

Den ene dagen

På oppdrag fra Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov (Midtlyngutvalget), har Lillegården kompetansesenter gjennomført en kasusstudie av smågruppebaserte deltidstiltak. Målgruppen er ungdom som viser problematferd og lav motivasjon for skole. Studien antyder at tiltakene blir begrunnet med at ordinær skole skaper problemer for mange elever, og at et alternativ til vanlig undervisning noen timer eller en dag i uka kan virke motiverende. Studien avslører også at det er lite sammenheng mellom skole og tiltak og at samarbeidet er tilfeldig og uformelt. Elevenes deltakelse i tiltakene ser ikke ut til å virke marginaliserende, og det er flere eksempler på at elevene får en mer positiv rolle og status i elevgruppen i ordinær skole.

AV HANNE JAHNSEN, SVEIN NERGAARD, FRANK RAFAELSEN OG ARNE TVEIT

Bakgrunn for studien

I 2005 gjennomførte Lillegården kompetansesenter på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet en nasjonal kartlegging av smågruppetiltak på ungdomstrinnet. Et av de mest interessante funnene var at det hadde vært en sterk økning av deltidstiltak. Tiltakene omfatter et variert og sammensatt opplærings- og aktivitetstilbud til grupper av elever, med varighet fra noen timer én dag til noen dager i uka (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). Undersøkelsen ga imidlertid ingen informasjon om kvalitative forhold og hvordan tiltakene fungerte i praksis.

Internasjonal forskning om segregerte heltidstiltak for elever som viser alvorlig problematferd i skolen har dokumentert særlige negative effekter når tiltakene fungerer som dumpingplasser, når elevgruppene er homogent sammensatt og dersom plasseringen er ufrivillig for elevene. Slike tiltak forsterker negativ atferd heller enn å redusere den (Cox et al., 1995; Dishion mfl., 1999).

Med utgangspunkt i denne forskningen kom en faggruppe nedsatt av læringscenteret i 2003 med ni kon-

krete anbefalinger i forbindelse med etablering og drift av smågruppebaserte opplæringstiltak (Nordahl mfl., 2003). Foruten disse ni punktene anbefalte faggruppen også økt bruk av kortere opplæringsperioder i alternative skoler. Generelt advarte faggruppen mot en økt etablering av segregerte opplæringstilbud. En forutsetning for en slik etablering var uansett at hjemmeskolen må forplikte seg til å restrukturere og styrke sitt opplegg slik at elevene kan tilbys et mer funksjonelt og inkluderende opplæringstilbud.

Det relasjonelle og det kategorielle perspektiv

Bachmann og Haug (2006) og Nordahl (2008) påpeker at flere forskere argumenterer for at det ikke er tilstrekkelig å se på organiseringen av denne type opplæringstiltak, men at man må se på forståelsen som ligger bak: Hva er skolens begrunnelser for å opprette slike tiltak? Hva er de et alternativ til? Internasjonal forskning skiller mellom en kategoriell og relasjonell forståelse i forbindelse med vurdering av spesialundervisning og den grunnleggende forståelsen som ligger bak (Emanuelsson, Persson og Rosenquist, 2001). For-

skerne argumenterer med at tilsynelatende nokså like tiltak kan fungere svært ulikt avhengig av om de er relasjonelt eller kategorielt begrunnet.

Forenklet kan vi si at en kategoriell forståelse har et individpatologisk utgangspunkt med vekt på kompensatoriske tiltak. Behovet for spesialpedagogisk tilrettelegging forstås som en egenskap ved eleven. Organiseringen av opplæringen tar utgangspunkt i kunnskap om avvikskategorier og hvilke behov disse medfører. For at opplæringen skal tilrettelegges slik at den svarer til elevens behov, må derfor undervisningen ta utgangspunkt i spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse. Henvisningen til fellesskapet som ramme er svakere innenfor denne tradisjonen enn i den vanlige opplæringa i skolen (Bachmann og Haug, 2006).

En relasjonell forståelse legger til grunn at opplæringen må tilpasses elevene slik at samspillet fungerer bedre og gir vekstbetingelser. Behovene elever viser i skolen blir betraktet som en relasjon mellom elevens forutsetninger og skolen som system. Det er snakk om *elever i problemer* heller enn *elever med problemer* (Emanuelsson mfl., 2001). Fokus rettes mot elevenes samhandling med andre og hvordan skolen kan legge til rette ved å skape lærings situasjoner der elevene kan lykkes ut fra sine forutsetninger. Skolen blir forsøkt endret for å være mer i overensstemmelse med elevenes forutsetninger.

Disse to grunnleggende ulike perspektivene er ikke gjensidig utelukkende, og har eksistert i lang tid side om side både som forståelse og praksis i spesialundervisning og vanlig undervisning (Bachmann og Haug, 2006). Det er hensiktsmessig og se på de to perspektivene som idealtyper mer enn som enkle beskrivelser av en objektiv virkelighet. På denne måten kan de anvendes som et redskap til å forstå virkeligheten bedre (Emanuelsson, mfl., 2001). I vår undersøkelse forsøker vi å anvende begrepene relasjonell og kategoriell som en del av drøftingen av funn.

Innenfor eller utenfor?

Spørsmålet om at opplæringen av elever som viser problematferd og lav skolemotivasjon bør foregå *innenfor* eller *utenfor* ordinær gruppe/skole er kompleks. Komplexiteten stiller krav til relasjonene mellom nivåene i skolesystemet, mellom aktørene og mellom ulike perspektiver/forståelser.

I hvilken grad kan vi si at det er en kategoriell eller en relasjonell forståelse som ligger bak opprettelsen av tiltaket? Er denne oppfatningen den samme hos alle involverte parter? Med utgangspunkt i dette ble følgende forsknings spørsmål satt opp:

1. På hvilken måte begrunnes bruken av deltidstiltak på ungdomstrinnet?
2. Hvordan fungerer samarbeidet mellom de forskjellige lærerne elevene forholder seg til (i tiltaket og i hjemmeskolen)?
3. Hvordan påvirkes elevens rolle og status i gruppa/klassen/skolen av måten deltidstiltaket er organisert på?
4. Hvilke trekk ved smågruppebaserte deltidstiltak kan implementeres i det ordinære opplæringstilbudet, og hva er betingelsene for dette?

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide til hver informantgruppe². Intervjuguiden hadde underpunkter for hvert tema som en hjelp for intervjueren i gjennomføring av intervjuene.

En kasssstudie

Studien har et flerkasusdesign med seks deltidstiltak. Hvert tiltak blir betraktet som et kasus. Tiltakene³ er organisert som to interne, to eksterne og to selvstendige.

Kasusstudie ble valgt fordi vi ønsket å studere deltidstiltak i den lokale opplæringskonteksten de er en del av. Vi ønsket primært å studere tiltak som tilfredsstillende forskningsmessige⁴ kriterier for gode tiltak. I kartleggingen i 2006 (Jahnsen mfl., 2006) fant vi 60 tiltak som rapporterte positivt på våre fire utvalgskriterier. Forekomsten av tiltak var størst på Østlandet og Sør-Vestlandet. Dette ble tatt hensyn til i utvelgelsen av tiltakene. Utvelgning av informantene ble overlatt til lederne i de ulike tiltakene. Følgende informanter ble intervjuet: Elever i tiltakene (12), deres lærere i tiltakene (6), tiltakets leder (6), kontaktlærer til elevene i vanlig skole (10), elevenes foreldre (13) og rektorer i hjemmeskolene (8). Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert før analysene startet. Det ble observert i 24 økter i tiltakene. Observasjonene hadde fokus på kommunikasjon, roller, struktur

Informantene mener at vanlig skole ikke har rammebetingelser og kapasitet til å innfri kravene i den generelle delen av læreplanen godt nok for alle elever.

og innhold i arbeidsøktene. I tillegg ble det innhentet relevante dokumenter fra hvert tiltak. Dokumenter som ble analysert omfattet tiltakenes utviklingsplaner, inntaksprosedyrer, lærerplaner i sosial kompetanse, avtaleskjemaer for elever og foreldre og lignende.

Analysenivået i kasstudien er «deltidstiltaket i kontekst». Vi har valgt en temabasert framstilling av resultatene og både denne og diskusjonen er gjort på tvers av de seks kasesene. Eventuelle forskjeller med hensyn til organisering er løftet fram.

Det styrker reliabiliteten og validiteten i studien at fire forskere med god kjennskap til feltets praksis og forskning var involvert i arbeidet. En svakhet med kasstudier generelt er at det finnes en rekke variabler man ikke har kontroll over, og man kan derved ikke kontrollere resultatet av studien fullt ut (Yin, 1994).

Vi har delt de viktigste funnene inn i tre hovedområder etter våre forskningsspørsmål. Det ene gjelder de ulike begrunnelser som både hjemmeskolene og tiltakene har gitt for opprettelse og utvikling av deltidstiltak. Det andre knytter seg til på hvilken måte samarbeidet og kommunikasjonen mellom de voksne på de ulike enhetene blir praktisert og begrunnet. Det tredje området omhandler elevenes status og roller i tiltaket og ordinær skole, og eventuelle endringer som følge av deltakelse i deltidstiltaket.

Informantenes mest gjennomgående begrunnelser for hvorfor skolen har et slikt tilbud til elevene kan grovt deles i to hovedgrupper; begrunnelser som viser til at ungdomsskolen er blitt for teoretisk, og begrunnelser som mer direkte og personlig beskriver elevenes behov. I det følgende vil vi se nærmere på begge hovedtypers begrunnelser.

Den teoretiske ungdomsskolen

Den første hovedgruppens begrunnelser tar utgangspunkt i beskrivelser av den ordinære skolen som en nokså ensidig og krevende institusjon for elevene. «... for det er jo ingen tvil om at ungdomsskolen har blitt mer og mer teoretisk» (kontaktlærer). Mange av informantene sier indirekte at de oppfatter at vi har en skole som ikke er til for alle. En rektor sier det slik:

«Og selv om vi jo er en ganske sånn alternativ skole (om ungdomsskolen) så er det noe med den konforme fagrettinga, det

økte teoripresset på ungdomsskolen spesielt da, som gjør at vi sliter med å treffe en spesiell type elever.»

Lærere og ledere formidler et grunnsyn om at skolen er nødt til å la det meste av undervisningen foregå på en måte som passer dårlig for mange elever. De viktigste forholdene som blir trukket fram er krav fra et stort og teoretisk pensum og fra begrensninger gitt av klasse- og gruppestørrelse. Informantene mener at noen elever tåler dårligere enn de fleste andre den ensidige teoretiske undervisningen.

«... en del elever som sliter med en skoledag der du sitter 6 timer på rumpa hver dag og følger undervisning.» «... elever som har behov for å gjøre litt annet enn bare å sitte i klasserommet og som har nytte av det» (kontaktlærer).

Informantenes analyse av elevenes situasjon er følgende; det er ikke elevene som har mangler, men kravene omgivelsene stiller til dem er urimelige. Ut fra et slikt perspektiv vil løsningen på denne utfordringen være at skolen var annerledes og mer i takt med elevens forutsetninger. Den offisielle ideologien sier at skolen skal tilpasses elevene og ikke omvendt. Men informantene mener at vanlig skole ikke har rammebetingelser og kapasitet til å innfri kravene i den generelle delen av læreplanen godt nok for alle elever. De formidler en opplevelse av at dette ligger utenfor deres muligheter og kontroll. Det beste tiltaket i den rådende situasjonen er at noen av elevene er noe av undervisningstida hver uke i et smågruppetiltak.

Man kan hevde at det er klare relasjonelle trekk ved en slik forståelse og grunntenkning omkring elevenes behov, og dette kan være godt i overensstemmelse med læreplanens ideologi.

Gjennomgående handler begrunnelsene for tiltakene om skolens behov for å ha flere læringsarenaer. Arenaer som er annerledes enn de tradisjonelt «skolske», som klasserom med pulter og tavle og hvor elevene er passive mottakere. Elevene skal være mer aktive, også fysisk, enn de vanligvis er på skolen. «Og jeg tror at det er viktig å ha ... ha sånne – som jeg vil kalle lufterventiler for enkelte elever, som gjerne kan få gjøre det litt mer praktisk.» (kontaktlærer). Elevene i tiltakene er enige med de voksne som sier at den ordinære ungdomsskolen er for teoretisk og at de fleste betrakter tiltaket som et avbrett fra vanlig undervisning. En elev uttrykker føl-

gende om begrunnelser for opprettelse av tiltaket: *«Jeg får en veldig avkobling ... fra den vanlige skoledagen ... og får gjort litt mer fysisk ... jeg får gjort noe, brukt henda og ikke bare hviske». Alle tiltakene la vekt på aktiviteter hvor elevene er fysisk aktive gjennom hele dagen.* En av lærerne i tiltakene sier: *«Faktisk er det ganske få som er skapt for å sitte en hel dag i et klasserom».* Med utgangspunkt i beskrivelsene av skolen som for ensidig teoretisk kan vi slå fast at de praktiske aktivitetene, elevenes egen bruk av hender og kropp i en eller annen sammenheng var en vesentlig del av begrunnelsene for tiltakene vi undersøkte.

Et viktig spørsmål kan derfor være om tiltaket har blitt etablert som en annen måte å drive skole etter læreplanen, eller om det framstår som et alternativ til skole? Hvilke læringsmål gjelder og hva kan dokumenteres som lært? Våre funn gir ikke entydige svar på dette. På den ene siden er mange opptatt av tiltakenes mål for sosial læring og at elevene får bygge gode relasjoner til både jevnaldrende og voksne. Informantene beskriver at elevene trives og har gode sosiale opplevelser med mestring og aktiviteter de er godt motivert for. Dette tyder på at tiltakene lykkes bedre enn elevenes hjemmeskoler. På den annen side sier mange av lærerne i tiltakene at de synes det er vanskelig å knytte forbindelsen til det fagplanrelaterte lærestoffet. Det er ofte et fokus på læring, men det virker for de fleste tiltakene nokså tilfeldig og mer av typen «læring for livet.» Dette er på linje med funn gjort av Brydrup, Madsen og Perthou (2002). De fant i sin undersøkelse av ulike, segregerte heltidstilbud til elever med spesielle behov at læring av skolefag, praktiske kunnskaper og sosiale ferdigheter var så tett knyttet sammen at det var vanskelig for elevene å skille dem fra hverandre. Læringsmålene ble utydelige og vanskelige å omsette i praktiske og skolefaglige sammenhenger. Flere av våre elevinformanter synes også det er vanskelig å beskrive dette som skole. Noen har klare formeninger om at det ikke er skole, og at det heller ikke skal være det, mens andre er mer i tvil. Våre observasjoner bekreftet implisitte og utydelige læringsmål.

Teoretikere og praktikere

Som en gjennomgående del av bildet som tegnes av informantene fremstår elevene i tiltakene som typisk mer «praktiske» enn «teoretiske». Ikke minst finner vi dette gjennom

mange henvisninger til hvor godt det er for nettopp disse elevene «å få lov til å gjøre noe praktisk.» Dermed framstår dette som en viktig del av begrunnelsene for tiltakene.

Erling Lars Dale går i boka «FELLESSKOLEN – skolefaglig læring for alle» sterkt ut mot forestillingen om at elever kan kategoriseres som «teoretiske» og «praktiske». Han problematiserer teoribegrepet og hevder at mange feilaktig «... med teoretisering forstår at kunnskapsformidling er identisk med abstrakt kunnskapsformidling» (Dale, 2008). Dale bruker språkteori til å tilbakevise en forestilling om at «kunnskap» først og fremst er teori om noe, og at «ferdighet» er praktisk utøvelse i virksomheter. Han er opptatt av elevenes språkutvikling ut fra at språket skaper virkelighet. Skolefaglige prosesser må ha fokus på begrepsutvikling som kan skje gjennom oppgaveløsning. Elevenes utvikling av muligheten for å kunne planlegge springer ut av møtet mellom språklig kommunikasjon og aktivitet.

Grunnlaget for at elevene i undersøkelsen blir karakterisert som mer praktiske enn teoretiske kan forstås som en vurdering av deres totale situasjon på skolen. Kategoriseringen skjer fordi de i systemet «skole» står i fare for å falle ut både faglig og sosialt. De er mistilpasset. Gitt at veltilpassede elever omtales som «teoretikere» vil man lett begynne å omtale mistilpassede elever som «praktikere». Denne kategoriseringen vil ha store konsekvenser for hvilke krav man stiller til disse elevene og hvordan man tenker rundt alternative undervisningsopplegg. For å forsøke å møte de mistilpassede elevenes behov må man tilby dem noe annet enn det skolen vanligvis gjør.

Sortering av elever som teoretiske eller praktiske kan vi betrakte som å bygge på en grunnleggende kategoriell forståelse. Dette er en gjennomgående forståelse i skolen generelt (Dale, 2008), og ikke bare i deltidstiltak. Samtidig vil bruken av slike tiltak bidra til å bekrefte og opprettholde denne tenkemåten.

Dale mener at integrering av alle i skolen også må bety integrering i skolefaglige læreprosesser. Kategoriene teoretiker og praktiker er ikke medfødte egenskaper hos elevene, de konstrueres i løpet av skolegangen. Han hevder at elever som faller ut av de skolefaglige læreprosessene på mellomtrinnet finner vi igjen på ungdomstrinnet som elever som er «skoletrøtte» og «uten teoretiske evner». De karakteriseres

med å ha «praktiske anlegg og interesser» og man hevder at de burde få slippe å ha mer «teori» (ibid. s.101).

Vi finner mange informanter som viser til at elevene må slippe å ha så mye «teori». Og i den aktuelle situasjonen for den enkelte eleven er dette på flere måter kanskje et rimelig ønske. Informantenes assosiasjoner til «teori» er nettopp det eleven ikke klarer å forholde seg konstruktivt til i skolen. Derfor må man gjøre noe annet. Men samtidig er det et gjennomgående funn at ansatte i tiltakene mener det er et stort forbedringspotensial i å styrke sammenhengen mellom innhold og aktiviteter i tiltaket og skolefaglige tema i skolen. De ansatte mener at dette er svært krevende og vanskelig å få til.

Dale mener at det er avgjørende viktig at ungdomsskoleelever som skolen ikke har maktet å gi en god intellektuell utvikling, møter nye krav som stimulerer deres intellekt. Han mener at dersom de bare blir tilbudt «alternativ opplæring» som er mindre «skolsk» er dette en feilløsning, og skolen kan bidra til å opprettholde en fordom om elevene som «praktiske».

Det kan være rimelig å vurdere tiltakene ut fra en situasjon preget av at nettopp det Dale mener ikke må skje i barns utvikling, har skjedd med noen elever. Skolen opplever at det er begrensede muligheter for å forbedre skolehverdagen for disse elevene. Elevenes historie og erfaringer er slik at «skaden alt har skjedd». Spørsmålet blir derfor om begrunnelsen for tiltakene tar utgangspunkt i en forestilling om at løsningen for noen elever alltid vil være slike tiltak, eller om tiltaksetableringen blir forstått som det beste man kan klare siden skolen har sviktet sin oppgave overfor disse elevene? Tiltakene blir sånn sett en kompensatorisk løsning på skolens utilstrekkelighet overfor enkelte elevgrupper.

Dale understreker at skolen selvsagt må ta hensyn til Vygotskys prinsipp om at læring bare kan skje i den nærmeste utviklingssonen, også for disse elevene. Når vi finner at det skolefaglige fokuset virker for tilfeldig og svakt kan dette fortolkes som unnfalighet, men det kan også være rimelig å forstå elevenes deltakelse i deltidstiltakene som skolens måte å forsøke å møte dem i sin utviklingszone.

Mange informanter er opptatt av at virksomheten i tiltaket har en målsetting om også å gjøre den vanlige skolen bedre. Samtidig erkjennes det at dette er en langsiktig og

vanskelig oppgave. Noen tiltak er tydelige og sier at deres visjon er en gang å bli nedlagt fordi man da vil være overflødig. Målsettingen er at det langsiktige arbeidet med påvirkning av den vanlige skolen vil gi resultater i form av at stadig flere skoler klarer å gi flere elever tilpasset opplæring.

Mestring, motivasjon og sosial kompetanse

Den andre hovedkategorien begrunnelser for tiltakene var som tidligere nevnt knyttet mer direkte til en beskrivelse av elevenes behov. Gjennom en presisering og utdyping av begrunnelsene kom man i intervjuene inn på forhold som mestring og motivasjon, utvikling av sosial kompetanse og relasjonsbygging.

I alle tiltakene er begrunnelsene som handler om den teoretiske skolen hvor mange elever faller utenfor, nært knyttet til en beskrivelse av elevenes behov for å oppleve mestring. En leder i et tiltak sier at dette er et tiltak som skal bidra til å nå skolens visjon om «*Trivsel, mestring og motivasjon, for alle elever*». De fleste informantene har stor tro på at den praktiske tilrettelegging som et motstykke til klasserommets passive teoriformidling, vil bidra til at elevene vil oppleve mestring. «*Vi ser veldig klart nytte av den praktiske tilrettelegginga, og det er lettere å finne mestringsarenaer for elever som ikke mestrer i klasserommet (rektor)*. Alle foreldrene uttrykker stor tilfredshet med innhold og struktur i tiltakene som er satt i gang. De opplever at barna får bruke andre sider av seg, at de får mer tid og at de opplever mestring. De forteller samtidig ofte om egne barn som er fattige på gode skoleerfaringer, men som i tiltaket opplever noe positivt nytt med å lykkes. En av foreldrene uttrykker det slik: «*For det han har opplevd på [tiltaket], at folk skrøt av at han – får det til, ja!*»...

Mange informanter mener at en viktig del av begrunnelsen for tiltaket er at høy grad av mestring og trivsel i tiltaket fører til bedre motivasjon generelt for skolen. En kontaktlærer sier om sin elev: «*... og at han da har noe som han virkelig kan se fram til, og gjerne – ja, at det hjelper for de andre dagene også.*» Uttalelsen er representativ for noe mange rektorer, kontaktlærere og foreldre sier om effekten av å delta i tiltaket. Også hos elevinformantene finner vi uttalelser om dette: «*Ja, jeg tror faktisk at det hjelper, at da har du motet oppe til de andre dagene.*»

Den sosiale kompetansen og -utviklingen hos hver enkelt elev og betydningen av å delta i et ordinært jevnalderfellesskap på den vanlige skolen er et sentralt tema i den informasjonen som kommer fram. Tenkning om og holdninger til dette kom i særlig grad fram i begrunnelsene for å organisere tiltakene som deltidsarenaer og når det gjaldt spørsmålet om gruppesammensetning. Alle tiltakene som er med i denne studien beskriver enten egen eller andres historie med segregerte heltidstiltak for elever som viser omfattende problematferd i skolen. Mange beskriver dette som arenaer hvor elevene både ble stigmatisert og at de mistet kontakten med den ordinære jevnaldergruppen.

Begrunnelsene som informantene i undersøkelsen har vist til, sier noe om hvordan man forstår tiltakenes rolle og funksjon i skolesystemet. Det er nærliggende å tro at denne forståelsen vil komme til uttrykk gjennom samarbeidet mellom aktørene rundt tiltakene.

Samarbeid mellom ulike aktører

Vårt neste forskningsspørsmål tok for seg samarbeidet mellom de ulike aktørene rundt elevene. Samarbeidet mellom deltidstiltaket og kontaktlærer og deltidstiltaket og foreldre beskrives av de fleste informantene som behovsstyrt, ustrukturert og uformelt. I skoleinterne tiltak treffes kollegaer på arbeidsrommet eller i gangen og slår av en prat. I de eksterne og selvstendige tiltakene var det flere kontaktlærere som ikke hadde vært på besøk i tiltakene og flere kjente ikke lærerne i tiltaket.

Flere av kontaktlærerne uttrykker at de ikke ser behov for særlig kontakt når de har inntrykk av at det fungerer bra i tiltaket. Det er greit med en viss møtevirksomhet ved oppstart for å komme skikkelig i gang: «... nå føler jeg meg trygg på opplegget og føler at det går i riktig spor, så jeg har ikke helt savnet alle møtene» (kontaktlærer). I flere tilfeller fikk vi inntrykk av at hjemmeskolens ledelse i vel så stor grad som kontaktlærerne hadde et nært samarbeid med tiltakene og kjente til den enkelte elevens opplegg og utvikling.

De interne deltidstiltakene hvor tilbudet gis til mange av skolens elever ga klart uttrykk for at samarbeid med foreldrene var kontaktlæreres ansvar. På samme måte som i skolen for øvrig, gir tiltakslærerne tilbakemelding til kontaktlærer i forbindelse med konferansetimer, ved halvårs-



rapporter og annen vurdering/evaluering. Utover dette gis tilbakemelding og informasjon etter behov. Når det gjelder ansvaret for oppfølging og samarbeid med foreldrene er det flere lærere i tiltakene som gir uttrykk for at dette er hjemmeskolens ansvar. I planene for et tiltak står det: «Det er hjemmeskolens ansvar å sørge for at læreroppfølgningen (av elever) er tilfredsstillende» (dokument om organisering av tiltaket).

Det manglende samarbeidet mellom både tiltak og skole og tiltak og foreldre kan være et uttrykk for skolens samarbeidsform generelt. Lærerne underviser i sitt eget fag og samarbeider i liten grad på tvers. Mangelen på samarbeid kan også skyldes en manglende bevissthet om behovet for å skape sammenheng og helhet både for elever og foreldre. Når tiltak og hjemmeskole ikke opplever behov for å samarbeide rundt elevens totale opplærings situasjon, kan det derfor forstås som et uttrykk for fraskrivelse eller bortplassering av ansvar.

På den annen side kan kravet om mer formelt samarbeid og tydeligere planer, bety en sementering av tiltakene som noe på siden, noe adskilt fra skolene og en slik ordning ville kunne bidra til en mer kategoriell tenkning. De interne tiltakene argumenterer med at samarbeidsformen mellom tiltak og skolen og tiltak og foreldrene er en måte å sette deltidstiltaket inn i en større sammenheng, det vil si som en del av skolens totale virksomhet. De ønsker ikke å skille hverken tiltaket eller elevene ut på en særskilt måte i forhold til annen differensiering og tilrettelegging.

I noen av tiltakene er elevene kun noen få timer i uka og i de fleste tiltakene ikke mer enn en dag. Ut fra tiltakets beskjedne omfang vil det derfor kunne argumenteres med at dette utgjør en liten del av elevens totale opplæringstilbud og at det derfor verken er nødvendig eller hensiktsmessig å etablere ressurskrevende samarbeidsrutiner rundt disse oppleggene.

I en slik forståelsesramme kan det argumenteres for at fraværet av et mer omfattende, forpliktende samarbeid mellom tiltak og foreldre og mellom tiltak og den øvrige skolen er relasjonelt begrunnet. Det har til hensikt å normalisere og inkludere tilbudet som en del av den enkelte elevs tilpassede opplæringstilbud. At samarbeidet ikke er så omfattende og formelt bidrar til normalitet, men at en normalisering og

integrasjon av tiltaket bidrar til å redusere behovet for samhandling på tvers.

Denne ene dagen representerer et brudd med det tradisjonelt «skolske». Det vektlegges alternative læringsarenaer, praktiske læringsaktiviteter, små grupper og tett voksenkontakt. Det kan virke som behovet for å skape dette alternativet også innebærer at man ikke ser nødvendigheten av at lærerne i skolen og lærerne i tiltaket skal ha særlig tett kopling. Tiltaket betraktes ikke som en forlengelse av undervisningen i klassen, men som et supplement til den. Samtidig må man kunne spørre om hvordan et tiltak skal kunne supplere hjemmeskolen hvis det ikke har jevnlig kommunikasjon. Det er all grunn til å være kritisk til hvordan tilnærminger, som begrunner fraværet av formelt samarbeid ut fra et brudd-, normalitets- eller et tidsperspektiv, vil kunne møte elevens behov for at opplæring og undervisning på ulike arenaer skal oppleves som helhetlig. For en helhetlig opplæring vil forutsette kommunikasjon og samarbeid mellom elevenes lærere. Det er de voksnes ansvar å knytte de to læringsarenaene sammen for elevene både faglig og sosialt. Tiltakene kan ikke frikoples fra fagplanenes læringsmål. Slik samarbeidet var ved undersøkelsestidspunktet i tiltakene blir ikke dette gjort i tilfredsstillende grad slik vi ser det.

Faglærernes manglende samarbeid er en kritikk som også rammer resten av skoleverket. Hvis man forstår det manglende samarbeidet i et endringsperspektiv innebærer det at lærer fortsetter som før fordi opprettelsen av deltidstiltaket ikke innebærer grunnleggende strukturelle endringer i skolen som system. I sammenheng med dette begrunnes manglende samarbeid med mangel på tid og ressurser slik det også gjøres i ordinær skole. Vi mener imidlertid at det er spesielt viktig for denne studiens målgruppe å få hjelp til å se sammenhenger i skolehverdagen, noe som vi tror vil øke elevenes opplevelse av mening, mestring og motivasjon for skole.

De fleste tiltakene har ingen faste samarbeidsrutiner med foreldre. Likevel er foreldrene jevnt over meget godt fornøyd med samarbeidet. Kontakten og dialogen mellom foreldrene og de ansatte beskrives som god og terskelen for å ta kontakt synes lav. Studier om gode alternative læringsarenaer (Nordahl mfl., 2003 a og b; Sørli, 2000) peker ut et nært foreldresamarbeid som et viktig kjennetegn. Studien

Alle tiltakene la vekt på aktiviteter hvor elevene er fysisk aktive gjennom hele dagen.

vår bekrefter et bilde av at foreldrene synes de får nok informasjon og at de erfarer at tilbudet i seg selv er bra. De opplever liten grad av medbestemmelse og samarbeidet dreier seg lite om innholdet i tilbudet, men de er likevel tilfreds. Foreldre til elevene som har individuell opplæringsplan er mest positive i sine beskrivelser av samarbeidet.

Foreldre og tiltak beskriver et reelt samarbeid når behovet var stort. Et slikt behovsstyrt samarbeid kan forstås på flere måter. Deltakelse i deltidstiltak kan bare rettferdiggjøres ut fra behov som oppstår i samspillet mellom elev og skole. Hvis man ikke er opptatt av dette kan man fort snakke om forhold i eleven og/eller skolens og lærernes behov for avlastning. Samarbeid ved behov kan derfor i beste forstand forstås som uttrykk for en grunnleggende relasjonell tenkning rundt det pedagogiske arbeidet med elevene. Samtidig innebærer tanken om samarbeid ved behov en åpning for at partene kan unnlate å bruke samarbeid aktivt og målrettet. Det kan være grunn til å spørre om hvordan behovene skal kunne oppdages og virke styrende for arbeidet rundt eleven, hvis det ikke ligger en løpende kommunikasjon til grunn.

Det er interessant å konstatere at til tross for det positive inntrykket, er informantene våre like entydige i at det er i forhold til samarbeid og kommunikasjon at skolene og deltidstiltakene har størst forbedringspotensial. De gode eksemplene vi har sett viser at utstrakt samarbeid er et relasjonsfremmende virkemiddel som kan tas i bruk i større grad av alle parter. Her pekes det først og fremst på de mange ubrukte mulighetene i relasjon til elevens læring, sammenheng i elevenes opplæring og overføringsverdien mellom opplæringen i tiltak og i ordinær klasse. Informantene begrunner det manglende samarbeidet med tidspress, lav bevissthet og at mye annet som kommer i fokus.

Status og rolle

Vårt tredje forskningsspørsmål gikk direkte på hvilken betydning bruken av deltidstiltak hadde på elevenes relasjoner til jevnaldrende og voksne. De fleste informantene var opptatt av elevenes rett til å tilhøre et klassefelleskap og ha nær kontakt med sin kontaktlærer og betydningen av dette i elevenes perspektiv. Dette blir ofte koblet til tiltakenes fokus på læring av sosiale ferdigheter. I våre observasjoner registrerte vi imidlertid få konkrete eksempler på systematisk

sosial ferdighetstrening og tilbakemelding på sosialt kompetent atferd. Det kunne i stor grad synes som om sosial ferdighetstrening i disse settingene var implisitte og utydelige for elevene slik det ofte også er i vanlig skole (Nordahl, 2002). Et tiltak hadde synliggjort hvilke sosiale ferdigheter som var i fokus for den perioden de var inne i, men elevinformantene kunne ikke huske hva dette handlet om. I observasjonene registrerte vi imidlertid at lærerne i tiltaket hadde god tid og de samtalte med elevene om de ulike hendelsene og om hva som skjedde i friminuttene og i vanlig klasse. I disse samtalene er det mulig at elever og lærere i større grad fikk reflektert over ulike tema som ligger tett opp til utvikling av sosial kompetanse.

I hvilken grad elevene tok i bruk nye sosiale ferdigheter i vanlig klasse og i den store jevnaldergruppen var det vanskelig å observere med vårt valg av observasjonsarena. Veilederen for sosial kompetanse (Jahnsen mfl., 2008) påpeker at dersom det skal skje varige endringer på det sosiale kompetanseområdet, er det viktig at kompetent atferd etterspørres og forsterkes også på andre arenaer enn den man lærer ferdighetene på. I vårt utvalg kan det synes som om elevenes trening i klassen og i friminutt blir overlatt til elevene selv. Det er elevene som går i smågruppetiltaket som på eget initiativ må prøve ut og vise fram sine nyervervede ferdigheter på disse to arenaene.

Forskningen om sosial utvikling blant elever i skolen er ikke entydig i forhold til organisering av undervisningen. Markussen (2003) fant at vilkårene for positiv utvikling, både sosialt og faglig var uavhengig av tiltakenes fysiske plassering. Det var viktig at undervisningen var sosialt interaktiv, at lærerne engasjerte seg i den enkelte elev og at lærerne hadde høy pedagogisk bevissthet.

Prososiale jevnaldrende

Vi valgte å etterspørre tiltak som hadde en eksplisitt strategi for å involvere prososiale jevnaldrende. Hensikten med dette var å komme i kontakt med tiltak som jobber målrettet med å gi elevene gode rollemodeller og skape nye relasjoner i elevgruppen. I tillegg forventet vi at bruken av prososiale elever kunne motvirke at tiltaket virker stigmatiserende.

Det overveiende flertallet av ledere og lærere i tiltakene rapporterte at de jobbet for å sette sammen heterogene elev-

I våre observasjoner registrerte vi få konkrete eksempler på systematisk sosial ferdighetstrening og tilbakemelding på sosialt kompetent atferd.

grupper: «*Min holdning som skoleleder er at et sånt sted ikke må ende opp som et slags verstingsted*». Noen begrunnet sammensetningen av heterogene grupper med dårlige erfaringer med homogene grupper, andre ville understreke at dette ikke skulle være en dumpingplass og atter andre ut fra pedagogiske overveielser om bruken av prososiale rollemønstre i utvikling av sosial kompetanse.

«...de prososiale trenger ikke å være spesielt skoleflinke. Jeg har med et par nå som absolutt ikke er skoleflinke, men som drar de andre noe voldsomt opp med at de viser stor arbeidsiver, kunnskap og evne til å samarbeide og delegerer.»

Samtidig viste det seg at inkludering av prososiale elever kunne være kontroversielt – også på skoler som benytter seg av dette. En slik prioritering vil etter fleres oppfatning kunne komme i konflikt med behovet for å gi et tilbud til elevene som faktisk viser problematferd og lav skolemotivasjon. På spørsmål om hva han tenkte om bruken av prososiale elever svarte en kontaktlærer illustrerende: «*da tenker jeg noen ganger at det er litt råflott det å reise avgårde med elever som egentlig trives på skolen*».

Gruppene ble også satt sammen ut fra en tanke om at ulikhet i forhold til interesser og kompetanse kan være et gode i seg selv. Her er det mulig å lese en relasjonell grunnholdning ut av tiltakenes fokus på heterogenitet. Når en ansatt ved et tiltak presiserer at elever ikke trenger å være skoleflinke for å være prososiale, peker vedkommende på at relasjonell tenkning heller ikke kan forstå positive ferdigheter som individuelle egenskaper. Heterogenitet ble også brukt til å forklare hvorfor tiltakene ble opplevd som attraktive.

Attraktive tiltak

Både elever, foreldre og lærere som vi intervjuet rapporterer at de opplever tiltakene som attraktive. Tiltak som utlyser plasser elevene søker på, opplever at store deler av elevmassen ønsket å delta. Foreldre med elever i tiltaket forteller om hvordan søsken kunne mase om å få delta. Og elevene selv omtaler tiltaket som en gulrot, ukens høydepunkt og forteller hvordan deres venner er misunnelige. Dette på tross av at aktivitetene i seg selv ikke nødvendigvis alltid virker spesielt attraktive.

Arbeidet for å gjøre tiltakene attraktive kunne få uforutsette konsekvenser. For en far hadde dette skapt noen utfordringer i hjemmet:

«Det har blitt så positivt hjemme hos oss, at – til og med at han minste prøver å komme seg dit, men han er for klok – han er for flink på skolen... så han maser hele tida om... å få begynne her oppe han også.»

Koblinger opp mot aktiviteter som kurs og naturskoler bidrar også til å avmystifisere tiltaket, og elever forteller at de ikke opplevde det problematisk å begynne i tiltaket siden de hadde vært der før.

Et vesentlig funn i undersøkelsen er at læringsmålene i tiltakene til tider er vanskelig å få øye på. Tydelige læringsmål med utgangspunkt i læreplan og kunnskapsutvikling, ble i praksis byttet ut med mer ulne mål om utvikling av sosial kompetanse og tilrettelegging for mestring. Det er derfor rimelig å spørre om ikke tiltakene nettopp oppleves som attraktive fordi det ikke ble stilt skolefaglige krav til elevene. Elevene omtalte da gjerne dagen i tiltaket med ord som passer dårlig på skole; fri, pustehull, avslapping eller tur.

Dette viser kanskje et dilemma som gode tiltak må løse. På den ene siden er det vesentlig at tiltakene er attraktive for at elever som går der ikke blir marginalisert av jevnaldrende. På den andre siden er det kanskje slik at en viktig faktor som gjør tiltakene populære er at de verken i form eller innhold er skolske.

Gode relasjoner

Elevene vi intervjuet hadde svært ulike utgangspunkt i forhold til relasjoner til lærere og jevnaldrende. Noen elever deltok i tiltaket som en del av en strategi for å få flere venner, mens andre deltok av helt andre grunner. På tross av ulik begrunnelse for deltakelse, kunne flere fortelle om at de opplevde at deltakelsen på tiltaket hadde positive konsekvenser for relasjoner til både venner og lærere. Flere tiltak jobber bevisst med å endre elevenes rolle og status på hjemmeskolen. Noen steder var strategien å la elevene få ta med seg venner på et attraktivt tilbud. Andre fokuserte bevisst på å vise fram elevene i situasjoner hvor de fremstår som kompetente.

Informantene kunne fortelle om elever som endrer atferd

i nye omgivelser, og hvordan bruk av prososiale rollemo-
deller ofte kunne bidra til å skape et klima hvor problematisk
atferd er mindre aktuelt. Denne kombinasjonen vil både
bidra til at elever får mer adekvat atferd, men også at tiltaket
i seg selv får et annet rykte. Erkjennelsen av betydningen av
gode modeller og prososial jevnalderspåvirkning har solid
støtte i forskningen. Undersøkelsen til Fo & O`Donnell (1975)
dokumenterer at ungdommer utvikler reduserte atferds-
vansker som et resultat av jevnlig kontakt med ungdom som
ikke viser atferdsvansker.

Selv om det varierte i hvor stor grad elevene opplevde å få
nye venner, var det et gjennomgående funn at elevene ikke
opplevde å miste kontakten med venner i klassen på grunn
av deltakelsen i deltidstiltaket. I tiltak som konsekvent gikk
inn for å rekruttere prososiale elever ble det gjerne rapportert
at elevene hadde fått økt status blant elevene i klassen. En
elev hadde en ordning hvor han fikk lov til å ta med seg en
venn i tiltaket og uttrykte at dette gjorde han attraktiv blant
medelevene.

Inntrykket var at elevene verken opplevde at de ble
skjøvet ut av fellesskapet eller marginalisert på skolen, men
snarere at de opplevde seg som privilegert når de fikk delta
i tiltaket: «...de andre ønsker å være der, de tenker at jeg er
litt heldig som får gå der»(elev). Elevene rapporterte at de
utviklet gode relasjoner til både voksne og medelever i til-
taket, uten at dette gikk på bekostning av kontakten med
gamle venner. Noen kunne rapportere at de til og med hadde
forbedret sine relasjoner med kontaktlærer og klassekame-
rater etter at de begynte på tiltaket.

I den grad noen var bekymret for elevenes kontakt med
venner, var det rektor og kontaktlærer. De gav uttrykk for at
de har vært bekymret for hvordan dette skulle innvirke på
elevenes kontakt med jevnaldrende, men innrømmer sam-
tidig at de i liten grad har opplevd at denne frykten har vært
berettiget. Både lærerne i tiltaket og på hjemmeskolen for-
midler en stor tro på at deltakelse i tiltaket skal endre elevens
faglige og sosiale kompetanse til det bedre. Når forskning
samtidig indikerer at lærernes tro på elevene har betydning
for deres læring (Kvalitet i skolen, 2007–2008) og at gode rela-
sjoner til lærere igjen gir uttelling hos jevnaldrende (Jahnsen
mfl., 2008) kan det være mulig å forstå hvordan prestasjoner
og mestring i tiltaket kan tilbakeføres til hjemmeskolen.

Innlemmelse i fellesskapet

I de tiltakene vi undersøkte fant vi ikke tegn som kunne tyde
på at en dag i et tiltak utenfor klassen/skolen virker stem-
plende eller marginaliserende. Organisatorisk er eleven på
utsiden av ordinær skole, men det er likevel lite som tyder på
at dette innebærer at eleven sosialt blir satt på utsiden. I våre
funn er det lite som støtter opp under en beskrivelse av at
tiltaket tjener et behov for å bli kvitt elever.

Tvert i mot virket tiltaket slik at noen elever ble bedre
integrert i klassen og blant jevnaldrende. I stedet for å
fokusere på hva eleven taper kan det være like viktig å se hva
han vinner. Når eleven er utenfor skolen, er han samtidig
innlemmet i et annet fellesskap. Og nettopp begrepet inn-
lemmelse (Wadel, 2008) kan gi en mer nyansert forståelse av
hvilke sosiale prosesser som deltakelse i et tiltak innebærer.

I de tiltakene vi har undersøkt er elevene innlemmet i
et sosialt fellesskap utenfor klassen, som ikke definerer seg
i motsetning til skolen. Selv om tid i tiltaket er i stedet for
tid i klassen, så vi lite tegn til at elevene valgte bort skolens
verdier. Her kan det virke som om tiltakene har maktet å
gjennomføre en vanskelig balansegang. På den ene siden
har en dag i tiltaket i mange sammenhenger bidratt positivt
til elevenes sosiale status og relasjoner til lærere og jevn-
aldrende. På den andre side har ikke en dag vært så mye at
elevgruppen har begynt å definere seg i motsetning til
skolen. En dag er nok og samtidig ikke for mye.

Suksessfaktorer

Læreplanens mål om tilpasset opplæring innenfor fel-
lesskapet for alle elever må fortsette å være skolens over-
ordnede mål. Etablering av smågruppebaserte deltidstiltak
må bare skje med utgangspunkt i en bevisst utviklings-
strategi med sikte på å endre praksis i skolen. Opplæringen
må utvikles og tilpasses på en slik måte at det spesielle slike
deltidstiltak representerer, i størst mulig grad kan bli vurdert
som en del av det ordinære opplæringstilbudet.

De smågruppebaserte deltidstiltakene vi har studert til-
fredsstiller flere kriterier som ble fremsatt som kjennetegn på
gode tiltak i veilederne fra Læringscenteret i 2003. Vår anta-
kelse var at vi fikk tak i gode tiltak som kunne bidra til å utvikle
ny kunnskap og nye og mer presise kjennetegn på gode små-
gruppetiltak. Dette har blitt innfridd i ulike sammenhenger.

Bruken av perspektivene kategoriell og relasjonell har bidratt til å kaste lys over begrunnelsene for opprettelse av tiltak, for samarbeidet mellom de ulike aktørene rundt elevene og hvilke følger deltakelsen i deltidstiltak har for elevene. Tiltakene i denne undersøkelsen var preget av grunnleggende relasjonell forståelse hos de ulike informantgruppene som deltok i undersøkelsen.

Rektorer, lærere i tiltak og i hjemmeskolen hadde høy bevissthet om og god kompetanse på tilpasset opplæring. Videre hadde man i skolen hatt en prosess i forkant av opprettelse av deltidstiltak. Denne prosessen inkluderte en grundig analyse av det pedagogiske opplæringstilbud for alle elever og spesielt for elever som viser lav motivasjon og problematferd i skolen. Prosessen hadde foregått over tid og inkluderte både lærere, ledere og i flere tilfeller også skoleeier i kommunene.

På bakgrunn av intervjuer og observasjoner kan det synes som om ansatte i disse skolene har høy bevissthet om smågruppetiltakenes muligheter og begrensninger. Denne bevisstheten tar utgangspunkt i skolenes egne erfaringer med segregerte heltidstiltak for homogene elevgrupper, og er i overensstemmelse med forskning om alternative skoler. Kommunene og skolene har tatt konsekvensen av forskning som advarer mot marginalisering av elever. Skolene legger i stor grad en relasjonell forståelse av spesielle behov til grunn for opprettelsen av deltidstiltak. Hensikten med tiltakene er ikke å avlaste ordinær skole, men å gi elever et bedre tilpasset opplæringstilbud.

Med utgangspunkt i våre funn er det grunnlag for å hevde at det er kombinasjonen av relasjonelt begrunnede tiltak, bruk av ulike læringsarenaer for å skape helhet og sammenheng mellom skolefaglige aktiviteter og det «virkelige liv», som kan gi positiv effekt. Det er avgjørende at tiltakene inngår som en del av skolens ordinære virksomhet og er inkludert i skolens og kommunens plandokumenter. Lærerne må skape mening for elevene gjennom aktivitetene i tiltakene, de skolefaglige og sosiale målene må gjøres eksplisitte og i større grad knyttes opp mot de nasjonale målene i læreplanen – uten at tiltakene blir mer skolske. Tiltakene og hjemmeskolene må i større grad samarbeide om læringsmålene for å skape helhet og sammenheng for elevene. Med bakgrunn i dette vil det være avgjørende at:

- Eleven får mesteparten av undervisningen i vanlig klasse.
- Smågruppene er organisert som deltidstiltak og at elever kan delta i perioder.
- Kontaktlærere i elevenes hjemmeskoler har hovedansvaret for elevens opplæringstilbud.
- Det eksisterer et formelt, tett samarbeid mellom kontaktlærer og tiltakslærere – om innhold.
- Elevenes tilhørighet i ordinær klasse opprettholdes og forsterkes.
- Tiltakene er attraktive og statusfremmende for alle elever.
- Man har et sterkt fokus på kvalitetskontroll av sammenhengen mellom tiltak og hjemmeskole og krever positive resultater umiddelbart.
- Deltakelse er reelt frivillig for alle elever.
- I prinsippet skal alle elever ved skolen kunne delta – reelt heterogene grupper. Implisitt må alle lærere ved skolen forholde seg til tiltaket.
- Kvalifisering for deltakelse må ikke skje utlukkende på bakgrunn av negativ atferd. Tiltakene fokuserer sosial ferdighetstrening. Treningsarenaen er ordinær klasse og skole.

Punktene ovenfor må betraktes som nødvendige, men ikke tilstrekkelige betingelser for at slike tiltak skal være positive for elever og skoler. Prosessen og den grunnleggende relasjonelle forståelsen i alle ledd i opplæringen må være til stede.

I et relasjonelt perspektiv ser man spesielle behov som «konsekvenser av sosiale konstruksjoner, av at skole og utdanning er lagt opp slik den er» (Bachmann og Haug, 2006, s.73). Marginalisering av en del elever kan derfor forstås som en konsekvens av den måten skolen driver opplæring. Etablering av deltidsarenaer kan være et viktig bidrag for å gi noen elever en mer meningsfull og hensiktsmessig skolegang. Samtidig vil det alltid være en fare for at etablering av tiltak gjør det mulig for skolen å opprettholde en uhen-siktsmessig opplæringspraksis. Derfor kan deltidstiltak bare rettferdiggjøres i den grad de inngår i en strategi for å utvikle den ordinære skole. Den ordinære skolen må endre sin opplæring slik at den i større grad kan bidra med «læring for livet» for alle elever. Målet må være at det på sikt ikke er behov for slike tiltak.

NOTER

1 Heterogent sammensatte elevgrupper, et frivillig tilbud, utvidet lærerrolle, positiv lærer-elev relasjon, vekt på individuell oppfølging, en målrettet fagundervisning, tilpasset opplæring, sosial kompetanseutvikling og nært samarbeid med foreldre og lokalmiljø.

2 Temaene var: 1) Bakgrunnsinformasjon 2) Pedagogiske innhold og organiseringen av deltids-tilbudet 3) Begrunnelser for tiltaket 4) Motivasjon og trivsel 5) Sosial tilhørighet og relasjonelle forhold 6) Samarbeid og kommunikasjon mellom de voksne tilknyttet tiltaket.

3 Tiltakene som er administrert av en vanlig grunnskole kan være lokalisert internt eller eksternt. Interne tiltak er lokalisert i eller like i nærheten av skolen som de administreres av, mens eksterne tiltak holder til i egne lokaler. Selvstendige enheter er administrert på annen måte under skoleadministrasjonen i kommunene.

4 Disse fire kriteriene er et utvalg av kriteriene i «Alvorlige atferdsvansker: veileder for skoleeier og skolens ledelse: effektiv forebygging og mestring i skolen»: 1) en heterogent sammensatt elevgruppe 2) at tiltaket er åpent for andre elever enn målgruppen og at det vektlegges prososial jevnalderspåvirkning 3) at skoletilbudet er frivillig og 4) at tiltaket har et spesielt fokus på å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

LITTERATUR

BACHMANN, K. OG P. HAUG (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*.

Volda: Høgskulen. (Forskningsrapport, 62).

BRYDERUP, I. M., B. MADSEN OG A. SEJER PERTHOU (2002). *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud: en undersøkelse af pædagogiske prosesser og samarbeidsformer*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

COX, STEPHEN M., WILLIAM S. DAVIDSON AND TIMOTHY S. BYNUM

(1995). A meta-analytic assessment of delinquency-related outcomes of alternative education programs. I: *Crime & Delinquency*, vol. 41, no. 2, 219–234.

DALE, E. L. (2008). *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen.

DISHION, T.J., J. MCCORD AND F. POULIN (1999). When intervention harm: peer groups and problem behavior. I: *American Psychologist*, 54, 755–764.

EMANUELSSON, I., B. PERSSON, J. ROSENQUIST (2001). Forskning innom det spesialpedagogiske området: en kunnskapsøversikt. Stockholm: Skolverket.

FO, W. S. & R. CLIFFORD, C. R. O'DONNELL, (1975). The Buddy System: Effect on community intervention on delinquent offenses. I: *Behavior therapy*, 6, 522–524.

Inkluderende spesialundervisning: om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007: Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning: Evaluering av Kunnskapsløftet. E. Markussen et al. Oslo: NIFU STEP, 2007.

JAHNSEN, H. (2005). Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler. I: *Spesialpedagogikk*, 9, 30–44.

JAHNSEN H., S. NERGAARD OG S. VAL FLAATTEN (2006). *I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

JAHNSEN, H., S. K. ERTESVÅG OG K. WESTRHEIM (2008). *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

MARKUSSEN, E., S. SKJERSLI BRANDT OG I. K. RIKSAASEN

HATLEVIK (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging: om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. (NIFU Rapport, 5).

NORDAHL, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

NORDAHL, T. ET AL. (2003). *Alvorlige atferdsvansker: veileder for skoleeier og skolens ledelse: effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret.

NORDAHL, T. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen. I: Spesialpedagogikk*, 9.

NORDAHL, T. OG T. OVERLAND (1998). *Idealer og realiteter: evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (Rapport, 20).

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæring av 17. juli 1998 nr. 61.

ST.MELD. NR. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*.

SØRLIE, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.

ULLEBERG, I. (2000). *Hvordan går det med dem?: en etterundersøkelse av Sollerudstranda skoles elever 1991–1995*. Oslo: Skolen.

YIN, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Los Angeles, California: Sage. (Applied Social research methods series, vol. 5).

WADEL, C. (2008). Innlemmelser i sosiale fellesskap. I: *Sosiologisk tidsskrift*, 3, 237–252.



Hanne Jahnsen er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter.



Svein Nergaard er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter.



Frank Rafaelsen er rådgiver ved Lillegården kompetansesenter.



Arne Tveit arbeider ved Midt-Norsk Kompetansesenter for Atferd.