

Marit Strømstad, Kari Nes og Kjell Skogen

Inkludering i innovasjonsperspektiv

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 15 – 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. 15 - 2004

© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-356-4

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Inkludering i innovasjonsperspektiv			
Forfattere: Marit Strømstad, Kari Nes og Kjell Skogen			
Nummer: 15	Utgivelsesår: 2004	Sider: 58	ISBN: 82-7671-356-4 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver:			
Emneord: Reform 97			
<p>Sammendrag: Denne rapporten presenterer en undersøkelse av hvordan en kommune forberedte de tilsatte i skolene på å gjennomføre Reform 97 gjennom et bredt anlagt videre- og etterutdanningstilbud. Rapporten sier også hvordan utbyttet av dette tilbudet ble vurdert av de tilsatte. De tilsattes synspunkter er kommet fram gjennom survey og intervjuer med grupper og enkeltpersoner. Rapporten beskriver også et skolevurderings- og utviklingsprosjekt som ble gjennomført i syv av kommunens skoler og sammenligner resultatet av dette arbeidet med det tilbudet kommunen ga i reformens implementeringsfase. Til slutt i rapporten blir de to tilnærmingene - skolering og skoleutvikling - diskutert i lys av forskjellige kunnskapssyn. Her blir også Luhmanns systemteori trukket inn som en mulig forklaring på hvorfor det kan oppleves som vanskelig å gjøre reelle endringer i skoler.</p>			



Høgskolen i Hedmark

Title: Inclusion and Innovation			
Authors: Marit Strømstad, Kari Nes and Kjell Skogen			
Number: 15	Year: 2004	Pages: 58	ISBN: 82-7671-356-4 ISSN: 1501-8563
Financed by:			
Keywords:			
<p>Summary: This report presents the results from research on how staff was prepared for the Reform 97 and the outcome of the different initiatives effected by the municipality to bring about the reform. 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, equity and cultural diversity’. The report also describes a locally based school evaluation project in seven different schools and compares the outcome of this work with the outcome of courses offered by the municipality. Data for this report were drawn from interviews with staff individually and in groups, survey, field work and action research. The results indicate that a mere half of staff considers the courses they attended before implementation of the reform to be of much significance for their work with students. Cooperative learning and net-working seem to have been more effective strategies for learning about the reform.</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.

Evalueringen er konsentrert om én kommune med vel tretti skoler. Forskningsdesignet som er benyttet, er en kombinasjon av survey og casestudier med ulike metoder for datainnsamling. Også en aksjonsforskningspreget tilnærming er tatt i bruk. Informanter er elever og foresatte, så vel som lærere og andre tilsatte.

Følgende rapporter utgis fra prosjektet:

Rapport 1) Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K.: *Hva er inkludering?* Oplandske bokforlag (<http://www.obforlag.com>)

Rapport 2) Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K. (2004): *Styringsdokumenter og inkludering*. Høgskolen i Hedmark, rapport. (<http://www.hihm.no>)

Rapport 3) Nes, K., Strømstad, M. og Skogen, K.(2004): *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Høgskolen i Hedmark, rapport. (<http://www.hihm.no>)

Rapport 4) Nes, K., Strømstad, M. og Skogen, K. (2004): *Inkluderende skoler? Casestudier fra fem skoler*. Høgskolen i Hedmark, rapport. (<http://www.hihm.no>)

Rapport 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, rapport. (<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.....	7
Innhold	9
1. Innledning.....	11
2. Bakgrunn for undersøkelsen.....	13
2.1. Hva er inkludering?	13
2.2. Metode: Casestudium av inkludering i skolen i en kommune.....	16
2.3 Metode i denne rapporten.....	18
2.3.1 Studier av planer og rapporter fra implementeringsfasen.....	18
2.3.2 Intervjuer	19
2.3.4 Spørreundersøkelse.....	20
2.3.5 Aksjonsforskning.....	21
3 Bruk og effekt av virkemidler i forbindelse med Reform 97.....	22
3.1 Virkemidler	22
3.2 Betydning av reformen generelt og ordet inkludering spesielt.....	23
3.2.1 Betydningen av L97	23
3.2.2 Betydning av ordet ”inkludering” i L97	25
3.3 Økonomiske ressurser	26
4. Betydningen av skolering i forbindelse med Reform 97	27
4.1 Kommunens tilbud	27
4.2 Ble sentrale momenter ved inkludering vektlagt i skoleringen?.....	30
4.3 Lærernes vurdering av utbyttet av tilbudet.....	31
4.3.1 Tidligere evaluering av skolering	31
4.3.2 Fra intervjuene i evalueringsprosjektet.....	31
4.3.3 Fra spørreundersøkelsen i evalueringsprosjektet.....	32
5. Aksjonsforskning: Skoleutvikling	35
5.1 Deltakerskolene	35
5.2 Inkluderingshåndboka	35
5.2.1 Begrepsbruken i boka	35
5.2.2 Oppbygning, prinsipper og arbeidsgang.....	36

5.3 Arbeidet i deltakerskolene.....	38
5.3. Resultater av arbeidet	40
5.4 Deltakernes vurdering av skoleutviklingsprosjektet.....	41
5.5.1 Våre erfaringer gjennom prosessen	42
5.5.2 Vurdering av resultatet av arbeidet.....	44
6. Hva får skoler til å endres?.....	46
6.1. Forandringer skjer hele tiden, men.....	46
6.2 Læringssyn	46
6.3. Skolen som system.....	49
6.4. Kurs eller skoleutvikling i lys av systemteorien.....	52
7. Oppsummering	54
Litteratur:.....	56

1 INNLEDNING

Denne delrapporten handler om anvendelse og resultat av virkemidler som ble satt inn i forbindelse med implementeringen av Reform 97 i en kommune som vi heretter kaller Kommunen. Hvilke tiltak ble iverksatt i den aktuelle kommunen for å gjøre skolene mer inkluderende, og hvordan fungerte de?

I første del av rapporten tar vi derfor for oss bruk og effekt av de virkemidlene som stat og Kommune satte inn i forbindelse med innføringen av Reform 97. Videre handler rapporten om et skoleutviklingsprosjekt som vi gjennomførte i forbindelse med dette forskningsprosjektet. Forskjellen på de to endringsstrategiene er etter vårt syn, at reformens virkemidler alt vesentlig var forsøk på å endre skolesystemene utenfra gjennom lovendringer, forskrifter og ikke minst kurs, mens det nevnte skoleutviklingsprosjektet hadde til hensikt å tilrettelegge for endring gjennom aktiv kommunikasjon rundt kultur, strategier og praksis innad i skolesystemet. Arbeidet var basert på bruk av ”Inkluderingshåndboka”, et materiale som er utviklet med tanke på å fremme kommunikasjonen blant elever, tilsatte og foresatte knyttet til en skole. Materialet er i så måte rettet mot skolen som system. Tanken er at alle impliserte parter skal delta i en samtale over tid om hvordan skolen fungerer. Da vi oversatte og tok i bruk Inkluderingshåndboka, kjente vi systemteori alt vesentlig i form av Bronfenbrenners økologiske teori som vektlegger behovet for å se individet i en helhet. Senere har vi gjort oss noe kjent med sosiologiens systemtenkning og funnet at Inkluderingshåndbokas vekt på kommunikasjon går godt sammen med Luhmanns systemforståelse. Luhmanns teori om sosiale systemer er abstrakt, komplisert og svært omfattende. Vi har likevel valgt å bruke noen av hans begreper fordi de synes å kunne bidra til en forklaring på de store forskjellene på skoler som både vi og andre har observert i løpet av evalueringen av Reform 97.

Noen ganger kan det både i skolen og i andre system se ut til at krav om endringer ikke oppfattes, eller i det minste blir oppfattet på systemets egne premisser. I en tidligere rapport fra dette prosjektet (Strømstad m.fl. 2004) spør vi om det er tradisjoner og sedvane som styrer skolene like mye som sentrale retningslinjer og planer. Kanskje kan styring etter tradisjoner bedre forklares ved å betrakte skolen som et komplekst og differensiert system i en enda mer kompleks og differensiert omverden. I Luhmanns systemteori kan det virke som om systemer egentlig er ustyrlike. Systemene følger sin egen logikk for å løse de utfordringene de står overfor. Der det er liv, skjer det endring, sier systemteorien, men hva livet endres til, eller hva det bør endres til, har den ikke noe svar på. Det er rett og slett et umulig spørsmål (Moe, 1995).

Da Reform 97 skulle gjennomføres, valgte den aktuelle Kommunen å gi de tilsatte i skolene et omfattende tilbud i form av etter- og videreutdanning. Dette er beskrevet i kapittel 4. I siste del av denne delrapporten vil vi komme tilbake til noen av Luhmanns begreper og drøfte effekten av kursing og intern skolevurdering/utvikling i lys av hans teori.

2 BAKGRUNN FOR UNDERSØKELSEN

2.1 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 fra dette prosjektet (Strømstad. m.fl., 2004). 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 ulike 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 elevar 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 denne

delrapporten skal definere inkludering, har vi særlig tatt utgangspunkt i L97s formulering om inkludering som deltaking i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet, forstått som et prinsipp som gjelder *alle* i skolen. I denne rapporten, som er en analyse av aktuelle kommunale dokumenter, har vi på dette grunnlag foretatt en utvikling av kategorier eller kodingsenheter som kan uttrykke inkludering som mål og intensjon for kommunens og skolens aktiviteter (se avsnitt 2).

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 (Oppføringslova §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 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. Enhets-skoleprinsippet 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 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 samarbeids-mulighetene 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 (L97 s. 62).

Skole-og klassemiljøet kan være samlende stikkord for det vi vil undersøke når det gjelder deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet.

2.2 Metode: Casestudium¹ av inkludering i skolen i en kommune

I det forskningsprosjektet som denne rapporten gjengir en del av, har vi som vår metodiske hovedtilnærming benyttet 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 fordelen at de kan bidra til å klargjøre sammenhenger. Basse (1995) betegner sin casetilnærming som ”study of singularities”. Med det mener han at et sett av relaterte hendelser står i fokus, og rundt disse hendelsene trekkes en grense i tid og/eller rom. Det kan for eksempel være et klasserom eller en skole eller en kommune, eller kombinasjoner av disse.

Det ligger i casestudiets egenart at en ikke påberoper seg statistisk generalisering til en hel 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.

¹ I mangel av noe bedre benytter vi her det unorske ordet ”case”. Uttrykket er vanlig også i norsk og oversatt metodelitteratur (jfr. for eksempel Hellevik 2002 og Atkinson 1996).

Sentralt i de verdier som ligger til grunn for inkludering, er en verdsetting av det menneskelige mangfoldet. Ulikheter ses 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 for eksempel når resultater fra spørreundersøkelsen og dokumentstudiene holdes opp mot registreringer under feltarbeidet. Ved siden av å bidra til et mer utfyllende bilde innebærer også trianguleringen en mulighet for validering av resultater innhentet i den første datainnsamlingen.

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 lav². Kommunen har vel 30 grunnskoler, hvorav fire ungdomsskoler og en barne- og ungdomsskole. De største skolene har vel 300 elever, de minste færre enn 50. Totalt er det ca 4200 elever i grunnskolen. 6,7 % av elevene hadde i

² Ifølge tall fra Statistisk Sentralbyrå 2000.

2000/2001 enkeltvedtak om spesialundervisning, litt i overkant av nasjonalt snitt. 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.

2.3 Metode i denne rapporten

Datagrunnlaget for denne delrapporten er samlet inn ved bruk av både kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Vi har for det første samlet inn og studert kommunale dokumenter som ga informasjon om hvilke virkemidler kommunen og skoler anvendte i forbindelse med implementeringen. Det dreier seg alt vesentlig om kurstilbud. Vi har videre intervjuet rektorer og lærere. I den siste surveyen som gikk til tilsatte i skolene, la vi også inn noen spørsmål om utbyttet av kurs som kommunen hadde tilbudt i implementeringsfasen. Skoleutviklingsprosjektet – arbeidet med Inkluderingshåndboka – hadde preg av aksjonsforskning.

2.3.1 Studier av planer og rapporter fra implementeringsfasen

Dokumenter nevnes som viktige kilder i casestudier av for eksempel Yin (1994 og Merriam (1994). Dokumenter har den fordelen at de ikke har oppstått som et resultat av forskningsprosjektets behov og er dermed upåvirket av disse. De gir innsyn i forhold som informanter kan ha glemt eller ikke ønsker å diskutere (Merriam, 1994). Yin (1994) advarer imidlertid mot å lese dokumenter som ”literal recordings of events that have taken place” (ibid. s. 81). En må ha i minne at dokumentene – her kommunale planer og skoleplaner – er skrevet i en spesiell hensikt og for en spesiell målgruppe. Hensiktene kan være flere. Ett ytterpunkt er at dokumentene utarbeides primært for å tilfredsstille et krav om slike planer.

En annen mulighet er at en gjennom planene har et bevisst ønske om å styre og påvirke.

Med utgangspunkt i enkelte organisasjonsteoretikers syn på planer som relativt uvesentlige for det som kommer til å skje, (for eksempel Bolman og Deal, 1991³ eller Minzberg, 1994⁴) kan en trolig ikke være sikker på om de planene vi har studert gir noe egentlig bilde av det tilbudet de tilsatte i skolene faktisk erfarte at de fikk. Vi har fått tilgang til de formelle planene for skolering av kommunens undervisningspersonale for perioden 1995 til 1998 og må regne med at disse ble fulgt. Disse planene vil det bli gjort rede for nedenfor.

2.3.2 Intervjuer

Vi gjennomførte individuelle intervju med samtlige rektorer og gruppeintervjuer med tilsatte på fem av Kommunenes vel 30 skoler. I tillegg ble tema skolering og forberedelse av reformen tatt opp i mange mer uformelle samtaler med tilsatte på skolene. Rektorenes svar ble notert ned under intervjuet, mens gruppeintervjuene ble tatt opp på bånd og senere skrevet ut. Både rektorintervjuene og gruppeintervjuene kan karakteriseres som det Halvorsen (2003) kaller samtaleprogram. I utgangspunktet hadde vi noen tema vi ville vite noe om, men deltakerne fikk i stor grad snakke fritt. Ett av temaene i intervjuene var skolering i forbindelse med Reform 97. Kvale (1997) kaller forskningsintervjuet en faglig konversasjon og definerer det som ”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener” (ibid. s. 21). En slik definisjon kan nok være gyldig for de intervjuene vi gjennomførte, men akkurat i forhold til de spørsmålene vi stilte rundt temaet utbytte av skoleringen, kan den virke noe ambisiøs. Kanskje hadde denne delen av intervjuet mer form

³ Bolman og Deal henviser til Cohen og March (1974) som stiller opp fire symbolske roller for planer: 1) planer som symboler, 2) planer som spill, 3) planer som påskudd for interaksjon og 4) planer som reklame.

⁴ Minzberg hevder at sammenhengen mellom planer og handling/resultater mer er et fantasiprodukt enn realiteter.

av en muntlig enquête? Dette gjelder særlig rektorintervjuene, der spørsmålet om skolering så vidt ble berørt. Noe annerledes var det i gruppeintervjuene, der lærerne i tillegg til å gi sin beskrivelse av hvordan kursingen ble opplevd også fikk kommentere og utdype hverandres svar. Svarene kom dermed fram gjennom den sosiale dynamikken Ryen (2002) nevner som karakteristisk for gruppeintervjuet. Gruppeintervjuene gir deltakerne anledning til å motsi hverandre, supplere, rette på eller bekrefte hverandres fremstillinger (Halvorsen 2003). Det kan imidlertid være et problem at enkelte dominerer slik at mindretallets oppfatning ikke kommer fram.

2.3.4 Spørreundersøkelse

I forbindelse med prosjektet gjennomførte vi to store spørreundersøkelser. Dette arbeidet er mer omfattende gjort rede for i Nes m.fl. (2004). I siste undersøkelse, gjennomført våren 2002 - ble ca. 340 lærere og ca 130 andre tilsatte i kommunens skoler bl.a. spurt om utbyttet av skoleringen i forbindelse med innføringen av Reform 97. Spørreskjema var utformet som en Likert-skala med fem svarkategorier. De aktuelle spørsmålene finnes vedlagt (Vedlegg 1). Blant lærerne var svarprosenten høy – 72.6 %. Andre tilsatte (assistenter, kontorpersonale, renholdere, vaktmestere) deltok i mindre grad i skoleringen. Fra dem kom det færre svar, og mange hadde unnlatt å besvare spørsmålene som angikk skolering. Til grunn for denne rapporten ligger derfor bare svar fra lærere.

De utsagnene i spørreundersøkelsen som gjelder skoleringen er så konkrete og entydige at de ikke skulle by på validitetsproblemer. De tilsatte blir spurt om sin deltakelse i og utbytte av kurs i forbindelse med Reform 97. Reliabiliteten er vurdert i og med at data fra spørreundersøkelsen, intervjuer og uformelle samtaler peker grovt sett i samme retning. (Se 4.4.2.) I hele vår undersøkelse er vi ute etter aktørenes subjektive opplevelse av situasjonen. Hvorvidt L97-skoleringen objektivt var god eller mindre god, kan vi ikke vite noe om, men vi har kunnet danne oss et bilde av hvordan deltakerne vurderer det 8 år etter at etterutdanningen ble satt i gang.

2.3.5 Aksjonsforskning

Det aksjonsforskningspregede skoleutviklingsprosjektet ble satt i gang fordi vi ville se om det ved annen gangs spørreundersøkelse var noen tydelige forskjeller mellom skolene som drev denne typen skoleutvikling og de øvrige. Vi var klar over at tiden som var til disposisjon var for kort til å forvente de store forandringene. Den første undersøkelsen ble gjort høsten 2000, mens den andre ble gjennomført våren 2002. Arbeidet med skoleutviklingsprosjektet kom i gang sent på høsten 2000.

Karakteristisk for aksjonspreget forskning er i følge Holme m.fl. (1996) at forskeren tar del i løsningen av praktiske problem i samarbeid med andre, og at denne deltakingen i praktisk arbeid også er en lærings- og forskningssituasjon for forskeren. Det er altså snakk om det Skogen (1998) kaller en gjensidig læringsprosess. I vårt prosjekt varierte graden av aktiv deltakelse fra skole til skole alt etter hva skolene selv ønsket. Vi stilte oss til disposisjon som observatører, veiledere og samtalepartnere, men det var stor forskjell på skolenes interesse for og vår evne til å motivere dem for å involvere oss i arbeidet. Vår hensikt med å gå aktivt inn i skoleutviklingsarbeidet var i tråd med prinsippene for aksjonsforskning, tosidig. På den ene siden ønsket vi å bidra til at skolene utviklet mer inkluderende kulturer, strategier og praksis. På den annen side ønsket vi å få erfaringer med bruk av Inkluderingshåndboka og samtidig få følge med på hvilke erfaringer skolene gjorde med boka i praktisk anvendelse.

3 BRUK OG EFFEKT AV VIRKEMIDLER I FORBINDELSE MED REFORM 97

3.1 Virkemidler

I søknaden om midler til dette prosjektet satte vi som ett av flere mål å undersøke om det er påvisbar effekt av de virkemidlene som er satt inn i forbindelse med implementeringen av Reform 97 – spesielt på området inkluderende skole.

Vi hadde følgende underspørsmål:

- Har formuleringer i ny lov og forskrifter fått konsekvenser for klasseromspraksis?
- Har skolering i forbindelse med reformen lagt vekt på sentrale momenter ved inkluderende praksis?
- Blir økonomiske ressurser kanalisert mot å utvikle integrerende praksis?

Formuleringer i lov og forskrift kan riktignok ikke karakteriseres som virkemiddel. Det er riktigere å si at det er selve reformen som uttrykkes her. Vi har likevel funnet det interessant å spørre rektorer og lærere hvilken betydning innføringen av selve uttrykket inkludering har hatt for det som skjer i skolene. Videre har vi sett på hvordan kommunen forberedte R97 gjennom kursing av tilsatte, og hvordan dette er blitt vurdert av de som deltok. Vi har også studert kommunale planer for å kunne si noe om hvordan de økonomiske ressursene er forsøkt kanalisert mot å utvikle en mer inkluderende skole.

3.2 Betydning av reformen generelt og ordet inkludering spesielt

I et semistrukturert intervju med samtlige rektorer i begynnelsen av prosjektet spurte vi dem først generelt hva R97 hadde betydd for utvikling av skolen. Samme spørsmål stilte vi grupper av lærere fra de fem case-skolene i slutten av prosjektperioden.

3.2.1 Betydningen av L97

Rektorene

På spørsmålet om hva selve reformen har betydd for sin skole, er rektorenes svar svært lite entydige. De spenner fra at den ikke har betydd noe til at den har stor betydning. Flertallet hevder at mye av det som skjer i skolen, var i utvikling før reformen kom. Rektorer og lærere følte selv på et behov for endringer. ”Det er lærerne som styrer skolen,” sier en rektor og mener at det egentlig ikke spiller så stor rolle hva som blir bestemt sentralt.

Av positive trekk som avgjort har noe med reformen å gjøre, nevnes oftest det at førskolelærerne har kommet inn i skolen. Dessuten oppleves økt vekt på tema- og prosjektarbeid som et skritt i riktig retning. Det tvinges fram mer samarbeid mellom lærere. Lærer- og elevrollen er i endring, men dette er en prosess som tar tid. Flere rektorer trekker fram den generelle delen av L97 som et godt og viktig dokument, ”nesten så fin som Bibelen”, sier en.

Av negative trekk nevnes særlig teorikravene i fagplanen som gjør det vanskelig å gjennomføre alle de gode intensjonene i generell del. Lærere er engstelige for ikke å møte de rent faglige kravene i planen, og dette gjør at de i for liten grad våger å fravike mer tradisjonelle undervisningsformer. Dette blir en hindring for mer elevdeltakelse, samarbeidslæring og organiseringsformer som fremmer inkludering.

Lærerne

Svarene fra lærerne inneholder de samme momenter som er nevnt i samtalene med rektorene. En er usikker på om endringene kommer av reformen eller om det mer er et resultat av at skolene innså at de måtte gjøre noe for å nå fram til elever som ikke hadde tilstrekkelig utbytte av undervisningen. ”På mange måter er det mye av det du har gjort før i L97, men en er nå mer bevisst,” sier en gruppe.

Av positive trekk nevnes den 7-årige barneskolen. Det er fint for ungene å ha et skoleår der de ikke skal lære å lese, men kan utvikle seg gjennom lek og praktiske aktiviteter. Arbeidsformer som tema- og prosjektarbeid er ikke noe egentlig nytt, men innenfor L97 kan en utvide bruken. ”Du ser hele eleven, du deler ikke opp i fag, det er kanskje den største endringen,” sier en gruppe. Småskolelærere mener det har vært riktig og viktig med mer vekt på lek. Lærere er også opptatt av at eleven skal bli mer deltakende i planlegging og vurdering av egen læring. Det er krevende, men oppleves som en riktig utvikling for å gjøre elevene mer ansvarlige. En del lærere er opptatt av at det er kommet mange fine lærebøker i kjølvannet av L97.

Men nesten alle de nevnte gode sidene har også negative trekk: Prosjektarbeid er krevende, ikke alle elevene mestrer det like godt, og med tanke på kravene i fagplan er det truende for lærere å se at elever ikke utnytter tida. Da blir det fristende å gå tilbake til undervisning fra tavla i stedet for å ta utfordringene med å lære elevene de nye arbeidsformene.

Lærebøkene er også et problem. De er teoritunge og vanskelige å lese både for generelt svake lesere og for elever som ikke har norsk som morsmål. Det hjelper lite å gi elever kortere avsnitt å lese fordi alt er like vanskelig, og ved å ta ut avsnitt, blir de store linjene borte. Få av verkene har parallellstoff i enklere tekst. Dette svekker mulighetene for å drive tilpasset opplæring.

I ungdomsskolen er det et savn at mulighetene for å velge fag er redusert. Ungdomsskolens lærere har også sterkest opplevelse av fagplanenes detaljstyring, men også barneskolens lærere opplever presset. ”Nå har vi de

fine målene i L97, mennesker i generell del osv. Da er det helt idiotisk med så spesifikke og overlessede fagplaner, i norsk og KRL for eksempel. Fagplanene må forandres, men det må jo være noe felles nasjonalt der, da.” Generelt føler lærerne at de har mindre frihet. På den ene siden skal de sette sammen tema, bruke elevens interesser og bakgrunn til å motivere for læring, på den annen side har de fagplanens ”skal” og ”må”. Men som en lærer sa: ”Nå sier de på kurs at det er lov å bruke hodet.” Tvingen er kanskje ikke så stor i og med at generell del og kravet om tilpasning er overordnet fagplanene.

Oppsummert gir intervjuene et generelt inntrykk av at verken rektorer eller lærere opplever L97 som noen stor endring av den kursen de allerede var inne på.

3.2.2 Betydning av ordet ”inkludering” i L97

Rektorene

I dette intervjuet fikk ikke rektorene noen holdepunkter for å vite hva vi la i inkludering da vi spurte hva det hadde betydd for skolen at dette nå var et krav i L97. Svarene avspeiler derfor både hvordan rektorene oppfattet inkluderingsbegrepet, og hvilke konsekvenser de mente innføringen av begrepet hadde fått. Straks vi spurte om inkludering, begynte påfallende mange av rektorene å snakke om spesialundervisning og integrerte elever. Halvparten av de vel 30 snakket utelukkende om det. Dette kan tyde på at de primært forbinder inkludering med tiltak for enkeltelever og elevgrupper som tradisjonelt har vært mer eller mindre segregert fra vanlig klasseromsundervisning på grunn av at de har gått i spesialscole, i egne klasser, grupper eller har fått et større eller mindre antall enetimer. Inkludering ble ikke opplevd som nye nytt prinsipp. Det var noe de mente de hadde drevet med lenge, men nå fikk flere elever spesialundervisning inne i klassen, en brukte mindre enkeltvedtak og prøvde å gi hele klassen bedre tilpasset opplæring.

Et mindretall rektorer var også inne på andre sider ved inkluderingen: Foresatte ble nevnt, lokalmiljøet, mer samarbeid og informasjon til alle tilsatte, ikke bare lærere. KRL-faget ble også nevnt som positivt.

Generelt ga samtalene inntrykk av at inkluderingsbegrepet ikke ble opplevd å være noe nytt som stilte nye krav til skolens tilpasningsevne når det gjaldt å møte elevmangfoldet. Det er grunn til å tro at for dem er inkludering en fortsettelse av integreringen slik den har vært drevet i norsk skole.

Lærerne

De semistrukturerte intervjuene med lærergrupper ble gjennomført i løpet av prosjektets siste år. Heller ikke denne gangen ga vi noen definisjon av inkludering da vi spurte hva selve inkluderingsbegrepet hadde betydd i skolen.

Når vi studerer intervjuene nærmere, ser vi at dette spørsmålet ble svært ufullstendig besvart av lærergruppene. Kanskje kan det bety at lærerne ikke var opptatt av det. Svarene som ble gitt, gir inntrykket av at lærerne ikke synes det er av vesentlig betydning at ordet inkludering er kommet inn i L97. Kanskje en prøver å bruke enkeltvedtaksressursene på en annen måte, men dette var godt i gang før reformen.

Oppsummert kan vi si at det virket som om verken rektorer eller lærere oppfattet inkludering som et krav om å endre skolen som system, slik at den skal ha rom for mangfoldet. Et flertall av dem som i det hele tatt har synspunkter på inkludering, forbinder det med tilbudet til elever med særskilte behov.

3.3 Økonomiske ressurser

Vi har ikke noen egen oversikt over hva Kommunen satset av økonomiske ressurser i forbindelse med implementeringen av Reform 97, men selv den ufullstendige oversikten over etterutdanningstilbud, viser at den økonomiske innsatsen må ha vært betydelig.

4 BETYDNINGEN AV SKOLERING I FORBINDELSE MED REFORM 97

4.1 Kommunens tilbud

Av planer vi har fått tilgang til, ser det ut til at Kommunen ga et stort og variert tilbud om videreutdanning til skolens personale i forbindelse med Reform 97. For å gi et inntrykk av både omfang og variasjon, vil vi her gi eksempler på hva som var planlagt – trolig også iverksatt. Det har ikke latt seg gjøre å få en fullstendig oversikt over alle tilbudene som ble gitt i perioden fra høsten 1994 til våren 1998. Fremstillingen som følger, gjør ikke krav på å være verken fullstendig eller korrekt, men den tjener likevel til å gi et visst inntrykk av et omfattende tilbud.

I årene 1994 til 1997 satte Kommunen i gang et stort etterutdanningsprosjekt etter en plan utarbeidet i samarbeid med daværende Hamar Lærerhøgskole. Den direkte årsaken var at kommunen ble utpekt som referansekommune for 6-åringsprosjektet i skolen og skolefritidsordninger. Kommunen fikk i den sammenheng tilsagn om støtte for å videreføre arbeidet med pedagogisk tilbud for aldersgruppen 6 – 10 år for skoleåret 93/94 og 94/95 (Hamar Lærerhøgskole, 1994). Men det går fram av ”Plan for kompetanseheving i forbindelse med innføring av GR97 i kommunen (denne planen legger hovedvekten på 1996-97) at i følge avtalen med Hamar Lærerhøgskole var det også et siktemål å gi pedagogene et godt pedagogisk og didaktisk grunnlag å møte grunnskolereformen med.

Virksomhetsplan for kommunens skoler 1995 gir en begrunnelse for det etterutdanningsarbeidet som blir satt i gang. En ønsker en alternativ form til ”de enkeltstående kafeteriakursene” en har kjørt tidligere. De var etter skolekontorets vurdering dyre og hadde liten effekt på praksisen ved skolen. Mye etterutdanning var blitt ”uforpliktende, lite helhetlig og til

tider ganske tilfeldig”. Nå vil skolekontoret i større grad styre etterutdanningen. ”Skolesjefens mål har vært å sørge for å oppdatere lærerne pedagogisk i forkant av den nye læreplanen. Alle lærerne går på kurs og repeterer og blir bevisst sin egen kompetanse i læreplanarbeid. På den måten vil de kunne forholde seg til en ny læreplan med et felles begrepsapparat. De nye læreplanene, som må tilpasses de lokale forholdene, vil derfor ikke bare bli bedre, men skolebarna i kommunen vil også få et mer likeverdig tilbud”. Skolekontoret ønsker å være på forskudd. Læreplanarbeid skulle prioriteres. Årsaken var at etter en evaluering fant en at det de siste årene ikke hadde skjedd noen særlig videreutvikling innenfor lokalt læreplanarbeid i kommunen. De fleste lærere utarbeidet årsplaner, men disse hadde jevnt over ikke form av en læreplan. De bar mer preg av å være planer for hvilket innhold en skulle gjennomgå, og til dels gjorde de rede for aktiviteter som turer, skidager etc. Lærerne var seg for lite bevisst sin didaktiske kompetanse. Dette ville en gripe fatt i: ”Lærerne i kommunen får nå gjennom kurs og veiledet arbeid på egen skole, oppdaterte kunnskaper om læreplanarbeid. Den prosessen som stoppet opp rett etter innføringen av M87, er i gang igjen. Når den nye læreplanen for grunnskolen kommer, skal pedagogene i kommunen være sikre i begrepsbruken, ha felles begrepsforståelse og ha fått god ferdighetstrening.”

Alle kommunens ca. 450 lærere skulle få minst 40 timer undervisning i læreplanarbeid, skolevurdering og veiledning. Undervisningen skulle følges opp med veiledning fra høgskolen. Utdanningen skulle være skolebasert, og skolelederne ble særlig skolert for å drive prosessen på sin skole.

Hele prosjektet startet med en felles kursdag med samtlige lærere til stede. De øvrige kursdagene ble lærerne fordelt i grupper på 60 til vel 100 deltakere. Gruppene var dannet på grunnlag av skolekretsene. Tema var:

- Skoleledelse (fem kursdager og veiledning for skolelederne)
- Kulturanalyse
- Innføring i læreplanteori
- Læreplanmodeller
- Skolevurdering

- Veiledning
- L97

Det ble også gitt tilbud om kompetansegivende etterutdanning i 6-9 årspedagogikk. Denne besto av fem moduler fordelt over to år og hadde et omfang tilsvarende 10 vekttall. Utdanningen skulle være tema- og prosjektorientert, og prosjektene skulle styres inn mot aktuelle tema i kommunen. Planen for studiet bygde på Høgskolens fagplan for 6-9 årspedagogikk. Kommunen la 196 000 kroner inn i dette.

Denne etter- og videreutdanningen ble – så langt vi har brakt i erfaring - gjennomført i tråd med planen. Det var også planlagt en evaluering av dette etterutdanningsprogrammet ved bruk av en spørreundersøkelse i januar 1997. Dette ble også gjort, men resultatet av denne evalueringen er foreløpig ikke fullt utskrevet.

Utdanningsprosjektet i samarbeid med Hamar Lærerhøgskole ble avsluttet i 1996, men Kommunen fortsatte med skoleringen. I følge ”Handlingsprogram med økonomiplan 1996-1999” der undervisning har et eget kapittel, ble denne skolering ble fulgt opp i perioden 1996-97, men nå på en annen måte. Programmet i kommunen skulle nå være skolebasert – dvs. at den enkelte skoler legger planer i forhold til skolens og den enkelte lærers behov og tilføres midler i forhold til antall pedagoger. ”Kompetanseutviklingen er virksomhetsbasert i den betydning at den enkelte deltaker i etterutdanningen arbeider videre ved egne virksomheter med en klar målsetting om å tilegne seg aktuell praksis gjennom refleksjon og erfaringslæring.”

Etterutdanningen skulle gjennomføres på den enkelte skole, dels i nettverksamarbeid mellom to eller flere skoler. Det sies i handlingsprogrammet at dette stiller store krav til den enkelte rektors evner og mulighet til å lede arbeidet, og at skolesjefen derfor vil gjøre rektorene bedre rustet til denne oppgaven gjennom lederutviklingsprogrammet. Sentralt vil være støttegrupper, kollegaveiledning og seminarer med vekt på bl.a. endringsledelse. I tråd med denne mer desentraliserte modellen gikk utfordringen til den enkelte skole om å melde kursbehov, men også si

fra om hvilken spesiell kompetanse skolen sitter med, kompetanse som kan deles med andre. Det ble etablert nettverk av skoler med basis i ungdomsskolekretser.

Skolekontoret utarbeidet årlige kompetanseutviklingsplaner med satsningsområder for det enkelte år. Av disse og andre planer går det fram at høsten 1997 ble det holdt kurs i 75 forskjellige tema rundt i de vel 30 skolene. Kursene varte fra 2 timer til 2-3 dager. Både eksterne forelesere og kommunens egne folk ble benyttet. Våren 1998 var det planer for kurs rundt 33 forskjellige tema. Mange av disse kursene var fagkurs i for eksempel matematikk, norsk, engelsk, KRL, IKT, natur- og miljøfag, kunst og håndverk. I tillegg var det en rekke kurs som tok for seg tema som antimobbing, arbeidsmiljø, atferdsvansker, barnas utemiljø, de utfordrende elevene, drama, prosjektarbeid, temaorganisering. Det ser ut til at etterutdanningstilbudene var like omfattende i årene som fulgte.

4.2 Ble sentrale momenter ved inkludering vektlagt i skoleringen?

I den første rapporten fra dette prosjektet (Strømstad m.fl, 2004) drøftet vi vår forståelse av sentrale momenter ved inkludering som bygger på studier av både norsk og internasjonal litteratur. Se også kapittel 1 i denne rapporten. Vi vektlegger tilhørighet i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap for alle elever, tilsatte og foresatte. Sentralt blir tilpasning av opplæring innen alle de didaktiske kategorier, demokratiske arbeidsformer på alle nivå, klasse- og skolemiljø. Ble så slike tema tatt opp i skoleringen?

Da vi spurte de tilsatte i skolene om inkludering hadde vært et tema i skoleringen, sa alle uten unntak nei. Dette spørsmålet ble stilt både i intervjuer og i en rekke mer uformelle samtaler. Det er dermed grunn til å tro at inkludering som tema ikke ble berørt direkte. Når en ser nærmere på hvilke tema som faktisk ble tatt opp, er det likevel klart at det var flere tema som står sentralt i en inkluderende skole. Det ble for eksempel lagt stor vekt på læreplanarbeid, og kompetanse i læreplanarbeid er en forutsetning for å drive tilpasset opplæring. Det ble også lagt vekt på kulturanalyse. I denne sammenheng var det snakk om kulturanalyse ut fra

den såkalte Hamarmodellen for læreplanlegging (se for eksempel Bryhni 1994, Aasen 1994), der et vesentlig moment ved utviklingen av planer er å gjøre seg kjent med den lokale kulturen slik at den kan trekkes inn i undervisningen fordi ”Læring i skulen skjer best når læringa utfyller, systematiserer og forklarer røynsler frå familie, nærmiljø og samfunn” (KUF 1996, s. 55). Det er grunn til å tro at også de mange fagkursene var innrettet mot å gjøre lærerne bedre i stand til å variere og tilpasse undervisningen til elevmangfoldet. Antimobbing, utemiljø, utfordrende elever – for å nevne noen – er også høyst relevante for å takle utfordringene i en skole der alle barn skal ha tilhørighet. Likedan er både arbeidsmiljø og ledelse viktige områder hvis en skole skal lykkes i å skape en inkluderende arbeidsplass for de tilsatte.

Til tross for at inkludering ikke er nevnt eksplisitt som et eget tema, er det dermed grunn til å anta at en rekke utfordringer som er aktuelle for inkluderende skole, ble berørt i skoleringen. Selv om det ikke gikk inn i våre opprinnelige underspørsmål i prosjektet, fant vi det interessant å finne ut noe om hvordan kursing og skolering ble opplevd og vurdert av de tilsatte i ettertid.

4.3 Lærernes vurdering av utbyttet av tilbudet

4.3.1 Tidligere evaluering av skolering

Etterutdanningstilbudet i samarbeid med Hamar Lærerhøgskole ble – som tidligere nevnt – evaluert kort tid etter. Her ble det også benyttet en rekke utsagn som informantene skulle gi tilsagn til på en Likert-skala fra 1 til 7. Fra denne evalueringen foreligger det lite utskrevet materiale. Skåren for ett spørsmål er imidlertid bearbeidet (Sjøbakken 1998) og viser at av 296 lærere sier 82 % seg helt, delvis eller litt enig i at ”Etterutdanning har gitt større forståelse for læreplanarbeidet i vår ungdomsskolekrets”. 15 % har ikke besvart spørsmålet.

4.3.2 Fra intervjuene i evalueringsprosjektet

Da lærerne i gruppeintervju ble spurt om utbyttet av L97-skoleringen, var det gått 8 år siden den ble påbegynt. Det kan i alle fall delvis forklare at

mange hadde lite å si om kursene og utbyttet av dem. Kurs som hadde gått på den generelle delen av fagplanen ble ikke særlig godt vurdert. ”Jeg tror ikke jeg syntes noe om dem jeg.” ”Hadde inntrykk av at vi fikk mye opp att det samme. To kurs som var nesten like, var det ikke?” Vi vet av dokumentene vi har studert at alle de tilsatte i skolene ble kurset i læreplanlegging, men få husker at tema i det hele tatt ble berørt. ”Vi hadde noe kurs på det, vi hadde en som var her... på den generelle delen, det var en sånn som NN hadde fått tak i, en som var god på det – husker dere ikke det?”. ”Jo....” Da vi spurte etter utbyttet av dette tilbudet, lød svaret: ”Jeg har vært med på så mange læreplaner jeg så.” Vurderingen av de faglige kursene var gjennomgående mer positiv. Alt hadde ikke vært like bra, men mange av kursene hadde vært lærerike og interessante for deltakerne. ”Der det var praktisk opplagt var nok de beste.”

Det lærerne nevner som virkelig lærerikt, var arbeidet de selv gjorde med å sette foresatte inn i L97-tenkningen. Dette ble gjort på den enkelte skole, og de som deltok, mente at det var på den måten de lærte mest om L97. Positiv omtale får også nettverksamarbeidet mellom skolene i den enkelte ungdomsskolekrets. ”Det beste er når vi kommer sammen med kollegaer og snakker om erfaringer, nettverk var fin læring.” ”Det beste kurset er å treffe lærere som driver med det samme, praktiske opplysninger og erfaringer.” Dette stemmer godt med Skogen (2004, s. 22) som sier det slik:

Et kontinuerlig endringsarbeid forutsetter at erfaringer tas vare på, og at det foregår læring i organisasjonene. Læring generelt og spredning av utviklet kunnskap skjer best når aktørene kommuniserer både innenfor sine primærteam, på tvers av teamene og mellom organisasjonene.

4.3.3 Fra spørreundersøkelsen i evalueringsprosjektet

304 lærere besvarte spørreundersøkelsen. Av dem svarer 71.7 % at de hadde deltatt i hele eller deler av skoleringen. 0.8 % oppgir at de har deltatt på vekttallgivende kurs. Antallet er i begge tilfeller overraskende lavt når en tar i betraktning hvor omfattende skoleringen var. Utsiftingene blant tilsatte i skolene har heller ikke vært så stor at den forklarer det høye

antallet lærer som enten unnlater å besvare spørsmålet eller mener at de ikke har deltatt.

Tabell 1: Svar fra lærere om L97-skoleringen i kommunen. N=336

Utsagn	Helt eller delvis enig	Helt eller delvis uenig
L97-skoleringen har vært til god hjelp i forhold til tema/prosjektarbeid i klassen	67.3	42.8
L97-skoleringen har vært til god hjelp i planleggingsarbeidet	63.1	36.9
L97-skoleringen har vært til god hjelp i enkelte fag	65.9	34.1
L97-skoleringen har gitt god forståelse av hva en inkluderende skole er	59	40.9

Denne tabellen viser valid prosent – altså fordelingen blant de som har svart på spørsmålet. For alle de fire spørsmålene gjelder det imidlertid at ca 20 % unnlater å svare. Når dette tas i betraktning, blir antallet lærere som gir sin klare tilslutning til utsagnene lavere. De tre første utsagnene får en tilslutning på ca 50 %, mens 43 % slutter seg til at skoleringen har gitt god forståelse av hva inkluderende skole er. Dette stemmer ikke svært godt verken med vurderingen fra 1998 eller med de svarene vi fikk i intervjuene angående L97-skoleringen. En kan undre seg over hva en slik mangel på samsvar kommer av.

At vurderingene fra 1998 ligger høyere, kan henge sammen med at undersøkelsen ble foretatt kort tid etter at skoleringen var avsluttet, slik at deltakerne fortsatt husket hva som hadde foregått og satt med et gjennomgående inntrykk av at de hadde fått større forståelse for læreplanarbeid. Dette forklarer imidlertid ikke forskjellen mellom intervjuene og spørreundersøkelsen foretatt på omtrent samme tid. Her er det en rekke mulige forklaringer.

En mulighet er at vårt utvalg av intervjuobjekter var skjevt – slik at lærerne ved akkurat disse fem skolene (av i alt 33) var mindre positive til skoleringen enn de øvrige. Når vi studerer resultatene fra den enkelte skole finner vi imidlertid ikke holdepunkter for å fastslå at disse fem skolene skiller seg ut fra gjennomsnittet når det gjelder tilslutning til utsagnene.

Frekvenstabellene viser at de ligger på linje med de øvrige. En annen mulighet er at lærerne faktisk har tenkt mer etter da de satt alene med hvert sitt spørreskjema enn de gjorde i intervjuene. Det stemmer mindre bra med oppfatningen om at gruppeintervju gir muligheter for refleksjon og korreksjon. Samtidig kan det være at mer positive oppfatninger ble undertrykt slik at det var vanskelig for enkelte å komme med en mer positiv bedømmelse etter at noen – presumptivt sterke – røster hadde uttrykt seg negativt. Dette stemmer mindre bra med inntrykkene vi fikk i uformelle samtaler med samtaler om samme tema. En tredje mulighet er at informantene av en eller annen grunn har gitt mer positiv tilslutning til utsagnene på spørreskjemaene enn de egentlig kan stå inne for, mens den sosiale kontrollen i gruppeintervjuet gjorde at det egentlige inntrykket kom bedre fram.

Tilslutning til utsagnet om at skoleringen hadde gitt god forståelse av hva inkluderende skole er, kan uansett ikke forklares. I gruppeintervjuer og enkeltsamtaler blir det uten unntak hevdet at dette tema ikke ble berørt. Muligens kan deltakerne ha trukket slutninger om hva inkludering er på grunnlag av andre tema som er tatt opp.

Ingen av disse mulighetene er mer sannsynlige enn andre. Trolig sier variasjonen mest om hvor vanskelig det er å lage gode instrumenter for å måle slike variabler, og hvor viktig det er å bruke flere tilnærminger for ikke å bli forledet til å ha tillit til sine funn fra en enkelt tilnæringsmåte.

Uansett kan vi vel si at tilslutningen til utsagnene om utbyttet av skoleringen ligger noe lavt når en tar i betraktning hva kommunen faktisk tilbød både i omfang og variasjon. At 35 – 40 % av deltakerne faktisk sier seg uenig i at skoleringen har gitt utbytte, synes å være betenkelig når det dreier seg om noe så viktig som innføringen av en ny læreplan for grunnskolen.

5 AKSJONSFORSKNING: SKOLEUTVIKLING

5.1 Deltakerskolene

Som tidligere nevnt, ble vårt engasjement i skoleutvikling ved hjelp av Inkluderingshåndboka satt i gang som et delprosjekt i evalueringsprosjektet fordi vi ønsket å se om deltakende skoler utviklet seg annerledes enn de øvrige, og fordi vi selv ville ha erfaring med bruk av boka. Vi inviterte derfor skolene til å melde seg som deltakere. I utgangspunktet ønsket vi ikke å ha flere enn fem skoler, men da sju skoler meldte sin interesse for å arbeide med Inkluderingshåndbokas materiale, ville vi ikke avvise noen. Muligens gikk det noe ut over oppfølgingen av deltakerskolene. To av skolene var relativt store ungdomsskoler. De øvrige var barneskoler varierende fra 50-60 elever til ca. 200. I følge vår første spørreundersøkelse (Nes m.fl., 2004) var skolene svært forskjellige når det gjaldt inkludering. En av skolene som ønsket å delta, hadde skåret påfallende lavt, en av de andre hadde plassert seg blant de med høyest skåre, mens de øvrige lå i midtsjiktet.

5.2 Inkluderingshåndboka

5.2.1 Begrepsbruken i boka

Inkluderingshåndboka (Booth m.fl. 2001) er et materiale for skolevurdering og utvikling som er utarbeidet i England og oversatt og bearbeidet for norske forhold. Boka bygger på en vid forståelse av begrepet inkludering – tilsvarende kapittel 1.1. i denne rapporten og den bredere presentasjon av i rapporten "Hva er inkludering?" (Strømstad m.fl., 2004). Inkludering handler ikke om elevkategorier som "skal inkluderes", men om å gjøre hele skolen til et inkluderende fellesskap for alle elever så vel som for tilsatte og foresatte. Alle har rett til å delta i et fellesskap som både er faglig, sosialt og kulturelt. Når læring og utvikling ikke skjer som forventet

i skolen, er det lang tradisjon for å lete etter årsakene hos den enkelte elev. Inkluderingshåndboka innfører i stedet begrepet ”hindringer for læring og deltakelse”. Hindringene ligger ikke i individet, men i systemet individet ferdes i. Slike hindringer er derfor noe alle deltakere i skolesamfunnet kan støte på, og de kan ligge på alle nivå. Sider ved organisering og tilrettelegging av undervisning, valg av lærestoff, måter å samhandle på osv. kan være reelle hindringer for at elever, eller for den del foresatte og tilsatte, får delta og lære i fellesskapet. I en inkluderende skole prøver en å identifisere og fjerne slike hindringer for å gi alle best mulige betingelser.

Tilpasset opplæring blir i Inkluderingshåndboka forstått som alt en skole gjør for å legge til rette undervisningen for mangfoldet av elever. Det er tilpasning av undervisningen når lærere planlegger hvilket lærestoff som er aktuelt og hvordan lærestoffet skal presenteres for at alle elevene skal kunne delta i det faglige fellesskapet ut fra sine forutsetninger. Det er tilpasning å være to lærere i klassen for bedre å kunne hjelpe den enkelte, men det kan også være tilpasning å dele klasser, ta ut grupper osv. Tilpasning av undervisningen er helt nødvendig for å lykkes med inkludering. Skoler kan imidlertid velge tilpasningsformer som ikke virker inkluderende for eksempel ved at de samme elevene til stadighet blir tatt ut av fellesskapet.

5.2.2 Oppbygning, prinsipper og arbeidsgang

Boka består av fire deler. I den første drøftes begrepene boka bygger på. I den andre delen finnes en beskrivelse av fasene i arbeidet med boka. Den tredje delen inneholder en operasjonalisering av inkludering gjennom 44 indikatorer og tilhørende spørsmål fordelt på områdene kultur, strategier og praksis. Indikatorene er positive påstander om skolen som de berørte skal ta stilling til ut fra en skala med følgende valg: Enig, delvis enig, eller uenig. Det er også en mulighet til å krysse av for at en trenger å vite mer før en kan uttale seg.

Eksempler på indikatorer:

- Alle føler seg velkommen på skolen
- Alle elever er like mye verdsatt
- Undervisningen er tilpasset mangfoldet i gruppa

- Elevene lærer i samarbeid
- Hjemmearbeid bidrar til bedre læring for alle

Hver indikator er videre operasjonalisert gjennom utdypende spørsmål. Disse indikatorene og spørsmålene er det tenkt at skolene skal bruke som utgangspunkt for utforskningen av sin egen skoles kultur, strategier og praksis. Indikatoren gir på den måten skolene anledning til å kartlegge og bli mer klar over områder de lykkes på så vel som områder de trenger å videreutvikle. Den fjerde delen av boka inneholder eksempler på spørreskjema til elever, tilsatte og foresatte.

En viktig antagelse i Inkluderingshåndboka er at enkeltpersoner i skolemiljøet har mye kunnskap om skolen og mange teorier om hvorfor den er slik den er. Men så lenge denne kunnskapen ikke er felleseie og teoriene ikke drøftes i fellesskap, får de liten til ingen betydning for skoleutviklingen. Gjennom arbeidet med bokas indikatorer og spørsmål skal alle de berørte drøfte seg fram til en mest mulig felles oppfatning av hvordan skolen er, og hvordan den eventuelt bør endres. Det er et viktig prinsipp at både elever, tilsatte og foresatte skal engasjeres i arbeidet med å se kritisk på hva som kan være hindringer for læring og deltakelse i den aktuelle skolens daglige arbeid. Gjennom kommunikasjon rundt indikatorene og spørsmålene vil skolesamfunnets forestillinger om sin egen kultur, sine strategier og praksis bli utfordret.

Arbeidet med boka skal gå i 5 faser fra prosessen settes i gang, via kartlegging, arbeid med virksomhetsplanen, gjennomføring til vurdering av resultatet og eventuelle nye tiltak. De to første fasene skal styres av en egen dertil valgt koordineringsgruppe. Denne gruppa skal ikke bare bestå av lærere, men også ha representant for de foresatte og dessuten en kritisk venn, helst skal også elevene være representert. Gruppa skal først gjøre seg kjent med hele materialet og deretter begynne kartleggingsarbeidet ved skolen. Den kan enten foreslå et utvalg indikatorer å arbeide videre med eller overlate til de tilsatte i fellesskap å velge indikatorer.

Kartleggingsfasen er det mest omfattende. Den skal engasjere alle og blir utslagsgivende for resten av arbeidet. Når kartleggingen er gjennomført, skal skolens ordinære plangruppe konkretisere og innarbeide de nye idéene i skolens virksomhetsplan.

5.3 Arbeidet i deltakerskolene

De sju deltakerskolene utviklet seg forskjellig, og alle kom ikke like langt i prosessen. Det var også stor variasjon i hvor mye de involverte oss fra Høgskolen i arbeidet. Prosjektstart ble markert med en felles kursdag for alle tilsatte – også assistentene - der vi redegjorde for Inkluderingshåndboka som verktøy i skolevurdering/utvikling. Vi hadde møte med hver enkelt koordineringsgruppe i begynnelsen av prosjektet, men ut over å invitere til nettverksmøter for deltakerskolene, overlot vi senere til den enkelte skole å avgjøre hvor mye bistand de ville ha av oss. Noen skoler inviterte oss tilbake, andre signaliserte at de skulle klare seg selv. Vi ba ellers om å få referat fra møtene i koordineringsgruppene.

Alle de sju skolene valgte egen gruppe som skulle ha det interne ansvaret for arbeidet med Inkluderingshåndboka. Det viste seg vanskelig å få med foresatte og kritisk venn. Et fåtall av skolene klarte det, og bortsett fra en skole der en representant for de foresatte bidro aktivt, er det uklart i hvor stor grad andre enn de tilsatte deltok i møtene. Møtetiden var kanskje det største problemet i den sammenheng. Likevel kom alle skolene i gang med arbeidet. Nedenstående tabell viser skjematisk noe av det som foregikk på skolene:

Tabell 2: Aktiviteter på skolene i forbindelse med Inkluderingshåndboka

Hva skjedde på skolene?	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4	Skole 5	Skole 6	Skole 7
Indikatorene ble forelagt alle lærerne	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja
Andre enn lærere deltok i kartleggingen	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja	Ja
Inkludering ble innarbeidet som mål i virksomhetsplanen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

På alle unntatt en skole ble samtlige tilsatte forelagt lista over indikatorer og skulle komme med sine forslag på hvilke som var mest aktuelle. Boka anbefaler at en i den videre kartleggingsfasen arbeider med et lite utvalg indikatorer – helst ikke mer enn tre.

En av skolene meldte kort etter at de hadde gått gjennom indikatorene at de foretrakk å arbeide uten et ferdig materiale og deltok ikke videre i prosjektet. På en annen skole kom arbeidet i konflikt med en større flytteprosess, og ble mer eller mindre lagt til side. På en tredje skole klarte en ikke i løpet av prosjektperioden å komme ned på et rimelig antall indikatorer. Av tabellen går det fram at dette til tross gjennomførte de fleste skolene kartleggingsprosessen selv om bare to skoler involverte foresatte og elever. I forbindelse med evalueringsprosjektet var det nylig gjennomført en større undersøkelse blant både elever, foresatte og tilsatte slik at skolene i stor grad kunne bruke data fra denne. To av skolene utarbeidet likevel egne spørreundersøkelser i kartleggingsfasen. Fire av skolene fikk fullført arbeidet med å innarbeide resultatet i virksomhetsplanen. Inkludering som mål kom riktignok inn i alle de syv skolens virksomhetsplaner, men bare fire skoler avsluttet prosessen med å spesifisere delmål.

I løpet av prosjektperioden inviterte vi samtlige koordineringsgrupper til i alt fire netteverksamlinger for å drøfte arbeidet. Her la hver enkelt gruppe fram erfaringer fra sin skole; hva de hadde gjort, hvor langt de var kommet, hva de hadde støtt på av vansker i arbeidet. Disse samlingene ble opplevd som nyttige både av oss og deltakerne. Skolene ble kjent med de andres arbeid og kunne dra nytte av erfaringer andre skoler hadde gjort, og vi fikk innsikt i hvordan Inkluderingshåndboka fungerte.

Som nevnt varierte det hvor mye skolene trakk oss inn i arbeidet. En skole ønsket oppfølging i form av deltakelse på personalseminar. Dette var den skolen som hadde skåret påfallende dårlig i første spørreundersøkelse. Dette var de ikke selv kjent med på det daværende tidspunkt, men de var klar over at de hadde problemer og var sterkt motivert for å få i gang endring og utvikling ved skolen.

5.4 Resultater av arbeidet

Vi vet ikke hva som skjedde rent praktisk på skolene etter at arbeidet med Inkluderingshåndboka i første omgang var avsluttet. På den tiden var vår prosjektperiode slutt, og vi har ikke kunnet gå tilbake til skolene og se hva som ble gjennomført. De resultatene vi kunne registrere, var i form av målene i skolenes virksomhetsplaner. I en tidligere rapport fra dette prosjektet (Strømstad m.fl. 2004b) konstaterte vi at skolens virksomhetsplaner jevnt over var preget av lite konkretiserte mål, tiltak for å nå målene var sjelden angitt, og det var heller ikke angitt hvem som hadde ansvar for måloppnåelse. Planene var dermed lite egnet som styringsdokumenter. Med dette som grunnlag var det av stor interesse å studere de virksomhetsplanene som skolene utarbeidet etter å ha deltatt i skoleutviklingsprosjektet, for å se om konkrete mål og tiltak for mer inkluderende skole var kommet inn i planen. Ved fire av de sju skolene kunne vi registrere at mål som angikk inkludering og dertil hørende tiltak var kommet inn i planene. Selv om vi ikke har grunnlag for å vite om disse tiltakene ble gjennomført, anser vi det som en positiv utvikling at planene var blitt generelt mer konkrete enn vi hadde sett tidligere (ibid). Noen eksempler på slike planer og tiltak kan nevnes:

- Innføre mappevurdering med elevsamtaler. Tiltaket skal vurderes fortløpende gjennom elevsamtalene og utviklingssamtaler.
- Fadderordning for nytilsatte skal innføres og evalueres ved å spørre de nytilsatte etter en måned hvordan det har fungert.
- Bedre ressursutnyttelse ved teamarbeid og å engasjere assistentene i for- og etterarbeid, periodeundervisning.
- Kartlegge de tilsattes kompetanse for å kunne utnytte den bedre.
- Bedre organisering av samarbeidstid gjennom tidfesting.
- Bedre tilrettelegging ved bruk av aldersblandede grupper.
- Knytte spesialundervisning og norsk 2 mer opp mot klassens aktiviteter.
- Fast strukturert opplegg for å ta imot nye elever.
- Konkretisering av tiltak mot mobbing.
- Omstrukturering av elevens arbeidsdag slik at elevene arbeider selvstendig etter egen plan en dag i uka.
- Bedre merking av de forskjellige rommene på flere språk.

5.5 Deltakernes vurdering av skoleutviklingsprosjektet

Vi hadde en avslutningssamling der vi ba deltakerne vurdere både arbeidet med Inkluderingshåndboka som sådan og resultatet. En åpenbar svakhet er at vi som både har oversatt boka og stått for prosjektet, også foretok evalueringen. Den burde vært gjort av noen som ikke hadde vært så involvert i arbeidet. Dette må vi ta i betraktning når vi vurderer deltakernes tilbakemelding.

Jevnt over var reaksjonene positive. ”Vi hadde aldri fått gjort dette ellers,” sa noen. ”Vi trengte den inspirasjonen som lå i at noe var ferdig.” En av skolene forteller at de i starten var engstelige for en kulturkollisjon i personalet på grunn av forholdet mellom de som hadde vært lenge ved skolen, og de nye. Men det at de fikk et egnet materiale utenfra, ga dem anledning til å gå gjennom hele organisasjonen uten å få ødeleggende konflikter, mente leder for koordineringsgruppa ved denne skolen. I stedet for kollisjon opplevde de å få konsolidert og bevisstgjort ytterligere sin satsning på tilpasset opplæring. På andre skoler avslørte arbeidet at de var mindre enige enn de i utgangspunktet trodde, men når uenigheten var avdekket, var det ikke så vanskelig å forholde seg til. ”I det hele tatt fikk vi mange aha-opplevelser,” sa medlemmer av gruppene. Flere mente at materialet egnet seg for å komme i gang med nødvendig kommunikasjon om egen skole. I den sammenheng var det nyttig å ha med noen utenfra som stilte overraskende spørsmål og så skolen på en annen måte enn de som hadde den som arbeidsplass. Selv om personene utenfra i Inkluderingshåndbokas tenkning egentlig ikke er tiltenkt noe ansvar for selve prosessen, kunne de komme til å fungere som prosesskonsulenter (Skogen 2004) nettopp fordi de kom utenfra og ikke var en del av skolesystemet. Særlig hadde det vært utbytterikt å samtale om hva som kunne være hindringer for læring og deltakelse. ”Det har tvunget oss til å tenke på noe annet enn de kategoriserte elevene,” som en lærer sa. Enkelte mente at det var i løpet av slike drøftinger de virkelig ble klar over betydningen av at elevene fikk et reelt medansvar for læringsaktivitetene.

Fra en av skolene ble det sagt at de trodde prosessen skulle gå lettere enn den faktisk hadde gjort. De hadde forventet at de skulle ha mer hjelp av et

ferdig materiale – at mye av jobben på en måte skulle være gjort. Noen mente også at Inkluderingshåndboka hadde virket tung og overveldende i starten. Det hadde gjort dem lite motivert for å ta fatt på arbeidet inntil de oppdaget at den faktisk tok for seg og konkretiserte utfordringer de allerede var oppmerksom på at de burde arbeide med.

5.5.1 Våre erfaringer gjennom prosessen

Til tross for at disse skolene selv hadde ytret ønske om å bruke Inkluderingshåndboka, hadde de fleste til dels store vansker med å sette sammen gruppene slik boka anbefalte. Det var ikke noe problem å rekruttere lærere og andre tilsatte, men foresatte og kritisk venn viste seg å være vanskelig. En del av forklaringen lå i at de tilsatte på skolene ønsket å avvikle møtene innenfor arbeidstiden da eventuelle andre deltakere var opptatt på sin kant. Noen skoler løste dette ved å ha kveldsmøter, men på de fleste skolene ble det ingen deltakelse fra andre enn tilsatte. Heller ikke de som arbeidet i SFO, kunne delta, da de hadde ansvar for elevene på den tiden da lærerne kunne møtes. En skole valgte å ta med en elev.

Mye av årsaken ligger – som allerede nevnt – i ønsket å om bruke arbeidstiden, men trolig er det også en grunn av skolene har liten tradisjon for å trekke verken foresatte eller andre utenfor skolemiljøet inn i denne typen arbeid. Erfaringer fra de skolene som faktisk lyktes i å ta med andre enn tilsatte, var udelt gode på grunn av at den som kom utenfra, så skolen på en annen måte.

Inkluderingsboka anbefaler at rektor deltar i koordineringsgruppa, men at vedkommende ikke er leder. Våre erfaringer bekrefter at dette er en god ide. Arbeidet fungerte best der hvor leder var en av de faglig tilsatte som både hadde engasjement for saken, var bestemt nok til å gjennomføre prosessen og hadde en viss autoritet blant kollegaer. Det var også en fordel at lederen hadde en – riktignok liten - timeressurs avsatt til ledelse.

Skolene arbeidet svært forskjellig, og kom ikke like langt. Årsakene ble oppgitt å være flere. Tid var et ikke uventet problem. Det var for det første vanskelig å sette av tid til i det hele tatt å gjøre et slikt arbeid, med det var

også et problem å finne møtetid da hele gruppa kunne være til stede. Det fungerte best der det tidlig i prosessen ble laget en fast møteplan som deltakerne fikk forholde seg til. Å avtale møter etter hvert, viste seg å være mer problematisk. Spørsmålet om tid kan trolig henge noe sammen med motivasjon. Det er gjerne ikke slik at alle tilsatte er like motivert for å drive skolevurdering, og da blir det ekstra vanskelig å finne felles tid. Vi mener å ha erfart at Inkluderingshåndboka kan være til hjelp for skoler som er tilstrekkelig motivert for å arbeide med å utvikle skolen, men mangler den egne motivasjonen blant de tilsatte, hjelper det lite med et ferdig materiale.

Valg av indikatorer og satsningsområder var ikke noe stort problem for de fleste skolene. Når de tilsatte hadde arbeidet med indikatorene, var det gjerne noen som pekte seg ut som mer aktuelle enn andre, og valget ble gjort blant disse. En del ga uttrykk for at de gjerne skulle arbeidet med flere, men de fulgte Inkluderingsbokas anbefalinger om å konsentrere seg om 3 til 5. En skole klarte ikke å velge, og dette bidro til at arbeidet stoppet opp. Vi tror det er viktig å holde fast ved at en skal begrense valget for heller å arbeide grundig med få områder.

Det uttrykte behovet for hjelp varierte fra skole til skole, og vi forsto at skolene forventet mer konkret hjelp enn vi hadde planlagt å gi. Ved samtlige skoler deltok vi på minst ett møte, og skolene ble invitert til samlinger for erfaringsutveksling. Betydningen av vår konkrete støtte er vanskelig å vurdere. Enkelte skoler kom langt i arbeidet uten deltakelse av betydning fra vår side, andre brukte oss mye. Vi tror igjen dette henger sammen både med motivasjonen i personalet og hvordan arbeidet ble ledet internt i skolemiljøet. Materialet skal egentlig være selvinstruerende, men vi ser nok behovet for noe støtte. Kanskje det viktigste vi gjorde, var å legge til rette for møter mellom skolene. Det ga muligheter for å drøfte felles utfordringer i arbeidet, og det virket som en spore til innsats fordi det ble forventet at hver enkelt skole skulle gjøre rede for hvor de var i prosessen.

5.5.2 Vurdering av resultatet av arbeidet

Som tidligere nevnt, ønsket vi å se om de skolene som deltok i skoleutviklingsprosjektet, endret seg mer eller på annen måte enn de øvrige skolene gjennom prosjektperioden. Da vi studerte resultatene fra de to spørreundersøkelsene (Nes m.fl. 2004), kunne vi konstatere at en av de skolene som hadde arbeidet med Inkluderingshåndboka, skåret betydelig bedre andre gangen. I denne undersøkelsen deltok riktignok bare de tilsatte på skolen, men ser en deres svar isolert i begge undersøkelser, har denne skolen beveget seg fra å være en av skolene med dårligst skåre til å være en de beste. Dette var da også den skolen som hadde brukt oss mest i prosessen. For de øvrige deltakerskolene var det ingen tydelige endringer.

Arbeidet med Inkluderingshåndboka ga dermed ikke noen gevinst som kunne påvises ved hjelp av vårt måleinstrument for 6 av de syv skolene som deltok. Hva var det så som gjorde at den ene skolen endret seg så sterkt? Trolig er den viktigste årsaken at de tilsatte ved denne skolen virkelig følte behov for endring. Skogen (2004, s. 57) legger vekt på at ”en god start for et endringsarbeid er at sentrale aktører **opplever et behov for forbedring** på et spesifikt område”. Før vi begynte vårt evalueringsprosjekt, hadde de ved denne skolen opplevd at de hadde vansker på flere områder av virksomheten, og de hadde et samlet ønske om å gjøre noe for å få en bedre hverdag både for elever og tilsatte. Her var altså det opplevde behovet til stede, og dermed også motivasjonen. Vi kan ikke påstå at de andre skolene var mindre motivert – i og med at de meldte sin interesse for å delta, men det var fra denne skolen vi fikk de klareste signalene. For dem var Inkluderingsboka til god støtte, men uten deres eget opplevde behov for endring, ville kanskje resultatet av deres arbeid med boka vært mindre påviselig. På grunn av sine tidligere erfaringer hadde de et reelt eierforhold til arbeidet.

Ved en ev skolene førte arbeidet med Inkluderingshåndboka til at de bestemte seg for å slutte å snakke om ”elever med særskilte behov” og i stedet snakke om ”hindringer for læring og deltakelse”. Vi vet ikke hva en slik språklig forandring kan bety, men vi anser det for å være et viktig ledd i en bevisstgjøring av hva en inkluderende skole er. Når en slutter å lete etter feil og mangler hos individet, kan en få øye på det ved skolesystemet

som kanskje kan komme til å hindre og hemme flere enn de elevene som er blitt kategorisert.

Vi antar ut fra våre erfaringer at Inkluderingshåndboka nok kan være til hjelp i en skolevurderings- og skoleutviklingsprosess, men det vesentligste er og blir skolens egen motivasjon og derav følgende innsats i arbeidet.

6 HVA FÅR SKOLER TIL Å ENDRES?

6.1 Forandringer skjer hele tiden, men...

L97-evalueringen bekreftet at norske skoler er svært forskjellige (se for eksempel Imsen 2003, Nes m.fl. 2004). Alle skoler forandrer seg på forskjellige måter, men det ser ut til at sentrale og lokale myndigheters forsøk på å påvirke denne forandringen i bestemte retninger, ikke alltid går som ønsket og forventet. I denne rapporten har vi vist hvordan en kommunes store satsning på skolering og kurs i forbindelse med implementeringen av L97, etter få år dels er glemt, dels blir vurdert å ha gitt mindre godt utbytte av 35-40 % av deltakerne. Likevel har våre observasjoner og intervjuer vist at de tilsatte hele tiden er opptatt av å utvikle skolen og tilpasse seg stadig nye krav fra myndigheter og elever. Noen skoler gjorde virkelige og store endringer i praksis. På andre skoler hørte vi flere ganger i samtaler med lærere at tiltak og muligheter var blitt drøftet, men så ble det ikke mer av det. Eller en prøvde, og etter en tid falt en tilbake til det gamle – ikke fordi det var bedre, men fordi det bare ble slik. Dette gjaldt områder som for eksempel bedre tilpasning av undervisningen, mer deltakelse fra elevens side og mindre bruk av segregerte tiltak. Lærerne var svært klar over hvordan det burde være, men det var vanskelig å gjennomføre nye ordninger selv om en gjerne ville – til tross for en rekke faglige kurs og omfattende skolering i læreplanarbeid.

6.2 Læringssyn

Hva slags syn på læring og kunnskapsutvikling ligger til grunn for troen på kurs som endringsstrategi? De fleste kurs foregår på den måten at en som antas å vite noe vesentlig om et tema, engasjeres til å snakke om det i et visst antall timer for en forsamling som forventes å trenge å høre akkurat dette. Noen kurs er mer interaktive eller praktisk rettet, men gjennomgående bygger de på en antagelse om at kunnskap er noe som kan overføres fra en eller flere personer til en gruppe andre. En lærer ved å høre.

Dette er et læringssyn skolen har vært fortrolig med gjennom århundrer, og som fortsatt i stor grad i stor grad gjennomsyrrer klasseromsundervisningen til tross for at forskjellige sentrale planer fra Normalplanen av 1937 til L97 har tatt til orde for at det kanskje ikke gir optimal læring. Læreres egne kurserfaringer burde slik sett bidra til at skolens undervisningsformer endres. Normalplanen av 1937 bygde på Deweys prinsipp om å lære gjennom å gjøre. Piagets kognitive perspektiv på erfaringsbasert læring var også til stede. L97 vektlegger læring i fellesskap og bygger dermed – om enn ikke gjennomført - på et sosiokulturelt læringssyn. Læring er ikke en ensom aktivitet. En lærer gjennom å handle i fellesskap, og læringen er knyttet til en konkret, sosial situasjon, den er situert (Lave og Wenger 1991).

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

Stacey (2001) er talsmann for et lignende læringssyn og legger vekt på at kunnskap nettopp ikke er noe som overføres fra ett hode til et annet, men noe som oppstår i interaksjon mellom mennesker som har en felles utfordring.

Knowledge is not designed, nor does it exist in a transcendent common pool, but emerges in a process in which it causes itself in the interaction between bodies in local situations in the living present (ibid s. 217).

Men hvis det er slik kunnskap oppstår, blir det jo bortimot umulig å styre og kontrollere den. Den vil hele tiden oppstå ut fra de behovene organisasjonen selv blir bevisst. Og det er nettopp det Stacey mener når han tar et oppgjør med de som mener at kunnskapsutvikling er noe som kan styres – enn si måles og administreres. Det vesentlige blir å legge til rette for kunnskapsutvikling gjennom å oppfordre til felles problemløsning.

I den sammenheng gjør han en interessant visitt til det engelske skolesystemet der lærerne forventes å sette klare mål og vurdere læringsresultater gjennom et nitidig kontroll- og rapporteringssystem (ibid s. 225). Men læring skjer gjennom deltakelse og kommunikasjon, hevder Stacey, og det kan derfor være vanskelig å vite akkurat hva som læres til enhver tid.

From this perspective, it becomes impossible to think of designing such a process and it makes no sense to think of managing it (ibid s. 217).

Et syn på læring som utkommet av en sosiokulturell aktivitet og Staceys oppfatning av læring som kommunikasjon og samhandling kan bidra til å forklare hvorfor skoler blir så forskjellige til tross for at de har de samme styringssignalene å forholde seg til, og til tross for at de tilsatte har deltatt i de samme kursene.

Stacey skriver om læring i organisasjoner i sin alminnelighet, mens Skrtic (1991, 1995) behandler særlig læring og endringer i skoler som han beskriver som paradigmatisk organisasjon, det vil si systemer som har et felles meningssystem som de selv har skapt. En må betrakte organisasjoner ”as bodies of thought, as schema, cultures, or paradigms” (Skrtic 1991, s. 166). Dette er i stor grad et resultat av at skolen – slik han ser det – er et profesjonelt byråkrati som vanskelig endres fordi det krever endringer i samtlige profesjonsgrupper. Forsøk på endring utenfra vil i liten grad lykkes fordi organisasjonen vil definere og forstå signalene på sin måte.

Cognitive theories emphasize the way people create and recreate their organisational realities; paradigmatic theories emphasize the way organizational realities create and recreate people. Together, these theories reflect the interactive duality of the cultural frame of reference – people creating culture and culture creating people (ibid, s. 166).

Mulighetene for endring ser Skrtic i den problemløsende organisasjon – det han kaller ”adhocratiet”, et system der en gjennom divergent tenkning hele tiden er på jakt etter nye løsninger i stedet for å bruke innarbeidede standardløsninger. Dette skal skje i fellesskap, og motivasjonen ligger i det felles målet. For skolen kan et aktuelt felles mål være bedre tilpasset opplæring.

Det er en viss likhet mellom Stacey og Skrtic i det at de begge legger vekt på at læring skjer når en i fellesskap står overfor reelle utfordringer. Samarbeidet og kommunikasjonen i slike situasjoner gjør det mulig å gjøre reelle endringer. Et ytterligere bidrag til forståelsen kan vi finne hos systemteoretikeren Luhmann.

6.3 Skolen som system

I løpet av vår egen prosess i dette prosjektet er vi blitt mer og mer opptatt av skolen som system eller som mange subsystem i hver sin omverden for å bruke Luhmanns terminologi (Luhmann 1995). Luhmanns teori om sosiale systemer er så omfattende, komplisert og abstrakt at vi på ingen måte gjør krav på å ha fattet det hele. I det følgende vil vi likevel gi en meget forenklet fremstilling av noen av hans begreper fordi de kan bidra til å belyse hvordan påvirkninger utenfra – som for eksempel virkemidlene i forbindelse med Reform 97 – oppfattes og behandles av skolen. Som tidligere nevnt kan det noen ganger det se ut som om krav om endringer ikke oppfattes, eller i det minste blir oppfattet på systemets egne premisser. I følge Luhmanns teori kan det ikke være annerledes.

”Et sosialt system er et system av elementer, og det opprettholdes gjennom kombinasjon og rekombinasjon av de elementene det består av” (Moe 1995, s. 41). I sosiale systemer er elementene kommunikasjonshandlinger, og det er kommunikasjon som gjør at systemet opprettholdes og utvikles. Luhmann betegner systemer som autopoietiske. Fuchs definerer autopoietiske systemer slik: ”..systemer, der reproducerer de elementære enheder, som de består af, ved hjelp af elementære enheder, som de består af i et netverk af sådanne enheder” (ibid. s. 137). For å forklare dette nærmere bruker han vårt individuelle psykiske system som eksempel: Det

produserer tanker og følelser av tanker og følelser. Kommunikasjonshendelser produserer flere kommunikasjonshendelser.

Systemets forventninger utgjør systemets struktur. Det er i etableringen av felles forventninger at systemet oppstår. Forenklet kan vi si at forventninger er uttrykk for de utsiktene en situasjon stiller oss overfor. Nye situasjoner og møter er preget av stor usikkerhet (kontingens). Det foreligger et utall av valgmuligheter. Ikke noe er verken sannsynlig eller umulig. I det et system dannes, reduseres usikkerheten og erstattes av forventninger som snevrer inn antallet muligheter. ”Forventninger dannes følgelig ved mellomliggende seleksjoner af et snævrere repertoire af muligheder, ved hvilke man kan orientere sig bedre og frem for alt hurtigere” (Ibid. s. 137).

Ethvert system eksisterer i forhold til en omverden. Luhmann hevder at ”The central paradigm of recent system theory is ”systems and environment” (Luhmann, 1995, s. 176.). “The final reference of all functional analysis lies in the difference between system and environment” (ibid). En omverden er alltid systemets omverden, altså omverdenen slik systemet oppfatter den. Systemets omverden blir på en måte til gjennom systemets egen grensedragning og opprettholder sin enhet gjennom systemet og i relasjon til systemet (Luhmann 2000). Derfor er omverdenen forskjellig for ethvert system selv om de utenfra sett lever i den samme omverden. Skolene i en kommune lever dermed i hver sine omverdener nettopp fordi ”every system excludes only itself from the environment” (ibid. s. 17). Moe (1995) sier det slik: ”..grensene til systemets omverden er alltid *meningsbærende grenser* i den forstand at de forteller hva som hører til og angår systemet og hva som ikke hører til og angår det” (ibid. s. 74). Omverden er ”alt annet”.

Omverdenen består av en rekke andre systemer og er preget av stor kompleksitet. Også systemene er gjerne komplekse, men kompleksiteten er likevel alltid større i omverdenen enn i systemet. Systemets utfordring blir dermed å redusere denne kompleksiteten, både den indre og den ytre. Moe (1995) bruker uttrykket systemfornuft og definerer det som en ”systemspesifikk betraktningssmåte” (ibid. s. 38), ”den måten sosiale

systemer (som systemer) oppfatter seg selv og sin omverden på” (ibid. s. 72). Det er på basis av denne egne betraktningmåten systemet opererer. At systemet oppfatter på sin måte blir vesentlig. ”Dette betyr at ethvert systemperspektiv produserer en *egen* omverden, en *egen* iakttagelse og beskrivelse av virkeligheten, ja til og med en *egen* virkelighet” (Bakken 2000, s. 184). Denne produksjonen skjer gjennom kommunikasjon i systemet. Dette betyr ikke at systemet er upåvirket av omverdenen og dets systemer. Det eksisterer i en verden, og det må være åpent for informasjon utenfra for å kunne tilpasse seg. Det åpenbare problemet i forhold til for eksempel krav om endringer i skolen blir da hvordan kommunikasjonen i skolesystemet behandler en slik informasjon utenfra.

I denne sammenheng blir iakttagelse et aktuelt begrep. All iakttagelse arbeider ut fra en forskjell (full – ikke tom, inkludering – ekskludering). Dette blir viktig for erkjennelsen. Det iaktakeren kan se er nemlig i følge Luhmann begrenset til den forskjellen vedkommende har trukket. En ser det en ser, og fordi en ser det en ser, ser en ikke det en ikke ser. Både psykiske og sosiale systemer kan iaktta. Spørsmålet blir da: Med hvilken forskjell? Hva blir systemets forståelse av aktuell informasjon, for eksempel Reform 97? Den er iaktatt av alle i den enkelte skole, men det er lite sannsynlig at den er oppfattet på samme måte. Videre har systemet kommunisert rundt reformen og produsert sin forståelse. Endringer i systemet vil bare skje i den grad systemet selv betrakter impulsene utenfra som viktige og relevante (Moe, 1995). ”Strengt tatt er systemer trege og konservative, for informasjon er alltid det som for systemet virker som informasjon. Det er naivt å tro at utenforstående kan endre et system gjennom det utenforstående betrakter som informasjon” (ibid. s. 76). På den annen side vil endringer innenfra heller ikke være så lett. Systemet har jo sin egen betraktningmåte, og hvordan kan den forandres? Her kommer det inn at systemer er i stand til å iaktta sin egen iakttagelse. I det som kalles iakttagelse av annen orden eller annen ordens kybernetikk (Luhmann 2000, Bekken, 2000, Moe 1995, Fuchs 1996) kan en iakttagere se både hva han så og hva han ikke så. Systemet har denne muligheten, og det kan føre til strukturforandringer. ”Al strukturforandring, det være sig tilpasning til omverdenen eller ej, er selvforandring. I sosiale systemer er den kun mulig gjennom kommunikation” (Luhmann 2000, s. 409). Dette

kan skje hvis det oppstår situasjoner i systemet da det er mulig å se (iaktta) at forventninger kan forandres. Forandringer krever endrede forventninger – og dermed også ny usikkerhet. Nye forventninger etableres gjennom kommunikasjon på bakgrunn av iaktatt differens mellom system og omverden. Det er denne differensen som gir systemet informasjon.

Skolen er et system med mange subsystemer. Elevgruppa danner sine, de tilsatte danner sine. Skolen er også et funksjonelt differensiert system. For å ivareta kompleksiteten er det en ledelse, kontorpersonale, rådgivere, spesialpedagoger, morsmåslærere for å nevne noen mulige subsystemer. Dette kompliserer ytterligere prosessen mot endring. Kommunikasjonen i subsystemene vil også ha sine betraktningmåter og sine forventninger som kanskje ikke er i samsvar med de som finnes i andre subsystemer.

6.4 Kurs eller skoleutvikling i lys av systemteorien

Både innenfor det sosiokulturelle synet på læring, hos Stacey, Skrtic og i Luhmanns systemteorie finner vi tanken om at det er kommunikasjon og samhandling som skaper endringer. Kan kurs endre kommunikasjonen i systemet? Det vil avhenge av flere ting. Kurs kan være signaler utenfra som tydeliggjør forskjellen mellom system og omverden og bidrar til å endre forventninger – og dermed også kommunikasjonen. Kurs kan være lagt opp som dialog og samtale og dermed være en begynnelse på en kommunikasjon som kan videreføres i systemet. Men alt vil avhenge av hva som skjer etter kurset når deltakerne er tilbake i sitt system. Fortsetter kommunikasjonen etter at kursholder har sagt sitt, eller går kursopplevelsen inn som en del av den omverden som ikke tillegges relevans og betydning? I følge systemteorien er det systemet selv som avgjør hva som er relevant informasjon – uansett hva en kursholder måtte mene. Når mange av de tilsatte som vi intervjuet om L97-skoleringen, faktisk måtte minnes på hva de hadde deltatt i, kan en gjøre seg noen tanker om nettopp dette. Hvordan kan kurs legges opp for å bidra til å endre de tilsattes kommunikasjon? Lærernes utsagn om at de lærte mest om L97 da de skulle formidle hovedtrekkene i den nye planen til de foresatte, bekrefter på mange måter systemteoriens antagelser. I den prosessen er det sannsynlig at lærergruppa førte mange samtaler rundt innholdet i L97 og hvordan det

skulle forstås. På samme måten blir også nettverksamarbeidet i skolekretsene høyt vurdert. Det er grunn til å tro at det også førte med seg forskjellige innspill og muligheter for endret kommunikasjon.

Inkluderingshåndboka henviser verken til Luhmann eller andre systemteoretikere, men den er på mange måter helt på linje med en slik tenkning. Kommunikasjon er det som skaper endring, og det er nettopp kommunikasjon boka oppfordrer til gjennom arbeidet med indikatorer og spørsmål. En hovedtanke i boka er jo at alle som er berørt av skolen skal bidra til samtalen om hvordan skolen er. Gjennom å invitere alle de tilsatte, de foresatte og elevene til å delta i vurderingen, bringes det inn stemmer som til vanlig ikke høres i de fleste skoler. Disse nye stemmene målbærer andre iakttagelser enn lærerne og vil dermed kunne forandre kommunikasjonen i systemet. Slik sett blir det vesentlig at andre enn skolens tilsatte deltar i prosessen.

Kursholdere kan selvsagt også komme med andre iakttagelser. Det er gjerne derfor kurset blir holdt. Men hvis disse nye og andre iakttagelsene ikke på en eller annen måte blir en del av systemets kommunikasjon rundt de daglige utfordringene, må en regne med at satsningen både i tid og penger ikke gir den forventede uttelling. Det vi hørte fra tilsatte i skolene sammen med de refererte teoriene om systemer, endring og kommunikasjon bør tas med i vurderingen når en planlegger implementering og skolering.

7 OPPSUMMERING

Rapporten har vist at denne kommunen satset stort på skolering forbindelse med innføringen av L97. De fleste tilsatte var gjennom en felles basisopplæring. I tillegg var det mulighet for å velge ut fra interesse og behov. Likevel var det svært variabelt hvordan skolene forsto og praktiserte L97. Skoleringen ble også svært forskjellig vurdert. Gjennom å betrakte skolene i lys av Luhmanns systemteori mener vi å ha en mulig forklaring på hvorfor det må bli slik. Systemet bestemmer selv hva som er relevant informasjon. Det kan ikke styres utenfra. På en måte får da den tidligere siterte rektoren rett når han sa at skolen blir som lærerne vil. Vi vil endre dette utsagnet og si at skolen i noen grad blir slik systemet oppfatter at den skal være. Subsystemer i systemet kan være av en annen mening, men dette får mindre innflytelse på utviklingen. Endinger skjer når kommunikasjonen i systemet endres. Kurs kan gi nye innspill til systemets kommunikasjon, men det er ingen garanti for at det skjer. Trolig må kursholdere ta utgangspunkt i skolens konkrete utfordringer og engasjere både seg selv og kursdeltakerne i samtale rundt disse – heller enn å levere egne eller andres løsninger.

Lokalt basert skoleutvikling kan synes å være mest i tråd med både Staceys og Luhmanns tenkning. Om en vil bruke et ferdig utviklet materiale som Inkluderingshåndboka eller utarbeide sin egen metodikk, blir av underordnet betydning. Hovedsaken er å få til en endret kommunikasjon, og for å lykkes med det, kan det være til hjelp å lytte til andre stemmer og andres iakttakelser.

Avslutningsvis kan vi ikke unnlate å nevne at systemteoriens tenkning i høy grad berører oss som forskere på inkludering. I Reform 97 var det primært inkludering vi så. Det er også det vi har sett etter i skolene. Binariteten inkludering – ikke inkludering vil være den forskjellen vi betrakter ut fra. Hva er det da vi ikke ser?

Systemene vi har undersøkt har sett mange andre ting ved Reform 97. De har betraktet andre sider av reformen som viktige og relevante, og det har resultert i endringer og tilpasninger – forskjeller som vi kanskje ikke så fordi vi så det vi så.

LITTERATUR

- Aasen J.: *Læreplanarbeid og læreplaner*. I Aasen J., Engen T.O. (1994):
Didaktikk og læreplanarbeid. Vallset: Oplandske bokforlag
- Bakken T. (2000): *System og iakttagelse*. Unipub forlag
- Bassey M. (1885): *Creating Education through Research*. Kirklington
Moor Press
- Befring E. (1997) The Enrichment Perspective. *Remedial and Special
Education*, Vol 13 no 3, s. 182-187.
- Bolman Lee G., Deal Terrence E.(1998): *Nytt perspektiv på organisasjon
og ledelse*. Oslo: ad Notam, Gyldendal
- Booth T., Ainscow M. (2001): *Inkluderingshåndboka*. Norsk oversettelse.
Vallset: Oplandske bokforlag
- Bryhni Sigrun Sand: Hamarmodellen. I Aasen J., Engen T.O. (1994):
Didaktikk og læreplanarbeid. Vallset: Oplandske bokforlag
- Fuchs P. (1996) *Iagttaget. En indføring i systemteori*. København: Unge
pædagoger
- GSR (Grunnskolerådet) (1990): *Evaluering av prosjektet Medansvar og
tilpasset opplæring (MOT)*
- Halvorsen K. (2003): *Å forske på samfunnet*. Oslo: Cappelen Akademisk
Forlag
- Hammersley M., Atkinson P. (1996): *Feltmetodikk. Grunnlaget for
feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hellevik O. (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Holme I.M., Krohn Solvang B. (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo:
Tano

- Imsen G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. Oslo: Tapir akademisk forlag
- Kirke og undervisningsdepartementet (1965): *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo Aschehoug
- KUF (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*
- Kvale S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lave J., Wenger E. (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Luhmann N (2000): *Sociale systemer*. Hans Reitzels forlag
- Luhmann N. (1995): *Social Systems*. California: Stanford University Press
- Merriam S.B. (1994): *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Minzberg H. (1994): *The Rise and Fall of Strategic Planning* New York: Free Press
- Moe S.(1995): *Sosiologisk betraktning*. Universitetsforlaget
- Nes K., Strømstad M., Skogen K. (2004a): *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Høgskolen i Hedmark Rapport nr 3 – 2004
- Nes K., Strømstad M., Skogen K. (2004b): *Inkluderende skoler? Casestudier fra fem skoler*. Høgskolen i Hedmark, rapport
- Opplæringslova
- Ryen A. (2002): *Det kvalitative intervjuet*. Oslo: Fagbokforlaget
- Sjøbakken O.J. (1998): *Modell for etterutdanning – til nytte for lærerne?* Upublisert manuskript.
- Skogen K. (1998): *Forskning som etterutdanning*. Spesialpedagogikk 4/98
- Skogen K. (2004): *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skrtic T. (1991): *The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence*. I Harvard Educational Review Vol 61 No 2, May 1991, s. 148 – 206
- Skrtic T.(1995): *Disability and Democracy*. New York og London: Teachers College, Columbia University

St. meld. 28 (1998-99): *Mot rikare mål*

Stacey R.D. (2001): *Complex responsive processes in organisations*.
London: Routledge

Strømstad M., Nes K., Skogen K. (2004a): *Hva er inkludering?* Vallset:
Oplandske bokforlag

Strømstad M., Nes K., Skogen K. (2004b): *Styringsdokumenter og
inkludering*. Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 8 - 2004

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

Planer det er referert til:

- Hamar Lærerhøgskole (udatert): Samarbeidsprosjektet (upublisert materiale)
- Plan for kompetanseheving i forbindelse med innføringen av GR97 i kommunen
- Virksomhetsplan for kommunens skoler, 1995
- Handlingsplan med økonomiplan 1996-99 Kompetanseutviklingsplan for skolen 1997

Til de tilsatte

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

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeg deltok på hele eller deler av skoleringen i forbindelse med innføringen av L97 (JA=Enig)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. L97-skoleringen har vært til god hjelp i forhold til tema/prosjektarbeid i klassen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. L97-skoleringen har vært til god hjelp i planleggingsarbeidet (halvårsplaner, temaplaner etc.)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. L97-skoleringen har vært til god hjelp i undervisningen i enkelte fag..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. L97-skoleringen har gitt god forståelse av hva en inkluderende skole er..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 29. Jeg tok vektallgivende kurs arrangert av Ringsaker kommune og Høgskolen i Hedmark i småskolepedagogikk og/eller skoleutvikling | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sett ring rundt det som passer:

- | | | |
|---------------------------------|----|-----|
| Jeg er tilsatt som lærer/rektor | ja | nei |
| Jeg er tilsatt i annen stilling | ja | nei |