

Kari Nes, Marit Strømstad og Kjell Skogen

En spørreundersøkelse om
inkludering i skolen

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 3 – 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. 3 - 2004
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 82-7671-350-5
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: En spørreundersøkelse om inkludering i skolen			
Forfattere: Kari Nes, Marit Strømstad og Kjell Skogen			
Nummer: 3	Utgivelsesår: 2004	Sider: 72	ISBN: 82-7671-350-5 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver: Norges forskningsråd			
Emneord: Inkluderende skole, tilpasset opplæring, differensiering			
Sammendrag: Denne rapporten presenterer resultatene fra en spørreundersøkelse om inkludering i skolen. Nær 2500 elever, foresatte og tilsatte i en kommune er informanter. 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». Resultatene indikerer stor oppslutning om hovedprinsipper i den inkluderende skolen, men praksis varierer. Blant annet er det betydelig forskjell på barne- og ungdomstrinnet; inkluderingen avtar tilsynelatende med økende alder på elevene. Også mellom enkeltskoler er det klare forskjeller på alle de undersøkte områdene: Differensiering, læringsutbytte, medbestemmelse, trivsel og respekt, mobbing m.v.			



Høgskolen i Hedmark

Title: A survey about inclusion in education			
Authors: Kari Nes, Marit Strømstad, Kjell Skogen			
Number: 3	Year: 2004	Pages: 72	ISBN: 82-7671-350-5 ISSN: 1501-8563
Financed by: Norwegian Research Council			
Keywords: Inclusive education, adapted education, differentiation			
<p>Summary: This report presents the results from a survey about inclusion in compulsory education in Norway. About 2500 students, parents and teachers from one municipality take part in the enquiry. The study is part of the evaluation project «Has the implementation of ‘Reform 97’ led to inclusive practices in schools, socially as well as academically and culturally?» in the Norwegian Research Council’s programme ‘Evaluating Reform 97’, more specifically in the field of ‘The comprehensive school, equality and cultural diversity’. The results indicate substantial support to the main ideas of inclusion, although practice varies a lot: For instance, lower grades seem far more inclusive than higher grades, and the differences between schools are huge in all areas exposed to scrutiny: Differentiation, learning outcome, democracy, respect, bullying etc.</p>			

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. Metodene som er benyttet, er en kombinasjon av survey, casestudier, intervju, dokumentstudier og «aksjonsforskning». Informanter er elever og foresatte, så vel som lærere og andre tilsatte.

Prosjektet gir ut følgende rapporter i løpet av 2004:

1. Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K.: *Hva er inkludering?* Oplandske Bokforlag (<http://www.obforlag.com/>).
2. Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K.: *Hva viser styringsdokumentene i kommunen og på skolene angående inkludering?* Høgskolen i Hedmark (<http://www.hihm.no>).
3. Nes, K., Strømstad, M. og Skogen, K.: *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen.* Høgskolen i Hedmark (<http://www.hihm.no>).
4. Nes, K., Strømstad, M. og Skogen, K.: *Inkluderende skoler? Case-studier fra fem skoler.* Høgskolen i Hedmark (<http://www.hihm.no>).

5. Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K.: *Inkludering i innovasjonsperspektiv. En vurdering av kurs i forbindelse med innføringen av Reform 97. Erfaringer med «Inkluderingshåndboka» som instrument for skoleutvikling.* Høgskolen i Hedmark (<http://www.hihm.no>).

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.....	i
1. Bakgrunn.....	1
1.1. Hva er inkludering?	1
1.2. Casestudium av inkludering i skolen i en kommune	4
1.3. Spørreundersøkelsen	6
1.3.1. Respondenter.....	6
1.3.2. Utforming av spørreskjemaene	7
1.3.3. Gjennomføring av undersøkelsen.....	8
1.3.4. Svarprosent.....	8
1.3.5. Statistisk analyse.....	9
1.3.6. Diskusjon av metoden	11
2. Inkludering på skolenivå	14
2.1. En «indeks» for inkludering	14
2.2. Resultater på «skoleindeks». Hele kommunen	17
2.3. Forskjeller barneskoler imellom.....	20
2.4. Forskjeller ungdomsskoler imellom	25
2.5. Hvor stabil er «inkluderingskarakteren» som de tilsatte setter på skolen sin?	26
3. Deltakelse i det faglige fellesskapet – tilpasset opplæring	29
3.1. Pedagogisk differensiering	29
3.2. Organisatorisk differensiering.....	34
3.3. Læringsutbytte.....	38
3.4. Samarbeid og medvirkning i læringssituasjonen.....	39
4. Deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet – skole- og klasse- og miljøet.....	41
4.1. Trivsel og tilhørighet.....	41
4.2. Omsorg og omgangsformer.....	44
4.3. Mobbing	47
4.4. Samarbeid og medvirkning i beslutningsprosesser.....	48
4.5. Inkludering generelt	50
4.6. Sosial inkludering.....	51

5.	Hvilke forskjeller er det mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet?	54
5.1.	Deltakelse i det faglige fellesskapet – tilpasset opplæring. Barnetrinnet og ungdomstrinnet.....	54
5.2.	Deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet – skole og klassemiljøet. Barnetrinnet og ungdomstrinnet.....	58
6.	Oppsummering.....	64
7.	Litteratur	68
7.1.	Tabelloversikt.....	71
7.2.	Oversikt over vedlegg	72

1. BAKGRUNN

Denne rapporten beskriver en spørreundersøkelse om inkludering i skolen. Det er elever, tilsatte og foresatte i en større kommune som er spurt. Spørreundersøkelsen er en av flere metoder som i dette prosjektet er benyttet for å evaluere inkludering i forhold til Reform 97, jfr. forordet. Materialet er innhentet i tidsrommet 2000–2002.

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. 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 einskapsskulen 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 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. Indirekte kan vi si at inkluderingsprinsippet også kommer til uttrykk i formuleringene om enhetsskolen i læreplanen. 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. Retten til en opplæring som er tilpasset evner og forutsetninger, er også lovfestet (Opplæringslova §1–2). I Stortingsmeldinga «Mot rikare mål» slås det fast at

«(tilpassa opplæring) gjeld både elevar med ulike typar funksjons- og lærevanskar 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. Mange elever, ikke for eksempel bare de med lese- og skrivevansker, kan likevel profittere 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. 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? *Språklege minoritetar og likestilling mellom kjønna* nevnes også spesielt under avsnittet om tilpassing.

Planens krav om tilpassing på de ulike områdene som her er nevnt, uttrykker slik vi ser det, forskjellige aspekter ved den inkluderende skolen. Vi legger videre til grunn en forståelse av tilpasset opplæring som et prinsipp for *all* virksomhet i skolen, ikke bare for undervisningen (GSR 1986). Derfor blir for eksempel samarbeidsformer i skolen også et relevant felt å studere.

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, hvis mangfold ses som noe positivt osv. 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 av for eksempel 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 samarbeidsmulighetene også 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 klassemiljøet kan være samlende stikkord for det vi her vil undersøke.

Spørreundersøkelsen som denne rapporten beskriver, belyser en del av de nevnte områdene som gjelder deltaking i det faglige, kulturelle og sosiale fellesskapet, men ikke alle. Informasjon om for eksempel de minoritetsspråklige elevene er innhentet i andre deler av dette evalueringssprosjektet (rapport 2 og 4)¹.

1.2. Casestudium² av inkludering i skolen i en kommune

I dette forskningsprosjektet har vi benyttet som vår metodiske hovedtilnærming et casestudium av inkludering i skolen på ulike nivå i en kommune (Andersen 1997). Begrunnelsen for å anvende casestudium er at det ikke er et avgrensbart enkeltfenomen ved grunnskolereformen som skal evalueres, men et overordnet perspektiv – *inkludering*. Når det som skal studeres er komplekst og ikke har et entydig resultat, kan nettopp casestudier være velegnet ifølge Yin (1994) og Merriam (1994). Det er 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. Bassey (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.

¹ Et annet prosjekt i Reform 97-evalueringen, «Språklige minoriteter i L-97-skolen i Oslo» v. prosjektleder Kamil Øzerk, har hovedfokus på denne elevgruppa.

² 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).

Det ligger i casestudiets egenart at en ikke påberoper seg statistisk generalisering til en populasjon. De funn en gjør, vil imidlertid kunne stimulere tenkning om lignende situasjoner andre steder (Basse, *ibid.*). Casestudiet vil dessuten kunne gi grunnlag for en analytisk generalisering, hvor teorier eller antagelser utvikles og/eller de etablerte teorier eller antagelser settes under revurdering.

Sentralt i de verdier som ligger til grunn for inkludering, er en verdsetting av det menneskelige mangfoldet. Ulikheter ses per definisjon ikke som problem, men som kilder til berikelse (jf. Befring 1997). På parallelt vis 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. Både kvantitative og kvalitative metoder er derfor tatt i bruk. Det vi har valgt, er å redusere antall undersøkelsesenheter til én kommune. Til gjengjeld har vi altså anvendt flere undersøkelsesmetoder:

- Dokumentstudier: Analyse av planer på kommune- og skolenivå
- Survey: Spørreundersøkelse av elever, foresatte og tilsatte
- Feltstudier: Observasjon, intervju og samtaler på utvalgte skoler
- «Aksjonsforskning»: Veiledet skoleutvikling ved bruk av Inkluderingshåndboka

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 data-innsamlingen.

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 lav³. Kommunen har på undersøkelsestidspunktet vel 30 skoler, hvorav fire

³ Ifølge tall fra Statistisk Sentralbyrå 2000.

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. 6,7% av elevene hadde i 2000/2001 enkeltvedtak om spesialundervisning, litt i overkant av nasjonalt snitt. Andelen elever med enkeltvedtak er synkende. Kommunen har færre elever som har språklig og kulturell minoritetsbakgrunn enn gjennomsnitt i Norge (2,3% med norsk som andrespråk i 2000/2001), 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. To av kommunens skoler er etablert som forsterkede skoler for elever med «store og sammensatte lærevansker», og minoritets- elever får i noen grad skoletilbud konsentrert på få skoler. Kommunen har en alternativskole for elever på ungdomstrinnet.

1.3. Spørreundersøkelsen

1.3.1. Respondenter

Som en delundersøkelse i casestudien av en kommune har vi sendt spørreskjema til tilsatte, foresatte og elever om inkludering. Det er ett årskull elever fra hvert av grunnskolens tre hovedtrinn som er med i undersøkelsen (4., 6. og 9. klasse) og deres foresatte. Vi har i tillegg til elever og foreldre, spurt lærere og andre tilsatte om deres oppfatning av inkludering. «Andre tilsatte» omfatter assistenter, kontoransatte, renholds- personale o.a.. Hovedtyngden av 'andre tilsatte' utgjøres av assistenter. I det nedenstående snakker vi om de tilsatte når vi mener *alle* tilsatte, både lærere og andre. Det vil gå tydelig fram når vi bare refererer til lærerne. Kommunen har mange små skoler, og for å ivareta anonymitet, er bare skole angitt, ikke kjønn og alder eller andre bakgrunnsvariabler. For eksempel har vi av anonymitetshensyn gitt avkall på opplysninger om utdanningsnivå og kulturell bakgrunn. Dette gjelder både tilsatte og foresatte. For elever og foresatte er det aktuelle klassetrinnet angitt. Når det gjelder tilsatte, er alle spurt uansett årstrinn de arbeider på. I alt deltar nærmere 2500 personer i undersøkelsen. Som vedlegg finnes en oversikt over antall personer i de ulike respondentgruppene i kommunen høsten 2000 (vedlegg 4).

1.3.2. Utforming av spørreskjemaene

Tre skjemaer med utsagn ble utformet, ett for hver av de tre informantgruppene tilsatte, foresatte og elever. Svarerne skulle krysse av på en firedelt skala hvor enige de var i utsagnet, for eksempel utsagnet «Det er lite mobbing på skolen». «Vet ikke» er også et avkrysningsalternativ. Når det gjelder den konkrete utformingen av påstandene om inkludering/ekskludering som informantene skulle ta stilling til, har vi først og fremst bygget på L97 og øvrige aktuelle skolepolitiske dokumenter. Vi har også skjelt til annen norsk skoleforskning som har tatt for seg områder med relevans for den inkluderende skolen, selv om en slik «allround» empirisk undersøkelse av inkludering som vi ønsket å legge opp til, ikke tidligere er gjort.⁴ Men særlig har vi hatt støtte i konkretiseringene i den engelske «Index for Inclusion» som vi i forbindelse med prosjektet har oversatt og bearbeidet for norske forhold (Booth & Ainscow 2001.) (Se også rapport 5).

Spørsmålene i den foreliggende undersøkelsen tar altså sikte på å frambringe et bredt bilde av deltakelse i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på skolene i Kommunen. Begrepet *tilpasset opplæring* fanger inn de fleste sidene vedrørende deltakelse i det *faglige fellesskapet*. Og som vi ovenfor har sett, kan passende stikkord for det *sosiale og kulturelle fellesskapet*, som her er behandlet under ett, være *skole- og klassemiljøet*. Innen hvert av disse to hovedområdene er det flere delområder som dekkes av undersøkelsen. Utsagnene på skjemaene gjelder skolens praksis på de ulike områdene slik henholdsvis elever, tilsatte og foresatte oppfatter den. Noen formuleringer på skjemaene dreier seg også om rene holdninger, for eksempel til å bli kjent med barn fra andre kulturer enn ens egen. Noen spørsmål er stilt til bare én av gruppene, for eksempel de tilsatte, mens andre spørsmål er rettet til både tilsatte og elever eller foreldre, om enn kanskje i litt ulik språkdrakt. For eksempel skal elevene forholde seg til utsagnet «Lærerne er like greie mot alle», mens det parallelle spørsmålet til de foresatte og tilsatte er: «På denne skolen blir alle elevene like mye verdsatt». (Vedlegg 1–3).

⁴ Jfr. Nilsen 1993, Nordahl og Overland 1994, Nordahl og Overland 1998, Nordahl 1998, Nes og Strømstad 1999, Solstad 1995, Ogden 1998, Olweus 1992, Stangvik m.fl. 1999, Seljelid 1994, Skaalvik og Fossen 1995, Haug m.fl. 1999, Germeten 1999.

1.3.3. Gjennomføring av undersøkelsen

Etter forhåndsutprøving ble skjemaene distribuert gjennom de enkelte rektorer høsten 2000 til vel 1200 elever og deres foresatte samt de tilsatte i skolene. Elevskjemaet ble utfylt i en skoletime. Dette ga også mulighet for oppklaring fra lærerens side. At elevene fikk fylle ut skjemaet i timen med lærer til stede, var spesielt viktig for de yngste elevene, fordi læreren kunne forklare og hjelpe. Foresatteskjemaene ble formidlet i lukket konvolutt via klassestyrer. For en gruppe foreldre ble skjemaet oversatt til vietnamesisk. Det er vanligvis bare sendt ett svar fra hver familie, selv om det er to foresatte, og selv om det er flere barn på aktuelle klassetrinn i familien. Når det gjelder tilsatte, samlet rektor inn svarene. På noen av skolene foregikk utfyllingen av skjemaet i bundet arbeidstid.

Våren 2002 ble det gjort en replikasjon av en del av undersøkelsen for å se om vi kunne spore noen endring i inkluderingssituasjonen. Bare tilsatte ble spurt denne gangen. Funn fra denne andre undersøkelsen blir i det følgende trukket fram der det er relevant. På de fleste spørsmål var ikke endringen store, men der det er forskjeller av betydning, vil det bli kommentert. Når ikke annet er nevnt, er det resultater fra den første – og største – undersøkelsen som blir presentert.

1.3.4. Svarprosent

I alt var det 2448 personer som besvarte skjemaene. De fordelte seg som i tabellen nedenfor.

Tabell 1 Svarprosent

	4.klasse	6.klasse	9.klasse	Sum
Elever	(N= 428) 91,8%	(N=380) 97,4%	(N=331) 86,2%	(N=1139) 91,9%
Foresatte	(N= 331) 71,0%	(N=288) 73,8%	(N=223) 58,0%	(N=842) 67,9%
Lærere				(N=336) 72,6%
Andre tilsatte				(N=131) 64,5%
Sum				(N=2448) 77,8%

*De fleste av foresatte som har barn på flere klassetrinn, har bare svart én gang.

Reell svarprosent fra foresatte er derfor høyere. Samlet svarprosent for alle vil derfor også reelt sett være litt høyere.

Samlet sett for alle respondentgruppene er svarprosenten 78 (avrundet). Ikke uventet er svarprosenten høyest for *elevne* – 92 % – lavest for «andre tilsatte» – 65 %. Aller høyest er den blant elevene på barnetrinnet – over 97 %. Svarprosenten er lavere for «andre tilsatte» enn for *lærere*. Lærerne og tilsatte som ikke er lærere, fikk samme skjema, men innholdet i mange av spørsmålene var mest myntet på lærerne. Det er derfor ikke urimelig at en del særlig av det ikke-pedagogiske personalet følte at mange av utsagnene var irrelevante. En stor andel av «andre tilsatte» er dessuten tilsatt på deltid, flere enn av lærerne. I spørreundersøkelse nr. to der bare tilsatte ble spurt, var svarprosenten noe lavere, særlig for «andre tilsatte»⁵. Svarprosenten for alle *foresatte* er i snitt 68 %, høyest for barnetrinnet og lavest for ungdomstrinnet. Foresatte som har hatt barn på mer enn ett av de aktuelle årstrinnene, f. eks. både i 4. og 9. klasse, har bare har fylt ut skjemaet én gang. Reelt sett er det derfor en større andel av foreldrene som har svart. Når svarprosenten fra alle grupper er såpass høy, til dels meget høy, skyldes det nok særlig et godt samarbeid med kommunens skoleledelse, og at de enkelte skoler fulgte så godt opp i undersøkelsesfasen.

1.3.5. Statistisk analyse⁶

Det er aktørenes subjektive opplevelse av situasjonen vi har vært ute etter med denne spørreundersøkelsen; hvordan det er ”i virkeligheten”, kan være en annen sak. Ved hjelp av ulike metoder i tillegg til spørreskjemaene dannes etter hvert et bredest og riktigst mulig bilde av inkludering i kommunen, jfr. pkt. 1.2 ovenfor.

Når det gjelder bearbeidingen av resultatene fra spørreundersøkelsen, har vi i tillegg til å sette opp rene frekvenstabeller og å gjøre beregninger av gjennomsnittsavkryssninger (mean) på de ulike spørsmål, forsøkt forskjellige statistiske analysemåter av svarene. Signifikans-annsynlighet (p-verdier) er beregnet der det er relevant. Det ville ha vært interessant å se om en overordnet gruppering av spørsmålene i sosialt, faglig og kulturelt fellesskap lot seg forsvare statistisk. Dette ble prøvd, men viste seg å sprike i alle retninger unntatt for enkeltområder. Faktor-analyser for hver av

⁵ Ved andre gangs spørreundersøkelse svarte i alt 393, hvorav 304 lærere.

⁶ Den statistiske analysen er gjort av førsteamanuensis Peer Møller Sørensen, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

gruppene elever, foresatte og tilsatte ble også kjørt. Kunne en her finne tre faktorer – faglig, sosialt og kulturelt fellesskap – som avtegnet seg innenfor hver respondentgruppe? Det kunne man ikke. Dette kan være et uttrykk for at spørsmålene ikke er gode nok, men det kan også bety at områdene som er gjenstand for undersøkelse, er overlappende eller har uklare avgrensninger. Vår drøfting av inkluderingsbegrepet i rapport 1 tyder da også på at uklarhetene rundt begrepet er store.

Den gunstigste analysemåten i forhold til dette materialet var å utvikle en totalindeks for hver av de tre gruppene med svarere, elever, foresatte og tilsatte, basert på et utvalg av spørsmålene. Holdnings-spørsmålene viste seg å være statistisk lite pålitelige, og er derfor ikke med i indeksen. Av de øvrige spørsmålene ble det gjort reliabilitetsanalyser med henblikk på å lage en indeks for de mest relevante og pålitelige «items». Etter analysene sitter vi tilbake med et utvalg på 14 spørsmål til elever og foresatte, 25 til de tilsatte. Disse er lagt til grunn for hovedanalysen, og gir et rimelig dekkende inntrykk av synet på inkluderende praksis på skolene. De utvalgte utsagnene har god innbyrdes korrelasjon og høy begrepsvaliditet. (Vedlegg 5). I replikasjonsundersøkelsen er de tilsatte forelagt de 25 samme spørsmålene som er benyttet i hovedanalysen, samt noen nye spørsmål. (Vedlegg 6).

I rapporten vil det i tillegg til at skoler og barnetrinn/ungdomstrinn sammenlignes, bli presentert funn i forhold til de to tematiske hovedområdene i undersøkelsen: I) Deltakelse i det faglige fellesskapet – med *tilpasset opplæring* som det overordnede stikkordet. II) Deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet – der *skole- og klassemiljøet* kan være passende stikkord. Svarene fra de tre informantgruppene – elever, tilsatte og foresatte – vil bli sammenholdt for å få et bredest mulig inntrykk. Noen spørsmål er stilt til bare én av gruppene, for eksempel de tilsatte, mens andre spørsmål er rettet til både tilsatte og elever eller foreldre, om enn kanskje i litt ulik språkdrakt. For eksempel skal elevene forholde seg til utsagnet «Lærerne er like greie mot alle», mens det parallelle spørsmålet til de foresatte og tilsatte er: «På denne skolen blir alle elevene like mye verdsatt». Det kan selvsagt diskuteres i hvilken grad disse utsagnene er parallelle.

Det er på sin plass med noen kommentarer til svaralternativet «vet ikke» på skjemaet. Informantene kunne velge mellom «enig», «delvis enig»,

«delvis uenig», «uenig» og «vet ikke». Spesielt for gruppen andre tilsatte er rubrikken «vet ikke» ofte benyttet, noe som har sin viktigste forklaring i at en del spørsmål bare henvender seg til lærernes arbeidsfelt. Det ville nok ha vært mer tjenlig med et eget tilpasset skjema for gruppen andre tilsatte. En del foreldre syntes også det var mange spørsmål de ikke kunne svare på, men vet-ikke-svar⁷ kan på den annen side også gi viktig informasjon. For eksempel er det på en ungdomsskole 19% av de elevene som har svart, som ikke vet om de har vært med og laget regler for hvordan de skal oppføre seg i klassen. Det tyder ikke på noe klart eierforhold til – og dermed forpliktelse overfor – klasseromsreglene når så mange ikke vet om de har vært med på å forme dem. Inkludering innebærer en felles viten om grunnleggende verdier og rammer.

1.3.6. Diskusjon av metoden

Vårt metodevalg i dette prosjektet måtte ta utgangspunkt i at det dreier seg om en gitt størrelse som skulle evalueres. Kategoriene er derfor i prinsippet forhåndsdefinerte. Men som vi har nevnt, er ikke inkludering særlig godt definert i styrende dokumenter, så for å vite hva vi skulle evaluere, måtte begrepet konkretiseres og operasjonaliseres. På bakgrunn av skole-dokumenter og eksisterende forskning utviklet vi derfor et sett med kriterier for inkludering slik at vi skulle ha noe å evaluere opp mot, jfr. pkt. 1.3. Dette ligger til grunn for utformingen av utsagn i spørreskjemaene.

Hvilke muligheter og begrensninger gir så dette inntaket til forskning om inkludering? Det kan tenkes at det er et positivt bidrag til forståelsen av inkludering når et vagt begrep er konkretisert gjennom formuleringen av spørsmål i skjemaene. I beste fall kan det bidra til en nødvendig debatt om hva inkludering kan og bør være. Det kan også være en hjelp med tanke på å realisere inkludering i skolen. Faren ved å sette opp ei liste med kriterier er at fenomenets kompleksitet ikke blir ivaretatt. «Inkludering» kan bli forenklet og redusert i en slik grad at det ikke lenger er inkludering man snakker om. Forhåndsoppsatte spørsmål med lukkede svaralternativ kan også låse blikket i undersøkelsen og minske sjansen for å få fram aspekter som ikke er oppført. Surveytilnærmingen ga oss imidlertid en mulighet til å nå et relativt stort antall elever og foresatte, samt alle tilsatte i skolen i

⁷ Kategorien «vet ikke» omfatter i analysen også ubesvarte eller andre ugyldige svar.

kommunen. Men selv om vi foretok forhåndsutprøving av spørreskjemaet, kan vi ikke vite hvordan svarene har oppfattet de enkelte spørsmål. Svarernes ulike kontekster kommer heller ikke særlig godt fram gjennom en enquete av denne typen.

De innvendingene som vi har pekt på i forrige avsnitt, er søkt imøtekommet ved at vi i øvrige deler av prosjektet benytter andre metoder for å utfylle og korrigere bildet av inkludering i kommunen, jf. forordet. For eksempel danner surveydataene utgangspunkt for en dialog med utvalgte skoler i casestudiene. Når vi i andre deler av prosjektet inkluderer kvalitative metoder, har det flere grunner, men én er et ønske om å gi aktørene større rom for innflytelse på det materialet som innhentes, enn et spørreskjema kan gi. 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 spørreundersøkelse og dokumentstudier holdes opp mot registreringer under feltarbeid på skoler. Ved siden av å bidra til et mer utfyllende bilde innebærer også trianguleringen en mulighet for validering av resultater innhentet i den første datainnsamlingen.

Et anliggende i dette prosjektet om inkludering har vært at også selve undersøkelsen skal 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. Også i forskning om inkludering er det nødvendig å legge til rette for at alle kan bli hørt. 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. I forskning om inkludering er det derfor nødvendig å legge til rette for at alle kan bli hørt. Når en skal undersøke 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 informanter om inkluderingstilstanden. I tillegg til lærerne er derfor også både andre tilsatte, elever og foresatte spurt.

De yngste deltakerne i denne spørreskjemaundersøkelsen er bare 9 år gamle, noe som tilsier en viss forsiktighet i bruk av resultatene. Noen av fjerdeklasselærerne har rapportert om at enkelte spørsmål kunne være vriene, særlig et par «omvendte» utsagn der uenig-avkryssing ville være et positivt svaralternativ, for eksempel «Jeg får ofte for vanskelige oppgaver i

timene». Elevene på alle tre aktuelle klassetrinn fylte ut skjemaene i en skoletime. Dette ga mulighet til oppklaring hvis noe var uklart for elevene. Men i dette ligger det også en feilkilde i og med at lærerbistanden vil kunne ha variert fra klasse til klasse. Ett spesielt spørsmål i elevskjemaet har medført negative reaksjoner fra et par barneskoler, nemlig formuleringen «I vår klasse er vi greie mot dem som er flinke på skolen». Lærerne mente at det innebar en uheldig oppmerksomhet på forskjeller når barna ellers var lite opptatt av slikt. Og hva vil det dessuten si å være flink på skolen? I forhåndsutprøvingen av skjemaet var det ingen barn som stusset på dette spørsmålet. En begrunnelse for å ta spørsmålet med, var nettopp å ikke underslå faktiske forskjeller som alle – også elever – vet at finnes. Inkludering innebærer tvert imot å synliggjøre og å godta ulikhet. Men noen ganger erfarer elever, iallfall i barneskolen, at visse forskjeller mellom folk er underkommunisert.

2. INKLUDERING PÅ SKOLENIVÅ

Resultatene fra spørreundersøkelsen vil i rapporten bli presentert gjennom ulike vinklinger: Alle informanters oppfatning av de ulike temaene (kap. 3 og 4) og resultater splittet på barnetrinn og ungdomstrinn (kap. 5). Men vi starter på institusjonsnivå her i kapittel 2 med forskjeller og likheter de enkelte skolene imellom.

2.1. En «indeks» for inkludering

«Index for Inclusion» («Inkluderingshåndboka» på norsk) er et materiale til bruk i skolevurdering og skoleutvikling (Booth og Ainscow 2001). Boka inneholder en rekke indikatorer på en inkluderende skole, sammenstilt i en indeks for inkludering. I denne spørreundersøkelsen har vi utviklet vår egen «inkluderingsindeks» som også inneholder indikatorer på inkludering. Som vi så i pkt. 1.7, ble det i den statistiske analysen utviklet en totalindeks for hver av de tre gruppene med svarere, elever, foresatte og tilsatte. De mest reliable og valide spørsmålene ble tatt med for å gi et rimelig dekkende inntrykk av inkluderende praksis på skolene, slik informantene ser det. Spørsmålene er delt inn i henhold til de to hovedområdene, deltakelse i det faglige fellesskapet – *tilpasset opplæring* – og deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet – *klasse- og skolemiljøet*. I tillegg er det et generelt spørsmål om inkludering. Nedenfor er det en oversikt over innholdet i de utvalgte spørsmålene. Det er krysset av for hvilke respondentgrupper som har svart på de ulike spørsmålene.

Tabell 2. Oversikt over spørsmål som er med i en felles «skoleindeks» for inkludering. Hvilke respondenter som har svart på hvilke spørsmål, er avmerket med kryss.

I Deltakelse i det faglige fellesskapet – *tilpasset opplæring*

	<i>Elever</i>	<i>Foresatte</i>	<i>Tilsatte</i>
Undervisningen i klassen er lagt opp slik at alle lærer noe ut fra sine forutsetninger			X
Jeg prøver å forebygge utfordrende atferd ved å gi godt tilpasset opplæring			X
Jeg prøver bevisst å knytte undervisning og aktiviteter til lokalmiljøet			X
På denne skolen er vi enige om å redusere bruken av timer utenfor klassen			X
Timene til spesialundervisning brukes til å gi bedre tilpasset opplæring til hele klassen			X
Ved vår skole utnytter vi regelmessig fordelene ved aldersblandede grupper			X
Jeg lærer noe hver dag på skolen/ barna lærer mye på skolen	X	X	
Jeg synes barnet mitt får brukt evnene sine på skolen		X	
Vi forventer at alle elever presterer maksimalt i forhold til sine forutsetninger			X
*Vi/barna samarbeider mye i timene	X	X	X
Elevene er med og lager reglene for atferd i klassen	X		X
Vi får være med og bestemme hva vi skal lære på skolen/elevene er med og setter sine egne læringsmål i fagene	X		X

(tabellen fortsetter på neste side)

II Deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet – skole- og klassemiljøet

	Elever	Foresatte	Tilsatte
*Jeg liker meg i timene/ barna liker seg i timene/ klassen	x	x	x
Alle liker seg godt i klassen	x		
Lærerne har arbeidet mye for at barna skal oppleve klassemiljøet som godt		x	x
*På denne skolen blir alle elevene like mye verdsett/Lærerne er like greie mot alle	x	x	x
Alle i klassen er med når vi skal opptre for andre	x		
De voksne/tilsatte er høflige mot elevene	x	x	x
*Elevene er høflige mot de voksne/tilsatte	x	x	x
Vi/ elevene tilbyr å hjelpe hverandre	x		x
I klassen min er vi greie mot alle	x		
Det er positive holdninger til medelever som er ivrige og flinke	x		x
*Det er lite mobbing på skolen	x	x	x
Mitt barn blir mobbet		x	
Elever, foresatte og tilsatte har en felles forståelse av hva mobbing er		x	x
De tilsatte verdsetter den kunnskapen de foresatte har om barna sine		x	x
På denne skolen er vi enige om raskt å søke råd hos foreldrene hvis elever mistrives			x
Vi burde ha flere muligheter til å snakke med elevenes lærere		x	
Det er mye samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet		x	x
*Alle tilsatte respekterer og verdsetter hverandre uansett status og oppgaver			x
De fleste på skolen tar ansvar bare for sin klasse og sine elever			x

III Inkludering generelt

*Alle på skolen arbeider aktivt for at skolen skal bli mer inkluderende x

*Både lærere og andre tilsatte er medregnet. På de andre spørsmålene omfatter her tilsattegruppen bare lærere.

Ut fra svarene på disse utvalgte spørsmålene er det satt opp en «skoleindeks» for hver av de tre gruppene elever, foresatte og lærere. Noen spørsmål har bare gått til for eksempel de ansatte, mens det i andre tilfelle ble stilt parallelle spørsmål til både elever, foresatte og tilsatte. Elevundersøkelsen og foreldreundersøkelsen er de som er mest like og derfor lettest å sammenligne. De refererer til de samme klassene i skolen, siden det er elevene i tre årskull og deres foresatte som er spurt, 4., 6. og 9. klasse. Lærerne som har deltatt, dekker hele grunnskolen. Lærerne er dessuten som en vil se av tabellen (tabell 2) spurt om flere pedagogiske forhold enn elever og foresatte. Helt parallelle er derfor ikke de tre «indeksene» fra hhv. tilsatte, elever og foresatte, men de gir likevel et uttrykk for gruppenes inkluderingssyn som det er mulig å sammenholde.

2.2. Resultater på «skoleindeks». Hele kommunen.

Når en i analysen av resultater tar utgangspunkt i at svaralternativ «uenig» =1, «delvis uenig» =2, «delvis enig»=3, og «enig» =4, kan en regne ut gjennomsnittssvar på de ulike spørsmål og for de ulike informantgruppene. En høy skåre på en skala fra 1–4 (1=uenig, 2=delvis uenig, 3= delvis enig, 4=enig) er indikasjoner på en skole der aktørene oppfatter den inkluderende praksisen som relativt langt kommet. La oss først se på gjennomsnittet for henholdsvis elever, foresatte og lærere.

Tabell 3. Gjennomsnittsskåre på «skoleindeks» for inkludering*. Alle skolene. Elever, foresatte, lærere.

<i>Informantgruppe</i>	<i>Mean</i>	<i>N</i>
Elever	3,06	1136
Foresatte	3,28	812
Lærere	3,24	318 ⁸

* Tabell 2 viser hvilke utsagn som inngår i indeksen.

⁸ Gjelder alle barneskoler og ungdomsskoler. Den kombinerte barne- og ungdomsskolen er ikke med i dette tallet.

I snitt skårer skolene i kommunen ganske høyt, over 3: Foresatte rangerer skolene høyest med 3,28 og elevene lavest med «snittkarakter» på 3,06. Lærerne befinner seg mellom elever og foresatte, men ikke midt imellom: Deres gjennomsnitt er på 3,25, nesten som foreldrenes. Sett under ett viser tabellen altså at informantene oppfatter skolen som relativt inkluderende. Dette er ikke midt på treet (som er omkring en skåre på 2,5), men i gjennomsnitt et sted mellom «delvis enig» og «enig». Elevene er litt mer nøkterne enn sine foreldre og lærere.

Hvilke forskjeller er det så innen materialet? Forskjellene mellom klassetrinnene er tydelige:

Tabell 4. Gjennomsnittsskåre på «skoleindeks» for inkludering. Klassetrinn. Elever og foresatte. Hele kommunen.

<i>Trinn</i>	Elever Mean	N	Foresatte Mean	N
4.klasse	3,34	426	3,34	325
6.klasse	3,02	379	3,27	281
9.klasse	2,75	331	3,17	206
Total	3,06	1136	3,28	812

* Tabell 2 viser hvilke utsagn som inngår i indeksen.

Både elever og foresatte oppfatter skolen som svært inkluderende i fjerde klasse, mens skåren synker gradvis fram til niende klasse. Den synker mye mer for elevenes vedkommende enn for foreldrenes. Den generelle tendensen er altså som forventet. På ungdomstrinnet er den gjennomsnittlige skåren fortsatt høy for foreldrenes vedkommende, mens endringen i negativ lei er langt mer uttalt i elevenes svar. Hvordan ser dette ut for lærerne?

Tabell 5. Gjennomsnittsskåre på 'skoleindeks' for inkludering*. Lærere.

<i>Trinn</i>	Lærere Mean	N
Barnetrinn	3,36	229
Ungdomstrinn	2,97	89
Total	3,24	318

* Tabell 2 viser hvilke utsagn som inngår i indeksen.

For lærerne ser vi at den samme generelle tendensen gjør seg gjeldende som for elever og foresatte: Oppfatningen av skolens inkluderingspraksis er svært positiv, men klart mer positiv hos barneskolelærerne enn hos ungdomsskolelærerne. Hvis vi sammenstiller alle tre svargrupper i forhold til barne- og ungdomstrinnet, får vi dette bildet:

Tabell 6. Gjennomsnittsskåre på 'skoleindeks' for inkludering*. Barne- og ungdomstrinnet. Elever, foresatte, lærere.

<i>Trinn</i>	Elever Mean ⁹	Foresatte Mean	Lærere Mean
Barnetrinn	3,18 N= 805	3,34 N=606	3,36 N=229
Ungdomstrinn	2,75 N= 331	3,17 N=206	2,96 N= 89
Total	3,06 N=1136	3,28 N=812	3,24 N=318

* Tabell 2 viser hvilke utsagn som inngår i indeksen.

Selv om alle tallene er ganske høye, er det forholdsvis stor avstand mellom de gjennomsnittlige svarene fra barnetrinnet og ungdomstrinnet. Dette gjelder både elever, foresatte og lærere. Elevene er de som er mest kritiske. På barnetrinnet er foresatte og lærere omtrent nøyaktig like positive ifølge

⁹ Eksempel på T-test: P-verdiene fra T-testen når det gjelder forskjell på barne- og ungdomstrinnet er for både elever, foresatte og lærere = .000, dvs. signifikante på promillenivået.

flere paralleller med i toppgruppa. I bunngruppa er det mest skoler som er mellomstore, men også der er fådelte representert. Ungdomsskolene vil vi se på for seg.

Er lærerne og foresatte enige med elevene i vurderingen av skolene? Ikke helt. Samsvaret er størst når det gjelder bunnplasseringen. For fire av skolene er både elever, foresatte og lærere enige om at de hører hjemme i bunngruppa. Når det gjelder elevenes topp-9-skoler, er det to som også både foresatte og lærere vil ha med.

Hva er det som karakteriserer de skolene som alle parter setter en god «inkluderingskarakter» på, henholdsvis en dårlig? Vi har plukket ut en skole fra hver gruppe, skole A fra toppgruppa, skole B fra bunngruppa¹¹. Begge er forholdsvis små barneskoler, skole A er minst av de to. Av anonymitetshensyn vil vi ikke her være presise på antall informanter. To årskull elever og deres foresatte er spurt – 4. og 6. klasse – og alle tilsatte. Vi må ta med i betraktning at sjansen for vilkårligheter øker når antallet respondenter er lavt, selv om svarprosenten som her er høy. På skole B har både lærere og andre tilsatte svart, på skole A bare lærerne, noe som også kan innvirke på resultatet. La oss først se på noen utsagn fra det ene hovedområdet i undersøkelsen – deltakelse i det faglige fellesskapet / tilpasset opplæring:

¹¹ Hvis vi legger sammen skårene fra elevene, de foresatte og de tilsatte, får A-skolen 10,58 i sum og B-skolen 8,78.

Tabell 8. Deltakelse i det faglige fellesskapet – utvalgte utsagn. To barneskoler. Helt eller delvis enig. Prosent.

Utsagn	Elever		Foresatte		Tilsatte	
	SkoleA	SkoleB	SkoleA	SkoleB	SkoleA	SkoleB
1					100	95
2					0	39
3					83	71
4					29	40
5	Jeg lærer noe hver dag på skolen/ barna lærer mye på skolen	78	71	100	82	
6	Jeg synes barnet mitt får brukt evnene sine på skolen			86	65	
7	Vi forventer at alle elever presterer maksimalt i forhold til sine forut- setninger				100	100
8	Vi/barna samarbeider mye i timene	83	78	93	100	82
9	Elevene er med og lager reglene for atferd i klassen	94	81		100	100
10	Vi får være med og bestemme hva vi skal lære på skolen/ elevene er med og setter sine egne læringsmål i fagene	67	23		86	40

Som forventet vurderer barna på skole A skolen sin til å være klart over gjennomsnitt for barnetrinnet i kommunen på de fleste områdene som er

med «skoleindeksen». Det samme gjelder foresatte og tilsatte, ja, de tilsatte er så unisont positive på mange områder at en kan spørre seg om dette virkelig er mulig? Men elevene deres og foreldrene er jo langt på vei enige med lærerne! Det er på sin plass å nevne her at som i de fleste andre evalueringer av skoler, finner vi også i denne undersøkelsen en opphopning på den positive siden av skalaen. Instrumentet blir derfor ikke så pålitelig når det gjelder å diskriminere mellom skoler i den enden av skalaen.

Elevenes vurdering av skole B er under gjennomsnitt for kommunen på samtlige områder i «skoleindeksen», til dels mye under gjennomsnitt. Tilsatte og foreldre er ikke riktig så kritiske som barna, men også de er under gjennomsnittet på mange områder. Hvis vi ser på de ulike delområdene under tilpasset opplæring i tabellen ovenfor, kan vi oppsummere følgende områder der forskjellene er store i skole A's favør:

- Vidtrekkende pedagogisk differensiering innen klassens ramme (spørsmål 2, 3 og 4)
- Elevene lærer mye (spørsmål 5 og 6)
- Elevene samarbeider mye (spørsmål 8)
- Elevene er med og bestemmer i stor grad (spørsmål 9 og 10)

Ved begge skolene har alle lærerne store forventinger til elevene (spørsmål 7).

Det andre tematiske hovedområdet gjelder forhold som angår skole- og klassemiljøet, eller med andre ord «deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet»:

Tabell 9. Deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet – utvalgte utsagn. To barneskoler. Helt eller delvis enig. Prosent

Utsagn	Elever		Foresatte		Tilsatte	
	SkoleA	SkoleB	SkoleA	SkoleB	SkoleA	SkoleB
1 Jeg liker meg i timene/ barna liker seg i timene/klassen	72	76	87	88	100	95
2 På denne skolen blir alle elevene like mye verdsatt / Lærerne er like greie mot alle	94	66	93	73	100	85
3 Mange elever har negative holdninger til medelever som er ivrige og flinke					14	44
4 De voksne/tilsatte er høflige mot elevene	100	86	100	95	100	95
5 Elevene er høflige mot de voksne/tilsatte	100	56	92	50	100	45
6 Vi/ elevene tilbyr å hjelpe hverandre	100	80			100	100
7 Det er lite mobbing på skolen	82	30	85	69	100	67
8 Det er mye samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet			100	69	100	78
9 Alle tilsatte respekterer og verdsetter hverandre uansett status og oppgaver					100	85
10 De fleste på skolen tar ansvar bare for sin klasse og sine elever					33	83

Når det gjelder skole- og klasse miljøet, finner vi de aller største forskjellene mellom de to skolene. Dette uttrykkes både av barna og de voksne når vi ser på eksemplene i tabellen over. Hvis vi også hadde sett isolert på <helt enig>-avkryssingen, framkommer en enda større forskjell

mellom de to skolene. På følgende områder mener alle parter at skole A stiller langt sterkere enn skole B:

- Alle elevene er like mye verdsatt (spørsmål 2 i tabell 9)
- Elever og tilsatte er høflige (spørsmål 5 og 6)
- Det er lite mobbing (spørsmål 7)
- Mye samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet (spørsmål 8)
- Elevene hjelper hverandre (spørsmål 6)
- De tilsatte samarbeider og respekterer hverandre (spørsmål 9 og 10)

Overraskende nok er det omtrent likt mellom skolene på utsagnet «Jeg liker meg i timene/ barna liker seg...», der skole A også er under snittet, selv om den stort sett ellers er langt over (spørsmål 1).

2.4. Forskjeller ungdomsskoler imellom

Vi har sett at ungdomsskolene fra alle parter generelt får en dårligere «inkluderingskarakter» enn barneskolene. Men det er mindre forskjell ungdomsskolene imellom enn mellom barneskolene. Antallet ungdomsskoler er da også svært lite (fire¹²). Den laveste gjennomsnittsskåren fra elevene er 2,58, den høyeste 2,85. Vi minner om at det er elevene i niende klasse og deres foresatte som har svart. Av anonymitetshensyn er ikke antall respondenter på den enkelte skole angitt.

Tabell 10. Gjennomsnittsskåre på «skoleindeks» for inkludering*. De enkelte ungdomsskolene. Elever, foresatte og lærere* Mean.

Skole	Elever (N=279)	Foresatte(N=175)	Lærere (N= 86)
C	2,58	3,09	2,96
D	2,83	3,25	2,98
E	2,78	3,09	2,88
F	2,85	3,32	3,01

Tabell 2 viser hvilke utsagn som inngår i «skoleindeksen» .

¹² Den kombinerte barne- og ungdomsskolen og den alternative ungdomsskolen er ikke med i denne tabellen

Elever, foresatte og lærere er enige om topprangeringen her (skole F), men ikke om bunnen. Elevene har skole C på bunnplass, foreldrene har skole C og E, mens lærere har skole E. Men marginene er så små, særlig i lærernes vurderinger, at det nesten ikke er skiller mellom skolene. Hvis vi det hele tatt skal gjøre noen grupperinger her, er det skole F og D som kommer best ut i den samlede vurderingen fra de ulike informantgruppene, og skole A og E relativt sett dårligst, selv om altså skillet er lite.

2.5. Hvor stabil er <inkluderingskarakteren> som de tilsatte setter på skolen sin?

For lærernes del kan vi sammenligne resultatet fra høsten 2000 med våren 2001. For de andre informantgruppene har vi ikke tilsvarende data. Ifølge lærerens <karaktersetting> er ikke skolene blitt mer inkluderende på det halvannet året, snarere tvert imot: Gjennomsnittsvurderingen av skolene, basert på tilsatte-spørsmålene gjengitt i tabell 2, er sunket fra 3,24 til 3,14 (jfr. tabell 6). Nedgangen er ikke stor, men likevel signifikant. Det kan ha en betydning for resultatet at første enquete ble gjennomført tidlig i et skoleår mens enquete nummer to ble gjort sent på skoleåret.

I en inkluderende skole er det som vi tidligere har vært inne på, en forutsetning at så mange som mulig *vet*, dvs. at den grunnleggende forståelsen og kunnskapen om skolen i stor grad er delt av dem som skal samvirke der, jfr. Booth og Ainscow (2001). Det må være en pågående prosess å øke deltaking i utformingen av en felles verdi- og kunnskapsbase. Når lærerne i vår undersøkelse er noe mer forbeholdne angående inkluderingen på spørreskjema nummer to, kan det også være fordi de er blitt mer bevisste på hva inkludering er: Første gang de ble spurt, ble <vet ikke>-kategorien benyttet langt oftere enn annen gang. Forskjellen i så henseende på de to målingene er signifikant og relativt stor.¹³ En økende bevissthet kan ha gjort svarerne mer kritiske til hvor inkluderende de i realiteten er på deres skole. Færre vet-ikke-svar kan kanskje på noen skoler henge sammen med deltakelse i deler av herværende prosjekt.

Så langt lærernes gjennomsnittsvurdering av skolene, men hvordan er det med vurderingen av de enkelte skolene, er den forholdsvis stabil? Ja, for de fleste skolars vedkommende. Hvis vi for eksempel ser på

¹³ Første gang var det i snitt 1,66 vet-ikke/ubesvart, andre gang 1,22.

«toppgruppa» av barneskoler (jfr. pkt. 2.3), er fem av de ni skolene i lærernes øyne de samme som sist, mens tre har rykket opp fra mellomgruppa og én fra «bunngruppa». Det var bare én skole som gjorde et slikt sprang fra bunn- til toppgruppe mellom første til annen undersøkelse, og dette er den skolen som kom desidert dårligst ut både i lærer-, elev- og foresattvurdering første gang. Denne skolen har i mellomtida satset på inkluderende skoleutvikling¹⁴, noe som altså ifølge lærerne har gitt resultater. I snitt får de skolene som har deltatt aktivt i inkluderende skoleutvikling mer positiv utvikling fra første til annen måling enn de andre skolene. Tre skoler har etter lærernes vurdering falt ut av «toppgruppa» og ned i «bunngruppa». Hva årsaken til dette kan være, vet vi ikke, men vi noterer at to av de tre skolene er nedleggingstruet.

Nedenfor ser vi en oversikt over lærernes tilslutning til de enkelte utsagn på de to undersøkelsestidspunktene. Enringen er kommentert i kapitlene der de tematisk hører hjemme.

Tabell 11. Tilsattes* tilslutning til 25 utvalgte spørsmål ved første og andre enquete. Helt eller delvis enig. Prosent.

Nr.	Spørsmål	Første	Andre
		gang	gang
14	** På denne skolen blir alle elevene like mye verdsatt	93	92
17	** Elever, foresatte og tilsatte har en felles forståelse av hva mobbing er	83	77
18	** Det er lite mobbing på skolen	90	90
21	Barna samarbeider mye i timene på skolen	89	91
22	Barna liker seg i timene	96	96
23	Lærerne har arbeidet mye for at barna skal oppleve klassemiljøet som godt	99	97
26	De tilsatte verdsetter den kunnskapen de foresatte har om barna sine	98	93
27	De tilsatte henvender seg til elevene på en høflig måte	99	96
28	Elevene snakker til lærerne på en høflig måte	81	69
29	Det er mye samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet	65	55

¹⁴ Som del av evalueringen deltok noen skoler i et veiledet skolevurderings- og skoleutviklingsprosjekt gjennom bruk av «Inkluderingshåndboka». Se prosjektets rapport 5, jfr. forordet.

30	Timene til spesialundervisning brukes til å gi bedre tilpasset opplæring til hele klassen	43	52
33	Mange elever har negative holdninger til medelever som er ivrige og flinke	29	22
36	** Alle på skolen arbeider aktivt for at skolen skal bli mer inkluderende	92	84
37	På denne skolen er vi enige om å redusere bruken av timer utenfor klassen	59	55
41	Alle elevene i klassen har vært med og laget regler for atferden i klasserommet	96	93
43	Jeg prøver å forebygge utfordrende atferd ved å gi godt tilpasset opplæring	96	97
44	På denne skolen er vi enige om raskt å søke råd hos foreldrene hvis vi ser at elever mistrives	95	96
50	Undervisningen i klassen er lagt opp slik at alle elevene lærer noe ut fra sine forutsetninger	95	93
52	Elevene tilbyr å hjelpe hverandre når de ser at andre har behov for hjelp	88	87
53	Elevene mine er med og setter sine egne læringsmål i fagene	53	55
61	** Alle tilsatte respekterer og verdsetter hverandre uansett status og oppgaver	93	87
62	De fleste på skolen tar ansvar bare for sin klasse og sine elever	38	36
65	Vi forventer at alle elever presterer maksimalt i forhold til sine forutsetninger	94	90
68	Jeg prøver bevisst å knytte undervisning og aktiviteter til lokalmiljøet	84	76
69	Ved vår skole utnytter vi regelmessig fordelene ved aldersblandede grupper i undervisningen	60	50

* Antallet tilsatte totalt som svarte ved første spørreundersøkelse høsten 2000 var 467, av disse 336 lærere.

* Antallet tilsatte totalt som svarte ved andre spørreundersøkelse våren 2002 var 393, av disse 304 lærere.

** Alle tilsatte medregnet; ellers bare lærere.

3. DELTAKELSE I DET FAGLIGE FELLESSKAPET – TILPASSET OPPLÆRING

I kapittel 3 og 4 går vi grundig inn på de enkelte spørsmålene for å se hva henholdsvis elever, tilsatte og foresatte i kommunen har svart. Kapittel 3 gjelder det første hovedområdet i undersøkelsen, deltakelse i det faglige fellesskapet – *tilpasset opplæring*. Dataene er gruppert i følgende delområder:

- Pedagogisk differensiering
- Organisatorisk differensiering
- Læringsutbytte
- Samarbeid og medvirkning i læringssituasjonen

3.1. Pedagogisk differensiering

Ifølge skolens styringsdokumenter skal tilpassing av opplæringen hovedsakelig skje gjennom å differensiere undervisningen i klasserommet, dvs. at elever på samme tid og sted kan få forskjellig undervisning. Lærestoffet, nivået, tempoet og omfanget kan differensieres. (Jfr. Skaalvik 1995) I hvilken grad mener lærere og elever at dette skjer?

Tabell 12. Pedagogisk differensiering. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Elever: N= 1139¹⁵. Lærere: N= 336.

	Elever	Lærere
Undervisningen i klassen er lagt opp slik at alle lærer noe ut fra sine forutsetninger		95
Vansker med å lære er noe som oppstår i møtet mellom eleven og opplæringssituasjonen		48
Jeg prøver å forebygge utfordrende atferd ved å gi godt tilpasset opplæring		96
Jeg prøver bevisst å knytte undervisning og aktiviteter til lokalmiljøet		84
Jeg får ofte for lette oppgaver i timene	50	
Jeg får ofte for vanskelige oppgaver i timene	52	

Lærerne gir i svært høy grad tilslutning til at opplæringen i klassen er tilpasset elevenes varierende forutsetninger. Dette gjelder både i den første og den andre spørreundersøkelsen. Vi spør ikke her om holdninger, om undervisningen *bør* tilpasses, men om hva lærerne mener de faktisk gjør. 95 % tilslutning er klart høyere enn i tidligere sammenlignbare undersøkelser, selv om spørsmålsstillingen er noe forskjellig fra undersøkelse til undersøkelse: Svein Nilsen (1993) stilte i sin undersøkelse om tilpasset opplæring følgende spørsmål til lærerne: «I hvilken grad synes du at du lykkes i å gjennomføre en undervisning i tråd med intensjonene (om tilpasset opplæring)»? Lærerne svarte at det gjorde de i stor grad (11%) eller en viss grad (67 %). Ingen svarte «i meget stor grad». (Data innhentet i våren 1990). I «Stange-prosjektet» om tilpasset opplæring gjennomført i 1993–94 var 77 % av lærerne enige i at «det bør arbeides mot det mål at alle skal få tilpasset opplæring i klassen sin» (Nes og Strømstad 1998). Disse undersøkelsene er gjort mens Mønsterplanen av 1987 rådet, men som vi tidligere har vist, har L97 hovedsakelig den samme forståelsen av tilpasset opplæring som Mønsterplanen hadde.

¹⁵ Dette tallet gjelder godkjente svar i alt. Antallet informanter som har svart på det enkelte spørsmål kan avvike noe fra dette. Det samme gjelder tallet for foresatte og lærere/tilsatte.

Det er likevel i herværende undersøkelse fortsatt en liten gruppe på ca 5 % av lærerne som er helt eller delvis uenige i at de tilpasser opplæringen godt, selv om lov og læreplan pålegger dem å gjøre det. Grunnen kan være at de mener at dette er umulig innenfor gjeldende rammebetingelser. De aller fleste lærerne i Nilsens undersøkelse var enige i intensjonene om tilpasset opplæring, men hele 37 % mente at de i meget liten eller nokså liten grad lot seg realisere i praksis. Nilsen minner for øvrig om en «foryggingstendens» i noen svar i denne typen undersøkelser; informantene gir det «riktige» svaret, selv om det de i praksis gjør, kan variere.

Hvordan ser lærerne på tilpasset opplæring i forhold til atferdsproblematikk? Nesten alle lærerne i vår undersøkelse (96%) slutter seg helt eller delvis til utsagnet «Jeg prøver å forebygge utfordrende atferd ved å gi opplæring som er godt tilpasset elevene». Det samme finner vi i spørreundersøkelse nummer to. Det å se at utfordrende atferd har sammenheng med læringsmiljøet, er uttrykk for at lærerne ikke (bare) forklarer slik atferd med individuelle faktorer. Men når et flertall av lærerne er uenige i at vansker med å lære oppstår i møtet mellom eleven og opplærings-situasjonen, anser de kanskje likevel at vansker med å lære primært er noe som er *i eleven*?

Spørreskjemaet inneholdt et utsagn om undervisningens tilknytning til lokalmiljøet, slik L97 angir at den skal være. 84 % av lærerne sa seg helt eller delvis enige i at de bevisst prøvde å knytte undervisningen til lokalmiljøet, men det var et klart mindretall som var *helt* enige i at de prøvde dette. 16 % er helt eller delvis uenige i at de bevisst knytter undervisningen til lokalmiljøet.¹⁶ Vi vet ikke om dette viser en svakere forpliktelse enn før L97 til å lokalforankre lærestoffet. Men det vi vet er at *færre* lærere i denne kommunen (78 % mot første gang 84 %) sa at de bevisst knyttet undervisningen til lokalmiljøet, når vi spurte dem igjen etter halvannet år.

Hva med elevene, mener *de* at undervisningen er tilpasset? De er mindre enige i det enn lærerne. Vel halvparten av elevene mente at de ofte fikk for vanskelige oppgaver i timene, og nesten like mange mente at

¹⁶ Et annet prosjekt innen evalueringen av Reform 97 ser utførlig på bruk av lokalt lærestoff: «Likeverdig skole i praksis» v. prosjektleder Karl Jan Solstad, Nordlandsforskning.

oppgavene ofte var for lette. Tilpasset med hensyn til vanskegrad kan vi derfor neppe si at undervisningen er, hvis vi skal dømme etter elevene. Når det gjelder tilpassing av hjemmearbeidet, har også elever og lærere forskjellig syn:

Tabell 13. Differensiering av hjemmearbeidet. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Elever: N=1139 Foresatte: N=842 Lærere: N=336.

	Elever	Foresatte	Lærere
Hjemmearbeidet er slik at alle klarer det uten hjelp	73		80
Alle har de samme leksene	61		
Elevene kan velge mellom flere slags hjemmeoppgaver			69
Jeg vet alltid hva jeg har i hjemmearbeid	75		
Barnet mitt får for vanskelige hjemmeoppgaver		21	
Barnet mitt får for lette hjemmeoppgaver		22	

80 % av lærerne og 73 % av elevene seg helt eller delvis enige i at barna klarte leksene uten hjelp, men bare 23 % av lærerne var *helt* enige i dette. Foreldrene ser ut til å være enige med lærerne her; bortimot 80 % av de foresatte syntes at barnas hjemmeoppgaver hadde en passende vanskegrad. Elevene var ikke fullt så sikre på dét. Hvorvidt hjemmeoppgavene er forskjellige for forskjellige barn, er også usikkert ut fra disse dataene. 69 % av lærerne sier at barna kan velge mellom flere slags hjemmeoppgaver, men bare 20 % er *helt* enige i dette. De fleste elevene (61 %) sier at alle har de samme leksene. På et spørsmål om de alltid vet hva de har i hjemmearbeid, var det en firedel som sa at det visste de ikke.

Det er ikke så lett å vurdere disse resultatene, siden rammene for hjemmearbeidet er så forskjellige. Som det vil framgå av andre deler av undersøkelsen (rapport 4), er hjemmearbeidet ofte en integrert del av arbeidsplanen for perioden, og det kan være opp til elevene selv å velge

hva de vil gjøre på skolen og hva de vil gjøre hjemme. Lekser i tradisjonell forstand er det derfor mange elever som ikke har.

Undervisningen skal ifølge L97 ikke bare tilpasses den enkelte elev og lokalmiljøet, men også ta hensyn til elevenes kjønn. Vi har noen tilbakemeldinger på dette fra de tilsatte:

Tabell 14. Gutter og jenter. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Alle tilsatte: N=393 Lærere: 304¹⁷.

	Tilsatte
Jentene ved denne skolen får generelt et bedre utbytte av skolens undervisningstilbud enn guttene	15
Guttene ved denne skolen får generelt et bedre utbytte av skolens undervisningstilbud enn jentene	4
*Jentene ved denne skolen tilpasser seg generelt bedre til skolens regler enn guttene	53
*Guttene ved denne skolen tilpasser seg generelt bedre til skolens regler enn jentene	4

* Alle tilsatte medregnet; ellers bare lærere.

Det overveiende flertall av lærere mener at det ikke er noen kjønnsforskjell når det gjelder utbytte av undervisningen, mens det er 15 % som mener at jentene får best utbytte, og 4 % som sier at guttene får best utbytte. Det er også en stor vet-ikke-andel på disse spørsmålene. Men når det gjelder å tilpasse seg skolens regler, er kjønnsforskjellene store, ifølge de tilsatte: Det er jentene som tilpasser seg! Ikke en eneste person var *helt* enig i at guttene tilpasser seg best. Dette resultatet er i tråd med en rekke andre studier (jfr. Sørli og Nordahl 1998).

Når det gjelder differensiering av innhold og arbeidsmåter for øvrig, har vi ikke data på dette her, men viser til andre deler av undersøkelsen (særlig rapport 4), der vi vil nyansere og supplere bildet av den differensieringen som faktisk foregår.

¹⁷ Spørsmålene om gutter og jenter var bare med i enquete nummer to.

3.2. Organisatorisk differensiering

Selv om undervisningstilpasningen i skolen i hovedsak siden 70-tallet skal skje i form av pedagogisk differensiering i klassen, er det også stadig varierende organisatoriske grep skoler gjør for å tilpasse opplæringen. Det skoler etter loven ikke kan gjøre, er å organisere faste grupper etter «fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhørrelse» (Opplæringslova § 8–2). Vi vil i case-studien vise eksempler på organisatoriske løsninger fra noen skoler. I spørreundersøkelsen var vi bl.a. ute etter å finne ut om skolen har en bevisst policy på ikke å skille ut elever.

Tabell 15. Organisatorisk differensiering. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Foresatte: N=842. Lærere: N=336.

	Elever	Foresatte	Lærere
Det er bra at noen elever har timer utenfor klassen	86		
På denne skolen er vi enige om å redusere bruken av timer utenfor klassen			59
Alle elevene bør få undervisningen sin inne i klassen			55
Skolen bør ha anledning til å sette sammen klasser slik at like elever får gå sammen			52
Grupper og enkeltelever som undervises utenfor klassen får bedre muligheter for sosial og kulturell læring			24
Det gir mest effektiv skolefaglig læring for alle hvis enkeltelever og grupper får undervisning utenfor klassen		74	56
Timene til spesialundervisning brukes til å gi bedre tilpasset opplæring til hele klassen			43
Ved vår skole utnytter vi regelmessig fordelene ved aldersblandede grupper			60

Et stort flertall av elevene ser positivt på at noen har timer utenfor klassen. Et flertall av lærerne sa at de var enige på skolen om å redusere bruken av timer utenfor klassen. Andre gang vi spurte, var flertallet litt mindre. Men hele 25 % sa at de ikke visste om de var enige om dette på deres skole. Det er altså nesten halvparten av lærerne som enten ikke vet om skolen ønsker å redusere bruk av timer utenfor klassen, eller som sier seg uenige at dette er noe de er forlikt om på skolen. Et flertall av lærerne mente at den faglige læringen for alle profiterte på at noen hadde timer utenfor klassen, mens et stort flertall anser sosial og kulturell læring for å ha bedre betingelser inne i klassen. Foreldrene er klart mer enige enn skolens folk i at det gir mest effektiv læring å undervise grupper utenfor klassen. Ønsket om å gruppere ut fra likhet kan dermed ses som fortsatt levende i norske skoler, mer hos foresatte enn hos tilsatte.

Man kan tolke disse resultatene som en relativt svak tilslutning til prinsippet om tilpasset opplæring *i* klassen. Men det kan også være at det å ha timer ute av klassen ses på som en normal del av undervisnings-tilpasningen, og at det ikke innebærer utskilling i negativ forstand.

«Skolen bør ha anledning til å sette sammen klasser slik at like elever får gå sammen»: I en skole som verdsetter mangfold og med en lov som sier at classesammensetning ikke kan gjøres ut fra likhetskriterier, bør tilslutningen til et slikt utsagn være lav. På en skole der ellers samstemtheten i personalet var stor, var dette det eneste spørsmålet der det var forskjell av betydning mellom de ulike gruppene av tilsatte; «andre tilsatte» var mye mer enige enn lærerne i utsagnet. På en annen skole der personalet ellers var innbyrdiges enige om inkludering, var det uenighet mellom lærerne og de andre tilsatte om følgende: «Det gir mest effektiv skolefaglig læring for alle hvis enkeltelever og grupper får undervisning utenfor klassen». Lærerne var klart mer forbeholdne til disse utsagnene enn de øvrige tilsatte. Lærerne på disse skolene kan dermed tolkes som mer «inkluderingsstøttende» på spørsmålene om classesammensetning og undervisning utenfor klassen. Det er verdt å merke seg at dette var skoler med få eller ingen minoritetspråklige elever. Det kan altså se ut som noen skoler har en jobb å gjøre med å skape et felles eierforhold i *hele* personalet til grunnleggende ideer om en skole for alle. Men hvis vi ser på hele kommunen, er det ikke store forskjeller mellom de ulike gruppene tilsatte på disse to spørsmålene.

Hvordan de samlede ressurser på skolen brukes, er en viktig side ved rammeforutsetningene for tilpassing av opplæringen for alle. Vi spurte derfor om timene til spesialundervisning ble brukt til å bedre undervisningstilpasningen til hele klassen. De fleste lærerne var uenige i det, men da de ble spurt andre gang, var det et flertall på 52 som var enige. Spesialundervisningen – og ressursene til den – oppfattes antakelig fortsatt av mange som isolert fra andre ressurser på skolen, selv om man tydelig her er på glid mot en mer helhetlig tenkning. Tanken bak formuleringen var nettopp å finne ut om skolen ser opplegg og ressurser for elever med enkeltvedtak i sammenheng med opplegget for klassen som helhet. En delforklaring på den store andelen uenige kan være at enkelte forstår spørsmålet dit hen at timene tas vekk fra den som har fått dem, men slik var det ikke ment.

Bruk av aldersblandede grupper er en arbeidsmåte innen tilpasset opplæring som noen skoler bevisst legger opp til som et virkemiddel. Vel 60 % av lærerne sier de gjør det; – halvparten av disse igjen sier seg helt enige at de gjør det. Ved andre gangs undersøkelse var tilslutningen sunket fra 60 % til 50 %.

Spørreskjemaet hadde også med noen andre spørsmål om spesialundervisning:¹⁸

¹⁸ Et annet prosjekt i Reform-97-evalueringen fokuserer direkte på spesialundervisningen: «Organisering av spesialundervisning i kjølvannet av Reform 97: Nye arbeidsformer – nye løsninger?» v. prosjektleder Johans Sandvin, Nordlandsforskning.

Tabell 16. Spesialundervisning. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Lærere: N=336

	Lærere
Elever med funksjonshemning bør ikke være klasselærers ansvar	45
De foresatte er med og utarbeider individuelle læreplaner hvis barna deres skal ha spesialundervisning	69
Elever som skal ha spesialundervisning er selv med og planlegger den	38
Individuelle opplæringsplaner viser hvordan eleven kan få bedre tilpasset opplæring i klassen	85
I individuelle opplæringsplaner er det et mål at eleven også skal være en del av det sosiale klassefellesskapet	98

Alle elever i klassen, også de med funksjonshemning, er i norsk skole klasselærers ansvar, og flertallet blant lærerne i undersøkelsen mener at sånn bør det også være. Men hele 45 % mener at funksjonshemmede ikke bør være klasselærerens ansvar. Det betyr ikke at de mener at elevene ikke hører til i klassen, tvert i mot, oppslutningen er nesten 100 % om at elever med spesialundervisning skal høre til i det sosiale klassefellesskapet. Det kan dermed se ut til at nesten halvparten av lærerne gjør et skille mellom den sosiale tilhørigheten for elever med funksjonshemning – som de er *for* – og det faglige oppfølgingsansvaret – som de er *imot* at klasselæreren skal ha. Undersøkelsen sier ikke noe om hva klasselærerne mener de ville trenge for å kunne ta et slikt ansvar. Kanskje trenger de mer kompetanse? Selv om de ikke er direkte spurt om det, mener antakelig denne gruppen lærere at det er spesiallæreren som bør ha ansvaret for elever med funksjonshemning. Lærerne uttaler seg i de to siste spørsmålene i Tabell 16 svært positivt om den individuelle læreplanens plass i den helhetlige tilpassede opplæringen for elever som mottar spesialundervisning. Når vi studerte skolenes individuelle læreplandokumenter, så imidlertid bildet litt annerledes ut, jf. rapport 2 fra prosjektet (se forordet).

Hva angår medvirkning fra elever og foresatte i utarbeiding av individuelle opplæringsplaner (IOP), sier forholdsvis mange lærere at de

ikke vet hvordan dette forholder seg (16–18 %). Vi har ikke tatt de foresatte med i tabellen her, men de er også spurt om spesialundervisning og individuelle opplæringplaner. Nesten halvparten av foreldrene sier at de ikke vet hvordan det forholder seg med dette. Av dem som vet, er det ca 30 % som sier at de foresatte og barna deres selv deltar i planleggingen når barnet skal ha spesialundervisning. Særlig når det gjelder foreldrenes rolle, er det et stort sprik til lærernes syn. 69 % av de lærerne som vet noe om dette, hevder at de foresatte deltar i utarbeidingen av IOP. Både foresatte og lærere indikerer imidlertid en grad av foreldremedvirkning i utformingen av IOP som er langt høyere enn ved en undersøkelse gjennomført i 1993 (Moen og Øie 1994). Ifølge Moen og Øiens undersøkelse deltok pårørende i arbeidet med 18 % av de individuelle planene og elevene selv i 7 %.¹⁹

3.3. Læringsutbytte

Hva elevene faktisk lærer, vet vi ikke noe om ut fra denne undersøkelsen, men vi har uttalelser fra alle partene i skolen om hva de *sier* om læringen som skjer.²⁰

Tabell 17. Læringsutbytte. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Elever: N=1139, Foresatte: N=842, Lærere: N=336.

	Elever	Foresatte	Lærere
Jeg lærer noe hver dag på skolen/ barna lærer mye på skolen	78	93	
Jeg synes barnet mitt får brukt evnene sine på skolen		89	
Vi forventer at alle elever presterer maksimalt i forhold til sine forutsetninger			94

¹⁹ Dette var på et tidspunkt da individuelt læreplanarbeid ennå ikke var så utbredt. Lovpålagte individuelle læreplaner kom først med Opplæringsloven fra 01.01.99. I Moen og Øies undersøkelse hadde 46 % av grunnskoleelevene som mottok spesialundervisning, individuell læreplan (Moen og Øie 1994).

²⁰ Se også Reform-97-evalueringsprosjektet «Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen» v. prosjektleder Gunn Imsen, NTNU.

Tre av fire elever sier de lærer noe hver dag på skolen, mens en av fire altså er uenig i dette. Foreldrene er mer positive, idet over 90 % sier at barna lærer mye på skolen og nesten like mange at barna får brukt evnene sine på skolen. Men omkring en av ti foresatte er uenig i at barna lærer mye og at de får brukt evnene sine. Nesten alle lærerne forventer at barna presterer så godt de kan i forhold til sine forutsetninger, men en kan spørre seg hvorfor bare 55 % av lærerne var *helt* enige i et slikt utsagn. Er det bestemte grupper elever som systematisk blir møtt av lavere forventninger enn andre, eller er det kulturen på den enkelte skole som influerer på forventningene? Kan det være at lærerne er litt usikre på *hva* de skal forvente? Det får vi ikke svar på her, men kommer annetsteds inn på hvordan slike forventninger varierer med hensyn til elevenes alder (kapittel 6).

3.4. Samarbeid og medvirkning i læringssituasjonen

Hvordan samarbeider elevene, og hvilken innflytelse har de på sin egen læringssituasjon? Dette er spørsmål som vedrører elevenes deltaking i det faglige fellesskapet.

Tabell 18. Samarbeid i timene. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Elever: N=1139, Foresatte: N=842, Lærere: N=336.

	Elever	Foresatte	Lærere
Vi/barna samarbeider mye i timene	83	91	89
Jeg passer på at det blir variasjon i hvem elevene samarbeider med			93
Jeg samarbeider nesten alltid med de samme elevene	66		
Elever lærer best når de får samarbeide om oppgaver			79

Utsagnet om mye elevsamarbeid i timen får høy tilslutning av alle parter, høyest av de foresatte. Men blant foreldrene er det også 15 % som sier de ikke vet om elevene samarbeider så mye. Elevene er litt mer forbeholdne; 16 % er uenige i at de samarbeider mye i timen. Nesten 90 % av lærerne

sier at elevene samarbeider mye. Elevene og lærerne har helt ulikt syn på *hvem* elevene samarbeider med; de fleste elevene sier at de stort sett samarbeider med de samme, og nesten alle lærerne sier det er variasjon i hvem elevene samarbeider med. Dette er ett av flere eksempler på at lærere og elever vurderer samme forhold ganske ulikt. Nordahl (1998) finner det samme når han undersøker undervisningen i ungdomsskolen.

Tabell 19. Elevmedvirkning. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Elever: N=1139, Lærere: N=336.

	Elever	Lærere
Alle elevene er med og lager reglene for atferd i klassen	89	96
Vi får være med og bestemme hva vi skal lære på skolen	32	
Elevene er med og setter sine egne læringsmål i fagene		53
Noen timer velger elevene selv/ velger vi selv arbeidsoppgaver	78	96
Elevene mine er med og vurderer sine læringsresultater		84
Jeg spør elevene hva de mener om opplegget i timene		83

Det er en klar forskjell på lærernes og elevenes syn på hvor mye elevene er med og bestemmer, særlig når det gjelder lærestoff. 32 % av elevene mot 53 % av lærerne er enige i at elevene er med og setter læringsmål. Av elevene er det også 11 % som sier de ikke vet. Enigheten mellom lærere og elever er større om at alle er med og lager regler for atferd i klassen. Nesten 90 % av elevene og så godt som alle lærerne (96 %) slutter seg til det. Når det gjelder medvirkning fra elevene i vurderingen av resultater, slik L97 sier de skal, har vi her bare lærernes utsagn. 84 % sier at elevene er med på en slik vurdering.

4. DELTAKELSE I DET SOSIALE OG KULTURELLE FELLESSKAPET – SKOLE- OG KLASSEMILJØET

Hvis elevene skal være reelle deltakere i det sosiale og kulturelle fellesskapet, må de kjenner seg trygge og respektert. Det samme gjelder de voksne. I dette kapitlet belyses blant annet slike spørsmål. Resultater fra denne delen av spørreundersøkelsen er inndelt i følgende delområder:

- Trivsel og tilhørighet
- Omsorg og omgangsformer
- Mobbing
- Samarbeid og medvirkning i beslutninger

4.1. Trivsel og tilhørighet

Tabell 20. Trivsel. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Elever: N=1139, Foresatte: N=842, Lærere: N=336, Tilsatte: N=467.

	Elever	Foresatte	Lærere
*Jeg liker meg i timene/ barna liker seg i timene/klassen	81	95	96
Alle liker seg godt i klassen	69		
Lærerne har arbeidet mye for at barna skal oppleve klassemiljøet som godt		95	99
Lærerne har snakket med oss om hvordan vi skal få det hyggelig sammen i klassen	93		

*Alle tilsatte medregnet; ellers bare lærere.

Elevene trives jevnt over meget godt på skolen, skal en dømme etter disse svarene. Utsagnene om å like seg i timen får riktignok betydelig mindre tilslutning blant elevene enn blant foreldrene og de tilsatte. Men både de foresatte og elevene anerkjenner klart lærernes innsats for klasse miljøet, om ikke fullt så klart som lærerne selv (99 % enighet). Vi skal likevel merke oss at det er et mindretall på 18 %, dvs. omkring 200 barn, som sier de ikke liker seg i timen. Elevene er dessuten usikre på om alle medelevene trives like godt som de selv; nesten en tredel svarer vet ikke på «alle liker seg godt i klassen». Ganske mange er også uenige i dette utsagnet.

Andre undersøkelser av trivsel og motivasjon i skolen viser også gjennomgående høye verdier på utsagn av denne typen. I prosjektet «Med iver og lyst» analyserte man en skolemotivasjonsfaktor som besto av følgende utsagn: Jeg gleder meg hver dag til å gå på skolen, Jeg liker meg godt i skoletimene, Jeg liker godt det vi holder på med i skoletimene, Jeg synes noen timer er kjedelige. Ut fra dette anga elevene i snitt at de «nesten alltid» er motivert for skolen og skolearbeidet. Foreldrene vurderte skolemotivasjonen til å være enda høyere enn elevene gjorde, mens lærerne vurderte den noe lavere enn elevene. (Haug 1994).

Tabell 21. Tilhørighet. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Elever: N=1139, Foresatte: N=842, Lærere: N=336, Tilsatte: N=467

	Elever	Foresatte	Lærere
*På denne skolen blir alle elevene like mye verdsatt / Lærerne er like greie mot alle	75	84	93
Alle i klassen er med når vi/elevene skal opptre for andre	80		90
Alle i klassen er med på tur/utflukter	87		97
Elevene betrakter medelever som er mye ute av klassen som fullverdige medlemmer av klassefelleskapet			86
På denne skolen lærer alle elevene å godta at alle mennesker er forskjellige			95

*Alle tilsatte medregnet; ellers bare lærere.

Samlet sett er oppfatningen av elevenes tilhørighet i skolen positiv i alle informantgruppene. Når det gjelder spørsmålet om alle elevene er like mye verdsatt på skolen, ser vi et sprik mellom lærerne, som er svært positive til utsagnet, og elevene, der 75 % er enige i at lærerne er like greie mot alle. En firedel av elevene gir altså uttrykk for at de ikke synes læreren er like greie mot alle. De foresatte er her midt imellom lærerne og elevene. Både blant foresatte og tilsatte er det relativt mange som sier at de ikke vet (hhv. 16 og 11 %).

Elever og tilsatte spriker altså i synet på verdsetting av barna i skolen. Vi ser også på de andre spørsmålene i tabellen at tallene for elevene er lavere enn lærernes, men forskjellen er mindre mellom barn og voksne når det gjelder oppfatning av deltakelse på turer og opptredener. Begge informantgrupper gir likevel uttrykk for at det ikke er riktig alle som er med. Langt de fleste lærerne mener at elevene betrakter medelever som er mye ute av klassen som fullverdige klassemedlemmer, men 14 % mener at det ikke er sånn. Noen elever oppfattes dermed som å være utenfor fellesskapet.

Vi har ovenfor sett på trivsel og tilhørighet, men hvilket syn på mangfold og annerledeshet ligger bak? For å få en pekepinn om det har vi tatt med noen rene holdningsspørsmål i undersøkelsen.

Tabell 22. Holdninger. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Elever: N=1139, Foresatte: N=842, Lærere: N=336.

	Elever	Foresatte	Lærere
Det er bra at barna blir kjent med barn fra andre land/ kulturer	94	98	100
Skolen/læreren bør dekke over forskjeller mellom elevene		41	20
Den lokale skolen bør gi tilbud til alle elevene som bor i skolekretsen		97	88
Det er bra at mange forskjellige elever er sammen i klassen		87	91

Holdningen til at elevene skal bli kjent med barn fra andre land, ser vi er svært positiv i alle respondentgrupper; blant lærerne har dette utsagnet 100

% oppslutning. Et klart flertall av foreldrene (ca 60 %) og av lærerne (80 %) mener at en ikke bør dekke over forskjeller mellom elevene. I en inkluderende skole ser en for seg at en er åpen på forskjeller, og at forskjellene godtas, til og med verdsettes. I forbindelse med at så mange som 20 % av lærerne tenker at forskjeller bør skjules, pekte noen lærere i samtale på at det avhenger av hvilke forskjeller det er snakk om: Hvis det gjelder forskjeller i læretempo eller førlighet eller lignende, bør det ikke skjules, men hvis for eksempel en elev ikke har råd til nødvendig utstyr til skoleturen, er det snakk om noe som ikke alle behøver å vite. I en undersøkelse for noen år siden om tilpasset opplæring var det også ca 20 % av lærerne (bare barneskolelærere) som var enige i at forskjeller burde dekkes over, men etter en periode med utviklingsarbeid angående tilpasset opplæring var enigheten nede i 8 % (Nes og Strømstad 1999).

Det er foreldrene som er mest positive til tanken om at alle barn i skolekretsen bør få gå på sin nærscole (97 %). Blant lærerne er tilslutningen 88 %. 4 % av lærerne er helt uenig i at den lokale skolen bør gi tilbud til alle. Hva de uenige lærerne her tenker på vet vi ikke, men det kan være elever med store spesialpedagogiske behov. Fra tidligere undersøkelser vet vi at mange lærere fortsatt har ansett spesialskoler for et bedre tilbud for enkelte elever enn lokalskolen. Et klart flertall av Bærums-lærerne i Nilsens undersøkelse og 40–50 % i Stange mente dette (Nilsen 1991, Nes og Strømstad 1999). Hvis det er dette lærerne referer til når de har svart i den foreliggende undersøkelsen, så har oppslutningen om et tilbud til alle i det lokale miljø økt betraktelig. I tråd med dette ser vi at både lærerne og de foresatte slutter seg til et utsagn om at det er bra at mange forskjellige elever er sammen i klassen (rundt 90 % tilslutning, høyest fra lærerne). Men tabell 14 viser riktignok at lærere godt synes at elever kan bli undervist i grupper utenfor klasserommet av og til.

4.2. Omsorg og omgangsformer

Måten folk snakker til hverandre på, uttrykker graden av respekt for den andre. Derfor er spørsmål om høflighet med i en inkluderingsundersøkelse.

Tabell 23. Høflighet. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Elever: N=1139, Foresatte: N=842, Tilsatte: N=467

	Elever	Foresatte	Lærere
De voksne/tilsatte er høflige mot elevene	83	94	99
Elevene er høflige mot de voksne/tilsatte	82	83	81

Ifølge disse tallene står det ganske bra til med omgangsformene i skolen. Barn og voksne er forbausende enige når det gjelder elevenes høflighet, noe som antakelig betyr at elevene er svært nøkterne og ikke overvurderer seg selv. Andre gang vi spurte, så imidlertid lærerne klart mindre positivt på elevenes høflighet: 69 % var helt eller delvis enige i at elevene var høflige, mot 81 % halvannet år før. Dette er det spørsmålet som hadde den største endringen mellom de to undersøkelsestidspunktene (jfr. vedlegg 6), men det er vanskelig å si hva denne endringen er uttrykk for. Kan det ha noen betydning at undersøkelse nummer en foregikk på høsten og den andre på våren, når elever og lærere var mer slitne?

Elevene mener at de voksne ikke er stort høfligere enn de selv, men der er både foresatte og for ikke å snakke om de tilsatte selv langt mer positive: 99 % av de tilsatte sier de er høflige mot elevene!

Tabell 24. Holdning til medelever. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Elever: N=1139, Lærere: N=336, Tilsatte: N=467.

	Elever	Foresatte/Lærere
*Vi/ elevene tilbyr å hjelpe hverandre	84	88
I klassen min er vi greie mot alle	80	
Vi er greie mot /det er positive holdninger til medelever som er ivrige og flinke	71	71
Jeg prøver bevisst å motvirke negative holdninger til medelever som er ivrige og flinke		98
Vi er greie mot / det er positive holdninger til dem som ikke er så flinke på skolen	75	
Jeg prøver bevisst å få elevene til å verdsette prestasjonene til dem som har andre forutsetninger enn de selv		95

*Alle tilsatte medregnet; ellers bare lærere.

Elevene har etter disse tallene en overveiende positiv innstilling til sine medelever. Vi så ovenfor at elevene hadde et nøkternt syn på sin egen høflighet. De har også en nøktern oppfatning av sin egen hjelpsomhet og sine holdninger til medelever sammenliknet med hva de tilsatte sier. En kan merke seg her at et mindretall på fra ca 15 % til nesten 30 % av elevene selv gir uttrykk for at de ikke er så greie mot sine jevnaldrende. Særlig kan de ivrige og flinke medelevene være litt utsatt. Dette mener ca 30 % av både lærere og elever. Men her synes det å være en positiv utvikling på gang, siden undersøkelse nummer to viser at bare 22 % av lærerne mener at det er negative holdninger til de flinke. Lærerne gir meget sterk tilslutning til utsagn om å godta forskjellighet elevene imellom hva prestasjoner angår.

4.3. Mobbing

Hvis en elev blir mobbet, går det ut over tilhørigheten i det sosiale fellesskapet så vel som det faglige. Det er derfor innlysende at mobbing er uforenlig med inkludering. I spørsmål om mobbing er det viktig å høre alle stemmer, både elevenes, foreldrenes, lærernes og også de andre tilsattes.

Tabell 25. Mobbing. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Elever: N=1139, Foresatte: N=842, Tilsatte: N=467.

	Elever	Foresatte	Lærere
Det er lite mobbing på skolen	60	77	90
Mitt barn blir mobbet		15	
Elever, foresatte og tilsatte har en felles forståelse av hva mobbing er		85	83
Lærerne har snakket med oss om mobbing	92		

Hele 90 % av tilsatte sier både i første og andre spørreundersøkelse at det er lite mobbing på skolen. Men verken de foresatte eller elevene er *så* sikre på dét. Det er alvorlig nok når 15 % av de foresatte er helt eller delvis enig i at deres barn blir mobbet. 4 % (34 personer) er *helt* enige i dette. I en stor nasjonal undersøkelse av mobbing sa 9 % av elevene i grunnskolen at de var mobbet av og til eller oftere, mens ca 3 % oppga å være mobbet i gang i uka eller oftere (Olweus 1992). Men hva respondentene i den foreliggende undersøkelsen forstår med mobbing, varierer nok mye. For eksempel når såpass mange elever som 40 % mener at det er en del mobbing på skolen, kan en anta at mange av barna også har innlemmet mer uskyldig erting i sitt mobbebegrep. En grunnleggende betingelse i forebygging og bekjempelse av mobbing, er at partene i skolen snakker noenlunde samme språk. De aller fleste voksne, både tilsatte og foresatte, hevder at forståelsen av hva mobbing er, er delt av partene, men vet-ikke andelen er stor på dette spørsmålet. Når vi undersøkte virksomhetsplanene på skolene i kommunen, var det mange som hadde nevnt mobbeforebygging, eller hadde egne handlingsplaner mot mobbing. Men bare én

skole forsøkte å definere mobbing (jfr. rapport 2). Tilslutningen til utsagnet om at man har en felles forståelse er sunket fra 83 % første gang til 77 % andre gang vi spør de tilsatte. Dette kan henge sammen med tendensen vi ser i replikasjonsstudien til større bevissthet og økt kritisk innstilling jfr. pkt. 2.5.

4.4. Samarbeid og medvirkning i beslutningsprosesser

Hvis elevene skal komme med i fellesskapet og få utfordringer som er tilpasset dem, må personalet samarbeide, ifølge L97. De må også samarbeide med hjemmet. Og både de voksne og elevene må ha mulighet til å bli hørt i saker som angår dem.

Tabell 26. Samarbeid i personalet. Elevinnflytelse. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Foresatte: N=842, Lærere: N=336, Tilsatte: N=467.

	Elever	Foresatte/Lærere
*Alle tilsatte respekterer og verdsetter hverandre uansett status og oppgaver		93
De fleste på skolen tar ansvar bare for sin klasse og sine elever		38
De tilsatte på skolen samarbeider godt	89	
*På denne skolen utnytter de tilsatte kollegaenes kunnskaper og ferdigheter		87
Elevorganer er representative for mangfoldet i elevflokk		82

*Alle tilsatte medregnet; ellers bare lærere.

De tilsatte gir uttrykk for at det er høy grad av gjensidig respekt i skolen, 93 % er enige på det første spørreskjemaet, 87 % på det andre. Om dette viser en faktisk reduksjon, eller bare en mer nøktern holdning, er uvisst. Et tydelig flertall av lærerne mener at de tilsatte tar ansvar ut over sin egen klasse, men det store mindretallet på 38 % viser at «vi-skolen» fortsatt har en vei å gå. Foresattes syn på de tilsattes samarbeid er positivt, men nesten en av tre foreldre sier at de ikke vet hvordan de tilsatte samarbeider.

I tabell 18 så vi på elevenes medvirkning i læringssituasjonen. Informasjonen vi har om elevenes medinnflytelse på det som ellers skjer på

skolen, er begrenset på bakgrunn av denne surveyen (jfr. rapport 4). Men i tabellen ovenfor ser vi at lærerne – over 80 % av dem – mener at elevråd og evt. andre elevorganer er representative. Det relativt høye tallet skjuler imidlertid at det er en firedel av lærerne som sier de ikke vet om elevenes organer er representative.

Tabell 27. Samarbeid skole-hjemmiljø. Andel i hele prosent som er helt eller delvis enig i utsagnet. Foresatte: N=842, Lærere: N=336.

	Foresatte	Lærere
De tilsatte verdsetter den kunnskapen de foresatte har om barna sine	88	98
På denne skolen er vi enige om raskt å søke råd hos foreldrene hvis elever mistrive		95
Jeg spør de foresatte hva de mener om undervisningen		83
Vi burde ha flere muligheter til å snakke med elevenes lærere	48	
Jeg vil gjerne bli bedt om å bidra med noe i klassen til barnet mitt	60	
Det er mye samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet	73	65
De foresatte er alltid velkommen på skolen		99

Skole-hjem-samarbeidet er overveiende positivt oppfattet av begge parter, mest positivt av lærerne. Nesten alle lærerne slutter seg til utsagnet om at de verdsetter de foresattes kunnskaper om barna (98 % helt eller delvis enig); foresatte er ikke fullt så enige i at de tilsatte gjør dette (88 % tilslutning). Lærerne er svært innstilt på kontakt med hjemmet hvis eleven mistrives (95 %), men ikke fullt så innstilt på å involvere foreldrene når det gjelder undervisningen (83 %). De fleste foresatte vil gjerne bli bedt om å bidra med noe i klassen til barnet sitt, og ca. halvparten ønsker flere muligheter til å snakke med elevenes lærere. Dette behøver ikke nødvendigvis bety at de er misfornøyd med kontakten, men at de ønsker

enda mer samtaler.²¹ Omfanget av samarbeidet mellom skolen og lokalmiljøet er høyt, særlig ifølge de foresatte. Men lærerne mener i enquete nummer to at det har blitt mindre samarbeid. 55 % sluttet seg til utsagnet om mye samarbeid mot 65 % året før. Sett i sammenheng med at lærerne i mindre grad prøver å knytte undervisningen til lokalmiljøet (pkt. 3.1.1), angir dette en tendens til mindre vekt på at «opplæringa må leggje vekt på å styrkje kunnskapen om og tilknytninga elevane har til lokalsamfunnet», for å bruke læreplanens ord (L97 s 58).

4.5. Inkludering generelt

I skjemaet til de tilsatte inngikk også to spørsmål der ordet ”inkluderende” forekom. I tabellen nedenfor ser vi i detalj på svarene.

Tabell 28. Inkludering generelt. Tilslutning til utsagnet. Hele prosent . Alle tilsatte: N=467

Utsagn	Uenige	Delvis uenige	Delvis enige	Enig	Enig + delvis enig
Alle på skolen er enige om skal vår skal bli mer inkluderende	1	2	31	65	97
Alle på skolen arbeider aktivt for at skolen skal bli mer inkluderende	2	7	42	50	92

De tilsatte slutter seg i stor grad til utsagn om inkludering som mål for egen skole. Tallene skjuler riktignok en ganske stor vet-ikke-andel, over 20 % på begge spørsmål. Det er flere «andre tilsatte» enn lærere som ikke vet. Men lærerne og de andre som arbeider i skolen er som grupper ellers like positive til inkludering. I replikasjonsundersøkelsen halvannet år etter fikk de tilsatte på nytt spørsmålet om alle arbeider aktivt for at skolen skal bli mer inkluderende. Nå var bare 84 % helt eller delvis enig, mot 92% tidligere. Andre gang var det også flere uenige. Det som imidlertid hadde

²¹ To prosjekt i Reform-97-evalueringen ser spesielt på skole-hjem samarbeidet: «Foreldre i skolen» ved prosjektleder Thomas Nordahl, NOVA, og «Heim og skole: Samarbeidets forutseninger, former og kvalitet» v. prosjektleder Magnus Haavelsrud, NTNU.

endret seg mest fra første til andre spørreunde, var andelen «vet ikke», som hadde sunket fra 21 % til 11 %. Det ser dermed ut til at en økende bevissthet om inkludering gjør respondentene noe mer kritiske til om dette faktisk er noe alle arbeider aktivt for på deres skole, jfr. pkt. 2.5.

Siden oppfatningen av inkludering varierer (jfr. rapport 1), må vi regne med stor spredning i tolkningen av «inkluderende» i spørsmålene i tabell 27. Mange har sannsynligvis hatt elever med «særskilte behov» i tankene. Slik vi har definert inkludering i dette prosjektet, dreier det seg imidlertid om både det faglige og det sosiale og kulturelle for alle elever. Det kan derfor være litt misvisende når tabellen som angår inkludering generelt, presenteres i kapitlet om sosial og kulturell deltaking; den kunne like gjerne ha stått i det forrige kapitlet om faglig deltaking, siden den innholdsmessig omfatter både de faglige og de sosiale/kulturelle aspektene ved inkludering.

4.6. Sosial inkludering

Det ble laget en egen gjennomsnittsskåre (mean) for seks spørsmål om sosial inkludering. Disse spørsmålene er omtrent likelydende i skjemaene til elever, foresatte og tilsatte. Spørsmålene som inngår i denne indeksen er:

- Barna liker seg i timene på skolen.
- Det er lite mobbing på skolen.
- Barna samarbeider mye i timene.
- De tilsatte henvender seg til elevene på en høflig måte.
- Elevene snakker til lærerne på en høflig måte.
- På denne skolen blir alle elevene like mye verdsatt.

Tabell 29. En indeks for sosial inkludering. Eksempler på spredning mellom skoler. Mean. (Uenig=1, delvis uenig=2, delvis enig=3, enig=4)

Skole	Elever	Foresatte	Lærere	Snitt
Barneskole A	3,58	3,53	3,67	3,59
Barneskole B	2,65	3,03	2,85	2,84
Ungdomsskole F	2,94	3,46	3,07	3,16
Alle	3,06	3,34	3,20	3,20

Dette er altså en grovere måling enn den vi legger fram i den felles skoleindeksen i tabell 2 der mange flere spørsmål til hver enkelt informantgruppe er med. Ut fra denne enkle sosiale «karaktergivningen» med bare seks items har vi på tilsvarende måte som tidligere sett på hvordan informantene skårer skolen sin. Vi har gått inn på *elevenes* skåre og rangert barneskolene i tre grupper på samme måte som før, med ni skoler i hver gruppe. Hvordan kommer denne «ranking» basert på få spørsmål ut i forhold til den utvidede indeksen? Svaret er: Forbausende likt! I topp-9-gruppa figurerer åtte av de samme skolene som ved den grundigere analysen, og på bunn-9-lista finner vi igjen sju. Våre to barneskoler A og B som vi har studert i punkt 2.3, kommer også etter denne analysemåten ut med maksimale forskjeller.

Sammenfall i *lærernes* vurdering er også god i henhold til de to analysemåtene: Av de ni «topp-skolene» på lærernes liste figurerer sju bedømt etter den «sosiale rankinglista» også, og det samme for sju av de ni «bunn-skolene». De *foresatte* plasserer åtte av de ni samme skolene både på topp og bunn.

Når utfallet av de to analysemåtene er såpass likt, kan det ha flere forklaringer: Er dette en pekepinn om at indikatorer på deltakelse i det sosiale fellesskapet kan angi kvaliteten på inkluderende praksis *generelt* på skolen? Er det slik at skoler som er «sosialt gode» med vekt på trivsel og gjensidig respekt, også viser høy grad av deltakelse for alle i det kulturelle og i det faglige fellesskapet? Med andre ord kan det se ut som tilpasningen av opplæringen også er god på de skolene som rangerer høyt på den sosiale rankingen, og omvendt. Dette inntrykket bekreftes når vi går inn i detalj på de enkelte skolene. Men hva som her er årsak og hva som er virkning, er et åpent spørsmål.

Det store sammenfallet i resultat kan også indikere svakheter ved måleinstrumentet. Er det slik at «skoleindeksen» er et måleinstrument som vektlegger det sosiale mer enn det faglige og kulturelle, noe som medfører at ulikheten i innhold på de to målingene ikke er så stor allikevel? Med denne undersøkelsesmetoden vurderes for eksempel ikke læringsresultat og i liten grad læringsinnhold. Det er imidlertid faktisk slik at de forskjellene som er beskrevet tidligere i denne rapporten mellom skolene på det sosiale og kulturelle området, *er* langt større enn forskjellene som oppgis på det faglige. Det er også i store trekk slik at elevene på de skolene som oppgir

høy grad av tilhørighet og gjensidig respekt, sier at de lærer mest, og vice versa.

5. HVILKE FORSKJELLER ER DET MELLOM BARNETRINNET OG UNGDOMSTRINNET?

Vi har ovenfor vist et bilde av skolen i en kommune der tilslutningen fra alle parter til «inkluderende utsagn» stort sett har vært høy. Men som vi allerede har sett i kapittel 2, er det store forskjeller innen materialet, ikke minst når vi sammenligner barnetrinnet og ungdomstrinnet. I dette kapitlet vil vi gå mer detaljert inn på hva disse forskjellene består i. Vi har informanter både fra småskoletrinnet (4.klasse) og mellomtrinnet (6.klasse), men vi vil i hovedsak se samlet på barnetrinnet for å få et mest mulig representativt bilde for hele barneskolen. Det er altså to årskull som ligger til grunn for svarene fra barnetrinnet, mens det for ungdomstrinnet bare er ett årskull (9.klasse). Vi har hovedsakelig anvendt gjennomsnittssvar (mean) i sammenligningen. «Mean» er regnet ut ved at svaralternativ «uenig» gis verdi 1, «delvis uenig» =2, «delvis enig»=3, og «enig» =4. En høy skåre på skalaen fra 1–4 er indikasjoner på at svarerne oppfatter den inkluderende praksisen som relativt langt kommet. Det er gjort et utvalg av spørsmålene ut fra et ønske om å få fram forskjeller og likheter.

5.1. Deltakelse i det faglige fellesskapet – tilpasset opplæring. Barnetrinnet og ungdomstrinnet.

La oss først se på hva henholdsvis elever og lærere sier om den pedagogiske differensieringen når vi sammenligner de to hovedtrinnene.

Tabell 30. Pedagogisk differensiering, barnetrinn og ungdomstrinn. Elever. Mean (1=uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
Alle barna i klassen holder på med det samme i timene	2,49 N=698	2,31 N=268
Jeg får ofte for lette oppgaver i timene	2,61 N=707	2,10 N=263
Jeg får ofte for vanskelige oppgaver i timen	2,48 N=693	2,45 N=271

Tabell 31. Pedagogisk differensiering, barnetrinn og ungdomstrinn. Lærere. Mean (1=uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
Undervisningen i klassen er lagt opp slik at alle lærer noe ut fra sine forutsetninger	3,56 N=308	3,15 N=97
Jeg prøver å forebygge utfordrende atferd ved å gi godt tilpasset opplæring	3,60 N=299	3,29 N=94
Jeg prøver bevisst å knytte undervisning og aktiviteter til lokalmiljøet	3,39 N=292	2,75 N=92

Barnetrinnselevne sier litt oftere enn ungdomstrinnselevne at de holder på med det samme i timene (tabell 29). Dette skulle tyde på en økende differensiering på ungdomstrinnet, slik elevene opplever det. De har rett i den forstand at det for eksempel er mer valgfag der eleven driver med forskjellige ting i timene. Men andre data (som også støttes av våre feltobservasjoner, se rapport 4) peker i retning av mindre pedagogisk differensiering på ungdomstrinnet. For eksempel har lærerne i tabell 30 svært positive utsagn om en undervisning som de tilrettelegger slik at alle lærer ut fra sine forutsetninger, men tilslutningen til utsagnet er klart mindre for ungdomstrinnet enn for barnetrinnet. De yngre elevene står omtrent likt med ungdomsskoleelevne mht. synet på om oppgavene de får kan være for vanskelige. Det mener ca. halvparten av elevene på alle trinn at de kan være av og til. Det er også verdt å merke seg at ganske mange av barneskoleelevne synes de ofte får for lette oppgaver i timen: Halvparten av sjetteklassingene og enda langt flere i fjerde (65 %) sier seg helt eller delvis enig. På ungdomstrinnet er prosenten vel 30.

På spørsmålet om undervisningens tilknytning til lokalmiljøet, er det svært stor forskjell på trinnene: På barnetrinnet slutter lærerne seg i høy grad til utsagnet om at de bevisst legger opp til en slik tilknytning, på ungdomstrinnet er lærerne i snitt mellom «delvis uenig» og «delvis enig». L97 forutsetter da også at det er mye lokalt lærestoff på småskolesteget, gradvis avtakende til fordel for fellesstoff opp gjennom skolegangen. Ungdomstrinnet skal allikevel fortsatt ha et betydelig innslag av «lokalt lærestoff, konkretisering og tilval», som det heter i L97.

Hvis det er slik at den pedagogiske differensieringen avtar på ungdomstrinnet, er det da slik at ulike former for organisatorisk differensiering (ut over tilvalgsfag) øker? Her er lærernes svar:

Tabell 32. Organisatorisk differensiering, barnetrinn og ungdomstrinn. Lærere. Mean (1=uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)²²

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
På denne skolen er vi enige om å redusere bruken av timer utenfor klassen	2,64 N=224	2,33 N=67
Timene til spesialundervisning brukes til å gi hele klassen bedre tilpasset opplæring	2,43 N=268	2,19 N=93
Ved vår skole utnytter vi regelmessig fordelene ved aldersblandede grupper	3,17 N=288	1,85 N=89

Svaret på om organisatorisk differensiering øker på ungdomstrinnet er antakelig ja, for ut fra tabell 37 ser det ut som at tilbøyeligheten til å ta elever ut av timer er sterkere på ungdomstrinnet. Man er samlet sett for hele grunnskolen i kommunen verken enig eller uenig i at «På denne skolen er vi enige om å redusere bruken av timer utenfor klassen», men på ungdomsskolen er man altså klart nærmere uenig. Bruk av aldersblandede grupper i undervisningen synker drastisk fra barne- til ungdomstrinnet.

Er det også forskjeller mellom trinnene i synet på hva barna lærer? La oss se hva elever, foresatte og lærere mener om dette.

²² p-verdiene for disse tre spørsmålene er hhv. .009, 063 og .000.

Tabell 33. Læring, barnetrinn og ungdomstrinn. Elever, foresatte og lærere. Mean (1=uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)²³

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
ELEVER: Jeg lærer noe hver dag på skolen	3,29 N=726	2,74 N=282
FORESATTE: Barna lærer mye på skolen	3,49 N=584	3,29 N=185
LÆRERE: Vi forventer at alle elever presterer maksimalt i forhold til sine forutsetninger	3,50 N=304	3,36 N=96

Når det gjelder synet på hvor mye de lærer, slutter elevene på barnetrinnet seg for en stor del til at de lærer noe hver dag. Elevene på ungdomstrinnet er mindre sikre på dét. Hvis vi går bak tallene i tabellen, finner vi at i 4. klasse er 59 % helt enige i at de stadig lærer noe, i 6. klasse 42 % og i 9. klasse 24 %. Mange av niendeklassingene (42 %) er riktignok delvis enige i at de lærer noe hver dag, men 34 % sier seg helt eller delvis uenig. Det vil si at en av tre ungdomsskoleelever som har svart, ikke anser at de daglig lærer noe på skolen. Vi ser også av tabellen når vi leser tallene loddrett, at det er svært stor forskjell på elevenes og de voksnes oppfatning av læringen. Både tilsatte og foresatte mener i høy grad at elever presterer høyt og lærer mye, dog mindre på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet.

Oppfatningen av elevsamarbeid og elevmedvirkning varierer også. Både elever og lærere har synspunkter på dette:

Tabell 34. Samarbeid og medvirkning i læringssituasjonen, barne- og ungdomstrinn. Elever. Mean (1= uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
Vi samarbeider mye i timene	3,25 N=728	3,11 N=284
Vi får være med og bestemme hva vi skal lære på skolen	2,05 N=674	1,97 N=265
Vi er med og vurderer vår egen oppførsel	3,48 N=688	2,83 N=262

²³ p-verdiene for disse tre spørsmålene er hhv. .000, .001 og .097.

Tabell 35. Samarbeid og medvirkning i læringssituasjonen, barnetrinn og ungdomstrinn. Lærere. Mean (1=uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
Barna samarbeider mye i timene på skolen	3,36 N=301	3,08 N=97
Elevene mine er med og setter sine egne læringsmål	2,48 N=258	2,45 N=89
Alle elevene i klassen har vært med og laget regler for atferden i klasserommet	3,85 N=299	3,55 N=94

Både elever og lærere mener at elevene samarbeider mye, men noe mindre på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Tall for foresatte er ikke tatt inn i tabellen, men de viser akkurat det samme. Elevenes innflytelse på sin læringssituasjon er omtrent uendret fra barnetrinn til ungdomstrinn, slik både de selv og lærerne ser det. Lærerne slutter seg riktignok i langt større grad til at slik innflytelse finner sted på begge trinn. Det var kanskje her rimelig å vente seg at de største elevene ga uttrykk for at de i større grad var med og bestemte hva de skulle lære på skolen, men det gjør de ikke; tendensen er snarere den motsatte. Thuen og Bru (1999) finner også at elevene i 9. klasse synes de har mindre innflytelse på sin skolehverdag enn 6.klassingene.

Når det handler om å vurdere sin egen oppførsel, sier ungdomskoleelevene i langt mindre grad enn barneskoleelevene at de deltar i slik vurdering. Forskjellen mellom lærerne på de to trinnene peker samme vei, selv om forskjellen ikke på langt nær er like stor som mellom elevenes syn. En skulle også her trodd at tendensen var den motsatte, sett på bakgrunn av at mer modne elever skulle ha bedre forutsetninger for slike vurderinger enn de som er yngre.

5.2. Deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet – skole og klasse miljøet. Barnetrinnet og ungdomstrinnet.

Alle informantgrupper, både elever, foresatte og lærere, har synspunkter på trivsel og tilhørighet. Nedenfor er de satt opp i hver sin tabell:

Tabell 36. Trivsel og tilhørighet, barnetrinn og ungdomstrinn. Elever. Mean (1=uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
Jeg liker meg i timen	3,28 N=723	3,01 N=281
Lærerne er like greie mot alle elevene	3,34 N=715	2,51 N=277
Alle i klassen er med når vi skal opptre for andre	3,48 N=708	2,59 N=262
Vi er greie mot dem som er veldig flinke på skolen	3,08 N=667	2,80 N=268

Tabell 37. Trivsel og tilhørighet, barnetrinn og ungdomstrinn. Foresatte. Mean (1=uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
Barna liker seg i timene	3,53 N=562	3,27 N=165
På denne skolen blir alle like mye verdsatt	3,40 N=517	3,19 N=150

Tabell 38. Trivsel og tilhørighet, barnetrinn og ungdomstrinn. Lærere. Mean (1=uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
Barna liker seg i timene	3,46 N=303	3,00 N=89
På denne skolen blir alle like mye verdsatt	3,68 N=303	3,28 N=97
Det er positive holdninger til medelever elever som er ivrige og flinke	3,29 N=298	2,51 N=101

Alle parter gir uttrykk for høy grad av trivsel både på barne- og ungdomsskolen. Men ikke uventet gir barnetrinnselevne uttrykk for større trivsel i timene enn ungdomsskoleelevne, en oppfatning som deles av de voksne. Av de tre informantgruppene er det lærerne som klarest gir uttrykk for at trivselen for ungdomsskoleelevne er dårligere relativt sett. De aller største forskjellene mellom trinnene i hele undersøkelsen finner vi på noen av de andre spørsmålene som gjelder trivsel og sosial deltaking:

Barnetrinnselevne er for eksempel i langt større grad med når klassen skal opptre (forskjell i «mean» er 0,89). Når det gjelder oppfatningen av læreren, er også forskjellen meget stor (0,83). Barneskoleelevene sa seg i stor grad enige i at lærerne er like greie mot alle elevene. Men niende-klassingene i undersøkelsen er samlet sett ganske forbeholdne når det gjelder dette utsagnet, dvs. med en skåre som er midt på treet. En av fire ungdomsskoleelever er *helt* uenig at i lærerne er like greie mot alle. Hva som ligger i dette, er vanskelig å si, men vi kan spekulere litt: Vurdering med karakter er nytt på ungdomstrinnet. Kanskje mener noen rett og slett at læreren ikke er så grei hvis en elev får dårlige karakterer? Det er mer urovekkende hvis mange elever derimot mener at læreren faktisk forskjellsbehandler elevene sine. Lærere og foresatte synes i stor grad at alle elevene blir like mye verdsatt på skolen, men også de voksne mener at dette gjelder i noe mindre grad for ungdomsskolen enn for barneskolen. Lærernes syn på elevenes godtaking av hverandre endrer seg derimot svært mye i negativ lei fra barnetrinn til ungdomstrinn, i hvert fall hvis en skal dømme etter hvordan særlig flinke medelever godtas. Elevene selv uttrykker seg også tydelig mindre positivt på dette punkt på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet.

Elever og lærere har uttalt seg om omsorg og omgangsformer på henholdsvis barne- og ungdomstrinnet, elevene først:

Tabell 39. Omsorg og omgangsformer, barnetrinn og ungdomstrinn. Elever. Mean (1=uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
Vi tilbyr å hjelpe hverandre når vi ser at noen trenger det	3,46 N=719	2,74 N=278
De voksne på skolen er høflige mot oss	3,45 N=729	2,76 N=280
Vi er høflige mot de voksne på skolen	3,41 N=71	2,72 N=275

Tabell 40. Omsorg og omgangsformer, barnetrinn og ungdomstrinn. Lærere. Mean (1=uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
Elevene tilbyr å hjelpe hverandre når de ser at andre har behov for hjelp	3,43 N=305	2,77 N=96
De tilsatte henvender seg elevene på en høflig måte	3,84 N=329	3,59 N=103
Elevene snakker til lærerne på en høflig måte	3,02 N=323	2,82 N=104

Lærerne mener selv at de er langt høfligere enn elevene mener de er, særlig på ungdomstrinnet. Elevene på barnetrinnet synes selv de er høfligere enn lærerne sier, mens ungdomstrinnselevne mener de er enda litt uhøfligere enn lærerne gir uttrykk for. Forskjellen mellom trinnene er svært stor på dette punkt, slik elevene oppfatter det. Lærerne er enige med elevene i synet på et drastisk fall i elevenes høflighet, og de selv er også litt mindre høflige overfor ungdommene enn overfor de yngre elevene. Det samme gjelder hjelpsomheten elevene imellom; her er elever og lærere helt enige om at forskjellen er stor i negativ retning for ungdomstrinnet sammenlignet med barnetrinnet. Selv om trinnene spriker mye på disse områdene, skal vi legge merke til at også ungdomstrinnet i gjennomsnitt holder seg på den riktige sida av midten på skalaen fra uenig til enig.

Vanligvis rapporteres det i litteraturen om mer mobbing blant yngre enn blant eldre elever (Olweus 1992). Stemmer dette for vårt materiale?

Tabell 41. Mobbing, barnetrinn og ungdomstrinn. Elever, foresatte og tilsatte. Mean (1=uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
ELEVER: Det er lite mobbing på skolen	2,64 N=676	2,86 N=260
FORESATTE: Det er lite mobbing på skolen	3,15 N=485	2,91 N=129
LÆRERE: Det er lite mobbing på skolen	3,52 N=310	3,18 N=97

Trass i større trivsel på barnetrinnet, sier elevene der oftere at det foregår mobbing. Dette er i overensstemmelse med hva Olweus finner; antallet

barneskoleelever som oppgir å bli mobbet, er dobbelt så stort som antallet ungdomsskoleelever i hans undersøkelser (Olweus 1992). Men blant foresatte og lærere er det flere på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet som slutter seg til at det er *lite* mobbing. For barnetrinnets vedkommende er det stort sprik mellom barn og voksne i synet på omfanget av mobbing; ifølge barna foregår det i langt sterkere grad enn de voksne mener.

Hvordan står det til med samarbeid i voksenmiljøet når vi sammenligner de to trinnene i skolen? La oss se hva lærere og foresatte mener:

Tabell 42. Samarbeid og medvirkning. Barnetrinn og ungdomstrinn. Foresatte og lærere. Mean (1= uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
FORESATTE:		
Det er mye samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet	3,02 N=532	2,71 N=159
LÆRERE:		
Det er mye samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet	3,06 N=302	2,22 N=92
På denne skolen er vi enige om raskt å søke råd hos foreldrene hvis vi ser at elever mistrives	3,68 N=299	3,46 N=94
Alle tilsatte respekterer hverandre uansett status og oppgaver	3,65 N=324	3,62 N=103

Både lærere og foreldre mener at det er klart mindre samarbeid mellom skole og lokalmiljø på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet; lærerne mener at forskjellen er svært stor. Dette kan fra én side sett være naturlig ut fra at alle ungdomsskolene tar imot elever fra flere kretsskoler. Men lokalmiljø kan også defineres videre enn kretsen og omfatte for eksempel kommunen. Skolens ønske om å trekke inn foreldrene ved elevers mistrivsel er svært tydelig uttrykt, om enn ikke like tydelig på ungdomstrinnet som på barnetrinnet. Det er ingen forskjell på trinnene når det gjelder de tilsattes høye respekt for hverandre uansett stus og oppgaver.

Tabell 43. Inkludering generelt. Barnetrinn og ungdomstrinn. Lærere. Mean (1= uenig, 2=delvis uenig, 3=delvis enig, 4=enig)

Utsagn	Barnetrinn	Ungdomstrinn
Alle på skolen arbeider aktivt for at skolen skal bli mer inkluderende	3,49 N=275	3,17 N=86

Lærerne uttrykker stor grad av enighet i at alle arbeider aktivt for at skolen deres skal bli mer inkluderende, men i tråd med tendensen for øvrig, er enigheten klart mindre på ungdomstrinnet.

6. OPPSUMMERING

Vi har her presentert en spørreundersøkelse som ledd i et evalueringsprosjekt vedrørende inkludering i skolen etter Reform 97, jfr. forordet. Nær 2500 elever, foresatte og tilsatte ved skolene i en kommune har deltatt i undersøkelsen. Resultatene tilsier at det er en overveiende positiv holdning til inkludering hos partene i skolen, og at inkluderende praksis, slik vi her har konkretisert begrepet, i relativt stor grad finner sted på mange områder, skal vi tro våre informanter. Svarerne befinner seg stort sett på den øvre halvdelen av en skala fra «uenig» til «enig» når de bes om å stilling til utsagn som uttrykker inkludering. Særlig skårer indikatorer på trivsel og tilhørighet for alle høyt. Kulturelt mangfold verdsettes av samtlige tilsatte; de mener at det er bra for barna å bli kjent med barn fra andre kulturer enn sin egen. Så å si alle foresatte og lærere mener at alle elever bør få tilbud på den lokale skolen, men et lite mindretall av lærerne er imot dette.

Det er også andre nyanser i holdningene til inkludering: Nesten alle lærerne mener for eksempel at elever som mottar spesialundervisning skal høre til i det sosiale klassefellesskapet, men nesten halvparten sier at funksjonshemmede elever ikke bør være klasselærerens ansvar, noe de er ifølge loven. Mange steder foregår spesialundervisningen fortsatt isolert fra den «vanlige» undervisningen, men dette ser ut til å være i bevegelse: Sent i prosjektperioden var det flere – over halvparten av lærerne – som sluttet seg til at ressursene til spesialundervisning ses i forhold til behovet for tilpasset opplæring i hele klassen.

Et direkte sammenligningsgrunnlag med tidligere undersøkelser om inkludering foreligger ikke, men når det gjelder hovedområdet tilpasset opplæring, kan vi relatere til tidligere forskning. Lærerne gir for eksempel i svært høy grad tilslutning til at opplæringen i klassen er tilpasset elevenes varierende forutsetninger (ca 95 % helt eller delvis enig). I forhold til særlig tidligere undersøkelser om tilpasset opplæring (særlig Nilsen 1993) ser det ut til å være en tydelig tendens til økt oppslutning

blant lærerne om prinsippet om tilpasset opplæring for alle. Men det er ikke grunnlag for å knytte denne utviklingen spesielt til Reform 97. Dette spørsmålet vil bli utdypet i andre delrapporter fra prosjektet.

I eller utenfor klassen? Dette har ofte vært et springende punkt i diskusjoner om tilpasset opplæring i en skole for alle. Et stort flertall av elevene i undersøkelsen ser positivt på at noen har timer utenfor klassen. Et flertall av lærerne sa at de var enige på skolen om å redusere bruken av timer utenfor klassen. Men tvetydigheten er stor på dette punkt. For eksempel sier halvparten av både lærere og foresatte at «skolen bør ha anledning til å sette sammen klasser slik at like elever får gå sammen». I en skole som verdsetter mangfold og med en lov som sier at klasse-sammensetning ikke kan gjøres ut fra likhetskriterier, kunne vi forvente at tilslutningen til et slikt utsagn ville være lav. (Vi skal her merke oss at på skoler med minoritetsspråklige elever²⁴ betyr ikke timer ute av klassen nødvendigvis spesialundervisning, men timer som er særskilt tilpasset elevenes språklige og kulturelle forutsetninger.) Betyr de tilsattes svar på disse spørsmålene at de ikke er så positive likevel til prinsippet om tilpasset opplæring? Eller er det synet på å være i eller utenfor klassen som er endret, slik at de ulike organiseringsformene ses som en normal del av undervisningstilpasningen?

I en inkluderende skole møtes elevene med høye forventninger til å lære. Er det slik i våre skoler? Tre av fire elever sier at de lærer noe hver dag på skolen, men på ungdomstrinnet er det bare en av fire som gir full støtte til utsagnet om at de lærer noe hver dag. Foreldrene er langt mer positive, men en av ti foresatte er uenig i at barna lærer mye og at de får brukt evnene sine. Bare 55 % av lærerne var helt enige i et utsagn om at barna presterer så godt de kan i forhold til sine forutsetninger. Men hvis forventningene hos de øvrige lærerne er litt uklare, kan det være grunn til, i tråd med Klette og medarbeidere (2003), å spørre seg hvor tydelige faglige krav elevene egentlig blir møtt med.

Når vi går nærmere inn i materialet, avdekkes store forskjeller mellom enkeltskoler og trinn i skolen, og på enkelte områder også mellom de ulike gruppene av informanter og mellom kjønn. For å ta det siste først,

24

Forhold vedrørende minoritetsspråklige elever er behandlet i andre delrapporter i prosjektet, jfr. forordet.

så oppfattes også i denne kommunen jentene som de som tilpasser seg skolens regler desidert best. Når det gjelder inkludering generelt gjennom skoleløpet, synker <inkluderingsraten> betydelig med økende klassetrinn. Alle parter i spørreundersøkelsen mener det er en slik nedgang, men forskjellen i foreldrenes syn fra barnetrinn til ungdomstrinn er relativt små. Den gjennomsnittlige skåren for inkludering på skolen er på topp i småskolen hos elever og foreldrene deres, og synker så gradvis via mellomtrinn til ungdomstrinn. Ungdomstrinnet skiller seg fra barnetrinnet på en rekke områder, for eksempel: Mindre tilpassing av innhold og arbeidsmåter, mindre læringsutbytte, mer utskilling av elever, mindre elevsamarbeid og medbestemmelse for elevene og mindre sosial/ kulturell deltaking. Også andre av prosjektene i Reform 97-evalueringen finner klare forskjeller mellom barnetrinn og ungdomstrinn, der ungdomstrinnet hele tida er de som ligger etter med hensyn til realisering av reformens intensjoner (Imsen 2003, Klette m.fl. 2003).

Det er også store forskjeller mellom enkeltskoler i vårt prosjekt. Forskjellene er uttalte på alle de undersøkte områdene: Differensiering, læring, medbestemmelse, trivsel og respekt, mobbing m.v. Det er interessant at det for noen av skolene var så stor samstemmighet mellom de ulike informantgruppene om vurderingen. I materialet kan en identifisere fire skoler som alle parter er enige om hører til en <bunngruppe> og tilsvarende to <toppskoler> som både elever, foresatte og tilsatte rangerer svært høyt.

På noen områder er det store sprik mellom de ulike informantgruppene vurdering. For eksempel har elevene og lærerne helt ulikt syn på hvem elevene samarbeider med, selv om alle mener det foregår mye samarbeid. De fleste elevene sier at de stort sett samarbeider med de samme elevene, og nesten alle lærerne sier det er variasjon i hvem elevene samarbeider med. Elevene mener dessuten at undervisningen slett ikke er så tilpasset som lærerne hevder at den er, og at elevmedvirkningen langt fra er så omfattende som lærerne sier.

Forskjellen mellom lærere og andre tilsatte og mellom lærere og foresatte var også tydelige i enkelte spørsmål. Det gjelder utsagn som har med å godta et mangfold i klassen å gjøre. Lærerne viste her en mer inkluderende innstilling enn både foresatte og andre tilsatte. I en inkluderende skole må grunnleggende verdier i stor grad være kjent og delt

av alle parter i systemet. Kanskje har andre parter enn lærerne fått for lite eller eventuelt uegnet informasjon om Reform 97 og andre endringer i skolen?

Hvordan er det i voksenmiljøet på skolene? Også dét har stor betydning for inkludering. De tilsatte gir uttrykk for at det er høy grad av gjensidig respekt i skolen mellom de voksne, uansett status og oppgaver. Et tydelig flertall av lærerne mener at de tilsatte tar ansvar ut over sin egen klasse, men det er også et stort mindretall som er uenig i dette. Foresattes syn på de tilsattes samarbeid er positivt, men nesten en av tre foreldre sier at de ikke vet hvordan de tilsatte samarbeider. De tilsatte trives stort sett svært godt på jobben, men også det varierer noe. Skole-hjem-samarbeidet er overveiende positivt oppfattet av begge parter, mest positivt av lærerne. Men det ser ut som omfanget av samarbeid er for nedadgående, hvis en skal dømme etter lærernes oppfatning i spørreundersøkelsen.

Det er noen ganger slik at mange lærere ikke vet hvilken holdning eller praksis skolen har i ulike spørsmål. Som vi var inne på ovenfor, er en inkluderende skole en «vitende» skole, i den forstand at bevisstheten om skolens felles prioriteringer er høy. Det er skolen som system som skal iverksette den inkluderende skolen. I så måte har det skjedd en positiv utvikling i løpet av prosjektperioden siden det var langt færre vet-ikke-svar da deler av spørreundersøkelsen ble gjentatt sent i dette tidsrommet. Det er kanskje denne økte bevisstheten som i enquete nummer to har medført en noe mer kritisk innstilling til f.eks. om alle på skolen arbeider aktivt for inkludering, eller til om alle parter har samme forståelse av mobbing. En slik bevissthet er et godt utgangspunkt for videre arbeid med å utvikle skolen i et inkluderende perspektiv, et arbeid både elever, ulike grupper tilsatte og foresatte har sin naturlige plass i.

Denne spørreundersøkelsen er en del av grunnlaget for å evaluere inkludering i skolen etter Reform 97. Andre metoder er også tatt i bruk for å danne seg et så dekkende bilde som mulig, jf. forordet. I rapport 4 går vi i dybden på utvalgte skole for å studere inkludering i praksis ved hjelp av blant annet klassromsobservasjoner og intervjuer.

7. LITTERATUR

Andersen, S.S. (1997) *Casestudier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bassey, M. (1995): *Creating Education through Research*, Kirklington Moor Press.

Befring, E. (1997): The Enrichment Perspective. I *Remedial and Special Education*, Vol 13 no 3, s. 182–187.

Booth, T. and Ainscow, M. (2001) *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag.

GSR (Grunnskolerådet) (1990): *Evaluering av prosjektet Medansvar og tilpasset opplæring (MOT)*

Germeten, S (1999) *Evaluering av Reform 97: «På vei mot ny grunnskole i Oslo»*. Delrapport 2, Nærstudier av fem 1. klasser, skoleåret 1998/99. HiO-rapport nr. 8. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Haug, H (1994): Hva har skjedd med iveren og lysten? I Seljelid, T. (red.): *Med iver og lyst. Beskrivelse og vurdering av et prosjekt om motivasjon i skolen*. Hamar: Kapère forlag.

Haug, P., Tøssebro, J. og Dalen, M. (red.) (1999): *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hellevik, O.(2002) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. Synteserapport. Program for Evaluering av Reform-97*, Norges Forskningsråd.

Klette, K, Aukrust, V.G., Hagtvet, B. og Herzberg, F. (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Synteserapport. Program for Evaluering av Reform-97*, Norges Forskningsråd.

KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet) (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen..*

Merriam, S.B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.

Moen, V og Øie, A (1994): *Spesialundervisning. En kartlegging av undervisningen for barn og unge med særskilte behov i grunnskolen i den videregående skolen*. Rapport nr 9403. Volda: Møreforskning.

Nes, K og Strømstad, M (1999): *Tilpasset opplæring i Stange*, Rapport nr. 20, Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Nilsen, S. (1993): *Undervisningstilpasning i grunnskolen – fra intensjoner til praksis*. Doktorgradsavhandling, Oslo: Universitetet i Oslo.

Nordahl, T. (1998): *Er det bare eleven*. Oslo: NOVA-rapport 12e/98.

Nordahl, T. og Overland, T. (1998): *En skole for alle?* Forum for tilpasset opplæring.

Nordahl, T. og Overland, T. (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: NOVA-rapport 20/98.

Ogden, T. (1998) *Elevatferd og læringsmiljø : læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Olweus, D (1992): *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Seljelid, T. (red.) (1994): *Med iver og lyst. Beskrivelse og vurdering av et prosjekt om motivasjon i skolen*. Hamar: Kapère forlag.

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.

Stangvik, G., Rønbeck, A.E. og Simonsen, O. (1998): *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid*. Rapport nr. 10. Alta: Høgskolen i Finnmark.

St.meld. nr. 28 (1998–99): *Mot rikare mål. Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Sørli, M.A. og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Oslo: NOVA-rapport 12a/98.

Thuen, E. og Bru, E.(1999): *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Rapport. Stavanger: Senter for atferdsforskning.

Yin, R.K. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*, California: Sage.

7.1. Tabelloversikt

Tabell 1 Svarprosent.....	8
Tabell 2. Oversikt over spørsmål som er med i en felles «skoleindeks» for inkludering.....	15
Tabell 3. Gjennomsnittsskåre på «skoleindeks» for inkludering.....	17
Tabell 4. Gjennomsnittsskåre på «skoleindeks» for inkludering.....	18
Tabell 5. Gjennomsnittsskåre på 'skoleindeks' for inkludering.....	19
Tabell 6. Gjennomsnittsskåre på 'skoleindeks' for inkludering.....	19
Tabell 7. «Inkluderingskarakter» på skolene.....	20
Tabell 8. Deltakelse i det faglige fellesskapet – utvalgte utsagn.....	22
Tabell 9. Deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet – utvalgte utsagn.....	24
Tabell 10. Gjennomsnittsskåre på «skoleindeks» for inkludering.....	25
Tabell 11. Tilsattes tilslutning til 25 utvalgte spørsmål ved første og andre enquete.....	27
Tabell 12. Pedagogisk differensiering.....	30
Tabell 13. Differensiering av hjemmearbeidet.....	32
Tabell 14. Gutter og jenter.....	33
Tabell 15. Organisatorisk differensiering.....	34
Tabell 16. Spesialundervisning.....	37
Tabell 17. Læringsutbytte.....	38
Tabell 18. Samarbeid i timene.....	39
Tabell 19. Elevmedvirkning.....	40
Tabell 20. Trivsel.....	41
Tabell 21. Tilhørighet.....	42
Tabell 22. Holdninger.....	43
Tabell 23. Høflighet.....	45
Tabell 24. Holdning til medelever.....	46
Tabell 25. Mobbing.....	47
Tabell 26. Samarbeid i personalet.....	48
Tabell 27. Samarbeid skole-hjemmemiljø.....	49
Tabell 28. Inkludering generelt.....	50
Tabell 29. En indeks for sosial inkludering.....	51
Tabell 30. Pedagogisk differensiering, barnetrinn og ungdomstrinn. Elever.....	54

Tabell 31. Pedagogisk differensiering, barnetrinn og ungdomstrinn. Lærere	55
Tabell 32. Organisatorisk differensiering, barnetrinn og ungdomstrinn. Lærere	56
Tabell 33. Læring, barnetrinn og ungdomstrinn	57
Tabell 34. Samarbeid og medvirkning i læringssituasjonen, barne- og ungdomstrinn. Elever	57
Tabell 35. Samarbeid og medvirkning i læringssituasjonen, barnetrinn og ungdoms-trinn. Lærere	58
Tabell 36. Trivsel og tilhørighet, barnetrinn og ungdomstrinn. Elever	59
Tabell 37. Trivsel og tilhørighet, barnetrinn og ungdomstrinn. Foresatte .	59
Tabell 38. Trivsel og tilhørighet, barnetrinn og ungdomstrinn. Lærere	59
Tabell 39. Omsorg og omgangsformer, barnetrinn og ungdomstrinn. Elever	60
Tabell 40. Omsorg og omgangsformer, barnetrinn og ungdomstrinn. Lærere	61
Tabell 41. Mobbing, barnetrinn og ungdomstrinn. Elever, foresatte og tilsatte	61
Tabell 42. Samarbeid og medvirkning. Barnetrinn og ungdomstrinn. Foresatte og lærere	62
Tabell 43. Inkludering generelt. Barnetrinn og ungdomstrinn. Lærere	63

7.2. Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema – elever

Vedlegg 2: Spørreskjema – foresatte

Vedlegg 3: Spørreskjema – tilsatte

Vedlegg 4: Antall elever, foresatte og tilsatte i kommunen høsten 2000

Vedlegg 5: Utvalgte spørsmål for hovedanalysen med reliabilitetsanalyse

Vedlegg 6: Spørreskjema II – tilsatte

--	--	--	--

Til elevene

Sett bare ett kryss for hvert spørsmål. Prøv å få krysset inne i ruta. Bruk svart eller rød penn.

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
1. I klassen min er vi greie mot alle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I vår klasse er vi greie mot dem som er veldig flinke på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I vår klasse er vi greie mot dem som ikke er så flinke på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Det er fint å bli kjent med barn fra andre land.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Det er fint å bli kjent med barn som er annerledes enn meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Lærerne er like greie mot alle elevene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Det er bra at noen elever har timer utenfor klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Vi har vært med og laget reglene for hvordan vi skal oppføre oss i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Vi er med og vurderer vår egen oppførsel.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Det er lite mobbing på skolen vår.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I min klasse er det noen som blir mobbet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Lærerne har snakket med oss om mobbing.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Alle barna i klassen holder på med det samme i timene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. I noen timer velger vi oppgaver selv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--	--	--

Til de foresatte

Sett bare ett kryss for hvert spørsmål. Plasser kryssene inne i ruta og bruk svart eller rød penn.....

	Delvis		Delvis	
	enig	uenig	enig	Uenig
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Vet ikke <input type="checkbox"/>
1. Den lokale skolen bør gi tilbud til alle elevene som bor skolekretsen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Skolen bør ha anledning til å sette sammen klasser slik at like elever får gå sammen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Det gir mest effektiv skolefaglig læring for alle hvis enkeltelever og grupper får undervisning utenfor klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Det er bra at mange forskjellige elever er sammen i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alle elevene bør få undervisningen sin inne i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Det er en sammenheng mellom utfordrende atferd og manglende tilpasning av undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elever lærer best når de får samarbeide om oppgaver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Skolen/læreren bør dekke over forskjeller mellom elevene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Det er bra at barna blir kjent med barn fra forskjellige kulturer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Grupper og enkeltelever som undervises utenfor klassen får bedre muligheter for sosial og kulturell læring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Læreren prøver bevisst å få elevene til å verdsette prestasjonene til dem som har andre forutsetninger enn de selv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Læreren prøver bevisst å få elevene mine til å godta at alle mennesker er forskjellige.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. På denne skolen blir alle elevene like mye verdsatt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. De foresatte er med og utarbeider individuelle læreplaner hvis barna deres skal ha spesialundervisning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Elever som skal ha spesialundervisning, er selv med og planlegger den.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Elever, foresatte og tilsatte har en felles forståelse av hva mobbing er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Det er lite mobbing på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Foresatte og tilsatte er enige om hvordan en skal reagere på mobbing.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 19. Alle barna i klassen holder på med det samme i timene.....
- 20. Barna samarbeider mye i timene på skolen.....
- 21. Barna liker seg i timene.....
- 22. Lærerne har arbeidet mye for at elevene skal oppleve klassemiljøet som godt.....
- 23. Jeg spør de foresatte hva de mener om undervisningen.....
- 24. Barna kan velge mellom flere slags hjemmeoppgaver.....
- 25. De tilsatte verdsetter den kunnskapen de foresatte har om barna sine.....
- 26. De tilsatte henvender seg til elevene på en høflig måte.....
- 27. Elevene snakker til lærerne på en høflig måte.....
- 28. Det er mye samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet.....
- 29. Barnet mitt blir mobbet.....
- 30. Barna lærer mye på skolen.....
- 31. Jeg synes at barnet mitt får brukt evnene sine på skolen.....
- 32. Skolen tar hensyn til det vi sier hvis vi kommer med kritikk.....
- 33. Barnet mitt får for vanskelige hjemmeoppgaver.....
- 34. Barnet mitt får for lette hjemmeoppgaver.....
- 35. Vi burde ha flere muligheter til å snakke med elevenes lærere.....
- 36. Jeg vil gjerne bli bedt om å bidra med noe i klassen til barnet mitt.....
- 37. Vi som foresatte opplever at barna våre blir verdsatt av skolen.....
- 38. De tilsatte på skolen samarbeider godt.....

Takk for at du fylte ut skjema. Vær snill å send det tilbake til skolen i løpet av en uke.

--	--	--	--

Til de tilsatte

Sett bare et kryss for hvert spørsmål og plasser krysset innenfor ruta. Bruk svart eller rød penn.

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
1. Den lokale skolen bør gi tilbud til alle elevene som bor skolekretsen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Skolen bør ha anledning til å sette sammen klasser slik at like elever får gå sammen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Det gir mest effektiv skolefaglig læring for alle hvis enkeltelever og grupper får undervisning utenfor klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Det er bra at mange forskjellige elever er sammen i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alle elevene bør få undervisningen sin inne i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Det er en sammenheng mellom utfordrende atferd og manglende tilpasning av undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elever lærer best når de får samarbeide om oppgaver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Skolen/læreren bør dekke over forskjeller mellom elevene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Det er bra at barna blir kjent med barn fra forskjellige kulturer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Grupper og enkeltelever som undervises utenfor klassen får bedre muligheter for sosial og kulturell læring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Vansker med å lære er noe som oppstår i møtet mellom eleven og opplærings situasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg prøver bevisst å få elevene til å verdsette prestasjonene til dem som har andre forutsetninger enn de selv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg prøver bevisst å få elevene mine til å godta at alle mennesker er forskjellige.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. På denne skolen blir alle elevene like mye verdsatt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. De foresatte er med og utarbeider individuelle læreplaner hvis barne deres skal ha spesialundervisning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Elever som skal ha spesialundervisning, er selv med og planlegger den.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Elever, foresatte og tilsatte har en felles forståelse av hva mobbing er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Det er lite mobbing på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Foresatte og tilsatte er enige om hvordan en skal reagere på mobbing.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Alle barna i klassen holder på med det samme i timene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Barna samarbeider mye i timene på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Barna liker seg i timene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Lærerne har arbeidet mye for at elevene skal oppleve klasse miljøet som godt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Jeg spør de foresatte hva de mener om undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Barna kan velge mellom flere slags hjemmeoppgaver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. De tilsatte verdsetter den kunnskapen de foresatte har om barna sine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 4 Antall elever, foresatte og tilsatte i kommunen høsten 2000

Antall elever, foresatte og tilsatte i Kommunen høsten 2000

	4.klasse	6.klasse	9.klasse	Sum
Elever	466	390	384	1240
Foresatte*	466	390	384	1240
Lærere	-	-	-	463
Andre tilsatte	-	-	-	203
Sum*				3146

- Noen foreldre har barn på mer enn ett av de angjeldende klassetrinn. Reelt antall foresatte som er involvert, er derfor noe lavere. Det samme gjelder totalsummen som da også reelt sett blir noe lavere.

Vedlegg 5 Utvalgte spørsmål for hovedanalysen med reliabilitetsanalyse.

Oversikt over de utvalgte spørsmålene for hovedanalysen i kapittel 2 for hhv. elever, foresatte og tilsatte. Spørsmålsnummer.

Elever:

- 1: I klassen min er vi greie mot alle
- 2: I vår klasse er vi greie mot dem som er veldig flinke på skolen.
- 6: Lærerne er like greie mot alle elevene
- 8: Vi har vært med og laget reglene for hvordan vi skal oppføre oss i klassen
- 10: Det er lite mobbing på skolen vår
- 15: Vi samarbeider mye i timene
- 17: Jeg liker meg i timene
- 18: Alle liker seg godt i klassen
- 19: Jeg lærer noe hver dag på skolen
- 21: Vi tilbyr å hjelpe hverandre når vi ser at noen trenger det
- 24: Vi får være med å bestemme hva vi skal lære på skolen
- 29: Alle i klassen er med når vi skal opptre for andre
- 30: De voksne på skolen er høflige mot oss
- 31: Vi er høflige mot alle de voksne på skolen

Item-total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
SP1	26,2585	50,7703	,4522	,8163
SP2	26,2799	51,1570	,3217	,8258
SP6	26,3483	47,5508	,5584	,8081
SP8	26,8504	51,6607	,3651	,8216
SP10	26,0919	51,9080	,2573	,8309
SP15	26,4957	52,1777	,3430	,8228
SP17	26,4679	49,4187	,4970	,8130
SP18	26,0983	47,9646	,5877	,8064
SP19	26,3611	49,0235	,4996	,8127
SP21	26,4530	49,2633	,5391	,8104
SP24	25,3526	51,4707	,3175	,8256
SP29	26,4487	48,9374	,4853	,8137
SP30	26,5021	48,2163	,6025	,8058
SP31	26,4081	48,2977	,6010	,8060

Reliability Coefficients	
N of Cases =	468,0
N of Items =	14
Alpha =	,8268

Foresatte:

- 13: På denne skolen blir alle elevene like mye verdsatt
- 16: Elever, foresatte og tilsatte har en felles forståelse av hva mobbing er
- 17: Det er lite mobbing på skolen
- 20: Barna samarbeider mye i timene på skolen
- 21: Barna liker seg i timene
- 22: Lærerne har arbeidet mye for at barna skal oppleve klasse miljøet som godt
- 25: De tilsatte verdsetter den kunnskapen de foresatte har om barna sine.
- 26: De tilsatte henvender seg til elevene på en høflig måte
- 27: Elevene snakker til lærerne på en høflig måte
- 28: Det er mye samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet
- 29: Barnet mitt blir mobbet
- 30: Barna lærer mye på skolen
- 31: Jeg synes barnet mitt får brukt evnene sine på skolen
- 35: Vi burde ha flere muligheter til å snakke med elevens lærere

Item-total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
SP13	21,7171	34,6963	,6452	,8307
SP16	21,7000	36,8009	,4799	,8418
SP17	21,5543	35,4340	,5779	,8355
SP20	21,6943	38,7401	,3712	,8474
SP21	21,8857	37,1789	,6355	,8351
SP22	22,0086	37,9455	,5411	,8397
SP25	21,7486	36,5555	,5882	,8357
SP26	21,9829	37,8507	,5486	,8392
SP27	21,5543	38,1561	,3637	,8486
SP28	21,4029	37,2269	,4543	,8433
SP29S	21,8943	38,4501	,2977	,8534
SP30	21,8371	36,6869	,6416	,8337
SP31	21,6886	36,0890	,6254	,8333
SP35S	21,0857	35,8150	,3800	,8541

Reliability Coefficients	
N of Cases =	350,0
N of Items =	14
Alpha =	,8506

Lærere/ andre tilsatte:

- 14: På denne skolen blir alle elevene like mye verdsatt
- 17: Elever, foresatte og tilsatte har en felles forståelse av hva mobbing er
- 18: Det er lite mobbing på skolen
- 21: Barna samarbeider mye i timene på skolen
- 22: Barna liker seg i timene
- 23: Lærerne har arbeidet mye for at barna skal oppleve klasse miljøet som godt.
- 26: De tilsatte verdsetter den kunnskapen de foresatte har om barna sine.
- 27: De tilsatte henvender seg til elevene på en høflig måte
- 28: Elevene snakker til lærerne på en høflig måte
- 29: Det er mye samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet
- 30: Timene til spesialundervisning brukes til å gi bedre tilpasset opplæring til hele klasse
- 33: Mange elever har negative holdninger til medelever som er ivrige og flinke.
- 36: Alle på skolen arbeider aktivt for at skolen skal bli mer inkluderende
- 37: På denne skolen er vi enige om å redusere bruken av timer utenfor klassen
- 41: Alle elevene i klassen har vært med og laget regler for atferden i klasserommet.
- 43: Jeg prøver å forebygge utfordrende atferd ved å gi godt tilpasset opplæring
- 44: På denne skolen er vi enige om raskt å søke råd hos foreldrene hvis vi ser at elever mestrives
- 50: Undervisningen i klassen er lagt opp slik at alle elevene lærer noe ut fra sine forutsetninger
- 52: Elevene tilbyr å hjelpe hverandre når de ser at andre har behov for hjelp
- 53: Elevene mine er med og setter sine egne læringsmål i fagene
- 61: Alle tilsatte respekterer og verdsetter hverandre uansett status og oppgaver
- 62: De fleste på skolen tar ansvar bare for sin klasse og sine elever.
- 65: Vi forventer at alle elever presterer maksimalt i forhold til sine forutsetninger
- 68: Jeg prøver bevisst å knytte undervisning og aktiviteter til lokalmiljøet
- 69: Ved vår skole utnytter vi regelmessig fordelene ved aldersblandede grupper i undervisningen

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
SP14	42,2517	90,2170	,5763	,8879
SP17	41,9116	89,7661	,5506	,8884
SP18	42,2041	91,1772	,5324	,8890
SP21	42,0136	93,6573	,4389	,8912
SP22	42,1429	94,4932	,4573	,8911
SP23	42,5918	95,2021	,4952	,8911
JP26	42,5034	94,5257	,5081	,8906
SP27	42,4966	94,1284	,4764	,8907
SP28	41,7143	92,6986	,5070	,8898
SP29	41,5714	90,1507	,5585	,8883
SP30	41,0476	91,8813	,3595	,8943
SP33S	41,8912	91,7004	,3658	,8942
SP36	42,1565	91,4206	,6048	,8877
SP37	41,3673	91,5354	,3973	,8930
SP41	42,4830	93,2240	,5094	,8899
SP43	42,3333	92,1416	,6445	,8876
SP44	42,3605	91,3965	,6251	,8874
SP50	42,2585	92,9738	,5502	,8892
SP52	42,0136	92,8354	,4888	,8901
SP53	41,2857	93,3288	,3263	,8944
SP61	42,4490	92,5368	,5277	,8894
SP62S	41,6122	91,4171	,3596	,8948
SP65	42,2585	92,9738	,4883	,8902
SP68	41,9524	92,0594	,4977	,8898
SP69	41,5782	86,9031	,5707	,8883

Reliability Coefficients

N of Cases = 147,0

N of Items = 25

Alpha = ,8943

SCANNE

--	--	--	--

Til de tilsatte

Sett bare et kryss for hvert spørsmål og plasser krysset innenfor ruta. Bruk svart eller rød penn.

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
1. På denne skolen blir alle elevene like mye verdsatt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Elever, foresatte og tilsatte har en felles forståelse av hva mobbing er.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Det er lite mobbing på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Barna samarbeider mye i timene på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Barna liker seg i timene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lærerne har arbeidet mye for at elevene skal oppleve klassemiljøet som godt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. De tilsatte verdsetter den kunnskapen de foresatte har om barna sine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. De tilsatte henvender seg til elevene på en høflig måte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Elevene snakker til lærerne på en høflig måte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Det er mye samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Timene til spesialundervisning brukes til å gi hele klassen bedre tilpasset opplæring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Alle på skolen arbeider aktivt for at skolen skal bli mer inkluderende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mange elever har negative holdninger til medelever som er ivrige og flinke.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. På denne skolen er vi enige om å redusere bruken av timer utenfor klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Alle elevene i klassen har vært med og laget regler for atferden i klasserommet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg prøver å forebygge utfordrende atferd ved å gi godt tilpasset opplæring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. På denne skolen er vi enige om raskt å søke råd hos foreldrene hvis vi ser at elever mestrer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Undervisningen i klassen er lagt opp slik at alle elevene lærer noe ut fra sine forutsetninger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Elevene tilbyr å hjelpe hverandre når de ser at andre har behov for hjelp.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Elevene mine er med og setter sine egne læringsmål i fagene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Alle tilsatte respekterer og verdsetter hverandre uansett status og oppgaver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. De fleste på skolen tar ansvar bare for sin klasse og sine elever.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Vi forventer at alle elever presterer maksimalt i forhold til sine forutsetninger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 21. Jeg prøver bevisst å knytte undervisning og aktiviteter til lokalmiljøet.....
- 22. Ved vår skole utnytter vi regelmessig fordelene ved aldersblandede grupper i undervisningen.....
- 23. Jentene ved denne skolen får generelt et bedre utbytte av skolens undervisningstilbud enn guttene.....
- 24. Guttene ved denne skolen får generelt et bedre utbytte av skolens undervisningstilbud enn jentene.....
- 25. Jentene ved denne skolen tilpasser seg generelt bedre til skolens regler enn guttene
- 26. Guttene ved denne skolen tilpasser seg generelt bedre til skolens regler enn jentene

- Jeg deltok på hele eller deler av skoleringen i forbindelse med innføringen av L97 (JA=Enig).....
- 25. L97-skoleringen har vært til god hjelp i forhold til tema/prosjektarbeid i klassen.....
- 26. L97-skoleringen har vært til god hjelp i planleggingsarbeidet (halvårsplaner, temaplaner etc.).....
- 27. L97-skoleringen har vært til god hjelp i undervisningen i enkelte fag.....
- 28. L97-skoleringen har gitt god forståelse av hva en inkluderende skole er.....
- 29. Jeg har deltatt i