

Kari Nes, Marit Strømstad og Kjell Skogen

Inkluderende skoler?

Casestudier fra fem skoler

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 14 – 2004

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

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

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

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

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

Rapport nr. 14 - 2004

© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-354-8

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Inkluderende skoler? Casestudier fra fem skoler			
Forfattere: Kari Nes, Marit Strømstad og Kjell Skogen			
Nummer: 14	Utgivelsesår: 2004	Sider: 123	ISBN: 82-7671-354-8 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver:			
Emneord: Inkluderende skole, tilpasset opplæring, differensiering			
<p>Sammendrag: Denne rapporten presenterer resultatene fra casestudier om inkludering i skolen. Fem skoler i én kommune er med i utvalget. I tråd med formuleringene i L97 har vi fokusert på deltakelse i henholdsvis det faglige fellesskapet – forstått som tilpasset opplæring – og deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Dette blir i rapporten diskutert i forhold til et sosiokulturelt perspektiv på læring, der læring nærmest per definisjon er knyttet til deltaking i fellesskap. Selv om inkluderingsperspektivet gjelder alle, diskuteres situasjonen for blant annet elever som får spesialundervisning og minoritets elever særskilt.</p> <p>Resultatene viser til dels store forskjeller mellom skolene, selv om de ligger nær hverandre. En sammenheng indikeres mellom inkluderende trekk på det ene hovedområdet i undersøkelsen på en skole, deltaking i det faglige fellesskapet, og inkludering når det gjelder det andre hovedområdet, deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Et eksempel på dette er at skoler med et velutviklet system for tilpassing av opplæringen og vurdering av læringsutbytte også hadde godt samarbeid med hjemmene og fravær av mobbing. På et par skoler kunne ”bråk” eller atferdsvansker medføre ekskluderende tendenser. Skolen som system må regelmessig utfordres for stadig å bedre lærings- og deltakingsmulighetene for alle elever.</p> <p>Rapporten er en delrapport fra evalueringsprosjektet ”En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt”, Norges forskningsråds program for evaluering av Reform 97 innen tema 3, ”Einskapsskolen, likeverd og kulturelt mangfold”. I alt fem rapporter er publisert fra prosjektet.</p>			



Høgskolen i Hedmark

Title: Inclusive schools? Casestudies from five schools

Authors: Kari Nes, Marit Strømstad and Kjell Skogen

Number: 14

Year: 2004

Pages: 123

ISBN: 82-7671-354-8

ISSN: 1501-8563

Financed by:

Keywords: Inclusive education, adapted education, differentiation

Summary: This report presents the results from case studies in five schools about inclusion. The study concentrates on students' participation in the learning community (or 'adapted education') on the one hand, and participation in the social and cultural school community on the other. This is in the report discussed in the light of a socio-cultural perspective on learning. Even if inclusion is about all students, the situation for students with 'special needs' and minority students are paid special attention.

Results show great variations between schools. Co-variations exist between inclusive practices in the area of participation in the learning community in a school and inclusive practices concerning participation in the social community. For instance, schools with well developed systems for adapted education and observing learning outcome, also had low incidents of bullying and high of contact with students' homes. In a couple of schools behaviour problems might imply exclusionary tendencies. The school as a system has to meet the continuous challenge of improving possibilities for learning and participation for all its students.

FORORD

Denne rapporten er en delrapport fra prosjektet ”En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt”. Prosjektet inngår i Norges forskningsråds program for evaluering av Reform 97.

Professor Kjell Skogen, Universitetet i Oslo, har vært prosjektleder, og høskolelektorene Kari Nes og Marit Strømstad, Høgskolen i Hedmark, prosjektmedarbeidere. Kari Nes er hovedforfatter for denne delrapporten.

Evalueringen er konsentrert om én kommune med vel tretti skoler. Forskningsdesignet som er benyttet, er en kombinasjon av survey og casestudier med ulike metoder for datainnsamling. Også en aksjonsforskningspreget tilnærming er tatt i bruk. Informanter er elever og foresatte, så vel som lærere og andre tilsatte. En stor takk til skolene som så velvillig åpnet sine dører!

Følgende rapporter utgis fra prosjektet:

Rapport 1) Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K. (2004): *Hva er inkludering?* Oplandske bokforlag.

Rapport 2) Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K. (2004): *Styringsdokumenter og inkluderende skole*. Høgskolen i Hedmark, rapport 8/2004.

Rapport 3) Nes, K., Strømstad, M. og Skogen, K.(2004): *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Høgskolen i Hedmark, rapport 3/2004.

Rapport 4) Nes, K., Strømstad, M. og Skogen, K. (2004): *Inkluderende skoler? Casestudier fra fem skoler*. Høgskolen i Hedmark, rapport 14/2004.

Rapport 5) Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K. (2004): *Inkludering i innovasjonsperspektiv. En vurdering av kurs i forbindelse med innføringen av Reform 97. Erfaringer med 'Inkluderingshåndboka' som instrument for skoleutvikling*. Høgskolen i Hedmark, rapport 15/2004.

Se også Skogen, K., Nes, K. og Strømstad, M. (2003): *Reform 97 og inkluderingsidéen. Synteserapport. Program for Evaluering av Reform-97*. Norges Forskningsråd.

INNHold

Forord	7
1 Bakgrunn	11
1.1 Hva er inkludering?	11
1.2 Inkludering og læringssyn	15
1.3 Overordnet metode: Casestudie av inkludering i skolen i en kommune	17
1.3.1 Kommunen	22
1.4 Metode i denne delstudien: Casestudier på utvalgte skoler	23
1.4.1 Skolene	26
1.4.2 Gjennomføring av studiene	27
2 Deltaking i det faglige fellesskapet - tilpasset opplæring	29
2.1 Forhåndsantagelser om deltaking i det faglige fellesskapet	31
2.2 Pedagogisk differensiering	32
2.3 Organisatorisk differensiering	38
2.3.1 Organisering av spesialundervisningen	40
2.3.2 Organisering av undervisning for minoritetsspråklige elever	46
2.3.3 Tilvalgsfag. Aldersblandede grupper	47
2.4 Læring - eller bråk?	49
2.5 Samarbeid og medvirkning i læringssituasjonen	57
2.6 Deltaking i det faglige fellesskapet. Oppsummering og kommentarer	61
3 Deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet – skole- og klasse miljøet	68
3.1 Forhåndsantagelser om deltaking det sosiale og kulturelle fellesskapet	68
3.2 Trivsel og tilhørighet	69
3.2.1 Elevtrivsel generelt	69

3.2.2	Tilhørighet for elever som mottar spesialundervisning.....	74
3.2.3	Tilhørighet for minoritets elever	75
3.2.4	Kjønn	77
3.2.5	Tilsattes trivsel.....	79
3.3	Mobbing.....	80
3.4	Skolekultur.....	83
3.4.1	Inkluderende verdier	83
3.4.2	Samarbeid. Medvirkning i beslutningsprosesser.....	88
3.4.3	Skoleledelse og skoleutvikling.....	96
3.5	Fysisk miljø.....	101
3.6	Deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Oppsummering og kommentarer.....	104
4	Inkluderende skoler? Oppsummering og drøfting.....	108
4.1	Deltaking i det faglige og det sosiale og kulturelle fellesskapet	108
4.2	Forventninger.....	110
4.3	Inne eller ute av klassen?	112
4.4	Læringssyn.....	114
4.5	Oppfatning av inkludering og tilpasset opplæring	115
4.6	Videreutvikling av inkludering og tilpasset opplæring	116
	Litteratur.....	118

1 BAKGRUNN

Denne rapporten beskriver casestudier fra fem skoler med inkludering som innfallsvinkel. Casestudier på utvalgte skoler er en av flere tilnærminger som i dette prosjektet er benyttet for å evaluere inkludering i forhold til Reform 97, jf. forordet. Materialet er innhentet i tidsrommet 2000/2002.

Rapporten inneholder et bakgrunnskapittel med teori og metode, og dernest to kapitler (kapittel 2 og 3) med beskrivelser fra skolene, tematisk organisert. I slutten av hvert av de to empiriske kapitlene finnes en oppsummering med kommentarer. I kapittel 4 drøftes de samlede resultatene.

1.1 Hva er inkludering?

Inkludering er et nytt begrep i L97 i forhold til tidligere læreplaner. Hva er så inkludering? Dette spørsmålet fortjener en større utgreiing, som vi har foretatt i rapport 1 i dette prosjektet (Strømstad m.fl. 2004a). Men la oss her stanse kort ved læreplanens formuleringer om inkludering:

For å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevane må einsskapsskulen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap. Mangfald i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfald av utfordringar. Tilpassing er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa. (KUF 1996 s. 57).

Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte. Det krev at alle elevar i utgangspunktet skal få opplæringa si i skulen på heimstaden og høyre til i eit klasse- og elevfellesskap. (Ibid. s. 58).

Samtidig som grunnskulen har ei klar verdiplattform, skal han vere inkluderande og vise respekt for ulik kultur-, trus-, og verdioppfatningar. (Ibid. s. 64)

Vi ser i det første sitatet ovenfor at inkludering er knyttet til mangfoldet i forutsetninger hos elevene i enhetsskolen og dermed til behovet for tilpassing av opplæringen. For det andre er 'inkluderende' brukt i samband med elever med særskilte opplæringsbehov og deres deltaking i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet. I det tredje utdraget fra læreplanen er det ulik kultur- og trosbakgrunn som omtales i forbindelse med den inkluderende skolen. Når vi i den foreliggende delrapporten skal definere inkludering, har vi særlig tatt utgangspunkt i L97's formulering om inkludering som deltaking i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet, forstått som et prinsipp som gjelder alle i skolen. Vi vil her begrense oss til kort å omtale inkludering i dette lys.

Formuleringene om inkludering i L97 er ikke særlig konkrete. Vi må derfor ta stilling til hva deltakelse i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet kan bety. La oss først se nærmere på det faglige fellesskapet. Slik vi forstår begrepet tilpasset opplæring, innebærer dette nettopp retten til en aktiv deltakelse i det faglige fellesskapet på skolen. (Tilpasset opplæring er nærmere drøftet i rapport 1, Strømstad m.fl. ibid.). Retten til en opplæring som er tilpasset evner og forutsetninger, er lovfestet (Opplæringslova §1-2). I Stortingsmeldinga "Mot rikare mål" slås det fast at

(tilpassa opplæring) gjeld både elevar med ulike typar funksjons- og læreveskar og rikt utrusta elevar, både elevar med norskspråkleg og elevar med annan språkleg og kulturell bakgrunn, både jenter og gutar. Tilpassinga kan gå på både metode, innhald og organisering." (St. meld. 28 (1998—99) s 11)

Individuell tilpassing er ett av de fire områdene som L97 peker ut når det gjelder tilpasset opplæring. Normalrammen for undervisning, også den individuelt tilpassede, er klassen eller basisgruppa. Mange elever, ikke for eksempel bare de med lese- og skrivevesker, kan likevel profitere på arbeide i mindre grupper ute av klassen. Men hvis man over lang tid det

meste av skoledagen er for seg selv eller i egen gruppe, kan det stilles spørsmål om man er inkludert i det faglige fellesskapet. Deltakelse i det faglige fellesskapet innebærer dessuten at elevene kontinuerlig faktisk lærer og utvikler seg; fysisk tilstedeværelse alene er ikke tilstrekkelig betingelse for inkludering. Derfor må innhold og arbeidsmåter — i skolearbeidet og hjemmearbeidet — være tilpasset elevenes forutsetninger. Fellesskapet i skolen er uløselig knyttet til tilpassing. Hvordan differensieres det for å få til denne tilpassingen?

Enhetsskoleprinsippet vil si at ”alle elevar i utgangspunktet følger det same skuleløpet og møter dei same faga” (L97 s. 56). Det skal være et fellesinnhold for alle i skolen, men også et lokalbasert; lokal tilpassing er derfor et annet av tilpassingsområdene som nevnes i L97: Ses elevenes ulike bakgrunn som en ressurs for læringsmiljøet? Tilpassing til språklege minoritetar og likestilling mellom kjønna tas opp som de to siste områdene under avsnittet om tilpassing. Tilpassingen skal dermed også imøtekomme ulike kulturelle og sosiale forutsetninger hos grupper av elever. En kan få inntrykk av at forståelsen av tilpasset opplæring ofte er begrenset til det ene aspektet nevnt i L97 – individuell tilpassing – selv om altså tre andre krav til tilpassing er trukket fram i læreplanverket.

Planens krav om tilpassing på de ulike områdene som er nevnt, uttrykker slik vi ser det, forskjellige aspekter ved den inkluderende skolen. Forholdet mellom begrepene tilpasset opplæring og inkludering kan diskuteres. Vi velger her å se inkludering som det overordnede begrepet, der tilpasset opplæring er det ene av to hovedområder. Tilpasset opplæring kan også betraktes som det overordnede begrepet, med inkludering som underordnet. I Stortingsmeldingen ”Kultur for læring” sideordnes begrepene; opplæringen skal være tilpasset og inkluderende (St.meld. 30 (2003—2004), kapittel 8). Vi legger i denne rapporten videre til grunn en forståelse av tilpasset opplæring som et prinsipp ikke bare for undervisningen, men også for annen relatert virksomhet, for eksempel for samarbeidsformer i skolen (GSR 1986).

Det sosiale og det kulturelle fellesskapet overlapper såpass mye i skolen at vi her vil behandle dem under ett. Hva vil deltakelse i det sosiale og

kulturelle fellesskapet si? L97 peker på at enhetsskolen er en felles arena for elever med ulike individuelle og kulturelle forutsetninger (s 56). For vår sammenheng legger vi til grunn at det kulturelle fellesskapet på en skole dreier seg om en felles verdiplattform med forankring i lov og læreplan, samtidig som ulike tros- kultur- og verdioppfatninger skal respekteres, som det heter i L97. Det kulturelle fellesskapet på skolen er inkluderende hvis alle som bor i kretsen verdsettes som naturlige deltakere i skolefellesskapet. Mangfold ses i utgangspunktet ikke som noe problemskapende, men som kilder til berikelse (jf. Befring 1997, Ballard 1999). Det er et uttalt mål i læreplanen at en på den møteplassen som skolen er, skal utvikle samfølelse mellom grupper og motvirke sosial ulikhet. Med deltakelse i det sosiale fellesskapet tenker vi her konkret på elevenes mulighet for å være med i og lære av aktiviteter sammen med andre, — i klasserommet, i ulike grupper, i friminuttet, på tur osv. I hvilken grad gis denne muligheten til absolutt alle? Vi tenker ikke bare på omfang av deltakelse, men også på kvaliteten, for eksempel av elevenes forhold til medelever og voksne: Er det stort innslag av omsorg og hjelp, eller er det tendenser til mobbing? I det hele tatt, trives de? Og i hvilken grad har elevene mulighet til samarbeid og til medbestemmelse i forhold til det som skal skje, ikke bare på det faglige området, men også på det sosiale og kulturelle? I en inkluderende skole er også samarbeidsmulighetene gode mellom hjem og skole, og mellom de voksne som er i skolen:

Skal elevane komme med i eit sosialt, fagleg og kulturelt fellesskap og få utfordringar etter føresetnader og interesser, må personalet samarbeide. Det må utviklast gode og tillitsskapande samarbeidsformer mellom elevane og dei vaksne i skulen. Samarbeidet mellom dei vaksne må vere eit førebilete for elevane. (KUF 1996 s. 62)

Skole- og klasse miljøet kan være samlende stikkord for det vi her vil undersøke. Inkludering handler i henhold til L 97 om deltaking i skolens fellesskaper, på den ene siden det faglige fellesskapet, på den andre siden det sosiale og kulturelle fellesskapet. Eller som Booth og Ainscow (2001) sier det med referanse til en parallell todeling, inkludering handler om å fjerne hindringer for læring og deltaking for alle. Dette krever at fokus til

sjunde og sist må settes på skolen som system. Derfor er også enkelte spørsmål om skoleledelse og skoleutvikling m.v. tatt med i denne studien.

1.2 Inkludering og læringssyn

Inkludering som deltaking i henholdsvis det faglige og i det sosiale og kulturelle fellesskapet blir her behandlet som to forskjellige, men nødvendige hovedaspekter ved inkludering i skolen. Vi vil knytte dette synet på inkludering til noen kommentarer om hvordan læring kan forstås i et inkluderende perspektiv. At alle skal ha rett og mulighet til å lære i fellesskapet, er grunnleggende i den inkluderingsforståelsen vi her legger til grunn. Nettopp en aktiv deltaking i fellesskaper er sentralt i en forståelse av læring som tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv¹. Vi vil derfor kort presentere noen grunnleggende trekk ved dette læringssynet.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring bygger i stor grad på Vygotskij, men også på Dewey og Mead (jf. Säljö 2002, Dysthe 2001)². Vektleggingen av dette perspektivet er oppstått som en reaksjon på den sterke innflytelsen fra det kognitive perspektivet på oppfatningen av læring. Selv om det sosiokulturelle perspektivet utviklet seg blant annet som en reaksjon på en for sterk konsentrasjon om den individuelle, kognitive læringen som primært er basert på Piagets teorier, bygger likevel det sosiokulturelle læringssynet på konstruktivisme, en læringsforståelse som tar utgangspunkt i Piaget: Kunnskap ses ikke på som noe som overføres fra andre, men som noe den lærende aktivt er med og konstruerer. Det som i tillegg sterkt understrekes i litteraturen i den sosiokulturelle tradisjonen, er at ”individet aldri kan oppfattast som isolert og autonomt; det er alltid del av ei lang rekke sosiale kontekstar, og dei kognitive prosessane er uløyselig innvevde i desse kontekstane” (Dysthe 2001 s.52). Jerome Bruner som har vært sentral innen kognitiv teori i flere tiår, har tatt avstand fra mye av det han tidligere sto for, og understreker nå kunnskapens grunnleggende sosiokulturelle natur (Bruner 1997). Wertsch

¹ Andre uttrykk som også blir brukt om den sosiokulturelle tradisjonen, er sosio-historisk, sosial-konstruksjonistisk, kulturhistorisk eller situert læring (jf. Dysthe 2001, Klette 2003a) .

² Jf. også Bårdseng 2004.

(1991) hevder at mentale prosesser som tenking og hukommelse er umulig å studere uavhengig av den sosiokulturelle sammenhengen som personen og gruppa står i. Iflg. Lave og Wenger (1991) er læringen situert, dvs. at den med nødvendighet er knyttet til en konkret, sosial situasjon. Lave og Wenger sier videre:

...we emphasize the significance of shifting the analytic focus from the individuals as learners to learning as participation in the social world, and from the concept of cognitive process to the more-encompassing view of social practice (ibid. s 43).

Alle må i henhold til den sosiokulturelle forståelsen av læring ha en rettmessig tilgang til fellesskapets erfaringer og aktiviteter, og de må ha en mulighet til gradvis å kvalifisere seg for å bli mer fullverdige medlemmer av fellesskapet. Det er ikke bare sosiale ferdigheter og kulturens koder som læres best i et sosialt fellesskap, det gjelder også faglig læring. Både kunnskaper og ferdigheter er noe mennesker blir delaktige i gjennom kommunikasjon, og ikke primært noe som overføres fra personer eller fra andre situasjoner. I kommunikasjonen utvikles også forståelse og mening. ”Kunnskap handler ikke bare om å kunne løse et gitt problem, men også om å kunne definere situasjoner og avgjøre hva som er relevant, og å kunne strukturere problemer” (Säljö 2002 s 51). Elevene trenger tilbakemelding på hva som er viktig og satt pris på i det miljøet de er, og derfor må de være deltakere i det. Kulturelt sett er det viktigste faget i skolen skolen selv, sier Bruner (1997). Alle har en stemme som skal kunne høres i dialogen i klasserommet, men ytringene må også til en viss grad være orientert i retning av fellesskapet og den felles stemmen (jf. Bakhtin 1986, Dysthe 1995). Enhver elev trenger å bli verdsatt som en som kan noe og som kan bidra med noe, for eksempel ved at læreren eller medelever gir anerkjennelse slik at andre hører det (Dysthe 2001, 1995). Kompetansen må ha verdi ikke bare for fellesskapet, men også for den enkelte og det liv hun skal leve. Deltakingen i fellesskapet innebærer dermed også sosialisering og identitetsutforming. En modell for dette finner vi i håndverksfagenes mesterlæreordning, som ofte blir vist til innenfor den sosiokulturelle tradisjonen: lærlingen blir opplært i håndverkets teknikker, men også sosialisert inn i en yrkeskultur. Det er tanken at den lærende

gradvis skal kunne utvikle seg fra begynnernivået til kyndighet og ekspertise (Dreyfus og Dreyfus 1999). Stilt overfor mangfoldet av læringsforutsetninger i skolen for alle har dette systemet riktignok sine begrensninger; det er ikke slik at alle når de framskredne stadiene i alle henseende.

Lave og Wengers syn innebærer at medlemskap i fellesskapet er noe selvfølgelig, det er ikke noe den enkelte skal behøve å føle at han eller hun må gjøre seg fortjent til³. Dette er også sentralt i tenkningen om inkludering i skolen: Elever må slippe ”the tyranny of earning the right to belong”, som Kunc så slående bemerker (Kunc 1992, her fra Lipsky and Gartner 1999). Ut fra en sosiokulturell synsvinkel på læring innebærer ikke utelukkelse fra fellesskapet bare en sosial isolasjon, men også en utelukkelse fra grunnleggende læringsmuligheter. Når vi følger resonnementene om læring i den sosiokulturelle teoritradisjonen, vil det ikke være naturlig å operere med et sterkt skille mellom på den ene sida deltaking i det faglige fellesskapet (de faglige læringsaktivitetene) og på den andre sida deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Hvis en erkjenner at all læring er uløselig knyttet til deltaking i fellesskapet, vil dette få klare konsekvenser for forståelsen av inkluderende praksis i opplæringen⁴. Å ekskludere fra fellesskapet vil radikalt forringe læringsmulighetene, både på det faglige, sosiale og kulturelle området.

1.3 Overordnet metode: Casestudie⁵ av inkludering i skolen i en kommune

I dette forskningsprosjektet har vi benyttet som vår metodiske hovedtilnærming en casestudie av inkludering i skolen på ulike nivå i en kommune (jf. Andersen 1997). Innenfor kommunecaset har ulike metoder vært benyttet i delstudier. Begrunnelsen for å anvende casestudium er at

³ Jf. begrepet ’legitim perifer deltakelse’ hos Lave og Wenger (1991).

⁴ Vi går ikke her inn på ulike retninger innen den sosiokulturelle teoritradisjonen, og heller ikke innvendinger som er reist mot det sosiokulturelle perspektivet.

⁵ I mangel av noe bedre benytter vi her det unorske ordet ”case”. Uttrykket er vanlig også i norsk og oversatt metodelitteratur (jfr. f.eks. Hellevik 2002, Hammersley og Atkinson 1996). En forkortet versjon av pkt. 1.3 er også gjengitt i rapport 2, 3 og 5 fra prosjektet, jf. forordet.

det ikke er et avgrensbart enkeltfenomen ved grunnskolereformen som skal evalueres, men et overordnet perspektiv — inkludering. Når det som skal studeres er komplekst, kan nettopp casestudier være velegnet ifølge Yin (1994) og Merriam (1994). Det er i vårt tilfelle viktig å prøve å forstå hvordan alle deler av ulik art og på ulike nivåer samvirker for å danne et mest mulig helhetlig bilde av skolens praksis. Casestudiene har den fordel at de kan bidra til å klargjøre sammenhenger. Basse (1995) betegner sin casetilnærming som ”study of singularities”. Med det mener han at et sett av relaterte hendelser står i fokus, og rundt disse hendelsene trekkes en grense i tid og/eller rom. Det kan for eksempel være et klasserom eller en skole eller en kommune, eller kombinasjoner av disse. Metodene for innsamling av informasjon i casestudier kan være både kvantitative og kvalitative, ofte med en vekt på det siste. I vårt prosjekt har vi både kvantitative og kvalitative data.

Casestudier har som andre metoder, sine begrensninger. Det har vært ytret atskillig skepsis til metodens vitenskapelighet; i høyden kan casestudier tjene til å danne hypoteser i innledende stadier av en undersøkelse, hevder noen. Det ligger i casestudiers egenart at en ikke påberoper seg statistisk generalisering til en populasjon (Basse ibid., Yin ibid.) De funn en gjør, vil imidlertid kunne stimulere tenkning om lignende situasjoner andre steder. Casestudier vil kunne gi grunnlag for en analytisk generalisering, hvor teorier eller antagelser utvikles og/eller de etablerte teorier eller antagelser settes under revurdering (Basse, ibid.). Men generaliserbarheten kan også vurderes på andre måter, for eksempel ifølge Bent Flyvbjerg⁶, som argumenterer sterkt for verdien av casestudier i visse situasjoner (Flyvbjerg 1993). Vi finner hans diskusjon av sentrale innvendinger mot metoden opplysende for vår sammenheng, og vil derfor gjengi en oversikt over det han kaller misforståelser og rettelser angående casestudier som forskningsstrategi:

⁶ Bent Flyvbjerg er en dansk samfunnsforsker som med et utgangspunkt i samfunnsplanlegging har arbeidet med samfunnsvitenskapelige grunnlagsspørsmål generelt. Han har bl.a. forsket og undervist i Aalborg og ved Harvard og UCLA i USA.

Misforståelser angående casestudier som forskningsstrategi	Rettelser angående casestudier som forskningsstrategi
<ul style="list-style-type: none"> • Generell teoretisk (kontekstuavhengig) viten er mer verdifull enn konkret, praktisk (kontekstavhengig) viten. • Man kan ikke generalisere på grunnlag av et enkelt case. Derfor kan casestudier ikke bidra til vitenskapelig utvikling. • Casestudier er nyttig til hypotese-generering, dvs. i de første trinn av en samlet forskningsprosess, mens andre metoder er mer velegnet til hypotesetesting og teoriutvikling. • Casestudier inneholder en tendens (<i>bias</i>) til verifikasjon, forstått som en tilbøyelighet til å bekrefte forskerens forhåndsutantagelser. 	<ul style="list-style-type: none"> • Forutsigende teorier finnes ikke i studiet av menneske og samfunn. Konkret, kontekstavhengig viten er derfor mer verdifull enn forgjeves søking etter forutsigende teorier. • Man kan ofte med fordel generalisere på grunnlag av et enkelt case. Det kan bidra til vitenskapelig utvikling via generalisering og som supplement til andre metoder. • Casestudier er nyttig både til generering og testing av hypoteser, men er ikke begrenset til disse forskningsaktivitetene. • Det er ikke noe som tyder på at casestudier mer enn andre metoder inneholder en tendens til verifikasjon. Pga. nærheten til de studerte fenomener er det derimot mye som tyder på en tendens til falsifikasjon i høyere grad.

Vi har altså valgt en casetilnærming som velegnet for å evaluere et fenomen som inkludering i skolen. Dette forskningsdesignet gir mulighet for å kunne belyse inkludering fra ulike ståsteder og på ulike måter

innenfor et avgrenset område, for dermed å tilstrebe mest mulig helhetlige forståelsesmåter. Denne helhetlige tenkningen når det gjelder forskningsmetode er i tråd med den kontekstorienterte forståelsen av læring som er skissert foran (pkt. 1.2). Dysthe peker på at i sosiokulturelle studier av læring er det slik at

.. analyseeininga ikkje er den enkelte eleven som lærande person eller læraren eller læringsmiljøet, men heile aktivitetssystemet som består av samhandlande individ, situasjonar, aktivitetar, faginnhald og dei vidare sosiohistoriske kontekstane som er med på å gi mening til det som skjer. (Dysthe 2001 s. 52).

Vi vil også hevde at en casetilnærming vil være i tråd med en sentral verdi som ligger til grunn for inkludering, nemlig en verdsetting av mangfoldet. Ulikheter ses per definisjon ikke som problem, men som kilder til berikelse (jf. Befring 1997). På samme måte har vi i dette forskningsprosjektet villet respektere det mangfold av nivå i skolen hvor inkludering er relevant. Når fenomenet er så sammensatt, må også studiet av det ta i bruk et spekter av måter å innhente informasjon på. Å begrense seg til én metode ville innebære en fare for å redusere fenomenet. Det komplekse og eventuelt mangetydige og motsetningsfylte må også ha en mulighet til å få komme fram.

Et anliggende i det foreliggende prosjektet om inkludering har vært at selve undersøkelsen også skulle foregå på en ”inkluderende” måte. Inkludering i skolen innebærer respekt for alle aktører og for hva de har å bidra med, og kanskje særlig en oppmerksomhet overfor de svakeste stemmene (Ballard 1999). Det er flere som har vært opptatt av stemmer; Bakhtin har fokusert på de forskjellige stemmene som er til stede i ethvert sosialt miljø (Bakhtin 1986). Hans uttrykk polyfoni betegner ikke bare sameksistensen av mange stemmer, men at stemmene er i dialogisk interaksjon med hverandre. En slik dialog er det viktig å legge til rette for i skolen, noe Olga Dysthe peker på med sitt uttrykk ”Det flerstemmige klasserommet” (Dysthe 1995). Når en skal forske på inkludering, ser vi det på tilsvarende vis som nødvendig å legge mest mulig til rette for at alle kan bli hørt, også de svake stemmene. I undersøkelser av skolevirkeligheten er

naturligvis lærerne en sentral og nærliggende informantgruppe. Men det følger av en bred forståelse av inkludering at også andre aktører i skolen blir viktige kilder til å belyse inkluderingstilstanden. I tillegg til lærerne er derfor både andre tilsatte, elever og foresatte informanter. Som vi ovenfor har gjort rede for, betrakter vi med utgangspunkt i L97 en inkluderende skole som en skole som tilrettelegger for deltaking ikke bare i det faglige fellesskapet, men også i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Fokus i prosjektet blir derfor på skolen som sådan og dens mer eller mindre inkluderende praksis overfor alle grupper, og ikke bare overfor for eksempel bestemte, kategoriserte elever.

Det vi altså har valgt, er å redusere antall undersøkelsesenheter til én kommune, men til gjengjeld har vi anvendt mange undersøkelsesmetoder. Som bakgrunn for det hele inngikk studier av inkluderingsbegrepets røtter og utvikling (jf. rapport 1). Nedenfor er en oversikt over de metodene som ble anvendt i undersøkelsens empiriske del:

- **Dokumentstudier:** Analyse av planer på kommune- og skolenivå. Med dette ønsket vi å se hvilken innflytelse reformen har hatt på skolens planarbeid angående inkludering gjennom å se på planene før og etter 1997. (Se rapport 2 fra prosjektet).
- **Survey:** Spørreundersøkelse av elever, foresatte og tilsatte. Gjennom en større spørreundersøkelse ville vi prøve å få et innblikk i alle sentrale aktørers egne oppfatninger av inkludering i praksis. (Se hovedsakelig rapport 3, men også rapport 4 og 5 bringer noen funn fra spørreundersøkelsen).
- **Feltstudier:** Observasjon, intervju og samtaler på utvalgte skoler. Ved hjelp av kvalitative metoder ville vi komme nærmere inn på skolevirkeligheten og samtidig få en mulighet til å korrigere og utdype allerede innhentet informasjon. (Gjengitt i foreliggende rapport, rapport 4).

- **”Aksjonsforskning”**: Veiledet skoleutvikling ved bruk av Inkluderingshåndboka.

Noen skoler som ønsket å ha inkludering som rettesnor i sitt utviklingsarbeid, ble fulgt gjennom en aksjonsforskningspreget tilnærming for å kunne observere inkludering i et endrings- og utviklingsperspektiv. (Se prosjektets rapport 5).

Når ulike typer data relatert til samme fenomen sammenlignes, snakker en ofte om triangulering (Hammersley og Atkinson 1996). I vårt tilfelle får vi en datakildetriangulering når resultater fra spørreundersøkelsen og dokumentstudiene holdes opp mot registreringer under feltarbeidet. Ved siden av å bidra til et mer utfyllende bilde innebærer også trianguleringen en mulighet for validering av resultater innhentet i den første datainnsamlingen.

1.3.1 Kommunen

Den aktuelle kommunen er en stor innlandskommune med over 30 000 innbyggere fordelt på to tettsteder og mange mindre grender. Utdannings- og inntektsnivå i voksenbefolkningen er omtrent som fylkets gjennomsnitt, men lavere enn nasjonalt snitt. Arbeidsledigheten er lav⁷. Kommunen har på undersøkelsestidspunktet vel 30 skoler, hvorav fire ungdomsskoler og en barne- og ungdomsskole. De største skolene er på vel 300 elever, de minste på under 50. Totalt er det ca 4200 elever i grunnskolen. 5,0 % av elevene hadde i 2001/2002 enkeltvedtak om spesialundervisning. Andelen elever med enkeltvedtak er synkende⁸. Kommunen har færre elever som har språklig og kulturell minoritetsbakgrunn enn gjennomsnitt i Norge (2,3 % med norsk som andrespråk i 2001/2002), men er ikke utypisk for bygde-Norge i så henseende. Det er flere og mindre barneskoler enn det som er vanlig, men skolestrukturen er under endring ved at enkelte av de minste skolene etter hvert nedlegges, en prosess som medfører atskillig uro blant lokalpolitikere og foresatte. To av kommunens skoler er etablert som forsterkede skoler for elever med ”store og sammensatte læreversker”, og

⁷ Tall for utdanning, inntekt og sysselsetting er fra Statistisk Sentralbyrå 2000.

⁸ Skoleåret 2000/2001 var andelen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning 6,7 % og i 2003/2004 2,9 % (opplyst av kommunal rådgiver på skolesaker).

minoritets elever får i noen grad skoletilbud konsentrert på få skoler. Kommunen har en alternativskole for elever på ungdomstrinnet.

1.4 Metode i denne delstudien: Casestudier på utvalgte skoler

Innenfor rammen av det overordnede kommunecaset i denne evalueringsundersøkelsen har vi foretatt nærmere casestudier på fem skoler. Vi hadde allerede en del informasjon om de enkelte skolene i kommunen gjennom analysen av skolenes plandokumenter og gjennom spørreundersøkelsen, men vi ønsket å komme nærmere inn på skolevirkeligheten gjennom å ta del i hverdagen og snakke med folk. Dette gjorde vi gjennom et feltarbeid på fem utvalgte skoler. Denne rapporten skal ta for seg resultatene av feltstudiene, og dessuten sammenholde registreringene under feltarbeidet med informasjon vi hadde om skolene fra andre kilder (se rapport 2 og 3, jf. forordet).

En casestudie kan, som vi har sett, ta i bruk både kvantitative og kvalitative metoder for innhenting av data. Når vi her har anvendt også kvalitative metoder i innhenting av data fra utvalgte skoler, er det fordi vi ønsket å innlemme situasjonsnære beskrivelser fra konkrete kontekster. Dette er i tråd med et sosiokulturelt perspektiv på hvordan læring skjer, slik vi har redegjort for ovenfor (jf. Säljö 2002 m.fl.). Før vi foretok feltarbeidet, hadde vi allerede mye data gjennom dokumentanalyse og spørreskjema, men vi ønsket også mer dybde i materialet. Forhåndsoppsatte spørsmål med lukkede svaralternativ slik vi hadde i vår survey, kan dessuten låse blikket i undersøkelsen og minske sjansen for å få fram aspekter som ikke er oppført på skjemaet; ”inkludering” kan bli forenklet og redusert i en slik grad at det ikke lenger er inkludering man snakker om.

En kvalitativ casestudie kan ofte være en innledende og eksplorerende del av en større undersøkelse der flere metoder tas i bruk, slik det er antydning ovenfor. Vi har valgt den motsatte rekkefølgen, kvalitative casestudier i felten *etter* en større survey og etter dokumentstudier. Gjennom feltarbeidet ville få en mulighet til bekreftelse eller korrigerende av det bildet vi hadde dannet oss, eventuelt en utdyping og nyansering av det materialet

som allerede var innhentet. I vårt feltarbeid har vi benyttet klasseromsobservasjoner, individuelle intervju og gruppeintervju, metoder som nedenfor kort skal kommenteres:

Klasseromsobservasjon som forskningsmetode har vært utført av ulike faggrupper med ulike formål og på ulike måter (Klette 1998). I vårt tilfelle var de to observatørene lærerutdannere med pedagogikk som fag og med inkludering og tilpasset opplæring som særlig forskningsinteresse. Begge har bakgrunn som lærere og spesialpedagoger. Denne konteksten preger med nødvendighet vår for forståelse og gir både noen muligheter og noen begrensninger i forhold til styring av blikket i observasjonene. Vi ser ikke selv hva vi ikke ser (jf. Luhmann 2000).

Observasjonene hadde et bredt siktemål, jf. omtalen av deltaking i hhv. det faglige og det sosiale og kulturelle fellesskapet i pkt. 1.1. Til dette formålet var ikke forhåndsoppstilte skjemaer velegnede, så vi benyttet en løpende loggføring som utgangspunkt for en fortolkende tilnærming av prosesser og atferd. Vi hadde allerede en del informasjon om hva lærerne i våre skoler sier de gjør, og gjennom observasjonene hadde vi mulighet til å registrere om dette stemte med hva vi faktisk så. Observasjon som metode er nettopp velegnet til å fange opp diskrepans mellom utsagnsdata (hva man sier) og atferdsdata (hva man gjør), hevder Klette (2003b). Observatørens rolle har for det meste vært passiv – ”bakerst i klassen” (jf. Blichfeldt 1978) – men enkelte ganger når det var behov for det, fikk vi en deltakende rolle som hjelpelærere. I noen av timene, særlig i starten, var vi to observatører til stede for å kunne sammenholde notater og etablere et felles grunnlag for observasjonene.

Vi foretok individuelle intervju med rektorene og gruppeintervju med elever, foresatte og tilsatte (jf. også rapport 5 i prosjektet). Alle intervjuene hadde karakter av samtaleprogram (Halvorsen 2003). Vi hadde notert tema vi ville vite noe om i en intervjuguide som var detaljert på noen områder, mindre detaljert på andre, men deltakerne fikk i stor grad snakke fritt. I gruppeintervjuene benyttet vi en intervjuguide der vi også innlemmet funn om skolen fra spørreundersøkelsen som allerede forelå. Hensikten var bl.a. å få kommentarer til det forhåndsinntrykket vi hadde av skolen basert på

tidligere innhentede data. Gruppeintervju kan også kan ha en annen effekt fordi det kan virke bevisstgjørende for deltakerne ved at innsikt kan produseres gjennom spontan samhandling (Brandth 1998, Ryen 2002). Deltakerne får også en anledning til å bekrefte eller motsi hverandre, supplere eller korrigere (Halvorsen *ibid.*). På denne måten kan nyanser komme fram i det bildet forskeren danner seg. En fare kan ligge i at enkelte kan dominere slik at bare flertallets eller de sterkestes oppfatning høres. Vi kan ikke vite sikkert om vi har unngått dette, selv om vi har tilstrebet å la tradisjonelt sett svake stemmer få komme til orde. Bl.a. har vi villet unngå asymmetri ved at lærere, assistenter og ikke-pedagogisk personale har vært intervjuet hver for seg.

I tillegg til disse observasjonene og intervjuene har vi tatt notater fra uformelle samtaler med ulike parter samt gjort observasjoner utenfor klasserommet, så som i friminutt, elevsamtale eller teammøte.

Feltarbeid gir mulighet for å identifisere temaer og synsmåter slik det oppleves fra informantens ståsted, på en annen måte enn det som kommer fram i en survey. Med siktemål om en slik hermeneutisk tilnærming kan en lettere få øye på aktørens selvforståelse. Men forskerne har også sin selvforståelse som spiller inn i prosjektet, slik at det blir snakk om å ivareta en ”dobbel hermeneutikk” (Giddens 1982). Dialog mellom partene underveis i forskningsprosessen blir derfor nødvendig for forskerne: 1) Dialog med dem som studeres, 2) dialog med andre forskere, 3) dialog med beslutningstakere, 4) dialog med den generelle offentligheten (Flyvbjerg *ibid.* s. 162). I vårt tilfelle har vi etablert slik dialog gjennom uformelle samtaler med informantene, det være seg elever, tilsatte eller foresatte, og ved at skolene har lest gjennom og kommentert beskrivelsene av sin institusjon etter at feltarbeidet var avsluttet (jf. respondentvalidering, Hammersley og Atkinson, *ibid.*). Et par skoler ønsket også ytterligere dialog med forskerne rundt de registreringene som var gjort. De ville ikke bare ha tilbake de ”nøytrale”, deskriptive observasjonene, men ville også høre forskernes refleksjoner og vurderinger om det de hadde registrert. På denne måten kunne skolene få litt tilbake etter å ha stilt seg til disposisjon for et forskningsprosjekt; det ble til en viss grad et preg av gi- og ta i interaksjonen mellom forskere og praktikere (jf. Skogen 1998). Dialogen

innad i forskergruppa har foregått kontinuerlig, blant annet ved at prosjektmedarbeiderne har lest gjennom og kommentert tekster de ikke selv har vært hovedforfattere for. Den eksterne dialogen har foregått i prosjektets referansegruppe og gjennom foredrag etc.

1.4.1 Skolene

De fem av kommunens vel 30 skoler som er med i casestudien, er ikke tilfeldig valgt. De representerer spredning både geografisk, kvantitativt og kvalitativt. Både barne- og ungdomsskoler er med i utvalget. Ingen skoler er særlig store; den minste skolen har under 100 elever, de største over 200. Tre av skolene er barneskoler, og to er ungdomsskoler som tar imot elever fra fire-fem barneskolekretser hver. En av barneskolene har et betydelig innslag av minoritetsspråklige elever (ca 20 %), de andre skolene har få eller ingen. Andel elever som mottar spesialundervisning varierer også ganske mye; de fleste ligger over kommunens snitt på 5% dette året. Et annet hensyn som er tatt ved valg av caseskoler, er informantenes vurderinger i den tidligere gjennomførte spørreundersøkelsen om inkludering. Det viste seg her at særlig de ulike barneskolene i kommunen kom ganske forskjellig ut i vurderingen. Både elever, foresatte og tilsatte tok del i undersøkelsen. I denne nærstudien av enkeltskoler er både skoler som er rangert tydelig over kommunens ”inkluderingsgjennomsnitt” representert, så vel som skoler som klart er under gjennomsnitt (se prosjektets rapport 3, Nes m.fl. 2004). Tre av de fem skolene meldte seg på et skolevurderings-/skoleutviklingsopplegg knyttet til Inkluderingshåndboka (Booth og Ainscow 2001), men en av skolene falt fra etter hvert (se rapport 5, Strømstad m.fl. 2004 c).

Barneskolene i denne casestudien kan vi kalle B1, B2 og B3, ungdomsskolene U1 og U2. I oversikten nedenfor er av anonymitets-hensyn ikke eksakte elevtall oppgitt.

Tabell 1: Oversikt over skolene i casestudien.

Skole	Under 100 elever	100-200 elever	200-300 elever	Andel elever med ressurser etter § 5	Andel elever med norsk som andrespråk(NOA)*
B1			X	6,7 %	19,0 %
B2		X		5,9 %	1,3 %
B3	X			3,1 %	0 %
U1		X		9,6 %	0 %
U2			X	6,5 %	0,9 %

*Alle skolene unntatt B3 har også en eller noen få minoritetsspråklige elever som ikke har undervisning i NOA.

1.4.2 Gjennomføring av studiene

Alle fem skolene stilte seg meget velvillige til vår tilstedeværelse en uke eller to. Informasjonsinnhenting er foretatt gjennom observasjoner, intervju og uformelle samtaler. Gruppeintervju er tatt opp på lydbånd og senere slettet. I tillegg til elever og tilsatte er også foreldre intervjuet. Ved noen anledninger har vi vært to observatører og har kunnet sammenholde notater, men ved de fleste anledninger bare én. Vi har også fotografert enkelte situasjoner til støtte for hukommelsen, samt fått kopier av eksempler på arbeidsplaner og elevarbeider etc. Fra før hadde vi materiale fra spørreundersøkelse og dokumenter som gjorde at vi allerede hadde et visst inntrykk av skolen når feltarbeidet startet (jfr. rapport 2 og 3 fra prosjektet). Dette nedfelte vi i interne arbeidsnotat, der vi også skisserte våre forhåndsantagelser om inkluderingen på den enkelte skole. Alle arbeidsnotater og andre rapporter underveis i prosessen er lest og drøftet av minst to av de tre prosjektansvarlige.

Feltarbeidet er foretatt skoleåret 2001/2002, i alt vesentlig i høsthalvåret. I betraktning av at feltarbeidet bare utgjør en av flere metoder i dette prosjektet, er omfanget relativt beskjedent. Oppsummert har feltarbeidet bestått av:

- 12–20 timers klasseromsobservasjon på hver av de fem skolene. Ulike fag og organiseringsformer er dekket, og vi har vært på samtlige klassetrinn fra 1-10. Også friere situasjoner som friminutt og kantine er observert. Deltakelse som observatør på enkelte lærermøter, foreldremøter og andre tilstillinger.
- Semistrukturerte gruppeintervjuer med elevrådene, lærerteamene, andre tilsatte og foreldrerådenes arbeidsutvalg.
- Samtaler med tilsatte med spesielle funksjoner (rådgiver, sosiallærer, koordinator for spesialundervisning etc.). Intervju med rektor.
- Uformelle samtaler med elever, lærere, andre tilsatte og foresatte.
- Innsamling av ”artefakter” som skriftlig materiale og fotos (jf. Merriam 1994).

Etter feltarbeidet utarbeidet vi deskriptive rapporter for den enkelte skole der også annen informasjon vi har om skolene utenom feltarbeidet, er bakt inn. Som nevnt ovenfor, er skolene blitt forelagt disse til kommentar og godkjenning, og både skolenivået og kommunenivået har fått seg forelagt utkast til den samlede rapporten. Reaksjonene som er kommet, er innarbeidet i teksten. Dialogen med partene underveis er en nødvendig del av metoden, men bidrar også til å sikre viktige forskningsetiske prinsipper. Bassey (1999) oppsummerer de etiske prinsippene slik: Respekt for demokratiet, respekt for sannheten, respekt for personene.

I framstillingens del 2 og 3 nedenfor vil vi prøve å vise livet på skolene gjennom å gjengi situasjoner beskrevet i våre notater som vi mener er representative eller som viser bredden i fenomenet. Kommentarer fra tilsatte, elever og foresatte er flettet inn i beskrivelsene. Vi supplerer med tallmateriale og bakgrunnsinformasjon. I tråd med den tilnærmingen til inkludering vi ellers har i dette prosjektet, vil framstillingen hovedsakelig være tematisk organisert, ikke skolevis. En annen grunn til å nedtone vektleggingen på den enkelte skole er respekten for personenes anonymitet, særlig fordi flere av skolene er små.

2 DELTAKING I DET FAGLIGE FELLES- SKAPET - *TILPASSET OPPLÆRING*

Når det gjelder det hovedområdet deltaking i det faglige fellesskapet, er det tilpasset opplæring som er stikkordet. Vi har tatt for oss følgende delområder: På hvilken måte blir undervisningen tilpasset elevenes forutsetninger gjennom pedagogisk og evt. organisatorisk differensiering? Er det noe som får en ekskluderende effekt? Herunder vil vi se på spesialundervisning og undervisning for minoritets elever. Hvordan er elevenes læringsutbytte? Hva gjør skolene for sikre best mulig læring for alle sine elever? En annen side ved et inkluderende læringsmiljø som vi også ville se på, gjelder elevenes mulighet for samarbeid og medinnflytelse i opplærings situasjonen.

Før vi presenterer funn fra skolene, tar vi en kort stans ved begrepet differensiering. Uttrykket er i pedagogikken er brukt om en strategi for undervisning og undervisnings-organisering med sikte på å håndtere forskjeller mellom elevene. Andre uttrykk som betegner slike strategier, er individualisering, spesialundervisning, tilpasset opplæring osv. (Stangvik 2003). Vi ser her på undervisningsdifferensiering som helt nødvendig i forhold til det overordnede kravet om å tilpasse opplæringen, i tråd med vanlig oppfatning i pedagogisk litteratur (jf. Dale og Wærness 2003)⁹. Selve ordet differensiering vil si å gjøre forskjell, dvs. at ”den undervisningen som enkelte elever eller grupper av elever får er forskjellig fra den undervisningen andre elever eller grupper av elever får.” (Skaalvik og Fossen 1995 s. 47). Differensieringen tar til vanlig utgangspunkt i egenskaper og læreforutsetninger hos den enkelte elev. Slike læreforutsetninger kan være individuelt eller sosiokulturelt betinget. Det siste har fått mindre

⁹ LÆRINGSlaben, som har evaluert differensieringsprosjektet i videregående skole, ser ikke på tilpasset opplæring som overordnet, men som komplementært i forhold til differensiering (Dale og Wærness, 2003).

oppmerksomhet enn det første; det vanligste er å ta utgangspunkt i de individuelle forutsetningene, for eksempel leseferdighet eller evnenivå. L 97 legger i tillegg til de individuelle forutsetningene vekt på språklig og kulturell bakgrunn, lokalmiljø og kjønn som utgangspunkt for å tilpasse opplæringen. Da må undervisningen differensieres også i forhold til forutsetninger i den brede forstand som L97 legger opp til.

Det er flere begreper som betegner ulike sider ved differensieringen. Det er vanlig å skille mellom hovedformene pedagogisk og organisatorisk differensiering. Organisatorisk differensiering gjelder hvordan elevene er gruppert. Det vanligste er egne klasser eller basisgrupper etter alder. Men det vi er opptatt av her er organisering av elever ut over skolens grunnleggende inndeling, i hvilken grad det er snakk om egne skoler, klasser eller grupper, på hel- eller deltid. Om pedagogisk differensiering sier Skaalvik og Fossen: ”Begrepet omfatter det lærerne gjør for å gi elever innenfor samme klasse forskjellig instruksjon, fagstoff å arbeide med, arbeidsoppgaver, arbeidsmengde, tilbakemelding og oppmerksomhet, hjemmelekser, krav og evaluering.” (Ibid. s. 49). I prinsippet kan differensieringen gjelde alle didaktiske kategorier, slik som innhold og arbeidsmåter osv.¹⁰. Andre uttrykk som brukes for å karakterisere differensieringen, er tempo, bredde- eller nivå-differensiering, eller kvalitativ vs. kvantitativ differensiering (Engelsen 1997, Skaalvik og Fossen 1995).¹¹

Men differensieringsbegrepet er ikke nøytralt. Tilnærmingen til differensiering i praksis har vært sterkt preget av effektivitetsidealer, ifølge Stangvik (ibid.) Det er imidlertid ikke bare evner og prestasjoner som bør ligge til grunn for differensieringen, men et mer holistisk perspektiv der også identitetsutviklingen vies oppmerksomhet, mener han. I et sosio-

¹⁰ Det refereres her til en didaktisk relasjonstenkning der kategoriene er mål, innhold, arbeidsmåter, elevforutsetninger, rammefaktorer og vurdering (jf. Bjørndal og Lieberg 1978)

¹¹ De sju områdene LÆRINGSlaben ser på når det gjelder differensiering i videregående skole, er 1) evner og forutsetninger, 2) læreplanmål og arbeidsplaner, 3) nivå og tempo, 4) organisering av skoledagen, 5) læringsarenaer og læremidler, 6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og 7) vurdering (Dale og Wærness 2003).

kulturelt perspektiv på læring er en slik helhetlig forståelse grunnleggende (jf. Säljö 2002).

2.1 Forhåndsantagelser om deltaking i det faglige fellesskapet

I tabellen nedenfor skisseres noen stikkord for deltakingen i det faglige fellesskapet på de enkelte skolene, slik vi så det i forkant av feltarbeidet. I en så kortfattet form kan dette verken bli fullstendig eller nyansert, men vil likevel gi et visst inntrykk.

Tabell 2: Deltaking i det faglige fellesskapet på de enkelte skolene Våre forhåndsantagelser.

Skole	Mener skolen er inkluderende på følgende områder:	Tvil om skolen er inkluderende på følgende områder:
B1	Høyt læringsutbytte. Elevene har medinnflytelse i læringssituasjonen.	Tar de fleste tilsatte bare ansvar for sin egen klasse? Hvor mye differensieres det?
B2	Opplæringen er relativt godt tilpasset elevenes forutsetninger. Forventninger til at alle presterer maksimalt	Hvordan er det med læringsutbyttet og elevens innflytelse i lærings-situasjonen? Tar de fleste tilsatte ansvar bare for sin egen klasse?
B3	Opplæringen er godt tilpasset elevenes forutsetninger. Svært godt miljø mht. læringsutbytte og medinnflytelse i lærings-situasjonen.	Hvor mye samarbeider elevene i timene?
U1	Opplæringen er tilpasset i stor grad. Elevene er relativt mye ansvarliggjort.	Tar klasselærer ansvar for elever med funksjonshemninger?
U2	Opplæringen er relativt godt tilpasset elevenes forutsetninger.	Hvordan er det med læringsutbytte? Hvordan brukes skolens ressurser til spesialundervisning?

2.2 Pedagogisk differensiering

På flere av skolene uttrykte lærere uoppfordret sin tilslutning til ideen om at høyst forskjellige elever hadde rett på tilpasset opplæring innenfor den vanlige klassens og skolens rammer. Enkelte fortalte med en viss stolthet om hvor sammensatt klasse de hadde og som de klarte å mestre. ”Tilpasset opplæring er vår profesjon!”, som en barneskolelærer sa det. Noen ganger kunne det også komme klager over ”problembarna” og mangel på ressurser, men egentlig sjeldnere enn forventet.

På hvilken måte forsøker så skolene å differensiere undervisningen? På begge ungdomsskolene i vårt materiale har en del av oppgavene i teorifag som oftest tre vanskegrader eller ”løyper”, som er angitt med forskjellige farger på elevenes oppgaveark. Elevene velger selv vanskegrad. Når det gjelder innhold, er det gjennom året på begge skolene lagt opp til flere større tverrfaglige temaer som vanligvis går over 3–4 uker, men som også kan være kortere eller lengre. Det utarbeides temahefter med lærestoff og oppgaver, og mye av dette materialet har oppgaver innen de tre løypene. Når de på U1 for eksempel har tema Stortingsvalget, kan elevene kan velge mellom hvit løype som den enkleste, rød som den vanskeligste eller grønn som er midt imellom. De har ei snau uke på temaet, inklusive en paneldebatt og skolevalg. Eksemplet nedenfor viser hvordan norsk-oppgaven i dette temaet er differensiert i de tre løypene (utdrag fra temaplan for tema Stortingsvalget i 10. klasse):

Oppgaver i HVIT LØYPE:

Bruk gjerne elevavisa og forklar disse orda i temaboka di:

Meningsmåling	Markedsføring
Stemmeurne	Listetopp
Demokrati	Sosialisme
Konservativ	Liberal

Oppgaver i GRØNN LØYPE:

1. Bruk gjerne elevavisa og forklar disse orda i temaboka di:

Meningsmåling	Markedsføring
Kynisk	Stemmeurne
Listetopp	Valgflesk

Pressgruppe Demokrati

Parlamentarisme Sosialisme

Konservativ Liberal

2. Se en valgsending på TV. Bruk skjemaet side 6 og gi partene poeng fra 1–6 (6 er best) for politisk presentasjon.

Oppgaver i RØD LØYPE:

1. Bruk gjerne elevavisa og forklar disse orda i temaboka di:

Meningsmåling Markedsføring

Kynisk Stemmeurne

Listetopp Valgflesk

Pressgruppe Demokrati

Parlamentarisme Sosialisme

Konservativ Liberal

Stemmesanking Gjerdesitter

Hjertesak Offentlighet

2. Se en valgsending på TV. Bruk skjemaet side 6 og gi partene poeng fra 1–6 (6 er best) for politisk presentasjon.

Hele temaplanen er vedlagt (vedlegg 1). Selv om vi her ser at det ikke nødvendigvis er så store forskjeller mellom ”løypene”, oppleves det nok som reelle alternativer for elevene. Det kommer fram når vi prøver å kartlegge hvilke erfaringer som er gjort med den systematiske nivå-differensieringen: ”Noen tar middels først, og så kan en ta resten etterpå på den vanskeligste hvis en rekker det. Det erfarer du helt i starten - hva du bør velge” (elev). Noen velger kanskje for lett løype, men noen for vanskelig, så det går opp i opp, mener noen lærere. Både elever og foreldre er stort sett svært fornøyde med dette systemet, noe de også gir uttrykk for i samtaler med oss på U1, som har innarbeidet systemet best. Men enkeltforeldre har ifølge lærere presset sine barn til å velge den mest krevende løypa selv om de ikke har forutsetninger for det. ”Noen få strekker seg fært i den vanskeligste, men de fleste er i gråsonen. Det er ikke så mange av middelhavsseilerne som har vært flinke til å strekke seg i forhold til sine forutsetninger” (lærer). ”De som velger den letteste løypa, er iallfall de som trenger det! Og noen velger å være makelige også når det ikke er løypevalg” (lærer). Men forventes det nok av de svake, lurer noen

lærere på. Samtidig uttrykker lærere bekymring for om de dyktigste elevene får nok utfordringer. Men ingen lærere på denne skolen mente at tidligere måter en hadde prøvd å differensiere på, var bedre enn løypesystemet.

Utfordringene er store i forhold til måloppnåelse og vurdering når undervisningen blir tilpasset gjennom de tre løypene: ”Se for deg en tegning med ett mål og tre løyper inn i dette målet. Men dette er et misvisende bilde; de når ikke det samme målet!”(lærer). ”Ta matematikk: Du kan aldri få mer enn 3 hvis du velger den enkleste løypa. Det er ikke tilfredsstillende. Hvis du velger å følge den løypa som du mestrer, skal du ikke få mer enn 3; det blir jo helt feil” (lærer). Også andre lærere peker på den grunnleggende motsetningen det er mellom kravet om en opplæring som er tilpasset når avsluttende vurdering ikke skal være det.

Ungdomsskolene har organisert skoleuka i elevstyrt tid (eller arbeidsplan) vs. lærerstyrt tid. I elevstyrt tid kan elevene i prinsippet jobbe med det de vil ut fra arbeidsplanene. På den ene ungdomsskolen er ca. en tredel av tida elevstyrt. Vi innhentet noen synspunkter på dette: ”Det er fint her med elevstyrt tid - vi kan jobbe sjøl og gjøre lekser. Gjør du mye på skolen, slipper du hjemme. Men foreldra skjønner ikke at vi alt har gjort det...” (elev). ”Du kan ta deg litt pause, læreren merker ikke det” (elev). ”Lærer de noe i det hele tatt, da? Jeg synes bare de virrer rundt, jeg” (’annen’ tilsatt). ”Vi fikk masse reaksjoner (i starten) fra foreldre på at elevene gjorde for lite hjemme, - men det er eksempler på at de samme elevene egentlig gjorde mye mindre skolearbeid før” (lærer). Foreldrene vi snakket med på denne skolen, ser nå overveiende positivt på de nye arbeidsformene – dvs. elevstyrt tid og at elevene selv velger vanskegrad/løype: ”Skaper bare vinnere, ikke tapere” (foresatt). De mener ungene makter den elevstyrte arbeidsformen bra, selv om én sa at deres barn likte best å sitte og ta imot i timene. Noen elever faller også her utenfor, men dras inn igjen i de lærerstyrte timene, mener en lærer.

Arbeidsplantime, ungdomstrinnet: 1 lærer, vel 20 elever til stede. Hele timen går med til at elever arbeider med sine ting, - temahefte, språkfag eller naturfag. Noen går til biblioteket. Lærer går rundt; tilkalles lite. Særlig

èn elev går mye rundt i rommet, uten synlig formål; læreren kommenterer dette når halve timen er gått. De fleste andre ser ut til å jobbe med sitt, hver for seg eller to og to. Jentene jobber mest konsentrert.

Men kan det ikke bli mye uro i elevstyrt tid eller arbeidsplantimer? Jo, en del skravling, sa noen elever, særlig 8.klassinger, men det er ikke nødvendigvis til hinder for å arbeide: ”Elevene bryr seg ikke så mye om at noen bråker, - hvis det ikke er så mye, men ikke hvis det bare blir surr” (elev i 9.kl.). I løpet av observasjonene på denne skolen registrerte vi aldri noen endring på støynivået hvis læreren gikk ut av rommet i elevstyrte timer, noe som skulle tyde på at elevene var i gang med sitt. Men vi har også observert elever som ser ut til å arbeide mer når det er lærerstyrt undervisning enn i elevstyrt tid. De ser ut til å profitere på den struktureringen som ligger i lærerens styring, mest tydelig i 8. klasse, som naturlig er. Elevene var stort sett ikke passive i de lærerstyrte timene vi observert, men så ut som de fulgte godt med, og det var et stort innslag av dialog mellom lærer og elever. I elevstyrte timer er det gjerne flere elever som prater samtidig, men det kan det være i lærerstyrte timer også. Håndopprekking for å styre pratingen ble praktisert helt forskjellig i klassene. ”Rekke opp handa? Det spørns hvilken lærer vi har det, da. Det er jo greit hvis det er mange” (elev).

Om lærerstyrte timer: ”Godt å få gjennomgått tema før du begynner, så du slipper å avbryte liksom. Egentlig best med begge deler, for å si det sånn, men det kan bli mye å høre på en lærer stå og skravle i tre kvarter” (elev). ”Jeg liker å undervise, så jeg holder de to timene; elevene vet det og liker det” (lærer). Flere lærere på den ungdomsskolen der disse sitatene er fra, var også inne på at elevene trenger påfyll og inspirasjon for å kunne gå videre med stoffet på egen hånd. I en skolevurderingsundersøkelse året før ble elever og foreldre bedt om uttale seg om dette med elevstyrt og lærerstyrt tid (Sjøbakken 2002). 86 (av 125) elever sa at de alltid eller nesten alltid likte arbeidet i elevstyrt tid. 32 sa det samme om lærerstyrt tid. 8. klasse var svært positive til elevstyrt tid, deretter daler begeistringen gradvis. I 10. klasse var det et mindretall som var positive til elevstyrt tid, men de var heller ikke så positive til lærerstyrt tid. Synet på lærerstyrt tid var mer stabilt fra 8. til 10.; de fleste i hvert årskull likte det godt av og til.

De elevene vi har snakket med, mener utvetydig at de lærer mye på skolen med den nyorganiseringen som har vært. Noen av årets 8.klassinger på denne skolen nevnte elevstyrt tid ved siden av tilvalgsfag og svømming som det artigste på ungdomsskolen.

Når vi nedenfor presenterer noen eksempler på hvordan den pedagogiske differensieringen på barnetrinnet kan skje, ser vi at det kan variere fra tilsynelatende ingen differensiering til at flere parallelle opplegg kjøres samtidig i et fag.

Time i 1.klasse: 23 elever og 3 lærere til stede. Alle sitter i ring. Felles, til dels lekpreget, introduksjon til tema (høresansen, lyder) ved en av lærerne. Etter ca en halvtime deles gruppa i tre med hver sin lærer, som fortsetter med tema i dialog med ivrige elever i liten gruppe.

Her er læringsøkta delt mellom en plenumssamling og en gruppesamling, som gir god mulighet til kontakt med hver enkelt. Men fikk likevel alle utfordringer nok med de valgte arbeidsmåtene, kan en spørre seg. Det var tre lærere til stede i denne dobbelttimen. Vi var også på andre skoler til stede i timer med tre tilsatte i rommet, mens det i timen etter – eller i naboklassen – var én pedagog alene med klassen. Grunnene til denne forskjellen i voksentetthet var ikke uten videre alltid innlysende. Det var heller ikke alltid like klart for oss hvilke oppgaver ”tolæreren” eller assistenten hadde i timen.

Time i engelsk, mellomtrinnet: Halv klasse, 1 lærer til stede. Elevene sitter en og en eller to og to ved pultene. Timen starter med tilbakelevering av gloseprøve. Læreren snakker norsk. Dernest skal en tekst i boka gjennomgås. Halvparten av de tilstedeværende har tekstbok oppslått og følger med når den engelske teksten blir lest fra bånd. Etterpå sørger lærer for at den andre halvparten av elevene finner fram sine bøker, som er andre enn den det ble lest fra. Til sammen benyttes tre forskjellige lærebøker/hefter av elevene. Én har ingen bok med, og læreren tar en kopi av en oppgave og gir til vedkommende elev. Alle skal så jobbe individuelt eller to og to med gloseskriving og oppgaveløsning.

Elevene i denne engelskgruppa benytter tre forskjellige bøker, alt etter nivå i faget. Klassen er delt i noen engelsk- og norsktimer nettopp for at læreren

skal kunne differensiere bedre. I starten av timen hadde bare de med den regulære læreboka mulighet til å følge med på lydbåndteksten på trykk; de andre satt passive imens. Det er lite muntlig aktivitet med engelsk språk både fra elevenes og lærerens side i timen.

Time i matematikk, mellomtrinnet: 1 lærer, 26 elever til stede. Elevene sitter stort sett to og to, men noen sitter alene. Timen starter med hoderegningsoppgaver som elever lager og spør de andre om i plenum. Mange rekker opp handa. Etterpå løser elevene oppgaver i boka. Alle driver med de samme oppgavene. Noen hvisker og samarbeider. Lærer hjelper når elever spør. Det er helt stille i klassen.

Her er en time der det ser ut til å være liten eller ingen differensiering i innhold eller arbeidsmåter, men en viss mulighet for individuell hjelp. Det virker som elevaktiviteten er stor.

Også på barnetrinnet ble i stor grad arbeids- eller ukeplaner for en del av elevenes arbeid benyttet, se eksempel på ukeplan i vedlegg 2. Disse planene legger opp til at elevene til en viss grad selv kan velge når de vil løse oppgavene, men oppgavene er for det meste de samme for alle. I eksemplet i vedlegg 2 ser vi at i matematikkfaget gis det også individuelle lekser. Ulike former for arbeidsplaner benyttes i alle skolene for kortere eller lengre perioder, for ei enkelt undervisningsøkt, for ei uke eller for en lengre periode. Allerede fra skolestart i første klasse begynner noen klasser å venne seg til arbeidsplan som instrument (se vedlegg 3).

Vi har sett hvordan tempo, omfang og rekkefølge av arbeidsoppgaver differensieres gjennom bruk av arbeidsplaner. Hva med innholdet i undervisningen? Ble for eksempel elevens særlige kulturelle eller lokale bakgrunn trukket inn i undervisningen? I observasjonsperioden var det avgjort lærebøkens fellesstoff som ble mest brukt. Men småskoletrinnet på to av skolene har ukentlige utedager da de for eksempel går i skogen der det er bål plass og gapahuk. Flere skoler hadde planer for bruk av nærmiljøet; for eksempel hadde en skole plan for aktiv innlemming av skolens mange kunstverk i undervisningen. Her er et eksempel notert fra en annen av barneskolene:

For tida jobber 3. og 4. klasse med elva og en nedlagt kanal.

Skogen er tema gjennom alle år, én skogsaktivitet pr. klassetrinn, fra skogplanting via felling, saging, høvling osv. I løpet av skoletida er elevene gjennom hele prosessen

En lignende runde med gårdsbesøk (fast gård) gjennom hele skoletiden, begynner med lam og grisunger.

Ellers er det biotoplære for alle. De følger biotoper i nærmiljøet; elva, skogen, myra og enga. 1. og 2. klasse har sine ukentlige turer i gapahuken, følger biotoper – et tre, ei eng. Dette går inn i temaplanen. Andre utfluktsmål er et fossilfelt og fugleleik.

På B1 så vi flere eksempler på at elevenes kulturelle bakgrunn ble trukket inn når der gjaldt de minoritetsspråklige elevene:

I morsmålstimene i 4. klasse har elever og lærer laget en ”film” – en rull med tegninger som vises i et ”filmapparat”. Elevene forteller til bildene. Innholdet er et vietnamesisk eventyr. Det arrangeres forestillinger på skolen slik at andre elever og tilsatte kan komme og se, noe mange gjør.

En populær aktivitet i vietnamesisk tradisjon – og på skole B1 – er papirbretting, en aktivitet som av og til ble trukket inn i undervisningen for alle elever:

Time i 1. klasse (halve klassen): Et blankt papirark i tilpasset format deles ut til alle, både majoritets- og minoritetsspråklige. Morsmållæreren i vietnamesisk foreviser papirbretting steg for steg for hele elevgruppa. Klasselærer og observatør fungerer som assistenter, og ved slutten av timen har samtlige elever brettet seg sin egen lille hund!

B1 nevner ellers i sin virksomhetsplan en rekke tiltak for å synliggjøre at de er en flerkulturell skole, for eksempel å hilse på flere språk, ha mat og sanger fra flere land osv.

2.3 Organisatorisk differensiering

I en undersøkelse om inkludering blir det viktig å spørre seg hvordan skoler praktiserer og oppfatter forskjellige organiseringsformer – inne og

ute av klassen. Er det lagt variert til rette for elevenes læring på forskjellige arenaer, uten at det er snakk om utstøting? I spørreundersøkelsen fra det foregående skoleåret kom det fram at synet på organisatorisk differensiering var meget forskjellig hos de tilsatte i kommunen, også mellom våre fem skoler. La oss ta et eksempel:

Tabell 3: Tilslutning til utsagnet ”På denne skolen er vi enige om å redusere bruken av timer utenfor klassen”. Alle tilsatte¹², N=117. Prosent.

Skole	Helt eller delvis enig (%)	Vet ikke (%)
B1	30	55
B2	45	36
B3	72	14
U1	29	50
U2	19	29
Hele kommunen	59	35

På de fem skolene var enigheten fra under 20 % av de tilsatte til over 70 % på utsagnet om å redusere bruk av timer utenfor klassen. Snitt for kommunens skoler er 59 %. Mange sa at de ikke visste om de var enige om dette på deres skole; på to av skolene var det ca. halvparten som krysset av for vet ikke. Den skolen med høyest vet-ikke-andel er den med høyest andel minoritets elever. For denne elevgruppa er timer utenfor klassen ofte en nødvendighet. Ën skole, B3, skiller seg ut med høy tilslutningsprosent og relativt lav vet-ikke-andel. Vi vil nedenfor se at B3 også i praksis forholder seg restriktivt til bruk av timer utenfor klassen.

I det etterfølgende vil vi gå nærmere inn på tre områder der ulike organiseringsformer ofte praktiseres: spesialundervisning, undervisning av minoritets elever og tilvalgsfag.

¹² Merk at også andre tilsatte enn lærere er med blant informantene. På disse skolene utgjør ”andre” til sammen 28 av de 117 som har svart. De fleste av ”andre tilsatte” er assistenter, men også for eksempel merkantilt personale eller renholdere er blant svarene på noen skoler.

2.3.1 Organisering av spesialundervisningen

I 2000/2001 var det gjort enkeltvedtak om spesialundervisning for 6,7 % av elevene i grunnskolen i kommunen, senere år noen færre. 0,3 % av elevene totalt, eller 5 % av elevene som fikk spesialundervisning, var etter enkeltvedtak i tiltak utenfor kommunen (2000/2001). De øvrige fikk sin undervisning innen kommunens ramme. Spesialundervisning omtales her under kapitlet om organisatorisk differensiering, selv om slik undervisning foregår både inne i og ute av klassen. I tillegg til å se på våre caseskoler, vil vi i det følgende også trekke inn kommunal praksis som helhet.

Kommunens ressursbruk til spesialundervisning har i prosjektperioden vært analysert ved hjelp av eksternt innhentede konsulenter.¹³ Hovedmålet med analysen for grunnskolens vedkommende var å gi flest mulig elever et tilfredsstillende opplæringstilbud innenfor ordinær undervisning. Rapporten stiller noen kritiske spørsmål, bl.a. om spesialundervisningen er en spydspiss for å opprettholde timetallet, og om man vurderer mulighetene innenfor normalt tilbudet godt nok før man ser på behovet for spesialundervisning.

Men hvilke organiserte tilbud er det som finnes innen spesialundervisning i kommunen? Kommunen har to såkalt forsterkede skoler¹⁴, en på barnetrinnet og en på ungdomstrinnet. Disse tar imot elever også fra andre skolekretser enn sin egen. Ingen elever fra våre fem skoler gikk der på undersøkelsestidspunktet. Én av skolene har en elev med eget opplegg som kommer fra en annen skolekrets. Kommunen har også et eksternt alternativt ungdomsskoletilbud med 12 plasser for elever som finner seg dårlig til rette på sin hjemskole, men dette er i utgangspunktet ikke en skole for spesialundervisning.¹⁵ Tilbudet benyttes i ulik grad av de enkelte

¹³ Referanse på rapporten fra en regional forskningsinstitusjon er utelatt fordi den røper kommunens navn.

¹⁴ Ifølge St.meld.54 (1989–90) er en forsterket skole ”en skole som har fått tilført ekstra ressurser for å være ressursbase for funksjonshemmede i kommunen/distriktet.” (Aarnes 1999 s. 82).

¹⁵ Den alternative skolen tar ifølge kommunens presentasjon imot elever som

- ikke finner seg til rette på hjemskolen og/eller ”
- ikke får utbytte av tilbudet ved hjemskolen ”
- står i fare for å dette ut av skolen ”

ungdomsskolene i kommunen. Seks av elevene fra U2 går der og én fra U1. Flere lærere på U1 uttrykte at det var mye bedre for elevene å gå på egen skole enn å bli sendt til den alternative ungdomsskolen.

Alle de fem caseskolene har en eller flere faste grupper for elever som en mener ikke nyttiggjør seg det øvrige tilbudet godt nok. I tråd med kommunens pålegg er lesegruppe eller lesekurs nå et fast tilbud ved alle de fem skolene, på tvers av klasser og klassetrinn. Det er organisert litt forskjellig. På en av barneskolene fungerer det som et intensivt lese-treningsopplegg over en periode på 5 uker etter modell fra Bredtvet kompetansesenter. Tilbud om deltakelse i lesegruppa går både til ”§-5-elever” og til andre elever som viser seg å ha problemer i henhold til gruppeprøver i norsk (Carlstens rettskrivnings- og leseprøver, IL-Basis eller NLS kartleggingsprøver). Denne uttaksprosedyren brukes på alle skoler. Ressurser til tiltaket hentes som oftest både fra ”§-5-timer” og fra skolens ramme. Erfaringen med slike kurs eller grupper er gode, mener de fleste lærerne som er involvert.

På en av barneskolene har de også ei sansemotorikkgruppe som er et tilbud til førsteklassinger som trenger å bedre kroppslig koordinasjon, samt ei miljøgruppe som er på tvers av klassetrinn. Miljøgruppa møtes tre timer to ganger i uka, for tida med 2–4 elever. En lærer og en assistent er ansvarlig. Tiltaket omfatter praktiske aktiviteter for eksempel på kjøkkenet eller utendørs. Deltakerne kan komme fra forskjellige klasser og får i utgangspunktet tilbudet bare for en periode, ikke for hele skoleåret. Det dreier seg for det meste om elever som har mange timer til spesialundervisning og som har problemer med å tilpasse seg klassens normer. Det er viktig både å sette mot i slike elever og å sette grenser for dem, sier en av de tilsatte som jobber med dette tiltaket.

-
- er utsatt og i faresonen ”
 - skulker ”
 - ofte kommer opp i konfliktsituasjoner ”
 - har behov for et lite, oversiktlig og strukturert miljø ”
 - har lavt selvbilde og ikke føler seg akseptert i miljøet på skolen ”
 - har behov for tett voksenkontakt, omsorg og trygge grenser ”

Den ene ungdomsskolen har opprettet noe de kaller ”entreprenørkompaniet”, et eget praktisk rettet opplegg. Dette tilbudet gjelder også først og fremst elever som har fått mange timer til spesialundervisning, men også elever som ikke kommer inn under § 5, men som trenger en mer variert undervisning. Det er bevisst lagt vekt på at elevene her skal ha praktiske oppgaver, men også at de skal ha oppgaver som gir status hos de andre elevene. Ansvar for kantina to dager i uka gir status! Kompaniet bedriver også ”mekke”-aktiviteter:

Halvparten av timene til entreprenørkompaniet er fra rammetimetallet, halvparten fra §-5-timer. Ifølge ”spes.ped.ansvarlig” er det et poeng at elevene med enkeltvedtak ikke skal klientgjøres. Noen av elevene bør være både i entreprenørkompaniet, i klassen sin med tolærer eller i grupper, men det er vanskelig å få til denne balansegangen godt nok med de begrensede ressursene som er, sier lærer som har hovedansvar for spesialundervisningen. Det er ingen fast gruppe elever som hele tida er sammen. Flertallet er gutter. Noen er der mye, andre lite. Minst 6 av lærerne og flere assistenter har timer i entreprenørkompaniet, men ingen har arbeidstida si bare der. Både ulike grupper tilsatte, foresatte og elever ser i våre samtaler overveiende positivt på entreprenørkompaniet: ”Det er parallelle veier til målet; det nytter ikke å stappe alle gjennom samme kverna” (lærer). ”Der får de opplevelse av å mestre” (forelder). ”Det var en elev som strålte opp når han nå nettopp fikk tilbud om maksimal deltakelse i entreprenørkompaniet” (lærer). På begge ungdomsskolene er en elev utplassert en dag i uka med assistent. På fire av skolene tas grupper eller enkeltelever ut av klassen for å arbeide med fag, og da særlig norsk, matematikk og engelsk. Enkelte elever på ungdomsskolen får timer der de får hjelp til å få orden på planer og eget arbeid. Noen elever synes å være ute av klassen relativt mye; på det meste er elever ute av klassen ca. halvparten av tida, opplyses det på den ene ungdomsskolen. På fire av skolene er det nøyaktige omfanget av organisatorisk differensiering i forbindelse med elever som får spesialundervisning, ukjent, og etter alt å dømme ganske variabelt. Elevene kan sjøl være med å velge om de skal være inne eller ute av klassen i en gitt time, sier en assistent. Et par klassestyrere nevnte som et problem for planleggingen at de ikke alltid visste på forhånd om eleven som har assistent, kommer til å være inne i klassen eller ute av klassen.

Elevenes individuelle opplæringsplaner (IOP) – på disse og øvrige skoler i kommunen – sier svært lite om hvordan den tilkjente ressursen etter § 5 skal organiseres, og det finnes heller ingen fast plan for bruken av timene gjennom året¹⁶. Skjemaet som ble benyttet, innbød ikke til at slike anvisninger skulle stå. På én skole opplyste lærerne at elevene med ”§ 5-ressurs” fikk en egen ukeplan der tilknytningen til klassens plan var beskrevet.

En av ungdomsskolene har en aktiv målsetting om å nedbygge skillene mellom spesialundervisningstiltak og andre tiltak. Når det gjelder undervisningen generelt for elever som krever noe ekstra, har begge ungdomsskolene et uttrykt ønske om å drive mindre organisatorisk differensiering. En ønsker altså å gå mer bort fra enetimer og gruppetimer ute av klassen.

Tolærersystemet blir på flere av skolene oppgitt å være den mest vanlige måten å utnytte spesialundervisningsressursen på. For eksempel er det i en ungdomsskoleklasse to lærere i norsk, engelsk og matematikk fordi elever som tidligere ble tatt ut, nå får tilbudet inne i klassen. Dette skjedde bl.a. på grunn av at elever hadde skrevet i loggen at de ikke fikk noe forhold til medelever som var så mye ute av klassen. Tolærersystemet brukes på et par av skolene til å dele klassene. ”Jeg synes vi får bedre tid til hver enkelt elev når vi deler klassa.. Det blir bedre arbeidsro når de er delt”, sier en ungdomsskolelærer, ”jeg tror vi når flere nå.” Om de elevene som tidligere var ute på gruppe: ”De får ikke mindre utbytte av undervisninga nå, føler jeg i alle fall.” ”Vi får hjulpet de som – hva skal en kalle det – de som aldri spurte om hjelp, får bedre tid til dem.” ”Jeg ser det når jeg går rundt, du rekker bortom mange”. Lærerne mener også å ha fått positive tilbakemeldinger fra elevene på deling av klasser.

Men dette med å ha spesialundervisningselevne mer inne i klassen er det forskjellige erfaringer i kollegiet på denne skolen. Én lærer her sier at tanken fra høsten nok var å ha elevene mer inne i klassen, men de opplevde at det ikke gikk så bra. Det har vært en god del prøving og feiling, og nå

¹⁶ Anonymiserte IOP for elevene i 4., 6. og 9. klasse i kommunen i skoleåret 2000/2001 ble gjennomgått. For disse fem skolene dreier det seg i alt om 17 planer.

virker det som om mye drives i grupper ute av klassen igjen. Spørsmålet er om de lærer mer i enetimer eller små grupper enn inne i klassen. Dette er lærerne ikke sikre på: ”Og så tror jeg det er vanskelig å måle akkurat den faglige biten. Det er ikke sikkert det er noe forskjell fra før.” ”I alle fall er det fort gjort å tro at den er større enn den er.” På den annen side sier noen lærere: ”Det jeg føler med dette, er at jeg ikke kommer så nær dem som når jeg hadde dem på grupper, der vi ble mer sånn intime og betrodde oss mer til hverandre. Du får liksom ikke noen mulighet for en sånn personlig samtale inne i klasserommet.” Og: ”Vi får ikke den tette oppfølginga som vi fikk ute på grupper med noen som trengte det.” En lærer på en annen skole samstemmer: ”Jeg synes ikke det er bare fordeler ved at alle er sammen i klassen hele tida. Det er både fordeler og ulemper ved integrering ” (lærer). Fra foresatte har det også kommet synspunkter; enkelte har lurt på hvor spesialundervisningen ble av, ifølge noen lærere.

Det er ifølge både elever, klassestyrere og spesiallærere på to andre av skolene ikke noe motstand hos elevene mot å gå ut av klassen til lesegruppa eller andre ting, ja, det er nærmest litt stas, mener noen tilsatte. ”Det er nesten alltid noen som er på tur ut” (lærer). ”Det er avmystifisert; voksne kommer også ut og inn”(lærer). ”Det merkes ikke om noen er ute; alle flyr jo ut og inn hele tida allikevel” (elev). ”Hvis det blir noe spørsmål, prater vi bare om at noen er sånn og noen er sånn, noen har vansker med å knytte skoene sine, noen må trene på lesing osv.” (lærer). ”Det er lov ikke å mestre, det skal ikke dysses ned sånn at det blir spennende. Alle i voksenmiljøet har denne holdningen” (lærer). ”Det er positivt at det å gå ut er positivt verdsatt” (lærer).

Svarene i spørreundersøkelsen viste at flertallet av elevene¹⁷ mente det var bra at noen elever hadde timer utenfor klassen. Denne holdningen bekreftes i intervjuene. Hvorfor? Elever på en ungdomsskole svarer: ”Jeg synes det, for da blir det kanskje stillere for dem som vil jobbe.---- Noen timer har vi to lærere, synes ikke der er noe mer stille da.” Andre elever mener at alle bør være inne i klasserommet. ”I stedet for at noen flyr og skal ut og sitte på et annet klasserom og gjøre noe – de er tre stykker – og så sitter de der og gjør ikke noe, for lærerne stiller ikke så høye krav heller.

¹⁷ Elevene som deltok i undersøkelsen, var årstrinn 4, 6 og 9.

Så kan de ikke heller ha den læreren inn i timen, da, slik at han driver med de tre, sette dem i en gjeng?” Men hvordan ville de oppleve det, undres andre elever. ”Hvis de har fagvansker og blir satt i ei gruppe i klasserommet, da føler de seg kanskje litt dumme...?” ”Tror de føler seg mer spesielle når de sitter der og hører at kanskje læreren sier noe til dem som kanskje alle de andre vet, at de må lære ting som alle andre vet. Og at kanskje de reagerer. Jeg tror heller det er bedre for dem (å være ute på gruppe)” (elev).

En side ved ulike ”ekstraopplegg” er at de ser ut til å være sårbare for sykdom, fordi det vanligvis ikke blir satt inn vikar hvis for eksempel støttelæreren er syk. I en norsktime på småskoletrinnet hadde læreren planlagt norskoppgaver ut fra at de svakeste leserne skulle være ute på lesegruppe. Men så var læreren for lesegruppa blitt syk, og elevene måtte være med i den felles norsktimen, uten at det var planlagt tilpassede oppgaver for dem. Elevsamtaler kunne også bli avlyst eller utsatt pga sykdom.

På den ene barneskolen (B3) er det et prinsipp at all spesialundervisning gis inne i klassen, jf. tabell 2 ovenfor. De elevene som har ekstra ressurser, får sine timer ved hjelp av tolærersystem eller assistent som går inn i elevgruppa og hjelper flere enn den ene. Derfor er skolen heller ikke så begeistret for den pålagte utskillingen til lesekurs. Dette har vært mye drøftet i kollegiet. ”Når vi jobber inne i klasserommet, ser de andre hva vi gjør. Ikke noen hemmeligheter” (lærer). En grunn er at ungene godt vet hverandres sterke og svake sider. Det er ingen mening i å prøve å dekke over slike ting. Da er det bedre å ufarliggjøre forskjellene ved å la dem utspille seg i klasserommet og heller la dem som trenger litt ekstra hjelp oppleve støtten fra de andre. Lærer: ”Hvis en som strever litt, får til noe, kan en jo spørre de andre om de hørte hvor bra det var. Og tenk om de svarer ja! Det betyr fryktelig mye mer enn at vi lærerne sier det.” Lærer: ”Det viktigste for disse ungene er det sosiale. De blir ikke godtatt hvis de ikke er inne i klasserommet.”

2.3.2 Organisering av undervisning for minoritetsspråklige elever

Kommunen har sentralisert minoritets elever fra flere skolekretser på et lite utvalg skoler der det er bygd opp spesiell kompetanse, og B1 er en av dem. Dette året er det svært få elever fra andre kretser på B1. Det finnes også noen få minoritets elever på de andre barneskolene i området; det er foreldrene som avgjør skolevalg til sjuende og sist. B1-lærernes holdning er at en her må avveie kompetanse og ressurser mot betydningen av nærmiljø. Vi mener de får det beste tilbudet her selv om de bor utenfor kretsen, sier flere lærere, trass i at det kan ha noen negative sider for tilhørighet i lokalmiljøet. Det kan være litt problem for eksempel med bursdager, sier en lærer. Noen kan ha økonomiske vansker med bursdagsgave, og har dessuten ikke bil, så hvis de også bor utenfor kretsen: ”Vi samarbeider med klassekontakten om at disse tilbys skyss til bursdager, selv om dette ikke egentlig er skolens ansvar” (lærer). Men det er lite snakk om dette med skolekretsene nå, sier de tilsatte, underforstått at den nåværende praksisen jevnt over er akseptert. ”Det er viktigst at de blir flinke” (lærer). Men også kompetanse på andre områder enn det faglige må være til stede på skolene når elever fra mange land går der: ”Det holdningsskapende, det antirasistiske arbeidet her på skolen er svært viktig”, hevder en lærer og får støtte fra flere.

Morsmålsundervisningen på B1 foregår hovedsakelig i egne, små grupper, noen ganger på tvers av klassetrinn. Timene er ofte lagt etter at de andre timene for dagen er slutt. Begrunnelsen er at elevene skal gå glipp av minst mulig. Det har ikke vært protester på dette, ifølge morsmåls lærer. For de to eldste klassene innebærer dette i praksis at minoritets elevene fire dager pr. uke har lenger skoledag enn klassekameratene, to dager med morsmål og to dager med leksehjelpgruppe. Leksehjelpgruppa begynte for mange år siden som et tilbud for minoritets elevene. Nå gis tilbudet to dager i uka for alle mellomtrinns elever som ønsker det. For minoritets elevene oppfattes det som obligatorisk, men mange med norsk som førstespråk deltar også. Lekseøkta starter med litt mat elevene kan kjøpe for en billig penge.

I noen grad foregår det morsmålsstøttet fagopplæring der både klasse læreren og morsmåls læreren er til stede i klassetimen. Flere lærere gir

uttrykk for at dette ikke gir tilfredsstillende utbytte for elevene. Den morsmåslæreren vi snakket med, var ikke sammen med læreren i faget i planleggingen av timene.

Lærerne i norsk som andrespråk (NOA) har i utgangspunktet timer med elevene sine i små grupper parallelt med klassens norsktimer, men elevene har en time mindre i NOA enn klassen ellers har i norsk. En av norsktimene er derfor også alle minoritetsspråklige elever med inne i klassen. Skolen har gjennom årene utviklet svært mye materiell til bruk i NOA-undervisningen. Gruppetimene i NOA så ut til å bli anvendt litt forskjellig; til systematisk og variert språktrening uavhengig av klassens plan, men også som språklig støtte for det løpende arbeidet i klassen. NOA burde ha hatt flere timer til å følge opp klassens plan, mener en lærer. En annen NOA-lærer peker på fordelene ved å være inne i klassen med de yngste når de har fri lek (to av seks timer NOA). Da kan ikke elevene tas ut, men det er fint å se hvordan de fungerer i sammenhengen, sier hun.

2.3.3 Tilvalgsfag. Aldersblandede grupper

Valgfag innebærer også en form for organisatorisk differensiering. Noen lærere bekymrer seg for en tendens til at elevene på ungdomstrinnet velger bort språkfagene og heller vil ha praktisk prosjektarbeid. På den ene ungdomsskolen hadde 15 elever i kullet startet med fransk, nå var det 5 igjen. Blant lærere er det en oppfatning at det er fordi språkfagene krever for mye teori av elevene. Vi var på besøk i grupper som hadde praktisk prosjektarbeid, to på hver av ungdomsskolene. I to av gruppene var det sånn at elevene i sin iver enten glemte friminutt, eller ikke ville ha friminutt. I en tredje gruppe var fraværet stort og motivasjonen laber; bare 2 av de 7 elevene som var med i gruppa, møtte fram ved start av tretimersbolken i sløydsalen. I løpet av andre og tredje time hadde alle til sist kommet, men få hadde fått gjort noe særlig.

Praktisk prosjektarbeid er på begge ungdomsskolene organisert som elevbedrift. På den ene skolen får elevene det de har tjent, utbetalt ved slutten av året. I intervjuet kom elevrådsmedlemmene inn på akkurat dette med penger og mente at det var en uheldig ordning. ”Også får de penga

sjøl, og da synes jeg at de får belønning for å ha valgt et fag, og der er det ikke plass til alle, og da får dem jo penger for å ha tatt det faget. .. Kanskje de penga burde gått til skolekjøkkenet eller noe sånn, for de har jo valgt et fag: Å lage mat.” ”Og neste år da vet folk at det kan de velge, for det tjener de penger på.” ”Det er som om vi skulle få penger for å ta tysk, det.” Elevene i elevrådet synes at denne ordningen premierer dem som tar de – etter deres mening – enkleste valgene og ikke bruker tida til noe nyttig for framtida. ”Det er så mye surr der. Folk flyr rundt, og lærerne har ikke mye styring på dem altså.” ”Noen av dem gjør noe, men flesteparten gjør absolutt null altså.” Tre elever har sitt praktiske prosjektarbeid tilrettelagt hjemme.

Et eksempel på valgfag på mellomtrinnet: Valgfag er på en av skolene organisert på tvers av 5.-7. klassetrinn to timer en gang i uka. Elevene har 7 valg, bl.a. basket, friluftsliv, kantine, sang, lesing. Gruppene rullerer fire ganger pr. år. ”Valgfag er artig” sa de fleste elevene vi spurte. ”Det er mindre bråk der” (elev). Skulle ha hatt valgfag to ganger pr uke, ikke bare en, mente noen. Ukeplanjobbingen på denne skolen er også organisert i grupper på tvers av klassetrinn (mellomtrinnet) en gang pr. uke.

”Skal vi ha stasjonsjobbing i dag? Jippi!” (elev i 1. klasse). På småskoletrinnet på den samme skolen er det ”stasjonsjobbing” to timer pr. uke. Dvs. at elevene fra 1.-4 er delt inn i 8 jevnstore grupper på tvers av alder. Gruppene sirkulerer med fire ukers mellomrom mellom forskjellige stasjoner. Det er en plan for dette som går over fire år og på den måten dekker sentrale emner i læreplanen. I år er stasjonene data, heimkunnskap, sløyd, leire, dans/drama, folkeeventyr, litteratur (i år Anne Cath Vestly). I fjor var det bl.a. en egen gruppe som omhandlet kunstverkene i bygningen: Når vi har en sånn kunstsatt på skolen, må vi jo bruke det” (lærer). På denne måten møtes også L97’s krav om tilknytning til lokalmiljøet, som en av lærerne påpekte. På ungdomstrinnet er det langt mindre innslag av aldersblandede grupper enn på barnetrinnet.

2.4 Læring - eller bråk?

Hva lærer elevene? Som observatører kunne vi i noen utstrekning registrere elevenes arbeidsinnsats, men det er umulig å uttale seg i særlig grad om læringsutbyttet ut fra det vi ser. Det vi kunne gjøre, er å høre hva de ulike partene i skolen sier om hvor mye elevene lærer eller hvor mye de arbeider. Vi har dessuten notert oss skolens rutiner for vurdering av læringsutbytte og innhentet noen stikkprøver på vurderingsresultat. I spørreundersøkelsen mente både elevene selv og i enda større grad deres foreldre at elevene lærte mye på skolen. Mellom 80 og 100 % av de foresatte på alle fem skolene var helt eller delvis enige i at barna lærer mye på skolen. Men hvis vi ser etter hvor mange av foreldrene som er helt enige i at barna lærer mye, er det betydelige variasjoner mellom skolene: Fra 24 % på skolen med lavest tilslutning til 78 % på den skolen som har høyest tilslutning.

Noen elever på de to ungdomsskolene mener at samlet arbeidsbyrde er for stor: ”Det er mye lekser, mye å gjøre.... Det er ikke bare temaheftet, men det er arbeidsplan attåt, og matte pluss engelsk. Pluss tverrfaglig prøve fra tre temaer....” (elev). Arbeidsinnsatsen i elevstyrt tid varierte mye under våre observasjoner, men var stort sett god, selv om det var små avbrudd med å snakke eller å klusse litt på arket, skrive noe i handa eller lignende. Litt venting kunne det bli, som når en i 10 minutter bare fulgte med på kameraten som omhyggelig farget bokstavene på valgplakaten han har laget for et parti til tema Stortingsvalget. Én gang observerte vi en elev som ikke hadde arbeidsoppgaver framme i det hele tatt i løpet av timen; han bare satt for seg selv og ”klusset” på et ark. Men ikke sjelden var mange elever så oppslukt av oppgavene de drev med, at de ikke ville ha friminutt. På slutten av sjette time en fredag registrerte vi for eksempel en gjeng ungdomsskoleelever så fordypet i diskusjon med læreren om grafisk framstilling av matematiske uttrykk at de ikke ensat klokka. Det må sies at det i klassen også var mange elever som hadde sin oppmerksomhet helt andre steder enn på de matematiske uttrykkene (men hvem kan ikke ha annet i tanker klokka to på en fredag?).

I hvilken grad forventer lærerne at elevene virkelig gjør en arbeidsinnsats? Lærernes klare innstilling når vi spurte dem, var at hver eneste elev skulle

lære mye. På flere skoler sa samtlige lærere i spørreundersøkelsen seg helt eller delvis enige i at de forventet at alle elever presterte maksimalt i forhold til sine forutsetninger. Men i enkelte timer på to av skolene observerte vi grupper av elever som ganske lenge – eller hele timen - unngikk påtale fra læreren selv om de ikke jobbet. Elever som forstyrret undervisningen med for eksempel mye prat, kunne også unngå påtale, eller bli irettesatt gjentatte ganger. Hva med elevene, lot de seg påvirke av at medelever drev med noe annet enn det som var forventet? Vi registrerte i klasseromsobservasjonene på en av skolene at i de klassene vi var, lot elevene seg bare i liten grad påvirke i arbeidet av at enkeltelever var urolige. Dette var en skole med svært høy foreldretilstuning til at elevene lærte mye. På en annen barneskole var forholdsvis mange av de foresatte uenige i at barna lærte mye på skolen (ca 1 av 5). Elevene på denne skolen (mellomtrinnet) sier selv: ”Ja, vi lærer noe hver dag på skolen”. ”Men i enkelte fag er det så mye bråk at læreren bare må kjeft”, sier noen. Andre elevutsagn på samme skole: ”Det blir så bråkete at vi ikke lærer noe.” ”Noen elever gjøres på å bråke for å få tida til å gå.” ”Det blir sånn leven at det ikke går an å tenke”. Ut fra egne observasjoner og det de tilsatte sier, er det støtte for elevenes utsagn om at det kan være høyt lydnivå og lite arbeidsfred.

Det spørres hvilken lærer og hvilket fag det er om det blir bråk, sier elevene på en annen skole, ”men det går fint an å jobbe; det er ikke så mye bråk”. En lærer på denne skolen sier med henvisning til en mellomtrinnsklasse at elevene er temmelig avhengige av læreren for å holde ro; det ville bli hæla i taket hvis læreren var ute lenge, legger han til. I observasjonene vi gjorde på nevnte skole var det ikke mange elever på noe klassetrinn som fikk fred særlig lenge til å gjøre andre ting enn det som var forventet. Lærere forteller om en felles holdning på skolen til arbeidsro og atferd. Når vi spurte elevene i intervjuet om hva det er som er bra med å gå her, var et representativt svar: ”At vi lærer ganske lite – eh – vi lærer ganske mye, men merker det ikke, så det blir nesten morsomt.”

På den ene ungdomsskolen var uro og bråk et tema som både tilsatte og elever var opptatt av under vårt feltarbeid. Det er en liten gruppe elever som setter seg opp mot skolens regler og drar med seg andre, mente både

elever og lærere. I observasjonsperioden før jul var dette et svært tydelig trekk ved skolen. Kasting av melkekartonger, knust rute, tyverier og generelt provoserende atferd var noe en ikke kunne unngå å legge merke til. Det var også ganske tydelig at mye av det som skjedde av mindre akseptable episoder ble tilskrevet en enkelt elevs direkte handlinger og innflytelse på andre. Lærere sa at det kunne være vanskelig å få oppklart episoder fordi elevene ikke turde si hva de visste, av redsel for represalier fra enkelte medelever. Etter jul var denne ene eleven overført til den alternative skolen, og en kunne få inntrykk av at dermed var problemet for en stor del ansett for løst. På direkte spørsmål om skolen har noen strategi overfor bråk, uro og mobbing, ble det henvist til antimobbepplanen og tiltak overfor grupper/enkeltelever.

Læringsresultater for den enkelte vurderes på barneskolene for en stor del gjennom et mappe- og planboksystemet, kombinert med elevsamtaler.. En av våre tre barneskoler har dette systemet gjennomført for alle elever, en annen skole har ordningen i mange klasser, men ikke alle, og den tredje barneskolen er i startgropa. Èn skole har også innført ”målsirkler”. Årsplaner og elevers læreplaner utformes som målsirkler på den måten at de enkleste målene skrives i hver sin sektor nærmest sentrum. Mål bygges deretter videre utover. Etter hvert som eleven behersker de forskjellige områdene i målsirkelen, får han/hun anledning til å fargelegge området. Elevsamtalen skal ideelt sett finne sted etter hver arbeidsperiode på en eller to uker. Planboka ligger til grunn for at elev og lærer sammen vurderer det arbeidet som er gjort og blir enige om hva en videre skal legge vekt på. Dette skrives i planboka. Under elevsamtalen får eleven dokumentere at han/hun behersker områder i målsirkelen og kan fargelegge disse. Sirklene skal være slik utformet at eleven skal kunne fargelegge de områdene han/hun behersker. Dette stiller store krav til målsirklene. Eksempler på formuleringer fra en målsirkel i kunst og håndverk (vedlegg 4): ’Jeg vet hva primærfargene heter’, ’Jeg vet hva sekundærfargene heter’, osv. Eksempler fra norsk: ’Jeg vet hva en setning er’, ’Jeg kan bruke tegnsetting som komma, punktum, kolon og spørretegn’. Èn lærer sier at hun legger vekt på å dele opp i små, konkrete mål slik at det går an for alle å finne noe de kan, slik at det blir skravert noen felt i målsirkelen deres: ”Det må være mulig for alle å få litt farge”.

Elevsamtaler, kombinert med planleggingsbok og mappevurdering, benyttes altså i varierende grad i arbeidet for å tilrettelegge opplæringen og sikre læringsutbyttet for elevene. Vedlegg 5 viser et eksempel på hvordan dette organiseres. På en annen skole får hver elev (fra 2. klasse) ei planleggingsbok ved skolestart. Dette er elevens egen bok der de skal planlegge sin læring. Her skal også egen vurdering, foresattes vurdering og læreres vurdering skrives inn. Planboka brukes blant annet som grunnlag for elevsamtalen der elev og lærer sammen vurderer arbeidsperioden og blir enige om hva det skal arbeides spesielt med i neste periode. I en analyse av dialogen mellom lærer og elev i elevsamtalen på en av skolene viser Sjølie (2003) hvordan denne samtalen kan benyttes til å bygge opp elevens metakognitive ferdigheter. Eksempel på vurderingsskjema (neste side) som brukes i forbindelse med samtalen (det virkelige skjemaet har mer plass å skrive på):

Når det gjelder mappevurderinger, får hver elev ved skolestart på B3 sin individuelle mappe som skal følge vedkommende gjennom hele skoletida. Her legges elevarbeider av forskjellige slag:

- Intervju med eleven fra første klasse på bånd
- Ønskelig også med intervju fra 4. og 6. klasse.
- Opptak av elevens høytlesning på norsk, kanskje også engelsk
- En til to fortellinger eleven har skrevet fra hvert skoleår
- En tegning fra hvert skoleår

Elevene får mappa med seg hjem når skolegangen avsluttes. B1 har også mapper for elevene. Men hvordan skal mappearbeidene vurderes? Vedlagt er eksempel på kriterier fra B1 (vedlegg 6).

ARBEIDSPLAN FOR UKE.....		
	Gjort på skolen:	Gjort hjemme:
Matematikk		
Norsk		
Engelsk		
Natur og miljø		
KRL		
Samf.fag		

Var det mye arbeid?..... Var det passe med arbeid?..... Var det for lite arbeid?.....
 Hvordan greide du å planlegge arbeidet?
 Hvis du ikke gjorde alle oppgavene, hvorfor ikke?
 Hva syntes du var lett?
 Hva syntes du var vanskelig?
 Hva er du mest fornøyd med av det arbeidet du gjorde sist uke?
 Hva vil du gjøre bedre neste uke?
 Underskrifter:.....

Foresatte er særlig på B3 og til dels B1 trukket mye med i det løpende vurderingsarbeidet. Planboka som instrument for foreldresamarbeid er høyt verdsatt både av lærere og foresatte vi snakket med. Foresatte på alle skolene har også synspunkter på de vurderingene lærerne gir. Når det gjelder elevenes faglige ytelse, gir lærerne veldig positive tilbakemeldinger til elevene, sier én foresatt, som synes dette er fint. En annen foresatt mener at lærernes responser nesten kan bli for positive også, slik at arbeidet blir for kjapt og slurvete utført av enkelte elever. Begge syn har tilslutning blant andre foresatte vi snakket med.

I noen av fagene foretas det regelmessige kartleggingsprøver og lignende, mest i norsk og matematikk, og mest i de øverste klassene. I norsk brukes

bl.a. Carlstens prøver¹⁸ både på barne- og ungdomstrinnet høst og vår i alle klasser innen en viss dato (jf. vedlegg 7). Denne prøven brukes også som vi har sett, til å vurdere hvem som trenger å delta på lesegruppe. For de minoritetsspråklige elevene brukes i tillegg andre norskstester. I matematikk er det også faste tester som brukes på noen av skolene. Når det gjelder resultater av kartleggingen, samlet vi inn noen stikkprøver fra norsktesten (Carlsten) på mellomtrinnet. Ut fra disse antydes et samband mellom godt resultat på testen, god arbeidsro i klassene og sterk tilslutning fra foresatte til utsagnet om at barna lærer mye. Hva som skjer på skolene etter at testene er tatt, varierer. Det så ikke ut til at alle skoler hadde så klare rutiner for dette.

Skole B1 framhever at de vektlegger gode resultater også for de minoritetsspråklige elevene. Sammenholdt med for eksempel Oslo kan de også ha gode resultater fordi de har færre elever i hver gruppe og heller ikke så mange språkgrupper som i hovedstaden, mener en NOA-lærer. En klassestyrer forteller at hennes minoritets elever i tredje klasse gjorde det bedre enn de norske i rettskrivning og lesing. Hun mener det kommer av at de har et forsprang innen leseopplæringen fordi de lærer å lese på morsmålet i første klasse, mens de øvrige først lærer å lese i andre klasse. På en test fra sjuende klasse var bildet annerledes: Minoritets elevene lå i gjennomsnitt betydelig under majoritets elevene i lese hastighet og leseforståelse. De med norsk som førstespråk hadde 5 % forståelsesfeil mens de med norsk som andrespråk hadde 16 %. På rettskriving (diktat) var det ikke så stor forskjell, selv om minoritets elevene hadde dårligst resultat også der. Det hører med til bildet at de to aller svakeste leserne i klassen tilhørte majoritetsgruppa. Det relativt dårlige resultatet kommer ikke av at minoritets elevene ikke arbeider: De tar som oftest skolearbeidet mer seriøst, og det blir forventet mer av dem hjemme; det er stor forskjell på holdningen til skolearbeidet mellom dem og de andre, sier en lærer. Men slik er det ikke i alle klasser, – det er veldig sprik. ”Dette er personavhengig; jeg har noen (minoritets elever) som ikke er samvittighetsfulle, de glømmer osv.”, sier en annen lærer (småskoletrinnet). Tradisjonelt har de fleste minoritetsspråklige på skolen vært oppfattet som svært flittige elever, men dette har endret seg litt nå, mener noen lærere.

¹⁸ Carl Thomas Carlsten: Norsk rettskrivings- og leseprøve for grunnskolen.

Hvis vi forlater minoritets- og majoritets elever og vender oss til spørsmålet om læringsutbytte i forhold til kjønn, hvilket svar får vi da? Det store flertallet av tilsatte i spørreundersøkelsen mente det ikke var forskjell på gutter og jenter i forhold til læringsutbytte. Men på en av våre caseskoler (B3) var det et klart flertall som mente at jentene hadde bedre utbytte av undervisningen enn guttene. På U2 var vurderingene klare: Null tilslutning til utsagnet, selv om vet-ikke andelen her var svært høy (tall for 'vet ikke' er ikke tatt inn i tabellen). Variasjonen i syn på dette spørsmålet var altså meget stor mellom skolene.

Tabell 4: Utbytte av undervisningen og kjønn. Tilsatte. Helt enig og delvis enig, prosent. Helt enig i parentes. N= 86.

Skole	Jentene får bedre utbytte av undervisningstilbud
B1	5 (0)
B2	22 (16)
B3	60 (20)
U1	7 (0)
U2	0 (0)
Alle i kommunen	16 (3) (N=370)

Hva sier elevene om eventuelle. kjønnsforskjeller? ”Vi har nerder av både gutter og jenter – slike som er skoleflinke og sitter med lekser hele tida” (elev). Det er jentene som skravler mest, mener andre elever; det er ikke bare gutta som bråker. Men jentene er lurere; de går på biblioteket når de skal skravle som verst, hevdet èn elev (gutt). Det er ikke sånn her at gutta dominerer, var det noen lærere som sa.

Hvilket læringsutbytte har elever som mottar spesialundervisning? Vi kan ikke si så mye om det, men ut fra de individuelle opplæringsplanene kunne målene for eleven være spesifikke og målbare, for eksempel delmål om å bruke preposisjoner og adverb og snakke i hele setninger, eller å bedre ferdigheter i å følge regler i lek. Men ofte var målene generelle og

vanskelige å evaluere, f.eks. et mål om å styrke selvbildet, uten å si hvordan.

For ungdomstrinnet er karakterer et uttrykk for hva elever kan innen visse områder, men i hvilken grad karakternivået er uttrykk for mer eller mindre inkluderende praksis på skolene, er en annen sak. En lærer nevnte i forbindelse med karakterer at gutter er mer konkurranseorientert enn jenter, men de er likevel ikke redde for å si hva de har fått. Hvis det kan påvises at grupper av elever kommer systematisk dårligere ut, slik tilfellet er allment for minoritetsspråklige elever som gruppe, kan det være rimelig å reise spørsmål om det finnes ekskluderende mekanismer i systemet (jf. Engen m.fl. 1997). I vårt materiale har vi imidlertid ikke opplysninger om karakterer for bestemte elevgrupper. Ved slutten av det skoleåret vi gjorde våre observasjoner, innhentet vi informasjon om karakterer for avgangselevne som helhet på de to ungdomsskolene som er med i denne studien.

Tabell 5: Karakterer for elever i 10. klasse våren 2002.

Skole	Gj.nstl. st.pkt.- karakter	Gj.sntl. eksamens- karakter	Matem.: Gj.sntl. eksamens- karakter	No.skr.: Gj.sntl. eksamens- karakter	No.muntl.: Gj.sntl. eksamens- karakter	Sidemål:G j.sntl. eksamens- karakter	Samf.fag: Gj.sntl. eksamens- karakter
U1	3,6	3,7	3,0		3,8		4,5
U2	3,4	3,6	3,6	3,3	3,8	2,9	4,2

Gjennomsnittskarakteren til eksamen er omtrent den samme for skolene, 3,6 og 3,7. Det varierer litt hvilke fag det har vært arrangert avgangsprøver i, men i snitt er begge skolene litt under det nasjonale gjennomsnitt hva eksamenskarakterer angår. De er relativt sterkere i de muntlige fagene som er representert her, enn i de skriftlige, selv om den ene skolen er over nasjonalt gjennomsnitt i matematikk skriftlig.

På ett felt som ikke framkommer av tabellen, er det stor forskjell på de to ungdomsskolene, og det gjelder omfanget av fritak for vurdering med karakter. 4 elever på U2 er fritatt for vurdering med karakter i matematikk skriftlig, ingen på U1. I de andre skriftlige fagene er det fra 2 til 6 elever på

U2 som er fritatt for vurdering med karakter, ingen på U1¹⁹. Det ser dermed ut til at praksis i forhold til slikt fritak varierer mellom skolene. Det foreligger ingen samlet kommunal oversikt over fritak for vurdering med karakter. De forskjellene som i undersøkelsen ellers er registrert mellom de to ungdomsskolene, synes ikke å ha noen åpenbar sammenheng med karakterene.

2.5 Samarbeid og medvirkning i lærings situasjonen

Time på mellomtrinnet i kunst og håndverk, ca 23 elever, 2 lærere. Klassen er delt i inn i fire grupper som har arbeidet med utgangspunkt i hvert sitt maleri av kjente kunstnere. Dette skal de lage en tredimensjonal gjenskaping av. Gruppene har planlagt materialvalg og framgangsmåte som de ivrig gjør rede for overfor klassen.



Her var klassen av lærerne delt inn i grupper på tre-fire som hadde fått klare oppgaver. Denne situasjonen var kanskje ikke den mest typiske, selv om elevene på iallfall fire av skolene så ut til å samarbeide ganske mye uansett klassetrinn. Mest var det to og to som samarbeidet, evt. tre sammen, og gjerne de samme to-tre i mange situasjoner. Ofte så det ut til å

¹⁹ Kilder til karakteropplysningene: Skolene, Lærings senteret, www.ls.no og Hamar Arbeiderblad 09.01.03.

være valgfritt hvem de skulle samarbeide med - og om de i det hele tatt skulle samarbeide med noen, slik som i følgende eksempel:

Matematikktime på mellomtrinnet, til stede lærer og assistent og 18 elever. Elevene som har behov for å trene gangetabellen, bes om gjøre det. ”Det er deres ansvar å lære gangen nå”, sier læreren til elevene. Elevene må selv ta stilling til hvilke ”ganger” som evt. er mangelfullt innlært. De som ikke trener multiplikasjon, regner Løko-oppgaver. Noen bruker også lærebokas oppgaver. De fleste jobber to og to (eller flere) sammen ved å snu seg mot hverandre på pultene. To setter seg på gulvet i et hjørne og hører hverandre. En elev sitter alene ved pulten sin. En god del prating finner sted under arbeidet, og læreren sier flere ganger at de må være stillere.

På den ene av barneskolene opplevde vi i observasjonsperioden ikke noen eksempler på at elevene ble oppfordret til å hjelpe hverandre i det faglige arbeidet. Selv der det i liten grad aktivt var lagt opp til samarbeid mellom elevene, var det likevel eksempler på at de spontant hjalp og støttet hverandre. Eksempelvis kunne en elev komme bort og vise i boka for en medelev som ventet på lærerhjelp.

Den vanligste organiseringen av elevene i klasserommene på ungdomstrinnet så ut til å være at de sitter to eller flere sammen, oftest på rekke, sjeldnere rundt et bord. Noen sitter også alene. På barneskolene observerte vi modellen med en og en elev på pultrekker, og dessuten både parvis og gruppevis organisering.

På en ungdomsskole registrerte vi i noen klasser at alle elevene satt hver for seg på rekke det meste av tida, mens det vanligste ellers på skolen var at de satt sammen. Årsaken var, ifølge lærerne, at det var for mye bråk og uro i samarbeidssituasjoner. Men det kan også fungere bra med samarbeid, mente skolens tilsatte: ”Jeg har inntrykk av at i temaarbeidet er mange grupper veldig flinke til å snakke sammen om de oppgavene de får og alt det der, og hjelpe hverandre” (lærer). I prosjekt- og temaperioder legges det også tydelig opp til samarbeid med oppgaver som skal løses i grupper, for eksempel forberedelse av framføring, eller innsamling av materiale underveis, ofte med bruk av data.

Noen ganger kunne organiseringen av elevene i klasserommet være en kilde til uoverensstemmelser mellom elever og lærere, og lærere imellom: ”Lærerne kunne samarbeidet mer, for noen er veldig frie og synes elevene kan sitte sammen, mens noen absolutt må ha dem så langt unna hverandre som mulig. De kunne heller prate sammen og få til noe likt, at vi ikke måtte flytte til og fra hverandre hver time.” De som satt i arbeidspar, fortalte at sammensetningen av disse i alle fall til dels er styrt. ”Nå har de (lærerne) prøvd å sette sammen de vi er mest sammen med slik at vi skal bli redd for å bråke liksom, for da blir vi flyttet og sånn, så da blir det kanskje mindre bråk av det.” Men så skjedde det at de som bråkte, likevel ikke ble flyttet, etter elevenes utsagn. Ellers mente elevene at organiseringen i par ikke spilte noen rolle for forekomsten av uro: ”De sitter og prater sammen om de sitter i par eller ikke. Jeg merker ikke noen særlig forskjell” (elev).

I hvilken grad har elevene ”medråderett over og innverknad på læringsarbeidet”, som det heter i L 97 (s.64)? I praktisk/estetiske fag kan det være ganske store valgmuligheter for elevene når det gjelder aktiviteter:

Time i kroppøving, ungdomstrinnet, (3 klasser, 3 lærere) Timen er organisert slik at trinnet er delt opp: Noen er i hallen, noen driver ute med egentrening eller fellesaktiviteter, noen trener hjemmefra, noen går på treningsstudio, og noen driver i gymnastikksalen. Elevene som driver mer selvstendig, har skjema for mål og evaluering. I gymnastikksalen var det lagt opp til sirkeltrening med apparater, deretter linedance. Alle elevene deltok, og alle så ut til å ha mulighet til å lykkes i noe.

Hvis elevene fikk bestemme, hvordan skulle da den gode læreren være? Her er meningen til en av elevene: Den gode læreren er:

En som gir oss lite lekser
lar oss gjøre hva vi vil
som lar oss klatre i veggen
som lar oss bade
som lar oss ha mye friminutt
som lar oss spille data i timen
som lar oss tegne midt i timen
som lar oss ikke spille blokkfløyte.

(Elev, 6.kl., del av prosjektarbeid)

Prosjekt er en arbeidsform som legger opp til relativt stor grad av elevinnflytelse. Men deltakermedvirkning i problemformuleringsfasen i prosjektarbeid har vi ikke observert. I gjennomføringsfasen skal elevene i samarbeid gjøre noen egne valg:

8. klasse, tematime, 1 lærer, ca 25 elever tilstede. Elevene er i innspurten på temaet "Å være ung" som de har hatt tre uker på. Noen av elevene er opptatt med å gjøre ferdig temaboka. Andre arbeider med å forberede framføring i grupper. Alle gruppene skal framføre noe rundt to av de emnene som er oppgitt i temaheftet, for eksempel leggetid, gjengen, festen, familien. Grupper som skal øve får gå på andre rom. En gruppe er i opprør. Striden står mellom de to jentene og de tre guttene. Jentene har organisert det slik at guttene skal ta seg av ett tema, mens guttene tar det andre. Guttene hevder at dette ikke er samarbeid. Jentene mener at de har invitert til samarbeid tidligere, men ikke kommet noen vei med det. Guttene har nå satt seg rett ned og gjør ikke noe. Lærer må inn for å ordne opp i fordelingen av oppgaver.

Det hører med til historien om temaarbeidet i 8.klasse at når det kom til selve framføringen, tok dette langt kortere tid enn lærerne hadde beregnet. Det var ikke vanskelig å gjette at enkelte andre grupper enn den ovenfor nevnte, nok hadde strevd med samarbeidet, og/eller burde ha lagt inn mer faglig innsats i forarbeidet. Hva hadde lærernes rolle vært underveis, kunne en undres på?

I et fag som kroppsøving på ungdomstrinnet er elevene med og legger periodeplaner for faget. Det er også i noen fag elevmedvirkning i vurderingen, særlig på U1. Elevene er her selv med og vurderer sitt eget arbeid ved at de kommer med karakterforslag: "I hvilken grad en forholder seg seriøst i forhold til den karakteren en setter på seg selv...? Noen setter nok bare bra på alt" (elev). Elevene sier de ikke er redde for å røpe karakteren de ender ut med, for de andre. Elever deltar også i vurdering av medelever gjennom at framlegg i klassen vurderes muntlig av andre elever. I temaheftene er også ofte et egenvurderingsark for temaarbeidet med. Det er litt vanskelig å fylle ut, mente noen elever. Elevsamtalen på barnetrinnet gir også rom for elevens egen medvirkning i vurderingen.

På et teammøte på den andre ungdomsskolen var lærerne i flere sammenhenger inne på muligheten for å spørre hva elevene mente og i det hele tatt trekke elevene mer inn i planleggingen, særlig når det gjaldt arbeidsplaner. Det ble hevdet at elevene ikke hadde lært ansvarslæring, og at de fortsatt gjorde oppgaver for å tilfredsstille læreren. Fra spørreundersøkelsen vet vi at det er et betydelig sprik i kommunen mellom læreres og elevers syn på i hvilken grad elever har medbestemmelse i læringssituasjonen: Lærerne mener i stor grad at elevene har en slik innflytelse, elevene selv er i langt mindre grad enige i dette. Ut fra spørreundersøkelsen er det heller ikke slik at elevers innflytelse er større på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet; tendensen er snarere det motsatte.

2.6 Deltaking i det faglige fellesskapet. Oppsummering og kommentarer.

Hva fant vi? Hvordan var det generelle bildet mht. deltaking i det faglige fellesskapet på disse skolene? Ble våre forhåndsantagelser angående de enkelte skolene bekreftet? Til det siste spørsmålet kan vi et langt stykke på vei svare ja, men vårt inntrykk av skolene ble også mye mer nyansert og til dels korrigeret. Etter en kortfattet oversikt over de enkelte skolene i tabellform, vil vi oppsummere og kommentere noen hovedpunkter.

Tabell 6: Deltaking i det faglige fellesskapet på de enkelte skolene. Forhåndsantagelser og konklusjoner.

Skole	Forhåndsantagelser før feltarbeidet: Mener skolen er inkluderende på følgende områder:	Forhåndsantagelser før feltarbeidet: Tvil om skolen er inkluderende på følgende områder:	Konklusjoner etter feltarbeidet:
B1	Høyt læringsutbytte. Elevene har medinnflytelse i lærings-situasjonen.	Tar de fleste tilsatte bare ansvar for sin egen klasse? Hvor mye differensieres det?	Antagelser om at det krevdes høyt læringsutbytte bekreftet. Varierende grad av elev-medvirkning. De tilsatte tar et felles ansvar. Vel-utviklet verktøy for differensiering i noen klasser og fag, i andre mindre.
B2	Opplæringen er relativt godt tilpasset elevenes forutsetninger. Forventninger til at alle presterer maksimalt	Hvordan er det med læringsutbyttet og elevens innflytelse i lærings-situasjonen? Tar de fleste tilsatte ansvar bare for sin egen klasse?	Bekreftet antagelse om differensiering i mange situasjoner. I noen klasser mye å jobbe med når det gjelder arbeidsro og lærings-utbytte. Begrenset elevinnflytelse. Tilsatte tar et felles ansvar.
B3	Opplæringen er godt tilpasset elevenes forutsetninger. Svært godt miljø mht. læringsutbytte og medinnflytelse i lærings-situasjonen.	Hvor mye samarbeider elevene i timene?	Observert omfang av elevsamarbeid var ikke så stort, men alle antagelser ellers om inkluderende læringsmiljø bekreftet. Differensierte opplegg for undervisningstilpasning og vurdering for alle elever. Spesialundervisning foregår inne i klassen.

Skole	Forhåndsantagelser før feltarbeidet: Mener skolen er inkluderende på følgende områder:	Forhåndsantagelser før feltarbeidet: Tvil om skolen er inkluderende på følgende områder:	Konklusjoner etter feltarbeidet:
U1	Opplæringen er tilpasset i stor grad. Elevene er relativt mye ansvarliggjort.	Tar klasselærer ansvar for elever med funksjonshemninger?	Velutviklet system for nivåtilpasset opplæring. Omfang av tilpassingen noen ganger begrenset. Elevene er relativt mye ansvarliggjorte, og lærerne tar i relativt stor grad felles ansvar for alle elever. Ressurser til spesialundervisning ses i samband med ressurser ellers.
U2	Opplæringen er relativt godt tilpasset elevenes forutsetninger.	Hvordan er det med læringsutbytte? Hvordan brukes skolens ressurser til spesialundervisning?	System for nivåtilpasset opplæring er etablert. Omfang av tilpassingen noen ganger begrenset. Store forventninger til læringsutbytte for de fleste elever, men ikke alle. Spesialundervisning ses i liten grad i samband med øvrig undervisning.

Tilpasset opplæring var stikkordet vi satte for hovedområdet deltaking i det faglige fellesskapet. Delområdene som kommenteres i det følgende er differensiering, læring, elevmedvirkning og samarbeid.

Når det gjelder organisatorisk differensiering, er inndeling av elever etter alder og bosted i prinsippet det eneste gangbare grunnlaget for fast gruppering av elever i norsk grunnskole. Å gruppere etter for eksempel

funksjonsnivå eller kjønn skal ifølge opplæringsloven til vanlig ikke forekomme. Unntak fra denne regelen er mulig og i noen kommuner svært utbredt²⁰. På kommunenivå i vår kommune finnes to forsterkede skoler og en alternativ skole. Organisatorisk differensiering ut over klasseinndelingen forekommer også innen alle våre fem skoler. Organiseringen i faste grupper skjedde i tilvalgsfag på ungdomstrinnet og aldersblandede valgfagsgrupper på barnetrinnet, eller med utgangspunkt i timer til spesialundervisning eller morsmåls- og andrespråksopplæring. Alle skolene tilbød lesegrupper som korttidstiltak. Spesialundervisning som enetimer var også utbredt. På to skoler var det egne gruppetilbud spesielt myntet på elever som finner seg dårlig til rette i den ”vanlige” undervisningen. Men det var stor spredning i de tilsattes syn på å ta elever ut av klassen. Det varierte også i hvilken grad de gruppene eller enetimene som enkelte elever deltok i, ble betraktet som stigmatiserende tiltak. På to av skolene ble det framhevet – både av elever og tilsatte – at det å ha undervisning andre steder enn i klasseplenum, var en del av den normale tilpassingen på skolen, og at det å være ute av klassen ikke ble betraktet som utskilling i negativ forstand.

På én skole hadde man et prinsipp om at spesialundervisningselever ikke skulle tas ut av klassen. På en annen var skillet mellom spesialundervisningstiltak og andre undervisningstiltak bygd ned, for eksempel slik at det deltok elever både med og uten ”§ 5-timer” i ulike korttidsopplegg. Ellers var det i liten grad klarhet i hvor mye av spesialundervisningen som foregikk i og hvor mye som foregikk utenfor klassen, siden dette ofte ble gjenstand for en ad-hoc-vurdering. Det er derfor ikke mulig å angi nøyaktig hvordan de ekstra timene skolene hadde fått etter § 5 i praksis ble fordelt på enetimer, grupper, klassesdeling eller tolærersystem i samlet klasse. Alle skolene oppga riktignok at den vanligste organiseringsmåten av spesialundervisningen var et tolærersystem, eventuelt brukt til klassesdeling. At organiseringen ofte er situasjonsbestemt, kan gi en fleksibilitet i opplegget, men kan også gjøre det vanskeligere å planlegge en målrettet undervisning, både for spesiallæreren og klasselæreren. Et annet forhold som kan vanskeliggjøre planleggingen, er at både spesialpedagogiske tiltak

²⁰ I Oslo på 90-tallet gikk det tre ganger så mange elever som ellers i landet i egne spesialklasser eller -skoler (Nordahl 1998). Denne tendensen i Oslo har fortsatt.

og andre differensieringstiltak med økt bemanning, synes mer sårbare for sykdom enn undervisning for øvrig. I noen timer kunne det forresten være både ekstra lærer og assistent til stede, uten at hensikten med den tette bemanningen i den gitte situasjonen nødvendigvis var så tydelig. Kunne det for eksempel ikke heller ha vært aktuelt å være to voksne i flere av timene, istedenfor én lærer alene i noen timer og tre voksne i andre timer? En kan spørre seg om det er forhold utenfor det konkrete behovet i klassen som er med og styrer ressursbruken.

De minoritetsspråklige elevene hadde norsk som andrespråk (NOA) og morsmålsopplæring i egne grupper, dels etter at den vanlige skoledagen var slutt. Bruken av morsmålstimene har vi ikke innsikt i, men timene til NOA ble planmessig benyttet, selv om lærerne hadde noe forskjellig syn på hva som burde være innholdet i timene. Det forekom også morsmålsstøttet fagopplæring i felles klasse, men dette syntes i liten grad å gi tilfredsstillende utbytte for elevene, bl.a. fordi morsmåls læreren og faglæreren i våre eksempler ikke hadde felles planleggingstid.

På 70-tallet da de ”sammenholdte” klassene, uten kursplandeling, ble normen også på ungdomstrinnet, var frykten stor for at muligheten til å undervise elevene på ulike nivå ville gå tapt (Ognstad og Telhaug 1979). Men det viser seg at skolene differensierer etter nivå også uten å organisere elevene i egne nivådelte grupper. I vår undersøkelse er et sentralt redskap for dette på ungdomstrinnet de tre ulike ”løypene” med ulik vanskegrad som elevene kan velge mellom i teorifag. Men hvor store er egentlig forskjellene mellom de ulike nivåene? Teorikravene synes å være omfattende på alle nivå. På barnetrinnet gir et system med elevsamtale ledsaget av planleggingsbok og vurderingsmappe gode individuelle differensieringsmuligheter, der det er tatt i bruk. Systemet legger bra til rette for å kunne følge med på utviklingen i elevenes læring. Også på ungdomstrinnet benyttes til dels et mappesystem, men generelt er den pedagogiske differensieringen på barnetrinnet mer omfattende enn på ungdomstrinnet. Differensiering foregår mer eller mindre, og mer eller mindre systematisk i alle klasser, mens to av skolene har satt visse differensieringsmåter i system i alle klasser. Eksempler på det siste er elevsamtalene og ”løypene”. Tilpassing av opplæringen kan i prinsippet

gjelde alle de didaktiske kategorier, men den registrerte differensieringen gjaldt først og fremst omfang og tempo og i mindre grad innhold og arbeidsmåter for øvrig.

Alle skolene benytter kartleggingsprøver og lignende som ledd i sitt arbeid med å sjekke læringsutbytte og tilpasse opplæringen. Men vårt inntrykk er at det ikke alltid er like god systematikk i oppfølgingen av resultatene av testene som i gjennomføringen av dem. Hvis vi ser på krav til arbeidsinnsats og læringsutbytte, er det betydelig forskjell mellom skoler og klasser, uavhengig av størrelse på skolen eller klassen. Når det gjelder vurdering med karakter, er det ikke stor forskjell på de to ungdomsskolene som er representert her hvis vi ser på avgangskarakterer i 10. klasse. Men den ene skolen benytter i langt større grad enn den andre fritak for vurdering med karakter for en del av sine elever, noe som influerer på gjennomsnittresultatet. I spørreundersøkelsen ga lærerne uttrykk for høye forventninger til at alle elever skulle lære mye i forhold til sine forutsetninger, men forventningene er, etter våre observasjoner, kanskje likevel ikke riktig like høye alltid overfor alle elever? Dette vil vi komme nærmere tilbake til i sluttkapitlet.

Elevenes innflytelse på sin undervisningssituasjon begrenser seg vanligvis til valg av rekkefølge og tempo på oppsatte oppgaver i den elevstyrte tida (ungdomstrinnet) eller arbeidsplantimene (barnetrinnet). På ungdomstrinnet kunne elevene også i en del sammenhenger velge nivå på oppgavene. I praktisk/estetiske fag er muligheten for innvirkning på innholdet vanligvis noe større enn i teorifag. Prosjektarbeid er en arbeidsform der elevmedvirkning er sentralt. Det vi observerte, var at temaene for prosjektarbeidet og mange av oppgavene var gitt på forhånd, men at elevene i noen grad kunne ta stilling til arbeidsmåte og rekkefølge på oppgavene. Formen på produktet var gjerne også fastlagt. Flere muligheter ved prosjektarbeidsformen var ikke tatt i bruk (jf. også Rønning 2004). Når det gjelder elevenes medvirkning i vurderingsarbeidet, noterte vi at ungdomsskoleelevene noen ganger var med og foreslo karakter på egne arbeider eller ble bedt om å vurdere arbeidet i gruppa de har deltatt i. Mange barnetrinnselever ble også utfordret til egenvurdering gjennom elevsamtaler og bruk av ulike vurderingsskjemaer.

Hvor mye samarbeider elevene? Mye, mente alle parter når vi spurte dem. Men oftest satt elevene på pulter hver for seg, selv om de også kunne sitte i par eller grupper. Det hendte at organiseringen av pultene var gjenstand for uoverensstemmelser mellom elever og lærere; elevene ville sitte tettere enn lærerne syntes de skulle. Lærerne viste til risikoen for uro. I tema- og prosjektarbeid er det del oppgaver som skal løses i grupper, men i mange situasjoner ellers var det opp til elevene selv om de ville samarbeide om oppgaveløsning. Ofte var det de samme to-tre elevene som konsulterte hverandre om ulike oppgaver, mens andre satt alene og arbeidet uansett fag. Er det slik at enkelte kan klare å velge bort samarbeid i nesten alle sammenhenger?

3 DELTAKING I DET SOSIALE OG KULTURELLE FELLESSKAPET – *SKOLE- OG KLASSEMILJØET*

3.1 Forhåndsantagelser om deltaking det sosiale og kulturelle fellesskapet

Skole- og klassemiljøet var stikkordet vi satte for den delen av undersøkelsen som gjelder deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Vi har her sett på spørsmål om trivsel og tilhørighet for alle parter i systemet, og om skolemiljøet er trygt og fritt for mobbing. Respekterer alle hverandre, både barn og voksne? Er det muligheter til å si sin mening; hvordan fungerer samarbeid, ledelse og skoledemokrati? Hvordan foregår utviklingsarbeidet på skolen?

På noen av de ovenfor nevnte områdene innen deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet hadde vi allerede før feltarbeidet innhentet en del informasjon (jf. pkt. 1.5). Forhåndsantagelser om inkludering i det sosiale og kulturelle fellesskapet ble dannet på bakgrunn av denne informasjonen. I tabellen nedenfor skisseres noen stikkord for situasjonen slik vi anslo den i forkant av feltarbeidet:

Tabell 7: Forhåndsantagelser om deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet.

Skole	Mener skolen er inkluderende på følgende områder:	Tvil om skolen er inkluderende på følgende områder:
B1	Svært godt miljø mht. trivsel, høflighet, fravær av mobbing etc. Foresatte er positive til skolen. Minoritets elever er godt integrert.	Respekterer alle tilsatte hverandre? Hvor mye medvirker de minoritets-språklige elevene og foreldrene i beslutninger?

Skole	Mener skolen er inkluderende på følgende områder:	Tvil om skolen er inkluderende på følgende områder:
B2	Svært positiv til innsyn utenfra.	Hvordan er det med mobbing, trivsel og omgangsformer på skolen? Er alle like mye verdsatt? Tar de fleste tilsatte ansvar bare for sin egen klasse? Er foresatte relativt negative til skolen?
B3	Svært godt miljø mht. omgangsformer og gjensidig respekt. Samarbeid mellom skole, hjem og lokalmiljø er godt. Klar lærerholdning mot utskilling av elever. Velutviklede planer for skolen.s	Hvordan er det med trivselen hos elevene? Hvor mye samarbeider elevene?
U1	Høy trivsel. Foresatte er svært positive til skolen. Lærere er i stor grad mot utskilling. Elevene føler seg respektert. Svært positiv til innsyn utenfra. Velutviklede planer for skolen.	Hvordan er tilhørigheten for ulike elevgrupper? Hvordan er personalets aksept av ulikhet? Hvordan er samarbeidet mellom ulike grupper tilsatte?
U2	Trivselen er god. Godt arbeidsmiljø blant tilsatte.	Er alle elever like mye verdsatt? Hvordan er elevers og tilsattes aksept av ulikhet? Er mobbing et problem?

3.2 Trivsel og tilhørighet

3.2.1 Elevtrivsel generelt

I spørreundersøkelsen var utsagnene om trivsel positive fra alle parter. På våre fem skoler var 70–100 % blant alle informantgrupper helt eller delvis enig i at elevene liker seg i timen. Men det er likevel tydelige variasjoner mellom skolene:

Tabell 8: Tilslutning til utsagnet ”Jeg liker meg i timene / Barna liker seg i timene”. Prosent. Prosentandel helt enig i parentes.

Skole	Elever (4., 6. og 9. kl.) (N=244)	Foresatte (til elever i 4., 6. og 9.kl.) (N=170)	Tilsatte (N=117)
B1	89 (75)	84 (63)	85 (27)
B2*	70 (41)	82 (39)	86 (27)
B3	72 (33)	87 (67)	100 (43)
U1	91 (31)	88 (54)	79 (27)
U2**	76 (46)	70 (37)	71 (10)
Alle i kommunen	81 (48) (N=1139)	95 (52) (N= 842)	96 (39) (N=467)

* På B2 er vet-ikke-andelen større enn på de andre to barneskolene:

9 % av elevene sier de ikke vet om de liker seg i timene. 7 % av de foresatte og 9 % av de tilsatte har også krysset av under ”vet ikke”

** Vet-ikke andelen blant foreldre på U2 var svært høy: 26 %. På U1 er vet-ikke-andelen 8 % blant foresatte, noe som også er kommunens gjennomsnitt. Blant tilsatte på U2 var det 19 % som sa de ikke visste om elevene likte seg, mot 14 % på den andre ungdomsskolen.

Elevenes eget utsagn om trivsel er aller mest positivt på B1 når vi ser at 75 % er helt enige at de liker seg i timen. De foresatte er ganske enige med barna sine på B1; ”det er aldri problem å få i vegen ungene om morran” (foresatt). De foresatte på B2 er klart mer forbeholdne enn på de andre barneskolene. I intervju framholder foreldre på denne skolen at det er blitt bedre på skolen nå, men de tror fortsatt at mange i de eldste klassene gleder seg til å bli ferdige og kunne begynne på ungdomsskolen. På B3 er både foreldre og lærere mer enige i utsagnet om elevenes trivsel i timen enn elevene selv. Også her mener noen foreldre at mange elever ser fram til et større miljø på ungdomsskolen. På U2 er bare 10 % av de tilsatte helt enige i at elevene liker seg i timene. De foresatte er også relativt forbeholdne på U2. Det er overraskende at det ikke er særlig forskjell på barne- og ungdomstrinnet i det elevene selv sier om trivsel i timen, som er svært høy. Det er ellers ofte rapportert om dalende trivsel og motivasjon med økende alder (se f. eks. Seljelid 1994).

Også på begge ungdomsskolene ga elevene gjennomgående uttrykk for høy trivsel. De vi spurte, sa de hadde mange venner, og opplevde tydeligvis skolen som et sosialt godt sted: ”Klassa vår er ganske trygge på hverandre, ganske sammensveisa” (elev 9.kl.). Lærerne ble opplevd som mennesker og kamerater: ”Vi tenker ikke ’å, der kommer læreren!’ (elev). ”Lærerne prøver å finne på ting, vi drar på aktivitetsdager og sånn. Synes det er veldig bra å gå her. De prøver å gjøre det koselig hele tida liksom” (elev).

Representantene for 8.klasse-elevene på den ene ungdomsskolen var positivt overrasket over hvor greit det var på ungdomsskolen, enda de hadde forventet både døping i pissrenna og erting for klærne sine m.m. da de begynte. Vi hørte også eksempler på at elever uoppfordret sørget for å få med dem som var utenfor. Likevel antyder flere voksne at det kanskje også her er slik at elever som får spesialundervisning, lettere blir ”utafor” – og at de med den beste sosiale bakgrunnen lettest blir ”innafor”, men at begge deler var langt mer uttalt tidligere. En ’annen tilsatt’ som samtidig er forelder, peker på at trivsel også har med skolens innhold å gjøre: ”De som ikke liker teori, liker seg ikke her”. De foresatte, særlig på den ene ungdomsskolen, gir imidlertid både på spørreskjema og i intervju uttrykk for at barna deres trives meget godt på skolen. Det har likevel variert noe både med hvilke lærere elevene har hatt og hvilke klasser de har gått i. En lærer sier at elevenes medinnflytelse på vurderingen har bedret trivselen på den måten at det nå er mindre grunnlag for å være sint på læreren som gir for dårlige karakterer; elevene er jo selv med og setter dem.

Skulk kan være et tegn på vantrivsel, men det er ikke mye skulk her, sa flere elever vi spurte på en av ungdomsskolene, noe lærerne bekrefter. Men det hender jo at noen forsover seg. En elev sier: ”Hvis det er noen som er veldig lei en lærer, og hvis det er siste timen, da ...! Det har skjedd èn gang hittil i år. Læreren merka det ikke”. I 10. kan det forekomme at noen skulker hele dagen, mente noen elever i 9. Ved den andre ungdomsskolen hørtes fraværproblemet ut til å være større; en av de foresatte bekymret seg over at det var en del ureglementert fravær ved skolen, og at dette kunne ha en viss smitteeffekt fordi skulking ble ansett for å være tøft blant enkelte. Særlig er det noen jenter som har et fraværproblem, forteller noen

lærere. En liten gruppe jenter holder seg borte fra skolen eller bare stikker innom av og til.

Under feltarbeidet framhever tilsatte ved alle barneskolene betydningen av klassemiljø og i det hele tatt miljøet ved skolen, for eksempel gjennom at det i 1. og 2. klasse legges stor vekt på at ungene skal bli trygge: ”Vi er som en familie som må hjelpe hverandre”, som en lærer på en av skolene sa det. Konfliktløsningsstrategier er en del av dette, illustrert gjennom utsagn fra andre lærere ved samme skole: ”Vi gir oss ikke før de er trygge. Vi gjør det videre oppover også når det har skjedd noe ute, setter oss i ring og snakker om det”. ”Er det et alvorlig problem, må en gå rett på sak og overføre til noe de har vært med på, konkretisere det. Vi må få tak i dem det gjelder. En kan ikke bare høre på den ene. Vi gir oss ikke før det blir en løsning.” I observasjonsperioden ble dette demonstrert ved at det skjedde et tyveri på skolen. Alle hadde sine mistanker om hvem den skyldige var, og noen elever ga også uttrykk for at de følte seg mistenkt. Saken ble omsnakket på personalrommet; alle var informert. Da tilståelsen kom, ble det arbeidet bevisst med situasjonen for å hindre at den skyldige ble isolert i miljøet.

I forrige kapittel hørte vi at alle barneskolene legger vekt på fellesarrangementer for alle elevene. Også i den enkelte klasse eller på trinnet er det tilstillinger og turer hele grunnskolen igjennom. Men hva betyr det at alle deltar; er ’alle’ virkelig alle, eller er det fortsatt snakk om et ’innsnevret alle-begrep’? (Jf. Damsgaard m.fl. 1982) I spørreundersøkelsen ble dette belyst bl.a. gjennom følgende spørsmål:

Tabell 9: Tilslutning til utsagnet ”Alle elevene i klassen er med når vi har framføringer for publikum.” Prosent. Helt enig i parentes.

Skole	Tilsatte (N=117)	Elever (N=244)
B1	97 (77)	98 (80)
B2	91 (81)	78 (45)
B3	100 (100)	100 (100)
U1	82 (36)	61 (30)
U2	85 (54)	67 (24)

På én skole (den minste) er oppslutningen 100 % både fra elever og tilsatte om at alle i klassen er med når de opptrer, alle er til og med helt enige i dette. Men på de andre skolene er det litt usikkerhet om 'alle' er riktig alle. På ungdomstrinnet er tilslutningen lavest. På tre av skolene er det ganske stort sprik mellom hva elevene mener og hva de tilsatte sier; de tilsatte mener i betydelig høyere grad at alle er med og opptrer. Ser vi på andelen som er helt enig, er variasjonen mellom skolene svært stor (fra 36 % til 100 % for de tilsatte, fra 24 % til 100 % for elevene).

Noen elever kan ha vansker med å finne seg til rette i store og uoversiktlige miljøer, men i vårt materiale er det ingen særlig store skoler. Noen foresatte peker i intervju på at det sosiale miljøet også på en liten skole kan ha sine ulemper. Det kan være svært sårbart, selv om de foresatte vi snakket med, tror de fleste liker seg godt på deres egen skole. Men enkelte barn finner kanskje ingen de trives sammen med i friminuttene og blir gående alene, mener de. Det er for øvrig på den største av våre tre barneskoler at elevene i aller størst grad gir uttrykk for trivsel.

Lærerne brukte ofte betegnelsen "sterke" og "svake" elever, men hva vil det si å være "sterk" og "svak"? Noen lærere er inne på at elever selv kan oppleve seg som svake: "Og så var det at de som er svake, de hadde vel følt på seg sjøl at de var for svake i forhold til andre, da." En ungdomstrinns lærer sa hun hadde sagt til elevene at det kanskje var en fordel å ha med noen sterke fordi alle kunne dra nytte av det. Dessuten var det ikke slik at de flinke ekskluderte de svake bevisst, men de måtte kanskje minnes på å ta dem med. Det går ikke helt av seg selv. Noen elever mente i intervjuet at "Å føle seg spesiell er sikkert kjedelig." "Ja, uansett så er det sikkert kjedelig, for de får høre... og mange lærere gjør sånn: Ja, nå skal de og de gjøre sånn unntatt den og den, og de skal gjøre ditt og datt." (Jf. også neste punkt, 3.2.2., om elever som mottar spesialundervisning). "Når den personen er ute, så kanskje prater lærerne om hvorfor sånn og sånn, og da blir kanskje den personen enda mer utafør klassa når til og med læreren står og prater om han." Elevene reagerer i det hele tatt på at elever blir omsnakket når de ikke er til stede. De mener at det er elever som utnytter denne kunnskapen til å være ekle mot de elevene det gjelder. ..." så prater lærerne om han i timen når han er ute og sånn, og hvis han får vite det så

blir det enda verre hvis han veit at lærerne sitter og prater. Også er det mange i klassa vi ikke kan stole på, så de kan si det til ham bare for å være motbydelige liksom og ødelegge og sånn” (ungdomsskoleelev).

3.2.2 Tilhørighet for elever som mottar spesialundervisning

Under pkt. 2.4.1 om organisering av spesialundervisningen ble holdninger angående elever som blir tatt ut av klassen, berørt. Her skal vi supplere med oppfatninger om den sosiale tilhørigheten både for disse og andre elever. La oss se på noen representative utsagn: ”Det er lov ikke å mestre, det skal ikke dysses ned sånn at det blir spennende. Alle i voksenmiljøet har denne holdningen” (lærer). ”Positivt at det å gå ut er positivt verdsatt” (lærer). Særlig på B1 som har mange minoritets elever, fant vi klar støtte til at det å ha timer ute av klassen, var helt normalt. Også for eksempel på U1 fant vi denne holdningen: ”Det er ikke noe galt med henne (som er ute av klassa en del); hun har bare kantina” (elev). ”Hun hører da med i klassa - hun er bare flere år yngre enn oss, liksom” (elev om medelev som mottar spesialundervisning). Elevene på en annen skole er også opptatt av den sosiale effekten: ”Vi har noen i klassen som blir tatt ut ganske ofte, og noen av dem har begynt å nekte, for de har ikke lyst, og jeg kan tenke meg at det er kjedelig når du egentlig går i klasse med så mange, og så må du bli tatt ut på ei sånn gruppe” ”Tatt ut ti timer i uka, liksom!” (elev). Flere elever sier at de tror ikke at medelever som er mye ute, føler seg som en del av klassa.

Hva sier de voksne? ”Elever med spesialundervisning – kan vel ikke si de er fullverdige medlemmer av fellesskapet, men de blir akseptert, og de blir ikke mobbet” (assistent). Noen lærere mener at enkelte elever gjerne selv vil ut av klassen hvis de har eget opplegg, og at dette er individuelt. Men også dét kan diskuteres. For hva er årsaken til at de samme elevene som gjerne forlater klassen for å gå til gruppetimer, heller ikke deltar i friminuttene, men stiller seg i en krok ute, spør en lærer: ”Er dét litt grunnen – det at vi ikke venner dem til å være i den store hopen? De kommer ut av sin lille gruppe og kommer ut på den store plassen og så: ’Hvem skal jeg være sammen med?’”

De elevene som har spesialpedagogiske ressurser, opplever ”aldri noe tull med de andre elevene, de hører til, de er med på alt, turer og sånn” (assistent). Én ble tidligere mobbet på bussen, men er det ikke nå, opplyser en annen assistent. Elever med fysiske handikap, språkvansker og lignende er i det hele tatt alle godt integrert i elevflokken, ifølge flere tilsatte på en annen barneskole, en beskrivelse som ser ut til å passe relativt godt på alle skolene. En elev med en betydelig funksjonshemming er inne i klassen hele tida med ekstra bemanning i en småskoleklasse, og klassestyreren sier: ”Jeg må ta meg sammen for ikke å glemme henne, hun er så ivaretatt. Da inkluderer jeg henne ikke, selv om hun er ivaretatt; det er en fallgrube der.” Assistenten sier: ”Vi (tilsatte) bytter på slik at den funksjonshemma eleven ikke får en og samme voksne klistret på seg hele tida. Vi vil unngå merkelapp”. Den elevgruppa som tilhørigheten virkelig kan bli et problem for, er de med atferdsvansker, er det noen på skolen som peker på. Dette ser vi også på de andre skolene. ”De er ikke lett å få integrert riktig”, sier en lærer, ”fordi en må veie for og imot, og ta hensyn til hvor mye andre elever blir forstyrret”. Skolen har i høst etter slike avveininger valgt å ta en elev mye ut, men et par av de tilsatte nevner at det ikke kjennes helt riktig at han er så mye ute av klassen; ”det er viktig å være i gruppa uansett” (assistent). ”Det er ikke så lett å finne en fasit at sånn og sånn skal det være; det er lett å gjøre bak et skrivebord, men en må finne ad hoc-løsninger som fungerer”, mener en koordinator av spesialundervisningen. ”Noen kommer aldri til å bli inkludert fordi de er så spesielle”, mener en tredje.

3.2.3 Tilhørighet for minoritets elever

På B1, som er den eneste skolen i studien med en større andel minoritets elever, så vi at elevenes ulike kulturelle bakgrunn ble aktualisert på ulike vis i skolen (jf. pkt. 2.2). I samtale med lærerne kom det fram synspunkter på at ”de (minoritets elevene) er ikke så happy over at vi skiller dem ut som annerledes” (lærer). Noen unger vil helst ikke være så annerledes, de vil jo være norske, fortsetter læreren og nevner at dette betyr bl.a. at skolen ikke bare bør ha prosjekt om ris; det finnes jo poteter også, som hun sier. ”Vi feirer vietnamesisk nyttår, men har ikke bare

vietnamesere. Så vi prøvde på kosovoalbansk frihetsdag, men det ble ikke opplevd som positivt” (lærer).

Noen lærere nevner at i gruppearbeid, når elevene kan velge, velger de vietnamesiske elevene ofte hverandre; lærerne må derfor styre dette litt for å unngå for homogene grupper. De norske er innstilt på å innlemme minoritets elevene i fellesskapet; de er vant til det på denne skolen, sier flere lærere. Men særlig vietnameserne trekker mye sammen med andre vietnamesere og står ikke så åpne for kontakt i friminutt etc. heller, et fenomen mange tilsatte sier de har registrert.

I skolegården observerte vi følgende episode i et friminutt: En gutt fra 7.klasse, majoritets elev, festet et stort reklameklistremerke på ryggen til en voksen besøkende som selv ikke merket noen ting. Enkelte elever fniste, men ei av de store jentene gikk resolutt bort og rev lappen av, med et oppgitt ”Åh!”, underforstått ’teite gutter’ eller lignende. Denne jenta hadde vietnamesisk bakgrunn. Gutten gjorde ikke noe nytt forsøk på ’ugagn’. Også i enkelte timer, for eksempel en kunst- og håndverkstime på mellomtrinnet, registrerte vi tydelige uttrykk for både sosial og faglig selvsikkerhet hos enkelte av elevene som ikke har norsk som førstespråk, for eksempel ved at de uoppfordret hjalp andre som var kommet kortere enn dem selv, det være seg minoritetsspråklige eller majoritetsspråklige medelever.

På skolen er da også minoritets elevene jevnt over godt akseptert av de norske, ifølge både elever og tilsatte, selv om altså noen er mest sammen med andre fra samme nasjonalitetsgruppe i friminuttene. Kontakten med norske barn i lek varierer med hvor gode de er i norsk, men også med kulturen, mener lærerne. På fritida er det fotball som fungerer mest integrerende av de organiserte tilbudene, tror flere tilsatte, men også i ballett, musikk og trial er noen av minoritetsbarna med. Noen jenter har nylig blitt med i Røde Kors. Sosiolærer hjelper til med kontaktetablering og søknader, f.eks. på kulturskolen, sier hun. Den katolske kirken utgjør også et miljø for en del, forteller en lærer. Flere tilsatte er inne på at mange av minoritets elevene er mye sammen med hverandre i familie-sammenheng, besøk, fester, barnepass osv. Men de tilsatte understreker at

integreringen i fritida henger mye sammen med nasjonaliteten og med hvor godt foreldrene kan norsk.

Et par av de andre skolene i casestudien har også noen elever med minoritetsbakgrunn. Flere lærere sier at det ikke alltid er like lett å innlemme dem med minoritetsbakgrunn i fellesskapet. Det har mye med norskkunnskapene å gjøre, mener de, og særlig er det én minoritetselev som faller utenfor på denne skolen: ”Hva det kommer av, vet jeg ikke, men det kan være han kan for lite norsk til å henge helt med på det faglige og på ting som svirrer i lufta, på kommentarer og ditt og datt. Så greier han ikke helt å henge med, og så kommer han med noen rare reaksjoner – og så sitter han med jakke inne, og det er mer enn nok” (ungdomsskolelærer). Lærerne her sier at de ikke har noen strategi for å innlemme minoritetselevene i fellesskapet. Det er heller ikke nevnt i skolens virksomhetsplan.

På en annen skole sier de tilsatte at nå er alle elever del av fellesskapet, men var det ikke i samme grad før. Da for eksempel gruppa med asylsøkere var på skolen for et par år siden, var de ikke inkludert, mener en assistent: ”Først var de i et eget rom, så skulle de inn i klassen, men skulle de bare sitte der, eller skulle de være med i timen? Ingen visste helt, ingen hadde ansvaret”(assistent).

3.2.4 Kjønn

I forrige kapittel ble det vist (tabell 4) hvilket syn de tilsatte hadde på utbyttet av undervisningen mht. kjønn. Tabellen nedenfor viser jentenes tilpasning til skolens regler i forhold til guttenes, slik de tilsatte oppfatter det.

Tabell 10: Tilslutning til utsagnet ”Jenter tilpasser seg bedre skolens regler”. Tilsatte. Prosent. Helt enig i parentes. N= 86.

Skole	Tilsatte (N=86)
B1	52 (17)
B2	91 (73)
B3	83 (33)
U1	50 (13)
U2	40 (0)
Alle i kommunen	54 (16) (N= 370)

Bortsett fra på U2 mener de fleste at jentene tilpasser seg bedre enn guttene. På denne skolen er ikke en eneste person helt enig i utsagnet. På B2 der tilslutningen til utsagnet er overveldende, var det ganske synlig også for eksterne observatører at en del gutter ikke tilpasset seg reglene, noe som kanskje forklarer de tilsattes syn. At gutter tilpasser seg bedre enn jenter, var det absolutt ingen som var helt enige i, og svært få delvis enige.

Når det gjelder forholdet mellom gutter og jenter i undervisnings-situasjonen, har det i de senere årene på den ene ungdomsskolen kommet ønsker fra jentene om å få ha gymnastikk alene. De har ikke lyst til å være sammen med ”disse gutta”, sier de. Lærerne på trinnet opplever et slikt ønske som et tilbakeskritt. Men så er det også noen jenter som absolutt vil være sammen med guttene. Lærerne mener at guttene er mest aktive, mens jentene gjennomgående er mer stille og forsiktige, redde for at guttene skal synes at de sier noe dumt. Dette gjelder likevel ikke over alt. Vi registrerte i enkelte klasser noen høyst taleføre og sikre jenter som ikke var redde for å ta ordet.

Det er guttene som tydeligst setter seg opp mot skolens regler, men det er like mange jenter som har vansker med å tilpasse seg, sier tilsatte på den ene ungdomsskolen. Jentene viser det imidlertid ved ikke å møte opp. Ca 5 gutter er til stede og lager bråk på denne skolen, men kanskje så mange som 7-8 jenter holder seg borte fra skolen eller bare stikker innom av og til, hevder flere lærere. Samlet sett på alle fem skolene ser det ut for oss, i henhold til klasseromsobservasjonene, at det kjente mønsteret med jenter som de mest veltilpassede elevene, finnes også her. Men når det gjaldt

minoritetslevene, lurte en lærer på om det var lettere for guttene å bli integrert enn for jentene. En annen tilsatt på ungdomstrinnet antydte at sosial bakgrunn betydde mer blant jentene enn blant guttene. Om gutters og jenters relasjoner seg imellom, har vi ellers ikke så mange data i denne undersøkelsen, men noen foresatte var inne på at særlig jenter i en viss alder kan ekskludere hverandre og gjøre det vanskelig for enkelte.

Kjønnsfordelingen blant de tilsatte på skolene er svært skjev; særlig på barneskolene er kvinneandelen stor. Av nesten 40 tilsatte på hel/deltid på en skole var det for eksempel bare to menn. Et forhold nevnt av en kvinnelig tilsatt var at det ikke alltid hadde vært helt enkelt å være kvinnelig lærer overfor mannlige minoritetslever og deres fedre. En av de mannlige tilsatte lurte på om det av og til kunne være vanskeligere for kvinner å sette klare grenser for de atferdsmessig mest krevende elevene.

3.2.5 Tilsattes trivsel

De tilsatte på alle skolene gir generelt inntrykk av å trives på arbeidsplassen sin. Omgangstonen mellom de voksne er god og vennlig.

Personalrommet, onsdag, fem minutter før storefri: Rektor bærer inn asjetter og teskjeer på personalrommet. Overraskende servering til alle.

Slik er det rett som det er, sier de tilsatte på denne skolen, noe de åpenbart setter pris på. Rektor sier at hun legger vekt på pene omgivelser og hyggelige innslag i hverdagen, nye blomster på bordene for eksempel. Ledelsen er svært bevisst på at ”har personalet det bra på jobb, blir det bra i klassene” (rektor). Alle grupper tilsatte gir inntrykk av at de trives på denne arbeidsplassen, trass i at de materielle arbeidsbetingelsene på noen områder er under enhver kritikk. Vi hørte påfallende få klager på plassmangelen osv. En gang vi spurte om de fysiske forholdene, sa en tilsatt: ”Når det andre er så bra som det er, så godtar vi at vi må stå i kø på do og at vi ikke har plass til garderobe.” Det er felles sosiale tilstøtelser på skolene som også assistentene deltar i, men de voksne må ofte dele seg, for noen må se etter ungene; lærerne hjelper også til på SFO i slike tilfeller, forteller en assistent på en barneskole. Renholdere, kontorpersonale og

vaktmester er også bedt på avslutninger etc. på skolene, men det varierer om de møter opp.

Noen belastningsfaktorer trekkes fram. For eksempel hørte vi på to skoler at enkelte blant 'andre tilsatte' iblant savner at lærerne hilser på dem, "men en kan jo sjøl hilse først og", som én sa. På en av skolene har de valgt å styrke elevstilsynet, men en ulempe lærerne peker på ved dette, er at de voksne får mindre kontakt seg imellom på grunn av den økte inspeksjonsbyrden. "Vi treffer nesten ikke de andre sånn at vi kan prate sånn som dette," sier en av lærerne under gruppeintervjuet. Den lille halvtimen med et større lærerkollegium var noe de før hadde en gang hver eneste dag; nå er det bare én dag i uka. Økningen av inspeksjoner medfører at voksenverdenen skrumper, men lærerne understreker at de er enige om å gjøre det sånn. Ungene tjener på det, mens "den biten med å ta vare på hverandre blir skadelidende". Et eksempel som nevnes, er når en må omstille seg fra en enetime, og så løpe og hente bøkene til ny time i en annen klasse, uten friminutt. Det er blitt mer slitsomt enn før, og én lurte på om det går ut over helsetilstanden. Flere peker også på alt ettermiddagsarbeidet en lærer har, som en annen stressfaktor. Enda en belastning som har økt de siste åra, sier lærerne på denne skolen, er at "vi er veldig mye sosialarbeidere; det er påtagelig mye mer" (lærer).

3.3 Mobbing

Etter spørreundersøkelsen å dømme, var mobbeforekomsten relativt lav på de fleste av våre fem skoler. Men på en av skolene sa både elever, tilsatte og foresatte i spørreundersøkelsen langt oftere enn på de andre skolene at mobbing forekom. Det var her en langt større andel enn gjennomsnitt i kommunen som oppga forekomst av mobbing. Flere lærere på denne skolen pekte på at den klassen som utgjorde flertallet av de elevene (og foresatte) som deltok i spørreundersøkelsen, ikke er representative for skolen. På den annen side kom det fram i samtale med foreldrene at mobbing fant sted i flere klasser enn i denne ene. De mente at det var vanskelig å få helt slutt på det, selv om lærerne gjorde så godt de kunne. I gruppeintervjuene sa også lærerne at det er en del mobbing på skolen, "iallfall er det noen som ikke blir like ålreit behandlet av alle" (lærer). Hun

fikk støtte i dette fra kolleger. Andre utsagn fra lærerne: ”Det er kommentarer som sårer når voksne ikke er til stede.” ”Vi prøver å følge med der vi kommer til.” Ja, så et par av assistentene på denne skolen, det er nok noe mobbing, ”men ser jeg det, tar jeg dem” (assistent). Elevene (elevrådet) sa også at det er mobbing. Det er noen få av medelevene deres som alltid gruer seg til friminuttet, tror de. Noen ytret tvil om lærerne brydde seg om det. Før var det mer direkte slåssing, men det er noen som blir plaget fortsatt, for eksempel førsteklasinger, ifølge elevene. Mange elever sier ifra til de voksne når det er noe, men det er noen som plager andre som lærerne ikke tør å ta, mente flere elever. Det er på denne skolen at de for å bedre tilsynet, særlig med de yngste, har innført friminutt på forskjellige tidspunkt for småskoletrinnet og mellomtrinnet. Både tilsatte og foresatte mener at det har hjulpet: ”Nå er det flere lærere ute i friminuttet, og de har delt storskole og småskole. Vi har merka forskjell etter det” (forelder).

Har elever, lærer og foresatte samme forståelse av mobbing og hvordan en skal reagere på det? Usikkert, mente lærere og foresatte på flere skoler. Eller, som en lærer sa det: ”Vi har ikke egentlig prata med foreldre om åssen vi skal reagere, helt konkret. Enige er vi kanskje, men...” Flere av de tilsatte var inne på at du må vise der og da at du ikke godtar slike handlinger. ”Går du inn i en konflikt, trekker du ungene ut og snakker med dem. Men skolens regler er litt diffuse for oss av og til” (assistent). ”Som ny visste jeg ingen ting, klarte aldri å gå inn i konflikten selv, men måtte hente andre. Jeg kjente ikke reglene. Det er nå en bestemmelse på det at du skal tilkalle en annen voksen” (assistent).

Temaet mobbing er tatt opp i klassene, ifølge både elevene og lærerne på samtlige fem skoler. Det er også ulike former for fadderordninger på alle skoler, men disse ordningene ble ikke nevnt verken av elever, tilsatte eller foresatte da mobbing ble brakt på bane på den skolen som har det mest uttalte mobbeproblemet. Men på en annen skole fikk fadderordningen uoppfordret positiv omtale av alle parter. Begge ungdomsskolene har en handlingsplan mot mobbing (jf. rapport 2 i prosjektet, Strømstad m.fl. 2004b).

På to av barneskolene oppgis ikke mobbing som noe problem. ”Det overrasker meg hvor lite mobbing det er”, sier en foresatt på B1, som gjør klart at hun har de minoritetsspråklige elevene i tankene. Også elevene selv og de tilsatte mener ifølge undersøkelsen at mobbing er et lite problem. Ifølge morsmåslærer og NOA-lærer er det lenge siden det var slutt på at minoritets elever ble mobbet på skoleveien. En assistent sier at hun jobber tett på ungene og føler at det blir tatt hånd om så fort det er et eller annet. På to av skolene er de tilsatte inne på at ”spesielle elever” trives og føler seg trygge hos dem; ”vi har jo fått unger fra andre skoler som ikke fant seg til rette der” (assistent). ”Det er klart noen elever kan bli irritert, og det er lov å si fra, men det er ikke alt som er mobbing. Dette er det blitt jobbet veldig mye med fordi vi har innvandrere her” (tilsatt på B1).

Det er heller ikke noe uttalt mobbepproblem på de to ungdomsskolene, ifølge de tilsatte, selv om det er bekymring for at noen alltid går alene i friminuttene. Og kanskje skjer det mer ute i skolegården enn de voksne vet? ”Lærerne ser bare en brøkdel; det er i friminuttene det skjer. Men jeg tror ikke noen i klassa våres er redd for friminuttene, men kanskje noen i andre klasser er det..”, sier en elev på den ene ungdomsskolen. Vaktmester sier han av og til har stoppet elever som har jaget hverandre, men han har ikke registrert fysisk mobbing. Foreldre på denne ungdomsskolen mente at det hadde vært mobbing i fjor, og da ble dette godt håndtert av skolen. Men de kjente ikke til forekomst av mobbing inneværende år.

I samtale med enkeltelever på den andre ungdomsskolen kommer det fram at enkelte nok mobber andre en del. Elever i elevrådet sier at det er noen elever som kan bruke kunnskapen om andre til å plage dem (jf. pkt. 3.3.1). Elevrådet har gjennomført en undersøkelse om mobbing og mener at det er mer mobbing i år enn det var i fjor da vår spørreundersøkelse ble gjennomført. Elevene mener det er ganske stor forskjell på klassene, og de er ganske klare på hvorfor det er blitt verre dette året: ”Det er folk som er kommet att fra spesialskole som gjør det vanskeligere. Derfor er det mer mobbing i år enn det var i fjor. Det er en mye vanskeligere gruppe.” Elevene tror det går ut over trivselen. ”For de tror de eier bestemte områder av skolen og bestemmer over åttendeklassingene og sånn.” Elevene opplever at det er vanskelig å ta igjen med denne elevgruppa, men at det er

relativt få som blir med dem. Men: ”Det er noen som henger seg med og skal tøffe seg. Så er det mange som synes det er barnslig og sånn.” Elevene synes lærerne virker hjelpeløse: ”Lærera prøver jo så godt de kan å gjøre noe med det liksom. De har jo vært utvist mange ganger og sånn, men lærera veit liksom ikke hva de skal gjøre. De har ikke så mange midler å bruke.” Uten at det blir uttrykt tydelig, virker det som om mobbing og utfordrende atferd mye knyttes til en mindre gruppe gutter. Men skolen har også et problem med jenter som mobber hverandre mer eller mindre ut av miljøet. Det har vært tilfeller av mobbing pr. mobiltelefon som har ført til at en elev uteblir fra skolen. Jenter sprer rykter om hverandre, og jenteintriger er et problem i elevmiljøet. Elevene ønsket å bruke sin undersøkelse til å lage et opplegg rundt mobbing. Ingen tilsatte ga uttrykk for at skolen arbeidet med noen strategi for å angripe dette problemet, trass i planen mot mobbing.

Blir lærerne mobbet? En dag vi var på en av skolene, var en lærer blitt sparket av en elev. Det var ikke første gang slikt skjedde, noe som også ble kommentert av assistentene, men som det ellers ikke ble snakket om i sammenhenger der vi var til stede.

3.4 Skolekultur

Begrepet kultur brukes på mange måter i og utenfor skolen. Det referer ofte – også i skolen – til verdier som anses grunnleggende og som blir ført videre av de involverte (jf. for eksempel Lægdene 2000). I forbindelse med kulturen på en skole er det gjerne forhold som samarbeid, skoleutvikling og lederskap det legges vekt på i litteraturen (jf. Ainscow 1999, Arneberg og Overland 2001 o.a.). Vi vil ikke her gå inn på å drøfte begrepet skolekultur, men velger å bruke begrepet som en ramme for å trekke fram sider ved skolene når det gjelder grunnleggende verdier og holdninger, samarbeid og medvirkningsmuligheter, lederskap og utviklingsarbeid.

3.4.1 Inkluderende verdier

Vi skal her bare kort berøre noen sentrale verdier som ligger til inkludering, og i hvilken grad disse kan gjenfinnes på skolene. Verdsetting

av alle i et miljø, hver med sine ulikheter, ses i litteraturen ofte som noe av det mest grunnleggende i inkludering i teori og praksis. Det er åpenhet om forskjeller, og forskjellene ses primært som en berikelse for miljøet og ikke som et problem (jf. kapittel 1 og for eksempel Befring 1997, Ballard 1999, UNESCO 2000). I spørreundersøkelsen var det tatt med noen utsagn som viste til slike verdier og til praktiseringen av dem gjennom bl.a. omgangsformene på skolen. Ett utsagn på skjemaet var "Lærerne er like greie mot alle elevene" (spørsmål til elevene) og "Alle elevene er like mye verdsatt" (spørsmål til foresatte og tilsatte). De aller fleste informantene på våre fem skoler sluttet seg til dette, men en del av svarerne var ikke enige. Når vi på én skole snakket med lærerne om verdsetting, mente de at elevene verdsettes likt, men enkelte blant elevene og 'andre' tilsatte på skolen sa det kunne være forskjell på hvordan lærerne var mot elevene. Lærerne mente at det på denne skolen hadde vært et negativt elevsyn tidligere: "Synet på ungene (hos de tilsatte) har endret seg; tidligere var det negativt. De eldste elevene husker det godt" (lærer). Også noen foresatte viser til en positiv utvikling i forhold til tidligere når det gjelder verdsetting av alle elever på denne skolen.

Når vi på en annen skole spurte elevene om lærerne er like greie mot alle, var svaret: "Ja egentlig, spør åssen elevene oppfører seg. De (lærerne) er jo urettferdige av og til, det er klart: Én får lov å gå ut, og neste får ikke gå ut, liksom..." (elev). Men både elevene og foreldrene mener i samtale jevnt over at lærerne ikke gjør forskjell på elevene. Dette er også hovedinntrykket etter feltarbeidet vi gjorde.

Et annet uttrykk for grunnleggende inkluderingsverdier er utsagnet "Det er fint at barna blir kjent med barn fra andre land". Nesten samtlige av både elever, tilsatte og foresatte på disse fem skolene, så vel som på de andre skolene i kommunen, sluttet seg til dette utsagnet i spørreundersøkelsen. Blant de tilsatte var tilslutningen 100 %. Barneskolene har som vi har sett, noen fellesarrangementer for hele skolen, bl.a. i forbindelse med FN-dagen og lignende. Ved slike anledninger blir skolenes internasjonale holdning understreket:

Hele skolen, markering av FN's barnekonvensjon, gymnastikksalen. Alle elever og tilsatte var til stede. Formingsgruppa hadde hengt opp sine produkter: Tegninger av mennesker med forskjellige hudfarge og påkledning, flagg fra forskjellige land. Matgruppa hadde laget internasjonal mat som alle skulle få smake. De forskjellige gruppene fra dans og drama opptrådte, drama med tablåer som illustrerte barnekonvensjonen.

Her er et bilde fra en fellesmarkering ved en annen skole:



På spørsmål om forskjeller elevene imellom burde dekkes over, mente noen lærere at det avhang av hvilke forskjeller det var snakk om. Hvis det er skolerestater, så skal det ikke skjules, heller ikke at noen har for eksempel dysleksi eller av andre grunner mottar ekstra hjelp. Annerledes hvis det er materielle forskjeller; vi må for eksempel gjøre minst mulig nummer av at noen ikke har sportsutstyr nå når vi skal på langtur, mente de. Spørreundersøkelsen året før tok opp hvordan elevene forholdt seg til dem som oppfattes som flinke – eller ikke så flinke – på skolen: Vel 60 % av ungdomsskoleelevene på begge skoler mente selv de var greie mot både de flinke og de mindre flinke. Halvparten av de tilsatte på U1 mente at elevene hadde negative holdninger til ”medelever som er ivrige og flinke”, og på U2 var tallet 65 %. Lærere på U2 mener det er mer godtatt å være

flink i år enn det var i fjor: ”Jeg føler det er mer aksept blant de andre når noen får gode karakterer. De som får gode karakterer, er stolte av det, de behøver ikke skjule det.” Men dette har mye med klassene å gjøre: ”Det kommer an på hvor mange det er som er så sterke og kan stå fram som flinke” (lærer).

Verdsettes alle voksne uansett status og oppgaver rundt om på skolene? Ja, mente de fleste tilsatte, men ikke riktig alle. På et par av skolene var alle helt eller delvis enige i at alle tilsatte respekterte hverandre. ”Har ikke merka noe negativt, føler at jeg er like mye verdsatt som lærerne”, sier en assistentene i intervjuet, og fortsetter med at det har blitt bedre, de blir tatt med litt på råd, - - ”at vi faktisk er en ganske viktig brikke sjøl om vi ikke kan titulere oss med lærer” sier en annen. ” ’Du er bare assistent!’ Som vikar i en klasse fikk jeg høre det av elevene. Men det ble slått veldig ned på av lærerne: ’Hun er voksen og bestemmer her!’” (assistent). Også negative holdninger overfor det ikke-pedagogiske personalet måtte det reageres på: Ungene kunne si før at ’vaskekjerringa gjør det’, så de trengte ikke å ta opp fra gulvet sjøl, men denne holdningen er det skjedd noe med til det bedre, ifølge assistentene på denne skolen.

Etter spørreundersøkelsen framsto våre fem skoler som ganske forskjellige når det gjaldt omgangsformene på skolen. På særlig to av skolene mente både elevene, de foresatte og de tilsatte at elevene er høflige mot de voksne på skolen. De voksne er også høflige mot elevene. Dette inntrykket ble bekreftet i feltarbeidet: ”Høfligheten – det er en del av å godta. Alle voksne kan navn på alle ungene” (tilsatt). ”Ungene blir tatt på alvor her” (tilsatt). På en annen skole mente et flertall av elever, foresatte og tilsatte at elevene ikke er høflige mot de voksne. ”Det er hårreisende hva elever kan si”, sa en assistent på denne skolen. ”Noen sier dust og homo og sånn til lærerne” (elev). En av assistentene på en skole mente at det var forskjell på skolen og SFO med hensyn til hva som aksepteres av ungenes språkbruk: ”Ungene er fælere i kjeften på skolen. I SFO godtar de reglene, sånn svarer man ikke.” Flere assistenter på denne skolen var også inne på at unger kan vise voldelige atferd overfor både medelever og voksne.

På to av barneskolene benyttes skolens fellessamlinger også bevisst til å lære elevene folkeskikk i en stor forsamling. Dette har vi jobbet mye med, sier rektor på én av skolene. Vi har vært til stede under slike tilstillinger med over 200 barn der du kunne høre en knappenål falle. Skikken med at elever reiser seg ved begynnelsen av timen når læreren kommer inn, benyttes i varierende grad, også innen den enkelte skole.

De aller fleste elevene sa ja på spørreskjemaet til at de voksne er høflige mot elevene. ”Nei”, sier en elev i intervjuet, ”de kaller oss småtinger og sånn”. De ansatte, både lærere og assistenter, mener at de voksne er høflige, – ”jeg har aldri sett noe annet” (lærer). I flere av klassene overvar vi rutiner ved start og slutt på dagen med handhilsing og/eller navns nevning på hvert barn.

Så langt vi kunne registrere, hadde de voksne en vennlig og ofte humoristisk tone overfor elevene. For eksempel ble elever som kom på lærerrommet, vennlig møtt. Alle på skolene er på fornavn. Vi overvar også enkelte meget håndfaste korrigeringer fra de voksne, men vanligvis ikke uten grunn, slik vi så det. Det kunne kanskje heller ha vært flere ganger det kunne ha vært grunner til å si stopp. Noen elever mener at de voksne ofte er for sure.

Når det gjelder skolenes forhold til besøkende, kan vi ta oss selv og våre besøk som eksempel. Vi registrerte i forkant av vår undersøkelse en åpen holdning hos ledelsen på samtlige skoler til innsyn utenfra. På et par skoler var dette tydelig uttalt som noe ønskelig: ”Det er bra at foreldrene vet at noen kikker oss i kortene” (rektor). Åpenhet og lite mistenksomhet fant vi også stort sett hos lærere og andre tilsatte. På et par av skolene var også helt konkret mange dører åpne mye av tida, og tilsatte og elever, så vel som vi, og sikkert eventuelle andre besøkende, kunne tilsynelatende komme og gå til enhver tid.

3.4.2 Samarbeid. Medvirkning i beslutningsprosesser.

Elever

Alle skolene har elevråd. På barneskolene har rådene representanter for de tre eller fire øverste klassene. Rådet har en kontaktlærer, for eksempel sosiallæreren, men det er elevrådslederen som leder møtene. Elevene er også representert i samarbeidsutvalget.

Vi hadde en samtale med elevrådene på alle skolene, bl.a. om medvirkning og beslutningsprosesser. I elevrådet kommer de fleste sakene fra klassene, men det hender også noen steder at kontaktlærer har med seg saker fra administrasjonen. Sakene dreier seg mest om praktiske ting som apparater i skolegården og vareutvalget i kantina, men det kan også for eksempel være snakk om temaforslag til grunnskoleuka. Notater fra den ene ungdomsskolen er ganske representative slik vi registrerte elevenes syn på elevdemokratiet, selv om vi også registrerte et mer aktivt forhold til for eksempel klassereglene i noen klasser enn det som framgår nedenfor:

Saker i rådet? ”Ting som selges på skolen, og ting som burde vært gjort annerledes og slik som er ødelagt og sånn som de vil vi skal kjøpe” (elev).
Om de noen ganger har saker som angår undervisningen? ”Nei, for det har ikke elevrådet så mye med egentlig” (elev).

I spørreundersøkelsen sa det store flertallet av elevene at de har vært med og laget klasseregler. Samtalen med elevrådet nyanserte dette bildet noe. Noen hevdet at de ikke hadde vært med i det hele tatt. I noen klasser hadde de vært med, men de hadde i liten grad bestemt, mente elevene. ”Det er jo egentlig ikke vi som har laget dem. Det er ganske mye lærerne som står der og dikterer hva som skal stå der.” ”Ja!” ”Sier at de egentlig ikke skal påvirke oss, men likevel blir det som de sier.” ”Dere bestemmer, men jeg synes...’, sier lærer i elevrådsmøter, og så sier de: ’Nei, det tror jeg ikke går.’” ”Hvis vi kommer med forslag og skriver det på tavla, så har vi mange forslag, og så er det slik i klassa vår at lærer krysser av på tavla for de han synes er best, men han tok ikke det vi hadde foreslått, liksom.”

Dessuten er det kanskje ikke så mye hjelp i å ha klasseregler, undrer elevene. ”Vi har, men vi merker ikke noe til det. Vi har ingen plakater der de står heller. Vi prater aldri på det, og det har vært veldig slapt i år, synes jeg.” Fra flere klasser blir det sagt at klasseregler og trivselsregler er noe en aldri tar fram. ”Det er ingen som ser på eller leser over dem.”

Tilsatte

Lærerne på alle skolene ser ut til å ha mye og velorganisert samarbeid seg imellom. De fleste gir uttrykk for å oppleve samarbeid og planleggingstid som nyttig og nødvendig. Ofte brukes det mer tid enn oppsatt til dette, sa lærerne på én av skolene. Foreldrene har også et meget positivt inntrykk av lærernes samarbeid. På én skole var lærernes 190-timersramme²¹ i sin helhet bundet opp til informasjon, samarbeid og skoleutvikling. Plan for dette er fastlagt for hele året. Dette gir ifølge rektor tid og ro over arbeidet. På alle barneskolene samarbeider lærerne ukentlig i faste team på hhv. småskole-trinnet og mellomtrinnet. Det mest vanlige på barneskolene er at lærerne har de samme hovedtrinnene år etter år. På ungdomstrinnet er det trinnteam for hvert årstrinn. Trinnmøtene brukes mye til å planlegge og vurdere, ”det er mye arbeid i å legge felles arbeidsplaner og lage hefter for temaarbeid” (ungdomsskolelærer). På den største barneskolen er det også på hvert klassetrinn et klasseteam, og de tilsatte møtes dessuten i såkalte støttegrupper. Særlig på den minste skolen foregår det mye uformelt samarbeid på personalrommet. Det varierer mellom skolene hvor mye kollegiet er inne i prosessen med virksomhetsplanen (se også pkt. 3.4.3).

Lærerne opplever i stor grad at de er felles om alle skolens barn. Det er ikke sånn at ”De fleste på skolen tar ansvar bare for sin klasse og sine elever”, som ett av spørsmålene i spørreskjemaet lød. ”Er du ute, så tar du dem du ser ... Ser jeg to unger som slåss, så tenker jeg da ikke at ’disse går ikke i min klasse, så jeg bryr meg ikke’” (lærer). Flere av lærerne på småskoletrinnet på en skole mener at inspeksjon og jobbing med grupper på tvers av klasser, er viktig for å bli kjent med alle elevene.

²¹ Timetallet til samarbeid og skoleutvikling som var 190 timer pr. år, ble fra 01.01.2002 redusert med 23 timer.

Utnyttes den enkelte ansattes sterke sider? I ”stasjonsjobbinga” med aldersblandede grupper får vi gjort det, sier lærerne på den ene barne-skolen. For eksempel får ekspertene blant dem tatt dans og eventyr for andre enn bare sine egne klasser. De tilsatte her satte på dagsorden spørsmålet om hva den enkelte særlig kan bidra med, og på et personalseminar ble det bestemt at det skulle henges opp en plakate på personalrommet der alle skulle skrive ned sine sterke sider. Dette skulle gjelde både lærere og assistenter.

Samarbeid rundt de minoritetsspråklige elevene er en spesiell utfordring. NOA-lærerne er medlem av teamet på B1, men det varierer fra team til team hvordan samarbeidet fungerer. Det er veldig vanskelig å få til samarbeidstid med morsmåslærerne, sier de andre lærerne, ”men nå er hun (morsmåslæreren som er mest inne på trinnet) blitt medlem av teamet i høst; det er topp det hun har bidratt med” (klassestyrer). Morsmåslærerne som gruppe har møte med ledelsen i gang pr. måned, ellers etter behov.

Hvilken plass har ’andre tilsatte’ i planlegging og samarbeid på skolene? På én skole hadde assistenten et kvarter planlegging sammen med klasselæreren pr. uke, på andre intet formalisert samarbeid. På en annen skole er assistentene med i teammøter med lærerne på det trinnet der de arbeider mest. Men problem med å finne samarbeidstid for lærere og assistenter går igjen på skolene, ”for noen må jo ha ungene!”, som en assistent sa. De fleste assistentene på småskoletrinnet har oppgaver både på SFO og i skolen, og samarbeidstida for lærerne er lagt nettopp til den tida elevene er i SFO. ”Vi samarbeider om de samme ungene, men det blir vanskelig å få til, uten når det er problem. Jeg hadde ønska litt andre rammer” (en leder for SFO). På én skole skjer den formelle delen av samarbeidet mellom lærere og assistenter ved at leder for SFO deltar de første 15 min. av det ukentlige fellesmøtet i personalet. Ellers skal aktuell informasjon legges i hyllene til både lærere og assistentene, men her kan det av og til svikte når det gjelder assistentene, et forhold som nevnes av begge parter. Begge grupper benevner imidlertid samarbeidet som godt. Det har vært ”alle tiders samarbeid” i klassene hun har fulgt, sier for eksempel en av assistentene på denne skolen, selv om hun ikke har vært direkte med i planleggingen av timene. Det meste av samarbeidet skjer

uformelt, for eksempel ved at lærer kommer ut og prater når assistentene har ansvar for ungene i SFO. SFO-ansatte har interne samarbeidsmøter på kveldstid. En som arbeidet på 6-årstilbudet før reformen, sier at ”vi var egentlig mer inkludert i skolejobbinga da; ... SFO er mer utafør skolen”. Det understrekes på to av skolene som har hatt personalseminar nylig, at alle assistentene også var med. Det er for øvrig de på SFO som har mest kontakt med vaktmester og renholdere – mer enn lærerne – mener SFO-tilsatte på en skole. På en annen skole melder renholderne at de trives godt (notat etter gruppeintervju):

Renholderne sier klart at skolen oppleves som en god arbeidsplass. Selv om de har en arbeidstid som betyr at de ikke treffer de andre tilsatte så mye i arbeidstida, opplever de å ha et godt forhold til de andre. Renholdspersonalet har selv valgt å ha et eget spiserom. De får god informasjon fra skolen gjennom jevnlig møter med rektor. Hvis det er ting som angår dem, blir de også innkalt til andre møter. Informasjonen fra kommunen kan være mindre god.

På én skole var det tydelig en pågående dispuTT mellom grupper i personalet: ”Det er veldig klart skille mellom dem som er lærere og dem som ikke er det. Ikke kjempegodt samarbeid, kan en trygt si ” (lærer). Det er forholdet mellom særlig renholdere og lærere som kan ha noen mangler, ifølge begge yrkesgrupper: ”De synes vi roter, vi synes de gjør en for dårlig jobb” (lærer). Generelt var det et ønske fra 'andre tilsatte' på denne skolen om mer informasjon og kommunikasjon. Flere eksempler ble gitt på at nødvendig informasjon angivelig var uteblitt, noe som ifølge ledelsen ikke stemte.

Flere tilsatte fra forskjellige personalgrupper på en annen skole var uopppfordret inne på at de hadde det bedre her enn på mange andre arbeidsplasser. Det sosiale klimaet synes å være slik at en kan ta opp ting. En assistent nevnte for eksempel at både lærere og rektor er åpne for forslag om forandringer. ”De er åpne for alt i grunnen; de har fått til et godt miljø” (assistent). Det samme sa renholderne.

Foresatte

De foresatte ser overveiende positivt på samarbeidet med skolen, men noen reell innvirkning på hva som skjer på skolen, synes de i liten grad at de har, hvis vi skal tro Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU), som vi var i kontakt med på samtlige skoler. Notat fra gruppeintervju med FAU på en skole er ganske representativt:

”Jeg har veldig god erfaring med å ta opp ting med lærere og ledelsen på skolen. Jeg tror lærerne gjør så godt de kan ut fra de rammeforhold som er” (foresatt). Men innflytelse mht. satsningsområder etc. føler ikke foreldrene at de har. Mange ser positivt på skolens forespørsel om hjelp til aktiviteter, kjøring osv. Men enkelte sier de får dårlig samvittighet når de ikke har anledning til å stille. En annen foresatt sier ”Ja, vi får praktiske oppgaver, og vi samarbeider når det er problemer, men jeg skulle ønske at det var mer definerte mål.” Én spør om den norske skolens pedagogiske plattform, hvor er egentlig den?

FAU var svært fornøyd med den positive utviklingen i samarbeidet med denne skolen, et samarbeid som tydeligvis ble oppfattet som mye dårligere før, en oppfatning også lærerne deler: ”Nå har vi satt folkeskikk på kartet, og samarbeidet skole-hjem, – så vi er på vei” (foresatt). På en annen skole der samarbeidet ble vurdert som meget godt, var det litt vanskelig at noen lærere nå underviste tredje generasjon av bygdas folk: ”De regner med at alle som kommer til skolen er kjent. -- Men alle skal behandles som om det var første gang de er i kontakt med skolen!” (foresatte).

På tre skoler får FAU seg forelagt forslag til virksomhetsplan, og kommer også med innspill til denne, forteller de. Men de sier de ikke er med og vurderer skolens oppnåelse av målene som er satt i virksomhetsplanen. Flere av de foresatte i FAU er i tvil om de egentlig har så mye å bidra med i denne sammenhengen og lurer på om ikke lærerne har mest greie på hva elevene skal lære. Men de er med og uttaler seg om arrangementskalenderen der det forventes ganske stor innsats fra de foresatte.

Foreldremøter og konferansetimer er vanlige samarbeidsformer. Det varierer om ungene er med på konferansetimene, selv om tanken på barnetrinnet oftest er at det skal være ett møte i året med barn og ett uten.

Det finnes på iallfall to av skolene et skjema for foreldresamtale – eller 'utviklingssamtale', som det nå heter på den ene skolen. Til denne samtalen kommer elev og foresatte sammen og gjør en felles vurdering og planlegging. På skjemaet skal eleven, helst sammen med foresatte, markere hva som har vært bra eller mindre bra ved mange aspekter av skolelivet; veien til skolen, undervisningen, friminuttene. Foresatte sier i samtale at denne ordningen er positiv. Når de skal vurdere sammen med eget barn "kommer det opp så mange ting vi ellers aldri hører om". Men et skjema kan også låse litt mye, mente en forelder; på den korte tida for konferansen (20 eller 30 min.) blir det lett lite rom for det som de foresatte har på hjertet. Hvis det er noe ekstra, er foreldrene kanskje litt på defensiven også, mener noen, men det er ikke skolens feil. Foreldrene på to av barneskolene er invitert til å ta kontakt når som helst også utenom konferansetimen, men mange føler nok at det skal være noe svært viktig før de gjør det. Det er jo ikke lett å finne noe skjermet sted å snakke på skolen heller, som en foresatt påpekte.

Foreldrene i FAU er fornøyd med vurderingsordningen med mappe og planleggingsbok der dette er tatt i bruk. Foresatte tror at barna deres setter pris på elevsamtalene. De føler seg tryggere på at lærerne virkelige kjenner elevene deres med denne ordningen. De synes det er synd at ikke alle lærerne har samtaler like ofte og mener det er til dels stor forskjell på lærernes praksis på dette området. Men det nye systemet krever mer av dem som foreldre i forhold til å følge med. Noen foreldre kan være redde for at det er de som blir vurdert gjennom boka, men en blir jo vurdert som forelder på andre måter også, som én sa. "Men når vi skriver under, er det nå mer foreldrenes ansvar hva ungene lærer?" (foresatt).

I 1.klasse og for enkelte elever med spesialundervisning er det ofte en kontaktbok som brukes daglig i samarbeidet mellom skole og hjem. Lærerne i første klasse på en skole hadde samtale med alle foreldrene enkeltvis i løpet av skoleårets første uker. De sier det er så viktig å få informasjon tidlig fra foreldrene om de nye elevene. En mor til en førsteklasing sa da også at hun var svært glad for disse samtalene så tidlig i skolegangen.

Alle barneskolene har store, faste skolearrangementer der foresatte gjør en formidabel dugnadsinnsats, så som juletreff, 17. mai, skidag, basar og avslutningsfest og lignende. I tillegg kommer det som måtte foregå på klassenivå. Ansvar for hvert enkelt fellesarrangement er gjerne plassert på faste klassetrinn. Denne formen for medvirkning omtales overveiende positivt i samtalen med foresattererepresentanter. På et par skoler nevnes også eksempler på at foreldrene har vært trukket med som ressurs i undervisningen, slik som innen data eller seksualundervisning. I én klasse hadde klassekontakten kartlagt de foresattes kompetanse på ulike felt.

På den ene ungdomsskolen ga foresatte både i spørreundersøkelsen og i vårt intervju med FAU usedvanlig positive tilbakemeldinger om samarbeidet med skolen. FAU mener skolens profil er likeverdig og inkluderende - og "det beste som er skjedd" (foresatt). Samarbeidsformene mellom skole og hjem omfatter på ungdomstrinnet, ifølge FAU, særlig:

Samtaletimer som skal være to ganger pr. år med lærer, foreldre og elev, klasseforeldremøter to ganger i året, arrangement av turer, hjelp på utflukter, julelunsj, juleball og lignende. På klasseforeldremøte presenteres halvårsplaner. Temamøter for hele trinn eller hele skolen er ikke så vanlig, selv om det er eksempler på at spørsmål som felles grenser mht. festing - etter foreldreinitiativ - har vært tatt opp på klasseforeldremøte. Lærere har tatt initiativ til møte med foreldrene om fæle videofilmer som sirkulerte blant elevene, fortalte en foresatt, som syntes det var bra. Men enkelte ungdomsskoleforeldre på den andre ungdomsskolen er langt fra fornøyd og mener det er dårlig kontakt og for få møter mellom foresatte og skole: "Det er som natt og dag i forhold til barneskolen".

Hvor representative er egentlig de valgte foreldrerepresentantene? Stort sett er de det, mener FAU'ene selv. Men på B1 der det er mange med minoritetsbakgrunn, har ingen innvandrereforeldre vært med i FAU, noe som kan ha med språket å gjøre, mener FAU-representanter. Det har forekommet at noen har vært klassekontakt, men det har ikke vært så lett for dem, tror foreldrene i arbeidsutvalget. Det gjør ikke saken enklere at

noen bor utenfor skolekretsen²². ”Men de (innvanderforeldrene) står på mht. mat, dans, vietnamesisk nyttår for hele skolen osv.” (foresatt).

Skolen arrangerer egne foreldremøter for de største språkgruppene, opplyser en NOA-lærer på denne skolen. Tidligere var det et felles møte for alle minoritetsspråklige foreldre, men det var så forskjellige problemstillinger som kom opp, og dessuten var det komplisert med tolking til flere språk. På konferansetimer to ganger i året er NOA-lærer og morsmåslærer sammen med klassestyrer. Den vietnamesiske morsmåslæreren har ellers mye uformell kontakt med ”sine” familier. En av NOA-lærerne har 5t/u til sosiallærerfunksjoner overfor de minoritetsspråklige elevene og har i denne funksjonen kontakt med noen familier. Skolen har også familier der foreldrene er analfabeter. Der må foreldresamarbeidet foregå på andre måter enn gjennom bok og skriv hjem. For eksempel samarbeider skolen med sosialkontoret om tolketjeneste

Eksternt

De foresatte uttrykker seg generelt mer positivt om skolens kontakt med lokalmiljøet enn de tilsatte gjør. Særlig den ene barneskolen har et utstrakt samarbeid med instanser i nærmiljøet, bl. a musikklag og fotballag. Sammen med idrettslaget arrangerer skolen fotballturnering mellom lagene i kretsen. Det er også et samarbeid om vinteridrettsdagen. På ungdomsskolene er samarbeidet med lokalmiljøet mye mindre, ifølge både lærere og foreldre. Men både naturområder og bedrifter i omgivelsene brukes i undervisningen også på ungdomstrinnet, slik vi så eksempler på fra barneskolen i kapittel 2.2.

Barneskolene og ungdomsskolene har ellers et samarbeid om elevenes overgang mellom skoleslagene. En rektor forteller at både barneskole-rektorene, sjuendeklasseelevne og deres foreldre blir orientert om ungdomsskolen på våren. Det er også andre møtepunkter i ungdomsskolekretsen for de fire-fem barneskolene og ungdomsskolen, for eksempel et nettverk skolene imellom om lese-skriveopplæring. Faglig samarbeid utad

²² Minoritetsforeldrene er nå mer med i skoledemokratiet, opplyser inspektør, mars 2004.

har ellers to skoler i et nettverk for elevvurdering, og i form av engasjement fra høgskolen for å veilede/evaluere utviklingsprosjekter.

Skolene (ungdomsskolene og den ene barneskolen) samarbeider med hjelpeinstanser i tverretattlig team, og ellers på enkeltsaker med PPT og evt. andre instanser. Det gjelder også instanser utenfor kommunen, for eksempel BUP og spesialpedagogiske kompetansesentre. En frustrasjon ble ytret fra en av de tilsatte angående eksterne eksperter fordi de kom med forskjellige råd hver gang en møtte dem.

3.4.3 Skoleledelse og skoleutvikling²³

Spørsmål knyttet til skoleledelse og skoleutvikling er store tema som vi ganske kort skal berøre her på grunn av betydningen for forhold som har med inkludering å gjøre²⁴. La oss først se på skoleledelse. Skolelederne ble i intervju blant annet spurt om sin tidsbruk på henholdsvis administrativ ledelse, pedagogisk ledelse og personalledelse²⁵. De fleste vegret seg for å tallfeste sin tidsbruk, men én sa at han brukte omtrent like mye på tid på hver av de tre. En annen antydte 40 % på administrativ ledelse, 40 % på pedagogisk og 20 % på personalledelse. Vi skal her merke oss at de små skolene har lite eller ingen ressurs til kontorhjelpe. De fleste klager over hvor mye tid den administrative ledelsen tar, ikke minst pga. av pålagte frister utenfra som må holdes. Overgang til resultatenheter er på trappene, og da blir dette endret, men for noen av lederne innebærer nyordningen etter hvert enda mer administrasjon fordi budsjettarbeidet skal desentraliseres mer. Generelt er det særlig pedagogisk ledelse som blir skadelidende pga. mange administrative oppgaver, mener en rektor. En annen rektor forteller hvordan delegering av administrative oppgaver frigir tid til pedagogisk- og personalledelse. For eksempel får hun på denne

²³ Skoleledelse og skoleutvikling gjelder i høyeste grad også spørsmål knyttet til deltaking i det faglige fellesskapet, selv om det er behandlet her i kapitlet om deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet.

²⁴ Rapport 2 i prosjektet går nærmere inn på blant annet virksomhetsplanlegging og rapport 5 tar for seg andre spørsmål knyttet til skoleutvikling i kommunen (Strømstad m.fl. 2004b, Strømstad m.fl. 2004c).

²⁵ Spørsmålene tok utgangspunkt i en intervjuguide for rektorer utformet av Karl Jan Solstad (1995).

måten hver høst tid til å være med mange timer i de nye klassene for å bli kjent. Hun legger også vekt på å være tilgjengelig for de tilsatte og ta problemene med en gang de dukker opp. Prioriteringen av tilgjengelighet har hun for øvrig til felles med sine lederkolleger på våre øvrige fire skoler; “men kanskje har jeg for åpen dør”, er det en som spør seg. På én skole er det ved siden av den uformelle kontakten med de tilsatte faste møter med alle personalgrupper.

Personalledelsen vektlegges av alle rektorene. Denne delen av lederjobben blir viktigere og viktigere, mener én: Lærerne har behov for mye støtte, men en må samtidig, som en rektor uttrykker det, “vise at det er krav og forventninger om solidaritet overfor vedtak som er gjort”. På fire av skolene har rektor medarbeidersamtaler en gang i året med alle lærerne, dels også med annet personale. På den femte skolen foregår medarbeider-samtalene annethvert år.

Rektor på en av skolene mener at en av de viktigste oppgaver er å skaffe rammer som gjør at skolen kan drives på en forsvarlig måte. Det er nødvendig å ta tak i slike ting for å ha et mest mulig saklig og konkret grunnlag for å be om rammer. Blant annet er det viktig å samarbeide med dem som har ansvar for det fysiske miljøet: bygninger, utstyr osv. Andre av rektorene er også inne på betydningen av god oppfølging når det gjelder det fysiske miljøet.

Noen vektlegger sterkere det å stimulere personalets kreativitet. Lærerne må først selv føle behovet for utvikling/oppdatering, og så må de få dra ut på kurs og hente inspirasjon, som én uttrykker det. Det å utvikle en pedagogisk plattform har tatt mye tid for rektor på en annen skole, men denne er nå etablert, forteller rektoren. Men det tar fortsatt tid å planlegge pedagogiske debatter og å følge opp lærerne.

Hvordan arbeider man med virksomhetsplanen? De tilsatte på noen skoler har faste møtetider til dette, tid som også kan omfatte nettverksarbeid, kurs og etterutdanning. Skolene varierte svært mye mht. formalisering av plan- og utviklingsarbeidet, men dette var nå på vei mot en ny, felles standard for kommunen (jf. Strømstad m.fl. 2004b). Fire skoler hadde virksomhets-

plan, én hadde ikke da prosjektet startet, men alle skolene hadde plan-gruppe som ledet utviklingsarbeidet. Den besto vanligvis av teamledere, rektor og evt. inspektør. På én skole var fagforeningsrepresentanter og verneombud også med i plangruppa. På en annen skole hadde plangruppa ligget nede noen år, men var nå kommet i gang igjen.

Når vi spurte tilsatte spesielt om arbeidet med skolens virksomhetsplan, fikk vi litt forskjellige svar. Deltakelsen i virksomhetsplanarbeidet har tidligere vært liten fra personalet som sådan, men er større nå i år, ifølge lærerne på én av skolene. De har nå vært med på evaluering av den forrige virksomhetsplanen og satt opp resultatmål for den nye. Nå kan det mer bli et arbeidsredskap, sier flere lærere, men det har det ikke vært før. Enkelte ganger behøvde da heller ikke alt å være så demokratisk, mener noen lærere, – rektor kunne bare skjære igjennom. Ellers er det plangruppa som løpende deltar i beslutningsprosessen om den faglige utviklingen, og de tillitsvalgte er med i avgjørelser om ressurser. På en annen skole mente noen lærere at planen var oppe i kollegiet, andre mente at den ikke egentlig var det: ”Virksomhetsplanen blir vel mye laget inne på kontoret vel?” ”Vi er ikke med, vi får den bare, men vi kan komme med forslag til endringer.” ”Vi har fått strøket en del og lagt til noe annet. Bra at vi slipper å være med og utarbeide den”.

Bygger virksomhetsplanen på evaluering av måloppnåelsen i forrige plan? ”Vi har ikke vært flinke til å evaluere,” sier lærere i teamene på én skole som vi kan ta som eksempel. ”Vi diskuterte hva vi hadde oppnådd, men det ble kanskje litt sporadisk?” De tilsatte opplever at det går an å ikke være enige om alt. ”Det må jo være lov å gjøre det på forskjellige måter. Vi er ulike og gjør det forskjellig, og det må noen få lov til hvis det ikke bryter med skolens visjon”. Selv om diskusjonen av målene i planen ikke har vært så bred, betyr dette likevel ikke at faglige ting ikke blir diskutert, ifølge lærerne. Et personalseminar for et par år siden ble nevnt som engasjerende, ”men så kom vi tilbake hit også ble det stående litt stille” (lærer). To-tre år etter dukket noe av det fram igjen og ble diskutert på møter, og noe blir også gjennomført, ifølge lærere. Det er altså enighet om endringer, men det settes på en måte ikke i forbindelse med virksomhetsplanen som heller ikke oppleves som styrende. Vi spør hvor ofte den er

framme. ”Svært sjelden, det er mitt inntrykk. Det er mulig at andre mener noe annet” (lærer). Ingen sier noe annet. ”Jeg har inntrykk av at de satsningsområdene vi har satt, de har vi satt der, men så glemmer vi dem i hverdagen. Det er mitt inntrykk. De er ikke oppe på dagsorden.” Kanskje er det heller ikke enighet om hvordan virksomhetsplanen skal være. ”Vi som kolleger vil helst ha to-tre satsningsområder og vurdere dem etter en stund, men vi har ikke helt fått det i system enda, har vi vel?” Prioriterte satsningsområder på skolene dette året framgår av tabell 12 nedenfor.

Tabell 11: Oversikt over skolenes satsningsområder*

Skole	Satsingsområder (stikkord)
B1	Elevvurdering. Inkluderende skole. Sosiallærerfunksjonen
B2	Overordnet: Samarbeid hjem - skole. Ellers: Skolevurdering, elevvurdering, tilpasset opplæring.
B3	Elevvurdering/ skolevurdering/ Tilpasset opplæring
U1	Tilpasset opplæring. IKT. Samtak. Organisering og arbeidsmåter. Vurdering.
U2	Inkluderende skole. Mestring.

* Bygger på virksomhetsplanene.

I tillegg til områdene som er nevnt i tabellen, kunne andre felter også bli prioritert i løpet av året: På en av skolene ble bedring av samarbeidet mellom assistenter og lærere satt på dagsorden etter skolevurderingen som ble gjort. For eksempel skulle som ett av tiltakene ”lærerrom” omdøpes til ”personalrom”.

Utenom virksomhetsplan og forskjellige planer for undervisningen forelå det følgende planer, hvis vi ser skolene under ett: Plan for sorgarbeid, handlingsplan mot mobbing og IKT-plan. Planer for delområder, slik som IKT, kunne også være tatt inn i virksomhetsplanen.

Også elever, foresatte og samarbeidsutvalget (SU) skal ha et ord med i laget om virksomhetsplanen, selv om ikke alle mener de har det (jf. pkt. 3.4.2). Rektor på én skole sier at hvert år sendes det beskjed til SU om at nå skal arbeidet med planen begynne. Dette skjer i april. Da får SU framdriftsplan for arbeidet med ønske om innspill, men lite kommer, ifølge rektoren.

Flere av skolene har reist bort for å ha interne personalseminar. En av skolene hadde et seminar der alle lærere og assistenter deltok for å legge opp innføringen av Reform 97. Arbeidet på dette seminaret har dannet grunnlaget for alt det senere utviklingsarbeidet, mener både rektor og lærerne. Kommunen har tatt et initiativ for kompetansekartlegging på de forskjellige skolene. Ut fra dette er tanken at kolleger fra andre skoler kan komme på besøk og hospitere der de finner noe interessant. To av våre skoler melder om mange henvendelser fra kolleger fra andre skoler som vil se på opplegget. Som nevnt deltar skolene også i faglige nettverk utenom skolen og/eller veiledningsavtaler med høgskolen.

Rektorene på de fem skolene ble i et intervju blant annet spurt om hva de mente fremmet, evt. hemmet skoleutvikling. Ut fra en forhåndsoppsatt liste mente tre eller flere at fremmede forhold var:

- Bra kunnskap i personalet om skoleutvikling
- Positivt klima i personalet
- Godt foreldresamarbeid
- Samarbeid med andre skoler
- Plangruppa

Samarbeidstid som er timeplanlagt ble nevnt av to rektorer – ledere på de to skolene som har timeplanlagt hele 190-timersramma. På intervjuguiden var også “lærergjennomtrekk” ett av punktene på lista over hva som kunne hemme/fremme skoleutvikling, sannsynligvis ut fra erfaringer fra at slik gjennomtrekk kunne virke hemmende. På våre fem skoler er lærerstabiliteten stor, ja på et par skoler har det ikke vært nevneverdig endring i personalsammensetningen på årevis. Selv om stabiliteten nevnes som en styrke av en rektor, kommer følgende tilføyelse: “Men vi er kanskje litt satt?”. Noen lærere på denne skolen hadde undervist både foreldre og besteforeldre til dagens elever.

Enigheten om hvilke forhold som kunne hemme skoleutvikling, var mindre enn om hva som var fremmede. Noen forhold kunne virke hemmende hvis de var dårlige, slik som romforhold på særlig to av skolene, men fremmede hvis de var gode (én rektor nevnte dette). Budsjettet kunne også slå begge veier. Den kommunale skoleledelsens betydning var på vei

til å bli mer positiv for skoleutviklingsarbeidet, mente to av skolelederne. Ellers var flere inne på at det “ikke først og fremst er det materielle som stopper – det er inni huene”, som én rektor sa det; ”det må være en positiv holdning, et ønske om å prøve ting”.

Skal utviklingen av personalet skje først og fremst på egen skole, eller skal det være gjennom kurs arrangert av andre, evt. felles for kommunen? To skoleledere var svært tydelige mht. sine prioriteringer her: Det skal skje på – eller med utgangspunkt i – egen skole og de målene en er blitt enige om. Én sa at “det ville være døden om vi måtte på felles kommunale planleggingsdager nå”, slik det var ved innføringen av L97! En annen rektor var opptatt av å oppmuntre lærerne til å dra på forskjellige kurs. Et eksempel er to lærere som hadde vært på kurs, og som på skolens planleggingsdag foreslo en ny arbeidsmåte de hadde lært på kurset. Denne har de nå vedtatt å ta i bruk i noen klasser²⁶.

Hva med skoleledernes kompetanse for jobben de skal gjøre? En rektor understreket behovet for opplæring til lederjobbene i skoleverket, og berømmet kommunen som nå har gitt noen rektorer mulighet for videreutdanning i administrasjon og ledelse. Det er ikke nok med de forberedelsene hun selv fikk da hun var ny i jobben, et nøkkelknippe i handa!

3.5 Fysisk miljø

Stikkordet vi satte for området ’deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet’, var klasse- og skolemiljøet. Da kommer vi vanskelig utenom noen kommentarer om det fysiske miljøet på skolene. Samtlige skoler er mer eller mindre nedslitte. La oss ta et par eksempler fra våre notater:

Barneskole:

Hoveddelen av skolebygningen er ca. 50 år gammel. Den er ganske slitt og til dels uhensiktsmessig. Den gamle delen av skolen er i tre etasjer uten heis og er uegnet for bevegelseshemmede. Tilbygget i forbindelse med 6-

²⁶ I rapport 5 omtales lærernes syn på kurs i forbindelse med innføringen av L97 (Strømstad m.fl. 2004c)

årsreformen er uten trapp og har brede dører. Eksempel på slitasje: En dag var håndtaket på døra til et klasserom gått av. Ei anna dør gikk så tregt at den nesten ikke var til å få opp. Inventaret er også velbrukt; i ett rom var det fire forskjellige slags pulter. Noen av de gamle trepultene er fint pusset opp.

Ungdomsskole:

Rominndelingen er til dels uhensiktsmessig, og gjør det for eksempel umulig å slå sammen to klasser, slik skolen av og til har ønske om. De nedslitte rommene gjør renhold vanskelig, sier renholdspersonalet. Det er lite penger til vedlikehold, og særlig det dårlige ventilasjonsanlegget er en kilde til plager og gjentagne henvendelser til kommunen. Foreldrene har også engasjert seg i ventilasjonsspørsmålet, bl.a. gjennom samarbeidsutvalget. Også for vaktmester, som dessuten har tilsyn med barneskolen og barnehagen, er arbeidsforholdene forverret. Budsjettene blir trangere år for år, sier han: ”Det er alt for mye til én mann med tre institusjoner. Jeg kunne gått hele året bare og kitta vinduer "--- ’Gjør han ingen ting’, spør folk kanskje. Det er leit å gå og se på alt som ikke blir gjort”.

Førsteklassen og SFO deler som regel lokaler på barneskolene. Både lærere i 1. klasse og tilsatte på SFO peker på merarbeidet dette medfører. Det blir umulig å la ting en arbeider med, stå framme fra en dag til den neste. Plass- og materiellmangel var også et problem ellers på skolene: ”Det skulle ha vært minstekrav som skulle ha vært innfridd før det kom noen ny plan mht. skolebygg, økonomi, materiell, alt dette her. Kom ikke og snakk om arbeidstid til lærere, uten at vi har hver vår stol å sitte på!” (lærer). Andre bekrefter at dette kjenner de på kroppen hver eneste dag, ikke minst på den største og trangeste barneskolen, der nå nybygg er vedtatt. Det er for eksempel ikke egen garderobe og nesten ikke egne arbeidsplasser til lærerne. Et lite kott uten vindu huser telefon for personalet og utgjør samtidig materialrom. Rektors kontor brukes til møterom, og til dels til arbeidsrom for andre tilsatte.

Men skolene prøver å pynte opp selv om rammene er utilfredsstillende. Én gammel skole framhever sine usedvanlig fine kunstneriske utsmykninger. Ved inngangspartiet på en annen gammel skole er det planter i krukker og til dels levende lys i vinterhalvåret. Det er fine utstillinger i vestibylen som

skifter med årstidene. Det ønskes velkommen med oppslag på flere språk som avspeiler elevsammensetningen:

Gangene også ellers på denne skolen er pyntet med elevarbeider, bl.a. med ”månedens utstilling”, som det er en egen plan for. I korridorer og trapperom på andre skoler kunne det også være utstilt aktuelle eller historiske bilder/ gjenstander, men oftest lite som signaliserte skolens kultur eller sa noe om hva skolen mente å stå for nå. Noen av elevarbeidene var opptil 15–20 år gamle. Klasserommene er mer preget av dagens elever gjennom oppslag, bilder, resultat av gruppearbeider og lignende²⁷. En av skolen skilte seg ut ved å ha en rik kunstnerisk utsmykning, noe som lærerne ofte henviste til, også i undervisningen (jf. pkt. 2.2).

Uteområdet på to av barneskolene er meget godt tilrettelagt, noe de tilsatte uttrykker stor tilfredshet med. Det er skog og elv like ved, og fine ake- muligheter blant annet. Én skole har en egen lavvo på området. En annen skole har delvis egen skolegård for første- klassingene og SFO. Det er klatrevegg og andre aktivitetsmuligheter ute, men langt fra nok, mente foreldrene i gruppeintervjuet. En foresatt lurte på om mobbingen på denne skolen kunne ha sammenheng med at ungene hadde for lite å ta seg til i friminuttene.



²⁷ Et annet prosjekt i L 97-evalueringen har tatt for seg det estetiske miljøet på skolene, se Cold 2004.

3.6 Deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Oppsummering og kommentarer

Når vi fokuserte på deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet – eller i klasse- og skolemiljøet – hvordan så det da ut på våre fem skoler? På tilsvarende måte som for det andre hovedområdet i undersøkelsen, deltaking i det faglige fellesskapet, vil vi gå inn på våre forhåndsantagelser angående de enkelte skolene for å vurdere i hvilken grad disse ble bekreftet. Dette framgår i stikkordmessig form av tabellen nedenfor.

Tabell 12: Deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Forhåndsantagelser og konklusjoner.

Skole	Forhåndsantagelser: Mener skolen er inkluderende på følgende områder:	Forhåndsantagelser: Tvil om skolen er inkluderende på følgende områder:	Konklusjoner etter feltarbeidet:
B1	Svært godt miljø mht. trivsel, høflighet, fravær av mobbing etc. Foresatte er positive til skolen. Minoritets elever er godt integrert.	Respekterer alle tilsatte hverandre? Hvor mye medvirker de minoritetspråklige elevene og foreldrene i beslutninger?	Forhåndsantagelsene om meget godt sosialt miljø ble bekreftet. Foreldrene er positive, og alle personalgrupper respekterer hverandre. Lærerne har en felles holdning på mange områder. Minoritets elevene er relativt godt integrert, men de og deres foresatte deltar ikke i skoledemokratiet.
B2	Elevene trives godt. Skolen er svært positiv til innsyn utenfra.	Hvordan er det med mobbing og omgangsformer på skolen? Er alle like mye verdsatt? Tar de fleste tilsatte ansvar bare for sin egen klasse? Er foresatte relativt negative til skolen?	Inntrykket av elevtrivsel og åpenhet på skolen ble bekreftet, trass i en del problem med uro, mobbing og respektløs tone blant elevene. De tilsatte tar et felles ansvar. Foresatte virker mer positive til skolen enn i spørreundersøkelsen året før.

Skole	Forhåndsantagelser: Mener skolen er inkluderende på følgende områder:	Forhåndsantagelser: Tvil om skolen er inkluderende på følgende områder:	Konklusjoner etter feltarbeidet:
B3	Svært godt miljø mht. omgangsformer og gjensidig respekt. Samarbeid mellom skole, hjem og lokalmiljø er godt. Klar lærerholdning mot utskilling av elever.	Hvordan er det med trivselen hos elevene? Hvor mye samarbeider de?	Forhåndsantagelser om meget godt sosialt miljø for alle, godt samarbeid i personalet og med hjem og lokalmiljø bekreftet. Bevisste lærerholdninger til inkludering. Høy trivsel, særlig blant ansatte.
U1	Høy trivsel. Foresatte er svært positive til skolen. Lærere er i stor grad mot utskilling. Elevene føler seg respektert. Svært positiv til innsyn utenfra.	Hvordan er tilhørigheten for ulike elevgrupper? Hvordan er personalets aksept av ulikhet? Hvordan er samarbeidet mellom ulike grupper tilsatte?	Forhåndsantagelser om åpenhet, godt sosialt miljø og bevisste lærerholdninger bekreftet. Spesialundervisningselever er godt akseptert. Samarbeid mellom skole-hjem er meget godt, men litt trått mellom pedagogisk og ikke-pedagogisk personale.
U2	Trivselen er god. Godt arbeidsmiljø blant tilsatte.	Er alle elever like mye verdsatt? Hvordan er elevens og tilsattes aksept av ulikhet? Er mobbing et problem?	Inntrykket av høy trivsel blant elever og tilsatte bekreftet. Bevisst likestillingsholdning i personalet. Alle elever er verdsatt, men en del elever med atferdsvansker får tilbud utenfor skolen. Noe forekomst av mobbing.

Nedenfor presenteres et samlet inntrykk av situasjonen når det gjelder elevenes – og de voksnes – deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet på skolene. Områdene som kort kommenteres, er trivsel og tilhørighet, mobbing og respekt, samarbeid, demokrati og skoleutvikling, skoleledelse og fysisk miljø.

Både elever og tilsatte trives meget godt i våre skoler, best på barnetrinnet, men overraskende godt også på ungdomstrinnet. Det at elevene i

ungdomsskolen gjerne er mer opptatt av forholdet til de jevnaldrende enn til de faglige kravene, spiller sannsynligvis inn her (jf. Nordahl 2000). Også de foresatte uttrykker seg svært positivt om barnas trivsel, ja, det er ofte de som er de mest positive. Men det er nyanser i dette bildet (se tabell 9). En barneskole rangerer svært høyt både på elevers, foresattes og tilsattes vurdering av elevtrivselen. Det er den største barneskolen av de tre. Tilhørigheten til skolemiljøet er god for alle elevgrupper, selv om deltakelsen i en del fellesaktiviteter synker med økende alder på elevene. Bortsett fra 'bråkete' elever og elever med atferdsvansker, som det er betydelige problemer med på et par skoler, er elever som mottar spesialundervisning jevnt over forholdsvis godt sosialt integrert. Men selv om de ikke blir plaget, blir enkelte som er mye ute av klassen, på siden av gruppa. Minoritets elever er også relativt godt sosialt integrert, men en del er lite sammen med majoritets elever. Når det gjelder kjønn, er det jentene som tilpasser seg skolens regler best, særlig på barnetrinnet.

Mobbeforekomsten er generelt lav, men på to av skolene er mobbing et visst problem, som skolene ikke har noe klart svar på hvordan de skal løse. Dette gjelder de to skolene der partene vurderer trivselen som lavere, relativt sett. Aksept og åpenhet preger imidlertid ansattes holdning til at elever er forskjellige. Respekt vises blant annet gjennom omgangsformer mellom voksne og elever. Men særlig på en skole var det ifølge alle informantgrupper dårlig bevendt med 'folkeskikken' blant barna. Et par av skolene legger stor vekt på å innarbeide gode vaner på dette området.

Når vi ser på samarbeid og beslutningsprosesser på skolen, får vi litt forskjellig bilde av mulighetene for reell medvirkning, avhengig av hvem vi spør. Elevene i elevrådet forteller at de gjennom rådet for eksempel har innflytelse over hva som skal selges i kantina på skolen, men at det i andre saker, slik som utforming av klasseregler, lett blir slik som læreren synes, uansett hva elevene kommer med. Lærerne bruker mye tid til samarbeid og planarbeid etc., men hvor mye de føler de er delaktige i skolens utvikling, slik som i arbeidet med virksomhetsplanen, varierer. Skolens virksomhetsplaner var også svært forskjellige. Noen var detaljerte med spesifiserte og evaluerbare delmål, andre mer generelle. Det var også stor variasjon i

måten denne delen av lærernes arbeidstid var organisert på. På to skoler var hele det som da var '190-timersramma', timeplanlagt.

Det er flere personalgrupper på skolen, og det kan være et problem å finne samarbeidstid der både lærere og assistenter kan delta, men bevisstheten om nødvendigheten av dette er til stede. Ofte blir samarbeidet uformelt, men på noen skoler er dette nå formalisert. En skole har satt bedring av samarbeidet mellom lærere og assistenter på dagsorden. Hvis vi vender oss til de foresatte som gruppe, ser de stort sett svært positivt på samarbeidet med skolen, selv om de i liten grad mener de har noen innvirkning på det som foregår. Noen foreldre synes nok at kontakten med skolen kunne ha vært bedre, særlig med ungdomsskolen. Andre mener det forlanges vel mye av dem fra skolens side. Alle skolene, men mest barneskolene, samarbeider også med mange andre parter i nærmiljøet, om enn i ulik grad. Også dette er de foresatte godt fornøyde med.

Alle skolelederne vektlegger personalledelse og faglig ledelse, som de mener er skadelidende pga. for mange administrative oppgaver. Men det er også eksempel på at rektor har delegert tilstrekkelig med oppgaver til at mye kontakt med personalet og tilstedeværelse i undervisningen kan bli prioritert. Det synes å være forskjell på lederne når det gjelder styringsviljen overfor utviklingsarbeidet på skolen. Et par rektorer er svært tydelige når det gjelder betydningen av planmessighet i utviklingsarbeidet; det er skolen som må ha styringen, og ikke kommunen eller den enkelte lærers "kurslyster". Deres skoler er også de som klarest framkommer med bevisste, felles holdninger i personalet.

Det er gjennomgående stor slitasje, uhensiktsmessig rominndeling og betydelige plassproblemer i alle skolebyggene, kanskje med unntak av ett. Vaktmestertjenester og andre ressurser til vedlikehold var redusert. Men barneskolene hadde fått hensiktsmessige påbygg i forbindelse med 6-årsreformen. De hadde også gode uteområder, med varierte aktivitetsmuligheter på særlig to av skolene. Det var store forskjeller fra skole til skole mht. hvor opptatt de tilsatte var av manglene ved det fysiske miljøet. Det varierte også i hvilken grad man forsøkte å sette sitt preg på omgivelsene med dekorasjoner, utstillinger og opphengte elevarbeider etc.

4 INKLUDERENDE SKOLER? OPPSUMMERING OG DRØFTING

I dette kapitlet vil vi oppsummere og drøfte resultater fra casestudiene på fem skoler. Vi vil også her ta utgangspunkt i skillet mellom inkludering som deltaking i det faglige fellesskapet og som deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Inkluderings- og læringsforståelsen som ble presentert i kapittel 1 vil bli trukket inn i drøftingen.

4.1 Deltaking i det faglige og det sosiale og kulturelle fellesskapet

Når vi skal samle og oppsummere beskrivelsene om henholdsvis deltaking i det faglige fellesskapet og i det sosiale og kulturelle fellesskapet, kan vi igjen gjøre dette stikkordsmessig, kanskje nesten utillatelig stikkordmessig, i en tabellarisk oversikt²⁸ (neste side).

Tabell 13: Deltaking i det faglige og det sosiale og kulturelle fellesskapet. Oversikt over hva vi fant på noen sentrale områder²⁹.

Skole	Deltaking i det faglige fellesskapet	Deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet
B1	Krav om høyt læringsutbytte. Velutviklet verktøy for differensiering i noen klasser og fag, i andre mindre. Varierende grad av elevmedvirkning. De tilsatte tar ansvar ut over sin egen klasse.	Et svært godt sosialt miljø. De foresatte er positive, og alle personalgrupper respekterer hverandre. Lærerne har en felles holdning på mange områder. Minoritetselevne er relativt godt integrert, men de og deres foresatte deltar nesten ikke i skoledemokratiet.

²⁸ Spørsmål om skoleutvikling, ledelse og fysisk miljø er ikke med i tabellen.

²⁹ Tabellen bygger på tabell 7 og tabell 13.

Skole	Deltaking i det faglige fellesskapet	Deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet
B2	Utstrakt differensiering i mange situasjoner, men ennå ikke noe felles system på skolen. I noen klasser mye å jobbe med når det gjelder arbeidsro og læringsutbytte. Begrenset elevinnflytelse. Tilsatte tar et felles ansvar.	Inntrykk av elevtrivsel og åpenhet på skolen, trass i en del problem med uro, mobbing og respektløs tone blant elevene. De tilsatte tar et felles ansvar. Foresatte virker mer positive til skolen enn før.
B3	Et inkluderende læringsmiljø på de fleste områder, selv om observert omfang av elevsamarbeid ikke var så stort. Et godt etablert system for undervisningstilpasning og vurdering for alle elever. Spesialundervisning foregår inne i klassen.	Meget godt sosialt miljø for alle, godt samarbeid i personalet og med hjem og lokalmiljø. Bevisste lærerholdninger til inkludering. Både elever og særlig ansatte trives meget godt.
U1	Velutviklet system for nivåtilpasset opplæring. Omfang av tilpassingen noen ganger begrenset. Elevene er relativt mye ansvarliggjorte, og lærerne tar i relativt stor grad felles ansvar for alle elever. Ressurser til spesialundervisning ses i samband med ressurser ellers.	Åpenhet, godt sosialt miljø og bevisste lærerholdninger. Spesialundervisningselever er godt akseptert. Samarbeidet er litt trått mellom pedagogisk og ikke-pedagogisk personale, men jevnt over svært godt mellom hjem og skole.
U2	System for nivåtilpasset opplæring er etablert, men ikke fullt utbygd. Omfang av tilpassingen noen ganger begrenset. Store forventninger til læringsutbytte for de fleste elever, men ikke riktig alle. Spesialundervisning ses i liten grad i samband med øvrig undervisning.	Høy trivsel blant elever og tilsatte. Bevisst likestillingsholdning i personalet. Alle elever er verdsatt, men en del elever med atferdsvansker får tilbud utenfor skolen. Noe forekomst av mobbing og skulking. Litt varierende mht. samarbeid med hjemmet.

Når vi ser samlet på det hele, stemte forhåndsantagelsene? Skolene, og til dels klassene, framsto som ganske forskjellige på mange måter. Alle skolene hadde utviklet inkluderende praksis på mange områder, men mer eller mindre. I grove trekk kunne vi gjennom feltarbeidet gjenkjenne skolene som hadde størst, henholdsvis minst, tilslutning fra partene til spørreundersøkelsens utsagn om høyt læringsutbytte. Feltarbeidet bekreftet altså forhåndsantagelsene på dette punkt. Det samme gjaldt forekomst av mobbing og aksepterte omgangsformer mellom elever og voksne på skolen. Inntrykket av at det var et sammenfall mellom nettopp disse

faktorene – godt læringsutbytte, fravær av mobbing og tilstedeværelse av respektfulle omgangsformer – ble forsterket. I det hele tatt indikeres en sammenheng mellom inkluderende trekk på det ene hovedområdet i undersøkelsen, deltaking i det faglige fellesskapet, og inkludering når det gjelder det andre hovedområdet, deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Et annet eksempel på dette er at skoler med et velutviklet system for tilpassing av opplæringen og vurdering av læringsutbytte også hadde godt samarbeid med hjemmene og høy trivsel. Det omvendte synes også å være tilfelle, altså at mindre inkluderende eller ekskluderende trekk på det ene hovedområdet faller sammen med slike trekk på det andre hovedområdet. Feltarbeidet bekreftet dette generelle inntrykket. Men hva som eventuelt her er årsak og hva som er virkning, er det vanskelig å uttale seg om.

Imidlertid ble så og si alle områder i undersøkelsen nyansert og til dels korrigert gjennom feltarbeidet, og nye temaer som vi ikke hadde viet særlig oppmerksomhet tidligere, dukket opp. Eksempel på det siste er det fysiske miljøet. Vi vil ikke på nytt gå inn på en detaljert oppsummering av funnene i denne delstudien siden dette er gjort på slutten av de to foregående kapitlene (pkt. 2.6 og 3.5). I stedet vil enkelte punkter bli trukket fram til en kritisk drøfting.

4.2 Forventninger

Inkludering innebærer at alle i skolen møter høye og tydelige og varige forventninger – om deltakelse og oppførsel, om arbeidsinnsats og læringsresultat (jf. for eksempel Booth og Ainscow 2001). Så å si alle lærerne i undersøkelsen sa at de har slike forventninger, noe som også er hovedinntrykket etter feltarbeidet. Men i enkelte situasjoner kan det kan være grunn til å spørre om forventninger ble redusert eller ikke fulgt opp. I norske skoler kan de faglige forventningene ofte være uklare, noe Klette og medarbeiderne fant gjennom sine undersøkelser i L97-evalueringen (Klette m.fl. 2003a). Hvis vi skal trekke fram noen eksempler fra vårt eget materiale, kan vi nevne usikkerheten på om lærerforventninger til innsats og produkt i enkelte undervisningsopplegg er tydelige nok og oppfølgingen god nok. Det kan gjelde m.a. i prosjektarbeid eller i enkelte timer overfor

minoritets elever. I undersøkelser gjort før Reform 97 er det vist at lærere selv i stor grad mener at undervisningen ikke er tilrettelagt slik at de minoritetsspråklige forstår og lærer i timene i et fag som samfunnsfag (Özerk 1992). I L 97-evalueringen viser Özerk (2004) bl.a. hvordan sterk vektlegging på det han kaller skolefaglig læringstid, betyr mer for et godt læringsutbytte for de minoritetsspråklige enn for de norskspråklige elevene.

Forventninger til atferd og læringsresultat for elever som kanskje oppleves som marginale eller brysomme, særlig enkelte gutter, var ut fra våre observasjoner ikke alltid særlig høye. Det varierte svært hvordan atferdsproblemer ble møtt; til en viss grad ble problemene eksportert, uten at beredskapen på skolen for å møte dem ble høynet. Men også jenters skulking kunne være et problem på ungdomstrinnet som det øyensynlig kunne være vanskelig å møte effektivt. Når det gjelder elevvurdering, vil for noen svært få elever bruk av karakterer være åpenbart urimelig. Men når relativt mange elever på en skole fritas for vurdering med karakter i 10.klasse, slik vi så eksempel på, kan en lett tenke seg at dette gjør noe med de faglige forventningene i undervisningen. Slike eksempler som vi her har nevnt, innebærer i bunn og grunn fare for utelukkelse – eller ekskludering - fra det faglige eller det sosiale og kulturelle fellesskapet.

Vi har trukket fram noen situasjoner der lærernes forventninger tilsynelatende ikke har vært tydelige nok eller ikke blitt fulgt opp. Men skolens krav må bryne seg på elevenes situasjon der de er; kanskje har deres kompetanse og/eller motivasjon blitt feilvurdert? Lyng oppfordrer i en annen undersøkelse fra Reform 97-evalueringen til å ta mer hensyn til elevenes ansvar for egen identitetsforvaltning når læringssituasjoner planlegges og gjennomføres (Lyng 2004)³⁰. Det er spesielt prosjektarbeid i ungdomsskolen hun har i tanker. Det faller kanskje ikke like naturlig for alle elevtyper å involvere seg på samme måte i ulike arbeidsmåter i skolen? Å skjele til elevenes identitetsprosjekt er også i tråd med Stangviks syn på lærernes utfordringer når undervisningen skal differensieres (Stangvik

³⁰ I ungdomsskolen må læreren forholde seg til ulike elevtyper som Lyng kategoriserer slik: Machogutten, gromgutten, gutteromsgutten, nerden, villkatten, spurvejenta, gulljenta og jålejenta (Lyng 2004).

2003, jf. pkt. 2.1). I den sosiokulturelle læringstradisjonen er dette noe av det sentrale (jf. f.eks. Säljö 2002).

4.3 Inne eller ute av klassen?

Flere av de spørsmålene som ble nyansert gjennom feltarbeidet, gjaldt organisatorisk differensiering. Uten bruk av kvalitative metoder gjennom tilstedeværelsen på skolene ville vi ikke kunne ha fått med oss dette. For eksempel fanget vår opprinnelige spørsmålsstilling om å være inne i eller ute av klassen ikke inn det forhold at på noen skoler kunne begge organiseringsformer være deler av skolens vanlige differensieringstilbud. Spesialpedagogiske ressurser ble her i større grad sett i samband med skolens samlede ressurser, og skillene mellom den 'vanlige' og den 'uvanlige' undervisningen var nedbygd. Å ha timer utenfor klassen behøvde slett ikke å innebære ekskludering og stigmatisering, tvert imot, det ble sett på som attraktivt fra elevenes side. For minoritetselvene – og deres medelever – ble det betraktet som en selvfølgelighet. På andre skoler kunne det fortsatt bli betraktet som belastende å bli tatt ut av klassen til egne grupper. En skole hadde tatt konsekvensen av dette og hadde all spesialundervisning inne i klassen. Når det gjaldt enkelte spesialpedagogiske tiltak, var det imidlertid vanskelig å få oversikt over organiseringen, særlig fordi valget om å være i eller utenfor klassen ikke sjelden ble gjort der og da. Dette vil i noen tilfelle kunne vanskeliggjøre målrettet bruk av de ekstra ressursene.

Inkludering innebærer, slik vi så i kapittel 1, at ingen elever skal behøve å føle at de må gjøre seg fortjent til å delta sammen med de andre i opplæringen; deltakelsen er alles selvfølgelige rett (jf. Lipsky and Gartner, 1999). Dette er også en konsekvens av det sosiokulturelle perspektivet på læring (jf. Lave og Wenger, 1991). Ifølge dette læringssynet vil den som ekskluderes fra deltakelse, også tape læringsmulighetene, som er uløselig knyttet til fellesskapet. Blomkomitéen som rundt 1970 vurderte integrering i skolen, var også opptatt av elevenes tilhørighet og delaktighet i fellesskapet, riktignok med visse forbehold (KUD 1970.) I diskusjonen om 'i eller utenfor klassen' i spesialpedagogikken har det springende punkt vært om det man vinner i læring i segregerte settinger, oppveier de sosiale

omkostninger ved utskillingen. Dette blir en reduksjonistisk måte å se det på hvis man skal følge tankegangen i det sosiokulturelle perspektivet, der læringen nærmest per definisjon er knyttet til deltaking i fellesskapet.

Men er ikke ei lita gruppe eller enetime også et fellesskap, til og med den ideelle sosiale situasjonen for læring, kunne man spørre? Elevene kan jo da lettere få hjelp. Ideen om at læringen hjelpes – eller medieres – gjennom personer og redskaper er sentral i den sosiokulturelle læringsforståelsen (jf. Säljö *ibid.*). Vygotskijs teori om sonen for den nærmeste utvikling illustrerer denne tenkemåten: En mer erfaren person (eller støttende redskaper) kan hjelpe de lærende til å utnytte sitt utviklingspotensial videre fra det de kan i dag. Lærerens mulighet til å identifisere den enkelte elevs nærmeste utviklingszone, og dermed kunne gi sakssvarende støtte, vil være større i små enn i store grupper. Men det er også andre sentrale aspekter ved læringen som må ivaretas. Det kan sikkert være god læring i en parallel smågruppesituasjon, så lenge elevene ikke hindres for mye i deltaking i verdsatte sosiale settinger der felles mening utvikles. Uten dette svekkes forståelsen for relevansen av den eventuelt individuelt tilegnede kunnskapen. Utsagn fra en lærer i undersøkelsen kan illustrere dette: ”Hvis en som strever litt, får til noe, kan en jo spørre de andre om de hørte hvor bra det var. Og tenk om de svarer ja! Det betyr fryktelig mye mer enn at vi lærerne sier det.”

”Det finnes situasjoner der den enkelte organiserer sin egen læringsprosess isolert fra andre, enten av ønske eller av nødvendighet, men skolen er en institusjon som rommer mangfoldet, og der det nettopp derfor er viktig å utnytte flerstemmighetens læringspotensial.” (Dysthe 2001 s. 344)

Siden elevene trenger tilbakemelding på hva som er verdsatt i det miljøet de er del av, må de være nok med i fellesskapet til å erfare dette (jf. Dysthe 1995, Dysthe 2001). Læring i fellesskapet handler om identitetsutforming, men har også en ferdighetskomponent: Elevene må lære å kjenne de kulturelle kodene som brukes i klasserommet slik at de faktisk kan delta i samhandling og samtaleformer (Aukrust 2001). De minoritetsspråklige elevene kommer ofte dårlig ut her. Hvis elever ikke kan delta aktivt i dialogen i klasserommet, svekkes deres muligheter for et godt faglig

utbytte. Elever trenger ikke bare å være til stede, men også å lære de rådende måtene å snakke og svare på (Aukrust, *ibid.*, Hundeide 2001).

Farene ved for individualisert undervisning har vært påpekt fra en annen synsvinkel av A.O. Telhaug: Ekstrem individualisering fører til ulik kvalifisering og reproduksjon av ulikheter istedenfor å gjøre ulikheten til et gode for fellesskapet (her fra Gundem 1991). Verdsetting er et viktig stikkord når det gjelder læringsmiljøet, et begrep som også har vært benyttet i tenkningen rundt levekår for funksjonshemmede. Det er ikke tilstrekkelig for skolemessig eller samfunnsmessig integrering å være fysisk i noenlunde samme omgivelser som andre hvis de rollene man innehar, ikke er sosialt verdsatt (jf. Wolfensberger 1983, jf. også Strømstad m.fl. 2004a).

4.4 Læringssyn

Vi ser at synet på læring vil kunne ha direkte konsekvenser for praksis mht. innlemming eller utelukkelse i forhold til fellesskapet. Hvilket syn har tilsatte i våre fem skoler på læring? Der et bevisst læringssyn tydeligst viste seg, uten at dette direkte var gjenstand for vår undersøkelse, var hos læreren som er sitert ovenfor angående en elev som strever, men så får bekræftelse i klassen på at han kan noe. Denne læreren og kollegene på samme skole var innstilt på at ingen skulle skilles ut av klassen, heller ikke om de hadde spesialpedagogiske ressurser. Vi har også sett i vårt materiale at ulike organiseringsformer inne og ute av klassen ble praktisert med en bevissthet om at undervisning i smågrupper ikke måtte innebære utskilling fra fellesskapet. Det er altså tydelige eksempler på en læringsforståelse som ligger nær opp til det sosiokulturelle perspektivet der betydningen av læring i fellesskapet er sterkt understreket.

Er det indikasjoner på at også andre læringssyn kan ligge til grunn for lærernes praksis? I et kognitivt perspektiv på kunnskap og læring er elevens egen konstruksjon av kunnskap det sentrale. Hos lærerne som i elevsamtalen vektla elevenes metakognitive innsikt, kom en kognitiv forståelse av læringsprosessen til uttrykk (jf. Sjølie 2003). Et tredje og svært utbredt læringssyn vektlegger overføring av kunnskap fra lærer til

elev (jf. Dysthe 2001, Säljö 2002): ”Jeg liker å undervise, så jeg holder de to timene; elevene vet det og liker det”, sa en lærer når vi diskuterte elevstyrt kontra lærerstyrt tid i klassen. Mange lærere, kanskje de fleste, vil sannsynligvis støtte seg på ulike læringssyn samtidig. For eksempel sa flere lærere i diskusjonen om elevstyrt og lærerstyrt tid at elevene vil trenge påfyll fra læreren, for så å kunne arbeide videre på egen hånd; altså først overføring av kunnskap, så elevenes egen videreutvikling av kunnskapen alene eller i grupper.

4.5 Oppfatning av inkludering og tilpasset opplæring

Vi slo fast i starten av rapporten at inkludering i skolens styringsdokumenter var et uklart og mangetydig begrep, noe også informanter i denne og andre undersøkelser i Reform 97-evalueringen bekrefter (Nes m.fl. 2004, Strømstad m.fl. 2004c, Anvik 2004). Begrepet tilpasset opplæring er også fortsatt uklart, selv om det har vært benyttet i et kvart århundre (Anvik *ibid.*, Engen 2004, Haug 2004). Forståelsen er ofte først og fremst knyttet til behovet for individuelt tilpasset opplæring, slik vi var inne på i kapittel 1. Imsen (2003) viser i en annen undersøkelse i Reform 97-evalueringen at det er bred tilslutning i skolen til tilpasset opplæring i en individuelt orientert fortolkning, en tilslutning vi også registrerer hos lærerne i våre skoler.

Slik vi oppfatter inkludering, er det først og fremst en utfordring for skolen som system: I hvilken grad finnes kompetanse og beredskap for å legge til rette for læring og deltaking for hele variasjonsbredden av elever? Inkludering handler ikke om elevgrupper som skal inkluderes, men om å gjøre hele skolen mer inkluderende. (Jf. UNESCO 2000, Strømstad m.fl. 2004a). Inkludering angår ikke bare klasseromspraksisen, men også forhold som planleggingsarbeidet og samarbeidsstrukturene på skolen. På et par av skolene vi studerte, var det målrettede arbeidet med undervisningstilpasning for eksempel gjennom elevsamtaler, løypevalg, aldersblandede grupper og nær foreldrekontakt kommet langt. Det er også eksempler på at skillelinjene mellom spesialundervisning og annen undervisning var bygd ned slik at utskilling av elever var redusert og

ressursutnyttning økt. En forutsetning for at inkludering skal bli 'bærekraftig' i skolen er dessuten at synet på grunn-leggende verdier er kjent og delt av partene i systemet (Booth og Ainscow 2001). Vi så at mange tilsatte ikke visste hva skolens oppfatning i en del spørsmål egentlig var. Der lærerne i størst grad hadde en felles holdning, for eksempel til hvilken atferd som godtas eller til utskilling av elever, var på de skolene der utviklingsarbeidet var mest målrettet. Dette var også de skolene som i størst grad hadde satt differensierte arbeids- og vurderings-former i system.

En annen side ved vår forståelse av inkludering gjelder tilnærmingen til forskningsprosessen i dette prosjektet; også den ønsket vi skulle være inkluderende, jf. pkt. 1.3. Vi har tilstrebet å gi rom for alle, men hvor representativt er egentlig det vi har hørt og sett? Fra lærernes ståsted har vi fått en rimelig god sjekk på at bildet vi har tegnet, ikke er misvisende. Når det gjelder elever og foresatte, kan faren for sterke stemmers dominans være større. Uformelt snakket vi med mange forskjellige elever, men elevene som ble intervjuet, er medlemmer av elevrådet, og presumptivt "ressurssterke". Ingen av dem mottok så vidt vi vet selv spesialundervisning, og ingen hadde et annet morsmål enn norsk. I foreldrerådenes arbeidsutvalg som vi traff, fantes foresatte til barn som fikk spesialundervisning, men ingen minoritetsforeldre.

4.6 Videreutvikling av inkludering og tilpasset opplæring

En inkluderende skole kan ikke slå seg til ro med at nå er de gode rutinene og holdningene på plass; en inkluderende skole er nettopp en skole hvor løsninger ikke er gitt en gang for alle, men kontinuerlig må tilpasses nye virkeligheter. Utvikling av kompetanse må gå hånd i hånd med et løpende innovasjonsarbeid. Det må gjøres av og for dem som har med skolen å gjøre i det daglige (Skogen 2002). Medvirkning må sikres på måter som minsker sjansen for asymmetriske konstellasjoner; også de svakere stemmene til for eksempel elever, 'andre tilsatte' og enkelte foreldrergrupper må få komme fram.

Forskning som fokuserer mer på dem som ikke så lett kommer til orde, også i klasserommets læringsaktiviteter (jf. Hundeide *ibid.*), vil bringe viktig utfyllende kunnskap om eventuelle ekskluderende mekanismer i skolen. Å identifisere hvem som opplever hindringer for læring og deltaking og hvilke hindringer det er snakk om, er et viktig første steg i arbeidet for en mer inkluderende skole (jf. Booth og Ainscow *ibid.*). For å gå de neste stegene – å gjøre noe med det - trenges kanskje ny kunnskap og andre holdninger i hele skolemiljøet. Et eksempel fra denne studien er behovet for kunnskap om hvordan ”bråk” og atferdsproblemer kan forebygges og håndteres. For å imøtekomme behovet for kompetanseoppbygging og innovasjon i skolen vil det også være nødvendig med videre forskning for ytterligere å avklare begrepene inkludering og tilpasset opplæring teoretisk og hva det vil si å omsette dem i praksis (jf. Engen, *ibid.*, Haug *ibid.*).

LITTERATUR

- Ainscow, M. (1999): *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press
- Andersen, S.S. (1997) *Casestudier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Anvik, C.H. (2004): Prosjektarbeid – et redskap for inkluderende opplæring? I Solstad, K.J. og Engen, T.O. (red.): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arneberg, P. og Overland, B. (2001): *Fra tilskuer til deltaker: om skole-demokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. Oslo: NKS-forlaget.
- Aukrust, , V.B. (2001): Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag, Oslo.
- Bakhtin, M.M. (1986) The problem of speech genres. I Emerson, C and Holquist, M (eds.) *Speech genres & other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ballard, K. (ed.) (1999): *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Barton, L. (1998): Markets, Managerialism and Inclusive Education. I Clough, P. (ed.): *Managing Inclusive Education*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bassey, M. (1995): *Creating Education through Research*, Kirklington Moor Press
- Bassey, M. (1999): *Case Study Research in Educational Settings*. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.
- Befring, E. (1997): The Enrichment Perspective. I *Remedial and Special Education*. Volume 18. no.3, May/June 1997.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S.(1978): *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Pedagogisk perspektiv, Aschehoug

- Blichfeldt, J.F.(1978): *Bakerst i klassen : en rapport om skolens arbeidsformer*. Oslo:Tanum Norli
- Booth, T., og Ainscow, M. (2001): *Inkluderingshåndboka. Oversatt og bearbeidet fra Index for Inclusion*, Centre for Studies on Inclusive Education. Oplandske Bokforlag, Vallset.
- Brandth, B. (1998): Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter, H. og Kalleberg, R. (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlagets Metodebibilitek, Oslo.
- Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I Bråten, I. (red.): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske Forlag, s 11-30.
- Bårdsgeng, S.E. (2004): *Situert læring. En redegjørelse for (og refleksjon omkring) begrepet*. Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning. Internt notat, 19.04.2004.
- Cold, B. (2004): Estetisk stimulerende læringsmiljø. I Imsen, I. (red.): *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, EL og Wærness, J.I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Damsgaard, B, Jorde, E., Skogen, K. og Tangen, R. (1982) *Hvem er alle? Hvem er så de andre?* Universitetsforlaget, Oslo.
- Dreyfus, H.L. og Dreyfus, S.E. (1999): Mesterlære og eksperters læring. I Nielsen og Kvale(red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engelsen, B.U.(1997): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Engen, T.O. (2004): Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L97. I Solstad, K.J. og Engen, T.O. (red.): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L.A. og Sand, S. (1997) *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetslevers utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Oplandske Bokforlag, Vallset.
- Giddens, A. (1982): *Profiles and Critiques in Social Theory*. Berkeley: University of California Press.
- Grønmo, S. (1998): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen, i Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*, Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek
- GSR (Grunnskolerådet) (1986): *Medansvar og tilpasset opplæring. Plan for utviklingsarbeid i grunnskolen*. Oslo.
- Gundem, B.B. (1991): *Skolens oppgave og innhold : en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2003): *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Haug, P. (2004): Om tilpassa opplæring. I *Skolepsykologi*, 4/2004.
- Hellevik, O. (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget, Oslo
- Hundeide, K. (2001): Det intersubjektive rommet. Klasserommets skjulte føringer for å inkludere eller ekskludere elever. I Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag A/S, Oslo
- Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. Synteserapport. Program for evaluering av Reform-97, Norges Forskningsråd.
- Kalleberg, R. (1998): Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog, i Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*, Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek

- Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD) (1970): *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Oslo.
- Klette, K. (2003a). Studiens utgangspunkt. I Klette, K. (red.): *Klasserommets praksisformer etter L 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet /Norges forskningsråd.
- Klette, K. (2003b): Forskningstilnærming og datainnhentingsstrategier. I Klette, K. (red.): *Klasserommets praksisformer etter L 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet /Norges forskningsråd.
- Klette, K. (red.) (1998): *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet) (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L 97)*. Oslo.
- KUF (2001) *Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring*. Læringscenteret, Oslo.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Luhmann, N. (2000) *Sociale systemer*. København: Hans Reitzel.
- Lyng, S.T. (2004): ”-men alligavel er det ikke gilt?” Dilemmaer i ungdomsskolens prosjektarbeid. I Imsen, G. (red.): *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lægdene, Ø. og Berg, G. (red.) (2000): *Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Merriam, S.B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetode*. Studentlitteratur, Lund.
- Nes, K. og Strømstad, M (1999) *Tilpasset opplæring i Stange*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 20/1999.
- Nes, K., Strømstad, M. og Skogen, K.(2004): *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 3/2004.
- Nordahl, T. (2000): *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse*. Oslo: NOVA, Rapport 08/00.
- Nordahl, T. og Overland, T. (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: NOVA, Rapport 20/98

- Ognstad, S. og Telhaug, A. O. (1979): Differensiering i teori og praksis. 11 nordiske bidrag. *Forsøk og reform* nr. 34, Oslo: Tanum-Norli
- Ryen, A.(2002): *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, W. (2004): Tema- og prosjektarbeid – læreres fortolkning og gjennomføring. . I Solstad, K.J. og Engen, T.O. (red.): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seljelid, T. (1994): *Med iver og lyst. Beskrivelse og vurdering av et prosjekt om motivasjon i skolen*. Hamar: Kapére forlag.
- Sjøbakken, O.J. (2002): *Vurdering av forsøks- og utviklingsarbeid*. Høgskolen i Hedmark, rapport 6/2002.
- Sjølie, G. (2003): *Development of metacognitive skills in dialogues between teacher and pupil*. Paper ved ISATT 11th Biennial conference, Leiden, juni.
- Skogen, K. og Holmberg, J.B. (2002): *Elevtilpasset opplæring. en innovasjons-tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (1998): *Forskning som etterutdanningsstrategi*. Oslo: *Spesialpedagogikk* nr. 4
- Skogen, K., Nes, K. og Strømstad, M. (2003): *Reform 97 og inkluderingsidéen*. Synteserapport. Program for Evaluering av Reform-97, Norges Forskningsråd.
- Skaalvik, E. M. og Fossen, I. (1995): *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.
- Solstad, K.J. (1995): *Equity at Risk? Schooling and change in Norway*. Avhandling, dr. philos. Oslo: Universitetet i Oslo.
- St.meld. 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*, KUF, Oslo
- St.meld. 30 (2004-2004): *Kultur for læring*. UFD, Oslo.

- Stangvik, G. (2003): *Noen refleksjoner om differensiering og lærerutdanning*. Innlegg til diskusjon på nettverk for differensiering sin konferanse i Kristiansand 21. oktober.
- Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K. (2004a): *Hva er inkludering?* Oplandske bokforlag
- Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K.(2004b): *Styringsdokumenter og inkluderende skole*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 8/2004
- Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K.(2004c): *Inkludering i innovasjonsperspektiv. En vurdering av kurs i forbindelse med innføringen av Reform 97. Erfaringer med 'Inkluderingshåndboka' som instrument for skoleutvikling*. Høgskolen i Hedmark, rapport 15/2004.
- Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken. Et sociokulturelt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2002): Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I Bråten, I. (red.): *Læring i sosial, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske Forlag, s. 31-57.
- Wertsch, J.V. (1991): *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolfensberger, W. and Thomas, S. (1983): *Program Analysis of Service Systems' Implementation of Normalization Goals, Normalization and Ratings Manual*, 2nd edn, Toronto: National Institute of Mental Retardation
- Yin, R.K. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*, California:Sage.
- Özerk, K. (2004): Et sampeagogisk perspektiv på skolefaglig læring. I Solstad, K.J. og Engen, T.O. (red.): *En likeverdige skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Özerk, K. (1992): *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Oslo: Oris forlag.
- Aarnes, A. (1999): *"Tilfredsstillende utbytte". Den nye opplæringsloven og retten til spesialundervisning*. Tønsberg: Litera Publikasjon

VEDLEGG 1

Eksempel på temaplan, ungdomstrinnet.

Temaplan for tema STORTINGSVALGET, 10.klasse.

Oppgaver for ALLE elever i 10. klasse for perioden (1 uke):

- 1. Velg ut et politisk parti som du ønsker å jobbe med. Lag en folder/ veggavis/ video hvor dere presenterer dette partiet: Verdigrunnlag, historikk, partileder, stortingskandidater fra fylket, hva vil partiet gjøre for barn og unge? Eventuelt andre saker som er viktige for partiet, logo og koalisjonspartnere.
Dette skal vises for klassen og vurderes med karakter.*
- 2. Lag ditt eget politiske parti. Presenter: logo, navn og kampsaker.*
- 3. Skriv en argumenterende tekst om hvorfor andre bør stemme på ditt parti.*

*Info: Paneldebatt torsdag 6/9kl. 12-13.30 i gymsalen.
Skolevalg fredag 7/9 på biblioteket.*

Oppgaver i HVIT LØYPE:

Matte:

Lag en statistikk i form av diagram(mer) over hvordan meningsmålingene for ditt politiske parti har utviklet seg. Finn fram tallmateriale, diagrammer fra TV, aviser osv.

Informasjon om hvordan og hvilke diagrammer du kan bruke, finner du på side 8-20 i parallellbok 10 b.

Norsk:

Bruk gjerne elevavisa og forklar disse orda i temaboka di:

<i>Meningsmåling</i>	<i>Markedsføring</i>
<i>Stemmeurne</i>	<i>Listetopp</i>
<i>Demokrati</i>	<i>Sosialisme</i>
<i>Konservativ</i>	<i>Liberal</i>

Oppgaver i GRØNN LØYPE:

Matte:

Lag en statistikk i form av diagram(mer) over hvordan meningsmålingene for ditt politiske parti har utviklet seg. Finn fram tallmateriale, diagrammer fra TV, aviser osv.

Informasjon om hvordan og hvilke diagrammer du kan bruke, finner du på side 9-19 i grunnbok 10 b.

Norsk:

1. Bruk gjerne elevavisa og forklar disse orda i temaboka di:

<i>Meningsmåling</i>	<i>Markedsføring</i>
----------------------	----------------------

*Kynisk
Listetopp
Pressgruppe
Parlamentarisme
Konservativ*

*Stemmeurne
Valgflesk
Demokrati
Sosialisme
Liberal*

2. Se en valgsending på TV. Bruk skjemaet side 6 og gi partene poeng fra 1-6 (6 er best) for politisk presentasjon.

Oppgaver i RØD LØYPE:

Matte:

Lag en statistikk i form av diagram(mer) over hvordan meningsmålingene for ditt politiske parti har utviklet seg. Finn fram tallmateriale, diagrammer fra TV, aviser osv.

Informasjon om hvordan og hvilke diagrammer du kan bruke, finner du på side 9-19 i grunnbok 10 b.

Norsk:

1. Bruk gjerne elevavisa og forklar disse orda i temaboka di:

Meningsmåling

Markedsføring

Kynisk

Stemmeurne

Listetopp

Valgflesk

Pressgruppe

Demokrati

Parlamentarisme

Sosialisme

Konservativ

Liberal

Stemmesanking

Gjerdesitter

Hjertesak

Offentlighet

2. Se en valgsending på TV. Bruk skjemaet side 6 og gi partene poeng fra 1-6 (6 er best) for politisk presentasjon.

VEDLEGG 2

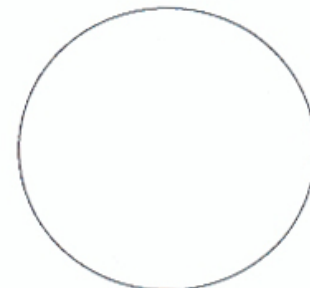
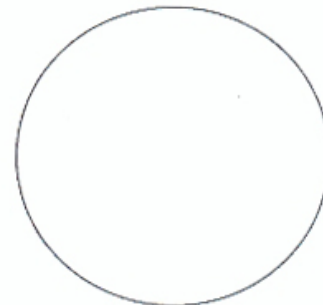
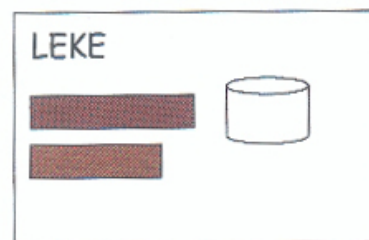
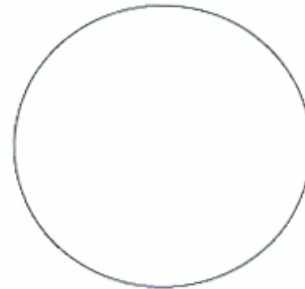
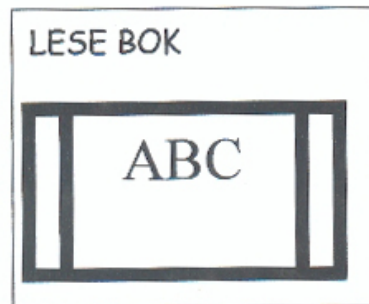
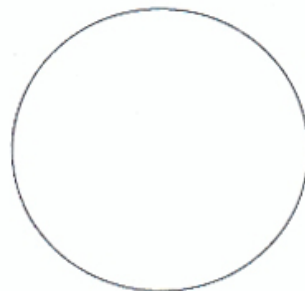
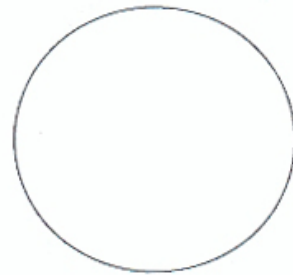
Eksempel på ukeplan for mellomtrinnet.

Ukeplan 11.12.20

	Til tirsdag	Til onsdag	Til torsdag	Til fredag
Norsk	Leselekse: side 47 i leseboka. Hvor lang tid bruker du på å lære 3 vers utenatt? Gjør 28 c i språkboka. Denne innledningen skal jobbes videre med på arbeidsplanen.	<ul style="list-style-type: none"> Leselekse: nr 30 i språkboka. Hva er beskrivelse, dialog og referat? Før inn eventyr-et i innføringsboka. Gjør nødvendige endringer for å gjøre teksten bedre. 	Leselekse: s 40 og 41 i leseboka. 37 abcd i språkboka	Leselekse: fritt
Matte	101+102 i matteboka	107 og 108 - lær gange: abell	Individuell lekse videre - gangeprøve	Matteinnføring: 129,130
Samfunnsf	Samf Les s 22,23+ s26 5 spørsmål og svar	* les PLÅNBOKA! m. egen vurdering - samle dine vurderinger	Samf. oppgave 15-21 side 28 Les sammendraget s 29	
Nom			KRRL Les side 46 og 47 Gjør oppgave 1 a-g s 48	
Engelsk	Husk bøker til samf, krl, norsk, matte og engelsk. Krum ryggen og stå på- ta også med kladebøker!			

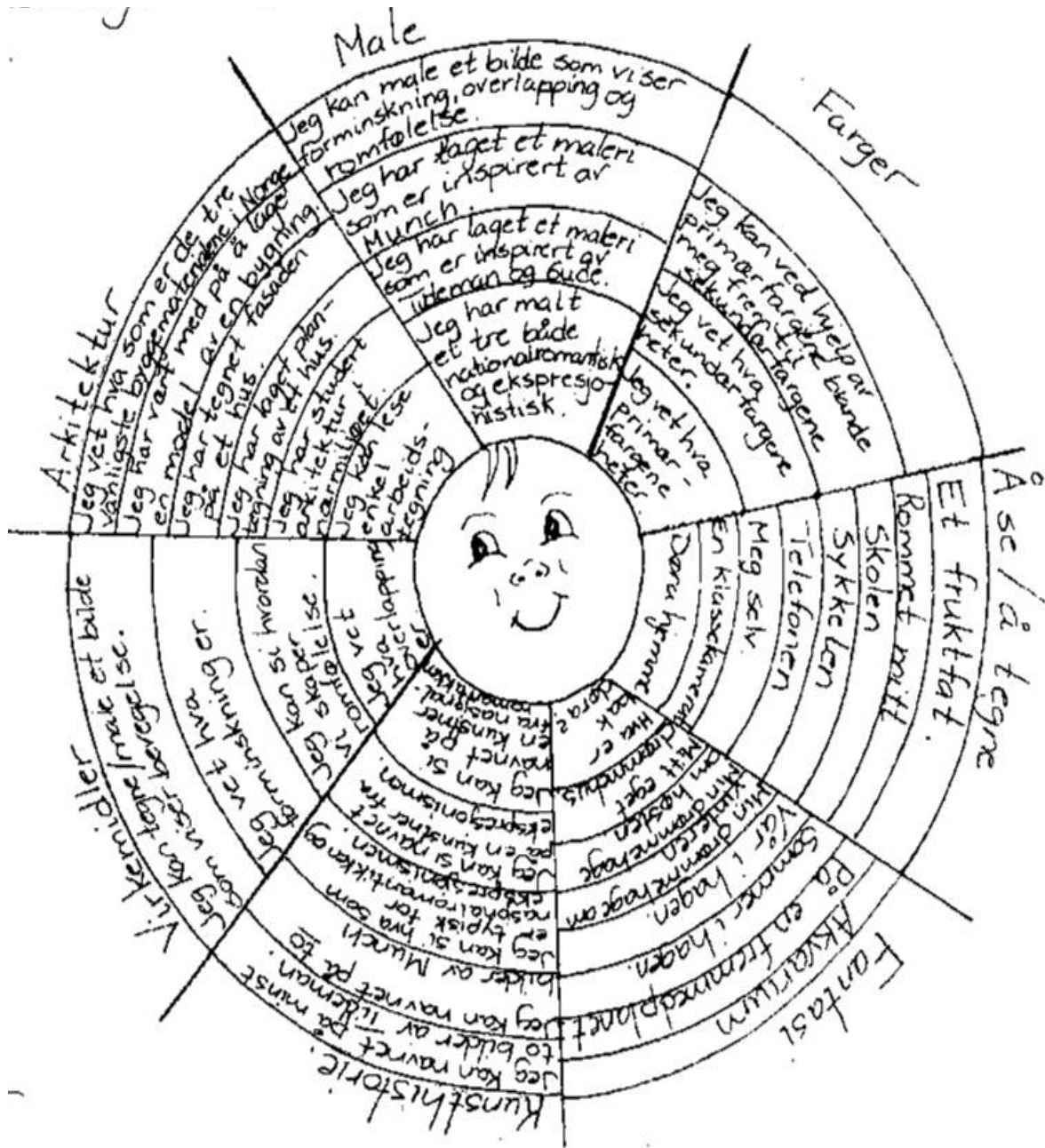
VEDLEGG 3

Eksempel på arbeidsplan for 1. klasse



VEDLEGG 4

Eksempel på målsirkel i kunst og håndverk, 5. kl.



VEDLEGG 5

Eksempel på orientering om elevsamtaler m.v.

KJÆRE FORESATTE

Orientering om elevsamtaler / planleggingsbok / mappevurdering.

Vi fortsetter også i år med elevsamtaler, planleggingsbok og mappevurdering.

Elevsamtaler

Elevsamtaler gjennomføres på mandager med halvparten av klassa hver gang. Elevene har integrert dag, og jeg gjennomfører elevsamtaler ved å ta eleven ut på grupperom. Ved elevsamtalen blir det gitt individuelle lekser i tillegg til klassens felleslekser.

Planleggingsbok

Den individuelle lekse skrives på den ene siden i planleggingsboka når vi har elevsamtaler. På motsatt side skal eleven selv skrive en kort vurdering av sitt eget arbeid. Hvorfor er et sentralt spørsmål - hvorfor er noe fint, lett, vanskelig osv. **Etter** elevens egen vurdering (på samme side) skal dere foresatte skrive noen ord om hvordan *dere vurderer arbeidet* som eleven har gjort. Når dere har skrevet deres vurderinger, skriver jeg min kommentar. Denne prosessen må altså skje hver 14. dag, og elevene må ha med seg planleggingsboka (**med egne og foresattes vurderinger**) til elevsamtale på den aktuelle mandagen hvor den *individuelle lekse* skal være ferdig.

For å hjelpe både elever og foresatte i sine vurderinger, har jeg satt opp noen kriterier som kan benyttes:

- forhold til frister og avtaler
- skrift
- orden – nummerering, marger, overskrifter, streker med linjal, border og pynt der det passer.
- evne til å ta seg tid med arbeidet – nøyaktighet
- svarfeil
- evne til å søke hjelp
- evne til å uttrykke seg skriftlig og til å bruke fantasien
- innhold i skriftlige arbeider
- iver, arbeidslyst og innsats

Mappevurdering.

Eleven er med og selv bestemmer innholdet i mappa, og må begrunne sine valg på spørsmål fra lærer/foresatte. Ved *elevsamtale* forut for utviklingssamtale (høst og vår), fyller vi ut et skjema med: ***Dette er jeg mest/minst fornøyd med, fordi Dette vil jeg forbedre fordi***

Eleven tar deretter mappa med hjem, og foresatte og elev går gjennom *mappa sammen* - og tar den med på skolen til utviklingssamtalen.

VEDLEGG 6

Eksempel på kriterier for mappevurdering, mellomtrinnet.

KRITERIESKJEMA FOR MAPPEVURDERING OG VURDERINGSSKJEMA.

Skriftlige arbeider, fortellinger og historier.

HVA VIL VI VURDERE?	SVÆRT GOD	GOD	DÅRLIG	
Holdninger til frister og avtaler.	Lvert i god tid.	Lvert tidsnok.	Ikke lvert i tide.	
Overskrift.	Overskrift som passer svært godt, kreativ.	Overskrift som passer.	Overskrift som ikke passer.	
Skrift.	Pen, jevn, tydelig, riktig.	Jevn og tydelig.	Slurvete, vanskelig å tyde.	
Orden.	Gode avstander, marger, avsnitt, innføringsark.	Stort sett gode avstander, marger, avsnitt, innføringsark.	Rotete, utydelig, mye slurv, hastverksarbeid.	
Lengde.	Meget bra lengde etter evner, anlegg og innhold.	Bra lengde etter evner, anlegg og innhold.	For kort i forhold til evner, anlegg og innhold.	
Innledning.	Meget god og relevant.	God.	Ingen.	
Hoved-innhold.	Fyldig og meget godt.	Fyldig.	Magert.	
Avslutning.	Meget god og relevant.	God.	Ingen.	
Skrivefeil.	Svært få. Etter evner og anlegg.	Få. Etter evner og anlegg.	For mange. Etter evner og anlegg.	
Setningsbygning.	Svært gode og varierte setninger.	God.	Dårlig.	
Språket.	Svært godt og variert.	Godt og variert.	Dårlig, ensidig, unødvendige detaljer.	
Fremdriften.	Meget god og engasjerende.	God, engasjerende.	Dårlig, kjedelig.	
Bruk av hjelpemidler.	Selvstendig og relevant bruk.	God bruk, etter behov.	Ingen, ikke etter behov.	
Bruk av ressurspersoner.	Ja, hvis relevant.	Ja.	Nei.	
Helhetsinntrykk.	Svært godt.	Godt.	Ganske godt.	Dårlig.
NAVN:				

Oppgave: _____

Vanskelighetsgrad: _____

VEDLEGG 7

Utdrag av virksomhetsplan,

1.43 Følgende prioritering av satsingsområdene kommende skoleår er gjort:

- a) Tilpasset opplæring med lesegrupper og vurdering
- b) IKT

Vi setter følgende mål for prosjektene våre kommende skoleår. Noen mål kan i enkelte klasser/på enkelte årstrinn allerede være nådd, men målet er at alle når disse målene før skoleåret 2001/2002 er omme. Vi synes derfor det er viktig at vi setter opp noen sjekkpunkter underveis for å se om vi er på rett vei.

Prioritet område	Resultatmål	Tiltak/virkemiddel	Ansvar	Sjekkpunkt	Måloppnåelse	Mål nådd /Hvor langt er vi kommet?
Tilpasset opplæring	1) Alle elever arbeider etter arbeidsplaner	Klassestyrerne hjelper elevene med arbeidsplaner	Klassestyrer	14.09.01	Når eleven har sin planbok med planer er målet nådd.	
	2) Gi optimal leseopplæring	Gjennomføre IL-basis på 1.+2. tr. og leseprøver fra 3. årstrinn	Klassestyre/norsk-lærer	15.09.01 15.05.02	Når prøve er gitt og vurdert.	
		Gi tilbud om lesegrupper for alle som scorer lavt på Carlsten	"lese-lærer"	15.12.01 15.05.02	Når alle som scorer under anbefalt nivå på Carlsten har fått tilbud om lesekurs	

	3) Elevene har egne utviklingsmål faglig og sosialt.	Utviklingsmål for eleven drøftes og journalføres på utviklingssamtalene vår og høst.	Klasse- styrer og evt. faglærer.	15.01.02	Når elevens utviklingsmål er skrevet i planboka.	
Elev- vurdering	Det lages en egen plan for elevvurdering	Planen gjennomgås ved skolestart	Rektor/ Klasse- styrer.	15.08.01	Planen er i bruk.	
	1.) Alle elever konkretiserer sin utvikling med målsirkler i redskapsfagene.	Alle elevene får nødvendige målsirkler	Klasse- styrer/fag lærer	24.09.01	Når alle elevene har sine målsirkler og disse blir brukt.	
	2) Elevene har sin planbok med arbeid- splaner og vurdering av gjennomføring. Egne, lærers og gjerne foreldres kommentarer.	Bruke planbok	Klassesty rer/fag- lærer	24.09.01	Når alle elevene bruker planbok som beskrevet.	
	3) Elevsamtale /vurderingssamtale minst en gang månedlig	Organisere undervisningen med elevsamtalen for øyet	Teamet. Småskole tr.- mellom- tr.	08.10.01 23.11.01 25.01.02 08.03.02 15.05.02	Samtaler gjen- nomføres etter planen.	

	4) Elevmappe til alle elever for å vise læring og utvikling.	Det deles ut elevmapper. Lærer og elev avtaler innhold. (Se skolens plan for elevvurdering)	Klassestyrer.	14.09.01	Alle elever har mapper med avtalt innhold.	
IKT	1) PC-ene på biblioteket (+ en til) kobles i nett tilknyttes Internett.	Kontakt med kretsens "dataløftet", Planlegger og gjennomfører.	Rektor og FAU	03.01.02	Nettverk som fungerer, tilknyttet Internett.	
	2) Elevene får grunnleggende IKT-opplæring: (pålogging, touch hva det er; word, xl, internett, bruk av pedagogisk programvare.)	Ajourføre IKT-plan Oppstart 3. årstrinn, Avsette tid til opplæring.	Rektor/ Klassestyrer	15.09 03.01.02	Ajourført plan utarbeidet. Opplæringsplan for trinnet plottet inn på datarommets timeplan.	
	3) Arbeidsplaner skrevet i word	Sjekke at alle lærere har nødvendig kunnskap/evt. sette i gang kurs	Rektor/ Brukerst. dataløftet	03.01.02	Alle planer skrives i Word.	
	4) Alle lærere har nødvendig kompet.	Kurs word/xl/internett	Rektor	03.01.02	Alle lærere bruker IKT i undervisn.	