

Smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon

Lillegården kompetansesenter gjennomførte på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i desember 2005 en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak i alle offentlige 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. Artikkelen beskriver gjennomføringen av kartleggingen, gjør rede for hovedfunn og drøfter resultatene.



Hanne Jabnsen er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter.



Svein Nergaard er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter.

Bakgrunn for kartleggingen var behovet for ny kunnskap og en oppdatert nasjonal oversikt over smågruppebaserte opplæringstiltak for elever som viser problematferd på ungdomstrinnet. Det er ca. 15 år siden Barnevernets Utviklingssenter gjorde et utredningsarbeid for daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 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, (NOU 2003:16), 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).

Skolen har alltid satt grenser for hvilke elever som man oppfatter at det er mulig å 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 spesialscoleordningen var segregering satt i system og elevenes atferd var et kriterium for å samle de vanskeligste elevene i egne skoler. Lov om spesialscoler ble borte etter revisjon av skoleloven i 1975, og i 1992 ble de siste statlige spesialscolene 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). Er det best for noen elever å få være i små segregerte



grupper? Og er det samtidig best for skolen? Er dette i overensstemmelse med ideologien for skolen? Får permanente smågruppetiltak betydning for utviklingen av den vanlige skole? Slike problemstillinger blir viktige når vi vet at grad og omfang av problematferd i skolen viser klar sammenheng med omgivelser, læringsmiljø og den undervisningen som atferden foregår innenfor (Egelund og Foss-Hansen, 1997; Nordahl, 2000 og Sørli, 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 slike prosesser i en kommune og av eksisterende smågruppetiltak.

Smågruppebaserte opplæringstiltak kan administreres, organiseres og lokaliseres på forskjellige måter. Tiltakene kan være administrert av grunnskoler, eller de kan være administrert på annen måte under skoleadministrasjonen i kommunene. Tiltak som er administrert av en vanlig grunnskole, kan være lokalisert internt eller eksternt. I denne framstillingen skilles det mellom de tre typene tiltak på følgende måte:

1) *Interne tiltak* er lokalisert i eller like i nærheten av skolen som de administreres av, mens 2) *Eksterne tiltak* holder til i egne lokaler. 3) *Selvstendige tiltak* er en egen type eksterne tiltak som vanligvis har lite kontakt med ordinær grunnskole ut over det å motta elever.

Det blir vurdert som vanskelig å innhente pålitelige data på nasjonalt nivå om forekomsten av og elevgrunlaget i 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 arbeidslivsutplassering. Stadig flere kommuner har organisert sin virksomhet etter en to-nivå-modell med skolene som egne resultatenheter. Denne endringen bidrar til å vanskeliggjøre oppgaven med å samle inn kunnskap om ulike opplæringstiltak i kommunens grunnskoler.

Forskningsspørsmålene i kartleggingen (Jahnsen mfl., 2005) var først og fremst av kvantitativ art, og artikkelen framstiller funn om antall smågruppetiltak, om hvordan tiltakene er organisert og om antall elever som fikk sin opplæring helt eller delvis i tiltakene på ungdomstrinnet. Det ble også inn-

hentet opplysninger om elevenes kjønn og alder. Kartleggingen omfatter i liten grad kvalitative data. Årsakene til dette er av både forskningsmessig, økonomisk og tidsmessig karakter. Slike data vil være nødvendige for å kunne gjøre kvalitetsmessige vurderinger av tiltakene. Drøftingene i artikkelen peker derfor oftere på mulige tolkninger og konsekvenser av funn i kartleggingen, enn at det trekkes slutninger om effekten av tiltakene.

Metode

Tre informantgrupper besvarte ulike spørreskjemaer angående forekomst, elevgrunnlag og organisering av slike opplærings tiltak i desember 2005. Informantene var: 1) Alle offentlige grunnskoler med ungdomstrinn, 2) opplæringsansvarlige i alle kommuner og 3) selvstendige tiltak med egen administrasjon som var opprettet for den aktuelle målgruppen. En nettbasert innsamling av data ble tilpasset av firmaet Conexus og Lillegården kompetansesenter i samarbeid. Spørreskjemaet til opplæringsansvarlig i kommunene og de selvstendige smågruppe tiltakene ble sendt informantene i papirutgave per post.

Svarprosent Det ble sendt ut et spørreskjema til opplæringsansvarlige i 431 kommuner. Disse informantene ga oss adresseopplysninger om selvstendige tiltak som administrativt ikke lå under en ungdomsskole. Svarprosent på denne delen av kartleggingen var 94 (403 kommuner). Det ble videre sendt ut e-post med henvisning til en webside, til 1097 offentlige grunnskoler med ungdomstrinn. Av disse besvarte 859 spørreskjemaet, og dette ga en svarprosent på 78. Til sammen 80 selvstendige tiltak¹ fikk spørreskjema og 15 av dem besvarte det ikke. Dette ga en svarprosent for selvstendige tiltak på 81.

I noen fylker var svarprosentene fra ungdomsskolene noe lave, men vi har ikke funnet grunnlag for at dette representerer noen systematisk feil i materialet. Med svarprosent for de 3 informantgruppene på henholdsvis 94, 78 og 81, kan man med en rimelig grad av sikkerhet gå ut fra at resultatene er representative for smågruppetiltak på ungdomstrinnet i offentlig grunnskole for den aktuelle målgruppa på måletidspunktet.

Betraktninger over kartleggingens gyldighet og pålitelighet Et forhold som truer påliteligheten i kartleggingen er defini-

sjonen av smågruppebaserte opplæringstiltak. På den enkelte skole kunne det være vanskelig å skille grupper/tiltak som var opprettet for elever som viser tegn på mistriivsel og problematferd fra andre opplæringsgrupper på skolen. Det er derfor mulig at vi kan ha fått opplysninger om tiltak og elever som strengt tatt ikke er i målgruppen. Dette kan være en trussel med hensyn til studiens pålitelighet når det gjelder de interne tiltakene (en mulig overrapportering). På den annen side blir interne grupper ofte forstått som en del av skolens opplegg for tilpasset opplæring. Av den grunn er det også mulig at skoler ikke har rapportert inn tiltakene. Vår tilgjengelighet i undersøkelsesperioden gjorde at mange skoler fikk hjelp til å avklare spørsmålet om de ifølge definisjonen hadde interne tiltak ved sin skole. Dette styrker påliteligheten i resultatene. I samtale med enkelte skoler kom det for eksempel fram at skolen hadde opprettet faste samtalegrupper for jenter. Begrunnelsen var at jentene skulle trene seg i å ta ordet i klassen, fordi de var stille og/eller innadvendte. Skolene opplevde at disse elevene ikke tilfredsstilte vår beskrivelse av målgruppen, siden de ikke utgjorde et problem i skolekonteksten. Slike forståelser i skolen er i overensstemmelse med funn fra Sørliens undersøkelse (1998), hvor lærere rapporterer at stille og innadvendte elever ikke defineres som problemelever. I denne sammenheng kan det bety at smågrupper opprettet for denne elevgruppen er underrapportert. Vår definisjon kunne ha presisert bedre at målgruppen også omfattet elever som viste innadvendt atferd på skolen.

En styrke ved kartleggingen var vår kjennskap og tilgang til ulike oversikter over eksterne og selvstendige smågruppetiltak 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, Sørliens kartlegging fra 1991, Tveit og Melbys undersøkelse i 1994, Skårbreviks undersøkelse fra 1996, Nordahl og Overland undersøkelse om spesialundervisningen i Oslo 1998, Pedlex (Offentlige grunnskoler og spesialskoler 2005) samt Lillegården kompetansesenters kjennskap til tiltakene gjennom deltakelse i tre ulike nettverk for smågruppetiltak i fylkene rundt Oslofjorden. Kommunene rapporterte om til sammen 49 selvstendige tiltak, mens vi fant ytterligere 31 gjennom kryss-sjekking i våre kilder. Vi har derfor med stor sannsyn-

Er det best for noen elever å få være i små segregerte grupper?

lighet fått oversikt over de fleste selvstendige tiltakene på ungdomstrinnet i Norge i 2005.

Høsten 2005 ble det gjennomført en forundersøkelse som hadde til hensikten å teste ut spørreskjemaenes funksjonalitet i relasjon til målet for kartleggingen. Vi var opptatt av om instruksjoner og spørsmål var egnet, og at spørsmålene var relevante for informantene. Tilbakemeldingene førte til mindre justeringer. Gjennomføringen av forundersøkelsen styrker både gyldighet og påliteligheten i undersøkelsen.

I analysedelen har vi sammenlignet denne kartleggingens resultater med resultatene fra sammenliknbare studier av alternative skoler i Norge. Dette styrker påliteligheten både når det gjelder kjennetegn ved tiltakene, ved elevene og generelle utviklingstendenser blant smågruppebaserte opplæringstiltak i Norge.

Resultater

Tabell 1 viser forekomst av ulike typer smågruppetiltak på ungdomstrinnet. Av de 859 ungdomsskolene som besvarte undersøkelsen meldte 96 (11 %) at de hadde interne smågruppetiltak og 63 (7 %) opplyste at de hadde eksterne tiltak. De 96 ungdomsskolene rapporterte om 122 interne smågruppetiltak og 63 ungdomsskoler opplyste at de hadde 69 eksterne tiltak. 5 skoler hadde både interne og eksterne tiltak. Det betyr at 159 skoler (18 %) rapporterte inn til sammen 191 smågruppetiltak

som ble administrert av en ungdomsskole.

Alle de 122 interne tiltakene og 68 av 69 (99 %) eksterne tiltak besvarte spørreskjemaet i kartleggingen. Vi fant 80 selvstendige smågruppetiltak. I alt 65 av de 80 selvstendige tiltakene besvarte denne kartleggingen. Totalt fant vi altså 271 smågruppetiltak. Av disse rapporterte 255 inn ved kartleggingen.

Fylkesvis fordeling av smågruppetiltak Undersøkelsen viste at 52 av 149 eksterne og selvstendige smågruppetiltak (*tabell 1 vedlegg*) var lokalisert i de fire østlandsfylkene Østfold, Vestfold, Oslo og Akershus. På sørvestlandet hadde Vest-Agder, Rogaland og Hordaland til sammen 51 slike tiltak, mens midt-Norge og Nord-Norge hadde relativt få smågruppetiltak for elevene i den aktuelle målgruppen. Videre kan det synes som om fylker som rapporterte relativt få eksterne og selvstendige tiltak, også rapporterte inn få interne tiltak.

Heltids- og deltidsplasser. Ut fra vår kjennskap til smågruppetiltak var det viktig å undersøke i hvilken grad tiltakene var hel- eller deltidstilbud. I figur 1 er resultatene framstilt slik at det går fram hvor stor prosent av tiltakene som enten tilbyr heltids- eller deltidsplasser og hvor mange tiltak som tilbyr en kombinasjon. Forskjeller mellom de ulike tiltakstypene blir også vist.

Tabell 1: Forekomst av interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak

Tiltakstype	Antall skoler som svarte	Antall skoler med ulike tiltak	Antall
Interne	859	96 (11 %)	122
Eksterne	859	63 (7 %)	69
Selvstendige			80
Sum		159 (18 %)	271

Det kan også tenkes at det som er politisk og ideologisk lite «stuereint», blir underrapportert av skoleadministrasjonen.

Det er en vanlig oppfatning blant ansatte i skolen at økningen i interne og eksterne tiltak har 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 en økning i antall eksterne og selvstendige tiltak, men økningen var likevel størst i perioden 2001–2005, spesielt blant de eksterne tiltakene. I denne perioden skjedde to vesentlige endringer i opplæringsloven. 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 egen og foresattes vilje. Det foreligger ingen oversikt over hvor ofte denne lovparagrafen har blitt anvendt. Det kan også tenkes at selv om lovparagrafen ikke direkte blir anvendt, kan denne endringen i skoleloven ha virket stimulerende på etableringen av segregerte grupper. Videre ble det i 2003 i Opplæringsloven også åpnet for at «klasse» som organisatorisk enhet ble erstattet med «gruppe». Det ble derved enklere å opprette interne – og eksterne tiltak fordi de ofte blir opprettet med skolens egne ressurser og vanligvis ikke er et resultat av politiske vedtak i den enkelte kommune. De selvstendige enhetene er i større grad avhengig av politiske vedtak i kommunen. Noe av forklaring på økningen i smågruppetiltak kan altså muligens knyttes til endringer i Opplæringsloven.

Et forklaringsbidrag kan også være endring av oppfatning og omtale av smågruppetiltak hos sentrale skolemyndigheter. De segregerte tiltakene har på mange måter blitt mer «stuereine» i det offentlige lys. Kirke-, undervisnings- og forskningsmi-

nister 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 som alltid mener at elever som viser problematferd burde være i egne grupper for både sin egen og andres del. Variasjon i forekomsten av smågruppetiltak kan forklares ut fra lokale kulturer hvor smågruppetiltak i ulik grad blir betraktet som løsningen når skoler opplever massive problemer.

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 framvises har endret seg slik at behovet for segregerte grupper har økt. Forskning om problematferd i skolen stiller imidlertid spørsmålsteget ved en slik beskrivelse av utviklingen av problematferd (Nordahl mfl., 2005).

En del av forklaringen kan være at vi i denne 15-årsperioden har hatt et tydeligere og sterkere fokus på kravet om elevenes faglige prestasjoner. Resultatene av Pisa- og Timmsundersøkelsene 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 kan et slikt press framstå som læreres og skolelederes ønske om å slippe å ha ansvar for disse elevene.

Etablering av slike tiltak kan og være skolens måte å møte elevenes ulike forutsetninger i en tid med fokus på tilpasset opplæring for alle. Sett fra lærernes side er elevene så ulike at man må bruke et mangfold av læringsstrategier og -arenaer for å møte deres behov. Det avgjørende spørsmålet blir om

Feltet preges av motstridende virkelighetsoppfatninger og ulike forståelsesrammer, og på den enkelte skole vil normalitetens rom og grenser være viktige i slike vurderinger.

elevene i smågrupper i realiteten blir gitt nye, konstruktive muligheter i den nye sosiale konteksten, eller om de på denne måten blir fratatt muligheter og ikke får innfridd sin rett til tilpasset opplæring. 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 bedre i en liten, oversiktlig og trygg gruppe hvor de blir sett og får oppgaver de kan lykkes med, blir det hevdet. Problemstillingen kan framstilles på følgende måte: Hva er best? – Fysisk til stede, men sosialt utstøtt i vanlig skole, eller reelt inkludert i en liten gruppe? Dette dilemmaet kan illustreres med følgende spissformulering: «Integrert for å bli segregert, – eller segregert for å bli integrert?» (Tveit, 1996).

Avslutning Kartleggingen som denne artikkelen bygger på 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 smågruppetiltakene springer ut av i den enkelte kommune. Det betyr at det på denne bakgrunn ikke er mulig å gi entydige vurderinger av i hvilken grad denne måten å organisere opplæringen for elever som viser problematferd, bryter med prinsippene om inkludering, likeverd og tilpasset opplæring. Feltet preges av motstridende virkelighetsoppfatninger og ulike forståelsesrammer, og på den enkelte skole vil normalitetens rom og grenser være viktige 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 (Nergaard, 1995). 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.

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. Skolene som avgir elever til smågruppetiltak opplever ofte stor grad av maktesløshet og tilkortkomning overfor elevene.

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.

Utviklingen som denne kartleggingen har avdekket, med en kraftig vekst av eksterne og selvstendige tiltak, er bekymringsfull fordi vi egentlig 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 mfl., 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.

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 lyktes 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. 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.

NOTER

- 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.
- 2 Siden Sollerudstranda skole er registrert som 11 selvstendige enheter kan det være et mer korrekt antall eksterne og selvstendige enheter å bruke.

LITTERATURLISTE

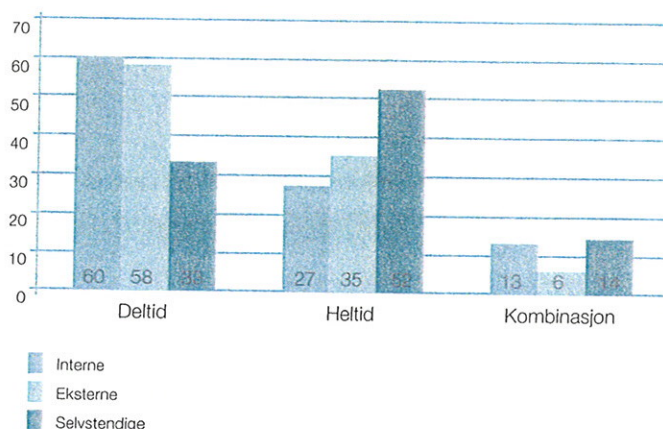
- BACHMANN, K. & P. HAUG, (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen (Forskningsrapport; 62).
- BEGELUND, N. & K. FOSS HANSEN (1997). *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser: En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København: Undervisningsministeriet.
- BRØGGAARD, J. B., I. K. R. HATLEVIK & E. MARKUSSEN (2004). *Eleven i fokus?: En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP (Rapport 9).
- JAHNSEN, H. (2000). *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig funksjon 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.
- JAHNSEN, H., S. E. NERGAARD OG S. V. FLAATTEN (2005). *I randsonen. Lørdag og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- KVALITETSUTVALGET (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste (Norges offentlige utredninger (NOU 2003:16).
- 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: Botring, E., & Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- NERGAARD, S. E. (1995). *Alternativ opplæring – alternativ for elevene eller skolen?: En drøfting av forhold mellom alternative opplæringstiltak og grunnskolen ideologi*. Oslo: Universitetet Hovedoppgave i spesialpedagogikk.
- NERGAARD, S. E. (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 mistilpassing 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. & T. OVERLAND (1998). *Idealer og realiteter: Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Rapport; 20).
- NORDAHL, T., T. MANGER, M.-A. SØRLIE & A. TVEIT (2003a). *Veileder for skoleeier og skolens ledelse: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- NORDAHL, T., T. MANGER, M.-A. SØRLIE & A. TVEIT (2003b). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktiske tilnærminger*. Oslo: Fagbokforlaget.
- NORDAHL, T., T. MANGER, M.-A. SØRLIE & A. TVEIT (2005). *Veileder for skoleeier og skolens ledelse: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- OGDEN, T. (1987). *Atferds pedagogikk i teori og praksis: om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PEDLEX: OFFENTLIG GRUNNSKOLE (2006). Oslo: Pedlex. Lokalisert 5. desember 2006 på Verdensveven: <http://ped.lex.no/>
- PEDLEX: SPESIALSKOLE (2006). Oslo: Pedlex. Lokalisert 5. desember 2006 på Verdensveven: <http://ped.lex.no/>
- 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.
- STRØMSTAD, M., K. NES & K. SKOGEN (2004). *Inkludering i innovasjonsperspektiv*. Elverum: Høgskolen i Hedmark (Rapport; 15).

Vedlegg

Tabell 1: Fylkesvis fordeling av smågruppetiltak i 2005 og 1991

Fylker	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

Figur 1: Antall tiltak med ulike kombinasjoner deltid eller heltid fordelt på type tiltak, angitt i prosent



(Eksterne tiltak N=65 missing 3, selvstendige tiltak N=63 missing 2)

Til sammen 132 (52 %) av de 255 tiltakene som rapporterte inn angående disse forhold hadde kun deltidstilbud til sine elever. Når det gjaldt de interne tiltakene hadde 73 (60 %) kun deltidsplasser, 33 (27 %) hadde kun heltidsplasser, mens 16 (13 %) tiltak hadde en kombinasjon av hel- og deltidsplasser. Av de 65 eksterne tiltakene som rapporterte inn hadde 38 (58 %) bare deltidstilbud, mens 23 (35 %) hadde utelukkende heltidstilbud. Blant de selvstendige enhetene hadde 21 (33 %) kun deltidstilbud og 33 (52 %) hadde kun heltidstilbud til elevene. For alle tre tiltakstyper var det få som hadde en kombinasjon av hel- og deltidsplasser til elevene.

Antallet elever i smågruppetiltak i desember 2005 I oktober 2005 var det 187.848 elever på ungdomstrinnet i Norge (Statistisk årbok 2005). På måletidspunktet var det 2191 elever på ungdomstrinnet som fikk sin undervisning helt eller delvis i de 247 interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak som rapporterte inn elevgrunnlaget ved denne kartleggingen. Dette utgjør 1,2 % av alle elever på ungdomstrinnet dette skoleåret. Av de 255 tiltakene som rapporterte i denne undersøkelsen, var det 8 som ikke oppga antallet elever i tiltaket. I tillegg mangler vi data fra 16 eksterne og selvstendige tiltak som ikke besvarte undersøkelsen.

Tabell 2: Antall tiltak og antall elever i interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak

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

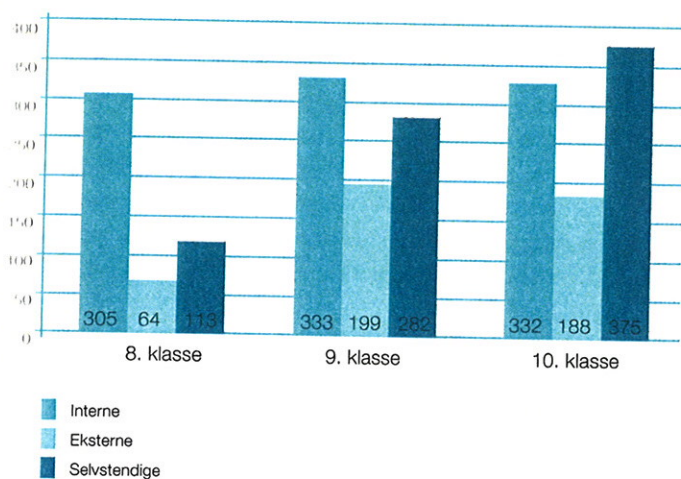
(Interne tiltak N=119 missing 3, eksterne tiltak N=65 missing 3 og selvstendige tiltak N=63 missing 2)

Antall elever – Likheter og forskjeller mellom de ulike tiltakstypene I 119 interne smågruppetiltakene gikk 970 elever på hel- eller deltid. Det vil si at 44 % av elevene i smågruppetiltakene fikk sin opplæring helt- eller delvis i interne smågruppetiltak på den ungdomsskolen de naturlig hørte til. Dette utgjorde 0,5 % av alle elevene på ungdomstrinnet i 2005.

451 elever fikk sin opplæring helt eller delvis i de 65 eksterne smågruppetiltakene som var med i denne undersøkelsen. Dette tilsvarer 21 % av elevutvalget i denne kartleggingen og 0,3 % av alle elever på ungdomstrinnet. 63 selvstendige smågruppetiltak rapporterte om 770 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 elever i 9. og 10. klasse som fikk sin opplæring i smågruppebaserte opplæringstiltak i 2005 (se figur 2). 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 2: Antall elever fordelt på ulike typer tiltak og klassetrinn



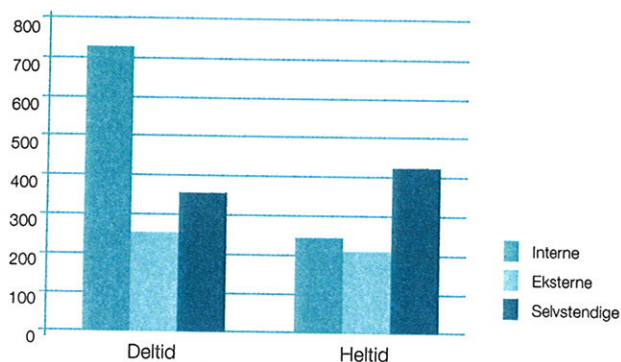
(Interne tiltak N=119 missing 3, eksterne tiltak N=65 missing 3, selvstendige tiltak N=63 missing 2)

Resultatene viser at en relativt større andel av elevene i de eksterne og selvstendige tiltakene var 10. klassinger, enn i de interne tiltakene. Bare 14–15 % av elevene i de to typene eksterne tiltak var 8. klassinger. I de interne tiltakene fordelte elevene seg jevnt på klassetrinnene med i overkant av 300 elever på hvert trinn.

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 heltidstilbud.

Andelen elever på deltid og heltid Figur 3 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 på heltid. Kun 25 % (245) av elevene i interne tiltak gikk der på heltid. I de eksterne var 57 % av elevene der på deltid og i de selvstendige tiltakene var 47 % av elevene deltidslever.

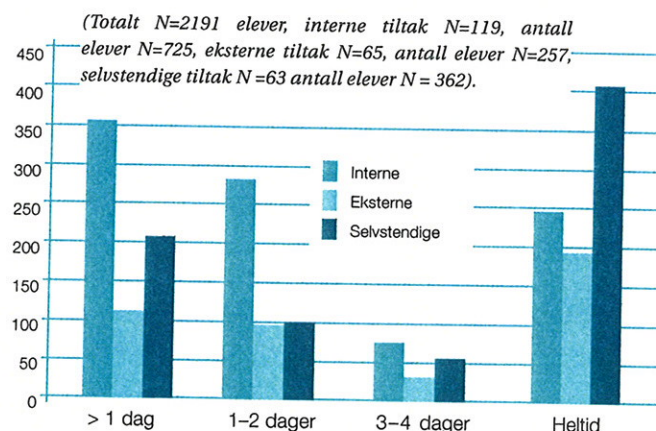
Figur 3: Antall elever på deltid og heltid fordelt på ulike typer tiltak



(N=247 tiltak missing 8, antall elever N=2191. Interne tiltak N=119 missing 3, antall elever N=970. Eksterne tiltak N=65 missing 3, antall elever N=451. Selvstendige tiltak N=63 missing 2, antall elever N=770).

Totalt var det 696 elever i tiltakene mindre enn én dag pr uke (figur 4). Dette tilsvarer 32 % av alle elevene i smågruppetiltak denne høsten. Videre var 480 (22 %) elever i tiltakene fra én til to dager. Deltidstilbudet «3–4 dager» var minst brukt, bare 168 (8 %) elever hadde et slikt tilbud. Andelen heltidselever var 39 %. I de interne smågruppene var 643 (66 %) av 970 elever i tiltaket mindre enn to dager pr uke. Tilsvarende tall for de eksterne smågruppene var 227 (50 %) og for de selvstendige var tallene 306 (38 %) av 770 elever.

Figur 4: Andelen elever i ulike deltids- og heltidstilbud



(Totalt N=2191 elever, interne tiltak N=119, antall elever N=725, eksterne tiltak N=65, antall elever N=257, selvstendige tiltak N=63 antall elever N=362).

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.

8. klassingene hadde i hovedsak et deltidstilbud i smågruppetiltakene. I de interne tiltakene utgjorde 8. klassingene 77 % av elevene som hadde et tilbud mindre enn 2 dager pr uke. I de eksterne og selvstendige tiltakene var ca 67 % av de 533 elevene som var i tiltakene mindre enn 2 dager, 8. klassinger.

Diskusjon

Geografisk spredning Det er vanskelig å se noen enkel, logisk forklaring på den skjeve geografiske spredningen av smågruppetiltak på ungdomstrinnet. Det samme gjelder forskjellen i antall tiltak i større byer. Østfold, Vestfold, Oslo og Akershus har ca 30 % av alle elevene i grunnskolen og de har ca 35 % av de registrerte eksterne og selvstendige smågruppetiltakene. Vest-Agder, Rogaland, Hordaland og Møre og Romsdal har 29 % av elevene og har ca 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. Variasjonsbredden i større byer er fra 1 til 16 tiltak. Disse ulikhetene er det vanskelig å finne forklaringer på i elevgrunnlaget eller i de generelle rammebetingelsene for skolens virksomhet.

Vi kan tenke oss at oppblomstringen av tiltak i en kommune kan skje som følge av initiativ og innsats fra enkeltpersoner eller små miljøer. Videre kan eksisterende tiltak i kommunen under bestemte betingelser gjøre det enklere å etablere flere tiltak i samme kommune. Lokalt kan det utvikles og vedli-

keholdes en kultur hvor etablering av smågruppetiltak blir betraktet som en god løsning når skoler opplever store problemer med elevers atferd og motivasjon.

Sørli (1991) fant en viss sammenheng mellom antallet barnevernssaker og forekomsten av alternative skoler. En slik sammenheng finner vi ikke i vårt materiale. Fylkene på Sør-Vestlandet som relativt sett har flest tiltak, hadde i 2005 ca. 24,1 barnevernstiltak per 1000 barn, mens landsgjennomsnittet var 25,2. Fylkene fra Sogn og Fjordane og nordover har få smågruppetiltak, og et gjennomsnitt på 27,6 barnevernstiltak per 1000 barn.

Eksterne og selvstendige tiltak Det ble rapportert inn 149 eksterne og selvstendige tiltak. Dersom vi tar hensyn til en underrapportering fra 22 % av ungdomsskolene får vi et samlet estimat på 164² 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. Summen av eksterne og selvstendige tiltak i 2005 og antallet alternative skoler som Sørli fant i 1991 (Sørli, 1991), er direkte sammenliknbare. Dette innebærer at antallet segregerte opplæringstiltak har hatt en betydelig vekst; mer enn en 3-dobling på 15 år. I samme periode har elevpopulasjonen på ungdomstrinnet bare økt med 10 %.

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/

På den enkelte skole kunne det være vanskelig å skille grupper/tiltak som var opprettet for elever som viser tegn på mistriivsel og problematferd fra andre opplæringsgrupper på skolen.

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. Hvis vi regner en underrapportering beregnet ut fra svarprosent også i forhold til interne tiltak, vil det estimerte antallet i 2005 bli 146 tiltak i 96 kommuner. Flere forhold må tas i betraktning ved en sammenlikning av tallene fra 1991 og 2005. Data fra 1991 var fra kommunenivå, mens i 2005 var det både fra kommune- og fra skolenivå. I dag er organisering i skolen mer mangfoldig og uoversiktlig, og dette kan gi større rom for ulike fortolkninger av hva som er smågruppetilbud for den aktuelle målgruppen. Andre organiseringsformer enn vanlig klasse skilte seg mye sterkere ut i 1991.

Antall elever som fikk sin opplæring i segregerte eksterne eller selvstendige smågruppetiltak er omtrent tredoblet de siste 15 årene. Det vil si fra 0,3 % til 0,7 % av det totale elevgrunnlaget for ungdomsskolen. I samme tidspunkt har antallet elever i interne smågruppetiltak vært stabilt på 0,5 % av elevgrunnlaget på ungdomstrinnet. Hvis vi tar hensyn til underrapporteringen fra 24 eksterne og selvstendige tiltak og ca 22 % av ungdomsskolene, finner vi at ca. 3100 elever får hele eller deler av sin opplæring i interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak. Dette utgjør 1,7 % av elevene på ungdomstrinnet.

De interne smågruppetiltakene for denne målgruppen har vært lite i fokus i skoledebatten. 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.

Økningen i antall segregerte tiltak må sees i sammenheng med bruken av *heltids- eller deltidstilbud*. I Sørliens undersøkelse (Sørlie, 1991) blir ikke spørsmålet om heltid eller deltid spesifikt undersøkt, da alternative skoler den gang stort sett bare ga heltidstilbud. I tillegg var det få elever som

ble tilbakeført til ordinær skole. «Brentmarks-effekten» var et begrep som ble brukt av ansatte i alternative skoler for å beskrive hvor umulig de opplevde at 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 til en viss grad gjeldende også i dag, selv om de organisatoriske løsningene synes å være mer fleksible og nyanserte. Dette fører til at elever i slike tiltak gjennomgående er mer sammen med prososiale jevnaldrende enn tidligere. Eksterne og selvstendige tiltak som er etablert etter 2000 er i all hovedsak deltidstiltak. Av totalt 43 slike tiltak etablert etter 2000 er 37 deltidstiltak.

I 2005 var 51 % av elevene i eksterne og selvstendige tiltak deltidselever. Hvis vi betrakter alle typer tiltak under ett, finner vi at 61 % av elevene hadde deltids plass og at nesten 1/3 av elevene var i tiltaket mindre enn én dag. I tillegg oppga ca 67 % av tiltakene at de var organisert som en kombinasjon av undervisning i interne eller eksterne grupper, noen ganger i kombinasjon med undervisning i vanlig klasse eller arbeidsplassering. Noen av disse deltidstilbudene oppga dessuten at elevene kun var i tiltaket i kortere perioder, fra 3–4 uker opp til 2–3 måneder.

Prosentvis var det altså flere interne tiltak som bare hadde deltidstilbud til elevene. Det kan synes som om jo lenger fra den ordinære skolen smågruppetiltaket er administrert, jo flere heltidsplasser har tiltaket. En mulig forståelse av dette kan være at ansatte i interne og eksterne tiltak har et tettere samarbeid med elevenes hjemmeskole enn ansatte i selvstendige tiltak. Et tettere samarbeid kan gi grunnlag for mer fleksible avtaler og ordninger. Det kan også være slik at terskelen for å få tilbud om opplæring i interne og eksterne tiltak, er lavere enn i selvstendige tiltak. Dersom elever i interne og eksterne tiltak i utgangspunktet er mindre problembelastet enn elever i selvstendige tiltak, vil det trolig være mer nærliggende å gi dem et deltids- enn et heltidstilbud.

Nordahl (2002) hevder at den sosiale læringsarenaen i skolen hvor venner møter venner, er vel så viktig for elevene som den skolefaglige og personlige læringsarenaen. Å delta i fellesskapet gir dessuten større muligheter for opplevelser, diskusjoner og aktiviteter for den enkelte elev enn en liten

gruppe utenfor fellesskapet gir. Grøgaard et al. (2004) hevder at det er den totale konstellasjonen av prestasjoner i en klasse som er viktig og at mangfoldet i en klasse er en berikelse for alle og har stor betydning for elevenes samlede resultat. Utviklingstendensen i smågruppetiltakene i Norge kan altså synes å gå i retning av å være mer fleksible i sin organisering. En stor prosent av elevene har et opplæringstilbud som er kombinasjoner av undervisning i smågrupper, ordinær skole og arbeidslivsorientert praksis.

Det kan i praksis bety at elever som deltar i smågrupper i 2005 i langt større grad enn tidligere også er sammen med vanlige ungdommer og i så måte kan man si at utviklingen i smågruppetiltak generelt til en viss grad følger anbefalingene fra forskningsfeltet (Nordahl mfl., 2003b). Videre får de i større grad enn tidligere delta i det kulturelle og sosiale fellesskapet som ordinær skolen byr på.

Forskning understreker at forebygging og mestring av problematferd i skolen bør ha en teoretisk og forskningsmessig forankring. Det anbefales at skolene bør satse på tiltaksmodeller og skolebaserte program med påviste positive og inkluderende effekter, framfor segregerende tiltak med usikkert utbytte. Med henvisning til en kunnskapsstatus over virksomme skolebaserte tiltak med dokumenterte effekter (Sørli, 2000) gis det flere eksempler på slike skoletiltak og hvordan man kan gjennomføre disse i skolehverdagen. Når det gjelder segregerte løsninger, anbefales det blant annet «(...) økt bruk av kortere opplæringsperioder (...)» blant annet for å «(...) minimalisere negative effekter og ringvirkninger av slike segregerende opplæringstilbud» (Nordahl mfl., 2003b, s.38). Utviklingen innenfor segregerte skoletiltak synes derfor å ha fulgt skoleforskernes anbefalinger, selv om tilveksten av tiltak er betydelig.

Andelen *jenter og gutter* i kartleggingen var henholdsvis 27 % og 73 % (N = 2036). Dette indikerer en svak økning i antall gutter fra 1991 og 1995 (Skårbrevik, 1995). Funnet i 2005 var i rimelig overensstemmelse med fordelingen av jenter og gutter i spesialpedagogiske tiltak i skolen for øvrig. Disse 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» sammenliknet 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 hvor praktiske oppgaver og aktiviteter er bedre tilpasset gutters interesser enn jenters.

Ulike forklaringsbidrag til økning av antallet smågruppetiltak Kunnskapsloftet 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 opplæringstilbud kan betraktes som en praktisk-pedagogisk løsning knyttet til skolenes forståelse av begrepet tilpasset opplæring, eller de kan være en del av skolenes spesialpedagogiske tilbud. Tidligere har de segregerte smågruppene blitt omtalt som lovende tiltak for forebygging av problematferd (Sørli, 1999; Nordahl mfl., 2000). På den annen side har de samme forskerne vært opptatt av at en organisering hvor noen få elever som viser problematferd blir satt sammen i grupper, kan føre til at noen elever blir sosialt isolert eller at problematferden eskalerer fordi elevene lærer av hverandre (Nordahl mfl., 2003a; Jahnsen, 2000, 2005). Nilsen (2005) understreker dessuten at opplæring uten fellesskap med elever og lærere i ordinærskolen lett kan skape segregering og stigmatisering/marginalisering.

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 opplæringstilbud. 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 de elevene som fikk hele sin opplæring i segregerte opplæringstilbud. Videre er det slik at mange smågruppetiltak ikke blir fanget opp gjennom for eksempel GSI-rapporteringen fordi elevene i tiltakene formelt tilhører klassen de har forlatt.