



I randsonen

Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon

Forord

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomførte Lillegården kompetansesenter i desember 2005 en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak på ungdomstrinnet. Målgruppa for tiltakene er elever som viser problematferd i skolekonteksten og som viser liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid.

Hovedhensikten med denne kartleggingen har vært å lage en oversikt over forekomst og ulike former for organisering av slike tiltak.

Rapportens tittel viser til at disse smågruppetiltakene kan betraktes som å ligge i ytterkanten av den vanlige skolens virksomhet. Mange av dem ligger i en randsone både ideologisk, juridisk, pedagogisk, innholdsmessig og når det gjelder fysisk lokalisering. Det vil ofte være ulike oppfatninger om disse forholdene hos elever, foreldre, lærere, rektorer, PP-tjeneste, skoleeier og politikere. Forfatterne har derfor hatt som intensjon at rapporten skal gi innspill i debatten om etablering av nye smågruppetiltak og om bruken av de tiltakene som allerede eksisterer. Drøftingene av resultatene peker på mange ulike forhold som bør vurderes i slike spørsmål, heller enn å komme med entydige konklusjoner i forhold til de funn som er gjort.

Alle tre forfattere har sammen utarbeidet spørreskjemaer, gjennomført spørreundersøkelsen og gjort de grunnleggende analysene av datamaterialet. Hanne Jahnsen og Svein Nergaard har slutført rapporten og skrevet innlednings- og avslutningskapitlene.

Vi retter en stor takk til Kirsti Tveitereid, Elin Kragset Vold, Einar Christiansen, Grethe Løkslid og Torunn Helene Fredriksen ved Lillegården kompetansesenter som har lest korrektur, kommentert arbeidet og bidratt i slutfasen. En særlig takk også til vår veileder Thomas Nordahl, Høgskolen i Hedmark og til medlemmene i referansegruppa. Referansegruppa har bestått av Mari-Anne Sørli Atferdssenteret i Oslo, Arne Tveit Midt-norsk Kompetansesenter for Atferd, Rune Dahl Fylkesmannen i Oslo og Akershus, Thor Stokstad Oasen aktive skoletiltak i Vestby og Helge Hammersland Fellesorganisasjonen for alternative skoler.

Vi takker også Utdanningsdirektoratet som viste oss tillit ved å gi oss dette oppdraget.

Porsgrunn, den 8. desember 2006

Hanne Jahnsen

Svein Nergaard

Sandra Val Flaatten

Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn 2006
Rapporten er utarbeidet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet
© Utdanningsdirektoratet

ISBN-13: 978-82-997373-4-0
ISBN-10: 82-997373-4-6

Layout/trykk: Wera as, Porsgrunn

Innhold

Sammendrag	7
Kapittel 1 INNLEDNING	10
1.1 Definisjon	12
1.2 Avgrensning	15
1.3 Målgruppe	16
1.4 Rapportens struktur	17
Kapittel 2 SMÅGRUPPEBASERTE OPPLÆRINGSTILTAK	19
2.1 Inkludering – segregering	19
2.2 Inkludering, likeverd og tilpasset opplæring.....	20
2.3 Tilpasset elevene eller skolen?.....	23
2.4 Ulike virkelighetsoppfatninger.....	25
2.4 Juridiske aspekter ved smågruppebaserte opplæringstiltak.....	26
2.5 Utviklingstrekk ved faglige og skolepolitiske vurderinger.....	28
2.6 De ekskluderte.....	30
Kapittel 3 DESIGN OG METODE	34
3.1 Formålet med kartleggingen	34
3.2 Informasjonsinnhenting	34
3.3 Forundersøkelse	35
3.4 Utvalg og informanter	36
3.5 Kartleggingens tre informantgrupper	36
3.6 Svarprosent og representativitet	37
3.7 Svarprosent fordelt på fylker	38
3.8 Analyse av data	39
3.9 Kartleggingens gyldighet og pålitelighet	40
3.10 Referansestudier	44
Kapittel 4 SMÅGRUPPEBASERTE OPPLÆRINGSTILTAK OG DERES ELEVGRUNNLAG	47
4.1 Forekomst av smågruppetiltak	47
Fylkesvis fordeling av tiltak	49
Etableringstidspunkt for smågruppetiltak	49
Heltids- og deltidsplasser	51

4.2 Elevgrunnet	52
Antallet elever i smågruppetiltak i desember 2005	52
Antall elever – Likheter og forskjeller mellom tiltakene	53
Elever fordelt på klassetrinn	53
Fordeling av gutter og jenter	54
Etnisitet	54
4.3 Andelen elever på deltid og heltid	55
Hel- og deltidselever fordelt på de ulike smågruppene	56
Heltid – deltid og klassetrinn	56
4.4 Varighet av opplæringstilbudet	57
Tilbakeføring til ordinær skole	57
4.5 Oppsummering og drøfting	58
Smågruppetiltak og antall barnevernssaker	59
Antall eksterne- og selvstendige tiltak	59
Utviklingstendens i bruk av interne tiltak	59
Smågruppetiltak – heltid og deltid	60
Antall elever i smågruppetiltak	61
Gutter og jenter i smågruppetiltak	63
Alderssammensetning i tiltakene.....	63
Tilbakeføring av elever.....	64
Smågruppetiltakenes funksjonstid	64
Ulike forklaringsbidrag til økning av antallet smågruppetiltak	66
 Kapittel 5 ORGANISERING OG AKTIVITETER	69
5.1 Ulike kombinasjoner av interne og eksterne tiltak og arbeidsutplassering	69
5.2 Arbeidsutplassering for elever i selvstendige tiltak	70
5.3 Fordeling av tidsbruk mellom ulike aktiviteter	71
5.4 Gruppesammensetning	72
5.5 Oppsummering og drøfting	74
Ulike kombinasjoner av tiltak	74
Fordeling av tidsbruk til teoretisk- og praktisk opplæring	75
Teori og sosial ferdighetstrening	77
Sammensetning av grupper	78
 Kapittel 6 INNTAKSPROSEDYRER OG PLANER	81
6.1 Innsøkende instans	81
Innsøkning – likheter og forskjeller mellom tiltakene	82
6.2 Bestemmelse om inntak	83
Bestemmelser om inntak – likheter og forskjeller mellom tiltakene ...	84
Ansattes grad av medbestemmelse ved inntak	85

6.3 Smågruppetiltak – et frivillig skoletilbud?	86
Frivillighet – likheter og forskjeller mellom tiltakstypene.....	87
6.4 Bruk av enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven	87
Enkeltvedtak om plassering i smågruppetiltak	88
Enkeltvedtak og timeressurser	88
Enkeltvedtak – likheter og forskjeller mellom tiltakene	89
6.5 Begrunnelser for inntak	90
6.6 Individuell opplæringsplan	92
IOP – likheter og forskjeller mellom tiltakstypene	92
Inngåelse av avtale eller kontrakt	93
Avtaler – likheter og forskjeller mellom tiltakstypene	94
6.7 Oppsummering og diskusjon	94
Innsøkende innstans	95
Avgjørelse om elevinntak i smågruppene	95
Om frivillighet	96
Enkeltvedtak i smågruppetiltak	99
Hovedbegrunnelse for inntak	101
Bruk av individuelle opplæringsplaner	102
Kapittel 7 ANSATTE I SMÅGRUPPENE	106
7.1 Antall ansatte, kjønn og utdanning	107
7.2 Oppsummering og drøfting	110
Antall ansatte og gruppestørrelse	110
Krav til kompetanse	111
Ansattes kjønnsfordeling	112
Kapittel 8 SAMARBEID MED ORDINÆR SKOLE	114
8.1 Opplæring og veiledning	114
8.2 Tilbud til andre elever	115
8.3 Oppsummering og drøfting	116
Kapittel 9 SMÅGRUPPETILTAK I BARNESKOLEN	120
Kapittel 10 OPPSUMMERING OG DRØFTING AV UNDERSØKELSENS RESULTATER	123
Forekomst og elevgrunnlag	124
Organisering og ulike aktiviteter	127
Inntaksprosedyrer og planer	129
Avslutning	130
Litteraturliste	133
Vedlegg	141

Sammendrag

Kartleggingen av smågruppebaserte opplæringstiltak på ungdomstrinnet er gjennomført i desember 2005 av Lillegården kompetansesenter på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Målgruppa for tiltakene er elever som viser liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid og som viser problematferd eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning i skolen. Hensikten har vært å lage en oversikt over omfang av og ulike typer organisering av slike tiltak på ungdomstrinnet i norsk grunnskole. Siste kartlegging på dette feltet ble gjort i 1991 (Sørli 1991).

Undersøkelsen henvendte seg til offentlige grunnskoler med ungdomstrinn i Norge og viste totalt 271 smågruppetiltak. Av disse var 122 *interne tiltak*, det vil si tiltak lokalisert i vanlig ungdomsskole og som blir administrert av denne skolen. Videre fant vi 69 *eksterne tiltak*, det vil si eksterne segregerende smågruppetiltak som administrativt ligger under en ungdomsskole. I tillegg til disse fant vi 80 *selvstendige tiltak*, som er segregerte smågruppetiltak med en annen administrasjon enn en vanlig grunnskole.

De eksterne og selvstendige tiltakene kan sammenliknes med tradisjonelle alternative skoler, og vårt funn av 145 slike smågrupper innebærer nesten en tredobling av antall eksterne og selvstendige smågruppetiltak over en 15-års periode. Antallet interne tiltak har vært tilnærmet stabilt i samme periode. De aller fleste interne tiltak har en funksjonstid på bare noe få år.

Godt over halvparten (60 %) av elevene i smågruppetiltak var deltids-elever. Tiltakenes utstrakte bruk av deltids-plasser var den viktigste endringen i tiltakene siden 1991. Da var nesten alle elevplasser i eksterne og selvstendige tiltak heltids-plasser.

Om lag 2200 elever fikk sin opplæring helt eller delvis i interne, eksterne eller selvstendige smågruppetiltak i 2005, og av disse var 75 % gutter. Dette utgjorde 1,2 % av det totale elevgrunnlaget på ungdomstrinnet i samme tidsrom. I eksterne og selvstendige tiltak gikk ca. 0,6 % av elevene på ungdomstrinnet. Dette innebærer omtrent en fordobling av antall elever som deltar i eksterne og selvstendige tiltak siden 1991. Hvis vi ser på antall elever som fikk heltidstilbud i slike tiltak, har økningen vært ca. 50 %.

En annen viktig endring var at elevene i tiltakene har blitt yngre sammenliknet med 1991. Denne tendensen understrekes ved at det også ble rapportert inn 59 smågruppetiltak på barnetrinnet ved bruk av eget spørreskjema som ble besvart av skolefaglig ansvarlig i kommunene. Tiltakene på barnetrinnet er ikke undersøkt spesifikt i denne kartleggingen.

De fleste tiltakene hadde ulike kombinasjoner med undervisning i intern og ekstern gruppe, undervisning i ordinær klasse/gruppe og arbeidsutplassering. Variasjonsbredden er meget stor.

Tiltakene brukte ca 1/3 av undervisningstida eksplisitt på teoriundervisning. Dette vil si at man brukte noe mer tid på skolefag i dag enn i 1991. De fleste tiltakene brukte mye tid på en kombinasjon av teori, praktiske aktiviteter og sosial trening.

I flere sammenhenger (KUF 1991, KUF 1998) har det vært etterlyst en overføring av kompetanse fra smågruppetiltak til vanlig skole. Funn på dette området kan tyde på at det har skjedd en viss utvikling i ønsket retning ved at smågruppetiltak og vanlig skole oftere samarbeider om kompetanseheving av personalet. Omtrent 1/3 av de eksterne og selvstendige tiltakene drev en eller annen form for kurs- eller veiledningsvirksomhet rettet mot lærere i ordinær skole. Det er også mange tiltak som oppgir at de også gir et kortere, avgrenset opplæringstilbud til "vanlige" elever.

Staten fikk i 2003 ved det daværende Læringsssenteret, utarbeidet 2 veilederhefter for effektiv forebygging og mestring av alvorlige atferdsvansker i skolen (Nordahl m.fl. 2003a og b). I disse heftene blir det gitt klare anbefalinger om videre utvikling av smågruppetiltak for elever som viser problematferd. Omfanget bør være sterkt begrenset. Veilederne viser også til vesentlige mangler ved de juridiske forholdene rundt plassering av elever i smågruppetiltak. Resultatene i denne kartleggingen viser at minst 2/3 av elevene hadde enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven og/eller individuell opplæringsplan. Dette indikerer at de fleste tiltakene nå defineres som spesialundervisning og at formaliteter omkring elevenes rettigheter synes rimelig godt ivaretatt.

Kartleggingen viser at utviklingen i tiltakene delvis følger anbefalingene når det gjelder fleksibilitet og at elevene får et opplæringstilbud uten at kontakten med hjemmeskolen brytes. Samtidig ser vi en betydelig økning i tilveksten av smågruppetilbud til denne målgruppen. Denne økningen står i skarp kontrast til anbefalingene i veilederne (Nordahl m.fl. 2003).



Kapittel 1

INNLEDNING

Lillegården kompetansesenter har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak i grunnskoler med ungdomstrinn. Målgruppa for disse tiltakene er elever som viser liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid, og som viser problematferd eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning. Hensikten med kartleggingen har vært å lage en oversikt over omfang av og ulike former for organisering av denne typen tiltak i norsk grunnskole.

Smågruppebaserte opplæringstiltak kan administreres, organiseres og lokaliseres på forskjellige måter. Tiltakene kan være administrert av grunnskoler, eller de kan være *selvstendige enheter* som er administrert på annen måte under skoleadministrasjonen i kommunene. 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.

Smågruppebaserte opplæringstiltak går ofte under betegnelsen ”alternativ opplæring”. Dette begrepet er ingen offisiell betegnelse. Begrepet blir brukt i svært ulike betydninger og gir ikke spesifikk informasjon angående det aktuelle tilbudet. Selv om begrepet stadig er mye brukt, ønsker vi i størst mulig grad å unngå å bruke ”alternativ” i forbindelse med denne undersøkelsen. Vi vil bruke betegnelse ”smågruppetiltak”, ”smågruppebaserte opplæringstiltak” eller ”opplæringstiltak organisert i smågrupper”. Begrepet ”alternativ opplæring” vil likevel bli brukt der vi viser til kilder og sammenhenger som bruker betegnelsen. Generelle kjennetegn for de alternative skolene er at de er eksternt organiserte dagtilbud, har små grupper på 5–8 elever, stor lærertetthet og innholdsmessig har de ofte praktisk arbeid i kombinasjon med skolefag.

Det blir vurdert som vanskelig å innhente pålitelige nasjonale data om forekomsten av ulike typer opplæringstiltak i grunnskolen. Mangfoldet er stort, og det er vanskelig å lage enkle, klare og dekkende kategorier for alle typer tiltak. Særlig kan det være vanskelig å fange opp internt organiserte tiltak og tiltak som kombinerer skole og arbeidslivsutplasing. Dessuten har stadig flere kommuner organisert sin virksomhet i en to-nivå modell med skoler som egne resultatenheter. Denne endringen fører blant annet til at stadig færre kommuner har egen skoleadministrasjon. Dette bidrar til å vanskeliggjøre oppgaven med å samle inn kunnskap om ulike typer opplæringstiltak i kommunens grunnskoler.

Den viktigste begrunnelsen for å gjennomføre denne kartleggingen, er behovet for ny og oppdatert kunnskap om smågruppetiltak i norsk grunnskole. Det er nå 15 år siden Barnevernets Utviklingssenter gjorde et utredningsarbeid for daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet på området "alternativ opplæring" (Sørli 1991). Dette er den eneste tidligere publiserte nasjonale kartleggingen av denne typen opplæringstiltak i norsk grunnskole.

I utredningen fra kvalitetsutvalget (Kvalitetsutvalget 2003, I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle), blir den manglende nasjonale oversikten påpekt: "Parallelt med nedbyggingen på statlig nivå har det foregått en nyetablering av spesialklasser, alternative skoler og forsterkede skoler. Det kan derfor være vanskelig å finne helt pålitelige data om antallet. I de fleste kommuner og fylker finnes det alternative opplæringstilbud for elever med atferdsvansker" (Ibid s.91).

Mandatet for arbeidet har følgende ordlyd: "Utdanningsdirektoratet gir Lillegården kompetansesenter i oppdrag å kartlegge smågruppebaserte opplæringstiltak i grunnskolen. Oppdraget er knyttet til innhenting av data til utdanningsspeilet 2005. Hensikten med denne kartleggingen er først og fremst å gi en beskrivelse av hvilke typer smågruppebaserte opplæringstiltak som finnes for elever som viser mistrivsel og/eller problematferd i den ordinære skolen og omfang av slike tiltak."

I forbindelse med denne kartleggingen var det en mulig problemstilling å se på anvendelse av § 8.1 tredje ledd i Opplæringsloven, som gir anledning til å flytte elever til et annet opplæringstilbud mot elevens og foresattes vilje. Vi anså imidlertid dette for å være et svært komplisert område hvor det vil være vanskelig å samle valide og reliable data. For eksempel kan en muntlig henvisning til den nevnte bestemmelsen tenkes å være en sterk påvirkningsfaktor uten at bestemmelsen formelt

er anvendt. Dette området vil derfor kreve en egen grundig undersøkelse hvor man tar hensyn til flest mulig av de forholdene som kan tenkes å skjule eller tilsløre fakta.

Denne rapporten gir ny kunnskap om omfang og organisering av smågruppetiltak i norsk grunnskole anno 2005. Kunnskapstilfanget er basert på kartlegging av en rekke ulike forhold, slik som fordeling mellom teori og praksis i opplæringen, inntakskriterier og -prosedyrer, antall elever i tiltaket og deres etniske bakgrunn, antall ansatte i tiltaket og deres utdannings- og erfaringsbakgrunn.

Funn i rapporten refererer mest til forekomst, ulike typer tiltak og hva slags ordninger som praktiseres for eksempel i forbindelse med inntak eller bruk av planer. Slike kvantitative data er vesentlige for å kunne gjøre en nasjonal vurdering av fenomenet ”smågruppetiltak” på ungdomstrinnet og utviklingen på dette området. En vurdering av effekten av bestemte organiseringsmåter kreve en nærmere undersøkelse som også omfatter data om kvalitative forhold som hensikten med og forståelsen av et bestemt opplæringstiltak. Kartleggingen omfatter i liten grad slike data. Begrunnelsene for denne prioriteringen har vært både av forskningsmessig, økonomisk og tidsmessig karakter.

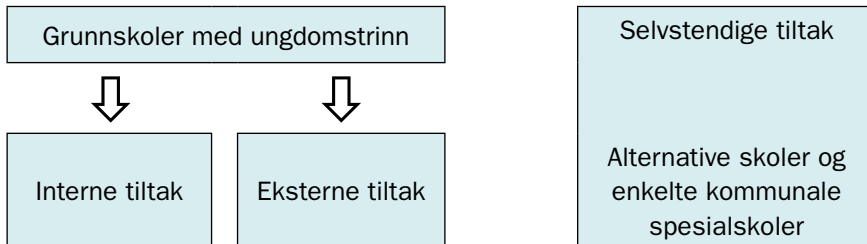
Drøftingene i denne rapporten tar sikte på å gi et bredt grunnlag for vurderinger av forskjellige former for smågruppetiltak for den aktuelle målgruppa. Men fordi data om kvalitative forhold i liten grad inngår i det innsamlede materialet, peker drøftingene oftere på mulige tolkninger og konsekvenser av funn, enn det trekkes sikre slutninger. Selv om kartleggingen gir mange svar, reiser den også en rekke spørsmål.

Fra sentrale skoleforskere har det flere ganger blitt påpekt at vi i Norge mangler effektevalueringer av denne type opplæringstiltak (Sørli 1999, Sørli m.fl. 2000 og Nordahl m.fl. 2003 a og b). Denne kartleggingen kunne ikke innenfor de rammer som ble gitt, være en effektevaluering. Et eventuelt arbeid med effektstudier vil være naturlig å se på som en videreføring av dette prosjektet.

1.1 Definisjon

Smågruppetiltak finner vi organisert som ulike grupper i følgende enheter: Grunnskoler med ungdomstrinn og selvstendige tiltak. Dette er illustrert i figuren på neste side.

Figur 1 Forklaring av begrepene interne, eksterne og selvstendige tiltak



Grunnskoler med ungdomstrinn kan ha *interne tiltak* lokalisert på skolen eller *eksterne tiltak* som er lokalisert et annet sted enn på skolen. Skolen har administrativt ansvar for slike tiltak. *Selvstendige tiltak* er skoletiltak som administrativt ikke ligger under en grunnskole med ungdomstrinn. Mange av disse blir omtalt som alternative skoler. Andre er for eksempel enkelte kommunale spesialskoler. Vanligvis har slike tiltak bare én gruppe elever. I denne kartleggingen har det vist seg at én av de selvstendige enhetene har mer enn ett smågruppetiltak. Solle-
rudstranda skole i Oslo har 11 ulike tiltak eller grupper. Disse gruppene driver sin virksomhet med stor grad av autonomi, selv om de har felles administrasjon. Hver gruppe har besvart spørreskjemaet, og regnes i resultatpresentasjonen som 11 selvstendige tiltak.

Forklaringen viser hvorfor vi velger å bruke betegnelsen smågruppetiltak som det overordnede begrepet. Begrepet omfatter både interne og eksterne grupper som administrativt ligger under en grunnskole med ungdomstrinn, samt ulike typer selvstendige tiltak slik som alternative skoler og kommunale spesialskoler.

Eksterne tiltak og selvstendige enheter er i mange tilfeller svært like med hensyn til sentrale forhold som organisering, innhold og elevgrunnlag. Det kan være administrative, politiske, ideologiske eller praktiske forhold som ligger til grunn for avgjørelsen om tiltaket er en selvstendig enhet eller blir administrert av en grunnskole med ungdomstrinn. En del av de tradisjonelle alternative skolene har de seinere årene administrativt blitt lagt under en ungdomsskole. I resultatframstillingen har det noen ganger vært naturlig å slå sammen kategoriene eksterne tiltak og selvstendige enheter.

Informantene fikk oppgitt følgende definisjon:

”Smågruppetiltak i grunnskolen er tiltak som primært er opprettet for å gi tilbud til elever som viser problematferd og/eller liten motivasjon for skolearbeid.

Øvrige kjennetegn ved denne typen tiltak er at:

- tiltaket har varighet eller har planlagt varighet på minst ett skoleår*
- antall elever kan variere fra 2–3 til 10–12*
- tiltakene kan være definert som spesialundervisning eller ikke*
- organiseringen, elevsammensetning og måten opplæringen foregår på, skiller slike opplæringstiltak fra den ordinære opplæringen lokalt*
- tiltaket er dagtilbud og elevene bor hjemme*

I noen tilfeller er det etablert opplæringstiltak for elever med spesielle diagnoser. Tiltak for elever med psykisk utviklingshemming vil falle utenfor definisjonen ovenfor, mens tiltak for elever med for eksempel AD/HD, Aspergers- eller Tourettes syndrom vil omfattes av definisjonen.

Ulike kategorier tiltak:

- 1) Interne tiltak har lokaler og tilhold i samme bygning(er) som skolen for øvrig. En del av undervisningstida kan likevel bli brukt til aktiviteter andre steder enn på skolens område. Administrativt er slike tiltak en del av en vanlig ungdomsskole.*
- 2) Eksterne tiltak har lokaler og tilhold fysisk atskilt fra resten av skolen. Administrativt er slike tiltak en del av en vanlig grunnskole.*
- 3) Selvstendige tiltak har egne lokaler og tilhold fysisk atskilt fra vanlig skole. Administrativt er slike tiltak ikke en del av en vanlig grunnskole. De er egne administrative enheter, eller kan være organisert på en annen måte i kommunen.*

Definisjonen er omfattende og illustrerer at det er vanskelig å gjøre klare avgrensinger mot liknende, men andre organisatoriske løsninger i skolen. Eksempler på slike løsninger kan være grupper med elever som

mottar spesialundervisning. Begrunnelsen for organiseringen kan være ulike fagspesifikke spesialpedagogiske behov, men i praksis samler man elever som viser problematferd.

Det har vært en målsetting at definisjonen ikke bare skulle omfatte de eksterne, de selvstendige og de interne tiltakene som segregerer elever fullstendig over lang tid. En kartlegging som bare retter seg mot slike tiltak, vil gi informasjon av svært begrenset verdi. Dette er tiltak som man i faglitteraturen finner relativt sterke advarsler mot. En slik kartlegging vil dessuten lett gi inntrykk av å være myndighetenes kontroll av skolenes tendens til fortsatt å segregere elever.

Kartleggingen måtte derfor også forsøke å fange opp tiltak som befinner seg i grenseområdet mellom vanlig skole og eksterne, segregerte tiltak. Det er her man vil finne smågruppetiltak som er utviklingsorienterte, og som gjennom sitt arbeid forsøker å motvirke de faremomenter som blir påpekt ved segregerte tiltak (Nordahl m.fl. 2003b).

1.2 Avgrensning

I kartleggingen har vi gjort følgende avgrensning: kartleggingen omfatter ikke skoletiltak ved medisinske institusjoner, skoler ved psykiatriske institusjoner, sosialmedisinske institusjonsskoler og institusjonsskoler ved offentlig eller privat barneverninstitusjon.

Denne kartleggingen gir derfor alene ikke en fullstendig oversikt hvor mange unge som får sin grunnskoleopplæring i segregerte grupper. Avgrensningen er gjort på bakgrunn av oppdragsbeskrivelsen fra Utdanningsdirektoratet.

Mange av tiltakene som er i populasjonen, har noen elever som omfattes av vedtak fattet i barnevernet. Disse tiltakenes målgruppe omfatter imidlertid også andre unge som ikke er i kontakt med barnevernet. Tiltak som har elever som er omfattet av vedtak fra barnevernet, men som ikke er institusjonsskoler, omfattes derfor av denne kartleggingen.

Skillet mellom eksterne grupper, for eksempel alternative skoler og kommunale spesialskoler for elever med sosiale og emosjonelle vansker, kan være tilfeldig og vanskelig å definere. Det vil si at mange tiltak som ofte betegner seg selv som alternative skoler, er ført opp som spesialskoler i Pedlex, (Spesialskole 2005)(ibid.) Norsk skoleinformasjon. Tiltak som er

ført opp som spesialskoler i Pedlex med målgruppe sosiale- og emosjonelle vansker, er derfor inkludert i denne studien.

I Pedlex (Spesialskole 2005) er det også ført opp mange tiltak hvor målgruppe ikke er angitt, men som etter en nærmere vurdering/telefonintervju likevel er tatt med. Det er for alle typer målgrupper totalt ført opp 86 spesialskoler i Pedlex (ibid.) og av disse er 23 med i undersøkelsesutvalget i kartleggingen. Tiltak i Pedlex (ibid.) som er ført opp med målgruppe lærevansker eller barne- og ungdomspsykiatri, er ikke tatt med.

1.3 Målgruppe

Det er gjort noen kartlegginger som hver for seg forsøker å beskrive elevene som går i smågruppetiltak. I 1987 skrev Ogden (1987 s.3) at elever i alternative skoler "(...) har hatt mye fravær fra hjemmeskolen, sosiale problemer i hjemme- og fritidssituasjonen og skolefaglige problemer". Det var en overvekt av gutter i tiltakene i 1987, i forholdet 2:1. Elevundersøkelsen til Sørli (1991) viste at mange av elevene var storskulkere eller drop-outs i vanlig skole, og mange hadde vært i kontakt med barnevernet. Flere elever formidlet et negativt syn på seg selv og elevene var svært oppmerksomhetskrevende. 1991 var forholdet mellom gutter og jenter i tiltakene 3:1.

Elevenes skolefaglige resultater lå under det som var forventet nivå. Over halvparten av elevene i alternative skoler hadde problemer med å opprettholde kontinuitet i skolearbeid, i aktiviteter og i kommunikasjon med andre. Elevenes læringskompetanse ble den gang vurdert til under middels, sammenliknet med forventet nivå for alderen (ibid.).

I 1999 gjennomførte Hanne Jahnsen (2000, 2005) en kartlegging av sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering blant elever i alternative skoler. Både elever og lærere var informanter i studien. Resultatene ble sammenliknet med resultater fra sammenliknbare undersøkelser i normalskolen (Ogden 1995 og Sørli 1998a, b) og med resultatene til elever i institusjonsskoler (Lindberg 1998). Elevene i alternative skoler viste lavere sosial kompetanse og mer problematferd enn sine jevnaldrende i de andre skoleslagene. Elevene skåret lavt og noe lavere enn forventet nivå med hensyn til skolefaglig fungering.

1.4 Rapportens struktur

Rapporten er organisert på følgende måte: Først presenteres bakgrunnen for og utviklingen av denne type opplæringstiltak. Aktuelle problemstillinger i den skolepolitiske debatten om inkludering – segregering av elever blir reist, og det blir trukket opp noen grunnleggende perspektiver og problemstillinger på dette feltet.

Etter kapitlet om metode (kap. 3) med en omtale av spørreskjemaene formidles resultatene gjennom 6 kapitler. Disse omhandler: Kapittel 4 om forekomst av smågruppebaserte opplæringstiltak og elevgrunnlag, kapittel 5 om organisering og ulike aktiviteter i tiltakene, kapittel 6 om inntaksprosedyrer og planer, kapittel 7 om samarbeid med ordinære skoler, kapittel 8 om antall årsverk, elever pr ansatt og ansattes utdanning og kapittel 9, som handler om forekomst av slike tiltak på barnetrinnet. I hvert kapittel presenteres først hvilke funn som er gjort og avslutningsvis er det en drøfting av hovedfunnene. Til slutt i rapporten er det et kapittel med oppsummering og drøfting av undersøkelsens resultater.



Kapittel 2

SMÅGRUPPEBASERTE OPPLÆRINGSTILTAK

2.1 Inkludering – segregering

Skolen har alltid satt grenser for hvilke elever man oppfatter at man kan gi et opplæringstilbud. I et historisk perspektiv har vi beveget oss fra en skole som sorterte elevene i kategoriene ”opplæringsdyktige” eller ”ikke opplæringsdyktige” og ”tilpasset” eller ”ikke tilpasset”, til en skole som i prinsippet skal være tilpasset og inkluderende for *alle* elever. Gjennom spesialskolesystemet var segregering satt i system og elevenes atferd var et kriterium for å samle de vanskeligste elevene i egne skoler. Lov om spesialskoler ble borte etter revisjon av skoleloven i 1975, og i 1992 ble de siste statlige spesialskolene nedlagt.

Skolenes opplevde behov for å ta noen elever ut av ordinær undervisning og samle dem i små grupper, har i enkelte sammenhenger ikke forsvunnet. Vi snakker om et marginalt fenomen som omfatter 1–2 prosent av elevene i grunnskolen. Likevel blir problemstillinger på dette feltet ofte av stor prinsipiell betydning for den enkelte elev, lærer og skole (Nergaard 2000). Ikke minst blir dette viktig når vi i våre dager vet at grad og omfang av problematferd i skolen viser klar sammenheng med omgivelser og læringsmiljø og den undervisningen som atferden foregår innenfor (Egelund og Foss-Hansen 1997, Nordahl 2000 og Sørлие 2000). Dette innebærer at det ikke er tilstrekkelig å rette fokus mot enkeltelever når man skal utvikle kriterier for å etablere, drive eller legge ned alternative opplæringstiltak i en kommune. Det er nærliggende å anta at ulike faktorer i den vanlige skolens læringsmiljø vil påvirke og bli påvirket av eksisterende smågruppetiltak.

Den offisielle, formulerte begrunnelsen for segregerte, alternative opplæringstiltak har endret seg over tid. Fra 1930-årene og fram til midten

av 60-tallet endret argumentasjonen seg fra et kollektivistisk, system-bevarende perspektiv, til et perspektiv hvor det enkelte individ og dets behov ble satt i sentrum. Folkeskoleloven av 1936 inneholdt bestemmelser om hvilke elever som kunne utelukkes fra undervisningen; det var elever som *“på grunn av åndelige eller legemlige mangler ikke kan følge med i undervisningen”* og elever som *“viste så dårlig oppførsel at de andre skolebarna derved utsettes for skadelig påvirkning”* (Høigård og Ruge, 1971, s.288).

I de siste 30–40 årene har begrunnelsene for en ekskludering i langt større grad vist til *de behov eleven selv har*. Dette gjaldt for eksempel opphold på statlig spesialskole for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Ved å vise til individets egne behov for tilrettelegging, har begrunnelsen vært i overensstemmelse med lovverket og overordnede skolepolitiske dokumenter.

Det er likevel for enkelt å si, både politisk og faglig, at det er noen generell enighet om et slikt endret perspektiv. Disse to prinsipielt ulike måtene å argumentere for et behov for ekskludering, har i de seinere år på nytt blitt aktuelle. Endringen i Lov om Grunnskolen § 8.1 tredje ledd i 2002 viser dette med all tydelighet. Her blir det åpnet for å flytte elever uten samtykke ”når omsynet til dei andre elevane tilseier det”. Vi ser at også på andre områder i den skolepolitiske debatten er det en tendens til at argumentasjonen fra tidligere tider dukker opp; våre dagers krav om økt kunnskapsnivå i skolen har igjen aktualisert spørsmålet om skolens behov for å slippe å ha ansvaret for absolutt alle.

2.2 Inkludering, likeverd og tilpasset opplæring

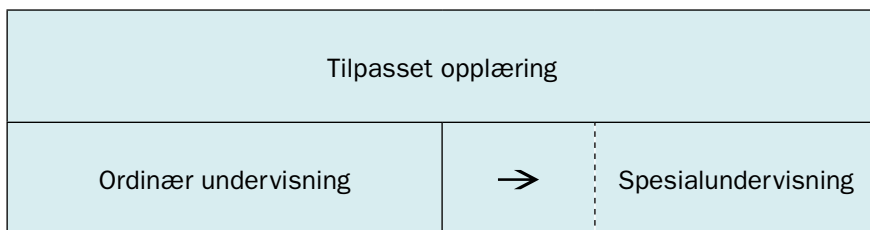
Læreplanverket L-97 og andre offentlige skoledokumenter forfekter en inkluderende, likeverdig og tilpasset skole som skal gi plass for alle elever. Norges Forskningsråds 5-årige forskningsprogram ”Program for spesialpedagogisk tiltaks- og kunnskapsutvikling” ble oppsummert av Ogden (2000). Han framhever den kritikk som de ulike forskningsbidragene rettet mot den spesialpedagogiske praksis i Norge. Om problematferd skriver han blant annet at problemforståelsen i skolen blir kritisert fordi den har vært preget av individorienterte patologiske årsaksforklaringer. Det vil si at man primært har søkt etter årsaker til problemer i elevene selv heller enn i samspillet mellom individ og miljø. Videre etterlyses skolens forebyggende tiltak og manglende prioriteringer av vanskeligstilte grupper, deriblant elever som viser problematferd på skolen.

Ogden (ibid) sier avslutningsvis at foruten at det handler om å øke elevenes læringsutbytte og skolefaglige funksjon, handler det om å sikre at undervisnings- og læringsmiljøet utformes slik at det korresponderer med verdiene likeverd, normalisering og inkludering (Ogden ibid, s.30). Likeverd, normalisering og inkludering betyr at alle elever uansett evner og forutsetninger skal få muligheten til å delta i det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet i skolen. Elever som har tilhørighet i opplærings-tiltak utenfor dette fellesskapet, har i utgangspunktet redusert mulighet til å delta. Vurdert ut fra prinsippene om likeverd, normalisering og inkludering er segregerte smågruppebaserte tiltak problematiske.

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som skal gjelde for all undervisning og alle elever. Det handler om å skape en skole som både innholdsmessig og organisatorisk er tilpasset den enkelte elev. Tilpasset opplæring skal skje innenfor rammen av både ordinær undervisning og spesialundervisning. Opplæring som er organisert i smågruppetiltak, kan være både ordinær tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Det avgjørende spørsmålet vil være knyttet til ressursbruk, innhold og omfang av undervisningen. Å utvikle en skole for alle forutsetter at skolen ikke fraskriver seg ansvaret for de elevene som ikke finner seg til rette. Det forutsetter videre at skolen aktivt bekjemper både de synlige og usynlige utstøtingsmekanismene som truer utsatte elever. Et problematisk forhold i tilknytning til smågruppetiltak er at tiltak som noen betrakter som segregering og utstøting til en liten gruppe, av andre blir betraktet som den beste måten å gi et godt tilpasset opplæringstilbud hvor elevene blir inkludert i en liten gruppe.

Forholdet mellom tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning kan illustreres på følgende måte (Nordahl m.fl. 2003a s.17).

Figur 2 Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning



Ut fra en slik forståelse har alle elever med særskilte behov krav på tilpasset opplæring innenfor ordinær undervisning på lik linje med alle elever. De har videre en lovfestet rett til tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning (Ot.prp.nr. 46 (1997–98)), samtidig som tilpasset opplæring skal være et styrende prinsipp for opplæringen. ”Prinsippet om tilpasset opplæring vil altså spille en viktig rolle i arbeidet med å realisere de vedtatte skole- og samfunnspolitiske målsettingene for alle barn og unge, også barn med særskilte behov” (Arneberg og Overland 2001 s. 10).

Peder Haug (1999) hevder at tilpasset opplæring i et inkluderende miljø i liten grad er innført i skolen og at den skjulte læreplanen også gjelder med hensyn til tilpasset opplæring. En ting er hva skolemyndighetene uttaler, en annen ting er hva elever og foresatte opplever. Tilpasset opplæring handler i stor grad om samspillet mellom individ, miljø og skolen som virksomhet. Grunnskolens virksomhetsområder er omsorg og læring. Det er i denne helhetlige virksomheten barn og unge utvikler seg. Hargreaves (1994) hevder at det er sterk sammenheng mellom skolens omsorgsorientering og mål som setter høye krav til skolefaglig arbeid, og et positivt skole- og læringsmiljø som bidrar til positiv utvikling hos elevene. Skolens læreplan dreier seg ikke bare om ordinære skolefag. I skolen må elevene få oppleve seg som subjektive aktører og ikke bare som objekter og passive deltakere (Bruner 1997).

I ”Kultur for læring” (UF 2004) kapittel 8 om ”Likeverd og inkluderende opplæring” understrekes det at opplæringen må være tilgjengelig for alle. Skolen må gi en variert og differensiert opplæring og tilpasses elevenes forutsetninger. I henhold til resultater fra forskning uttrykker daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement bekymring for blant annet følgende forhold når det gjelder tilpasset opplæring i norsk skole (ibid s. 85–86):

- store forskjeller i læringsutbytte blant elever
- ca 15 % av samlet elevmasse har moderate atferdsvansker
- 2–3 % har alvorlige problemer
- av alle som mottar spesialundervisning er 40–50 % definert som elever med atferdsproblemer av lærerne. De fleste er gutter
- vedtak om spesialundervisning har ofte vist seg å være begrunnet i andre behov enn elvenes
- spesialundervisning virker ekskluderende og fører til unødige byråkratisering

Mangel på tilpasset opplæring og store variasjoner i bruk av spesialundervisning skyldes ifølge Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement blant annet:

- for liten innsikt i resultatene av opplæringen
- enkelte skoleledere utnytter ikke skolens samlede kompetanse til å organisere opplæringen ut fra elevenes behov
- lite kunnskap om forebygging og håndtering av atferdsvansker (ibid s. 86)

Tilpasset opplæring står i nær sammenheng med læringssyn, skolekultur og demokrati. Tilpasset opplæring er først og fremst et holdnings-spørsmål i samhandlingen mellom de ulike aktørene i skolen (Arneberg og Overland 2001). Dersom omsorgs- og læringsvirksomheten er preget av høy grad av antisegregering, positiv verdsetting, stimulering og frigjøring, kan en si at prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering er ivaretatt godt i skolen. En antisegregerende virksomhet hindrer isole-ring og utstøting av enkeltelever eller grupper av elever. Dersom skolen i tillegg stimulerer til mestring, sosialt og skolefaglig, til frigjøring gjennom positive, subjektive opplevelser og egne valg og opptre på en slik måte at hver enkelt elev opplever seg verdsatt og verdifull, vil skolen langt på vei fylle kravene om tilpasset opplæring for alle (ibid.).

2.3 Tilpasset elevene eller skolen?

Et sentralt spørsmål er hvilke behov smågruppebaserte opplærings-tilbud kan sies å dekke. Formelt er det selvsagt elevenes behov for tilpasset opplæring som er utgangspunkt for etablering og organisering av smågruppebaserte opplæringstiltak. Det er også åpenbart at skolen selv kan sies å ha bestemte behov når det gjelder hvilket opplærings-tilbud som blir gitt denne elevgruppen. Dersom man ønsker å etablere et smågruppetiltak, er det spørsmål om skolen i tilstrekkelig grad har analysert om det er elevens eller skolens behov som skal dekkes. Både Nordahl og Overland (1998) og Persson (2001) hevder at mye tyder på at det er klassens relative nivå som bestemmer omfanget av følt behov for spesialundervisning og at denne undervisningen noen ganger har en avlastningsfunksjon.

Etableringen av smågruppebaserte opplæringstiltak kan på denne måten forstås som uttrykk for to behov som kan være prinsipielt ulike, nemlig elevenes behov og skolens behov (Nergaard 1995). Disse behovene kan

presiseres som enten *positivt* eller *negativt* uttrykte behov og illustreres på følgende måte:

Figur 3 Elevenes og skolens mulige ulike behov uttrykt positivt eller negativt

ELEVENES BEHOV		SKOLENS BEHOV	
Positivt uttrykt	Negativt uttrykt	Positivt uttrykt	Negativt uttrykt
Behov for å få spesielt tilrettelagt opplæring	Behov for å slippe å være i den vanlige gruppen/klassen/ skolen	Behov for å klare å utføre de oppgaver som er pålagt av samfunnet	Behov for å slippe å ha de elevene som «ødelegger» for andre

Elevenes behov

Positivt uttrykt vil elever *ha behov for* et tilpasset opplæringstilbud. Dette behovet kan komme til uttrykk særlig gjennom sosiale problemer med hyppige og alvorlige konflikter med lærere og medelever og opposisjon til skolen. Andre elever vil mer stilltiende akseptere undervisningen, men ikke delta i det sosiale fellesskapet eller ha det engasjement og utbytte som de fleste andre elevene har. Det er rimelig å tenke at disse elevene vil utvikle *et ønske om å slippe* å være i den vanlige skolen. Ønsket om fritakelse vil sannsynligvis være sterkere jo dårligere tilbudet om tilpasset opplæring er. Elevene vil helst slippe å være i en situasjon hvor de på mange måter er fremmede og utsatte, med en opplevelse av å ikke bli verdsatt i fellesskapet.

Skolens behov

Skolen har på sin side et behov som positivt uttrykt er å *klare* å løse de oppgaver som den er pålagt og å vise dette gjennom sin praksis. Dette er ofte vanskelig overfor elever som viser problematferd, og skolen vil ha behov for å slippe å ha ansvaret for disse elevene. Undervisningstilbudet generelt vil tilsynelatende være mer i overensstemmelse med elevenes forutsetninger, hvis de elevene som har minst utbytte, får undervisning et annet sted. Slike forhold kan være medvirkende til hvordan skolen forholder seg til problematferd, selv om dette ikke er klart i læreres og skolelederes bevissthet.

Organisasjoner kan både ha forfektede teorier og bruksteorier i forbindelse med hvordan de møter ulike elevers opplæringsbehov. I de forfektede teoriene viser man til verdier og oppfatninger alle sier at de tror på,

og som blir ansett for å være de viktigste. Slike verdier er det en felles bevissthet om, og en finner de i offisielle, gjerne formulerte målsettinger og visjoner. Bruksteoriene er de oppfatninger, teorier og verdier som reelt ligger bak organisasjonens og det enkelte organisasjonsmedlems handlemåte. Ofte er bruksteoriene ikke bevisst for medlemmene, og de kan derfor være særlig vanskelig å kartlegge (Bang 1992).

Den *offisielle begrunnelsen* for å gi elever smågruppebasert opplæring, er deres behov for tilpasset opplæring. Alle vil gi sin tilslutning til dette, og begrunnelsen vil være i overensstemmelse med skolens grunnleggende prinsipper (forfektete teorier). Hvis elevenes deltakelse i den smågruppebaserte opplæringen samtidig innebærer at skolen slipper å tilpasse seg elevene, kan vi stille spørsmål om det er ulike bruksteorier som ligger bak etableringen av smågruppetiltaket.

2.4 Ulike virkelighetsoppfatninger

I skolen er prinsipielle spørsmål om smågruppetiltak ofte preget av ulike virkelighetsoppfatninger hos de forskjellige involverte parter. Fra ulike posisjoner legger man vekt på ulike sider av problematikken og forskjellige forhold blir vurdert å være de mest sentrale.

Skolene som avgir elever til smågruppetiltak er mest opptatt av hvor vanskelig det er å gi disse elevene et forsvarlig opplæringstilbud i den vanlige skolen. "Vi har noen få elever som vi simpelthen ikke klarer å gi noe tilbud". De legger også ofte vekt på hensynet til de andre elevene på skolen. Begrunnelsene kan til dels være knyttet til ressurser. I beskrivelsen framstår elevene ofte som interesseløse og negative.

Smågruppetiltakene på sin side fokuserer på hvor lite flinke man er i vanlig skole til å ta vare på disse elevene. "Her hos oss blir elevene sett og møtt på en måte de sier de aldri før har opplevd i skolen." Betydningen av gode relasjoner mellom voksne og den enkelte elev blir vektlagt, og elevenes mulighet til mestring er i fokus.

Skolemyndigheter, både på lokalt og sentralt nivå er ofte opptatt av at det er for lettvent for skoler å bli kvitt sine problemelever ved å sende dem til et smågruppetiltak. Generelt kan man antyde at denne vurderingen blir tillagt mer vekt desto lenger man befinner seg fra elevene og pedagogisk praksis i klasserommet.

En måte å forstå forholdet mellom smågruppetiltak og den vanlige skolen er at de er i et slags avhengighetsforhold; skolen sliter med å klare å gi tilpasset opplæring til mange elever. Noen av disse elevene, ofte de som oppfattes som bryssomme, kan man argumentere for å slippe å ha ansvar for. De eksterne tiltakene er på sin side avhengig av å få elever for å kunne opprettholde sin virksomhet. Et forhold som virker kompliserende på denne gjensidige avhengigheten, er tiltakenes behov for å ha heterogen elevsammensetning for å kunne lykkes med sitt arbeid.

De ulike parters virkelighetsoppfatninger som er beskrevet over kan bidra til å opprettholde en situasjon hvor det er vanskelig å få til en god utvikling.

I et brev fra Utdanningsdirektoratet til Kunnskapsdepartementet i november 2006 blir det gjort rede for Utdanningsdirektoratets kunnskapsgrunnlag om spesialundervisning. Her blir det påpekt at spesialundervisningen kan ha en tosidig funksjon: ”På den ene siden kan den virke som en ”tradisjonsbevarer”, som skjærmer skolen fra elever som ikke makter eller mestrer det innhold og den måten skolen driver sin undervisning på. Innenfor dette perspektivet framstår spesialundervisningen som et middel for å lindre smerten som oppstår når tradisjonell undervisning møter variasjon i elevmassen (Nordahl 2000). På den annen side kan spesialundervisning ivareta en kritisk funksjon som pådriver for forandring i retning av en inkluderende skole.” (Utdanningsdirektoratet 17. desember 2006).

Det er nettopp disse to perspektivene som må legges til grunn i den enkelte skoles utredningsarbeid i forbindelse med etablering eller evaluering av smågruppetiltak for elever som viser problematferd.

2.5 Juridiske aspekter ved smågruppebaserte opplæringstiltak

Skolen skal gi muligheter for læring og utvikling ut fra elevenes egne forutsetninger. Ideologien om inkludering av alle elever kommer blant annet til uttrykk i § 8.1 og § 8.2 i Opplæringsloven. Alle elever har rett til å gå på den skolen de sokner til, og alle elever har rett til å tilhøre en gruppe. I tillegg til kravet om sosial tilhørighet kommer kravet om at alle elever skal få muligheter til positiv utvikling uavhengig av bosted, kjønn, kulturell bakgrunn og økonomi. De nye bestemmelsene om klasseorganiseringsreglene slår fast at elevene kan deles i grupper etter

behov. Dette forutsetter fleksibilitet i opplæringstilbudet som for eksempel smågruppetiltak internt eller eksternt. Opplæringsloven er ikke til hinder for at elever kan få et bedre opplæringstilbud et annet sted enn i den ordinære gruppen eller skolen. Om elever skal få sin opplæring i interne eller eksterne segregerte smågruppetilbud, må dette først og fremst begrunnes pedagogisk ut fra den enkelte elevs behov. Bestemmelsen må vurderes i forhold til lovens intensjon om tilhørighet i et sosialt fellesskap og retten til å få sin opplæring i den ordinære hjemmeskolen. Dersom eleven skal være i tiltaket mer enn halvparten av sin opplæringstid over tid, må det foreligge en sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak om en slik plassering. I tillegg må det fattes enkeltvedtak om planer for innholdet i elevens opplæring dersom innholdet avviker fra læreplanen. Med spesialundervisning menes tiltak som er hjemlet i § 5.1 i Opplæringsloven:

§ 5.1 Rett til spesialundervisning

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2.2 og § 3.2.”

I veilederne for alvorlig problematferd i skolen (Nordahl m.fl. 2003a) hevdes det at ”... et alternativt skoletilbud for elever som viser problematferd, forstås som spesialundervisning” (ibid s. 18). Vedtak om spesialundervisning etter § 5.1 i Opplæringsloven gir elever rett til individuell opplæringsplan etter § 5.5. Den individuelle opplæringsplanen skal både inneholde mål for opplæringen og den skal beskrive innholdet og angi hvordan opplæringen skal drives. Det er ikke tilstrekkelig å lage en felles plan for alle elevene som får over halvparten av sin opplæring i smågruppetiltakene.

Smågruppetiltakene i denne kartleggingen er svært ulike med hensyn til organisering og for eksempel fordeling av teoretiske og praktiske aktiviteter. Felles for tiltakene i undersøkelsen er at selve tiltaket er fast etablert (mer enn 1 år), at det tar i mot 2–12 elever og at det er opprettet for elever som viser mistriivsel og problematferd i skolen. Mange av elevene, både i interne, eksterne og selvstendige tiltak, får sin opplæring

i egne grupper mer enn halvparten av tida, og vil ha rett til spesialundervisning etter § 5.1 i Opplæringsloven (Nordahl 2003a). I spørreskjemaet i denne kartleggingen er smågruppetiltakene både bedt om å rapportere omfanget av enkeltvedtak ved plassering av elever i tiltakene, om elever har enkeltvedtak som det følger ressurser med over i tiltaket og om elevene har individuell opplæringsplan.

2.6 Utviklingstrekk ved faglige og skolepolitiske vurderinger

De siste årene har smågruppetiltak fått relativt stor og positiv oppmerksomhet fra det offisielle skole-Norge. Smågruppetiltak forbindes først og fremst med alternative skoler, som er opplæringstiltak for små grupper av elever, fysisk atskilt fra vanlig skole. Alternative skoler har vært en del av norsk skole i mer enn 30 år og var i offisielle sammenhenger oftest et "ikke-tema" helt fram til slutten av 1990-tallet. Det finnes noen få unntak fra dette i stortingsmeldinger hvor alternative skoler sporadisk har vært vist til som forbilder for skolen (St. meld nr 54 (1989–90, KUF 1989, KUF 1998), St meld nr 23 (1997–98)).

Hovedtrekkene i det historiske bildet har vært at de alternative skolene har levd sitt eget liv og i liten grad verken har blitt omtalt eller anerkjent offisielt. Gjennom mange år ble det skapt et inntrykk av at sentrale skolemyndigheter ikke var særlig begeistret for framveksten av alternative skoler. Samtidig har mange slike opplæringstiltak oppnådd stor anerkjennelse lokalt, ikke minst gjennom sin bruk av lokalmiljøet som læringsarena. Oppslag i lokalaviser har ofte gitt tiltakene positiv oppmerksomhet.

Kirke-, utdannings- og forskningsminister Clemet i regjeringen Bondevik II, markerte et klart brudd med den tidligere offisielle linjen når hun i intervjuer i 2002 nokså uforbeholdent sa at hun ønsker flere "alternative opplæringstilbud". I "Statped", informasjonsbladet for det statlige spesialpedagogiske støttesystemet, finner vi følgende: "Vi har en rekke strålende eksempler på kommuner som har fått til gode alternative skoletilbud for de få som kanskje ødelegger for de mange, sier statsråd Kristin Clemet. Nå vil hun få bort tabuene rundt de alternative tilbudene og få flere kommuner til å prøve ut flere alternativer" (Statped nr. 2/02).

Vi finner de samme synspunktene igjen i mer formelle sammenhenger som i Rundskriv F-120-02, Satsingsområder for utdanningssektoren i 2003. Under pkt. 2.4 "Skolens innhold og læringsmiljø" står det:

”(…). Ikke alle elever har godt nok utbytte av det vanlige skoletilbudet. I enkelte tilfeller kan det være påkrevet med alternative opplærings-tilbud for å gi alle elever god læring og muligheter til å mestre de utfordringer de får. Skoleeier har ansvar for å utvikle og gi alternative tilbud”(KUF 2002).

Samtidig som vi altså kunne registrere en endring i nasjonale skolemyn-digheters holdning overfor de alternative opplæringstilbudene, fikk det samme departementet ved det daværende Læringsssenteret utarbeidet to ”veiledere” som tar for seg alvorlig atferdsproblematikk i skolen. ”Veilederne” er hefter som både oppsummerer relevant nasjonal og inter-nasjonal forskning på fagfeltet, gir relativt detaljerte anvisninger for hvordan skoler kan bygge opp sin beredskap og kompetanse og som gjør viktige formelle og juridiske avklaringer når det gjelder elever som viser alvorlig problematferd (Nordahl m.fl. 2003a og b).

Avklaringer og anbefalinger i forbindelse med forskjellige former for al-ternativ opplæring har naturlig nok fått sin plass i disse veilederne. Når det gjelder spørsmålet om å ha homogene grupper for elever som viser store atferdsvansker, er konklusjonen i veilederne entydig og klar, og står i motsetning til anbefalingene fra den daværende Utdannings- og forskningsminister Clemet: *”Faggruppen anbefaler på forskningsmessig grunnlag at segregering av utfordrende elever i form av smågruppetiltak organisert utenfor skolen bør benyttes med betydelig større forsiktighet og tilbakeholdenhet enn man hittil har gjort.”* (Nordahl m.fl. 2003b s.38).

Disse motstridende signalene illustrerer at på dette feltet er både forstå-elsesrammene og virkelighetsoppfatningene mange. På skole- og kom-munenivå finner vi disse ulike og motsetningsfylte oppfatningene igjen blant elever, foresatte, lærere, rektorer og skolepolitikere.

Et vesentlig spørsmål er om alternative skoletiltak med segregerte grup-per kan virke bremsende på utviklingen av en inkluderende skole. Midt på 1980-tallet ble det reist spørsmål om de alternative skolene ville bli soveputer for den vanlige skolen (Endrerud 1985). Dette spørsmålet har ikke vært undersøkt på vitenskapelig holdbare måter i Norge. Desto mer gir spørsmålet grunnlag for ulike ”magefølelser” og meninger, og kan ofte være gjenstand for heftige debatter. Sentrale perspektiver i slike debatter er ofte enkeltelevers skjebne her og nå i motsetning til et lang-siktig perspektiv om hvordan skolen skal utvikles til å bli mer inkluder-ende, også for de elevene som tradisjonelt er mest brysomme.

Skoler som allerede har etablert segregerte smågruppetilbud kan oppleve det som svært vanskelig å avvikle slike elevplasser, fordi det da kan se ut som om man er villig til å ofre enkeltelever som har det vanskelig i skolesituasjonen ut fra et ønske om å tvinge fram en utvikling av hele skolen. Problemstillingen kan betraktes som uttrykk for en mulig motsetning både mellom et individperspektiv og et systemperspektiv, og mellom et kortsiktig og et langsiktig perspektiv. Ut fra etiske vurderinger vil det i praksis være svært vanskelig å begrunne endringer med hva som er målet på lang sikt dersom det er enighet om at endringene på kort sikt vil medføre en forverret situasjon for enkeltelever. Dette kan kanskje være noe av forklaringen på hvorfor eksistensen av mange alternative skoler viser bemerkelsesverdig stabilitet til tross for variable resultater og store utfordringer i hverdagen for de ansatte.

2.7 De ekskluderte

Tuula Helne trekker i artikkelen ”Innanför, på grensen, utanför – mot en relasjonell granskning av marginalisering”, (Helne 2001) opp flere perspektiver som er relevante for diskusjonen om smågruppetiltak i og utenfor skolen. Det sosiologiske begrepet ”marginalisering” brukes om ulike grupper av mennesker som står i fare for eller er på vei til å bli støttet ut av samfunnets sosiale fellesskap (ibid.). Integrerings- og inkluderingsdebatten i skolen handler om disse forholdene. Inkludering framstår som motsetningen til segregering og marginalisering (Håstein og Werner 2004b, I: Bachmann og Haug 2006).

Det paradoksale er at vi ved å være opptatt av at noen blir marginalisert eller ekskludert, kan bidra til å forsterke fenomenet. Vi ønsker å få alle elever inn i skolens store fellesskap, men med et sterkt fokus på marginalisering av elever i smågruppetiltak, kan vi komme til å bidra til å forsterke en ekskludering (Helne 2001). Innenfor undervisningen generelt kan vi se et liknende paradoks; desto færre elever som vi må gi spesialundervisning, desto større mulighet er det for at disse elevene vil oppleve seg som marginaliserte og i fare for å bli satt på utsiden av fellesskapet.

Marginalisering handler om normalitetens rom og grenser. I en skole hvor det foregår svært få andre aktiviteter enn vanlig klasseromsundervisning i faste grupper, vil elever i et smågruppetiltak bli betraktet som sosialt ”utenfor” av hele skolesamfunnet. De vil lett bli marginalisert.

Hvis det derimot i en skole er etablert en rekke forskjellige grupper i fag og emner på tvers av faste grupper, vil det være lettere å unngå en marginalisering eller utstøtning av elever som deltar i et tiltak for elever som viser problematferd og lite motivasjon for skolearbeid.

Grensene man trekker når man bruker begrepet marginalisering, kan framstå i tre ulike dimensjoner (ibid.). For det første kan de handle om den spatiale dimensjonen, altså det som har med lokalisering og sted å gjøre. For det andre kan grensene dreie seg om den sosiale dimensjonen. Disse to kategoriene er de mest brukte. Helne (2001) viser til at forskere ofte faller for fristelsen til å velge bare den konkrete spatiale dimensjonen, fordi det er krevende å forene den sosiale og den spatiale dimensjonen. Denne kartleggingen rammes for så vidt av en slik kritikk. Vi har lagt vekt på skillet mellom interne – eksterne smågrupper og vi får begrenset informasjon om den sosiale dimensjonen som kan sies å være den viktigste i denne sammenhengen. Informasjonsinnhenting om samhandling mellom elever i tiltakene og elever i den vanlige skolen og om heltids- eller deltids plass, er forsøk på å møte denne utfordringen.

Den tredje dimensjonen i marginaliseringsbegrepet er den symbolske dimensjon. For eksempel kan den spatiale dimensjon være av mer symbolsk karakter heller enn å være knyttet til fysisk avstand. Elevene i smågruppetiltaket, i skolens bomberom, i kjelleren kan være langt mer marginalisert enn elever som holder til i et lokale noen kilometer unna skolen. Disse tre ulike dimensjonene griper inn i hverandre og kan være vanskelige å skille.

En organisatorisk og fysisk integrering av elever er ikke tilstrekkelig for å etablere et inkluderende fellesskap. Inkludering er i stor grad knyttet til holdninger og verdier i fellesskapet i skolen, og vil i mange tilfeller forutsette en endring av skolens kultur. Selv om inkludering innebærer at alle skal ta del i fellesskapet, vektlegges det også i forståelsen av begrepet at inkludering også innebærer forskjellighet og ulikhet. Derfor er ikke inkludering det samme som at alle elever skal gjøre det samme i skolen til enhver tid. Skal elevens ulikheter respekteres, vil det innebære at det også må være ulikheter i elevenes opplæringsstilbud. Men likevel skal alle elevene være likeverdige deltakere i fellesskapet i skolen.

Når skolen mener at opplæring i smågruppetiltak er best egnet til å møte elevenes opplæringsbehov, må slike løsninger samtidig ta sikte på å redusere og helst fjerne farene for utilsiktede effekter. Det vil si farene for at elevene opplever seg ekskludert fra sitt naturlige opplæringsfellesskap.

Elevenes opplevelse av å bli ekskludert og isolert er ikke nødvendigvis knyttet til fysisk avstand; selv interne smågruppetiltak kan innebære en radikal ekskludering. I St.meld. nr. 30, Kultur for læring (2003–2004) blir det understreket at det er elevens egen opplevelse som er avgjørende for å vurdere om en elev er inkludert i skolesamfunnet.



Kapittel 3

DESIGN OG METODE

Denne kartleggingen skulle gi kunnskap om *forekomst av og spesifikke kjennetegn ved* eksisterende smågruppetiltak for den aktuelle målgruppa på ungdomstrinnet i offentlig grunnskole. Kartleggingen tok sikte på å gi breddekunnskap, framfor å gå i dybden og gi detaljert informasjon om pedagogisk opplegg i det enkelte tiltak.

3.1 Formålet med kartleggingen

Formålet med kartleggingen har vært...

- a) å gi en oversikt over forekomsten av smågruppetiltak for elever som viser problematferd på ungdomsskolenivå i offentlig grunnskole i Norge
- b) å beskrive hvilke typer smågruppetiltak som finnes for disse elevene
- c) å kunne anslå hvor mange elever som får et slikt tilbud fordelt på klassetrinn, kjønn og om elevene har heltids- eller deltidstilbud.

3.2 Informasjonsinnhenting

For å få en best mulig oversikt over de ulike smågruppetiltakene for elever som viser problematferd i ungdomsskolen i Norge, ble kartleggingen basert på en omfattende spørreskjemaundersøkelse. Det ble definert tre ulike informantgrupper:

- 1) alle offentlige grunnskoler som hadde ungdomstrinn,
- 2) opplæringsansvarlige i alle kommuner
- 3) selvstendige tiltak med egen administrasjon som er opprettet for den aktuelle målgruppen.

Fra grunnskoler med ungdomstrinn kunne vi få den informasjonen vi trengte direkte. Skolene ble bedt om å oppgi om de hadde smågruppetiltak eller ikke, og dersom de hadde tiltak, skulle de eventuelt gi detaljert informasjon om tiltaket. For å få informasjon fra de selvstendige tiltakene som administrativt ikke lå under en vanlig grunnskole, måtte vi først henvende oss til kommunene med spørsmål om slike smågruppetiltak fantes. På bakgrunn av disse opplysningene henvendte vi oss i neste omgang direkte til de navngitte tiltakene.

Det ble utarbeidet tre ulike spørreskjemaer, ett til hver av informantgruppene (Vedlegg 3, 7, 10).

Hoveddelen av informasjonsinnhenting var nettbasert. Spørreskjemaet til den nettbaserte delen ble utarbeidet av Lillegården kompetansesenter. En nettbasert løsning ble tilpasset av firmaet Conexus og Lillegården kompetansesenter i samarbeid. Spørreskjemaet ble formidlet via e-post til alle offentlige grunnskoler med ungdomstrinn. En liste med e-postadresser til alle offentlige skoler med ungdomstrinn ble kjøpt fra firmaet Pedagogisk Dataforum. Dette firmaet tok seg også av arbeidet med selve utsendelsen. Sendingen inneholdt en forespørsel om deltakelse, informasjon om undersøkelsen, en enkel brukerveiledning og brukernavn og passord til hver enkelt informant (Vedlegg 4, 5, 6). Skolene besvarte spørreskjemaet ved å logge seg inn på en webside. Det var også mulig å skrive ut spørreskjemaet og sende det i utfylt stand til Lillegården kompetansesenter pr. post.

Spørreskjemaet til kommunene og de selvstendige tiltakene som hadde egen administrasjon, ble sendt i papirutgave pr. post. Sendingen inneholdt forespørsel om deltakelse, informasjon om undersøkelsen, en enkel informasjon om utfyllingen av spørreskjemaet og en ferdig adressert og frankert svarkonvolutt (Vedlegg 1, 3, 9, 10).

3.3 Forundersøkelse

Spørreskjemaene til alle tre informantgruppene ble prøvet ut i en pilotundersøkelse i forkant av selve kartleggingen. I denne utprøvingen deltok opplæringsansvarlige i 4 kommuner, noen ordinære ungdomsskoler og noen av deltakere i nettverk for alternative skoletiltak i Østfold, Akershus, Buskerud, Vestfold og Telemark. I utvalget til pilotundersøkelsen var tiltak som tilfredsstilte våre kategorier for interne tiltak, eksterne tiltak og selvstendige tiltak representert. Tilbakemeldinger fra

informantene ble drøftet både i ekstern referansegruppe og internt på Lillegården kompetansesenter i teamet som arbeidet med denne kartleggingen. Spørreskjemaene ble justert og forbedret på bakgrunn av disse erfaringene.

3.4 Utvalg og informanter

Erfaring fra Sørliens (1991) kartlegging var at valg av informanter på kommunalt nivå var en kritisk faktor. Hvem har best kjennskap til disse tiltakene i den enkelte kommune? Dette bød på store utfordringer fordi mange kommuner hadde gjort store endringer i sin organisering de siste årene. I mange kommuner er den enkelte skole blitt egen driftsenhet som forholder seg direkte til rådmannen i kommunen. Det vil derfor variere hvem som lokalt har den detaljkunnskapen som kartleggingen forutsatte. Dersom en kommune har eksterne smågruppetiltak som er organisert som tiltak under ordinære skoler, vil kunnskapen finnes på skolenivå. Hvis tiltakene er organisert som selvstendige tiltak vil informasjon sannsynligvis finnes i kommunen sentralt eller i det enkelte tiltak.

3.5 Kartleggingens tre informantgrupper

1) Skoleeier (kommuner)

Spørreskjema ble sendt ut til opplæringsansvarlig i alle landets kommuner. Hensikten med denne delen av kartleggingen var å få informasjon om hvilke tiltak som administrativt ikke ligger under en grunnskole, men under opplæringsansvarlig i kommunen. Gjennom kommunenes rapportering ble det innhentet navn og adresse for denne typen tiltak. I spørreskjemaet til skoleeier spurte vi også om det fantes smågruppebaserte opplæringstiltak på barnetrinnet (1.–7. klasse) på noen skoler eller organisert som egne smågruppetiltak i kommunen. Dette spørsmålet ble tatt med fordi vi anså at spørreskjemaet til skoleeier var en god mulighet til å få opplysninger om eksistensen av smågruppetiltak også på grunnskolens barnetrinn. Dataene blir kort presentert sist i resultatpresentasjonen i denne rapporten.

2) Offentlige grunnskoler med ungdomsskoletrinn

Det ble sendt ut en e-post til alle offentlige grunnskoler med ungdomstrinn med lenke til et elektronisk basert spørreskjema. I spørre-

skjemaet ba vi rektor bekrefte eller avkrefte om det fantes smågruppebaserte opplæringstiltak (interne eller eksterne) som administrativt lå under skolen.

- 3) Smågruppetiltak som var en egen administrativ enhet eller som ble administrert på annen måte i kommunen.

På bakgrunn av innrapporterte navn og adresser for tiltak som administrativt ikke ligger under en grunnskole (som beskrevet under 1)), ble det sendt ut spørreskjema direkte til disse tiltakene. I rapporten blir disse omtalt som *selvstendige tiltak*.

3.6 Svarprosent og representativitet

Spørreskjemaet til opplæringsansvarlige i kommunene ble sendt ut til alle kommuner i Norge (N = 431). Vi fikk svar fra 403 kommuner og dette gir en svarprosent på 94.

Det ble videre sendt ut 1122 spørreskjemaer til offentlige grunnskoler med ungdomstrinn. Etter våre lister antok vi at dette utgjorde det aktuelle undersøkelsesutvalget i Norge. Vi fant ut at 22 av disse skolene enten var nedlagt, ikke lenger hadde ungdomstrinn, at de var friskoler eller selvstendige tiltak. Videre var det 4 skoler vi ikke fikk kontakt med. Det aktuelle undersøkelsesutvalg ble totalt 1097 skoler. Av disse besvarte 859 det utsendte spørreskjemaet. Dette gir en svarprosent på 78.

De 403 kommunene som besvarte spørreskjemaet rapporterte om 49 selvstendige tiltak organisert som egne virksomheter. I tillegg til disse sporet Lillegården kompetansesenter opp 31 selvstendige tiltak ved å kryssjekke de innrapporterte tiltakene med listen over tiltak i Skårbreviks undersøkelse (1996), opplysninger om tiltak fra et nettverk for alternative skoler i Nord-Norge, registreringer i medlemsregisteret til Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler (FAS) og Lillegården kompetansesenters egne opplysninger om slike selvstendige smågruppetiltak. Dette ble til sammen 80 selvstendige tiltak¹. 15 av tiltakene besvarte ikke spørreskjemaet, og dette gir en svarprosent for selvstendige tiltak på 81.

¹ Sollerudstranda skole har 11 ulike smågruppetiltak og hver enkelt gruppe har fylt ut eget spørreskjema. Av hensyn til resultatframstillingen er Sollerudstranda skole behandlet som 11 smågrupper.

Tabell 1 Svarprosent

Informanter	N	Innkomne svar	Responsrate i %
Kommuner	431	403	94
Skoler med u-trinn	1097	859	78
Selvstendige tiltak	80	65	81

Svarprosenten fra alle informantgruppene, både kommunene, ungdomsskolene og de selvstendige tiltakene var tilfredsstillende i denne kartleggingen.

3.7 Svarprosent fordelt på fylker

Oversikten i tabell 2 viser at den fylkesvise responsen fra grunnskoler med ungdomstrinn jevnt over var meget høy. Svarprosenten var høyest i Vest-Agder og lavest i Østfold. Representativiteten er gjennomgående god med noen få unntak.

I 1991 hadde Østfold mange smågruppetiltak på ungdomsskolenivå (Sørli 1991). Den relativt lave svarprosenten i 2005 for dette fylket kan derfor innebære fare for en viss underrapportering på interne og eksterne tiltak. Gjennom sitt engasjement med nettverk for skoleprosjekter har imidlertid Lillegården kompetansesenter kontakt med mange tiltak i dette fylket og har på denne måten fanget opp informasjon om flere tiltak enn de vi nådde gjennom det ordinære undersøkelsesopplegget. Vi kan likevel ikke se bort fra at det kan være en underrapportering, spesielt av interne tiltak fra dette fylket. Også Aust-Agder og Vestfold hadde svarprosent under 70. Vi har ikke gjort funn i datamaterialet som kan forklare noen systematisk feil som for eksempel at fylker hvor det er mange tiltak, rapporterer dårligere.

Svarprosentene for alle fylkene er likevel samlet sett tilstrekkelige høye til at vi kan hevde at funnene er representative for alle offentlige skoler med ungdomstrinn og ulike former for smågruppetiltak for den aktuelle målgruppen.

Tabell 2 Responstrater fylkesvis

Fylke	Antall skoler som mottok spørreskjema	Antall skoler som besvarte undersøkelsen	Antall svar i %
Østfold	40	24	60
Oslo	48	42	88
Akershus	73	58	80
Vestfold	32	22	69
Hedmark	36	27	75
Oppland	42	31	74
Buskerud	46	35	76
Telemark	39	29	74
Aust-Agder	27	18	67
Vest-Agder	37	32	87
Rogaland	85	69	82
Hordaland	92	76	83
Sogn og Fjordane	52	43	83
Møre og Romsdal	79	66	84
Sør-Trøndelag	58	40	69
Nord-Trøndelag	42	36	86
Nordland	134	108	81
Troms	74	51	69
Finnmark	60	51	85
Svalbard	1	1	100
Totalt	1097	859	78 %

3.8 Analyse av data

De fleste analysene som er gjort med datamaterialet fra denne kartleggingen, er frekvensanalyser. Dette har sammenheng med at oppdraget i all hovedsak har handlet om å gi en oversikt over forekomsten av smågruppetiltak. I tabellene i rapporten er resultatene for hele utvalget oppgitt samt at resultatene for de tre ulike typer tiltak er sammenliknet der det har vært hensiktsmessig. Noen ganger er det regnet ut gjennomsnitt-

verdier, og disse blir da nærmere kommentert i teksten. Også der standardavviket er spesielt stort eller lite, og dette har vesentlig betydning for å vurdere de funn som er gjort, blir dette kommentert i teksten. Det kan for eksempel synes som om noen få tiltak bidrar til at det gjennomsnittlige antallet skoler som tiltakene rekrutterer elever fra, blir høyt.

Ved frekvensanalyser er også den prosentvise fordelingen av svarene på de oppgitte svaralternativene regnet ut. Likheter og forskjeller mellom ulike type tiltak er kommentert underveis i rapporten. I noen tilfeller er det utført signifikanstesting med en enveis anova analyse. Dette er gjort for å sjekke ut om forskjellene i rapporteringene fra ulike type tiltak er systematiske og signifikante eller om de skyldes tilfeldigheter.

Det er også laget noen krysstabeller. Dette er for eksempel gjort med hensyn til rapportering om innholdet i tiltaket hvor vi har spurt hvert enkelt tiltak om hvor mye tid de bruker på skolefaglig teori, praktisk arbeid og sosial ferdighetstrening. Der hvor vi har funnet stor grad av overlapp mellom variabler, er det også utført bivariante korrelasjonsanalyser. Korrelasjon er en beskrivende term og uttrykker grad av lineær samvariasjon mellom to variabler. På denne måten kan man for eksempel finne ut om tiltak som har mye/lite tid på spørsmålet om teoriundervisning, også har angitt at de bruker lite/mye tid på kombinasjonen ”teori og praktiske aktiviteter og/eller trening av sosiale ferdigheter».

På enkelte spørsmål i kartleggingen kunne informantene krysse av for flere svaralternativ. Svarkategoriene var altså ikke gjensidig utelukkende. Dette gjelder blant annet spørsmålet om hvem som søker elevene inn i smågruppetiltaket. Det kan for eksempel være slik at eleven selv og/eller foresatte søker om plass i smågruppen, sammen med en annen kommunal instans. Bakgrunnen for dette er ønsket om å få fram en bestemt informasjon om et tema eller område, samtidig som det ikke lar seg gjøre å lage gjensidig utelukkende kategorier i svaralternativene. Dette er en utfordring for presentasjonen av bearbeidet tallmateriale. I de fleste tilfellene har vi presentert de mest vanlige svarkombinasjonene.

3.9 Kartleggingens gyldighet og pålitelighet

I vurdering av en undersøkelsens gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) er det mange forhold som må trekkes inn. Det er selvsagt avgjørende at de opplysningene som er innhentet er mest mulig nøyaktige, og at de virkelig omhandler de forholdene som skulle undersøkes.

Denne kartleggingen handler i hovedsak om å innhente det vi kan kalle faktaopplysninger om forhold i skolen. Men som det allerede er påpekt, er feltet som undersøkes komplekst og mangfoldig, og det er ikke mulig å innhente informasjon uten at det er en viss fare for at man får opplysninger om tiltak og elever som strengt tatt ikke er i målgruppen eller at informasjonen ikke er tilstrekkelig pålitelig.

Spørsmålene i kartleggingen handlet først og fremst om organisering av opplæringstilbudet og en opptelling av antall elever og ansatte. Vi må gå ut fra at informantene har vært ærlige i sin rapportering av ulike data. I arbeidet med å gjennomføre kartleggingen kom vi i kontakt med rektorer og lærere på mange skoler. Med noen svært få unntak var disse markant positive til at det nå ble gjennomført et arbeid for å øke kunnskapen om forhold vedrørende smågruppetilbud for denne elevgruppa. Dette styrker både gyldigheten og påliteligheten i undersøkelsens resultater.

I spørreskjemaet var det noen spørsmål hvor informantene skulle vurdere ulike forhold vedrørende elever. Dette vil være subjektive vurderinger fra voksne om elevene. Valid kunnskap om for eksempel grad av frivillighet kan således bare gis av den det angår, nemlig eleven selv. Det er altså de ansattes inntrykk som kommer til uttrykk i denne kartleggingen. Dette går klart fram av teksten der funn om slike forhold er presentert. Noen spørsmål er formulert som utsagn med flere svaralternativer. På disse spørsmålene er det informantens subjektive mening på området som fanges opp. Der det er aktuelt blir disse forhold drøftet fortløpende i rapporten.

Fordi smågruppetiltak representerer et mangfold av ulike opplærings tiltak og -arenaer, er det vanskelig å lage enkle og gode kategorier som fanger opp alle de ulike måtene å organisere og forankre tiltakene på. På den enkelte skole kan den lokale konteksten være avgjørende for hvordan man forstår og beskriver sin opplæringsvirksomhet. Det innebærer at informantene kan ha tolket spørsmålet om de har slike tiltak på ulik måte. Et forhold som kom opp i pilotundersøkelsen, var skolenes mangfold med hensyn til organisering av grupper. I en del skoler er det vanlig å organisere mye av undervisningen i grupper. En utstrakt bruk av grupper kan by på utfordringer i å skille grupper som var spesielt opprettet for elever som viser tegn på mistriivsel og problematferd fra andre opplæringsgrupper. Gjennom kontakt med skoler fikk vi blant annet høre at de hadde opprettet smågrupper som var et tilbud til alle elevene selv om noen elever som trengte spesielle tilpasninger, var der oftere enn andre. Andre hadde opprettet faste samtalegrupper for jenter. Begrunnelsen

var at jentene skulle trene seg i å ta ordet i klassen, fordi de var stille og innadvendte. Skolene opplevde at disse elevene ikke tilfredsstilte vår beskrivelse av målgruppen, siden ikke de utgjorde et problem i skolekonteksten. Slike forståelser er i overensstemmelse med funn fra Sørli og Nordahls undersøkelse, (1998) hvor lærere rapporterer at stille og innadvendte elever ikke defineres som problemelever i skolen. I denne sammenheng kan det bety at smågrupper opprettet for denne elevgruppen er underrapportert.

Videre kan vår definisjon av smågruppetiltak også ha gjort at noen skoler ikke har meldt inn både interne og eksterne smågrupper. Konkret kjenner vi til at dette har skjedd på noen skoler. Flere skoler som har strevd med definisjonen i forhold til dette har kontaktet oss for hjelp til avklaring av spørsmålet om de ifølge definisjonen har smågruppebaserte tiltak ved sin skole. Det er også slik at skoler som har etablert begge formene for smågruppetiltak, ofte har ulike begrunnelser for det ene eller det andre alternativet. De interne gruppene blir ofte omtalt som en del av skolens opplegg for tilpasset opplæring i kommunen. Slik sett er det mulig at interne smågruppetiltak er underrapportert. Nordahl og Overland (1998) fant 23 ulike interne tiltak som tilfredsstiller vår definisjon av smågrupper i Oslo kommune. Oslo-skolene har kun rapportert inn 8 interne tiltak i 2005. Det kan enten henge sammen med at interne smågruppetiltak nedlegges etter kort tid, eller det kan handle om mer eller mindre bevisste motiver om å besvare spørreskjemaet i en retning som er i tråd med offentlige idealer og visjoner. Forholdene som er beskrevet her kan svekke validiteten på den måten at det er blitt registrert tiltak som ligger på grensen mellom å være opprettet for elever som allerede viser problematferd i skolen, og tiltak som er av mer forebyggende karakter. Vi er likevel relativt sikre på at informasjonen som framkommer i denne kartleggingen har stor gyldighet. I en samlet vurdering mener vi at det sannsynligvis heller er en viss underrapportering av tiltak enn en overrapportering.

Denne kartleggingen har en relativt god representativitet. Svarprosentene fra ungdomsskoler i noen fylker var riktignok noe lave, men vi har ikke funnet grunnlag for at dette representerer noen systematisk feil i materialet. Med samlede svarprosjenter for de 3 informantgruppene på 78, 81 og 94, kan man med en rimelig grad av sikkerhet gå ut fra at resultatene er dekkende for smågruppetiltak i offentlig grunnskole for den aktuelle målgruppa.

En styrke ved gjennomføringen av kartleggingen var at vi har hatt kjennskap og tilgang til ulike oversikter over slike tiltak i hele Norge fra 1990 og fram til 2005. De viktigste kildene har vært; medlemslister fra Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler (tidligere Forum for Alternative Skoler) fra 1990 til 2005, Sørli 1991, Tveit og Melby 1994, Skårbrevik 1996, Nordahl og Overland 1998, Pedlex (Offentlige grunnskoler og spesialskoler 2005) samt Lillegården kompetansesenters kjennskap til tiltakene gjennom deltakelse i tre ulike nettverk for tiltak i fylkene rundt Oslofjorden.

Kommunene ga opplysninger om 49 selvstendige tiltak, mens vi fant ytterligere 31 gjennom vårt arbeid. Man kan kanskje forstå dette som en usikkerhet ved om vi i tilstrekkelig grad har nådd eksisterende selvstendige tiltak. På den annen side vil vi hevde at ved kryss-sjekking med våre kilder har vi med stor sannsynlighet fått oversikt også over de fleste selvstendige tiltakene på ungdomsskolenivå i Norge i 2005. Dette styrker kartleggingens reliabilitet.

Det ble nedlagt et stort arbeid med telefon- og mail-kontakt for å oppnå de responsratene vi fikk hos alle informantgruppene. Etter annen purrerunde oppdaget vi at det i enkelte kommuner var påfallende mange skoler som ikke hadde besvart undersøkelsen. Gjennom en ringerunde fikk vi bekreftet vår mistanke om at e-posten ikke var kommet fram slik den skulle. Mange skoler trodde dessuten at de ikke skulle svare når de fant ut at de ikke hadde tiltak som passet inn under denne kartleggingens definisjon. I tillegg til dette fikk vi en del henvendelser både pr. e-post og telefon angående innholdet i spørreskjemaet. Vår tilgjengelighet i innrapporteringsperioden må kunne sies å ha styrket undersøkelsens gyldighet og pålitelighet.

Ved oppstart av prosjektet ble det opprettet en ekstern referansegruppe. Denne gruppa har både gitt tilbakemeldinger og ideer på designet for kartleggingen, på de ulike spørreskjemaene, ulike informasjonsskriv og på resultatene og analysene i etterkant. Referansegruppa består av høyt kvalifiserte personer som representerer forskningsmiljøet så vel som den praktiske arenaen. Dette styrker gyldigheten i resultatene, påliteligheten i analysene og selve framstillingen av resultatene.

Hensikten med pilotutprøvingen var å teste ut om spørreskjemaene var funksjonelle i forhold til undersøkelsen og hvor mye tid vi trengte til gjennomføringen. Vi var opptatt av om instruksjoner og om spørsmålens ordlyd var egnet, og at de ble opplevd som relevante for infor-

mantene. Resultatene av pilotundersøkelsen førte til mindre justeringer i spørreskjemaene. Gjennomføringen av en slik pilotundersøkelse styrker reliabiliteten i undersøkelsen.

I analysen av resultater har vi sammenliknet med ulike andre studier av alternative skoler i Norge. Dette styrker troverdigheten både når det gjelder kjennetegn ved tiltakene, ved elevene og generelle utviklingstendenser blant smågruppebaserte opplæringstiltak.

3.10 Referansestudier

Det er tidligere publisert to nasjonale kartlegginger av alternativ skolevirksomhet på grunnskolenivå i Norge. I 1991 kom Barnevernets utviklingssenter med rapporten *"Alternative skoler, lokale kompetansesentra for utsatt ungdom, en utredning om alternative opplæringstiltak i Norge"* (Sørli 1991). I 1994 kom Rogneby kompetansesenter med en oppfølgingsstudie av denne utredningen som het *"Alternativ skole, ikke alternativ til skole"* (Tveit og Melby 1994).

I 1996 foretok Skårbrevik (1996) en kartlegging av *"Egne organiserte undervisningstilbud for barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker"*. Denne kartleggingen inkluderer skoletilbud ved institusjoner for rusmiddelbrukere, ved barnevernsinstitusjoner, ved barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjem, voksenpsykiatriske institusjoner, alternative skoler og skoler for barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker.

Spørreskjemaene i undersøkelsene til Sørli (1991) og Skårbrevik (1996) ble i noen grad benyttet som utgangspunkt for å komponere denne kartleggingens spørreskjema. Dette ble gjort blant annet for å kunne antyde en utviklingstendens på dette spesielle området på ungdomstrinnet i Norge. Kartleggingen til Sørli (1991) er svært omfattende og resultatene fra kartleggingen i 2005 blir først og fremst sammenliknet med resultatene fra 1991.

Der hvor det passer blir resultatene i denne kartleggingen også sammenliknet med resultatene i studiene til Tveit og Melby (1994), Nordahl og Overland (1998) og med veilederne for alvorlige atferdsvansker i skolen (Nordahl m.fl. 2003a og b).

Veileder for skolen. Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. (Nordahl m.fl. 2003a og b) viser til forskning om segregerte smågruppetiltak og på grunnlag av denne gjennomgangen anbefaler faggruppen en rekke tiltak for blant annet å øke kvaliteten i eksisterende alternative skoler i Norge.

Idealer og realiteter, evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune (Nordahl og Overland 1998) ble utført på oppdrag fra bystyret i Oslo kommune, og problemstillingene i prosjektet var i hvilken grad de spesialpedagogiske tiltakene bidro til en likeverdig opplæring. Evalueringen inkluderte elever i grunnskolen som viste problematferd på skolen og som fikk sin undervisning i segregerte spesialskoler, spesialklasser og alternative skoler.



Kapittel 4

SMÅGRUPPEBASERTE OPPLÆRINGS- TILTAK OG DERES ELEVGRUNNLAG

I dette kapitlet presenteres ulike funn knyttet til forekomsten av og elevgrunnlaget i smågruppetiltak på ungdomstrinnet. Smågruppetiltakene omfatter *interne, eksterne og selvstendige tiltak*. Interne og eksterne tiltak viser til opplæringstiltak som har nær tilknytning til en grunnskole med ungdomstrinn som også har det administrative ansvaret for tiltaket. I tillegg til dette kommer de *selvstendige tiltakene*, det vil si eksterne tiltak som enten har egen administrasjon eller blir administrert av en annen instans i kommunen.

Fordi svarprosentene i denne kartleggingen gjennomsnittlig var høye, kan man anta at den gir troverdig informasjon om forekomsten av smågruppetiltak og antallet elever som fikk sin opplæring helt eller delvis i slike opplæringstiltak pr. desember 2005.

4.1 Forekomst av smågruppetiltak

Spørsmålet om forekomst omfatter antall tiltak fordelt på fylker, om det var hel- eller deltidstilbud og hvilket etableringstidspunkt det enkelte tiltak hadde.

Tabell 3 viser at det til sammen ble rapportert inn 191 tiltak som ble administrert av en ungdomsskole. Av disse var 122 interne og 69 eksterne tiltak.

Tabell 3 Forekomst av interne og eksterne smågruppetiltak

Tiltakstype	Antall skoler som svarte	Antall skoler med ulike tiltak	Antall interne og eksterne tiltak
Interne	859	96 (11 %)	122
Eksterne	859	63 (7 %)	69
Sum		159 (18 %)	191

Av de 859 ungdomsskolene som besvarte spørreskjemaene oppgav 96 skoler (11 %) at de hadde interne smågruppetiltak og 63 skoler (7 %) meldte at de hadde eksterne tiltak. De 96 ungdomsskolene rapporterte om 122 interne smågruppetiltak og 63 skoler rapporterte om 69 eksterne tiltak. 5 skoler hadde både interne og eksterne tiltak. Det er derfor 159 skoler (18 %) som har rapportert om i alt 191 tiltak.

De skolene som rapporterte at de hadde flere tiltak fordeler seg på følgende måte:

- 8 skoler hadde 2 interne tiltak, 3 skoler hadde 3 slike tiltak.
- 4 skoler hadde 2 eksterne tiltak og 1 skole hadde 3.

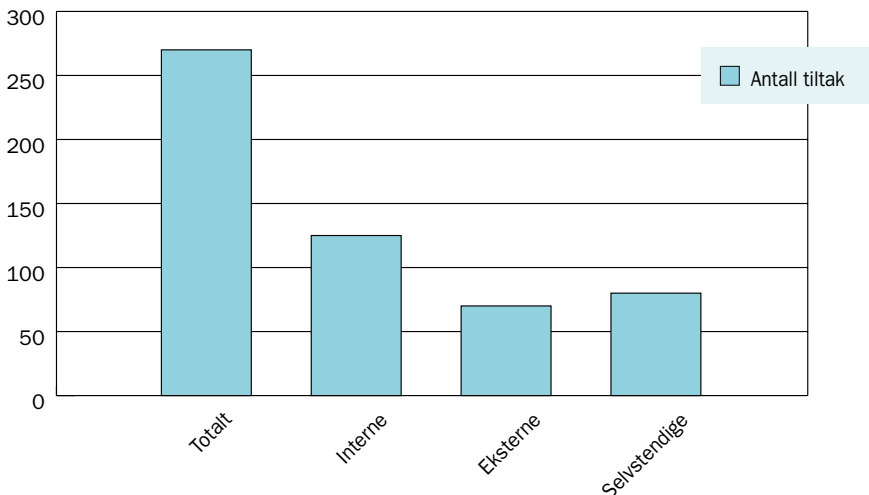
Alle de 122 interne tiltakene og 68 av 69 (99 %) eksterne tiltak besvarte kartleggingen.

Gjennom spørreskjema til opplæringsansvarlige i kommunene og kryss-sjekking av opplysninger fra flere kilder, fant vi i tillegg 80¹ smågruppetiltak som ikke var administrert av en ungdomsskole. Disse betegnes som selvstendige tiltak. Totalt 65 av de 80 selvstendige tiltakene besvarte denne kartleggingen. Dette ga en svarprosent på 81.

Til sammen fant vi 271 smågruppetiltak. Av disse har 255 rapportert inn ved denne kartleggingen (122 interne tiltak, 68 eksterne tiltak og 65 selvstendige tiltak). Dette ga en samlet responsrate på 94 %.

¹ 11 av disse tiltakene er på Sollerudstranda skole. Selv om denne alternative skolen i Oslo er én enhet, har vi i resultatpresentasjonen behandlet de 11 gruppene som selvstendige tiltak. Hver av disse samsvarer størrelsesmessig med det som er angitt i definisjonen innledningsvis (2–12 elever).

Figur 4 Totalt antall smågruppetiltak høsten 2005 (N = 271)



Fylkesvis fordeling av tiltak

Tabell 4 på neste side gir en fylkesvis oversikt over fordelingen av de tre kategoriene tiltak. I tillegg er det ført opp summen av eksterne og selvstendige tiltak i 2005 og antallet alternative skoler som Sørлие fant i 1991 (Sørлие 1991). Disse kategoriene er sammenliknbare.

Vi ser av oversikten (tabell 4) at i 2005 var 52 av de 149 eksterne eller selvstendige smågruppetiltakene lokalisert i de fire fylkene Østfold, Vestfold, Oslo og Akershus. Vest-Agder, Rogaland og Hordaland hadde til sammen 51 slike tiltak. Midt-Norge og Nord-Norge hadde relativt få smågruppetiltak for elevene i den aktuelle målgruppen. Det er en tendens til at de fylkene hvor det er få interne tiltak, også er relativt få eksterne og selvstendige tiltak. Tabellen viser videre at antall eksterne og selvstendige tiltak økte fra 50 til 149 i perioden 1991–2005 (298 % økning).

Etableringstidspunkt for smågruppetiltak

Smågruppetiltak som ikke betegnes som spesialskolene er et relativt nytt fenomen i norsk skole. På bakgrunn av dette ønsket vi i denne kartleggingen også å skaffe tilveie opplysninger om hvilket år hvert enkelt tiltak ble etablert.

Tabell 4 Fylkesvis fordeling av smågruppetiltak i 2005 og 1991

Fylke	Sum antall tiltak totalt 2005	Antall interne tiltak 2005	Antall eksterne tiltak 2005	Antall selvstendige tiltak 2005	Sum antall eksterne og selvstendige tiltak 2005	Antall alternative skoler 1991
Østfold	23	16	5	2	7	6
Oslo	24	8	1	15	16	0
Akershus	32	10	7	15	22	10 inkl. Oslo
Vestfold	11	4	5	2	7	4
Hedmark	9	6	1	2	3	1
Oppland	11	8	3	0	3	1
Buskerud	17	9	2	6	8	4
Telemark	8	2	1	5	6	4
Aust-Agder	8	5	2	1	3	1
Vest-Agder	20	4	12	4	16	1
Rogaland	23	11	4	8	12	3
Hordaland	35	12	11	12	23	3
Møre og R.	17	8	6	3	9	2
Sogn og Fj.	2	1	1	0	1	0
Sør-Trønd.	6	2	2	2	4	3
Nord-Trønd.	1	1	0	0	0	1
Nordland	12	7	3	2	5	2
Finnmark	6	4	2	0	2	1
Troms	6	4	1	1	2	3
Svalbard	0	0	0	0	0	0
Totalt antall smågruppetiltak	271	122	69	80	149	50

Tabell 5 Etableringsår for interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak

Tiltaks- type	Etableringsår							
	- 1970	1971- 75	1976- 80	1981- 85	1986- 90	1991- 95	1996- 00	2001- 05
Interne	0	0	1	1	3	1	25	83
Eks- terne	0	0	2	3	7	6	16	31
Selv- sten- dige	2	3	6	8	12	11	11	12
Totalt antall små- gruppe- tiltak	2	3	9	12	22	18	52	126

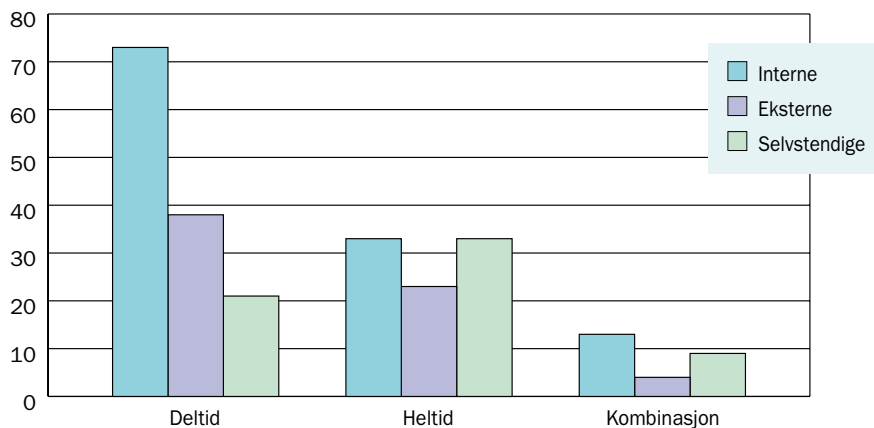
(Totalt N = 244 missing 11, interne tiltak N = 114 missing 8, eksterne tiltak N = 65 missing 3 og selvstendige tiltak N = 65)

Tabell 5 viser store forskjeller for de tre tiltakstypene. Det er få interne tiltak som er eldre enn 5 år. 83 av de 122 interne tiltakene hadde eksistert i mindre enn 5 år. Etableringstidspunktet for de eksterne tiltakene viser en lengre funksjonstid enn for de interne, men også her er et betydelig antall etablert de siste 5 årene. De selvstendige tiltakenes tilvekst viste utpreget stabilitet med 11–12 etableringer hver 5-års periode fra 1985. Det er 8 interne og 3 eksterne tiltak som ikke svarte på dette spørsmålet.

Heltids- og deltidsplasser

Et viktig spørsmål i forbindelse med å vurdere betydningen av antallet smågruppetiltak i opplæringssammenheng, er hvor mange tiltak som har heltids- eller deltidstilbud. Supplerende og utfyllende dokumentasjon om dette forholdet finnes under punktet ”smågruppetiltak og deres elevgrunnlag”.

Figur 5 Antall tiltak med ulike kombinasjoner deltid eller heltid fordelt på type tiltak



(Totalt N = 247 missing 8, interne tiltak N = 119 missing 3, eksterne tiltak N = 65 missing 3 og selvstendige enheter N = 63 missing 2)

Til sammen 132 av de 255 registrerte tiltakene hadde kun deltidstilbud til sine elever. Det var flest interne tiltak (60 %) som bare hadde deltidstilbud. De selvstendige tiltakene hadde flest heltidstilbud. Av de 68 eksterne tiltakene hadde 38 (27 %) bare deltidstilbud, mens 23 (35 %) hadde utelukkende heltidstilbud. For alle tre tiltakstyper var det færre som hadde en kombinasjon av hel- og deltid enn én type tilbud. Blant de selvstendige enhetene hadde 32 % kun deltidstilbud til elevene.

4.2 Elevgrunlaget

Et sentralt spørsmål i denne kartleggingen var å finne ut hvor mange elever på ungdomstrinnet som fikk sin opplæring helt eller delvis i ulike typer smågruppetiltak. Det var også interessant å undersøke fordelingen med hensyn til kjønn, klassetrinn og etnisitet. Vi spurte også om hvor lenge elevene vanligvis var i et tiltak og om hvor mange som ble tilbakeført til vanlig gruppe/klasse.

Antallet elever i smågruppetiltak i desember 2005

I oktober 2005 var det 187 848 elever på ungdomstrinnet i Norge (Statistisk årbok 2005). På måletidspunktet for denne kartleggingen var det 2191 elever på ungdomstrinnet som fikk sin undervisning helt eller delvis i interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak (N = 247). Dette utgjør 1,2 % av alle elever på ungdomstrinnet dette aktuelle

skoleåret. Åtte av de 255 tiltakene som rapporterte i denne undersøkelsen, oppga ikke antallet elever i tiltaket. I tillegg mangler vi data fra 16 tiltak som ikke besvarte undersøkelsen.

Tabell 6 Antall tiltak og antall elever i interne, eksterne og selvstendige tiltak

Tiltakstype	Antall tiltak	Antall elever
Interne	119	970
Eksterne	65	451
Selvstendige	63	770
Sum	247	2191

(Interne tiltak N = 122 missing 3, eksterne tiltak N = 68 missing 3 og selvstendige tiltak N = 65 missing 2)

Antall elever – Likheter og forskjeller mellom tiltakene

I 119 interne smågruppetiltakene gikk 970 elever på hel- eller deltid. 3 tiltak rapporterte ikke inn antallet elever ved måletidspunktet. Det vil si at 44 % av elevene i smågruppetiltakene fikk sin opplæring i interne smågruppetiltak på den ungdomsskolen de naturlig hørte til. Antall elever i interne smågruppetiltak utgjorde 0,5 % av alle elevene på ungdomstrinnet i 2005.

451 elever fikk sin opplæring helt eller delvis i de 65 eksterne smågruppetiltak som rapporterte antall elever i denne undersøkelsen. 3 tiltak rapporterte ikke antall elever. Dette tilsvarer 21 % av elevutvalget i denne kartleggingen og 0,3 % av alle elever på ungdomstrinnet.

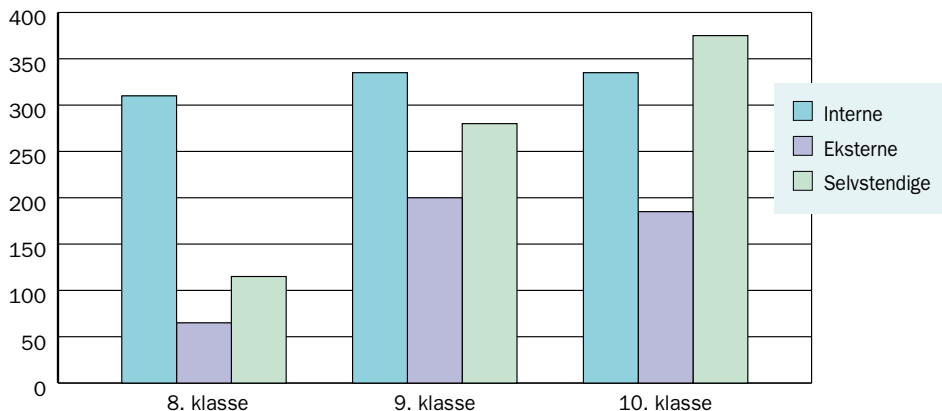
63 selvstendige smågruppetiltak rapporterte om 770 elever. 2 tiltak rapporterte ikke antall elever. Disse utgjorde 35 % av elevgrunnlaget i studien og 0,4 % av samlet elevtall på u-trinnet i 2005.

Til sammen gikk det 1221 elever i de to typene eksterne tiltak vi har opplysninger fra. Disse utgjorde ca 0,7 % av alle elevene i ungdomsskolen i 2005.

Elever fordelt på klassetrinn

Det var først og fremst 9. og 10. klassinger som fikk sin opplæring i smågruppebaserte opplæringstiltak i 2005 (se figur 6). Elevene fordelte seg med 482 (22 %) på 8. trinn, 814 (37 %) på 9. trinn og 895 (41 %) på 10. trinn. 9. og 10. klassingene utgjorde 77 % av elevene i smågruppetiltakene.

Figur 6 Antall elever på ulike klassetrinn fordelt på ulike typer tiltak



(Interne tiltak N = 119 missing 3, eksterne tiltak N = 65 missing 3 og selvstendige tiltak N = 63 missing 2)

Av figur 6 ser vi at en relativt større andel av elevene i de eksterne og de selvstendige tiltakene var 10. klassinger, enn i de interne tiltakene. I de interne tiltakene fordelte elevene seg jevnt utover klassetrinnene med litt i overkant av 300 elever på hvert trinn. De fleste av elevene i eksterne tiltak gikk i 9. eller 10. klasse, bare 14 % av elevene i de eksterne smågruppetiltakene var 8. klassinger. Elevene i de selvstendige enhetene fordelte seg med 113 på 8. trinn, 282 på 9. trinn og 375 på 10. trinn. To tiltak rapporterte ikke inn antall elever på måletidspunktet. I de selvstendige tiltakene var gjennomsnittsalderen på elevene høyere enn for elevene i interne tiltak. Bare 15 % av elevene i selvstendige enheter gikk i 8. klasse. Vi ser også at det var flere 10. klassinger (49 % av elevene) i de selvstendige enhetene enn i de eksterne tiltakene hvor andelen 10. klassinger var 42 %.

Fordeling av gutter og jenter

Av 2036 elever i smågruppetiltakene var 27 % jenter og 73 % gutter på måletidspunktet; altså en sterk overvekt av gutter. Vi mangler informasjon om kjønn for 155 elever. Det var små forskjeller i kjønnsfordelingen avhengig av type tiltak eller om elevene hadde et deltids- eller heltids-tilbud.

Etnisitet

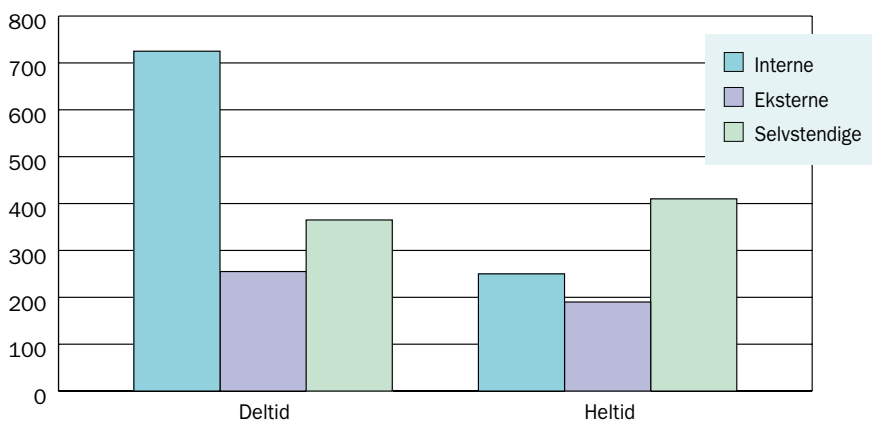
Av de 1935 elevene hvor etnisitet ble oppgitt var 7 % ikke-etnisk norske. Informasjon mangler for 256 elever. Av disse var 82 % gutter og 18 % jenter. Prosentandelen med norsk-etnisk bakgrunn i grunnskolen er i følge SSB 92,7 % (Utdanningsspeilet 2005). Andelen elever med annen

kulturell bakgrunn synes med andre ord å være den samme i smågruppetiltakene som i de ordinære opplæringsstilbudene.

4.3 Andelen elever på deltid og heltid

For å få en oversikt over hvor mange elever som var hel- eller deltids- elever ba vi informantene om å angi hvor mye tid hver elev tilbrakte i tiltaket pr. uke (svarverdier: ”mindre enn 1 dag”, ”1 til 2 dager”, ”3 til 4 dager” og ”5 dager”).

Figur 7 Antall elever på deltid og heltid fordelt på ulike typer smågruppetiltak



(Totalt N = 247 missing 8, interne tiltak N = 119 missing 3, eksterne tiltak N = 65 missing 3 og selvstendige tiltak N = 63 missing 2).

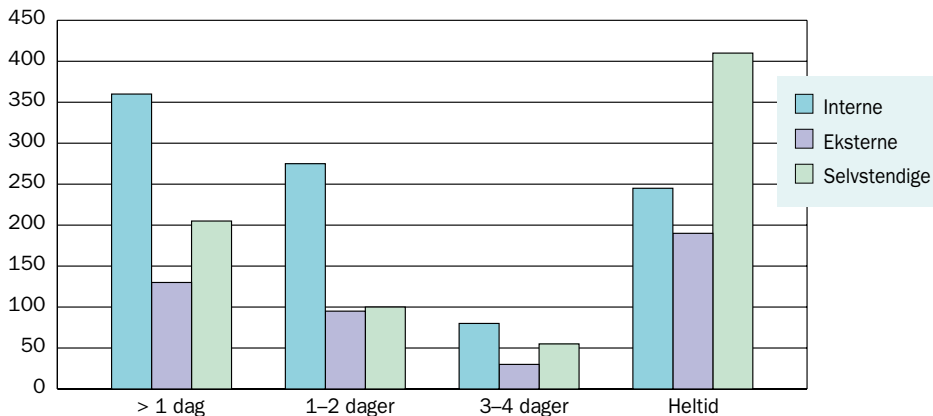
Figur 7 viser at det var flest elever på deltid i smågruppetiltakene. Til sammen var 1344 (61 %) av elevene i et deltidstilbud og 847 (39 %) elever var i smågruppetiltaket hver dag hele uken. Deltidstilbudene hadde en varighet fra mindre enn én dag til 4 dager pr. uke (tabell 8).

Totalt var det 696 elever i tiltakene mindre enn én dag pr uke. Dette tilsvarer 32 % av alle elevene i smågruppetiltak denne høsten. 480 (22 %) elever var i tiltakene fra én til to dager. Deltidstilbudet ”3–4 dager” var det som var minst brukt, bare 168 (8 %) elever hadde kun et slikt tilbud. Andelen heltidselever var 38 %.

Hel- og deltidselever fordelt på de ulike smågruppene

Det var flest elever i kategorien ”mindre enn én dag” i de interne tiltakene (N = 360 elever, 52 %). I de selvstendige og eksterne tiltakene var ca 30 % av elevene i tiltakene mindre enn en dag pr uke. I de interne tiltakene var det flere elever mindre enn en dag, enn på heltid (35 %).

Figur 8 Andelen elever i ulike deltids- og heltidstiltak fordelt på ulike typer tiltak



(Totalt N = 2191, interne tiltak N = 970, eksterne tiltak N = 451 og selvstendige tiltak N = 770).

Kun 25 % (245) av elevene i interne smågrupper gikk i tiltaket på heltid, mens 51 % (682) av elevene i eksterne og selvstendige smågrupper var der på heltid. De selvstendige tiltakene hadde 53 % heltidselever og dette var ca 10 % flere enn i de eksterne tiltakene. I de interne smågruppene var 643 elever av 970 elever i tiltaket mindre enn to dager pr uke. Tilsvarende tall for de eksterne smågruppene var 227 av 451 elever og for de selvstendige var tallene 306 av 770 elever.

Heltid – deltid og klassetrinn

Dersom vi slår sammen kategorien ”mindre enn én dag” og kategorien ”1 til 2 dager” ser vi at det først og fremst er 8. klassingene i smågruppetiltakene som har et slikt tilbud. I de interne tiltakene var 77 % av disse elevene fra 8. klasse. I de eksterne og selvstendige smågruppetiltakene var 67 % av elevene som hadde tilbud mindre enn 2 dager pr. uke, 8. klassinger.

4.4 Varighet av opplæringstilbudet

Vi var også interessert i å finne ut hvor lenge det er vanlig at elever får sin opplæring i segregerte tiltak. Det mest vanlige for alle typer smågruppetiltak var at elevene var der mellom 1–2 år (tabell 7). Dette gjaldt omtrent halvparten av tiltakene. Hvis vi slår sammen kategoriene ½–1 og 1–2 år, finner vi at 78 % av elevene var i disse kategoriene. 18 % av tiltakene oppga at det var mest vanlig at elevene gikk der i 2–3 år.

Tabell 7 Prosentvis fordeling av elever på antall år i smågruppetiltaket

Tiltakstype	Mindre enn ½ år	½–1 år	Mellom 1–2 år	2–3 år
Interne tiltak	4 %	34 %	37 %	25 %
Eksterne tiltak	3 %	24 %	58 %	15 %
Selvstendige tiltak	3 %	23 %	59 %	15 %
Smågruppe-tiltak totalt	3 %	27 %	51 %	18 %

(Totalt N = 251 missing 4, interne tiltak N = 121 missing 1, eksterne tiltak N = 67 missing 1 og selvstendige tiltak N = 63 missing 2)

Spredningen i svarene fra de interne tiltakene var større enn for eksterne og selvstendige tiltak. Det var altså flere interne tiltak som oppga at elevene var under ½ år og lenger enn 2 år i smågruppetiltaket.

Tilbakeføring til ordinær skole

Tilbakeføring til ordinær skole handler om i hvilken grad elevene i tiltakene etter en periode flytter tilbake til vanlige gruppe/klasse ved sin nærskole og får hele sitt opplæringstilbud der. Smågruppetiltakene ble bedt om å angi hvor vanlig tilbakeføring var i deres tilfelle.

Av tabell 8 på neste side framgår at det var mest vanlig med tilbakeføring til ordinær skole i tiltakene som var knyttet tett opp mot en ordinær ungdomsskole. 47 % av de interne og 34 % av de eksterne tiltakene oppga at de ofte eller alltid tilbakefører elever til vanlig skole. Kun 14 % av de selvstendige tiltakene tilbakefører elever ofte eller alltid til vanlig skole.

Tabell 8 Prosentvis fordeling av tiltak vedrørende tilbakeføring av elever til vanlig skole

Tiltakstype	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
Interne tiltak	3 %	19 %	29 %	20 %	27 %
Eksterne tiltak	3 %	34 %	28 %	10 %	24 %
Selvstendige tiltak	8 %	37 %	40 %	11 %	3 %
Smågruppetiltak totalt	5 %	30 %	32 %	14 %	18 %

(Totalt N = 247 missing 8, interne tiltak N = 118 missing 4, eksterne tiltak N = 67 missing 1 og selvstendige tiltak N = 62 missing 3)

4.5 Oppsummering og drøfting

Geografisk spredning

I 1991 konkluderte Sørli med en opphopning av alternative skoler på Østlandet, særlig i fylkene rundt Oslofjorden. I 2005 hadde Sør- og Vestlandet nesten like mange eksterne og selvstendige smågruppetiltak som fylkene rundt Oslofjorden. Midt- og Nord-Norge hadde relativt sett få tiltak. Mer spesifikt fant vi at Østfold, Vestfold, Oslo og Akershus til sammen dekker ca 30 % av alle elevene i grunnskolen og de har 35 % av de registrerte eksterne og selvstendige smågruppetiltakene. Vest-Agder, Rogaland, Hordaland og Møre og Romsdal dekker 29 % av elevene og har 40 % av tiltakene, mens fylkene Sogn og Fjordane, Hedmark, Oppland og fra Sør-Trøndelag og nordover favner 30 % av elevene og har bare 13 % av tiltakene. Interne tiltak har omtrent samme fordelingsmønster.

Det er vanskelig å se noen enkel, logisk forklaring på den skjeve geografiske spredningen. En del av forklaringen kan være at oppblomstringen av tiltak skjer som følge av enkeltpersoners initiativ og innsats, og at hvis man først etablerer noen tiltak, kommer det lett flere. Vi kan tenke oss at det lokalt utvikles og vedlikeholdes en kultur hvor etablering av smågruppetiltak blir betraktet som en god løsning når skoler opplever store problemer med elevers atferd og motivasjon.

Forskjellen i antall tiltak for større byer er også påfallende og for så vidt en del av bildet med stor forekomst av tiltak på Sør- og Vestlandet. Kristiansand, Stavanger og Bergen rapporterer om relativt mange eksterne eller selvstendige tiltak, mens for eksempel Tromsø, Trondheim og Drammen bare har noen svært få slike tiltak. Disse ulikhetene er det vanskelig å finne forklaringer på i elevgrunnetlaget eller i de generelle rammebetingelsene for skolens virksomhet.

Smågruppetiltak og antall barnevernssaker

En sammenlikning mellom forekomst av segregerte smågruppetiltak og antall barnevernssaker i ulike distrikter, ga ikke et entydig bilde. Eksempelvis hadde Østfold, Vestfold, Oslo og Akershus 24,1 barn med barnevernstiltak pr. 1000 barn i 2005. Landsgjennomsnittet var 25,2 barn med barnevernstiltak pr. 1000 barn (Barn med barnevernstiltak 31. desember, etter tiltak og fylke i 1987–2005 (2006)). Disse fylkene hadde til sammen 193 smågruppetiltak. Vest-Agder, Rogaland og Hordaland hadde 146 smågruppetiltak og 24,2 barnevernsbarn pr. 1000. Fylkene fra Møre og Romsdal og nordover hadde til sammen bare 96 tiltak, men antall barn med barnevernstiltak var høyere enn landsgjennomsnittet (27,6 pr.1000). Sørli (Sørli 1991) fant en viss sammenheng mellom antallet barnevernssaker og forekomsten av alternative skoler. En slik sammenheng finner vi ikke i vårt materiale.

Antall eksterne- og selvstendige tiltak

Det ble rapportert inn 149 eksterne og selvstendige tiltak. 22 % av ungdomsskolene besvarte ikke spørreundersøkelsen og vi kan derfor anta at det er en underrapportering på ca. 15 eksterne smågruppetiltak. Dette gir et samlet estimat på 164 eksterne og selvstendige tiltak.

I 1987 ble det registrert 25 alternative skoler i Norge (Ogden 1987). Skoleåret 1990/91 ble det registrert 50 alternative skoler eller eksterne tiltak. Ca 2/3 av skolene i Sørli's undersøkelse kan betegnes som selvstendige enheter (Sørli 1991).

Dette indikerer en økning i antall eksterne og selvstendige smågruppetiltak fra 50 i 1991 til 164 i 2005. Siden 11 av de 164 tiltakene utgjør Sollerudstranda skole som i 1991 ble regnet som ett tiltak, er 154 tiltak nok et mer korrekt antall å sammenlikne med. I perioden fra 1991 til 2005 har det altså vært en betydelig vekst; mer enn en 3-dobling av antallet fysisk segregerte opplæringstiltak. I samme periode har elevpopulasjonen på ungdomstrinnet økt med 10 %. Det innebærer at økningen i antall eksterne og selvstendige tiltak ikke kan forklares gjennom en generell økning av antall elever på ungdomstrinnet.

Utviklingstendens i bruk av interne tiltak

Bildet er mer uklart når det gjelder interne tiltak. I 1991 oppga 147 kommuner at de hadde organisert egne alternative opplæringstiltak internt på ungdomsskoler i kommunen (ibid.). Dette omfattet både kombinasjoner av ordinær skole og arbeidsutplassering og spesialgrupper/klasser på heltid eller deltid. I 2005 oppga 96 ungdomsskoler i 83 kommuner at

de hadde i alt 122 slike tiltak. Fra 1991 til 2005 kan det derfor ha vært en nedgang i antallet interne smågruppetiltak, men her må det understrekes at flere forhold gjør det problematisk å sammenlikne 1991 og 2005-tallene. Data fra 1991 er for det første på kommunenivå og data fra 2005 er på skolenivå. I dag er det for det andre en langt mer mangfoldig og uoversiktlig organisering av skolen, noe som kan gi rom for større fortolkning av hva som er smågruppetilbud for den aktuelle målgruppen. I kartleggingen i 2005 ble det for det tredje lagt vekt på at det var fast etablerte tiltak med varighet mer enn ett år som skulle registreres. En slik avgrensning ble ikke gjort i 1991.

Selv om svarprosenten fra ungdomsskolene er høy er det grunn til å anta at det er en underrapportering også når det gjelder de interne tiltakene. Et estimat (+ 22 %) som tar hensyn til ungdomsskolenes underrapportering vil gi totalt 146 interne tiltak i 2005.

Smågruppetiltak – heltid og deltid

Økningen i antall tiltak som segregerer elevene fysisk bør sees i sammenheng med bruken av heltids- eller deltidstilbud. I Sørliens undersøkelse (Sørлие 1991) blir ikke spørsmålet om heltid eller deltid spesifikt undersøkt, da alternative skoler den gang bare ga heltidstilbud. I en beskrivelse av den typiske alternative skolen nevnes imidlertid ”brentmarks-effekten” som vesentlig. Begrepet ble brukt av ansatte i alternative skoler for å beskrive hvor umulig de opplevde det var for elever i alternative skoletilbud å vende tilbake til en hjemmeskole som ofte ikke ønsket dem tilbake – og vice versa (ibid s.7).

Situasjonen i 2005 syntes å være noe annerledes. ”Brentmarkseffekten” gjør seg trolig gjeldende også i dag, men bildet er mer nyansert. Dersom vi ser på eksterne og selvstendige tilbud samlet, fant vi at det var omtrent like mange elever som hadde deltid- som heltidstilbud. De interne tiltakene var den gruppen hvor prosentvis flest bare hadde deltidstilbud. Her er flere forklaringer mulig. Det kan synes som om jo lenger fra den ordinære skolen smågruppetiltaket er administrativt, jo flere heltidsplasser har tiltaket. Det er rimelig å anta at eksterne tiltak som blir administrert av en ungdomsskole, har et tettere samarbeid med elevenes hjemmeskole enn de selvstendige tiltakene. En annen forklaring kan være at terskelen for å få tilbud om opplæring i eksterne tiltak, er lavere enn i selvstendige tiltak. Dersom elever i eksterne tiltak i utgangspunktet er mindre problembelastet enn elever i selvstendige tiltak, vil det trolig være mer nærliggende å heller gi dem et deltid- enn heltidstilbud.

Tiltak med deltidstilbud enten som reindyrket modell eller i kombinasjon med heltid følger i noen grad anbefalingene fra veilederheftene som Læringssenteret ga ut i 2003. Her ble det understreket at for å redusere farene for negative effekter og ringvirkninger av segregerte opplæringstilbud burde man velge kombinasjoner av smågruppetiltak, tilpasset opplæring i ordinær klasse og/eller arbeidslivsorientert praksis. Det ble også anbefalt at de eksterne og selvstendige segregerte tiltakene utvikler seg i retning av deltidstilbud og en mer fleksibel organisering (Nordahl m.fl. 2003b).

Antall elever i smågruppetiltak

Til sammen ble det rapportert om 1221 elever i de to ulike typene eksterne tiltak. Videre var det 15 selvstendige og 1 eksternt tiltak som ikke deltok i kartleggingsstudien. Om man regner et gjennomsnitt på 9 elever pr. tiltak, betyr det at ca. 189 elever trolig fikk sin opplæring i de 21 selvstendige og eksterne tiltakene som rapporteringen ikke omfatter. Det estimerte antallet elever i eksterne og selvstendige opplæringstilbud er dermed 1410. Det betyr at anslagsvis 0,7 % av elevene på ungdomskoletrinnet fikk sin opplæring helt eller delvis i eksterne segregerte smågruppetiltak høsten 2005. I 1991 (Sørli 1991) var det 349 elever i 42 eksterne tiltak, og det estimerte elevtallet for de 50 tiltakene man kjente til, var 420 elever. Dette utgjorde ca 0,3 % av elevene på ungdomstrinnet. Studien indikerer med andre ord en 62 % økning i løpet av de siste 15 årene med hensyn til antall elever som på grunn av problematferd og motivasjonsproblemer får opplæring i segregerte opplæringstilbud.

I 2005 ble det videre rapportert om 970 elever i interne smågrupper. I 1991 ble det rapportert om 814 elever i interne og/eller kombinerte tiltak. I både 2005 og 1991 utgjorde dette ca 0,5 % av elevpopulasjonen på ungdomstrinnet. De 271 tiltakene som ble registrert i denne kartleggingen, hadde i desember i 2005 et estimert elevtall på ca 2407. Dette utgjør ca 1,3 % av det totale antallet elever på ungdomstrinnet i 2005.

Sørli (ibid.) skriver videre at det i løpet av skoleåret 1989/90 begynte 85 nye elever i de eksterne tiltakene. Den gang utgjorde det 27,5 % av antallet elever som startet opp ved skoleårets begynnelse. I denne kartleggingen har vi ikke spurt om tiltakene tar inn elever i løpet av hele skoleåret. Dersom det fremdeles er slik at antallet stiger med ca 27 % pr. skoleår, og vi tar hensyn til måletidspunktet, innebærer det at antallet elever i smågruppetiltak våren 2006 var ca. 2768.

Videre var det 22 % av ungdomsskolene som ikke svarte på kartleggingen. Vi finner ingen grunn til å anta at forekomsten av smågruppetiltak i disse ungdomsskolene avviker systematisk fra forekomsten i informantgruppen. Et estimat vil derfor være at vi har en underrapportering på elever i interne og eksterne tiltak på 310 elever. Dette gir et samlet estimat på ca 3100 elever og omfattet ca 1,6 % av det totale elevkullet på ungdomstrinnet skoleåret 2005/06. Estimater antyder noe mer enn en fordobling av antallet elever i slike tiltak over en 15-års periode.

Et vesentlig forhold som må være med i vurderingen av økningen av antallet elever i smågruppetiltak, er at i 1991 var så godt som alle elevene i alternative skoler heltidselever, mens 51 % av elevene i slike tiltak var i 2005 i tiltakene på deltid. Hvis vi betrakter alle typer tiltak under ett, finner vi at i 2005 var det kun 41 % av elevene som hadde heltidsplass i smågruppetiltakene og nesten 1/3 av elevene var i tiltaket mindre enn én dag. I tillegg oppga ca 67 % av tiltakene i denne kartleggingen at de var organisert som en kombinasjon av undervisning i interne eller eksterne grupper, noen ganger i kombinasjon med undervisning i vanlig klasse eller arbeidsutplassering. Noen av disse deltidstilbudene oppga dessuten at elevene kun var i tiltaket i kortere perioder fra 3–4 uker opp til 2–3 måneder.

Som i 1991 var de fleste elevene i interne tiltak deltidselever. Det har altså også skjedd en endring med hensyn til hel- og deltidselever, og da først og fremst i de eksterne og selvstendige smågruppetiltakene. Flere tiltak satser nå mer på deltidstilbud til elevene.

Nordahl m.fl. (2003a) understreker at forebygging og mestring av atferdsproblemer i skolen i større grad bør ha en solid teoretisk og forskningsmessig forankring. De anbefaler at skolene i langt større omfang burde satse på tiltaksmodeller og skolebaserte program med påviste positive og inkluderende effekter, framfor på segregerende tiltak med usikkert utbytte. Med henvisning til en kunnskapsstatus over virksomme skolebaserte tiltak med dokumenterte effekter (Sørli 2000) gis det også i veilederen flere eksempler på slike skoletiltak og hvordan man kan gjennomføre disse i skolehverdagen. Når det gjelder segregerende løsninger anbefales det i Læringscenterets veilederhefter (Nordahl m.fl. 2003b s. 38) blant annet "(...) økt bruk av kortere opplæringsperioder (...)" blant annet for å "(...) minimalisere negative effekter og ringvirkninger av slike segregerende opplæringsstilbud". Utviklingen innenfor segregerte skoletiltak synes i noen grad å ha fulgt anbefalingene til både Sørli i 1999 og veilederheftene (Nordahl m.fl. 2003b).

Gutter og jenter i smågruppetiltak

Andelen jenter og gutter i kartleggingen var henholdsvis 27 % og 73 % (N = 2036). Dette var i relativ overensstemmelse med resultatene fra Sørli's funn i 1991 og Skårbreviks funn i 1995. I 1991 var det 70 % gutter og 30 % jenter i de eksterne tiltakene ved skolestart. Funnet i 2005 var også i rimelig overensstemmelse med fordelingen av jenter og gutter med spesialpedagogiske tiltak i skolen for øvrig. Sørli's anbefaling om å ta inn flere jenter eller å endre innhold i tiltakene slik at flere jenter søkte seg inn, ser altså ikke ut til å ha blitt fulgt. Opplæringsarenaene er fremdeles primært for gutter, og utviklingen har gått i en retning som forsterker dette inntrykket.

Den senere tids forskning har vist oss at guttene "taper i skolen" til sammenlikning med jentene, både med hensyn til atferd og skolefaglige prestasjoner (Bachmann og Haug 2006). Lærerne opplever at det er guttene som viser problematferd på skolen. Dette kan være en forklaring på at det er langt flere gutter enn jenter i interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak. En annen forklaring kan være at mange tiltak fortsatt har et tilbud om praktiske oppgaver og aktiviteter i tillegg til den teoretiske delen, noe som passer gutter bedre enn jenter. Denne kartleggingen gir ingen nærmere avklaring av innhold og kvalitet i smågruppetiltakene.

Alderssammensetning i tiltakene

Smågruppetiltakene har tradisjonelt vært et tilbud til elever på de to siste klassetrinnene på ungdomsskolen. Når vi sammenlikner data fra Sørli's (1991) undersøkelse med data fra denne kartleggingen, må vi ta hensyn til utvidelsen til obligatorisk 10-årig grunnskole. Elever som aldersmessig var like, gikk i 9. klasse i 1991 og i 10. klasse i 2005.

I 1991 var aldersfordelingen slik i alternative skoler: 7 % av elevene gikk i 7. klasse, 25 % av elevene gikk i 8. klasse, 60 % av elevene gikk i 9. klasse og 9 % av elevene gikk et 10. frivillig skoleår. Også i 2005 var det en stor overvekt av 9. og 10. klassinger (77 %, av elevene) i smågruppetiltak. Men resultatene viser at elever i smågruppetiltakene i 2005 hadde noe lavere gjennomsnittsalder sammenliknet med elevene i alternative skoler og i interne tiltak i 1991. Endringen mot lavere gjennomsnittsalder er størst i de interne tiltakene. Vi finner altså en større andel av elevene i 9. og 8. klasse enn tidligere. Det var de yngste elevene som først og fremst hadde et deltidstilbud. Et forhold som bidrar til dette er at det i 1991 også var elever på et frivillig 10. trinn, det vil si dagens elever på grunnkurs i videregående skole. Elever i denne aldersgruppen ble ikke

registrert i 2005. Men også uavhengig av effekten av dette forholdet har gjennomsnittsalderen sunket.

En positiv vurdering av denne utviklingen kan være at man nå setter inn hjelpetiltak tidligere, og at elevene på denne måten antas å få bedre tilpasset opplæring tidligere i sitt skoleløp. Ansatte i alternativ skole har ofte hevdet at det ville være mye bedre at elevene kom før de hadde opplevd så mange nederlag og så mye negativt på hjemmeskolen. På den annen side stemmer denne beskrivelsen dårlig med det generelle bildet som tegnes av utviklingen i grunnskolen. I media vises det til at mange skoler rapporterer om stadig større problemer med elevers atferd på stadig lavere klassetrinn. På forskningsmessig grunnlag settes det imidlertid spørsmålsteget ved denne beskrivelsen (Nordahl m.fl. 2005). Men like fullt kan det opplevde og til dels medieskaptet bildet være med på å forklare utvidet bruk av smågruppetiltak for yngre elever. Skole-nes friere og mer mangfoldige organisering med mange ulike grupper av elever kan også tenkes å negativt stimulere en slik utvikling. I tråd med utviklingen som er beskrevet ovenfor fant vi i denne kartleggingen også at i et betydelig antall kommuner er det i de seinere årene etablert smågruppetiltak for elever i den aktuelle målgruppen på barnetrinnet (kapittel 9).

Tilbakeføring av elever

En av anbefalingene i undersøkelsen til Sørli (1991) var at de alternative skolene burde legge mer vekt på tilbakeføring av elever til vanlig skole. Mange skoler hadde det som ett av sine mål i 1991, men de fleste skolene oppga at de hadde store utfordringer med å gjennomføre dette i praksis og at tilbakeføring til vanlig skole i realiteten skjedde uhyre sjelden (ibid. s. 28). Det kan synes som om dette har endret seg noe. Flere tiltak hevder at de tilbakefører "ofte" eller "alltid", og dette skjer oftere i smågruppetiltak tilknyttet en vanlig ungdomsskole enn i selvstendige tiltak.

Det ser imidlertid ikke ut som om elevene var kortere tid i smågruppetiltak i 2005 enn i 1991. Den gang som nå er det mest vanlig at elevene er mellom 1 og 2 år i tiltaket. Siden flere tiltak har endret seg i retningen av å ha flere deltidsplasser, vil dette imidlertid bety at elevene gjennomsnittlig og total sett tilbringer færre timer i segregerte tilbud i 2005 enn i 1991.

Smågruppetiltakenes funksjonstid

En oversikt over tiltakenes etableringsår viser at nesten alle de interne tiltakene ble etablert etter 1996 og at hele 83 tiltak ble etablert i perio-

den 2001–05 (45 etablert i 04–05). Når vi, om enn med betydelige forbehold, antyder at det kanskje var om lag 50 færre skoler som oppga at de hadde interne tiltak i 2005 enn i 1991, kan dette indikere at interne tiltak vanligvis ikke eksisterer i særlig mange år. Ikke direkte sammenliknbare data fra 1991 og 2005 gjør det imidlertid vanskelig å trekke konklusjoner om utviklingen av antall interne smågruppetiltak.

Kort funksjonstid for interne smågruppetiltak kan bety at a) det i enkelte skoler er generelt vanskelig å etablere gode faglige betingelser og stabile trygge rammer for elevene, b) tiltakene er ad hoc-løsninger for å møte kriser og vanskelige situasjoner i skolen og at så snart den vanskelige situasjonen er overvunnet, blir tiltaket lagt ned. Manglende stabilitet i interne tiltakene kan også c) ha sammenheng med opphevelsen av klassebegrepet, idet den enkelte skole nå står mye friere enn tidligere til å opprette smågrupper for bestemte elever på heltid eller deltid og for bestemte tidsrom. Slike tiltak kan d) være satt i verk for å skjerme de andre elevene og dermed bære preg av å være oppbevaring for å forhindre at andre blir forstyrret. Kort funksjonstid kan også skyldes e) marginalt utbytte og/eller begrensede ressurser. Vi kan heller ikke se bort fra f) at skolene noen ganger lager elevtilpassede løsninger som gir gode betingelser for tilpasset opplæring. For å kunne foreta reelle kvalitetsmessige vurderinger av interne tiltak, er det nødvendig å studere det enkelte tiltak mer inngående og foreta forskningsbaserte evalueringer av elevenes og skolens utbytte av slike løsninger.

Når det gjelder eksterne tiltak og deres etableringstidspunkt, fant vi at disse har større stabilitet og lengre funksjonstid enn de interne tiltakene. I alt 34 av de 65 eksterne tiltakene som hadde svart på spørsmålet, ble etablert for mer enn 5 år siden. Tilveksten av denne typen opplærings tiltak er relativt stabil (10–12 tiltak pr. 5 år), men likevel økende de siste 10 årene. 16 tiltak ble etablert i perioden fra 1996–2000 og 31 tiltak fra 2001–05. Noe av denne økningen skyldes alternative skoler som administrativt har blitt lagt inn under en ungdomsskole. Hvis vi summerer antallet eksterne og selvstendige tiltak som var etablert før Sørliens undersøkelse i 1991, finner vi 38 tiltak. 25 av tiltakene som ble registrert i Sørliens undersøkelse, har også respondert i denne undersøkelsen. Vi vet også noe om smågruppene som har blitt lagt ned de siste 10 årene. Gjennom arbeidet med å finne fram til de selvstendige enhetene, fant vi at 19 av de 53 tiltakene som Skårbrevik hadde med i sin undersøkelse i 1996, nå var nedlagt. 29 av de 53 responderte imidlertid også i denne undersøkelsen. Dette understreker at eksterne og selvstendige tiltak viser betydelig større grad av stabilitet enn de interne smågruppetiltakene.

Ulike forklaringsbidrag til økning av antallet smågruppetiltak
Haug hevdet i 1998 at antall barn som fikk sin opplæring i ulike segregerte skoletilbud, ikke var blitt redusert i særlig stor grad fra 1970 til 1996. Dette til tross for nedleggelsen av de statlige spesialskolene i 1992 og et økende fokus på inkludering og tilpasset opplæring i skolen. I NOU 2003 «*I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*» (s. 16) hevdes det at både i 1996 og i 2003 fikk ca 0,5 % av alle grunnskoleelevene sin opplæring i segregerte opplæringstiltak. Tallet inkluderer ikke bare elever som viser problematferd, men elever fra alle vanskegrupper. Flere forhold kan være med på å forklare disse tallenes manglende overensstemmelse med tallene i denne kartleggingen. Tallene fra 2003 bygger mest trolig på statistikk over kun de elevene som fikk hele sin opplæring i segregerte opplæringstiltak. Det er også nærliggende å stille spørsmål ved skolenes rapportering i disse sammenhengene. Det kan tenkes at det som er politisk og ideologisk lite ”stureint”, blir underrapportert av skoleadministrasjonen.

Økningen i interne og eksterne tiltak kan ha hatt sammenheng med nedleggelsen av de statlige spesialskolene i 1992. Våre data ga imidlertid ikke grunnlag for å hevde at antall smågruppetiltak økte spesielt i en 5-års periode etter 1992. I perioden fra 1995–2000 ser vi derimot en vesentlig økning i antall eksterne og selvstendige tiltak, men økningen var likevel størst i perioden 2001–2005, spesielt blant de eksterne tiltakene. I juni 2000 ble det tatt inn et tillegg i Opplæringsloven (§ 8.1, 3. ledd) om at elever som viser atferd på skolen som går ut over medelever og lærere, kan flyttes til et annet opplæringstilbud også mot sin og foresattes vilje. Kartleggingen har imidlertid ikke undersøkt eksplisitt om denne bestemmelsen har hatt betydning for inntak av elever i smågruppetiltak.

I 2003 ble det i Opplæringsloven også åpnet for at ”klasse” som organisatorisk enhet ble erstattet med ”gruppe”. Det ble da sannsynligvis enklere å opprette interne – og eksterne tiltak som administrativt ligger inn under en vanlig ungdomsskole enn det er å etablere selvstendige enheter med egen administrasjon. Tiltak som blir administrert av skolen, blir ofte opprettet med egne ressurser og er vanligvis ikke et resultat av politiske vedtak i den enkelte kommune. De selvstendige enhetene er i større grad avhengig av politiske vedtak i kommunen. En forklaring på økningen i smågruppetiltak kan altså muligens knyttes til endringer i Opplæringsloven.

Et forklaringsbidrag kan óg være endring av oppfatning og omtale av smågruppetiltak hos sentrale skolemyndigheter. Som nevnt innledningsvis, har de segregerte tiltakene siden årtusenskiftet på mange måter blitt mer "stuereine" i det offentlige lys. Kirke-, undervisnings- og forskningsminister Kristin Clemet i Bondevik II-regjeringen, ga i tida 2002–2003 flere svært positive uttalelser om "alternativ opplæring". Dette kan ha hatt effekt på skoleeieres og skolelederes vilje til å etablere smågruppetiltak. I mange pedagogiske miljøer er det noen lærere som alltid mener at elever som viser problematferd, burde være i egne grupper for både sin egen og andres del. Som tidligere antydnet kan den ulike geografiske forekomsten av smågruppetiltak delvis forklares ut fra utvikling av lokale kulturer hvor smågruppetiltak er løsningen når skoler opplever massive problemer.

I denne sammenhengen må også det paradoksale påpekes at det var nettopp på denne tiden at det kom sterke faglige begrunnede advarsler mot videre etablering av smågruppetiltak. Faggruppen som på oppdrag fra Læringscenteret utarbeidet veilederheftene for effektiv forebygging og mestring av alvorlig problematferd, leverte sitt arbeid i 2003. (Nordahl m.fl. 2003 a og b)

En annen forklaring kan være at antall elever som viser problematferd i skolen, har økt i perioden 1991 til 2005, og at type problematferd som framviser har endret seg slik at behovet for segregerte grupper har økt. På forskningsmessig grunnlag blir det imidlertid hevdet at det er grunn til å stille spørsmålstegn ved en slik beskrivelse av utviklingen av problematferd i skolen (Nordahl m.fl. 2005).

En del av forklaringen kan være at vi i denne 15-års perioden har hatt et tydeligere og sterkere fokus på kravet om elevenes faglige prestasjoner. Resultatene av Pisa- og Timms-undersøkelsene har sammen med de politiske, pedagogiske og ideologiske strømningene i tida, økt presset på resultater og kunnskap. Elever som i denne situasjonen ikke klarer å innfri kravene, men tvert imot utgjør en trussel for virksomheten på den prestasjonsorienterte skolen, kan tenkes å ha blitt utsatt for et sterkere ekskluderingspress. I praksis vil et slikt press framstå som læreres og skolelederes ønske om å slippe å ha ansvar for disse elevene.



Kapittel 5

ORGANISERING OG AKTIVITETER

5.1 Ulike kombinasjoner av interne og eksterne tiltak og arbeidsutplassering

De interne og eksterne tiltakene (N=190) fikk spørsmål om tiltaket var organisert i ulike kombinasjoner av for eksempel intern- eller ekstern-gruppe, ordinær undervisning eller arbeidsutplassering. Vi anså disse spørsmålene som lite relevante for de selvstendige tiltakene. De fikk derfor bare spørsmål om bruk av arbeidsutplassering i kombinasjon med tiltaket. Det er viktig å understreke at vi har spurt om hvordan tiltakene var organisert og ikke om hvordan elevene var fordelt. Mange tiltak har differensierte opplegg for én eller noen få elever, og hvor mange elever som omfattes av ulike organiseringer vil ikke komme fram i denne sammenhengen.

Blant de interne og eksterne tiltakene bekreftet 134 tiltak at de hadde slike kombinasjoner, mens 56 tiltak oppga at de ikke hadde kombinasjoner som oppgitt i tabellen.

Vi ser at den mest vanlige kombinasjonen var opplæring i intern gruppe kombinert med undervisning i ordinær opplæring. 26 tiltak oppga at de hadde en slik kombinasjon. 24 tiltak oppga at de hadde denne kombinasjonen og i tillegg arbeidsutplassering. Hvis vi tar med alle tiltak som omfatter arbeidsutplassering, fant vi at det i alt var 62 tiltak som hadde dette som en del av sitt tilbud. 12 tiltak oppga at de hadde en kombinasjon av ekstern gruppe og undervisning i ordinær opplæring, og like mange hadde denne kombinasjonen i tillegg til deltakelse i en egen intern gruppe, tabell 9.

Tabell 9 Ulike kombinasjoner av interne og eksterne tiltak, arbeidsutplassering og undervisning i ordinær klasse

	Ulike kombinasjoner	Antall tiltak
1	Intern gruppe og undervisning i ordinær klasse	26
2	Intern gruppe, ordinær klasse og arbeidsutplassering	24
3	Ekstern gruppe og undervisning i ordinær opplæring	12
4	Intern og ekstern gruppe og undervisning i ordinær opplæring	12
5	Intern og ekstern gruppe, undervisning i ord. klasse og arbeidsutplassering	9
6	Ekstern gruppe og arbeidsutplassering	9
7	Intern gruppe og arbeidsutplassering	7
8	Intern og ekstern gruppe	7
9	Andre kombinasjoner av 1–8	28
	Ingen kombinasjoner	56
	Sum	190

(N = 190 missing 1)

9 tiltak oppga at de hadde kombinasjon av intern og ekstern gruppe, undervisning i ordinær opplæring og arbeidsutplassering, og 9 tiltak oppga en organisering som var en kombinasjon av ekstern smågruppe og arbeidsutplassering. 28 tiltak hadde ulike kombinasjoner av kategoriene 1–8 i tabellen. Ingen av disse andre kombinasjonene forekom i mer enn 5 tiltak, og de fleste i kun 1 eller 2.

Arbeidsutplassering benyttes i 33 % av de eksterne tiltakene og i 23 % av de interne. 58 % av de interne tiltakene oppga at de hadde en organisering hvor deltakelse i ordinær opplæring inngikk, mens det tilsvarende tallet for de eksterne tiltakene var 48 %.

5.2 Arbeidsutplassering for elever i selvstendige tiltak

De selvstendige tiltakene ble spurt om elevene hadde arbeidsutplassering. Det var bare 40 av 65 tiltak som svarte på dette spørsmålet. Det ga en svarprosent på 62, og man må være forsiktig med å betrakte resultatet som representativt.

18 tiltak bekreftet at noen eller alle elever hadde arbeidsutplassering, mens 22 oppga at de ikke hadde en slik ordning. Uttrykt i prosenter fant vi at 15 % av de selvstendige tiltakene som svarte ja på spørsmålet sa at alle elevene hadde arbeidsutplassering. I 30 % av tiltakene hadde noen elever utplassering, mens 55 % ikke hadde dette som en del av sitt tilbud.

5.3 Fordeling av tidsbruk mellom ulike aktiviteter

Vi ba informantene om å oppgi fordeling av tidsbruk mellom teoretisk, praktisk og sosial opplæring. Dersom elevene hadde ulike timeplaner, skulle man angi gjennomsnittet. Praktisk arbeid omfatter i denne sammenhengen ikke arbeidsutplassering.

Tabell 10 Gjennomsnittlig fordeling av tidsbruk i tiltaket angitt i % av undervisningstiden

Aktivitet	Totalt	Interne tiltak	Eksterne tiltak	Selvstendige tiltak
Teori (skolefag)	26 %	32 %	19 %	24 %
Praktisk arbeid	14 %	12 %	13 %	15 %
Trening av sosiale ferdigheter	10 %	14 %	8 %	6 %
Teori og praktiske aktiviteter og/eller trening av sosiale ferdigheter integrert i hverandre	50 %	42 %	60 %	55 %
Sum	100 %	100 %	100 %	100 %

(Totalt N = 252 missing 3, interne tiltak N = 122, eksterne N = 68 og selvstendige N = 62 missing 3)

Tabellen viser at hvis vi ser alle typer tiltak under ett brukte man i gjennomsnitt 26 % av undervisningstida til teoriundervisning, 14 % til praktisk arbeid, 10 % til trening av sosiale ferdigheter og 50 % av tida til teori og praktiske aktiviteter og/eller trening av sosiale ferdigheter integrert i hverandre. Dersom vi ser på forskjellen mellom de tre tiltakstypene, var den viktigste forskjellen at man i de interne tiltakene brukte noe mer tid til ordinær teoriundervisning og til trening av sosiale ferdigheter.

Mellom 45–50 % av alle tiltakstypene oppga at de ikke hadde noe praktisk arbeid. Det var 73 % av tiltakene som oppga at de brukte mindre enn 40 % av tida til praktisk arbeid som egen aktivitet. Av de 250 tiltakene

som svarte på spørsmålet var det 49 % som oppga at de ikke bruker noe tid til aktiviteten ”praktisk arbeid”.

42 % av tiltakene hevdet at 50 %-100 % av undervisningstida var teori og praktiske aktiviteter og/eller trening av sosiale ferdigheter integrert i hverandre. Av disse oppga 76 % at all undervisning er slik.

Det var relativt små forskjeller mellom interne, eksterne og selvstendige tiltak når det gjaldt fordelingen av tidsbruk mellom teori og praktisk arbeid og trening av sosiale ferdigheter. Det viktigste funnet var at tiltakenes rapportering om tidsbruk var overraskende likt. I noen sammenhenger var det likevel signifikante forskjeller. De interne tiltakene hadde signifikant mer teori enn de eksterne. Interne tiltak rapporterte om mer trening av sosiale ferdigheter enn de eksterne, men denne forskjellen var imidlertid ikke signifikant. Tilsvarende fant vi at de eksterne og selvstendige tiltak begge hadde signifikant mer teori og praksis og/eller trening av sosiale ferdigheter integrert i hverandre, enn de interne tiltakene (Vedlegg, tabell 6 11).

5.4 Gruppesammensetning

På spørsmål om elevgruppen ble satt sammen etter bestemte kriterier svarte 3/4 av tiltakene (186 av 255) bekreftende. Videre skulle informantene vurdere ulike utsagn om gruppesammensetning.

Informantenes vurdering av utsagnet: ”Gruppen blir satt sammen av elever som viser samme type atferd”, viser at det var nær like mange som var enige og uenige i dette utsagnet. Hvis vi ser på fordelingen mellom de ulike kategorier tiltak, ser vi at langt flere (72 %) av de selvstendige tiltakene enn de interne (37 %) var uenige i dette utsagnet.

32 % av informantene var uenige i utsagnet ”Gruppen blir satt sammen ut fra elevenes interesser”. De fleste av disse var helt uenige, mens altså til sammen 68 % var enige. Her skiller ca. 1/3 av informantene seg klart ut fra resten. Det var nesten ikke forskjeller mellom ulike typer tiltak.

Totalt var 54 % enige i utsagnet ”Vi kan bare ha én eller to elever med alvorlig problematferd samtidig”. Når vi ser på fordelingen av svarene i kategoriene ”helt” eller ”litt enig/uenig”, ser det ut til å være en tendens til at de eksterne tiltakene var mest enige og de interne tiltakene minst enige i dette.

Tabell 11 Prosentvis fordeling av vurderinger av utsagn om gruppesammen-
setning fordelt på ulike typer tiltak

Utsagn	Uenig ¹				Enig			
	T	I	E	S	T	I	E	S
Gruppen blir satt sammen av elever som viser samme type atferd	52 %	37 %	54 %	72 %	48 %	63 %	46 %	28 %
Gruppen blir satt sammen ut fra elevenes interesser	32 %	34 %	30 %	32 %	68 %	66 %	70 %	68 %
Vi kan bare ha en eller to elever med alvorlig problematferd samtidig	46 %	48 %	38 %	50 %	54 %	52 %	62 %	50 %
Vi vil gjerne ha både gutter og jenter	12 %	18 %	10 %	2 %	88 %	82 %	90 %	98 %
Noen ganger må vi ta imot elever som må ha plass	37 %	40 %	34 %	34 %	63 %	60 %	66 %	66 %

(Totalt N = 186, interne tiltak N = 87 missing 35, eksterne tiltak N = 53 missing 15 og selvstendige tiltak N = 45 missing 20)

Utsagnet ”Vi vil gjerne ha både gutter og jenter” fikk sterkest tilslutning fra de selvstendige tiltakene. Hele 98 % var enig i dette, mens 18 % av de interne tiltakene var uenige i påstanden.

63 % av informantene var enige i utsagnet ”Noen ganger må vi ta imot elever som må ha plass”. Hvis vi ser på fordelingen mellom de ulike tiltakstypene fant vi at det var noe færre interne tiltak som var enige i dette utsagnet. Denne forskjellen var imidlertid ikke signifikant. Det var små variasjoner mellom rapporteringen fra de ulike kategoriene tiltak på dette spørsmålet.

¹ ”Uenig” er i denne framstillingen slått sammen av ”Helt uenig” og ”Litt uenig” og ”Enig” er slått sammen av ”Litt enig” og ”Helt enig”

5.5 Oppsummering og drøfting

Ulike kombinasjoner av tiltak

Det har alltid vært stor interesse for å beskrive hvordan smågruppetiltak som for eksempel alternative skoler har organisert sin virksomhet og hvilken aktivitet de har hatt i fokus i opplæringa. Hvordan er kombinasjonen av teori og praksis? Hvilke aktiviteter inngår og i hvilke kombinasjoner finnes de? Når smågruppetiltak har blitt beskrevet som ”å lykkes med å gi tilbud til en vanskelig elevgruppe” har man ofte lett etter årsakene til det i tiltakenes organisering og type aktivitet. Dessuten er det interessant å se etter forhold ved organiseringen som kan fortelle noe om samarbeid og samhandling med den ordinære undervisninga på de opplæringsarenaene som skapes i forbindelse med smågruppetiltak. Fokus på organisering alene er ikke på noen måte tilstrekkelig for å kunne si noe om verken kvaliteten på opplæringa eller elevenes opplevelse av å høre til eller være utestengt fra ordinærskolens sosiale fellesskap.

Informasjonen i denne delen av kartleggingen bekrefter det generelle inntrykket av at interne og eksterne tiltak lokalt er organisert i mange forskjellige kombinasjoner. Vi fant at de 4 kategoriene: interne grupper, eksterne grupper, arbeidsutplassering og deltakelse i ordinær opplæring fantes blant informantene i svært mange ulike kombinasjoner. Dette mangfoldet kan være et uttrykk for at man lokalt gjør store anstrengelser for å gi elevene et tilpasset opplæringstilbud, eller det kan være et uttrykk for at det er tilfeldigheter i rammebetingelsene som skaper så store variasjoner. Kartleggingen ga ikke holdepunkter for å vurdere dette nærmere.

Omtrent en firedel av de interne og en tredel av de eksterne tiltakene hadde et tilbud hvor arbeidsutplassering inngikk. I de selvstendige tiltakene hadde nær halvparten dette som en del av sitt opplegg. Begrunnelsene for å gi elevene arbeidsutplassering kan variere. Noen elever trives svært godt og har godt læringsutbytte av et slikt tilbud både sosialt og faglig. Arbeidsutplassering på ungdomstrinnet har også blitt brukt uavhengig av smågruppetilbud til en del elever som har valgt praktisk prosjektarbeid istedenfor et 2. fremmedspråk. Bakgrunnen for dette er at mange mener at skolens dreining mot et mer teoretiske innhold ikke passer for en stor del av elevene. Arbeidsutplassering kan derfor i noen tilfeller betraktes som en del av smågruppe-elevenes opplæringstilbud som de har felles med elever som ikke går i et smågruppetiltak.

I enkelte smågruppetiltak blir det argumentert med at elevenes arbeidsutplassering er en nødvendig del av tilbudet for å gi de voksne anledning til å planlegge og legge til rette for opplæringa resten av uka. Her kan man selvsagt stille spørsmål om det er elevenes behov som er i fokus og om dette bidrar til en reelt tilpasset opplæring.

I Sørliens undersøkelse (1991) vises det til at et gjennomsnittlig tidsforbruk på arbeidstrening utenfor tiltakene er 7,5 timer pr. uke. Nest etter teoriundervisning er det denne aktiviteten man bruker mest tid på. Ut fra disse opplysningene kan det synes som om det var færre tiltak som systematisk benytter arbeidstrening i 2005. Dette gjaldt både de eksterne og selvstendige tiltakene. Sørlie hadde ikke opplysninger om interne tiltak og bruk av arbeidsutplassering.

Dersom vi ser på forskjeller mellom de interne og de eksterne tiltakene var det særlig et forhold som det kan være verd å kommentere. Det gjaldt elevenes deltakelse også i ordinær opplæring. Vi fant ingen store forskjeller mellom tiltakstypene når det gjaldt dette forholdet. 58 % av de interne tiltakene oppga at de hadde en organisering hvor deltakelse i ordinær opplæring inngår, mens det tilsvarende tallet for de eksterne tiltakene var 48 %. En rimelig forventning er at denne forskjellen skulle vært større. Funnet bryter noe med forestillingen om at eksterne tiltakene i stor grad er isolerte fra hjemmeskolen. Det samme forholdet bekreftes for så vidt også andre steder i denne kartleggingen, blant annet med funn om samarbeid mellom lærere og tilbud i smågruppene til andre elever enn de som er i den primære målgruppa.

Fordeling av tidsbruk til teoretisk- og praktisk opplæring

Mange smågruppetiltak hevder at i deres opplæring er det vanskelig å skille teoriundervisning, praktisk arbeid og trening av sosiale ferdigheter. En slik arbeidsmåte som kombinerer det teoretiske, praktiske og sosiale er ofte et kjennetegn ved denne typen opplæringsvirksomhet. Tveit og Melbye (1994) fant i sin undersøkelse at kombinasjoner av undervisning i teori og praktisk arbeid var utbredt. De fant at 42 % av tiltakene kombinerte undervisningen i matematikk med praktisk opplæring, mens det tilsvarende tallet for naturfag var 34 %. Dette er bakgrunnen for at vi laget en 4. svarkategori: "Teori og praktiske aktiviteter og/eller trening av sosiale ferdigheter integrert i hverandre". En svakhet er selvsagt at kategorien omfatter de 3 ulike aktivitetene som er kategori 1, 2 og 3. På den annen side ville vi sannsynligvis fått svært lav svarprosent ved å bare ha kategoriene "Teori", "Praktisk arbeid" og "Trening av sosiale ferdigheter". Resultatet må derfor leses slik at verdiene i kategoriene

”Teori”, ”Praktisk arbeid” og ”Trening av sosiale ferdigheter” representerer hvor mye tid som anvendes til den tradisjonelle, reindyrkede form for aktivitet på hvert enkelt område. Informantenes vurdering av eget undervisningsopplegg, hvor den integrerte, kombinerte formen for mange er et ideal, vil være et kritisk punkt med hensyn til både reliabilitet og validitet for dette spørsmålet. En nærmere kartlegging av hva slags opplæring som i realiteten skjuler seg bak svarkategori 4, vil kreve detaljerte spørsmål eller en kvalitativ tilnærming. 42 % av tiltakene hevdet at 50 %–100 % av undervisningstida var teori og praktiske aktiviteter og/eller trening av sosiale ferdigheter integrert i hverandre. Av disse oppga 76 % at all undervisning var slik.

Mellom 40–50 % av alle typer tiltak oppga at de ikke hadde noe teoriundervisning. Dette kan forklares ut fra to forhold; mange tiltak var deltidstiltak og hadde elevene bare 1–2 dager. Dessuten oppga mange tiltak at deres teoriundervisning var en integrert del av praktiske aktiviteter. Mellom 45–50 % av alle tiltakstypene oppga at de ikke hadde noe praktisk arbeid uten at de samtidig oppga at de hadde mye praktisk arbeid og teori integrert i hverandre.

Når det gjaldt trening av sosiale ferdigheter oppga alle informantene som svarte at de ikke brukte tid på spesifikk trening samtidig som de hadde en integrert del av teori, praktiske aktiviteter og trening av sosiale ferdigheter.

I en dansk undersøkelse om opplæringstilbud i segregerte institusjoner (Bryderup m.fl. 2002) uttrykkes det sterk tvil om det er heldig for læringsresultatet at personlige og sosiale mål trekkes inn i undervisningen. De faglige målene kan bli uklare og man trekker også i tvil i hvilken grad elevene klarer å generalisere erfaringer fra undervisningssituasjonen til andre sammenhenger. Det er altså en skepsis både til effekten på den skolefaglige læringen og til effekten på den personlige og sosiale læringen. En slik kritikk kan ramme undervisningsfilosofien i mange smågruppetiltak.

I 1991 viste Sørлие (1991) til at det i et gjennomsnittstiltak ble det brukt omtrent like mye tid til teori og praktisk arbeid. Praktisk arbeid kan omfatte ulike produksjonsaktiviteter som for eksempel kan være produksjon av enkle tregjenstander som fuglekasser, bord og benker, vedhugst eller arbeid i forbindelse med gårdsdrift. Mange tiltak hadde slike aktiviteter som en del av sitt opplegg og brukte salgsinntekter til turer og liknende. Dette kan se ut til å ha endret seg i retning av at man i 2005 brukte noe

mer tid på teori og sosial ferdighetstrening på bekostning av det praktiske arbeidet. Samtidig var dette bildet vanskelig å lese fordi mange tiltak oppga at de brukte mye tid på kombinasjoner av aktiviteter.

Teori og sosial ferdighetstrening

Nesten halvparten av tiltakene oppga at de driver med sosial ferdighetstrening. Denne undersøkelsen ga imidlertid ikke detaljkunnskap om undervisningsopplegg i det enkelte tiltak. Et avgjørende spørsmål for smågruppetiltakene vil være om effekten av den sosiale ferdighetstreninga som det blir rapportert om, er tilfredsstillende. Mange av elevene viser manglende sosiale ferdigheter og et viktig forhold er selvsagt om opplæring i en liten gruppe bidrar til å styrke den sosiale kompetansen eller om gjensidig negativ påvirkning mellom elevene blir resultatet.

Vi kjenner til at enkelte tiltak driver spesielt og systematisk med trening av sosiale ferdigheter for eksempel etter ART-metodikk (Agression Replacement Training). Sentrum skole i Larvik er et eksempel på tiltak som arbeider mye med dette. Mange tiltak som rapporterte om trening av sosiale ferdigheter gjør sannsynligvis dette på et generelt grunnlag uten å ha spesielle treningsopplegg; voksne og elever spiser sammen og er sammen hele dagen. Det kan altså synes som om sosiale ferdigheter trenes lite systematisk uten å være tilknyttet et bestemt program eller en bestemt strategi. Jahnsen (2005) hevder at den sosiale ferdighetstreningen i alternative skoler synes å være fragmentert og tilfeldig. Når treningen settes i sammenheng med praktiske aktiviteter, kan man hevde at de sosiale ferdighetene er satt inn i en sammenheng, noe som øker sannsynligheten for suksess. Det er likevel på sin plass å spørre om de aktuelle sosiale ferdighetene som trenes, også er betydningsfulle for elevene når de beveger seg over i andre kontekster enn den alternative skolen (sosial og økologisk validitet). Det kan altså være grunn til å vurdere om alminnelig samvær i en smågruppe har samme effekt som å bruke spesifikke treningsprogrammer for sosial kompetanse.

Det var relativt små forskjeller mellom interne, eksterne og selvstendige tiltak når det gjaldt fordelingen av tidsbruk mellom teori og praktisk arbeid og trening av sosiale ferdigheter. Det viktigste funnet var at tiltakenes rapportering om tidsbruk var overraskende likt. I noen sammenhenger var det likevel signifikante forskjeller. De interne tiltakene hadde signifikant mer teori en de eksterne. Det var ikke overraskende at eksterne tiltak hadde noe mer innslag av andre aktiviteter enn teoriundervisning. Både arbeid og praktiske aktiviteter har tradisjonelt vært sentrale aktiviteter i for eksempel alternative skoler.

Interne tiltak rapporterte om mer trening av sosiale ferdigheter enn de eksterne, og denne forskjellen var signifikant. Tilsvarende fant vi at de eksterne og selvstendige tiltak begge hadde signifikant mer teori og praksis og/eller trening av sosiale ferdigheter integrert i hverandre, enn de interne tiltakene. Resultatet forteller altså at de interne tiltakene hevder at de driver mer sosial ferdighetstrening samtidig som de har mer *ordinær* teoriundervisning enn de eksterne og selvstendige tiltakene.

Sammensetning av grupper

I de seinere åra har det vært et relativt sterkt fokus i faglitteraturen på mulige uheldige effekter av å sette sammen homogene grupper av elever som viser mye problematferd utenfor deres ordinære oppvekst- og opplæringsarenaer (Cox et. al. 1994, Dishion m.fl. 1999 og Wilson 2000). I små enheter vil gruppesammensetningen bety mye. Å få elevene til å fungere sammen som en gruppe er viktig og sannsynligvis utfordrende. Mye av den sosiale læringen, elevenes trivsel og atferdskorreksjon er avhengig av gruppens funksjonsnivå. I en gruppe med aggressive og utagerende elever kan man få en ikke-intendert effekt. Holdninger til antisosiale handlinger kan endres og man kan få en tilknytning til anti-sosiale venner med identifisering og avvik som resultat. Man kan altså komme til å få motsatt effekt av hva man skulle ønske.

I denne kartleggingen har vi ikke innhentet data på elevnivå. Vi vet derfor ikke hvor forskjellige elevene i interne, eksterne og selvstendige tiltak var med hensyn til problembelastning. Usikkerheten gjelder vurderingen både internt i hver gruppe og mellom gruppene. Grad av problembelastning kan ha avgjørende betydning for hvordan man vurderer effekten av gruppesammensetning. Det kan være grunn til å stille spørsmål om grad av problembelastning er en relativ størrelse og knyttet til for eksempel rekrutteringsmekanismer og oppfatninger om hensikten med et smågruppetiltak. Hvis negativ atferd er et viktig kriterium for å tilhøre en segregert gruppe, kan vi da få de uønskede effektene selv om problembelastningen for den enkelte elev i utgangspunktet egentlig ikke er så stor?

Ansattes vurdering av spørsmålet om ”elevgruppen besto av elever som viser samme type atferd”, viste at dette var mest vanlig i de interne og minst vanlig i de selvstendige tiltakene. Det kan altså tyde på at det er mer vanlig med homogene elevgrupper i interne tiltak. Samtidig vet vi ikke noe om ulik grad av problembelastning mellom de forskjellige tiltakstypene.

Vurderingen om man kan ha flere elever med alvorlig problematferd i tiltaket samtidig var omtrent lik i de tre tiltakstypene, og omtrent halvparten av informantene var enig i at dette ikke går an.

Mange av smågruppetiltakene som rapporterte inn ved denne kartleggingen viser til mangfoldige læringsarenaer hvor mange elever som viser problematferd møter arbeidslivet, elever i ordinære grupper på ordinære skoler og elever fra vanlig skole kommer på kurs i smågruppetiltaket. Dette vil sannsynligvis gjøre at de problembelastede elevene relativt ofte har kontakt med prososiale jevnaldrende. Dette kan motvirke mulige negative effekter av en gruppesammensetning med elever som viser samme type negativ atferd.

Vektlegging av betydningen av det å ha elever av begge kjønn var sterkest blant de selvstendige tiltakene. En måte å forstå dette er at ansatte mente at det vil ha større betydning om en gruppe var ensidig kjønns sammensatt dersom gruppen var ekstern eller et selvstendig tiltak, enn hvis den var en intern gruppe. En intern gruppe befinner seg i et skolemiljø hvor det likevel ikke er langt til representanter for begge kjønn. Sosialt samvær i friminutt og ellers i skoletida vil bidra til at oppfatningen av hvilken betydning ensidig kjønns sammensetning har, blir mindre.



Kapittel 6

INNTAKSPROSEDYRER OG PLANER

Denne delen av resultatframstillingen bygger på rapporteringen fra skolene angående innsøkning av elever, om elever plasseres i tiltaket på bakgrunn av et enkeltvedtak, i hvilken grad elevene i smågruppene har enkelvedtak og tilleggsressurser, og hvilke begrunnelser som er mest vanlig å benytte når man søker elever inn i tiltakene. Videre blir resultatene med hensyn til bruken av IOP eller andre former for skriftlige planer presentert. Til slutt i kapitlet blir forhold knyttet til grad av frivillighet ved inntak og grad av innflytelse de ansatte har på inntaksprosessen diskutert.

6.1 Innsøkende instans

På spørsmålet i spørreskjemaet om hvem som kunne søke elevene inn i tiltakene, var det mulig for informantene å krysse av flere alternativer samtidig. Dette ble gjort ut fra kjennskap til at de fleste smågruppetiltak har en praksis hvor én eller flere instanser søker om plass til eleven i tiltaket, og på bakgrunn av resultatene fra utredningen i 1991 (Sør-lie 1991). Det er gjort en enveis variansanalyse for å undersøke om det er systematiske forskjeller mellom de tiltakstypene når det gjelder innsøkende innstans.

Av tabell 12 ser vi at 71 % av tiltakene meldte at foreldre er innsøkende innstans, mens 58 % av dem meldte at elevene selv søkte om plass i tiltakene. I 17 % av tiltakene var det kun én innsøkende innstans. Godt over halvparten av tiltakene hvor praksis var at elevene søkte alene, var knyttet til en skole med mange smågruppetiltak (Sollerudstranda skole). Ellers meldte tiltakene at det var rektorer på hjemmeskolene eller egne grupper som søkte elevene inn som eneste instans.

Tabell 12 Innsøking, prosentvis fordeling fordelt på ulike tiltak. Mulig å krysse av for flere svaralternativ.

Utsagn	Totalt	Interne tiltak	Eksterne tiltak	Selvstendige tiltak
Elevene søker selv	58 %	52 %	66 %	62 %
Elevenes foresatte	71 %	64 %	85 %	73 %
Rektor ved elevenes hjemmeskole	35 %	25 %	38 %	49 %
Lærere ved elevenes hjemmeskole	26 %	29 %	27 %	18 %
Andre	41 %	39 %	46 %	42 %

(Totalt N = 239 missing 16, interne tiltak N = 113 missing 9, eksterne tiltak N = 65 missing 3 og selvstendige tiltak N = 63 missing 2)

Analysen av materialet viste at den kombinasjonen av innsøkende instanser som flest tiltak rapporterte om, var at elev og foresatte søkte sammen. Noen ganger var en tredje instans sammen med elever og foreldre når de søkte om plass i tiltaket. Denne instansen var enten PP-tjenesten og/eller rektor ved elevens hjemmeskole (52 %). 13 % av tiltakene meldte at elev, foresatt, rektor ved hjemmeskolen sammen med andre instanser søkte om inntak. Informantene ble i spørreskjemaet bedt om å definere nærmere hvem som var i svarkategorien «Andre», og 75 av 105 har beskrevet hvem dette var. Svarene viste at PP-tjenesten alene, samt en enhet bestående av PP-tjeneste, barnevern og BUPA oftest ble oppgitt i denne kategorien. Dernest ble rådgiver/sosiallærer oftest oppgitt som innsøkende instans (i samarbeid med PP-tjeneste, barnevern og andre).

Innsøking – likheter og forskjeller mellom tiltakene

Det var små forskjeller mellom smågruppetiltakene når det gjaldt kombinasjonen elever og foresatte søker sammen om inntak i smågruppetiltaket. Totalt var det ca 50 % av tiltakene som krysset av for dette.

Når det gjaldt enkeltvariabler, viste analysen at det var signifikante forskjeller mellom interne og eksterne smågruppetiltak med hensyn til foreldre som innsøkende instans (Vedlegg 11, tabell 1). De eksterne tiltakene meldte om denne varianten signifikant oftere enn de interne tiltakene.

Det var også signifikante forskjeller mellom interne og selvstendige smågruppetiltak med hensyn til variabelen rektor som innsøkende instans

(Vedlegg 11, tabell 1). De selvstendige tiltakene meldte oftere og mer systematisk om rektor som innsøkende instans enn de interne smågruppetiltakene.

Det var små forskjeller mellom interne og eksterne, og mellom eksterne og selvstendige tiltak med hensyn til rapportering av andre eksterne samarbeidspartnere ved innsøking. De selvstendige tiltakene brukte egne inntaksgrupper oftere og mer systematisk enn de interne tiltakene. Forskjellen var signifikant (Vedlegg 11, tabell 1).

6.2 Bestemmelse om inntak

Her presenteres data om selve plasseringen i tiltaket. På dette spørsmålet kunne informantene også krysse av for flere svaralternativer. Det betyr at heller ikke denne tabellen kan leses direkte med tanke på at tiltakene bare bruker den ene eller den andre kategorien. De fleste smågruppetiltakene oppga at det ble bestemt på mer enn en måte at elever skulle starte i et tiltak. Analysen viser at dette var omtrent like vanlig i alle tiltakstypene.

Tabell 13 På hvilken måte blir det bestemt at elevene skal begynne i smågruppetiltaket? Prosentvis fordeling på ulike typer tiltak. Mulig å krysse av for flere svaralternativ.

Utsagn	Total	Interne tiltak	Eksterne tiltak	Selvstendige tiltak
Enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven	40 %	49 %	34 %	30 %
Beslutning tas av rektor ved skolen som har det administrative ansvaret for tiltaket	46 %	57 %	50 %	19 %
Vedtak sentralt i kommunen	7 %	1 %	9 %	17 %
Vedtak i smågruppetiltaket	22 %	26 %	15 %	22 %
Ingen spesielle opptaksprosedyrer	10 %	18 %	4 %	6 %
Vedtak i barnevernet	4 %	1 %	3 %	4 %
Vedtak i egen inntaksgruppe	58 %	22 %	47 %	71 %

(Totalt N = 249 missing 6, interne tiltak N = 121 missing 1, eksterne tiltak N = 68 og selvstendige tiltak N = 60 missing 5)

For hele utvalget viste funnene at de tre mest anvendte måtene å fatte vedtak om inntak på, var vedtak i egen inntaksgruppe (58 %), at rektor selv tok beslutningen (46 %) og/eller at det fattes enkeltvedtak om plasseringen (40 %). Svært få informanter meldte at ble gjort av barnevernet eller sentralt i kommunen

Det var 49 %, det vil si 126 smågruppetiltak, som oppgav en kombinasjon av variablene i spørreskjemaet om inntaksprosedyrene. Den mest brukte kombinasjonen var enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven og rektor ved elevenes hjemmeskole. 24 % av tiltakene benyttet denne kombinasjonen.

En kombinasjon hvor blant annet enkeltvedtak etter § 5.1 inngikk, ble benyttet i 64 % av tiltakene og 36 % av tiltakene hadde en kombinasjon hvor egen inntaksgruppe var en del av inntaksprosedyren. Svært få tiltak benyttet kombinasjonen enkeltvedtak og ansatte i tiltaket alene.

Når det gjaldt kategorien ingen spesielle opptaksprosedyrer, kan det se ut som om 10 % av tiltakene ikke hadde noen formelle prosedyrer ved inntak av elever. En nærmere analyse av materialet viste at kun 3 % hadde krysset av for denne alene. De resterende 7 % hadde enten krysset av for enkeltvedtak eller rektor ved elevenes hjemmeskole i tillegg.

På spørsmål om hvem som deltok i tiltakets egen inntaksgruppe, viste informantenes svar at denne som oftest besto av rektor ved elevens hjemmeskole, leder i smågruppetiltaket/skolen og PP-tjenesten (27 tiltak). Den nest mest rapporterte beskrivelsen av egen inntaksgruppe, var at den besto av rektor(er), lærere og PP-tjenesten (eventuelt også barnevernet) (11 tiltak).

Bestemmelser om inntak – likheter og forskjeller mellom tiltakene

Når det gjelder inntak i henhold til § 5.1 i Opplæringsloven, brukte interne tiltak dette oftere i sine inntaksprosedyrer (49 %) enn de to andre tiltakstypene. Henholdsvis 34 % eksterne og 30 % interne tiltak meldte at de brukte § 5.1 i sine opptaksprosedyrer. På denne variabelen skilte de interne tiltakene seg signifikant fra både de eksterne og de selvstendige tiltakene. Forskjellene mellom eksterne og selvstendige tiltak på denne variabelen var ikke signifikante (Vedlegg 11 tabell 2).

I de interne tiltakene var det mest vanlig at rektor ved skolen fattet beslutningen om inntak (57 %). Det var signifikante forskjeller mellom

interne og selvstendige tiltak på denne variabelen. Også blant de eksterne tiltakene var det mest vanlig at rektor fattet beslutningen om inntak (50 %). Det var ingen forskjeller på denne variabelen mellom interne og eksterne tiltak. De eksterne tiltakene meldte oftere og mer systematisk enn de selvstendige tiltakene om denne formen for inntak. Forskjellen var signifikant (Vedlegg 11 tabell 2).

De selvstendige tiltakene tok beslutning om inntak via egen inntaksgruppe signifikant mer systematisk enn de interne og de eksterne tiltakene. Også de eksterne tiltakene brukte egen inntaksgruppe mye og de benyttet denne inntaksprosedyren mer systematisk enn de interne tiltakene (Vedlegg 11 tabell 2).

Både de selvstendige og de eksterne tiltakene benyttet signifikant mer systematisk inntak via kommunen sentralt, enn de interne tiltakene. Forskjellene mellom eksterne og selvstendige tiltak var ikke signifikante (Vedlegg 11 tabell 2).

Det var først og fremst de interne tiltakene som ikke hadde spesielle opptaksprosedyrer. Når vi sammenlikner interne og eksterne tiltak finner vi at forskjellen var signifikant (Vedlegg 11 tabell 2).

Når det gjaldt vedtak om inntak gjort av barnevernet, var det svært få smågruppetiltak som rapporterte om dette. Det var først og fremst de selvstendige tiltakene som oppga slikt inntak, men forskjellen mellom tiltakstypene på denne variabelen var ikke signifikant.

Ansattes grad av medbestemmelse ved inntak

Når det gjaldt den endelige bestemmelsen over hvem som skulle få plass i smågruppen, oppga kun 5 % av tiltakene at tiltaket selv bestemte dette. Men til tross for dette, kan det likevel være slik at de ansatte i tiltaket har medbestemmelse når slike avgjørelser skal tas. På dette spørsmålet har 247 av 255 tiltak rapportert inn det de mener er ansattes grad av medbestemmelse. Dette tilsvarer 97 % av tiltakene. Et klart flertall av tiltakene, uansett tiltakstype, oppga at de ansatte hadde stor til ganske stor grad av innflytelse på inntaket av elever i smågruppetiltaket (63 %). Det var få tiltak hvor det ble rapportert at de ansatte mente at de hadde liten eller ingen innflytelse på inntaket av elever.

Tabell 14 Ansattes grad av innflytelse over elevinntak, prosentvis fordeling på ulike typer tiltak

Tiltakstype	Liten/ingen grad	Middels grad	Stor/ganske stor grad
Interne tiltak	19 %	19 %	62 %
Eksterne tiltak	21 %	15 %	64 %
Selvstendige tiltak	13 %	11 %	76 %
Sum	18 %	15 %	67 %

(Totalt N = 247 missing 8, interne N = 118 missing 4, eksterne N = 66 missing 2 og selvstendige N = 63 missing 2)

Dersom de tre tiltakstypene ses i forhold til hverandre, ser vi at de selvstendige tiltakene i noe større grad enn de to andre tiltakstypene rapporterte at de ansatte hadde stor/ganske stor grad av innflytelse i inntaksprosessen. Forskjellene mellom de ulike tiltakene med hensyn til grad av medbestemmelse var ikke signifikante.

6.3 Smågruppetiltak – et frivillig skoletilbud?

Informantene ble bedt om å vurdere 5 ulike utsagn som handler om i hvilken grad elevene deltar i tiltaket frivillig. Det er viktig å merke seg at elevene ikke rapporterer selv på dette spørsmålet. Det er de voksnes vurdering av ulike forhold som dreier seg om elevenes opplevelse. 244 av tiltakene svarte på dette spørsmålet. Dette gir en responsrate på 96 %.

Tabell 15 I hvilken grad er det frivillig for elevene å delta i tiltaket?

Utsagn	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Elevene velger selv å begynne i tiltaket	5 %	6 %	22 %	67 %
Enkelte blir plassert i tiltaket	43 %	11 %	30 %	16 %
Det er alltid helt frivillig	10 %	16 %	28 %	46 %
Det varierer for ulike elever	40 %	5 %	33 %	22 %

(Totalt N = 244 missing 9)

I tilbakemeldingene ser det ut til å være en klar oppfatning at elevene selv velger å begynne i tiltaket. Hele 89 % av de som svarte var litt eller helt enige i utsagnet. Likevel svarer så mange som 46 % at de er litt eller helt enige i at enkelte (elever) blir plassert i tiltaket. Dette blir bekreftet av at 55 % er litt eller helt enige i at grad av frivillighet varierer for ulike elever.

Frivillighet – likheter og forskjeller mellom tiltakstypene

Dersom vi ser på vurderingene som er gjort av informanter fra de tre forskjellige tiltakstypene, ser vi at det er en relativt klar tendens til at grad av frivillighet er vurdert som størst i de selvstendige og minst i de interne tiltakene. I tråd med dette oppgir interne tiltak også i større grad enn de to andre tiltakstypene at enkelte elever blir plassert i tiltaket. Også i vurderingen av utsagnet "Det er sjelden helt frivillig" var forskjellene store. De interne tiltakene viste en tendens til å være mer enig i dette enn eksterne og selvstendige tiltak.

Tabell 16 Frivillighet og typer tiltak

Utsagn	Interne tiltak		Eksterne tiltak		Selvstendige tiltak	
	Uenig	Enig	Uenig	Enig	Uenig	Enig
Elevene velger selv å begynne i tiltaket	18 %	82 %	6 %	94 %	3 %	97 %
Enkelte blir plassert i tiltaket	39 %	61 %	64 %	36 %	72 %	28 %
Det er alltid helt frivillig	37 %	63 %	19 %	81 %	15 %	85 %
Det er sjelden helt frivillig	67 %	33 %	87 %	13 %	92 %	8 %
Det varierer for ulike elever	38 %	62 %	49 %	51 %	55 %	45 %

¹ "Uenig" er i denne framstillingen slått sammen av "Helt uenig" og "Litt uenig" og "Enig" er slått sammen av "Litt enig" og "Helt enig" (Totalt N = 244 missing 9, interne tiltak N = 114, eksterne N = 68 og selvstendige tiltak N = 62)

6.4 Bruk av enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven

Enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven kan være knyttet til to forskjellige forhold, og kan følges av definerte ressurser eller ikke. For det

første kan bestemmelsen om at eleven skal få deler eller hele sitt opplæringstilbud i et smågruppetiltak forutsette et enkeltvedtak. Videre kan det foreligge et enkeltvedtak om spesialundervisning som bakgrunn for at eleven får sitt opplæringstilbud i et smågruppetiltak. Til slike vedtak kan det være knyttet ressurser som følger over i tiltaket.

Enkeltvedtak om plassering i smågruppetiltak

Tiltakene skulle oppgi om de brukte enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven ved plassering av elever i tiltaket. De skulle også angi antall elever det var fattet et slikt vedtak for i innværende skoleår pr desember 2005. 134 tiltak oppga at dette var vanlig praksis. I disse tiltakene var det fattet enkeltvedtak etter § 5.1 om plassering i tiltaket for 680 elever.

Tabell 17 Antall tiltak som benytter enkeltvedtak om plassering i tiltaket, prosentvis fordeling på tiltakstyper

Tiltakstype	Antall tiltak
Interne	69 (57 %)
Eksterne	33 (53 %)
Selvstendige	32 (51 %)
Smågruppetiltak totalt	134 (54 %)

(Totalt N = 251 missing 4, interne tiltak N = 122, eksterne tiltak N = 68 og selvstendige tiltak N = 61 missing 4)

Resultatene viser at det ikke var store forskjeller mellom de ulike tiltakene når det gjaldt spørsmålet om plassering i tiltaket med utgangspunkt i § 5.1 i Opplæringsloven. Når det gjaldt de interne tiltakene, hevdet 57 % av disse at det var fattet enkeltvedtak etter § 5.1 om plassering i smågruppetiltaket. 53 % av de eksterne og 51 % av de selvstendige tiltakene rapporterte at de fattet enkeltvedtak etter § 5.1 for sine elever.

Enkeltvedtak og timeressurser

Smågruppetiltakene ble også bedt om å angi hvor mange elever som hadde enkeltvedtak og ekstra ressurser som følge av enkeltvedtaket, med seg inn i tiltaket. Det vil si at både antall elever og antall timer er talt opp. Måten spørsmålene er formulert på kan innebære at det kan være flere elever med enkeltvedtak i tiltakene enn det som ble registrert. Tiltakene kan ha elever som har enkeltvedtak, men hvor disse ressursene ikke følger med inn i tiltaket.

Tabell 18 Antall tiltak som har elever med ekstra ressurser, antall elever med ekstra ressurser inn i tiltakene totalt og antall timer

Utsagn	Antall tiltak	Antall elever	Antall timer til sammen
Enkeltvedtak om spesialundervisning etter § 5.1	86	339	1702
Ressurser fra hjemskolen uten enkeltvedtak § 5.1	19	72	269
Barnevernet	7	30	69
Annet	28	163	593
Sum	140	604	2633

(Totalt N = 123, interne tiltak N = 72, eksterne tiltak N = 34 og selvstendige tiltak N = 17)

Blant smågruppetiltakene var det 123 (48 %) som rapporterte at det fulgte ekstra ressurser med elevene ved overflytting fra ordinær skole til smågruppetiltaket. Det var først og fremst de interne og de eksterne tiltakene som rapporterte om at dette var vanlig praksis. 71 (53 %) interne tiltak, 34 (52 %) eksterne og 17 (26 %) selvstendige tiltak oppga at det fulgte ekstra ressurser med elevene ved plassering i tiltaket.

Enkeltvedtak– likheter og forskjeller mellom tiltakene

Av tabell 19 på neste side ser vi at det først og fremst var de interne tiltakene som fikk ressurser med elevene når de begynte i tiltaket. Noen få interne tiltak oppga at de hadde relativt mange timer sett i forhold til antall elever.

I de 71 interne tiltakene gikk det 482 elever. Noe over halvparten av disse elevene hadde med seg 1581 timer pr. uke knyttet til enkeltvedtak, vedtak i hjemmeskolen, i barnevernet eller andre instanser. Dette gir ca 22 timer i snitt pr. uke pr tiltak, noe som nesten utgjør en hel lærerstilling.

I de 34 eksterne tiltakene gikk det til sammen 218 elever hvor av ca. halvparten av elevene hadde med seg ekstra ressurser ved oppstart i tiltaket. For de eksterne tiltakene tilsvarer dette 16 uketimer i snitt pr. tiltak.

I de 17 selvstendige tiltakene som oppga at de hadde elever det fulgte ekstra ressurser med, gikk det 212 elever. Tiltakene fikk i snitt tilført 29 timer via elevens enkeltvedtak om spesialundervisning, fra elevenes hjemmeskole eller andre instanser. Dette tilsvarer noe over en hel lærerstilling.

Tabell 19 Antall tiltak og elever med ekstra ressurser og antall timer, for delt på ulike typer tiltak. Mulig å krysse av for flere svaralternativ.

Utsagn	Interne tiltak			Eksterne tiltak			Selvstendige tiltak		
	Ant. elever	Ant. tiltak	Sum ant. timer	Ant. elever	Ant. tiltak	Sum ant. timer	Ant. elever	Ant. tiltak	Sum ant. timer
Enkeltvedtak om spes.u. etter § 5.1	216	55	1195	77	21	218	46	10	289
Ressurser fra hjemskolen uten enkeltvedtak § 5.1	22	6	81	40	9	158	10	4	30
Barnevernet	14	4	34	7	2	36	9	2	–
Annet	76	16	271	52	7	135	35	5	186
Sum	328	81	1581	176	39	547	100	21	505

(Totalt N = 123, interne tiltak N = 72, eksterne tiltak N = 34 og selvstendige tiltak N = 17)

6.5 Begrunnelser for inntak

I denne delen av spørreskjemaet var vi opptatt av hvilke begrunnelser som ble benyttet ved plassering av enkeltelever i smågruppetiltakene. Dette spørsmålet antyder hvilke kriterier som kan ligge til grunn for plassering og kan gi en indikasjon på om og eventuelt hvordan målgruppen har endret seg over en periode på ca 10 til 15 år. Informantene skulle oppgi hva som var *hovedbegrunnelse* for inntak og vurdere alvorlighetsgraden. De skulle angi én begrunnelse for hver elev.

236 av de 255 tiltakene har svart på spørsmålet, så svarraten er tilfredsstillende. Vi ser av svarene som er gitt, at informantene ikke alltid har vært like nøye med å fylle ut hovedbegrunnelse for alle elevene i tiltakene. Totalt ble det rapportert 968 elever, altså noe mindre enn halvparten av det totale elevtallet i tiltakene. Dette svekker reliabiliteten og gjør det vanskeligere enn ellers å generalisere funnene relatert til dette spørsmålet. I kommentarene til denne delen av spørreskjemaet var det flere informanter som sa at mange elever viste sammensatte atferdsproblemer og at det derfor var vanskelig å velge hovedbegrunnelse.

Tabell 20 Begrunnelser for inntak av elever i smågruppene

Utsagn	Lav alvorlighetsgrad, antall elever	Moderat alvorlighetsgrad, antall elever	Høy alvorlighetsgrad, antall elever	Sum
Mistrivsel og lav motivasjon for skolearbeid	3 %	12 %	15 %	30 %
Innadventd atferd	2 %	5 %	4 %	12 %
Fysisk utagerende atferd	1 %	6 %	7 %	15 %
Verbalt utagerende atferd	13 %	5 %	7 %	25 %
Mobber	1 %	2 %	1 %	4 %
Mobbeoffer	1 %	3 %	2 %	6 %
Rusmisbruk	1 %	0 %	1 %	2 %
Andre	1 %	3 %	3 %	6 %

(Antall elever N = 968 missing 1223, antall tiltak N = 236 missing 19)

Noen tiltak skrev i kommentarene at én avkrysning gjaldt alle elever eller at begrunnelsene varierte fra år til år eller for hver gang de byttet gruppe.

Tabell 20 viser hvilken vurdering som ansatte i smågruppebaserte opplæringstiltak gjør om begrunnelse for opptak av elever. Det er moderat til høy grad av mistrivsel og mangelfull motivasjon for skolearbeid som sammen med verbalt utagerende atferd er de vanligste begrunnelsene for elevopptaket. Det blir også rapportert om mange elever som viser fysisk utagerende atferd (15 %) eller innadventd atferd (12 %). Videre ser vi at det er få mobbeoffer (6 %) og mobbere (4 %) som blir tatt inn i smågruppene. Det er også svært få elever som blir vurdert å ha et problem med rusmisbruk.

Det er viktig å understreke at disse funnene er basert på oppfatninger hos ansatte i smågruppetiltaket og ikke nødvendigvis det som objektivt sett var situasjonen i opplærings situasjonen der eleven ble rekruttert fra.

6.6 Individuell opplæringsplan

Mange av elevene som deltar i segregerte opplæringstilbud har enkeltvedtak om spesialundervisning etter § 5.1 og vil derfor ha rett til individuell opplæringsplan (IOP), Jfr. § 5.5 i Opplæringsloven. Informantene ble derfor spurt om å registrere hvor mange elever i tiltaket som hadde IOP eller annen form for skriftlig plan. 15 tiltak besvarte ikke denne delen av kartleggingen, det ga en svarprosent på 84.

Tabell 21. Andelen elever med individuelle planer fordelt på tiltak, antall og prosentvis fordeling på tiltakstyper

Tiltakstype	Individuell opplæringsplan § 5.1 i Opplæringsloven	Annen form for skriftlig plan	Ingen skriftlig plan
Interne	515 (63 %)	140 (17 %)	103 (20 %)
Eksterne	242 (59 %)	132 (32 %)	39 (9 %)
Selvstendige	458 (81 %)	86 (16 %)	14 (3 %)
Sum	1215 (68 %)	358 (20 %)	156 (12 %)

(Totalt 240 tiltak med antall elever N = 1793 missing 398 elever. 112 interne tiltak med antall elever N = 822 missing 148. 63 eksterne tiltak med antall elever 413 missing 38. 59 selvstendige tiltak med antall elever N = 558 missing 212)

Alle tiltakstypene hadde en elevgruppe sammensatt av elever som hadde IOP, elever som hadde annen form for skriftlig plan og elever som ikke hadde noen form for skriftlig plan. Det var mest vanlige at elevene i smågruppetiltakene hadde individuell opplæringsplan (68 %). Videre rapporterte mange av tiltakene at elevene hadde annen skriftlig plan enn individuell opplæringsplan. Tiltakene rapportert at 88 % av alle elever i smågruppetiltakene enten hadde IOP eller annen form for skriftlig plan.

Kun seks tiltak oppgav at de bare hadde elever som ikke hadde noen former for skriftlige planer. Tre av disse tiltakene hadde kun heltidsplasser og de tre andre hadde deltidsplasser mindre enn 2 dager

IOP – likheter og forskjeller mellom tiltakstypene

Det var 107 av de interne tiltakene som rapporterte at en eller flere av elevene hadde IOP, og 42 tiltak praktiserte annen form for skriftlig plan for sine elever. 35 tiltak oppga å bruke både IOP og annen form for

skriftlig plan. Det betyr at nesten 90 % av elevene i de interne tiltakene hadde en eller annen form for skriftlig plan, først og fremst IOP.

Blant de eksterne tiltakene var det 57 som rapporterte at en eller flere av elevene i tiltaket hadde IOP og 20 praktiserte annen form for skriftlig plan. 15 tiltak benyttet begge deler for en eller flere av elevene. Også i de fleste eksterne tiltakene hadde noe over 90 % av elevene en eller annen form for skriftlig plan og de fleste hadde IOP.

Blant de selvstendige tiltakene var det 54 som oppga at 81 % av elevene hadde IOP og 14 tiltak oppga at 16 % av elevene hadde annen form for skriftlig plan. Det var 9 tiltak som brukte begge deler for en eller flere elever. I de selvstendige tiltakene hadde svært mange elever enten IOP eller annen form for skriftlig plan.

Ikke alle elevene i tiltakene hadde enten IOP eller annen skriftlig plan. De selvstendige tiltakene brukte IOP'er i større grad enn de interne tiltakene. Kun 3 % av elevene hadde ikke skriftlige opplæringsplaner i de selvstendige tiltakene. De interne tiltakene hadde flest elever som ikke hadde noen form for skriftlige planer (20 %).

Inngåelse av avtale eller kontrakt

På denne variabelen som handler om muntlige og/eller skriftlige avtaler mellom smågruppetiltaket og ulike aktører og instanser, kunne informantene krysse av for flere svaralternativer. Det ble gjort ulike analyser av datamaterialet, og de oftest rapporterte kombinasjonene av avtaleparter blir kommentert i resultatpresentasjonen.

Svært mange av smågruppetiltakene laget skriftlig eller muntlig avtale med elevene (85 %). Av disse oppga 93 % av tiltakene at de inngikk muntlig eller skriftlig kontrakt eller avtale med elevens foresatte. Når det gjaldt svarkategorien hjemmeskolen og andre instanser, var svarprosentene relativt lave. Det betyr at det blir vanskelig å generalisere resultatene på disse to variablene. Det var særlig de interne tiltakene som dro svarprosenten på disse variablene ned.

De skriftlige kontraktene/avtalene ble oftest inngått mellom tiltaket og elevens foresatte (70 %), men det var også nokså vanlig med skriftlighet i forholdet mellom eleven og smågruppetiltaket (54 %) og mellom smågruppetiltaket og elevens hjemmeskole (53 %). Muntlige avtaler blir oftest inngått med eleven selv (35 %).

Tabell 22 Inngåelse av muntlig eller skriftlig kontrakt/avtale angående elevens deltakelse i smågruppetiltaket, prosentvis fordeling. Det er mulig å oppgi flere svaralternativ

Avtalepart	Antall	Muntlig JA	Skriftlig JA	NEI	Sum
Eleven	243	35 %	54 %	11 %	100 %
Foresatte	241	23 %	70 %	7 %	100 %
Hjemmeskolen	149	20 %	53 %	27 %	100 %
Andre involverte instanser	132	17 %	39 %	44 %	100 %

Informantene som svarte bekreftende på at det ble inngått avtale med «Andre involverte instanser», ble bedt om å definere nærmere hvem disse var. Analysen viste at PP-tjenesten og barnevernet oftest ble oppgitt som avtalepart. I tillegg til disse, var BUPA, sosialkontor, skolekontor og helsetjeneste rapportert som avtalepartnere. I de aller fleste tilfellene var det snakk om avtale eller kontraktinngåelse med flere av de nevnte instansene samtidig.

Avtaler – likheter og forskjeller mellom tiltakstypene

Eksterne og selvstendige tiltak meldte oftere enn interne tiltak at det ble inngått skriftlig avtale/kontrakt henholdsvis med elevene, foresatte, elevenes hjemmeskole og andre involverte. De interne tiltakene benyttet oftere muntlig avtale med elevene enn de eksterne og de selvstendige tiltakene. Tendensen var at eksterne og selvstendige tiltak var mer skriftlige med hensyn til avtaler på alle områder enn de interne smågruppe-tiltakene.

På variabelen ”andre instanser”, var svarprosentene for alle tiltakstypene svært lave, men tendensen var at de eksterne tiltakene oftere inngikk skriftlig avtale med andre instanser som for eksempel PPT, enn de to andre tiltakstypene. Forskjellene mellom tiltakene var ikke signifikante.

6.7 Oppsummering og diskusjon

Faggruppen som skrev veilederne for alvorlig problematferd i skolen (Nordahl m.fl. 2003 a og b) etterspør kriterier for smågruppebaserte opplæringsarenaer i grunnskolen. I denne kartleggingen ble informantene bedt om å rapportere om hvem som søker elever inn i tiltakene, hvem

som bestemmer i inntaksprosessen og om enkeltvedtak for plassering. Det er også innhentet informasjon om enkeltvedtak uavhengig av forholdet vedrørende plassering. Videre har vi fått kunnskap om bruken av IOP'er og andre former for skriftlige avtaler, om hovedbegrunnelser for å søke elever inn og i hvilken grad de ansatte i tiltakene har innflytelse når det gjelder inntak av elever i tiltaket. Disse faktorene kan til sammen gi oss et bilde av prosedyrene rundt inntaket i smågruppetiltakene.

Retten til å gå på nærskolen gjelder uavhengig av om elevene har spesialundervisning eller viser problematferd på skolen (Opplæringsloven § 8.2). Elevene kan deles i mindre grupper etter behov og Opplæringsloven er således ikke til hinder for at elever kan få tilbud om bedre undervisning et annet sted enn ordinærskolen. Det er foreldrene som bestemmer og velger om elevene skal gå på hjemmeskolen eller i en liten gruppe et annet sted. Det er viktig at elever og foreldre tas aktivt med i prosessen fra innsøking til bestemmelse om en eventuell plass i smågruppetiltaket.

Innsøkende instans

Resultatene fra denne kartleggingen viser at det først og fremst er foreldre og elever som søker elevene inn i smågruppetiltaket, og i overkant av 50 % av tiltakene har med enda en aktør i prosessen om å søke plass i smågruppetiltaket. Slikt sett kan man relativt sikkert hevde at elevenes og foreldrenes synspunkter er godt i varetatt når eleven skal søkes inn i tiltaket. Det kan synes som at desto lengre fra hjemmeskolen tiltaket er plassert, desto flere instanser er med i søknadsprosessen. Flere instanser som samarbeider med foreldre og elever om søknader og inntak, vil sannsynligvis styrke opplevelsen av at det er elevenes behov som skal møtes og ikke primært behovet til lærere eller andre elever i nærskolen.

Avgjørelse om elevinntak i smågruppene

Backmann og Haugs (2006) kunnskapsstatus om tilpasset opplæring understreker inntrykket av at man har vært mer opptatt av selve organiseringen av spesialpedagogiske og tilpassede tilbud til elever, enn innhold og elevenes behov. Det blir ikke alltid stilt spørsmål om elevens behov og selve forståelsen bak plassering i et smågruppetiltak. I denne kartleggingen gikk det fram at det var mest vanlig at inntaket i smågruppene ble bestemt av en egen inntaksgruppe.

I de interne tiltakene var det mest vanlig at rektor søkte eventuelt med et enkeltvedtak i tillegg. Hele 49 % av tiltakene benyttet flere instanser når avgjørelsen skulle tas. Kun 3 % av tiltakene oppga at de ikke hadde

spesielle inntaksprosedyrer og disse var alle interne tiltak. Disse tiltakene var de som også oftest brukte enkeltvedtak ved slike bestemmelser. Også med hensyn til hvem som tok den endelige avgjørelsen for inntak, var det slik at det var flere instanser med i de eksterne og de selvstendige tiltakene enn i de interne. Eksterne og selvstendig tiltak benyttet oftere enn de interne tiltakene de sentrale myndighetene i kommunen i denne prosessen. Også i 1991 var det egen inntaksgruppe eller hjemmeskolen som bestemte opptaket i de fleste eksterne og selvstendige smågruppe-tiltakene. Tidligere i undersøkelsen har det blitt påpekt at svært mange elever deltar i tiltaket på deltid, og andelen elever som er mindre enn én dag i tiltaket er størst i de interne tiltakene. De interne smågruppene kan ofte oppfattes som en del av skolens vanlige virksomhet og det kan virke urimelig at elevene trenger egne vedtak for å delta i slike opplegg i deler av sin opplæringsstid.

Kun 5 % av tiltakene oppga at de selv tok bestemmelsen angående inntak av elever. I kartleggingen fra 1991 ble det påpekt at det var viktig at de ansatte i tiltaket hadde relativt stor innflytelse på inntak. Dette ble satt i sammenheng med gruppesammensetningen spesielt. I smågruppene er det relativt stor gjennomstrømning av elever. Det er gjerne ikke flere enn 8–9 elever, og når 10-klassingene går ut av grunnskolen, fylles gruppene opp med elever fra 8. og 9. trinn. Dessuten er det ofte slik at nye elever kommer til underveis i skoleåret. En viktig faktor for at elevene skal få et godt opplæringstilbud i smågruppene, er samspillet mellom elever og mellom elever og voksne. De ansatte i tiltaket kjenner elevene godt og har derved kunnskap om hvilke elever som kan se ut til å profitere på å få sin opplæring i smågrupper.

Om frivillighet

Smågruppetiltak for elever som viser problematferd og lav motivasjon for skolearbeid, vil i varierende grad være basert på frivillighet fra elevenes side. Frivillighet i denne forbindelsen vil være et relativt begrep og ikke så lett å definere i praksis. Vi kan skille mellom elevers formelle og reelle mulighet til å velge. I forbindelse med smågruppetiltak vil skolen i de fleste tilfeller bruke formuleringen at den *gir et tilbud* til elever med atferdsvansker. Dette kan først og fremst innebære elevers formelle mulighet til å velge. I prinsippet står de da selv fritt til å velge mellom to forskjellige opplæringstilbud. Spørsmålet er imidlertid i hvilken grad elevene opplever at det er en reell mulighet til å velge.

I denne kartleggingen mente 89 % av tiltakene at deltakelsen var helt eller nesten helt frivillig for elevene. Samtidig var det hele 46 % som oppga

at enkelte elever ble plassert i tiltakene mot sin vilje. Samtidig er det viktig å påpeke at det er betydelige forskjeller i hvordan de ulike tiltakstypene besvarer spørsmålet om frivillighet. Grad av frivillighet er størst i de selvstendige enhetene. Dette kan ha sammenheng med både fysisk avstand og formell administrativ avstand mellom tiltaket og det miljøet hvor eleven i utgangspunktet er. Det vil sannsynligvis være mye lettere for både lærere og administrasjon å påvirke inntaket av en elev til et internt tiltak enn til et selvstendig tiltak. En problemstilling i denne sammenheng kan være at de interne tiltakene på den ene side er nære og tilgjengelige og kan være fleksible etter hva som er behovet, men også representere en fare for at man får tiltak som fungerer dårligere ved å ta mindre hensyn til elevenes frivillighet og motivasjon. Det er viktig å påpeke at det i denne sammenheng er de voksne som svarer på vegne av elevene. Vi kan ikke se helt bort fra at informantene i noen grad kan ha svart ut fra ideelle målsettinger og i mindre grad beskrevet praksisobjektivt. Dels kan dette også handle om forhold hos elevene som informantene i et smågruppetiltak har mangelfull viten om.

Frivillighetsaspektet bekreftes av at informanter fra de fleste tiltak meldte at det først og fremst var foreldre og elever som søkte om inntak i smågruppene. Det må likevel understrekes at i praksis kan frivilligheten være begrenset fordi det ligger sosialt press fra hjemmeskolene eller andre bak søknadene. Spesielle trekk ved problematferd kan bidra til å skape et ekskluderingspress fra omgivelsene. Problematferd betyr at det oppstår og blir vedlikeholdt konflikter mellom mennesker, og i disse konfliktene kan det ligge sterke interesser for at elever gis et annet tilbud, det vil si fjernes fra miljøet. Det er grunn til å tro at et slikt press også vil kunne gjøre seg gjeldende når det gjelder elevenes deltakelse i interne tiltak. Her vil målsettingen være å fjerne elevene fra bestemte sosiale sammenhenger. Opplysningene om gruppesammensetning hvor 61 % av de spurte var enige i utsagnet om at ”Noen ganger må vi ta imot elever som må ha plass”, bekrefter at det sannsynligvis kan være et betydelig press fra hjemmeskolen om at elevene må skifte opplæringstilbud. Dette indikerer at det noen ganger kan være et betydelig ekskluderingspress på elevenes hjemmeskole. Informasjonsinnhenting gir ikke grunnlag for å vurdere hvor mange elever som blir utsatt for et press om å skifte opplæringsarena.

Ulleberg (2000) og Sørli (1991) undersøkelser viste at spørsmålet om i hvilken grad elevene deltar frivillig i tiltaket, er et betinget spørsmål spesielt når man spurte elevene selv om dette forholdet. I en vurdering av de faktiske forhold kommer det fram nyanser som viser at verden

kanskje ikke er så enkel og ideell som man kunne ønske. Det kan synes som om det er manglende samsvar mellom hva som skjer i praksis og det som er formelt bestemt og nedskrevet. I undersøkelsen "Hvordan går det med dem?" (Ulleberg 2000) er tidligere elever (N=57) ved Sollerudstranda skole spurt om de selv valgte å begynne på skolen eller om de ble sendt dit. I dette materialet finner vi at selv om 68 % av elevene mente at de selv valgte å skifte skole, oppgir 60 % at det stemmer helt eller ganske godt at de ble sendt dit av hjemmeskolen. En tolkning av dette er at mange av de tidligere elevene var opptatt av sitt eget valg samtidig som ekskluderingspresset fra hjemmeskolen har gitt dem begrensede valgmuligheter.

En måte å forstå betydningen av at smågruppetiltak framstår som frivillige tilbud, er å se dette i forbindelse med spørsmålet om elevenes motivasjon. I skolen vil lærerne ofte oppleve elever som viser problematferd som umotiverte og kanskje også ødeleggende for andre elevers motivasjon. Det er mulig at utgangspunktet i elevens eget valg og hans kontroll over egen situasjon må betraktes som en vesentlig premiss i det pedagogiske arbeidet i forbindelse med smågruppetiltak. Med frivillighet som grunnlag kan man klare å bygge opp elevens interesse og ansvarlighet for egen opplærings situasjon. Veilederheftene fra Lærings senteret (Nordahl m.fl. 2003 a og b) legger stor vekt på betydningen av at slike opplæringstiltak bygger på frivillig deltakelse for elevene.

Internasjonal forskning viser til at smågruppetiltak hvor elever er tilvist plass, har en tendens til å utvikle seg til såkalte "Siste - sjanse skoler". "Siste - sjanse skoler" vil si segregerte tiltak som elever tvangsmessig blir overført til. En stor fare ved å plassere elever som viser problematferd på skolen i segregerte smågrupper, mot egen og foreldrenes vilje, er at andre vil se på elevene som "misfits" og på tiltakene som dumpingplasser hvor vanskelige elever blir oppbevart. Skolene blir lett assosiert med "dis-kids", barn og unge som samfunnet har dømt som "disadvantaged, disruptive or just plain distasteful", (Kellmayer 1995, Raywid 1994 Cox et.al. ibid s.222). Sør lie (1999a) viser til at slike tiltak/skoler verken reduserte omfanget av problematferd, drop-outs, suspensjon, lovbrudd, rusmisbruk eller fengslig. "Siste - sjanse skoler" fungerer først og fremst som avlastning for normalskolen eller som dumpingplasser for atferdsvanskelige elever. Kellmayer (1995) hevder at disse skolene fortjener ryktene som blant annet sier at; "Alternative schools are dumping grounds for bad kids. Alternative schools reward bad behavior. Those alternative programs are heavens for outcasts, misfits and losers" (Kellmayer 1995, s. 11).

Fokuset på elevenes frihet til selv å søke inntak i smågruppene kan også sees i sammenheng med individets sterke rettigheter, fokuset på individets autonomi, deres frie og ansvarlige selvstendighet og myndighet i den tid vi lever i (Prieur 2002).

Enkeltvedtak i smågruppetiltak

Utredningen som ble gjennomført av Mari-Anne Sørli i 1991 hadde ikke med spørsmål som omfattet enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven, verken med hensyn til plassering av elever i smågruppene eller om den enkelte elev hadde et enkeltvedtak om rett til spesialundervisning knyttet til seg. På dette området kan det synes som om forholdene har endret seg mye. I 2005 oppgav noe over halvparten av smågruppene at det ble fattet enkeltvedtak ved plassering av elever i tiltakene og forskjellene mellom de ulike typene tiltak var små. Det ble fattet et slikt vedtak for 680 elever. Tallet synes lavt når vi vet at det på samme tidspunkt var 2191 elever i de 255 smågruppetiltakene. Dette betyr at nødvendige, formelle vedtak ikke er fattet for noen av de elevene som får hele eller deler av sin opplæring i smågruppetiltak. Hvor mange dette omfatter gir ikke denne undersøkelsen nøyaktige data om. Differansen mellom 2191 elever totalt og de 680 det er oppgitt at har vedtak om plassering må videre sees i sammenheng med antallet deltids plasser i tiltakene. Over 60 % av elevene hadde deltids plass og mange var i tiltakene en dag eller mindre. 38 tiltak hadde 739 elever som gikk fra mindre enn én dag til to dager i tiltaket. Disse tiltakene oppga samtidig at de hadde ulike kombinasjoner av intern smågruppe, ekstern smågruppe, undervisning i vanlig klasse eller arbeidsutplassering. Det kan bety at elevene i tiltakene ikke har rett til enkeltvedtak for plassering i smågruppa eller for spesialundervisning (§ 5.1) og at de dermed heller ikke har krav på individuell opplæringsplan.

Faggruppen (Nordahl m.fl. 2003 a) viser i den juridiske avklaringen til at dersom eleven får mer enn halvparten av sin opplæring i et eget smågruppetiltak, enten dette er i eller utenfor hjemskolen, må dette forstås som et opplæringstilbud som krever at det fattes et enkeltvedtak. Denne vurderingen vil være uavhengig av innholdet i opplæringen. Et behov for tilrettelegging og endring av innholdet i opplæringen vil være et annet og selvstendig grunnlag for et enkeltvedtak og en individuell opplæringsplan.

Smågruppetiltakene blir ofte finansiert direkte av de kommunale skolemyndighetene. Tiltakene finansieres også ved at spesialpedagogiske midler den enkelte elev tildeles ved hjemskolen, overføres tiltaket når

eleven starter i smågruppen. I noen tilfeller bidrar de kommunale sosial- og helsemyndighetene også med finansiering. I spørreskjemaet ble informantene blant annet bedt om å rapportere inn hvor mange elever som hadde enkeltvedtak om rett til spesialundervisning og hvor stor timeresurs som fulgte disse elevene over i tiltaket.

Rundt halvparten av smågruppetiltakene oppga at de hadde elever med enkeltvedtak (§ 5.1) og at disse elevene hadde med seg ressursene inn i tiltaket. Det er stor sannsynlighet for at flere elever i smågruppene har enkeltvedtak, men at de ikke har med seg ressursene inn i tiltaket. Vi kjenner også til at for noen tiltak er det slik at elever som velger seg inn i tiltaket, må gi avkall på sine timer knyttet til enkeltvedtak. Spesialundervisningsressursene er allerede lagt til tiltaket. Dette betyr også at dersom disse elevene ønsker å tilbakeføres til ordinær klasse, følger ikke spesialundervisningsressursen med tilbake til skolen.

I de 123 tiltakene som oppgav at elever hadde med seg spesialundervisningstimer eller ressurser fra nærskolen inn i tiltaket, hadde 604 elever med seg til sammen 2633 timer pr uke. Det var først og fremst interne og eksterne smågrupper som hadde en slik ordning. Dette har sannsynligvis sammenheng med tilknytningen disse smågruppene har til nærskolen. En vurdering av antall elever og størrelsen på ressursen må forstås i sammenheng med andelen elever med deltidsplasser.

Flere informanter opplyste at deltidstilbudene også var organisert slik at det var ulike elever som deltok i kortere og lengre perioder. Disse tiltakene har derfor angitt hvor mange elever tiltaket vanligvis har pr. dag eller uke, men påpeker samtidig at de samme elevene ikke er i tiltaket hele året.

Noe over halvparten av de interne tiltakene ble finansiert gjennom ressurser som fulgte med elever fra ordinær undervisning til opplæring i tiltakene. I de interne tiltak var det i gjennomsnitt knyttet ca 1,6 årsverk til hvert tiltak. Ressurser som blir utløst på grunn av enkeltvedtak for elever skal følge eleven. Når disse ressursene utgjør ca $\frac{3}{4}$ stilling kan det bety at selve tiltaket blir mer ustabil. Når elever med store ressurser forsvinner ut av tiltaket, forsvinner også lærerressursene ut. Det at så mange interne tiltak er avhengig av slike ressurser bekreftes av funn om at de interne tiltakene er mer flyktige og ustabile enn for eksempel de selvstendige tiltakene. Når det gjaldt de selvstendige tiltakene var det også slik at ekstraressurser som fulgte med elever ved overflytting, utgjorde ca. 1 stilling. I disse tiltakene var det imidlertid gjennomsnitt-

lig 4,3 årsverk. Det betyr at tiltaket ikke er like sårbart som den interne med hensyn til slike flytende ressurser. Dette gjaldt for 17 av 65 selvstendige tiltak. For de eksterne tiltakene utgjorde denne ressursen ca en halv stilling av 2,3 årsverk som representerte gjennomsnittet for den type smågruppe.

Hovedbegrunnelse for inntak

Det var langt flere elever som ble tatt inn på grunn av utagerende atferd (40 %) enn innadventd atferd (12 %). Dette funnet er i overensstemmelse med det Sørli fant i sin undersøkelse, altså at eksternalisert atferd var mer framtrødende enn internalisert atferd (1991). På dette området er det viktig å minne om lav innrapportering i undersøkelsen i 2005, derfor må resultatene tolkes med forsiktighet.

Et forhold som det er rimelig å nevne i denne forbindelsen er endringen fra 2000 i Opplæringsloven § 8.1 tredje ledd som gir skoleeier adgang til å beslutte skifte av skole mot elevs og foresattes vilje. Følgende tillegg ble tatt inn i loven: *”Når omsynet til dei andre elevane tilseier det kan ein elev i særlege tilfelle flyttast til ein annan skole enn den skolen eleven har rett til å gå på etter første leddet.”* I debatten som var forut for denne lovendringen ble det hevdet fra sentrale skolemyndigheter at bestemmelsen skulle brukes ytterst sjelden og at man skulle følge nøye med i utviklingen. Mange av motstanderne av lovforslaget hevdet at det ville være en fare for at for eksempel de alternative skolene ville bli brukt som ”forvisningssted”. Så langt vi har erfart foreligger det hittil ikke noen oversikt over anvendelse av denne lovendringen.

Det vil være rimelig å anta at bestemmelsen kunne vært brukt i forbindelse med mobbing i skolen og at det er den som mobber som eventuelt blir flyttet. Når informantene har angitt hovedgrunn for plassering i smågruppene viser det seg imidlertid at det er flere mobbeoffer (6 %) enn mobbere (4 %) som blir tatt inn i smågruppene.

Både Sørli (1991) og Nordahl m.fl. (2003b) fraråder å plassere elever i smågruppetiltak med hovedbegrunnelse ”rusmisbruk”. Funnet i denne undersøkelsen (2005) viser at det er en svært liten andel av elevene som tas inn i smågruppetiltak med rusmisbruk som hovedbegrunnelse. Dette funnet er i relativ overensstemmelse med funnene i 1991. Den gang ble det oppgitt at en relativt stor andel av elevene brukte alkohol og og til, men det var svært få elever som var misbrukere av lettere eller hardere narkotiske stoffer.

Bruk av individuelle opplæringsplaner

Smågruppetiltakene omfattes og forpliktes på samme måte som ordinærskolen av gjeldende Opplæringslov og læreplanverk, og det formelle kvalitetssikrende ansvaret ligger hos de lokale skolemyndigheter. Skolen skal gi alle elever gode muligheter for aktiv deltakelse i skolefelleskapet, for læring og utvikling ut fra deres forutsetninger. Dette gjelder også for elever som viser alvorlig problematferd.

I utredningen av de alternative skolene i 1991 ble det ikke spurt etter bruken av skriftlige planer i forbindelse med den enkelte elevs opplæring. Skriftlige individuelle planer fikk sin aktualitet først utover på 1990-tallet. Lærerne i de alternative skolene i 1991 var likevel svært opptatt av elevenes behov for individuell tilrettelegging. På spørsmål til lærerne om hvilke behov elevgruppen i alternative skoler hadde, svarte de at det viktigste behovet var "individuell tilrettelagt undervisning" (Sørli 1991 s. 21).

Nordahl m.fl. (2003b s. 18) skriver at opplæring i alternative skoler og andre segregerte opplæringstilbud "(...) er å forstå som *spesialundervisning*". En slik forståelse innebærer at elevene i smågruppetiltakene har rett til individuell opplæringsplan (§ 5.5 i Opplæringsloven).

I denne kartleggingen viste det seg at 68 % av elevene i de ulike smågruppetiltakene hadde IOP og at 20 % hadde annen form for skriftlig plan. I undersøkelsen om spesialundervisningen i Oslo (Nordahl og Overland 1998) viste det seg at 47,5 % av elevene i spesialklasser hadde IOP. Disse klassene kan sannsynligvis sammenliknes med våre interne grupper. I 2005 ble det oppgitt at 68 % av elevene hadde IOP og at 20 % hadde annen skriftlig plan. Vi har ingen opplysninger om innhold i "annen form for skriftlig plan". Siden mange elever tas ut av den ordinære undervisningen i deler av skoletiden, er det mulig at denne delen kunne blitt bedre tilrettelagt og mer strukturert og tydelig ved økt bruk av IOP.

I spesialskolene i Oslo i 1998 hadde 9 av 10 elever IOP (Nordahl og Overland 1998). I de eksterne og de selvstendige tiltakene i denne undersøkelsen hadde henholdsvis 6 av 10 og 8 av 10 elever IOP. Slikt sett kan det synes som om elevenes behov for individuelt tilrettelagt undervisning er relativt godt ivaretatt i de selvstendige tiltakene. De eksterne tiltakene kan muligens med stor fordel øke bruken av IOP for bedre å ivareta elevenes rettigheter og behov for tilpasset undervisning.

Det at ikke alle elevene i tiltakene har IOP kan også være et uttrykk for at opplæringen ikke defineres som spesialundervisning, og at mange elever derfor ikke skal ha IOP (jfr. tallene om deltidsplasser i tiltakene). Det er mulig at spesielt de interne og eksterne smågruppetiltakene ble regnet som en del av skolens ordinære tilbud for tilpasset opplæring. Denne antakelsen styrkes blant annet fordi det var svært få elever på heltid i smågruppetiltakene som ikke hadde en eller annen skriftlig plan angående opplæringen.

Videre var det mange elever som hadde mindre enn én dag i smågruppene som hadde individuell opplæringsplan. Sammenliknet med deltidstilbud og heltidstilbud var det en høyere prosentandel av elevene i tiltak med varighet "mindre enn en dag" som hadde IOP. Disse elevene hadde i tillegg undervisning i ordinær klasse. Vi har ikke opplysninger om de samme elevene hadde spesialundervisning i denne delen av opplæringen. Det er likevel grunn til å anta at dette var tilfellet, og at det var derfor så mange av disse elevene hadde individuell opplæringsplan.

Det er skolens og kontaktlærers ansvar at elev og foresatte blir trukket aktivt inn i utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner. I denne kartleggingen ble informantene ikke bedt om å rapporterer inn i hvilken grad elever og foresatte deltok aktivt i denne prosessen.

Kartleggingen i 2005 ga ingen beskrivelser av mål og innhold i IOP`ene og ingen beskrivelser av hvordan den individuelle opplæringen skulle drives. Det betyr at selv om svært mange elever i alle typer smågrupper hadde IOP eller annen form for skriftlig plan for undervisningen, kan vi ikke slutte at kvaliteten i tilbudene var svært god. Det er en positiv utviklingstrend i smågruppetiltakene at mange elever har skriftlige planer, men det må en mer inngående undersøkelse til for å kunne si noe sikkert om kvaliteten og funksjonaliteten i planene.

Dessuten var det slik at 93 % av tiltakene praktiserte å lage skriftlige og/eller muntlige avtaler med elevene og /eller foresatte ved inntak i smågruppene. Dette kan muligens bety at elever og foresatte også ble trukket inn når IOP'en skal utarbeides.

I 1991 var det relativt vanlig at det ved skolestart ble inngått både muntlige og skriftlige avtaler med elevene og/eller elevenes foresatte. 4 av 5 skoler praktiserte dette. I 2005 praktiserte henholdsvis 93 % (skriftlig) og 85 % (muntlig) av smågruppetiltakene å lage avtaler med foreldre

og/eller elever ved oppstart i smågruppetiltaket. Det kan altså synes som om dette er en praksis som er holdt vedlike i smågruppetiltak.

Sørлие hevdet at innholdet i kontraktene/avtalene kunne «tolkes som et uttrykk for personalets forventninger om elevenes egen innsats og vilje til å gjøre noe med sin situasjon» (Sørлие 1991 s. 27). Kartleggingen i 2005 ga ikke om opplysninger om avtalenes innhold, men den omfattende bruken av slike avtaler/kontrakter kan indikere at opplæringen i smågruppetiltakene tok sikte på å være individuelt tilrettelagt. Den utstrakte bruken av avtaler/kontrakter kan også tolkes som at smågruppetiltakene hadde fokus på medbestemmelse både når det gjaldt elever og foreldre. Videre kan avtaleinngåelse med foreldrene bety at tiltakene ønsket et forpliktende samarbeid med hjemmet. I ordinær skole er det ikke vanlig at foreldre blir trukket så sterkt inn at man benytter samarbeidsavtaler som må undertegnes av elever og/eller foreldre før oppstart i et opplæringstilbud.

Muntlige avtaler ble oftest inngått med eleven selv (35 %). Sammenliknet med funn i Sørliens undersøkelse, ser det ikke ut til at dette forholdet har endret seg nevneverdig siden 1991 (37 %). Det er i første rekke de interne smågruppetiltakene som benytter denne formen for avtaleinngåelse. Mer bruk av muntlige avtaler i interne tiltak kan vi forstå som uttrykk for at det er færre formaliteter knyttet til denne type tiltak. Nærheten til ordinær klasse og enklere kommunikasjon mellom lærerne kan også spille en rolle.



Kapittel 7

ANSATTE I SMÅGRUPPENE

I kartleggingen ville vi gjerne vite hvor mange årsverk og ansatte som var knyttet til hvert av tiltakene, hvor mange elever det var i tiltakene pr. ansatt og sammensetning av ansatte med hensyn til kjønn og utdanning. Nedenfor vises funnene i den innrapporterte informasjonen.

På spørsmål om antallet årsverk i tiltakene svarte 208 av 255 tiltak. Dette ga en svarprosent på 82. Det var 535 årsverk knyttet til disse 208 tiltak, noe som ga et gjennomsnitt på 2,7 årsverk pr tiltak. I de 208 tiltakene var det til sammen 1 938 elever. Dette betyr at det i gjennomsnitt var 4,2 elever pr. årsverk i tiltakene.

Tabell 23 Årsverk i interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak

Tiltakstype	Antall årsverk	Gjennomsnittlig antall årsverk pr. tiltak	Gjennomsnittlig antall elever pr. årsverk
Interne	146	1,6	5,6
Eksterne	119	2,3	4,0
Selvstendige	270	4,3	2,2
Smågruppetiltak totalt	535	2,7	3,6

(Totalt N = 208 missing 47, interne tiltak N = 94 missing 28, eksterne tiltak N = 51 missing 17 og selvstendige tiltak N = 63 missing 2)

Tabell 23 viser en oversikt over antall årsverk, gjennomsnittlig antall årsverk pr. tiltak og hvor mange elever det gjennomsnittlig er pr. årsverk i de ulike tiltakstypene. Når man skal vurdere gjennomsnittlig antall elever pr. årsverk, er det viktig å være klar over ulike bruk av heltids- og

deltidsplasser i ulike tiltakstyper. Grovt regnet er det omtrent like mange heltids- og deltidselever i eksterne og selvstendige tiltak. I interne tiltak er det mer enn dobbelt så mange elever som har deltid, enn heltid. Den reelle lærerressursen pr. elev er derfor sannsynligvis ikke svært forskjellig i de tre tiltakstypene.

7.1 Antall ansatte, kjønn og utdanning

Totalt arbeidet 880 voksne i smågruppetiltakene i desember 2005. Disse fordelte seg over 535 årsverk. Det betyr at mange ansatte i smågruppene var deltidansatte. I tabell 24 vises antall ansatte og antall årsverk pr. ansatt i de ulike typene tiltak. Vi ser at det er en stor forskjell i stillingsprosent på de tre tiltakstypene.

Tabell 24 Ansatte i interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak

Tiltakstype	Antall ansatte	Antall årsverk	Antall årsverk pr. ansatt
Interne	383	146	0,38
Eksterne	180	119	0,66
Selvstendige	317	270	0,85
Sum	880	535	0,63

(Totalt N = 208 missing 47, interne tiltak N = 94 missing 28, eksterne tiltak N = 51 missing 17 og selvstendige tiltak N = 63 missing 2)

I tillegg til informasjonen om antall årsverk i tiltakene, ba vi informantere om å oppgi kjønn og utdanning for alle ansatte i tiltaket. I tabell 25 på neste side vises fordelingen mellom kvinnelige og mannlige ansatte og deres utdannings- og erfaringsbakgrunn. I de interne tiltakene var det 146 årsverk fordelt på 383 ansatte, i de eksterne tiltakene var det 119 årsverk fordelt på 180 ansatte og i de selvstendige tiltakene var det 270 årsverk fordelt på 317 ansatte.

Flesteparten av de ansatte i tiltakene var utdannet lærere (64 %). Om lag halvparten av de ansatte med lærerutdanning hadde tilleggsutdanning, enten i spesial- eller sosialpedagogikk.

I kategorien «Spesielle kvalifikasjoner» ble det registrert hvilken type spesiell kvalifikasjon den ansatte hadde. Flere tiltak oppga at det også var ansatte med hovedfag og ansatte som var utdannet barneverns- eller vernepleiere eller førskolelærere (8 %).

Tabell 25 Utdanning og kjønn for ansatte i interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak

Utdanning	Totalt	Interne tiltak	Eksterne tiltak	Selvstendige enheter	Kvinne	Mann
Lærer med spes./sos.ped.	274	24 %	28 %	41 %	14 %	17 %
Lærer uten spes./sos.ped.	287	37 %	31 %	29 %	9 %	24 %
Miljøterapeut (med 3-årig høgskole)	46	5 %	6 %	6 %	34 %	2 %
Barne- og ungdomsarbeider	68	12 %	4 %	4 %	4 %	4 %
"Praktiker", evt. med fagbrev	87	8 %	9 %	12 %	3 %	7 %
Spesielle kvalifikasjoner	61	4 %	18 %	5 %	3 %	4 %
Ingen relevant fagbakgrunn	50	9 %	4 %	3 %	3 %	3 %
Morsmåls-lærer	7	1 %	0 %	0,6 %	0,6 %	0,2 %
Totalt % kvinner og menn					41 %	59 %
Totalt antall ansatte	880	383	180	317		

Dette bidrar til en viss økning av den prosentvise andelen ansatte med høyere utdanning i tiltakene. Det betyr i realiteten at 72 % av de ansatte i smågruppetiltakene hadde 3-årig høyere utdanning. Samlebetegnelsen «Høyere utdanning» rommer svarkategoriene "Lærer med spes.ped/sos.ped", "lærer uten spes.ped/sos.ped". og "miljøterapeut (med 3-årig høgskole)". Gruppen på ca. 30 % som ikke hadde høyere utdanning, omfattet ansatte i kategoriene; barne- og ungdomsarbeider, "praktikere", "spesielle kvalifikasjoner", "ingen relevant utdanning" og "morsmålslærere".

Det arbeidet 357 (40,6 %) kvinner og 523 (59,4 %) menn i tiltakene. Kjønnfordelingen blant ansatte i interne tiltak var om lag 50/50, mens det i eksterne tiltak og selvstendige tiltak var om lag dobbelt så mange menn som kvinner.

Det var noen flere menn enn kvinner med høyere utdanning (42 % vs. 27 %). Blant de kvinnelige ansatte var det 67 % som hadde høyere utdanning, mens 71 % av de mannlige ansatte hadde slik utdanning.

En praktiker i et smågruppetiltak er en ansatt som ikke har lærerutdanning, men som er ansatt i kraft av sine spesielle kvalifikasjoner innen et fag eller en aktivitet. Eksempler på dette kan være bonden på gården hvor tiltaket holder til, en snekker eller båtbygger eller en mekaniker som er spesielt flink med gamle båtmotorer. Praktikere kan ha fagbrev, men dette er ingen betingelse. 18 % av de interne smågruppetiltakene hadde en praktiker som ansatt. 56 % av praktikerne i de interne tiltakene var kvinner, mens 44 % var menn. I 21 % av de eksterne tiltakene hadde man ansatt en praktiker og av disse var 12 % kvinner og var 88 % menn. I 34 % av de selvstendige tiltakene hadde man en praktiker som ansatt. 18 % av praktikerne i disse tiltakene var kvinner, mens 82 % var menn.

Informantene ble bedt om å oppgi om de hadde ansatte med spesielle kvalifikasjoner og utdype hva disse kvalifikasjonene innebar. 22 % av smågruppetiltakene oppga at de hadde en eller flere ansatte med spesielle kvalifikasjoner. Blant disse var det de eksterne tiltakene som hadde flest ansatte i denne kategorien (32 %), mot 11 % i de interne tiltakene og 13 % i de selvstendige tiltakene.

Informantenes utdyping av hvilke spesielle kvalifikasjoner som var representert blant de ansatte tar mange ulike retninger. Foruten at 8 % hadde annen relevant høyere utdanning, var kvalifikasjonene i stor grad knyttet til tiltakets egenart, det vil si gårdsdrift, båtliv, hestesport, data, musikk, friluft eller liknende. De interne tiltakene oppga at deres ansatte med spesielle kvalifikasjoner hadde en eller annen formell kompetanse på høyskolenivå. For de eksterne tiltakene var det ingen spesiell gruppe som skilte seg ut, og i de selvstendige tiltakene var kvalifikasjonene den ansattes personlige egnethet, lang erfaring med ungdommer i målgruppen og spesielle interesser som gårdsdrift, friluftsliv, sport og liknende.

7.2 Oppsummering og drøfting

Antall ansatte og gruppestørrelse

Tall fra GSI viser at det skoleåret 2004/05 var 17.867 årsverk i kategorien "undervisningspersonale på ungdomstrinnet". I samme tidsrom var det 187.848 elever på ungdomstrinnet. Dette gir et gjennomsnitt på 10,5 elever pr. årsverk. Sammenliknet med tilsvarende tall fra smågruppe-tiltakene gir dette omtrent 3 ganger så mange elever pr. årsverk. Dette funnet er som forventet. En viktig del av begrunnelsen for smågruppe-tiltak er nettopp at tiltakene er for elever som har større behov for voksenkontakt og -oppfølging enn man klarer å gi i vanlig undervisning. Resultatet skiller seg ikke fra Sørli's (Sørli 1991) undersøkelse som viste at det i skoleåret 1990/91 var ca. 1 voksen pr. 3–4 elever i tilsvarende tiltak.

Endringen av § 8.2 i Opplæringsloven i 2003 om at elevene kan deles inn i grupper etter behov, har ført til en fornyet aktualitet i spørsmålet om voksentetthet i skolen. Vi har tidligere påpekt at denne endringen kan stimulere skoler til å etablere smågruppetiltak for elever som viser problematferd og dårlig motivasjon for skolearbeid. Det er i utgangspunktet ikke satt noen øvre grense på størrelsen av gruppene, men bestemmelsen er at de skal "ligge innenfor det som er pedagogisk forsvarlig". Dette gir rom for ulike tolkninger i skoler og kommuner. Det vil være rimelig at skoler forsøker å bruke store grupper i sammenhenger der dette er mulig for å frigjøre ressurser til å etablere mindre grupper der man mener det er nødvendig. Dette er også et klart siktemål med lovendringen. Slik kan en tenke seg at endringen av denne bestemmelsen i Opplæringsloven også indirekte kan stimulere til etablering av nye smågruppetiltak. Fylkesmennene fører tilsyn med og sender ut pålegg om økt ressursbruk til skoler som ser ut til å ha for store grupper. Skoleåret 2005/06 ble det sendt ut slike pålegg til 14 skoler (Utdanningssepeilet 2006).

Som vist til i resultatpresentasjonen er det viktig å være klar over ulike bruk av heltids- og deltids plasser i ulike tiltakstyper når man skal vurdere gjennomsnittlig antall elever pr. ansatt. I utgangspunktet ser det ut til å være en langt større voksentetthet i eksterne og selvstendige tiltak enn i de interne. Men flere forhold må tas i betraktning. Grovt regnet er det omtrent like mange heltids- og deltids elever i eksterne og selvstendige tiltak. I interne tiltak er det imidlertid mer enn dobbelt så mange elever som har deltid, enn heltid. Et annet forhold er at en del av lærerressursene i eksterne og selvstendige tiltak går med til å gi tilbud til andre elever enn de i primær målgruppe og til å gi veiledning og

opplæring til andre lærere. Den reelle lærerressursen pr. elev er derfor sannsynligvis ikke svært forskjellig i de tre tiltakstypene.

Krav til kompetanse

Opplæringsloven § 10.1 stiller i utgangspunktet samme kompetansekrav til lærere som skal undervise i spesialundervisning som til lærere i vanlige undervisningsstillinger. Forskriftshjemmelen i § 10.1 kan imidlertid brukes til å gi forskrifter om særlige kompetansekrav til lærere som skal undervise i spesialundervisning. For undervisning i egne segregerte skoler stilles det slike større krav til kompetanse (KUF 2001). Lærere som underviser elever i eksterne og selvstendige smågruppetiltak skal derfor ha særlig kompetanse på dette området (Nordahl m.fl. 2003b). Vi må gå ut fra at de fleste elevene har spesielle behov i opplæringssammenheng, og mange av elevene har rett til spesialundervisning. Antall ansatte med spesial- eller sosialpedagogisk utdanning i smågruppetiltakene er på bakgrunn av dette for lavt. Bare 64 % av de ansatte hadde lærerutdanning og noe under halvparten av disse igjen hadde tilleggsutdanning i sosial- eller sosialpedagogikk. Elevgruppen som disse ansatte underviser er krevende og ofte er dette elever som skolen for øvrig har "gitt opp". Smågruppetiltakenes sterke fokus på sosial trening både formelt og uformelt burde kanskje også ha vært synlig i form av ekstra utdanning hos ansatte. I veiledningsheftene fra Læringscenteret (ibid.) blir det understreket at kravet til ekstra kompetanse til ansatte er svært viktig og i overensstemmelse med forskning innen feltet.

Sammenliknet med andelen ansatte med høyere utdanning i alternative skoler i 1991 viser funnene fra 2005 at det har vært en liten nedgang på 15 år. De selvstendige tiltakene hadde flere ansatte med andre kvalifikasjoner enn tradisjonelt akademiske enn de interne tiltakene. De selvstendige tiltakene hadde flere ansatte med for eksempel fagbrev.

I 2005 var det 214 (24 %) av de ansatte i smågruppetiltak som ikke hadde høyere utdanning. Dette var 9 % flere enn i 1991. I gruppen ansatte uten høyere utdanning i 2005 var 8 % barne- og ungdomsarbeider med utdanning fra videregående skole. Denne type utdanning eksisterte ikke i 1991. De fleste med slik utdanning arbeidet i de interne tiltakene.

I kommentarene fra de eksterne og de selvstendige tiltakene gikk det ofte igjen at ansatte i kategorien *spesielle kvalifikasjoner* var personer som var personlig godt egnet og som hadde lang erfaring med liknende elevproblematikk. Videre så det ut som om erfaring og interesse for praktiske og håndverksmessige arbeidsforhold var ønskelig i tiltakene. Det

går fram at de praktiske aktivitetene handler om gårds- og skogsdrift, båtliv og fiske, mekanikk og trearbeid. Slik sett har denne siden ved tiltakene ikke endret seg nevneverdig da de ansattes praksisbakgrunn også i 1991 var preget av såkalte mannsdominerte aktivitetstilbud.

Forskning viser at spesialundervisningen i ordinær skole ofte foregår som én til én undervisning og at denne måten å organisere spesialundervisningen på avtar desto høyere opp i klassene man kommer (Skaalvik 1999). Det vil si at det på ungdomstrinnet er mer vanlig å samle elever som får spesialundervisningen i grupper eller at det er flere lærere inne i klassen. Videre viser forskning at 85 % av denne spesialundervisningen hovedsakelig består av fagene norsk, matematikk og engelsk, til tross for at lærerne ofte har behov for hjelp til å forstå elevenes ulike atferdsuttrykk (Ogden 1998). Kan man forstå etablering av interne smågruppetiltak som slike grupper for spesialundervisning? Kommentarene om de spesielle kvalifikasjonene til ansatte i interne tiltak, viste at mange hadde formell kompetanse på høyskolenivå som for eksempel fysioterapi, vernepleier, førskolelærer, utdanning i forming, musikkterapeut og lignende. En følge av dette kan være at de praktiske aktivitetene i de interne tiltakene også bærer mer preg av skolefag enn det de gjør i de eksterne og selvstendige tiltakene.

Ansattes kjønnsfordeling

Sammenliknet med funn i undersøkelsen til Sørli (1991), ser det ut til at andelen kvinner i smågruppetiltak har økt fra 36 % i 1991 til 41 % i 2005. Det var de interne tiltakene som dro gjennomsnittet opp, der var 50 % av de ansatte kvinner. Dersom vi sammenlikner tallene fra de to typene eksterne tiltak som kan sammenliknes direkte med de alternative skolene, har forholdet mellom kvinner og menn i smågruppene ikke endret seg nevneverdig på 15 år. De eksterne tiltakene er således fremdeles mannsdominert både med hensyn til personalet og elever. I grunnskolen for øvrig er situasjonen med hensyn til kjønnsfordeling motsatt; 7 av 10 lærere som underviser i grunnskolen er kvinner (Utdannings-speilet 2006).

Det var også slik at flere menn enn kvinner i smågruppene hadde høyere utdanning eller lærerutdanning med spesialpedagogikk, sosialpedagogikk og liknende. Blant de kvinnelige ansatte var det 38 % som hadde høyere utdanning, mens tallet var 88 % for de mannlige ansatte.



Kapittel 8

SAMARBEID MED ORDINÆR SKOLE

8.1 Opplæring og veiledning

I kartleggingen var vi også interessert i kunnskap om eksisterende samarbeidsområder og kunnskapsdeling mellom smågruppetiltak og ordinær skole. Informantene ble bedt om å rapportere inn om de drev opplæring eller veiledningsvirksomhet til ansatte i vanlig skole. Vi ønsket å få kunnskap om lærere og skoler fikk veiledning i forhold til elever som var tatt inn i smågruppetiltaket eller i forhold til elever som viste problematferd i den ordinære skolen.

Tabell 26 Gir ansatte ved tiltaket/skolen opplæring eller veiledning til ansatte i vanlig skole?

Tiltakstype	Ja	Nei
Interne	32	81
Eksterne	22	43
Selvstendige	26	35
Smågrupper totalt	80	159

(Totalt N = 239 missing 16, interne tiltak N = 118 missing 5, eksterne tiltak N = 68 og selvstendige tiltak N = 51 missing 11)

Når det gjaldt opplæring og veiledning til andre lærere, fant vi oppsummert at omtrent 1/3 av tiltakene drev en eller annen form for kurs- eller veiledningsvirksomhet rettet mot lærere i vanlig skole. Det var 47 av 80 (59 %) tiltak som beskrev innholdet i denne virksomheten. De fleste tiltak oppga at opplæringen eller veiledningen først og fremst gikk til lærere som hadde elever som viste problematferd i ordinære klasser/grupper. Dernest oppga de at denne virksomheten hadde direkte sammenheng med elever som allerede var i smågruppetiltaket. Mange tiltak

oppga dessuten at de hadde kurs og veiledning av en mer generell karakter for lærere i ordinærskolen.

I kommentarene til dette spørsmålet kommer det fram at det var stor variasjon i hva slags bistand ansatte i tiltakene ga lærere i vanlig skole. Det spenner fra veiledning etter PMTO (Parent Management Training Oregon), til akutthjelp i klasser eller ukentlige samarbeidsmøter med forebyggingsperspektiv. Mange framholdt også at det var vanskelig å anslå ressursbruk fordi det varierte mye gjennom et skoleår og fra år til år. De fleste tiltakene som oppga at de drev slik virksomhet brukte noen få timer i uka til dette, mens enkelte selvstendige tiltak hadde det som en sentral del av sin virksomhet. Det er 15 tiltak som brukte mer enn 10 timer pr uke til opplæring eller veiledning for lærere i vanlig skole og det var 3 tiltak som brukte mer enn 3 stillinger på slik virksomhet.

8.2 Tilbud til andre elever

I kartleggingen var vi også interessert i å få vite om tiltakene bare var et tilbud til en liten, ”smal” målgruppe elever, eller om deler av opplæringen også ble tilbudt andre elever fra ordinære klasser og grupper.

Tabell 27 Tilbud til andre elever enn målgruppen

Totalt	Ja	Nei
Gir tiltaket også tilbud til andre elever enn de som viser problematferd og/eller sviktende skolemotivasjon?	125	122

(N = 247 missing 8)

Det er litt mer enn halvparten av tiltakene som oppga at de også ga tilbud til andre elever enn de som i definisjonen ble beskrevet som målgruppe.

Kortvarige kurs var en måte å gi tilbud til elever fra ordinær opplæring. Innholdsmessig var det stor variasjon, fra kurs i friluftsliv eller sport til faglige repetisjonskurs. Det var 71 tiltak som rapporterte om bruk av til sammen 1247 lærertimer pr uke til slike kurs. Dette ga et gjennomsnitt på 17,6 timer pr uke for hvert tiltak. Det var altså noe mer enn 1/4 av tiltakene som i gjennomsnitt brukte mer enn en halv lærerstilling til slik virksomhet.

18 tiltak rapporterte om 780 lærertimer brukt til kurs for hele klasser eller grupper. Dette ga et gjennomsnitt på 43,3 timer pr uke for hvert tiltak. Noen få tiltak drev altså en nokså intensiv virksomhet på dette området. Dette kunne for eksempel være innskolingstilbud til alle elever i en liten kommune, eller tilbud om dagskurs i marinbiologi til alle elever på bestemte klassetrinn i en stor bykommune.

8.3 Oppsummering og drøfting

Ansattes samarbeid om arbeidet med barn og unge er politisk og ideologisk begrunnet med kvalitetssikring, utvikling av metoder og forståelser og utvikling av lærende organisasjoner. Videre kan samarbeidet begrunnes med effektiv utnyttelse av knappe ressurser og at det er nødvendig i forhold til kompleksiteten i samarbeidet rundt elever som viser omfattende problematferd i skolekonteksten.

Helt fra de første smågruppetiltakene ble etablert på 1970-tallet har det vært uttrykt skepsis til at de skulle være isolert fra skolen for øvrig og "leve sitt eget liv" (Endrerud 1985). Sørliens (1991) undersøkelse viste at smågruppetiltakene drev et utstrakt samarbeid med mange ulike instanser fra foreldre til det lokale næringsliv. Den gangen var det forhold rundt elevene i smågruppetiltaket som var i fokus i det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet. For at smågruppetiltakene skulle "... unngå å bli ordinærskolens bremseklosser ..." (Sørli 1991 s. 156) anbefales det at smågruppene kan fungere som lokale kompetansesentra i fremtiden. De lokale kompetansesentrene skulle kunne gi ordinærskolen både faglig og miljømessig støtte i arbeidet rundt elever som viser omfattende problemer i skolen. Målsetting burde være at eleven kunne fortsette i ordinærskolen med et godt tilpasset opplæringstilbud. Sørli hevder at en slik form for "inntakskontroll" vil være nødvendig så lenge ordinærskolen ikke har en bred satsning på støttetiltak tidlig i skoleårene.

Vi har etterspurt informasjon om samarbeid mellom lærere og opplæringstilbud til andre elever enn de som er i den primære målgruppa. Spørsmålet om elever har heltids- eller deltidstilbud er også relevant å vurdere i denne sammenhengen.

Oppsummert fant vi at omtrent 1/3 av tiltakene driver en eller annen form for kurs- eller veiledningsvirksomhet rettet mot lærere i vanlig skole. De fleste tiltakene som oppga at de drev slik virksomhet, brukte noen få timer i uka til dette, mens det er noen få selvstendige tiltak som

driver en intensiv kurs- og veiledningsvirksomhet som en vesentlig del av sin virksomhet. I mange sammenhenger har det vært framhevet at det finnes mye kompetanse i smågruppetiltakene om opplæring av og samarbeid med elever som viser problematferd (St. meld.nr 35 (1990–91), Sørli 1991, Rapport 2000).

Samarbeidsdimensjonen omfatter også om smågruppetiltakene gir opplæringstilbud til andre elever fra ordinære klasser og grupper. Dette kan ha betydning for viktige forhold for elevene som for eksempel: jevnaldrende å sammenlikne seg med, opplevd grad av sosial isolasjon og hvilken status smågruppetilbudet vil ha i skolemiljøet. Vi fant at det var litt mer enn halvparten av tiltakene som også ga tilbud til andre elever enn dem som er beskrevet som målgruppe.

Faggruppen som forfattet veilederheftene ”Alvorlig atferdsproblematikk” (Nordahl m.fl. 2003b) anbefaler en mer heterogen gruppesammensetning i smågruppetiltak. Dette vil kunne øke mulighetene for positivt utbytte. En mulig vei å gå er å åpne alternative skoler slik at alle elever kan søke seg inn der. *”Ut fra et forskningsmessig grunnlag er faggruppen likevel tilbakeholden med å anbefale en slik utviklingsvei, da tiltak gitt innenfor barns og unges normale oppvekst- og læringsarenaer generelt framstår som de mest lovende når det gjelder forebygging og moderering av alvorlige atferdsproblemer”* (Nordahl m.fl. 2003a).

Spørsmålet blir hvordan man skal forstå dette ut fra funn i kartleggingen. Vi ser at det finnes en del selvstendige tiltak, de tradisjonelle alternative skoler som både fysisk, administrativt og i det daglige befinner seg langt fra ordinære skoler. Her er faggruppens anbefalinger klare, i hvert fall når det gjelder elever som viser store atferdsproblemer. Man må være meget forsiktig med å lage homogene grupper av elever som viser alvorlig problematferd i denne typen tiltak. Men mange eksterne tiltak har, som vi har sett, utviklet seg i retning av å ha mange deltids elever og et tettere samarbeid med vanlige skoler. Kan vi si at disse tiltakene gjennom endring av forståelse av sin oppgave, organisering og målgruppe har utviklet seg i retning av å bli en del av elevenes ordinære lærings- og oppvekstarenaer? Hva vil være kriteriene for om et smågruppetiltak betraktes som en del av de ordinære oppvekst- og læringsarenaene ved en skole? Tradisjonelt er geografisk avstand et svært viktig kriterium. Det er lett å registrere og har ofte sammenheng med spørsmålet om avstand i mer overført betydning. Alene er det imidlertid dårlig egnet som kriterium. Man må også vurdere grad av samarbeid med ordinær skole, inntakskriterier og hva som er elevgrunnlag. Et viktig spørsmål i

denne forbindelsen er knyttet til hvilken begrunnelse en kommune eller en skole har for å opprette slike grupper. På hvilken måte forstår den enkelte skole eller kommune sin oppgave med å tilpasse opplæringen til de elevene en til enhver tid har? Er begrunnelsen for opprettelsen av slike tiltak individenes feil og mangler (individpatologisk perspektiv), eller blir fenomenet forstått i en relasjonell sammenheng? Tiltak for elever som har begrunnelse i elevens mangler og feil, kan virke segregerende også hvis det foregår inne i et klasserom, mens eksterne tiltak som er opprettet ut fra en relasjonell betraktningssmåte kan ha en inkluderende effekt på lang sikt (Backmann og Haug 2005). Målet om integrering av alle er det samme, men veien å gå er svært forskjellig.

Det synes som om enkelte tiltak driver en virksomhet som omfatter svært mange elever. Disse smågruppetiltakene har en rolle som læringsarenaer som mange andre elever benytter i løpet av et skoleår, og driver for eksempel dagskurs i marinbiologi eller naturskole. I slike sammenhenger er det ikke uvanlig at elever som er fast knyttet til tiltaket, har en slags instruktøroppgave. Mer enn en firedel av tiltakene drev en form for kursvirksomhet som et tilbud til andre elever enn de som var i den primære målgruppa. Lokale ulikheter i organisering og hva slags tilbud som ble gitt, skaper en viss usikkerhet om funn som beskriver omfanget av denne virksomheten.

Det kan synes som det var relativt få tiltak som reelt hadde en rolle som lokale kompetansesentra. Men det var likevel klart at samarbeidet mellom eksterne og selvstendige smågruppetiltak og vanlig skole er langt mer vanlig i dag enn tidligere. Sørli (1991) beskriver i liten grad at det eksisterer slikt samarbeid selv om hun den gang framhever at alternative skoler kan utvikles til å bli lokale kompetansesentra.

Både tilbud til andre elever og veiledning til lærere i vanlig skole kan gi viktige bidrag til utvikling av opplæringstilbudet lokalt og også mer generelt. Hensikten med og effekten av samarbeid mellom smågruppetiltak og vanlig skole kan betraktes som flersidig. For det første vil siktemålet selvsagt være at det skal skje en kompetanseoverføring fra smågruppetiltaket til skolen. En virksomhet som har erfaring og kunnskap med elever på et spesifikt vanskeområde, kan hjelpe skolen med å bli bedre i stand til å gi flere elever et godt opplæringstilbud. En annen effekt kan være at samarbeidet vil bidra til en normalisering av eksisterende smågruppetiltak og en opplevelse i begge miljøer av mindre avstand. Dette kan igjen være med å skape et bedre utgangspunkt for å unngå marginalisering og sosial isolasjon av elevene som deltar i smågruppetiltaket.



Kapittel 9

SMÅGRUPPETILTAK I BARNESKOLEN

53 av 403 kommuner svarte ja på spørsmål om det i deres kommune var smågruppetiltak på barnetrinnet. Det vil si at i ca 13 % av kommunene ble det oppgitt at man kjente til smågruppetiltak for den aktuelle målgruppen på barnetrinnet.

I denne delen av kartleggingen ba vi ikke skoleansvarlig i kommunen om å skille på interne og eksterne tiltak eller på hvilken måte tiltakene var administrert. I undersøkelsen fra 1991 er det ikke resultater på barnetrinnet slik at man ikke har tall å sammenlikne med. I tabellen under kan man se hvordan rapporterte tiltak fordelte seg på fylker.

Det er grunn til å anta at det er en viss underrapportering for slike tiltak på barnetrinnet. Etter omorganisering til to-nivåkommuner er det stor sannsynlighet for at ansvarlige for skolesektoren vet mindre nå enn før om hva som skjer internt på skolene. Åpningen for mer fleksible organiseringsformer i skolen medfører også at det er vanskeligere enn tidligere for skolefaglig ansvarlig i kommunen å ha oversikt. Klassen som utgangspunkt for sosial tilhørighet er på vei ut, og fleksible ordninger med grupper tar over. I denne situasjonen kan den enkelte skole opprette interne og eksterne smågrupper uten at skoleeier har oversikt over dette. Vi mener derfor at det er svært sannsynlig at det har funnet sted en underrapportering når det gjelder spørsmålet om forekomst av smågruppetiltak på barnetrinnet.

En sammenlikning av funn fra Nordahl og Overlands (1998) evaluering av spesialundervisningen i Oslo og funn i denne undersøkelsen, forsterker dette inntrykket. Skoleåret 1997/98 hadde Oslo kommune 29 elever på barnetrinnet i segregerte spesialklasser, spesialskoler og/eller alternativ undervisning. I denne undersøkelsen er det ikke rapportert inn noen former for tiltak på barnetrinnet i Oslokolene.

Tabell 28 Smågruppetiltak i barneskolen. Fylkesvis frekvensfordeling.

Fylke	Antall tiltak
Østfold	5
Oslo	0
Akershus	8
Vestfold	5
Hedmark	4
Oppland	0
Buskerud	3
Telemark	4
Aust-Agder	0
Vest-Agder	4
Rogaland	8
Hordaland	6
Sogn og Fjordane	0
Møre og Romsdal	2
Sør-Trøndelag	2
Nord-Trøndelag	5
Nordland	1
Troms	0
Finnmark	1
Svalbard	0
Totalt	58

Denne undersøkelsen ga ikke svar på hvor mange del- og heltidsplasser det var, eller hvilke klasstrinn på barnetrinnet som var representert i smågruppetiltakene. Resultatet fra denne undersøkelsen tyder på at man bør gjøre en nærmere kartlegging av smågruppetiltak på barnetrinnet. Videre bør man sette søkelyset på innholdet i tiltakene for å kvalitetssikre disse.



Kapittel 10

OPPSUMMERING OG DRØFTING AV UNDERSØKELSENS RESULTATER

Inkluderingsideologien står sterkt i norsk skole. Smågruppetiltak for elever som viser problematferd, mistriivsel og lav motivasjon for skolearbeid, blir noen ganger betraktet som en skamplett på bildet av den inkluderende skolen i Norge. Andre ganger blir tiltakene omtalt som lovende tiltak for barn og unge som viser problematferd i skolen. Noen hevder at det å opprette smågrupper av elever med samme type problemer virker ekskluderende, mens andre mener at smågruppene for disse elevene er å ta tilpasset opplæring på alvor.

Kunnskapsløftet inviterer til en dreining fra fellesskapet til et mer individualisert tilpasset undervisningstilbud, og skoleeiere og skoleledere er gitt større rom for nye fleksible organisatoriske differensieringsformer (Backmann og Haug 2006). Er mangfoldet i smågruppetilbudene i skolen eksempler på en fleksibel, organisatorisk form for individuell tilpasning, eller er smågruppetiltak en form for organisering som gjør det lettere for skoler å bli kvitt noen få brysomme elever?

Disse ulike virkelighetsbeskrivelsene kan være uttrykk for både ideologisk, politisk og pedagogisk uenighet, men de kan óg være uttrykk for at i mangfoldet av smågruppetiltak finnes det eksempler på både forvisningssteder og pedagogiske mønsterbruk.

Det har vært stor usikkerhet både om antallet interne og eksterne smågrupper og om hvordan skolene organiserer dette tilbudet til elevene. Videre har det hersket stor usikkerhet om antallet elever som får sin opplæring i både interne og segregerte smågruppetiltak på ungdomstrinnet spesielt, men også på barnetrinnet. Bachmann og Haug (2006) viser til Solli (2005)

som mener at tallet på elever i spesielle og segregerte tilbud sannsynligvis er økende og større enn de offisielle nasjonale dataene viser.

Hensikten med denne kartleggingen har derfor vært å skape en oversikt over antallet smågruppetiltak og antallet elever som får sin opplæring i slike tiltak, på ungdomstrinnet i Norge. Videre ønsket man å få en oversikt over hvordan tiltakene var organisert og om det fortsatt var slik at teoretisk, praktisk og sosial opplæring gikk hånd i hånd. Hva er begrunnelsene for inntak og hvordan foregår prosessen angående inntak i tiltakene? Denne kunnskapen vil kunne danne et godt utgangspunkt for videre undersøkelser og analyser av de kvalitative forholdene i og omkring slike smågruppebaserte opplæringstiltak enten de er plassert inne i ungdomsskolen eller om de er organisert eksternt.

I dette avsluttende og sammenfattende kapitlet har vi valgt å presentere undersøkelsens resultater og perspektiver med hovedvekt på de tre hovedområdene: 1) *Smågruppebaserte opplæringstiltak og deres elevgrunnlag*, 2) *Organisering og aktiviteter* og 3) *Inntaksprosedyrer og planer*.

Forekomst og elevgrunnlag

Kunnskapsløftet framhever den lokale friheten skolene har til å organisere sin undervisning slik de mener er best for den elevgruppen de til enhver tid har. Smågruppebaserte opplæringstiltak kan betraktes som en praktisk-pedagogisk løsning knyttet til skolenes forståelse av begrepet tilpasset opplæring eller en del av skolenes spesialpedagogiske tilbud. I noen sammenhenger er de segregerte smågruppene omtalt som lovende tiltak for forebygging av problematferd (Nordahl m.fl. 2000). En organisering hvor noen få elever som viser problematferd enten blir satt sammen i grupper på ordinærskolen, eller i grupper i eksterne tiltak, kan føre til at noen elever blir sosialt isolert. Nilsen (2005) understreker at tilpasning uten fellesskap med elever og lærere i ordinærskolen lett kan skape segregering og stigmatisering/marginalisering som vil stå i et motsetningsforhold til inkludering.

Smågruppene i kartleggingen er relativt nye som pedagogiske institusjoner. De aller fleste er opprettet etter 1985. Siden 1991 har forekomsten av eksterne og selvstendige segregerte smågruppetilbud nær blitt tredoblet, mens forekomsten av interne tiltak har vært relativt stabilt. I desember 2005 fikk 2191 elever helt eller delvis sin grunnskoleopplæring i smågruppetiltak. Av disse fikk snaut 900 elever hele sin opplæring i et smågruppetiltak. Antallet elever som fikk all sin opplæring i segregerte tiltak, er mer enn fordoblet på 15 år.

Det er grunn til å anta at det er en underrapportering i størrelsesorden 15–20 %. Vi mangler data om elevgrunnlag fra 24 eksterne og selvstendige tiltak, og det er 22 % av ungdomsskolene som ikke har besvart undersøkelsen. Hvis vi tar hensyn til denne underrapporteringen finner vi at ca. 3100 elever får hele eller deler av sin opplæring i smågruppetiltak. Dette utgjør 1,7 % av elevene på ungdomstrinnet.

De interne smågruppetiltakene som har blitt opprettet for denne målgruppen, har vært lite i fokus i skoledebatten. Disse tiltakene kan være vanskelig å skille fra andre spesialundervisningsgrupper i ordinær skole. Fokus i interne smågrupper for spesialundervisning har ofte vært de tradisjonelle skolefagene selv om elevene i tiltakene trenger et tilpasset tilbud knyttet til atferd (Solli 2005).

Denne undersøkelsen viser at de interne tiltakene har relativt kort funksjonstid. Det kan bety at gruppene blir satt sammen og etablert som et resultat av mer eller mindre akutte situasjoner knyttet til elevatferd. På denne måten kan de være en del av skolens tilpassede opplæring og således være forankret i skolens strategi for å møte problematisk atferd i skolekonteksten.

I forskning om spesialundervisning går det fram at spesialundervisning er brukt for å løse ulike utfordringer i skolen. Foruten elevenes behov for tilpasset opplæring har spesialundervisningen også en avlastningsfunksjon i forhold til ordinær undervisning. Dette blir ofte omtalt som spesialundervisningens doble funksjon (Persson I: Backmann og Haug 2006). Det er nærliggende å anta at smågruppetiltakene som denne kartleggingen omfatter, også i noen grad har en slik dobbel funksjon i skolen (jfr. Kap 2). I undersøkelsen til Persson (ibid) gikk det fram at spesialundervisning også ble gitt fordi noen lærere ikke var dyktige nok. Forskere som har vært opptatt av problematferd spesielt, har også stilt spørsmål om enkelte læreres praksis er med på å utvikle, opprettholde og forsterke elevens problematferd i skolen (Nordahl 2000, 2005, Dale et al. 2005, Kjærnsli et al. 2004). Bachmann og Haug (2006 s. 81) skriver: *”Dersom dette er tilfelle, kan vi si at den problematferd som skolen så å si selv bidrar til å produsere i kraft av manglende tilpasset opplæring, paradoksalt nok blir forsøkt redusert gjennom en individorientert forståelse av tilpasset opplæring i form av for eksempel spesialundervisning”*. Opprettelse og bruk av smågruppebaserte opplæringstiltak kan betraktes som et resultatet av at den ordinære skolens lærere ikke er dyktige nok i relasjon til atferdsproblematiske elever.

En variant av denne måten å forklare opprettelse og vedlikehold av smågruppetiltak for elever som viser problematferd, er gjennom komplementaritetsteorien (Skaalvik 1999). Dette handler om forholdet mellom ordinær undervisning og undervisningen som blir gitt i vanlig spesialundervisning eller i smågrupper. "Når kvaliteten på undervisningen er god, fører det til langt mindre behov for spesielle tiltak, enn når kvaliteten på den vanlige undervisningen er dårlig" (Bachmann og Haug 2006 s. 68). Skaalvik mener at skolen framprovoserer et behov for spesialundervisning og at "... *klassens relative nivå bestemmer omfanget av følt behov ...*" (ibid s. 69). Dette kan også være tilfellet når skoler velger å opprette eller bruke eksisterende smågruppetilbud for målgruppen i sin nærhet.

En annen måte å forstå eksistensen av slike tiltak er å betrakte dem som skolens måte å møte elevenes ulike forutsetninger. Sett fra lærernes side er elevene så ulike at man må bruke et mangfold av læringsstrategier og -arenaer for å møte elevenes behov. Det avgjørende spørsmålet blir om elevene i smågrupper i realiteten blir gitt nye muligheter i den nye sosiale konteksten, eller om de på denne måten blir fratatt muligheter.

Nordahl (2002) er blant annet opptatt av skolens ulike læringsarenaer. Den sosiale læringsarenaen hvor venner møter venner, er vel så viktig for elevene som den skolefaglige og personlige læringsarenaen. Å delta i fellesskapet gir større muligheter for opplevelser, diskusjoner og aktiviteter enn i en liten gruppe utenfor dette fellesskapet. Det kan se ut som om det samlede klassemiljøet i en større gruppe har stor betydning. Grøgaard et al. (2004) hevder at det er den totale konstallasjonen av prestasjoner i en klasse som er viktig. Mangfoldet i en klasse er en berikelse for alle og har stor betydning for elevenes samlede resultat.

Tilhengere av segregerte smågruppetiltak argumenterer med at elever som har opplevd mange nederlag og sosial mistilpasning i skolen, må få slippe å fortsette å være der. Disse elevene har det mye bedre i en liten, oversiktlig og trygg gruppe hvor de blir sett og får oppgaver de kan lykkes med, blir det hevdet. Problemstillingen framstilles på følgende måte: Hva er best? – Fysisk til stede, men sosialt utstøtt i vanlig skole, eller reelt inkludert i en liten gruppe? Tittelen på en hovedoppgave fra 1996 (Tveit 1996) illustrerer nettopp dette poenget: "Integrert for å bli segregert, – eller segregert for å bli integrert?"

Kartleggingen viste at det var omtrent 60 % av elevene i smågruppetiltakene som fikk et deltidstilbud. Tiltakene har ulike kombinasjoner med opplæring i ordinær klasse/gruppe, i andre interne eller eksterne små-

gruppetiltak, og utplassering i arbeidslivet. Selv om det var flest deltids-plasser i de interne tiltakene, kan man si at smågruppetiltak generelt har utviklet seg i retning av å gi et mer fleksibelt tilbud til målgruppen.

Tilgangen på prososiale jevnaldrene for elevene i smågruppetiltakene kan gjøre at elevene ikke er så isolert fra ordinær skole som tidligere da det var vanlig at alle elever gikk på heltid i tiltakene. Videre kan det ha en liknende effekt at ca. 1/3 av tiltakene hadde opplæringstilbud også til vanlige elever. Slike tilbud var vanligere i de selvstendige tiltakene enn i de interne. Dette kan bety at flere av elevene i smågruppetiltak i større grad får delta i skolens fellesskap og nyte godt av det mangfoldet av muligheter som finnes der. Kartleggingen gir ikke detaljert nok informasjon om disse forholdene til at man med sikkerhet kan si noe om effekten av utvidet bruk av deltidstilbud og tilbud til andre elever.

Organisering og ulike aktiviteter

Smågruppetiltakene brukte gjennomsnittlig 1/3 av tida til ren teoriundervisning. De interne tiltakene trakk dette gjennomsnittet opp. Resultatet indikerer en svak tendens til at smågruppene i 2005 brukte noe mer tid på skolefagene enn i 1991. Med 30 % ordinær teori betyr det at smågruppene generelt og de eksterne og selvstendige gruppene spesielt, blir rammet av den generelle kritikken om at undervisning i norsk skole har for lavt skolefaglig trykk. Pisaundersøkelsene (2000, 2003) understreker at man ikke setter høye nok faglige krav i norsk skole, og at de kravene som eksisterer mangler tydelig progresjon og faglig fordypning (Backmann og Haug 2006). Mange lærere vil hevde at det typiske for elevene i smågruppetiltak nettopp er at de ikke er mottagelige for vanlig teoriundervisning, og at dette er deres største problem. På denne måten kan man hevde at kritikk mot manglende teoriundervisning i smågruppetiltak ikke er berettiget.

Mange eksterne og selvstendige smågrupper opplyste at teori, praktisk arbeid og trening av sosiale ferdigheter er integrert i hverandre, og det er vanskelig å angi hvor mye tid som gikk med til de ulike læringsaktivitetene. Nyere dansk forskning stiller kritiske spørsmål om det er hensiktsmessig å blande skolefaglig læring med for eksempel læring av sosiale ferdigheter (Bryderup 2002). Bryderup konkluderte med at det var fare for en generell tilsløring av de egentlige læringsmålene, og at det kan gi et dårlig læringsresultat for elevene.

Sammenblendingen av læring av skolefag og sosiale ferdigheter i smågruppene kan foruten å gjøre skolefagene utydelige, også bety at sosial

ferdighetstrening er usystematisk og tilfeldig i smågruppetiltakene (Jahnsen 2005). Forskning viser at sosiale ferdigheter må trenes systematisk og over tid, og ferdighetene som innlæres må ha høy sosial og økologisk gyldighet dersom treningen skal ha positiv effekt. Det er en krevende oppgave å gi god sosial ferdighetslæring i smågrupper. Den mest virksomme strategien på dette området synes å være deltakelse i ordinær klasse og i den sosiale ferdighetstreeningen som finner sted i hverdagslivet på en vanlig skole med den mer kompetente jevnaldrende tilsted hver dag (Nordahl 2005).

Forskningen om sosial utvikling blant elever i skolen er ikke entydig i forhold til organisering av undervisningen. Markussen (2003) fant at ett av vilkårene for positiv utvikling, både sosialt og faglig, var at undervisningen var sosialt interaktiv, at lærerne engasjerte seg i den enkelte elev og at lærerne hadde høy pedagogisk bevissthet uavhengig av fysisk plassering av tiltaket. Flere forskere har for så vidt kommet fram til samme resultat. Når undervisningen er i samsvar med velkjente og aksepterte prinsipper for god undervisning får man et godt resultat (Bachmann og Haug 2006). Dermed kan det være uheldig med *for* sterkt fokus på den spatiale dimensjonen, lokaliseringen av tiltaket, i videre kvalitative undersøkelser av smågruppetiltak. Sterkt fokus på forskjellen mellom interne og eksterne tiltak kan komme til å virke tilslørende i arbeidet med å kartlegge innhold, kvalitet og effekt i forbindelse med opplæringen.

Spesialundervisningen i grunnskolen generelt og de alternative skolene har blitt omtalt som kompensatoriske tiltak (Nordahl m.fl. 2005, Sørлие 1999). Kompensatoriske tiltak kan innebære at man tar utgangspunkt i elevenes personlige og atferdsmessige problemer for så å fylle på eller reparere der elevene mangler eller feiler noe. Dette kan resultere i at undervisningen blir sterkt preget av "her og nå"-perspektivet, og de faglige framtidsperspektivene blir svekket (Bachmann og Haug 2006). Om nåværende smågruppetiltak kjennetegnes ved å være kompenserende tiltak, aktualiseres forholdet mellom individ og system, og mellom kortsiktige og langsiktige perspektiver. Den spesielle tilretteleggelsen i smågruppetiltaket kan føre til at elevene relativt raskt fungerer godt innenfor de rammene som smågruppetiltaket gir. Spørsmålet blir om de spesielle spillereglene som vil gjelde i et slikt avskjermet miljø, er overførbare til den ordinære skolekonteksten enten den er i grunnskolen eller i videregående skole.

Inntaksprosedyrer og planer

I opplysningene om begrunnelser for plassering i tiltaket gikk det fram at elevene først og fremst viste mistrivsel og lav skolemotivasjon, verbalt og fysisk utagerende og/eller innagerende atferd. Mange informanter oppga i tillegg at de fleste elevene i tiltakene viste sammensatte atferdsproblemer i den ordinære skolekonteksten. Det betyr mest sannsynlig at de fleste elevene i denne undersøkelsen hadde et særlig behov for et godt tilrettelagt undervisningstilbud.

Forskning om spesialundervisning i Norge (Ogden 1999) viste at skolen og dens støtteapparat hadde en tendens til å benytte individorienterte forklaringer på elevers handlinger og atferd, spesielt når det handlet om elever som viste problematferd i skolen. I kommentarene til begrunnelser for inntak av elever i smågruppetiltak er det mange informanter som har uttalt at: *elevene er umulig å ha i tradisjonell undervisning, de mangler sosiale ferdigheter, er faglig svake, har vanskelige hjemmeforhold, er utagerende og voldelige, har sosial angst og at mange trenger mestringsopplevelser*. Slike utsagn viser at individorienterte begrunnelser fortsatt er til stede når man plasserer elever i tiltakene også i 2005. Begrunnelsene viser en orientering mot elevenes problematiske fortid og ikke mot framtidens muligheter. I slike sammenhenger kan framtidsperspektivet lett bli et prinsipp på papiret heller enn pedagogisk praksis. Inntrykket av at man lett blir opptatt av fortid og situasjonen her og nå, understrekes ytterligere ved opplysningen om at relativt få elever blir tilbakeført til ordinær klasse/gruppe før de går ut av grunnskolen.

Grad og omfanget av problematferd i skolen har sammenheng med ulike faktorer i læringsmiljøet (Nordahl 2000). Dette gjør at det ikke er tilstrekkelig bare å rette fokus mot enkeltelevers feil og mangler i forbindelse med smågruppetiltakene. Utviklingen av samarbeidet mellom eksterne og selvstendige smågruppetiltak og vanlig skole, kan være en indikasjon på at man i større grad er opptatt av kontekstuelle forhold i arbeidet med problematferd.

Faggruppen som forfattet veiledningsheftene om alvorlig atferdsproblematikk (Nordahl m.fl. 2003a), sier at hvis elever har mer enn halvparten av sin undervisningstid i et smågruppetiltak, så avviker dette så mye fra ordinær undervisning at det skal fattes enkeltvedtak om deltakelse i smågruppetiltak. Slikt vedtak skal omfatte både at opplæringen skal foregå i et smågruppetiltak, og at opplæringen som gis der må betraktes som spesialundervisning. Resultatene i denne undersøkelsen viste at nær halvparten av tiltakene benyttet enkeltvedtak ved bestemmelse om

inntak av elever. I noen få tiltak ble vedtaket gjort sentralt i kommunen, og i noe over halvparten av tiltakene ble vedtaket gjort i egne inntaksgrupper. Flest interne tiltak brukte enkeltvedtak, men flest selvstendige tiltak brukte egen inntaksgruppe. Tendensen var at mange instanser var med på å bestemme inntak til en smågruppe, og at PP-tjenesten var en viktig aktør i prosessen. Det kan altså se ut som om utviklingen av formelle sider ved inntaksprosessen har gått i den retningen som faggruppen anbefaler.

Resultatene viste også at mange elever hadde individuell opplæringsplan eller annen form for skriftlig plan i 2005. Enkeltvedtak og individuelle opplæringsplaner kan være med på å sikre elevenes rettigheter og kvaliteten på opplæringstilbudet. De kan betraktes som nødvendige, men ikke tilstrekkelige betingelser. Planene kan være gode på papiret, men det avgjørende er om de følges opp i elevenes skolehverdag. Kartleggingen ga ikke informasjon om dette forholdet.

En viktig suksessfaktor for smågruppetiltakene er frivillighet og et godt samarbeid med elever og foreldre. Foreldrene utgjør en viktig ressurs også for elever som viser problematferd og utredningen i 1991 understreket det nære og gode samarbeidet de alternative skolene hadde med foreldre den gang. Også i denne undersøkelsens resultater kommer det fram at skoletilbudet er frivillig for de fleste elevene, og det er mest vanlig at elever og foreldre søker sammen om inntak i smågruppen. Dette indikerer at foreldre og elever blir ivaretatt i inntaksprosessen. Likevel var det slik at flere tiltak opplevde at det var noen elever som de måtte ta inn. Det vil si at i praksis er ikke opplæringstilbudet alltid like frivillig for alle. Ullebergs (2000) undersøkelse viste at det er vanskelig å si ”nei takk” når man som 14–15-åring opplever at både lærere, rektor og medelever ønsker at man skal bytte skole. I veilederheftene fra Lærings-senteret (Nordahl m.fl. 2003b) blir det understreket at frivillighet for elevene er et svært avgjørende prinsipp for å lykkes med opplæring i smågrupper for denne elevgruppen.

Avslutning

Kartleggingen har hatt fokus på interne, eksterne og selvstendige smågrupper i et organisatorisk perspektiv. Undersøkelsen har ikke beskrevet den sosiale dimensjonen, kvaliteten på det faglige innholdet eller den helhetlige skolekonteksten slike smågruppetiltak springer ut av i den enkelte kommune. Det betyr at det er vanskelig å gi entydige vurderinger av i hvilken grad denne måten å organisere opplæringen for elever som viser problematferd, bryter med prinsippene om inkludering, like-

verd og tilpasset opplæring eller om det fremmer slike verdier. Feltet preges av motstridende virkelighetsoppfatninger og ulike forståelsesrammer, og på den enkelte skole vil normalitetens rom og grenser være viktig i slike vurderinger.

En vurdering av smågruppetilbud til elever som viser problematferd, kan ikke reduseres til et enkelt spørsmål om man er for eller mot. På skole- og kommunenivå vil likevel polarisering av ulike synspunkter ofte skape slike motsetninger. Resultatet kan bli at det ikke blir rom for nødvendige nyanseringer i viktige pedagogiske og ideologiske lokale debatter.

Mange vil hevde at i smågruppetiltak befinner det seg mange dyktige pedagoger med lang erfaring og mye kompetanse på arbeid med elever som viser problematferd (Ogden og Sørli 1992). Dessuten representerer smågruppetiltak i mange tilfeller en annerledes og spennende læringsarena som den vanlige skolen kan ha god bruk for.

Smågruppetiltak er en del av grunnskolen, og selv om det er relativt få elever der, er det sannsynligvis den delen av elevgruppa som skolen har størst problemer med å gi et tilpasset opplæringstilbud. Det er generell enighet om at det er varierende kvalitet på smågruppetiltakene (Sørli 1999), men en snarlig avvikling av tiltakene ville gå aller mest utover elevene som får sin opplæring der. For en del elever er det neppe noe godt alternativ å vende tilbake til hjemskolen. Det kan være sterke krefter i utstøtningsmekanismene som sorterer elever etter atferdskriterier og sender dem til smågruppetiltak. Dette kan være prosesser som er vanskelig å reversere. Skolene som avgir elever til smågruppetiltak opplever ofte en stor grad av maktesløshet og tilkortkomning overfor elevene. I kartleggingen finner vi at det er relativt få tilfeller der man tilbakefører heltidselever til hjemskolen.

I forbindelse med kvalitetsvurdering av opplæringen i smågruppetiltak er det et problem at det foreligger svært lite norsk forskning om dette forholdet. Primært viser man til amerikanske studier, og dette medfører en viss grad av usikkerhet om sammenlikningen av opplæringstiltak i to ulike sosiale, pedagogiske og kulturelle kontekster. Utvikling av kvalitetskriterier er krevende for denne type tiltak, og tiltakenes mangfold skaper problemer for standardisering av slike kriterier.

Et aspekt er å vurdere nedlegging av eksisterende tilbud. Et annet er å fortsette med å stadig etablere nye tiltak. Utviklingen som denne kart-

leggingen har avdekket, med en kraftig vekst av eksterne og selvstendige tiltak, er bekymringsfull fordi vi vet for lite om hvordan opplæring i slike tiltak virker på elevene. Denne oppfatningen er i tråd med den offisielle faglige tilråding om at eksterne smågruppetiltak for elever som viser alvorlig problematferd generelt bør benyttes med betydelig mer forsiktighet og tilbakeholdenhet enn tidligere, før man med større sikkerhet vet om de gir noen positive effekter for elevene (Nordahl m.fl. 2003a). Når det gjelder de eksisterende tiltakene er det viktig at skoleeierne tar ansvar for å kvalitetssikre det enkelte tiltak.

De store geografiske variasjonene av forekomst av smågruppetiltak tyder på at ungdomsskoler i mange byer og distrikter klarer seg helt uten, eller med et svært lavt antall egne opplæringstiltak for elever som viser problematferd og manglende skolemotivasjon. Dette er en utfordring for skoler og kommuner som opplever et økende antall etableringer av antall smågruppetiltak.

Mange mener at kvaliteten på opplæringstilbudet i stor grad handler om samarbeidsrelasjonene i en skole og om fellesskapets orientering mot inkludering. Forskning viser at skoler som har lykket med å utvikle sine kollektive kulturer i mer inkluderende retning også lykkes bedre med inkludering av elever i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskap enn andre (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Kompleksiteten i spørsmålet om *innenfor* eller *utenfor* ordinær gruppe/skole, gjør at samarbeidsrelasjonene mellom nivåene i skolesystemet, mellom aktørene og mellom ulike perspektiver/forståelser, vil spille en avgjørende rolle.

Det videre arbeidet på dette feltet må ta sikte på å undersøke de innholdsmessige og kvalitative aspektene ved ulike interne og eksterne former for smågruppebaserte opplæringstiltak for målgruppen. Videre må det også være et mål å undersøke tiltakenes effekt på elevenes sosiale, personlige og skolefaglige læring. Ikke minst med tanke på mulige framtidige erstatningssøksmål mot staten for sviktende grunnopplæring, burde man vite mer om kvalitetsmål for og effekt av denne type opplæringstiltak. Det må også være fokus på sammenhengen mellom opprettelse og bruk av eksisterende tiltak, og forhold i den ordinære skolekonteksten. I det videre arbeidet må ikke smågruppetiltakene betraktes isolert, men må analyseres i den sosiale og pedagogiske konteksten de befinner seg.

LITTERATURLISTE (061121)

Arneberg, P. & Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker: Om skole-demokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. Oslo: NKS-forlaget

Artikler fra forskningsprogrammet "Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling" (1993–99) (2000). Oslo: Lærerforbundet

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen (Forskningsrapport; 62)

Bang, H. (1990). *Organisasjonskultur*. Oslo: Tano

Barn med barnevernstiltak 31. desember, etter tiltak og fylke: 1987–2005 (2006). Oslo: Statistisk sentralbyrå. Lokalisert 5. desember 2006 på Verdensveven: <http://www.ssb.no/emner/03/03/10/barneverng/tab-2006-08-29-01.html>

Bruner, J.S. & Aukrust, V.G. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Bryderup, I.M., Madsen B. & Perthou, A.S. (2002). *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud: en undersøkelse af pædagogiske processer og samarbejdsformer*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet

Cox, S.M., Davidson, W.S. & Bynum, T.S. (1995). A Meta-Analytic Assessment of Delinquency-Related Outcomes of Alternative Education Programs. *Crime & Delinquency*, 4, vol. 41, 219–234

Dale, E.L., Wærness, J.I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslabben forskning og utvikling (Læringslabbens publikasjon; 10)

Dishion, T.J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When intervention harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 9, 755–764

Egelund, N. & Foss Hansen, K. (1997). *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser: En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København: Undervisningsministeriet

Endrerud, T. (1985). Alternativ opplæring: Sovepute for skolen eller pedagogisk nybrottsarbeid?. *Spesialpedagogikk*, 2, årg. 34, 28–32

Grøgaard, J.B., Hatlevik, I.K.R. & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP (Rapport; 9)

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal (Det utdanningsvitenskapelige bibliotek)

Haug, P. (1995). Dilemma i spesialundervisninga. *Spesialpedagogikk*, 1, årg. 60, 18–25

Haug, P. (1998). Grunnskulen for alle. *Spesialpedagogikk*, 3, årg. 63, 10–19

Helne, T. (2001). Innanför, på gränsen, utanför: Mot en relationell granskning av marginalisering. *Nordisk Sosialt Arbeid*, 4, 210–220

Høigård, E., Ruge, H. & Hansen, K.I. (1971). *Den norske skoles historie: En oversikt*. Oslo: Cappelen

Jahnsen, H. (2000): *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler*. Oslo: Universitetet Hovedoppgave i pedagogikk.

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

Kellmayer, J. (1995). *How to Establish an Alternative School*. Thousand Oaks, California: Corwind Press

Khærnsli, M., Lie, S., Olsen R..V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier?: Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i Pisa 2003*. Oslo: Universitetsforlaget

Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet (1991). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov: tillegg til St.meld. nr. 54, 1989–90*. Oslo: 1989 (St. meld. 35 (1990–91))

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998). *Om opplæring av barn, unge og voksne med sæskilde behov: Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Oslo: Departementet (St. meld. 23 (1997–98))

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000). *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse: Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001). *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring: regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo: Læringscenteret

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (1998). *Innstilling om lov om grunnskolen og videregående opplæring (Opplæringsloven)*. [Oslo]: Komiteen (Ot.prp. nr. 46 (1997–98))

Kvalitetsutvalget (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste (Norges offentlige utredninger (NOU) (2003 s. 16))

Lindberg, E. (1998). *Sosiale kompetanseforskjeller mellom ungdom i institusjonsskole og ungdom i vanlig skole: en sammenligning av sosial kompetanse med utgangspunkt i «Social Skills Rating System*. Oslo: Universitetet Hovedoppgave i spesialpedagogikk

Lindberg, E. (1999). Sosiale kompetanseforskjeller: Ungdom i institusjon og ungdom i vanlig skole. *Spesialpedagogikk*, 6, årg. 64, 38–47

Lov av 17. juli 1998 nr 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova): med endringer, sist ved lov av 12. april 2002 nr. 10 (i kraft 1. august 2002) (2002). Oslo: Cappelen Akademisk

Nilsen, S. (2004). Spesialundervisning i skolen som ledd i tilpasset opplæring. I: Befring, E., & Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Nergaard, S. (1995). *Alternativ opplæring – alternativ for elevene eller skolen?: En drøfting av forhold mellom alternative opplæringstiltak og grunnskolens ideologi*. Oslo: Universitetet
Hovedoppgave i spesialpedagogikk

Nergaard, S. (2000). En skole for alle – unntatt dem med atferdsvansker? *Norsk Skoleblad*, 8, 20–21

Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Rapport; 11)

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

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Rapport; 19)

Nordahl, T. & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter: Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Rapport; 20)

Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2003a). *Veileder for skoleeier og skolens ledelse: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret

Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2003b). *Veileder for skolen: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret

Nordahl, T., Bø, A.K., Bjørnsen, G., Jahnsen, H., Plischewski, H. & Reinmo, G. (2003c). *Veileder for skolen: Utvikling av sosial kompetanse*. Oslo: Læringscenteret

Norusis, M.,J. (1993). *SPSS for Windows: Advance Statistics*. Release 6.0 Chicago: SPSS

Markussen, E., Brandt, S.S. & Hatlevik, I.K.R. (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 (Rapport 5)

Ogden, T. (1984). *Evaluering av «alternative skoler» i Østfold*. [Bergen]: [Institutt for pedagogisk psykologi]

Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis: om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringene*. [Oslo]: [Barnevernets utviklingssenter] (Rapportserie fra Barnevernets utviklingssenter; 3)

Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (Rapport; 98)

Ogden, T. & Sørli, M.-A. (1991). *Alternative skoler: Lokale kompetansesentra for elever med tilpasnings- og atferdsproblemer*. *Spesialpedagogikk*, 7, årg. 40, 9–20

Pedlex: Offentlig grunnskole (2005). Oslo: Pedlex. Lokalisert 5. desember 2005 på Verdensveven: [http://ped.lex.no/4DACTION/WA_Index/\[Where=A\]/\[P=8\]/\[S=010013112101\]/\[What=@\]/\[Where=A\]/\[1=1\]/\[2=1\]/\[3=1\]/\[Gr=130_140_142_150_151_152_180_185\]/\[Lim=100\]](http://ped.lex.no/4DACTION/WA_Index/[Where=A]/[P=8]/[S=010013112101]/[What=@]/[Where=A]/[1=1]/[2=1]/[3=1]/[Gr=130_140_142_150_151_152_180_185]/[Lim=100])

Pedlex: Spesialskole (2005). Oslo: Pedlex. Lokalisert 5. desember 2005 på Verdensveven: http://ped.lex.no/4daction/wa_index/%5BS=010013116101%5D/%5BWhat=@%5D/%5BWhere=A%5D/%5BGr=130_140_142_150_151_152_180_185%5D/%5BLim=100%5D/%5BP=7%5D/

Prieur, A. (2002). Frihet til å forme seg selv?: En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *Kontur*, 7, 4–12

Raywid, M.A. (1994). *Focus Schools: A Genre to Consider*. Hempstead, NY: Hofstra University

Skaalvik, E., M. (2000). Faglige og sosiale støttetiltak: Skolens vurdering av behov og tilbud. *Spesialpedagogikk spesialutgave: Artikler fra forskningsprogrammet "Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling"* (1993–1999)

Skårbrevik, K.J. (1996). *Egne organiserte undervisningstilbud for barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker: En kartlegging av undervisningstilbudene ved barneverninstitusjoner, institusjoner for rusmisbrukere, psykiatriske institusjoner og behandlingshjem, skoler for elever med sosiale og emosjonelle vansker og "alternative skoler"*. Volda august 1996: upublisert notat

Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Statped (2002). Molde: Statlig pedagogisk støttesystem. Nr 2

Statistisk årbok (2005). Oslo: Statistisk sentralbyrå (Norges offisielle statistikk)

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Inkludering i innovasjonsperspektiv*. Elverum: Høgskolen i Hedmark (Rapport; 15)

Sørлие, M.-A. (1998a). *Liv og leven i skolen: Omfang og utslag av problematferd: Delrapport 1 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA-rapport; 12b)

Sørлие, M.-A. (1998b). *Mestring og tilkortkomming i skolen: Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning: Delrapport 2 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA-rapport; 12c)

Sørлие, M.-A. (1991). *Alternative skoler: Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom: En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. [Oslo]: Barnevernets Utviklingssenter (Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter; 4)

Sørлие, M.-A. (1999). Alternative skoler: – lovende tiltak i forebygging av alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomming. *Spesialpedagogikk*; 9, årg. 64, 12–24

- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. [Oslo]: Praxis forlag
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA-rapport 12a)
- Tveit, A. (1996). *Integrert for å bli segregert – eller segregert for å bli integrert? En undersøkelse av grunnskoletilbudet til barn og unge bosatt i fylkeskommunale barnevernsinstitusjoner*. Trondheim: Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet Hovedfagsoppgave i pedagogikk
- Tveit, A. & Melby, K. (1994). *Alternativ skole – ikke alternativ til skole: Undersøkelse i de alternative skolene i Norge*. [Lena]: Rogneby kompetansesenter
- Ulleberg, I. (2000). *Hvordan går det med dem? En etterundersøkelse av Sollerudstranda skole elever 1991–1995*. Oslo: Skolen
- Utdannings- og forskningsdepartementet (1989). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Departementet (St.meld. 54 (1989–90))
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002). *Satsningsområder for utdanningssektoren*. Oslo: Departementet (Rundskriv F (120-02)) Lokalisert 5. desember 2006 på Verdensveven: <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regelverk/rundskriv/045051-250015/dok-bn.html>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. [Oslo]: Departementet (St.meld. nr. 30 (2003–04))
- Utdanningsdirektoratet (2006, 17. november). *Forskning og dokumentasjon om spesialundervisning*. Brev til Kunnskapsdepartementet. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsspeilet: analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge* (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Wilson, S.J. (2000). *Effectiveness of school violence prevention programs: Application of a mean change approach to meta-analysis*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University

Til opplæringsansvarlig i kommunen

KARTEGGING AV SMÅGRUPPEBASERTE OPPLÆRINGSTILTAK

Lillegården kompetansesenter har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å kartlegge smågruppebaserte opplæringstiltak i norske grunnskoler som har ungdomstrinn. Slike tiltak blir ofte betegnet som "alternativ opplæring". Kartleggingen kan betraktes som et første skritt på veien til å skaffe ny kunnskap om et utfordrende og komplisert område i grunnskolen. Denne kunnskapen vil i neste omgang være verdifull og viktig for skolen i arbeidet med å gi tilpasset opplæring til alle elever.

Fokus i kartleggingen er tiltak som er opprettet for elever som viser liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid, og som viser problematferd eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning. En nærmere definisjon av slike tiltak står på spørreskjemaet. Vi sender ut et spørreskjema til skoleeiere og et til grunnskoler med ungdomstrinn.

I denne sendingen vil du finne:

- informasjon om hele spørreundersøkelsen
- et spørreskjema til skoleeier/ opplæringsansvarlig i kommunen
- en ferdig frankert og adressert svarikonvolutt

Hvilken informasjon må man ha for å svare på spørreskjemaet i denne sendingen?

Informanten må kjenne til eventuelle smågruppebaserte opplæringstiltak på ungdomstrinnet som administrativt **ikke** ligger under en ordinær grunnskole, men som er organisert på annen måte i kommunen. Vi spør også om det finnes smågruppebaserte opplæringstiltak på barnetrinnet (1.-7. klasse) på noen skoler, eller som er organisert på annen måte i kommunen. Informasjonen som skal oppgis begrenser seg til navn, adresse, telefon nummer og e-post adresse, slik at vi kan henvende oss direkte til tiltakene.

Nedenfor følger informasjon om bakgrunnen for oppdraget, formålet med kartleggingen og beskrivelse av undersøkelsesopplegget.

Bakgrunn

Nasjonalt finnes det lite sikker kunnskap om smågruppebaserte opplæringstiltak for elever som viser problematferd, også kalt "alternativ opplæring". Dette gjelder både fakta om forekomst av tiltak og kunnskap om elevene som får slike tilbud. Sist dette området ble kartlagt var i 1991 da Barnevernets utviklingscenter gjorde et utredningsarbeid (Sørli 1991). Utdanningsdirektoratet har uttrykt behov for oppdatert tallmateriale om forekomsten av slike opplæringstiltak.

Formålet med kartleggingen er

- a) å gi en oversikt over forekomsten av smågruppebaserte opplæringstiltak for elever som viser problematferd på ungdomsskolenivå i Norge,
- b) å beskrive hvilke typer smågruppebaserte opplæringstiltak som finnes for disse elevene, og
- c) å kunne anslå hvor mange elever som får et slikt tilbud fordelt på klassetrinn, kjønn og om elevene har heltids- eller deltidsstilbud.

Undersøkelsesopplegget

Denne kartleggingen skal gi kunnskap om *forekomst av og spesifikke kjennetegn ved* eksisterende opplæringstiltak, og vil derfor ikke ha evaluering som siktemål. Kartleggingen tar sikte på å gi breddekunnskap, fremfor å gå i dybden for å kunne gi detaljert informasjon om pedagogisk opplegg i det enkelte tiltak.

Kartleggingen har to informantgrupper:

1) Den ene gruppen er skoleeiere, altså alle kommuner. Denne gruppen blir bedt om å gi oss navn og adresser til eksterne tiltak som ikke ligger administrativt under en grunnskole, men som er organisert på annen måte under opplæringsansvarlig i kommunen. Etter at vi har mottatt denne informasjonen, vil vi sende et spørreskjema direkte til skolene/tiltakene.

2) Den andre gruppen utgjør alle grunnskoler i Norge som har ungdomstrinn. Vi ber skolene gi oss informasjon om interne og eksterne tiltak som administrativt ligger under den enkelte skole. Det er laget et eget elektronisk basert spørreskjema for denne gruppen. Alle skolene vil motta en e-post fra Lillegården kompetansesenter, hvor de blir bedt om å gå inn på en nettside, besvare et spørreskjema og returnere det. Dersom skolene har flere tiltak, skal de fylle ut et skjema for hvert tiltak.

I tilfeller der det kan være tvil om tiltak er administrativt underlagt en grunnskole eller organisert på annen måte under opplæringsansvarlig i kommunen, er det en reell mulighet for at vi vil få informasjon om det samme tiltaket fra begge informantgruppene. Det er derfor viktig å oppgi navnet på tiltakene.

Der det kan være tvil om hvem som skal fylle ut og sende inn skjema må *ansvarlig på kommunenivå* kontakte aktuelle skoler og tiltak for å avklare.

Grunnskoler som ikke selv har smågruppebaserte opplæringstiltak, men som har noen av sine elever i slike tiltak, skal ikke registrere dette i spørreskjemaet. Undersøkelsen retter seg altså mot *tiltakene*, ikke mot hvor elevene befinner seg i opplæringssituasjonen.

Det finnes noen interkommunale skoletiltak som kommer inn under definisjonen av eksterne tiltak. I disse tilfellene ber vi om at *vertskommunen* for tiltaket sørger for at det blir sendt inn spørreskjema og at man oppgir at det dreier seg om en slik organisering.

Som det går fram er dette ikke en anonym undersøkelse. Vi må vite hvilke skoler og kommuner som oppgir hvilke tiltak, blant annet for å sørge for å unngå dobbeltregistreringer, at alle kjente tiltak kommer med, og for å kunne kontakte skolene for eventuelt supplerende informasjonen.

Opplysninger som blir gitt om interne forhold på skolene vil bli anonymisert ved publisering. Datafilene/spørreskjemaene vil bli slettet/makulert så snart kartleggingen er gjennomført.

Resultatene fra kartleggingen vil bli offentliggjort i Utdanningsspeilet våren 2006.

Svarfrist: 9. november 2005

Det er svært viktig at alle informanter fyller ut spørreskjemaet så nøyaktig som mulig og returnerer det i den vedlagte frankerte konvolutten innen svarfristen. Dette gjelder også hvis din kommune *ikke* har slike opplæringstiltak.

Har du spørsmål om undersøkelsen, ta kontakt med Svein Nergaard, Sandra Val Flaatten eller Hanne Jahnsen på Lillegården kompetansesenter tlf. 35 93 02 50 eller e-post lillegarden@statped.no

Takk for hjelpen!

Kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak**Definisjon:**

I denne sammenhengen er smågruppebaserte opplæringstiltak i grunnskolen tiltak som primært er opprettet for å gi tilbud til elever som viser problematferd og/eller liten motivasjon for skolearbeid.

Øvrige kjennetegn ved denne typen tiltak er at:

- tiltaket har varighet eller har planlagt varighet på minst ett skoleår
- antall elever kan variere fra 2-3 til 10-12
- tiltakene kan være definert som spesialundervisning eller ikke
- organiseringen, elevsammensetning og måten opplæringen foregår på, skiller slike opplæringstiltak fra den ordinære opplæringen lokalt
- tiltaket er dagtilbud og elevene bor hjemme

I noen tilfeller er det etablert opplæringstiltak for elever med spesielle diagnoser. Tiltak for elever med psykisk utviklingshemming vil falle utenfor definisjonen ovenfor, mens tiltak for elever med f. eks. AD/HD, Aspergers- eller Tourettes syndrom vil omfattes av definisjonen.

1 Fyll inn kommunenummer:

2 Har kommunen smågruppebaserte opplæringstiltak på ungdomstrinnet som administrativt ikke ligger under en ordinær grunnskole?

Ja Nei

Hvis ja, fyll ut navn, adresse, telefon nummer og e-post adresse for hvert av tiltakene:

Navn på tiltak	Adresse	Telefon	E-post

Skriv på baksiden av dette skjemaet hvis det er behov for mer plass

3 Finnes det i kommunen smågruppebaserte opplæringstiltak på barnetrinnet (1.- 7.klasse)? Disse tiltakene kan administrativt enten være er en del av en ordinær grunnskole, eller organisert på annen måte i kommunen.

Ja Nei

Hvis ja, fyll ut navn, adresse, telefon nummer og e-post adresse for hver av skolene / hvert av tiltakene:

Navn på skole/tiltak	Adresse	Telefon	E-post

Skriv på baksiden av dette skjemaet hvis det er behov for mer plass

NB! Selv om svaret er "Nei" på spørsmål 2 og 3, er det likevel svært viktig at du svarer!

Legg dette spørreskjemaet i den adresserte og frankerte svarkonvolutten og postlegg innen 9. november 2005.

Takk for hjelpen!

Vedlegg 4

Til alle grunnskoler med ungdomstrinn i Norge

Kartlegging av smågruppebaserte tiltak for elever som viser problematferd og manglende motivasjon for skolearbeid.

En nettbasert spørreundersøkelse

Lillegården kompetansesenter har fått i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å gjennomføre denne kartleggingen, som kan betraktes som et første skritt på veien til å skaffe ny kunnskap om et utfordrende og komplisert område i grunnskolen. Kunnskapen vil i neste omgang være verdifull og viktig for skolene og kommuneadministrasjonen i arbeidet med å sikre tilpasset opplæring til alle elever.

Undersøkelsen dreier seg om tiltak som er opprettet for elever som viser problematferd og manglende motivasjon for tradisjonelt skolearbeid.

Vi ber om at alle grunnskoler med ungdomstrinn besvarer undersøkelsen. Det er svært viktig at også ikke de som har spesielle tiltak for denne kategorien elever, svarer.

Før du logger deg på det elektroniske spørreskjemaet, ber vi deg lese vedlegget i denne e-posten. Det inneholder nødvendig informasjon som gjelder utfyllingen av spørreskjemaet!

Utfyllende informasjon om undersøkelsen finnes på www.eldhuseftagforum.no/sgt

Frist for innlevering av spørreskjemaet er 14. desember 2005

Takk for at du tar deg tid til å svare på denne undersøkelsen!

Brukernavn:

Passord:

Med vennlig hilsen

Einar Christiansen
Leder for kompetansesenteret

Svein Nergaard
Seniorrådgiver

Vedlegg 5

KARTLEGGING AV SMÅGRUPPEBASERTE OPPLÆRINGSTILTAK

Lillegården kompetansesenter har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å kartlegge smågruppebaserte opplæringstiltak som er opprettet for elever som viser problematferd og liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid. Slike tiltak blir ofte betegnet som "alternativ opplæring". En nærmere definisjon av denne typen tiltak står i spørreskjemaet.

Kartleggingen kan betraktes som et første skritt på veien til å skaffe ny kunnskap om et utfordrende og komplisert område i grunnskolen. Denne kunnskapen vil i neste omgang være verdifull i skolenes og kommunenes arbeid med å gi tilpasset opplæring til alle elever.

Hvem skal svare på spørreskjemaet?

Rektor logger seg på spørreundersøkelsen ved å benytte brukernavnet og passordet som er oppgitt i e-posten, leser definisjoner og svarer på undersøkelsens første spørsmål: Har skolen smågruppebaserte opplæringstiltak for elever som i den aktuelle målgruppen? Hvis skolen *ikke* har et slikt opplæringstiltak, krysses det av for "Nei" og deretter "Logg ut".

Dersom skolen har ett eller flere smågruppebaserte opplæringstiltak, *må resten av spørreskjemaet fylles ut av en person som har sitt daglige arbeid i det aktuelle tiltaket.*

Dette kan gjøres ved at rektor ...

- a) videresender denne e-posten med spørreskjemaets nettadresse, brukernavn og passord til vedkommende person, eller
- b) oppgir nettadressen til spørreskjemaet, samt brukernavn og passord på annen måte til vedkommende slik at han/hun selv kan logge seg på.

NB: Dersom personen som skal fylle ut spørreskjemaet ikke har tilgang til PC, er det mulig for rektor å skrive ut en papirutgave av definisjonen og spørreskjemaet. Denne muligheten finnes i den første delen av undersøkelsen hvor rektor bekrefter/avkrefter at skolen har smågruppebaserte tiltak.

Dersom det fylles ut papirutgave av spørreskjemaet, skal denne returneres til Lillegården kompetansesenter, Bergsbygdavn.8, 3949 PORSGRUNN

Vi ber om at rektor oppfordrer til at spørreskjemaet fylles ut så nøyaktig som mulig og leveres innen svarfristen.

Annen informasjon om undersøkelsen

I tilfeller der det kan være tvil om tiltak er administrativt underlagt en grunnskole eller organisert på annen måte i kommunen, er det en reell mulighet for at vi vil få informasjon om det samme tiltaket både fra skolen og kommunen. *Det er derfor viktig å oppgi navnet på tiltakene.*

Som det går fram er dette ikke en anonym undersøkelse. Vi må vite hvilke skoler og kommuner som oppgir hvilke tiltak, blant annet for å sørge for å unngå dobbeltregistreringer, at alle kjente tiltak kommer med, og for å kunne kontakte skolene for eventuelt supplerende informasjon.

Opplysninger som blir gitt om interne forhold på skolene vil bli publisert i anonymisert form. Datafilene/spørreskjemaene vil bli slettet/makulert så snart kartleggingen er gjennomført.

Frist for innlevering av spørreskjemaet er onsdag 14. desember 2005

Resultatene fra kartleggingen vil bli offentliggjort i Utdanningsspeilet våren 2006.

Har du spørsmål om undersøkelsen, ta kontakt med Svein Nergaard, Sandra Val Flaatten eller Hanne Jahnsen på Lillegården kompetansesenter tlf. 35 93 02 50 eller e-post lillegarden@statped.no

Takk for hjelpen!

Kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak

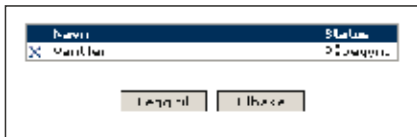
Bruerveiledning

Hovedmeny:



at menyvalget "Registrer tiltak" skal bli tilgjengelig må du svare Ja på spørsmålet under "Definisjoner". Se side 2 i dette dokumentet.

Klikk på "Registrer tiltak" for å legge inn et nytt eller endre et eksisterende tiltak.



Hvis tiltaket har et navn og du har fylt ut dette under tema "Bakgrunnsinformasjon", vil navnet vises i listen. Tiltak uten navn vil markeres "-uten navn-".

Klikk på "Legg til", eller navnet til tiltaket for å gå videre til temabildet:

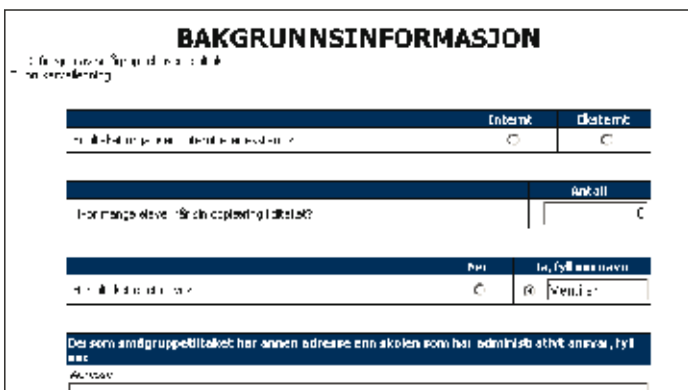


Grønn hake ✓ betyr at du har startet å besvare et tema. Merk: Denne grønne haken sier ingenting om temaet er ferdig besvart eller ikke, kun at du har startet å svare.

NB! Du kan ikke endre et tiltak som er levert.

I dette bildet leverer du besvarelsen når du er ferdig.

Klikk på et temanavn for å gå til selve skjemaet:



Det presiseres at innrapporteringen ikke blir levert/fullført ved å klikke på "Lagre" som finnes nederst i dette skjermbildet. "Levere" er en knapp i skjermbildet med temaoversikt.

NB! Du kan ikke endre en besvarelse som er levert.

2 Definisjoner

Under dette valget finner du viktig informasjon som **må** leses før du kan gå videre.

Når du har lest og forstått definisjonen av " Smågruppebaserte opplæringstiltak" må du svare på følgende spørsmål:

Har din skole noen slike tiltak?

- Ja, vi har tiltak vi vil registrere
- Nei, vår skole har ingen slike tiltak

Svarer du "**Ja, vi har tiltak vi vil registrere**", vil menyvalget "**Registerer tiltak**" bli tilgjengelig. Se side 3.

Svarer du "**Nei, vår skole har ingen slike tiltak**", takker vi for besvarelsen og du kan logge ut ved å klikke på knappen "Logg ut" under hovedmenyen.

NB! Du kan ikke angre dette valget. Svarer du at dere ikke har slike tiltak, vil du ikke kunne svare ja i ettertid,-eller omvendt.

3 Registrer tiltak

For utføre denne kartleggingen må du gjennom en prosedyre med tre aktiviteter *per tiltak*:

1. Legg til tiltak
2. Besvare ett sett spørsmål, delt inn i 5 temaer
3. Levere besvarelsen.

NB!Har dere kun 1 tiltak, gjør dere denne prosedyren en gang. Har dere flere tiltak må dere gjøre ovenfornevnte prosedyre lik det antall ganger dere har tiltak.

❖ Hvordan levere besvarelse på et tiltak

For å kunne levere besvarelsen på et tiltak, må du ha besvart alle fem temaene. Når dette er gjort vil knappen "Levere" bli tilgjengelig. Før man leverer er det **viktig** at man kvalitetssikrer svarene sine.

❖ Hvordan slette et tiltak

- Klikk på krysset ved siden av navnet til tiltaket listen over tiltak for å slette tiltaket.

NB! Du kan ikke slette et tiltak som er levert.

Vedlegg 7

Spørreskjema til ungdomsskoler angående smågruppebaserte opplæringstiltak.

	Internt	Eksternt
Er tiltaket organisert internt eller eksternt?		

	Ja	Nei
Er tiltaket organisert i ulike kombinasjoner av for eksempel intern- eller eksterntgruppe, ordinær undervisning eller arbeidsutplassering?		

Hvis ja, hvilke? (det er mulig å sette flere kryss)		
intern og eksternt smågruppe		
intern smågruppe og undervisning i ordinær klasse		
intern smågruppe og arbeidsutplassering		
eksternt smågruppe og undervisning i ordinær klasse		
eksternt smågruppe og arbeidsutplassering		
andre kombinasjoner		

	Ja	Nei
Gir tiltaket også tilbud til andre elever enn de som viser problematferd og/eller sviktende skolemotivasjon?		

Hvis ja, hva slags tilbud blir gitt? Fyll inn omtrentlig antall lærertimer og antall elever pr uke.

	Antall lærertimer	Antall elever
Ulike kortvarige kurs til elever i ordinær opplæring		
Ulike kurs for hele klasser eller klassetrinn		
Annet		

	Ja	Nei
Gir ansatte ved tiltaket/skolen opplæring eller veiledning til ansatte i vanlig skole?		

Hvis ja, hvor mye opplæring eller veiledning blir gitt? Angi omtrentlig antall timer pr. uke

	Antall timer veiledning	Antall timer kurs
I forbindelse med enkeltelever som ikke har tilknytning til tiltaket		
I forbindelse med enkeltelever som har tilknytning til tiltaket		
Kun i forbindelse med tilbakeføring av elever		
Generelt om problematferd og lignende		
Annet		

Fordeling mellom teoretisk, praktisk og sosial opplæring. Angi med ett kryss på hver linje omtrentlig fordeling av tidsbruk. Dersom elevene har ulike timeplaner, angi gjennomsnittet. Pass på at summen blir 100%. Praktisk arbeid omfatter ikke arbeidsutplassering.

	0%	20%	40%	50%	60%	80%	100%
Teori (skolefag)							
Praktisk arbeid							
Trening av sosiale ferdigheter							
Teori + praktiske aktiviteter og/ eller trening av sosiale ferdigheter integrert i hverandre							

	Ja	Nei
Blir elevgruppen i tiltaket satt sammen etter bestemte kriterier?		

Hvis ja, ta stilling til følgende utsagn:

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Gruppen blir satt sammen av elever som viser samme type atferd				
Gruppen blir satt sammen av elever som ikke viser samme type atferd				
Gruppen blir satt sammen ut fra elevenes interesser				
Vi kan bare ha en eller to elever med alvorlig problematferd samtidig				
Vi vil gjerne ha både gutter og jenter				
Noen ganger må vi ta imot elever som må ha plass				

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
Hvor vanlig er det at elevene som har et fast tilbud i tiltaket blir tilbakeført til vanlig skole					

	Mindre enn ½ år	½ - 1 år	Mellom 1 - 2 år	2 - 3 år
Hvor lenge er det vanlig at elevene er i smågruppetiltaket?				

Hvor mange elever var i tiltaket ved skoleslutt juni 2005? Angi antall både for klasstrinn og kjønn

	8 kl	9 kl	10 kl	Gutt	Jente
1 dag eller mindre					
1-2 dager pr uke					
3-4 dager pr uke					
5 dager pr uke					

Hvor mange elever er det i tiltaket i dag? Angi antall både for klasstrinn og kjønn

	8 kl	9 kl	10 kl	Gutt	Jente
1 dag eller mindre					
1-2 dager pr uke					
3-4 dager pr uke					
5 dager pr uke					

	Antall
Hvor mange av disse elevene er nye i tiltaket dette skoleåret?	

Hvor mange elever i tiltaket har egen opplæringsplan?

	Antall
Individuell opplæringsplan (etter § 5.1 i opplæringsloven.)	
Annen form for skriftlig plan	
Ingen skriftlig plan	

	Ja, antall - Antall	Ja, antall - Sum	Nei
Er det fattet enkeltvedtak for noen elever om at de skal motta opplæring i tiltaket?			

	Ja	Nei
Følger det ekstra ressurser med noen elever når de begynner i smågruppetiltaket?		

Hvis ja, angi omtrentlig hvor mange timer ressursen utgjør og hvor den kommer fra

	Antall elever	Antall timer til sammen
Enkeltvedtak om spes.u. etter §5.1		
Ressurser fra hjemskolen uten enkeltvedtak §5.1		
Barnevernet		
Annet		

	Antall
Hvor mange årsverk er knyttet til smågruppetiltaket inneværende skoleår?	

Utdanning og kjønn for personalet i smågruppetiltaket. Hver ansatt skal registreres bare en gang

	Kvinne	Mann
Lærer med spes./sos.ped.		
Lærer uten spes./sos.ped.		
Morsmåslærer		
Barne- og ungdomsarbeider		
Miljøterapeut (med 3-årig høyskole)		
"Praktiker", evt. med fagbrev		
Ingen relevant fagbakgrunn		
Spesielle kvalifikasjoner		

Blir det ved inntak inngått muntlig eller skriftlig kontrakt/avtale angående elevens deltakelse i smågruppetiltaket? Avtalen(e) blir inngått med:

	Muntlig JA	Skriftlig JA	NEI
Eleven			
Foresatte			
Hjemmeskolen			
Andre involverte instanser			

Hvem søker elevene inn ved tiltaket/skolen? (det er mulig å sette flere kryss)	
Elevene søker selv	
Elevenes foresatte	
Rektor ved elevenes hjemmeskole	
Lærere ved elevenes hjemmeskole	
Andre (oppgi hvem dette er)	

På hvilken måte blir det bestemt at elevene skal begynne i smågruppetiltaket? (det er mulig å sette flere kryss)	
Enkeltvedtak etter § 5.1 i opplæringsloven	
Beslutning av rektor ved skolen som har det administrative ansvaret for tiltaket	
Vedtak sentralt i kommunen	
Vedtak i smågruppetiltaket	
Ingen spesielle opptaksprosedyrer	
Vedtak i barnevernet	
Vedtak i egen inntaksgruppe. Hvem deltar i inntaksgruppen?	

	Ingen grad	Liten grad	Middels grad	Ganske stor grad	Stor grad
I hvilken grad har de ansatte i smågruppetiltaket innflytelse på inntaket av elever?					

I hvilken grad er det frivillig for elevene å delta i tiltaket?

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Elevene velger selv å begynne i tiltaket				
Enkelte blir plassert i tiltaket				
Det er alltid helt frivillig				
Det er sjelden helt frivillig				
Det varierer for ulike elever				

Hva var hovedbegrunnelsen for å ta hver enkelt elev inn i tiltaket i inneværende skoleår? Angi en begrunnelse per elev.

	Lav alvorlighetsgrad, antall elever	Moderat alvorlighetsgrad, antall elever	Høy alvorlighetsgrad, antall elever
Mistrivsel og lav motivasjon for skolearbeid			
Innadvendt atferd			
Fysisk utagerende atferd			
Verbalt utagerende atferd			
Mobber			
Mobbeoffer			
Rusmisbruk			
Andre			

	Ja - Antall	Ja - Sum	Nei
Kan det rekrutteres elever fra andre skoler enn fra den skolen som har det administrative ansvaret for smågruppetiltaket?			

Vedlegg 8

Til rektor/daglig leder

Kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak

Lillegården kompetansesenter har fått i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å gjennomføre denne kartleggingen, som kan betraktes som et første skritt på veien til å skaffe ny kunnskap om et utfordrende og komplisert område i grunnskolen. Kunnskapen vil i neste omgang være verdifull og viktig for skolene og kommuneadministrasjonen i arbeidet med å sikre tilpasset opplæring til alle elever.

Undersøkelsen dreier seg om tiltak som er opprettet for elever som viser problematferd og manglende motivasjon for tradisjonelt skolearbeid.

Vedlagt følger informasjon, spørreskjema og svarkonvolutt i forbindelse med kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak i grunnskolen.

Informasjon om utfylling av spørreskjemaet må bli lest før skjemaet fylles ut.

Mer informasjon om undersøkelsen finnes på www.eldhusetfagforum.no/sgt.

Vi ber om at spørreskjemaet returneres i den vedlagte frankerte konvolutten innen svarfristen. Dette gjelder også dersom skolen *ikke* har slike tiltak.

Svarfrist er onsdag 14. desember 2005.

Returadresse er: Lillegården kompetansesenter, Bergsbygdaveien 8, 3949 PORSGRUNN

Porsgrunn 7.12. 2005

Einar Christiansen
leder av kompetansesenteret

Svein Nergaard
Seniorrådgiver

Vedlegg:

- Spørreskjema
- Informasjon om spørreundersøkelsen
- Frankert svarkonvolutt

Vedlegg 9 spørreundersøkelsen

Informasjon om

Til leder/ansatte ved opplæringstiltaket

KARTLEGGING AV SMÅGRUPPEBASERTE OPPLÆRINGSTILTAK

Lillegården kompetansesenter har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å kartlegge smågruppebaserte opplæringstiltak i norske grunnskoler som har ungdomstrinn. Slike tiltak blir ofte betegnet som ”alternativ opplæring”. Kartleggingen kan betraktes som et første skritt på veien til å skaffe ny kunnskap om et utfordrende og komplisert område i grunnskolen. Denne kunnskapen vil i neste omgang være verdifull og viktig for skolen i arbeidet med å gi tilpasset opplæring til alle elever.

Fokus i kartleggingen er tiltak som er opprettet for elever som viser liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid, og som viser problematferd eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning. En nærmere definisjon av slike tiltak står på spørreskjemaet.

Vi har sendt ut et spørreskjema til alle skoleeiere (kommuner) og et direkte til alle grunnskoler med ungdomstrinn. Ved hjelp av spørreskjemaet til skoleeiere har vi fått oppgitt navn og adresse på dette tiltaket av kommunen. Vi sender spørreskjemaet direkte til dere for på den måten å få den mest korrekte informasjonen.

Hvem kan svare på spørreskjemaet?

Informanten må ha detaljert kunnskap om opplæringstiltaket. Spørsmålene vil dreie seg om organisering av skoledagen, elevgrunnlag inntakskriterier og ansatte. Det vil være best om en av de som har sitt daglige arbeid i tiltaket svarer.

Nedenfor følger informasjon om bakgrunnen for oppdraget, formålet med kartleggingen og beskrivelse av undersøkelsesopplegget.

Bakgrunn

Nasjonalt finnes det lite sikker kunnskap om smågruppebaserte opplæringstiltak for elever som viser problematferd, også kalt "alternativ opplæring". Dette gjelder både fakta om forekomst av tiltak og kunnskap om elevene som får slike tilbud. Sist dette området ble kartlagt var i 1991 da Barnevernets utviklingscenter gjorde et utredningsarbeid (Sørli 1991). Utdanningsdirektoratet har uttrykt behov for oppdatert tallmateriale om forekomsten av slike opplæringstiltak.

Formålet med kartleggingen er

- å gi en oversikt over forekomsten av smågruppebaserte opplæringstiltak for elever som viser problematferd på ungdomsskolenivå i Norge,
- å beskrive hvilke typer smågruppebaserte opplæringstiltak som finnes for disse elevene, og
- å kunne anslå hvor mange elever som får et slikt tilbud fordelt på klassetrinn, kjønn og om elevene har heltids- eller deltidstilbud.

Undersøkelsesopplegget

Denne kartleggingen skal gi kunnskap om *forekomst av og spesifikke kjennetegn ved*

eksisterende opplæringstiltak, og vil derfor ikke ha evaluering som siktemål. Kartleggingen tar sikte på å gi breddekunnskap, fremfor å gå i dybden og gi detaljert informasjon om pedagogisk opplegg i det enkelte tiltak.

Kartleggingen har to informantgrupper.

1) Den ene gruppen er tiltak som administrativt ikke ligger under en grunnskole, men som er organisert på annen måte under opplæringsansvarlig i kommunen. Ved hjelp av spørsmål til skoleeiere, altså alle kommuner, har vi fått tak i adressene til denne type tiltak. Det er laget et eget spørreskjema for denne gruppen som ligger i denne sendingen.

Vi spør kommunene også om det finnes smågruppebaserte opplæringstiltak på barnetrinnet (1.-7. klasse) på noen skoler eller organisert som egne enheter i kommunen.

2)

Den andre gruppen utgjør alle grunnskoler i Norge som har ungdomstrinn. Vi ber skolene om informasjon om interne og eksterne tiltak som administrativt ligger under den enkelte skole. Henvendelsen og besvaring gjøres med e-post.

I tilfeller der det kan være tvil om tiltak er administrativt underlagt en grunnskole eller organisert på annen måte, er det en reell mulighet for at vi vil få informasjon om det samme tiltaket fra begge informantgruppene. Det er derfor viktig å oppgi navnet på tiltakene. Der det kan være tvil om hvem som skal fylle ut og sende inn skjema må *ansvarlig på kommunenivå* kontakte aktuelle skoler og tiltak for å avklare.

Grunnskoler som ikke selv har smågruppebaserte opplæringstiltak, men som har noen av sine elever i slike tiltak skal ikke registrere dette i spørreskjemaet. Undersøkelsen retter seg altså mot tiltakene, ikke mot hvor elevene befinner seg i opplærings situasjonen.

Som det går fram er dette ikke en anonym undersøkelse. Vi må vite hvilke skoler og kommuner som oppgir hvilke tiltak blant annet for å sørge for å unngå dobbeltregistreringer, for at alle kjente tiltak kommer med, og for å kunne kontakte skolene for eventuelt supplerende informasjonen.

Opplysninger som blir gitt om interne forhold på skolene vil bare bli publisert i anonymisert form. Datafilene/spørreskjemaene vil bli slettet/makulert så snart kartleggingen er gjennomført.

Frist for innsending av skjema: 14. desember 2005

Har du spørsmål om undersøkelsen, ta kontakt med Svein Nergaard, Sandra Val Flaatten eller Hanne Jahnsen på Lillegården kompetansesenter tlf. 35 93 02 50 eller e-post lillegarden@statped.no

Resultatene fra kartleggingen vil bli offentliggjort i Utdanningsspeilet våren 2006.

Det er svært viktig at alle informanter fyller ut spørreskjemaet så nøyaktig som mulig og returnerer det i den vedlagte frankerte konvolutten innen svarfristen.

Takk for hjelpen!

Vedlegg 10

Kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak

Definisjon:

Smågruppebaserte opplæringstiltak i grunnskolen er tiltak som *primært er opprettet for å gi tilbud til elever som viser problematferd og/eller liten motivasjon for skolearbeid.*

Øvrige kjennetegn ved denne typen tiltak er at:

- *tiltaket har varighet eller har planlagt varighet på minst ett skoleår*
- *antall elever kan variere fra 2-3 til 10-12*
- *tiltakene kan være definert som spesialundervisning eller ikke*
- *organiseringen, elevsammensetning og måten opplæringen foregår på, skiller slike opplæringstiltak fra den ordinære opplæringen lokalt*
- *tiltaket er dagtilbud og elevene bor hjemme*

I noen tilfeller er det etablert opplæringstiltak for elever med spesielle diagnoser.

Tiltak for elever med psykisk utviklingshemming vil falle utenfor definisjonen ovenfor, mens tiltak for elever med f. eks. AD/HD, Aspergers- eller Tourettes syndrom vil omfattes av definisjonen.

Svarfrist: 9. desember 2005

BAKGRUNNSINFORMASJON

1 Navn

Navn på tiltaket/prosjektet/skolen: _____

Adresse _____

Telefonnr. _____

E-post: _____

NB: Vi bruker i fortsettelsen betegnelsen tiltak, og med dette kan det være ment smågruppebasert tiltak, prosjekt eller skole.

2 Hvilket år ble tiltaket etablert? _____

ORGANISERING

3 Har tiltaket gjennomgått vesentlige endringer med hensyn til organisering?

Sett ett kryss

Ja Nei

I tilfelle ja, hvilket år skjedde endringene? _____

4 Gir tiltaket også tilbud til andre elever enn de som viser problematferd og/eller sviktende skolemotivasjon? *Sett ett kryss*

Ja Nei

Hvis ja, hva slags tilbud blir gitt?

Fyll inn omtrentlig antall lærertimer og antall elever pr uke.

	<i>Antall lærertimer</i>	<i>Antall elever</i>
Ulike kortvarige kurs til elever i ordinær opplæring		
Ulike kurs for hele klasser eller klassetrinn		
Annet		

Hvis du har angitt antall på "Annet" i spørsmålet over, gi en kort beskrivelse av hva slags tilbud som blir gitt:

5 Gir ansatte ved tiltaket opplæring eller veiledning til ansatte i vanlig skole?

Sett ett kryss

Ja Nei

Hvis ja, hva slags og hvor mye opplæring eller veiledning blir gitt?

Sett kryss for det som passer, og angi omtrentlig antall timer pr. uke

	Antall timer veiledning	Antall timer kurs
I forbindelse med enkeltelever som ikke har tilknytning til tiltaket		
I forbindelse med enkeltelever som har tilknytning til tiltaket		
Kun i forbindelse med tilbakeføring av elever		
Generelt om problematferd og lignende		
Annet		

Hvis du har angitt antall på "Annet" i spørsmålet over, gi en kort beskrivelse av hva slags opplæring eller veiledning som blir gitt:

6 Fordeling mellom teoretisk, praktisk og sosial opplæring

*Angi med **ett** kryss på hver linje omtrentlig fordeling av tidsbruk. Dersom elevene har ulike timeplaner, angi gjennomsnittet. Praktisk arbeid omfatter ikke arbeidsutplassering.*

	0 %	20 %	40 %	50 %	60 %	80 %	100 %
Teori (skolefag)							
Praktisk arbeid							
Trening av sosiale ferdigheter							
Teori + praktiske aktiviteter og/eller trening i sosiale ferdigheter integrert i hverandre							

7 Har elevene arbeidsplassutplassering?

Ja, alle elever har Ja, noen elever har Nei

Hvis ja, hvor mange timer pr. uke i gjennomsnitt? _____

8 Deltar elevene i noen del av undervisningen på hjemmeskolen?

Sett flere kryss om nødvendig

- På idrettsdager, konserter og lignende
 I deler av den ordinære undervisningen

Hvis elevene deltar i deler av den ordinære undervisningen, beskriv med stikkord:

9 Blir elevgruppen i tiltaket satt sammen etter bestemte kriterier? Sett ett kryss.

- Ja Nei

Hvis ja, ta stilling til følgende utsagn:

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Gruppen blir satt sammen av elever som viser samme type atferd				
Gruppen blir satt sammen av elever som <i>ikke</i> viser samme type atferd				
Gruppen blir satt sammen ut fra elevenes interesser				
Vi kan bare ha en eller to elever med alvorlig problematferd samtidig				
Vi vil gjerne ha både gutter og jenter				
Noen ganger må vi ta imot elever som må ha plass				

10 Hvor vanlig er det at elevene som har et fast tilbud i tiltaket blir tilbakeført til vanlig undervisning? Sett ett kryss.

Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid

11 Hvor lenge er det vanlig at elevene er i tiltaket? Sett ett kryss.

Mindre enn ½ år	½ - 1 år	Mellom 1 -2 år	2 - 3 år

ELEVGRUNNLAG

12 Hvor mange elever var i tiltaket ved skoleslutt juni 2005?

Angi antall både for klasstrinn og kjønn

	Antall			Antall	
	8 kl	9 kl	10 kl	Gutt	Jente
1 dag eller mindre					
1-2 dager pr uke					
3-4 dager pr uke					
5 dager pr uke					
Totalt					

13 Hvor mange elever er det i tiltaket i dag? Angi antall både for klasstrinn og kjønn

	Antall			Antall	
	8 kl	9 kl	10 kl	Gutt	Jente
1 dag eller mindre					
1-2 dager pr uke					
3-4 dager pr uke					
5 dager pr uke					
Totalt					

14 Hvor mange av disse elevene er nye i tiltaket dette skoleåret?

Angi antall _____

15 Hvilken etnisk tilhørighet har elevene som deltar i tiltaket?

Angi tilhørighet og antall fordelt på kjønn

Etnisk tilhørighet. Skriv inn	Antall	
	Gutt	Jente

16 Hvor mange elever i tiltaket har egen opplæringsplan? *Angi antall*

	Antall
Individuell opplæringsplan (etter § 5.1 i opplæringsloven)	
Annen form for skriftlig plan	
Ingen skriftlig plan	

17 Er det fattet enkeltvedtak for noen elever om at de skal motta opplæring i tiltaket? *Sett ett kryss*

Ja Nei

Hvis ja, hvor mange elever gjelder dette?

Angi antall _____

18 Følger det ekstra ressurser med noen elever når de begynner i tiltaket? *Sett ett kryss*

Ja Nei

Hvis ja, angi omtrentlig hvor mange timer ressursen utgjør og hvor den kommer fra. *Angi antall*

	Antall elever	Antall timer til sammen
Enkeltvedtak om spesialundervisning etter § 5.1 i opplæringsloven		
Ressurser fra hjemskolen uten enkeltvedtak §5.1		
Barnevernet		
Annet		

Hvis du har angitt antall på "Annet" i spørsmålet over, gi en kort beskrivelse:

ANSATTE

19 Hvor mange årsverk er knyttet til tiltaket inneværende skoleår?

Angi antall _____

10 **Utdanning og kjønn for personalet i tiltaket.**

Hver ansatt skal registreres bare en gang

Utdanning/bakgrunn	Antall ansatte	
	Kvinne	Mann
Lærer med spes./sos.ped.		
Lærer uten spes./sos.ped.		
Morsmålslærer		
Barne- og ungdomsarbeider		
Miljøterapeut (med 3-årig høyskole)		
"Praktiker", evt. med fagbrev		
Ingen relevant fagbakgrunn		
Spesielle kvalifikasjoner		

Hvis du har angitt "Antall" på "Spesielle kvalifikasjoner" i spørsmålet over, gi en kort beskrivelse av hva de går ut på:

INNTAK

11 **Blir det ved inntak inngått muntlig eller skriftlig kontrakt/avtale angående elevens deltakelse i tiltaket? Sett ett kryss på hver linje!**

Avtalen(e) blir inngått med:

	Muntlig JA	Skriftlig JA	NEI
Eleven			
Foresatte			
Hjemmeskolen			
Andre involverte instanser			

Hvis du har svart "Muntlig JA" eller "Skriftlig JA" på "Andre involverte instanser" i spørsmålet over, fyll inn hvem dette er:

12 **Hvem søker elevene inn ved tiltaket? Sett flere kryss hvis nødvendig!**

- Elevene søker selv
- Elevenes foresatte
- Rektor ved elevenes hjemmeskole
- Lærere ved elevenes hjemmeskole
- Andre (oppgi hvem dette er) _____

23 På hvilken måte blir det bestemt at elevene skal begynne i tiltaket?

Sett flere kryss hvis nødvendig!

- Enkeltvedtak etter § 5.1 i opplæringsloven
- Beslutning av rektor ved hjemmeskole
- Vedtak sentralt i kommunen
- Vedtak i smågruppetiltaket
- Ingen spesielle opptaksprosedyrer
- Vedtak i barnevernet
- Vedtak i egen inntaksgruppe. **Hvem deltar i inntaksgruppen?**

24 Forutsetter inntaket råd fra andre instanser? Sett ett kryss på hver linje!

	Ja, alltid	Ja, noen ganger	Nei, aldri
PP-tjenesten			
Barnevernet			

25 I hvilken grad har de ansatte i tiltaket innflytelse på inntaket av elever? Sett ett kryss!

Ingen grad	Liten grad	Middels grad	Ganske stor grad	Stor grad

26 I hvilken grad er det frivillig for elevene å delta i tiltaket?

Angi med ett kryss på hver linje hvor enig/uenig du er i utsagnene

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Elevene velger selv å begynne i tiltaket				
Enkelte blir plassert i tiltaket				
Det er alltid helt frivillig				
Det er sjelden helt frivillig				
Det varierer for ulike elever				

- 27 **Hva var hovedbegrunnelse for å ta elevene inn i tiltaket i inneværende skoleår?**
NB! Vurdér hovedbegrunnelse og alvorlighetsgrad for hver elev. Sett kun ett kryss for hver elev!

Hovedbegrunnelse	Lav alvorlighetsgrad	Moderat alvorlighetsgrad	Høy alvorlighetsgrad
Mistrivsel og lav motivasjon for skolearbeid			
Innadventd atferd			
Fysisk utagerende atferd			
Verbalt utagerende atferd			
Mobber			
Mobbeoffer			
Rusmisbruk			
Andre begrunnelser			

Hvis du har svart ”Andre begrunnelser” i spørsmålet over, beskriv disse hovedbegrunnelse:

- 28 **Fra hvor mange skoler blir det rekruttert elever til tiltaket?**

Angi antall _____

Takk for at du svarte på spørsmålene!

Ferdig utfylt skjema returneres til
Lillegården kompetansesenter, Bergsbygdavn. 8, 3949 PORSGRUNN

Vedlegg 11

Tabell 1: Forskjeller mellom tiltakstyper vedrørende innsøkende innstans

	Tiltak	N	Mean	St.av.	F-verdi	Sig.
Foresatte søker	Intern	114	0.7	0.5	7.7	.006
	Ekstern	67	0.9	0.3		
Rektor ved elevens hjemmeskole søker	Intern	114	0.3	0.5	11.8	.001
	Selvstendig	63	0.5	0.5		
Andre instanser søker	Intern	114	0.5	0.5	9.3	.003
	Selvstendig	60	0.2	0.3		

(one-way anova forhøyede verdier)

Tabell 2: Likheter og forskjeller mellom tiltak vedrørende bestemmelser om inntak

	Tiltak	N	Mean	St.av.	F-verdi	Sig.
Enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven	Intern	121	.50	.50	4.0	.019
	Selvstendig	62	.31	.47		
Beslutning tas av rektor ved skolen som har det administrative ansvaret for tiltaket	Intern	121	.58	.50	13.7	.000
	Selvstendig	62	.19	.40		
Vedtak i egen inntaksgruppe	Intern	121	1.8	.42	30.8	.000
	Selvstendig	63	1.2	.43		
Vedtak sentralt i kommunen	Intern	121	.01	.09	9.8	.000
	Selvstendig	61	.2	.39		

(one-way anova forhøyede verdier)

Tabell 3: Likheter og forskjeller mellom ulike tiltak vedrørende bestemmelser om inntak

	Tiltak	N	Mean	St.av.	F-verdi	Sig.
Enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven	Intern	121	.50	.50	4.4	.036
	Eksterne	68	.34	.48		
Vedtak sentralt i kommunen	Intern	121	1.8	.42	13.4	.000
	Eksterne	68	1.5	.50		
Vedtak i egen inntaksgruppe	Intern	121	.01	.09	8.06	.005
	Eksterne	68	.09	.29		
Ingen spesielle opptaksprosedyrer	Intern	121	.18	.39	7.39	.007
	Ekstern	68	.04	.29		

(one-way anova forhøyede verdier)

Tabell 4: Likheter og forskjeller mellom ulike tiltak vedrørende bestemmelser om inntak

	Tiltak	N	Mean	St.av.	F-verdi	Sig.
Beslutning tas av rektor ved skolen som har det administrative ansvaret for tiltaket	Eksterne	68	.50	.50	14.61	.000
	Selvstendige	62	.19	.40		
Vedtak i egen inntaksgruppe	Eksterne	68	1.5	.50	12.62	.000
	Selvstendige	63	1.2	.43		

(one-way anova forhøyede verdier)

Tabell 5: Likheter og forskjeller mellom ulike typer smågrupper vedrørende gruppesammensetning

Utsagn	Tiltak	N	Mean	St.av.	F-verdi	Sig.
Gruppen blir satt sammen av elever som viser lik type atferd	Intern	90	2.48	.96	10.12	.04
	Eksterne	53	2.13	1.00		
Gruppen blir satt sammen av elever som viser lik type atferd	Intern	90	2.48	.96	18.73	.00
	Selvstendige	44	1.68	.94		
Gruppen blir satt sammen av elever som ikke viser lik type atferd	Intern	88	2.30	.91	3.15	.03
	Eksterne	52	2.67	1.02		
Vi vil gjerne ha både gutter og jenter	Intern	89	3.27	.90	6,18	.03
	ekstern	50	3.58	.84		
Vi vil gjerne ha både gutter og jenter	Intern	89	3.27	.90	11.23	.00
	Selvstendige	44	3.77	.57		

(one-way anova forhøyede verdier)

Tabell 6: Likheter og forskjeller mellom tiltak vedrørende tidsbruk på teori, sosial ferdighetstrening praktiske aktiviteter og teori og praksis

	Tiltak	N	Mean	St.av.	F-verdi	Sig.
Teori	Intern	122	2.9	1.8	9.07	.003
	Eksterne	68	2.1	1.5		
Teori og praksis	Intern	122	1.4	1.0	12.66	.000
	Eksterne	68	1.6	1.1		
Teori og praksis	Intern	122	1.2	1.0	7.67	.006
	Selvstendig	54	1.7	0.5		

(one-way anova, forhøyede verdier)



Hanne Jahnsen er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Hun har hovedfag i pedagogikk og lang erfaring fra grunnskole, spesialskole og alternativ skole, både som lærer og leder. Jahnsen har arbeidet mye med problemstillinger knyttet til sosial kompetanse og problematferd blant elever i interne og eksterne tiltak.



Svein Erik Nergaard er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Han har hovedfag i spesialpedagogikk og har jobbet med skoleutvikling siden midt på 1990-tallet. Nergaard er faglærer i forming. Han har lang erfaring fra skoleprosjekter, grunnskole og spesialskole, og har i sitt arbeid hatt særlig søkelys på utfordringer i smågruppetiltak på ungdomstrinnet.



Sandra Val Flaatten arbeidet som rådgiver ved Lillegården kompetansesenter da hun deltok i arbeidet med denne rapporten. Hun har hovedfag i sosiologi og pedagogikk og har tidligere gjort et grundig arbeid med tiltakspakken "Bry deg" for elever i videregående skole. Val Flaatten er nå ansatt ved Nordlandsforskning, men har fortsatt en stilling i Lillegården kompetansesenters engasjement i OECD nettverket School Bullying and Violence.

I RANDSONEN er en rapport om hvordan grunnskolen på ungdomstrinnet organiserer tiltak for elever som viser problematferd og lite motivasjon for vanlig skolearbeid. Skolen har alltid opplevd at det er noen elever man ikke klarer å gi et opplæringstilbud. Siden 1980-tallet har ungdomsskoler utviklet både interne og eksterne opplæringstiltak hvor elever samles i små grupper. Tiltakene kjennetegnes av et stort mangfold når det gjelder innhold og organisering. Den sterke skolepolitiske vektleggingen av utvikling av en inkluderende skole gjør at disse tiltakene ofte kommer i fokus både lokalt og nasjonalt. Rapporten gir en oversikt over forekomst og ulike typer organisering av slike smågruppetiltak, og kommer samtidig med mange innspill til den aktuelle debatten om tiltakenes funksjon og plass i den inkluderende skolen.



**Lillegården
kompetansesenter**

Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Bergsbygdaveien 8, 3949 Porsgrunn
Telefon 35 93 02 50
www.statped.no/lillegarden



Utdanningsdirektoratet

Postboks 2924 Tøyen, 0608 Oslo
Telefon 23 30 12 00
www.utdanningsdirektoratet.no

Rapporten kan bestilles fra Lillegården kompetansesenter: lillegarden@statped.no