



Rapport på oppdrag fra  
Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov

# Den ene dagen

Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie.

Hanne Jahnsen, Svein Nergaard, Frank Rafaelsen og Arne Tveit

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>4</b>
<b>KAPITTEL 1 INNLEDNING</b> .....	<b>5</b>
BAKGRUNN FOR STUDIEN .....	5
KARTLEGGINGSUNDERSØKELSEN I "I RANDSONEN" .....	6
<i>Funn om deltidstiltak fra "I randsonen"</i> .....	7
TIDLIGERE NASJONAL OG INTERNASJONAL FORSKNING .....	8
HVA FOREGÅR EGENTLIG I SMÅGRUPPEBASERTE OPPLÆRINGSTILTAK?.....	9
MÅLGRUPPEN ER FORSKJELLIG FRA VEILEDERNE I 2003 .....	10
JURIDISKE OG RETTIGHETSMESSIGE FORHOLD .....	11
RELASJONELT OG KATEGORIELT PERSPEKTIV PÅ OPPLÆRING .....	13
PROBLEMTILLING .....	14
FORSKERGRUPPENS FORFORSTÅELSER .....	15
RAPPORTENS INNHOLD OG OPPBYGGING .....	17
<b>KAPITTEL 2 METODE OG DESIGN</b> .....	<b>19</b>
KASUSSTUDIE.....	19
UTVALG .....	20
<i>Informantene tilknyttet tiltakene</i> .....	22
INSTRUMENTER TIL BRUK VED INNHENTING AV DATA .....	22
<i>Intervjuguide</i> .....	22
<i>Observasjoner</i> .....	23
<i>Dokumenter</i> .....	23
GJENNOMFØRING AV DATAINNHENTINGEN .....	23
<i>Transkribering</i> .....	25
ANALYSENIVÅ.....	25
ANALYSEMETODE OG PROSESS .....	25
VALIDITET I STUDIEN .....	27
<b>KAPITTEL 3 PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>30</b>
PRESENTASJON AV TILTAKENE .....	30
<i>Presentasjon av tiltak nr. 1</i> .....	30
<i>Presentasjon av tiltak nr. 2</i> .....	33
<i>Presentasjon av tiltak nr. 3</i> .....	35
<i>Presentasjon av tiltak nr. 4</i> .....	37
<i>Presentasjon av tiltak nr. 5</i> .....	40
<i>Presentasjon av tiltak nr. 6</i> .....	43
PÅ HVILKEN MÅTE BEGRUNNES BRUKEN AV DELTIDSTILTAK?.....	46
<i>Begrunnelser knyttet til beskrivelser av den teoretiske ungdomsskolen</i> .....	47
<i>Begrunnelser knyttet til elevenes behov</i> .....	49
Mestring og motivasjon.....	49
Sosial kompetanseutvikling og relasjonsbygging .....	51
Pustehull.....	55
Frivillighet.....	57
Tiltaket som belønning.....	59

ELEVENES STATUS OG ROLLE .....	60
<i>Bruken av prososiale elever i tiltaket</i> .....	60
<i>Status og relasjon til jevnaldrende</i> .....	62
<i>Status og mestring på skolen</i> .....	65
SAMARBEID OG KOMMUNIKASJON MELLOM DE VOKSNE .....	67
<i>Hvordan fungerer samarbeidet?</i> .....	67
<i>Intensjon og virkelighet</i> .....	70
<i>Endringsbehov</i> .....	71
<b>KAPITTEL 4 DRØFTING AV FUNN</b> .....	<b>74</b>
RELASJONELLE ELLER KATEGORISKE PERSPEKTIVER .....	74
BEGRUNNELSER FOR BRUK AV DELTIDSTILTAK .....	76
<i>Teori - praksis</i> .....	76
Den teoretiske ungdomsskolen .....	77
Kategoriene ”de teoretiske” og ”de praktiske” .....	78
<i>Begrunnelser knyttet til elevenes behov</i> .....	81
Tilhørighet i - og kontakt med klassen .....	81
Sosial kompetanseutvikling og relasjonsbygging .....	83
Pustehull, belønning og mestring .....	84
Læreplanens generelle del .....	86
STATUS OG ROLLE .....	87
<i>Betydningen av heterogene grupper</i> .....	89
<i>Attraktive tiltak</i> .....	91
<i>Mestring og sosial kompetanse</i> .....	92
<i>Marginalisering eller innlemmelse?</i> .....	94
SAMARBEIDSUTFORDRINGER .....	95
<i>Et sammensatt bilde</i> .....	96
<i>Manglende fokus på sammenhengen mellom skole og tiltak</i> .....	97
ANDRE VIKTIGE FORHOLD .....	101
<i>Reell frivillighet som grunnlag for deltakelse</i> .....	101
<i>Juridiske og rettighetsmessige forhold</i> .....	102
<i>To forståelser av kompensatoriske tiltak</i> .....	104
<i>Oppsummering av relasjonelle – kategorielle perspektiver</i> .....	104
<b>KAPITTEL 5 KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER</b> .....	<b>106</b>
KONKLUSJONER .....	106
<i>Tiltakene er sosiale og praktiske læringsarenaer - ikke dumpingplasser for skolen</i> .....	106
<i>Oppholdet i tiltakene har positiv virkning på elevenes rolle og status på skolen</i> .....	108
<i>Samarbeidet preges av manglende struktur og sammenheng</i> .....	108
ANBEFALINGER .....	109
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>112</b>

## Forord

Lillegården kompetansesenter har i mange år, og i ulike sammenhenger, vært opptatt av elevene i skolens ytterkant. Mange av disse elevene har fått deler av sin grunnskoleopplæring i liten gruppe på egen skole eller i et tiltak organisert utenfor skolen. Andre igjen har fått sitt tilbud i kommunale, selvstendige tiltak, ofte omtalt som alternative skoler.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomførte Lillegården i 2005 en kartlegging av smågruppetiltak og alternative læringsarenaer. Ett av de mest interessante funnene var at det hadde vært en sterk økning av deltidstiltak. Dette omfatter et variert og sammensatt opplærings- og aktivitetstilbud til grupper av elever med en varighet fra noen timer en dag, til noen dager i uka.

Nå har Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov (Midtlyngutvalget), gitt Lillegården kompetansesenter i oppdrag å se nærmere på dette fenomenet.

Vi har gjennomført en kassstudie av smågruppebaserte deltidstiltak hvor vi har undersøkt både innholdsmessige- og kvalitative aspekter i tiltakene, samt den sosiale- og pedagogiske konteksten de befinner seg i.

Faggruppen på fire, som har gjennomført studien, har i mange år studert og jobbet med dette feltet og bidratt med rapporter og fagartikler. Tre av oss, Hanne Jahnsen, Svein Nergaard og Frank Rafalsen har sitt daglige virke ved Lillegården kompetansesenter. Den fjerde, Arne Tveit, holder til ved Midt-Norsk Kompetansesenter i Trondheim, men har vært engasjert av Lillegården i dette arbeidet. Svein Nergaard har vært prosjektleder.

Det har vært en spennende arbeidsprosess. Den har ført oss ut på en lengre reise både faglig og fysisk. Vi har dykket ned i spennende metodiske og faglige diskusjoner og gjort stadig nye erkjennelser. Dette har skjedd i konsentrerte og intense arbeidsøkter i Sandefjord, i Porsgrunn og i Tolfa, en liten fjellandsby utenfor Roma.

Vi har fått gode innspill ved oppstarten av prosessen fra Erling Kokkersvold og Ivar Morken ved ISP og de har også gitt nyttige kommentarer til sluttproduktet. I tillegg vil vi få rette en takk til alle medarbeiderne ved Lillegården kompetansesenter som har bistått oss i transkribering av intervjuer og korrekturlesning av manus. Innsatsen deres har vært til stor nytte for oss. Vi vil også takke alle informanter på skolene, som i en travel hverdag har møtt oss med velvilje og gjort denne undersøkelsen mulig.

Resultatet av vårt arbeid framstår i denne rapporten. Den har fått navnet ”Den ene dagen”. Tittelen kom til oss etter en lang arbeidsøkt med meningsfortetting av de mest gjennomgående funnene. Det kjentes godt fordi tittelen uttrykker noe vi oppfatter som vesentlig i det vi har studert.

Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn 01.02.09

Svein Nergaard  
Prosjektleder

Hanne Jahnsen

Frank Rafalsen

Arne Tveit

## Sammendrag

På oppdrag av Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov, har vi gjennomført en studie hvor vi har sett nærmere på sammenhengen mellom smågruppebaserte deltidstiltak og hjemmeskolen. Målgruppen for tiltakene er ungdom som viser problematferd og lav motivasjon for skole. For å undersøke dette, valgte vi en flerkasusstudie (6 kasus) med kvalitativ tilnærming.

Utvalget av deltidstiltak er gjort på grunnlag av kriterier for gode tiltak. Følgende kriterier er lagt til grunn; 1) Heterogene gruppesammensetning 2) skoler som gir tilbud til andre elever enn målgruppen 3) at skoletilbudet er frivillig og 4) tiltak som kombinerer trening av sosial kompetanse med praktiske ferdigheter. De seks tiltakene er organisert på tre forskjellige måter.

Datamaterialet ble samlet inn ved intervju av elever, foreldre, lærere i tiltaket, kontaktlærere og rektorer i elevenes hjemmeskole. Det ble videre gjennomført observasjon i 24 undervisningsøkter, og det ble samlet inn dokumentasjon fra alle tiltakene. Funnene og drøftingen av disse er temabasert og på tvers av kasus. Temaene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene om: a) begrunnelser for bruk av deltidstiltaket b) elevenes rolle og status og c) samarbeid mellom tiltaket og hjemmeskolen og i forhold til foreldrene.

Vår forforståelse var at det ville være større likheter enn forskjeller mellom de tre tiltakstypene vi har undersøkt. Antakelsen bygger på et resonnement om at det ville ha langt større betydning hvilket grunnleggende syn man hadde på elevene og deres behov, enn måten tiltakene var organisert på og hvilket innhold de hadde. Funnene viste at det var betydelig større likheter enn forskjeller mellom de tre hovedgruppene av tiltak. Videre var det var god sammenheng i begrunnelser for tiltak i hver kasus og på tvers av kasusene. Begrunnelsene var knyttet til skolen som system og ikke til feil og mangler ved elevene.

Som hjelp til å analysere våre funn, har vi valgt å bruke begrepene kategoriell- og relasjonell grunnleggende tenkning om opplæring. Vi argumenterer for at den begrunnelsen informantene legger størst vekt på, peker i retning av et relasjonelt perspektiv.

Samarbeidet mellom tiltak og foreldre og mellom de to opplæringskontekstene, var uformelt og lite strukturert. Alle parter mente å ha et stort utviklingspotensial på området. Mangelen på samarbeid førte til liten utnyttelse av hverandres kvaliteter, og gjorde at det relasjonelle perspektivet ikke gjennomsyret hele den pedagogiske praksis i tiltakene.

Tiltakene hadde attraktive aktiviteter, men læringsmålene var for utydelige og tilfeldige. Mulighetene til å utnytte den alternative læringsarenaen til å arbeide med skolefaglige temaer ble dårlig utnyttet i de aller fleste tiltakene. Dette mener også de fleste informantene.

Tiltakene la vakt på å være attraktive for alle elevene på hjemmeskolene. De fokuserte på at elevene skulle beholde tilhørighet til klassen i hjemmeskolen, at deltakelse skulle være basert på reell frivillighet, og at gruppene skulle settes sammen ut fra en tanke om heterogenitet. For å realisere disse ambisjonene, jobbet de fleste tiltakene også med innslag av andre elever enn tiltakets primære målgruppe. I den grad elevenes status og rolle ble endret som følge av deltakelse i tiltakene, var den positiv. Noen elever viste mer sosialt kompetent atferd i den vanlige skolekonteksten, de ble mer inkludert i klassen, fikk flere venner og bedre relasjoner til sine kontaktlærere.

## Kapittel 1 Innledning

### ***Bakgrunn for studien***

Denne studien er gjort på oppdrag fra "Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov", Midtlyngutvalget, som utreder hele den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Studien tar utgangspunkt i det mest markante funnet i kartleggingen "I randsonen" (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006) som viste at over halvparten av de smågruppebaserte opplæringstiltakene som finnes i Norge er deltidstiltak. Spesialundervisning og tilpasset opplæring har ofte blitt studert uavhengig av den sammenhengen de foregår i og uavhengig av innhold. "I randsonen" (ibid) argumenterer for at smågruppetiltak generelt, og deltidstiltak spesielt, må studeres i den opplæringskonteksten de eksisterer innenfor. Forståelsen av blant annet problematferd, tilpasset opplæring og klasse-/gruppebegrepene i den lokale opplæringskonteksten vil ha stor betydning for innhold og organisering av opplæringen for elever som får sin opplæring i tiltakene (Bachmann og Haug 2006, Jahnsen m.fl 2006 og Inkluderende spesialundervisning? 2007).

Framveksten av deltidstiltak og økningen i antall elever i ulike smågruppetiltak de siste 10 – 15 årene kan ha sammenheng med flere forhold. Trolig spiller skolenes økte valgfrihet og den økte individualiseringen av undervisningen en rolle. Endringen av Grunnskoleloven i 2003 åpnet for bruk av basisgrupper som organisatorisk enhet istedenfor klasser. Større frihet for skolene med hensyn til organisering kan ha gjort det lettere for skolene å lage egne grupper for problemelever selv om dette kanskje kan sies å utfordre opplæringslovens intensjon om å ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet (Opplæringsloven § 8-2 første ledd, 2003).

Det er dette feltet vi har valgt å gå inn i. Studien setter fokus på deltidstiltak i den lokale opplæringskonteksten. De tre hovedformene angående tiltakets tilknytning til elevenes hjemmeskole, interne-, eksterne- og selvstendige tiltak, er inkludert i studien. (Jahnsen m.fl.2006). Vi har valgt å gjennomføre en kasestudie og bruker kvalitative metoder for innhenting av data, og har til hensikt å framskaffe ny og oppdatert kunnskap om hvordan ungdomsskolene legger til rette for elever som viser lav skolemotivasjon og/eller problematferd. Studien tar sikte på å undersøke de innholdsmessige og kvalitative aspektene i tiltakene, og den sosiale og pedagogiske konteksten de befinner seg i. Relasjonen mellom deltidstiltak og hjemmeskole belyses gjennom:

1. Informantenes begrunnelser for opprettelse av tiltakene
2. Informantenes tanker om sosial tilhørighet og kontakt med hele jevnaldergruppen
3. Informantenes innspill om samarbeid mellom ulike aktører nær elevene

Resultatene av internasjonale sammenliknende undersøkelser om elevenes faglige prestasjoner har ført til et skarpt fokus på forhold i skolen som kan tenkes å bidra til de dårlige resultatene. Økende uro og manglende konsentrasjon i timene er noen faktorer det pekes på (Rett spor eller ville veier? 2003). En nærliggende løsning for skolen kan være å opprette tiltak som helt eller delvis fjerner de elevene som er dårligst motivert og som skaper uro fra den ordinære undervisningen.

Utviklingen av deltidstilbud kan selvsagt også betraktes som en bevisst satsing fra skolenes side på å utvikle gode tiltaksmodeller for å øke elevenes trivsel, motivasjon og læringsutbytte og å forebygge problematferd og dropout-problematikk. Ut fra en slik forståelse vil disse deltidsbaserte opplæringstilbudene kunne være en viktig del av elevenes tilpassede opplæring.

### ***Kartleggingsundersøkelsen i "I randsonen"***

Lillegården kompetansesenter gjennomførte i 2005 en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak i grunnskoler med ungdomstrinn. Målgruppen 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 var å skape en oversikt over omfang og organisering av denne typen tiltak i norsk grunnskole på ungdomstrinnet. Kartleggingen ble gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og er presentert i rapporten "I randsonen"(Jahnsen m.fl 2006).

Smågruppebaserte deltidstiltak går ofte under betegnelsen "alternativ opplæring". Dette begrepet er ingen offisiell betegnelse. Begrepet blir dessuten brukt i svært ulike betydninger og gir dermed heller ikke spesifikk informasjon angående det aktuelle tilbudet. Vi vil bruke betegnelsen "smågruppebaserte opplæringstiltak" eller "smågruppebaserte deltidstiltak". Begrepet "alternativ opplæring" eller "alternative skoler" vil likevel bli brukt der vi viser til kilder og sammenhenger som bruker betegnelse.

Generelle kjennetegn for de tradisjonelle, såkalte alternative skolene, er at disse er eksternt organisert, har små grupper på 5-8 elever fra 9-10 trinn på ungdomsskolen, stor lærertetthet,

og innholdsmessig har de ofte praktisk arbeid i kombinasjon med skolefag. De første alternative skolene ble etablert på 1970-tallet og tilveksten var relativt beskjeden før den økte på slutten av 1980-tallet. I 1991 ble det registrert ca 50 alternative skoler i Norge (Sørлие, 1991).

Undersøkelsen "I randsonen" viste at bildet 15 år etter Sørliens undersøkelse i 1991 var betydelig endret:

- En tredobling av eksterne/selvstendige tiltak i løpet av 15 år
- En sterk økning av deltidselever og deltidstiltak
- 1.2% av elevene på u-trinnet har et tilbud i smågruppetiltak
- Elevene er blitt yngre, og det er fortsatt en stor overvekt av gutter
- Smågruppetiltak eksisterer i alle fylker, men er geografisk konsentrert langs kysten av Sør-Norge

### **Funn om deltidstiltak fra "I randsonen"**

- Smågruppebaserte deltidstiltak administreres 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. Videre kan tiltakene som er administrert av en vanlig grunnskole være lokalisert internt eller eksternt. Interne tiltak er lokalisert i, eller like i nærheten av, skolen som de administreres av. Eksterne tiltak holder til i egne lokaler.
- Undersøkelsen viser utstrakt bruk av deltid i både eksterne og interne smågruppetiltak og noen selvstendige tiltak har også deltidstilbud til elevene. Mange skoler rapporterer om gode erfaringer med deltidsløsninger. Det finnes ingen forskning på området, og vi har generelt lite kunnskap om kvaliteten på opplæringen i slike tiltak.
- I noen kommuner kan det se ut som om deltidstiltakene blir benyttet som små ressursbaser eller kompetansesenter for en eller flere skoler i kommunen. Dette er tilbud som spenner fra overnattingstur som innskoling av alle ungdomsskoleelever, til kurs i sosial kompetansebygging for elever i vanlig skole. Mange tiltak forsøker å motvirke isolasjon og marginalisering av elevene, og arbeider langsiktig og planmessig.



## **Tidligere nasjonal og internasjonal forskning**

Forskningslitteraturen har i overveiende grad konsentrert seg om eksterne etablerte smågruppetiltak og i mindre grad om kombinasjonen vanlig skole og segregerte deltidsløsninger. Forskning på feltet viser at kvaliteten i slike smågruppetiltak er varierende (Sørli 2000). Norske studier av interne tiltak (Nordahl og Overland 1998; Inkluderende spesialundervisning 2007; Birkemo 2001) tyder på det samme. Internasjonale studier (Cox et.al.1995, Wilson 2000) har fokus på eksterne og selvstendige heltidstiltak som blant annet viser at segregerte tiltak kan virke trivselsfremmende og atferdsmodererende på kort sikt. Det er også påvist at segregerte tiltak med homogen elevgruppe kan være uheldig på lang sikt både for de elevene det gjelder og for omgivelsene (Dishion 1999, Alvorlige atferdsvansker 2003a). Wilson (2000) konkluderer med at smågruppetiltak med velutdannede lærere og spesialpedagoger hadde betydelig større effekt enn tiltak drevet av ufaglærte og uerfarne lærere.

Veiledningsheftene om alvorlig problematferd i skolen som ble utgitt av Læringscenteret i 2003 (Alvorlige atferdsvansker, 2003a og b), anbefaler at man undersøker kvalitet og effekt av tilbudene før man oppretter nye tiltak. Faggruppen som har skrevet veilederne pekte på 9 kjennetegn ved gode eksterne smågruppetiltak:

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

Dette er kjennetegn ved det enkelte tiltak, og disse er i all hovedsak basert på undersøkelser knyttet til studier av smågruppetiltak i USA og Storbritannia. Norske studier (Sørli 1991, Tveit & Melbye 1994, Jahnsen 2000, Jahnsen m.fl. 2006) hevder at resultatene fra de internasjonale undersøkelsene sannsynligvis er overførbare til norske forhold.

I tillegg anbefaler faggruppen at den videre utviklingen av smågruppebaserte tiltak i de tilfeller der slike tilbud ikke kan unngås bør basere seg på at a) de bygger på påviste forutsetninger for og kjennetegn ved resultatfrembringende tiltak i ordinære og alternative skoletilbud b) og tar i bruk kombinasjoner av tilpasset opplæring i ordinær klasse, alternativ skole og/eller arbeidslivsrelatert praksis, og c):

*”...satser på økt bruk av kortere opplæringsperioder i alternativ skole noe som kan gi så vel den aktuelle elev som ordinærskolen en tiltrengt 'pustepause'. Ved slike 'pustepauser' bør normalskolen forpliktes til aktiv restrukturering og styrking av sitt tilbud, slik at eleven etter oppholdet i en segregert skoleenhet kan tilbys et mer funksjonelt og inkluderende opplæringstilbud i sin hjemmeskole”* (Alvorlige atferdsvansker 2003a s. 38).

Denne studien tar utgangspunkt i tiltak som bygger på 4 av de 9 kjennetegnene ved gode smågruppetiltak og følger veilederens anbefalinger om bruk av kortere opplæringsperioder omtalt som deltidsoplæring. Disse kjennetegnene er: heterogene grupper, frivillig deltakelse, og innlæring av sosial kompetanse samt at tiltaket gir tilbud til andre elever enn målgruppen. I og med at vi studerer deltidstiltak kan man si at vi undersøker tiltak som har kombinasjoner av alternativ opplæring og tilpasset opplæring i vanlig klasse (punkt c). Målet med studien er å kunne bidra til å utdype og nyansere betydningen av anbefalingene, og undersøke om det er andre forhold som er sentrale. Særlig kan det være interessant å undersøke hvilke begrunnelser som ligger til grunn for opprettelsen av slike tiltak og hvordan både omfang og innhold av samarbeid mellom tiltak og hjemmeskole blir vurdert av elever, foreldre og lærere. I tillegg er vi opptatt av å finne ut i hvilken grad de ”nye” tiltakene ivaretar elevenes behov for prososiale jevnaldrende, og om dette forholdet påvirker elevenes rolle og status i hjemmeskolen.

### ***Hva foregår egentlig i smågruppebaserte opplæringstiltak?***

Eksistensen av segregerte smågruppebaserte opplæringstiltak er og har vært omstridt. Disse tiltakene utfordrer på flere vis samfunnets inkluderingspolitikk. Spørsmålet som stilles er om disse tiltakene fremmer ekskludering og hindrer skolene i å legge til rette for alle elever, eller om de representerer et nødvendig supplement for en gruppe elever som skolene ikke lykkes med i den ordinære opplæringen.

Vi er opptatt av å finne ut om utviklingen med stadig flere deltidstiltak representerer noe kvalitativt nytt i forhold til dette? Har de mer fleksible og dynamiske løsningene som disse tiltakene representerer betydning for elevenes motivasjon og læring (Jahnsen m.fl. 2006, Alvorlige atferdsvansker 2003a). Påvirker det elevenes tilknytning og utvikling i hjemmeskolen?

Den type deltidstiltak vi har valgt å studere er tidligere ikke undersøkt i særlig grad hverken internasjonalt eller nasjonalt. I Norge kjenner vi til en masteroppgave fra NTNU (Winther 2008) som er en kvalitativ studie av elevers opplevelse av å være deltidselever ved et alternativt skoletilbud. Den gir et positivt bilde av elevenes opplevelse av å være deltidselever og konkluderer blant annet med at informantene opplevde at deltidstilbudet hadde bidratt til at de trivdes bedre i hjemmeskolen.

Det er flere grunner for å skaffe nærmere kunnskap og oversikt over dette fenomenet i norsk skole. For det første er det viktig å se i hvilken grad de tiltakene vi undersøker følger den tidligere omtalte faggruppens anbefalinger (Alvorlige atferdsvansker 2003 a og b). For det andre er det viktig å skaffe fram ny og mer detaljert kunnskap om hvordan tiltakene og ikke minst relasjonen til, og samarbeidet med, hjemmeskolen fungerer.

### ***Målgruppen er forskjellig fra veilederne i 2003***

Når det gjelder faggruppens vurderinger (ibid) så er det viktig å komme med en presisering av vårt syn både når det gjelder virkelighetsbeskrivelse, målgruppe og anbefalinger. Vi tar i vår studie utgangspunkt i tiltak og målgruppe som på noen viktige områder skiller seg fra det faggruppen hadde i fokus. Våre tiltak er kun deltidstiltak og de er både organisert internt, eksternt og som selvstendige tiltak. I faggruppens veiledere er målgruppen elever med alvorlige atferdsvansker. Veilederen advarer mot segregering av denne elevgruppen til smågruppebaserte tiltak på heltid. Her pekte faggruppen først og fremst på den sterke dokumentasjonen som understreker hvor risikofylt det er å etablere denne typen tiltak med en homogen gruppe elever som viser antisosial atferd. Målgruppen i vår undersøkelse om deltidstiltak omfatter i mindre grad denne elevgruppen. Hovedtyngden av elevene i undersøkelsen viser liten skolemotivasjon og ulik grad av problematferd, og gruppene i deltidstiltakene er bevisst heterogent sammensatte.

Når alt er prøvd og visse kriterier som er resultatfrembringende er på plass anbefaler veilederne å gi også elever med alvorlige atferdsvansker tilbud i smågruppebaserte tiltak. Vi har valgt å legge de samme kriteriene til grunn i vårt utvalg av deltidstiltak fordi disse tiltakene har karakter av å være systemovergripende og langt på vei har overføringsverdi både til deltidstiltak og til den ordinære skolen.

Sett fra de sentrale myndighetenes side er det også flere forhold knyttet til organiseringen ved de smågruppebaserte opplæringstiltakene som kan være problematiske. Det store mangfoldet når det gjelder organisering og organisatorisk tilknytning gjør det vanskelig å innhente pålitelige data om forekomst, kvalitet og typer tiltak. Når rapporten "I randsonen" kom i 2006 var det 15 år siden sist det var gjort en tilsvarende kartlegging. Denne kartleggingen viste at særlig de interne tiltakene har kort funksjonstid samtidig som nye behov stadig sørger for etablering av nye tiltak. I tillegg viser det seg at mange av disse gruppene ikke fanges opp av rapporteringssystemer som for eksempel GSI. Dette skaper en vanskelig situasjon for myndighetene som ønsker å ha oversikt over feltet.

De juridiske og rettighetsmessige aspektene ved hel- eller delvis deltakelse i smågruppebaserte opplæringstiltak er også et til dels lite oversiktlig og vanskelig område. Både lokale reelle forskjeller og lokale fortolkninger av bestemmelser er utbredt. Dette framkommer blant annet av en del påviste avvik i fylkesmennenes tilsyn av smågruppetiltak. Her er det forskjeller mellom fylkene hva som påtales som avvik. Dette omfatter blant annet forhold knyttet til bruk av enkeltvedtak og sakkyndig vurdering og hvem som har rektor ansvaret.

### ***Juridiske og rettighetsmessige forhold***

I denne sammenhengen begrenser vi oss til å kommentere de mest sentrale formelle bestemmelsene som vil være aktuelle for situasjonen der elever deltar i et smågruppebasert deltidstiltak internt, eksternt eller i et selvstendig tiltak mindre enn halvparten av opplæringstiden hver uke.

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 søker 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. Bestemmelsen om organisering av opplæringen slår fast at elevene kan deles i grupper etter behov. Dette medfører at elevene kan få ulik behandling, noe som forutsetter fleksibilitet i opplæringstilbudet, som kan for eksempel være bruk av smågruppetiltak internt eller eksternt. Om elever skal få opplæring i interne eller eksterne smågruppetilbud må dette først og fremst begrunnes pedagogisk ut fra den enkelte elevs behov. Dersom eleven ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen kan deltakelse i smågruppetiltak hjemles som spesialundervisning. Med spesialundervisning menes tiltak som iverksettes etter vedtak 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 undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.”*

Det formelle kravet om at eleven skal ha en egen individuell opplæringsplan trer i kraft dersom opplæringen medfører avvik fra planen for basisgruppen/klassen. Dette omfatter både innholdet og målene for opplæringen. Det må da foreligge en sakkyndig vurdering og fattes et enkeltvedtak om et slikt avvik.

I tillegg til disse bestemmelsene fra Lov om grunnskole, kan bestemmelsene i rundskriv F-012-06 om fag- og timefordeling i grunnopplæringen – Kunnskapsløftet, komme til anvendelse. Rundskrivet tillater omdisponering av inntil 25% av timene dersom dette fører til større sannsynlighet for bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for den enkelte elev. Vurderingen må gjøres på individuelt grunnlag og krever en administrativ beslutning, ikke noe enkeltvedtak. Beslutningen krever samtykke fra den enkelte elev/foresatte. Omdisponeringen kan bare gjøres til fag som har nasjonal læreplan og på ungdomstrinnet også til programfag til valg med lokalt fastsatt læreplan.

Det er ikke satt noen nedre grense for hvor stort avviket kan være eller hvor mange timer det omfatter, i forhold til kravet om individuell opplæringsplan dersom læreplanen fravikes. I prinsippet må derfor elever som deltar i et tiltak en dag per uke enten ha enkeltvedtak om spesialundervisning og egen opplæringsplan, være omfattet av bestemmelsen om omdisponering av inntil 25% av timene, eller så må opplæringens mål og innhold i tiltaket være det samme som for basisgruppen/klassen som eleven tilhører. Bestemmelsen må vurderes i forhold til lovens intensjon om tilhørighet i et sosialt fellesskap og retten til å få sin opplæring i den ordinære hjemmeskole.

### ***Relasjonelt og kategorielt perspektiv på opplæring***

Bachmann og Haug (2006) og Nordahl (2008) påpeker at flere forskere argumenterer for at det ikke er tilstrekkelig å se på organiseringen av denne type opplæringstiltak, men at man må se på forståelsen som ligger bak. Hva er skolenes begrunnelser for å opprette slike tiltak? Hva er de et alternativ til? De argumenterer med at tilsynelatende nokså like tiltak kan fungere svært ulikt avhengig av om de er relasjonelt eller kategorisk begrunnet. Internasjonal forskningslitteratur skiller mellom en kategoriell og relasjonell forståelse i forbindelse med vurdering av spesialundervisning og den grunnleggende forståelsen som ligger bak (Emanuelsson, Persson og Rosenquist, 2001).

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

En relasjonell forståelse legger til grunn at opplæringen må tilpasses elevene slik at samspillet fungerer bedre og gir vekstbetingelser. Behovene elever viser i skolen blir betraktet som en relasjon mellom elevens forutsetninger og den måten skolen er organisert. Det er snakk om *elever i problemer* (Emanuelsson m.fl. 2001). Fokus rettes mot elevenes samhandling med andre og på hvordan skolen kan legge til rette ved å skape lærings situasjoner der elevene kan

lykkes ut fra sine forutsetninger. Skolen blir forsøkt endret for å være mer i overensstemmelse med elevenes forutsetninger.

Disse to grunnleggende ulike perspektivene er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende, men har eksistert i lang tid side om side både som forståelse og praksis i spesialundervisning og vanlig undervisning (Bachmann og Haug 2006). Det er hensiktsmessig og se på de to perspektivene som idealtyper mer enn som enkle beskrivelser av en objektiv virkelighet. På denne måten kan de anvendes som et redskap til å forstå virkeligheten bedre (Emanuelsson, m.fl. 2001). Vi vil forsøke å anvende begrepene relasjonell og kategoriell som en del av drøftingen av våre funn, blant annet i spørsmålet om implementering av innhold og metodikk fra smågruppetiltak til ordinær opplæring.

### **Problemstilling**

Undersøkelsen vil søke å få fram ulike forståelser, oppfatninger, meninger og opplevelser hos sentrale aktører i smågruppetiltakene og i skolemiljøene hvor elevene rekrutteres fra. Perspektivene vil omfatte både lærere, ledere, elever og foreldre. Fokuset rettes mot begrunnelser for opprettelsen av tiltakene og begrunnelser for elevenes deltakelse i tiltakene. På bakgrunn av dette ønsker vi å undersøke hva løsningene betyr for elevenes totale opplæringssituasjon.

Med dette som utgangspunkt har vi formulert følgende problemstilling for studien:

*Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd: Aktørenes begrunnelser og opplevelser.*

Kompleksiteten i spørsmål om opplæringstilbud gitt *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. Er det enten en kategoriell eller en relasjonell forståelse som ligger bak tiltaket, eller er det en blanding av begge disse perspektivene, og er denne oppfatningen den samme hos alle involverte parter? Studien har sitt hovedfokus på sammenhengen mellom opprettelse og bruk av tiltak, forhold i den ordinære skolekonteksten og den sosiale og pedagogiske konteksten som de befinner seg i. Dette innebærer å sette fokus på relasjonen mellom det ordinære eller generelle, og det

smågruppebaserte deltidstiltaket. I tillegg vil vi fokusere på samarbeidet mellom de voksne og hvordan dette påvirker tilbudet, og om aktiv bruk av prososial påvirkning i tiltakene endrer elevenes rolle og status.

På denne bakgrunn har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

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

For å få svar på disse forskningsspørsmålene har vi valgt en kasusstudie med seks deltidstiltak, 2 i hver av kategoriene interne -, eksterne - og selvstendige tiltak. Innhenting av data er gjort via en triangulering av kvalitative metoder som intervju, observasjon og dokumenter angående tiltakene i den enkelte kommune.

Forskningsspørsmålene er operasjonalisert i 5 ulike områder. Intervjuguiden inneholder en kategori med bakgrunnsspørsmål i tillegg. Dette blir beskrevet nærmere i metodekapittelet. Vårt mål med denne kasusstudien er blant annet å forbedre praksis og å utvikle ny teori om hva som kjennetegner gode deltidstiltak. Vi ønsker å undersøke om noen av disse kriteriene kan implementeres i ordinær skole. Hvordan vi mener dette best kan skje vil vi drøfte og klargjøre avslutningsvis.

### ***Forskergruppens forforståelser***

Innledningsvis er det viktig å tydeliggjøre hva som er vår forforståelse fordi forforståelsen har påvirket forskningsspørsmål, arbeidet med intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene, fokus i observasjonene og gjennomføringen av observasjonene. Vår forforståelse har påvirket strukturering av viktige funn og den vil påvirke tolkninger av datamaterialet og konklusjoner.

En slik tydeliggjøring og avklaring av vår forforståelse og vårt faglige utgangspunkt er viktig både ut fra et forskningsetisk synspunkt og for å skape tillit til det vi legger fram av drøftinger



og konklusjoner og forslag til forbedringer i tiltak for denne målgruppen, og på forslag til forbedring av pedagogisk praksis i ordinær skole.

Vår forforståelse av kjennetegn ved gode deltidstiltak kan sammenfattes i tre forhold:

1. Bruk av deltidstiltak bidrar til at elevene ikke mister tilhørigheten i en klasse/skole og kontakten med ordinære jevnaldrende og kontaktlærer. Dette øker sannsynligheten for deltakelse i det sosiale og faglige fellesskapet med alle typer elever, og påvirker i positiv retning. Dersom gruppen i tillegg er heterogent sammensatt med hensyn til prososialitet vil dette øke sannsynligheten for endring av elevens sosiale kompetanse og forståelsen av sosiale settinger og for endret sosial status i klassen/skolen. Det vil således være et kjennetegn på gode smågruppetiltak.

2. Dersom det er god sammenheng og kommunikasjon mellom skole og tiltak og dette gjenspeiler seg i en felles forståelse av innhold og organisering mellom de ulike informantene - er dette et kjennetegn ved gode smågruppetiltak. Spesielt hvis denne forståelsen er relasjonell, det vil si at det handler om en forståelse som inkluderer hele konteksten og ikke fokuserer på elevene isolert.

3. Dersom begrunnelser for opprettelsen av tiltak er preget av en relasjonell tenkemåte og det er god sammenheng mellom begrunnelser for tiltaket mellom de voksne aktørene nær eleven vil dette være et avgjørende kjennetegn for gode smågruppetiltak. Hvis vi finner indikasjoner på at skolen betrakter elevenes særlige behov som sosiale konstruksjoner vil det gi grunn til å anta at begrunnelsene for deltidstiltakene er relasjonelle. Problemene er knyttet til skolen som system heller enn til forhold i eleven.

I tillegg til disse tre forholdene har vi også hatt en klar forforståelse knyttet til spørsmålet om hva som kan implementeres fra opplæringen i deltidstiltak og inn i den ordinære undervisningen. Vi anser det som sannsynlig at vi finner få faktorer som ikke kan implementeres i ordinær skole selv om betingelsene for å gjennomføre implementering vil være relativt sammensatte og omfattende for ordinær skole.

Det er også naturlig å trekke fram forskergruppens sammensetning og faglige bakgrunn som en del av bildet for å tydeliggjøre vår forforståelse. Tre av gruppens fire medlemmer har både

arbeidet i og med ulike smågruppebaserte opplæringstiltak i en årrekke. Vi har i tillegg gjennomført studier og kartleggingsarbeid og skrevet en rekke fagartikler om emnet. Fjerde deltaker i teamet stiller i så måte med blanke ark, men bringer med seg sin egen forforståelse med utgangspunkt i en mer kvalitativ og fenomenologisk tilnærming til fagfeltet.

Som det vil framgå av metodekapittelet har vi valgt ut tiltak som i følge teori og empiri sannsynligvis er gode. Vi ringte rundt på forhånd for å forsikre oss om at forholdene var som ønsket eller forventet ut fra et sett kriterier som vi bygget utvalget på. Først og fremst var vi opptatt av å få med tiltak som i sine beskrivelser vektla betydningen av å se deltidstiltaket i sammenheng med den øvrige undervisningen både sosialt, pedagogisk og organisatorisk. Et slikt bevisst ønsket utvalg vil derfor forventes å kunne vise til positive resultater. Det er ingen overraskelse. Men kanskje er det slik at funnene våre vil kunne bidra til å nyansere disse på forhånd oppstilte kriteriene. De kan gi indikasjoner på forbedringer både i smågruppetiltakene og i den ordinære skole. Det vil si at vi foruten å få en mer nyansert beskrivelse av deltidstiltak også vil kunne utvikle *ny teori* og vi kan komme med innspill for å *forbedre praksis* i hele skolen (smågruppetiltak inkludert).

### ***Rapportens innhold og oppbygging***

Rapporten innledes med en sammenfatning av de viktigste funnene på tvers av kasus, konklusjonene og anbefalingene. Deretter beskriver vi i innledningen bakgrunn for studien og viser til kartleggingsundersøkelsen "I randsonen". Videre viser vi til tidligere forskning og kommenterer kort spørsmål om målgruppe, juridiske og rettighetsmessige sider og anvendelse av begrepene relasjonelt og kategorielt perspektiv på opplæring. Avslutningsvis i innledningen presenteres problemstilling for undersøkelsen og vår forforståelse. Den metodisk tilnærmingen blir beskrevet i kapittel 2 om metode og design. I kapittel 3 beskriver vi de ulike funnene. Vi starter med en presentasjon av de 6 tiltakene/kasusene vi har studert. Ettersom hensikten med vår studie er å se på sammenhengen og relasjonen mellom tiltaket og hjemmeskolen og helheten i elevenes opplæringstilbud, vil vi legge vekt på å beskrive tiltakene i den konteksten de inngår i. Vi ønsker med andre ord at vår presentasjon ikke skal bidra til å fokusere ensidig på tiltakenes innhold isolert fra den øvrige opplæringen. Samtidig finner vi det riktig å beskrive tiltakene slik de framstår og er organisert.

Hoveddelen av kapittel 3 er en fremstilling av de viktigste funnene på tvers av de 6 kasesene. Som det vil framgå av metodekapittelet så vil dette være en temabasert framstilling (Thagaard 2003). Med utgangspunkt i våre forskningsspørsmål vil vi først legge fram informantenes syn på hvordan de begrunner og forstår opprettelsen og bruken av tiltakene og funn fra dokumentanalysen og observasjoner. Deretter vil vi trekke fram synet på og erfaringene med endring og påvirkning av elevenes rolle og status ved bruk av deltidstiltak. Hvordan påvirkes dette av forholdene mellom lærerne og elevene, og innad i elevgruppen? Tilslutt i dette kapittelet vil vi legge fram hva materialet sier om de voksnes syn på samarbeid og kommunikasjon mellom de voksne som er involvert rundt elevenes opplæring i ordinær skole og i deltidstiltaket. Her er både elevens kontaktlærer, skolens ledelse, lærer i tiltaket og elevens foreldre informanter.

I kapittel 4 vil vi først gi en framstilling av hvordan bruken av begrepene relasjonelt og kategorielt perspektiv kan bli forstått som en hjelp i drøftingen av funn. Deretter vil vi under de samme tre hovedtemaene som i presentasjon av funn, drøfte de funnene vi har gjort. Hvordan kan vi forstå de begrunnelsene som kommer fram om etablering og bruk av smågruppebaserte deltidstiltak? Hva kan vi si om betydning for elevenes status og rolle i tiltaket og i hjemskolen og hvordan fungerer samarbeidet mellom de voksne? Er det kvaliteter og tilnærminger som vi finner i bruken av deltidstiltak som vi bedre kan forstå i lys av relasjonelle og kategorielle perspektiver på opplæring? Sist i kapittel 4 vil vi drøfte noen andre viktige forhold som prinsippet om frivillighet, juridiske og rettighetsmessige sider og to ulike måter å forstå deltidstiltak som kompensatoriske.

Helt avslutningsvis i kapittel 5 vil vi oppsummere og komme med våre konklusjoner og anbefalinger til forbedringer av eksisterende smågruppetiltak, og til videre forskning omkring slike tiltak.

Rapporten har fått navnet "Den ene dagen". Tittelen er en presis sammenfatning av et av de mest sentrale funnene i undersøkelsen vår. Vårt utvalg omfatter tiltak som hadde elever en hel dag eller mindre. Vi fant at både elever, foreldre, lærere og ledere opplevde at en dag i de aller fleste tilfellene var nok. Denne rapporten handler også om hvor mye den ene dagen betyr for elevene. Hvilke implikasjoner dette har for våre anbefalinger vil vi komme tilbake til i våre drøftinger og konklusjoner i slutten av rapporten.

## Kapittel 2 Metode og design

Denne studien undersøker deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd på ungdomstrinnet. Undersøkelsen vil søke å få fram ulike forståelser, oppfatninger, meninger og opplevelser hos sentrale aktører i deltidstiltakene og i skolemiljøene hvor elevene rekrutteres fra. Fordi vi mener at det er helt nødvendig å studere deltidstiltak i sin lokale kontekst og fordi vi ønsker å belyse tiltakene fra mange synsvinkler er det naturlig å velge en kasusstudie som metodisk tilnærming. Yin (1986 I: Kruuse 1996) hevder at dersom det en ønsker å undersøke ikke kan løsrives fra konteksten er det svært hensiktsmessig å anvende en kasusstudie fordi:

*”Et case-studium er en empirisk undersøgelse, som belyser et samtidig fænomen inden for det vikelige livs rammer, når grænsene mellom fænomenerne og rammene ikke er helt indlysende, og hvor der er mulighed for at anvende flere kilder til belysning af vidneudsagnet” (s. 57).*

I tillegg har vi fokusert på spørsmål som for eksempel hvordan tiltakene begrunnes, hvordan elevenes sosiale tilhørighet ivaretas, hvordan samarbeider de ulike aktørene og hvorfor organiseres tiltakene på denne måten og lignende. Vi ønsket også å studere det unike, konkrete og kontekstuelle for å få en dypere innsikt og forståelse av det særegne ved deltidstiltakene. Vi har triangulert ulike kvalitative metoder for innhenting av data og benyttet et flerinformantperspektiv for å få et bredt datagrunnlag. Intervju og observasjon bringer forskerne tett inn på aktørene og disse sammen med en dokumentanalyse vil kunne gi en mer helhetlig forståelse av tiltakene i relasjon til hjemmeskolene.

### **Kasusstudie**

Et kasus er et begrenset system. Det er en enhet med definerte kvaliteter enten med hensyn til tid, et program, fysisk fordi det er lokalisert et bestemt sted eller at det består av ulike komponenter.

Denne studien er både beskrivende og utforskende og forskningsarbeidet er orientert mot mange variabler i tiltakene som blir studert. I noen grad vil studien også ha et tolkende og vurderende fokus i den hensikt å illustrere, støtte og utfordre eksisterende forståelser av slike fenomen i norsk skole.

Yin (1994) hevder at kasstudier kan ha ulike design med singel-case og multiple-case design som de to hovedformene. Han hevder at disse to designene er innenfor det samme metodiske rammeverk, og at det ikke kan trekkes helt klare grenser mellom dem.

	Singel-case design	Multiple – case design
Holistisk (en enkelt analyse-enhet)	TYPE 1	TYPE 2
Multiple analyse enheter	TYPE 3	TYPE 4

Ulike kasstudie design Kruuse 1996 s. 59 fra Yin (1994 s. 39)

I denne studien er design type 4 valgt. Flerkasustudier har den fordel at de blir vurdert til å ha større styrke og ansees å være mer robuste i forskningssammenheng sammenlignet med single-case design. Et flerkasustudie ” ... er karakterisert ved at omfatte mer end et single-case studium utført forskjellige steder under forskjellige betingelser” (Kruuse 1996 s. 58). Det er valgt ut seks tiltak i relasjon til hjemmeskolen. Hver av disse betraktes som et kasus. Type 4 designet innebærer at elever, foreldre, kontaktlærere, lærere i tiltaket, leder i tiltaket og rektorer i elevenes hjemmeskole er underenheter som vil gi oss informasjon vi trenger til analysene. ”Når vi på denne måten bruker undereninger som gir oss data om kasus på høgre nivå, kan vi kalle tilnærminga for ein innvoven (embedded) kasstudie” (Myklebust 2002 s. 423).

## Utvalg

Utvalget av tiltak er gjort med teoretiske og hensiktsmessige begrunnelser og ikke ut fra randomisert utvelging. Tiltakene i studien er valgt på grunn av sine spesielle kvalifikasjoner og vår spesielle interesse. Vi støtter oss til tidligere forskning og teori om hva som kjennetegner gode smågruppetiltak for den aktuelle målgruppen elever og bruker noen av disse kjennetegnene som utvalgsriterier. Videre har forskerne god innsikt i ulike typer smågruppetiltak i Norge. Utvalgsprosedyren kan betegnes som en blanding av teoretisk og kriteriebasert utvelging. Vi ønsket altså å finne fram til tiltak som går under tidligere beskrivelser av gode tiltak (Alvorlige atferdsvansker 2003a).

I veilederen for skoleeier om alvorlig problematferd (Alvorlige atferdsvansker 2003b) ble 9<sup>1</sup> faktorer fokusert som kjennetegn på gode smågruppetiltak. I kartleggingsundersøkelse fra 2006 har de ulike tiltakene besvart spørsmål som kan knyttes direkte opp til flere av disse faktorene. I tillegg til ungdomstrinn og deltidstiltak er følgende kjennetegn brukt som kriterier for utvelgelse av smågruppe deltidstiltak til denne undersøkelsen:

1. At gruppesammensetningen er heterogen
2. Skoler som gir tilbud til andre elever enn målgruppen
3. At skoletilbudet er frivillig
4. Tiltak som kombinerer trening av sosial kompetanse med praktiske ferdigheter

I kartleggingen i 2006 fant vi 156 tiltak på ungdomstrinnet med deltids plasser. Av disse var det 60 tiltak som rapporterte positivt på våre fire kriterier (Jahnsen m.fl 2006). Tiltakene fordelte seg på 15 fylker. Det var 27 interne, 19 eksterne og 14 selvstendige tiltak. Denne måten å gjøre utvalg på sikrer at vi får variasjon med hensyn til organisering og størrelse på tettsteder og byer, og geografisk beliggenhet. Utbredelsen av deltidstiltak varierer svært mye fra fylke til fylke. Forekomsten er størst på Østlandet og Sør-Vestlandet. Tilveksten av slike tiltak i løpet av de 15 siste årene har vært størst på Sør-Vestlandet. Dette ble tatt hensyn til i utvelgelsen av de 6 deltidstiltakene i denne studien.

Det ble valgt ut 2 interne, 2 eksterne og 2 selvstendige tiltak fra 3 middels store byer, og 3 tettsteder, med et tiltak i reserve for hver kategori.

Kjennskap til smågruppetiltak for elever som viser problematferd og erfaringer gjort gjennom kartleggingen i 2006 (ibid), viser at organisering og innhold i smågruppetiltakene har en tendens til å endre seg over tid. For å sikre at de utvalgte smågruppetiltakene fortsatt tilfredsstilte våre utvalgskriterier ble skolene/tiltakene intervjuet om disse forholdene allerede ved første telefonkontakt. Tiltak som ikke tilfredsstilte disse kriteriene ble tatt bort. Tiltak i alle tre kategorier - selvstendige, interne og eksterne, hadde endret seg betraktelig siden 2006. Dette innebar at vi måtte redusere på kravet om spredning i geografi, om organisering av et

---

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

internt tiltak og alder i et selvstendig og et eksternt tiltak. Det var vanskeligst å finne interne tiltak som ble gitt til ordinære elever.

### **Informantene tilknyttet tiltakene**

I hvert enkelt smågruppetiltak ble 2 elever, elevenes foreldre, kontaktlæreren til hver elev, lærer i tiltaket, leder i tiltaket og rektor på elevenes hjemmeskole valgt ut til intervju. De ulike gruppene av informanter ble intervjuet om samme fenomen. Intervjuguidene var tilnærmet like. Hensikten med dette var å få belyst hvordan ulike aktører opplever de samme forholdene, og å fange opp nyanser og mangfold i tiltakene.

Den enkelte elevs situasjon er ikke i fokus. Ingen informanter skulle oppgi sine personalia til undersøkelsen og den enkelte elevs historie er ikke fokusert i intervjuguiden. Hver informantgruppe har flere enn 4 informanter. Dette betyr at man ikke trenger tillatelse fra NSD for å gjennomføre undersøkelsen. Anonymiseringsprosedyrer i følge personvernloven er blitt fulgt (vedlegg 9).

### ***Instrumenter til bruk ved innhenting av data***

Utvikling av intervjuguidene var påvirket av vår forforståelse om gode smågruppetiltak og vår hensikt med denne studien. Våre valg av undersøkelsesområder er også påvirket av vår forforståelse av hva relasjonelt begrunnede tiltak innebærer.

### **Intervjuguide**

Vi laget intervjuguiden med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og vår forståelse av en relasjonell tenkning om elevers ulike behov og smågruppetiltak for vår målgruppe. Fordi vi ønsket å studere tiltakene i sin lokale opplæringskontekst og sammenhengene i skolen laget vi tilnærmet like intervjuguiden til alle informantgruppene. Disse omfattet elever, foreldre, lærere og leder i tiltakene, elevenes kontaktlærer og rektorer i elevenes hjemmeskole. Vi valgte 6 hovedtemaer og det ble satt opp en rekke stikkord under hvert område.

Det ble utarbeidet et semistrukturert intervju til hver informantgruppe med følgende tema:

1. Bakgrunnsinformasjon
2. Det pedagogiske innholdet i, og organiseringen av, deltidstilbudet
3. Begrunnelser for tiltaket

4. Motivasjon og trivsel
5. Sosial tilhørighet og relasjonelle forhold
6. Samarbeid og kommunikasjon mellom de voksne tilknyttet tiltaket

Områdene/temaene i intervjuguiden ble kodet eller linket opp mot forskningsspørsmålene i undersøkelsen. Spørsmålene som skulle benyttes i intervjusituasjonen ble ikke formulert helt ut. I prosessen prøvde vi intervjuet på hverandre (4 forskere) og det ble gjennomført et prøveintervju med en tidligere lærer i et smågruppetiltak på ungdomstrinnet. I etterkant av dette ble intervjuguidene justert noe. Intervjuene (vedleggene 1 – 6) ble gjennomført som samtaler om ulike tema, og rekkefølgen av temaene var underordnet i selve samtalsituasjonen. Det ble lagt vekt på å skape trygghet i selve samtalen med informantene.

### **Observasjoner**

Det ble observert i 4 timer eller undervisningsøkter i hvert av tiltakene. Til sammen ca 24 timer. Observasjonene i tiltakene fokuserte på kommunikasjon, roller, struktur og innhold i timene. Hvordan lærer samhandlet med elevene om elevenes læring faglig og sosialt ble også observert. Det ble utarbeidet et eget skjema for observasjon som ble brukt i alle observasjonene (vedlegg 7).

### **Dokumenter**

Alle tiltakene har pr post sendt planer for tiltakene og dokumenter som viser deres plass i det lokale opplæringstilbudet ved skolen eller i kommunen (vedlegg 8).

### ***Gjennomføring av datainnhenting***

De ulike tiltakene fikk tilsendt et informasjonsskriv om undersøkelsen (vedlegg 9), en instruksjon om selve gjennomføringen av intervjuene og observasjonene (vedlegg 10 og 11), et informasjonsskriv samt et skjema for foreldresamtykke til foreldre (vedlegg 13 og 14) og en liste over dokumenter som var aktuelle for dokumentanalysen (vedlegg 8). I tillegg fikk tiltakene et eksemplar av prosjektbeskrivelsen (vedlegg 15). Det ble også sendt et informasjonsskriv til skoleeier i kommunen (12).

Leder i tiltaket fikk i oppgave å finne fram alle informantene til intervjuene samt å sende informasjonen om undersøkelsen og samtykkeerklæringen til foresatte. Videre skulle de legge



til rette for intervjuene og observasjonene ved å sette opp en nøyaktig tidsplan for gjennomføringen. På alle skolene og i tiltakene fungerte dette svært godt.

Vi intervjuet til sammen 54 personer i tilknytning til tiltakene. Hvert intervju tok fra 20 minutter til noe over en time. Dette fordeles på 12 elevinformanter, 13 foreldre hvorav et foreldrepar, 6 lærere eller andre ansatte i tiltakene og 5 ledere hvorav 4 også underviste i tiltakene. I elevenes hjemmeskole intervjuet vi 5 rektorer, 1 assisterende rektor og 2 inspektører. Videre intervjuet vi 10 kontaktlærere hvorav to var kontaktlærere for begge elevinformantene i tiltaket. I resultatpresentasjonen og i analysedelen vil rektorer, assisterende rektor og inspektører i elevenes hjemmeskole bli omtalt som rektorer eller en representant for ledelsen i elevenes hjemmeskole.

Vi observerte alle tiltak fra oppstart til avslutning i arbeidsøktene eller timene. Vi så elever og lærere samarbeide om matlaging, stell og fôring av dyr, i ulike kunst- og håndverksaktiviteter som tillaging av benker og bearbeiding av ull, vedlikeholdsarbeid som maling, og arbeid med gårdsbygninger og kaninbur. Vi deltok i aktiviteter som friluftsliv, hundekjøring, forberedelse til lunsj og utforskning av lokal historie og natur. Vi så og hørte elever som la fram menyer og fortalte om tiltakene sine, og elever som fortalte hverandre hva de hadde arbeidet med i arbeidsøktene der de var delt på ulike aktiviteter (vedlegg 13).

Dette gir datainnsamlingen et samlet omfang på 54 intervjuer, 24 timer observasjon og plandokumenter fra 6 deltidstiltak

Intervjuene foregikk i hjemmeskolens eller tiltakets lokaler. Alle intervjuene ble gjennomført som samtaler omkring temaene i intervjuguiden (se vedlegg nr 1-6). I samtalene ble eventuelle misforståelser knyttet til intervjuerens spørsmålsstilling oppklart underveis og vi opplevde at informantene var flinke til å stille oppklarende spørsmål. Informantene var imøtekommende og interesserte og ønsket å bidra til rapporten med sine tanker om og opplevelser av tiltaket i sitt skolemiljø. Mange informanter var tydelig stolte av tiltaket og elever sa de var glad skolen hadde slike tiltak. De ansatte i tiltakene ga også uttrykk for at *”de synes det var bra at noen kikket dem i kortene”*

Temaene om begrunnelser for opprettelsen av tiltakene og samarbeid mellom voksne i tiltaket opplevde vi at var noe vanskeligere å snakke med elevinformantene om enn med de voksne.

Elevene var opptatt av hvordan de hadde det og hvorfor de likte å være i tiltaket og av aktivitetene de var med på og flere sa at de ikke visste hvorfor skolen eller kommunen hadde opprettet slike tiltak.

Foreldrene var opptatt av samarbeid med skolen og utbyttet for egne barn og fortalte gjerne om elevenes trivsel og positive forandringer.

## **Transkribering**

For å få gjennomført en så stor undersøkelse på relativt kort tid valgte vi å sette bort transkriberingen av de fleste intervjuene til andre rådgivere på Lillegården kompetansesenter og en ekstern konsulent. Muntligheten i intervjuene ble i stor grad beholdt. Det ville vært en fordel om vi hadde fordelt transkriberingen av intervjuene mellom oss i forhold til å skaffe oss enda bedre oversikt over innholdet i datamaterialet. Fordelen med hjelp utenfra var at vi vant tid i forhold til helheten i studien.

## **Analysenivå**

Dette er en flerkasusstudie og hvert tiltak i relasjon til hjemmeskolen betraktes som et kasus. Studien fokuserer *”relasjonen mellom deltidstiltak og den vanlige skolen”* eller *”deltidstiltakene i kontekst”*. Kildene i hvert enkelt kasus er elever, foreldre, lærere og rektorer knyttet til vanlig skole og tiltakene, plandokumenter og observasjon av undervisningen i tiltakene.

Vi har gjennomført en kryss-kasus analyse i relasjon til forskningsspørsmålene for studien. Rapporten er bygget opp rundt temaene i forskningsspørsmålene. Tiltakene sett under ett er analysenivået og de minste enhetene i studien er de ulike informantene. I diskusjonene sammenligner vi våre resultater med teori og empiri om de ulike områdene/tema som er fokusert i studien.

## **Analysemetode og prosess**

I studien har vi valgt å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene eller de teoretiske valgene som beskrives innledningsvis. Hvert kasus er lest inngående og undersøkt med hensyn til utsagn og fortellinger som kan belyse forskningsspørsmålene. I denne fasen er

gjennomgående funn i hvert enkelt tiltak kodet og kategorisert og hva som er naturlige meningsenheter er diskutert og bestemt. Med gjennomgående funn menes sammenfallende funn på tvers av informantgrupper. Det er skrevet et notat for hvert kasus (vedlegg 16 - 23).

Funnene i denne prosessen viser at de kan kategoriseres på tvers av tiltakene. Dette betyr at vi har gjennomført en analytisk generalisering (Yin 1994) noe som innebærer at vi også bruker samme teori for å analysere data på tvers av kasus. Gjennomgående funn på tvers av tiltakene er identifisert samt at variasjonene er skrevet ned. Den samlede informasjonen er ytterligere kodet og kategorisert i lys av forskningsspørsmålene og operasjonaliseringen av disse. Kvale (1997) betegner denne delen av analyseprosessen som en fortetting av mening og de sentrale kategoriene kan betraktes som meningssamlinger på tvers av kasus og informanter. I det videre arbeidet er en komparativ analysemåte brukt konsekvent.

I skriveprosessen er deler av datamaterialet gjennomgått på nytt, med den hensikt å undersøke om kategoriene er dekkende i relasjon til forskningsspørsmålene, om de er felles for de 6 kasusene og om variasjonen i materialet er godt nok ivaretatt. Dette analysetrinnet resulterte i flere underkategorier eller subkategorier til hver hovedkategori. I denne prosessen fant vi at kategorien trivsel og motivasjon er besvart i sammenheng med begrunnelser for opprettelse av tiltak. Derfor er funn i forhold i denne kategorien inkludert i kapittelet om begrunnelser. Analysene førte også til en ny betydningsfull subkategori som ikke er en del av de ulike forskningsspørsmålene eller de valgte indikatorene i intervjuguiden. Denne subkategorien handler om læreren og evnen til relasjonsbygging. Denne faktoren er også inkludert i kapittelet om begrunnelser.

Fordelen med å bruke de på forhånd oppstilte teoriene og forskningsspørsmålene som analysestrategi er at den hjelper oss til å holde fokus og oppmerksomheten på en bestemt type data, og til å ignorere data som har mindre betydning. Denne måten å gjennomføre analysen på vil dessuten bidra til å strukturere analysen og rapporten, og til å finne alternative forklaringer til de funnene som er gjort.

En fare ved denne analysestrategien er at viktige funn som tilsynelatende ikke belyser forskningsspørsmålene blir oversett og at viktige nyanser mellom de ulike kasusene ikke blir godt nok ivaretatt. Man kan komme til å overse viktige kategorier som ikke er felles for alle kasusene, men som kan ha substansiell betydning.

## **Validitet i studien**

Både innholdet i og nytten av å anvende begrepet validitet er kontroversielt i kvalitativ metode og forskning (Yin 1994, Kleven 2007). I arbeid med instrumentene og i analyse av det innsamlede materialet har vi erfart at spørsmålet om validitet eller gyldighet stadig kommer opp, om enn på en litt annen måte enn i kvantitativ forskning. Både Yin (1994) og Kleven (2008) hevder at validitet er svært viktig også i kvalitativ forskning og kasusstudier. Å være opptatt av validitet er en kvalitetssikring av arbeidet med kasusstudien.

Kleven (2007) hevder at data i seg selv kan ikke være valide eller invalide, spørsmålet er hvilke slutninger vi trekker ut av dem. Videre at relevansen av ulike aspekter ved validitet avhenger av hva slags slutninger som dras, ikke av hva slags data som blir brukt som basis for disse slutningene. I denne studien blir det gjort slutninger fra de observerte indikatorene til begreper. Derfor er begrepsvaliditet relevant også i kvalitativ forskning. På denne måten innebærer validitet i denne studien en rasjonell diskusjon av ulike fortolkninger av materialet/dataene.

I arbeidet med instrumentet tar vi utgangspunkt i våre fire forskningsspørsmål og diskuterer mulige indikatorer på sammenheng mellom fenomen i tiltakene og fenomen i vanlig skole. Vi er opptatt av å finne indikatorer som får fram beskrivelser innenfor begrepsparet kategoriell og relasjonell tenkning omkring, eller opprettelsen av, tiltak, om innhold og læring. Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad vi har klart å operasjonalisere eller konkretisere våre forskningsspørsmål til indikatorer som er benyttet i intervjuguidene og de spørsmålene vi bruker i selve intervjuet. Vi forsøkte å finne fram til operasjonaliseringer som er gyldige i relasjon til hva vi ønsker å undersøke. Forskningsspørsmålene og våre indikatorer er ikke direkte synlige i praksis. I observasjonene kan vi likevel ikke unngå å bruke observerbare indikatorer i relasjon til forskningsspørsmålene. Utfordringen er hvor godt undersøkelsens hovedfokus blir representert av våre indikatorer. Dette handler om kvaliteten på sammenhengen mellom noe som blir observert og noe som ikke kan observeres direkte.

I kvalitativ forskning er faren for substansielle misforståelser til stede selv om forskerne har mulighet til å rette opp misforståelser underveis i intervjuet eller i etterkant av observasjonene. De valgte indikatorer gir oss ikke en komplett representasjon av det vi ønsker å undersøke. Det kan være at vi har fått for smalt innsyn i realiteten på noen områder og for

vid representasjon på andre områder (systematiske målingsfeil). Indikatorene som er benyttet og operasjonaliseringene i intervjuguiden kan være preget av vår forforståelse om hva vi ville komme til å få opplysninger om, noe som igjen påvirker våre tolkninger av opplysningene vi fikk. Det betyr at materialet kan være biased fordi de valgte indikatorene representerte et skjevt utvalg av alle mulige indikatorer for det vi ønsker å undersøke. Konsekvensen kan være en underrepresentasjon på noen områder. Dette kan bety at det også finnes tilfeldige målingsfeil i materialet.

I analysen av materialet er prosessen å gå fra innsamlet materiale til å lage begreper, en slutning fra observerte indikatorer til teoretiske begreper. Også denne prosessen blir berørt av diskusjoner om begrepsvaliditet.

Det å benytte et flerinformantperspektiv og en triangulering av metoder styrker begrepsvaliditeten og styrker den indre sammenhengen i våre operasjonaliseringer og våre indikatorer. For å sikre begrepsvaliditeten ble det gjennomført et pilotintervju av en ansatt i et smågruppetiltak. I tillegg prøvde vi deler av intervjuene på hverandre.

Alle informantene ble spurt om elevenes utbytte av deltakelse i tiltaket og de ble bedt om å fortelle om eventuelle endringer ved deltakelse i tiltakene. I tilfeller hvor man har registrert endringer vil det være hensiktsmessig å vite om endring av atferd er virkelige endringer eller bare en vanlig svingning/variasjon. I kvalitativ forskning har man ikke mulighet til å teste ut dette statistisk, men fordi vi har mye informasjon om hver enkelt elev fra ulike informanter kan det hende at denne type validitet også er relevant i denne studien (Kleven 2007). Dette kalles indre validitet.

Kjernen i en valideringsprosess for indre validitet er *"å evaluere sannsynligheten for, hvis mulig å gi en kjennelse, alternative kausale fortolkninger"* (Kleven 2007: 228). Kausale tolkninger vil alltid være mer eller mindre sikre i ikke eksperimentelle design. I vårt materiale er det mange som uttaler seg om eventuelle virkninger av tiltakene og informantene har stor tro på at det elevene lærer i tiltaket får effekt på atferden i vanlig skole. I kvalitativ forskning er det å anbefale at man ser: *"...causality as fundamentally referring to the actual causal mechanism and processes that are involved in particular events and situations"* (Kleven 2007:228). Indre validitet blir viktig å diskutere i vår studie i den grad vi finner et mønster i resultatene som tilsier at noe som oppstår i en kontekst påvirker noe i en annen kontekst. Vi

ønsker at resultatene fra denne studien kan anvendes for å forbedre eksisterende pedagogisk praksis i smågruppetiltak generelt, og deltidstiltak spesielt. Videre håper vi å komme med nye innspill til kjennetegn for gode smågruppetiltak, og å undersøke om noen av disse kjennetegnene kan implementeres i vanlig skole. Derfor blir det viktig å diskutere mulige kausale forståelser og forklaringer i denne studien. For eksempel vil en mulig link mellom begrunnelser og tanker om læring og deltakelse i tiltakene, og endring i elevens status være aktuelt å diskutere.

Ytre validitet handler om generaliseringer over situasjoner, over grupper og personer og er i hovedsak avhengig av likheter og forskjeller mellom situasjoner og personer som faktisk blir studert, og de situasjoner og personer vi drar/gjør våre slutninger om. I vår studie vil vi ikke kunne generalisere ved å si at slik det er i disse tiltakene vil det også være i andre deltidstiltak for målgruppen. I den grad vi skal kunne si at noen av våre funn kan implementeres i vanlig skole, altså fra en kontekst til en annen, vil diskusjoner om ytre validitet også være aktuelt. I kasusstudier kan man imidlertid gjøre analytiske generaliseringer fra funn til teori. Man kan bekrefte eksisterende teori eller utvikle ny teori.

Reliabilitet handler om muligheten for å gjenta den samme kasusstudien ved en senere anledning (Yin 1994) og få de samme resultatene. Dette er avhengig av hvor nøyaktig prosedyrene ved første gjennomføring er beskrevet og dokumentert. For å øke reliabiliteten i en kasusstudie er det derfor nødvendig å operasjonalisere og konkretisere så mange steg som mulig i forskningsprosessen fra start til konklusjon er gjort.

## **Kapittel 3 Presentasjon av funn**

I denne delen presenteres først de ulike kasusene i relasjon til sine hjemmeskoler. Formen de beskrives i er lik, men tiltakene har både viktige fellestrekk og ulikheter, noe som vil framgå av presentasjonen. Deretter følger en temabasert fremstilling av funnene på tvers av de 6 kasusene. Temaene relaterer seg til forskningsspørsmålene. De er sammenfattet i tre hovedtemaer: 1) Hvordan informantene begrunner og forstår opprettelsen og bruken av tiltakene. 2) Hvordan informantene vurderer deltidstiltakets betydning for elevenes relasjoner, status og rolle på skolen. 3) Hvordan informantene opplever og gir til kjenne sitt syn på samarbeid og kommunikasjon mellom de voksne som er involvert rundt barnets opplæring. Dette ses i forhold til hvordan samarbeidet er organisert og praktiseres. Sammenhengen mellom hvordan samarbeidet beskrives hvordan det gjennomføres i praksis og hvilke behov informantene ser for endring og forbedring blir også beskrevet.

Vår forforståelse var at det ville være større likheter enn forskjeller mellom de tre tiltakstypene vi har undersøkt. Antakelsen bygger på et resonnement om at det ville ha langt større betydning hvilket grunnleggende syn man hadde på elevene og deres behov, enn måten tiltakene var organisert på og hvilket innhold de hadde. Våre funn er helt i overensstemmelse med dette. Der vi finner viktige forskjeller mellom ulike typer tiltak eller mellom like tiltak, er dette presisert i teksten. Kildene vi bruker er primært intervjudata. Funnene er også relatert til dokumentene og observasjonene der dette har vært naturlig.

### ***Presentasjon av tiltakene***

I det følgende presenteres de 6 tiltakene vi har undersøkt. Formen på presentasjonen av det enkelte tiltak er lik, slik at det skal være lettere for leseren å orientere seg. Tiltakene har både viktige fellestrekk og ulikheter. Disse beskrivelsene er innholdmessig godkjent etter å ha vært til gjennomlesning hos ledere i tiltakene.

### **Presentasjon av tiltak nr. 1**

Dette tiltaket ligger i en middels stor kommune på sørvestlandet. Tilbudet er kommunalt og benyttes i dag av 6 skoler i kommunen. En av skolene, en 1-10 skole, har det administrative ansvaret. Skolene setter av egne ressurser og får tildelt plasser i tiltaket etter sin størrelse. Tiltaket betraktes som et tilpasset undervisningstilbud, og det er ingen forutsetning at elevene

skal ha IOP. For de av elevene som mottar spesialundervisning og har en IOP vil beskrivelsen av tiltaket inngå i denne.

### **Bakgrunn/historikk:**

Tiltaket ble startet opp i skoleåret 2000/2001 som en prøveordning for elever på ungdomstrinnet. Fra skoleåret 2002/2003 ble det et permanent tiltak med tilbud 5 dager i uka, men da for elever både på ungdomstrinn og mellomtrinn. Ved en av skolene i kommunen, en 1-10 skole, hadde de i flere år lagt til rette for å prøve ut ulike alternative læringsarenaer, og det var ved denne skolen ideen til tiltaket ble skapt. En av lærerne hadde spesiell interesse for og kunnskap om, dyr og dyrestell. I flere år hadde skolen sitt eget sauefjøs på skolens område. En annen lærer ved skolen hadde gård og ønsket å drive en form for skole på gården. Disse to lærerne slo seg sammen, og med sterk støtte fra rektor og kollegaer fikk de med seg kommunen og de andre ungdomsskolene på å prøve det ut. Det var en forutsetning for tiltaket at det kun skulle være et deltidstilbud, en alternativ læringsarena, for en gruppe elever, både teoritrøtte elever og elever med noe atferdsproblematikk, og at tiltaket skulle være nært knyttet til hjemmeskolen.

### **Organisering:**

Elevene er der stort sett en dag i uka. Tre dager i uka er det 9 elever i tiltaket, de to andre er det 6. I løpet av en uke vil det kunne være mellom 30- 35 elever innom tiltaket. Noen elever er der mer enn en dag. Varigheten på tilbudet varierer fra noen måneder til flere år. Varigheten vurderes ut fra elevens behov og vurderes opp mot andre elevers behov. Det er ikke uvanlig at en mellomtrinns elev som har en dag i uka i tiltaket fortsetter med det når han eller hun begynner på ungdomsskolen, men det er ingen automatikk.

### **Forankring i skolens og kommunens planverk:**

Tiltaket utarbeider en egen årsplan og et eget årshjul. Begge deler ligger på skolens hjemmeside.

### **Lokalisering:**

Tiltaket ligger på en gård, et småbruk, med egne undervisningslokalteter i våningshus og med tilgang til innmark og utmark samt driftsbygninger som læringsarenaer. Gården har et rikholdig dyreliv med sauer, hester, gris og høns.



**Ressursbruk/ansatte:**

Tiltaket har 2,6 lærerstillinger. 2 er i hel stilling og en er i 60% stilling. Alle ansatte har lærerutdanning. Et lærerektepar arbeider i tiltaket og er eiere av gården, og har ansvar for dyrestell i ferier og helger.

**Målgruppe:**

Tilbudet retter seg mot både elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet med en overvekt av elever på ungdomstrinnet. Ungdomstrinn har 4 dager pr. uke før jul og 3 dager pr. uke i vårhalvåret. Mellomtrinnet benytter de resterende dagene. Gruppene settes sammen heterogent med en blanding av elever som i ulik grad har liten skolemotivasjon, er faglige teorisvake, viser problematferd eller har lærevansker. Begge kjønn er representert.

**Inntaksprosedyre:**

Det er den enkelte hjemmeskole som står for utvelgelsen av elevene. Det legges vekt på frivillighet og nært samarbeid med foreldre, men vedtak om plass gjøres administrativt ved den enkelte skole etter drøfting mellom sosiallærer, kontaktlærere og ledelse.

**Innhold i tiltaket:**

Tiltaket er delt inn i tre ulike læringsarenaer som elevene alternerer på. Det vektlegges et sosialt arbeidsfelleskap i et naturlig miljø. Den ene arenaen knytter seg til dyrestell og riding, den andre til matlaging og kunst og håndverk, den tredje til ulike praktiske og mekaniske gjøremål på gården. I tillegg driver tiltaket elevbedrifter knyttet til vedproduksjon og syltetøyproduksjon.

Elevene møter opp mellom 08.30 og 09.00, noen kommer på sykkel noen med buss fra ulike skoler. Dagen starter rolig med morgensamling. Presis kl 09.00 avleses temperaturen og føres inn i en tabell. Deretter fordeles arbeidsoppgavene, og de tre gruppene setter i gang. Kl 11.30 samles de til et felles måltid. Etter lunsj går matlagingsgruppa ut og steller og rir hestene. En av utegruppene vasker opp og fortsetter deretter med ulike gjøremål. Kl 13.00 er dagen over, noen hentes i taxi, andre går eller sykler hjem.

Eksempler på arbeidsoppgaver/aktiviteter i tiltaket er føring av dyr, stell av dyr, rengjøring av staller, bygging av nye staller, saling og riding av hester, veiing av lam, vedhogst, kløyving av ved, bygging av hytte, farging og karding av ull, matlaging, oppvask, avlesning av temperatur

og tabellføring, presentasjon av meny, produksjon av syltetøy, setting og høsting av poteter, utsetting og oppfølging av fuglekasser.

## **Presentasjon av tiltak nr. 2**

Dette tiltaket er lokalisert i en mellomstor kommune på sørvestlandet. Det er et kommunalt tiltak, men en 1-10 skole har det administrative ansvaret. En person ved denne skolen har det overordnede ansvaret for tilrettelegging og samordning mellom skolene og tiltaket. Denne personen inngår i lærerteamet i tiltaket. Hver skole skal ha en kontaktperson for tiltaket. Inneværende skoleår er det to skoler som benytter tiltaket. Det er rektormøtet i kommunen som bestemmer tiltakets organisering fra år til år. Tiltaket betraktes som et tilpasset undervisningstilbud. For de av elevene som mottar spesialundervisning og har en IOP vil beskrivelsen av tiltaket inngå i denne.

### **Bakgrunn/historikk:**

Tiltaket ble opprettet i 2002 som et tilrettelagt opplæringstilbud. Det har de siste årene vært et tiltak for flere skoler i kommunen. Antallet skoler som benytter tilbudet varierer noe fra år til år. Det ble fra skolene uttrykt behov for en alternativ arena med vekt på praktiske gjøremål og med tett voksenoppfølging. Det ble ved opprettelsen understreket at det var viktig å sikre et godt lim mellom den daglige hverdagen i skolen og det alternative læringsstedet. Kontaktlærerne skulle derfor følge opp de elevene de hadde i tiltaket.

### **Organisering:**

Tiltaket benyttes to til tre dager pr. uke i 10 uker pr termin. Hver skole disponerer i utgangspunktet en dag hver. De fleste elevene mottar tilbudet kun en dag i uka. Det kan likevel tenkes at det er flere elever fra ulike skoler på en og samme dag. Det er inntil 6 elever hver dag. Sammensetningen av gruppen vurderes særskilt. Varigheten på tilbudet for den enkelte elev varierer fra noen måneder til flere år. Varigheten vurderes ut fra elevens behov og andre elevers behov. Det er mulig at en mellomtrinns elev som har en dag i uka i tiltaket fortsetter med det når han eller hun begynner på ungdomsskolen, men det er ingen automatikk.

**Forankring i skolens og kommunens planverk:**

Tiltaket er forankret gjennom et eget saksframlegg i kommunen og behandlet i rektormøte og beskrives i den enkelte skoles planverk.

**Lokalisering:**

Tiltaket er lokalisert på et kommunalt gårdstun som har flere funksjoner: et lokalmuseum åpent for publikum, et utfartssted/samlingssted for kommunen, et besøkssted for skolene og en opplæringsarena for skolene.

**Ressursbruk/ansatte:** Minimum 2 voksenpersoner: lærere eller lærer/miljøterapeut.

**Målgruppe:**

Alle elever som trenger et pusterom i hverdagen og som trenger en alternativ måte å jobbe på. Tilbudet retter seg mot både elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet med en overvekt på ungdomstrinnet. Gruppene settes sammen heterogent med en blanding av elever som i ulik grad er lite skolemotiverte, er faglige svake, viser problematferd eller lærevansker. Begge kjønn er representert, men med en overvekt av gutter. I tillegg er tilbudet åpent for gjesteelever, klassekamerater for elever i målgruppen. Disse elevene er med i kortere perioder og et mindre utvalg elever i klassen til eleven i målgruppen er med annen hver gang.

**Inntaksprosedyre:**

Ressursgruppene (spes.ped. koordinatorene og ledelsen) på den enkelte skolen gir en anbefaling etter innspill fra kontaktlærerne. Tiltaket er frivillig og den enkelte elev må søke om opptak. Tilbudet må også være drøftet med den foresatte. På denne bakgrunn foretar ressursgruppen en administrativ beslutning om hvem som får tilbudet.

**Innhold i tiltaket:**

Tiltaket er bygget opp rundt tre grunnleggende behov: mat, trygghet og mestring. Tradisjonelt har de fleste aktivitetene og arbeidsoppgavene vært bygd opp rundt dyrehold på gårdstunet. Det har vært et variert dyrehold med hest, sau, høns, kaniner m.m. Av ulike årsaker er dyreholdet midlertidig avviklet inneværende skoleår og en ny organisering og plan for dyrehold skal etableres. Etter planen skal det komme på plass i løpet av inneværende skoleår. Dette skapte en ny og utradisjonell opplærings situasjon for tiltaket. Arbeidsoppgavene ble i større grad knyttet til diverse forefallende arbeid utbedring av gårdsanlegget og forberedelser

til å ta i mot nye dyr, bygging av nye bur og båser etc. I tillegg står måltidene og matlaging sentralt.

Elevene sykler til tiltaket (ca. 20-30min). Det organiseres ikke særskilt skyss. Tiltaket begynner kl 09.00. De samles i bryggerhuset på tunet foran peisen og dagens oppgaver fordeles på tre ulike arbeidspar. En gruppe starter med å lage vafler. Disse inntas kl 09.30. Deretter jobber de ulike gruppene fram til lunsj/middag kl 11.30. Siste arbeidsøkt er fra kl 12.00 til kl 13.30. Elevene sykler hjem.

Eksempler på arbeidsoppgaver: Steking av vafler, laging av middag, dekking og rydding av bord, riving av gamle bur, klipping av plen, maling av benker og bord, bortkjøring og brenning av rask, kløyve ved.

### **Presentasjon av tiltak nr. 3**

Tiltaket ligger i en stor kommune i det sentrale østlandsområdet. Det er et kommunalt tiltak organisert som en selvstendig enhet i kommunen med egen leder og omfatter 4 ulike opplegg på 4 forskjellige læringsarenaer. Tiltaket driver både en virksomhet som tar imot besøk av alle klasser/grupper i barnehagene og grunnskolene (uteskole) i kommunen på alle fire arenaene og en virksomhet som retter seg mot en utvalgt gruppe faste elever på to av arenaene. Totalt sett er over 2000 elever innom de 4 arenaene til uteskolen i løpet av et skoleår. Det alternative opplegget omfatter til sammen ca 30 elever, fordelt på mindre grupper av elever fra mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Disse alternative tiltakene har primært tilbud om en dag pr uke gjennom skoleåret. Det understrekes at elevene skal ha sin primære tilknytning til hjemmeskolen. Tiltaket vektlegger mestring, opplevelse og tilhørighet.

#### **Bakgrunn/historikk:**

Tiltaket ble etablert i 1984 og har snart eksistert i 25 år. Det ble et eget kommunalt tiltak i 1994 under navnet Seksjon for uteskoler, og ble lagt direkte under skole- og oppvekstetaten i kommunen med egen leder. Den daglige lederen har vært med i tiltaket siden starten. Han var sentral i opprettelsen og har vært en drivkraft i utviklingen av tiltaket. Tiltaket startet på en arena i regi av en av skolene i kommunen, men har gjennom årene utvidet sin virksomhet og sitt nedslagsfelt. Tiltaket har vært gjenstand for evaluering med både elever og foreldre som informanter med positivt resultat.

**Organisering:**

Den ene arenaen tar i mot faste elever en dag i uka, den andre fire dager. Noen få elever får tilbud ved begge arenaene, men de fleste får et tilbud kun en dag. Gruppen varierer fra 6-8 elever på de ulike dagene. I tillegg til de "faste" elevene tar tiltakene i mot besøksklasser gjennom hele året.

Elevene er spredt over hele kommunen og hentes til tiltakene i minibuss. Vel framme starter dagen med et morgenmøte hvor dagens gjøremål fordeles. Dagen er delt i to økter, med en lunsjpause mellom kl. 11.00 og kl. 12.00. Elevene blir inndelt i grupper på 2 og 2, og noen har innetjeneste/matlaging, andre jobber på verksted og/eller i ulike elevbedrifter. Elevene kjøres hjem kl 13.45.

**Forankring i skolens og kommunens planverk:**

Tiltaket er forankret både som en egen seksjon i skole- og oppvekstetaten i kommunen med egen leder og med egen virksomhetsplan.

**Lokalisering:**

De alternative tiltakene er lokalisert på to arenaer, et ligger på en gammel gård, det andre i et maritimt miljø. Begge arenaene er kommunalt eide og er blitt vedlikeholdt og utviklet gjennom mange års innsats av elever og ansatte i tiltakene. Besøksklasser/grupper har i tillegg til disse to arenaene to andre arenaer, en for førskolebarn og en for u-trinnet knyttet opp mot den kulturelle skolesekken.

**Ressursbruk/ansatte:**

Tiltaket har 5 stillinger og 8 ansatte, inkludert leder. Personalet består av pedagoger, førskolelærer og fagarbeider. Det er lagt vekt på kompetanse og erfaring i utvelgelsen av ansatte.

**Målgruppe:**

Tiltaket for elever med et ukentlig tilbud retter seg både mot elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet med en overvekt på ungdomstrinnet. Gruppene settes sammen heterogent med en blanding av elever som i ulik grad har liten skolemotivasjon, er faglige svake, viser problematferd eller har lærevansker. Begge kjønn er representert. I tillegg besøker alle klasser

og grupper på ulike trinn i kommunen tiltakets opplæringsarenaer. De ”faste” elevene benyttes som en ressursgruppe ift. besøkselevne.

### **Inntaksprosedyre:**

Oftest er det kontaktlærer som varsler ledelsen på egen skole om aktuelle elever, og skolene drøfter dette med elev og foresatte for å få deres syn og tilslutning. Men initiativet kan også komme direkte fra foresatte eller eleven selv. Det er uansett eleven og deres foresatte som søker om plass. Søknader sendes innen 01.05. hvert år til skolekontoret, og behandles av en komité bestående av leder for PPT, en representant fra skolekontoret og leder for uteskolen. Det er flere søkere enn det er plasser. Inntakskomiteen fatter den endelige beslutningen og skolesjefen fatter et formelt enkelt vedtak for de elevene som tildeles plass. Elevene mottar så skriftlig beskjed og informasjon om tiltaket i god tid før ferien. Det legges vekt på å få til en heterogen gruppesammensetting i tiltakene. Unntaksvis kan det tas inn elever i løpet av året.

### **Innhold i tiltaket:**

Eksempler på arbeidsoppgaver/aktiviteter. Matlaging, trearbeid, forefallende arbeid på anleggene, utbedring av utstyr/bygninger, film og video, fiske med garn og ruser, fôring og stell av dyr, vedlikehold og håndtering av båter.

I tillegg har tiltaket det siste året gjennomført et prosjekt med utprøving av programfag/utdanningsvalg og skolen tilbyr nå fordypning i perioder på 12-15 uker i følgende emner: trearbeid, snekring, film/video, kokkekunst, mekking og praktisk/teoretisk sjømannskap/båtførerprøven.

### **Presentasjon av tiltak nr. 4**

Tiltaket er lokalisert i en bykommune i østlandsområdet. Det er organisert som en del av en større kommunal virksomhet som yter tjenester til alle innbyggerne i kommunen. Virksomheten har egen leder og fungerer som en paraplyorganisasjon for enheter som jobber i forhold til fritidsaktiviteter, rusforebygging og skole. Smågruppetiltaket vi har undersøkt er underlagt enheten for skole og inngår som en del av et større tjenestetilbud som tilbys alle skolene i kommunen. I tillegg til å jobbe med ulike grupper for tilpasset opplæring og praktisk arbeid organiserer enheten opplæring og veiledning av skolepersonale, kursvirksomhet som er åpen for alle elever i grunnskolen, samt en naturskole.

## **Bakgrunn/historikk**

Virksomheten ble etablert som en følge av en sammenslåing av flere kommunale heltidstiltak. Kommunen ble omorganisert til tonivå og tiltakene ble slått sammen slik at de skulle kunne bli en egen kommunal virksomhet. Sammenslåingen var også faglig begrunnet ut fra erfaringer av utilsiktede effekter av heltidstilbud. Erfaringer som gjorde at man ønsket å styrke elevenes kontakt med hjemmeskolen for å gjøre det lettere å normalisere elevene og unngå marginalisering.

Et viktig premiss for opprettelsen av virksomheten var derfor en enighet blant kommunens rektorer om at alle elever som skulle få tilbud på virksomheten, ville forbli elever på sine respektive hjemmeskoler. Dette for å understreke skolenes ansvar i forhold til elevene og for at tiltaket ikke skulle bli en dumpingplass for verstingene.

Etter opprettelsen har tiltaket utviklet seg i retning av å legge mer vekt på kurstilbud rettet mot alle elevene i kommunen, veiledning av lærere, styrking av innsats rundt elever i hjemmeskolen og utplassering av elever i bedrifter. Det er i dag bare en liten del av virksomheten som omhandler et segregert deltidstilbud for elever. Virksomheten har også endret fokus fra elever i ungdomsskolen, til elever på barne- og mellomtrinnet. Dette for å fokusere på tidlig innsats og kunne jobbe mer forebyggende.

## **Organisering**

Det segregerte smågruppetiltaket for elever utgjør bare en liten del av enhetens virksomhet, og benyttes unntaksvis hvis det er snakk om elever som av en eller annen grunn opplever at fem dager i skolen er for mye. Disse elevene er organisert i grupper under ledelse av en fast miljøarbeider. Størrelsen på gruppene varierer og det varierer også om gruppene er satt opp slik at elevene kan ta med seg venner fra klassen i tiltaket. I gruppene hvor det er prioritert å inkludere prososiale jevnaldrende, skjer dette i forståelse med vennenes foreldre. Det blir satt opp regler for rullering av hvilke venner som kan bli med i tiltaket. Smågruppetiltakene blir evaluert hyppig i starten og regelmessig etter hvert. Det er en uttalt ambisjon om at de som deltar i tiltaket skal hjelpes og motiveres til etter hvert å kunne følge vanlig undervisning i hjemmeskolen fem dager i uken.

### **Forankring i skolens og kommunens planverk**

Formålet med enheten for skole er i virksomhetens tjenestebeskrivelse omtalt som å øke trivsel og mestring for skolens elever og ansatte, samtidig som skolene i kommunen beholder det overordnede ansvaret for sine elever. Tjenesten inneholder støtte til iverksetting av tiltak i grunnskolen samt drift av disse. Elevene som er fast på tiltaket en dag eller mer hver uke har dette som en del av et enkeltvedtak og IOP.

### **Lokalisering**

Tiltaket er organisatorisk lokalisert på en gammel skole i byens sentrum, men svært lite av det pedagogiske arbeidet med elevene foregår her. De elevene som deltar i smågruppetiltaket tilbringer dagene på ekskursjoner til ulike steder i nærområdet. For dette formålet er det blant annet satt opp to lavvoer som gruppene kan bruke. For elevene starter dagen med at miljøarbeideren henter dem i deres respektive nærmiljø, og dagen ender med at de blir kjørt tilbake til samme sted. Oppstart og avslutning av dagen foregår i bilen og her får elevene være med å bestemme hva dagen skal inneholde, hvilke aktiviteter de ønsker å være med på og hvor de skal dra.

### **Ressursbruk/ansatte**

Virksomheten har til sammen 33 ansatte fordelt på 28 årsverk. I enheten for tilpasset opplæring og praktisk arbeid er det fire ansatte i et ressursteam som jobber med oppfølging, tilrettelegging og veiledning i forhold til foreldre, elever og skoleansatte. I tillegg til dette er det ansatt sju miljøarbeidere som driver praktiske tiltak.

### **Målgruppe**

Enheten skole har som målgruppe elever i grunnskolen. I praksis vil dette si elever fra 3. til 10. klasse. Smågruppetiltaket er i all hovedsak rettet inn mot elever som har behov for et avbrekk fra skolen på grunn av lav skolemotivasjon og/eller atferdsproblemer, og fokuserer på å gi elevene mestringsopplevelser gjennom praktiske oppgaver i små grupper. Tilbudet omfatter også i stor grad veiledning og støtte til skoleansatte som jobber rundt eleven.

### **Inntaksprosedyre**

Det er ingen fastlagt inntaksprosedyre hvor eleven blir søkt inn på smågruppetiltaket, men snarere en oppstart- og planleggingsprosess hvor elev, foreldre, tiltak og skole er involvert i utvikling av tiltak rundt eleven. Målet for enheten er i utgangspunktet å bistå på en slik måte



at eleven skal kunne ha utbytte av den ordinære undervisningen som foregår i hjemmeskolen, men i noen tilfeller vil dette på kort sikt innebære å tilby eleven et avbrekk fra skolen opp til en dag i uken på et smågruppetiltak. Et slikt vedtak hjemles i en sakkyndig vurdering og gjennom en IOP. I tillegg dokumenteres prosessen gjennom et notat fra tiltakets ressursteam som legges i elevens mappe. Effekten av tiltaket evalueres kontinuerlig og kan avsluttes av alle involverte hvis det ikke fungerer tilfredsstillende eller ikke lengre anses for å være nødvendig. Ingen elever har fast plass.

### **Innhold i tiltaket**

Elevene som er i tiltaket blir plukket opp av miljøarbeideren om morgenen og transportert til stedet hvor dagen skal tilbringes. Dagens innhold er ofte planlagt med flere alternativer, både for å ta hensyn til vær og vind, men også for at elevene skal kunne være med å bestemme hva de ønsker å gjøre. Det er stort fokus på utvikling av sosial kompetanse og mestring gjennom praktiske gjøremål. Nærmiljøet blir brukt aktivt, både for å formidle lokalkunnskap og som en kilde til praktiske gjøremål.

### **Presentasjon av tiltak nr. 5**

Dette tiltaket er tett knyttet til en ungdomsskole som ligger i en liten kommune på Østlandet. Skolen har ca 430 elever. Den har 13 klasser og til sammen 45 årsverk. Skolen har etablert et internt tiltak som skal bidra til å realisere skolens visjon om tillit, trivsel og mestring. Alle elever på ungdomsskolen kan søke om deltakelse i tiltaket. Det er en del av den ordinære skolen, implisitt er dette tilpasset opplæring. Det er ingen forutsetning at elevene skal ha IOP. For de av elevene som mottar spesialundervisning og har en IOP vil beskrivelsen av tiltaket inngå i denne. I tiltaket arbeides det systematisk med lærerplanens generelle del. Slik tiltaket er i dag ble det utformet i 2006. Skolen hevder at de anvender retten til omdisponering av inntil 25% av timene for elevene. Det foreligger imidlertid ikke dokumentasjon fra tiltaket om hvilke fag det omdisponeres til.

### **Bakgrunn/historikk:**

Skolen har lang erfaring med ulike segregerte heltidstilbud til noen få elever som viste omfattende problematferd. Skolen har hatt grupper hvor elever med ulike typer funksjonshemninger og elever som viste omfattende problematferd var sammen. Skolen opplevde omfattende stigmatisering av disse elevene, og at lærere ville bli kvitt brysomme

elever. Atferdsgruppene fungerte mot sin hensikt, det vil si som læringsarenaer for antisosial atferd. I realiteten signaliserte skolen at de hadde noen elever som ikke var gode nok for ordinær skole/klasse. Elevene i tiltakene mistet kontakten med klassen og det ble en utfordring for elevene å forstå de sosiale forventningene i et vanlig klasserom.

I 2005 ble det etablert en arbeidsgruppe bestående av assisterende rektor, en rådgiver fra PPT og en lærer som var leder for heltidstilbudene. Denne gruppen planla og la til rette for tiltaket slik det er i dag. Det ble lagt til rette for diskusjoner i team slik at alle lærere deltok i prosessen fra heltidstiltak for noen få til deltidstiltak for alle.

Skolen understreker betydningen av kontaktlærers ansvar overfor elevene, god tilhørighet i hjemmeklassen og at hver elev skal ha få timer i tiltaket. Skolen ønsker å bevisstgjøre elevene i oppstartsfasen og skolen har som mål at deltakelse i tilbudet skal bidra til bedre gjennomføring i skolefag. Tiltaket er et rent forebyggende tiltak med hovedfokus på sosial kompetanse.

### **Forankring i skolens og kommunens planverk:**

Tiltaket har egen årsplan som er forankret i skolens virksomhetsplan og de kommunale planene for forebygging og for utvikling av kompetanse i kommunen. Tiltaket er forankret i personalet ved skolen.

### **Organisering:**

Tiltaket har aktiviteter hver dag mellom kl.09.00 og kl. 14.00, i bolker på 120 minutter. Alle elever starter med ½ time sammen med kontaktlærer for planlegging av dagen, og samtale om ulike tema knyttet til hver enkelt klasse.

1. Skolen er organisert i doble arbeidsøkter på 120 minutter. Enkelte elever kan være med i to økter pr dag, men de fleste har en økt om dagen i løpet av uka. Det mest vanlige er å ha to eller fire timer i tiltaket fordelt på to dager pr. uke. Mange elever har kun en time i tiltaket pr uke.
2. Elevplasser: 80 elever pr uke og på årsbasis kan 120 elever ha fått erfaring med ulike aktiviteter i tiltaket. Varigheten vurderes av elev, foreldre, kontaktlærer og leder i tiltaket, er knyttet til elevens behov, og strekker seg fra 1 til 11 timer pr uke.
3. Deltakelsen er behovsprøvd. Noen elever kan ha timer i tiltaket både i 8., 9. og 10.klasse.

4. Tiltaket har 1 til 2 akutt plasseringer pr. år, men frivilligheten står sterkt og blir forsøkt ivaretatt også i disse sammenhengene.
5. Alle kontaktlærere har minst en elev i tiltaket og blir derved nært knyttet til tiltaket. Alle ansatte må forholde seg til det og har innsikt i det.

For de elevene som mottar spesialundervisning og har IOP vil beskrivelsen av tiltaket inngå i denne. Tiltaket er en elevbedrift og er meldt inn i Ungt entreprenørskap. Det er en IA-bedrift og de sosiale målene for elevene i tiltaket er knyttet opp mot målene til IA-bedriften.

### **Lokalisering:**

Tiltaket er en del av det ordinære ved denne skolen, og det meste som foregår er innenfor skolens egne lokaler. Tiltaket har egne rom i en av skolebygningene.

### **Ressursbruk / ansatte:**

1. Tre hele stillinger er knyttet til tiltaket.
2. Leder i tiltaket er lærer, spes.ped. -koordinator ved skolen og koordinerer hele tiltaket.
3. To miljøarbeidere har undervisningsansvar.
4. Andre lærere på skolen har faste timer i tiltaket og er involvert i ulike prosjekter som tiltaket har ansvar for. Eksempel på dette kan være musikalene som elevene i tiltaket setter opp. Mange lærere er involvert i tiltaket i kortere og lengre perioder.

### **Målgruppe:**

Alle elever ved skolen er i målgruppen. Elever som har fagvansker, som viser sosiale og emosjonelle vansker, som viser ulike type problematferd blir prioritert dersom søknadsmengden er stor. I utgangspunktet får de fleste som søker fra 1 til 4 timer i tiltaket plass. Mange elever ønsker et kort avbrekk fra en teoritung ungdomsskole i kortere eller lengre perioder. Elever uttrykker at de er skoletrøtte/lei og ønsker timer i et mer praktisk tilrettelagt opplegg.

### **Inntaksprosedyrer:**

1. Elevene må skrive en søknad - elevene skal være aktive i søknadsprosessen.
2. Elevene må begrunne sin søknad. Søknader med begrunnelser som "vansker med å konsentrere meg i stor gruppe", "jeg er urolig og forstyrrer andre", blir foretrukket ved

vurdering av inntak. Elevene må vise hvordan de skal arbeide med skolefag de går glipp av ved deltakelse i tiltaket og variere tidspunkt slik at ikke deltakelse går utover et fag.

3. Kontaktlærer skriver egen søknad og bistår eleven i prosessen.
4. En rådgiver fra PPT, ledelsen i tiltaket og assisterende rektor vurderer søknaden og foreslår aktiviteter og antall timer.
5. Foreldrene blir forespurt og må godkjenne omdisponering.
6. Alle elever skriver under en avtale for sin tilknytning til tiltaket.
7. Alle parter kan si opp kontrakten med en ukes varsel.

### **Innhold i tiltaket:**

Aktivitetene i tiltaket kan variere noe fra år til år avhengig av elevenes interesser, men det har alltid hatt kunst og håndverk hvor de blant annet lager kort og invitasjoner for kommunen. Det er først og fremst papirproduksjon. I tillegg har de en "mekkegruppe" som skifter hjul, olje og driver med vask og polering av biler. En annen aktivitet er vaktmestertjeneste som drives i samarbeid med frivillighetssentralen i kommunen. Det har også en avdeling for catering og matlaging og friluftsliv hvor elevene i tiltaket blant annet har laget en leirplass for uteaktiviteter for barnehager og skoler i kommunen.

Hver økt starter med en samling hvor dagens arbeidsoppgaver presenteres og planlegges. Hver arbeidsøkt avsluttes med en oppsummering og evaluering. I disse samlingene kan både elever og lærere ta opp aktuelle ting som handler om fritid og skole.

### **Presentasjon av tiltak nr. 6**

Ungdomsskolen hvor tiltaket er etablert ligger i en middels stor by på Østlandet.

Skolen har ca 300 elever. Den har 11 klasser og til sammen ca 30 årsverk. Alle elever på skolen kan søke om deltakelse i tiltaket. Det er en del av den ordinære skolen, implisitt er dette tilpasset opplæring. Det er ingen forutsetning at elevene skal ha IOP. For de av elevene som mottar spesialundervisning og har en IOP, vil beskrivelsen av tiltaket inngå i noen tilfeller. Skolen viser til muligheten for å om omdisponering av inntil 25% av timene for elevene. Skolen gjennomfører ikke dette slik rundskrivet forutsetter. De gjør ingen vurdering av den enkelte elev og det foreligger ikke dokumentasjon fra tiltaket om hvilke fag det omdisponeres til.

### **Bakgrunn/historikk:**

Tiltaket ble etablert på skolen i 2003 etter en grundig prosess i hele kollegiet der viktige prinsipper for tiltaket ble drøftet. Initiativet til denne prosessen kom fra en enkelt lærer, men skolens ledelse var også sentral i prosessen. Det ble tydeliggjort at tiltaket ikke skulle være et sted å bli kvitt vanskelige elever, og at man måtte klare å gjøre aktiviteten attraktiv for mange elever.

### **Forankring i skolens og kommunens planverk:**

Tiltaket er forankret i skolens plandokumenter.

### **Organisering:**

Aktivitetene i tiltaket foregår etter en plan som er satt opp for hele skoleåret. Planen viser 19 aktivitetsdager i høstsemesteret, og 13 i løpet av våren. Det vil si i gjennomsnitt litt mer enn en dag pr uke før jul, og noe mindre etter. De enkelte aktivitetene foregår på bestemte ukedager. Siden det er litt ulikt hvilke elever som deltar på hvilke aktiviteter, har ikke alle elever tilbud hver uke. Men noen elever er med på flere aktiviteter og har derfor i praksis et ukentlig tilbud i høstsemesteret. De fleste dagene er elevene med på aktiviteter som omfatter hele skoledagen, men blant annet et samarbeid med en idrettsklubb innebærer aktiviteter halve dagen hvor elevene er på skolen resten av dagen.

### **Lokalisering:**

Tiltaket omfatter flere ulike aktiviteter, hvor de fleste er lokalisert andre steder enn på skolens område. Lokaliseringen blir definert av innholdet; gårdsarbeid på gården, arkivarbeid for idrettsklubb i klubbens lokaler og samarbeid med Hjelpekorpsset i deres lokaler. Men noen av aktivitetene som har blitt beskrevet er for eksempel "vaktmestergruppe" som reparerer eller anlegger/lager nytt utstyr på skolen. Tiltaket som har flest elever og hvor det ble gjort observasjoner i studien, er på et gårdsbruk noen kilometer utenfor sentrum. Gården er med i organisasjonen "Grønn omsorg" og har også andre opplegg og brukere i sin virksomhet.

### **Ressursbruk:**

Læreren som driver tiltaket er stort sett alene. I utgangspunktet var en del av ressursgrunnlaget psykiatrimidler til et 3-årig prosjekt. Dette ga midler til å finansiere 1/3 lærerstilling. Etter prosjektperioden har ressursen blitt tatt fra skolens egen budsjett og samtidig redusert til bare 16 % av en lærerstilling. Læreren i tiltaket sier at han nok arbeider

en del gratis i tillegg til dette. Tiltaket har ikke eget driftsbudsjett, men bruker i svært begrenset omfang av skolens ordinære budsjett. I aktiviteten på gården er gårdbrukeren arbeidsleder i tillegg til læreren. Opplegget på gården blir ikke kostnadsbelastet skolen fordi eieren betrakter tiltaket som et utviklingsarbeid for sin virksomhet med gården som en del av ”grønn omsorg.”

### **Målgruppe:**

Målgruppen blir beskrevet som elever som ikke finner seg til rette i den vanlige skolen, som ”faller litt utenfor.” Det er elever som ofte er mindre interessert i og som lykkes dårligere med de tradisjonelle teoretiske fagene og aktivitetene. Samtidig blir det understreket at tilbudet i prinsippet er åpent for alle elever, og det blir anslått at ca 1/3 av skolens 350 elever søker om å få delta. Hensynet til gruppesammensetning er viktig for å bestemme hvem som får plass. Blant deltakerne kan det derfor også være elever som ikke er problembelastet slik beskrevet ovenfor.

### **Inntaksprosedyre:**

Lærer i tiltaket går rundt i klassene og informerer. Elevene skriver seg på søkerliste. Lærer i tiltaket kontakter kontaktlærer/klassestyrer og diskuterer prioritering av søkerne. Etter hvert blir antallet kandidater mindre, og en siste runde med å velge ut hvem som får plass blir gjort i samarbeid mellom lærer i tiltaket, sosiallærer og teamledere. Lærer i tiltaket tar så kontakt med hjemmet for å informere, og for å innhente deres tillatelse til at eleven deltar.

### **Innhold i tiltaket:**

Som tidligere nevnt omfatter tiltaket flere ulike aktiviteter. Det vil her bli fokusert på aktiviteten på et gårdsbruk som er den aktiviteten som omfatter flest elever og mest tid. Det var også her det ble gjennomført observasjoner. Gården driver i hovedsak med produksjon av smågris og noe slaktegris. Aktivitetene omfatter daglig stell av grisepurker, små grisunger og slaktegriser. Fôring skjer via et datastyrt anlegg som elevene er med på å programmere og styre. Videre skal grisunger veies, kontrolleres, merkes og flyttes og binger skal rengjøres.

I tillegg har innehaveren 30 husky trekkhunder, og sleder og vogner til disse. Aktiviteten på gården omfatter vanligvis treningskjøring med vogn om sommeren og slede om vinteren. Det er også oppgaver med fôring og stell av hundene og vedlikehold og snekring av nye

hundehus. Et viktig samlingspunkt er felles lunsj, gjerne ute eller i lavvo, for alle elever og voksne.

### ***På hvilken måte begrunnes bruken av deltidstiltak?***

I denne delen av presentasjonen gir vi en beskrivelse av hvordan de ulike informantene begrunner opprettelsen og drift av deltidstiltakene. Informantene knytter begrunnelsene til ulike forhold i skolen, klassen og den enkelte elev. Analysen av datamaterialet fra de ulike kasesene og på tvers av kasus resulterte i underkategoriene som handler om forholdet mellom teori og praksis i ordinær skole, mestring og motivasjon, utvikling av sosial kompetanse og relasjonsbygging, pause fra skolen, om frivillighet, og tiltaket som belønning for god atferd.

Vårt utgangspunkt for denne undersøkelsen var en antakelse om at begrunnelsene som skolene har for etablering og drift av et smågruppetiltak vil ha stor betydning for hva slags pedagogisk praksis som finner sted i tiltaket. Aktørene vil i denne sammenhengen særlig være lærerne i tiltaket, skoleledere og kontaktlærere i hjemmeskolen. Kildene vi bruker er derfor primært intervjudata. I den grad begrunnelsene også er beskrevet i dokumentene eller var observerbare, brukes også disse kildene. Funnene presenteres på tvers av kasesene. Der vi finner viktige forskjeller mellom ulike typer tiltak eller mellom like tiltak, er dette presisert i teksten.

Undersøkelsens intervjuguide har følgende formulering: *"Begrunnelse for opprettelse av tiltaket. Hva er bakgrunn, mål og hensikt med tiltaket?"* Med dette utgangspunktet ville vi få informantene til å beskrive hva som var den grunnleggende forståelsen og intensjonen som lå bak etableringen av tiltaket. Ut over dette vil også annen informasjon om positive effekter av tiltakene som kommer fram i andre sammenhenger i intervjuene, kunne betraktes som en type begrunnelser som er med å forklare og rettferdiggjøre eksistensen av tiltakene. Slike positive effekter vil i større grad være knyttet til beskrivelser av enkeltelevers behov og opplevelser. Det er ikke mulig å skille skarpt mellom beskrivelse av opprinnelige begrunnelser og positive effekter. Funnene vi presenterer her vil likevel i hovedsak være basert på det som kom fram i intervjuene under tema *"Begrunnelse for opprettelse av tiltaket."*

Informantenes mest gjennomgående begrunnelser for hvorfor skolen har et slikt tilbud til elevene kan grovt deles i to hovedgrupper; begrunnelser som viser til hvordan ungdomsskolen

er og må være, og begrunnelser som mer direkte beskriver elevenes behov i forhold til mestring og motivasjon, utvikling av sosial kompetanse, relasjonsbygging og behovet for å ha en pause fra den vanlige skolen.

De to hovedtypene begrunnelser finner vi lite i en ensidig, reindyrket form; de fleste informantene bruker begge typer begrunnelser i sin forklaring. Mange peker i første omgang på at de mener ungdomsskolen har blitt alt for teoretisk, og dermed er det en del elever som *"faller utenfor"*. En presisering og utdyping av begrunnelsene for tiltaket ledet videre i intervjuene inn på den enkelte elevs behov og opplevelser i skolen.

### **Begrunnelser knyttet til beskrivelser av den teoretiske ungdomsskolen**

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

*"Og selv om vi jo er en ganske sånn alternativ skole (om ungdomsskolen) så er det noe med den konforme fagrettinga, det økte teoripresset på ungdomsskolen spesielt da, som gjør at vi sliter med å treffe en spesiell type elever."*

En av foreldrene svarer på spørsmål om begrunnelser: *"...vet egentlig ikke hvorfor, men .....alle er jo ikke teoretikere."*

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

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

I begrunnelsene blir det vist til at rammebetingelsene for undervisning i vanlige grupper ikke gir de samme muligheter, som i tiltakene. *"Så praktisk som det er lagt opp der, har vi ikke mulighet til å gjøre, i klasserommet"* (kontaktlærer). Gruppestørrelse er blant de vanligste



argumentene. En rektor som også er opptatt av hvilke muligheter de har i vanlig skole og i tiltaket, sier om tiltakets innhold og begrunnelse: *"Så handler det blant annet om å oppfylle den generelle del av læreplanen. Det handler om det kreative mennesket og det tenkende mennesket og om sosial utvikling og personlig vekst (...)"*.

Enkelte lærere i hjemmeskolen og enkelte ledere i tiltakene hadde en litt annen tilnærming til den samme utfordringen. En leder i et tiltak sa: *"dersom et barn som ikke får det til på en skole, må det gjøres noen endringer på den aktuelle hjemmeskolen"*. Den samme lederen hevdet at de ansatte i tiltaket:

*"egentlig prøver å jobbe like mye med de voksne på barnets hjemmeskole som elevene (...) skolen må tilpasse seg barnet i en sterkere grad enn den gjør ... vi jobber med lærere parallelt"*.

Avslutningsvis sier han: *"Vi har et mål om at vi skal bli nedlagt ... at skolen skal bli så god at de kan klare dette selv"*.

Begrunnelsene for å ha et spesielt tilbud handler om skolens behov for å ha flere læringsarenaer, arenaer som er annerledes enn de tradisjonelle skolske, som klasserom med pulter og tavle og hvor elevene er passive mottakere. Dette vil gi muligheter for å få praktiske aktiviteter inn i opplæringa. Det er gjennomgående at begrunnelsene for tiltakene omfatter at elevene skal være mer aktive, også fysisk, enn de vanligvis er på skolen. *"Og jeg tror at det er viktig å ha ... ha sånne – som jeg vil kalle lufteventiler for enkelte elever, som gjerne kan få gjøre det litt mer praktisk."* (kontaktlærer). En av foreldrene bekrefter dette med følgende: *"Så vidt jeg har forstått, myke opp skolehverdagen litte grann."*

Elevene i tiltakene er enige med de voksne som sier at den ordinære ungdomsskolen er for teoretisk og at det kan være mange som trenger litt ekstra hjelp, men de fleste betrakter tiltaket som et avbrekk fra vanlig undervisning. En elev uttrykker følgende om begrunnelser for opprettelse av tiltaket *"Jeg tror ... at det kan være folk som trenger litt hjelp – de er litt lei av skolen, ... og ikke klarer å henge med så mye"*. En annen elev sier blant annet: *"Jeg får en veldig avkobling ... fra den vanlige skoledagen ... og får gjort litt mer fysisk ... jeg får gjort noe, brukt henda og ikke bare hviske"*. Alle tiltakene la vekt på aktiviteter hvor elevene er fysisk aktive gjennom hele dagen. En av lærerne i tiltakene sier: *"Faktisk er det ganske få som er skapt for å sitte en hel dag i et klasserom"*. Med utgangspunkt i beskrivelsene av

skolen som for ensidig teoretisk kan vi slå fast at de praktiske aktivitetene, elevenes egen bruk av hender og kropp i en eller annen sammenheng var en vesentlig del av begrunnelsene for tiltakene vi undersøkte. Oppfatningen om et slikt skille mellom teori og praksis var gjennomgående. Det ble referert til at slike praktiske aktiviteter ikke var mulig å få til i skolen.

Dokumentasjonen fra alle tiltakene viser at de praktiske aktivitetene er i fokus, det står blant annet at tiltaket skal: ” *tilby praktiske prosjekter*” (plandokument) og i et annet tiltak ”*læring gjennom praktisk deltaking skal prege all vår undervisning*”. Alle observasjonene ble gjennomført i timer med praktiske aktiviteter. Videre blir intensjonene om en sammenheng mellom innhold og struktur beskrevet slik: ”*Stikkordene er her periodelesing, fagintegrering samt å kunne se sammenhengen mellom teori og praksis*” (plandokument). I et annet plandokument sto det blant annet at: ”*alle prosjektene vi jobber med skal ha forankring i skolens læreplaner*” (plandokument).

I observasjonene så vi derimot med få unntak at både de praktiske og de teoretiske læringsmålene var utydelige. Vi observerte få forsøk på å skape sammenheng mellom undervisningen i tiltaket og i undervisningen som foregår i den vanlige skolen. Og observasjon viser noe annet enn det som er vanlig i skolen med hensyn til innhold og struktur.

## **Begrunnelser knyttet til elevenes behov**

Gjennom en presisering og utdyping av begrunnelsene for tiltaket, kom man i intervjuene inn på den enkelte elevs behov og opplevelser i skolen. Dette var forhold som mestring og motivasjon, utvikling av sosial kompetanse, relasjonsbygging og behovet for å ha en pause fra den vanlige skolen og det å ha noe å se fram til: tiltaket som belønning.

## **Mestring og motivasjon**

I intervjuguidene hadde vi et eget område som omhandlet elevenes trivsel og motivasjon i tiltaket, og i hjemmeskolen. I gjennomføringen av intervjuene viste det seg imidlertid at alle informanter fokuserte på elevens trivsel, motivasjon og elevens behov for opplevelse av mestring i forhold til begrunnelser om opprettelse, organisering og innhold i tiltakene. På bakgrunn av dette er det naturlig å presentere funnene på dette området i dette kapittelet.

I alle tiltakene er begrunnelsene som handler om den teoretiske skolen hvor mange elever faller utenfor, nært knyttet til en beskrivelse av elevenes behov for å oppleve mestring. En leder i et tiltak sier at dette er et tiltak som skal bidra til å nå skolens visjon om *”Trivsel, mestring og motivasjon, for alle elever”*. De fleste informantene har stor tro på at den praktiske tilrettelegging som et motstykke til klasserommets passive teoriformidling vil bidra til at elevene vil oppleve mestring i stor grad. *”Vi ser veldig klart nytte av den praktiske tilrettelegginga, og det er lettere å finne mestringsarenaer for elever som ikke mestrer i klasserommet* (rektor).

Alle informantgrupper i alle tiltak er opptatt av elevenes mestring, og understreker hvor sentralt dette er i begrunnelsen for tiltaket. Kontaktlærerne er opptatt av elevenes mestring på begge opplæringsarenaene i skolen og begrunner egen tilkorkkommenhet på dette området med mange elever i klassen, stort og teoretisk pensum og få ressurser. I tiltaket ligger det godt til rette for å gi elevene positive opplevelser. En kontaktlærer formulerer det slik: *” ... ja, det som jeg også føler er veldig fint, det er nettopp at mange av elevene føler høy grad av mestring ved å være med på [tiltak]”* og en lærer i et tiltak kommer med eksempler som understreker nettopp dette: *”... skoleklasser som kommer på besøk, ... og da er det våre elever som er de kompetente enten det gjelder båtbruk eller sløying av fisk.”* I de innsendte dokumentene var også trivsel og mestring høyt prioritert: *”Vi ønsker å gi elevene nye utfordringer og at de skal trives og føle at de når de mål de har satt seg”* (kontrakt med skolen).

Alle foreldrene uttrykker stor tilfredshet med innhold og struktur i tiltakene som er satt i gang for deres barn. De opplever at barna får bruke andre sider av seg, at de får mer tid og at de opplever mestring. De forteller samtidig ofte om egne barn som er fattige på gode skoleerfaringer, men som i tiltaket opplever noe positivt nytt med å lykkes. En av foreldrene uttrykker det slik: *”For det han har opplevd på [tiltak], at folk skrøt av at han – får det til, ja!”* ..

I elevintervjuene finner vi mestringsopplevelser beskrevet mer indirekte gjennom generelle beskrivelser av god trivsel enn som direkte uttalelser. Observasjonene gir grunnlag for å hevde at de voksnes beskrivelser og vektlegging av mestringsopplevelser hos elevene som noe sentralt i mange tilfeller blir bekreftet. Elevene løser oppgaver i arbeidet med entusiasme og tilfredshet.

Vi ønsket også å undersøke om informantene mener at høy grad av trivsel og positive mestringsopplevelser for elevene i tiltakene får konsekvenser for de fire andre dagene på skolen. Er det slik at mestringsopplevelser på en arena fører til økt motivasjon og mestring på en annen arena?

Mange informanter mener at en viktig del av begrunnelsen for tiltaket er at økt mestring og trivsel fører til bedre motivasjon generelt for skolen. En kontaktlærer hadde hatt sin egen sønn som deltaker i et deltidstiltak. Eleven opplevde motgang faglig og sosialt da han begynte på ungdomsskolen, men hadde stor nytte av deltakelse på tiltaket noen timer i uken for en periode. *”Når han var ferdig med sin periode så hadde han fått en helt ny giv. Så det snudde helt.”* En annen kontaktlærer sier om sin elev: *”... og at han da har noe som han virkelig kan se fram til, og gjerne – ja, at det hjelper for de andre dagene også.”* Uttalelsen er representativ for det mange rektorer, kontaktlærere, foreldre og elever sier om effekten av å delta i tiltaket. Også hos elevinformantene finner vi uttalelser om dette: *”Ja, jeg tror faktisk at det hjelper, at da har du motet oppe til de andre dagene”*.

De fleste uttalelsene om overføring av erfaringer mellom de to opplæringsarenaene er ofte mer preget av en viss forsiktighet enn av harde påstander. Noen kontaktlærere nyanserer og understreker at det er vanskelig å vite hva som hadde vært situasjonen dersom eleven ikke hadde deltatt i tiltaket. Motivasjon kan derfor betraktes som mulig effekt, men er også viktig å vurdere som forutsetning.

Beskrivelser av mestringsaspektet tar som vist over, først og fremst utgangspunkt i de praktiske oppgavene elevene arbeider med, men kan også ha andre dimensjoner. En begrunnelse for tiltak kan være at nye læringsarenaer gir muligheter også for bedre mestring av sosiale ferdigheter: *”Så vi tror det gir dem en ny situasjon, der de opplever den sosiale mestringen...”* ( rektor).

### **Sosial kompetanseutvikling og relasjonsbygging**

Den sosiale kompetansen og -utviklingen hos hver enkelt elev og betydningen av å delta i et ordinært jevnalderfelleskap på den vanlige skolen er et sentralt tema i den informasjonen som kommer fram. Tenkning om og holdninger til dette kom i særlig grad fram i begrunnelsene

for å organisere tiltakene som deltidsarenaer og når det gjaldt spørsmålet om gruppesammensetning.

Alle tiltakene som er med i denne studien beskriver enten egen eller andres historie med segregerte heltidstiltak for elever som viser omfattende problematferd i skolen. Mange beskriver dette som en arena hvor elevene både ble stigmatisert og at de mistet kontakten med den ordinære jevnaldergruppen (presentasjon av kasesene). Flere lærere var opptatt av at de voksne i en slik setting ville få en svært utfordrende jobb. En kontaktlærer som tidligere hadde undervist i et slikt heltidstilbud sa følgende om dette: *"Før var det jo pyton å jobbe i de andre tiltakene."* Flere er opptatt av at opprettelsen av tiltakene må være forskningsmessig begrunnet. Dette blir også understreket i flere av tiltakenes innsendte dokumenter. En leder i et tiltak uttrykker dette slik:

*"Hvis man plasserer elever på heltid så ... man forteller dem noe. Du kan ikke være noen tid i klasse du. Derfor blir du her. Mange av disse elevene ble enda mer sosialt ødelagt ved å sitte ... sammen med bare likesinnede. De torde til slutt nesten ikke gå tilbake til klassen sin og visste lite om sosiale forventninger på et vanlig nivå."*

De fleste var opptatt av elevenes rett til å tilhøre et klassefellesskap og ha nær kontakt med sin kontaktlærer og betydningen av dette i elevenes perspektiv. Dette blir ofte koblet til tiltakenes fokus på læring av sosiale ferdigheter. En leder i et tiltak påpeker i nettopp denne forbindelsen at det ikke er nok å lære sosiale ferdigheter i en liten gruppe utenfor klassen. Effekten av sosial trening i tiltaket vil være avhengig av elevens deltakelse i den vanlige klassen/gruppen: *"Sosial trening må også foregå der treningsarenaen er og det er i den vanlige skolen."* De fleste elevinformantene bekrefter indirekte at denne tilhørigheten til ordinær skole og kontakten med kontaktlærer var viktig for mange elever. Også dokumentasjonen fra tiltakene påpeker elevens rett til å tilhøre et klassefellesskap på hjemmeskolen: *"Vår filosofi bygger på en "light-modell" som tilsier at barn bør ha sin primære tilhørighet i hjemmeskolen"* (plandokument).

Blant kriteriene for utvalget av tiltak var heterogen gruppesammensetning og at tiltaket også ga tilbud til andre elever enn målgruppen. Vi la stor vekt på å finne slike tiltak, (jfr. metodekapittelet) og heterogen gruppesammensetning er derfor ikke å betrakte som et funn i undersøkelsen. Alle tiltakene satte sammen gruppene på denne måten og det ble vurdert som både gunstig og viktig. Informasjonen som kom fram om dette forholdet og forståelsen som

informantene hadde, var viktig. En kontaktlærer begrunnet hvorfor tilbud om opplæring i tiltaket var åpent for alle på denne måten: *”Det er vel for å ikke gjøre de som går der så spesielle, - altså det er normalt å være spesiell for å si det sånn.”* Mange informanter sa at sammensetning av gruppene ble gjort mer ut fra elevenes ressurser og kompetanseområder, enn ut fra hva som var utfordringer og problemområder. En viktig presisering ble gjort når det gjelder forestillingen om hvem de prososiale er: *”...de prososiale treng ikke å være spesielt skoleflinke”* sier en leder i et tiltak. Mange informanter hevdet at heterogenitet handlet om å sette sammen elever med ulike ressurser, og at alle mennesker viser mer eller mindre grad av prososialitet, eller man viser prososialitet på ulike områder. En rektor sier: *”Vi tenker på elever som er god match. Hvem som kan dra noen opp...”*. Spørsmålet om sosial fungering ble tillagt stor vekt. *”At det sosiale i gruppen fungerer er det viktigste”* sier en rektor. Selv om mange elever hadde ulike type utfordringer så var lærere og ledere opptatt av å ha en positiv og konstruktiv tilnærming til spørsmålet om gruppesammensetning:

*”...å plukke ut ei gruppe, der du får med virkelig ressurser - elever med høy empatisk kompetanse, det gjør utrolig mye i ei gruppe - jeg har med et par nå, som absolutt ikke er skoleflinke, men som drar de andre noe voldsomt opp ved at de på de arbeidsoppgavene vi har viser stor arbeidsiver, og kunnskap om og evne til å samarbeide og delegere. Slik at det blir ikke noe stopp, de fortsetter med det de driver med og er med å aktivisere hverandre” (leder i tiltaket).*

Gruppesammensetningen ble også begrunnet med mulighet for nye venner, for trening i å etablere vennskapsforhold og å lære seg å holde på venner. *”Det er en arena hvor man treffer folk som man ellers ikke ville tatt kontakt med”*. *”... vi skaper noen relasjoner på tvers av alder og ... det er en suksessfaktor at vi har så mange elever inne”* (rektor),

Kontaktlæreren til en av elevene som har som et mål å få flere venner sier følgende om utviklingen:

*”En helt ny gutt. Så det er helt fantastisk - og rundt det sosiale så er - før så gikk han for seg selv og ville ikke, gruet seg til friminuttene, men nå er han sammen med noen hele tiden og gleder seg til friminuttene.”* (kontaktlærer).

En annen kontaktlærer forteller at hun også brukte tiltaket som et tilbud for å forbedre det sosiale i hele klassen. Halve klassen hadde et opplegg utenfor skolen mens den andre gruppen hadde vanlig undervisning, og siden byttet gruppene. *”Jeg ville prøve å styrke det sosiale litt mer, ja”*, sa kontaktlæreren.

I intervjuguiden hadde vi ikke et eget punkt som omfattet lærerne i tiltaket. At de gode resultatene med hensyn til trivsel, mestring, motivasjon og sosial utvikling blant annet ble tilskrevet dyktige lærere i tiltakene kom likevel fram så vel i elevenes, foreldrenes som i kontaktlæreres beskrivelser. Både intervjuer og observasjoner gir et entydig inntrykk av at de voksne i alle tiltakene la stor vekt på og var dyktige i å skape gode relasjoner til elevene. Elevene blir omtalt med stor respekt og de voksne er opptatt av hvilke behov elevene har ut fra en helhetlig vurdering av skolesituasjonen. Lærerne i tiltakene var opptatt av at disse forholdene utvikler seg i interaksjon med omgivelser og mennesker. Lærerne i tiltakene mente det var viktig å være ekte eller autentiske: *"du blir gjennomskua - hvis det er noe tilgjort (...) ikke ekte"* (lærer i tiltak). De var opptatt av å skape gjensidig tillit og respekt mellom elever og mellom elever og lærere. Lærerne mente at de måtte opparbeide seg tillit, *"... det er ikke fort gjort og det er noe man må gjøre seg fortjent til"* (lærer i et tiltak).

Positiv feedback ble brukt bevisst i relasjonsbygging, for å gi elevene mestringsopplevelser, som modellering for elevene og for å stimulere til positiv selvhevdelse blant elevene i både liten og stor gruppe. Observasjonene viste at lærerne varierte hvilken type oppmuntring de ga og hva elevene fikk positiv feedback på. Gruppene i tiltakene var fra 4 til 12 elever. I en liten gruppe ligger det godt til rette for relasjonsbygging mellom elever og mellom elever og voksne. Rektor ved en ungdomsskole uttrykker det slik:

*"... fire elever og en voksen. Det er rom for god samtale, det er tid for god samtale, det er fokus på god samtale. ... relasjonen som elevene får til de voksne når de gjør noe praktisk og når de har tid til å prate ... de relasjonene de får til hverandre og de voksne der."*

Rektorer, ledere og lærere i tiltakene var svært entusiastiske og hadde stor tro på denne måten å drive skole på. De engasjerte seg i elevene, viste stor pedagogisk innsikt så vel teoretisk som i direkte møte med elevene. Lærerne i tiltakene viste god relasjonskompetanse og hadde fokus på å bygge relasjoner mellom elever og voksne og mellom elever i gruppene. Om lærerne ble det sagt av elever, foreldre, rektorer og kontaktlærere: *"De ser meg", "hører på meg", "han er tiltaket", "de er gode på dialog", "hun er helt gull for skolen", "han er løsningsfokusert, ingen ting er umulig", "en dyktig sjel"*. De blir videre beskrevet som positive medspillere, fleksible, ildsjeler, kreative og at de er flinke til å se elevenes ressurser både sosialt og skolefaglig. Lærerne og lederne i tiltakene er på tilbudssiden overfor skoler og kontaktlærer og er dyktige veiledere og rådgivere. En lærer i et tiltak bekrefter dette indirekte ved å beskrive det å være lærer i tiltaket på følgende måte:

*”Du må føle mye, tenke mye, hele tida for å plukke opp, hva kan denne eleven - de er jo veldig forskjellig - å legge til rette - det er en utfordring - det jeg gjør liker jeg - jeg syns det er veldig givende.”*

Observasjonene bekreftet at elevene var omgitt av trygge og forutsigbare voksne. En av lærerne sa *”Her er det jeg som bestemmer eller vi som voksne som bestemmer”*. Rektorene bekrefter dette ved å si at lærerne:

*”... gir seg tid med elevene ... veileder dem ... forklarer og samtaler med dem ... viser dem ... og elevene skal gjøre det ... slik at de skal være med dem i alle disse prosessene ... forklare, spørre dem, la elevene forklare det dem har gjort”*.

Denne strategien eller holdningen ble bekreftet i mange av observasjonene. I et av tiltakene ble elevene også oppfordret til å vise og forklare observatøren hva de holdt på med og hvorfor. I andre tiltak var en slik framgangsmåte ikke like tydelig.

I forbindelse med spørsmål om lærernes bakgrunn kom det fram at 8 av de 11 lærerne i tiltakene hadde 3-årig høyskoleutdanning (lærere) og at flere av disse hadde spesialpedagogikk, veiledningspedagogikk, sosialpedagogikk og lignende som tilleggsgutdannelse. To lærere hadde yrkesfaglig utdanning og en var omsorgsarbeidere. De fleste hadde lang erfaring med å arbeide i forhold til ungdom som viser lav trivsel og motivasjon i skolen.

Ved de fleste tiltakene ble det i plandokumenter vist til målsetting om å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Enkelte tiltak hadde egne planer spesielt om utviklingen av sosial kompetanse.

## **Pustehull**

Et annet fenomen som utkrystalliserte seg som eget undertema i analysene av intervjumaterialet var fenomenet ”pause” eller ”pusterom” fra teori og tradisjonell undervisning. Mange informanter bruker begreper som pause, pustehull eller pusterom når de skal karakterisere hva slags virksomhet tiltaket er. En rektor sier: *”Vi ønsker å ha et tilbud som kan være så fleksibelt at det kan passe for alle som trenger et pusterom.”* Det formidles et syn om at elevene strever og har det slitsomt som beskrevet tidligere under punktet om den teoretiske ungdomsskolen. Dette er begrunnelsen for at elevene trenger en pause fra den vanlige, traurige og teoretiske skolen. En kontaktlærer karakteriserer tiltaket som: *”..rett og*



*slett en sånn sikkerhetsventil, lufteventil for elever som gjerne ikke har det like greit når de sitter stille og har klasseromsundervisning.”*

I intervjuene kommer det fram at mange av lærerne ikke har så store forventninger til at det skal foregå læring av skolefaglig, eller at man har fokus på pensumrelatert stoff i tiltakene. Men alle er likevel opptatt av at det skal og vil skje læring i tiltaket.

*”Så jeg synes det er kjempeviktig at disse elevene får en pust i hverdagen – de får sett gjennom det praktiske liv hvordan du måler, lager mat, setter en potet om våren og får 5 igjen om høsten” (rektor hjemmeskole).*

Bildet er sammensatt og noen informanter nyanserer sin begrepsbruk. En rektor på en hjemmeskole uttaler:

*”Men intensjonen med å sende elever til [tiltak] er jo at de skal få - ikke akkurat pusterom, men, - det blir et feil begrep, men - mer at de kan få en annen innfallsvinkel til læring.”*

Informanten bruker ordet pusterom samtidig som han retter på sin egen begrepsbruk og understreker at dette ikke skal være noen pause i betydningen ingen læring. Vi ser at en del informanter gjør nettopp en slik presisering når man går nærmere inn på dette.

Elevenes umiddelbare uttrykte oppfatning er også at det er en pause eller fri fra noe:

*”Fordi jeg har lyst på en fridag fra skolen iblant fordi jeg er litt lei skolen” eller “Da får jeg litt fri, - en dag i uka. Når en snakker mer med elevene viser mange etter hvert større bevissthet om egen læring. “Ja en lærer nå litt om hunder og griser og sånn”, sier en elev. En annen sier “Jeg har hatt veldig store opplevelser – Jeg har gjort mye jeg trodde jeg ikke kunne - ikke sant - Det er snekring, det er regning, og du får på en måte gå innom alt.”*

De fleste tiltakene har målsettinger om å drive mye med systematisk innlæring av pensumrelatert stoff gjennom de praktiske aktivitetene. Dette kommer fram både gjennom intervjuene og i dokumentanalysen. Mange informanter mener at man her har et stort forbedringspotensiale. *”For jeg synes ikke det er lett å få dratt inn det faglige”,* sier lederen i et tiltak. Det blir understreket at denne læringen må komme som et tillegg til den sosiale læringen og mestringen som allerede finner sted, og ikke gå på bekostning av dette. Observasjonene bekrefter at det er lite systematisk læring av pensumrelatert stoff. To av tiltakene skiller seg ut ved at innslaget av systematisk arbeid med pensumrelatert stoff er relativt stort. *”...masse lærerikt, - han får inn faget (matematikk) på en helt annen måte”*

(foreldre). Elevene selv bekrefter også dette ved at *"- du tenker jo ikke over at du driver med matte, men egentlig gjør du det."* I observasjoner og intervjuer finner vi i disse to tiltakene de samme kvalitetene med hensyn til gode sosiale erfaringer, trivsel og mestring.

To tiltak har ikke som målsetting å drive opplæring i tradisjonelle teoretiske skolefaglige emner. Det ene tiltaket drives som elevbedrift og vil gjennom dette gi elevene et avbrekk fra den tradisjonelle skolehverdagen. Man er samtidig svært opptatt av at tiltaket er en del av den ordinære skolen. De fleste elevene har bare noen få timer i uka, og de elevene som har mange timer får også opplæring i tradisjonelle teoretiske skolefag. Mange av aktivitetene blir karakterisert som kunst- og håndverk, men det er likevel ingen direkte kobling til den ordinære undervisningen i dette faget. I det andre tiltaket har elevene tilbud oftest en dag pr. uke og alle elevene har individuell opplæringsplan. Her er man opptatt av elevenes læring for eksempel gjennom friluftsliv, men det er ingen uttalt målsetting å koble dette til skolens læreplaner. En lærer sier: *"... det er veldig mye læring, altså vi prøver å putte læring i det meste, uten at det blir påtvunget på noen måte, praktisk pedagogikk eller kall det hva du vil."*

Vi finner igjen pustehulltenkingen i flere dokumenter:

*"Undervisningen er ment som et ukentlig "pustehull" for elever som av ulike årsaker profitterer på et innslag av praktisk tilnærming til undervisning i liten gruppe" (lokal læreplan).*

Og et annet sted blir det sagt om pustehull og tett voksenkontakt at: *"kan være en viktig trivselsfaktor"* (brosjyre).

Ingen av informantene beskriver tiltakene som pusterom for lærere i hjemmeskolen eller for hjemmeskolen. En lærer sier at hun har fått et lite pusterom, men det er nært knyttet til fortellingen om hvordan hun har sjekket ut at eleven har et godt tilbud når vedkommende ikke er i hjemmeskolen. Noen rektorer og kontaktlærere er forsiktige med å snakke om hele kollegiet, men de sier at det kan tenkes at det enda finnes lærere i hjemmeskolene som ser på dette tiltaket som et pusterom knyttet til eget ansvar for elevene.

## **Frivillighet**

På samme måte som for spørsmålet om bruk av prososiale andre i tiltakene, var et utvalgsriterium i denne studien at tiltakene skulle være frivillig for elevene. Tiltakenes bruk

av frivillighet kan derfor ikke betraktes som et funn. Likevel er det interessant å se på den informasjonen som kom fram om dette tema fordi vi vet at det lett kan bli forskjell på den offisielle, formelle frivilligheten som er beskrevet, og det elever, foreldre og lærere opplever i praksis (Ulleberg, 2000).

Det gjennomgående inntrykket er at elevenes deltakelse i tiltakene er basert på en reelt intendert og opplevd frivillighet. Alle informantgrupper bekrefter dette. Foreldrene formidler at elevene er motivert og trives i tiltaket. *"..og du ser på en måte at hun har blomstra opp liksom"* (foreldre). Elevene ga i noen av intervjuene uttrykk for en viss undring i forhold til problemstillingen: *"Ja, hun (mor) spurte meg vel om jeg hadde lyst egentlig"* (elev). Lærerne i tiltakene og kontaktlærere i hjemmeskolene bekrefter elevenes og foreldrenes opplevelse: *"Ja det er absolutt frivillig og de er motiverte de som skal"* (lærer i tiltaket). *"Ja, ja det er helt frivillig!"* (kontaktlærer).

I elevintervjuene kommer det ofte tidlig fram opplysninger om at eleven trives veldig godt. I de fleste av elevintervjuene ble det derfor ikke naturlig å stille noe eget spørsmål om frivillighet i forbindelse med å starte i tilbudet. En elev sier følgende: *"og så var jeg på en prøvedag, og så likte jeg meg veldig godt her, så jeg – takka ja, og så kom jeg inn."* Som denne eleven også viser til hadde noen av tiltakene en prøveperiode som skal virke som en introduksjon og en myk start. Men ingen viser til at det forekommer at elever slutter etter denne perioden og de fleste elevene sier at de ønsker å fortsette i tiltaket. En elev beskriver prosessen med å få plass i tiltaket slik: *"Det var læreren min som tok meg med – og ei venninne av meg – så tok hun oss med til et kontor og snakket litt med oss, spurte om vi ville det."* I et annet tilfelle stiller intervjuer et spørsmål om eleven kunne ha sagt nei til å starte i tiltaket. Elevene svarer: *"Ja, jeg tror det"*. Eleven bekreftet at han ikke ble presset til å søke plass på tiltaket.

I flere av tiltakene viser man til at spørsmålet om frivillighet blir betraktet som grunnleggende og viktig. Lederen i et tiltak sier: *"For det første er det frivillig. Det var et av de første punktene vi satte opp når vi begynte å planlegge"*. Noen av informantene ordlegger seg sterkt, og viser sannsynligvis til egne erfaringer: *"Det å tvinge en elev til å gå et sted er det dummeste man gjør, - da er man dømt til å mislykkes"* (rektor). Mange elever bekrefter at de selv måtte skrive søknaden om deltakelse i tiltaket og en sier: *"... jeg måtte søke om det og da fikk jeg det"*.

Men også når det gjelder spørsmålet om frivillighet finner vi noen få unntak fra de gjennomgående funnene. En elev i utvalget fortalte at hun følte seg presset til å begynne på tiltaket, men at hun nå trives og gjerne vil være der. Denne eleven uttrykte at hun følte seg lite inkludert i sin hjemskole.

En rektor kommenterer frivillighetsaspektet på følgende måte: *”Nesten litt for mye på frivillighetsplanet synes jeg noen ganger da, men det er vel det som ligger i bunnen for dette tiltaket, at det er noe eleven skal ville”* (rektor). Denne rektoren er leder for en skole hvor det er relativt stor avstand mellom skole og tiltak i den kommunale organisasjonen.

Vi finner også noen få antydninger om at informantene tror at noen kontaktlærere kan tenke seg å ”sende elever” til tiltaket for å bli avlastet selv. *”..og da er det jo noen (lærere) som selyfølgelig kan tenke seg tilbake til en modell hvor de ikke skal være i klassen i det hele tatt”* (leder i tiltak). Det er først og fremst når informantene uttaler seg om andre lærere i elevenes hjemmeskole at vi finner antydninger om at noen fremdeles kunne ønske seg, å bli kvitt enkelte elever. En lærer i tiltaket sier: *”Det er veldig greit å sende eleven, bråkmakeren, til oss. Da er de kvitt problemet”*.

Ulike utviklingsplaner og dokumenter fra tiltakene bekrefter at tiltakene er frivillige for elevene. *”Deltakelsen skal være frivillighet og egen søknad fra elevene”* (plandokument) eller som i et annet tiltak: *”Den enkelte elev må selv ønske om å få deler av sin opplæring i tiltaket”* (dokument om organisering).

## **Tiltaket som belønning**

Det er et gjennomgående funn at lærere og ledere i både tiltaket og hjemmeskolen sier at det ligger et belønningsaspekt i elevenes deltakelse i tiltaket. *”Et av krava for å kunne være med på gruppa var at de viste endra atferd i vanlig klassesituasjon.”* (lærer i tiltaket).

I noen av tiltakene er det få av informantene som hevder dette, mens i de fleste tiltakene er det alle eller mange som viser til en slik begrunnelse og praksis.

*”Så vi brukte det som en sånn gulrot. .... så vi prøvde å si at hvis du klarer å gjøre de tingene du skal på skolen..... og gjøre leksene dine, så får du komme på den turen.”* (kontaktlærer).

Vi finner i vårt materiale ikke noen indikasjoner på at dette i praksis medførte at noen elever mistet dager i tilbudet. Ingen rapporterer at det er noe problem for elevene å oppfylle dette kravet. En elev sier at ”...så blir det litt lettere, så tenker jeg at ok - da må jeg gjøre det godt på skolen denne uka her så får jeg en fredag på fredag!”

Avslutningsvis kan vi oppsummere at funnene i forhold til den teoretiske ungdomsskolen er knyttet til beskrivelser av den ordinære skolen som en nokså ensidig og krevende institusjon for elevene. Vi finner også innslag av beskrivelser av elever som enten ”praktikere” eller ”teoretikere” i informantenes svar, når de skal beskrive sine begrunnelser nærmere. Vi finner god sammenheng i begrunnelser både i hvert enkelt kasus og på tvers av kasusene.

Funnene i begrunnelsene som tar utgangspunkt i elevenes behov kom fram når de ulike informantene ønsket å nyansere sitt utspill om den ensidige og teoretiske ungdomsskolen. Begrunnelsene tar utgangspunkt i elevenes behov når de beskriver behov for mestring, motivasjon, tilhørighet i klassen og lignende. Alle informantene var samstemte i sine vurderinger av elevenes behov og tiltakenes oppgave.

### ***Elevenes status og rolle***

I denne delen av presentasjonen vil vi gi en beskrivelse av hvilken betydning informantene opplevde at deltidstiltaket hadde for elevenes rolle og sosiale status blant jevnaldrende og på skolen. Det er slik at elever som viser problematisk atferd eller lav skolemotivasjon – og kanskje aller mest de som viser begge deler – ofte vil spille bestemte roller i klassen. De får dermed også tildelt en medfølgende status i forhold til både jevnaldrende og voksne. Dette kan forklares både ut fra en kategoriell forståelse hvor elevens vansker gjør at han eller hun ikke er i stand til å delta i det sosiale og faglige samspillet på likeverdig basis, og ut fra en relasjonell forståelse hvor elevens rolle og status kan være det som skaper og opprettholder en avvikende atferd og sviktende motivasjon

### **Bruken av prososiale elever i tiltaket**

I denne studien valgte vi å etterspørre tiltak som hadde en eksplisitt strategi for å involvere prososiale jevnaldrende. Hensikten med dette var å komme i kontakt med tiltak som jobber målrettet med å gi elevene gode rollemodeller og skape nye relasjoner i elevgruppen. I tillegg

forventet vi at bruken av prososiale elever kunne motvirke at deltakelse i tiltaket virker stigmatiserende da det ikke lengre utelukkende blir et tiltak for elever som ikke mestrer skoledagen. Det viste seg å være vanskeligere enn antatt å finne tiltak som jobbet bevisst med å inkludere prososiale elever. Da vi etterspurte tiltak som konsekvent valgte å blande velfungerende elever sammen med elever som viste atferdsproblemer eller lav skolemotivasjon, var det kun en håndfull tiltak som kunne gå god for at de gjorde dette i alle sammenhenger. Kun fåtallet sa at de prioriterte å ta med prososiale elever, hvis det gikk på bekostning av antallet elever fra den primære målgruppen. Flere informanter opplevde dette som en beklagelig realitet. En kontaktlærer satte ord på dilemmaet:

*”nettopp fordi det er så mange som dels ønsker å være med og dels har behov...da har du færre og færre av de ressurssterke, såkalt skoleflinke og litt mer velfungerende, som det er litt mangelvare på [i tiltaket] . Det ikke er plass til dem og det er litt synd for de var med å skape aksept for hele opplegget, men også for å vise at det ikke er for en bestemt kategori elever”.*

Inkludering av prososiale jevnaldrende kommer dermed i konflikt med behovet for å gi et tilbud til elevene som faktisk viser problematferd og lav skolemotivasjon. På spørsmål om hva han tenkte om bruken av prososiale elever svarte en kontaktlærer illustrerende: *” da tenker jeg noen ganger at det er litt råflott det å reise avgårde med elever som egentlig trives på skolen”.* De som jobbet i tiltakene og på skolene uttrykte et ønske om å få til et opplegg som ikke marginaliserte elevene som gikk der, men innenfor trange rammer ble bruken av prososiale elever av de fleste opplevd som krevende å realisere. En gjennomført bruk av prososiale elever i tiltaket fremsto derfor som et tydelig og bevisst valg der det ble praktisert.

Samtidig rapporterte det overveiende flertallet av ledere og lærere i tiltakene at de jobbet for å sette sammen heterogene elevgrupper. Homogenitet ble ansett for å være problematisk. En lærer var bekymret for konsekvensene for en ensartet elevgruppe i tiltaket: *”ja så de ikke får et stempel etter hvert. Det ville være veldig uheldig synes jeg”.* Flere uttrykte frykt for at en homogen elevgruppe ved tiltaket ville gi det en status som dumpingplass eller et verstingsted. En rektor ved en av hjemmeskolene uttrykte bekymringen på følgende måte:

*”Vi er opptatt av dette, at [tiltaket] ikke skal være et sånn... avlastningssted for elever som ikke vi klarer å kontrollere. Min holdning som skoleleder er at et sånt sted ikke må ende opp som et slags verstingsted”.*

Selv om ikke alle tiltakene nødvendigvis valgte å prioritere elever utelukkende på grunn av prososialitet, ble den heterogene elevgruppen rekruttert og satt sammen ut fra en tanke om prososialitet. Leder i et tiltak forklarer hvorfor han opplever homogenitet som et problem:

*”...det vi går ut med er at dette ikke nødvendigvis er et tiltak som bare er sikta inn på unger med atferdsvansker. Vi prøver å tenke litt mer heterogent, ut fra det at vi tror... at hvis du samler bare unger med atferdsproblematikk så vil det være en sjølførsterkende negativ utvikling”*

Mange av tiltakene kunne ikke prioritere skoleflinke elever, men valgte likevel å sette gruppene sammen slik at noen elever kunne være rollemodeller for de andre. Flere gav uttrykk for refleksjoner rundt hvordan en slik heterogen gruppe kunne være en ressurs. Leder i ett tiltak uttrykte tankene bak utvelgelsen av elever på denne måten:

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

Selv om tiltakene vi undersøkte ikke alltid kunne prioritere bruken av prososiale elever, ga de inntrykk av en stor grad av bevissthet og refleksjon rundt hvordan sammensetning av grupper kunne brukes for å endre elevenes status og relasjon til jevnaldrende.

## **Status og relasjon til jevnaldrende**

Elevene vi intervjuet hadde svært ulike utgangspunkt i forhold til relasjon med jevnaldrende. På den ene siden inkluderte vår informantgruppe elever som kan beskrives som ensomme og venneløse, og på den andre siden elever som kan kalles både populære og utadvendte. Begrunnelsen for å delta i tiltakene varierte tilsvarende. Noen elever deltok i tiltaket som en del av en strategi for å få flere venner, mens andre deltok av helt andre grunner som ikke primært omhandlet deres relasjoner med jevnaldrende. Selv om dette spennet ikke gir oss mulighet til å si noe om hvilken effekt bruken av deltidstiltak har på elevenes jevnalderrelasjoner generelt, kan det gi dybde til våre funn: Den måten elevenes ulike utgangspunkt kommer, eller ikke kommer til syne i intervjuene vil kanskje kunne si noe om hva som skaper eventuelle endringer?

Vi ønsket å undersøke om deltakelse i tiltak påvirket elevenes kontakt med jevnaldrende i klassen og vennsrelasjoner utenfor skolen. For å ta rede på dette spurte vi alle elevene i utvalget om deres kontakt med jevnaldrende. I den grad elevene opplevde at deltakelsen på

tiltaket hadde konsekvenser for relasjoner til venner var det nesten utelukkende positivt. På spørsmål om eleven hadde fått dårligere kontakt med andre i klassen svarte han ”nei, jeg møter dem jo hver kveld så”. En annen elev ble spurt om han hadde fått noen nye venner i tiltaket og svarte:

*”Ja, før var jeg ikke veldig snill egentlig, men nå er jeg mer sånn, ’følger med i timen og er litt med dem’... jeg spiller ikke fotball da, men det gjør de i klassen, men dem lar meg lissom være med”*

En tredje elev kunne fortelle at han kjente de andre på tiltaket tidligere og at han derfor ikke hadde fått nye venner, men fortsatte med å si at ”det er blitt litt mer sånn at vi blir bedre kjent med hverandre og sånn siden vi er med hverandre og sånn...”. Selv om det varierte i hvor stor grad elevene opplevde å få nye venner, var det et gjennomgående funn at elevene ikke opplevde å miste kontakten med venner i klassen på grunn av deltakelsen i deltidstiltaket.

I tiltak som konsekvent gikk inn for å rekruttere prososiale elever ble det gjerne rapportert at elevene hadde fått økt status blant elevene i klassen. En elev hadde en ordning hvor han fikk lov til å ta med seg en venn i tiltaket og uttrykte at dette gjorde han attraktiv blant medelevene. En forelder opplevde at sønnen fikk flere venner i klassen ”I friminuttene og alt, er han sammen med guttene nå...”. Kontaktlæreren støttet observasjonen og beskrev betydningen for eleven på følgende måte:

*”Veldig positiv. En helt ny gutt. En helt ny gutt!...før så gikk han for seg selv og han ville ikke... altså han sa nei hver gang de andre kom bort til ham... han ville liksom gå der for seg selv. Men nå er han sammen med noen hele tiden... Utbyttet er jo det at han nå går sammen med de andre guttene og han tar kontakt med dem. De tar kontakt med han.”*

Både lærer og elev hadde opplevd denne kontakten som kunstig i begynnelsen. Eleven hadde fortalt sin mor at han opplevde at de andre elevene i klassen bare var sammen med han for å bli med i tiltaket. Kontaktlæreren hadde observert hvordan de andre i klassen først og fremst var interessert i å utnytte eleven for å få bli med på tur:

*”Det er veldig populært selvfølgelig å få lov til å bli med. Så i begynnelsen var det litt sånn kunstig vennskap. De var liksom venner med deg fordi de skal være med på tur, men det er... den biten er over”*

Selv om vennsksapsrelasjonene til å begynne med hadde vært kunstige, kunne både eleven, mor og lærer konkludere med at relasjonene til medelevene etter hvert hadde blitt mer naturlig



og at elevens status i klassen hadde endret seg til det bedre. En mor til en elev i et annet tiltak kunne fortelle hvordan muligheten til å ta med seg en venn hadde endret hverdagen for hennes sønn:

*”Nå har han jo fått med seg en som han vanligvis ikke pleier å omgås noe særlig. Og når jeg kom hjem i dag så var det han som var på besøk ... så det hjelper utrolig godt. Han blir populær, på en måte, med dette...”*

Inntrykket var at elevene verken opplevde at de ble skjøvet ut av fellesskapet eller marginalisert på skolen, men snarere at de opplevde seg som privilegert når de fikk delta i tiltaket. På spørsmål om hva de trodde de andre elevene tenkte om tiltaket svarte elevene *”Det er egentlig ganske mange [som ønsker å delta]”*, en annen elev kunne fortelle at når hun snakket med venner omtiltaket handlet det om at *”...de ønsker å være der, de tenker at jeg er litt heldig som får gå der”*.

Det var likevel få elever som kunne rapportere om så sterke positive endringer i relasjonen til klassen på hjemmeskolen. I all hovedsak virket det som om elevene ikke opplevde at deltakelse i tiltaket førte til store endringer, verken positivt eller negativt. Når vi spurte elever om de hadde mistet kontakt med venner i klassen som en følge av deltakelsen i tiltaket, fikk vi inntrykk av at de ikke opplevde at dette forekom.

I den grad noen var bekymret for elevenes kontakt med venner, var det rektor og kontaktlærer. En rektor uttalte *”vi har vel hatt litt det der at ’å ja du er på [tiltaket] du ja, det er jo bare sånne spesielle som er der”*. Men på tross av dette var den samme rektoren i overveiende grad positiv til elevenes sosiale utbytte av å delta på tiltaket *”...ofte er det sånn ’du er heldig som får lov til å være der”*. Dette illustrerer mange av funnene knyttet til elevenes forhold til klassen. Lærere og rektorer gir uttrykk for at de har vært bekymret for hvordan dette skulle innvirke på elevenes kontakt med jevnaldrende, men innrømmer samtidig at de i liten grad har opplevd at denne frykten har vært berettiget. Elever og foreldre på sin side rapporterer i svært liten grad dårlige opplevelser som en følge av å gå på tiltaket. En elev sier at hun ønsker at det skal være hemmelig og en føler seg skjøvet bort fra skolen, men ingen av disse forteller om at de faktisk har mistet kontakten med venner etter at de har startet i tiltaket. Hovedinntrykket er at de fleste foreldre og elever opplever at tiltaket ikke har noen innvirkning på kontakten med klassen – verken positivt eller negativt, mens en betydelig minoritet faktisk rapporterer at dette har hatt en svært positiv effekt.

## Status og mestring på skolen

Elevene opplever at deltakelsen i deltidstiltak ikke på noen måte går på bekostning av etablerte relasjoner. I den grad disse relasjonene endrer seg, er det snakk om styrking og forbedring. I tillegg forteller både elever, lærere og foreldre at elevene etablerer gode relasjoner med lærerne og de andre elevene i tiltaket. Dette ser ut til å ha sammenheng med elevenes opplevelse av mestring i tiltaket og følelsen av å kunne framstå som kompetent. Det var jevnt over en støttende og rosende kommunikasjon mellom voksne og elever. I observasjonene så vi flere gode eksempler på hvordan lærerne bemerket og trakk fram hensiktsmessig atferd.

Vi hadde forventet at deltakelsen i tiltaket i noen grad kunne gå på bekostning av elevens status hos venner og i klassen. Dette synes ikke å være tilfelle. Tvert i mot sier mange elever at deltakelsen i tiltaket har styrket elevens status på skolen. Elevene opplever at de er privilegert og får være med på noe som andre elever opplever som attraktivt. En elev kunne fortelle at hans venner *”syntes jeg var kjempeheldig. De har lyst til å komme opp selv”*. For en far i et annet tiltak hadde dette skapt noen problemer i hjemmet:

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

Noen tiltak jobber bevisst med å endre statusen elevene har i hjemmeskolen. Dette var en målrettet innsats for å gi elevene ferdigheter, ressurser og andre fordeler som kan bidra til å endre elevens status. Som tidligere nevnt løses dette noen steder ved at elevene får ta med seg venner på et attraktivt tilbud. Andre steder er smågruppetiltaket koblet opp mot en naturskole eller et kurstilbud for alle elevene og dette utnyttes ved at tiltaket bevisst fokuserer på å vise fram elevene i situasjoner hvor de fremstår som kompetente. Leder i et tiltak beskriver hvordan de jobber med dette:

*”det har jo vært veldig sentralt i tenkningen her oppe at vi skal prøve å gjøre ungene våre til ressurspersoner og ikke til utgruppe, noe vi blant annet prøver gjennom at skoleklasser som kommer på besøk ser våre unger i aksjon. Og våre unger er da kompetente...”*

Ikke bare opplever elevene å mestre sin oppgave, de opplever å være kompetent og mestre oppgaven foran de andre i klassen. Kanskje for aller første gang. Koblingen opp mot aktiviteter som kurs og naturskoler bidrar også til å avmystifisere tiltaket, og elever forteller at

de ikke opplevde det problematisk å begynne i tiltaket siden de hadde vært der før. Noen tiltak går enda lengre og bruker elevene aktivt i driften av tiltaket. En leder beskriver hvordan de jobber med å gi elevene ansvar, og hvordan de kan vokse på å mestre sine oppgaver:

*”Vi har av og til hatt elever som har fungert som assistenter på [tiltaket]... midlertidig funksjon som støttelærer, og på den måten fått en status og en tro på seg selv, som kanskje har vært nyttig å ta med seg videre”.*

Tanken som ligger til grunn er at de mestringsopplevelsene som dette gir elevene er noe de tar med seg tilbake til skolen. Elevene opplever for en gangs skyld å være den kompetente, og utvikler en økt selvtillit som de tar med seg tilbake til skolen. Dette er en mulighet som kontaktlærere håper kan gi elevene nye roller på skolen. Under andre rammer kan elever som opplever som problematiske, mestre og vise helt annen atferd. En kontaktlærer sier det slik: *”Det er også elever som i noen situasjoner er vanskelige i et klasserom - de vil jo ofte ha en annen atferd i en annen situasjon”.* Ambisjonen er å gi elevene mulighet til å endre selvoppfatning og komme inn i en mer hensiktsmessig relasjon til skole og lærere. Noen lærere går lengre og innrømmer at også de må revurdere sin forståelse av elevene som går i tiltaket. Flere lærere rapporterer om hvordan dette har gitt dem ett nytt syn på eleven, og en kontaktlærer forteller om hvordan relasjonen til eleven har utviklet seg etter at eleven startet i skolen:

*” de elevene jeg har synes jeg alltid at jeg har hatt et greit forhold til da, men spesielt den ene har utviklet seg veldig de siste månedene. Og det merker jeg og at forholdet oss mellom er blitt bedre i takt med det”*

Læreren forsikrer om at relasjonen alltid har vært grei, men innrømmer likevel at den har blitt bedre i det siste. Ikke bare har elevens atferd endret seg, men også lærerens syn på eleven synes å ha blitt mer nyansert.

Denne oppdagelsen av nyanser har vært et svært viktig funn i forhold til informantenes rapportering om følgene for relasjoner og status. De ungdommene vi har intervjuet er i en livsfase hvor de er i ferd med å etablere en identitet og finne sin plass i en ungdomskultur. En ungdomskultur som ofte sanksjonerer og marginaliserer de som er annerledes. Derfor var det svært interessant at vi nesten ikke kunne finne spor av uttalelser som tyder på at deltakerne opplever at deltidstiltaket virker marginaliserende. Elevene opplevde ikke å miste kontakten med gamle venner, foreldrene opplevde ikke at barna ble mer isolert og selv om lærerne fryktet at det kunne skje - opplevde de liten grad at elevene ble mer perifere på skolen. Nå er

det ikke grunn til å forvente at en enkelt dag skal endevende elevenes sosiale liv, men den unisone opplevelsen av at dette ikke har negative effekter er påfallende nok til at vi må spørre hvorfor det er slik. Hva er det med tiltakene som gjør at negative effekter ikke slår til?

## **Samarbeid og kommunikasjon mellom de voksne**

I denne delen av presentasjonen gir vi en beskrivelse av hvilken form og hvilket innhold samarbeidet har, hvilke intensjoner informantene mener å ha i forhold til samarbeidet og hvordan de opplever at det fungerer i virkeligheten. Til slutt ser vi på hvilke behov for endring og forbedring de ser for seg på dette området. Presentasjonen av funnene omhandler alle voksne som samarbeider rundt og med elevene; foreldre, ansatte i tiltaket, kontaktlærere og rektorer i hjemmeskolene. Vi har valgt å ikke behandle skole - hjem samarbeidet og samarbeidet mellom de profesjonelle separat. Dette har vi gjort fordi vi ser av resultatene at det er betydelig sammenfall i hvordan samarbeidet oppleves og fungerer for alle grupper voksne. Kildene vi bruker er primært intervjudata, i mindre grad dokumentene og observasjonene på tiltakene.

### **Hvordan fungerer samarbeidet?**

Samarbeidet og kontakten med foreldrene beskrives i hovedsak som mer uformelt og tilfeldig enn formelt og strukturert. Flere foreldre beskriver at det er noen få spesielle samarbeidsmøter en til to ganger i året som evaluerer elevens nytte av og utvikling i tiltaket. Dette er møter hvor foreldre, skole og tiltak er sammen, hvor det gjerne også legges fram en halvårsrapport. Det beskrives i liten grad at elevene er med på disse møtene. Enkelte tiltak arrangerer også egne foreldremøter hvor tiltaket informerer og presenterer seg. Dette gjelder i første rekke tiltak som omfatter flere skoler, det vil si de eksterne og selvstendige tiltakene. Det finnes i tillegg noen faste formelle strukturer som de årlige konferansetimene med kontaktlærer og foreldremøter for klassen som gjelder alle foreldre. Det virker som det er litt tilfeldig om elevens bruk av tiltaket er tema på disse møtene.

Foreldrene gir uttrykk for at skolen tar kontakt hvis det er behov og kontakten oppleves som positiv. ” .... (tiltaket) ringer hvis det er noe... så har de tatt kontakt med engang, samme timen...”(foreldre). ”... læreren i tiltaket er kjempeflink til å ringe og fortelle og rapportere tilbake igjen ... både positivt og – negativt har jeg ikke hørt...” (foreldre). Denne opplevelsen bekreftes av elevene: ”Når det skjer noe så får mamma vite om det” (elev).

Foreldre beskriver at terskelen for å ta kontakt er lav og at de føler seg velkomne og blir invitert med på ulike aktiviteter blant annet i forhold til elevbedrifter: *”Vi har ringt litt og kjøpt ved av dem og poteter og sånn”* (foreldre). Dette bekreftes av elever som beskriver at foreldre kommer på besøk og de *” har jo vært på en sånn åpen dag”* (elev).

I de fleste tiltakene er det ingen faste samarbeidsrutiner fra uke til uke. Få foreldre gir uttrykk for at de savner tettere løpende kontakt, men flere ønsker mer innsyn i og informasjon om tiltakets innhold og planer på en mer strukturert og regulær basis knyttet til sitt eget barn. En av foreldrene understreker hvor viktig et tett samarbeid er rundt elevens faglige utvikling: *”Men veldig viktig da at skolen og de samarbeider og forteller hverandre hva de gjør”* (foreldre). Ett av tiltakene har et ukentlig nyhetsbrev som retter seg både mot foreldre, kontaktlærere og elever. Her forteller tiltaket hva som har skjedd i løpet av uka, hva elevene har holdt på med, hva de har lært osv. Dette legges ut på nett og flere foreldre gir uttrykk for at de kjenner til det og leser det med stort utbytte.

Kontakten mellom kontaktlærer og tiltaket beskrives også som behovsstyrt, ustrukturert og uformelt. Tiltakene skiller seg noe i hvordan samarbeidet er organisert og hvordan det kommuniseres mellom kontaktlærere og lærere i tiltaket. Noen tiltak er skoleinterne og benytter lærekreftene på skolen på timebasis i tiltaket. Andre tiltak drives av lærere som har det meste av undervisningen sin i den ordinære hjemmeskolen sammen med de øvrige kontaktlærerne, men jobber i tiltaket en til to dager pr. uke, mens andre igjen har heltidsansatte lærere. Der hvor lærerne har delt stilling mellom å jobbe i tiltaket og i ordinær skole blir samarbeidet sett på som mer uformelt og ustrukturert. Kollegaer treffes på arbeidsrommet eller i gangen og slår av en prat:

*”... de jobber her, som sagt, så snakkes vi litt sporadisk, av og til, om hvordan det går... så lenge de jobber her så er det uformelt og greit for da kommer det når det er nytt hvis det er noe, isteden for to uker seinere i en rapport”* (kontaktlærer).

Vi fant at det var mer unntaket enn regelen at kontaktlærerne besøkte elevene i tiltaket. De lærerne som hadde arbeidet noen år ved skolen hadde vært på besøk ved tidligere anledninger, men ikke inneværende år. Flere av de nye lærerne som kanskje hadde elev i tiltaket for første gang, hadde da undersøkelsen ble gjennomført i oktober/ november måned ikke besøkt tiltaket ennå.

De som jobber i tiltakene opplever dette som frustrerende:

*”-altså vi inviterer jo stadig lærerne til å besøke oss i arenaene. Jeg skulle gjerne sett at vi kunne fått et tettere samarbeid og system på det. Sånn at det var det vanlige og ikke det spesielle at lærerne kom på besøk” (leder i tiltak).*

Når det gjelder foreldrekontakt blir det klart uttrykt at lærerne i tiltaket ser samarbeid med foreldrene som kontaktlærers ansvar. Noen ser seg selv på linje med andre faglærere.

*”Vi ser egentlig på oss som faglærere... akkurat på linje med en som er inne i 10C og har engelsk, så er vi inne i 10C og har noen elever noen timer i praktisk arbeid. Så derfor har vi ikke noen direkte kontakt med hjemmet, men det er også bevisst. For det er det kontaktlærer som har” (leder i tiltak).*

Men lærerne vil gjerne ha den uformelle kontakten:” *Men klart – av og til så ringer vi og snakker med foreldrene, og av og til så ringer de” (lærer i tiltak).*

På de tiltakene hvor lærerne er heltidstilsatt og samarbeider med flere skoler, uttrykkes det et større behov for mer formelt og strukturert samarbeid i alle fall fra tiltakenes side. Ett av tiltakene inviterer alle kontaktlærerne på besøk både for å informere om tiltaket og for å samtale om den enkelte elev. Da får kontaktlærerne samtidig anledning til å se ”sin” eleven i virksomhet i tiltaket. Det samme tiltaket besøker også samtlige skoler en gang i året og da er det elevens utvikling som står sentralt. Men de opplever at interessen til både det å komme på besøk til tiltaket og det å stille på møter er varierende. Tiltakene prøver, men opplever ikke alltid at skolene stiller opp. Flere av kontaktlærerne innrømmer at de ikke ser behov for særlig kontakt når de har inntrykk av at det fungerer bra i tiltaket. Det er greit med en viss møtevirkosomhet ved oppstart for å komme skikkelig i gang: *”... nå føler jeg meg trygg på opplegget og føler at det går i riktig spor, så jeg har ikke helt savnet alle møtene” (kontaktlærer).*

Vi har i denne sammenheng fokusert på samarbeidet mellom de voksne, lærere og foreldre. Elevene vi intervjuet bekrefter på mange måter de voksnes erfaringer i forhold til hvordan de opplever samarbeidet mellom de voksne. Men for de voksne er elevene først og fremst en viktig informasjonskilde. Det er de som for det meste holder kontaktlærere og foreldre informert om hva de gjør i tiltaket. Men også på dette området er det i mange tilfeller lite systematikk og rutine, men mer tilfeldig og usystematisk i hvilken utstrekning kontaktlærer

og elev samtaler om tiltaket. Det finnes unntak. På noen skoler beskrives det at kontaktlærer har faste samtaler med elev i tiltaket hvor de drøfter både skole generelt og utviklingen i tiltaket spesielt: ”- vi har en samtale en gang i uka – ja, der vi snakker litt om hvordan det går i (tiltaket)” (elev).

Når det gjelder samarbeidet internt i tiltaket mellom de voksne, baserer vi funnene vår kun på observasjoner ettersom det ikke var et spørsmål som vi stilte direkte til informantene. I noen av tiltakene så ble lærerne i all hovedsak observert alene sammen med elevene. Det kommunikative og relasjonelle forholdet mellom elever og lærere omtales andres steder i dette kapitlet. Her vil vi bare kommentere samarbeidsrelasjonen og kommunikasjon mellom de ansatte i tiltakene. Det kan gjennomgående beskrives som både tett og støttende. Det var mye overlappende jobbing. Lærere skiftet mellom ulike grupper og aktiviteter og det var tydelig at de kjente hverandre godt og hadde samarbeidet over tid. De hadde også tydelige roller og rutiner som var innarbeidet blant annet knyttet til oppstart rutiner om morgenen og måltidsituasjonene. Ulik rollefordeling kom også fram i forhold til ulike kompetanse. De ansatte som hadde sin spisskompetanse innenfor ulike aktiviteter hadde klart definerte ansvarsoppgaver. Kommunikasjonen mellom de voksne var preget av den samme inkluderende og relasjonelle nærhet som vi opplevde i samspillet med elevene.

Halvparten av tiltakene, begge de selvstendige og et eksternt tiltak, beskriver foreldresamarbeid i dokumentene og understreker blant annet behovet for en dialog med foreldrene omkring mål. ”Det må være en dialog med foresatte hvor det også blir formulert mål og tiltak” (dokument fra et tiltak om organisering). Hovedfokus på samarbeid er i inntaksprosessen, men de har også intensjoner om foreldremøter, at det skal brukes telefon, e-post og lignende for direkte kontakt med foreldre. Disse tiltakene har også en informasjonsbrosjyre hvor elever og foreldre er hovedmålgruppe.

### **Intensjon og virkelighet**

I alle tiltakene var det spesielt fra rektorer og ledere sin side gitt klart uttrykk for at det ligger en forventning og målsetning om at det skal være et nært forhold og et godt samarbeid mellom tiltaket og hjemmeskolen(e). Mange av tiltakene legger vekt på at de ønsker å motvirke tendenser til å ende opp som ”dumpingplasser”, ”satellitter” eller ”isolerte øyer”, adskilt fra hjemmeskolene:

*”Og vi har da hatt som utgangspunkt også at det var viktig her å sørge for at vi hadde et godt lim mellom den daglige hverdagen i skolen og dette alternative læringsstedet, så vi ønsket da at kontaktlærer, faglærer skulle ha en kontakt med det som skjedde der, at det ikke skulle være en satelitt der de på en måte sendte de ut en dag og noen andre hadde ansvaret, og at de ikke visste hva det var, men her skulle de vite om det” (rektor i hjemmeskole).*

Foreventingene om denne nære kontakten mellom tiltaket og hjemmeskolen utdypes slik av en annen rektor:

*”... lærerne (i tiltaket) kommer til skolen her- snakker med lærerne - og lærerne som har disse elevene er invitert ned til tiltaket for å bli vel orientert om opplegget, hva er det vi holder på med, hva er det vi lærer her nede. Og så er det jo gjennom de daglige brevene eller tilbakemeldingene på hva elevene har lært og arbeidet med” (rektor ved hjemmeskole).*

Materialet vårt viser klart at det ikke er samsvar mellom disse klare intensjonene fra skolens og tiltakenes side, og hva som er praksis. De færreste kontaktlærerne vi intervjuet hadde besøkt tiltakene. Flere av disse kontaktlærerne var relativt nytilsatte og hadde ikke tidligere heller besøkt tiltakene. Få kontaktlærere hadde god kjennskap til innhold, planer og opplegg på tiltakene. Det fantes unntak. Noen kontaktlærere kjente godt til tiltakene, hadde besøkt eleven, hatt med klassekamerater og var oppdatert på hva eleven holdt på med blant annet gjennom de ukentlige loggene eller tilbakemeldingene på e-post eller skolens/tiltakets hjemmeside. Generelt fikk vi inntrykk av at hjemmeskolens ledelse i langt større grad enn flere av kontaktlærerne hadde et nært og godt samarbeid med tiltakene og kjente til den enkelte elevens opplegg og utvikling. Når det gjelder ansvaret for oppfølging og samarbeid så legges det i all hovedsak på hjemmeskolene og rektorene: *”Det er hjemmeskolens ansvar å sørge for at læreroppfølgingen (av elever) er tilfredsstillende”* (dokument om organisering av tiltaket).

## **Endringsbehov**

Både lærere i tiltaket, kontaktlærere og rektorer i hjemmeskolene ønsker å styrke samarbeidet.

*”... kommunikasjonen mellom (tiltaket) og de enkelte skolene i (kommunen) kunne sikkert vært bedre - det beste hadde vært om (tiltakene) og vi hadde et mer forpliktende samarbeid ... der arbeidsplaner, temaplaner - en tettere oppfølging fra oss ... det er et stort forbedringspotensial, det er det ikke til å legge skjul på” (rektor i hjemmeskole).*

Dette forbedringspotensialet uttrykkes både i forhold til foreldresamarbeid og spesielt i samarbeidet mellom lærerne i hjemmeskolen og i tiltaket. Her pekes det først og fremst på de



mange ubrukte mulighetene for å utnytte mulighetene til å samarbeide om elevens læring. Noe som igjen forutsetter tettere og mer forpliktende samarbeid.

*”... der som vi nok har størst forbedringspotensial, er - å kunne være flinkere til å nytte den læringa de får (på tiltaket) inn i det daglige arbeidet med og rundt disse elevene i den ordinære skolen” (rektor i hjemmeskolen).*

Denne erkjennelsen er tydeligst hos lederne i hjemmeskolene og tiltakene, men vi finner den også hos kontaktlærerne:

*”Altså det hadde jo vært genialt hvis vi hadde fått til å utnytte det (de lærer i tiltaket) på et eller annet vis i basisfagene. Altså på et eller annet vis bruke det sånn at de kunne gjøre noe framskritt” (kontaktlærer).*

*”... jeg kunne egentlig ha tenkt meg å ha litt mer fast opplegg på hva de driver med - for noen ganger så hører jeg bare fra elevene, og det var veldig greit på forhånd og kanskje hatt - en plan på hva de skulle gjort i løpet av en periode” (kontaktlærer).*

Det henvises også til det læringspotensialet som ligger på systemnivå mellom tiltak og skole. En rektor påpeker blant annet at mye av det som gjøres i tiltakene i større grad kunne vært trukket inn i den vanlige undervisningen. De gis klart uttrykk for at det å skape større variasjon og bredde i deler av den ordinære undervisningen er et forsømt område.

Men fra tiltakenes side så gis det uttrykk for at endringene primært må foregå i skolen. Det er de som må knytte seg nærmere opp til hva som skjer i tiltakene og ikke omvendt: *”- at de som har undervisninga på skolene kan trekke (tiltaket) inn i den vanlige skolen – og ikke motsatt – det har vi ikke kapasitet til”* (lærer i tiltaket).

Et av tiltakene har laget en egen utviklingsplan, som både oppsummerer utviklingen i tiltaket siste skoleår og peker på veien videre. I sluttevalueringen av skoleåret 2007-2008 heter det at *”Videre må vi forbedre kommunikasjonslinjene, slik at vi sikrer at elevinnsatsen synliggjøres bedre hos aktuelle faglærere i hjemmeskolen.”* (utviklingsplan for et tiltak, datert 03.07.08). Her løftes det fram fra tiltakets side et klart ønske om å komme i en tettere dialog med lærerne i skolen knyttet til elevenes læring og utvikling i tiltaket.

Når det reflekteres over hvorfor det samarbeides om opplæringen i så liten grad, pekes det på flere forhold. Det skyldes dels på tidspress, dels på lav bevissthet og at det er så mye annet som tar fokus. Flere av lederne i både skole og tiltak er enige i at ansvaret for å ta fatt i og

rette på dette først og fremst hviler på hjemmeskolen. De er de som må legge om rutinene og i større grad se sammenhengen og overføringsverdien mellom opplæringen i tiltaket undervisningen i klassen.

Det at ser ikke ut til at lavt prioritert samarbeid og lite sammenheng i aktivitetene påvirker den positive opplevelsen de involverte partene har av hverandre. Både skolene, tiltakene og foreldrene er relativt samstemte i at dialogen er god og at de har tillit til hverandre. Selv om det framgår at de fleste er fornøyd med kvaliteten på dialogen så uttrykkes det fra enkelte også på dette området et behov for forbedring.

Avslutningsvis kan vi konkludere med at resultatene i vår undersøkelse knyttet til innhold, form og omfang av samarbeid er sammensatte og peker i flere retninger. Vi oppdaget at selv om alle involverte parter ga uttrykk for stor tilfredshet med tiltakene og ga uttrykk for at kontakten og dialogen var god, så viser materialet vårt at innholdet i samarbeidet i mange tilfeller var usammenhengende, uformelt og svakt forankret. Omfanget var tilfeldig og samarbeidet lite strukturert. Det er blant annet lite samsvar i vårt materiale mellom opplevelse av å lykkes med tiltaket og kvaliteten av samarbeidet. Mangelen på sammenheng mellom skolenes og tiltakenes opplevelse av å lykkes, og omfanget og kvaliteten på samarbeidet, synes vi er interessant. Dette manglende samsvaret vil vi drøfte nærmere i kapittel 4.

## Kapittel 4 Drøfting av funn

I dette kapitlet vil vi drøfte funn som kom fram i dokumentanalysen, intervjuene og observasjonene. Innledningsvis gjør vi greie for begrepene relasjonell og kategoriell og hvordan de anvendes i denne drøftingsdelen. Drøftingen av funn er inndelt i 3 temaer som svarer til temaene hvor funn ble presentert; begrunnelser for tiltakene, påvirkning av elevens rolle og status og samarbeid mellom voksne. Sist i kapitlet er det gjort en drøfting av noen sentrale områder som knytter seg til en vurdering av blant de juridiske og kompensatoriske aspektene ved deltidstiltak.

### ***Relasjonelle eller kategoriske perspektiver***

Som nevnt i innledningen argumenterer Bachmann og Haug (2006) for at det i studier av spesialundervisning ikke er tilstrekkelig å se på hvordan undervisningen er organisert; for å få tak i hva som er den grunnleggende forståelsen for en bestemt type opplæring må man se på argumentene for en bestemt opplæring, kvalitetene i den og konsekvensene av den (Bachmann og Haug 2006). Internasjonal forskningslitteratur skiller mellom en kategoriell og relasjonell forståelse i forbindelse med vurdering av spesialundervisning og den grunnleggende forståelsen som ligger bak (Emanuelsson, m.fl. 2001).

I det relasjonelle perspektivet ser man spesielle behov som *"konsekvenser av sosiale konstruksjoner, av at skole og utdanning er lagt opp slik den er"* (Bachmann og Haug 2006 s.73). Fokus vil videre være på hva som skjer i forholdet, samspillet eller interaksjonen mellom aktørene. Konsekvensene blir at institusjonen må endres slik at den passer elevene bedre. For å forstå handlinger må vi altså se på en større sammenheng enn bare det enkelte individs oppførsel. *"...dvs förändringar i omgivningen förutsätts kunna påverka möjligheterna at oppfylla vissa på förhand oppställda krav eller mål."* (Emanuelsson m.fl. 2001).

Det kategorielle perspektivet refererer til en individpatologisk begrunnelse for spesielle behov. Utfordringen med elevenes ulike behov løses ved at elevene grupperes i ulike avvikskategorier, opplæringen organiseres etter denne kategoriseringen og undervisningen gis av lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Elevenes mangler og hjelpebehov vil komme i fokus.

Emanuelsson m.fl. (2001) understreker at disse to ulike perspektivene utgjør radikalt forskjellige måter å forstå ” *olika forsknings- og verksamhetsparadigm, men behöver för den skull inte vara varandra uteslutande.* ” (s.23). Det blir understreket at perspektivene skal forstås som idealtyper som ikke finnes som objektive sannheter i den pedagogiske hverdagen. Begrepsparet kan anvendes som et verktøy til å forstå virkeligheten bedre, som mentale konstruksjoner til hjelp for å kunne påvise forskjeller mellom de fenomen som beskrives idealtypisk, og virkeligheten (eller andre idealtypiske fenomen). ”*Idealtypen är således inte en objektivt sant förefintligt företeelse utan et slags verktyg med vars hjälp en del av verkligheten bättre kan förstås*” (ibid, s. 23).

Som idealtyper er det ikke uten videre enkelt å anvende begrepene som konkrete analyseverktøy på pedagogisk- og spesialpedagogisk praksis. Det vil være umulig å konkludere med at en gitt praksis er entydig det ene eller det andre. Bachmann og Haug (2006) understreker at begge disse perspektivene lenge har eksistert ved siden av hverandre både som forståelsesmåte og i praksis i spesialundervisning og vanlig undervisning. I det norske pedagogiske forskningsmiljøet finnes det tildels store motsetninger i oppfatningen om hvordan disse begrepene brukes for å karakterisere praksis og grunnleggende forståelse for det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet (Skogen 2008). Bachmann og Haug (2006) viser til at det i L97 ble argumentert ”*svært sterkt ideologisk for at den inkluderende integreringen skal være rettesnor for skolens virksomhet*” (ibid, s. 73). De hevder videre at henvisningen til fellesskapet som ramme synes å være langt svakere innen spesialundervisningen enn i den vanlige opplæringen. Emanuelsson m.fl. (2001) refererer til Person (ibid) som mener å påvise at de svenske nasjonale styringsdokumenter for skolen peker mot en relasjonell forståelse av den spesialpedagogiske problematikken. I vår sammenheng blir det et viktig spørsmål om hvor sterk henvisningen til fellesskapet er for smågruppebaserte deltidstiltak.

Selv om smågruppetiltakene vi har undersøkt i liten grad blir definert som spesialundervisning av skolene, vil begrepsparet relasjonell og kategorisk være relevant å anvende i drøftingen av noen av våre funn. Vår forforståelse var at vi sannsynligvis vil finne innslag av begge perspektivene i informantenes begrunnelse for tiltakene og beskrivelser av den pedagogiske hverdagen.

Kritikken av bruk av smågruppebaserte opplæringstiltak i grunnopplæringen gir ikke nødvendigvis grunnlag for å gjøre bastante slutninger om hva tiltakene bidrar til kun ut fra tiltakenes organisering. Det er ikke nødvendigvis grunnlag for å hevde at opplæringen i smågruppebaserte deltidstiltak er segregerende og kompensatoriske eller kun et resultat av at lærere og skolen ønsker å bli kvitt en bestemt type elever. En slik ensidig og unyansert vurdering av skoler og lærere vil i seg selv kunne være uttrykk for en kategoriell forståelse sett i forhold til Emanuelssons m.fl. (2001) anvendelse av begrepene.

Vår måte å spørre skolene om de har tiltak som er satt i verk for å gi opplæringstilbud til noen elever som skolen mener har et spesielt behov, kan isolert sett forstås i retning av et kategorielt perspektiv fra vår side. Vi opplevde det som et paradoks at vi var nødt til å definere noen kategorier tiltak med tilhørende målgruppe elever, for å kunne få undersøkt dette fenomenet nærmere. Samtidig hadde skolene et ønske om å ikke ha så tydelige grenser mellom tiltaket og sin vanlige opplæringsvirksomhet. De var derfor opptatt av å forebygge at et slikt skille vokste fram. Vi erfarte som en følge av dette at noen informanter nølte med å definere sine tiltak for en avgrenset målgruppe. Vårt utvalgs Kriterium: Deltidstiltak som ikke ga tilbud til en isolert målgruppe, men også til prososiale elever, gjør at forståelsen som her er lagt til grunn trekkes i retning av det relasjonelle perspektivet.

### ***Begrunnelser for bruk av deltidstiltak***

Her drøftes først begrunnelser ut fra teori - praksisdimensjonen. Dette har sammenheng med at synet på teori og praksis i stor grad påvirker skolens begrunnelser. Deretter drøftes begrunnelser som mer direkte refererer til elevenes behov for tilhørighet i klassen, utvikling av sosial kompetanse og relasjonsbygging, mestring og motivasjon og behovet for å ha en pause fra den vanlige skolen.

### **Teori - praksis**

Teori – praksis dimensjonen kan drøftes ut fra to hovedfunn. For det første finner vi en oppfatning av skolen som for teoretisk, passiviserende og kjedelig for mange elever, og for det andre kan vi stille spørsmål om informantene mer eller mindre indirekte deler skolens elever inn i kategoriene ”de teoretiske” og ”de praktiske”.

## **Den teoretiske ungdomsskolen**

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

Noen elever har kommet i en situasjon hvor de viser spesielle behov, og dette betraktes som et resultat av deres møte med skolen. Man kan hevde at det er klare relasjonelle trekk ved en slik forståelse og grunntenkning omkring elevenes behov, og dette kan være godt i overensstemmelse med læreplanens ideologi.

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

I tiltakene kan det se ut som om arbeid med de sosiale, relasjonelle og personlige målene går på bekostning av de skolefaglige målene. Undervisningen har et betydelig innhold av ulike praktiske og sosiale aktiviteter som i neste omgang skal virke som et energiinntak eller et pusterom som skal gjøre det lettere for elevene å følge undervisning og læring de andre dagene. De praktiske og sosiale aktivitetene blir betegnet som trivsels- og motivasjonsfrembringende og ”En god dag” gjør at elevene klarer seg bedre de fire andre dagene. Dette finner vi som en viktig positiv effekt av deltakelsen i deltidstiltakene vi har undersøkt.

Lærerne i tiltakene kan ha et dilemma med at elevene i tiltakene er så ”skoletrøtte” og lei av den tradisjonelle undervisninga som de ikke lykkes i, at alt som minner om skole vil ha en dårlig effekt på dem. De vil derfor ikke identifisere tiltaket med ”skole.” I overensstemmelse med dette er fravær av kontekstmarkører som assosieres med skole, påfallende i tiltakene. I dette ser vi en tendens til at noen tiltak gir elever et tilbud i skoletida som innholdmessig ikke omfattes av læreplanen, uten at elevene nødvendigvis har individuell plan med vedtak om avvik fra læreplanen.

Flere informanter refererer til den generelle delen av læreplanen og betrakter virksomheten i tiltaket som en måte å få realisert denne. Vi forstår den generelle delen av læreplanen som en anvisning av hva som skal prege hele den skolefaglige virksomheten og ikke som en del som kan betraktes isolert fra denne.

### **Kategoriene ”de teoretiske” og ”de praktiske”**

Det er gjennomgående i våre funn at elevene karakteriseres som mer ”praktiske” enn ”teoretiske”. Ikke minst finner vi dette gjennom mange henvisninger til hvor godt det er for nettopp disse elevene ”å få lov til å gjøre noe praktisk.”

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

kan skje gjennom oppgaveløsning. Elevenes utvikling av muligheten for å kunne planlegge springer ut av møtet mellom språklig kommunikasjon og aktivitet.

Grunnlaget for at elevene i undersøkelsen blir karakterisert som mer praktiske enn teoretiske ligger i en vurdering av deres totale situasjon på skolen. Kategoriseringen skjer fordi de i systemet "skole" står i fare for å falle ut både faglig og sosialt. De er mistilpasset. Tor Hammer, som tidligere var leder på Sollerudstranda skole i Oslo, har sagt at *"elevene i alternative skoler tåler den vanlige skolens meningsløshet dårligere enn andre elever."* Det er viktig å understreke at kategoriseringen som "praktikere" skjer som en konsekvens av den konteksten eleven befinner seg i, mer enn som en følge av holdninger hos enkeltpersoner. Man kan hevde at ethvert forsøk på å tilby mistilpassede elever noe annet en dag per uke, vil måtte bygge på en kategorisering av elever som "praktikere", så lenge de elevene som er tilpasset skolens opplegg blir betraktet som "teoretikere". For å forsøke å møte elevenes behov må man tilby dem noe annet enn det skolen vanligvis gjør.

Sortering av elever som teoretiske eller praktiske kan vi betrakte som å bygge på en grunnleggende kategoriell forståelse. Men det er viktig å understreke at det ikke er rimelig å tillegge denne forståelsen de ansatte i tiltakene spesielt, men mer til skolen og samfunnet generelt.

Dale mener at integrering av alle i skolen også må bety integrering i skolefaglige læreprosesser. Han hevder at elever som faller ut av de skolefaglige læreprosessene på mellomtrinnet finner vi igjen på ungdomstrinnet som elever som er "skoletrøtte" og "uten teoretiske evner". De karakteriseres med å ha "praktiske anlegg og interesser" og man hevder at de burde få slippe å ha mer "teori" (ibid. s.101). Vi finner mange informanter som viser til at elevene må slippe å ha mer "teori". Men i den aktuelle situasjonen for den enkelte eleven er dette på flere måter kanskje et rimelig ønske. Assosiasjonen til "teori" er nettopp det eleven ikke klarer å forholde seg konstruktivt til i skolen. Derfor må man gjøre noe annet. Elevenes behov for fysisk aktivitet er et annet forhold som bidrar til å tenke noe annet enn tradisjonell "teori". Men samtidig er det et gjennomgående funn at ansatte i tiltakene mener det er et stort forbedringspotensial i å styrke sammenhengen mellom innhold og aktiviteter i tiltaket med det som er de skolefaglige temaene i skolen. Men de ansatte mener at dette er svært krevende og vanskelig å få til.



Dale er opptatt av barns utvikling fra tidlig alder og sier at allerede i barnehagen må man gjennom god praksis ”bryte ned ideologien om at noen barn er født teoretiske og andre er født som senere praktiske elever” (ibid. s.106). Videre sier han at det vil være avgjørende at elever etablerer gode arbeidsvaner på småskoletrinnet og mellomtrinnet for å unngå at de vil bli bedømt som skoletrøtte på ungdomstrinnet, og sannsynligvis slutte i den videregående skolen før de er ferdige.

Prinsipielt er det ikke vanskelig å slutte seg til Dales argumentasjon og resonneringer. Men det også rimelig å vurdere tiltakene ut fra en situasjon preget av at nettopp det Dale mener ikke må skje i barns utvikling, har skjedd med noen elever. Skolen opplever at det er begrensede mulighetene for å forbedre skolehverdagen for disse elevene. Elevenes historie og erfaringer er slik at ”skaden har alt skjedd”. Spørsmålet blir derfor om begrunnelsen av tiltakene tar utgangspunkt i en forestilling om at løsningen for noen elever alltid vil være slike tiltak, eller om tiltaksetableringen blir forstått som det beste man kan klare siden skolen har sviktet sin oppgave overfor disse elevene? Selvsagt finner vi ikke entydige svar på denne problemstillingen i vårt materiale, men mange informanter er opptatt av at virksomheten i tiltaket har en målsetting om også å gjøre den vanlige skolen bedre. Samtidig erkjennes det at dette er en langsiktig og vanskelig oppgave. Noen tiltak er tydelige og sier at deres visjon er en gang å bli nedlagt fordi man da vil være overflødig. Målsettingen er at et langsiktig arbeid med påvirkning av den vanlige skolen vil gi resultater i form av at stadig flere skoler klarer å gi flere elever tilpasset opplæring.

Dale mener at det er avgjørende viktig at ungdomsskoleelever som skolen ikke har lyktes tidligere med å gi en god intellektuell utvikling, møter nye krav som stimulerer deres intellekt. Han mener at dersom de blir tilbudt ”alternativ opplæring” som er mindre ”skolsk” er dette en feilløsning, og skolen kan bidra til å opprettholde en fordom om elevene som ”praktiske”. Han understreker at skolen selvsagt må ta hensyn til Vygotskys prinsipp om utviklingssonen også for disse elevene.

Vi har tidligere gjort greie for vårt funn i tiltakene om at det skolefaglige fokuset virker for tilfeldig og svakt. Men det kan også være rimelig å forstå elevenes deltakelse i deltidstiltakene som skolens måte å forsøke å møte dem i sin utviklingszone. Den positivt vurderte effekten på elevens totalsituasjon kan forstås som at eleven stimuleres og klarer seg bedre i skolen. På

den annen side legger mange vekt på at elevene i tiltaket får en pause slik at de kan holde ut de andre skoledagene.

### **Begrunnelser knyttet til elevenes behov**

I denne delen blir begrunnelser knyttet til elevenes ulike behov drøftet. Informantene nyanserer sine begrunnelser og viser til elevenes behov for tilhørighet i klassen og god kontakt med kontaktlærer. Videre utdypes behov for utvikling av sosial kompetanse blant elevene, elevenes behov for mestring og motivasjon, og elevenes behov for en pause fra den teoretiske skolen. Disse forholdene vil også bli tatt opp i sammenheng med drøftinger om elevenes status og rolle i skolen.

### **Tilhørighet i - og kontakt med klassen**

Alle tiltakene begrunner bruken av deltid blant annet med at elevene skal ha muligheten til å delta i aktivt klasse- og skolefellesskapet og ha en kontaktlærer som er knyttet til den vanlige klassen. Klasse- og skolefellesskapet viser til to ulike arenaer: den skolefaglige og den sosiale arenaen. Elevene vurderer den sosiale jevnalderarenaen på skolen som den viktigste arenaen å lykkes på. På den sosiale arenaen er jevnaldersosialiseringen sterk, her knyttes vennskapsbånd, her lages det avtaler og ungdommene utvikler sine egne koder og språk for kompetent atferd mellom jevnaldrende (Nordahl 2002). Dersom elever får hele sin opplæring i segregerte smågruppetiltak er sannsynligheten stor for at elevene i liten grad utvikler forståelse og ferdigheter i å samspille med elever i vanlige settinger som klassen, og det store skolefellesskapet. Elever må være tilstede på den vanlige sosiale arenaen med jevnaldrende for å "henge med" i utviklingen som skjer mellom elever på det sosiale området.

Hvis man ikke deltar eller i svært liten grad deltar i det vanlige klasse- og skolefellesskapet er faren for utestenging fra et prososialt jevnalderfellesskap også stor. Elever som er segregert på heltid i homogene grupper med hensyn til problematferd, har en tendens til å søke likesinnede og lære mer negativ atferd av hverandre. De søker deltakelse i grupper som er preget av antisosiale holdninger til skole og det vanlige jevnalderfellesskapet (Dishion et. al. 1999). I et naturlig miljø med prososiale jevnaldrende vil elever som strever i forhold til samspill ha et større mangfold å hente erfaringer i og å lære av.

De fleste tiltakene i denne undersøkelsen er organisert slik at elevene er 4 dager i vanlig klasse. Risikofaktorene i forhold til homogene grupper vil når gruppene er heterogent sammensatt ikke gjelde og sammen med tiltakenes organisering vil dette bidra til å forebygge slike negative konsekvenser for elevene. Dette vil igjen bidra til å normalisere tilbudet og motvirke stigmatisering av tiltaket og elevene i dem. I praksis blir det vanskelig å betegne elevene i tiltaket som ”verstinger”, fordi mange andre elever er der som gjester, eller at det i prinsippet er åpent for alle og gir tilbud til mange av skolens elever. Det er altså vanskelig å hevde at tiltaket er for en spesiell gruppe elever. Heterogeniteten i tiltakene vi har undersøkt gjør sannsynligvis at elever som viser lav skolemotivasjon og trivsel, ikke skiller seg nevneverdig fra andre elever som også er ute av klassen i andre sammenhenger. Informantene i vår undersøkelse viser både i intervjuene og i dokumentasjonen at de er godt kjent med forskningen omkring faren ved homogene grupper i segregerte deltidstiltak og har laget deltidstiltak i overensstemmelse med forskningsmessige anbefalinger.

Det er lite forskning om virkninger av deltidstiltak for denne målgruppen både nasjonalt og internasjonalt. Veilederne (Alvorlige atferdsvansker 2003a og b) viser til forskning om heltidstiltak og hevder at for å motvirke de uheldige effektene og ringvirkningene bør skolene legge til rette for korte perioder og økt bruk av kombinasjoner tilpasset opplæring i ordinær skole og korte perioder i smågrupper. I slike kombinasjonstilbud bør normalskolen forpliktes til restrukturere sitt opplæringstilbud slik at elevene som er i tiltakene får et mer tilpasset og inkluderende opplæringstilbud i ordinær klasse og skole. Annen forskning (Jahnsen, Ertesvåg og Westreheim 2007) for eksempel om trening av sosiale ferdigheter, viser at effekten av trening i smågrupper, er størst dersom den opprinnelige konteksten fortar endringer som igjen gjør det lettere for eleven å anvende sine nye ferdigheter på denne arenaen.

Funn i denne undersøkelsen om samarbeid mellom de to opplæringskontekstene, viser at samarbeidet er lite strukturert og systematisk i tillegg til at omfanget av samarbeidet er begrenset. Lærerne i den vanlige skolen har ikke satt i gang systematiske endringer i klassen selv om de mener at det er i den vanlige skolen problemet ligger. Lærere på de to arenaene samarbeider lite om innhold og informantene på begge opplæringsarenaene mener de har et stort utviklingspotensial på området. Et av de selvstendige tiltakene skiller seg fra de andre på dette området. Dette tiltaket veileder lærere i normalskolen og har som en forutsetning at skolene som søker og får elever inn i tiltaket, skal arbeide med å gjøre endringer på egen skole og i klassen.

I vår undersøkelse er et forskningsspørsmål knyttet til elevenes status og rolle i vanlig skole. Om og eventuelt hvordan deltidstiltakene i undersøkelsen bidrar til endring på disse fenomenene i praksis, blir drøftet senere i dette kapittelet.

## **Sosial kompetanseutvikling og relasjonsbygging**

Å ha fokus på å utvikle sosial kompetanse hos elever kan begrunnes både kategorielt og relasjonelt. Et kategorisk perspektiv knyttes til elevenes mangler og individuelle forutsetninger. Elevene mangler sosiale ferdigheter og de har ikke forutsetninger for å lære dette i en stor elevgruppe. Det relasjonelle perspektivet knyttes til elevenes ressurser, til det kontekst- og situasjonsavhengige perspektivet på sosial kompetanse og til eleven som aktør.

Alle tiltakene ble begrunnet med elevenes behov for trening av sosiale ferdigheter. Intervjuene viste at alle la vekt på å øke elevenes sosiale - og relasjonelle kompetanse. Dersom man ønsker varige endringer på disse områdene kan ferdighetene vanskelig læres inn og trenes ute av sin naturlige kontekst (Jahnsen m.fl. 2008). Å lære sosiale ferdighetene i liten gruppe for så å trene i den "virkelige" konteksten, er en av de avgjørende faktorene for at de sosiale ferdighetene skal føre til varige endringer. En av lederne i tiltakene påpeker nettopp dette og sier at den virkelige treningsarenaen er den vanlige skolen, der alle elever er, det vil si den store heterogene elevgruppa.

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

I hvilken grad elevene tok i bruk nye sosiale ferdigheter i vanlig klasse og i den store jevnaldergruppen var det vanskelig å observere med vårt valg av observasjonsarena. I funnene omkring samarbeid mellom lærere i tiltaket og kontaktlærere kom det imidlertid fram at

utvekslingen av undervisningsopplegg er minimal og at mange kontaktlærere hadde lite konkret kunnskap om hva som foregikk i tiltaket. Også foreldre opplever at de får lite informasjon om konkrete undervisningsopplegg fra tiltakene. Veilederen for sosial kompetanse (Jahnsen m.fl. 2008) påpeker at dersom det skal skje varige endringer på det sosiale kompetanseområdet, er det viktig at kompetent atferd etterspørres og forsterkes også på andre arenaer enn den man lærer ferdighetene på. I vårt utvalg kan det synes som om elevenes trening i klassen og i friminutt blir overlatt til elevene selv. Det er elevene som går i smågruppetiltaket som på eget initiativ må prøve ut og vise fram sine nyervervede ferdigheter på disse to arenaene. En av våre elevinformanter beskrev hvordan han forsøkte å gjøre seg usynlig i klassen fordi han var redd de andre elevene. Det er stor sannsynlighet for at elever med samme utgangspunkt som denne eleven vil vegre seg for å ta i bruk sine nye ferdigheter på egenhånd i en slik ”stor” setting.

### **Pustehull, belønning og mestring**

Deltakelse i deltidstiltaket blir av mange informanter beskrevet som et pustehull og et avbrekk fra krav og forventninger knyttet til det å være elev i den vanlige ungdomsskolen. Pustehull blir av informantene beskrevet og begrunnet sammen med elevenes behov for mestringsopplevelser på det sosiale så vel som på det praktiske området. Begrunnelsen for pustehull kan i dette perspektivet forstås som en kompensasjon for skolens utilstrekkelighet på området. Tiltakets oppgave blir å gi elevene mestringsopplevelser. Med utgangspunkt i en slik forståelse kan man altså hevde at tiltaket kompenserer for noe som har skjedd i en annen kontekst. Dersom pustehull i motsetning til dette egentlig betyr pustehull for lærere for å slippe brysomme elever vil dette uttrykke en kategoriell begrunnelse. Vi fant ikke grunnlag i vårt materiale til å anta dette.

Sett i forhold drøftingen omkring teori og praksis kan man kanskje også hevde at pustehulltenkningen kan være uttrykk for et menneskesyn som deler elevene i teoretikere og praktikere. Praktikerne må ha et pustehull fra teori.

Flere av informantene kviet seg imidlertid for å ta i bruk ord som pustehull, avbrekk eller pause fra den teoritunge ungdomsskolen. De sa samtidig at dette ikke var et pustehull for lærerne i vanlig skole og at begrepet bare var en måte å utdype begrunnelsen som handlet om den generelle utviklingen for skolen som system. Flere kontaktlærere begrunner utilstrekkeligheten med skolens begrensede rammer og ressurser.

Pustehull kan slikt sett være et uttrykk for en anerkjennelse av elevenes opplevelse av faglig press, kjedsomhet og meningsløse timer i ordinær skole. Dette kan være et uttrykk for at lærerne og rektorene har et aktørperspektiv i forhold til elever. Skolen tar elevenes synspunkter på alvor og gjør noe annet i noen timer eller en dag i uken. I observasjonene opplevde vi at læringsmålene var utydelige og det var få krav til skolefaglige aktiviteter. Vi opplevde imidlertid ikke fravær av krav generelt. Kravene var knyttet til produksjon i bedriften, dyr som trengte stell og mat og krav om vedlikehold av bygninger og maskiner. Elevene arbeidet jevnt og trutt i en hyggelig og inkluderende atmosfære. Pustehull kan altså både slik det ble beskrevet og slik vi observerte det, ha sterke innslag som peker i retning av et relasjonelt perspektiv. I hvilken grad kravene var så lave at alle uansett ville mestre disse var vanskelig å observere i de fleste tilfellene. Voksenteiteten var stor og elever og voksne samarbeidet om de fleste oppgaver. I andre sammenhenger var lærerne flinke til å veilede og å få elevene til å reflektere over de oppgavene de fikk underveis.

Flere tiltak ble omtalt som ”*ei gulrot*” eller som belønning for god atferd og for å holde ut de fire andre dagene i vanlig skole. Dette minner om et paradoks som blir påpekt i forhold til segregerte tiltak generelt. Hvis du mistrives og viser samspillsvansker i skolen kan du søke deg inn i tiltaket. Inntak i tiltaket forutsetter imidlertid at du kan vise at du kan oppføre deg skikkelig. Elevene selv omtalte tiltaket som en dag å glede seg til og som belønning for å yte ekstra innsats de fire andre dagene i uka. Flere elever uttrykte glede over å kunne jobbe med hendene og å gjøre noe de virkelig fikk til. Vi fant ingen eksempler på at elevene ble fratatt et gode – det å være i tiltaket, fordi de ikke viste god nok atferd eller innsats på skolen. Mange informanter mener at belønningseffekten har en viss betydning for en del av disse elevene. Kontaktlærerne som ser elevene gjennom hele uka burde ha et godt grunnlag for å mene noe om dette.

Observasjonene og intervjuene viste at elevene trivdes i tiltakene med de oppgavene de fikk og elever, foreldre og kontaktlærere hevdet at elevene fikk mange gode mestringsopplevelser både sosialt og i forbindelse med de praktiske aktivitetene i tiltakene. Høy grad av trivsel og opplevelsen av mestring er i seg selv ikke nok som et mål på kvaliteten i tiltakene. Fordi elevene ikke opplevde aktivitetene som skolerelaterte er det også et spørsmål om trivsel og mestring i tiltakene får positive konsekvenser for de fire andre dagene i den vanlige

skolekonteksten. I drøftingen av elevenes status og rolle i skolen blir dette temaet tatt opp spesielt.

Et relasjonelt perspektiv innebærer at man ser spesielle behov som konsekvens av at skolen er som den er. Dette innebærer at endringer og tiltak må foregå ved at skolen endres slik at eleven kan tilbys et mer funksjonelt og inkluderende opplæringstilbud i vanlig skole og klasse (Bachmann og Haug 2007, Alvorlige atferdsvansker 2003a).

Deltidstiltakene i denne undersøkelsen har alle fokus på elevenes behov for deltakelse i klassefelleskapet og behovet for heterogenitet. De voksne informantene knyttet til skole underbygger sine begrunnelser både med teori/empiri og egne erfaringer på feltet.

Det er derfor rimelig å forstå at informantenes fokus på disse fenomenene er begrunnet ut fra elevenes behov og betydningen av interaksjonen mellom elever og mellom elever og miljø. Også funn om sosial kompetanse indikerer en relasjonell forståelse og ikke en kategoriell forståelse som ville hatt fokus på elevenes mangler og tilkortkomning. Tiltakene tok tvert i mot utgangspunkt i elevenes ressurser.

Det er imidlertid noen funn i undersøkelsen som tyder på at den relasjonelle tenkningen ikke fullt ut preger den pedagogiske praksisen i tiltakene og skolene på disse områdene. Samarbeidet mellom lærere i tiltaket og lærere i vanlig skole ga få indikasjoner på at skolene og den vanlige klassen satte i gang tiltak for å endre den ordinære skolekonteksten. Det er lite i vårt materiale som tyder på systematiske endringer i den ordinær skolekonteksten knyttet til opplæring i sosial kompetanse med utgangspunkt i erfaringene fra deltidstiltakene. Dette tilsier at det relasjonelle perspektivet ikke preger hele den pedagogiske praksisen på det sosialfaglige området.

## **Læreplanens generelle del**

Skolens to hovedoppgaver eller grunnleggende motiver blir av Slagstad (1998) betegnet som det instrumentelle motivet og det identitetsdannende motivet. På den ene siden har skolen en oppgave med å bidra til at elevene tilegner seg og utvikler kunnskap, slik at de seinere kan være mest mulig effektive i samfunnets produksjon. På den annen side har skolen også en viktig oppgave med å bidra til elevenes danning; skolen skal møte elevene på en slik måte at de utvikler seg best mulig personlig og sosialt. Selvsagt vil det i elevenes verden være en nær

sammenheng mellom disse to prinsipielt ulike sidene av skolens oppgave: elever som er vellykket i skolens kunnskapsformidling vil ha et godt utgangspunkt for en god personlig og sosial utvikling. Men de elevene som av ulike årsaker opplever at de er dårlig tilpasset skolen og dens kunnskapsformidling vil lett komme til kort også sosialt og personlig. Manglende mestring av skolefaglige aktiviteter vil kunne true identitetsutviklingen (Nordahl, 2008). I dette perspektivet kan vi vurdere deltidstiltakene som tiltak som primært er rettet mot elevenes personlige og sosiale utvikling. Våre funn bekrefter at det er en slik grunnleggende forståelse som er utbredt blant våre informanter. Det kan være en rimelig tolkning at fordi mange mener at dette er det mest grunnleggende elevene kan hjelpes med, blir fokuset på skolefaglige aktiviteter og emner ikke prioritert. I forlengelsen av dette kan man forstå at noen av informantene kan oppfatter læreplanens generelle del som læreplanen for skolens identitetsdannende oppgaver, og at det er den læreplanen man forsøker å følge i tiltaket.

### **Status og rolle**

Når elevene blir tatt ut av ordinær undervisning en dag i uken, er det viktig å stille spørsmål om hvilke behov som ligger til grunn. Kan dette først og fremst forstås som skolens behov for å bli kvitt visse elever eller som et svar på elevens behov for nye relasjoner og endret status? Skolens oppgave er tydelig:

*”Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet, mestring av ulike roller og legge til rette for at elevene øver seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering” (Kvalitet i skolen 2007-2008, s. 8).*

For å drøfte hvordan fenomenet deltidsbaserte smågruppetilbud kan forstås, valgte vi å ta utgangspunkt i begrepsparet relasjonell og kategorisk forståelse (Emanuelsson m fl 2001). Både den relasjonelle og den kategoriske forståelsesmåte kan bidra til kaste lys over hvilke følger deltakelse i slike tilbud har for elevens status og rolle. Ut fra begge perspektiver vil vi kunne forvente at elevens status og rolle vil kunne endres gjennom deltakelse i et deltidstiltak. Det som er forskjellig er forklaringen av hvorfor status og rolle endrer seg. Det kategorielle blikket vil kunne beskrive en elev som blir hjulpet ut av en situasjon han eller hun ikke mestrer: Eleven slipper å synliggjøre sin tilkortkommenhet og vil dermed kunne unngå et stigma som ”undermåler”. Det relasjonelle blikket vil kunne se en elev som har blitt viklet inn i uhensiktsmessige relasjoner, og som i andre, mer hensiktsmessige sammenhenger ville kunne fremstå som mer kompetent.



På denne bakgrunnen kan det være nærliggende å forvente at bruken av deltidstiltak vil påvirke elevens rolle og status. Det er en endring i elevens skolegang som burde være omfattende nok til å skape ringvirkninger til andre settinger. De spørsmålene vi tok med oss ut i felten gikk derfor mer på om endringen kunne beskrives som hovedsakelig positiv eller negativ, og hvilke mekanismer som legger grunnlaget for disse endringene. I pedagogisk sosiologi bruker man blant annet stempelingsteorier for å beskrive hvordan elever kan bli marginalisert. Stempelingsprosessen kan beskrives slik:

*”Selve stempelingen kan inndeles i tre faser: I første omgang blir atferden tolket som avvikende. I andre omgang definerer man personen innunder en bestemt avvikerkategori. I siste omgang gir man personen den behandlingen som anses å være passende for kategorien man her har med å gjøre” (Atferdsproblemer 2002, s.118)*

Beskrivelsen av hvordan stempelingen foregår ser ut til å være en blåkopi av idealtypen for kategoriell spesialpedagogisk praksis: Innenfor denne forståelsen er spesialpedagogikk avhengig av en nøyaktig diagnose av elevens vansker og presise tiltak rettet inn på å avhjelpe vanskene som er heftet ved denne kategorien (Emanuelsson m fl 2001). Her blir stempeling en bieffekt av det diagnostiserende blikket. Hensikten er prisverdig, for man vil bare kartlegge elevens forutsetninger, men resultatet kan være at eleven sosialt blir stemplet som avviker.

Problemstillingene våre omhandlet derfor hvilke effekter bruken av deltidstiltak ville ha på vennsrelasjoner både i klassen, på fritiden og i tiltaket, og om man ville finne endring av relasjonen til lærere og foreldre. Med utgangspunkt i dette hadde vi et underliggende spørsmål om godene ved tiltaket kunne veie opp for omkostningene ved å bli tatt ut av klassen en dag i uken. Kort og godt; er tiltaket verdt prisen?

Derfor var det interessant at funnene i undersøkelsen synes å svare utvetydig bekreftende på dette spørsmålet. Verken elever, foreldre eller lærere opplevde at deltakelse i tiltaket førte til marginalisering. For å vurdere den totale innvirkningen på elevenes relasjoner er det likevel nødvendig å vurdere i hvilken grad deltakelsen går på bekostning av etablerte relasjoner. Er det slik at elevene som er ute av klassen en dag i uken marginaliseres i det ordinære sosiale samspillet? Heller ikke her synes det å være stor grunn til bekymring. Elevene rapporterte at de utviklet gode relasjoner til både voksne og medelever i tiltaket, uten at dette gikk på bekostning av kontakten med gamle venner. Noen kunne rapportere at de til og med hadde

forbedret sine relasjoner med kontaktlærer og klassekamerater etter at de begynte på tiltaket. Ingen informanter beskrev en situasjon hvor de nyervervede relasjonene på tiltaket måtte veies opp mot tapte relasjoner i klassen. Tvert i mot virket det som om nye relasjoner i den ene arenaen også medførte sterkere bånd i den andre. Spørsmålet er hva som skaper disse endringene og hva som gjør at våre bekymringer ikke slår til.

## Betydningen av heterogene grupper

Et gjennomgående funn i undersøkelsen var hvor stor vekt tiltakene la på å sette sammen heterogene grupper. Begrunnelsene for å prioritere dette varierte. Noen hadde tidligere vært organisert som heltidstiltak for spesielt utfordrende elever og begrunnet heterogenitet ut fra dårlige erfaringer med å samle mange slike elever på ett sted. Andre understreket at en heterogen målgruppe var viktig for å understreke at dette ikke skulle være en dumpingplass for skolen. Og atter andre begrunnet organiseringen ut fra pedagogiske overveielser om bruken av prososialitet i læring av sosial kompetanse. På tross av gode og grundige refleksjoner rundt nytten av å bruke prososiale elever, var det ingen som problematiserte etikken ved å bruke andre elever på denne måten. Tiltakene la stor vekt på å få samtykke fra foreldrene til de prososiale elevene, men reflekterte ikke over det etisk prinsipielle ved å anvende noen elever som middel for andres utvikling. Nå vil nesten enhver pedagogisk praksis bevege seg innenfor dette dilemmaet, men det var påfallende at ingen av våre informanter reflekterte rundt problemstillingen. Denne tausheten kan forstås ut fra at lærere og ledere anser deltakelse i slike tiltak som et pedagogisk gode. Elever som deltar i tiltaket får være med på noe som andre elever går glipp av. Men selv om bruken av prososiale elever godt kan være positivt for alle parter er tausheten kanskje likevel etisk betenkelig.

Hvilken betydning hadde så heterogene grupper for tiltaket? En heterogen gruppesammensetning kan kanskje bidra til å forklare hvordan deltidstiltaket kunne bidra positivt til elevenes status og rolle. Forskning har beskrevet hvordan prososialitet virker i heltidstiltak. Veilederen for Alvorlige atferdsvansker (2003a) gjengir hvilke effekter dette hadde på kriminell ungdom:

*”...ungdommer med antisosial atferd som ble plassert sammen med et flertall prososiale ungdommer, viste atferdsmessig forbedring både på observasjonsbaserte, selvrapporterte og personalbaserte vurderingsmål” (s. 131)*

Et slikt funn synliggjør hvordan relasjoner kan bidra til å skape eller minske problematferd. Ungdommenes vilje og evne til å holde sin atferd innenfor akseptable rammer synes å være påvirket av den sosiale konteksten. Og når den samme tanken ble uttrykt av ansatte i flere tiltak er det naturlig å se dette som et uttrykk for relasjonell tenkning. Flere informanter kunne fortelle om elever som endrer atferd avhengig av omgivelsene, og hvordan bruk av prososiale elever vil ofte kunne bidra til å skape et klima hvor problematisk atferd er mindre aktuelt. Denne kombinasjonen vil både bidra til at elever får mer adekvat atferd, men også at tiltaket i seg selv får et annet rykte.

I et stempingsteoretisk perspektiv er det sosiale stigmaet avhengig av hvordan omgivelsene opplever tiltaket. Det er nærliggende å tro at en heterogen sammensetning vil ha betydning for hvordan elever i og utenfor tiltaket forstår hva det innebærer å gå der. Nettopp fordi tiltaket henvendte seg til mange typer av elever er det vanskeligere å stemple tiltaket som et sted for en bestemt type elever. Når elever rapporterer at de hadde fått vite om tiltaket gjennom venner og derfor ønsket å begynne der, kan dette være en indikator på at elevene i liten grad hadde negative forestillinger knyttet til tiltaket. I tillegg var der flere elever som hadde vært i tiltaket tidligere sammen med klassen. Enten som en del av et opphold på en naturskole eller som en del av et kurs.

Når elevene ikke opplevde at tiltaket virket utstøtende eller marginaliserende, kan dette dermed forstås som en følge av den heterogene elevgruppen. Sosial stemping vil bare forekomme så lenge omgivelsene anser tiltaket for å være negativt. Hvis tiltaket greier å gjøre aktiviteten attraktiv, kan deltakelse gi elevene positiv gevinst. Dette forklarer på hvilken måte noen elever kunne omtale seg som privilegerte, og at de forvaltet et gode andre elever opplevde som attraktivt.

Heterogenitet ble likevel ikke bare begrunnet ut fra en tanke om at det ville beskytte elevene fra stemping. Gruppene ble også satt sammen ut fra en tanke om at ulikhet i forhold til interesser og kompetanse kan være et gode i seg selv. Dette er i tråd med offisiell norsk skoleideologi. Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen* sier det på denne måten:

*”En velfungerende og bredt sammensatt elevgruppe kan bidra til å trekke alle elevene opp på et høyere faglig nivå, og flere studier peker på at læring i et fellesskap gir positive effekter for elevenes læring.”(s. 26)*

Budskapet i stortingsmeldingen er i første rekke en bekreftelse av fellesskolens betydning for opplæringen, men tankegangen er i tråd med uttalelser fra ansatte i tiltak som opplever at ulike elever trekker hverandre opp. Her er det mulig å lese en relasjonell grunnholdning ut av tiltakenes fokus på heterogenitet. Når en ansatt ved et tiltak presiserer at elever ikke trenger å være skoleflinke for å være prososiale, peker vedkommende på at relasjonell tenkning heller ikke kan feste positive ferdigheter til individet. I et relasjonelt perspektiv trenger man ikke nødvendigvis å inkludere såkalte normalfungerende elever for å fokusere på prososialitet. En relasjonell forståelse av prososialitet vil ikke det avgjørende være hvilke elever som er med, men hvilke sammenhenger de blir satt i.

Samtidig tyder våre funn på at tiltakene greide å unngå bli stemplet som et sted utelukkende for svake elever. Det kan virke som om at selv om tiltakene var rettet inn mot bestemte elevgrupper, opplevde deltakerne det som et autentisk læringsmiljø. Elevene opplever smågruppetiltaket som et sted hvor de blir stilt overfor autentiske utfordringer og krav. Nettopp på grunn av den heterogene sammensetningen unngikk tiltaket å fremstå som ekstraundervisning for skolesvake. Aktiviteten er meningsbærende og attraktiv fordi den er autentisk.

### **Attraktive tiltak**

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

Flere tiltak jobber bredt mot elevmassen og tilbyr aktiviteter for alle elever. Dette kan være naturskoler eller kursvirksomhet. Både elever og lærere gav uttrykk for at disse tilbudene blir benyttet og er populære blant elevene. Det kan virke som om dette har hatt overføringsverdi til smågruppetiltaket. Elevene hadde vært på besøk i tiltaket tidligere, eller kjente noen som hadde vært der, opplevde det ikke som noe spesielt å delta på tiltaket. De hadde gode

opplevelser fra tidligere besøk og var motivert for å starte i deltidstiltaket. Dette var ikke noe mystisk eller skremmende, men snarere spennende og utfordrende. En bevisst blanding av tiltaksformer kan bidra til å forklare hvorfor elevene opplevde tiltakene som attraktive.

Samtidig understreket tiltakene at de forutsatte frivillighet fra elevenes side. Her kan det være grunn til å spørre om ikke frivillighetsdimensjonen kan forklare en del av elevenes motivasjon. Det som en rektor omtaler som nesten for mye frivillighet, kan være noe elevene oppleve som ansvarliggjørende og motiverende. I motsetning til skole ligger beslutningsmakten til syvende og sist hos eleven. Elever som går i tiltaket vil formelt sett ha valgt det selv. Og elevene synes å velge bort skolen til fordel for noe annet. Hva er så dette andre de valgte?

Et vesentlig funn i undersøkelsen er at læringsmålene i tiltakene til tider er svært vanskelig å få øye på. Tydelige læringsmål med utgangspunkt i læreplan og kunnskapsutvikling, ble i praksis byttet ut med mer ulne mål om utvikling av sosial kompetanse og tilrettelegging for mestring. Det må derfor være på sin plass å spørre om ikke tiltakene nettopp oppleves som svært attraktive fordi det ikke ble stilt skolefaglige krav til elevene. Elevene omtalte da gjerne dagen i tiltaket med ord som passer dårlig på skole; fri, pustehull, avslapping eller tur. Selv i tiltak der aktivitetsnivået var høyt og det ble stilt krav til elevene, drev de ofte med ting som ikke umiddelbart kan tilbakeføres til kunnskapsmål i læreplanen.

Dette viser kanskje et dilemma som gode tiltak må løse. På den ene siden er attraktive tiltak nødvendige for at elever som går der ikke blir marginalisert av jevnaldrende. På den andre siden er det kanskje slik at tiltakene er populære nettopp fordi de ikke er skolske. Det kan være grunn til å spørre om en i tiltakene har valgt å fokusere på å gjøre tiltaket attraktivt for elevene framfor å fokusering på læringsmål.

## **Mestring og sosial kompetanse**

Et gjennomgangstema i intervjuene er at tiltaket gir elevene oppgaver som de mestrer. Elevene forteller at de får jobbe med oppgaver som de opplever som meningsfulle og interessante og lærerne gir uttrykk for at nettopp mestringsopplevelsen er det viktige. Dette blir av flere trukket fram som en del av en strategi for å endre elevenes status og rolle på

skolen. Tanken som ligger bak er at mestring og læring kan endre elevenes syn på kunnskapen som formidles, men også om seg selv og sine medelever.

*”Først når noko er lært slik at det gir oppleving av å forstå eller å meistre, vil det kunne gi slike positive holdningskonsekvensar at det blir ein del av ein personleg interesse” (Befring u.å., s.6).*

I drøfting av begrunnelser for opprettelsen av deltidstiltak blir mestring og sosial ferdighetstrening i tiltakene tatt opp. Der blir det stilt spørsmål om mestring og økt sosial kompetanse på en arena kan overføres til en annen uten at man arbeider systematisk med fenomenet på begge arenaene. Våre informanter synes å svare bekræftende på dette. Flere forteller hvordan elevenes mestringsopplevelser fører til en endret status i klassen og blant jevnaldrende. Denne effekten forklares på to måter. Noen hevder at elevens opplevelse av mestring i tiltaket gjør noe med selvbildet, som igjen endrer elevens status i klassen. Andre tiltak fokuserer på hvordan bruk av venner og gjesteelever gir elevene i tiltaket en mulighet til å framstå som kompetente. Noe som kanskje er en helt ny rolle for mange. Likevel er det ikke nok å bare oppleve mestring. Selv om tiltakene er dyktige til å tilrettelegge for elevene avhenger mestringsopplevelsen av at det er oppgaver som kommuniserer høye og realistiske forventninger til elevene:

*”For at elevene skal oppleve faglig fremgang og mestring må de møtes med høye og realistiske forventninger til hva de kan få til, og lærerne må kunne formidle til elevene hva de trenger å jobbe mer med for å bli bedre” (Kvalitet i skolen 2007 – 2008, s. 22)*

Læringssituasjonene må gi mulighet til mestring samtidig som den stiller krav til elevene. Her kan kanskje heterogene grupper være et virkemiddel for å oppnå gode mestringsopplevelser? Som tidligere nevnt opplevde ikke elevene tiltaket som en dumpingplass eller utelukkende et tilbud for svake elever. Elevene opplevde tvert i mot at aktiviteten i tiltaket både var attraktiv og meningsfull. Dette kan tyde på at de opplever at tiltaket tilbyr autentiske læringssituasjoner. Om ikke faglig, så i alle fall sosialt:

*”Nære relasjoner og vennskap er et fundamentalt behov hos mennesker. Evnen til å mestre det sosiale samspillet mellom jevnaldrende er av vesentlig betydning for barn og unges identitetsutvikling og livskvalitet” (Jahnsen mfl. 2008, s. 26)*

Både lærerne i tiltaket og på hjemmeskolen formidler en stor tro på at deltakelse i tiltaket skal endre elevens faglige og sosiale kompetanse til det bedre. Når forskning samtidig indikerer at lærernes tro på elevene har betydning for deres læring (Kvalitet i skolen, 2007-2008) og at

gode relasjoner til lærere igjen gir uttelling hos jevnaldrende (Jahnnsen m.fl.2008) kan det være mulig å forstå hvordan prestasjoner og mestring i tiltaket kan tilbakeføres til hjemmeskolen. Derfor kan det virke som om gruppefølelsen og respekten elevene får gjennom å bli tildelt ansvar og oppgaver i tiltaket, kan overføres til sosial- og faglig kompetanse i hjemmeskolen.

## **Marginalisering eller innlemmelse?**

Vi har undersøkt tiltak som tar elevene ut av klassen opp til en dag i uken og har forsøkt å finne ut om dette har effekt på elevenes status og relasjoner i forhold til skole og jevnaldrende. Videre har vi forsøkt å beskrive hvilke effekter det kan være snakk om. Med utgangspunkt i teorier om stempling og marginalisering har det vært naturlig å undersøke om deltidstiltaket svekker elevenes tilknytning til etablerte relasjoner. I de tiltakene vi undersøkte kunne ikke vi se noen tegn til at en dag i et tiltak utenfor klassen/skolen har en betydelig stemplende eller marginaliserende effekt. Elevene rapporterer ikke at de opplever å bli skjøvet ut av skolen og jevnaldergruppen. Tvert i mot opplever elevene at de får tilgang på et gode som få andre elever får ta del i. Hvordan kan en forstå dette?

Elever som får tilbud om å tilbringe en dag i uken utenfor ordinær skole, vil få en endret rolle i klassen. Dette er en uunngåelig følge av organiseringen. I dette ligger det ikke noe annet enn at elever som tilbringer fire dager i uken i klassen vil ha en annerledes skolegang enn de som er der alle fem. Der elevens medelever møtes på skolen fem ganger i uken, møter han dem bare fire dager. Det vesentlige er derfor å spørre om denne endringen best kan forstås som noe som tjener eller skader elevens skolegang. Selv om flere lærere var bekymret for elevenes status blant jevnaldrende, vil det være unaturlig å omtale det som foregår i tiltaket som marginalisering. Organisatorisk er eleven på utsiden av ordinær skole, men det er likevel lite som tyder på at dette innebærer at eleven sosialt blir satt på utsiden. I våre funn er det lite som støtter opp under en beskrivelse av dette som skolens behov for å bli kvitt elever.

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

nøytralt begrep som kan anvendes på alle handlinger som skaper og opprettholder relasjoner. Anvendt på elevene som får opplæring i deltidstiltak viser det til de relasjonene som skapes og opprettholdes i tiltaket. Det er ingen automatikk i at dette trenger å være positive relasjoner. I lys av stemplingsteori kan innlemmelse like gjerne være i forhold til avvikende subkulturer. Denne formen for innlemmelse kan blant annet forklare hvorfor samling av ”verstinger” ofte virker mot sin hensikt. Kunststykket de tiltakene vi har undersøkt etter alt å dømme har fått til, er å innlemme elevene i et sosialt felleskap utenfor skolen, som ikke definerer seg i motsetning til skolen. Selv om tid i tiltaket er i stedet for tid i klassen, så vi lite tegn til at elevene valgte bort skolens verdier. Forstått på denne måten kan kontakten med de andre elevene og de voksne i tiltaket både være en klar forbedring i forhold til det de hadde hatt før, og hjelpe elevene inn i det sosiale samspillet i klassen.

Når vi startet med denne studien forventet vi å finne at elever som viser problematisk atferd og/eller lav skolemotivasjon ofte vil mangle gode relasjoner til venner og lærere. Dette ble også bekreftet av våre informanters beskrivelse. Mer overraskende var det at en god del av elevene rapporterte at de fikk bedre kontakt med klassen som en følge av deltakelsen i tiltaket. For samtidig som elevene i tiltaket fikk nye venner utenfor skolen, ble de også sterkere sosialt innlemmet i klassen. Her kan det virke som om tiltakene har maktet å gjennomføre en vanskelig balansegang. På den ene siden har en dag i tiltaket i mange sammenhenger bidratt positivt til elevenes sosiale status og relasjoner til lærere og jevnaldrende. På den andre side har ikke en dag vært nok til at elevgruppen har begynt å definere seg i motsetning til skolen. En dag er nok og samtidig ikke for mye.

## ***Samarbeidsutfordringer***

Vi hadde som forforståelse for vår undersøkelse at et nært og forpliktende samarbeid, og tett kommunikasjon mellom de voksne i hjemmeskolene og deltidstiltakene langt på vei kunne betraktes som en viktig forutsetning for at disse tiltakene skulle kunne lykkes. På samme måte så vi for oss at et godt foreldresamarbeid måtte være på plass. Disse forestillingene er solid forankret i teori knyttet til betydningen av et forpliktende samarbeid og helhetlig tenkning mellom ulike miljøer som arbeider rundt barn og unges opplærings- og oppvekstmiljø. I særdeleshet gjelder dette barn og unge som viser problematferd og lav skolemotivasjon (Klefbeck og Ogden 2003, Atferdsproblemer blant barn og unge 2005). I drøftingen vil vi se nærmere på om denne forforståelsen er forenlig med våre funn.



Til tross for dårlig samarbeid...Vi har som det framgår flere steder i rapporten i våre analyser og drøftinger tatt i bruk begrepene relasjonell og kategoriell forståelse (jmf kap 1 og 4). Det sentrale i drøftingen knyttet til samarbeid og kommunikasjon mellom de voksne er hvordan vi kan forstå og analysere mangelen på et tett og forpliktende samarbeid og samhandling som funnene avdekker i lys av dette begrepsparet. Når samarbeidet mellom tiltakslærere og kontaktlærere og mellom tiltaket og hjemmet framstår som uformelt, ustrukturert og behovsstyrt, er det da rimelig å tolke det som et uttrykk for at de voksne ikke prioriterer nødvendigheten av å se den enkelte elevs opplæring i tiltaket i et mer helhetlig perspektiv og som en del av en større sammenheng? Vil det være rimelig å konkludere med at når kontakten og oppfølgingen er tilfeldig og innsikten i hva som foregår i tiltaket er mangelfull, så er det et uttrykk for fraskrivelse eller bortplassering av ansvar? På den annen side vil kravet om mer formelt samarbeid og tydeligere planer, bety en sementering av tiltakene som noe på siden, noe adskilt fra skolene og dermed kunne bidra til en mer kategoriell tenkning og mindre relasjonell og integrert tenkning?

### **Et sammensatt bilde**

Bildet er sammensatt og svaret er ikke entydig. Det finnes eksempler på tiltak som vurderer mangelen på samarbeid annerledes. Spesielt gjelder dette de deltidstiltakene som er en integrert del av skolen og hvor tilbudet og aktivitetene gis til mange av skolens eller kommunens elever. Det var i disse tiltakene man karest ga uttrykk for at blant annet foreldrekontakten var kontaktlæreres ansvar, noe som jo er vanlig praksis i forhold til andre faglærere. På samme måte som i skolen forøvrig så gir lærerne som underviser i tiltaket tilbakemelding til kontaktlærer i forbindelse med konferansestimer, ved halvårsrapporter og annen vurdering/evaluering. Utover dette gis tilbakemelding og informasjon etter behov. Disse tiltakene argumenterer med at dette er en måte å sette deltidstiltaket inn i en større sammenheng som en del av skolens totale virksomhet. De ønsker ikke å skille verken tiltaket eller de elevene som går der ut på noen særskilt måte i forhold til annen differensiering og tilrettelegging. I en slik forståelsesramme kan det argumenteres for at fraværet av et mer omfattende, forpliktende samarbeid mellom tiltak og den øvrige skolen er relasjonelt begrunnet. Det har til hensikt å normalisere og inkludere tilbudet som en del av den enkelte elevs tilpassede opplæringstilbud. Dette må ikke tolkes dit hen at disse skolene unnskylder

eller begrunner et dårlig samarbeid med at det bidrar til normalitet, men at en normalisering og integrering av tiltaket bidrar til å redusere behovet for samhandling på tvers.

En vurdering av den tiden elevene tilbringer i tiltaket peker i samme retning. I noen av tiltakene er elevene kun noen få timer i uka, i de fleste er de der ikke mer enn en dag. Ut fra et tidsaspekt vil det derfor kunne argumenteres med at dette utgjør en liten del av elevens totale opplæringstilbud og at det derfor verken er nødvendig eller hensiktsmessig å etablere ressurskrevende samarbeidsrutiner rundt disse oppleggene.

Denne ene dagen representerer også et brudd med det tradisjonelt skolske. Det vektlegges alternative læringsarenaer, praktiske læringsaktiviteter, små grupper og tett voksenkontakt. Det kan virke som behovet for å skape dette alternativet også innebærer at man ikke ser nødvendigheten av at lærerne i skolen og lærerne i tiltaket skal ha særlig tett kopling. Tiltaket betraktes ikke som en forlengelse av undervisningen i klassen, men som et supplement til den. Opplæringen i tiltakene har siktemål som i større grad er knyttet til mestring av sosiale og praktiske ferdigheter.

På den annen side så tar en tilnærming som vektlegger omfang og innhold i samarbeidet ut fra enten et brudd-, normalitets- eller et tidsperspektiv, ikke i tilstrekkelig grad innover seg behovet for at opplæring og undervisning på ulike arenaer må settes inn og ses i en mer helhetlig sammenheng. En slik mer helhetlig forståelse bidrar til at elevenes opplæring ikke blir usammenhengende og fragmentarisk. Dette innebærer at tiltakene ikke kan frikoples helt fra fagplanenes læringsmål. Dette forutsetter kommunikasjon og samarbeid. Lærerne i tiltaket, enten de ser på seg som faglærere eller som tiltakslærere, og kontaktlærerne, har generelt liten kontakt med og innsyn i hva den andre part driver med. Noen av kontaktlærerne vet knapt hvem lærerne i tiltaket er og vice versa. Overføringsverdien og sammenhengen i elevens faglige og sosiale utvikling på de ulike arenaene utnyttes ikke. Det manglende samarbeidet på tvers mellom faglærere er en kritikk som generelt kan gjelde for hele skoleverket, og det er nærliggende for lærerne å skylde på tidspress og for lite ressurser.

### **Manglende fokus på sammenhengen mellom skole og tiltak**

Men det er også mulig å se dette som et uttrykk for manglende fokus og bevissthet hos de involverte partene. Dette mener vi skolene og tiltakene selv er med på å synliggjøre. Både

tiltakene og hjemmeskolene var enige i at her er det et klart forbedringspotensial. Skolene har klart gitt uttrykk for at de ønsker å motvirke at tiltakene ble redusert til bortplasseringssteder hvor andre kunne ta seg av elevene og gi skolene (og for så vidt elevene) et tiltrengt pusterom. De har vært opptatt av at deltidstiltakene ikke skulle koples fra den øvrige undervisningen og sveve fritt som en satellitt, men være en integrert del av skolen(e)s virksomhet. Den manglende prioriteringen og den ufullstendige praksisen knyttet til å utnytte og styrke denne sammenhengen mellom skolene og tiltakene, er etter vårt syn den enkeltfaktoren blant våre funn som i størst grad vil kunne bidra til å svekke tilbudet. Det vi etterlyser er ikke et omfattende samarbeidsregime med masse møter og strukturer. Det vi savner er en tydeligere anerkjennelse av hverandre som fagpersoner og mer entydig praksis knyttet til behovet for å dra positive vekslers på hverandre. Det er viktig at kontaktlæreren kjenner elevens hverdag i tiltaket og kan følge opp og spille på blant annet elevens mestringserfaringer både faglig og sosialt. Dette vil være en styrking av arbeidet med å bidra til større sosial inkludering og økt status i klassen. Samtidig som det er viktig at lærerne i tiltaket kjenner til elevens utvikling og planer i den ordinære undervisningen og kan trekke vekslers på dette blant annet knyttet til elevens læringsmål. Erfaringene med bruk av logg og ukebrev på hjemmesidene til tiltaket/skolen viser at det er mulig å finne praktiske løsninger for å kunne gjennomføre dette.

Når det gjelder hvem som har ansvaret for at samarbeidet skal fungere og at oppfølgingen skal være på plass, så er det flere av skolene som legger hovedansvaret på ledelsen. Flere steder er rektor bindeleddet mellom skole og tiltak og flere av foreldre. Det er selvsagt positivt at ledelsen tar ansvar for tiltaket. Det bidrar til at tiltaket gis prioritet og status, men det kan også bidra til å svekke ansvarliggjøringen av kontaktlæreren og den direkte kontakten mellom dem og lærerne i tiltaket.

I studier om lovende tiltaksmodeller i skolen utgjør nært foreldresamarbeid en viktig faktor. Men disse studiene viser at skole-hjem samarbeidet er mer preget av informasjon fra skolen til foreldrene enn reell medvirkning (Nordahl 2000). Studier om gode alternative læringsarenaer (Alvorlige atferdsvansker 2003 a og b, Sørli 2000) peker ut et nært foreldresamarbeid som et viktig kjennetegn. Studien vår bekrefter et bilde av at foreldrene generelt synes de får nok informasjon og at de erfarer at tilbudet i seg selv er bra, men de opplever liten grad av medbestemmelse. Samarbeidet dreier seg lite om innholdet i tilbudet. Det dreier seg mer om informasjon om selve tilbudet. Her finnes det unntak. Spesielt noen foreldre til de som har

individuell opplæringsplan forteller at de er med på evalueringsmøter to ganger i året og det er et tiltak som beskriver løpende innhold og aktiviteter i tiltaket i et nettbasert ukebrev.

Foreldresamarbeidet i tiltakene er som det øvrige samarbeidet i skolen preget av å være adhoc-styrt og lite formelt. Samtidig er foreldrene jevnt over meget godt fornøyd med samarbeidet. Kontakten og dialogen mellom foreldrene og de ansatte beskrives som god og terskelen for å ta kontakt synes lav. Hvis et nært foreldresamarbeid skal innebære hyppig og strukturert kontakt i mer eller mindre formelle former, så finner vi ikke dette i disse tiltakene, men hvis et nært foreldresamarbeid i første rekke handler om en opplevelse av å bli hørt og respektert så peker materialet vårt i retning av at disse tiltakene har et godt foreldresamarbeid.

Når vi har beskrevet samarbeidet som behovsstyrt, så kan dette enten tolkes positivt eller negativt. Etablering av deltidstiltak kan i ytterste konsekvens bare rettferdiggjøres ut fra behov i og rundt eleven. Hvis man ikke er opptatt av å drøfte elevenes behov så vil det isteden være de voksnes behov som dominerer. Samarbeid ved behov kan derfor i beste forstand forstås som uttrykk for en grunnleggende relasjonell tenkning rundt det pedagogiske arbeidet med elevene. Samtidig innebærer tanken om samarbeid ved behov en åpning for at partene kan unnlate å bruke samarbeid aktivt og målrettet. Det kan være grunn til å spørre om hvordan behovene skal kunne oppdages og virke styrende for tiltaket hvis det ikke ligger en løpende kommunikasjon til grunn?

For å kunne uttrykke behov så må man møtes og samarbeide. Hvis det ikke legges tilrette for møtepunkter, informasjonskanaler eller treffsteder, så vil det være vanskeligere å ivareta behovene til de involverte, og det er en reell fare for at behovene underkommuniseres, ikke når fram eller ikke blir forstått. Det forutsetter også et positivt og gjensidig støttende klima for at samarbeid skal kunne gjennomføres. Hvis samarbeidet er behovsstyrt og det ikke finnes noen rutiner og stuktur for samarbeid og det ikke er et gjensidig tillitsforhold mellom partene, så vil ikke samarbeidet fungere. Generelt kan man derfor konkludere med at når samarbeidet baseres på en gjensidig tillit, gode og faste rutiner er på plass, og det eksisterer en felles forståelse av partenes behov, så vil et behovsstyrt samarbeid være å foretrekke.

Våre funn gir et litt annet bilde av hvordan behovene styrer samarbeidet. Hos våre informanter så uttrykkes det gjensidig tillit og en felles forståelse, men samtidig beskrives samarbeidet som mangelfullt og tilfeldig. Kan årsaken til dette være at de ikke opplever

behovet for samarbeid som påtrengende og nødvendig, eller at de ikke har så mye konkret å samarbeide om? Eller er denne mangelen på formelle strukturer og faste rammer for samarbeid mulig å forstå innenfor den spesielle konteksten som mange av disse tiltakene fungerer i? De fleste tiltakene er ikke frittstående selvstendige enheter, men hjemmeskolenes og rektorenes ansvar. Det at rektorene i hjemmeskolene er de som i mange tilfeller ser ut til å kjenne tiltakene best, forsterker dette inntrykket. Elevene har tilhørighet i sine klasser og er kontaktlærerens ansvar. Det er til disse foreldrene primært forholder seg. De kommuniserer kun med tiltaket etter behov i forhold til den ene dagen eleven får et annet tilbud. Det vil likevel kunne hevdes at foreldrene har mer kontakt med de voksne i tiltaket enn de har med de fleste andre (fag)lærerne sønnen eller datteren deres har i skolen.

Hvordan forklarer vi den entydig positive opplevelsen som alle parter gir av deltidstiltakene til tross for det mangelfulle samarbeidet? Er den et uttrykk for en kategoriell og kompensatorisk tenkning som sier at *”så lenge det går greit”*, *”vi har ikke hørt noe”* og tiltaket fungerer som *”sikkerhetsventil”* eller *”pustepause”* fra en teoritung skole? Eller er det mulig å se at andre mer relasjonelle forhold virker som en motkraft og bidrar til den positive opplevelsen? Dette kan være faktorer som knytter seg til elevenes opplevelse av mestring, av å lykkes og trives i et praktisk opplæringstiltak med gode og tette voksenrelasjoner. Det er også mulig å tolke skolens og tiltakenes vektlegging av å se deltidstiltakene som en integrert del av skolens tilpassede opplæring som uttrykk for en slik relasjonell forståelse.

Likefult er det interessant å konstatere at selv om de relasjonelle perspektivene kan bidra til å forklare det positive inntrykket så er informantene våre like entydige i at det er i forhold til samarbeid og kommunikasjon at skolene og deltidstiltakene har størst forbedringspotensial. De gode eksemplene vi har sett viser at utstrakt kontakt og samarbeid er relasjonsfremmende virkemiddel som kan tas i bruk i større grad av alle parter. Slike virkemidler er:

- Ukentlige nyhetsbrev på nett
- Bruk av e-post, telefon og sms
- Foreldremøter og foreldreinvolvering
- Besøk på arenaene
- Felles oppgaver og planer
- Faglig utveksling mellom skole og tiltak

Kan det manglende samarbeidet – på tross av ønsket om mer samarbeid, tolkes ut fra en manglende forståelse på begge sider? Skolene tenker at tilbudet er ”*et pusterom fra skole*” og holder seg unna, mens tiltaket tenker at skolen er ”så skolsk” og tror ikke den kan endres? Vi tror at en slik forståelse kan være med å forklare det manglende samarbeidet. Denne studien har bidratt til at forforståelse av betydningen av samarbeid og kommunikasjon mellom skolen og tiltaket har blitt nyansert. Vi mener fortsatt at det er viktig at skole og tiltak har tett kontakt og at tiltakene ikke svever fritt. Men innholdet i, og omfanget av samarbeidet bør ha som et grunnleggende premiss at man faktisk anerkjenner deltidstiltakenes særegne karakter som en alternativ læringsarena. Tettere samarbeid mellom kontaktlærer og tiltakslærer handler ikke om at skolen ensidig skal styre opplæringen i tiltakene mer i retning av den enkelte elevs læringsmål i fagene. Men samarbeidet mellom lærerne i tiltakene og skolene må i langt større grad vektlegge og tydeliggjøre mål som henger sammen med læringsmål i skolen. Disse målene må kommuniseres til både elever og foreldre på en god måte. Ved å kople mestringserfaringene i tiltakene i sterkere grad til læringsutfordringene i fagene vil samarbeidet kunne få en enda tydeligere relasjonell karakter.

### **Andre viktige forhold**

Vi har valgt å trekke ut, oppsummere og drøfte noen spesielle forhold som vi oppfatter som sentrale. Dette er forhold som spørsmål om reell frivillighet, om juridiske forhold, om måter å forstå tiltakene som kompensatoriske og en oppsummerende kommentar om relasjonelle- og kategoriske perspektiver anvendt som hjelp i drøftingen.

### **Reell frivillighet som grunnlag for deltakelse**

Frivillighet i forhold til skole er et relativt begrep og ikke så lett å definere i praksis. I forbindelse med valg av opplæringsarena kan vi skille mellom elevs formelle og reelle mulighet til å velge. Spørsmålet er i hvilken grad elevene opplever at det reelt sett er mulighet til å velge og motta opplæring i tiltaket i noen timer eller en dag i uka, eller ikke.

Frivillighet er et viktig kjennetegn på gode alternative skoler, og det er viktig at man arbeider for en reell frivillighet for elevene (Alvorlige atferdsvansker 2003a). I skolesystemet kan implisitte utstøtningsmekanismer føre til at elever opplever seg presset ut av klassen og skolefelleskapet og at frivilligheten derved ikke oppleves som reell. Elevene i Ullebergs studie (2000) problematiserer frivilligheten ved sitt bytte av skole, og hevder at det kan være

vanskelig for en elev å ikke velge seg vekk, når han opplever at få lærere og elever ved hjemmeskolen ønsker å ha han i den vanlige klassen. Vi kan ane spenningen som kan ligge omkring dette temaet ved at en av rektorene på en hjemmeskole hadde en kommentar om at det noen ganger kunne være litt vel frivillig.

Selv om denne undersøkelsen studerer deltidstilbud mener vi at prinsippet om reell frivillighet også har stor betydning her. Elevinformantene i denne studien bekreftet at de selv søkte inntak og at deltakelsen i tiltaket var og opplevdes som frivillig. Elevene hevdet at de kunne slutte når de ville. Dette ble bekreftet av foreldre og lærere som hevdet at frivilligheten måtte være reell, hvis tiltaket skulle ha mulighet til å få den ønskede effekt. Flere tiltak hadde en bevisst prosess i forkant av inntak hvor elevene måtte argumentere for hvorfor de ønsket å ha deler av sin opplæring noen timer eller en dag i tiltaket.

Et brudd med prinsippet om en slik reell frivillighet hadde vært vanskelig å forene med et grunnleggende relasjonelt perspektiv i denne sammenhengen. En undervurdering av betydningen av dette ville vært uttrykk for en kategoriell holdning hvor man ikke ville tillegge elevens opplevelse stor betydning.

## **Juridiske og rettighetsmessige forhold**

I presentasjonene av de ulike kasusene/tiltakene kommer det fram at 2 av de 6 deltidstiltakene bruker § 5-1 og enkeltvedtak om avvik fra læreplanen for alle elever og elevene har egen individuell opplæringsplan (IOP). Formelt har disse elevene spesialundervisning i tiltakene, men skolene og tiltakene karakteriserer likevel ikke tilbudet som spesialundervisning. Bevisst kaller de dette tilpasset opplæring, og unngår å bruke betegnelsen spesialundervisning. Forklaringer på dette kan være deres ønske om normalisering av elevene og den grunnleggende relasjonelle holdningen til elevene og deres situasjon og det pedagogiske arbeidet i tiltaket. De kan virke som om de ikke ville bli assosiert med spesialundervisningen for øvrig i skolen.

Disse 2 tiltakene er selvstendige tiltak som gir tilbudet til alle skolene i kommunen. I tiltakene vi undersøkte var elevene stort sett kun 1 dag per uke. Avstanden mellom hjemmeskole, både fysisk og organisatorisk var større enn i andre typer tiltak. Tiltakene i disse kommunene samarbeider dessuten aktivt med PPT når det er aktuelt at elever søker om deltakelse.

Ordningen med at forskjellige klassekamerater var med fungerte uten andre formaliteter enn at disse hadde tillatelse av sine foreldre til å være med.

I de fire andre tiltakene blir det ikke fattet enkeltvedtak og elevene har ingen IOP ved deltakelse i tiltakene. Noen av elevene som deltar har IOP, men det er elever som har IOP likevel på bakgrunn av en vurdering av totalsituasjonen og ikke på grunn av deres deltakelse i tiltaket.

Denne forskjellen i tolkningene av de formelle kravene rundt elevenes deltakelse 1 dag pr uke kan ha sammenheng med både fysisk avstand og formell administrativ avstand mellom tiltaket og det miljøet hvor eleven i utgangspunktet er. Skolene opplever at når man sender elever en dag pr. uke til et tiltak som administrativt er en annen enhet, settes det større krav til det formelle. Jo lenger vekk fra elevenes hjemmeskole, jo strengere tolkning av kravet om å fatte enkeltvedtak for elever i tiltaket. Dessuten var det i flere av tiltakene slik at elevene noen ganger var mindre enn hele dager og tiltakene var organisert i 3 eller 4 perioden i løpet av året, og en del av elevene deltok bare 1 eller 2 perioder.

To av tiltakene hadde vurdert å bruke muligheten til omdisponering av inntil 25% av timene dersom dette fører til at eleven generelt når læreplanens mål bedre. Et av tiltakene viste til at dette var det formelle grunnlaget for de aller fleste elevenes deltakelse i tiltaket. I intervjuene ble flere av de praktiske aktivitetene knyttet sammen med skolefag og denne sammenstillingen er også gjort i flere av de innsendte dokumentene fra tiltakene. Observasjonene i alle tiltakene viste likevel lite skolefaglige aktiviteter og få forsøk på å knytte innholdet i aktiviteten i tiltaket til innholdet i undervisningen i vanlig skole. Med forbehold angående dokumentasjonen i ett av tiltakene, finner vi det likevel vanskelig å konkludere med at omdisponeringen i disse tiltakene er gjort innenfor forutsetningene som er gitt i forskriften.

I tiltakene hvor det ikke fattes enkeltvedtak ved plassering ble dette også begrunnet ut fra en tanke om normalisering. Alle elevene ved skolen kunne søke og i et av tiltakene kom de fleste elevene inn. Denne skolen hadde ingen formaliteter rundt deltakelsen i tiltaket for elever som ikke hadde enkeltvedtak, bortsett fra godkjenning av foresatte.



## **To forståelser av kompensatoriske tiltak**

Den vanligste arbeidsmåten innenfor spesialundervisningen blir ofte omtalt som kompensatoriske tiltak. Følgende prinsipp blir lagt til grunn: med utgangspunkt i at den enkelte elev ikke fungerer eller presterer tilfredsstillende i opplæringssituasjonen, setter man i verk tiltak for å forsøke å kompensere for det som man antar er årsaken til problemet. Utredningen eller analysen tar først og fremst utgangspunkt i den enkelte elev og søkelyset er på hvilke mangler som man ved spesialundervisning kan klare å kompensere for. For å effektivisere ressursbruken forsøker man å samle elever med samme behov i grupper. Spesialpedagoger leder arbeidet med opplæringen. Slike kompensatoriske tiltak bygger på et kategorielt perspektiv (Emanuellsson m fl 2001).

I begrunnelsen for opplæringen i tiltakene vi har undersøkt var et annet resonnement enn det som er omtalt over, sentralt. Det var et gjennomgående funn at informantene var opptatt av at skolen hadde sviktet sin oppgave overfor disse elevene. Fokus var at skolens krav var urimelige, og at elevene i andre situasjoner enn de vanlige på skolen ville vise andre, og mer positive sider ved seg. Forstått på en slik måte vi tiltakene framstå som kompensatoriske, men her med henvisning til manglene ved den vanlige skolen. Skolen har et altfor stort og stramt teoretisk pensum, klassene er for store og kravene til evaluering med eksamen er urimelige. For å kompensere for disse urimelige kravene elevene møter i den vanlige skolen etableres det et tiltak hvor de elevene som trenger det mest får være i omgivelser hvor de lykkes med oppgaver og opplever gode relasjoner til voksne og medelever. Skolene anstrenger seg og har strategiske trekk i gjennomføringen for at disse tiltakene ikke skal virke negativt stemplende på elevene. Et kompensatorisk tiltak forstått på denne måten vil vise til et relasjonelt perspektiv bak tiltaksutviklingen.

## **Oppsummering av relasjonelle – kategorielle perspektiver**

Det har vært en utfordrende oppgave å anvende det relasjonelle og kategorielle perspektivet som hjelp til å analysere tiltakene i kontekst. Vi har erfart at det har vært nyttig, men også at det har hatt noen begrensninger. Avslutningsvis gjør vi her en oppsummering, og forsøker å se de viktigste funnene i lys av disse perspektivene.

I tiltakene fant vi med noen unntak manglende fokus på aktiviteter som hadde klare mål for elevenes skolefaglige kunnskapsutvikling. Hvis vi betrakter dette som et resultat av lærernes

manglende tro på at elevene kunne lære noe "teori", kan dette være uttrykk for et mer kategorielt syn på elevene og deres muligheter. Mange av informantene la vekt på en beskrivelse av elevene som "praktisk anlagt", og vi kunne ane en grunnleggende oppfatning av skolens elever som delt i "teoretiske" og "praktiske". På den annen side kan det også være rimelig å forstå det manglende fokus på skolefaglige læringsmål som uttrykk for at det er en svært vanskelig og krevende oppgave å introdusere aktiviteter som har klare skolefaglige læringsmål. Elevene har sannsynligvis så mange skoleerfaringer som er belastet med nederlag at det kan være fristende å tenke at fravær av skolefag i seg selv kan være en måte å sikre suksess i tiltaket.

Vi fant også at samarbeidet mellom lærerne i tiltaket og lærerne i vanlig skole var mangelfullt på noen områder. En relasjonell begrunnelse for opprettelsen av tiltaket innebærer også at den vanlige skolen må endre seg slik at opplæringstilbudet må bli bedre for alle elever på sikt. Vi finner en vilje til endring uttrykt som et forbedringspotensial, men ser for få spor av det i praksis. Det innebærer at den relasjonelle tenkningen vi finner både i begrunnelsene for tiltakene og i den pedagogiske praksisen som finner sted der, ikke tilstrekkelig preger relasjonen mellom tiltakene og den vanlige skolen.

Vi finner imidlertid uttrykt en grunnleggende relasjonell holdning hos både lærere og ledere i tiltakene, hos kontaktlærerne og rektorene når det gjelder begrunnelsen for og forståelsen av tiltakene. Observasjonene bekrefter dette inntrykket. Dette er vårt hovedfunn. Den pedagogiske virksomheten som foregår i tiltakene er slik vi vurderer det preget av et relasjonelt perspektiv. Elevene opplever i tiltakene å møte utfordringer både praktisk og sosialt som gir dem gode opplevelser og en følelse av mestring og av å bli sett.

## Kapittel 5 Konklusjoner og anbefalinger

Som avslutning på rapporten vil vi i dette kapittelet først trekke fram de viktigste konklusjonene på bakgrunn av funn og drøftinger. Deretter vil vi komme med noen anbefalinger i forhold til hvilke konsekvenser det kan være naturlig å trekke, både i forhold til skolen generelt og tiltakene spesielt. Det er innlysende at de konklusjonene vi trekker ikke kan generaliseres til å gjelde deltidstiltak generelt, men bare kan relateres til det utvalget vi har undersøkt basert på de kriterier vi har redegjort for. Likefullt mener vi at på grunnlag av dette, er mulig å peke på tendenser og mønstre som gjør det mulig for oss å komme med noen anbefalinger som kan anvendes generelt i forhold til spørsmålet om bruk av smågruppebaserte deltidstiltak i skolen.

### **Konklusjoner**

Tiltakene vi har studert, uavhengig av om tiltaket er internt, eksternt eller selvstendig organisert, ser ut til å ha positiv innvirkning på flere forhold i elevenes verden. Samtidig er det forhold ved tiltakene som det er grunn til å stille spørsmål ved og problematisere. Når vi skal sammenfatte hovedkonklusjonene våre, velger vi å følge den inndelingen vi har gjort i rapportens tre hovedtemaer knyttet til funn: 1) begrunnelser for tiltakene 2) elevens status og rolle i tiltakene og 3) samarbeidet mellom de voksne rundt elevene i tiltakene. Disse tre temaene er igjen knyttet til hovedproblemstillingen vår: relasjonen mellom tiltaket og hjemmeskolen.

### **Tiltakene er sosiale og praktiske læringsarenaer - ikke dumpingplasser for skolen**

- Skolenes begrunnelser for opprettelse av deltidstiltakene er i hovedsak preget av et relasjonelt perspektiv. Dette preger tilnærmingen til både problematferd, sviktende skolemotivasjon og elevenes behov generelt.
- Informantene i hvert enkelt kasus er samstemte og mener at kravene skolen stiller til sine elever er urimelige. Det er ikke elevene det er noe galt med i utgangspunktet. Informantene formidler en opplevelse av at en endring av disse forhold i stor grad ligger utenfor deres muligheter og kontroll. Den beste løsningen i den rådende situasjonen er, slik de vurderer det, at noen av elevene er noen timer hver dag eller en hel dag hver uke i et smågruppetiltak.

- Både ansatte og ledelse i tiltak og skole, og også foreldrene, er samstemte i forståelsen av hensikten med - og funksjonen til tiltaket. Ingen av partene betrakter tiltakene som dumpingplasser for elever som skolen ønsker å bli kvitt. Betydningen av frivillighet understrekes. Tiltakene blir betraktet primært som en sosial læringsarena med vekt på relasjonsbygging og mestringsopplevelser.
- Det er også stor enighet om at det er viktig at oppholdet i tiltaket er av begrenset varighet. De fleste er enige i at én dag i uken er nok. Denne ene dagen bidrar til at elevene blir motivert til å holde ut de fire andre dagene. Flere peker også på at det er godt det er bare én dag fordi det sikrer at elevene i tiltaket bevarer et godt forhold til klassen og skolen sin, og at det i større grad muliggjør at de kan være en integrert del av skolens faglige og sosiale liv.
- Men det går samtidig fram at det er liten sammenheng mellom læringsmål i skolen og i tiltakene. Dette henger sammen med flere forhold, men kan langt på vei tilskrives et lærings- og elevsyn som skiller mellom ”praktikere” og ”teoretikere”. Tiltakene blir derfor betraktet som et pustehull fra en teoritung skole, og det legges til rette for en alternativ læringsarena med vekt på praktiske aktiviteter.
- De aller fleste tiltakene ser ikke på seg selv som spesialpedagogiske tiltak tuftet på § 5 - 1 i Opplæringsloven, men som et tilpasset opplæringstilbud. Skolene forholder seg ikke entydig til de juridiske og formelle bestemmelsene knyttet til forskrift om fag- og timefordeling ved omdisponering av timer (25% regelen), eller sakkyndig vurdering og spesialundervisning med tilhørende individuell opplæringsplan. Skolene dokumenterer ikke omdisponering av timer godt nok.
- Alle tiltakene ivaretar elevenes rett til å høre til i en klasse/gruppe på sin hjemmeskole, og å ha en kontaktlærer på hjemmeskolen.
- Læringsmålene i de fleste tiltakene var utydelige og vanskelige å omsette i praktiske og skolefaglige sammenhenger. Fokus på læring var i de fleste tilfellene tilfeldig og mer av typen ”læring for livet”. Resultatet var at flere elever synes det var vanskelig å beskrive dette som skole.

- Vår forforståelse var at det er større likheter enn forskjeller mellom de tre tiltakstypene vi har undersøkt. Antakelsen bygger på et resonnement om at det ville ha langt større betydning hvilket grunnleggende syn man hadde på elevene og deres behov, enn måten tiltakene var organisert på, og også hvilket innhold de hadde. Våre funn er helt i overensstemmelse med dette.

### **Oppholdet i tiltakene har positiv virkning på elevenes rolle og status på skolen**

- Vi ser ingen negativ endring i forhold til elevers rolle og status knyttet til oppholdet i tiltakene. Status i klassen og i hjemmeskolen er uforandret eller den blir positivt forsterket ved at elevene får et deltidstilbud. Det samme gjelder forholdet til kontaktlærer.
- Det er ulike årsaker til at flere av elevene utvikler en mer positiv rolle og får endret status. Sentrale faktorer er at elevene opplever at de øker sin sosiale kompetanse og inngår i flere gode relasjoner og i sosiale situasjoner der de får framstå som sosialt kompetente.
- Tiltakene vektlegger heterogene grupper og prososialitet. Dette motviker at tiltakene virker stigmatiserende og at elevene marginaliseres. På samme måte bidrar dette positivt til at elevene får flere venner og blir mer inkludert i sin egen klasse. Det at tiltakene gjøres attraktive, normaliseres og har status i elevgruppa, både muliggjør og øker effekten av prososiale elevers deltakelse i tiltakene.
- De strenge formelle bestemmelsene om fag- og timefordeling vanskeliggjør bruken av prososiale andre elever i tiltakene. Skolene er i tvil om hvor strengt bestemmelsene skal tolkes og har utviklet noe ulik praksis.

### **Samarbeidet preges av manglende struktur og sammenheng**

- Samarbeidet mellom skole og tiltak og med foreldrene er ustrukturert, uformelt og behovsstyrt. Prioriteringen og forståelsen av samarbeidet tar for lite hensyn til betydningen av at det skal legges til rette for en helhetlig og sammenhengende opplæring ut fra den enkelte elevs behov.

- Vår forforståelse om at et tett samarbeid nærmest var en forutsetning for at elevene skulle ha et positivt utbytte av oppholdet i tiltaket, ser ikke ut til å være riktig. Andre forhold knyttet til sammenfallende forståelse og begrunnelse for tiltaket og resultatene knyttet til mestring, motivasjon og sosial kompetanse, kan se ut til å veie opp for manglende samarbeid og sammenheng mellom tiltak og skole.
- Samtidig er det stor enighet om at det ligger et stort forbedringspotensial i å legge til rette for et tettere og mer forpliktende samarbeid mellom skole og tiltak, i først rekke mellom kontaktlærer i hjemmeskolen og lærer i tiltaket. En slik utvikling er også den viktigste garantien mot at tiltakene ender opp som ”satellitter”, løsrevet fra hjemmeskolene.

### **Anbefalinger**

Med utgangspunkt i en relasjonell forståelse av problematferd og lav skolemotivasjon, vil vår anbefaling være at skolen utvikles og endres slik at den passer bedre for de elevene det gjelder. Først og fremst bør dette skje gjennom anvendelse av skoleomfattende utviklingsstrategier med dokumentert effekt. Dette vil være i overensstemmelse med den overordnede forståelsen av tilpasset opplæring.

På bakgrunn av våre konklusjoner vil vi derfor anbefale skoler og kommuner å utvide og utvikle sine læringsarenaer. Som en del av skolens utviklingsarbeid, kan det noen ganger være formålstjenelig å opprette liknende deltidstiltak som har vært i fokus i denne studien. Hvis skoler velger denne løsningen, bør dette skje under følgende forutsetninger:

- Begrunnelsen for å opprette denne typen tiltak må ikke ensidig ta utgangspunkt i den enkelte elevs behov, men ses i sammenheng med skolens helhetlige utviklingsarbeid. Med et slikt tosidig siktemål, ønsker vi å motvirke at denne type tiltak virker hemmende på skolens utviklingsarbeid med sikte på å tilpasse opplæringen bedre til alle elevene. Alle tiltak i skolen må ha som hovedsiktemål å gjøre den vanlige skolen bedre for alle elever.
- Tiltakene må integreres i skolens virksomhet og ikke frikoples fra skolens faglige- og sosiale liv. Det må være en klar sammenheng i læringsmål og et tett og forpliktende samarbeid mellom kontaktlærere i hjemmeskolen og lærere i tiltaket. Tiltakene må

synliggjøres i skolene i større grad, og kontaktlærerne må bli dyktigere til å dra veksler på mestringserfaringene i tiltakene i forhold til læringsutfordringene i den øvrige undervisningen.

- Med vekt på læring av sosiale- og relasjonelle ferdigheter og med en aktivitets- og mestringsorientert innretning, vurderer vi at en dag i tiltaket vil være nok for de aller fleste. Sikring av kvaliteten på den ene dagen samt å utnytte potensialet i den, blir viktigere enn å utvide oppholdet i deltidstiltaket.
- Det er viktig at det legges til rette for at gruppene som får tilbud, er heterogent sammensatt og at prososiale elever inngår i tiltaket. Dette bidrar både til å gi tiltakene status og til å endre elevers roller i positiv retning. Samtidig styrker det tilhørigheten mellom skole og tiltak, og vennsapsrelasjonene mellom elevene.
- Tiltaket må være frivillig og inngå som en del av skolens tilpassede opplæring. Dette må innebære at skolene ivaretar elevenes juridiske og formelle rettigheter i forhold til Opplæringsloven. Hvis de ønsker å avvike fra de ordinære fagplanene, må det foreligge en sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak. En alternativ løsning er at skolene med hjemmel i 25%-regelen i forskriftene, foretar den nødvendige justeringen av endringen i enkelt fag, for eksempel ved å flytte timer fra matematikk og norsk til for eksempel gymnastikk, helse og ernæring og naturfag og dokumenterer dette forskriftsmessig. Omdisponeringen må tilpasses den enkelte elevs behov.
- De ansatte i tiltakene må ha høy relasjonskompetanse i tillegg til gode faglige kunnskaper. Denne relasjonskompetansen gjelder i første rekke i forhold til elevene, blant annet gjennom å legge til rette for at de får utviklet og styrket sin sosiale kompetanse. Relasjonskompetanse hos de ansatte i tiltakene er også av stor betydning i forhold til samarbeidet og kommunikasjonen med kontaktlærere i hjemmeskolen og foreldre. Dette er viktig både fordi tiltakene ofte forholder seg til flere skoler, mange elever og deres foresatte, og fordi god kommunikasjon motvirker at tiltakene blir løsrevet fra resten av elevenes verden.
- Siden vi blant annet gjennom denne og tidligere undersøkelser er godt kjent med at

deltidstiltak også eksisterer, og er i relativt sterk vekst på mellomtrinnet, vil vi anbefale at denne undersøkelsen følges opp både med en kartlegging av omfang og kvalitet på disse mellomtrinnsiltakene. Det vil være av spesiell interesse å se i hvilken grad denne tendensen er et uttrykk for en relasjonell forståelse knyttet til tidlig intervensjonstenkning, eller om det kan representere en tendens til enda tidligere sortering og fare for utstøtning og marginalisering av enkelte elever.

Vi konkluderer med at satsning på deltidstiltak bare vil kunne anbefales når den skjer med utgangspunkt i en bevisst utviklingsstrategi med sikte på å endre egen praksis og organisasjon. En slik anbefaling må ikke på noen måte frata skolene forpliktelsen til at de parallelt viderefører sitt arbeid med å tilpasse undervisning på en slik måte at det spesielle, som slike deltidstiltak innebærer, i størst mulig grad kan bli betraktet som en del av den generelle undervisningen. Vi tror at en vekselvirkning mellom en bevisst bruk av denne typen alternative læringsarenaer og en økt tilpasning og variasjon i den ordinære skolen, har et stort potensial. Dette forutsetter at den relasjonelle forståelsen som vi har sett ligge til grunn i de skolene med tilhørende tiltak vi har studert, preger tenkningen.

For at tiltakene skal bidra til læring og økt motivasjon for elevene, og ikke ende opp som isolerte øyer, som er med på å opprettholde problemet med elever som er umotiverte og skoletrøtte, må mye av den gode pedagogiske praksis som finnes i tiltakene i større grad være modell og inspirasjon for endringer i den vanlige skolen.



## Litteraturliste

*Alvorlige atferdsvansker : veileder for skoleeier og skolens ledelse : effektiv forebygging og mestring i skolen.* Thomas Nordahl ...[et al.]. [Oslo] : Læringscenteret , 2003a

*Alvorlige atferdsvansker : veileder for skolen : effektiv forebygging og mestring i skolen.* Thomas Nordahl ...[et al.]. [Oslo] : Læringscenteret, 2003b

*Atferdsproblemer : Innføring i pedagogisk analyse* (2002): Petter Aasen ... [et al.]. Oslo: Cappelen akademisk forlag

*Atferdsproblemer blant barn og unge : teoretiske og praktiske tilnærminger.* Thomas Nordahl ... [et al.] Bergen : Fagbokforlaget, 2005

Bachmann, Kari og Peder Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring.* Volda : Høgskulen. (Forskningsrapport, 62)

Befring, Edvard (u.å.): *Læring og opplæring*  
<<http://www.skolelassen.hisf.no/SKULEN/sku0033.htm>> [Lesedato: 02.02.2009]

Edvard Befring (2008): Kvalitetsskolen. I: *Skolepsykologi* nr 3, 3-17

Birkemo, Asbjørn (2001): *Hva er en god skole.* Oslo : Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. (Rapport, 1)

Bryderup, Inge M., Bent Madsen og Anette Sejer Perthou (2002): *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud : en undersøkelse af pædagogiske prosesser og samarbejdsformer.* København : Danmarks Pædagogiske Universitet

Cox, Stephen M., William S. Davidson and Timothy S. Bynum (1995): A meta-analytic assessment of delinquency-related outcomes of alternative education programs. I : *Crime & Delinquency*, vol. 41, no. 2, 219-234

Dishion, Thomas J., Joan McCord and Francois Poulin (1999): When intervention harm: peer groups and problem behavior. I : *American Psychologist*, 54, 755-764

Emanuelsson, Ingemar, Bengt Persson, Jerry Rosenquist (2001): *Forskning inom det specialpedagogiska området : en kunnskapsöversikt.* [Stockholm] : Skolverket

Fog, Jette (2004): *Med samtalen som udgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview.* København : Akademisk forlag

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

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

Jahnsen, Hanne (2005): Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler. I: *Spesialpedagogikk*, 9, 30-44

Jahnsen Hanne, Svein Nergaard og Sandra Val Flaatten (2006): *I randsonen : forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn : Lillegården kompetansesenter

Jahnsen, Hanne, Sirgun Karin Ertesvåg. og Kariane Westrheim (2008): *Utvikling av sosial kompetanse : veileder for skolen*. Oslo : Utdanningsdirektoratet

Kleven, Thor Arnfinn (2008): Validity and validation in qualitative and quantitative research. I: *Nordisk pedagogikk*, 3, 219-233

Klefbeck, Johan og Terje Ogden (2003): *Nettverk og økologi : problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo : Universitetsforlaget

Kruuse, Emil (1996): *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. København : Dansk psykologisk forlag

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo : Ad notam Gyldendal

*Kvalitet i skolen*. St.meld. nr. 31 (2007 -2008)

Markussen, Eifred (2000): *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående skole - hjelper det? : om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første reform 94-kullet*. Oslo : Fafo (FAFO-rapport, 342)

Myklebust, Jon Olav (2002): Utveljing og generalisering i kasusstudiar. I : *Norsk pedagogisk Tidsskrift*. 5, 423-439

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

Nordahl, Thomas (2000): *Samarbeid mellom hjem og skole : en kartleggingsundersøkelse*. (NOVA-rapport, 2)

Nordahl, Thomas (2008): Spesialundervisningen i grunnskolen. I : *Spesialpedagogikk*, 9

Nordahl, Thomas og Terje Overland (1998): *Idealer og realiteter : evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo : Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (Rapport, 20)

Nordahl, Thomas og Anne-Karin Sunnevåg (2008): Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. I : *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr 4, 289-300

*Opplæringslova*. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61

Postholm, May Britt (2005): *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo : Universitetsforlaget

*Rett spor eller ville veier? : norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i Pisa 2003.* Marit Kjærnsli [et al.]. Oslo : Universitetsforlaget, 2004

Skogen, Kjell (2008): Spesialundervisning i grunnskolen. I: *Spesialpedagogikk* nr 5, 30-31

Slagstad, Rune (1998): *De nasjonale strateger.* Oslo : Pax

Sørлие, Mari-Anne (1991): *Alternative skoler : lokale kompetansesentra for utsatt ungdom : en utredning om alternative opplæringstiltak i Norge.* [Oslo] : Barnevernets Utviklingssenter (Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter, 4)

Sørлие, Mari-Anne (1998): *Mestring og tilkortkomning 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

Sørлие, Mari-Anne (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen : en forskningsbasert kunnskapsstatus.* [Oslo] : Praxis forlag

Thagaard, Tove (2003): *En innføring i kvalitativ metode.* Bergen : Fagbokforlaget

Tveit, Arne & Kari Melbye (1994): *Alternativ skole – ikke alternativ til skole : undersøkelse i de alternative skolene i Norge.* [Lena] : Rogneby kompetansesenter

Ulleberg, Inger (2000): *Hvordan går det med dem?: en etterundersøkelse av Sollerudstranda skoles elever 1991-1995.* Oslo : Skolen

Wilson, Sandra Jo (2000): *Effectiveness of school violence prevention programs : application of a mean change approach to meta-analysis.* Nashville, Tennessee : Vanderbilt University

Winther, Marte (2008): *Her føler jeg at jeg får lært mye : en fenomenologisk studie av elevers opplevelse av å være deltidselever ved et alternativt skoletilbud.* Masteroppgave i spesialpedagogikk. Trondheim : NTNU

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

Wadel, Cato (2008): Innlemmelser i sosiale felleskap. I : *Sosiologisk tidsskrift* nr 3, 237-252