

Marit Strømstad, Kari Nes og Kjell Skogen

Styringsdokumenter og inkludering

Dokumentanalyse

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 8 – 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 4 fra evalueringsprosjektet

«En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt.»

Norges forskningsråds program for evaluering av Reform 97 innen tema 3,
«Einskapsskolen, likeverd og kulturelt mangfald»

Rapport nr. 8 - 2004

© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-369-6

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Styringsdokumenter og inkludering. Dokumentanalyse			
Forfattere: Marit Strømstad, Kari Nes og Kjell Skogen			
Nummer: 8	Utgivelsesår: 2004	Sider: 54	ISBN: 82-7671-369-6 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver: Norges forskningsråd			
Emneord: Inkluderende skole, planer, målstyring			
<p>Sammendrag: Denne rapporten presenterer resultatene fra en analyse av innhold og utforming av utvalgte plandokumenter fra en kommune og kommunens skoler. Utvalget omfatter dokumenter tiden før og etter gjennomføringen av Reform 97. Målet med analysen var å kartlegge satsningsområder, utviklingsområder, aktiviteter og planlagte aktiviteter som etter våre vurderinger er viktige for å fremme inkluderende praksis. Rapporten er en delrapport fra evalueringsprosjektet «En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt». Norges forskningsråds program for evaluering av Reform innen tema 3 «Einskapsskolen, likeverd og kulturelt mangfold». Funn i denne rapporten viser at tema relatert til inkludering ikke er blitt mer synlig i skolenes plandokumenter etter 1997. Dette gjelder plandokumenter på alle nivå. Undersøkelsen viser også at skolenes virksomhetsplaner i liten grad har mål som kan vurderes. De fleste mangler også beskrivelse av tiltak, virkemidler, fastsettelse av ansvar og plan for vurdering.</p>			



Høgskolen i Hedmark

Title: Operational plans and inclusion. A document analysis.

Authors: Marit Strømstad, Kari Nes and Kjell Skogen

Number: 8

Year: 2004

Pages: 54

ISBN: 82-7671-369-6

ISSN: 1501-8563

Financed by: Norwegian Research Council

Keywords: Inclusion, plans, management by objective

Summary: This report presents the results from an analysis of the content and formulation of selected plans from one Norwegian Municipality and its schools. The plans selected dates from before and after the implementation of 'Reform 97'. The aim of the analysis is to map commitments, areas of development, activities and planned activities that according to our evaluation are important to promote inclusive practice. The study is part of the evaluation project «Has the implementation of <Reform 97> led to inclusive practices in schools, socially as well as academically and culturally?» in the Norwegian Research Council's programme <Evaluating Reform 97>, more specifically in the field of <The comprehensive school, equality and cultural diversity>. The results demonstrate that subjects related to inclusion are not given more emphasis in plans after <Reform 79>. This is true for plan documents of all levels in the municipality. The results also demonstrate that the schools' plans of operation in a less degree contain measurable objectives. Most of them also lack description of means, efforts, responsibility and plan for evaluation.

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 høgskolelektorene Kari Nes og Marit Strømstad, Høgskolen i Hedmark, prosjektmedarbeidere.

Evalueringen er konsentrert om én kommune med vel tretti skoler. Metodene som er benyttet, er en kombinasjon av survey, case-studier, intervju og dokumentstudier. Informanter er elever og foresatte, så vel som lærere og andre tilsatte

Følgende rapporter utgis fra prosjektet i løpet av 2004:

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.

INNHOOLD

Forord.....	I
1. Bakgrunn for undersøkelsen.....	1
1.1. Hva er inkludering?	1
1.2. Metode: Casestudium av inkludering i skolen i en kommune.....	4
1.3. Dokumentstudier	6
1.4. Utvalget av dokumenter	7
2. Kategoriutvikling.....	10
3. Virksomhetsplanlegging.....	15
4. Planer fra før reform 97	19
4.1. Sentrale signaler	19
4.2. Kommunale planer	19
4.4. Skolenes virksomhetsplaner	26
5. Planer etter innføringen av Reform 97	33
5.1 Sentrale signaler	33
5.2 Kommunale dokumenter	33
5.3. Skolens virksomhetsplaner	34
6. Tyder dokumentene på at skolene er blitt mer opptatt av inkludering?.	40
7. Andre plantyper.....	45
7.1. Års- og fagplaner.....	45
7.2 Individuelle læreplaner.....	46

8. Drøfting	48
8.1. Hvorfor er ikke inkludering tydeligere i planene?.....	48
8.2. Er det planene som styrer?	49
8.3. Hvorfor er planene som de er?	49
8.4. Kommunens ansvar	51
9. Avslutning	52
Litteratur.....	53
Vedlegg: Dokumentliste	A

1. BAKGRUNN FOR UNDERSØKELSEN

1.1. Hva er inkludering?

Inkludering er et nytt begrep i L97 i forhold til tidligere læreplaner. Hva er så inkludering? Dette spørsmålet fortjener en større utgreiing, som vi har foretatt i rapport 1 fra dette prosjektet (Strømstad M. 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 elever med særskilte opplæringsbehov og deres deltaking i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet. I det tredje utdraget fra læreplanen er det ulik kultur- og trosbakgrunn som omtales i forbindelse med den inkluderende skolen. Indirekte kan vi si at inkluderingsprinsippet også kommer til uttrykk i formuleringene om enhetsskolen i læreplanen. Når vi i denne delrapporten skal definere inkludering, har vi særlig tatt utgangspunkt i L97's formulering om inkludering som deltaking i det sosiale, faglige og

kulturelle fellesskapet, forstått som et prinsipp som gjelder *alle* i skolen. 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 skolenes 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 (Opplæringslova § 1–2). I Stortingsmeldinga «Mot rikare mål» slås det fast at

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

Individuell tilpassing er ett av de fire områdene som L97 peker ut når det gjelder tilpasset opplæring. Normalrammen for undervisning, også den individuelt tilpassede, er klassen. Mange elever kan likevel profitere på arbeide i mindre grupper ute av klassen. Men hvis man over lang tid det meste av skoledagen er for seg selv eller i egen gruppe, kan det stilles spørsmål om man er inkludert i det faglige fellesskapet. Deltakelse i det faglige fellesskapet innebærer dessuten at elevene kontinuerlig faktisk lærer og utvikler seg; fysisk tilstedeværelse alene er ikke tilstrekkelig betingelse for inkludering. Derfor må innhold og arbeidsmåter – i skolearbeidet og hjemmearbeidet – være tilpasset elevenes forutsetninger. Fellesskapet i skolen er uløselig knyttet til tilpassing. Enhetskoleprinsippet vil si at «alle elevar i utgangspunktet følgjer 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 samarbeidsmulighetene også gode mellom hjem og skole, og mellom de voksne som er i skolen:

Skal elevane komme med i eit sosialt, fagleg og kulturelt fellesskap og få utfordringar etter føresetnader og interesser, må personalet samarbeide. Det må utviklast gode og tillitsskapande samarbeidsformer mellom elevane og dei vaksne i skulen. Samarbeidet mellom dei vaksne må vere eit førebilete for elevane (L97 s. 62).

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

1.2. Metode: Casestudium¹ av inkludering i skolen i en kommune

I dette forskningsprosjektet har vi benyttet som vår metodiske hovedtilnærming et casestudium av inkludering i skolen på ulike nivå i en kommune (Andersen 1997). Begrunnelsen for å anvende casestudium er at det ikke er et avgrensbart enkeltfenomen ved grunnskolereformen som skal evalueres, men et overordnet perspektiv – *inkludering*. Når det som skal studeres er komplekst og ikke har et entydig resultat, kan nettopp casestudier være velegnet ifølge Yin (1994) og Merriam (1994). Det er viktig å prøve å forstå hvordan alle deler av ulik art og på ulike nivåer samvirker for å danne et mest mulig helhetlig bilde av skolens praksis. Casestudiene har den fordel at de kan bidra til å klargjøre sammenhenger.

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.

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 (jfr. Befring 1997). På parallelt vis har vi i dette

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

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 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

² Ifølge tall fra Statistisk Sentralbyrå 2000.

hvert nedlegges. To av kommunens skoler er etablert som forsterkede skoler for elever med «store og sammensatte lærevansker», og minoritets elever får i noen grad skoletilbud konsentrert på få skoler. Kommunen har en alternativskole for elever på ungdomstrinnet.

1.3. Dokumentstudier

Når vi skal vurdere om skolen er blitt mer inkluderende, er det et problem for oss at vi kommer inn i kommunen og skolene få år etter at reformen er gjennomført og dermed bare kan vurdere nåsituasjonen. Vi har svært liten tilgang på data som kan si noe om hvordan det var før reformen, i og med at det ikke er foretatt noen forundersøkelse på aktuelle områder av skolens praksis. Skriftlige kilder og utsagn fra informanter er det eneste vi har å bygge på hvis vi vil sammenligne trekk ved skolene i Kommunen i dag med slik det var før 1997. Aktuelle skriftlige kilder er først og fremst plandokumenter og vurderinger fra kommune og enkeltskoler. Skolene har gjennom flere år utarbeidet sine virksomhetsplaner, og av disse bør en kunne lese seg til hvilke elementer fra den vedtatte læreplanen som gjenfinnes som satsningsområder eller utviklingsområder på institusjonsnivået. Skolens virksomhetsplaner forventes å vektlegge det skolens personale mener er viktig å satse på. Slik vil disse planene være et av flere mulige uttrykk for den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979). Hva tilsatte i skolen oppfatter som vesentlig, kan videre være avgjørende for den iverksatte læreplan og hva elevene så erfarer.

Dokumenter nevnes da også som viktige kilder i casestudier av for eksempel Yin (1994) og Merriam (1994). Dokumenter har den fordel 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 lest fra Kommunen gir noe egentlig bilde av de erfaringene elever, foresatte og lærere har gjort og gjør med og i skolen. Planarbeid har antakelig likevel en funksjon. Det er bare mindre sikkert at de har så mye å si for hva som kommer til å skje i praksis. «Beslut leder inte självklart till handling,» konstaterer Rombach (1991, s. 36). Planenes funksjon som styringsinstrument vil bli drøftet i del 9.

Her er vi imidlertid bundet av det som står i planene, og det er innholdet i dem vi går inn og analyserer. Hva sier planene at skoleverket og enkeltskolene skal konsentrere seg om å utvikle i løpet av aktuelle år?

Vi vil senere i prosjektet gjennomføre case-studier på et utvalg av Kommunens skoler. Hensikten med case-studiene er å korrigere og supplere den kunnskapen vi så langt har om skolene⁵. Det er naturlig å ta skolenes virksomhetsplaner med inn i dette arbeidet og så langt det lar seg gjøre, etterprøve hva som faktisk blir gjort og hvordan arbeidet blir lagt opp og gjennomført innenfor det enkelte satsningsområdet som skolen selv har valgt og nedfelt i sin plan for virksomheten⁶. En slik arbeidsform er i tråd med Yins (1994) anbefalinger.

1.4. Utvalget av dokumenter

Siden skrevne planer som nevnt er en viktig kilde til en før og etterundersøkelse av inkluderingstenkningen i Kommunen, har vi valgt å studere planer utarbeidet i perioden før og etter reform 97. Konkret har vi konsentrert oss om planer for skoleåret 1995–96 og planer for skoleåret

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.

⁵ I tillegg til dokumentstudier har vi gjennomført en spørreundersøkelse og et intervju med rektorene.

⁶ Dette arbeidet vil bli beskrevet i Rapport 4 fra prosjektet.

2000–2001. Enkelte dokumenter fra årene i mellom, som ikke er rene skoleplaner, har vi også funnet av interesse.

Når det gjelder planer for skolens virksomhet, er praksis noe forskjellig. I vår kommune kan det se ut som om praksis har variert med bemanningen på skolekontoret. Vi kan ikke være helt trygge på at vi har den fulle oversikten over planarbeidet. Skifte av arkivsystem, arkivar og personell på skolekontoret har gjort det svært vanskelig å finne planer fra bare få år tilbake til tross for stor velvilje fra skolekontorets side. Det kan derfor være feil i vår fremstilling av planarbeidet. Vi tror imidlertid ikke de er så store at de er av særlig betydning.

For årene 1994 og 1995 har vi funnet egne virksomhetsplaner for Kommunens skoler utarbeidet av skolekontoret og vedtatt i politisk utvalg. Disse tok opp sentrale føringer og skulle være retningsgivende for skolens virksomhetsplaner. Etter 1995 ser det ut til at denne praksisen ble endret slik at skolekontorets plandokumenter for planperiode og budsjettår inngår som en del av tekstdelen til Kommunens politisk vedtatte budsjett-dokument for året og handlingsprogrammet for kommende fireårsperiode. Skolekontoret utarbeidet imidlertid en plan for kompetanseheving og etterutdanning for årene 1994–97. Denne ble fulgt opp også i senere år i tråd med departementets og utdanningsdirektørens planer for kvalitets- og kompetanseutvikling i grunnskolen. Gjennomgang av slike planer kommer imidlertid inn under vurderingen av virkemidler i forbindelse med R97 og vil bli behandlet i rapport 5.

Samtidig med at skolekontorets egen virksomhetsplan ble innarbeidet i budsjettdokumentet, ble etter hva vi har fått vite, også praksis endret for arbeidet med enkeltskolenes virksomhetsplaner. Opprinnelig skulle disse oversendes skolekontoret, men dette kravet forsvant rundt midten av 90-tallet. De fleste skolene har likevel fortsatt å utarbeide sine virksomhetsplaner, men nå uten noen retningsgivende mal fra skolekontoret. For vårt formål i denne rapporten har vi funnet det hensiktsmessig å gå inn i årsbudsjettdokumentene og det som er tilgjengelig av planer fra skolekontoret. Videre har vi fått tilgang til virksomhetsplaner fra så å si alle skolene i kommunen for årene 1995–96 og 2000–2001. Vi har også studert årsplaner eller tema- og prosjektplaner for klassetrinnene 4., 6. og 9. der slike var utarbeidet og tilgjengelige. Endelig har vi lest anonymiserte

individuelle opplæringsplaner for de elevene fra de nevnte klassetrinnene som hadde slike. En fullstendig dokumentliste finnes som vedlegg til denne rapporten.

2. KATEGORIUTVIKLING

I vår lesning av planer fra Kommunen og skolene har vi også vært noe opptatt av om planene fyller de formelle kravene til virksomhetsplanlegging (se kap.4). Hovedfokus har likevel vært på den innholdsmessige siden. Lesningen har vært styrt av følgende spørsmål: Er det signaler i kommunale planer og skolens virksomhetsplaner som tyder på at Kommunen/skolene etter R97 er blitt mer opptatt av å utvikle inkluderende praksis? Som tidligere nevnt, er vår forståelse av hva inkludering er, og hva som er vesentlige trekk ved en skole som vil være en inkluderende skole, nedfelt i Rapport 1. Vi tok med oss trekk og momenter fra denne rapporten i vår dokumentlesning og konsentrerte oss om å kartlegge satsningsområder, utviklingsområder, aktiviteter og planlagte aktiviteter som etter vår vurdering er viktige for å fremme inkluderende praksis. Kodingsenhetene i innholdsanalysen er ut fra dette temaer som vi vurderer å ha relevans for utviklingen av en inkluderende praksis i skolen. Vi har følgelig ikke sett etter forekomsten av enkeltord eller uttrykk som for eksempel inkludering eller tilpasset opplæring, men hele setninger eller avsnitt som ga uttrykk for at disse og andre inkluderingsrelevante tema var aktuelle satsningsområder, utviklingsområder eller mål for skolen. Hvilke formuleringer som er telt med og hvilke som er utelatt, har følgelig vært gjenstand for en viss subjektiv vurdering.

Intersubjektivitet er sikret ved at en av forfatterne har stått for hovedlesningen av dokumenter, men de øvrige har tatt stikkprøver. Vi har også stadig rådført oss med hverandre under lesningen.

For hver enkelt plan har vi sett etter forekomsten av den enkelte kodingsenheten, om planen fra en skole inneholder noe om for eksempel tilpasset opplæring eller likestilling. For enkeltplanene har vi dermed benyttet forekomstsmål (Hellevik, 1977). Når vi ser på planene samlet, er det av større interesse å finne ut hvor mange av planene som tar opp de

forskjellige tema, altså er hyppighetsmål mer aktuelt i denne delen av analysen.

Kodingsenhetene vi har valgt, er nærmere begrunnet i vår forståelse av inkluderingsbegrepet slik det er beskrevet i Rapport 1. Her følger en mer kortfattet redegjørelse for det enkelte tema vi har sett etter i vår lesning. Vi har 9 kodingsenheter som vi har valgt å plassere i tre grupper – riktignok med noe overlapping: Elevenes rett til å lære i et faglig fellesskap, elevs rett til tilhørighet i det sosiale og kulturelle fellesskapet og skolens praksis når det gjelder demokratiske rettigheter for alle berørte parter. Endelig er vi noe opptatt av om selve inkluderingsbegrepet er tatt inn i planene i forbindelse med reform 97.

1) Elevers rett til å lære i et faglig fellesskap

- Tilpasset opplæring: En inkluderende skole må ha som mål at alle elever skal få tilpasset opplæring med utfordringer som den enkelte kan mestre og vokse på. Det er kanskje den inkluderende skolens største utfordring. Finnes det noe i planene som tyder på at Kommunen/skolene vektlegger arbeidet med å tilpasse undervisningen til den enkelte elev? Er det noe som tyder på at en vil gjøre bruk av for eksempel formell eller uformell elevsamtale i veiledning og vurdering?
- Arbeidsmåter: Når alle elever skal få tilpasset opplæring, blir valget av arbeidsmåter et kjernepunkt. Det lar seg vanskelig gjøre å møte den enkelte elevs behov gjennom for eksempel utstrakt bruk av tavle/kateterundervisning – til tross for at dette fortsatt synes å være den mest utbredte arbeidsformen i norsk skole (Se for eksempel Skaalvik og Skaalvik, 1996). Mer selvstendig arbeid krever at elevene i økende grad både tar ansvar for sin egen læring og ser sitt ansvar for at andre får læringsmuligheter. Finnes det noe i planene som tyder på at skolen arbeider aktivt for å utvikle nye arbeidsformer i klasserommene? Er de arbeidsformene L97 vektlegger kommet tydelig inn i planene; lek, tema- og prosjektarbeid? Finnes det planer for å øke lærernes kompetanse og valgmuligheter på dette området? Arbeider lærerne bevisst for å øke elevens ansvar og egenaktivitet i læringssituasjonen? Legger planene vekt på samarbeid og samhandling mellom elever?

2) Elevenes rett til å delta i det sosiale og kulturelle fellesskapet

- Skole- og klassemiljø: Skolen og klassen er elevenes arbeidsplass, og der må de trives og være trygge nok til at de kan yte sitt beste. Det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet må være slik at alle føler seg hjemme der. Skolen må derfor være våkne overfor ekskluderende holdninger både blant elever og tilsatte. Dette gjelder ikke bare mobbing, men også det at enkeltelever isoleres og holdes utenfor. Vi vil derfor se om det er noe i skolens planer som tyder på at de legger vekt på å arbeide med klassemiljøet slik at alle elevene kan oppleve trygghet og trivsel i læringssituasjonen. Er skolen opptatt av miljøet i skolen som helhet?
- Tilhørighet for elever med særskilte behov: Selv om vi Rapport 1 gir uttrykk for at inkludering ikke gjelder noen særskilt gruppe elever, er vi klar over at kategorisering er vanlig i skoler og samfunnet ellers, og elever med særskilte behov er sett på som en gruppe med det fellestrekket at de har en eller annen form for lærevanske eller vansker med å møte skolens krav. Fortsatt er det slik at disse elevene ofte blir gjenstand for segregerende tiltak, tas ut av klassen, får inn en personlig assistent etc. Det er derfor svært aktuelt å se om Kommunen/skolene har noen planer eller strategi for å motvirke at disse elevene blir ekskludert fra det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet.
- Tilhørighet for minoritets elever: Dette er også elever som er gjenstand for særlige tiltak som kan virke segregerende. Vanskeligheter med det norske språket kan skape barrierer for både faglig læring og sosialt eller kulturelt samvær med jevnaldrende. I tillegg kan de føle seg kulturelt fremmede og annerledes. Det er viktig at skolene har planer som sier hvordan tilbudet til elever med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk skal tilrettelegges for at de skal tilhøre fellesskapet.
- Likestilling: Det er ofte blitt hevdet at gutter får mer oppmerksomhet enn jenter i klasserommene, mens Nordahl (1997) mener at skolen fungerer på jentenes premisser slik at guttene tross all oppmerksomheten blir skoletaperne. Likevel øker forskjellen i lønn mellom menn og kvinner i mennenes favør. Det er fortsatt få kvinner

i ledende stillinger i næringslivet, og av alle våre politiske partier er det bare to som har kvinnelige ledere. De to kjønnene er ikke like, de reagerer forskjellig, og dette bør skolene være opptatt av hvis den skal gi et tilbud som gjør at begge kjønn føler seg som en likeverdig del av fellesskapet

3) Skolens praksis når det gjelder demokrati

- **Elevdemokrati:** Den inkluderende skolen er også en forberedelse for livet i et samfunn der hele mangfoldet av mennesker skal leve og utvikle seg sammen. Det krever innsikt i demokratiske prinsipper for hvordan avgjørelser tas, respekteres og etterleves. Demokrati må læres gjennom praksis, og skoleloven krever demokratiske elevorganer etter representasjonsprinsippet på enhver skole. Et annet spørsmål er om disse faktisk fungerer etter formålet. Står det noe i planene om hvordan elevorganene skal oppmuntres og utvikles? I skolen er det heller ikke bare aktuelt med et representativt elevdemokrati. Skal elevene ta et økt ansvar for sin egen læring i klasserommet, må det også der utvikles et demokrati som gir elevene innflytelse over læringssituasjonen. Vi vil se om det er noe i skolens planer som tyder på at det legges til rette for et elevdemokrati der elevene har reell innflytelse på sin egen skolesituasjon. Er det for eksempel planer om å legge til rette for regelmessige samtaler med elevene?
- **Samarbeid med de foresatte og lokalmiljøet:** Foresatte skal også inkluderes i skolens liv først og fremst fordi de har hovedansvaret for barna og må samhandle med skolen, men også fordi de er bærere av den lokale kulturen. Elevene skal bli fortrolig med lokal kultur og vokse inn i den, ikke minst fordi de eksemplene barna forstår, er avhengig av deres kulturbakgrunn, slik det sies i L97. Lokalkulturer er forskjellige, og dette må skolene ta hensyn til hvis de skal gi alle elever et tilbud de kan dra nytte av. Den inkluderende skolen må derfor ha strategi for samarbeidet med de foresatte, og det må være tydelig hvordan den skal knytte sine aktiviteter og elevens læring opp mot lokalmiljøet slik at elevenes læring fremmes.
- **Samarbeid mellom tilsatte:** Skal skolene klare å arbeide aktivt med punktene overfor, kreves det at de samarbeider. Variasjon i lærestoff

og arbeidsmåter, tilrettelegging av helhetlig læring gjennom tema og prosjekt krever at de tilsatte tilrettelegger, underviser og vurderer i fellesskap. Den ensomme klasselærer strekker ikke til for mangfoldet, og kan lett overse uheldige ting som skjer i elevgruppene. Det blir derfor viktig med planer som viser at skolen satser på at de tilsatte skal samarbeide og bruke hverandres kompetanse og kunnskap til beste for alle skolens elever.

- Bruk av inkluderingsbegrepet. Vi synes også det er interessant å se om selve inkluderingsbegrepet er blitt fanget opp av skolene og eventuelt hvordan det blir brukt i planene. Er det mulig å se hvilken hvordan skolene forstår inkluderingsbegrepet?

3. VIRKSOMHETSPLANLEGGING

Siden vi skal vurdere virksomhetsplaner, er det meningsfylt å si noe om hvilke krav som bør stilles til plandokumentene. Her vil vi konsentrere oss om de rent formelle kravene. De innholdsmessige elementene vi ser etter i planene, er presentert i kap 2 av denne rapporten..

Når vi skal vurdere disse planene med tanke på inkludering, kunne det kanskje være tilstrekkelig å konsentrere seg om innholdssiden og ikke legge noen vekt på hvordan planen er utformet. Vi mener imidlertid at mulighetene for å virkeliggjøre eventuelle planer skolene måtte ha for å bli mer inkluderende, har en viss sammenheng med planens utforming, om den er konkret nok til å fungere som styringsredskap etc. Derfor vil vi legge noe vekt på dette.

Begrep som målstyring, virksomhetsplanlegging og strategisk ledelse kom inn i norsk forvaltning på midten av 1980-tallet, og i 1987 vedtok regjeringen at alle institusjoner innen utgangen av 1990 skulle ha innført et system med styring etter mål og resultatevaluering (Moen, 1992). Overordnet nivå skal stille krav, men det er opp til den enkelte institusjonen å ta beslutninger som fører til at kravene innfris og målene nås. Årsaken er i følge Statskonsult (1988, s.9) «en erkjennelse av at den delen av organisasjonen som har ansvar for driften og som utgjør kontaktflaten med brukerne, har best forutsetninger for å planlegge og detaljstyre sin egen virksomhet». Like viktige årsaker lå trolig i statens behov for å redusere ressursbruken og samtidig legge til rette for at den statlige servicen ble bedre (Granheim, 1990). Dette gjaldt også innenfor grunnskolen, der EMIL-prosjektet ble igangsatt for å presentere en modell for målstyring og evaluering i skolesektoren (Granheim/Lundgren, 1990).

Mange har vært av den mening at målstyring og virksomhetsplanleggingskonseptet med sin vektlegging av effektivitet, resultater og operasjonalisering av mål ikke er like egnet for alle typer institusjoner og bedrifter (Se for eksempel Rombach 1991, Christensen, 1997, Moen, 1992). Grue

(1988) hevder imidlertid at målstyring i skolen representerer en ønskelig utvikling og ser det som en omstilling fra den sentralstyrte skolen. Et vesentlig problem ligger i formulering og nedbryting av mål til delmål og arbeidsmål. Skal målstyring innebære noen gevinst, må målene operasjonaliseres. «Med begrepet operasjonalisering forstår vi her det å overføre skolens ulike mål til en form som gjør det mulig å vurdere grad av målrealisering i forhold til en intersubjektiv felles målestokk (Moen, 1992). Målstyring og virksomhetsplanlegging forutsetter operasjonalisering. Mye av diskusjonen om målstyring i skolen dreier seg om dette punktet. Kan skolens mål gjøres målbare på en slik måte? Etter Granheims (1990) mening var det imidlertid allerede før 1990 vurdert hvordan målstyringskonseptet kunne tilpasses offentlig virksomhet. Hun henviser til NOU 1989:5 der det sies: «Det er lang tradisjon for å hen vise til uklarheter og uenigheter om mål og måleproblemer både med hensyn til produkter og effekter m.m. (..) På den annen side innebærer ikke disse vanskene at det er umulig å utvikle praktisk anvendbare indikatorer og vurderingsteknikker som kan legges til grunn for resultatrapportering og resultatoppfølging» (Granheim, 1990, s. 188). Mikalsen (1997) minner om at selv om deler av offentlig virksomhet nok vil ha vansker med å definere hvilke produkter eller tjenester de produserer, har alle virksomheter det felles trekk at de leverer til kunder eller brukere. Dermed vil de grunnleggende funksjoner og prosesser være de samme som i privat virksomhet. Det er likevel spørsmål om lærer, elever og foresatte opplever denne terminologien med ord som bruker, produkter og tjenester, som relevant for skolen

Vi går ikke nærmere inn på denne diskusjonen her hvor vi skal vurdere virksomhetsplaner som faktisk er skrevet. Vi vil likevel antyde at om det nok kan være vanskelig å bryte ned målene for elevers læring til konkrete mål – enn si atferdsmål – , så bør en skoles virksomhetsplan, som ikke minst er en plan for de tilsattes egen læring og utvikling, være relativt tydelig på hva en mener å gjøre. Uten en slik tydelighet, kan hele hensikten med planen betviles.

«En virksomhetsplan er en årsplan som viser hvilke resultater en ønsker institusjonen tar sikte på å oppnå, og hvordan den prioriterer bruken av sine ressurser» (Mikalsen, 1997). Planen skal etter læreboka bygge på strategisk plan som går over flere år, men slike planer har en ikke ved Kommunenes skoler. Dermed bør den enkelte planen forankres i:

- Politiske, ideologiske signaler og krav fra overordnede myndigheter
- En analyse av brukernes behov og hvordan de blir dekket
- Vurdering av i hvor stor grad målene fra tidligere år er nådd

Uten en slik forankring får planen lite feste i den virkeligheten skolen skal agere i. Hvis vurdering av tidligere års måloppnåelse ikke blir rutinemessig gjort, kan planen oppfattes som uforpliktende. Resultatvurdering og rapportering er en vesentlig del av målstyringskonseptet.

Videre skal planen inneholde mål i samsvar med kravene. Målene skal i følge Grue (1988) være klare, kommunisere godt og bli oppfattet. De skal være i samsvar med brukernes behov og samfunnets intensjoner for virksomheten. For skolen vil det være aktuelt å ta utgangspunkt i L97 og den konkrete situasjonen på skolen når en velger mål. Det er hensiktsmessig å bygge opp en målstruktur med overordnede mål, hovedmål og delmål. Delmålene bør være mest mulig konkrete, slik at de kan gi retning for arbeidet, og det skal være mulig å si om og når de er nådd. Ellers har de liten hensikt som styringsredskap. De vedtatte målene er forpliktende for tilsatte i institusjonen.

Planen skal også angi hvilke virkemidler og tiltak som må settes i verk for å nå hvert enkelt mål. Den bør være konkret, men ikke for detaljert. «I planen skal institusjonen konkretisere mål for virksomheten. Det skal gå fram hvilke virkemidler institusjonen vil bruke for å nå målene, og hvilken enhet som er ansvarlig for at målene blir nådd» (Statskonsult (1988), s. 12). Virksomhetsplanen «angir tiltak som må iverksettes for å nå målene og hvem som er ansvarlig» (Mikalsen, 1997, s. 11). Raaen (1992) peker i sitt forslag til hvordan en skole kan utarbeide sin virksomhetsplan på at det må være sammenheng og tydelighet mellom ideologi, tidsplan, tiltaksplan og ansvarsplan. Angivelse av virkemidler og ansvar er viktige momenter hvis planen skal være et styringsredskap. Under vår lesning av planene fra Kommunens skoler⁷ har vi følgelig sett etter:

⁷ Vi gjør ikke noen vurdering av de formelle sidene ved de øvrige planene vi har studert. I denne sammenhengen er skolens planer de viktigste.

- om skolene har mål som gjelder utvikling av inkluderende praksis
- om målene er resultat av en vurdering av tidligere måloppnåelse og analyse av nåsituasjonen
- om målene er konkretisert eller operasjonalisert
- om målene er fulgt opp av tiltak eller virkemidler
- om ansvar for at målene blir nådd er plassert

4. PLANER FRA FØR REFORM 97

4.1. Sentrale signaler

Slik systemet for styring av skolene er i Norge, er det å forvente at dokumenter som angir mål og resultat for hele kommunen innbefattet skolen, tar opp i seg signaler fra sentralt hold om hva det er viktig å satse på i skolen. Hvis ikke disse signalene omfatter utvikling mot inkluderende praksis, er det mindre sannsynlig at en lokalt i den enkelte skole vil ta opp slike saker.

I St.prp.nr. 1 (1994–95) finner vi styringssignaler for skoleåret 1995–96. Følgende nasjonale mål og satsningsområder er stilt opp:

- gi tilpasset og likeverdig opplæring for alle barn og unge
- gi kunnskaper og kyndighet for framtidig utdanning og familie-, arbeids- og samfunnsliv
- bidra til større helhet og sammenheng i barns hverdag
- gi et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag

Rundskriv F-30-94 har bl.a. valgt følgende satsningsområder for grunnskolen: utvikle skole-hjem-samarbeidet, fremmedspråklige elever, skolebasert vurdering, spesialundervisning, likestilling, ledelsesutvikling, miljølære.

Som det går fram av vårt valg av kodingsenheter (se del 2), kan flere av disse satsningsområdene ses i sammenheng med inkludering slik vi forstår det.

4.2. Kommunale planer

Her har vi sett på «Virksomhetsplan for Kommunens skoler 1995». Vi tar den med fordi det er den siste egne virksomhetsplanen fra skolekontoret i Kommunen, og den er fra tiden før R97. For å finne noe mer om helhetssynet på skolene i Kommunen etter den tid, har vi studert

Kommunens handlingsprogram for årene 1996–99. Planperioden dekker riktignok innføringen av R97, men planen er vedtatt i kalenderåret 1995.

4.2.1 Virksomhetsplan for kommunens skolen 1996:

Planen er ment å være et styringsredskap for skoleledelsen, administrasjonen og ledelsen på skolen. Den refererer sentrale styringssignaler fra St.prp.nr. 1 (1994–95) og fører på den måten disse signalene nedover i skolesystemet i og med at «den enkelte rektor skal bruke planen etter beste skjønn, og sørge for at planens mål og intensjoner avspeiles i egne planer og virksomhet». I planen blir det slått fast at Kommunen ligger i forkant av utviklingen når det gjelder R97, særlig i og med at en allerede har satt i gang med tilbud til alle seksåringer i kommunen. Videre er en i gang med et større kompetansehevingsprogram⁸. Av de områdene vi mener er sentrale for å kunne gi tilpasset opplæring i en skole for alle (inkluderende skole), er flere nevnt i denne planen:

1) Elevers rett til å lære i et faglig fellesskap

- Tilpasset opplæring: Dette er også et satsningsområde for Kommunen, og det karakteriseres som en av skolens største utfordringer. Målet er uttrykt slik: «Skolen skal arbeide for at det skapes et læringsmiljø som bidrar til økt livskvalitet og en sosialt verdsatt rolle for alle elevene i skolen.» Det kan imidlertid være et problem at allerede i forbindelse med hovedmålformuleringen for tilpasset opplæring står det at «alle elever har krav på både utfordringer og forståelse for særskilte behov». Når særskilte behov nevnes sammen med tilpasset opplæring, kan det fort tolkes slik at dette gjelder særlig denne gruppa. Det kan oppfattes noe i samme retning når det står at «hovedprinsippene i tilpasset opplæring skal være normalisering, desentralisering og inkludering». I hovedmålet sies det at altså at tilpasset opplæring er for alle, og at inkludering er et prinsipp. Det blir likevel særlig spesifisert for elever som får

⁸ Omtale av kompetanseutviklingsprogrammet hører inn under vurdering av virkemidler og finnes beskrevet i rapport 5.

spesialundervisning, førskolebarn og fremmedspråklige elever. På en måte er det forunderlig at en ser det nødvendig å trekke fram enkeltkategorier av elever når det uttrykkes så klart at tilpasset opplæring er noe alle skal ha. Dette er likevel i tråd med sentrale dokumenter og føringer og bekrefter det vi har uttrykt i rapport 1 om at «alle» er et tvetydig begrep i norsk skole. Siden «alle» gjennom mange år har betydd «de fleste», oppleves det som utilstrekkelig å si at det gjelder alle uten å presisere hvem alle er ⁹. Det blir derfor ganske karakteristisk for tenkningen rundt tilpasset opplæring at dette temaet under overskriften «Grunnskolen» utelukkende handler om elever med særskilte behov, ikke om generell tilpasning. På området «tilpasset opplæring» er målformuleringene likevel tydelige og helt i tråd med forventningene til en inkluderende skole. Når det gjelder hva som skal gjøres for å oppnå en bedre tilpasset opplæring, blir det imidlertid noe mindre tydelig selv om en del muligheter nevnes: Det skal satses på kurs og veiledning i læreplanarbeid for samtlige lærere i kommunen, og det skal utvikles læreplaner i alle fag. Videre skal en utvikle skolebibliotekene og intensivere arbeidet med IT. Skolesjefen skal bidra til å bygge opp et kvalitetssikringssystem som gjør at skolene sikrer og styrker elevens muligheter for å nå målene for egen læring og utvikling. Det skal skje gjennom fortsatt satsning på skolevurdering der det allerede pågår et omfattende arbeid. Et prosjekt for et titalls lærere fra en av skolekretsene har hatt undervisningsdifferensiering gjennom bl. a. IT som hovedtema. Erfaringer fra dette prosjektet skal spres i kommunen. Endelig skal enkeltkolene utarbeide egne tiltak. Kanskje er dette det viktigste punktet? Tilpasset opplæring kan ikke foreskrives, blir det sagt i en gammel stortingsmelding. Det må utvikles av den enkelte lærer overfor klassen og elevene. De tiltakene som er nevnt, er i alle fall egnet til å øke lærernes bevissthet og kompetanse på dette viktige området.

⁹ Dessverre er dette et trekk som også går igjen etter R97 både i sentrale og lokale dokumenter. Dette svekker etter vår mening forståelsen av en inkluderende skole som kan tilpasse seg mangfoldet fordi det åpner for kategorisering.

- Arbeidsmåter: Bortsett fra tiltakene for å sikre bedre tilpasning, står det lite om arbeidsmåter og læring av ansvar. Det er et mål at «opplæringa skal være av høy faglig kvalitet og relevans, preget av et positivt elevsyn bygd på moderne læringsprinsipper». Elevene skal «få tru på egne evner og utvikle ansvar for egen læring». Det sies like om hva det vil si bortsett fra at en erkjenner at «egenaktivitet er en viktig forutsetning for all læring». Det står også noe om at eleven skal «nå målene for egen læring og utvikling». Men arbeidsmåter er lite berørt, og prinsippet om ansvar for egen læring og samarbeid mellom elever i læringssituasjonen blir lite behandlet i skolekontorets plan.

2) Elevenes rett til å delta i et kulturelt og sosialt fellesskap

- Skole- og klasse miljø: Dette området er ikke eksplisitt berørt i planen.
- Tilhørighet for elever med særskilte behov. Under hovedområdet «Tilpasset opplæring» har planen to avsnitt som tar for seg spesialpedagogiske tilbud. Avsnittet «Grunnskolen» handler som tidligere nevnt kun om spesialundervisning. Her sies det at målet er å sikre alle barn med særskilte behov et godt spesialpedagogisk tilbud. Virkemidler er mer spesialpedagogisk kompetanse, bedre arbeid med individuelle læreplaner samt felles rutiner for kartlegging og diagnostisering. Det opplyses om at det er opprettet forsterkede avdelinger ved en barneskole og en ungdomsskole, men verken denne organiseringen eller annen mulig organisering av spesialundervisning drøftes her. Det sies heller ikke noe om elever med særskilte behov og deres muligheter for å være en del av det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet. Imidlertid blir det sagt at prosessen rundt enkeltvedtakssøknadene viser «at det er behov for å få en mer ens forståelse av spesialpedagogiske tiltak» i Kommunens skoler. Det står ikke presisert hva ved prosessen som klargjorde dette behovet, men lesning av andre dokumenter (se avsnittet om kommunale handlingsplaner) kan gi ideer om at dette i en viss grad er økonomisk motivert. I avsnittet «Organisering og ressursutnyttning i spesialundervisning» er en inne på at behovet for enkeltvedtak kan ha noe med organiseringen av undervisningen å gjøre. Nøkkelen blir

altså lærernes kompetanse. Særlig ser en behov for å øke den innenfor områdene atferdsavvik og sosialesjonelle problemer. Målet er å «utvikle organiseringen og ressursutnyttningen i spesialundervisningen, slik at prinsippene om normalisering, desentralisering og inkludering følges». Til tross for dette uttalte målet, blir hovedinntrykket av disse avsnittene at tenkningen rundt elever med særskilte behov er preget av individ- og behovsorientering på bekostning av fellesskapstenkningen. Ordningen med forsterkede skoler bekrefter dette. At tiltakene i stor grad dreier seg om videreutvikling av tradisjonelle spesialpedagogiske tiltak forsterker inntrykket. Det veies ikke opp av at normalisering, desentralisering og inkludering uttrykkes som mål.

- **Tilhørighet for minoritets elever:** Minoritets elever: Det uttrykkes som mål at «fremmedspråklige elever skal ha tilpasset undervisning slik at de kan utvikle funksjonell tospråklighet og kjenne seg heime i to kulturer». Kommunen sentraliserer de fleste minoritets elevene til 3–4 skoler. De som går ved andre skoler, får 1–2 timer til støtteundervisning i norsk. Hvordan minoritets elever skal bli en del av fellesskapet, drøftes ikke i planen. Tiltak skal utarbeides ved skolene.
- Under «Verdier og holdninger» nevnes flerkulturell forståelse som mål, men det er også her lite konkret hva som skal gjøres. Under overskriften «Internasjonalisering» er en mest opptatt av fremmedspråkundervisning. Men det kommer fram at skolene har arrangert internasjonale uker.
- Likestilling: Dette tema er overhodet ikke nevnt i planen.

3) Skolens praksis når det gjelder demokrati

- **Elevdemokrati:** Dette er heller ikke mye berørt bortsett fra en setning som gjelder de tilsatte. Elevdemokrati og elevers medbestemmelse er overhodet ikke nevnt.
- **Samarbeid med de foresatte og lokalmiljøet:** «Nærmiljøet» er et eget satsningsområde for skolen i Kommunen. Under dette faller samarbeid mellom hjem og skole og skolens plass i lokalsamfunnet. Målet er formulert slik: «Skolen skal arbeide for å utvikle gode oppvekstkår for barn og unge. Skolene skal videreutvikles som

naturlige kultursentra i nærmiljøet, der også foreldresamarbeid, verdiformidling og flerkulturell forståelse står sentralt.» På området foreldrekontakt legges det vekt på både samarbeid på klassenivå og samarbeid med de formelt valgte samarbeidsorganer. Det blir tydeliggjort at skole og foresatte har et felles ansvar for barna oppdragelse og oppfostring. Skolene som kultursentra blir sterkt framholdt. Det er ønskelig at skolene er kveldsåpne og kan benyttes av lag og foreninger. På den måten bidrar skolene til å skape et trygt og aktivt nærmiljø som kan gi barna et grunnlag å vokse i. Det er ikke tydelig at eller hvordan lokalmiljøet skal utnyttes i elevens læring. Det nevnes imidlertid som problem at leieprisen for en del skoler er blitt for høy til at lokale lag kan benytte dem som ønsket.

- Samarbeid mellom tilsatte: Dette er heller ikke et område som er spesielt behandlet. Under «Organisasjonsutvikling» står det riktignok at «skolen skal utvikle en personalpolitikk som er preget av medinnflytelse og demokrati.» Ut over dette er det lite konkret bortsett fra at en satser på ledelsesutvikling.

4) Bruk av inkluderingsbegrepet

- Under satsningsområdet «Organisasjonsutvikling» står det eksplisitt at «Kommunens skoler skal arbeide for å utvikle seg slik at organisasjonen blir både informerende og inkluderende i forhold til alle parter i skolesamfunnet». Her er altså begrepet tatt i bruk, og alle parter skal oppleve å være inkludert.

Oppsummert:

Planen har målformuleringer på enkelte sentrale områder som angår utvikling av inkluderende praksis, mens andre ikke er berørt. Når det gjelder tiltak, er planen lite konkret. Det er for så vidt i tråd med prinsippet om målstyring at utviklingen av konkrete tiltak for å nå målene overlates til den enkelte institusjon.

4.3 Handlingsplan med økonomiplan for 1996–1999.

Dette programmet som er hjemlet i Plan- og bygningsloven, «vil ha som hovedfunksjon å sette opp konkrete mål for kommunens virksomhet i løpet av planperioden, og gi grunnlag for fordeling av ressurser i en prioritering

mellom de mål som legges til grunn og de resultater som søkes oppnådd». Programmet har til hensikt å stille opp konkrete resultatmål for hvert programområde. Programmet er et overordnet dokument som vedtas av kommunestyret. Det er ikke å forvente at det skal gå detaljert inn på saker som angår skolen. De fleste av de punktene vi anser for relevante i forbindelse med inkludering, er følgelig ikke nevnt, og vi ser ingen hensikt i å gå gjennom hvert enkelt punkt. Det er imidlertid av en viss interesse å merke seg hva denne planen er opptatt av i forbindelse med skolen.

Barns og unges oppvekstkår er et prioritert satsningsområde. Under dette kommer blant annet det å utvikle skolene som kultur- og aktivitetssentra. Dette er i tråd med det som sto i skolesjefens plan. I en kommune der en har kjempet hardt for å beholde en sterkt desentralisert skolestruktur med 33 skoler, derav en rekke små grendeskoler, er en slik vektlegging ikke uventet. En understreking av skolens betydning for lokalsamfunnet bidrar til å legitimere eksistensen av alle de små skolene. Problemet med utleieprisen blir ikke berørt her hvor de økonomiske rammene faktisk legges.

Planen er sterkt opptatt av elever med enkeltvedtak og viser til at 21.3 % av rammetimetallet i 1995/96 gikk til spesialundervisning av 8.4 % av elevene. Dette er mye sammenlignet med nabokommunene og fylket totalt, og dette tallet skal ned. Målet er å redusere andelen barn til under 5 %. Det blir ikke drøftet hvorfor dette er viktig, en får inntrykk av at det er sterkt økonomisk motivert, noe kommunen for så vidt ikke kan kritiseres for. De foreslåtte tiltakene går imidlertid i retning av inkludering: «PP-tjenesten skal i perioden omprioritere ressursbruken fra administrative oppgaver til forebyggende arbeid, direkte klientarbeid og rådgiving.» I tillegg til omprioritering er det behov for styrket bemanning. En innser tydelig at det ikke er tilstrekkelig å nærmest vedta et tall for hvor mange elever som skal ha spesialundervisning: «En forutsetning for å få dette til er at ledere og lærere i skolen utvikler et felles, helhetlig syn på spesialundervisning og tilpasset opplæring.» I dette ligger trolig en tanke om at bedre tilpasning av den vanlige undervisningen vil redusere behovet for spesialundervisning, men det er som sagt utydelig om begrunnelsen er økonomi eller omtanke for de elevene som blir segregert.

Kommunen har allerede en alternativ ungdomsskole for elever som i liten grad nyttiggjør seg grunnskolens ordinære tilbud. Det går fram av denne planen at en vurderer et segregert tilbud også til barneskolebarn med slike vansker fordi «et økende antall elever har sosiale/emosjonelle vansker av en slik grad at det tilbudet de kan få på heimeskolen ikke strekker til».

Samtidig sies det: «Det er en utfordring for PP-tjenesten å dyktiggjøre foresatte, pedagogisk personale og seg selv bedre til å takle barn og unge med atferds- og samspillsvansker.» Årsaken er at denne gruppen øker i omfang og alvorlighetsgrad.

Planen står fast at de fremmedspråklige barna er samlet på tre barneskoler (av 28) og to ungdomsskoler (av 5). Noen begrunnelse blir ikke gitt.

Oppsummert:

Planen er preget av faktaopplysninger og økonomisk begrunnede betraktninger og tiltak. Det er ikke noe som tyder på at kommunestyret har vurdert elevenes mulighet for deltakelse i et sosialt, kulturelt og faglig fellesskap bortsett fra betydningen av fellesskap i nærmiljøet. Eksisterende og mulige nye segregerte tiltak i kommunen diskuteres ikke prinsipielt eller ideologisk.

4.4. Skolenes virksomhetsplaner

4.4.1 Det formelle ved planene

For året 1995–96 hadde 29 (av 33) skoler levert virksomhetsplaner til skolekontoret, der de ble gjort tilgjengelige for oss. 21 av disse planene har en tydelig kopling til skolekontorets virksomhetsplan, enkelte også mot statlige planer. Det er imidlertid ingen av planene som har noen tydelig gjennomført evaluering av i hvilken grad mål fra tidligere år er nådd. Skolekontoret får dermed ingen rapportering om resultat gjennom virksomhetsplanene, og vi er ikke kjent med noen annen form for resultatrapportering. En leter også forgjeves etter noen vurdering av behovene til elevene ved den enkelte skolen. Mål blir dermed bare knyttet opp mot retningslinjer utenfra – ikke mot det som har skjedd og kan forventes å skje med skolen og elevene. Målene er i svært liten grad brutt ned eller operasjonalsisert slik at en kan lese seg til hva de tilsatte mener å

gjøre for å nå oppsatte mål. Dette vil bli noe kommentert for hvert område nedenunder. Det er heller ikke tydeliggjort hvem som ansvar for at enkeltmål nås.

4.4.2 Innholdet i planene

Også her har vi konsentrert oss om de punktene som etter vår vurdering er sentrale for å utvikle inkluderende praksis ved skolen og disponerer gjennomgangen ut fra de kodingsenhetene vi har valgt og gjort rede for tidligere:

1) Elevers rett til å lære i et faglig fellesskap

- Tilpasset opplæring: 16 av skolene har formuleringer som viser at de er opptatt av å gi tilpasset opplæring. Ikke alle disse skolene bruker formuleringen «tilpasset opplæring» eksplisitt, men vi har tatt med skoler som på en eller annen måte uttrykker at de vil gi elevene en opplæring som er i samsvar med deres evner og anlegg. I tillegg til de 16 skolene som har tilpasset opplæring som et mål og satsningsområde, er det 4 skoler som under overskriften «tilpasset opplæring» beskriver rent spesialpedagogiske tiltak. Det er også flere skoler som har en uklar grense mellom tilpasset opplæring og spesialpedagogikk. Dette er i tråd med det vi påpekte fra skolesjefens plan, der budskapet kan tolkes noe tvetydig når det gjelder forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Tilpasset opplæring var et sentralt satsningsområde som også ble understreket som en av skolens største utfordringer i skolesjefens retningsgivende plan. Sett i den sammenhengen burde det kanskje vært fulgt opp i flere enn de 16 (av 29) virksomhetsplanene vi har lest.
- Planer av denne karakter er ment å være planer for hvordan virksomheten ved skolen skal drives. En må da forvente at formuleringene sier noe mer konkret enn hva målene for virksomheten er. Slike konkretiseringer finner vi lite av. Planene sier hvordan det skal og bør være, for eksempel: «Prioritere tilpasset opplæring og gi alle elever utfordringer, samt være tilpasset den enkeltes forutsetninger og muligheter» eller «Skolen arbeider for hver enkelt elevs rett til å få tilpassede utfordringer i den form de har modenhet til å dra nytte av». I noen planer finnes tilløp til

konkretisering ved at arbeidsmåter er skissert, for eksempel «prosjektarbeid på tvers av klassetrinn» eller «verksteds-pedagogikk», men stort sett bærer det som står om tilpasset opplæring preg av å være lite konkretiserte målformuleringer uten tydelige tiltak.

- Arbeidsmåter/ansvar for egen læring: Virksomhetsplanene viser at 12 skoler vil utvikle noe på disse områdene. Vinklingene er noe forskjellig. 9 skoler vil utvikle elevenes ansvar for egen læring, tre skal satse på prosjektarbeid, to på utvikling av ukeplaner, to på mer medbestemmelse og elevdeltakelse i planleggingen, og to vil la elevene samarbeide mer. Også på dette området er formuleringene preget av ønske om hvordan det skal være mer enn av tiltak som kan bidra til at det blir slik. Når det gjelder å få elevene til å ta ansvar for egen læring, finner vi formuleringer som disse: «Arbeidsformene skal oppmuntre til personlig initiativ og hjelpe elevene til å ta ansvar for seg sjøl og sine medmennesker» eller «En skole som utvikler elevene til å tro på seg sjøl og føler ansvar for egen læring» eller «gi eleven ansvar». Men hvordan en faktisk skal få elevene til å ta dette ansvaret står det svært lite om. En skole representerer unntaket: I deres dokument finnes det en plan for hvordan elevene fra første klasse og oppover skal delta mer og mer i planleggingen og få økt ansvar. Når det gjelder de andre planene som har avsnitt om arbeidsformer, er de like vage og målpreget. Det står ikke noe om hvordan en skal få alle elevene engasjert slik at det oppstår et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap. Samarbeid mellom elever i læringssituasjonen er ikke berørt i noen plan.

2) Elevenes rett til å delta i et kulturelt og sosialt fellesskap

- Skole- og klassemiljø: 17 av skolene har dette området med i planene sine. Mye er generelt også på dette området: «Skape trygt og godt miljø på skole» er en gjenganger med små variasjoner som sier lite om hva en mener å gjøre. Men her er også skoler som er mer konkrete. To skoler har hatt spørreundersøkelse blant elevene. Enkelte skoler har egne handlingsplaner mot mobbing, og et par skoler har utviklet egne samværsregler til erstatning for ordensreglene. På enkelte steder satser en på elevaktivitet for å bedre

miljøet, for eksempel benytter to skoler midttimer der eleven selv har ansvar for aktiviteter. Det er tydelig at skolene er opptatt av elevmiljøet. Det kommer da også fram av skolens visjoner; så å si alle skolene har med en formulering om at skolen skal være et trygt sted å være. For en inkluderende skole er det da også viktig at elevene føler seg trygge. Selv om noen skoler viser til konkrete tiltak, er det også på dette området noe mangelfullt når det gjelder å vise hva skolene gjør eller mener å gjøre.

- Tilhørighet for elever med særskilte behov: 14 av de 29 skolene har ikke noe eget avsnitt om elever med særskilte behov. Dette hadde vært positivt hvis en kunne regne med at all elever fikk sin opplæring i fellesskapet og ikke var kategorisert. Imidlertid er vi kjent med at antallet barn med enkeltvedtak i kommunen er stort (se ovenfor), og det er grunn til å tro at de aller fleste skolene – om ikke alle – har elever som får enkeltvedtakstimer. At nesten halvparten av skolene utelater å skrive noe om hvordan disse elevene skal integreres – som det da het – i fellesskapet, er overraskende. Formuleringene i de planene som har noe om elever med særskilte behov, er svært forskjellige. Bare fem skoler gir uttrykk for et visst ønske om at også elevene med særskilte behov skal være en del av fellesskapet. Begge de to forsterkede skolene er med i denne gruppa. Eksempler på formulering: «Skolen ser det som sitt mål at alle elevene skal være mest mulig en del av fellesskapet i klassa», «Vi arbeider for å finne møtepunkter mellom funksjonshemmede elever og andre der alle kan fungere i et likeverdig samspill.» Men dette er unntakene. De fleste elevene må nødvendigvis være en del inne i klassene, og en del skoler bruker noe to-lærersystem og gruppeundervisning. Jevnt over er det likevel lite uttrykt bevissthet om at en må arbeide aktivt for at de elevene det gjelder, skal være en del av fellesskapet. Fra de fleste skoler blir det bare konstatert at elevene med særskilte behov skal få sitt tilbud i samsvar med sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan.
- Tilhørighet for minoritets elever: Her skal en være oppmerksom på at minoritets elevene stort sett var samlet på 5 av kommunens 33 skoler. Det er derfor ikke å forvente at svært mange av skolene hadde tatt opp dette i planen. Men det er svært overraskende at ingen av

skolene, ikke engang de skolene som har minoritets elever, eksplisitt har mål eller planer for hvordan minoritets elever skal komme inn i skolens fellesskap. 10 skoler har likevel planer om arbeid med flerkulturell forståelse, antirasistisk arbeid eller lignende. Eksempel: «Elevene skal få grunnlag for å utvikle positive holdninger til mennesker av annen rase, hudfarge og religion.» En skole som ikke selv har minoritets elever, ønsker å samarbeide med en av de skolene som har, for å forebygge rasisme og ekskludering. Slike initiativ til tross, er dette området lite berørt i skolens planer.

- Likestilling: Én av samtlige 29 skoler hadde som uttrykt mål å fremme likestilling mellom kjønnene.

3) Skolens praksis når det gjelder demokrati

- Elevdemokrati: Selv om ikke planene eksplisitt bruker uttrykket demokrati, er det 12 skoler som på forskjellige måter er inne på elevenes muligheter for og rett til medbestemmelse. I noen grad koples dette opp mot å aktivisere og bruke de valgte elevorganene, men de aller fleste av de ti skolene gir også uttrykk for at elevene generelt skal delta i beslutningsprosesser på områder som angår dem. «Elevene skal være med og lage samværsregler», «Elevene trekkes inn i skolevurdering der det er naturlig», «Skolen skal være preget av elevaktivitet, demokrati og medinnflytelse». Men enda en gang savner vi tiltak og konkretiseringer. Det står ikke på hvilken måte elevene skal delta i for eksempel skolevurdering. Det er ingen formuleringer som forplikter lærere til faktisk å ta elevene med på råd i saker der de med fordel kunne få uttale seg.
- Samarbeid med de foresatte og lokalmiljøet: 20 av skolene hadde denne typen samarbeid i planen. Dette var da også et område som var høyt prioritert i kommunestyrets program for perioden og skolesjefens virksomhetsplan. Men også på dette området er meget av det som står på målnivå, og det mangler konkretiseringer fra mange skoler. Uttrykk som «Vedlikeholde det gode samarbeidet heim/skole» eller «Samarbeide med foresatte for å nå felles mål til felles beste» sier lite om hva skoler gjør for å ha et godt forhold til hjemmene. Noen nevner at foresatte må få god informasjon, men hva de skal informeres om, er lite spesifisert. Flere skoler henviser til

gode tradisjoner for samarbeid med hjemmene, fra mange skoler er en opptatt av skolen som kultursentrum: «Skal videreutvikles som et naturlig kultursentrum, der også foreldresamarbeid, verdiformidling og flerkulturell forståelse står sentralt.» Da vi intervjuet samtlige rektorer i kommunen, kom det fram at så å si alle skolene har lange tradisjoner når det gjelder å få til forskjellige arrangement for og med foresatte og grenda/bygda for øvrig. Det dreier seg om skuespill/syngespill, forskjellige markeringer av merkedager, kvelder for eldre og lignende. Da vi videre spurte rektorene om foresatte var engasjert i skolens planarbeid og slikt som angikk undervisningen, svarte de fleste at foresatte var mindre interessert i å delta i slike ting. Vi tror derfor at det gode samarbeidet med foresatte og lokalmiljøet for det meste dreier seg om at foresatte deltar i arrangementskomiteer, og at dette fungerer svært bra. Flere skoler har lyktes i å være et slags kultursenter i bygda til glede for både elevene og folk fra lokalmiljøet. Dette er etter vårt syn en viktig del av inkluderingstenkningen: Folk føler tilhørighet til skolen. Det gjelder i noen grad også de som verken går der selv eller har barn ved skolen. Dette bidrar til at barna blir en del av den kulturen de vokser opp i og gjennom det felles arbeidet med forskjellige møter mellom skolen og bygda også bidrar til å videreutvikle den. Også når det gjelder å bruke det lokale i undervisningen, er det skoler som har til dels konkrete planer slik som: Ekskursjoner i nærmiljøet, gårdsbesøk, bruk av lokalt lærestoff (ikke konkretisert), lokalmiljøet som læringsarena, prosjekter i nærmiljøet. Men heller ikke på dette området sies det mer tydelig hvordan det skal gjøres eller hvem som har ansvar for at det blir gjort.

- Samarbeid mellom tilsatte: 10 av skolene nevner dette som et aktuelt område i sine planer, men igjen er det lite konkrete planer for hva som skal gjøres. Tre av skolene mener å sette i gang med kollegaveiledning. En skole har støttegrupper. Fra en skole blir det konstatert at lærerne er pålagt fem timers samarbeid i uka, men det står ikke hva timene skal brukes til. Vi finner heller ikke noen betraktninger om hvor viktig kollegasamarbeid er for elevens læringsutbytte.

4)

Bruk av inkluderingsbegrepet:

En av de 29 skolene har «i tråd med kvalitetsutviklingsplanen fra Kommunens skolekontor»¹⁰ fått med inkludering som mål allerede for 1995–96. I planen står det eksplisitt at «hovedprinsippene i tilpasset opplæring skal være normalisering og inkludering».

Oppsummert:

Svært mange av planene inneholder gode og viktige målformuleringer på områder som er sentrale for den inkluderende skolen, og de fleste viser til overordnede planer som retningsgivende for arbeidet. Det er imidlertid påfallende at planene ikke har med en beskrivelse av nåsituasjonen eller en vurdering av i hvilken grad forrige års mål ble nådd. Vi får faktisk ikke vite hvilke mål en tidligere har arbeidet mot. Det kan virke som om en begynner på nytt for hvert skoleår uten å oppsummere hvor en er i forhold til hvor en tidligere har uttrykt at en ville befinne seg. Siden det er et krav at virksomhetsplaner også skal tydeliggjøre hvilke virkemidler som skal settes inn og hvem som ansvar for de forskjellige områdene, hadde vi forventet at planene i større grad skulle tydeliggjøre hvilke tiltak som skal iverksettes for å nå de forskjellige målene. Mangel på tiltak gjør det svært vanskelig å ha noen formening om hva som faktisk har skjedd på skolene i det året planene gjelder for, målformuleringene til tross. Dertil er planene for prinsipielle og generelle. Som tidligere nevnt, vil vi undersøke dette noe nærmere når vi går inn og gjør case-undersøkelser av enkeltskoler.

¹⁰ Den kvalitetsutviklingsplanen skolen her henviser til, har vi ikke greidd å oppspore.

5. PLANER ETTER INNFØRINGEN AV REFORM 97

5.1 Sentrale signaler

De sentrale signalene om inkludering som er aktuelle å legge til grunn for vurdering, lå i reformen og ble uttrykt gjennom stortingsmeldinger og rundskriv, L97 og den nye skoleloven med forskrifter. Slike dokumenter har vært utgangspunktet for vårt valg av kodingsenheter når det gjelder inkludering, slik vi har vist ovenfor.

5.2 Kommunale dokumenter

Fra året 1996 ble det – etter hva vi har greid å finne ut – ikke lenger utarbeidet noen egen handlingsplan for skolesektoren i Kommunen. Planene for skolens virksomhet ble innarbeidet i Handlingsprogram for de enkelte perioder. Vi har studert skolekapitlet i disse for årene 1998, 1999 – 2001 og 2000 – 2003. Her blir de behandlet under ett, og da svært få av våre kodingsenheter er behandlet i dokumentene, finner vi det ikke hensiktsmessig å gå gjennom planene en for en.

Temaene er de samme som i det tidligere refererte handlingsprogrammet. Andelen elever som får spesialundervisning betegnes som «fortsatt for høyt», og skolene har en tendens til å melde flere. For 1999–2000 forventer en å komme opp i 9.1 % av elevene. «Dette er en dramatisk økning i andelen elever som klientifiseres på få år. Det er grunn til å anta at en stor del av årsaken ligger i at skolene opplever stadig trangere timerammer, og dermed mindre muligheter til å hjelpe elevene innenfor den frie delen av timerammen.» Målet for kommunen er å redusere antallet timer til spesialundervisning og føre de frigjorte timene tilbake til skolene som frie timer. Så langt har dette vist seg vanskelig, og dermed har antallet søknader økt, noe som gjør det enda vanskeligere å frigjøre timer. Det er derfor en utfordring «å skape en holdningsendring blant foreldre, skolens

personale og PP-tjenesten og derved få aksept for denne omstillingen», heter det i handlingsprogrammet for 2000–2003. Når det gjelder minoritets elever, skal de fortsatt sentraliseres. Ideen om å lage et segregert tilbud for elever i barneskolen med store sosiale/emosjonelle vansker er forlatt. Ordningen med forsterkede skoler er under evaluering, og skolene skal ikke lenger ha den betegnelsen. Imidlertid anses det ikke for mulig å kunne gi alle elever et tilbud på den lokale skolen. Dette gjelder et fåtall elever som har behov for spesielt utstyr og/eller spesiell fysisk tilrettelegging. «For enkelte grupper med omfattende fysiske og/eller pedagogiske behov vil en måtte legge til rette tilbud på et fåtall skoler.»

Dette siste til tross, er det momenter i disse planene som tyder på at tenkningen rundt segregering er noe endret, men fortsatt skinner det tydelig gjennom at økonomiske vurderinger ligger bak også en del av den kritiske holdningen til klientifisering og segregerende tiltak. Vurderingene preges noe av at en blander sammen faglige, moralske og økonomiske vurderinger slik at verdispørsmålene synes å være underordnet økonomien.

5.3. Skolens virksomhetsplaner

5.3.1 Det formelle ved planene

Da skolekontoret sluttet å lage virksomhetsplan for året, forsvant visstnok også kravet om at enkeltskolene skulle utarbeide egne planer og levere disse til skolekontoret.

Med enkelte unntak fortsatte skolene likevel å lage virksomhetsplaner, selv om enkelte kalles noe annet. For eksempel bruker tre av skolene betegnelsen «informasjonshefte», men også disse inneholder planer for året, og vi har funnet det riktig å ta dem med. I alt ble det utarbeidet planer for skoleåret 2000–2001 ved 28 skoler. Disse har vi studert for å se om inkluderingstenkningen er blitt tydeligere sammenlignet med planene for 1995–95. Formelt har planene ikke utviklet seg nevneverdig fra planene for 1995–96. På enkelte områder svarer noen få av dem mer til de formelle krav enn tidligere, mens andre er mindre i samsvar med kravene. Det er for eksempel bare to skoler som for dette året henviser til styringssignaler fra kommunalt nivå, og henvisningene er relativt sporadiske. Det henger selvsagt sammen med at det ikke lenger skrives noen egen virksomhetsplan

for skoleetaten i kommunen, og kommunens handlingsplan må en kanskje regne med at de færreste leser. 6 skoler henviser noe til L97 og statlige signaler, men totalt sett er forankringen i styringsdokumenter mangelfull. Dette er ikke erstattet av noen bedre kopling mot enkeltskolens og elevens situasjon enn i tidligere refererte planer. Heller ikke for dette året gir planene jevnt over informasjon om hvilke mål skolene arbeidet mot forrige år, og i hvor stor grad mål er nådd. På dette området er det imidlertid noen unntak: Tre skoler gir en oppsummering av forrige års satsningsområder med en viss resultatvurdering. Disse skolene har også satt inn rubrikker for evaluering av inneværende år. En skole har en oppsummering av året, og en annen skole har en evaluering av årets aktiviteter og arrangement. To skoler oppgir at årets plan skal evalueres. Fra de øvrige skolene vet vi ikke om det kan ha foregått en resultatvurdering i forbindelse med at ny plan ble utarbeidet, men i så fall er det ikke noen tydelig og skriftlig sammenheng mellom planene. Mål er i liten grad brutt ned og konkretisert. Det er mangelfull informasjon om hva de tilsatte mener å gjøre for å nå målene. Ansvar er sjelden plassert, men på dette området er det også unntak i og med at tre planer sier tydelig hvilke personer som skal se til at tiltak blir satt ut i livet. Et visst forsøk på å plassere ansvar finnes i fire andre planer, men her er de ansvarlige oppgitt som «lærergruppa» eller «alle», og det virker for vagt. I forhold til plandokumentene fra året 1995–96 er det altså en viss utvikling selv om det store flertall av planene fortsatt er langt fra å oppfylle formelle krav til virksomhetsplanlegging.

5.3.2 Innholdet i planene

Som tidligere bruker vi kodingsenhetene som disposisjon:

1) Elevers rett til å lære i et faglig fellesskap

- Tilpasset opplæring: Her har vi tatt med skoler som ikke eksplisitt bruker uttrykket tilpasset opplæring, men likevel viser at de vil satse på å gi et tilbud der den enkelte får arbeide ut fra sine forutsetninger. 17 av planene viste at skolene var opptatt av og ville prioritere en eller annen form for tilpasset opplæring. Seks av disse var tydelig inspirert av arbeidsmåter som er markedsført i Hedmark gjennom Samtak; bedre kartlegging av lese- og skriveferdigheter og kurs på tvers av aldersgrupper. For disse skolene er det dermed også tydelig hvilke tiltak en vil sette inn. Samtidig gjør denne vinklingen at

ideene rundt tilpasset opplæring får et visst preg av spesialpedagogisk tenkning, mens en blir mindre opptatt av tilpasning for alle. Dette gjelder også flere av de andre skolene som ønsker å satse på tilpasset opplæring. To skoler sier klart at de vil utnytte aldersblanding for å skape bedre tilpasning, men bortsett fra disse og de skolene som har tatt i bruk arbeidsformer introdusert gjennom Samtak, er det lite konkret på tiltakssiden. En skal «Legge vekt på tilpasset opplæring», etc.

- Arbeidsmåter: 17 skoler har dette området med i sine planer for året. En av skolene i Kommunen har deltatt i et prosjekt der en har arbeidet med mappevurdering, og dette har hatt en viss smitteeffekt, slik at ytterligere 4 skoler har planer om å bruke mapper, elevsamtaler, planleggingsbøker etc. for å gjøre elevene mer aktive og ansvarlige for sin egen læring. Dette er et godt eksempel på hvordan skoler kan lære av hverandre. Ellers er det svært variabelt når det gjelder beskrivelse av tiltak. En del skoler har som mål å bli bedre på dette området uten at noe er konkretisert, mens andre har noe konkretisering; mediatek, mer individualiserte ukeplaner, tema, prosjekt, elevvurdering, elevene skal delta mer i planleggingen etc. Ingen planer har med at elevene skal oppfordres til å samarbeide i læringssituasjonen. Generelt er konkretiseringen mangelfull, og det er svært vanskelig å vite hva skolene vil iverksette for at eleven skal ta mer ansvar.

2) Elevenes rett til å delta i kulturelt og sosialt fellesskap

- Skole- og klassemiljø: 16 skoler har dette med i planene sine, og her er det beskrevet en rekke konkrete tiltak. Fire av skolene har innført elevmekling og vil fortsette med det. Ved fem av skolene er det gjennomført trivselsundersøkelser blant elevene, og disse skal følges opp. Ellers bruker seks av skolene forskjellige typer ferdig utarbeidet materiale for å skape bedre miljø: 11 skoler bruker «Steg for steg». Av andre materialer som er utarbeidet til forskjellige formål, brukes «Dette er mitt valg», «Lions Quest» eller «Marthe Meo». De skolene som ikke har iverksatt noen slike tiltak, er lite konkrete på området. Bedret miljø både i klassene og på skolen generelt er nok et uttalt mål, men en finner lite om hvordan en skal oppnå det. På dette

området er det imidlertid utviklet en del hjelpemidler, og der de tas i bruk, blir også planene mer konkrete. Det er viktig å nevnte at så å si alle skolene har laget tiltaksplaner mot mobbing. De som ikke har noen egen, bruker andres eller er i gang med å utarbeide sin egen.

- Tilhørighet for elever med særskilte behov: 10 skoler har noe spesielt om denne elevgruppa, men bare tre gir tydelig uttrykk for bevissthet om at de skal være en del av fellesskapet. Selv fra disse skolene brukt uttrykk som «mest mulig innenfor klassens ramme». Hvor mye som er mulig, synes å styres av vansken eleven har. Fra en skole sies det klart at det er vansken som avgjør organiseringen. De andre sju skolene som sier noe om elevene med særskilte behov, er rent behovs- og individorientert, og vi får bare vite noe om hvordan spesialundervisningen tilrettelegges. Her er de tidligere nevnte lese- og skrivekursene dominerende. Av tretti skoler er det altså bare tre som noe betinget sier noe om disse elevenes tilhørighet.
- Tilhørighet for minoritets elever: For skoleåret 2000–2001 var det bare fem skoler som i det hele tatt hadde med noe om minoriteter eller antirasistisk arbeid i sine planer. Bare en av disse skolene ga tydelige signaler om at det må legges til rette for at minoritets elevene skal føle tilhørighet.
- Likestilling: Ingen skoler har nevnt likestilling eller arbeid med respekt mellom kjønnene i sine planer for 2000–2001.

3) Skolens praksis når det gjelder demokrati

- Elevdemokrati: Fire skoler har med noe om demokrati og medbestemmelse i planene for dette året. Fra en skole nevnes elevrådet som et aktuelt forum for skoledemokrati. De andre har formuleringer om betydningen av elevers medbestemmelse og er ellers lite konkrete.
- Samarbeid med de foresatte og lokalmiljøet: 16 skoler har dette med i planene sine. Det virker som om en er noe mindre opptatt av at skolen skal være kultursenter og samlingspunkt, men tre skoler holder fast ved dette. Bortsett fra to skoler som har egne årsplaner for samarbeid med foresatte, er en lite konkret på dette området ut over at det skal bli bedre, foresatte skal delta mer og besøke skolen oftere.

Årsplanene er for øvrig mer eller mindre rene arrangementskalendere som viser hvem som har ansvar for de forskjellige samarbeids-tiltakene. Seks av de seksten skolene er tydelige på at erfaringer med lokalmiljøet skal inngå i elevens undervisning og læring gjennom uteskole, tema- eller prosjektarbeid. «Elevene skal få erfaring og respekt for sin egen bakgrunn,» sies det klart fra en skole, men slike tanker er mer eller mindre tydelig uttrykt fra flere.

- Samarbeid mellom tilsatte: Tre skoler har samarbeid mellom kolleger som emne i sine planer. Én skole benytter kollegaveiledning, én teamarbeid og én beskriver ikke noe nærmere hva som gjøres ut over å si at kolleger må samarbeide for å utnytte den samlede kompetansen.
- Bruk av inkluderingsbegrepet: 7 av skolene har fått inkluderingsbegrepet med i planen for 2000–2001. 3 av disse skal delta i det prosjektet denne rapporten er et resultat av og har derfor inkludering som prioritet. En skole begrenser seg til å henvise til prosjektet. De tre gjenstående skolene har svært runde formuleringer rundt inkludering: «Målet er en inkluderende skole med et tilpasset undervisningsopplegg for alle elever.» Ingen av planene inneholder noen drøfting eller presisering av hva inkluderende skole betyr i praksis. Begrepet knyttes utelukkende opp mot elevens læring og trivsel – ikke mot tilsattes eller foresattes deltakelse og medbestemmelse. Det er også uklart hva skolene skal gjøre for å bli inkluderende ut over det å delta i nevnte prosjekt. Fra en skole nevnes prosjektarbeid og riktig bruk av tid, mens en annen skole har en noe bredere tilnærming som omfatter flere tiltak, for eksempel miljøgruppe, bedre kartlegging av elevens ferdigheter og lignende.

Oppsummert:

Selv om noen skoler har fått begrepet inkludering inn i sine planer, er det ikke veldig mye som tyder på at en arbeider konkret med inkluderingsbegrepet på skolene. Det er bare en skole som har bevisste og uttrykte planer om å påse at minoritetselever og elever med særskilte behov blir en del av fellesskapet. Heller ikke er det noe tydelig engasjement for å arbeide med likestilling mellom kjønnene. På området arbeidsmåter og klasse- og skolemiljø er det kommet inn noe om konkrete tiltak. Dette ser ut til å

skyldes dels påvirkning utenfra gjennom Samtak, dels bruk av ferdig utarbeidet materiale når det gjelder sosial kompetanse. Tatt i betraktning hvordan samarbeid mellom tilsatte er vektlagt i Reform 97, er det påfallende få skoler som har planer for å utvikle dette.

6. TYDER DOKUMENTENE PÅ AT SKOLENE ER BLITT MER OPPTATT AV INKLUDERING?

Når vi setter opp en skjematisk oversikt over hva skolene hadde i sine planer for henholdsvis 1995–96 og 2000–2001, ser en at på enkelte områder er det i alle fall endring.

Områder skolene mente å satse på for årene:	1995–1996	2000–2001
Tilpasset opplæring	16	17
Arbeidsmåter/ansvar for egen læring	12	17
Skole- og klassemiljø	17	16
Tilhørighet for elever med særskilte behov	5	3
Tilhørighet for minoritets elever	0	1
Likestilling	1	0
Elevdemokrati	12	4
Samarbeid med de foresatte og lokalmiljøet	20	16
Samarbeid mellom tilsatte	10	3
Inkludering	1	7

1) Elevers rett til å lære i et faglig fellesskap

- Tilpasset opplæring: Antallet skoler som klart uttrykker at de vil arbeide med tilpasset opplæring er stabilt med en økning på en. Antallet kan synes lite når en tar i betraktning hvor viktig og utfordrende det er å skulle gi tilpasset opplæring innenfor klassens ramme. Kanskje er det slik at skolene har hatt dette som

satsningsområde i mellomtiden og på en måte anser seg som ferdig med saken? Det kan vi ikke vite. Med tanke på at prosjektet Samtak er i gang, og at en her legger stor vekt på systemtenkning og bedre tilpasning, burde kanskje tallet vært større uansett. Dessuten kommer det inn i bildet at for begge år er det en viss tendens til å omtale tilpasset opplæring som noe nær spesialpedagogiske tiltak, mens det legges mindre vekt på at det skal gjelde alle. Bortsett fra de skolene som gir uttrykk for at skal drive lese- og skrivekurs og lignende, er området tilpasset opplæring for begge årene lite konkretisert, slik at en ikke kan lese seg til hva skolene akter å gjøre for å tilpasse læringstilbudet bedre. Det er derfor vanskelig å kunne si at skolene generelt gir bedre tilpasset opplæring og på den måten er blitt mer inkluderende.

- Arbeidsmåter: Antallet skoler som har dette med i sine planer er økt fra 12 til 17. For begge år gjelder det imidlertid at mye av det som skrives er rene målformuleringer uten tydelige, konkrete tiltak som kan føre til at en når målet. Et unntak her er de fem skolene som driver med eller planlegger å arbeide med mappevurdering Selv om det går fram av planene at skoler skal arbeide med både tema og prosjekt, er et viktig område som samarbeid mellom elever i læringssituasjonen ikke tatt opp av noen. Arbeidsformer finner en i det hele tatt lite om, bortsett fra at de skal være varierte. Selv om antallet skoler er økt, finnes det derfor liten grunn til å fastslå ut fra planene at skolene i større grad enn før Reform97 har utviklet tiltak og arbeidsmåter som gir elevene større ansvar.

2) Elevenes rett til å delta i et kulturelt og sosialt fellesskapet

- Skole- og klasse miljø: Et stabilt antall skoler er opptatt av dette i sine planer. På dette området er det kommet inn en del konkrete tiltak; skolene har utarbeidet handlingsplaner mot mobbing, de har undersøkt elevens trivsel, og i klassene er det en viss bruk av ferdig utarbeidet materiale rettet mot utvikling av sosial kompetanse. Dette er et viktig område for utviklingen av inkluderende praksis. Ut fra planene kan det se ut som om skoler i større grad har satt inn tiltak for å bedre skole- og klasse miljøet

- Tilhørighet for elever med særskilte behov: Her hadde antallet skoler sunket fra fem til tre. Begge tallene må sies å være svært lave. Mange av planene for begge de aktuelle årene inneholder riktignok noe om spesialundervisning og tilbudet til elever med særskilte behov. Her har vi bare tatt med de planene der det uttrykkes tydelig at disse elevene skal tilhøre et fellesskap. Vi har ikke telt med planer som bare sier hvordan det er organisert, for eksempel: «De elevene det gjelder har delvis undervisning og hjelp i klassen, og er delvis i mindre grupper eller alene.» Slike formuleringer sier ikke noe om tilhørighet og stiller ikke opp tilhørighet som noe mål. Heller ikke «Det er ikke ønskelig å ta ut elever i timer hvor det kan fungere bra» sier noe om en bevisst holdning til at alle elever skal innlemmes i fellesskapet. Det gjør derimot en formulering som «støtte skal i størst mulig grad gis innenfor klassens ramme» og «elevene skal være en del av fellesskapet i klassa». Ut fra slike kriterier fant vi for begge år et svært lite antall skoler med en bevisst holdning til at elevene med særskilte behov skal være en del av fellesskapet. Det er ingen grunn til å anta ut fra planene at skolene i Kommunen har en mer bevisst holdning til inkludering på dette området.
- Tilhørighet for minoritets elever: Verken det ene eller det andre året ga skolene noe tydelig uttrykk for at de ville arbeide bevisst for at elever med minoritetsbakgrunn skulle være en del av fellesskapet, til tross for at flere skoler er opptatt av rasisme og kulturforståelse. Eleven det gjelder er riktignok sentralisert på relativt få skoler, men en skulle i det minste forvente at de skolene som har disse elevene, ville være opptatt av en gruppe som er så sårbar for ekskluderende mekanismer i skole og samfunn. Bare en skole viser tydelig at den er det. Bortsett fra denne ene kan en ikke ut fra planene si at skolene har utviklet noen inkluderende holdning til elever med minoritetsbakgrunn.
- Likestilling: På dette området har antallet skoler sunket fra en til null, og virksomhetsplanene gir ingen grunn til å tro at skolene arbeider bevisst for å være inkluderende gjennom å fremme likestilling mellom gutter og jenter.

3) Skolens praksis når det gjelder demokrati

- Elevdemokrati: Antallet skoler som uttrykte at de var opptatt av elevers mulighet for medbestemmelse, hadde sunket fra tolv til fire. Dette er påfallende tatt i betraktning hvor mange skoler som la vekt på læring av ansvar og lignende. Formuleringene fra de fire skolene er også lite konkrete. Planene fra skolene gir liten grunn til å tro at skolene har utviklet en noe mer bevisst holdning til elevers medbestemmelse og utvikling av demokratiske holdninger og praksis i skolen og læringssituasjonen.
- Samarbeid med de foresatte og lokalmiljøet: Antallet skoler som uttrykker at de satser på dette, har sunket fra tjue til seksten. Samarbeidet med de foresatte blir i flere planer karakterisert som godt. Vi har inntrykk av at dette for begge år dreier seg mye om felles arrangementer knyttet til skolene, der foresatte har klart definerte oppgaver. Dette må sies å være positivt og virke inkluderende både for de foresatte og i mange tilfeller også for folk fra bygda som blir invitert og opplever at det er deres skole. Når det gjelder å engasjere de foresatte i det som mer direkte angår undervisning og læring, blir imidlertid formuleringene mer på målnivå, og det er utydelig hva slags samarbeid en faktisk har ut over de pålagte kontaktpunktene. Når det gjelder å bruke nærmiljøet som læringsarena, er en del skoler blitt mer eksplisitte og gir eksempler på hvordan de skal drive prosjekter, ekskursjoner og lignende som en del av undervisningen. Når det gjelder samarbeid med foresatte og lokalmiljø, kan en derfor i noen grad si at skolene har en inkluderende praksis, men dette var trolig også slik før Reform 97.
- Samarbeid mellom tilsatte: Antallet skoler som har dette med i sine planer har sunket fra ti til tre. Når en tar i betraktning hvor viktig samarbeid mellom kollegaer er, og at det ble ytterligere understreket gjennom Reform 97, må tallet sies å være svært lavt. De ti skolene som hadde dette med i planen for 1995–96, hadde jevnt over lite konkrete og forpliktende formuleringer om samarbeid ut over at det var et mål. To av de tre skolen som har tatt det med i planen for 2000–2001, hadde konkretisert hvordan de ville samarbeide. På dette området er det derfor ut fra planene svært liten grunn til å anta at de

tilsatte har et bevisst forhold til å utnytte sin samlede kompetanse for å ta vare på elevmangfoldet i en inkluderende skole.

4) Bruk av inkluderingsbegrepet:

- Inkludering: Når det gjelder bruken av begrepet, forekommer det i flere planer. Dette kan til dels skyldes det før nevnte prosjektet som ble introdusert for skole på den tiden planene var under arbeid. Formuleringene rundt begrepet er likevel lite konkrete, og det er i liten grad mulig ut fra planene å sette seg inn i hva skolene mener å gjøre for å utvikle en praksis der tilbudet tilpasses mangfoldet, slik at alle er en del av det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet.

Oppsummert:

Etter lesning av kommunale dokumenter og virksomhetsplaner fra henholdsvis 29 og 30 skoler for årene 1995–96 og 2000–2001, er det generelle inntrykket at planene i liten grad gir uttrykk for en mer bevisst inkluderende holdning og praksis. Planene for begge år er preget av uforpliktende målformuleringer som oppfattes enda mer uforpliktende i og med at det ikke er noen evaluering av tidligere års måloppnåelse. Tiltak er i liten grad skissert eller nærmere beskrevet. Heller ikke presiseres det hvem som har ansvar for at skolene virkelig prøver å nå målene. Når det gjelder de områdene vi har valgt som uttrykk for inkludering, er det bare innenfor arbeidet med klasse- og skolemiljø at vi kan se en viss utvikling mot mer konkrete tiltak. Det er derfor nærliggende å trekke den slutningen at Reform 97 ikke har ført til at inkludering er blitt mer synliggjort i virksomhetsplanene for Kommunens skoler. Det kan henge sammen med kvaliteten på planene, for eksempel det vi tidligere har påpekt med manglende resultatvurdering kfr. s. 7. Vi må også regne med den muligheten at skolene har hatt noen av de aktuelle satsningsområdene i sine planer i perioden mellom 1995–96 og 2000–2001, men i så fall burde det kommet fram gjennom en vurdering av nåsituasjonen. Generelt har planene forandret seg lite etter gjennomføringen av Reform 97. Vi mener at de kodingsenhetene vi har valgt i vår søken etter inkludering er så sentrale for hele Reform 97, at vi burde sett tydeligere endringer.

7. ANDRE PLANTYPER

I tillegg til de planene vi har gått gjennom så langt, samlet vi også inn års- eller fagplaner for 4., 6. og 9. klasser samt individuelle opplæringsplaner for elever fra de samme klassetrinn. Vi hadde forventninger til at disse plantypene også skulle si oss noe om inkludering i skolene.

7.1. Års- og fagplaner

Da vi samlet inn års- og fagplaner, var det med en viss forventning om at de skulle vise – i alle fall noe av – følgende:

- hvordan fagene er organisert i tema- og prosjektarbeid. Det ville sagt oss noe om mulighetene for å drive tverrfaglig, tilpasset opplæring, en forutsetning for inkluderende praksis.
- hvilke arbeidsmåter en mener å bruke. Valg av arbeidsmåter er kritisk når det gjelder mulighetene for å la elevene ta ansvar for egen læring og gi tilpassede oppgaver innenfor klassens ramme.
- hvordan klassene er organisert, slik at alle kan være en del av fellesskapet. Hvis alle elevene skal tilhøre det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet, må dette være planlagt for timer og fag, spesielt for elever som skal ha spesialundervisning eller morsmålsundervisning.
- i hvilken grad en benytter nærmiljøet som læringsarena i tema- og prosjektarbeid. Pedagogisk bruk av nærmiljøet og lokalt lærestoff er et element i inkluderingen som fremheves i L97 fordi elevene skal få bruke sine erfaringer i læringsaktiviteter.

Langt de fleste skolene kunne legge fram års- og fagplaner for de årstrinnene vi ønsket, men planene inneholdt i svært liten grad noe av det vi var interessert i å få vite noe om. Med få unntak var planene bygget opp som rene fagplaner. For småskolen var riktignok mange av planene satt

opp i rubrikker på ett ark med et tema angitt ytterst til venstre. Følgelig kunne de se ut som temaplaner der alle fagene var involvert. Det var altså ikke angitt verken sentreringsfag eller presisert hvilke fag som var inkludert i temaet for aktuelle perioder. Når en så nærmere etter, viste det seg at i de fleste planene var det liten sammenheng mellom tema og innholdet som var angitt for de forskjellige fagene. Planene kunne dermed ikke oppfattes som egentlige temaplaner, men som sammenstilte fagplaner. Det fantes unntak, men de var påfallende få. Hovedinntrykket ble derfor at det jevnt over ikke utarbeides temaplaner. Vi fikk imidlertid enkelte planer for egne tema eller prosjekter, og ved noen skoler hadde de en rekke planer av den typen.

Arbeidsmåter var i liten grad angitt bortsett fra at en skulle arbeide med stoffet som tema eller som prosjekt. Opplysninger om utflukter eller ekskursjoner ble i noen grad gitt, og det er tydelig at mange skoler bruker nærmiljøet; natur, jordbruk og skog som læringsarenaer.

Organisering var lite berørt. Det ble ikke nevnt i noen plan hvem som eventuelt ikke deltok eller var ute av klassen, og hvordan disse elevene skulle få mulighet for deltakelse.

Vi finner det ikke hensiktsmessig å referere fra noen av disse planene, da de etter vår vurdering ikke sier noe om graden av inkluderende praksis.

7.2 Individuelle læreplaner

Vi fikk tilgang til individuelle læreplaner for alle elever som har slike, fra 4., 6. og 9. klasse, i alt 73. Vi hadde forventet at planene skulle beskrive elevens styrke, faglige behov og mål for opplæringen. Men i tillegg til dette ventet vi også å finne at planene klargjorde hvilken sammenheng det var mellom den individuelle læreplanen og klassens planer. Dette for å sikre at eleven forble en del av fellesskapet i klassen. Vi forventet også at planene skulle inneholde noe om organiseringen av undervisningen. Hvor mye skulle elevene være inne i eller ute av klassen? Skulle en bruke assistent, tolærersystem, grupper etc.? Igjen mener vi dette er viktig fordi det ville vise at en var opptatt av elevens mulighet for å være et inkludert medlem av fellesskapet.

Det viste seg imidlertid at ingen av disse momentene var nevneverdig berørt i planene. De konsentrerte seg om beskrivelse av elevens individuelle styrker og behov, mens målene nesten utelukkende var av faglig karakter. Her var likevel noen unntak, der det eksplisitt ble uttalt som mål at elevene skulle være en del av klassefellesskapet, eller at spesialundervisning skulle gis innenfor klassens ramme. Jevnt over bar planene preg av en sterk individ- og problemorientering, noe som kan gå på bekostning av elevens tilhørighet i fellesskapet. Vi ser ikke bort fra at individuelle læreplaner i noen grad må fokusere individuelle behov. Det er på det grunnlag det blir søkt om ressurser. Men spesialpedagogikken har tradisjonelt hatt en tendens til å fokusere individet. En har i for liten grad lagt vekt på at ethvert individ trenger tilhørighet, og at denne tilhørigheten er sårbar hvis elevens svakheter blir fokusert gjennom utskilling.

De aller fleste planene var skrevet på et ferdig utarbeidet skjema, og dette skjemaet var laget ut fra et problem- og behovsperspektiv. Det var rubrikk for elevbeskrivelse og mål, men ikke noe sted ble det spurt etter andre didaktiske kategorier. Arbeidsmåter og organisering, tilhørighet og andre for oss viktige momenter var det egentlig ingen plass for. Det taler til skolenes og lærernes unnskyldning. En annen sak er at de kanskje burde reagert på at skjemaet hadde en slik utforming. Hvis individuelle læreplaner skal skrives på skjema, og det er kanskje hensiktsmessig, bør skjema være slik utformet at lærere må tenke gjennom viktige ting som organisering og tilhørighet til klassen for elever med enkeltvedtak. Dette bør Kommunen gjøre noe med.

8. DRØFTING

Vi innledet denne rapporten med vårt hovedspørsmål: Er skolene i Kommunen blitt mer inkluderende? Her skulle vi se etter tegn på økt satsning på inkluderende praksis i kommunens og skolens planer. Etter lesningen kan vi konstatere at planene ikke er blitt mer innrettet mot å utvikle inkluderende skoler etter Reform 97. De små endringene vi fant, er neppe av noen betydning for praksis. Heller ikke fagplaner, tema- og prosjektplaner eller individuelle opplæringsplaner var preget av noen bevisst satsning på at alle elever skal tilhøre det sosiale, kulturelle og faglige fellesskap i skolen. En kan undres på hvorfor planene er slike, og om dette gir noe sant bilde av den virkeligheten elevene opplever i sitt daglige skoleliv. Vi har en rent subjektiv opplevelse av at dette ikke stemmer med det lærere sier de er opptatt av. Dette bringer oss tilbake til et tidligere spørsmål om hvilken funksjon og verdi planene har når de er utformet slik vi har sett, og selv om rapporten hovedsakelig skulle dreie seg om innholdet, er det ikke mulig å unngå å reflektere noe rundt formen. Avslutningsvis vil vi drøfte disse spørsmålene.

8.1. Hvorfor er ikke inkludering tydeligere i planene?

Når vi her snakker om inkludering, mener vi fortsatt ikke bare ordet, men alle tegn som kan tyde på at skolene etterstreber å utvikle en skole der mangfoldet av elever finner seg til rette og får utfordringer de både kan mestre og vokse på. Vi har konstatert at det egentlig ikke er noe i planene som tyder på at skolene er mer opptatt av dette enn de var. Årsakene kan være flere. Kanskje er det rett og slett ikke tydelig nok i Reform 97 at skolen i større grad enn før skal tilpasse seg mangfoldet og la alle være en del av fellesskapet? Dette var vi inne på i rapport 1, der vi hevdet at reformen gir flertydige signaler i og med at det fortsatt er anledning til å ekskludere elever. Spesialpedagogikken har hatt et sterkt individ- og behovsperspektiv. Selv om dette er i endring, er det fortsatt rådende i

mange skoler, og tradisjonen med at ekstra ressurser gjennom enkeltvedtak skal brukes til segregerende tiltak, er vanskelig å endre, selv om det nok skjer en del på dette området.

Da vi intervjuet rektorene på samtlige skoler, spurte vi dem, riktignok noe usystematisk, om hva Reform 97 hadde betydd for skolen. Mange måtte tenke seg om før de svarte, og de vanligste svarene gikk på at 6-åringene hadde kommet inn og med dem førskolelærerne og deres syn på lek og læring. Dette ble opplevd som positivt av mange. Tema-arbeid og prosjektarbeid ble også nevnt. Ut over dette kunne de færreste peke på at reformen medførte tydelige krav om endringer i skolen. Kanskje blir Reform 97 faktisk ikke oppfattet som noen store endringer i det skolene gjør, og kanskje er dette forklaringen på at innholdet i planene er så lite endret?

8.2. Er det planene som styrer?

Vi har sett at planene for begge aktuelle år har mange mål som kan relateres til inkluderende praksis. Men vi har også konstatere at planene jevnt over ikke fyller kravene til virksomhetsplanlegging. Svært få er forankret i vurdering av måloppnåelse. Målene er mangelfullt konkretisert. Tiltak er ikke beskrevet, og ansvar er sjelden plassert. Følgelig er det tvilsomt om de kan fungere som styringsredskap for skolens utvikling.

Altså vet vi ikke om skolene likevel, uten å følge noen vedtatt plan, er i ferd med å endre seg i retning inkludering. Hva som styrer en eventuell slik utvikling, vet vi ikke. Gjennom dette arbeidet er vi blitt i tvil om hva som faktisk styrer skolene. Hvis virksomhetsplanene ikke er styrende, hva er det da som styrer? Er det en tradisjon, en kultur innefor den enkelt skolen? Innenfor rammen av dette prosjektet vil vi ikke finne noe svar på det, men vi vil ta med oss spørsmålet inn i case-arbeidet og drøfte det på de aktuelle skoler.

8.3. Hvorfor er planene som de er?

Vi har lest og prøvd å trenge inn i flere hundre sider med virksomhetsplaner, og det må nødvendigvis ligge mye arbeid bak alle disse dokumentene. Vi har konstatert at de neppe egner seg som styrings-

redskaper for skolene. Alle rektorene vi spurte, svarte at virksomhetsplanen var resultat av en omfattende prosess i kollegiet, og det er et arbeid som tar tid. Hvorfor er de da som de er? Har arbeidet noen hensikt? Her er det flere mulige forklaringer. Vi skal kort foreslå fire av mange mulige forklaringer, men henviser ellers til Moen (1992) som har en grundig drøfting av målstyring og måloperasjonalisering i grunnskolen.

1) Tilsatte kan ikke bedre. De har rett og slett ikke lært hvordan de skal lage en virksomhetsplan. Vi vet at rektorene i Kommunen har deltatt i lederopplæring, og at det i den forbindelse er gitt opplæring i virksomhetsplanlegging. Vi vet imidlertid ikke hvor mye tid som er brukt, eller hvor nøye en har gått inn på de formelle kravene. Grues hefte fra 1988 som er utarbeidet for slike kurs er trolig brukt, og her stilles i alle fall de formelle kravene opp. Likevel har en vel den erfaring at virksomhetsplanlegging krever både tid og trening, spesielt når det gjelder målnedbryting og konkretisering. I løpet av årene mellom 1995 og 2000 bør de tilsatte ha fått noe trening i slik arbeid, men planene fra siste år er ubetydelig bedre når det gjelder konkretisering. At resultatvurdering mangler totalt kan skyldes to forhold: Muligens har de tilsatte ikke fått med seg at det er en selvsagt del av hele konseptet. Muligens ligger årsaken i at målene er så lite konkrete at de ikke lar seg vurdere. Dermed unnlater en å gjøre det.

2) Målstyringskonseptets oppleves å være i konflikt med skolens kultur og normer. Dette er en diskusjon vi så vidt har vært inne på tidligere. Kanskje er den rasjonalitet som ligger under målstyringskonseptet annerledes enn skolens rasjonalitet, slik at skolene egentlig avviser denne måten å bli styrt og styre på. De gjør det de er pålagt og lager en plan, men planen har det Cohen og March (her fra Bolman og Deal, 1991) kaller en symbolsk rolle. Mer eller mindre bevisst er den ikke ment å være noe mer enn symbol, spill eller reklame. Men den kommuniserer til omverdenen at «vi gjør det vi skal». Slike spørsmål er grundig drøftet av Moen (1992).

3) Konkretisering er vanskelig og kan skape konflikter. Når en skal drøfte hvordan en faktisk bedrer for eksempel samarbeidet mellom tilsatte, vil det fort føre til uenighet. Arneberg og Overland (2001) er inne på at (også) lærere er konfliktsky, og ikke gjerne tar opp spørsmål

som kan skape motstand og uro i kollegiet. Konkretisering av mål vil måtte røre ved noen tradisjoner og innarbeidede vaner fordi en må spørre etter om vaner og tradisjoner er rasjonelle i forhold til målene.

4) Skolene vet ikke hva de skal gjøre når de skal være konkrete. De vet ikke hvordan de skal få til bedre samarbeid og andre arbeidsmåter. De har målene klare, men vet ikke hva de skal gjøre for å nå dem.

Antakelig spiller alle disse forholdene inn sammen med mange andre. Det er etter vår vurdering god grunn for å se nærmere på hvordan målstyringskonseptet fungerer i skolen. Det er svært interessant å merke seg at resultatvurdering og rapportering har vært helt fraværende i det vi har lest. Det er på den ene siden innebygd i den pålagte målstyringen, samtidig som det vel er i konflikt med den form for intern skolevurdering vi ellers har i Norge. En kan undres på i hvilken grad det er gjennomtenkt.

8.4. Kommunens ansvar

For skoleåret 1995–96 måtte skolene levere sine virksomhetsplaner til Kommunens skolekontor. Vi vet ikke i hvilken grad de ble lest og kommentert. Vi har imidlertid brakt i erfaring at denne praksisen opphørte totalt, og at skolene ble helt overlatt til seg selv i dette arbeidet. Faktisk var det opp til den enkelte skolen om de ville utarbeide virksomhetsplan eller ei. Vi synes dette er kritikkverdig. Skolekontoret bør avgjort ha at ansvar for at dette arbeidet blir gjort, og at de som skal gjøre det, blir satt i stand til å utarbeide en plan som kan fungere som styringsredskap. Skoleledere i skolen er tidligere blitt kurset i virksomhetsplanlegging, men vi er ikke kjent med innholdet i kursene. Dette har skjedd i forbindelse med lederopplæring.

For inneværende år har imidlertid skolekontoret utarbeidet en mal for arbeidet med virksomhetsplan, og det virker som om kontakten mellom skolekontor og enkeltskoler er blitt styrket på dette området. Kanskje kan det gjøre at planene utvikler seg i riktig retning, men et så viktig arbeid for skolens utvikling bør ikke være avhengig av hvem som til enhver tid er tilsatt på skolekontoret.

9. AVSLUTNING

Selv om planene tydet på at skolene ikke var mer opptatt av inkludering etter Reform 97, og selv om planene som sådanne var mangelfulle, har vi sett at inkluderingsrelaterte tema er sterkt representert som mål og satsningsområder. Dette viser at de tilsatte er klar over at slike tema er noe de skal arbeide med. Kanskje er det noe riktig i at prosess er viktigere enn produkt når det gjelder planarbeid? Vi vil tro at det å arbeide med målene – om aldri så mangelfullt konkretisert – gjør den enkelte lærer mer bevisst på kravene om at skolen skal tilpasses mangfoldet, og at forandringer skjer til tross for at en ikke kan lese seg til dem i noen plan. På den måten kan selv formelt ufullkomne planer ha en funksjon.

Svaret på vårt spørsmål ble egentlig negativt, men med bakgrunn i det vi ellers har skrevet om planer, tør vi ikke trekke den konklusjonen at dette er uttrykk for realitetene i skolen

LITTERATUR

- Andersen, S.S. (1997) *Casestudier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bassey, M. (1885): *Creating Education through Research*. Kirklington Moor Press
- Befring, E. (1997) The Enrichment Perspective. I *Remedial and Special Education*, Vol 13 no 3, s. 182–187.
- Bolman, Lee G. og Deal, Terrence E.(1998): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Ad Notam, Gyldendal
- Christensen, Tom (1997): *Virksomhetsplanlegging*. Pensumtjenesten
- Goodlad, J. I. m.fl.: *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: MacGraw-Hill Book Company
- Granheim, M. (1990): Bakgrunn for EMIL-prosjektet. I Granheim, Marit, Ulf P. Lindgren og Tom Tiller: *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlig?* Oslo: Tano
- Granheim, Marit K. og Ulf P. Lundgren (1990): *Målstyring og evaluering i norsk skole sluttrapport fra EMIL-prosjektet*. NORAS/LOS-i-utdanning. LOS-notat; 7–90
- Grue, Eiliv (1988) Ledelse og målstyring i skolen, *Ledelse i skolen* bind nr. 1
- 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.
- KUF (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*
KUF: Rundskriv F-30-94
- Merriam, S.B. (1994): *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Mikalsen, Finn (1997) *Målstyring og strategisk planlegging*. Oslo: Tano Aschehoug
- Minzberg, H. (1994): *The Rise and Fall of Strategic Planning*. New York: Free Press
- Moen, Vegard (1992): *Målstyring og måloperasjonalisering i norsk grunnskole*, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO

Nordahl, T 1997: Er skolen bedre tilpasset jenter enn gutter? I *Bedre skole* nr 1 1997 s. 18–24

NOU 1989: 5 *En bedre organisert stat*

Rombach, Björn (1991): *Det går inte att styra med mål!* Studentlitteratur

Raaen, Finn Daniel (1992): *Elevvurdering og skoleutvikling*. Universitetsforlaget

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*

Statskonsult (1988): *Veiledning i virksomhetsplanlegging*

St prp nr 1 (1994–95)

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

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

VEDLEGG: DOKUMENTLISTE

Kommunale planer

- Kompetanseheving og etterutdanning for det pedagogiske personalet i Kommunen. Plan for perioden 1994–1997
- Plan for kompetanseutvikling i forbindelse med innføring av GR97 i Kommunens skoler. Foreløpig plan for perioden 1996–99 med hovedvekt på 1996–97
- Virksomhetsplan for Kommunens skoler 1995
- Kompetanseutviklingsplan for skolene i Kommunen 1998
- Kompetanseutviklingsplan for skolene i Kommunen 1999

Planer fra skoler:

- Skole nr. 1
Virksomhetsplan 1995–96
Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001
Temaplan, barnetrinnet, alle fag
- Skole nr. 2
Virksomhetsplan 1995–96
Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001
- Skole nr. 2
Virksomhetsplan 1995–96
Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001
Halvårsplan, alle fag, 4. klasse
- Skole nr. 4
Virksomhetsplan 1995–96

- Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001
- Årsplan, norsk, 6. klasse
- Årsplan, temaplan alle fag, 4. klasse
- Skole nr. 5
- Virksomhetsplan 1995–96
- Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001
- Årsplan, alle fag, 4. klasse
- Årsplan, alle fag, 6. klasse
- Skole nr. 6
- Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001
- Årsplan, kunst og håndverk, 4. klasse
- Årsplan, KRL, 4. klasse
- Årsplan, norsk, 4. klasse
- Fossen skole: Årsplan, samfunn, natur og miljø, 4. klasse
- Skole nr. 7
- Virksomhetsplan 1995–96
- Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001
- Årsplan/temaplan, 6–7 klasse
- Årsplan, natur, samfunn og miljø, 4–5 klasse
- Årsplan, norsk, 4 klasse
- Årsplan, engelsk, 4. klasse
- Årsplan, kunst og håndverk 4–5 klasse
- Årsplan, musikk 4–5 klasse
- Årsplan, natur, samfunn, miljø, 4–5 klasse
- Årsplan, matematikk, 6. klasse
- Skole nr. 8
- Virksomhetsplan 1995–96
- Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001
- Skole nr. 9
- Virksomhetsplan 1995–96

- «Kjekt å vite» , informasjonshefte
- Årsplan, alle fag, 4. klasse
- Skole nr. 10
 - Virksomhetsplan 1995–96
- Skole nr. 11
 - Virksomhetsplan 1995–96
 - Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001
 - Tverrfaglige tema – temaplan, 4. klasse
 - Lokalt lærestoff, 4. klasse
 - Sosiale og kulturelle aktiviteter, 4. klasse
 - Tverrfaglige tema – temaplan, 6. klasse
 - Lokalt lærestoff, 6. klasse
 - Sosiale og kulturelle aktiviteter, 6. klasse
 - Skolens valg – satsningsområder, 6. klasse
 - Årsplan, samfunnsfag, 6. klasse
 - Halvårsplan, kroppsøving, 6. klasse
 - Årsplan, norsk, 6. klasse
 - Årsplan, naturfag, 6. klasse
 - Årsplan, KRL, 6. klasse
 - Planskjema, matematikk, 6. kl
- Skole nr. 12
 - Virksomhetsplan 1995–96
- Skole nr. 13
 - Virksomhetsplan 1995–96
 - Informasjonshefte 2000–2001
 - Årsplan, alle fag, 4. klasse
 - Årsplan, alle fag, 6. klasse
 - Oversikt over temaarbeid/prosjekt, 6. klasse
- Skole nr. 14
 - Informasjonshefte 2000–2001

- Skole nr. 15
 - Virksomhetsplan 1995–96
 - Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001
 - Årsplan, alle fag, 4. klasse
 - Årsplan, alle fag, 6. klasse
- Skole nr. 17
 - Virksomhetsplan 1995–96
 - Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001
 - Temaplan for småskolen, A-plan
 - Termaplan for 1–4 klasse, B-plan
 - A-plan for heimkunnskap
- Skole nr. 18
 - Virksomhetsplan 1995–96
 - Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001
 - Årsplan, norsk, 5. klasse
 - Årsplan, kunst og håndver., 5/6 klasse
 - Årsplan, engelsk, 6. klasse
 - Årsplan, norsk, 6. klasse
- Skole nr. 19
 - Halvårsplan, 4. klasse, alle fag
 - Halvårsplan 6. klasse, alle fag
 - Aktivitetsplan, våren 2001
- Skole nr. 20
 - Informasjonshefte med satsningsområder fra 1995–96
 - Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001
 - Årsplan i kunst og håndverk, 6. klasse
 - Årsplan, heimkunnskap, 6. klasse
- Skole nr. 21
 - Virksomhetsplan 1995–96
 - Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001

Årsplaner for 4. klasse, omfatter alle fag

Årsplaner for 6. klasse, omfatter alle fag

Tema og prosjektarbeider for Lismarka og Nordheim skoler, mellomtrinnet

- Skole nr. 22

Virksomhetsplan 1995–96

Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001

Plan, natur og miljø, emnebytteplan, 1–4 klasse

Plan, KRL, emnebytteplan, 1–4 klasse

Plan, KRL, emnebytteplan, 5–7 klasse

Plan, samfunnsfag, emnebytteplan, 5–7 klasse

- Skole nr. 23

Virksomhetsplan 1995–96

Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001

Temaplan, alle fag, 4. klasse

Årsplan, matematikk, 6. klasse

Årsplan, samfunnsfag/geografi, 6. klasse

Årsplan, Kunnskap om språk og kultur, 6. klasse

Årsplan KRL, 6. klasse

Årsplan, sosial kompetanse, 6. klasse

Årsplan, helse/livsstil/forbruk/ansvar/ sosial handling/ hygiene/renhold, 6. klasse

Årsplan, musikk, 6. klasse

Årsplan, engelsk, 6. klasse

Årsplan, heimkunnskap, 6. klasse

- Skole nr. 24

Virksomhetsplan 1995–96

Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001

Årsplan, norsk, 4. klasse

Årsplan norsk, 6. klasse

Årsplan, matematikk, 4. klasse

Årsplan, matematikk, 6. klasse

Årsplan, temaplan 3–4 klasse

Årsplan, Kunst og håndverk, 6. klasse

- Skole nr. 25

Virksomhetsplan 1995–96

Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001

Temaplan, 4. klasse

Temaplan, 6. klasse

Årsplan, engelsk, 6. klasse

Årsplan, norsk, 6. klasse

- Skole nr. 26

Virksomhetsplan 1995–96

Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001

Årsplan, temaplan, alle fag, 4. klasse

Årsplan, heimekunnskap, 6. klasse

Årsplan, kunst og håndverk, 6. klasse

Årsplan, engelsk, 6. klasse

Årsplan, norsk, 6. klasse

Årsplan, matematikk, 6. klasse

Årsplan, natur og miljø, 6. klasse

Årsplan, samfunnsfag, 6. klasse

Årsplan, svømming, 6. klasse

Årsplan, KRL, 6. klasse

- Skole nr. 27

Virksomhetsplan 1995–96

Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001

Årsplan, matematikk, 4. klasse

Årsplan, engelsk, 4. klasse

Årsplan, kroppsøving, 3–4. klasse

Årsplan, samfunnsfag, 3–4 klasse

Årsplan, KRL, 3–4 klasse

Årsplan, kunst og håndverk, 3–4 klasse

Årsplan, musikk, 3–4 klasse

Årsplan norsk, 3–4 klasse

Årsplan naturfag, 3–4 klasse

Årsplan, kunst og håndverk, 6. klasse

Årsplan KRL, 6. klasse

Årsplan Lions Quest, 6. klasse

Årsplan, norsk, 6. klasse

årsplan, natur og miljøfag, 6. klasse

Årsplan, kroppsøving, 5–6 klasse

- Skole nr. 28

Virksomhetsplan 1995–96

Informasjonshefte 2000–2001

- Skole nr. 29

Virksomhetsplan 1995–96

Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001

- Skole nr. 30

Virksomhetsplan 1995–96

Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001

- Skole nr. 31

Virksomhetsplan 1995–96

Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001

- Skole nr. 32

Virksomhetsplan 1995–96

Virksomhetsplan for skoleåret 2000–2001

Periodeplan (8 uker), matematikk, 9. klasse

Periodeplan (8 uker) reklame og media, 9. klasse

Plan for friluftsliv

73 individuelle læreplaner for elever i 4., 6. og 9. klasser fra samtlige skoler.

Vi har også sett på en rekke andre planer av typen antimobbepplaner, planer for sorgarbeid etc. fra de forskjellige skolene.