og bom-på-boks, men så kommer eleven på at han er litt for stor til å snakke om dette, og vil bare fortelle om prating i friminuttene. Sosialt forteller han at det er noen på trinnet som mobber ham og sier stygge ting.

Elev på 6. trinn med konsentrasjons- og lærevansker

Lærer forteller at det er jobbet med atferd siden 4. trinn. Først var eleven i grupperom og jobbet mye med normer og regler for å føle seg trygg. Det fortelles om store endringer i løpet av to år. Endringene forklares med økt alder og mer modenhet og at lærer og skolen har vært konsekvente overfor eleven. Eleven har en IOP og nesten full dekning med assistent. Assistenten går bare inn når eleven trenger det, tidligere satt assistenten ved siden av hele tiden. Eleven glemmer fort, mye av materialet må repeteres. Det er dette som er elevens utfordring. Eleven er inne i klassen hele tiden. Eleven har tilpasset ukeplan, men i faget norsk får eleven andre ting å jobbe med. I øvrige fag jobber eleven med det samme som klassen, men tilpasset sitt nivå.

⁶ BUP er et tilbud til barn opp til 17 år og deres familier og er en del av spesialisthelsetjenesten for barn og ungdom. BUP består i form av utredninger, behandling, rådgivning og tilrettelegging når det gjelder psykiske vansker, atferdsvansker og læringsvansker. BUP er. BUP kontaktes når skolen, helsesøster og pedagogisk-psykologisk tjenester (PPT) ikke løser problemer elever kan ha.

⁷ Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Eleven svarer raskt og sikkert på alle spørsmålene og forteller villig om at hun trives svært godt på skolen, at hun har mange venner, at det kan bli litt mye skolearbeid innimellom, men at skolearbeidet er lett. Eleven kunne ha tenkt seg vanskeligere lekser, slik at hun "kunne lære noe". På spørsmål om eleven synes noe av leksearbeidet er vanskelig, svarer hun at hun får andre lekser enn de andre i klassen sin og at årsaken til det er at de andres lekser er veldig vanskelige. Hun og 4-5 andre i klassen får andre lekser, dette er de samme som eleven leker med i friminuttene og som gjør lekser sammen med leksehjelp. På spørsmål om hva det betyr, svarer eleven at hun gjør lekser på skolen slik at moren hennes ikke trenger å hjelpe henne. Hun synes det er vanskelig med matematikk og norsk og litt vanskelig med engelsk. På spørsmål om hun får hjelp i timene, svarer eleven at det er en som hjelper henne hver dag, og som også hjelper de andre i klassen. Hun forteller også at om lærer eller hjelpelærer er opptatt, hjelper noen av de andre jentene i klassen henne. En god lærer er for eleven noen som snakker med henne og viser henne hva hun skal gjøre. På spørsmål om hvordan drømmeskolen skulle sett ut om eleven fikk bestemme, svares det: "Alt skulle ha vært rosa – jeg er jo jente! Det er yndlingsfargen min". På spørsmål om hvordan bygningen skulle se ut om hun fikk bestemme, svarer hun følgende: "Jeg har ikke peiling, den kunne være lik som nå."

Elev 5. trinn med dysleksi

Eleven har nylig fått diagnosen dysleksi, men blir ikke omtalt som en typisk dyslektiker. Eleven har et krevende hjemmeforhold. Lærer oppfatter elevens vansker som forbigående. Eleven beskrives som sterkt auditiv og husker godt det som leses, men har et dårlig kortidsminne, er flink til å uttrykke seg skriftlig, men med en del skrivefeil.

Lærerens største utfordring har vært hvordan man kan møte eleven på best mulig måte og gjøre eleven trygg. Lærer forteller om å prøve seg fram i forhold til eleven, uten noen oppskrift. Opplegget rundt eleven krever samarbeid med mor, noe som ikke alltid har blitt fulgt opp hjemme. Lærer innførte en beskjedbok som skulle informere mor om hva som skjedde på skolen, og samtidig forpliktet dette opplegget mor ved at hun også måtte gi tilbakemeldinger til skolen. Lærer som ikke har spesialpedagogikk, følte at det var kun egne erfaringer hun kunne støtte seg på. Lærer forteller også at det var lite framgang i lesingen til eleven, og følte ikke at det var mulig å finne enkle nok tekster. Det har blitt søkt om lydbøker til eleven, men beskjeden skolen har fått er at forlaget ikke har materiale i fagene engelsk og naturfag. I stedet leser mor inn lydfiler som eleven kan høre på for å gjøre lekser. Lærer forstår ikke at det ikke finnes lydbøker i disse fagene. Mange barn har ifølge læreren slike vansker. Lærer kopierer alt opp til 140 prosent. Når det gjelder det sosiale utenfor skolen, forteller lærer at det oppfordres til sosial omgang med medelever i fritiden.

Eleven selv uttrykker at hun trives godt på skolen og har mange venner som hun gjør mange forskjellige aktiviteter sammen med i friminuttene. Eleven uttrykker at hun liker

alt som gjøres ved skolen, for eksempel å holde på med dikt, historier og bøker. På spørsmål om eleven skriver dikt, svarer eleven følgende: "Jeg liker ikke å skrive dikt, men jeg liker å skrive bok". På spørsmål om hun har skrevet en bok, svarer hun: "Nei, men jeg kunne godt tenkt meg å bli forfatter. Jeg har planer om å skrive, men jeg har ikke fått gjort det ennå. Jeg har mange ideer." Ifølge eleven har hun passe mye lekser og synes akkurat nå at matematikken går veldig lett. I klassen synes hun at hun får god hjelp av lærerne. Eleven mener alle kan leke sammen, og de har regler for hvordan de skal være mot hverandre. "Det er ikke lov med" baksnacking og sånn og om man ikke har noe pent å si om noe, så skal man la være. Medbestemmelse er det i følge eleven ikke så mye av, men så liker hun heller ikke å bestemme. Hun synes hun har en god lærer som er flink, forklarer godt og er forståelsesfull. Elevens drømmeskole skulle være veldig ryddig, og det skulle ikke ligge tyggegummi på bakken. Det skulle vært rent, og alle skulle ha vært greie mot alle.

4.2 Den systematiske skolen

Skolen har rundt 200 elever og 25 ansatte. Skolen er forholdsvis ny, bygd i 2000. Kommunen preges av både å være en landbrukskommune og en kommune for småindustri. Det er rundt 7 000 innbyggere i kommunen.

Skolens pedagogiske plattform

Rektor presiserer at skolen ikke har en pedagogisk plattform der grunnverdiene er formulert med tanke på inkludering, men påpeker at skolen skal ivareta mange områder både ut fra kompetansemål i kunnskapsløftet, generell del av læreplanen og læringsplakaten. Rektor er opptatt av at skolen til enhver tid fokuserer på å skape en helhetlig skole som skal ivareta alle kravene. Det fortelles at skolen er i ferd med å få på plass en vurderingskjede som handler om reelt å oppfylle § 3 i forskriften til opplæringsloven: "Når elevenes retter etter § 3 i forskriften blir ivaretatt sånn vi tolker den skal ivaretas, så betyr det at eleven virkelig er med på å vurdere sin egen læring gjennom hele skoleåret".

Rektor mener at skolen har greid å endre vurderingskulturen i skolen. Det benyttes en metode for underveisvurdering som kan karakteriseres som en vurderingskjede og som ifølge rektor skal fremme inkludering. Undervisningen spenner fra elevvurdering til vurdering av skolen på kommunenivå.. Skolen har i løpet av en periode på 2½ år brukt mye midler på å leie inn ulike kompetansemiljøer og laget en metode for underveisvurdering. Rektor betegner metoden som basert på ideer om skolen som lærende organisasjon. Dette innebærer at skolen gjennomfører et undervisningsløp over en tidsperiode på 2-4 uker og jobber spesielt med det valgte kompetanseområdet. Det skal leveres et planleggingsnotat om hva de skal jobbe med, hvordan det skal vurderes og

kjennetegn på måloppnåelse. Lærerne setter seg ned med hver enkelt elev som plukker ut et læringsmål fra en periodeplan. Deretter skal eleven si noe, i samarbeid med lærer, om hvilke mål eleven selv forventer å nå, forventninger til hvordan dette oppnås, hva eleven kan fra før, og så videre. Når dette er gjort, arkiveres planer, og på slutten av perioden får elever og lærere et skjema der de skal fortelle hvordan de har nådd målene. Lærerne gjør det på samme måte, men med flere målområder, og leverer et dokumentasjonsnotat til ledelsen på skolen. Ledelsen og lærerne har så en samtale om dette og i løpet av samtalen bestemmes et nytt område som skal jobbes med i neste periode. I løpet av ett år har skolen tre slike prosesser, og rektor skriver på grunnlag av dette en kvalitetsrapport som gis til kommunalsjefen. Så har kommunalsjefen og rektor en samtale der de blant annet blir enige om hvordan skolen skal jobbe videre. Dette gjør at skolen forbedrer seg på utvalgte områder og ser tydelig hva de er gode på, samt at det gis en solid dokumentasjon på det skolen gjør. Skolen kan dokumentere for hver elev og hver periode at de har underskrift fra elev, lærer og foreldre. På denne måten kan de dokumentere at elevene, foreldrene og lærerne har vært med på å gjøre arbeidet etter forskriften. Skolen har et lærerteam på hvert trinn, og deres planleggingsnotater samt skolens kvalitetsrapport blir sendt til kommunen. Kvalitetsrapporten er basert på en samtale med hvert team, en for hvert trinn, tre ganger i året. Rektor sier følgende om fordelene ved at alle dokumentene sendes kommunen og ligger i det elektroniske arkivet: "Alt ligger i det kommunale elektroniske arkivet, sånn at vi har god dokumentasjon på eventuelle framtidige saker som måtte komme på at vi har gjort det vi skal". Skolen ser at det kommer flere og flere saker i kommunen, der det har vært påkrevd med dokumentasjon på hva eleven har fått gjennom sin skolegang. Rektor forteller at dette arbeidet har vært en prosess der de har jobbet ut noe eget. Når rektor og lærere har følt at de står fast i arbeidet, har de trukket inn kompetansemiljøene og fått hjelp til å komme seg videre.

Rektor understreker at vurderingskjeden ikke medfører mye arbeid. Effekten av dette arbeidet har også sine fordeler blant lærerne. Ifølge rektor sier lærerne at de ikke ønsker å gå tilbake til å jobbe slik de gjorde før. Lærerne føler at de jobber på en annen måte og at de har fått ryddet opp i måten de jobber på. Rektor sier følgende:

Lærerne ser den enkelte eleven på en annen måte enn før, de vet hvor eleven står, de synser ikke, de har dokumentasjon på det. Det sammenfaller ofte med det læreren vet fra før, men vi har hatt lærere som har vært forbauset over hvor høy måloppnåelse elevene har hatt.

Denne endringen synes også å gi lærerne klarere mål, og de kan sies å være mer skjerpet på elevens vegne i forhold til hvilke mål eleven skal nå. Selve arbeidet for måloppnåelse blir dessuten mer framtrødende enn før. Rektor omtaler dette som at lærerne har fått andre forpliktelser enn før når det gjelder læreplanene og påpeker at det ikke tidligere i like stor grad har vært en slik målfokusering.

Gjennom intervju med lærerne fortelles det at man har hatt en lokal læreplan og en kommunal plan. På skolen har de jobbet med vurdering og i mange år med tilpasset opplæring og veiledning av elevene. De har også vært en Olweus-skole.

En av lærerne forteller at det er en enighet i teamet om hvordan man skal jobbe. Det er en felles tanke om hvordan undervisningen skal drives, det må være god struktur på dagen og oversikt over det som skal foregå. Det er veldig viktig å være tydelig. Sikre arbeidsro i klassen. Når det gjelder hvordan lærere skal bidra til at alle elever skal oppleve mestring, mener en av lærerne at det handler om å tilpasse arbeidsmåter. De fleste elever har noe de er gode på, så det er ikke noen fasit hvordan det gjøres.

Mangfold

Mangfold blir på denne skolen forbundet med forskjellighet og forskjellige behov hos elevene. En av lærerne sier det på følgende måte: "Da tenker jeg at vi er alle forskjellige og at vi alle har forskjellige behov". Mangfold blir beskrevet av en av lærerne som ulike måter å jobbe på, ulike måter å se på elevene på, et begrep som kan brukes på mange måter.

Skole-hjem-samarbeid

En av lærerne forteller at det er fastlagt en struktur for dette samarbeidet å foreldremøte. I tillegg skal foreldre underskrive ukeplanen, og dette skal sikre at foreldrene vet hva elevene lærer til enhver tid. De har også muligheter til å stille spørsmål. I tillegg får elevene med seg hjem et hefte med faglig vurdering av elevene, dette skjer tre ganger i skoleåret.

Universell utforming

Universell utforming viste seg å være et forholdsvis ukjent begrep for både lærere og rektor ved skolen. En av lærerne sier usikkert: "Nei, jeg lurte jo litt på hva som menes med det. Er dette noe jeg burde vite?"

Hva gjør en skole inkluderende?

Rektor mener at skolen driver med inkluderende læring fordi de ved skolen prøver å ta læringen til elevene på alvor, dette gjøres gjennom prosessen med vurderingskultur som skal sikre alle elever en god læring. En av lærerne vektlegger faste rutiner og å lage et godt arbeidsmiljø for elevene gjennom blant annet å ta imot elevene om morgenen. Faste rutiner har ifølge lærer beroligende effekt på elevene, gir forutsigbarhet og er spesielt bra for de elevene som trenger det. Det medvirker til at alle elever føler at de er en del av et klassefellesskap. Data benyttes for å dra med elever som sliter faglig og som kan ha godt utbytte av å benytte data i skolearbeidet. En av lærerne mener at inkludering av alle

elever handler om, varierte arbeidsmåter og ulike læringsstrategier, samt å tilpasse oppgavene så godt som de kan til den enkelte eleven. I det arbeidet hevder læreren at skolen har brukt arbeidsplaner, og mye tid på å tilpasse oppgavene til den enkelte.

Klassemøter gjennomføres hver 14. dag i forbindelse med Olweus-mobbeprogrammet. En av lærerne uttaler at mobbeprogrammet er oppbrukt, fordi møtene blir repeterende, og de kommer ikke videre fra å snakke om hvordan elever og lærere skal ha det med hverandre. På skolen er det en ordning med at vaskepersonalet gir et smileansikt til klassen som har holdt det ryddig i garderoben en periode. Om noen får smileansikt i alle periodene, baker vaskepersonalet kake. Læreren gir uttrykk for at dette er med på å gjøre at klassen sammensveiset.

Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Rektor oppfatter spesialundervisning som en juridisk rett, men understreker at som rektor handler det også om både ressurser og rettigheter og om organisering. En av lærerne tenker spesialundervisning utelukkende elever som trenger hyppig oppfølging for å få til skolearbeidet og oppfatter at dette dreier seg om svake elever. Med begrepet tilpasset opplæring tenker læreren på elever i "begge ender", det at faglig sterke elever skal ha noe å strekke seg etter og få utfordringer og tilsvarende for svake elever. En av de andre lærerne forstår spesialundervisning som at det er en spesialpedagog som skal ivareta arbeidet med å gi elever spesialundervisning, men hevder at i praksis blir det lærerne som må gjøre dette. Ifølge en av lærerne omtales dette blant lærerne ved skolen som "tilpasset, tilpasset opplæring".

Læringsmiljø

En av lærerne som er intervjuet, beskriver et godt læringsmiljø som det å ha faste og gode rutiner. Læreren forklarer hva som skal gjøres hver dag og skriver hver dag en oversikt over dagen på tavlen. Hensikten med dette er at elevene skal vite hva som skal skje hver time, og noen synes det er trygt. Læringsmiljø handler ifølge en av lærerne om at elevene tar imot beskjeder og kommer fort til ro, i dialoger er det én av gangen som har ordet, og at elevene får snakket sammen.

Det opplyses fra lærerhold om at det er mye mobbing ved skolen. Dette oppfattes som utfordrende for miljøet på skolen og for den som utsettes for mobbingen. Ifølge en av lærerne er det en guttegruppe som driver med 'jentemobbingmetoder'. I den forbindelse arrangeres det klassemøte, en-til-en-veiledning, tiltaksplan mot mobbing, samarbeid med psykiatrisk sykepleier, PPT, samtaler med Olweus-veileder og helsesøster. Læreren omtaler det som en daglig kamp. Tiltakene virker ifølge denne læreren ikke i forhold til opphavspersonene. En av de andre lærerne som er intervjuet, forteller også om at man trenger å ha fokus på klasserommiljøet fordi det har vært en del uro. Det er 35 elever på

dette trinnet (6. trinn) og to kontaktlærere, med 17-18 elever i hver gruppe. I tillegg er det en tredje pedagog inne på grunn av fem elever som utløser midler. På trinnet er det ifølge denne læreren "mange elever" som karakteriseres som svake, og som har familier som av lærer betegnes som ressursvake. Læreren betegner det som en opphopning av ressursvake familier i nærmiljøet, men mener dette er tilfeldig. I klassen er det fem som har spesialundervisning etter enkeltvedtak og flere som er gråsoneelever. Gruppene blir i liten grad slått sammen til en storgruppe.

Lærerne ved skolen som er intervjuet, sier de jobber med læringsmiljøet og fokuserer på å skape ro og innarbeide gode arbeidsrutiner. En av lærerne forteller at skolen har vært med i et vurderingsprosjekt og gjennom prosjektet jobbet mye med kjennetegn på hva som kreves faglig av elevene. Læreren mener at dette har gjort elevene mer bevisste på hva som kreves av dem faglig. Lærerne gjennomfører elevsamtaler annenhver uke og samtalene brukes både til å ta opp faglige og sosiale forhold mellom lærer og elev. Elevene får frihet til å styre samtalen i starten.

Olweus-programmet omtales av en av lærerne som å være bevisstgjørende. Denne læreren mener at mobbing ikke er noe problem, men det er en del konflikter ved skolen, og da kan Olweus ifølge denne læreren benyttes til å diskutere tema også utenom klassemøtene. Skolen har vaktordning ute i friminuttene, og de voksne som er ute i friminuttene, fanger opp konflikter som de tar opp med kontaktlærer rett etter at konflikten har oppstått. Om konflikten består, tas dette opp på rektornivå, for deretter å involvere foreldre. Det påpekes av en av lærerne at skolebyggets plassmangel setter begrensninger på læringsmiljøet. Når det er mobbeproblematikk får dette konsekvenser for undervisning.

Skolebygg og uteområde

Skolen er fra 2000. Rektor forteller at det ble tatt hensyn til universell utforming da skolen ble bygget. Bygningen er delt inn i ulike enheter som henger sammen, bestående av to og to klasserom med tilhørende lagerrom/grupperom. For hver enhet er det brede, trinnfrie innganger. Inngangsdørene har ikke elektriske døråpnere. Hver enhet har toalett. Alle dørene inn til skolene er stengt i friminuttene, elevene må ta kontakt med de ansatte som går inspeksjon for å bli låst inn i skolen om de må på toalettet. En av lærerne påpekte at dette ikke var tilfredsstillende, det handler om å vise elevene den tilliten at de har mulighet til å gå på toalettet uten å måtte få lov av en voksen.. Læreren var også opptatt av at elevene burde få lov til å være inne ved ekstra surt og kaldt vær. Noen klasserom har hemser som benyttes til gruppeaktiviteter eller pc-plasser. Løsningen gir ifølge lærere og rektor ikke nok ro til at trinnene som har klasserommene, kan deles inn i grupper og benytte hems og øvrig klasserom uten å forstyrre hverandre. Skolen har et allrom som benyttes til bevegelse og lek for småtrinnet. Ellers benyttes rommet til elever som er

uroelige, og som ifølge en av lærerne trenger avbrekk i skoledagen. En ribbevegg kan felles ned og omgjøres til scene. Det er projektorer i en del av klasserommene, og en del av klasserommene har pc-øyer. Rektor sier: "Vi har vært i forkant når det gjelder pc-er, så mye i forkant at en del av utstyret vårt begynner å bli for gammelt".

Bygningene setter ifølge rektor begrensninger for å veksle mellom storgrupper og smågrupper. Rektor uttaler at skolen "dessverre har disse tradisjonelle klasserommene". Skolen er bygget på langs og er 100 meter lang, men rektor skulle ønske at skolen i stedet var bygget i en runding og synes disse hundre meterne er begrensende. Ifølge rektor og lærere mangler skolen grupperom, større rom, spesialrom og forsamlingsal. Det fortelles at kjøkkenet på skolen blir brukt som klasserom. Det hevdes at skolen allerede har blitt for liten. Det begrenser muligheten til å dele opp elevene i mindre grupper, og elevene blir flyttet mye rundt til forskjellige rom. Uteområdet omtales som veldig bra. Skolen omtales å ha idrettshall, basseng, skog i umiddelbar nærhet, turområde. Ifølge rektor er det positivt å ha mye areal, det muliggjør å tenke organisering av ulike stille aktiviteter og utnytte voksenressursene på en annen måte enn det *Den systematiske skolen* har muligheter til, for eksempel det å drive med stasjoner. Drømmeskolen for rektor er å ha plass, der elevene "slipper å sitte i klassesammenheng innenfor seksti kvadrat sammen med 30 andre elever".

Elevene som inngår i undersøkelsen

Rektor ble gjort kjent med kriteriene for å velge ut elever til undersøkelsen, men har likevel plukket ut tre elever der det ikke har vært satt i verk verken faglige, sosiale eller fysiske tiltak overfor. Det er gjennomført intervjuer med disse tre elevene.

Elev på 4. trinn

Eleven beskrives som en smilende og glad elev, en elev som både er tøysete og reflektert og klarer seg bra faglig. Eleven omtales som å kunne være en støtte i forhold til andre elever særlig i forhold til data. Læreren synes eleven får god oppfølging hjemme og fungerer godt sosialt gjennom å ta vare på de andre elevene. Ifølge læreren er alle elevene i klassen inkluderende.

Eleven selv synes det er fint å gå på skolen og treffe venner og lære noe. Eleven synes han har passe mye skolearbeid og at det både kan være lett og vanskelig. En god lærer er ifølge eleven "en som passer på at vi har det bra, og en som får elevene til å lære ting". Eleven er fornøyd med skolens uteområde og synes det er mye finne på.

Elev på 5. trinn

Åpen og tillitsfull elev som liker fotball med engasjerte foreldre. Faglig skoleflink, litt over gjennomsnittet. Har et realistisk syn på sin egen skolehverdag og seg selv.

Eleven synes selv han har mye lekser. Han synes det er gøy med skolearbeid når han får det til. En god lærer er i følge eleven en som forklarer korrekt hva som skal gjøres og slik at det forstås med en gang. Eleven forteller at det er noen i klassen som har litt mindre å gjøre på arbeidsplanene sine fordi de har problemer med noen av fagene. Eleven får spørsmål om han synes dette er urettferdig, og eleven svarer at det har elevene dette gjelder rett på fordi de har vansker.

Elev på 6. trinn

Helt gjennomsnitt faglig. God i matematikk, sliter med å finne sammenhenger og leseforståelse. Flink til å uttrykke seg muntlig. Hun er veldig ivrig, og det går litt fort av og til. Sosialt er hun en veldig positiv elev, har godt humør og tar seg av andre.

Eleven selv synes hun har mye skolearbeid og mener selv at hun av og til har mer enn andre. "Før syntes jeg det var enkelt med lekser, for da var det lett og nå synes jeg det er vanskelig, og da er det kjedelig. Det kan bli litt mange feil, jeg liker å bli fort ferdig. Når eleven leser, går det også ifølge henne selv fort, og hun husker ikke etterpå hva hun har lest. På spørsmål om hva en god lærer er, svarer eleven, "en som ikke kjefter så mye og som gir elevene lov til å prate litt stille i timene."

4.3 "Vi har det bra-skolen"

Skolen har nær 200 elever og går fra 1. til 7. trinn. Det er 25 lærere og ansatte ved skolen. Skolen består av tre separate bygg, bygget på forskjellige tidspunkter. Skolen ligger i en liten øykommune med om lag 5 000 innbyggere. Hovednærning for kommunen er fiskeri, offshore og havbruk.

Skolens pedagogiske plattform

Som skolens mål oppgir rektor et læringssyn og et elevsyn. Læringssynet innebærer at skolene gjennom tilpasset opplæring får fram det beste i elevene, læring skjer i og med eleven, læring er å forme ny og personlig kunnskap alene eller sammen med andre, og voksne skal tilrettelegge for læring og motivasjon. Elevsynet innebærer at skolen gjennom tilpasset opplæring skal få fram det beste i eleven. Elevene skal oppleve mestring, elevene er tenkende og reflekterende og selvstendige mennesker. Tilpasset opplæring omtales av rektor som hjertet av det skolen driver med. Spesielle satsingsområder er sosial kompetanse og lese- og skriveopplæring; lesestrategier, leseforståelse og matematikk. Ifølge rektor er skolens strategiplan jobbet fram i samarbeid med rektor, inspektør og lærerne og de valgte satsingsområdene er gjort i fellesskap. Samarbeidet med inspektør, som er spesialpedagogkoordinator, omtales som svært bra og tett.

Vår [rektor og inspektør] måte å jobbe på er at vi har sådd forsiktig og kommer med små drypp hele tiden for å komme inn under huden på læreren. Det blir en naturlig del av det til slutt, slik at vi ikke tenker over det – det blir nesten skjult

kunnskap. Hvis vi [rektor og inspektør] sier at sånn og sånn skal vi gjøre – da møter vi fort motstand.

Rektor trekker fram et eksempel der lærere og rektor satte seg ned og så nærmere på skolens håndtering av tilpasset opplæring. Det ble stilt spørsmål om hva lærerne gjør i klassen. Lærerne svarte ifølge rektor at de ikke gjorde noe spesielt, og rektor ga beskjed om å skrive ned hva de gjør i klassen. Rektor forteller om en liste som ble veldig lang, så dette var en bevisstgjøring for skolen og lærerne om at de faktisk gjør noe i forhold til tilpasset opplæring. Rektor forteller at styrken er at de er en åpen skole, og i det legger rektor at lærerpersonalet er flinke til å dele erfaringer. Det fortelles om en lav terskel for å spørre hverandre om faglige råd og om en villighet til å dele erfaringer både på det som fungerer, og det som ikke fungerer i undervisningssammenheng. Rektor er av den oppfatning at for å lykkes må de ansatte få jobbe med det de er gode på. Det arrangeres sosiale arrangementer, der alle er med; også vaktmester og renholderne.

Rektor forteller at de ved skolen er bevisste på og har de to siste årene jobbet spesielt med sosial kompetanse. Forhistorien til at skolen begynte å arbeide med sosial kompetanse er at de hadde en ekstern vurdering. Utgangspunktet var at skolen skulle bli vurdert på tilpasset opplæring, men gjennom samtaler om gjennomføringen av evalueringen hadde rektor gitt innspill om at det var mer interessant for skolen å bli evaluert på og vite hva de ved skolen gjør i forhold til sosial kompetanse. Sosial kompetanse hadde skolen i liten grad jobbet med tidligere, men mye med tilpasset opplæring. Lærerne og rektor/inspektør jobbet med operasjonalisering av begrepet sosial kompetanse, rektor beskriver dette som en lærerik, men ikke helt uproblematisk prosess. På spørsmål om hvordan dette arbeidet følges opp i det daglige svarer rektor at de sosiale målene oppgis på ukeplanen til elevene, og de ansatte får de samme sosiale målene. Ny ukentlig plan har med et sosialt mål for voksne også. Eksempler på sosiale mål kan være å lytte mer enn å snakke, si noe fint om de andre i løpet av uken, tåle kritikk, snakke fint om andre og så videre. Det er i aller størst grad i forhold til elevene de sosiale målene følges opp.

Slik rektor ser det er den største utfordringen å gi tilpasset opplæring til alle og få nok ressurser for å nå alle. På spørsmål om rektor synes skolen har, det svares følgende:

Jeg føler at vi ikke har det så verst. Når vi sammenligner oss med andre skoler, så synes jeg at de sliter mer. Jeg har ikke funnet et godt svar på hvorfor vi får det til bedre enn de andre med de samme resursene. Vi gjorde et grep når vi gikk over til Kunnskapsløftet, og delte opp i basisgrupper med kontaktlærer slik at hver lærer har ansvar for 10-14 elever. Det kan ha hatt betydning.

For et par år siden gjorde skolen noe som omtales som et organisatorisk grep. Bakgrunnen for endringene var en rapport som "Kvalitetsutvalget" la fram. Med Kunnskapsløftet gikk skolen over til basisgruppe, to lærere er ansvarlig for om lag 30 elever. Det opplyses at det er svært sjelden at det er stor gruppe, kun i gymnastikk. Det fortelles at fordelene med basisgrupper er at læreren ser eleven mye bedre. Samtidig med

at skolen gikk over til basisgruppe var det en merkbar økning i antall lærere som henvendte seg til spesialpedagog koordinatoren (inspektør) med spørsmål om elever. Ledelsen ved skolen forklarer det på denne måten: "Vi har kommet til at det er jo fordi lærerne ser elevene bedre. De ser det ikke med 30 elever, men når de har 15, så oppdager de elevene og ser lettere om det er noe". I tillegg vektlegges kompetansen og egenskapene spesialpedagog-koordinatoren har når det gjelder evne til å komme med råd og gjøre terskelen for lærerne lav til å be om hjelp. Spesialpedagoglæreren kan også være inne i timene sammen med klassen. Det understrekes hele tiden at gruppene varierer og at ulike hensyn tas når elevene skal gå ut av klassen, for eksempel i grupper med spesialundervisning der elever som går ut av klassen blandes med elever uten. Variasjon understrekes også når spesialpedagoglæreren er inne i timene sammen med resten av klassen.

Mangfold

Mangfold er også å ha plass til den som er "på kanten av alt": "At man skal ha plass til de elevene man får uansett opprinnelse og hvilket hjem de kommer fra". En av lærerne forteller om en elev som er på "kanten av alt annet", men uttrykker at det skal være plass til denne eleven og alle andre også og at alle ved skolen må jobbe for at det skal være en plass til alle, og at alle føler at de har en plass. Mangfold kan også oppfattes som forskjellighet. En av lærerne oppfatter mangfold som at alle kan gjøre ting på forskjellige måter, til forskjellige tider og at det er greit.

Universell utforming

Begrepet universell utforming er lite kjent på skolen. I den grad det er kjennskap til begrepet knyttes det til fysiske forhold. Men også for skoleeier er begrepet ukjent: "Nei dette har jeg ikke vært så mye borti. Kan du definere det for meg? Jeg kan ikke huske å ha vært borti begrepet". Begrepet assosieres først og fremst med framkommelighet for rullestolsbrukere.

Hva gjør en skole inkluderende?

Da rektor for denne skolen svarte på dette spørsmålet var svaret: "Jeg håper at vi er en inkluderende skole, og jeg håper vi har en plass til alle." På selve spørsmålet om hva som gjør en skole inkluderende, mente rektor at dette begynner allerede når elevene kommer til skolen på første trinnet, ved innskrivningen. Rektor innkaller hver enkelt elev med foreldre til en 20-30 minutters samtale, enkeltvis. Rektor understreker at dette er nyttig for hans egen del, for å treffe elevene og bli kjent med dem så tidlig som mulig. Man forteller de kommende elevene om hvordan det jobbes på skolen og at elevene har lov til å være ulike. Samtalen går også ut på å finne ut om elevene har noen spesielle behov. I tillegg til disse møtene med rektor, drar inspektør/spesialpedagoglærer rundt til alle

barnehagene og observerer de kommende elevene og snakker med barnehagepersonalet. Gjennom dette fanges ytterlige behov elevene måtte ha opp. Om rektor uttrykker litt usikkerhet på om skolen kan sies å være inkluderende, er en av lærerne derimot veldig sikker: "Ja veldig inkluderende. Vi har mange elever med veldig mange spesielle behov. Jeg føler at alle er godt ivaretatt, ikke bare ved at de er ute med en assistent hele tiden, de føler også gruppetilhørighet, og de gjør mye i klassen sammen med alle". Lærer og rektor forteller at det er elever med hørselsvansker, konsentrasjonsvansker, noen under utredning og noen med språkproblemer ved skolen.

En av lærerne er opptatt av at de ved skolen går gjennom stoffet også visuelt. Det opplyses om at en del av elevene er svake når det gjelder å få med seg det auditive, og sterke på det visuelle. Lærerne forteller at det brukes mye data. Dette er bra i og med at noen elever sliter med skriveprosessen og blir mer motivert ved å skrive på data enn for hånd. Denne læreren opplyser om at de på trinnet er spesielt oppmerksomme på å bruke det visuelle i og med at de har noen elever med nedsatt hørsel og noen som er under utredning.

Spesialundervisning versus tilpasset opplæring

På spørsmål om hva som er forskjellen på tilpasset opplæring og spesialundervisning, svarer en av lærerne at det kanskje ikke er helt sikkert at det er en kjempestor forskjell hele tiden. Spesialundervisning benyttes der elevene ikke er på det nivået som de fleste elevene er på hele tiden. Denne læreren er bevisst på å skulle "tilpasse både oppover og nedover". Tilpasset opplæring er ifølge læreren noe alle skal ha.

Læringsmiljø

Læringsmiljøet ved skolen blir omtalt som bra. En av lærerne opplyser at det på skolen jobbes mye med den sosiale læringen, hvordan elevene oppfører seg overfor hverandre. Denne læringen kan ta form av for eksempel sosiale mål på ukeplanene. Det å jobbe med den sosiale læringen, ligger nedfelt i skolens læringsplattform.

Skolebygg og uteområde

Skolen består av tre separate bygg; det ene bygget er et næringsbygg som i liten grad er ombygd, det eldste bygget er fra 1950-tallet og har gjennomgått betydelig ombygging. På 1990-tallet ble det bygd et separat bygg.

I tilknytning til et av skolens tre bygg ligger det som skolen betegner som kultursalen. Dette er en flerbrukssal og fungerer som gymsal til daglig, ved å dra ut rader med seter kan salen lett gjøres om til et amfi for 200 mennesker. Sammenlagt oppå hverandre tar stolradene liten plass når de ikke er i bruk. Salen har også flere scenetepper, og her settes

det opp forestillinger og julearrangementer. Salen benyttes også av kommunestyre og foruten å være stedets samlingssted, fungerer bygget som bygdekino. Bygget rommer også klasserom i to etasjer for elevene, i kjelleren er det SFO. Bygget har ikke heis. På 1990-tallet ble det bygget et nytt skolebygg ved siden av det eksisterende, her er det lave dørterskler og brede dører for å komme inn i bygget.

Organisatorisk fortelles det at skolen ikke har store nok rom for store grupper. Skolen ble oppjustert i 1991 med et eget bygg med 4-5 klasserom, og det ble tilrettelagt for rullestolbrukere. Skolen har ikke hatt rullestolbrukere. Rektors drømmeskole har fleksibilitet for klasserommene. "Ellers har vi det vi trenger – men det kan være fordi vi ikke er vant med noe mer". Både rektor og lærere er fornøyde med uteområdene. To av skolens elever har nedsatt hørsel, og disse elevenes klasser får ha det samme klasserommet hele tiden siden klasserommet inneholder nødvendige tilpasninger. Alle de øvrige klassene ruller mellom klasserommene.

Elevene som inngår i undersøkelsen

Rektor ved skolen har plukket ut de tre elevene som inngår i undersøkelsen fra denne skolen. En av elevene er under utredning, den andre har ADHD, og den tredje eleven har lese- og skrivevansker. Den enkelte lærer beretter om elevenes bakgrunn, før elevenes meninger presenteres.

Elev på 4. trinn under utredning

Eleven går på 4. trinn, og det fortelles at ved overgang fra 2. til 3. trinn merket læreren som hadde eleven tidligere, endringer hos eleven. Etter sommerferien glemte eleven omtrent alt av bokstaver. Skolen fant ut at de måtte begynne på nytt. Skolen vet ikke hvorfor det stagnerte eller stoppet opp for eleven, men understreker at eleven fikk en rask utvikling ved å få små puff. Eleven har gått på lesekurs sammen med andre elever. Kurset motiverte ifølge læreren eleven. På spørsmål om hva eleven sliter med, svarer lærer at det vet de egentlig ikke, men at eleven ligger på gjennomsnittet i lesehastighet og er god i matematikk. Sosialt beskrives eleven som på høyde med de andre i klassen og i fotball er han "en av gutta."

På spørsmål om det er mye skolearbeid når man går på fjerde trinnet, svarer eleven selv at det er passe mye og at det av og til kan være vanskelig, men at det meste er lett. Eleven synes matematikk er det letteste. Det vanskeligste på skolen er engelsk og gloser. Eleven gir uttrykk for at han tidligere har hatt det vanskelig på skolen: "I tredje klasse kunne jeg nesten ikke gjøre noe, det var vanskelig, men så øvde jeg i et halvt år, og så ble jeg bedre".

Eleven selv gir uttrykk for å trives sosialt, han har en bestevenn, og ellers oppgir han å ha mange venner som han blant annet spiller fotball sammen med. Det beste ved å være på skolen er ifølge eleven å spille fotball. Når det gjelder hvordan elevene skal oppføre seg overfor hverandre, forteller eleven at de har noen regler, men han husker dem ikke. Eleven er av den oppfatning at en god lærer er en som greier å hjelpe ham. Når han blir spurt om han synes han får være med og bestemme på skolen, skjønner han ikke helt hva som menes. Spørsmålet relateres så til det eleven har svart om å være med og bestemme sosiale regler, og han uttrykker da at han føler han blir hørt på. Dette gjelder i forhold til å være med på å bestemme nye leker på skolen. Hvis eleven fikk bestemme hvordan skolen skulle se ut, så hadde han kjøpt en fotballbinge til, og så flere slåbatter. Inne kunne eleven ha tenkt seg nye pulter og stoler.

Elev med ADHD

Lærer omtaler eleven som svært flink, men har noen kunnskapshull som må dekket. Eleven har seks timer spesialpedagog i uken og assistent 10 timer per uke. Eleven har utløst midler, men flere elever med diagnoser deler på timene. Tidligere var eleven mer alene ute av klassen. Nå er det flere andre som trenger undervisning utenfor klassen, derfor er ikke eleven så mye alene. I engelsk og matte får eleven spesialundervisning. Eleven får hjelp i norsk og lesing og må øve på det sosiale. Eleven får selv velge om hun vil gå ut og ha gruppeundervisning og beskrives av lærer som å være inkludert. Det er mest hjemme at de har jobbet med det sosiale.

Eleven selv gir inntrykk av å trives på skolen. Det beste ved skolen er ifølge eleven å treffe vennene. Eleven har ingen oppfatning av å få ekstra opplæring inne i klassen. Når eleven går ut i grupper gir hun uttrykk for at det er greit å gå ut av klassen. Hun forteller at hun får mer hjelp i gruppene og klarer å konsentrere seg mer ute av klassen enn inne i klassen. Eleven ønsker at flere av jentene i klassen får gå ut i grupper sammen, nå er det bare gutter i tillegg til henne. Aller helst ønsker hun å gjøre ting framfor å sitte og skrive. En god lærer bør ifølge denne eleven ha følgende egenskaper: læreren må ikke være for streng eller kommanderende, men være grei og høre på elevene. For at alle elevene skal ha det bra, bør lærerne ifølge eleven gå gjennom lærestoffet på tavlen slik at alle elevene kan forstå. Læreren må også sørge for at det er stille slik at elevene får konsentrert seg og får arbeidsro og læreren må gi elevene fem minutter av og til om elevene blir for urolige og ta ut de som er for bråkete. Eleven føler at hun som regel er med på å bestemme om hun skal være inne i klassen eller være i gruppe. På spørsmål om eleven har mange venner i klassen, ramses alle jentenavnene opp, og noen gutter. Eleven har fritidsinteresser, men dette er ikke noe hun har felles med de andre jentene i klassen. På spørsmål om hva som er elevens drømmeskole, svarer eleven følgende: "Den skulle vært stor og ha svømmebasseng. Det skulle ikke være gule vegger, heller hvite. Det skulle være forskjellige farger på pultene. Stor gymsal og klatrevegg". Uteaktiviteter ved skolen beskrives av eleven som at hun og de andre jentene som regel ikke leker. De er ferdige

med en del av aktivitetene som å leke i sandkasse, vippa som er ødelagt eller heller ikke noe alternativ.

Elev med lese- og skrivevansker

Ifølge lærer er eleven lese- og skrivevansker og et enkelt språk. Læreren gjentar seg selv mye i klasserommet fordi det er flere som har et begrenset begrepsapparat. Eleven er mest ute på gruppe, og det er flere av elevene i klassen som er det. I RLE og naturfag/samfunnsfag er eleven ute med fire i en gruppe to dager i uka. Det varierer litt hvem som går ut, men to ganger i uka er det de samme som har gruppeundervisning utenfor klassen.

Eleven er ute i en gruppe på fire elever og lærer. I følge eleven går skolearbeidet lettere, og hun får skolearbeidet bedre til når hun er ute med læreren og de andre i gruppe. Hun mener selv at hun får bedre tid til å gjøre seg ferdig med oppgaver og betegner dette som bra. Hun synes det alltid er de samme elevene som er ute. For denne eleven er det engelsk og matematikk som er vanskelig, og hun er sammen med klassen i disse fagene. I RLE, samfunnsfag og naturfag er eleven ute i gruppe. Eleven sier at det var vanskelig før både med skolearbeid og venner. Eleven synes det går bedre nå enn tidligere og mener at det henger sammen med at hun var mer ukonsentrert før hun fikk medisiner for ADHD. Nå er alle jentene i klassen vennene hennes og de er også sammen på fritiden. Det beste med å være på skolen er å være med venner. Det verste er å ha prøver. En god lærer er ifølge eleven en som hjelper elevene slik at de forstår. Eleven føler hun kan komme med forslag til ting hun ønsker, mer enn at hun er med på å bestemme. På spørsmål om hvordan skolen hadde sett ut om hun fikk bestemme, svarer hun: "Den hadde sett nesten lik ut som den er nå, men bare litt mer ting jeg kunne ha lekt med. Den kunne ha vært malt litt. Den ser ikke så bra ut utenfor."

4.4 Den engasjerte skolen

Det er om lag 200 elever fra 1.-7. trinn og 20 lærere ved skolen. Den ligger i landlige omgivelser. Skolen er 20 år gammel, men nylig modernisert og har blant annet allrom, musikkrom og datarom. Kommunen er en jordbrukskommune, med i overkant av 10 000 innbyggere. Hovedsatsingsområdene for skolene i kommunen er for det første, læring og resultater, elevkompetanse, tilpasset og differensiert opplæring, for det andre læringsmiljø og sosial kompetanse og for det tredje, det fysiske læringsmiljø.

Skolens pedagogiske plattform

Gjennom prosjektet *Kunnskapsløftet, fra ord til handling* har skolen utviklet en vurderingskultur. Erfaringene med dette til nå er at det har kostet mye arbeid, men alle er med, og lærerne sier at de bruker verktøyet også i de andre fagene som ikke omfattes av

vurderingsopplegget. Inspektør og lærere synes det fungerer og betegner det som tilpasset opplæring til alle og en måte å inkludere elevene på.

Målsettingene i St. meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) gir klare signaler til hele sektoren om hvilke aspekter ved grunnopplæringen som bør prioriteres, og om at regjeringen setter ulike mål for grunnopplæringen. Ett av målene er: "Alle elever (og lærlinger) skal inkluderes og oppleve mestring", og inspektøren svarer på hvordan det gjøres på denne skolen. "Vi har jobbet mye med Kunnskapsløftet, både på kommunalt nivå og på skolen. Vi bygde en del av måten vår å tenke ny metodisk innfallsvinkel på Bekkelagsmodellen, med stegark og portefølje og IOP-arbeid". Bekkelagsmodellen omtales som et verktøy for å bedre den tilpassede opplæringen. Lærerne og ledelsen ved skolen har brukt mye tid på å ta tak i og jobbe med elevvurdering og elevens egen forståelse av læring. Alle klassetrinn ned til første oppgis å jobbe mye med dette. Det fortelles at hjemmene trekkes inn i elevenes vurderingsarbeid, og at dette har tatt mye tid. Skolen jobber spesielt med å lage så klare kriterier som mulig til oppgavene elevene får, slik at elevene er forberedt på hva forventningene til resultatoppnåelse er og at de kan vurdere egne prestasjoner. Informasjon om dette blir sendt hjem til hjemmene.

En av lærerne forteller at elevene skal ha forutsigbarhet og at de skal lære seg å nå målene. Dette er noe som har kommet mye tydeligere fram med Kunnskapsløftet. "Læringstrykket er helt enormt. Vi har mange diskusjoner om hva vi synes om det. Vi føler at beskjeden fra staten er tydelig – vi skal heve nivået nasjonalt og i forhold til internasjonale målinger, med spesielt fokus på lese- og skriveferdigheter og matematikk, "En av lærerne forteller at det ved skolen jobbes mye med tilpasning inne i klassen – dette med individuell opplæring, at de skal se den enkelte og kunne tilpasse. Ved skolen har de vektlagt at hele klassen er inkludert i i presentasjoner av nytt stoff, at den delen er lærerstyrt den delen og så er det individuelt tilpassede oppgaver for å tilnærme seg det nye stoffet. Forskjellene på elevene synliggjøres gjennom at mange har mange små trinn de skal gjennom, mens noen kan gå ganske rett på og løse forholdsvis kompliserte trinn. Utfordringen for lærer synes å være like stor i topp som i bunn. Det blir sagt at de elevene som er "omtrent midt i haugen, og som tar det jamt og sikkert" er de "enkleste". Ved skolen praktiseres differensiert leksearbeid og differensierte oppgavetyper som elevene skal gjøre hjemme, og differensiert mengde.

En av lærerne berømmer ledelsen for å være gode på å bygge team av lærere på hvert trinn. Teamene er felles ansvarlige for det som skal skje på trinnet, og hvert hovedtrinn har et team (1-4 har et team med egen teamleder, 5-7 har tilsvarende). De to teamlederne har møter med ledelsen. Teamene jobber med å fordele ressursene slik at de "treffer" barna riktigst. Ledelsen og lærerne påpeker at fleksibiliteten de har ved skolen gjennom å kunne fungere for hverandre er viktig, og at de på den måten klarer å fange opp en del sårbare barn som ikke utløser ekstra ressurser. Lærerne synes

delingstimer som de har på hvert trinn, er en ressurs som de klarer å få utrettet mye med. Med delingstimer forstås at noen elever har utløst midler og at disse fordeles slik at flere får nytte av dem. Ved skolen er det i liten grad én-til-én-undervisning. To av elevene på skolen må ha denne formen for undervisning. Det overordnede ved skolen er ifølge en av lærerne at alle lærere skal se alle barn og jobbe til elevens beste. Det er overordnet. Alle elever ved skolen skal føle mestring og at de er godtatt og satt pris på. Ved skolen jobbes det med nulltoleranse overfor mobbing, og dette er noe som tas opp i den sosiale læreplanen. Skolen har en del felles sosiale arrangementer i løpet av året. Hvis det oppstår konflikter, tas ting opp med en gang. "Noe av det viktigste og som jeg synes skolen vår er veldig flink til, er at alle lærerne ser alle elevene, og det er ikke slik at dette er min klasse, alle er hverandres. Vi jobber mye med at alle er like mye verdt."

Mangfold

Mangfold kan oppfattes som faglige ressurser og egenskaper ved elevene:

Det er foreldre, lokalmiljø, elever, utenlandske elever, kultur, kommunen i seg selv, oppgaver som vi er pålagt å utføre. Mangfold er det som skolen består av, og som vi må forholde oss til. Mangfold kan defineres på mange måter, egenskaper hos personene som jobber her, og egenskaper blant elevene og hvordan de skal ivaretas. Hvordan vi ivaretar hverandre som lærere. Det er et vidt begrep.

Mangfold kan oppfattes som toleranse, det at ulike mennesker er sammen på tross av at noen trenger mer støtte enn andre. Læreren hevder at toleransen overfor barn med spesielle behov og er mye større når en har blitt kjent med noen som trenger mer. Det blir naturlig.

Universell utforming

Universell utforming er et begrep som i liten grad benyttes av lærerne og inspektøren. Men en av lærerne resonnerer og setter begrepet også i forbindelse med det sosiale:

Lærer: "Uni...? Universell utforming? Det er ikke noe begrep som jeg øyeblikkelig..., universell – altså for alle? En utforming for alle?" ...

Forsker: Ja, du har vært inne på det når du blant annet har snakket om skolens fysiske utforming. [Det gis informasjon om begrepet.]

Lærer: ..."Jeg synes det virker som et spennende begrep. Jeg håper at vi er nære det å tenke universelt, for vi snakker jo mye om det og jobber mye med holdninger om elevsyn, menneskesyn og holdninger til familier. Jeg har sterk tro på at når mennesker møtes med et trygt og greit blick seg imellom og målet vårt er det beste for eleven, da tror jeg at det meste løses uten at vi behøver å bruke de store ordene eller de voldsomt store tiltakene.

Lærerens uttalelse kan tolkes som at tenkningen som universell utforming står for, er internalisert i det lærerne gjør, men at de begrepsfester dette på en annen måte enn ved å knytte det til universell utforming.

Læringsmiljø

Læreren blir sagt å ha stor betydning for læringsmiljøet i klassen gjennom å strukturere og legge til rette arbeidet. Det handler også om å påvirke både foreldre og elever. Læreren rolle blir av en av lærerne sagt å være alfa og omega. En av lærerne beskriver læringsmiljø som også å være et ansvar som ligger hos foreldrene til elevene. Foreldrene har en oppgave i å følge opp elevene slik at de får gjort leksearbeidet og lære elevene å ta skolen og lekser alvorlig. De må lære elevene noen grunnverdier som elevene må ha i seg for å fungere i samfunnet senere.

Hva gjør en skole inkluderende?

På spørsmål om hva som gjør en skole inkluderende, svarer en av lærerne at det er å se elevene. En av lærerne forbinder det å være en inkluderende skole med å se alle elevene og favne alle elevene og at dette kan merkes på stemningen mellom elevene. Det handler også om å være tydelige og omsorgsfulle voksne. På denne skolen omfatter dette holdninger og elevsyn som skolen har jobbet en del med, holdninger til hjemmene. Ved skolen har de et motto, hentet fra Magne Raundalen: " å se det enkelte barnet og handle etter barnets beste. Barnets beste er det å få være en del av gjengen, få lov være en del av de andre og hva de andre barna er med på og være trygg". Inspektør og lærerne som er intervjuet, uttaler at de prøver å legge til rette etter dette og sier at det er mye omsorg i god læring, og mye god læring om det er mye omsorg. Skolens sosiale læreplan trekkes også fram, og det framheves av inspektør og lærerne at den ligger i bunnen for mye generelt arbeid på skolen og for sosial inkludering. Skolen var for en tid tilbake med på et prosjekt, positivt skolemiljø, der holdningen er at alle har noe de kan bidra med. I skolens sosiale læreplan fortelles det at det er lagt ned mye arbeid ved skolen i å fange opp alle i et sosialt fellesskap. Ett eksempel er da skolen hadde sirkusforestilling for hele skolen, der alle hadde anledning til å vise seg fram. I tillegg har skolen satt opp musikaler, og skolen har et kor der det er obligatorisk korundervisning for de minste trinnene og for de største kun til jul og 17. mai. Dokumenteringskravet sies å ha forandret seg med Kunnskapsløftet i og med at det har blitt mer trykk på å dokumentere. Som denne læreren sier: "Samfunnet har på mange områder satt individet veldig høyt. Det å være en del av gruppa, finne plassen sin og justere seg etter gruppa er ikke så veldig fokusert, nei, det som gjelder er hvert individ for seg".

Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Når en av lærerne skal svare på dette spørsmålet, diskuterer vedkommende høyt med seg selv. Først sier læreren det at det ikke er så stor forskjell mellom de to begrepene, for så å si at spesialundervisning er én-til-én-undervisning og hvor eleven tas ut av gruppe. Tilpasset opplæring skal kunne utføres inn under de arbeidsoppgavene læreren har. Den andre læreren omtaler tilpasset opplæring som noe alle har krav på: " slik at hvert barn får utviklet sitt potensial, på sin måte". I dette arbeidet er læreren fleksibel i forhold til

arbeidsformer og læringsstrategier. Spesialundervisning omtales som en annerledes tilpasning som går på at "barna har så særegne behov at de må få undervisning både i forhold til oppgavetype og progresjon og situasjon rundt læringen og ha mye større grad av tilpasning". Omfanget av dette er mer enn det som kreves på en hel gruppe.

Skole-hjem

Her svarer inspektør at på dette feltet jobber skolen for å bli bedre. Lærerne som er intervjuet uttrykker at det er tett kontakt med foreldrene. En av lærerne har en bok der det blir skrevet dagsrapport, det er ekstra møter, det er skriv som sendes hjem med elevene, der det spørres om hvilke forventninger foreldrene har til skolen. Skolen prøver å trekke inn foreldre som kan brukes i undervisningen i kraft av jobben de har. I den sosiale planen som er gjeldende ved skolen, hadde FAU stor uttalelsesrett når den ble laget. Det framheves at det er en aktiv FAU ved skolen. Skolen har lav terskel for å ringe hjem om det skjer noe på skolen.

Skolebygg og uteområde

Skolen har blitt bygd på fire ganger i løpet av om lag 20 år og er godt tilrettelagt. Det er heiser og tilpassede toalett, store, gode rom og dørene er beregnet på framkommelighet med rullestol. Skolen har et eget baserom med eget bad, og når det ikke er behov for å bruke det til opprinnelig formål, er det gjort om til klasserom/delingsrom for et trinn. Inspektør og sosiallærer forteller at om behovet for det skulle oppstå, omgjøres bruken av rommet. Det er eget naturfagrom, musikkrom, egen skolekjøkkenavdeling og et datarom. En av lærerne sier at de har tiltalende rom ved skolen og sier videre:

Skolen har et inkluderende miljø med sine fysiske rammer. Hvert trinn har et storrom som det er muligheter for å lukke igjen, slik at trinnet blir som et helt trinn og ikke to grupper. Det er med på å få alle til å føle at de er ett trinn. Hele skolen er lagt opp til å være inkluderende. Det er fire baser i hvert sitt hjørne med grupperom imellom. I tillegg er det allrom, fagrom og bibliotek. Jeg føler at det fysiske miljøet er veldig tilrettelagt for samhold.

Det at skolens avdelinger ligger for seg selv, oppfattes av lærerne som godt og trygt for de minste elevene. Det ses på som positivt å ha friminutt sammen for hele skolen, slik at elevene kan bli godt kjent. I tillegg har skolen fadderordning, der elever på femte trinnet blir fadder for dem i første. Lærernes omtale av skolen viser at det er nok areal, grupperom, storsal og eget datarom. "Her er nok plass, den er jo bygd for dette." Læreren forteller at de har kunnet ha en stor gruppe med 37 elever i åpent rom og at det har fungert bra. Dette ble senere endret for elevene på det eldste trinnet, fordi det ble mye uro (aldersbetinget) og det gikk utover læringsmiljøet. Da lukket lærerne dørene mellom rommene og gjennomførte baseundervisning. Det uttrykkes en større sårbarhet i fleksibiliteten mellom lærerne når gruppen er delt. Nå foregår undervisningen fra kateteret når nytt stoff gjennomgås, og så kan elevene jobbe på egen hånd. Storsalen trekkes fram av en av de andre lærerne som et sted der alle kan møtes, og dette oppleves

som en styrke i og med at alle elevene leder fellessamlingene på omgang. Her får elevene lov "til å vise seg fram slik de er på sitt nivå".

Når det gjelder uteområdet har det blitt utvidet, og lærerne synes de har stor plass. I tillegg er det kort vei til både skog, ferskvann og saltvann. Skolen har basketbane og har gitt de små og store elevene plass her på hver sine dager. Erfaringen lærerne har er imidlertid at elevene fra 1. til 7. trinn spiller sammen. Miljøet på skolen beskrives som bra. Skolegården har asfaltveier som letter framkommeligheten.

Elevene som inngår i undersøkelsen

Inspektør og sosiallærer hadde forslag til hvilke elever som kunne inngå i undersøkelsen, og dette ble så diskutert med forsker. Med dette ble utvelgelsen lagt tett opp til kriteriene som var satt for undersøkelsen. Også andre elever enn de tre som er plukket ut, var aktuelle, men inspektør og sosiallærer vurderte de tre elevene som ble plukket ut, som de som best ville takle å bli intervjuet. To av elevene har autisme, og den tredje eleven har lese- og skrivevansker.

Elev med autisme

De sosiale relasjonene var generelt litt vanskelige for eleven på 7. trinn, og faglig sett vurderes eleven å være på 1.-2. klassenivå. Eleven får undervisning i eget rom nesten hele tiden. Det benyttes mye avtaleplan. Eleven får en forsterkning hvis han for eksempel leser godt. Eleven sies å ha mest utbytte av å jobbe med det han er sterk på. Det at eleven kjenner alle lærerne og at de kjenner elevens situasjon, blir sagt å være av stor betydning for eleven. Sosialt har eleven hatt en god utvikling fra skolestart og fram til nå. Eleven spiller trommer, beskrives som musikalsk og spiller i orkesteret ved skolen. Orkesteret utgjør elevens sosiale fellesskap. Læreren betrakter eleven som inkludert, med det mener lærer at eleven kan føle at dette er en skole som er hans.

Lærer anbefaler ikke å gjennomføre intervju med eleven, men la det fortone seg som en samtale. Eleven viser tegninger og forteller rundt disse. Eleven har en assistent som har jobbet med eleven over flere år. Eleven er svært engasjert og forteller om arbeid som han gjør på et gårdsbruk som ligger i nærområdet og formidler at dette arbeidet er noe han synes er morsomt å drive med.

Elev med barneautisme

Eleven har diagnose barneautisme og begynte på skolen med piktogrammer, små bilder, som eleven satte på en tavle slik at i dagsløpet kunne følges. Dette har ikke eleven lenger. I starten hadde eleven oppfølging i hvert friminutt i starten, fordi eleven misforsto mye i leken. Eleven beskrives som å trenge mye årvåkenhet, og oppleves å være spent som en veddeløpshest på startstreken hele tiden. For eleven er fort gjort det viktigste, om det er rett glemmer eleven. Eleven er velfungerende, er stort sett inne i klassen hele tiden og

har hele tiden orientert seg etter hele gruppa. Eleven er bevisst på sitt behov for ekstra hjelp, men sliter med å være annerledes. Eleven er mye ute på grupper, gruppene varierer fra 4-8 stykker i gruppen, andre elever trekkes med i gruppa, ikke for å få hjelp, men for å styrke gruppa. Eleven får leksehjelp to ganger i uken fordi lekser ble vanskelig å gjennomføre hjemme. Skolen har et godt samarbeid med hjemmet. Flere av de andre elevene ønsket også leksehjelp og fikk være med.

Eleven forteller at han har det fint på skolen og at han har mange venner, men ikke så mange venner fra klassen. På fritiden spiller han dataspill, sparker fotball og skater. Eleven synes det er fint å lære fordi: "Når du kommer på ungdomsskolen og etter det kan du få masse bra jobber". Han synes mesteparten på skolen er kjedelig, men liker data og gym. Det morsomste for eleven er å tegne og så liker han litt engelsk. Eleven forteller at han har leksedager på skolen fordi sosiallæreren fant ut at de kunne gjøre leksene på skolen. Eleven forteller at læreren hans lagerforskjellige regnestykker og tegninger og minner eleven på ting hele tiden. Eleven forteller at alle i klassen får hjelp med vanskelige oppgaver. "Noen erter meg fordi jeg får mye hjelp og sier at jeg har lav IQ og sånn". Eleven synes det er bra å få hjelpen i klassen slik at han slipper å bruke mye tid til å komme på ulike ord for å gjøre skolearbeidet sitt. I grupper er det i følge eleven enklere å konsentrere seg, lite støy, og ikke lang venting for å si noe. Drømmeskolen er i følge eleven preget av lite lekser, mye fotball og skating, samt mye leksehjelp.

Elev 7. trinn med lese- og skriveproblemer

Eleven beskrives å ha lese- og skriveproblemer. Eleven har i følge lærer et stort ordforråd, er veldig verbal og beskrives faglig å ligge på 9. klasse nivå ved å ha større ordforråd og også intellektuelt sett. Elevens vansker ble oppdaget i 2006, noe som betyr at eleven gikk opp til fjerde trinnet før det ble oppdaget at hun hadde vansker. Eleven omtales som ikke å ha noen store kunnskapshull. PPT har utredet eleven, men eleven har ikke utløst diagnose.

Eleven liker ikke å skrive. Eleven omtales å være god på ting hun liker å jobbe med. Eleven er opptatt av japanske animasjonsfilmer, noe lærer synes er fascinerende fordi det går på japanske tale og teksten på engelsk. Dette er noe eleven klarer å få med seg i tillegg til å lære seg noen ord på japansk. Eleven leser engelsk, og omtales som sterk i engelsk, men liker ikke grammatikk. Eleven har fått PC fra hjelpemiddelsentralen, har vanlig stavekontroll, men ingen programvare tilpasset lese- og skrivevansker.

Eleven trives og synes det er fint å møte venner på skolen, fordi hun ikke er så flink til å møte venner utenom skoletiden. Fritiden brukes foran datamaskinen. Eleven synes hun er flink i matematikk, men synes det er kjedelig. Hun liker ikke matematikk, og hun synes hun er flink i engelsk, men er ikke glad i å skrive. Hun synes hun får til skolearbeidet. Eleven forteller at hun har mer problemer med skriving enn lesing. Det går fint å skrive på

datamaskinen. Eleven forteller at hun har bøker på cd, men synes de er upraktiske fordi de ikke lar seg sette på pause, og da må hun begynne på nytt. (TPB reader). Hun bruker dem nesten aldri. Datamaskinen til eleven har virusproblemer, og hun får hjelp av sin søster til å ordne maskinen. En god lærer er ifølge eleven en blanding av å være snill, rettferdig, streng, og en god lærer må kunne forklare ting på en ordentlig måte. Eleven har ikke ekstraundervisning, men forteller at moren hennes som er lærer, gir henne det. Det beste med skolen er ifølge eleven venner.

4.5 Den åpne skolen

Skolen, en fem år gammel ungdomsskole, er en åpen baseskole med om lag 350 elever i aldersblandede basisgrupper. Skolen er en sambruksskole med ungdomsklubb og folkebibliotek. Skoledagen er organisert med en lang pause midt på dagen. I pausen kan elevene oppholde seg hvor de vil og bruke PC om de ønsker det. Dette er basert på tillit. Lærerne betegner skolen som en åpen skole, og i dette ligger at elevene har tilgang til skolebygningen tidlig om morgenen før undervisningen starter og etter at skolen er ferdig. Skolen ønsker med dette å bidra til at ungdommene får en mer positiv holdning til skole og undervisning. Kommunen er en to-nivå-kommune, noe som blant annet innebærer at rektor har ansvaret for skolens budsjett. Kommunen beskrives på hjemmesidene som å være næringsrettet og har over 24 000 innbyggere.

Skolens pedagogiske plattform

Grunnlaget for pedagogisk arbeid ved skolen er ifølge skolens egne dokumenter troen på at alle lærer best "der kunnskapen blir bearbeidet i møte mellom mennesker."

Grunnsynet styrer skolens organisering av elevene. Skolen ser det som viktig å skape arenaer der læring foregår gjennom samarbeid med andre. Læringssynet ved skolen består i at elevene kan være ressurser for hverandre, aldersblandingen fungerer som et redskap for tilpasset opplæring. Rektor sier følgende om dette: "Det som er spesielt ved skolen vår, er at all læring er åpen. Vi har et sosialkonstruktivistisk læringssyn som i korthet går ut på at folk lærer i et sosialt fellesskap og lærer av hverandre."

Spesialundervisning i tradisjonell forstand praktiseres ikke ved skolen. Elevene tas ikke ut av basen for én-til-én-undervisning med lærer, kun unntaksvis. Skolen er av den oppfatning at alle elever uansett hva de klarer eller ikke klarer og mestrer, har rett på opplæring i et sosialt fellesskap. Det understrekes at dette er viktig for skolen. Det fortelles om skeptiske foreldre som kan ha en oppfatning om at tradisjonell spesialundervisning, med én-til-én-undervisning utenfor klasse, er det beste. Pedagogisk-psykologisk tjeneste har ifølge rektor gitt skolen positive tilbakemeldinger på det arbeidet skolen gjør i forhold til elever med behov for ekstra hjelp.

Skolen har aldersblandete basisgrupper med omtrent like mange elever fra hvert trinn (cirka 15 elever). Organiseringen er tenkt å skulle skape trygghet mellom elevene. Skolen har en sosial læreplan som er knyttet til opplæringsloven § 9a, der skolens tiltak er skrevet ned. Aldersblanding er et viktig element i inkludering, ved at de eldste skal ta vare på de yngste. Det er felles tema for aldersblandet gruppe gjennom hele året. Man satser på at undervisningen skal være praktisk rettet framfor "overflod" av teori. Det fortelles at effektene av åpen baseskole er vanskelig å skille av effektene med aldersblanding. Rektor forteller at skolen har et godt trivselsmiljø, og dette er et godt grunnlag for et godt faglig utbytte. Om skolen greier å utnytte aldersblandingen systematisk, hevdes det å være mye å hente i modelltenkningen om at de som kan mye, kan lære bort til de som kan litt mindre, og samtidig lære mye selv (eller omvendt). Utfordringene med mange mennesker i et åpent rom på baseskolen er støy. De åpne baserommene kan sette begrensninger på muligheten for å drive med ulike typer aktiviteter samtidig. Rektor oppfatter det som entydig positivt at lærerne er tvunget til å samarbeide ved at de har et felles ansvar for alle elevene på basen og elevene oppfatter det som positivt å ha flere voksne å forholde seg til.

Mangfold

Mangfold blir av en av lærerne forstått som elevenes egenskaper. En av de andre lærerne definerer begrepet mangfold på følgende måte: "For meg er mangfold at ulike typer barn og unge med ulik type og grad av kompetanse både når det gjelder faglig utvikling og sosial utvikling skal få lov til å fungere sammen i en skjønn blanding og at man blir vant til at alle er like mye verdt uansett". Mangfold kan også oppfattes som at skolen inkluderer svake elever: "Mangfold – at det skal være plass til alle og tilrettelegges så godt som mulig for alle, å legge til rette for ulike behov og ulike holdninger og evner. Det skal være tolerant. Det skal gå an å være der selv om du er utenfor de 75 prosentene som er på midten, alle bidrar med noe - om man greier å ta vare på alle". Mangfoldstenkning kan også oppfattes som å gjelde for både undervisningsmetoder og lærere: "Jeg tenker på undervisningsmetoder, at det gis rom, hvordan elevene tar imot hverandre og i forhold til lærere som har ulike syn og hvordan det kan drives undervisning. At du ikke blir avfeid før du har prøvd, det kan fungere for noen, selv om det ikke fungerer for andre, at man ikke blir avfeid fordi noen med lang utdanning har prøvd det før". Mangfold blir også forbundet med aldersblanding, der aldersblandingen gjør at ungdommene i utgangspunktet ser forskjellig ut og er på forskjellige modningstrinn, noe som gjør at det ikke er så lett å skille seg ut. Den ene av lærerne ved skolen mener dette innebærer at ungdommene har lært seg en forståelse for at noen er annerledes.

Universell utforming

For rektor og lærere var begrepet forbundet med det fysiske: "Jeg vet det er brukt i forhold til skolebygget, og i det ligger det islett av fleksibilitet og av å gi rom for mange ulike typer aktiviteter."

Skolens elevsyn og elevmedvirkning

Arbeidsmetodene varieres for alle, og elevene kan velge mellom ulike arbeidsmetoder ut fra egne preferanser. Elevmedvirkning trekkes fram av baseleder som særlig viktig ved skolen og fra ledelsens side er det tydelig at elevene skal være med på å påvirke skolehverdagen sin. Elevmedvirkningen kommer til syne gjennom arbeidsplaner. Planene er nivå delt i tre ulike kategorier der elevene selv velger nivå. Det går på arbeidsmengde, og skolen har laget en tredeling med "grunnmur", "trapp" og "utfordring". Tredelingen skal tilsvare inndeling av kompetansemålene i "under middels", "middels" og "over middels". På det øverste nivået skal det være betydelig refleksjon. Gjennom de ulike nivåene skolen opererer med er det lagt opp til elevmedvirkning, noe som fører til at elevene får være med på å bestemme en del når det gjelder hvordan de vil bli vurdert etter hvert tema.

Både faglærer og kontaktlærer har ansvar for å hjelpe den enkelte elev og legge opp en arbeidsplan, de har også ansvar for å forstå hvor de ligger faglig og være med på å forklare elevene bakgrunnen for at de får de karakterene de får. Elevene skal hjelpes til å erkjenne om de skal være fornøyd eller ikke med det de oppnår gjennom samtalene rundt arbeidsplanen. Dette skal gi eleven en realistisk forventning til seg selv. Skolen gjennomfører vurderingssamtaler i alle skriftlige fag to ganger i året (engelsk, norsk og matematikk), som regel etter tentamen. Samtalene legges opp med en gjennomgang av tentamen der både lærer og elev vurderer sammen ut fra vurderingskriteriene. Lærer og elev diskuterer seg fram til en karakter ut fra kriteriene. Baseleder mener at dette fører til at enkeltelever blir tatt mer på alvor og at elevene blir mer bevisstgjorte. Elevene beskrives som resultatorienterte, og det er god stemning for å gjøre det bra blant elevene. Den gode stemningen forklares med at ledelsen i stor grad tar elevrådet med på bestemmelser. Elevrådet ved skolen har gitt beskjed om at de synes det er verdifullt med direkte tilbakemelding fra lærer. Elevrådet synes i stor grad å bli hørt på, gjennom å ha innflytelse når avgjørelse på ledelsesnivå tas. Denne holdningen til elevene mener baseleder også sprer seg til øvrige lærere og deres elevsyn.

På grunn av at ungdomsskolen er en teoretisk skole, nås ikke elevene som omtales som praktikerne så godt som ønsket ifølge rektor ved skolen. Rektor forteller at de prøver å gi elevene et likeverdig tilbud. Ved skolen har de et elevsyn på at alle har sterke sider og at alle elever har noe å bidra med i et fellesskap, elevene skal bli sett, få oppmuntring, bli stilt krav til. Elevene ses på som å være likeverdige i den forstand at de har samme rett og

krav på et skolemiljø de kan vokse i som er tilpasset dem. Elevene trenes i å presentere og opptre for hverandre og på å gi respons. Elevene beskrives som å være flinke til å rose hverandre, ikke bare de som er på toppen.

Hva gjør en skole inkluderende?

En inkluderende skole er ifølge rektor: "At skolen favner alle elever på alle de tingene skolen gjør. All opplæring må skje i åpenhet – ingenting skal foregå i hemmelighet som kun noen få vet om". Det skal ifølge rektor være et fokus på de elevene som sliter på skolen. Rektor uttaler at man ved skolen prøver å ta vare på alle elever og sier at skolen har kollektive forpliktelser. Disse forpliktelsene skal være grunnlaget for hvordan skolen organiserer undervisning og all opplæring.

Skolen beskrives av rektor som et samfunn, der enkelte deler ikke kan isoleres. Elevene ved skolen er til stede med alt av "hjemmeforhold, foreldre, følelsesliv, hormoner, pubertet og hva det måtte være, og det er vi som skole nødt til å forholde oss til". Det er denne tenkningen som er bakgrunnen for at skolen åpnes opp for elevene tidlig om morgenen før undervisningen starter eller etter at den er avsluttet, slik at elevene kan sitte på basene og jobbe eller drikke te med vennene sine, jobbe med arbeidsplaner eller bruke datamaskin. Skolen har også av samme grunn leksehjelp der noen av lærer har en del av undervisningstiden sin knyttet til elever som jobber med arbeidsplanen på skolen. Rektor opplyser at det kan være forskjellige forhold som gjør at det ikke passer å gjøre skolearbeid hjemme for noen elever, eller at elevene ikke har tilgang til datamaskin hjemme for å gjøre lekser. Det er derfor alltid tilgang på datamaskiner på skolen.

Skolen har en fast fellessamling ledet av baseleder en gang i uken, der tiden brukes til å inspirere og motivere og jobbe med fellesskapet og jobbe med enkeltindivider. I fellessamlingene synges bursdagssanger, og de andre skal si hyggelige ting til den som har bursdag. Dette gjøres som et ledd i å prøve å se den enkelte og for at ikke elevene blir borte i det store fellesskapet med 80 ungdommer. I basisgruppene får kontaktlærer bedre mulighet til å ivareta enkelteleven og kontaktlærer har ansvar for den faglige og sosiale oppfølgingen av de 15 som han/hun er kontaktlærer for. Denne nærheten gjør at lærerne i større grad har mulighet til å fange opp hvem som faller utenfor. Fem lærere har ansvar for hver base. Lærerne som er med i undersøkelsen, omtaler lærertettheten som positiv. Andre forhold som kan betegnes som inkluderende, er skolens seminar ved skolestart, der de eldste elevene er faddere og skal lære de yngste om det å være elever ved skolen.

Hvert år lyser skolen ut noen stillinger blant elevene; kantinehjelp, resepsjonister, bibliotekarmedhjelp, data- og audiovisuelle eksperter. Elevene søker og skriver cv til ønsket stilling. Et ansettelsesråd bestående av rektor og bibliotekar intervjuer, innstiller og tilsetter elevene. En fritidsklubb benytter deler av skolens lokaler. Rektor ser på

fritidsklubben som et inkluderende tiltak og begrunner dette med at fritidsklubben har klart å skape et positivt forhold til skolebygningene for elever som ikke har et godt forhold til skole. Ifølge rektor er det belegg for å hevde dette i og med at skolen opplever mindre hærverk enn andre omliggende ungdomsskoler.

Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Rektor ved skolen uttrykker at tilpasset opplæring er noe alle skal ha, mens spesialundervisning er knyttet til spesielle behov som er definert og vurdert av sakkyndige og som gir spesielle rettigheter. Det gjøres vedtak om spesialundervisning på skolen, men selve spesialundervisningen betegnes som en svært godt tilpasset opplæring. Elever som har behov for ekstra undervisning, skal så langt det er mulig være en del av fellesskapet. Skolen gjennomfører assistenttimer i elevgruppen, selv om resten av klassen gjør andre ting. Tanken er at alle elever skal være en del av det sosiale nettverket. Skolen betegner seg selv som en dataskole og bruker data som et virkemiddel i tilpasset opplæring. Skolen erfarer at elever med motoriske problemer presterer godt ved hjelp av datamaskinen.

Læringsmiljø

Skolen legger opp til at elevene gjennom ulike aktiviteter skal bli kjent med hverandre i de to første ukene av skoleåret. Ledelsen har rett etter skoletid en samtale med hver nye elev om hvordan eleven har det ved skolen. Noe av hensikten med denne samtalen er å gripe fatt i negative opplevelser som elevene kan ha hatt ved skolestart. Skolen har en arbeidsmiljøgruppe som blant annet jobber med mobbing, og et elevråd som evaluerer undervisningen hvert halvår. Både rektor og lærerne som er intervjuet, mener at elevrådet har reell innflytelse.

Elevene er organisert i aldersblandete grupper (skolens fagdager og fagene musikk, matematikk og til en viss grad kroppsøving er aldersblandet) og skolens mål med disse gruppene er å gi mer tilpasset opplæring og at gruppene kan bidra til et positivt skolemiljø. Skolen vektlegger at elevene skal ha et aktivt og trygt skolemiljø med et godt sosialt og faglig fellesskap, og man jobber med dette i aldersblandete baser. Skolen har mentortenkning, der de eldste skal være mentorer for de yngste på spesielle tema. Skolen har satt av en aldersblandet dag der dette skal settes i system. Skolen organiserer aldersblandete grupper gjennom felles temaer per år, der ulike kompetansemål fra læreplanen benyttes.

I en prøveperiode har skolen prøvd ut alderblandet matematikkundervisning. Lærerne i undersøkelsen har uttrykt at de syns aldersblandet undervisning har fungert godt, men elevene har ikke vært fornøyde med undervisningen. Rektor har sagt at evalueringen skal foregå mellom lærerne og mellom elevene i elevråd, og på intervjudispunktet hadde rektor hatt møte med hele elevrådet. Konklusjonen fra elevrådet var at elevene ønsket

aldersdelt undervisning. Elevene så at det var mange fordeler med alderblandet undervisning, og i møtet så rektor og elevene på hvilke aktiviteter som kunne være aldersblandet. Rektor sier følgende: "Jeg har sagt på forhold at elevene skulle få bestemme, så da går vi tilbake og har aldersdelt undervisning". Karaktermessig gjør skolen det ifølge rektor veldig bra. Skolen fikk 5.1 i snitt i muntlige fag, noe rektor knytter til skolens tilpasning og inkludering. Elevene ved skolen skal trives, samtidig stilles det krav til elevene faglig. En av lærerne ved skolen sa følgende: "Vi vil gjerne ha elevene til topps. Vi lærere står på det vi kan for å oppnå best mulig resultater."

Skole-hjem

Det fortelles at skolen opplever at de har tillit blant foreldrene i nærmiljøet. Rektor uttaler at størstedelen av en barneskole som sogner til en annen ungdomsskole, søker seg til denne ungdomsskolen.

Skolebygg og uteområde

Skolen er bygd i 2004 og har et nyopparbeidet uteområde. Selve skolebygningen er laget av ulike materialer, har store glassflater og gir et lyst og luftig inntrykk. Etter inngangspartiet følger en stor, gjennomgående, åpen hall med smale søyler i kontrastfarger med muligheter for å sitte langs hele "gaten". Alle dørene inn til klasserom har en annen farge og skiller seg fra veggene som er i mur og tre. Kantineområdet ligger i den ene enden. Det er store utsmykninger ned fra taket, og disse er synlige både fra "gaten" på grunnplan og fra andre etasje. Det er amfi og trapper opp til det som er andre og øverste etasje og som har takvinduer, heis ligger tett på trappeløpet. Amfiet er selve hjertet i skolen, og gulvet foran er markert med eget mønster. Det er åpent fra grunnplanet og opp til byggets andre etasje. Lærerne har et fast bord i kantineområdet der de spiser maten sin, sammen med elevene. Det er en elevkantine. Skolekjøkkenet ligger i tilknytning til kantinen. Man kan også spise i amfiet eller i byggets andre ende som har ulike sittegrupper rundt omkring, og bygget ender ved en innendørs klatrevegg. Det er en avslappet stemning, lite støy. Elevene arbeider i fellesarealene og sitter rundt om omkring, snakker, leser, jobber på pc eller spiser.

Undervisningslokalene er delt inn i fire like avdelinger eller baser. Basene består av et åpent baserom der elevene kan jobbe alene eller i grupper, et "torg" som både kan benyttes til ordinær opplæring og uformelle aktiviteter, og er delt av med bokhyller som benyttes til skolemateriell. I tillegg er det et stillerom der elevene kan jobbe alene eller sammen. Elevene har spisested/avslapningssted, toalett og garderobe med låsbare skap på basen. De ansatte fungerer som arbeidslag i basene. Lærerne og andre ansatte (5 stykker på hver base) har sin arbeidsplass inne på basen. Dette betyr at flere lærere alltid er i nærheten av elevene, noe som ifølge skolen skaper trygghet hos elevene. I gangen ved garderobene sitter det elever og jobber. Auditoriet benyttes til fellessamlinger ledet

av baseleder ulike framlegginger av elvene. Fellessamlingen benyttes til å lese dikt, høre musikk og til å inspirere og motivere og jobbe med elevgruppen.

Skolebygget legger ifølge rektor og lærere til rette for ulike undervisningsmetoder. Skolen har satset på data og er opptatt av at elevene skal lære å bruke moderne undervisningsutstyr. Elevene får benytte skolens PC utenom skoletiden. Skolen har ikke egne rom til spesialundervisning. Det drives ifølge skolen selv ikke tradisjonell spesialundervisning i den forstand at elever tas ut av timer med en lærer for å drive én-til-én-undervisning. Skolen forutsetter at elever med ulike behov får dekket sine behov innenfor rammene av skolens pedagogiske tilbud, organisering og fellesskapstenkning skolen hevder å gjøre. Skolen mener at de i all hovedsak håndterer dette, og baseleder gir et eksempel der de har konkludert med at skolen ikke kan gi en tilfredsstillende god opplæring.

Skolens arkitektoniske utforming gir rom for å jobbe med forskjellige aktiviteter og muligheter for å ivareta en likeverdig og tilpasset opplæring. Rektor sier følgende om utformingen av skolen: "Du kan drive med mange forskjellige aktiviteter – det er ikke et eneste areal på skolen som ikke er ment å brukes på opplæring". En av lærerne omtaler skolebygget som fantastisk og sier at de ansatte får energi av å jobbe ved skolen, noe man mener påvirker elevene også. De åpne basene blir beskrevet som svært fleksible når det gjelder å kunne variere undervisningen og la elevene jobbe i store og små grupper. Det fortelles at det er lett å tenke alternativt når det gjelder undervisning ved skolen. Uteområdet har et amfi med scene, som benyttes til ulike aktiviteter som konserter eller skuespill. Amfiet ligger i en helning og er omgitt av en asfaltert vei rundt amfiet som letter framkommeligheten til de som ikke kan bevege seg i amfiet. Uteområdet har vannspeil og skulpturer og er forholdsvis flatt, og asfaltert vei der det er nivåforskjeller på uteområdet.

Elevene som inngår i undersøkelsen

Ved denne skolen har rektor diskutert undersøkelsen med lærerne, og lærerne har kommet med forslag til elever. Rektor tar kontakt med forsker underveis i møtet og lar telefonen gå rundt til de tre lærerne som har plukket ut en elev hver. Hver av lærerne gir en begrunnelse for hvorfor de har valgt elevene. Læreren til eleven som ligger over gjennomsnittet, understreker viktigheten av å ha med elever som er faglig sterke i mangfoldstenkningen. Det ble gjennomført intervju med to av elevene, den tredje eleven var syk på intervjudagen.

Elev over gjennomsnittet

Av kontaktlæreren sin blir eleven beskrevet som høflig, stille og rolig, ikke oppmerksomhetskrevenende, både faglig og sosialt velfungerende, og eleven har gode karakterer (stort sett femmere i de fleste fag). Lærer mener at eleven gjennom sin

væremåte ofte kan bli glemt og at det derfor er viktig å få tak i hvordan skolen legger til rette for at han skal utvikle seg. Gjennom tredelt arbeidsplan blir elevene hørt. Lærer beskriver eleven som en av mange sterke gutter på trinnet som har mange ambisjoner om å være flinke å være flink gir status. Guttene på dette trinnet har gått sammen på barneskolen og spiller på samme fotballag. De er gode hver for seg, men de har også et kjempedriv sammen, dette tilskrives at guttene spiller på samme fotballag. Læreren sier følgende:

Dette er morsomt, fordi det 10. trinnet som gikk ut nå, var helt motsatt. Jeg har snakket så mye om gutter og problemer i skolen og at det må gjøres noe, og så får jeg en guttegjeng som er så engasjert og interessert og deltar masse i muntlig, leser bøker òg. De store overskriftene om gutter som gjør det dårlig i skolen, det stemmer overhodet ikke på disse.

Læreren mener at guttene passer i skolens system, hvor det legges opp til individuelle valg når det gjelder hva man vil jobbe med. Det legges også opp til muntlige framføringer i muntlige fag for at elevene skal få vist seg fram. Fra lærerhold fortelles det at guttene støttes sterkt i sine ambisjoner og at de blir ropt hurra til.

Eleven selv framhever at det er mange gode elever på skolen, at de på hans base jobber godt sammen og at det er et godt miljø. Eleven oppgir å få bra karaterer, det gjør alle guttene og jentene også. "Om man følger med i timene og leser til prøvene, så må man få det til. Følger jeg ikke med så godt i timene, må jeg lese mer for å gjøre det bra på prøver".

En god lærer er ifølge eleven en som varierer undervisningen, og ikke bare snakker hele tiden. En god lærer får elevene til blant annet å skrive og framføre, for da blir det ikke kjedelig for elevene. En god lærer skal også forstå ungdommer og hva de synes er morsomt. Eleven synes i stor grad å være selvgående: "Jeg trenger ikke så mye hjelp fordi jeg er selvstendig, og når jeg trenger hjelp, får jeg det."

Elev med autisme

Den andre eleven ved skolen er en elev med autisme. Læreren som har erfaring med personer med autisme, forteller at eleven er svært velfungerende, faglig svært sterk (skårer 5-6 i flere fag), særlig i språkfagene norsk og engelsk, og at det er viktig å forsterke elevens positive sider. Eleven beskrives som mer reflektert enn andre på trinnet. Det fortelles om tett kommunikasjon med hjemmet gjennom en beskjedbok. Skolen har i samråd med hjemmet bestemt at det skal tilrettelegges så lite som mulig for å unngå å særbehandle eleven. Det sosiale er det vanskelige, og eleven sliter med å akseptere å være annerledes og sliter med evnen til å forstå andre. Eleven beskrives som å ha et stort behov for hjelp, og til enkelte tider sier læreren at behovet for hjelp er større enn hva skolen kan tilby. Eleven har behov ut over det ordinære og har assistent ti timer i uka. Det er ikke praksis at elevene tas ut av elevgruppa, og en del av assistenttimene er i

elevgruppen, med åpent landskap, selv om resten av gruppen jobber med noe annet. Om eleven trenger å roe seg ned, kan stillerommet benyttes.

Eleven trives for det meste på skolen, men blir stresset av store prøver i fag som hun ikke mestrer så godt. I friminuttene pleier eleven som regel å bruke PC-en, og uttrykker at hun liker å være for seg selv. Hun synes hun får til skolearbeidet, og leksene er overkommelige i mengde og vanskelighetsgrad. Eleven forteller at hun har en hjelpelærer sammen med en annen i klassen. Av og til går eleven og hjelpelærer på stillerom når det er for bråkete på basen. En god lærer er ifølge eleven en som ikke er 'overstreng', og klarer å ta ting humoristisk, samtidig må ikke læreren 'sløve' for mye, det gjelder å finne en bra balanse, ifølge eleven. Eleven sier hun kan være med på å bestemme ved å ta opp ting gjennom elevrådet, men synes det er godt og ikke måtte bestemme så mye. Hun blir stresset når hun må foreta valg. Eleven forteller at hun blir ertet noen ganger fordi hun har en spesiell fritidsinteresse og sier: "For meg sårer ord omtrent like ille som slag, jeg har noe som heter autisme, som gjør at følelsene mine er ekstra sterke". Eleven er bevisst på at autisme gjør at hun ikke er like god som de andre på hennes trinn på noen områder og at hun ligger over jevnaldrende på andre. Hun liker skolen fordi den er moderne, og hun setter pris på basedelen som gjør at elever fra flere trinn går sammen. Ifølge eleven kommer elevene bedre overens når flere trinn går sammen enn når de er klassedelt. Drømmeskolen for eleven er omtrent som nåværende skole, men bare med mer frihet til å bruke tid på pc og internett i friminuttene.

5 Grunnopplæringen: Mangfoldig og universell?

I denne rapporten har begreper som benyttes i skolen for å favne alle elever i et fellesskap, blitt gjennomgått. Intervjuene har i undersøkelsen gitt et inntak for å forstå realiseringen av begrepene mangfold, inkludering, tilpasset opplæring, spesialundervisning og universell utforming i skolehverdagen.

5.1 Begreper i prosess

Bakgrunnen for fokuset på begrepene i denne undersøkelsen er at det i politikkkutformingene benyttes en rekke begreper som skal definere hvem utdanningssystemet må passe på og favne. I tillegg eksisterer det en rekke virkemidler og tiltak som skal sikre en utdanning for alle. Hva som legges i begrepene og hvordan begrepene brukes på ulike nivå i utdanningssystemet, blir derfor svært viktig. Flere av begrepene som er tatt opp her kan sies å være "flytende" begreper med et meningsinnhold som varierer mellom de ulike nivåene i utdanningssystemet. Samtidig kan flere av begrepene sies å være positivt ladede i sitt meningsinnhold (De los Reyes 2001, Englund & Quennerstedt 2008).

Mangfold

Interessen for å ivareta mangfoldet har vært til stede i grunnopplæringen over tid, men synet på hvordan dette best skal gjøres og hvem mangfoldet omfatter, har variert, fra ivaretagelse av mangfold gjennom spesialskoler med elever i segregerte opplæringstilbud og til en skole preget av et integrerings- og inkluderingssyn. Ved utvalg av skoler og kriterier for hvilke elever som skulle velges ut i dette prosjektet, har mangfold blitt forstått som et samlebegrep for elever med ulike deskriptive kriterier; med og uten funksjonsnedsettelse, samt sterke og svake elever både faglig og sosialt (Morken 2009).

Gjennom intervjuene som er gjennomført, er det påpekt at begrepet mangfold kan defineres på flere måter. Mangfold forklares ut fra både positive og negative egenskaper ved elevene og det som kan betegnes som identiteter som er mer eller mindre ettertraktelsesverdige (Morken 2009). Det legges til grunn at elevene har forskjellige behov som skolen skal håndtere. Dette inkluderer både elever som informantene har betegnet som å være "på randen av alt", og elever som er over gjennomsnittet faglig og som "ikke må glemmes". Men mangfold defineres også å omfatte lærere og undervisningsmetoder, samt det å være tolerant. Disse synene på mangfold omfatter hele utdanningssystemet og oppgaver skolen er pålagt å utføre i forhold til elevene.

Inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning

Tilpasset opplæring er et prinsipp i en inkluderende skole (Strømstad, Nes og Skogen 2004). I denne rapporten har dette blitt forstått som det skolen gjør for å legge til rette for og bidra til at alle elever i grunnopplæringen lærer og utvikler sitt potensial ved å delta i et læringsfellesskap (Jensen 2007). Tilpasset opplæring har dermed blitt benyttet som et inkluderingsbegrep (Bachmann & Haug 2006). Inkluderingsbegrepet har av Bachmann & Haug (2006) blitt beskrevet som i stor grad å kunne oppfattes som et spesialpedagogisk begrep som kan skygge for skolens inkluderingsarbeid for *alle* elever.

Hvordan begrepet spesialundervisning forstås varierer fra skole til skole og mellom informantene på samme skole. Spesialundervisning forstås som en juridisk rett, et undervisningsopplegg som er markert forskjellig fra opplegget for hoveddelen av klassen og at spesialundervisning best ivaretas av spesialpedagoger. Noen av informantene foreller at begrepet spesialundervisning nesten ikke er i bruk og at det er tilpasset opplæring som gjelder for alle elever. Flere av informantene mener at det ikke er store forskjeller mellom begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning og at spesialundervisning er en svært godt tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring blir av lærere og rektorer forstått som elevmedvirkning, elevsamtaler, arbeidsplaner og aldersblanding. Den tilpassede opplæringen sies å virke inkluderende for elevene. Inkludering blir av en av informantene beskrevet som en prosess som det hele tiden må jobbes med og som må utvikles videre på egen skole.

Universell utforming av læringsmiljø

Universell utforming er et forholdsvis nytt begrep, som til nå i størst grad har fokusert på det fysiske i omgivelsene. Mange faggrupper har vært med på å utvikle fagområdet universell utforming (Magnus & Tøssebro 2004). I denne undersøkelsen har begrepet universell utforming blitt knyttet sammen med skole og ett av formålene har vært å undersøke hvorvidt informantene er familiære med begrepet, og om kunnskap om begrepet er begrenset til forhold som bygningsmasse og uteområder, eller omfatter noe mer. Ut fra det informantene forteller gjennom intervjuene, gjenspeiler deres praksis i skolehverdagen at de gjennom arbeidet med å realisere opplæringsloven har et vidt begrep som tilsvarer både den fysiske, sosiale og faglige helheten som omgir elevene.

Opplæringsloven § 9a setter generelle krav til læringsmiljøet ved skoler og gir alle elever rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov. Læringsmiljøet omfatter foruten det fysiske arbeidsmiljøet, det psykososiale miljøet, samarbeid mellom alle aktørene, verdier, foreldreinnvolvering og medbestemmelse. Læringsmiljøet omfatter med andre ord de faktorer som virker inn på elevenes muligheter til å tilegne seg kunnskap og delta aktivt i

det som foregår på skolen; spørsmål som dekker det sosiale og de fysiske forholdene ved læringsmiljøet.

I politiske dokumenter som opplæringsloven heter det at alle elever skal få tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet gir gjennom sin forståelse av hvordan de politiske målene om en likeverdig og tilpasset opplæring for alle en bred tilnærming til begrepet som omfatter hele eleven og "plasserer" ansvaret for dette hos "alle" aktørene i utdanningssystemet.

Forutsetningen for en likeverdig, tilpasset opplæring for alle, og spesialundervisning for de få, er at opplæringen er tilgjengelig for den enkelte, både med hensyn til bygninger, læremateriell, metoder og organisering, og at dette er tilrettelagt på en slik måte at det skaper et godt læringsmiljø for alle. I all hovedsak kan dette bare oppnås i et inkluderende fellesskap med deltakelse og engasjement fra de som mottar opplæringen, foresatte, lærere, instruktører, skoleledere, skoleeiere, hjelpeapparat og politikere (Utdanningsdirektoratet 2007).

Med en bred tilnærming av begrepet tilpasset opplæring handler dette om å utvikle en overordnet skolestrategi som gjelder hele virksomheten og som er rettet mot alle elever (Bachmann & Haug 2006). En skole hvor alle legger til rette for og bidrar til at alle lærer og utvikler sitt læringspotensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap (Jensen 2007). Det motsatte vil være en smal tilnærming til begrepet tilpasset opplæring som fokuserer på tiltak overfor enkeltelever (Bachmann & Haug 2006).

Skoleeiere, rektorer og lærere i denne undersøkelsen er i liten grad kjent med begrepet universell utforming. Skoleeiere, rektorer og lærere som har kjennskap til begrepet, knytter det til fysiske forhold, som utforming av eget skolebygg. En av rektorene knyttet begrepet til også å gjelde læremidler. En av lærerne i undersøkelsen stilte spørsmålet om hun/han burde vite hva universell utforming er.

Kan man forvente at rektorer og lærere ved skolene skal være kjent med begrepet universell utforming? Det norske oversettelsen av begrepet (universell utforming) ble introdusert i 2003 gjennom en direkte oversettelse av definisjonen 'Universal design' (hentet fra The Center for Universal Design, ved North Carolina State University 1997). Begrepet har hovedsakelig blitt benyttet om det fysiske, om bygninger og kommunikasjonsmidler, infrastruktur med mer. Først i 2008, da en veiledningsbrosjyre fra Nasjonal pådriver for universell utforming og individuell tilrettelegging i høyere utdanning kom og som rettet seg mot studieforhold i høyere utdanning, brukes begrepet universell utforming og knytter det til den pedagogiske delen av opplæringen. Begrepet må på bakgrunn av dette kunne sies å være veldig ungt i utdanningssammenheng. Det at rektorer og lærere som kjenner begrepet først og fremst knytter det til fysiske forhold er ikke overraskende.

5.2 Hvilke intensjoner har skolene når det gjelder å ivareta mangfold blant elevene?

For å ha grunnlag for å si noe om hvilke intensjoner skolene har for å ivareta elevmangfoldet, er det i intervjuene stilt spørsmål for å få innblikk i hva som er skolens grunntanker, eller pedagogiske plattform. Det har i arbeidet med denne rapporten vært viktig å finne "skolesjela". Skolesjela dreier seg om informantenes forståelse av oppgavene de har. Denne forståelsen er basert på en del spenninger forårsaket av ulike valg som rektorer og lærere må ta i skolehverdagen; fra læreplaner og samfunnets forventninger og ønsker til skolene, og til det å ivareta elevene i det daglige. Hver av skolene har fått en overskrift som betegner denne "skolesjela". Som vist under er det store variasjoner i denne skolesjela.

Skolen der hvert barn ses: Måten å møte elever, foreldre og hverandre på er viktig

Ivaretagelse av mangfold ved skolen der hvert barn ses, ligger i skolens grunnverdier, der det fra ledelsen og blant lærerne har vært enighet og samarbeid om å jobbe fram skolens plattform. Bakgrunnen for dette arbeidet var en enighet blant ledelsen og lærerne om at skolen skulle ha en ekstern evaluering. Evalueringen viste at skolen hadde utfordringer med fellesstrategier for klasseledelse. Ledelsen og lærerne ble så enige om at de skulle evaluere hverandre som en følge av den eksterne evalueringen. Prosessen ved skolen har ifølge rektor og lærere handlet om hvordan skolen skal gjøre sine oppgaver på best mulig måte, framfor å tenke endring. Inkluderingstankegang blir, sett fra lærerhold, best ivaretatt når det er forankret i ledelsen og er en plan som alle lærere har "under huden".

Den systematiske skolen: Egen vurderingskultur og metode for undervisvurdering fra foresatte- til kommunenivå

Rektor, lærere og eksterne innleide kompetansemiljøer har i en periode samarbeidet for å endre vurderingskulturen ved skolen og føler nå at de har jobbet fram en idé om å være en lærende organisasjon ved hjelp av en vurderingskjede som strekker seg fra elev og foreldre helt opp til skoleeiernivå. Bakgrunnen for dette arbeidet var blant annet at skolen slet med å forstå de nye kompetansemålene som ble innført i skolen med Kunnskapsløftet, hvordan skolen skulle bryte ned disse målene til læringsmål. I dag har de en vurderingskjede som omfatter alle nivå; foresatte, elever, lærere, rektor og kommunen. Rektor omtaler dette som reelt å oppfylle § 3 i forskriften til opplæringsloven.

"Vi har det bra"-skolen: Stadige små drypp fra ledelsen gir en læringskultur under huden på lærerne

Ledelsen på skolen, bestående av rektor og inspektør kommer med "små drypp" av tanker om endringer til lærerne for på sikt å få til endringer i skolekulturen. Sosial

kompetanse er sammen med lese- og skriveopplæring skolens satsningsområder. Bakgrunnen for å satse på sosial kompetanse er at rektor ønsker det. Skolens organisatoriske grep ved å gå over til basisgrupper gjør at lærere ved skolen ser elevene bedre og er bevisst på tilpasset opplæring til den enkelte eleven. Om dette er en effekt av måten skolen jobber på nå eller om endringene har medført et større fokus på elevene og deres læring, vites ikke sikkert. Det å ha en lett tilgjengelig spesialpedagogisk kompetanse i form av skolens inspektør synes å ha en god effekt på skolens tenkning når det gjelder elevmangfoldet ved skolen både faglig og sosialt.

Den engasjerte skolen: Alle lærere har alle elever – alle er hverandres

Gjennom et lokalt prosjekt innenfor Utdanningsdirektoratets utviklingsprosjekt "Kunnskapsløftet, Fra ord til handling" har skolen utviklet en vurderingskultur som beskrives som et positivt løft for både lærere og elever. Elevene synes å være mer bevisste på egen jobbing og hvor den enkelte står faglig. Det som kan karakteriseres som spesielt ved denne skolen, er den store vektleggingen på å trekke med hjemmene i elevenes vurderingsarbeid. Lærerne uttrykker en fornøydhet med et verktøy som gir en mer systematisk faglig jobbing. I tillegg har skolen vektlagt at lærerne jobber i team på de ulike trinnene, noe som resulterer i et syn om at det ikke eksisterer "mine og dine elever" for lærerne ved denne skolen; alle lærerne har ansvar for alle elever og for å jobbe med skolens verdier om at alle elever er like mye verdt.

Den åpne skolen: Å lære i et sosialt fellesskap

Rektor og lærere ved skolen har en grunnleggende tro på at kunnskap erverves best der kunnskap blir bearbeidet i møte mellom mennesker. Skolen har tro på at all læring skal være åpen og ikke lukkes inne som én-til-én-situasjoner mellom elev og lærer. Skolen går med dette bort fra at spesialundervisning gis som segregert tilbud. Skolen har aldersblandete basisgrupper. Denne organiseringen er ment å skape trygghet elevene imellom. I tillegg har skolene to uker ved skolestart der elevene skal bli kjent med hverandre og der de eldre lærer de yngre hva det vil si å være elev ved skolen. De har også fadderordning. Videre har skolen etter skolestart et møte med hver av de nye elevene for å fange opp forhold som nye elever ikke er komfortable med. Skolen har fellessamlinger hver uke der det legges opp til samhold og der elevene skal ha anledning til å få vist seg fram og ikke forsvinne i mengden. Alle elever skal lære i et sosialt fellesskap, og det praktiseres ikke tradisjonell spesialundervisning. Skolen har en sosial læreplan som er knyttet til opplæringsloven § 9a, der skolens tiltak er skrevet ned. Aldersblanding er et viktig element i inkludering, ved at de eldste skal ta vare på de yngste.

5.3 Faglig realisering av skolenes intensjoner om å ivareta elevmangfoldet

Skolen der hvert barn ses har et idégrunnlag om det faglige læringsmiljøet; mest mulig tilpasning skal skje i klasserommet og minst mulig utenfor. Skolen har bestemt at undervisningen skal være så god at færrest mulig skal behøve å gå ut av klassen. Dette har medført at ledelsen og lærerne diskuterer tilnæringsmåter og har kommet fram til at de skal vektlegge en konkretisering av undervisningen. Dette fordi skolen erkjenner at elever lærer på forskjellige måter og at noen elever kan ha vansker med tilegnelse av nytt lærestoff. Det fortelles om ulike måter å konkretisere undervisningen på, slik at undervisningsopplegget skal nå alle elevene: I norsktimen konkretiseres for eksempel tid gjennom at elevene skal suge på en karamell, og elevene skal selv opptre og illustrere molekyler i naturfagtimen, mens lærer tegner for å illustrere lærestoffet.

Metoden for underveisvurdering som *Den systematiske skolen* har utarbeidet er i tråd med § 3 i forskrift til opplæringsloven. Eleven skal øves i egenvurdering underveis og til slutt i opplæringsløpet. All dokumentasjon fra de ulike nivåene i denne prosessen lagres hos kommunen. Vurderingskjeden sikrer ifølge rektor ved skolens inkludering av elevene, og den gir en systematikk og oversikt over både læringsarbeidet og den enkelte elevs utvikling. Dokumentasjonen synliggjør også ifølge rektor hva skolen er god på og gir en solid dokumentasjon av hva de gjør. Dette ses på som en fordel om tidligere elever skulle reise sak mot skolen for ikke å ha fått den opplæringen de har krav på. Metoden oppfattes som en mer systematisk måte å jobbe på for lærerne, og lærerne kan se eleven på en annen måte enn før og vet bedre hvor eleven står.

Etter Kunnskapsløftet gikk "*Vi har det bra- skolen* over til basisgrupper der to lærere har ansvaret for 30 elever. Det gis imidlertid sjelden undervisning i stor gruppe (på grunn av fysiske begrensninger med skolebygg). Basisgruppene beskrives som positive ved at lærerne ser elevene bedre både faglig og sosialt. Skolen har særlig merket seg at elever som har ekstra behov, ses bedre.

Ved *Den engasjerte skolen* betegnes vurderingskulturen av inspektør og lærere som å fungere som tilpasset opplæring og som en måte å inkludere elevene på, på alle måter. Ved skolen jobbes det mye med å tilpasse i forhold til elevene inne i klassen. Skolen uttrykker at de har et nært samarbeid med hjemmene og at foreldre trekkes inn i elevenes vurderingsarbeid.

Den åpne skolen har stor tro på å lære i åpenhet og i et sosialt fellesskap. Aldersblandingen gjør at faglig nivå i forhold til alder hvikes noe ut, samt at lærere heier fram de gode egenskapene hos elevene. Det legges vekt på at det er lov å være god, og mangfoldet i elevmassen omhandler i like stor grad de som er faglig sterke, som de som

er faglig svake. Elevene har medbestemmelse både på egen lærings situasjon og på læringsmetodene som brukes.

5.4 Sosial realisering av skolens intensjoner om å ivareta elevmangfoldet

I dette prosjektet har det vært viktig å finne ut om i hvilken grad skolen, representert ved lærere og skoleledelse, er opptatt av om elevene som har inngått i undersøkelsen, også har vært sosialt inkludert gjennom å være en del av miljøet i klassen.

Rektor for *Skolen der hvert barn ses* leder skolens morgenmøter hver mandag. Disse møtene følger en tematisk plan der skolens grunnverdier tas opp, samt tema som går på hvordan elever og lærere skal møte hverandre. Møtene er ikke bare ment å skulle være for elevene, men også lærerne. Man forventer at lærerne tar opp tema fra møtene videre med sine elever. Det sosiale aspektet ved skolens opptatthet av å møte elevene, foreldrene og hverandre, er framtrødende ved skolen. Dette er i overensstemmelse med skolens strategi; livsglede og lærelyst. Lærerne og rektor ved skolen signaliserer mye engasjement og energi i forhold til å lage et godt sosialt miljø på skolen og ha en undervisning som når alle. Ut fra det som sies fra rektor og lærere, jobber man i prosess for å bli enda bedre på å håndtere elevene. Andre tiltak som skolen iverksetter i forhold til det sosiale, er å gjennomføre elevsamtaler med elevene hver fredag. Samtalene er vellykkete og synes å virke inkluderende for elevene. For lærerne gir samtalene en oversikt over elevene både faglig og sosialt, og mulighetene til å fange ikke-verbale tema som elevene er opptatt av, men i liten grad tar initiativ til selv, er også til stede. Skolen har også kunnskapskonkurranser der klassen som vinner, blir påspandert pizza ute på restaurant, samt aktivitetsdager. Begge disse aktivitetene blir av lærerne beskrevet som sosialt inkluderende. Den eksterne evalueringen som skolen har vært gjennom, har medført at skolen har jobbet videre med klassehåndtering og lærernes væremåte. Man har økt bevisstheten om hvordan lærerne opptrer overfor elevene, og måten man greier å håndtere elever på. Denne måten å jobbe på tenker skolen også er en modelløring som har overføringsverdi til elevene når det gjelder hvordan de er mot hverandre og lærerne. Også teamjobbingen, der de tre kontaktlærerne på hvert trinn jobber mye sammen, blir beskrevet som å gi lærerne nyanserende syn på elevene og unngår i større grad at lærer-elev-forholdet låses på grunn av dårlig kjemi. I tillegg har teamjobbingen en stimulerende effekt på lærere gjennom hyppige faglige diskusjoner og diskusjoner av ideer.

Den systematiske skolen har ikke jevnlig organiserte fellessamlinger, og det synes å være mer opp til den enkelte lærer å ivareta det sosiale. Det fortelles om påskefrokoster og overnatting hjemme hos lærer. Dette er sosiale aktiviteter som gjelder hele klassen. Skolen er med i et anti-mobbeprogram, programmets opplegg innebærer at det er den enkelte lærer som gjennomfører disse møtene. Skolen har i stor grad jobbet med å få på

plass et vurderingssystem som skal gi eleven medbestemmelse og innflytelse på egen læring. Ut over dette har vaskepersonalet ved skolen satt i gang tiltak med smileansikt og kakebaking for å få elevene til å rydde i garderoben. Et felles mål om å vinne konkurransen hevdes å ha ført til sterkere samhold i klassen.

Det sosiale læringsmiljøet ved "Vi har det bra"-skolen begynner med innskrivningssamtalene der ledelsen ved skolen har en grundig gjennomgang av de nye elevene ved skolen. Rektor møter hver elev og foresatt til samtale og kan kartlegge eventuelle behov kommende elever måtte ha. Inspektør/spesialpedagogkoordinator besøker alle barnehager og både snakker med personalet om kommende elever og observerer barna i lek. Skolens arbeid med sosial kompetanse oppgis på ukeplanene, og lærerne får de samme sosiale målene.

Den engasjerte skolen beskriver at alle lærere har ansvar for alle elevene ved skolen. Et nedfeldt grunnsyn ved skolen er at alle er alle er like mye verdt. Den sosiale læreplanen har skolen jobbet mye med og i den ligger det å ha respekt for hverandre og ivareta et godt skole-hjem samarbeid.

Den åpne skolen jobber ut fra at basene fungerer som en storfamilie der de største tar ansvar for de som er mindre og der fellesskapsfølelsen, den sosiale tilhørigheten vektlegges.

5.5 Fysisk realisering av skolenes intensjoner om å ivareta elevmangfoldet

I fortellingene om de fem skolene i undersøkelsen brukes ofte betegnelse baseskoler og klasseromsorganiserte skoler. Klasseromsorganiserte skoler er det mest tradisjonelle. I baseskoler deles elevene inn i store og små grupper og har et lærerteam som samarbeider om undervisningsopplegget. Hvor fleksibelt undervisningsopplegget er, synes å avhenge av skolebyggets fleksibilitet. Det har pågått en debatt om baseskole kontra klasseromsorganisert skole, der det på den ene siden hevdes at baseskoler legger til rette for arbeidet med tilpasset opplæring, mens det på den andre siden hevdes å virke ugunstig inn på svake elever – spesielt når det gjelder konsentrasjon. Det hevdes at baseskoler som arkitektonisk er bygget opp fra grunnen av og som er planlagt i forhold til læringsaktiviteter til den minste detalj kan benytte betegnelsen baseskole (Egge 2008).

Det er gjennomført en kartlegging av studier som tar for seg skolebygg og læringsutbytte i Norge (Schanke & Skåholdt 2008). Hovedresultatet av kartleggingen viser at det er lite kunnskap om hvilken betydning store fellesrom og mindre baser med kontaktlærer versus tradisjonell klasseromsundervisning påvirker læringsarbeidet. Evalueringer har vist at nye

fysiske rammer kan påvirke elevens læringslyst på en positiv måte og samtidig gi inspirasjon til lærerne, men dette alene er ikke nok, skolens pedagogiske visjoner og mål må stemme overens med skolens fysiske rammer for at de fysiske rammene skal virke positivt inn på læringsmiljøet (Schanke & Skåholt 2008: 21).

Grunntanken ved *Skolen der hvert barn ses* er at alle elevene skal være en del av klassefellesskapet og at alle timene skal starte i fellesskap for så at elever ved behov kan være ute av klassen i enkeltbolker. Skolebygningen setter begrensninger på muligheten til å få gitt tilpasset opplæring slik lærer og rektor ønsker det på grunn av romsituasjonen med for få og store nok rom. Bygningen har heis, og skolen jobber for å gjøre bygningen mer utformet til elever og andre med ulike behov. Skolens uteområde ligger i en helning og der rektor har uttalt at ikke en kvadratmeter er rett på dette området, setter også begrensninger for å kunne favne alle elevens behov ute. Både bygningsmessige forhold og uteområdet setter begrensninger for elever med ulike fysiske funksjonsnedsettelse. Skolen, med rektor og lærere har funnet sin måte å jobbe på for å tenke inkludering og ivaretagelse av elevmangfoldet. De fysiske forutsetningene for å gjøre dette gjeldende for personer med fysisk funksjonsnedsettelse er imidlertid begrensede i og med kommunens økonomiske situasjon. Kommunen er satt under administrasjon, men planlegger likevel å skulle bygge en ny skolebygg som skal erstatte nåværende bygningsmasse.

Den systematiske skolen er en forholdsvis ny skole, bygget på langs og ligger hovedsakelig på ett plan. Til tross for at skolebygningen er forholdsvis ny og at det er tatt hensyn til universell utforming, setter bygget betydelige begrensninger for undervisningen både i sin utforming og på grunn av for liten plass. Rommessig fungerer det ikke å ha storgrupper og smågrupper, skolen har tradisjonelle klasserom uten muligheter for å slå sammen rom. Bygningen setter med andre ord begrensninger for hvilket undervisningsopplegg lærerne kan gjennomføre. Skolen framstår som lite praktisk og rektor ønsker heller en skole bygget i sirkel enn på langs. Bygningen inneholder ikke noe allrom.

"Vi har det bra" skolen har med sine tre separate skolebygg, fra ulike byggeperioder ingen store undervisningsrom til storgrupper. Rektor og lærere ved skolen ønsker seg muligheten for mer fleksibilitet når det gjelder undervisningsrom. Skolen synes å ha en "opphopning" av elever med behov for ekstra tiltak på noen av trinnene. Undervisningen foregår for en god del elever i grupper. Gruppene varierer i størrelse og hvem som deltar i gruppene, og elevene kan velge selv om de heller vil være inne i klassen. Elevene får også tilbud om aldersblandede kurs som de kan følge en periode. Skolen har en stor flerbrukssal som benyttes til de kulturaktiviteter, gymnastikk, forestillinger og så videre. Rektor og lærere har vært svært fornøyd med skolens uteområder. Skolen har gressbane og grusbane, flere ballbinger, lekeapparater og i tillegg disponerer skolen et stort uteområde.

Skolebygget som *Den engasjerte skolen* består av, har vært bygd på fire ganger i løpet av 20 år og er godt tilrettelagt, det er store rom med mulighet for å drive undervisning med storgrupper og små grupper. Hele bygningen er beregnet på fremkommelighet med rullestol. Skolen omtales å gi mulighet for et inkluderende miljø med de fysiske rammene den har. Småskoleavdelingen ligger for seg selv, men både store og små ses i friminuttene.

Den åpne skolen karakteriseres å være en åpen baseskole, lokalene er nye og legger til rette for ulike undervisningsmetoder. Bygningen beskrives av rektor og lærere å fungere, men den beskrives også å gi inspirasjon. Lærerne setter stor pris på nærheten til elevene som bygningen inndelt i baser gir. Det er ikke lærerværelse i tradisjonell forstand, men lærerne har arbeidsplassen sin på basene og har elevene tett på hele tiden. Dette er gir elever og lærere et kollegialt forhold, eller muligheten til å tenke sammen som en av lærerne sa det. Likevel mangler skolen et rom, i dag deler de rommene, men mener at det kan bli noe støy og at et rom til hadde muliggjort mer ulike aktiviteter i gruppene. Hele bygningen muliggjør både i undervisning og pauser å være sammen eller å trekke seg litt unna.

Utforming av skolebygg og dens betydning for elever og deres skolehverdag er et sammensatt tema og har å gjøre med skolens evne til å skape gode og inspirerende læringsmiljø for elevene. Deltasenteret (2001) understreker at de viktigste årsakene til at nye skoler ikke er tilgjengelig for alle har å gjøre med lite kunnskap om hvem som skal bruke dem, og forståelse for slike områder hos både planleggere, arkitekter og utbyggere. Tidligere har norsk grunnskole vært preget av segregerte løsninger både i bygningsmassen og i måten spesialundervisning ble gitt elever. Når det gjelder selve spesialundervisningen har det vært en økende bekymring både internasjonalt og nasjonalt for om et segregert system av spesialundervisning gir de ønskede resultater utdanningsmessig og sosialt til det beste for barna dette omfatter (Barnes, Mercer & Shakespeare 1999, Markussen 2000, Markussen m.fl. 2009).

5.6 Noen mulige implikasjoner for politikk og praksis

I denne rapporten har en bred forståelse av begrepet universell utforming vært lagt til grunn. I skolesammenheng innebærer dette sosiale og faglige forhold som er nedfelt i skolens strategi og som sammen med fysiske forhold preger hele skolens virksomhet.

Er det fruktbart å utvide forståelsen av begrepet universell utforming til også å gjelde opplærings situasjonen, når vi allerede har begrepene tilpasset opplæring og inkluderende skole? Intervjuene i denne studien viser at det er liten kjennskap til begrepet universell

utforming blant informantene. Til tross for dette oppgir rektorene og lærerne at de i praksis langt på vei følger prinsippene om universell utforming fordi man har en bred forståelse av tilpasset opplæring. Det vi ikke vet, er hvor utbredt en slik oppfatning er i norsk skole. Slik sett kan mange skoler operere med en mer snever oppfatning av hva tilpasset opplæring er. Imsen (2005) har tidligere advart mot å oppfatte tilpasset opplæring for snevert, og hun understreket viktigheten av å ha en mangedimensjonal tilnærming til begrepet der hele eleven omfattes (Imsen 2005). Bjørndal og Lieberg utviklet allerede i 1978 en didaktisk relasjonsmodell hvor de påpekte at opplæring handler om elevenes og lærernes forutsetninger, mål for læringen, faginnholdet som skal læres, selve læringsaktivitetene, vurderinger som kontrollerer at elevene lærer det de skal lære og de materielle forutsetningene som gis elevene (Bjørndal & Lieberg 1978). Både Imsen (2005) og Bjørndal og Lieberg (1978) peker på at tilpasset opplæring i stor grad handler om å se skolen som en helhet, og ikke se elementene isolert fra hverandre.

Nettopp fordi "tilpasset opplæring" er et "flytende begrep" kan det være hensiktsmessig å benytte en utvidet forståelse av universell utforming som retter oppmerksomheten både mot fysiske, faglige og sosiale dimensjoner. Dette kan bidra til en konkretisering av hva disse utfordringene i praksis omfatter i skolehverdagen.

Gjennom begrepet universell utforming kan man få en annen inngangsport til å tenke om elevmassen som helhet. Universell utforming kan brukes til å gi et bilde på at det faglige, sosiale og det fysiske henger sammen og påvirker læringen. På samme måte som for den didaktiske relasjonsmodellen synliggjøres det relasjonelle mellom det faglige, sosiale og fysiske ved opplæringssituasjonen som alle elever omgis av. Med et utvidet "universell utforming"-begrep dreier det seg om å ta hensyn til evner og potensial for læring, der deltagelsen for alle elever i størst mulig utstrekning etterstrebes. Man går dermed bort fra spesialløsninger for den enkelte.

Universell utforming av læringsmiljøet handler om at det er utdanningssystemet som må tilpasse seg elevene og ikke omvendt (Damsgaard 2003, Nussbaum 2006). Her har man kanskje en vei å gå. Intensjonene i opplæringsloven lar seg kanskje lettere realisere om man retter oppmerksomheten mot begrepet universell utforming fordi det favner både faglige, sosiale og fysiske forhold.

Litteratur

- Aasen, Petter (1999): Det sosialdemokratiske prosjektet. Utdanningsreformer i Sverige og Norge i etterkrigstiden. I BÅDE – OG. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv. Oslo: Cappelen akademisk forlag, s. 13-64.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2006-2007): *Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen og mål for inkludering*. Vedlegg til St.prp. nr. 1 (2006-2007) – Statsbudsjettet 2007
- Arbeids- og sosialdepartementet, Miljøverndepartementet (2004): *Regjeringens handlingsplan for økt tilgjengelighet for personer med nedsatt funksjonsevne. Plan for universell utforming innen viktige samfunnsområder*. Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet, Miljøverndepartementet. 23. november 2004. Revidert 6. desember 2004. URL: <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/md/rap/2004/0006/ddd/pdfv/236572-t-1440.pdf>
- Arnesen, (2002): *Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn – en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Avhandling til dr. polit.graden Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: HiO. HiO-rapport 2002 nr 13.
- Bachmann, Kari & Peder Haug (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda. Forskningsrapport nr. 62.
- Barnes, Colin, Geof Mercer & Tom Shakespeare (1999): *Exploring disability: a sociological introduction*. Cambridge, Mass: Polity Press.
- Befring, Edvard (1998): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget. 3. utgave.
- Bjørndal, Bjarne & Sigmund Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Brandt, Søren, Steen Hildebrandt, Ingerid W. Nordhaug & Odd Nordhaug (2004): *Inkluderingsledelse. Utnyttelse av mangfold i arbeidslivet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandt, Synnøve (2006): *Til elevens beste?* NIFU STEP rapport 39/2006. Oslo: NIFU STEP.
- Buli-Holmberg, Jorun & Torill Rønsen Ekeberg (2009): *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Center for Universal Design (1997): *The principles of Universal Design* (Version 2.0). Raleigh, N.C.: North Carolina State University. URL: http://www.design.ncsu.edu/cud/about_ud/udprinciplestext.htm
- Damsgaard, Hilde Larsen (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. 2. opplag 2005.

- Damsgaard, Hilde Larsen (2007): *Når hver time teller*. Oslo: Cappelen Forlag as.
- Danmarks Evalueringsinstitutt (2006): *Læringsmiljøet i folkeskolen – samspillet mellom lærings syn, fysiske rammer, undervisning og evaluering*. Danmarks: Vester kopi.
- De los Reyes, Paulina (2001): *Mångfald och differentiering: diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. Stocholm: Arbetslivsinstitutet.
- Egge, Linda Enerhaug (2008): Baseskole – mye bråk og lite læring? I: *Utdanningsnytt*. URL: http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_16755.aspx
- Ekeberg, Torill Rønsen & Jorun Buli Holmberg (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Englund, Tomas & Ann Quennerstedt (2008): Likevårdsbegreppet i svensk utbildningspolitik. I: *Vadå likevärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning*. Tomas Englund & Ann Quennerstedt (red.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB, s.7-35.
- Forskrift til opplæringslova. FOR-2006-06-23-724. Kunnskapsdepartementet.
- Grøgaard, Jens B. og Per Olaf Aamodt (2006): *Veksten i høyere utdanning. Noen drivkrefter og konsekvenser*. I J.B. Grøgaard og Støren, L.A. (red.): *Kunnskapssamfunnet tar form. Utdanningseksplosjonen og arbeidsmarkedets struktur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 17-54.
- Haug, Peder (2004): *Hva forskingen forteller om integrering og inkludering i skolen*. I Telhaug, Alfred Oftedal & Petter Aasen (red.): *Både – og 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 169-198.
- Hernes, Gudmund (1974), "Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen?". I *Forskningens Lys*, NAVF 1949-1974.
- Imsen, Gunn (2005) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.4. utg.
- Jensen, Roald (2007): *Tilpasset opplæring og vurdering*. Foredrag på *Landskonferansen 2007, Vurdering av/for læring*, 1.-2. november. Oslo.
- Knivsberg, Ann-Mari (2006): *Elever med Asperger syndrom. Særtrekk som det fra et pedagogisk ståsted kan være nyttig å vite om*. Artikkelen er hentet fra Norsk forbund for utviklingshemmede sine sider: URL: http://www.nfunorge.org/view.cgi?&link_id=0.10483.10510&session_id=0
- Kulturdepartementet (2007): *36,2mill. kroner til kulturelt mangfold og Mangfoldsåret 2008*. Pressemelding, Nr. 160/07.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Kvale, Steinar (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- L93 (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Kirke utdannings- og forskningsdepartementet (KUF).
- LK06 Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (diskriminerings- og tilgjengelighetsloven). LOV 2008-06-20 nr 42.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kunnskapsdepartementet. LOV-2009-06-19-95 fra 2010-01-01.
- Magnus, Eva & Jan Tøssebro (2004): *Universell utforming og tverrfaglig forskning om funksjonshemming*. Et forprosjekt 2004. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet: Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap.
- Markussen, Eifred (2000), Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående - hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet. Fafo-rapport-341. Oslo.
- Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Jens B. Grøgaard (2009): *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 17/2009.
- Mathisen, Birgit Røe og John Roald Pettersen (2009): Strid i Tromsø. I: *Utdanning* nr. 7/2009. Oslo: Utdanningsforbundet, s.12-17.
- Miljøverndepartementet (2007): *Universell utforming. Begrepsavklaring. Universal design. Clarification of the concept*. Temarapport/Tematic report. URL: <http://www.aniridi.no/PDF/UU-begrep.pdf>
- Morken, Ivar (2009): Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I: *Læreplan – Et forskningsperspektiv*. Erling Lars Dale (red.). Oslo: Universitetsforlaget, s. 154-186.
- Nasjonal pådriver for universell utforming og individuell tilrettelegging i høyere utdanning (2008): *Universell utforming av læringsmiljø*. Veileder.
- NOU 2003: 16 I første rekke. *Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 5. oktober 2001. Avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 5. juni 2003.
- NOU 2005: 8 *Likeverd og tilgjengelighet. Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedre tilgjengelighet for alle*. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. november 2002. Avgitt til Justis- og politidepartementet 18. mai 2005.
- Nussbaum Martha C. (2006): *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

Opheim, Vibeke (2004): *Equity in Education. Country Analytic Report. Norway*. Norsk institutt for studier av forskning og utdanning/Senter for innovasjonsforskning. Rapport 7/2004.

Politisk plattform for flertallsregjeringen (2005-09) Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet.

Pressemelding 09.03. 2005 *Skolemiljøutvalg ved alle skoler*. Nr.: 18-05. Regjeringen

Ravneberg, Bodil (2000): "Grensebarna i skolen - utdifferensiering av "sinker" fra normal- og åndssvakekategorien tidlig på 1900-tallet." I Froestad, Jan, Per Solvang og Mårten Söder (red.): *Funksjonshemming, politikk og samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk 2000.

Repstad, Pål (1993): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo, Universitetsforlaget 2. utgave, 2. opplag 1994.

Schanke, Tuva & Asgeir Skåholt (2008): *Kunnskapsstatus om skolebygg – en kartlegging av forskning på sammenheng mellom skolebyggs utforming og elevers læringsutbytte*. ØF-notat nr. 02/2008. Lillehammer: Østlandsforskning.

Skaar, Garmannslund, Danielsen, Formo, Meltevik, Brastad (2008): *Læremidler for alle? Undersøkelse av behov for særskilt tilrettelagte læremidler*. Oxford Research.

Skogen, Nes & Strømstad (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.

Solstad, Karl Jan (2004): *Einskapsskolen – likeverd og mangfold under same tak? I En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 9-28.

Sosial- og helsedirektoratet Deltasenteret, Miljøverndepartementet og Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2006): *Vi har en plan - om å skape et samfunn for alle*

Sosial- og helsedirektoratet, Deltasenteret (udatert): *Hvem trenger universell utforming? Universell utforming i offentlig virksomhet*. Informasjonshefte. Oslo: Helsedirektoratet.

Sosial- og helsedirektoratet, Deltasenteret og Statens råd for funksjonshemmede (2003): *Universell utforming over alt! Planlegging og utforming av uteområder, bygninger, transport og produkter for alle*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet Avdeling for levekår, Deltasenteret og Statens råd for funksjonshemmede.

St. meld. nr. 23 (1997-98) Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov

St. meld. nr. 27 (2000-2001): *Gjør din plikt – Krev din rett*. Kvalitetsreform i høyere utdanning. Det kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

- St. meld. nr. 28 (1998-99). *Mot rikare mål. Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 15. desember 2006, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Stoltenberg II).
- St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 13. juni 2008, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Stoltenberg II)
- Strømstad, Marit (2004) "Inkluderende skole – hva er det?" i *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Karl Jan Solstad & Thor Ola Engen (Red.) Oslo: Universitetsforlaget, s. 115-134.
- Strømstad, Marit, Kari Nes og Kjell Skogen (2004) *Hva er inkludering?* Rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt". Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd (Norges forskningsråds program for evaluering av Reform 97 innen tema 3, "Einskapsskolen, likeverd og kulturelt mangfold").
- Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger*. Oslo.
- Tøssebro, Jan (2004): «Introduksjon – integrering og inkludering, historikk og politikk». I Tøssebro (red.): *Integrering og inkludering*. Sverige: Studentlitteratur 2004. S. 11-41.
- Tøssebro, Jan (2006): «Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming – i kontekst». I *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*.
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (Udatert): *Elevenes skolemiljø. Kapittel 9a i opplæringsloven. Lærings- og oppvekstmiljøet*.
- Utdanningsdirektoratet Læringsmiljø i skole og lærebedrift. Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen (2005-08). Oslo.
- Vabø, Agnete & Per Olaf Aamodt (2005): *Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjoner*. Oslo: NIFUSTEP. NIFUSTEP skriftserie 2/2005