
EKSTERN SKOLEVURDERING – HOLMEN SKOLE 2009

SKOLENS LÆRINGSMILJØ

FRODE JØSANG

KJETIL ANDREAS HANSEN

INNHold

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Vurdering av skolens læringsmiljø – Holmen skole 2009..... | 4 |
| 1.1 | Presentasjon av Holmen skole | 4 |
| 1.1.1 | Holmen skole 2009 | 4 |
| 2 | Vurderingskriterier og metode for vurdering | 5 |
| 2.1 | Kriterium 1 – De voksne har en tydelig og forutsigbar gruppe og undervisningsledelse preget av relasjonell støtte og en tydelig struktur. | 5 |
| 2.1.1 | Relasjonell støtte | 6 |
| 2.1.2 | Strukturell ledelse | 6 |
| 2.2 | Kriterium 2 - Elevene får en god tilpasset opplæring som er individuelt tilrettelagt, variert og med motiverende og konstruktive tilbakemeldinger..... | 7 |
| 2.3 | Kriterium 3 - Samarbeid, både internt og eksternt, er preget av en åpen og støttende dialog. 8 | |
| 2.3.1 | Internt samarbeid | 8 |
| 2.3.2 | Eksternt samarbeid | 8 |
| 3 | Vurdering av kriterier på bakgrunn av observasjon og intervjuer: | 10 |
| 3.1 | Generelt om observasjon som redskap. | 10 |
| 3.2 | Oversikt over observasjoner. | 10 |
| 3.3 | Vurdering av grad av måloppnåelse av kriterium 1a (relasjonell støtte) basert på observasjoner | 10 |
| | | 10 |
| 3.3.1 | Triangulering av vurdering av kriterium 1 a (relasjonell støtte - emosjonell støtte) basert på intervjuer:..... | 12 |
| 3.4 | Vurdering av måloppnåelse av Kriterium 1 b (strukturell støtte) basert på observasjoner .. | 12 |
| 3.4.1 | Triangulering av 1b. (strukturell støtte) basert på intervjuer. | 14 |
| 3.5 | Vurdering av måloppnåelse kriterium 1 c (forutsigbar ledelse) basert på observasjon..... | 15 |
| 3.5.1 | Triangulering av kriterium 1c basert på intervjuer | 16 |
| 3.6 | Vurdering av grad av måloppnåelse kriterium 2 – tilpasset opplæring basert på observasjoner | 16 |
| 3.6.1 | Triangulering av kriterium 2 basert på intervju | 18 |
| 3.7 | Vurdering av grad av måloppnåelse kriterium 3 – Samarbeid basert på observasjon..... | 18 |
| 3.7.1 | Internt samarbeid | 19 |
| 3.7.2 | Eksternt samarbeid. | 19 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.7.3 | Triangulering av kriterium 3 gjennom intervjuer. | 20 |
| 4 | Dokumentanalyse | 21 |
| 4.1 | Elevmapper | 21 |
| 4.2 | Lokale læreplaner | 22 |
| 4.3 | Annen foreliggende dokumentasjon | 22 |
| 5 | Endringsforslag og utviklingsområder | 23 |
| 5.1 | Endringsforslag/utviklingsområder definert av skolen selv, elever og foreldre basert på intervju. | 23 |
| 5.2 | Observatørens vurdering av skolens ressurser/kvaliteter og utviklingsområder basert på observasjon, dokumentanalyse og intervjuer. | 23 |
| 5.2.1 | Ressurser: | 23 |
| 5.2.2 | Utviklingsområder | 24 |
| 6 | Konklusjon | 26 |
| 7 | Vedlegg | 27 |

1 VURDERING AV SKOLENS LÆRINGSMILJØ – HOLMEN SKOLE 2009

Denne rapporten baserer seg på en ekstern vurdering av Holmen skole foretatt i uke 43 2009. Målet med den eksterne vurderingen var å gjøre en helhetlig vurdering av skolens læringsmiljø og ble gjort av Frode Jøsang og Kjetil Andreas Hansen. Frode Jøsang er ansatt i Kurs- og kompetanseavdelingen på Lenden skole og ressurscenter. Kjetil Andreas Hansen er PP-rådgiver i Karmøy kommune.

Fordi Holmen skole er en alternativ ungdomsskole har det vært nødvendig å utvikle egne vurderingskriterier spesielt for Holmen. Vårt oppdrag har derfor bestått i følgende:

- Utvikle egne vurderingskriterier for Holmen skole
- Gjennomføre en ekstern skolevurdering ved hjelp av intervjuer, observasjoner og dokumentanalyse.
- Utarbeide en rapport og gi en helhetlig tilbakemelding til skole og skoleeier.

1.1 PRESENTASJON AV HOLMEN SKOLE

Holmen skole er en alternativ ungdomsskole med 8 elevplasser og 7 ansatte. Skolen ble startet i 1990 og har siden da gitt et tilbud til elever i ungdomsskolen som av ulike årsaker ikke har lyktes i den ordinære skolen. Elevgruppen har derfor i hovedsak bestått av elever med problematikk knyttet til skolemotivasjon og problematferd.

Skolen gir et helhetlig spesialpedagogisk tilbud med veksling mellom praktisk arbeid, turaktiviteter og undervisning, både individuelt og i gruppe. De senere årene har "organisasjonen" Holmen vokst. I 2007 ble Tårner etablert som et prosjekt med elever med skolevegning og innadvendt problematikk som målgruppe. I dag er Tårnet en permanent del av Holmen og har 6 elevplasser og 4 ansatte. I tillegg ble Vågen startet høsten 2009. Dette er et korttidstiltak for barneskolen (5. – 7. klasse) og har to ansatte og inntil 6 elevplasser.

Denne vurderingen gjelder kun for læringsmiljøet på Holmen skole.

1.1.1 HOLMEN SKOLE 2009

Skoleåret 2009/2010 er det i tillegg til rektor og inspektør, to lærere og en båtbygger som utgjør den faste kjernen av voksne. I tillegg har de en pensjonert lærer/rektor i en deltidsstilling og en lærer som deler jobben sin mellom Tårnet og Holmen skole.

På tidspunktet for vurderingen var det 9 elever på Holmen fordelt på følgende trinn:

| | |
|------------|----------------------|
| 8. klasse | 3 gutter |
| 9. klasse | 1 gutt |
| 10. klasse | 3 gutter og 2 jenter |

Årsaken til at det for tiden er 9 elever er at en av plassene er finansiert av Rogaland fylkeskommune. For første gang var samtlige elever nye ved skolen i år.

2 VURDERINGSKRITERIER OG METODE FOR VURDERING

Den eksterne vurderingen av Holmen skole har til hensikt å vurdere skolens læringsmiljø. Begrepet læringsmiljø er et begrep som blir brukt i mange sammenhenger og som kan gis ulikt meningsinnhold. I analysen av data fra Elevundersøkelsen i 2008 definerer Skaar, Skaalvik og Viblemo (2008) elevenes læringsmiljø slik:

“Elevenes læringsmiljø på skolen kan beskrives som totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. I tillegg kommer hjemmeforhold, holdninger til læring hos elevenes foresatte og samarbeidet mellom skole og hjem, som også kan ses som en del av elevenes læringsmiljø. Mer avgrenset (...) kan vi betrakte læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og den undervisningen og veiledningen som elevene erfarer eller opplever på skolen.”

Med dette som bakteppe kan en vurdering av en skoles læringsmiljø bli et både omfattende og langvarig prosjekt. Det er derfor nødvendig å gjøre en avgrensning med tanke på hva som er å betrakte som kjerneområder innenfor tema læringsmiljø. Med tanke på at Holmen skole er en alternativ skole med elever som av ulike grunner ikke har fått et tilfredsstillende undervisningstilbud i normalskolen, må dette også tas med i betraktning når kriterier skal lages.

Den eksterne vurderingen av Holmen skole baserer seg på tre hovedkriterier. Disse er valgt ut på bakgrunn av kunnskapsstatus og forskning på hva som kjennetegner et godt læringsmiljø, og hvilke faktorer som har påvirkning både på elevens atferd og læringsutbytte. I tillegg har vår egen erfaring og praksiskunnskap vært med og forme de ulike kriteriene.

Følgende tre kriteriene vil her bli presentert og begrunnet.

1. De voksne har en tydelig og forutsigbar gruppe- og undervisningsledelse preget av relasjonell støtte og en tydelig struktur.
2. Elevene får en god tilpasset opplæring som er individuelt tilrettelagt, variert og med motiverende og konstruktive tilbakemeldinger.
3. Samarbeid, både internt og eksternt, er preget av en åpen og støttende dialog.

2.1 KRITERIUM 1 – DE VOKSNE HAR EN TYDELIG OG FORUTSIGBAR GRUPPE OG UNDERVISNINGSLEDELSE PREGET AV RELASJONELL STØTTE OG EN TYDELIG STRUKTUR.

Læreres evne til å utøve en tydelig og forutsigbar gruppe- og undervisningsledelse blir av flere fremhevet som ett av de viktigste premissene for en god undervisning. Dette innebærer blant annet å etablere en tydelig struktur for undervisningen og tydelige rammer i form av regler og forventninger for atferd. Samtidig vet vi at dersom man ikke evner å etablere trygge og støttende relasjoner til elevene, vil det by på større utfordringer å få rammer og struktur på plass. Utfordringen kommer derfor i spennet mellom å være tydelig på krav og forventninger og samtidig tilby en støttende relasjon.

Dette kriteriet handler i stor grad om hva slag lærerrolle som tilbys elevene i et læringsmiljø. I Kunnskapsløftet blir nettopp lærerrollen fremhevet som avgjørende.

”Læreren avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesse består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer. En autoritær, ironisk og negativ lærer kan slokke interessen for faget og skade elevens selvoppfatning. En god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi opplevelser av egen mestring og ved å gi bekreftende tilbakemeldinger om vekst.” Kunnskapsløftet s. 12

Flere fremhever lærerens evne til å etablere relasjoner og til å lede og strukturere læringsarbeidet som avgjørende *både* med tanke på elevenes læringsutbygge og for å forebygge problematferd (KILDER). Derfor er dette kriteriet som omhandler ledelse delt i to: **relasjonell støtte og strukturell ledelse.**

2.1.1 RELASJONELL STØTTE

Flere undersøkelser peker på betydningen av en god relasjon mellom elev og lærer (KILDE). Samtidig vet vi at elever som viser et større omfang av problematferd i skolen, rapporterer i mye større grad enn andre elever at de opplever å ha en dårlig eller negativ relasjon til lærerne sine. Det er naturlig å anta at de elevene som kommer til Holmen i større eller mindre grad har med seg erfaringer om negative samspillsmønstre med voksne i skolen. Sett i lys av det, vil nok både behovet for og kravet om voksne som kan tilby stabile og støttende relasjoner til elevene være større enn i normalskolen. Med utgangspunkt i dette er følgende kriterier satt opp under punktet *Relasjonell støtte*:

- Lærerne fremstår som tydelig voksne overfor elevene.
- Lærerne fremstår som gode rollemodeller
- Lærerne er flinke til å skape positiv stemning og atmosfære
- Lærerne virker trygge i sine roller
- Lærerne har positive og nære relasjoner til elevene
- Lærerne benytter hovedsakelig positiv oppmerksomhet i sin kontakt med elevene (ros, oppmuntring og non-verbal støtte).

2.1.2 STRUKTURELL LEDELSE

Evnen til å lede blir av flere fremhevet som en helt sentral del av lærerens arbeid (Webster Stratton 2005, Ogden 2001, Nordahl m.fl. 2005, Nordenbo m.fl. 2008). Stortingsmelding 31 ”Kvalitet i skolen” påpeker nettopp at den tydelige lederen er svært viktig for elevenes læring. I dette arbeidet vil sentrale områder være å etablere regler og rutiner og ha en forutsigbar håndtering av hvordan regelbrudd skal håndteres. Kriteriet om strukturell ledelse inneholder begge disse områdene, delt inn i overskriftene **Tydelige rammer** og **Forutsigbar ledelse.**

TYDELIGE RAMMER

Å etablere tydelige regler og forventninger til positiv atferd fremstår som en av de aller mest grunnleggende elementene i arbeidet med å etablere et positivt læringsmiljø (Ogden 2004). Dette utgjør derfor en viktig del av kategorien *Tydelige rammer*. I tillegg er det av betydning å etablere faste rutiner som går igjen og skaper forutsigbarhet. En skoledag består av en rekke faste rutiner; inn og ut fra friminutt, oppstart av timen, overgang mellom aktiviteter, avslutning av timen og

forflytninger fra en arena til en annen. Å planlegge og etablere faste rutiner for hvordan alle disse rutinene skal foregå kan være med på å heve kvaliteten på læringsmiljøet. Når lærere lager seg faste rammer og strukturer for gjennomføringen av disse rutinene reduseres sannsynligheten for problematisk atferd og man bidrar til å skjerme undervisningsøktene (Webster Stratton 2005, Ogden 2001).

Med bakgrunn i dette, er følgende kriterier satt opp under overskriften **Tydelige rammer**:

- Lærerne formidler en klar start og avslutning på dagen
- Lærerne formidler en klar start og avslutning på undervisning i klasserommet og på arbeidsøktene knyttet til praktisk arbeid.
- Lærerne markerer tydelige læringsmål for elevene
- Lærerne har et tydelig gruppefokus i sin undervisning med felles læringsdialoger mellom elever og mellom lærer og gruppe/”klasse”
- Dagsrytmen er oversiktig og forutsigbar
- Undervisningstimen har god struktur og et fast mønster som går igjen
- Regler og forventninger er positivt formulert
- Regler og forventninger henger oppe i klasserom og verksted
- Regler og forventninger læres bort og refereres til i hverdagen
- Lærerne er tydelig proaktive i sin ledelsesform ved at de er godt forberedt, at det er lite venting og har god struktur på undervisningen.

FORUTSIGBAR LEDELSE

Mens kategorien tydelige rammer tar for seg betydningen av å etablere rammer og rutiner i en skolehverdag, handler forutsigbar ledelse i denne sammenhengen om hvordan lærer opptrer for å skape ro, håndtere regelbrudd og føre tilsyn med elevene.

Kriteriene under overskriften **Forutsigbar ledelse** er:

- Lærerne er i stand til å skape ro og konsentrasjon i undervisningssituasjonen.
- Lærerne korrigerer elevatferd på lavest mulig nivå ved å oppfordre til ønsket atferd.
- Lærerne har en forutsigbar håndtering av uønsket atferd.
- Lærerne bruker milde, forutsigbare konsekvenser ved håndtering av uønsket atferd.
- Lærerne har generelt lavt stemmевolum når elevene arbeider
- Lærerne fører godt tilsyn med elevene i timene.
- Lærerne fører godt tilsyn med elevene i friminutt og pauser.

2.2 KRITERIUM 2 - ELEVENE FÅR EN GOD TILPASSET OPPLÆRING SOM ER INDIVIDUELT TILRETTELAGT, VARIERT OG MED MOTIVERENDE OG KONSTRUKTIVE TILBAKEMELDINGER.

Tilpasset opplæring er et helt sentralt prinsipp i norsk skole. Elevene er sikret en rett til tilpasset opplæring gjennom Opplæringsloven § 1.3 som sier at ” Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten”. Tilpasset opplæring er også fremhevet i Læringsplakaten som sier at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.

Kriteriene for **tilpasset opplæring** er:

- Det tilrettelegges for at eleven har ulike valgmuligheter.
- Det er god balanse mellom teori og praksis.
- Det legges til rette for høy grad av elevmedvirkning.
- Elevene jobber i ulikt tempo
- Ulike elever jobber med ulike aktiviteter samtidig
- Elevene jobber med ulike aktiviteter samtidig
- Elevene jobber med ulik vanskegrad
- Elevene stimuleres til selvstendighet og autonomi
- Aktivitetene og oppgavene som tilbys elevene virker meningsfulle for dem
- Lærerne er flinke til å gi elevene positiv respons på elevers arbeider og innsats
- Lærerne bruker aktiv ros for å stimulere elevenes motivasjon
- Elever får konstruktiv kritikk på sine arbeider og innsats med vekt på hva som kan forbedres.
- Elevene trekkes aktivt med i vurderingen av egne arbeider
- Det praktiske arbeidet brukes aktivt som læringsarena for fag
- Elevene får tilpasset hjelp og støtte både i teori og praksisfag
- Det brukes varierte arbeidsmetoder i undervisningen
- IKT brukes som et redskap for informasjonsinnhenting
- IKT benyttes som et redskap til differensiering
- IKT benyttes som et redskap i skriveprosessen ved bruk av retteprogram

2.3 KRITERIUM 3 - SAMARBEID, BÅDE INTERNT OG EKSTERNT, ER PREGET AV EN ÅPEN OG STØTTENDE DIALOG.

Å ha en god kultur for samarbeid både internt og eksternt er viktig for alle skoler. For Holmen skole som har en spesiell type elevgruppe, er dette ekstra viktig. Vi har valgt å dele dette kriteriet i to områder; internt samarbeid og eksternt samarbeid.

2.3.1 INTERNT SAMARBEID

Å jobbe med elever som viser et stort omfang av problemarbeid stiller store krav til de voksne. Å etablere et støttende og inkluderende klima mellom de voksne som jobber på en skole som Holmen vil være helt avgjørende. At det er god informasjonsflyt er også av stor betydning. Hvordan en dag utvikler seg kan raskt endre seg, og kan være nødvendig å gjøre rask avgjørelser og justeringer i en undervisningsopplegg. Det stiller også store krav til ledelsen i form av støtte og kommunikasjon.

Kriteriene for **internt samarbeid** er

- Lærerne informerer hverandre om elevenes situasjon og utvikling.
- Lærerne gir hverandre feedback i hverdagen
- Ledelsen er støttende og gir konstruktiv feedback til de ansatte.
- De ansatte har en god tone seg imellom
- Det er avsatt tid til samarbeid mellom de ansatte.

2.3.2 EKSTERNT SAMARBEID

Å sikre et god skole-hjem samarbeid er et helt sentralt område i arbeidet med et godt læringsmiljø på en skole. Dette er derfor en viktig del av kriteriene for eksternt samarbeid. I tillegg er det viktig for

alle skoler å ha et godt samarbeid med 1. linjetjenesten i hjelpeapparatet. For Holmen vil dette være ekstra viktig. Alle elevene som får en skoleplass på Holmen vil ha et forhold til PPT i kommunen. I tillegg vil flere av dem ha kontakt med andre hjelpeinstanser som BUP og barnevernet. Å sikre et tverrfaglig samarbeid rundt elever som visert stort omfang av problematferd er et av de sentrale forutsetningene for å skape en positiv endring i livet til en elev. Derfor er eksternt samarbeid også trukket ut som et eget kriterium under hovedkriteriet Samarbeid.

Kriteriene for **eksternt samarbeid** er:

- Lærerne har faste og forutsigbare rutiner for å følge opp elever som ikke møter på skolen eller forlater skolen i løpet av skoledagen.
- Lærerne har jevnlig kontakt med elevenes foresatte.
- Kommunikasjonen med hjemmet har en overvekt av positive tilbakemeldinger.
- Lærerne har et nært samarbeid med andre offentlige instanser (barnevern, PPT, BUP og lignende)
- Skolen har jevnlig kontakt med hjemskolen om elevens utvikling

3 VURDERING AV KRITERIER PÅ BAKGRUNN AV OBSERVASJON OG INTERVJUER:

Den eksterne vurderingen av Holmen skole ble gjennomført i uke 43. Begge

3.1 GENERELT OM OBSERVASJON SOM REDSKAP.

Observasjon er et viktig virkemiddel i innhenting av informasjon fordi den er autentisk og praksisnær. Formen for observasjon var både som passiv tilhører og som deltakende observatør. Men det er viktig å presisere at observasjon er knyttet opp mot avgrensning i tid og omfang og beskriver kun et utvalg av situasjoner og øyeblikk. En vil likevel øke gyldigheten gjennom bredspektrede innfalsvinkler. Eksempler på dette kan være å ha 2 ulike observatører gjennom flere dager som studerer de samme tingene. Tilfeldig utvalg ved at tidspunktene for hvem som skulle observere når og hvor var ikke avklart på forhånd, bidrar også til økt validitet av våre data. Avtalene ble gjort tilfeldig der og da slik at begge observatører fikk sett på samme lærere i ulike settinger og i ulike sammenhenger. Det ble også bevisst lagt til rette for å studere både teori og praksis, fellestid og måltider for elever og lærere, fellestid for lærere samt friminutt. Å observere ulike voksne over tid i flest mulig situasjoner og i samspill med flest mulig elever øker gyldigheten av vår informasjon.

De 3 hovedkriteriene vil bli vurdert på bakgrunn av observasjon, dokumentanalyse og intervjuer i kapittel 6, men tas likevel med her for å skape større helhet og sammenheng.

3.2 OVERSIKT OVER OBSERVASJONER.

Vi var begge tilstede på Holmen mer eller mindre gjennom fire fulle undervisningsdager. Vi deltok på måltider, felles oppstart av dagen og i en del pauser/friminutt. En av oss deltok også sammen med 10. klasse på et besøk på skoleskipet Gann. I undervisningen ble det gjort observasjoner i teoriundervisningen i naturfag, matematikk, engelsk og norsk. I tillegg ble det gjort observasjoner i

3.3 VURDERING AV GRAD AV MÅLOPPNÅELSE AV KRITERIUM 1A (RELASJONELL STØTTE)

BASERT PÅ OBSERVASJONER

Dersom et kriterium ikke er observert eller ikke kan vurderes, så markeres dette med – (strek). Kriteriene er gradert fra 1- Liten grad til 4 I stor grad.

| Kriterium 1 | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|
| <i>De voksne har en tydelig og forutsigbar gruppe- og undervisningsledelse preget av relasjonell støtte og en tydelig struktur.</i> | | | | |
| Relasjonell støtte | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.Lærerne fremstår som tydelige voksne overfor elevene | | | | x |
| 2.Lærerne fremstår som gode rollemodeller. | | | | x |
| 3.Lærerne er flinke til å skape positiv stemning og atmosfære. | | | | x |
| 4.Lærerne virker trygge i sine roller. | | | | x |
| 5.Lærerne har positive og nære relasjoner til elevene. | | | | x |
| 6. Lærerne benytter hovedsakelig positiv oppmerksomhet i sin kontakt med elevene (ros, oppmuntring, og non-verbal støtte) | | | | x |
| 7. Lærerne er lyttende og flinke til å ta elevenes perspektiv. | | | | x |

Gjennom våre observasjoner så vi begge klart at det relasjonelle klimaet ved Holmen skole var positivt. Lærere og elever var i positiv og likeverdig dialog uten at det var rolleforvirring knyttet til elevrolle og lærerrolle/ barn og voksen. Elevene så på lærere som samarbeidspartnere mer enn kontrollører og "politi". Lærerne var sammen med elevene i friminutt, i samtlige aktiviteter både teoretisk og praktisk dagen gjennom. Selv om skolen hadde lagt opp til primærkontakter (kontaktlærere) så tok ulike elever kontakt med ulike lærere om ulike ting. Dette bygger opp under en sentral tanke om at det er "våre" elever i stedet for min elev og gjør det heller ikke så sårbart dersom kjemien ikke skulle helt stemme mellom en elev og hans kontaktlærer. Det fremmer også en kollektiv tanke ved Holmen der lærerne opptrer som en felles enhet og der elevene fritt kan hente ut kvaliteter fra den enkelte voksne.

Tonen og dialogen mellom elev og lærer var preget av positivitet. Lærerne var blide og imøtekommende. Også mellom lærerne var det utpreget bruk av humor og positivt samspill, noe som observeres og danner grunnlag for å utvikle et positivt klima mellom elevene.

Det legges også opp til fellesarenaer som frokost og lunsj der utvikling av elevens sosiale ferdigheter og dialog mellom lærere og elever fremmer relasjonsbygging.

Sentralt i relasjonsbygging står også lærernes sensitivitet og hensyntaking til spesielle situasjoner knyttet til elever. Flere ganger ble det observert tilfeller der enkelt elever hadde "en litt dårlig dag" der lærerne ivaretok elevene gjennom dialog og spesiell tilretteleggelse av dagen.

Et annet perspektiv innen relasjonsbygging er lærernes tenkning og praktisering av begrepet sosial kapital. Sosial kapital handler om hvordan vi bekrefter og "ser" elever i det daglige og hvordan vi bruker "gyldne øyeblikk" som et redskap. Gyldne øyeblikk er situasjoner der elever og lærere samhandler i naturlige settinger men som samtidig brukes til gode dialoger, åpenhet og personlig vekst. Sosial kapital og systematisk bruk av slike gode situasjoner til å snakke om viktige ting, danner mye av grunnlaget for positive relasjoner mellom lærer og elev. Vi observerte ved flere anledninger rundt dreibenk, matlaging, i forming etc at lærerne var bevisste på betydningen av dette. Samtidig så vi også hvordan lærerne systematisk hilser på elevene med et smil og bruker elevens navn ved henvendelser, at de profilerer og omtaler enkeltelever positivt seg imellom og overfor andre elever, og at de bruker systematisk ros og bekreftelser.

Relasjonene mellom lærer og elev kan vurderes i forhold til 4 perspektiver: a. Det profesjonelle som handler om den tydelige voksne og om relasjonsbygging gjennom fag. b. Den personlige der en viser genuin interesse for eleven c. Den private der den voksne åpner seg, forteller om seg selv og om egne erfaringer, opplevelser og følelser d. Den intime som handler om "den kule voksne", der rollen mellom voksen og elev utviskes og der den voksne er mer opptatt av å være populær enn av å være en konsistent voksen.

Når det gjelder de voksne på Holmen så var relasjonene i hovedsak preget av perspektiv a og b, med små islett av c. Den intime rolle så vi ingen eksempler på. Dette tyder på at personalet på Holmen både opptrer profesjonelt, viser at de bryr seg er åpne i sin dialog, men bevisste på at rollene skal være asymmetriske.

I relasjonsbygging mellom lærer og elev står også begrepet autentisitet. Med dette mener vi at de voksne er i stand til å prege elevene, skape endring og retning i elevenes liv samt ha varig betydning

for elevene. Vi observerte tidligere elever på besøk som snakket varmt om Holmen generelt og de voksne her. De ble mottatt på en hjertelig og god måte i de nye elevenes påsyn. Personalet sier at det kommer mye besøk fra tidligere elever. Dette har en viktig dobbelt betydning. For det første viser det at Holmen og de voksne der fremdeles er i deres bevissthet og at de knytter positive følelser og erfaringer til stedet. Det sier oss noe om at stedet har vært med å prege elevene både mens de var elever her, men også videre i livet. Den andre effekten er at måten gamle elever blir møtt på også er med å forme relasjonene mellom de voksne og de elevene som er her i dag gjennom at de observerer de varme og personlige møtene. De danner således forventninger om hvordan mine relasjoner vil kunne bli og kanskje får de også høre noen sannhetsord fra gamle elever om at "dette er en fin plass, jeg savner Holmen, hør på de voksne etc". At personalet ved Holmen er dyktige på relasjoner er det overhodet ingen tvil om.

"Skrytetimen" der alle de voksne uhemmet roser enkeltelever og elevgruppen samlet oppleves også svært relasjonsbyggende og fremmer utviklingen av en positiv elevkultur. Lærerne var flinke til å konkretisere rosen i beskrivende form. Utvilsomt et meget konstruktivt og byggende tiltak ved Holmen.

3.3.1 TRIANGULERING AV VURDERING AV KRITERIUM 1 A (RELASJONELL STØTTE - EMOSJONELL STØTTE) BASERT PÅ INTERVJUER:

Elevene har i sine intervjuer en svært positiv beskrivelse av sine lærere. De voksne oppleves som "annerledes" på en positiv måte. Lærerne oppleves som kjekke, lite sure, positive, glade, ikke kjeftete, humoristiske, greie, og omsorgsfulle. De beskrives videre som voksne som bryr seg, som snille og forståelsesfulle. Elevene bekrefter i sine intervjuer våre observasjoner om at de voksne oppleves som flinke på relasjonsbygging og emosjonell støtte. De beskrives også som konsistente i sin personlighet ved at de ikke oppleves varierende i humør og dagsform, men stabile i møtet med elevene.

Også foreldrene legger vekt på den positive voksenkontakten og betydningen av denne relasjonen mellom deres barn og lærerne ved Holmen. De beskriver de voksne som bra, at de har tid til elevene, og at det positive samspillet mellom elever og voksne også smitter over på eget forhold til eget barn i hjemmesituasjonen. De fremhever positiviteten som preger de voksne ved Holmen, at barna deres møter voksne som ser dem og får elevene til å føle at de betyr noe.

Lærerne snakker også om "den gode voksne" når de skal karakterisere kjennetegn ved "gode skoler" for denne elevgruppen. Lærerne snakker om økt voksentetthet, relasjonsskapende ferdigheter og fleksibilitet som viktige perspektiver ved lærerrollen. Lærerne opplever selv at de voksne ved skolen er rause, sammensveiset, at de bruker mye humor i hverdagen og at de er preget av positivitet.

Også skolens ledelse fremhever relasjonelle kvaliteter som et viktig kriterium ved en god skole. De vektlegger voksenkontakt som et viktig element, åpenhet som en viktig kvalitet og evne til refleksjon som en viktig forutsetning. Ledelsen beskriver voksegruppen som ivaretagende både overfor kolleger og elever.

3.4 VURDERING AV MÅLOPPNÅELSE AV KRITERIUM 1 B (STRUKTURELL STØTTE) BASERT PÅ OBSERVASJONER

| Kriterium 1 | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|
| De voksne har en tydelig og forutsigbar gruppe- og undervisningsledelse preget av relasjonell støtte og en tydelig struktur. | | | | |
| Strukturell støtte | | | | |
| Tydelige rammer | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Lærerne formidler en klar start og avslutning på dagen. | | | | x |
| a.Lærerne formidler en klar start og avslutning på undervisning i klasserommet. | | | | x |
| b.Lærerne formidler en klar start og avslutning på arbeidsøkter knyttet til praktisk arbeid (verksted, båt og lignende). | | | | x |
| 9. Lærerne markerer tydelige læringsmål for elevene. | | | x | |
| 10.Lærerne har et tydelig gruppefokus i sin undervisning med felles læringsdialoger mellom elever og mellom lærer og "klasse". | | | | x |
| 11. Dagsrytmen er oversiktlig og forutsigbar. | | | | x |
| a.Undervisningstidene har god struktur og et fast mønster som går igjen. | | | | x |
| b.Regler og forventninger er positivt formulert | - | - | - | - |
| c.Regler og forventninger henger oppe i klasserom og verksted | - | - | - | - |
| d.Regler og forventninger læreres bort og refereres til i hverdagen. | - | - | - | - |
| 12. Lærerne er tydelig proaktive i sin ledelsesform ved at de er godt forberedt, at det er lite venting og har god struktur på undervisningen. | | | x | |

Skoledagen for elevene er som tidligere nevnt preget av rutiner, struktur, dagsrytmer og handlingsrekker. Dette er gode rammer som hjelper lærerne i lærerollen til å utøve strukturell ledelse. Det at dagen starter med felles frokost på et bestemt signal fra en voksen, at undervisningen starter hver dag kl 9.00 presis med nyheter markerer tydelig startsekvensen.

Vi ser også at dagen lages forutsigbar gjennom at det henger en dagsstruktur som sier noe om hvilke elever som skal være sammen med hvilke voksne i den praktiske delen. Ved en anledning ble dagsrytmen gjennomgått felles i plenum. Etter vår mening kunne dette vært gjort daglig i etterkant av nyheter for å skape økt forutsigbarhet. Her kunne også de voksne sagt noe alternativer-hva som skulle være konkrete oppgaver, ikke bare hvem som skulle være sammen med hvem.

Vi så også enkelte gode eksempler på at den enkelte undervisningstime ble forespeilet og at læringsmål ble presentert for elevene. Også dette er redskaper for å skape trygghet og forutsigbarhet.

Mange av timene i teorifag var lagt opp dialogpreget der muntlig gjennomgang og felles læringsdialoger preget samhandlingen. Dette fungerte meget bra fordi lærerne var engasjerte og var faglig trygge samt at de klarte å skape generell interesse og oppmerksomhet fra elevene. Felles gjennomgang av lærestoff, høytlesing i samlet klasse preget undervisningen i stor grad i muntlige fag, men også til dels i skriftlige fag. Elevene viste ingen motvilje mot høytlesning og fikk ingen negative kommentarer fra andre elever. Dette skulle indikere en generell trygghet i gruppen ved at elevene ikke er redd for negative kommentarer eller for å lese/gjøre feil.Vi hadde også inntrykk av at både elever og lærere var godt fornøyd med undervisning og faglig utbytte.

Innføringsundervisning, forklaringsamarbeid (spørsmål/svar) og individuelle oppgaveløsning i etterkant preger mye av undervisningen i ungdomsskolen generelt og er en undervisningsform elevene er godt kjent med der rollene er tydelige og avklarte. Men det representerer også en form som målgruppen har tidligere opplevd som vanskelig og problematisk med nederlagsopplevelser, tilkortkomning og problematisk atferd. At de nå på Holmen fungerer godt i denne undervisningsformen er svært positivt fordi det kan hjelpe dem til å mestre slike undervisningsformer i fremtiden. Men det representerer også en sårbarhet fordi de har så negative erfaringer med denne formen. Dersom lærerne ikke klarer å skape engasjement og felles fokus fra elevene, så vil elevene lett falle inn i gamle roller med uro og ukonsentrasjon. I så fall må kanskje lærerne ha plan b. (utvikle alternativer hvis tradisjonelle klasseromsundervisning ikke skulle fungere for elevgruppen i gitte perioder/enkelte år med spesielle utfordringer)

Proaktiv ledelse er et honnørord for tiden og sier noe om at lærerne må være godt forberedt, ha noe i bakgrunn, at de har alternativer og tenkt gjennom ting på forhånd, ha noe i bakhånd etc. slik at de reduserer muligheten for at ting skal skjære seg. Venting er ofte problematisk for denne elevgruppen. De må ofte forespeiles og forberedes på hva som skal skje i neste trekk, etterpå. Vi opplevde generelt god proaktiv ledelse og kun sporadisk opplevde vi usikkerhet om hva som skulle skje eller tendenser til venting. Det å vente at andre skal bli ferdige er ofte et resultat av fellesundervisning, felles gjennomgang, avskrift fra tavle etc.

Et annet viktig perspektiv innen proaktiv ledelse er evnen til flyt i undervisning og aktiviteter med gode overganger. Også dette så vi flere gode eksempler på utført av ulike lærere i ulike fag og i ulike elevgrupper. Det skulle tyde på at proaktiv ledelse.

Arbeidstiden ble effektivt og godt utnyttet og timetabellen ble i store trekk fulgt. Ved noen få tilfeller fikk elevene pause utenom tur fordi det passet slik med strukturen og ikke fordi elevene var bråkete eller ukonsentrerte. Ved en mer krevende elevgruppe så tror vi at det vil være lurt å holde på timestrukturen konsekvent.

Elevgruppen var etter vår mening rimelig homogen, positiv og velfungerende. Vi opplevde dem lite utprøvende og grensesprengende, men fikk tilbakemelding om at den ikke hadde vært helt slik fra starten av skoleåret. Vi observerte lite problematferd både i timer og friminutt. Når ting fungerer godt er det mindre behov for regelstyring og arbeid med konsekvenser. Vi så ingen regler oppslått noen plass verken i klasserom, spiserom eller verksteder. Således var det heller ingen regler som lærerne refererte til i samhandling med elevene. Ved en mer utfordrende elevgruppe, så vil også behovet for skriftlighet og regelklarhet være mer påtrengende. Det er ofte lettest å innføre rutiner og regler når ting fungerer og elevene er positive. Preaktivt så kan dette skoleåret også være en god anledning for å jobbe systematisk med utvikling av regler, rutiner og klarhet i organisasjonen.

3.4.1 TRIANGULERING AV 1B. (STRUKTURELL STØTTE) BASERT PÅ INTERVJUER.

Elevene opplever lærerne sine som snille, men at de også kan være strenge. Foreldrene fremhever i større grad de emosjonelle kvalitetene i sine intervjuer og berører ikke dette temaet. Lærerne vurderer tydelighet som en viktig kvalitet og evnen til å skape trygghet som en viktig forutsetning. Lærerne påpeker også betydningen av å opptre likt og samlende overfor elevene med rom for det personlige. De beskriver også en god skole som et sted som kan skape trygghet og gi elevene et trygt ståsted. Når lærerne blir bedt om å beskrive hvordan de opplever de voksne ved skolen så beskrives i første rekke at de er gode på relasjonell (emosjonell støtte) og strukturell støtte nevnes ikke.

Heller ikke ledelsen nevner elementer fra strukturell ledelse når de skal beskrive en god skole eller den gode voksne. I beskrivelsen av kjennetegn på de voksne som jobber ved Holmen ble imidlertid begreper som trygge mennesker, stabilitet, å stå samlet i konflikter og problemer omtalt som kvaliteter ved personalet.

3.5 VURDERING AV MÅLOPPNÅELSE KRITERIUM 1 C (FORUTSIGBAR LEDELSE) BASERT PÅ OBSERVASJON

| Kriterium 1 | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|
| De voksne har en tydelig og forutsigbar gruppe- og undervisningsledelse preget av relasjonell støtte og en tydelig struktur. | | | | |
| Strukturell støtte | | | | |
| Forutsigbar ledelse | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Lærerne er i stand til å skape ro og konsentrasjon i undervisningssituasjonen. | | | | x |
| 14. Lærerne korrigerer elevatferd på lavest mulig nivå ved å oppfordre til ønsket atferd. | | | | x |
| 15. Lærerne har en forutsigbar håndtering av uønsket atferd | | | | x |
| 16. Lærerne bruker milde, forutsigbare og umiddelbare konsekvenser ved håndtering av uønsket atferd | | | | x |
| 17. Lærerne har generelt lavt stemmevolum når elevene arbeider. | | | x | |
| 18. Lærerne fører godt tilsyn med eleven i timene. | | | | x |
| 19. Lærerne fører godt tilsyn med elevene i friminutt og pauser. | | | | x |

I samtlige timer vi observerte var det god arbeidsro og god orden. Elevene hadde god orden i egne arbeider, var konsentrerte og hadde bra faglig fokus. Ved manglende deltakelse og konsentrasjon grep lærerne inn på en positiv og lite konfronterende måte med nærhet og lavt tilsnakk. Det ble observert svært lite individuell eller kollektiv problematferd, derfor fikk vi heller ikke observert hvordan lærerne ville ha reagert. Samtlige lærere opptrådte rolig og kontrollert, brukte lave og avdempede stemmer og fremprovoserte ikke situasjoner.

Lærerne var stort sett alltid til stede der elevene var og førte godt tilsyn både inne og ute. Kanskje hadde det vært lurt å ha en enda større spredning på elevene ved ulike bord i spisesalen, men fordi denne elevgruppen var velfungerende, så representerte det ikke noe problem p.t at mange gutter var samlet på et av bordene. Ved en mer utfordrende elevgruppe, så ville nok større spredning vært lurt, noe sikkert også lærerne hadde tatt høyde for.

At elever sitter ved bordet sammen med de andre selv om de ikke skal spise eller ei, at måltidet avrundes felles, at eleven rydder etter seg selv etc er godt innarbeidede rutiner. At elevene sitter med luer på og i fulle ytterklær kan selvsagt diskuteres, men er ikke uvanlig hos "såkalte normale" ungdommer heller. Klær, caps og luer oppleves ofte av elever som identitetsbyggende. Ingen av elevene satt med hetter eller med musikk på ørene. Måltidene ble opplevd som koselige og kulturbyggende.

Vi så ingen eksempler på regelhåndhevelser eller arbeid med konsekvenser, men noterte oss at en elev i praktisk arbeid måtte ordne opp og reparere noe i forhold til en tidligere hendelse. Det skulle tyde på at naturlige konsekvenser er den vanligste formen for konsekvenser ved Holmen skole.

Skolen virket svært lite straffende og ritualiserende i sin pedagogiske virksomhet men mer dialogorientert og problemløsende.

3.5.1 TRIANGULERING AV KRITERIUM 1C BASERT PÅ INTERVJUER

Elevene beskrev i sine intervjuer at det er god arbeidsro og ikke bråk i timene. De opplever også mindre stress knyttet til mobilitet av ulike fag, ulike klasserom og ulike lærere. De beskriver sine lærere som snille, men at de også kan være strenge når det trengs. Ut fra et slikt utsagn tolker vi at de er i stand til å håndtere uønsket atferd på en god måte. Lærerne ble beskrevet som fleksible ved at de gir oss flere sjanser, at de ikke er masete og at de tar individuelle hensyn. De sier også noe om at det er lettere å være elev her enn på vanlig skole.

Foreldrene beskriver ikke dette kriteriet i sine intervjuer, kun at de voksne her er bra.

Lærerne beskriver elevgruppen som lettere enn vanlig å hanke inn, noe som indikerer at grensesetting og konfliktpreget atferd ikke er særlig fremtredende. Men de snakker også om en innkjøringsfase i starten der det var mer utprøving og at det nå har roet seg. Dette skulle tyde på at lærerne i starten har vært i stand til å takle utfordringene på en god måte. De snakker også om at "elevene lærer å oppføre seg som folk" på Holmen som en kvalitet ved skolen. De beskriver grensesetting som en viktig kvalitet ved en god voksen. I begrepet grensesetting ligger dimensjonen å håndtere uønsket atferd. Kriterium 1c ble ikke spesifikt nevnt ved beskrivelse av hva som preget de voksne ved Holmen.

Ledelsen nevnte ikke dette kriteriet verken som element i den gode skole, den gode voksne eller kjennetegn ved de som jobber ved Holmen.

3.6 VURDERING AV GRAD AV MÅLOPPNÅELSE KRITERIUM 2 – TILPASSET OPPLÆRING BASERT PÅ OBSERVASJONER

| Kriterium 2 Elevene får en god tilpasset opplæring som er individuelt tilrettelagt, variert og med motiverende og konstruktive tilbakemeldinger. | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|-----|---|
| 1. Det tilrettelegges for at eleven har ulike valgmuligheter. | | | x | |
| 2. Det er god balanse mellom teori og praksis. | | | | x |
| 3. Det legges til rette for høy grad av elevmedvirkning. | | | x | |
| 4. Elevene jobber i ulikt tempo. | | | x | |
| 5. Ulike elevene jobber med ulike aktiviteter samtidig. | | | x | |
| 6. Elevene jobber med ulik vanskegrad. | | | x | |
| 7. Elevene stimuleres til selvstendighet og autonomi. | | | x | |
| 8. Aktivitetene og oppgavene som tilbys elevene virker meningsfulle for dem. | | | | x |
| 9. Lærerne er flinke til å gi elevene positiv respons på elevers arbeider og innsats. | | | x | |
| 10. Lærerne bruker aktiv ros for å stimulere elevenes motivasjon. | | | | x |
| 11. Elever får konstruktiv kritikk på sine arbeider og innsats med vekt på hva som kan forbedres. | | | x | |
| 12. Elevene trekkes aktivt med i vurdering av egne arbeider. | | | x | |
| 13. Det praktiske arbeidet brukes aktivt som læringsarena for fag. | | | x | |
| 14. Elevene får tilpasset hjelp og støtte både i teori og praksisfag. | | | | x |
| 15. Det brukes varierte arbeidsmetoder i undervisningen. | | x | (x) | |
| 16. IKT brukes som et redskap for informasjonsinnhenting. | - | - | - | - |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 17. IKT benyttes som et redskap til differensiering. | - | - | - | - |
| 18. IKT benyttes som et redskap i skriveprosessen ved bruk av retteprogram. | - | - | - | - |

Dette er på sett et komplisert område for vurdering. Det å gå på Holmen skole er i seg selv en tilpasning. Dagen er regulert ut fra at målgruppen ofte trenger kortere og mer veksling mellom teori og praksis. Økt muntlighet i læreprosessen er også en form for generell tilpasning. Dessuten er elevgruppen mindre og mer oversiktlig. Gjennom å velge lærebøker i lettlestutgave, så representerer dette en generell tilpasning.

Vi oppdaget forholdsvis lite variasjon i arbeidsformene mellom ulike fag og ved gjentatte observasjoner i forhold til samme fag. Det var mye fellesundervisning i mange timer. Men det faktum at elevene veksler mellom teori og praksis gjør kanskje at variasjon i arbeidsmåter burde vært vurdert noe høyere enn 2.

Etter vår mening benyttet lærerne seg primært av "den doble fremgangsmåte" i sin gjennomføring av tilpasset opplæring. Denne fremgangsmåten handler om å planlegge aktiviteter i forkant gjennom hensyntaking til elevgruppens sterke og svake sider og problemstillinger. Dessuten vil en i gjennomføring være påpasselig for det som ikke fungerer, endre prosesser underveis, alltid ha noe på lur og i bakhånd.

Vi så stort sett eksempler på tempodifferensiering i de fleste teoretiske fag, men observerte også noen tilfeller av mengdedifferensiering og differensiering i forhold til vanskegrad.

Når det gjaldt elevmedvirkning, valgalternativer og egevaluering, så var dette mer fremtredende i praktiske aktiviteter enn i teoretiske fag. Ved flere anledninger i praksisfeltet ble elevene spurt om de selv var fornøyd med produktet, eller prosessen i stedet for at lærerne vurderte arbeidet. Dette fremmer elevenes selvkritikk og selvverdigsevne.

Vi observerte utstrakt bruk av positive bekreftelser og konkret ros fra lærernes side i forhold til hva som var bra, men liten grad av utfordringer i forhold til forbedringspotensial eller konkretisering av hva og hvordan ting kunne vært gjort annerledes eller bedre (feedforward/undervisningsvurderinger).

IKT er ofte et godt hjelpemiddel innen tilpasset opplæring og differensiering. Vi ble gjort kjent med at alle elever har tilgang på bærbare pc-er, men at disse av ulike årsaker er innelåst i en safe i klasserommet. Vi observerte ingen bruk av IKT i undervisningssammenheng, verken som hjelpemiddel i differensiering og tilpasning, som hjelpemiddel i informasjonsinnhenting eller som skriveredskap.

Observatørene ble begge positivt overrasket over at den skolefaglige biten ved Holmen hadde en sentral plass. Vi fikk også en rekke bekreftelser på at også de praktiske aktivitetene ble benyttet som arenaer for kunnskapsinnlæring i lys av læreplan. Selv om vi ikke fant dette dokumentert i skolens plandokumenter, så skjedde det i praksisfeltet. Kanskje burde skolen vært enda mer bevisst på å dokumentere at praktiske aktiviteter ikke kun er for å skape avveksling og kos, men faktisk er et viktig ledd i elevenes kompetansebygging. Å lære om millimeter og centimeter i en metaldreiebenk er vel så viktig som i ei lærebok.

3.6.1 TRIANGULERING AV KRITERIUM 2 BASERT PÅ INTERVJU.

Elevene beskriver at de lærer mer her enn der de gikk før. De sier det er gøy, kjekke timer, at det er lettere å lære her, at dagen er mer tilpasset med hyppigere pauser, at de ikke blir så slitne, at de er mer våkne, at de får bedre karakterer at de følger bedre med. Timene oppleves ikke så lange, en elev ønsket faktisk mer teori, at de voksne har tro på oss og at de har lært mer her på to måneder enn på 2 år i vanlig skole. De forteller at de får mye hjelp av de voksne, og at skolen har gitt dem selvtillit og tro på dem selv. Svært mange av elevene hadde klare mål og drømmer for fremtiden. De forteller at de får gjøre ting skikkelig og at lærerne er flinke og kan sine fag. Ingen av elevene beskriver at de har ønsker om økt bruk av data i timene. Elevene sier at de får mye ros.

Foreldrene snakker også om økt selvtillit, at de har tro på at deres barn skal ha en positiv fremtid, at de føler at barna lærer mer på denne skolen både i teori og praksis. Også foreldrene snakker om at deres barn får mye ros og positive tilbakemeldinger.

Lærerne beskriver ikke dette kriterium i sine kriterier for den gode skole eller ved kjennetegn på de voksne som jobber ved Holmen, men beskriver faglig trygghet som et element ved den gode voksne.

I den gode skole legger ledelsen til rette for motiverte lærere som har et forskningsmessig ståsted. Videre gir skolen bredspektrede og varierte tilbud til elevene, som gir elevene en ny start. Den gode skole utnytter de voksnes sterke sider og sørger for stor grad av mestring og at ros og tilbakemeldinger er en integrert del av undervisningen. Ved kriterier for den gode voksne beskrives det å være godt forberedt og at de voksne har lidenskap for undervisning. Som kjennetegn på de voksne ved Holmen beskrives lærerne som faglig sterke .

3.7 VURDERING AV GRAD AV MÅLOPPNÅELSE KRITERIUM 3 – SAMARBEID BASERT PÅ OBSERVASJON

| Kriterium 3 | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|
| Samarbeid, både internt og eksternt, er preget av en åpen og støttende dialog. | | | | |
| Internt | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.Lærerne informerer hverandre om elevenes situasjon og utvikling. | | | x | |
| 2. Lærerne gir hverandre feedback i hverdagen | | | x | |
| 3.Ledelsen er støttende og gir konstruktiv feedback til de ansatte. | - | - | - | - |
| 4.De ansatte har en god tone seg imellom. | | | | x |
| 5. Det er avsatt tid til samarbeid mellom de ansatte. | | | x | |
| Eksternt | | | | |
| 6.Lærerne har faste og forutsigbare rutiner for å følge opp elever som ikke møter på skolen eller forlater skolen i løpet av skoledagen. | | | | x |
| 7.Lærerne har jevnlig kontakt med elevenes foresatte. | | | x | |
| a.Kommunikasjonen med hjemmet har en overvekt av positive tilbakemeldinger. | | | | x |
| 8.Lærerne har et nært samarbeid med andre offentlige instanser (barnevern, PPT, BUP og lignende) | | x | | |
| 9.Skolen har jevnlig kontakt med hjemskolen om elevens utvikling. | x | | | |

3.7.1 INTERNT SAMARBEID

Vi observerte lærere som hadde en rimelig travel hverdag fordi de hele tiden var i samspill med elever. De hadde pauser sammen med elevene og hadde liten tid til intern briefing underveis. Det meste foregikk i forbifarten i korte øyeblikk. Telefoner og kontakt med foresatte og andre skjedde ofte i situasjoner der de voksne både måtte føre tilsyn med elever samt holde tråden i telefonsamtalen. Vi observerte flere ganger at lærerne laget avtaler og informerte hverandre underveis, men det er ikke satt av noen rammer til dette. Hele dagen er elevrettet fra de kommer til de går.

For å sikre felles kommunikasjon om elevene så har Holmen lagt inn loggsystem der hver lærer oppsummerer egen dag i en felles bok. Når elevene har gått hjem, samles lærerne til loggskrivning/lesing og felles drøfting der dagen gjennomgås. En slik struktur er svært viktig i en slik skole der situasjoner skifter fort og der felles informasjon er en forutsetning for å kunne opptre som en integrert enhet overfor elevene.

Den interne kommunikasjonen mellom de voksne ble opplevd som støttende med rimelig grad av åpenhet. Tonen mellom de voksne var positiv og humoristisk. Det emosjonelle klima og kommunikasjonsformen mellom de voksne observeres og tolkes av denne typen elever og er med på å prege kommunikasjonen elevene i mellom. Det er viktig at humoren er balansert og positiv mellom de voksne og mellom voksne og elever og ikke utydelig, ironisk eller dobbel. En slik kommunikasjonsform skaper utrygghet i stedet for latter og glede. Ved Holmen skole ble det ikke observert noen form for voksenkommunikasjon som var krenkende eller gikk på elevenes bekostning.

Lærerne snakket rimelig åpent til elevene både om elevens egne utfordringer og, men la også an til åpen kommunikasjon om den enkelte elevs problem felles i elevgruppen. Dette er med å skape en fellesskapsfølelse der vi alle har ting vi må jobbe med, har utfordringer som enkeltindivider og som gruppe. En slik åpen kommunikasjonsform må selvsagt balanseres i forhold til dybde av informasjon, men dette ble etter vår mening meget godt ivaretatt av de voksne. Den åpne kommunikasjonen både om elevens utfordringer og utvikling, blir av oss vurdert som en viktig vekstbetingelse for den enkelte elev og for elevgruppen som helhet.

Det ble ikke observert direkte tilbakemeldinger fra ledelse til de ansatte i konkrete situasjoner, men ledelsen snakket varmt til oss og fremhevd kvaliteter hos den enkelte ansatte overfor oss. Men det gikk frem i dialog både med ledelse og personalet at det var rimelig grad av åpenhet i forhold til hva den enkelte hadde av sterke sider og områder for utvikling.

3.7.2 EKSTERNT SAMARBEID.

Ved flere anledninger ble det observert at lærerne tok initiativ til telefonkontakt med foresatte når elever ikke hadde møtt til undervisning. Lærerne sa også til oss at de ofte var i kontakt med foresatte for å fortelle når noe gikk bra. Vi opplevde at personalet selv ordnet opp i skoleproblemer og konflikter og kanskje kun meldte fra i etterkant når ting hadde roet seg og gikk bra. Ved forespørsel svarte lærerne at disse foreldrene i tidligere skolegang hadde fått så mye kritikk og negative tilbakemeldinger, at personalet bevisst satset på positive tilbakemeldinger som en endringsstrategi. Selvsagt vil problemenes alvorgrad være avgjørende for hva som meddeles de foresatte.

Det ble også ved et tilfelle observert en utvidet lærerrolle. Med dette mener vi at foresatte tok kontakt med skolen for å få hjelp til å løse opp i vansker mellom foreldre og elev på hjemmefronten. Det at skolens personalet også oppleves som en ressurs i oppdragerspørsmål og en kilde til veiledning, tolkes som svært viktig av observatørene. For det første sier det noe om foreldrenes grad av trygghet og åpenhet overfor personalet ved Holmen, og for det andre åpner det for muligheten til å samhandle på ulike arenaer til elevens beste. Å se at voksne samhandler positivt med eleven i sentrum, er en viktig endringsressurs. Foreldre som møter på skolen og lærere som kommer på besøk hjem er med på å skape helhet og sammenheng.

Det ble i den uken ikke observert møtevirksomhet med andre etater, telefoner eller andre kontaktformer. Det var i denne perioden heller ingen henvendelser eller kontakt med avgiverskoler.

3.7.3 TRIANGULERING AV KRITERIUM 3 GJENNOM INTERVJUER.

Kriterium 3 ble ikke berørt i elevintervju direkte men en av elevene påpekte at det var vanskelig å holde kontakt med venner fra den gamle skolen. Flere av elevene svarte i mer uformelle samtaler med observatørene at de ofte opplevde å ikke bli godt mottatt når de dro tilbake til avgiverskole av lærerne der.

I intervju av foreldre beskrives samarbeidet som positivt. De føler seg godt ivaretatt og beskriver skolen som imøtekommende. Men foreldrene tok selv ikke initiativ til særlig mye kontakt annet enn ved sykdom og fravær. Begge foreldrene kunne tenke seg litt økt informasjon om deres barns faglige utvikling.

Lærerne tar ikke opp det eksterne samarbeid med foreldre eller andre etater som kvaliteter ved den gode skole eller den gode voksne. De beskriver heller ikke dette som kriterier ved de voksne som jobber her. Når det gjelder det interne samarbeidet så beskrives felles strategier i det voksne miljø som et kriterium ved den gode skole og voksne. I kjennetegn på den gode voksne som jobber ved Holmen skole så beskrives raushet, sammensveiset gjeng, humor, ivaretaking og at de også er sammen en del utenom jobb. Lærerne påpekte at loggtimen på slutten av dagen var en viktig bit for å kvalitetssikre det interne samarbeidet. De påpekte også travelheten i løpet av dagen som en reell problemstilling i samarbeidet. Intervjuene indikerte at samarbeid med avgiverskole var mangelfull og heller ikke ønskelig. Noen av elevene fikk være med hjemmeskolen på juleball og tilstelninger. Det gikk som regel bra. Samarbeid med andre etater ble også beskrevet som mangelfullt, samarbeid fra sak til sak og at de var best fornøyd med oppfølging fra PPT. Samarbeidet med foresatte ble beskrevet som positivt, at de er åpne for at foreldre ber om hjelp til problemløsning og oppdragsveiledning, at de opplever seg selv som imøtekommende og at de har systematisk samarbeid som en del av rutiner ved skolen.

Ledelsen beskriver åpenhet og feedback mellom kolleger som en viktig bit av den gode skole samt åpenhet, refleksjonsevne og selvinnsikt som viktige sider ved den gode skole. Som ledelsesperspektiv vektlegges medvirkning, innflytelse og dialog samt tydelige forventninger i det interne samarbeidet på skolen. Samarbeid med avgiverskole ble av ledelsen vurdert som varierende etter behov. Ledelsen så ikke tilbakemelding til eller tilbakeføring til avgiverskolen som en prioritert oppgave, og det var ikke satt av ressurser til dette. Ledelsen opplevde at det tverretatlige inntaksteamet fungerte godt, at skolen deltar i ansvarsgrupper rundt enkeltelever og at samarbeidet med PPT var tetttest. Ellers opplevdes samarbeidet med andre etater som tilfeldig, personavhengig og som lite koordinert fra ledelsesnivå i den enkelte etat.

4 DOKUMENTANALYSE

Dokumentanalysen i denne vurderingen vil i hovedsak basere seg på tre ulike former for dokumenter

1. Elevmapper
2. Fagplaner
3. Annen foreliggende dokumentasjon

4.1 ELEVMAPPER

Alle elevene hadde egne elevmapper i skolens arkiv. Siden alle elevene var nye, bar disse også preg av å være "ferske". Elevmappene bør inneholde et minimum av den dokumentasjonen som er nødvendig for at elevene skal kunne få et skoletilbud på Holmen. Fordi et skoleopphold på Holmen i seg selv er å anse som et spesialpedagogisk tilbud vil det være nødvendig med en sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og en individuell opplæringsplan (IOP) for at det juridiske skal være på plass. I tillegg skal det lages halvårsrapporter.

Generelt vil elevgruppen på Holmen en lengre historie knyttet til problematferd og manglende mestring på skolen. Det vil være naturlig at flere av de kan ha hatt kontakt med både PPT, BUP, barnevern og andre instanser i hjelpeapparatet. Flere av de kan ha diagnoser som ADHD, Tourettes og lignende. Det er heller ikke uvanlig at elever som viser et stort omfang av problematferd også har spesifikke lærevansker eller språkvansker. Dette vil være informasjon som det er både nyttig og nødvendig at skolen har tilgang til eller får overført i forbindelse med et inntak. I elevmappene på tidspunktet for vurderingen lå det ingen slik informasjon i mappene. Det bør vurderes om det kan være hensiktsmessig at skolen får en kopi av nødvendig informasjon fra elevmappene fra hjemskolen. På den måten kan de sikre seg viktig informasjon både knyttet til faglig og sosial fungering og elevens øvrig historie.

I elevmappene på tidspunktet for vurdering, forelå det kun sakkyndig vurdering på fire av elevene. En sjekk i arkivene på PPT viser at alle elevene på Holmen har en sakkyndig vurdering som anbefaler et opphold på Holmen, men det er altså kun fire av disse som ligger i mappene på skolen.

I samtlige elevmapper ligger det kopi av et enkeltvedtak. Dette er imidlertid ikke underskrevet av rektor. Dersom dette kun er en kopi, bør den likevel være en kopi av det endelige vedtaket med underskrift.

Det var ikke utarbeidet IOP for elevene på tidspunktet for vurderingen. Det ble opplyst at dette skulle være ferdig medio november. Dette må nok anses for å være i seneste laget. § 6.6 i Opplæringsloven slår fast at alle elever med rett til spesialundervisning skal ha en IOP og at det er denne som skal sikre at eleven får det opplæringstilbudet som eleven har rett på etter sakkyndig vurdering. Den nye veilederen til opplæringsloven om rett til spesialundervisning fra Utdanningsdirektoratet presiserer at IOP skal foreligge så snart enkeltvedtaket er fattet. Arbeidet med IOP kan startes før enkeltvedtaket er fattet, men den kan ikke ferdigstilles før vedtaket er fattet og det spesialpedagogiske tiltaket kan heller ikke starte før enkeltvedtaket er fattet.

Det synes å ligge et stort forbedringspotensiale på dette området. Både rutiner for overføring av informasjon og nødvendig dokumentasjon av saksgang i forbindelse med inntak må dokumenteres. Dette innebærer sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, utarbeidelse av IOP og halvårsrapporter.

4.2 LOKALE LÆREPLANER

Etter Kunnskapsløftet ble innført, måtte skolene utarbeide lokale læreplaner med utgangspunkt kompetansemålene i den nasjonale læreplanen. De lokale læreplanene skal si noe om hovedmålene for faget, delmål, vurderingsformer, arbeidsmetoder og lærestoff/læreverk.

I forbindelse med vurderingen har vi fått lokale planer for engelsk (8. og 10. trinn), samfunnsfag (8. klasse og 10. klasse), naturfag (8. klasse og 10. klasse), norsk (8. klasse og 10. klasse) og kunst og håndverk.

Etter hva vi forstår holder skolen på med et utviklingsarbeid på dette området. Det kan være nyttig å finne en felles mal for utarbeidelsen av disse planene, og i tillegg se på begrepsbruken. I de foreliggende planene brukes begrepene fagplan og generell årsplan om hverandre. Planene bør også gjøres tilgjengelige på nettet.

4.3 ANNEN FORELIGGENDE DOKUMENTASJON

På skolen foreligger planer for rutiner knyttet til dagsrytme og timeplan. I dette ligger det oversikter over faste rutiner gjennom uken og en mer presisert plan for hvem som har hvilke timer når. Det er også planer for når det skal gjennomføres elevsamtaler, foreldremøter og rutiner for foreldrekontakt. Det er også presisert hvem som har ansvar for hva.

Å sikre de daglige rutinene gjennom skriftliggjorte planer er bra. Gjennom uken vi var på Holmen så vi mye god praksis og rutiner som "lå i veggene". Rutinene virket både hensiktsmessige og fornuftige. De skriftlige planene hang i stor grad sammen med dette. De ulike planene bar kanskje noe preg av å blitt laget "underveis". Et mulig forbedringsområde kan være å samkjøre alle skriv om rutiner og dagsplaner til to enkle dokumenter, ett internt og ett som kan gis til foreldre/elever.

5 ENDRINGSFORSLAG OG UTVIKLINGSOMRÅDER

I denne delen av rapporten presenteres forslag til endring og videre utvikling. Vi har delt det i to, slik at forslag som har kommet frem gjennom samtaler og intervjuer kommer først. Deretter presenterer vi våre egne forslag.

5.1 ENDRINGSFORSLAG/UTVIKLINGSOMRÅDER DEFINERT AV SKOLEN SELV, ELEVER OG FORELDRE BASERT PÅ INTERVJU.

Elevenes endringsforslag var i hovedsak trivielle ting som annet pålegg på maten etc. og får tas opp i annen sammenheng. En av elevene ønsket imidlertid et ønske om å få mer kontakt med "gamlevennene", men beskrev dette ut fra et relasjonelt perspektiv og ikke om tilbakeføring.

Foreldrene kunne tenke seg en konferansetime tidligere på høsten med faglig fokus og tilbakemelding.

Lærerne så utviklingspotensial i forhold til faglig testing av elever for å kunne dokumentere faglig utvikling samt å bli bedre på dokumentasjon generelt. Lærerne påpekte at de hadde startet opp dette arbeidet og var allerede litt på vei i utviklingsarbeidet.

Ledelsen så forbedringsmuligheter innen den faglige undervisningen og praksisen i klasserommet særlig knyttet opp mot å utvikle alternativer og fleksibilitet når elevgruppen er annerledes enn årets utgave og yter mer faglig motstand og økt manglende motivasjon. På samme måte som lærerne fremhevet de behovet for å bli flinkere på kartlegging og dokumentasjon. (planarbeid, IOP, generell dokumentasjon, juss etc.) Også ledelsen understrekte at de hadde startet prosessen med bedre dokumentasjon og begynt å se på kvaliteten ved IOP-ene og ved å gå til anskaffelse av materiell for kartlegging.

5.2 OBSERVATØRENS VURDERING AV SKOLENS RESSURSER/KVALITETER OG UTVIKLINGSOMRÅDER BASERT PÅ OBSERVASJON, DOKUMENTANALYSE OG INTERVJUER.

5.2.1 RESSURSER:

Vekslingen mellom teori og praksis ble opplevd som funksjonell og bra balansert. Undervisningen var etter vår og elevenes oppfatning meget god, med engasjerte voksne som gav god faglig støtte. Lærerne var faglig og personlig trygge, og elevene opplevde at de fikk god hjelp og veiledning og at de lærte mye.

Atmosfæren i klasserommet og i skolen for øvrig var positiv og inkluderende. Det var meget god arbeidsro i timene. Rutinene og dagsrytmen ved skolen var godt innarbeidet og funksjonelle. Oppstart av dagen, avslutning av dagen og av undervisningstimene ble tydelig markert. På tavle innenfor kjøkkendør hang hver dag oversikt over hvilke elever som skulle være med hvilke voksne i det praktiske arbeidet. Timeplanen som hang oppe i klasserommet var en noe foreldet utgave og kan med fordel skiftes ut.

Lærerne ble opplevd som og beskrevet som positive, vennlige og omsorgsfulle både av elever og foreldre. Observatørene kunne også i praksis se at lærerne var dyktige på emosjonell støtte og

relasjonsbygging. Ros og positive bekreftelser til eleven var en integrert del av praksis. Elevene beskrev alle sine lærere på en positiv måte, ikke bare enkeltlærere.

Samarbeidsklimaet i det voksne miljø ble opplevd positivt og omgangstonen vennlig og preget av positivitet og humor.

Vi opplevde lærerne som faglig dyktige og i praksisfeltet som kapasiteter på hvert sitt felt. At lærerne ble opplevd som kompetente, ble også beskrevet av elevene.

Elevene opplevde ikke en tapermentalitet ved å gå på Holmen, men faktisk så opplevde de misunnelse fra andre.

Skolen representerer nye muligheter for elevene i personlig vekst og utvikling. Elevene opplevde selv at de hadde endret seg, lærerne opplevde at elevgruppen og den enkelte hadde hatt en formidabel utvikling på kort tid, og foreldrene opplevde at de hadde fått bedre kontakt med egne barn og at tidligere aggresjon og frustrasjon var borte.

Elevene opplevde praksisdelen som veldig positiv, at de fikk interessant oppgaver, god hjelp og veiledning, at de fikk valgalternativer og fikk lage skikkelige ting. At elevene utvikler ansvarlighet gjennom selv å stå for reinhold ved skolen og at dette var en rutine som ble gjennomført uten protester, er også med på å skape en god tilhørighet til skolen.

Det at elevene får jobbe med langsiktige prosjekter som ikke er ferdig på en-to-tre representerer også en viktig ting for elevene. De hadde allerede en følelse av å være med på båtbyggingsprosessen. I likhet med de " gamle " elevene, så gledet de seg allerede til at båten skulle bli ferdig om noen år.

5.2.2 UTVIKLINGSOMRÅDER

Svært mye av utviklingsområdene for skolen dreier seg om strukturelle forhold og litt på holdninger. I og med at elevgruppen dette året p.t. oppleves som svært positiv, så er det også et godt år for å jobbe med endring og utviklingsarbeid.

Men arbeidet med dokumentasjon og systematikk kan være krevende og det bør settes av tid til dette. Det må ikke gå på bekostning av elevrelatert tid. Elevene og det daglige arbeidet i teori og praksisfeltet og samspeillet mellom elev og voksen er tross alt det viktigste.

Likevel kan økt systematikk også bidra til økt kvalitet i det daglige arbeidet. Noen av områdene har skolen allerede startet utviklingsarbeid i forhold til, og flere av områdene er allerede skissert av lærerne og ledelsen ved skolen som områder for kvalitetssikring.

Holmens plass i ny organisasjon med flere ulike og nye sanneliter må klargjøres gjennom et nytt organisasjonskart med beskrivelse av primæroppdrag, organisasjonslinjer, ledelsesstrukturer og rammer.

I tråd med lærere og ledelse ser vi behov for kvalitetssikring av skolens dokumentasjon. Skolen bør kvalitetssikre elevmappene og lage rutiner for hvilken dokumentasjon som skal foreligge. (IOP, enkelvedtak og sakkyndighet, rapporter, utredninger m.m.)

IOP- ene bør videreutvikles slik at de blir et redskap for lærere, elever og foreldre gjennom at målene er evaluerbare og konkrete. Kvalitetsikring av halvårsrapporter er også foreslått som et utviklingsområde. Dette ble også understreket av skolens ledelse.

Kanskje skolen bør lage seg en milepel-plan med oversikt over når-hvor-hvem-hvordan dokumentasjon og kartlegging skal utføres.

Det tverretatlige samarbeidet bør utvikles og systematiseres med tanke på barn og unge med multiproblemer som krever IP (individuell plan) og koordinert innsats fra flere etater over lang tid. Personalet må jobbe litt med holdninger knyttet til samarbeid med det øvrige hjelpeapparatet.

Skolens holdning til og benyttelse av IKT i undervisningen bør drøftes nærmere. Mange av elevene skal over til videregående og vil ha bruk for holdningsskapende arbeid knyttet til personlig databruk/misbruk, PC som rette- og skrivehjelp og øvelse i å bruke It`s learning eller Fronter alt etter hva som brukes i videregående skole. Stadig flere av lærebøkene er digitalisert. IKT er også et godt redskap for differensiering og individualisering.

Fagplanene kan det med fordel jobbes videre med og bør legges ut på skolens hjemmeside.

Skolen kan med fordel videreutvikle og forbedre faglig kartlegging av elevene. Dette vil være en hjelp og støtte i undervisningen gjennom mulighet for økt tilrettelegging og tilpasning, som informasjonsgrunnlag til foreldre og som dokumentasjon for utvikling av kompetanse hos elevene. Dette ble understreket både av lærerne sel v og ledelsen ved skolen.

Vi observerte ingen skriftlige regler eller arbeidsrutiner som var oppslått i klasserom, kjøkken eller i praktiske rom. Det kan vanskeliggjøre arbeide med å skape felles rutiner og felles regelklarhet når ikke slike ting er synlige for elevene, men skal overleveres muntlig. Særlig viktig kan dette være hvis elevgruppen er mer krevende og utfordrende et annet skoleår.

6 KONKLUSJON

En totalvurdering hovedkriteriene viser at Holmen skole jobber meget godt med læringsmiljøet på skolen. Basert på en oppsummering av skåringene vi har gjort på de ulike delkriteriene er totalbildet på hovedkriteriene slik:

Oppsummerede vurdering av hovedkriterier basert på observasjon, dokumentanalyse og intervjuer

Kriterium 3 er delt i 2 : Internt og eksternt samarbeid.

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Kriterium 1 De voksne har en tydelig og forutsigbar gruppe- og undervisningsledelse preget av relasjonell støtte og en tydelig struktur. | | | | X |
| Kriterium 2 Elevene får en god tilpasset opplæring som er individuelt tilrettelagt, variert og med motiverende og konstruktive tilbakemeldinger. | | | | X |
| Kriterium 3 Samarbeid, både internt er preget av en åpen og støttende dialog. | | | | X |
| Samarbeid, både eksternt er preget av en åpen og støttende dialog. | | X | | |

7 VEDLEGG

Vurderingskriterier Holmen skole – 2009

| Kriterium 1 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| De voksne har en tydelig og forutsigbar gruppe- og undervisningsledelse preget av relasjonell støtte og en tydelig struktur. | | | | |
| Relasjonell støtte | | | | |
| 1.Lærerne fremstår som tydelige voksne overfor elevene | | | | |
| 2.Lærerne fremstår som gode rollemodeller. | | | | |
| 3.Lærerne er flinke til å skape positiv stemning og atmosfære. | | | | |
| 4.Lærerne virker trygge i sine roller. | | | | |
| 5.Lærerne har positive og nære relasjoner til elevene. | | | | |
| 6. Lærerne benytter hovedsakelig positiv oppmerksomhet i sin kontakt med elevene (ros, oppmuntring, og non-verbal støtte) | | | | |
| 7. Lærerne er lyttende og flinke til å ta elevenes perspektiv. | | | | |
| | | | | |
| Strukturell ledelse | | | | |
| 1. Tydelige rammer | | | | |
| 8. Lærerne formidler en klar start og avslutning på dagen. | | | | |
| a.Lærerne formidler en klar start og avslutning på undervisning i klasserommet. | | | | |
| b.Lærerne formidler en klar start og avslutning på arbeidsøkter knyttet til praktisk arbeid (verksted, båt og lignende). | | | | |
| 9. Lærerne markerer tydelige læringsmål for elevene. | | | | |
| 10.Lærerne har et tydelig gruppefokus i sin undervisning med felles læringsdialoger mellom elever og mellom lærer og "klasse". | | | | |
| 11. Dagsrytmen er oversiktlig og forutsigbar. | | | | |
| a.Undervisningstimene har god struktur og et fast mønster som går igjen. | | | | |
| 2. b.Regler og forventninger er positivt formulert | | | | |
| 3. c.Regler og forventninger henger oppe i klasserom og verksted | | | | |
| d.Regler og forventninger læreres bort og refereres til i hverdagen. | | | | |
| 12. Lærerne er tydelig proaktive i sin ledelsesform ved at de er godt forberedt, at det er lite venting og har god struktur på undervisningen. | | | | |
| 4. Forutsigbar ledelse | | | | |
| 5. 13.Lærerne er i stand til å skape ro og konsentrasjon i undervisningssituasjonen. | | | | |
| 14.Lærerne korrigerer elevatferd på lavest mulig nivå ved å oppfordre til ønsket atferd. | | | | |
| 15. Lærerne har en forutsigbar håndtering av uønsket atferd | | | | |
| 16. Lærerne bruker milde, forutsigbare og umiddelbare konsekvenser ved håndtering av uønsket atferd | | | | |
| 17. Lærerne har generelt lavt stemmevolum når elevene arbeider. | | | | |
| 18.Lærerne fører godt tilsyn med eleven i timene. | | | | |
| 19. Lærerne fører godt tilsyn med elevene i friminutt og pauser. | | | | |

| Kriterium 2 Elevene får en god tilpasset opplæring som er individuelt tilrettelagt, variert og med motiverende og konstruktive tilbakemeldinger. | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1. Det tilrettelegges for at eleven har ulike valgmuligheter. | | | | |
| 2. Det er god balanse mellom teori og praksis. | | | | |
| 3. Det legges til rette for høy grad av elevmedvirkning. | | | | |
| 4. Elevene jobber i ulikt tempo. | | | | |
| 5. Ulike elevene jobber med ulike aktiviteter samtidig. | | | | |
| 6. Elevene jobber med ulik vanskegrad. | | | | |
| 7. Elevene stimuleres til selvstendighet og autonomi. | | | | |
| 8. Aktivitetene og oppgavene som tilbys elevene virker meningsfulle for dem. | | | | |
| 9. Lærerne er flinke til å gi elevene positiv respons på elevers arbeider og innsats. | | | | |
| 10. Lærerne bruker aktiv ros for å stimulere elevenes motivasjon. | | | | |
| 11. Elever får konstruktiv kritikk på sine arbeider og innsats med vekt på hva som kan forbedres. | | | | |
| 12. Elevene trekkes aktivt med i vurdering av egne arbeider. | | | | |
| 13. Det praktiske arbeidet brukes aktivt som læringsarena for fag. | | | | |
| 14. Elevene får tilpasset hjelp og støtte både i teori og praksisfag. | | | | |
| 15. Det brukes varierte arbeidsmetoder i undervisningen. | | | | |
| 16. IKT brukes som et redskap for informasjonsinnhenting. | | | | |
| 17. IKT benyttes som et redskap til differensiering. | | | | |
| 18. IKT benyttes som et redskap i skriveprosessen ved bruk av retteprogram. | | | | |

| Kriterium 3 Samarbeid, både internt og eksternt, er preget av en åpen og støttende dialog. | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 6. Internt | | | | |
| 1. Lærerne informerer hverandre om elevenes situasjon og utvikling. | | | | |
| 2. Lærerne gir hverandre feedback i hverdagen | | | | |
| 3. Ledelsen er støttende og gir konstruktiv feedback til de ansatte. | | | | |
| 4. De ansatte har en god tone seg imellom. | | | | |
| 5. Det er avsatt tid til samarbeid mellom de ansatte. | | | | |
| 7. Eksternt | | | | |
| 6. Lærerne har faste og forutsigbare rutiner for å følge opp elever som ikke møter på skolen eller forlater skolen i løpet av skoledagen. | | | | |
| 7. Lærerne har jevnlig kontakt med elevenes foresatte. | | | | |
| a. Kommunikasjonen med hjemmet har en overvekt av positive tilbakemeldinger. | | | | |
| 8. Lærerne har et nært samarbeid med andre offentlige instanser (barnevern, PPT, BUP og lignende) | | | | |
| 9. Skolen har jevnlig kontakt med hjemskolen om elevens utvikling. | | | | |

Intervjuguide 1 : Ledelse

1. Beskriv den elevgruppen dere har på skolen dette skoleåret. Hva kjennetegner den?
2. Hva kjennetegner en god skole for denne typen elever?
3. Hvilke kvaliteter har Holmen skole?
4. Hva kjennetegner "den gode voksne" i en slik skole?
5. Hva kjennetegner de voksne som jobber ved Holmen skole?
6. Hvordan oppleves samarbeidet med avgiverskole mens elevene går her?
7. Hvordan oppleves samarbeidet med foresatte?
8. Hvordan oppleves samarbeidet med andre etater?
9. Hvilke utviklingsområder ser dere for dere for Holmen skole?(Hva kan forbedres?)
10. Hvordan opplever dere rammevilkårene for skolen?
11. Hvordan jobber skolen systematisk med kvalitetssikring og dokumentasjon?
12. Hvilke ledelsesperspektiver legger dere vekt på overfor personalet og elever?

Intervjuguide 2 : Ansatte

1. Beskriv den elevgruppen dere har på skolen dette skoleåret. Hva kjennetegner den?
2. Hva kjennetegner en god skole for denne typen elever?
3. Hvilke kvaliteter har Holmen skole?
4. Hva kjennetegner "den gode voksne" i en slik skole?
5. Hva kjennetegner de voksne som jobber ved Holmen skole?
6. Hvilken utvikling ser dere hos elevene mens de går hos dere? Beskriv.
7. Hvilken type dokumentasjon har dere for å beskrive elevenes utvikling.
8. Hvilke betenkeligheter ser dere ved en alternativ skole. (samle elever med samme problematikk i samme tiltak)
9. Hvordan oppleves samarbeidet med avgiverskole mens elevene går her?
10. Hvordan oppleves og tilrettelegges samarbeidet med foresatte?
11. Hvordan oppleves samarbeidet med andre etater?
12. Hvilke utviklingsområder ser dere for dere for Holmen skole?(Hva kan forbedres?)
13. Hvordan oppfatter dere skolens ledelse i lys av støtte og utfordringer?
14. Hvordan tilrettelegges det for de ansatte i forhold til etterutdanning/videreutdanning innen fagfeltet?

Intervjuguide 3 : Elever

1. Hvordan opplever du å være elev på Holmen skole?
2. Hva er forskjellig fra den skolen du gikk på tidligere?
3. Hva er grunnen til at du ble elev ved Holmen skole?
4. Hva er bra med Holmen skole?
5. Hva kunne du tenkt deg burde vært forandret/annerledes ved Holmen skole?
6. Hva kjennetegner de voksne som jobber her?
7. Hva er du blitt flinkere til mens du har vært elev her?
8. Hvilke typer aktiviteter har vært positive og lærerike på Holmen skole? (klasserom, verksteder etc)
9. Hvordan opplever du miljøet blant elevene?
10. Hvordan tror du andre ser på de elevene som går på Holmen skole?(Naboer, tidligere medelever, familie etc)
11. Hvilke planer/perspektiver har du for fremtiden? (Etter Holmen skole)
12. Beskriv din egen situasjon om 5 år? 10år? Hva tror du?

Intervjuguide 4 : Foresatte

1. Hva er det som skiller Holmen fra den skolen din sønn/datter gikk på tidligere?
2. Hva var grunnen til at din sønn/datter ble søkt inn ved Holmen skole?
3. Hvordan opplever dere samarbeidet med skolen?
4. Hvilken positiv utvikling har dere sett hos deres barn mens de har vært elev ved Holmen?
5. Hvordan har det påvirket foreldrerollen/samspeillet mellom dere som foreldre og deres barn?
6. Hvilke betenkeligheter hadde dere i utgangspunktet da deres barn skulle begynne på Holmen skole?
7. Beskriv hva dere synes er bra med Holmen skole?
8. På hvilke områder skulle dere ønske at noe var annerledes, ble forbedret?
9. Hvordan tror dere at andre ser på at deres barn er elev ved Holmen skole ? (Naboer, familie, venner, andre)

Hvordan ser dere på fremtidsutsiktene for deres barn? (Etter Holmen, om 5 år, om 10 år