

Kunnskapsgrunnlag om alternative læringsarenaer

En gjennomgang av sentrale faktorer av betydning for etablering, bruk og drift av alternative læringsarenaer i norske kommuner

Forfattere:

Siv Merete K. Arnesen, Frøy Losnedal, Helga Birgit Bjørnarå, Nina Jentoft

Rapport nr. 27-2023, NORCE Helse og samfunn



Rapporttittel	Kunnskapsgrunnlag om alternative læringsarenaer
Prosjektnummer	107006
Institusjon	NORCE Norwegian Research Center
Oppdragsgivere	Sparebankstiftelsen DNB og Sparebankstiftelsen Sparebanken Sør
Gradering	Åpen
Rapportnr	Nr. 27-2023, NORCE Helse og samfunn
ISBN	978-82-8408-319-3 (elektronisk), 978-82-8408-320-9 (trykt)
Antall sider	93
Publiseringsmnd.	Mars 2024
CC-lisens	CC BY 4.0
Sitering	Arnesen, S.M.K, Losnedal, F., Bjørnarå, H.B., Jentoft, N. (2023). Kunnskapsgrunnlag om alternative læringsarenaer: En gjennomgang av sentrale faktorer av betydning for etablering, bruk og drift av alternative læringsarenaer i norske kommuner, NORCE Helse og samfunn, rapport nr. 27-2023.
Bildekreditering	© Colourbox, Image #41420210
Geografisk område	Sør-Norge
Stikkord	Alternativ læringsarena, spesialundervisning, elever, kunnskapsgrunnlag, opplæringslova, skolegård
Sammendrag	

Utarbeidelse av dette kunnskapsgrunnlaget om alternative læringsarenaer er initiert av Sparebankstiftelsen DNB og Sparebankstiftelsen Sparebanken Sør. Sparebankstiftelsene har i flere år engasjert seg i utenforskningsproblematikken i samfunnet, og har støttet en rekke prosjekter rettet mot barn og unge, inkludert finansiering av alternative læringsarenaer.

Dette kunnskapsgrunnlaget presenterer eksisterende kunnskap om bruk av alternative læringsarenaer i en norsk/nordisk kontekst. Videre gjennomgås gjeldende lov- og regelverk for bruk av alternative læringsarenaer, samt empiri fra vår studie av to storkommuners tolkning og praktisering av dette. Til slutt presenterer vi kunnskap om faktorer som er av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringsarenaer innhentet fra tre case-kommuner.

Vi finner at det er begrenset med forskningsbasert kunnskap på alternative læringsarenaer, noe som avdekker et behov for mer forskning på dette feltet. Det empiriske materialet fra to storkommuner viser tydelige variasjoner i hvordan lovverket tolkes og praktiseres både på tvers av kommunene, samt blant skoler i samme kommune. Det blir påpekt at regelverket er komplisert, og at det oppleves for strengt når det gjelder mulighetene for bruk av alternative læringsarenaer, vurdert opp mot de behovene de erfarer blant elevene i skolene. I vårt kartleggingsarbeid i de tre case-kommunene finner vi at arbeidet med å etablere og drifte et virkningsfullt alternativt tilbud for utsatte barn og unge er avhengig av følgende faktorer: Et erfart behov for noe annet enn det skolen kan tilby, at man har ildsjeler som kan dra i gang slikt arbeid, økonomisk støtte, og ikke minst god administrativ og politisk forankring i kommunen.

Forord

Prosjektet «*Kunnskapsgrunnlag om alternative læringsarenaer*» er initiert av Sparebankstiftelsen DNB og Sparebankstiftelsen Sparebanken Sør («Sparebankstiftelsene»).

Målet med forskningsprosjektet har vært å kartlegge eksisterende kunnskap om bruk av alternative læringsarenaer, tolkning og praktisering av lov- og regelverk, og å avdekke kunnskap om faktorer som er av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringsarenaer. Hensikten med prosjektet har vært å utarbeide et kunnskapsgrunnlag for Sparebankstiftelsene, som de kan benytte i videreføringen av arbeidet med å øke barn og unges livsmestring, og på den måten bidra til mindre utenforskap.

Forskningsprosjektet er gjennomført av forskerne Frøy Losnedal, Helga Birgit Bjørnarå, Nina Jentoft og Siv Merete K. Arnesen fra NORCE Norwegian Research Centre AS, i samarbeid med sentrale kontaktpersoner hos oppdragsgiver: Anne Beth Steinsland og Birgit Leirvik (Sparebankstiftelsen DNB), Eskild Stenhaug og Rune Røiseland (Sparebankstiftelsen Sør).

Denne rapporten dokumenterer forskningsprosjektets aktiviteter, funn, konklusjoner og anbefalinger. Den er disponert og skrevet for å være tilgjengelig for alle som arbeider i praksisfeltet og for andre interesserte.

Vi vil takke for at vi ble valgt til å utføre dette prosjektet. Det har vært et spennende arbeid! Videre vil vi takke alle som har bidratt til gjennomføringen av prosjektet, både med faglige råd, innspill og praktisk tilrettelegging for intervju m.m. Spesielt vil vi takke alle de som tok seg tid til å delta i intervju. Vi har opplevd stor samarbeidsvilje fra alle aktører vi har vært i kontakt med, og vi vil spesielt takke oppdragsgiver for et godt samarbeid gjennom hele prosjektperioden. Vi vil også takke Tonje Fyhn, forsker II og avdelingsleder i NORCE Helse og samfunn, for faglige innspill og bistand med kvalitetssikring av rapporten.

Kristiansand, desember 2023

Siv Merete K. Arnesen (prosjektleder)

Innhold

Forord	2
Sammendrag	4
1. Innledning	8
1.1. Bakgrunn for forskningsprosjektet.....	8
1.2. Konteksten for alternative læringsarenaer	8
1.3. Prosjekt mål og problemstillinger	11
1.4. Rapportens oppbygning	12
2. Metodisk tilnærming og datatilfang	13
2.1. Litteratursøk	14
2.2. Dokumentstudier	15
2.3. Intervju	15
2.4. Brukerundersøkelser	17
2.5. Analysearbeid	18
2.6. Etske vurderinger	18
3. Kunnskapsoversikt	19
3.1. Elever på alternative læringsarenaer	19
3.2. Oversikt over litteratur om alternative læringsarenaer.....	20
3.3. Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal gi gode resultater for elevene?	32
3.4. Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal få til et godt samarbeid med skolen?	34
4. Tolkning av lov- og regelverk	36
4.1. Overordnet lov- og regelverk for skole-Norge	36
4.2. Den rettslige adgangen for bruk av alternativ læringsarena	38
4.3. Hvordan blir lovverket tolket og praktisert?	44
4.4. Oppsummering	49
5. Faktorer av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringsarenaer i tre case-kommuner	51
5.1. Grimstad kommune og Hommedal skolegård	51
5.2. Resultater fra intervjustudie	53
5.3. Porsgrunn kommune og Solum skolegård	58
5.4. Resultater fra intervjustudie	60
5.5. Indre Østfold kommune og Team Fortene.....	63
5.6. Resultater fra intervjustudie	65
5.7. Oppsummering.....	69
6. Drøfting av sentrale funn.....	72
Litteratur	78
Vedlegg: Oversikt over relevant litteratur	84

Sammendrag

Sparebankstiftelsen DNB og Sparebankstiftelsen Sparebanken Sør har i flere år engasjert seg i utenforsaksproblematikken i samfunnet, og samarbeider om en satsning med mål om å øke barn og unges livsmestring, samt å bidra til at flere fullfører videregående opplæring eller kommer i arbeid. Begge sparebankstiftelsene støtter en rekke prosjekter rettet mot barn og unge, inkludert finansiering av alternative læringsarenaer.

I vårt forskningsarbeid, og i denne rapporten, er alternative læringsarenaer avgrenset til læringsarenaer som helt eller delvis er utenfor skolens egne fysiske områder, og som primært retter seg mot elever med ulike vansker i den ordinære skolen (faglige og/eller psykososiale utfordringer). Slike arenaer kan administreres av kommunen selv, eller av en frivillig organisasjon, ideell stiftelse eller sosial entreprenør. Alternative læringsarenaer kan i tråd med denne forståelsen være gårdsbruk, bedrifter eller andre varianter av tilbud i samarbeid med elevenes skole. Begreper som *selvstendige tiltak* og *supplerende arenaer* brukes også i noen tilfeller om alternative arenaer. Elever i alternative opplæringstilbud er i hovedsak elever som kvalifiserer for enkeltvedtak om spesialundervisning (jf. opplæringsloven § 5-1), men vi finner at elever også uten slike vedtak deltar på alternative arenaer. Grunner for enkeltvedtak om spesialundervisning kan eksempelvis være dokumenterte lærevansker eller sammensatte sosiale- og emosjonelle vansker som gir læringsutfordringer. Selv om de fleste elevene får spesialundervisningen i egne klasser, blir deler av spesialundervisningen i noen tilfeller gjennomført utenfor klassen i mindre grupper, eller ved eneundervisning på en alternativ læringsarena utenfor skolens område. Det er sistnevnte tilbud dette kunnskapsgrunnlaget undersøker.

Sparebankstiftelsene har tatt initiativ til dette forskningsprosjektet da de erfarte et behov for mer kunnskap om bruk av alternative læringsarenaer. Hovedmålet med forskningsprosjektet har vært å utarbeide et kunnskapsgrunnlag som sparebankstiftelsene kan bruke i det videre arbeidet med alternative læringsarenaer. Dette vil også være nyttig for andre aktører, som skoleplanleggere og forskere.

Bakgrunn: Skolefravall og utenforskap har fått økt oppmerksomhet de siste årene. Barn og unge som av ulike grunner ikke finner seg til rette eller avbryter skolegang bekymrer mange, inklusive myndighetene. Forskning viser at frafallet starter allerede i barndommen, og at en må tidlig inn for å forebygge. De senere år har ufrivillig skolefravær økt, sammen med vold i skolen og mangel på lærere. Det arbeides fra mange hold for å finne gode måter å møte disse utfordringene på. Målsettingen om en inkluderende skole, en skole hvor alle elever lærer i sammen – fellesskolen – står sterkt i Norge. Likevel har det alltid vært et behov for å tilrettelegge for en del elever som ikke klarer å nyttiggjøre seg ordinær undervisning. Alternative læringsarenaer blir i noen tilfeller brukt i møte med dette.

Hensikt: Forskningsprosjektets hensikt har vært å utarbeide et kunnskapsgrunnlag om alternative læringsarenaer og har hatt tre hovedmål: 1) Kartlegge kunnskap på feltet, 2) Belyse tolkning og praktisering av lovverket og 3) Identifisere faktorer av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringsarenaer.

Metode: I forskningsprosjektets del 1 har vi gjennomført en bred litteraturstudie for å kartlegge relevant litteratur på feltet i en norsk og nordisk kontekst. I dette arbeidet har vi benyttet ulike

søkemotorer, snøballmetoden dvs. gjennomgått referanselister, samt kontaktet andre forskningsmiljø i Norge og andre nordiske land for å innhente relevant litteratur på feltet.

I del 2 og del 3 har vi benyttet dokumentstudier og kvalitative dybdeintervju (individuelle og gruppeintervju) som metode. I del 2 har vi redegjort for gjeldende lov- og regelverk for bruk av alternative læringsarenaer. Videre har vi gjennomført en kvalitativ intervjustudie i to storkommuner, for å undersøke kommunenes tolkning og praktisering av lovverket. Informantgruppene (12 stk.) i studien var aktører fra skoleeier, skole og alternative læringsarenaer.

I del 3 har vi undersøkt faktorer av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringsarenaer. Dette har vi gjort ved å gjennomføre en kartlegging på kommunenivå i tre utvalgte kommuner: Grimstad, Porsgrunn og Indre Østfold kommune. Disse kommunene ble valgt i samarbeid med oppdragsgiver, da dette var kommuner oppdragsgiver hadde kjennskap til gjennom finansiering til etablering av Hommedal skolegård, Solum skolegård og Team Fortene. Også i denne studien gjennomførte vi intervjuer med aktører fra skoleeier, skole og fra de alternative læringsarenaene (33 stk.).

Hovedresultater:

1) Kartlegging av kunnskap på feltet

Kunnskapsoversikten består i hovedsak av artikler og forskningsrapporter på området alternative læringsarenaer, i hovedsak i en norsk kontekst. I litteratursøket viste det seg at forskningsmessig kunnskap var begrenset, noe som avdekker et behov for mer forskning på dette feltet. Det forsterkes av at litteraturen i stor grad består av kvalitativ forskning. Avsnittene under gir en oppsummering av sentrale resultater fra kunnskapskartleggingen.

De viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal gi gode resultater for elevene

Basert på litteraturgjennomgangen forstår vi *resultater* som elevenes faglige eller sosiale utbytte. Det er få studier som konkret har målt elevenes læringsutbytte ved bruk av alternative læringsarenaer. Noen rapporterer om godt læringsutbytte basert både på lærernes erfaringer og elevenes egne opplevelser. Andre studier påpeker at det er vanskelig å måle det faglige utbyttet av spesialundervisning generelt, som i en del tilfeller foregår på alternative læringsarenaer.

Basert på litteraturen finner vi at høy voksentetthet, samt organisering i små og heterogene grupper, er mulige forutsetninger for at alternative læringsarenaer kan bidra til gode resultater. En slik innretning virker å være den dominerende blant de aktører som driver med slike tilbud. Hvorvidt dette er den beste innretningen har vi ikke noe sammenligningsgrunnlag for å uttale oss om. Høy voksentetthet og små grupper kan bidra til tett oppfølging, økt trygghet og gode relasjoner mellom elevene og de voksne. Denne typen oppfølging, kombinert med varierte og praktiske aktiviteter som elevene er interessert i, viser seg å bidra til at elevene blir engasjerte og deltar både i aktivitetene og i samarbeidsrelasjoner med de andre i gruppen. Alternative arenaer har varierte praktiske aktiviteter, som på mange måter skiller seg fra aktivitetene i den ordinære undervisningen. Elevenes mestring blir påpekt som sentral, da elever som deltar i slike tilbud ofte mangler mestringserfaringer fra skolen.

Videre finner vi at skolens oppfølging og involvering er av særlig betydning dersom målsettingen er konkrete faglige måloppnåelser for elevene. Dette omhandler både fastsetting av målsetting med tilbudet, faglig oppfølging og samarbeid med de voksne, samt tilrettelegging for vurdering i

fag. Skolens involvering er også viktig for å motvirke marginalisering av elevene. Kontaktlæreres holdningsskapende og inkluderende arbeid, som å ta med klasser eller andre elever ut på de alternative arenaene, er eksempler på tiltak som settes i verk for å forhindre stigmatisering og marginalisering. Tilbudets omfang, det vil si hvor mange dager i uken en elev er på en alternativ læringsarena, vil også kunne ha betydning for om tilbudet virker marginaliserende. Likevel er det et gjennomgående funn at skolens involvering er varierende og svak, og at det derfor er behov for økt samarbeid mellom skolen og alternative læringsarenaer. Dette vil i neste omgang kunne gi en bedre helhet i opplæringen. Hva som er gode og hensiktsmessige måter å forbedre samarbeid og koordinering på trengs det mer kunnskap om.

De viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal få til et godt samarbeid med skolen

Med *godt samarbeid* forstår vi et samarbeid som ivaretar elevenes formelle rettigheter og sikrer elevenes helhetlige opplæring. Kunnskapssammenstillingen viser at både organiseringen av alternative læringstilbud og samarbeidet om elevenes opplæring gjøres på ulike måter, men visse forutsetninger ser ut til å være av ekstra betydning. Blant disse er en klar avtale eller et vedtak som sikrer elevenes rettigheter i tråd med opplæringsloven, samt klare faglige og/eller sosiale målsettinger om hva den alternative læringsarenaen skal bidra med. Enkeltvedtak og individuell opplæringsplan (IOP) skal ivareta disse forutsetningene for elevene, men ikke alle elever i alternative læringstilbud har enkeltvedtak og IOP.

For å få til et godt samarbeid med skolen, synes det avgjørende å få til avtaler som sikrer ordnet økonomi og veiledning for den ansvarlige for den alternative arenaen, samt at kjøperen (skolen/kommunen) får et kvalitetssikret tilbud. Et *langsiktig* samarbeid er også av betydning. For å få dette til viser det seg at følgende faktorer er relevante: Solid forankring i kommunen, tilgang på ildsjeler, dialog og god prosess mellom kjøper og tilbyder i utvikling og drift, totalkompetanse hos tilbyder, samt utviklingsorientert fokus og organisering i kommunen.

2) Tolkning og praktisering av lovverket

Alle barn bosatt i Norge har plikt og rett til grunnskoleopplæring, og området er tungt regulert gjennom Opplæringslova (1998) og tilhørende forskrifter og læreplanverk. Hovedregelen er at eleven skal ha opplæringen sin i klassen/basisgruppe, men i enkelte tilfeller kan det åpnes opp for bruk av alternative læringsarenaer. Elevene må i hovedsak da ha et enkeltvedtak om spesialundervisning, hvor bruken av den alternative læringsarenaen er hjemlet i vedtaket.

Det empiriske materialet fra de to storkommunene viser tydelige variasjoner i hvordan lovverket tolkes og praktiseres både på tvers av kommunene, samt blant skoler i samme kommune. Noen både tolker og praktiserer lovverket i tråd med de formelle lovtolkningene (dvs. at alle elever skal ha enkeltvedtak og IOP for å være på en alternativ læringsarena), mens andre velger å legge andre tolkninger til grunn, og får dermed en praksis i utakt med lovverket. En siste gruppe tolker lovverket i tråd med formelle lovtolkninger, men velger likevel å etablere en praksis som ikke er i tråd med regelverket, og da med begrunnelse i barnets behov. Flere, særlig rektorer, opplever regelverket som for strengt når det gjelder mulighetene for bruk av alternative læringsarenaer, vurdert opp mot de behovene de erfarer blant elevene i skolene. Videre finner vi at de to storkommunene har valgt ulik organisering og styring av dette feltet, og datamaterialet indikerer at organiseringen påvirker den respektive kommunens og skolens handlingsrom til å operere innenfor, eller på kant med, lovverket. Organiseringen får også betydning for hvilke elever som får

tilgang på slike alternative tilbud, som i den ene kommunen, hvor det er tydelig at elever i samme kommune ikke har hatt et likeverdig tilbud.

3) Identifisering av faktorer av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringsarenaer – kartlegging av tre kommuner

I vårt kartleggingsarbeid i Grimstad, Porsgrunn og Indre Østfold kommune, finner vi at arbeidet med å etablere og drifte et virkningsfullt tilbud for utsatte barn og unge er avhengig av visse faktorer. Disse faktorene er blant annet at man erfarer et behov i elevgruppen, at man har ildsjeler som kan dra i gang slikt arbeid, økonomisk støtte, og ikke minst god administrativ og politisk forankring i kommunen. Dette er funn som er på linje med hva vi finner i vår litteraturgjennomgang av tidligere forskning. I alle de tre kommunene har disse faktorene vært til stede. I tillegg viser de involverte partene god evne til å tenke på tvers av privat- og offentlig sektor, kommunale og fylkeskommunale ansvarsområder m.m. Det har vist seg viktig at ansatte både i skolesektor og i kommunens administrasjon, samt sentrale politikere, får innsikt i og erfaringer med slike tilbud –for å få en *felles* forståelse av hva det innebærer. Likevel ser vi at det krever både økonomisk støtte, politisk vilje og en innsats fra alle involverte for å lykkes. Det krever i tillegg et langsiktig perspektiv, da oppbyggingen av tilbudene tar tid, samt at resultater først viser seg på lengre sikt. Det er også tydelig at den økonomiske drahjelpen som Sparebankstiftelsene har bidratt med har vært avgjørende for oppstart og etablering, og virket som en økonomisk katalysator for iverksetting og etablering. Kommunene har ikke hatt økonomi til å realisere et slikt løft uten eksterne bidrag. Når det gjelder videre drift, ser vi at noen kommuner får dette inn i budsjettene sine. Resultater fra litteraturgjennomgangen peker samtidig på at kommuner stadig må gjøre vanskelige valg og prioriteringer, noe som kan påvirke videre drift. I vår studie kommer det frem at ansatte i tilbudene jobber bevisst for å orientere politikere og kommunalt ansatte, for å bidra til at tilbudet opprettholdes i kommunen.

Oppsummert

Samlet viser kunnskapssammenstillingen av litteratur på feltet og de kvalitative studiene våre, at en rekke barrierer må forseres for at alternative, selvstendige tilbud i det hele tatt skal etableres. Ofte er det ildsjeler som står bak, både på kjøper- eller selger-siden, samtidig som det kreves god politisk og administrativ forankring for å utvikle bærekraftige tilbud. Rundt den enkelte elev er det sentralt at skolen sikrer at de korrekte vedtakene og avtalene er på plass, inklusive klare avtaler om målsettingen med tilbudet. Her finner vi ulik praksis. Flere av kommunene kan vise til positive erfaringer med bruk av alternative læringsarenaer. Men funnene er ikke entydige, hvor også mindre positive erfaringer blir rapportert. Foreldresamarbeid er også viktig fra begge aktørenes side, inklusive at både foreldre og elever skal få medvirke.

Kunnskapsgrunnlaget som er utarbeidet er et viktig bidrag inn i forskningsfeltet om alternative læringsarenaer, som det er begrenset med forskning på i en norsk og nordisk kontekst. Det er gjennomført en rekke studier på spesialundervisning generelt, men arbeidet med dette forskningsprosjektet har vist at det i mindre grad eksisterer forskning på bruk av alternative læringsarenaer spesifikt. Videre viser vårt arbeid at dette er et komplekst felt hvor forskningsbehovet fremdeles er stort. Blant annet er det behov for mer kunnskap om alternative læringsarenaer, for i større grad å kunne få mer kunnskap om betydningen av slike arenaer i arbeidet med å sikre en mer inkluderende skole.

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for forskningsprosjektet

Sparebankstiftelsen DNB og Sparebankstiftelsen Sparebanken Sør har i flere år engasjert seg i utenforskningsproblematikken i samfunnet, og samarbeider om en satsning med mål om å øke barn og unges livsmestring, samt å bidra til at flere fullfører videregående opplæring eller kommer i arbeid. Sparebankstiftelsen DNB sin visjon er: «Vi utløser gode krefter», og de jobber gjennom andre ved å støtte tiltak som kommer hele befolkningen til gode, med hovedvekt på barn og unge voksne. Sparebankstiftelsen Sparebanken Sør har siden 2015 prioritert sosiale prosjekter og levekårssatsninger i Agder og Telemark.

De to stiftelsene har flere felles prosjekter i sin portefølje. I deres arbeid med å bidra til forebygging av utenforskap, har de over flere år bidratt økonomisk til etablering av alternative læringsarenaer som en del av denne satsningen. Disse initiativene er begrunnet i betydningen av tidlig innsats, samt et ønske om at slike alternative læringsarenaer skal bidra til at elevene i større grad fullfører den ordinære skolen. En annen viktig begrunnelse for innsatsen, er at sparebankstiftelsene mener at frivillig-, ideell- og sivil sektor representerer ressurser som har mye å bidra med på utdanningsområdet. Til tross for uløste utfordringer i skolen erfarer stiftelsene at det likevel er vanskelig å få til konstruktive samspill mellom skoleeiere, skolene og tilbyderne av alternative læringsarenaer med tanke på mer varige og «institusjonaliserte» løsninger.

Sparebankstiftelsen DNB og Sparebankstiftelsen Sparebanken Sør har dermed tatt initiativ til dette forskningsprosjektet som skal kartlegge og belyse eksisterende kunnskap om bruk av alternative læringsarenaer, tolking og praktisering av lov- og regelverk, og identifisere faktorer som er av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringstilbud. Hensikten med forskningsprosjektet er å utarbeide et kunnskapsgrunnlag som kan gi ett felles ståsted for skoleeiere, skolene og sparebankstiftelsene i fremtidig dialog og samarbeid om videreføring og satsing på alternativer læringsarenaer.

1.2. Konteksten for alternative læringsarenaer

Skolen som arena

Utenom familien, kan skolen anses som den viktigste arenaen i barn og unges oppvekst. En inkluderende skole som klarer å ivareta alle elevene, spiller en avgjørende rolle i å forebygge utenforskap og framtidig frafall fra skole og arbeidsliv. Skolen er den viktigste arenaen vi som samfunn har i arbeidet for å utjevne sosiale forskjeller, og for å sikre at alle skal ha like muligheter til å få en utdanning og senere bli selvstendige voksne samfunnsdeltakere.

Majoriteten av elevene i den norske grunnskolen trives godt, har venner, har god kontakt med sine lærere og får utbytte av den ordinære undervisningen (Wendelborg & Utmo, 2021). Likevel vet vi at mange elever strever faglig og sosialt (Jordet, 2020). Elevers skole-relaterte stress og psykiske plager knyttet til nedstemthet og utfordring med selvtilliten, blir dokumentert gjennom forskning (Eriksen et al., 2017) og uttrykkes også av fagpersoner (Uthus, 2017). Slike utfordringer i elevgruppen medfører at skoleansatte i stadig større grad opplever at de må møte behov som de ikke har kompetanse til. Skolenes landsforbund (SL) ønsker å «styrke laget rundt elevene» og ønsker med det flere yrkesgrupper inn i skolen, som kan bidra med viktig erfaring og kompetanse

som ikke lærerne nødvendigvis besitter (Norstad, 2021). Dette er i tråd med Utdanningsforbundets (2021) erfaringer med at sosialarbeidere og andre yrkesgrupper i økende grad blir trukket inn i skolens arbeid med elevene.

Barn og unge som av ulike grunner ikke finner seg til rette, eller avbryter skolegangen i grunnskolen eller i videregående skole, bekymrer både myndighetene og andre i samfunnet, og har fått økt oppmerksomhet de siste årene (Fyhn, Radlick & Sveinsdottir, 2021). Det samme gjelder ufrivillig skolefravær, som de senere årene har blitt en økende utfordring i skolene. Forskning viser at frafallet starter tidlig i barndommen, og at en må tidlig inn for å forebygge dette (Olsen et al., 2009, Olsen og Jentoft 2013). Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (2019–2020)* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7) framhever at vi skal ha et «utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap». Videre vises det til for store kvalitetsforskjeller i skoler og barnehager, som fører til at ikke alle elever får den hjelpen de trenger, og kanskje ikke opplever den utviklingen og læringen de kunne hatt.

Utfordringsbildet som her skisseres, blir møtt med ulike tiltak. Gjennom forebygging og tidlig innsats kan vi unngå at vansker blir unødvendig store, som igjen vil kreve langt mer kostbare og varige tiltak enn dersom innsats ble iverksatt på et tidligere tidspunkt. En styrking av det forebyggende arbeidet og tidlig innsats i grunnskolen blir ansett som svært viktig for å snu den uønskede utviklingen blant grupper av elever.

Spesialundervisning og alternative læringsarenaer

Elever som av ulike grunner ikke har, eller kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett på spesialundervisning (jf. opplæringsloven § 5-1). Slike grunner kan eksempelvis være dokumenterte lærevansker som lese-, skrive-, språk-, matematikk-utfordringer, eller mer sammensatte sosiale- og emosjonelle vansker som skaper utfordringer for å lære. Regelverket for spesialundervisning er regulert i opplæringsloven kap. 5, og kommunen og fylkeskommunen har ansvar for at elevene innenfor sitt ansvarsområde får oppfylt sin rett til spesialundervisning. Vi vil redegjøre nærmere for gjeldende regelverk på dette området i kap. 4.

Andelen elever med spesialundervisning i grunnskolen ligger stabilt på rundt 8 % av den totale elevmassen, og for skoleåret 2021–2022 utgjorde dette om lag 49 000 elever (Utdanningsdirektoratet, 2022a). I Utdanningsspeilet for 2022 kan vi lese at 10 % av guttene og 5 % av jentene får spesialundervisning, og at gutter utgjør 68 % av elevene som får spesialundervisning (ibid.). De fleste elevene får spesialundervisningen i egne ordinære klasser. I noen tilfeller blir deler av spesialundervisningen gjennomført utenfor klassen i mindre grupper eller ved eneundervisning, og i enkelte tilfeller får elever tilbud om opphold på en alternativ læringsarena utenfor skolens område.

Bruk av alternative læringsarenaer har vært benyttet i skolen i mange år, både overfor hele klassen (allmenpedagogisk) og for enkeltelever (spesialundervisning). Reguleringen av bruk av slike arenaer er formalisert gjennom opplæringsloven med forskrifter. Ifølge Utdanningsdirektoratet sitt rundskriv for *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen* (2010) kan alternative læringsarenaer eksempelvis være bedrifter, leirskoler eller gårdsbruk. I de fleste tilfellene hvor leirskoler blir benyttet som en alternativ læringsarena, så omfatter dette hele klasser og er å regne som et allmenpedagogisk tilbud. Når det gjelder bruk av gårdsbruk og bedrifter, så er dette arenaer som i hovedsak tilbys til enkeltelever (spesialundervisning). Slike alternative

læringsarenaer tilbyr en praktisk tilnærming til læring gjennom et spekter av aktiviteter og arbeidsoppgaver.

I denne rapporten har vi søkelys på alternative læringsarenaer som er tilrettelagt for enkeltelever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. I mange tilfeller er elevene på alternative læringsarenaer i små grupper, og voksentettheten er dermed ofte større enn i den ordinære klassen. I annen forskningslitteratur (jf. Jahnsen et al., 2009; 2012) benyttes andre begrep som for eksempel – «eksterne tiltak» – for alternative læringsarenaer. I dagligtale omtaler også enkelte slike tilbud som *supplerende* arenaer, noe som ofte representerer en forståelse av at slike arenaer skal supplere undervisningen og ikke være et alternativ til ordinær undervisning. Vi har valgt å forholde oss til begrepet alternativ arena, da dette er begrepet Utdanningsdirektoratet (2010) bruker i sitt rundskriv. I vårt forskningsarbeid og i denne rapporten forstås alternative læringsarenaer som læringsarenaer som helt eller delvis er utenfor skolens egne fysiske områder, og som primært retter seg mot elever med ulike vansker i den ordinære skolen (faglige og/eller psykososiale utfordringer). Dette kan både være arenaer som administreres av kommunen selv, eller som drives av en frivillig organisasjon, ideell stiftelse eller sosial entreprenør. Ressursavdelinger eller særskilt tilrettelagte opplæringstilbud rettet mot elever med omfattende funksjonsnedsettelse og/eller utviklingshemming, vil ikke falle inn under denne definisjonen og inngår ikke i denne rapporten.

Bruk av alternative læringsarenaer overfor elever i grunnskolen er ikke omfattende, men bruken øker (jf. Utdanningsdirektoratet, 2022b). I 2022 fikk 2199 elever i Norge spesialundervisning på alternative læringsarenaer én eller flere dager i uken (ibid.). Dette tilsvarer ca. 0,3 % av den totale elevgruppen fra 1.–10. trinn skoleåret 2021/2022 (Utdanningsforbundet, 2021).

Bruk av alternative læringsarenaer er omdiskutert, da opplæring utenfor elevenes ordinære klasse ofte blir oppfattet som segregerende (Flem et al., 2007; Haug, 2017a; Markussen et al., 2007, 2009; Nordahl et al., 2009, 2018), og forstått som en motsetning til inkludering. Samtidig viser en nylig publisert artikkel på bruk av gård-skole-tilbud, at inklusjon i små fellesskap på gården kan være et viktig supplement til inkludering i basisklassen, som en utvidelse av tilpasset opplæring i fellesskolen (Arnesen et al., 2022a). Jahnsen et al. (2009) argumenterer for at deltids- og smågruppetiltak (inkl. eksterne tiltak) med varighet fra noen timer én dag i uken til flere dager i uken, kan gi et variert og sammensatt opplærings- og aktivitetstilbud. Grimsæth (2016) fant gjennom en oppsummering av norske og internasjonale studier om opplæringstilbud på gårdsbruk, at tilbudene generelt fremmet elevenes dannings- og identitetsutvikling, i tillegg til at tilbudene bidro til å styrke elevenes læringsutbytte og motivasjon for læring. Dette er aktuell kunnskap sett i lys av skoleforskning som avdekker en skole med høyt tempo som gjør det vanskelig for en del elever å henge med, og bidrar til at enkelte elever opplever seg som «tapere» (Stenersen Hovdenak, 2002), eller som kjenner på stress ved at de opplever en ubalanse mellom krav og forventinger i skolen og de ressursene de har for å innfri disse forventningene (jf. Jordet, 2020).

Vi har nå skissert utfordringsbildet i elevgruppen i den norske skolen i dag, og noen av sparebankstiftelsenes erfaringer gjennom deres arbeid med å gi økonomisk støtte til etablering av alternative læringsarenaer i ulike kommuner i Norge. Med utgangspunkt i dette bakgrunnsbildet vil denne rapporten bidra med kunnskap om alternative læringsarenaer, med formål om å få en mer overordnet oversikt over kunnskap på feltet, praktisering av lovverket for bruk av alternative

læringsarenaer, samt faktorer av betydning for etablering, drift og videreutvikling av slike tilbud i kommuner.

1.3. Prosjektmål og problemstillinger

Hovedmålet med prosjektet har vært å utarbeide et kunnskapsgrunnlag på feltet om alternative og supplerende læringsarenaer, som kan være nyttig for Sparebankstiftelsene sin videreføring av arbeidet for å øke barn og unges livsmestring og begrense utenforskap, samt for skoleplanleggere og forskere.

Prosjektarbeidet har vært delt opp i tre hoveddeler. Delmålene med tilhørende problemstillinger har vært som følger:

- **Del 1: Kartlegge kunnskap**

Kartleggingsstudie av relevant litteratur på feltet i en norsk og nordisk kontekst.

- Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal gi gode resultater for elevene?
- Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal få til et godt samarbeid med skolen?

- **Del 2: Belyse tolkning og praktisering av lovverk**

Gjennomgang av gjeldende lov- og regelverk for bruk av alternative læringsarenaer, samt av praktiseringen av regelverket i to storkommuner.

- Hvilket lovverk/regelverk gjelder for bruk av alternative læringsarenaer?
- Praktiserer de to storkommunene dette likt?

- **Del 3: Identifisering av faktorer som er av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringstilbud i tre case-kommuner**

Kartlegging på kommunenivå for å undersøke tre utvalgte kommuners bruk av alternative læringsarenaer for å identifisere relevante faktorer som er av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringstilbud.

Utvalgte kommuner: Grimstad kommune med Hommedal skolegård, Porsgrunn kommune med Solum skolegård og Indre Østfold kommune med Team Fortene.

- Hvilke alternative læringsarenaer benyttet kommunen før Skolegårdsmodellen/Team Fortene ble tatt i bruk?
- Hvilke vurderinger ble gjort og hvilke faktorer var avgjørende i forhold til valg av Skolegårdsmodellen/Team Fortene som en ny alternativ læringsarena i kommunen?
- Hvordan er prosessen for å få tilbud om å være elev ved disse alternative læringsarenaene?
- Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal få et godt samarbeid med skolen, inkludert med PPT?
- Hva er erfaringene så langt med bruk av Skolegårdsmodellen/Team Fortene?

1.4. Rapportens oppbygning

Denne rapporten er disponert på følgende måte: I kapittel 1 har vi gitt innledende informasjon om bakgrunnen for prosjektet, utfordringsbildet i den norske skolen, hva vi forstår med alternative læringsarenaer, og til slutt prosjektets formål og problemstillinger. I kapittel 2 presenterer vi vårt teoretiske utgangspunkt for sammenstillingen av kunnskapen i denne rapporten, samt design og metode for de ulike fasene i forskningsprosjektet. I kapittel 3 oppsummerer vi kunnskapsoversikten om alternative opplæringslæringsarenaer, inkludert antall elever på disse arenaene, samt fellestrekk for elever med slike tilbud. I kapittel 4 presenteres gjeldende lov- og regelverk for bruk av alternative læringsarenaer, samt resultatene fra intervjustudien om hvordan dette regelverket praktiseres i to norske storkommuner. I kapittel 5 presenteres resultatene fra kartleggingsarbeidet i tre andre kommuner, der faktorer som er av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative og supplerende opplæringstilbud er utforsket. I Kapittel 6 presenterer vi noen refleksjoner knyttet til hovedfunn i arbeidet. Vedlegg 1 gir en utfyllende oversikt over innhentet litteratur til kunnskapskartleggingen. Samlet sett utgjør denne rapporten et bidrag til kunnskapsgrunnlaget om alternative læringsarenaer i en norsk kontekst.

Tabell 1: Rapportens oppbygging – viser hvilket materiale som er benyttet til å besvare de tre delene i prosjektet

Oppdrag	Formål	Forskningsaktivitet	Kap. i rapporten
Del 1	Kartlegging av kunnskap	Litteratursøk	Kap. 3 inkl. vedlegg
Del 2	Belyse tolkning og praktisering av lovverk	Kvalitative intervju i to anonyme storkommuner Dokumentstudier	Kap. 4
Del 3	Identifisering av faktorer av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringsarenaer	Kvalitative intervjuer i tre utvalgte kommuner: Grimstad, Porsgrunn og Indre Østfold kommune Dokumentstudier	Kap. 5

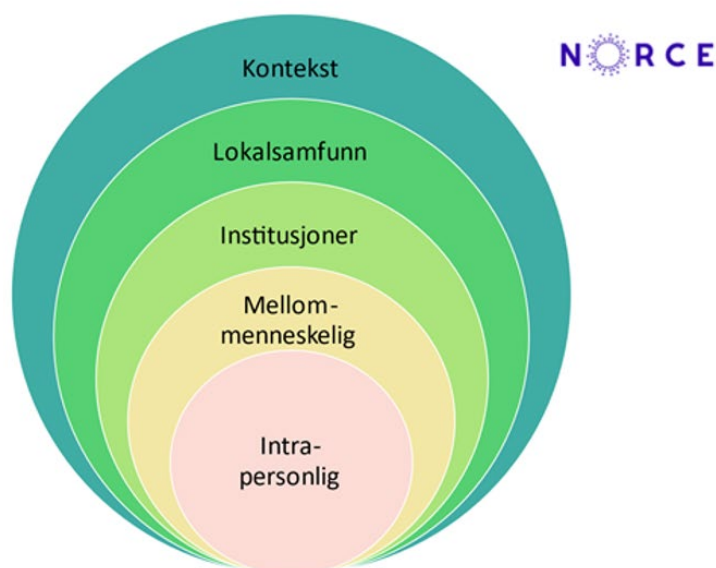
2. Metodisk tilnærming og datatilfang

Basert på beskrivelsen av oppdraget, samt foreliggende problemstillinger, har vi valgt å benytte både litteratursøk, dokumentstudier og kvalitative intervjuer (individuelle og gruppeintervjuer) i vår metodiske tilnærming i dette prosjektet. Ved å kombinere disse ulike metodene har vi utarbeidet et sammensatt kunnskapsgrunnlag. Dette gjelder både en mer overordnet situasjonsbeskrivelse, samt mer inngående kunnskap om hvordan utvalgte kommuner praktiserer gjeldende lovverk på området, og i hvilken grad og hvordan alternative læringsarenaer tas i bruk.

Vi har vært fire forskere med komplementær faglig bakgrunn som har gjennomført studien. Det har vært en styrke å ha flere blikk på utforming av intervjuguider, tolkning av dokumenter og i analysen av den innsamlede empirien. Arbeidet avdekker et svært komplisert felt, som indikerer behov for ytterligere studier.

Det teoretiske utgangspunktet for sammenstillingen av kunnskapen er Bronfenbrenner (1977) sin sosio-økologiske modell, bearbeidet av McLeroy (McLeroy et al., 1988). Basert på kompleksiteten som ligger til grunn for individuell atferd, illustrerer modellen hvordan faktorer på ulike nivåer henger sammen og har en gjensidig påvirkning på hverandre (se figur 1 under). Modellen kan benyttes for å beskrive hvordan individer sosialiseres inn i en kultur og hvordan ulike kontekstuelle faktorer på ulike nivåer virker inn på hverandre og dermed på det enkelte individ. McLeroy et al. (1988) deler Bronfenbrenner (1977) sin modell opp i nivåene; intra-personlig, mellom-menneskelig, institusjoner, lokalsamfunn og kontekst (nasjonalt nivå). De intra-personlige og mellom-menneskelige nivåene representerer de nære forholdene et barn er i (eksempelvis skole og familie), mens institusjons-nivået gjelder de situasjonene der barnet sjeldent er i, men som likevel indirekte påvirker barnet (eksempelvis foreldres arbeidssituasjon, bestemmelser på kommunenivå). Lokalt nivå og kontekst (nasjonalt nivå) representerer de mer generelle mønstrene av normer, verdier, tradisjoner, ideologier, politikk, lovgivning osv. Eksempelvis vil lovgivning/kontekst på nasjonalt nivå påvirke hvert av de lavere nivåene, helt ned til individet og de personlige faktorene, inklusive atferd. I neste omgang vil individets atferd påvirke «utover» igjen, altså både mellommenneskelige relasjoner og strukturelle forhold på ulike nivåer. Et eksempel er at frafall og utenforskap i utgangspunktet er et individuelt problem, med de store negative følgene det kan få for individet. Samtidig medfører det store samfunnsøkonomiske konsekvenser, og utløser som oftest en respons fra både de nærmeste relasjonene og de ytre nivåene i form av tjenester og politikktutforming. De ytre nivåene i modellen påvirker individet som er i utenforskap, i form av et regulert trygdesystem, skolesystem, krav fra skole og arbeidsliv, og utformingen av helse- og velferdstjenester. Vi vil benytte dette teoretiske utgangspunktet for å utdype våre analyser av forskningsprosjektet samlede resultater i kap. 6.

Sosio-økologisk modell



Figur 1: McLeroy, Kr, Bibeau, D, Steckler, A, et al. (1998). An ecological perspective on health promotion programs. *Health Education Quarterly* 15(4): 351–377.

2.1. Litteratursøk

Det ble gjennomført et bredt litteratursøk i søkemotorene ORIA, Google Scholar, ERIC og Scopus. Søkene var begrenset til aktuelle søkeord på norsk som eksempelvis *alternativ opplæringsarenaer, supplerende opplæringsarenaer, selvstendige opplæringstilbud, selvstendige opplæringstiltak, tilpasset opplæring, opplæringstiltak, opplæringstilbud, spesialundervisning, elever, grunnskole og videregående skole*. Videre ble relevante søkeord på engelsk brukt, eksempelvis *adapted education, alternative school arrangements, special education, experiential education, students, secondary school, middle school, high school, compulsory school*.

Inklusjons- og eksklusjonskriterier ble utviklet i forkant av søket, basert på oppdragsbeskrivelsen. Dette innebar at fokus for empirisk kontekst skulle være Norden, og forskningen måtte være publisert på norsk, et annet skandinavisk språk, eller engelsk. Videre måtte relevante målgrupper omfattes; som elever med ulike vansker (faglige og psykososiale utfordringer) i den ordinære grunnskolen (1.–10.trinn) og i videregående opplæring, med unntak av elever i fagopplæring. Ressursavdelinger eller særskilt tilrettelagte opplæringstilbud rettet mot elever med omfattende funksjonsnedsettelse og/eller utviklingshemming omfattes ikke av vår litteraturgjennomgang. Vi har ikke sett på allmennpedagogiske tilbud for hele klasser, men konsentrert oss om tilbud til enkeltelever som har utfordringer med å nyttiggjøre seg ordinær opplæring i skolen. Litteratursøkene har vært avgrenset til læringsarenaer som helt eller delvis er utenfor skolens egne fysiske områder, og som eksempelvis drives av en frivillig organisasjon, ideell stiftelse eller sosial entreprenør.

Vi har kommet frem til dokumentene gjennom litteratursøk, «snøballmetoden»¹, samt ved å undersøke nyere kilder som har referert til relevante kilder (forward citation). Grunnet begrenset forskning og litteratur på dette området, ble to relevante masteroppgaver og et bokkapittel inkludert, i tillegg til journalartikler og rapporter. Fordi vi fant begrenset med litteratur, valgte vi å ta direkte kontakt med andre relevante forskningsmiljø i Norge og med enkelte forskere i Sverige og Danmark, med formål om å innhente mer relevant litteratur. Vi kan likevel ikke garantere en uttømmende oversikt, da det ikke kan utelukkes at mulig relevante kilder kan være oversett om de ikke er publisert på sider som fanges opp av litteratursøk, og heller ikke er kjent av forskningsmiljøene som ble forespurt om relevant litteratur. Vi innhentet i tillegg oppdatert statistikk fra Utdanningsdirektoratet på antall elever som er på alternative læringsarenaer i grunnskolen på landsbasis (kapittel 3.1).

2.2. Dokumentstudier

Vi har gjennomført dokumentstudier både i del 2 (lovverk og regelverk) og del 3 (kartlegging på kommunenivå) av prosjektet. For den enkelte casekommune har vi hentet og gjennomgått det som finnes av relevante dokumenter på kommunenes nettsider og i ulike politiske utvalg. Dette inkluderer f.eks. handlings- og økonomiplaner, årsrapporter, kvalitetsmeldinger/tilstandsrapporter for grunnopplæringen, samt dokumenter som mer spesifikt angår alternative læringsarenaer. Dette innebærer eksempelvis søknads- eller inntaksrutiner, samarbeidsavtaler, prosjektbeskrivelser, og relevante politiske vedtak og saksframlegg.

Vi har brukt informasjon fra de ulike dokumentene for å få en bedre innsikt i kommunene, deres organisering og drift av alternative læringsarenaer. Resultatene fra dokumentstudiene er presentert i kombinasjon med data fra de kvalitative intervjuene i funndelene i kap. 4.2 og kap. 5.

2.3. Intervju

Både individuelle intervju og gruppeintervju ble gjennomført i arbeidet med datainnsamlingen, da intervju som metode gir muligheter til å gå mer i dybden på en problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuguidene ble utarbeidet på bakgrunn av en gjennomgang av relevante dokumenter, sentral litteratur, samt erfaringsbasert kunnskap i forskerteamet om tematikken. Den kvalitative datainnsamlingen i prosjektet ble gjennomført i to omganger; én datainnsamling med et utvalg informanter som belyser del 2 av prosjektet, og én datainnsamling med et annet utvalg informanter som belyser del 3. I det følgende vil vi gi en mer utdypende beskrivelse av hvordan datainnsamlingen foregikk i hver av de to delene.

Del 2: Belyse tolkning og praktisering av lovverk

For å undersøke hvordan gjeldende lov- og regelverk blir tolket og praktisert, tok vi kontakt med to store kommuner med lang erfaring i bruk av alternative læringsarenaer. I samråd med oppdragsgiver har vi anonymisert disse to storkommunene, først og fremst på grunn av at tolkning og praktisering av lovverk kan være et ømfintlig tema. Antakelsen var at kommunene ville være mer tilbøyelige til å delta, og at informantene ville føle seg mer frie til å uttale seg åpent, dersom

¹ Snøballmetoden blir ofte benyttet når man forfølger et tips, og gjennom det får tilgang på nye informanter eller ny informasjon. I denne sammenheng har vi brukt referanselister til publikasjoner og nøstet oss bakover, vi har også kontaktet miljøer som kunne ha kjennskap til aktuell litteratur.

de ble holdt anonyme. På den måten kunne de også fortelle åpent om eventuelle brudd på lovverket, uten frykt for oppslag i media. Når vi omtaler casekommunene som «store», mener vi at de er blant landets ti største kommuner. I resten av rapporten vil de omtales som Storkommune 1 og Storkommune 2.

I hver av kommunene har vi gjennomført intervjuer med informantgrupper som representerer tre ulike aktører i kommunene: 1) skoleeier, 2) skole, og 3) alternativ læringsarena. Når det gjaldt skolenivå, ba vi om at det fortrinnsvis ble rekruttert rektorer med lang erfaring med bruk av alternative læringsarenaer. I del 2 er det til sammen gjennomført intervjuer med 12 informanter, seks informanter per kommune, jf. tabell 2. Alle intervjuene ble gjennomført på Teams.

Tabell 2: Oversikt over informantene i del 2

KOMMUNE	FUNKSJON/ROLLE	TYPE INTERVJU	ANTALL
STORKOMMUNE 1	Rektorer	Fokusgruppe	3
	Representant skoleeier	Individuelt	1
	Representant skoleeier	Individuelt	1
	Leder alternativ arena	Individuelt	1
STORKOMMUNE 2	Rektorer	Fokusgruppe	2
	Representant PPT	Individuelt	1
	Representant skoleeier	Individuelt	1
	Pedagogiske ledere alternativ arena	Fokusgruppe	2
			Totalt 12

For å komme i kontakt med våre informanter sendte vi en henvendelse til sentrale kontaktpersoner i kommunenes administrasjon. I Storkommune 1 fant vi fram til denne på kommunens nettside, mens i Storkommune 2 fikk vi en kontaktperson fra oppdragsgiver. Gjennom første kontakt fikk vi videre oppnevnt en kontaktperson fra hver av kommunene, som har bistått i prosessen med å rekruttere informantene. Temaer som inngikk i intervjuguiden var blant annet samarbeid mellom skole og alternativ læringsarena, tildelings-/innsøkningspraksis, endringer i praksis over tid, hvilke lover skolene og skoleeierne forholder seg til og hvordan disse praktiseres, oppfatningen av handlingsrommet i lovverket, aktuelle utfordringer mm.

Del 3: Identifisering av faktorer som er av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringstilbud

For å undersøke faktorer av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringsarenaer, har vi gjennomført en kartlegging på kommunenivå i tre utvalgte kommuner: Grimstad, Porsgrunn og Indre Østfold kommune. Disse kommunene ble ikke valgt tilfeldig, men i samarbeid med oppdragsgiver, da dette var kommuner oppdragsgiver hadde kjennskap til og har bidratt med finansiering til gjennom deres satsning mot barn og unge.

Kommunene var aktuelle for studien ved at de hadde etablert eller var i gang med å ta i bruk ulike alternative læringsarenaer. Mens Grimstad kommune har relativt lang erfaring med Skolegårdsmodellen gjennom drift av Hommedal skolegård, startet Porsgrunn opp Solum skolegård fra januar 2023. Indre Østfold er i oppstartsfasen av Team Fortene, som på intervjudtidspunktet hadde vært i drift i omtrent tre uker. For en mer utdypende beskrivelse av de tre modellene, se kapittel 5.

Som i del 2, ble også intervjuene i del 3 gjennomført med informantgrupper som representerer tre ulike aktører i de tre kommunene: 1) skoleeier, 2) skole, og 3) alternativ læringsarena. Også i disse kommunene ba vi om at det ble rekruttert rektorer med fortrinnsvis lang erfaring med bruk av alternative læringsarenaer. Som det framgår av tabell 2, har vi gjennomført intervju med PPT i alle kommunene. I Indre Østfold deltok i tillegg representanter fra Oppfølgingstjenesten og NAV, da Team Fortene har en utvidet målgruppe og annerledes organisering enn skolegårdsmodellen i Grimstad og Porsgrunn. Til sammen ble det intervjuet 33 informanter, jf. oversikten i tabell 3.

Tabell 3: Oversikt over informantene i del 3

KOMMUNE	FUNKSJON/ROLLE	TYPE INTERVJU	ANTALL
GRIMSTAD	Rektorer	Fokusgruppe	3
	Ass. Kommunalsjef + skolefaglig rådgiver	Fokusgruppe	2
	Leder PPT	Individuelt	1
	Leder + pedagog alternativ arena	Fokusgruppe	2
PORSGRUNN	Rektorer	Fokusgruppe	4
	Kommunalsjef + rådgiver	Fokusgruppe	2
	Leder PPT	Individuelt	1
	Leder + ansatte alternativ arena	Fokusgruppe	6
INDRE ØSTFOLD	Rektorer	Fokusgruppe	5
	Kommunalsjef + seksjonssjef ungdomsskole	Fokusgruppe	2
	Representant PPT + OT + NAV	Fokusgruppe	3
	Leder + pedagog alternativ arena	Fokusgruppe	2
			Totalt 33

For å komme i kontakt med informantene brukte vi samme fremgangsmåte som i del 2. Et unntak var Grimstad kommune, hvor NORCE tidligere har evaluert den alternative læringsarenaen, og derfor allerede hadde en etablert kontaktperson i kommunen. I Grimstad og Indre Østfold kommune ble intervjuene gjort ved fysisk oppmøte, mens Teams ble benyttet for intervjuene i Porsgrunn. Temaer som inngikk i intervjuguiden var blant annet utvikling i omfang og bruk av alternative læringsarenaer, bakgrunnen for etableringen, erfaringer med driften, samarbeid mellom skole og alternativ arena mm.

For intervjuene totalt sett, altså i både del 2 og del 3, tok de individuelle intervjuene ca. en time, og gruppeintervjuene ca. halvannen time. I alle intervjuene ble det benyttet en semistrukturert intervjuguide samt båndopptak. Disse ble transkribert i ettertid. Informantene stilte velvillig opp, syntes tematikken var interessant og gav utfyllende data til vår undersøkelse.

2.4. Brukerundersøkelser

I planleggingen av prosjektet hadde vi en målsetting om å innhente brukerundersøkelser fra de ulike tilbudene hvor dette var aktuelt, for å få kunnskap om foreldres og kontaktlæreres erfaringer med de ulike læringsarenaene. Det viste seg at få hadde gjennomført en slik brukerundersøkelse våren 2023, og vi fikk derfor kun denne informasjonen fra ett av tiltakene. For Team Fortene var dette uansett ikke aktuelt, da dette tilbudet først startet opp høsten 2023. Erfaringene med de ulike tiltakene er dermed i hovedsak presentert fra informantene i studien, det vil si de offentlig ansatte og ansatte på de ulike tilbudene. I tillegg har vi supplert med noen av erfaringene fra den ene brukerundersøkelsen vi innhentet.

2.5. Analysearbeid

I vår kartlegging er vi ute etter å beskrive praksisen og samarbeidet kommunene og skolene har med de alternative læringsarenaene det her er snakk om. Vi er interessert i å få frem behovene, lovanvendelsen, vurderingene, samarbeidsprosessene, kompleksiteten og ikke minst bredden i arbeidet. Fordi problemstillingene er åpne og utforskende, egner kvalitative metoder seg best for å svare på dem (Thagaard, 2009). I denne kartleggingen er vi semi-eksplorative, det vil si at datainnsamlingen struktureres delvis av forhåndsbestemte spørsmål, men er åpen for andre innspill og erfaringer som ikke dekkes av disse.

Formålet med denne kartleggingen er ikke å generalisere. Metoden egner seg ikke til det. I kvalitativ forskning er imidlertid generaliserbarhet knyttet til spørsmål om å identifisere gjenkjennbare mønstre innenfor den lokale konteksten de er hentet inn i. Men de kan ikke nødvendigvis generaliseres til andre kontekster. Vi har i denne kartleggingen hatt konkrete forskningsspørsmål (jf. pkt. 1.3) fra oppdragsgivers side som har vært retningsgivende i vårt analysearbeid og for hva vi har svart ut ved bruk av innsamlet empiri. Vi har derfor gjennomgått våre data, det vil si dokumenter og intervjuer, med mål om å identifisere interessante mønstre for disse problemstillingene.

Troverdigheten til kvalitative data styrkes ved at forskeren har gjort grundig rede for fremgangsmåtene i prosjektet, utvelgelsen av informanter, og hvordan dataene er analysert og fortolket. Hovedinntrykket vårt er at intervjusituasjonene var preget av tillit og åpenhet, selv om enkelte informanter delte mindre informasjon enn andre. Likevel har innsamlingen gitt oss svært rike data. Andre forskere, med annen fagbakgrunn og forforståelse, ville muligens ha fremskaffet andre data med de samme informantene. Annen forskning underbygger imidlertid at vi har truffet noen sentrale mønstre.

2.6. Etske vurderinger

Prosjektet er utviklet i tråd med de etiske prinsippene i Helsinki-erklæringen, og planleggingen og gjennomføringen av prosjektet har gjennomgått etiske overveielser. Før oppstart ble prosjektet meldt til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (nr. 808061), som tilrådet at prosjektet ble gjennomført som beskrevet.

Det er benyttet et informasjonsskriv med samtykkeerklæring til informantene. Informasjonsskrivene inneholdt informasjon som skulle sikre at deltakerne var kjent med målene og prosedyrene for prosjektet, inklusive hva deltakelse ville innebære for dem, og skrivene var tilpasset de ulike målgruppene. I utviklingen av denne rapporten er personvern hensyn ivaretatt som beskrevet i prosjektmeldingen til Sikt, inkludert anonymisering og databehandling i tråd med NORCE sine retningslinjer for ulike typer data.

3. Kunnskapsoversikt

Før vi kommer inn på selve kunnskapsoversikten presenteres dagens status for antall elever på alternative læringsarenaer i kapittel 3.1. I kapittel 3.2 presenteres litteraturen i kunnskapsoversikten, og basert på dette vil vi i kapittel 3.3 besvare spørsmålet *Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal gi gode resultater for elevene?* I kapittel 3.4 vil vi besvare spørsmålet *Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal få til et godt samarbeid med skolen?*

3.1. Elever på alternative læringsarenaer

Elever i alternative opplæringstilbud er i hovedsak elever som kvalifiserer for enkeltvedtak om spesialundervisning (jf. pkt. 4.2), og har ulike vansker med å få godt nok utbytte av den ordinære undervisningen. Elevene kan ha spesifikke lærevansker som innebærer lese- og skrivevansker, matematikkvansker, språkvansker m.m., eller mer sammensatte lærevansker som handler mer om oppmerksomhetsvansker og utfordringer med sosiale relasjoner og/eller følelsesmessige utfordringer. Det vil også kunne være elever med generelle lærevansker som utviklingshemninger i slike tilbud, men oftest er elever med disse vanskene i avdelinger med mer tilrettelagte tilbud. Som beskrevet innledningsvis er denne studien avgrenset til denne gruppen med elever og de tiltakene som er spesielt innrettet mot dem.

Utdanningsdirektoratet samler hvert år inn informasjon om hvor mange elever i grunnskolen som er utplassert én eller flere dager i uken utenfor ordinær opplæring, altså på en alternativ læringsarena. Denne informasjon blir samlet inn via Grunnskolens informasjonssystem (GSI) (www.gsi.udir.no), ved at hver enkelt skole årlig melder inn hvor mange elever ved deres skole som benytter et slikt tilbud. Utdanningsdirektoratet begynte først i 2010 å registrere denne informasjonen, og først fra 2014 om elever i barneskolen. Som vi ser i tabellen under (tabell 3), så er det ikke mange elever som er utplassert én eller flere dager i uken på en alternativ læringsarena, men vi kan se at antallet er økende, uten at vi kan si noe om dette korresponderer med andelen elever pr. årskull. Vi ser også at det er flest elever fra ungdomstrinnet, og flest gutter. Utdanningsdirektoratet har ikke informasjon om hvilke typer alternative læringsarenaer disse elevene er på. Kunnskapsinnhenting omhandler tiltak til denne gruppen elever.

Tabell 4: Antall elever på alternativ læringsarena fordelt på kjønn og barne-/ungdomstrinn i perioden fra 2010–2023, i landet som helhet

ÅR	1.–7.TRINN	8.–10.TRINN	GUTTER	JENTER	SUM
2022–23	723	1476	1685	514	2199
2021–22	684	1375	1617	442	2059
2020–21	652	1259	1548	363	1911
2019–20	611	1215	1505	321	1826
2018–19	604	1082	1369	317	1686
2017–18	608	1085	1414	279	1693
2016–17	542	1099	1349	292	1641
2015–16	511	1149	1361	299	1660
2014–15	432	1071	1244	259	1503
2013–14	0	0	1086	223	1309
2012–13	0	0	1072	254	1326
2011–12	0	0	1164	248	1412
2010–11	0	0	1272	280	1552

Kilde: Utdanningsdirektoratet 09.05.2023

3.2. Oversikt over litteratur om alternative læringsarenaer

I tråd med oppdragsbeskrivelsen, består kunnskapsoversikten i følgende kapittel i hovedsak av artikler og forskningsrapporter på området alternative læringsarenaer i en norsk eller en nordisk kontekst. Vi har primært inkludert kilder publisert etter 2005, som setter søkelys på tiltak i grunnopplæringen. For videregående opplæring, med unntak av fagopplæringen, har vi funnet lite. Gjennom arbeidet med litteratursøket viste det seg at kunnskapsgrunnlaget er begrenset, og vi valgte derfor å ta med studier og artikler eldre enn 15 år, men ikke eldre enn 20 år, i de tilfellene hvor litteraturen var ekstra relevant. Dermed består den identifiserte litteraturen av ni forskningsrapporter, tre fagfelleverderte artikler, to øvrige artikler, ett bokkapittel, ett erfaringsnotat og to masteroppgaver. En tabelloversikt over litteraturen ([vedlegg 1](#)) følger som vedlegg til rapporten.

Tre nasjonale kartlegginger av smågruppebaserte tiltak i grunnskolen ble identifisert blant forskningsrapportene, og disse presenteres først. Så går vi inn på litteratur som omhandler bruk av gård som alternativ læringsarena, som er den arenaen vi finner mest litteratur på. Videre presenterer vi kort hovedfunn fra to relevante masteroppgaver, før vi presenterer to tiltak som sparebankstiftelsene støtter og som vokser i omfang relevant for kunnskapsoversikten.² Til slutt presenterer vi litteratur som omhandler systemnivå, dvs. litteratur som presenterer kunnskap om hvilke ulike aktører som tilrettelegger for alternative læringsarenaer, ulike samhandlingsmodeller o.l. På dette området har vi også funnet lite litteratur. Basert på denne gjennomgangen besvarer vi avslutningsvis følgende problemstillinger:

- Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal gi gode resultater for elevene?
- Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal få til et godt samarbeid med skolen?

3.2.1. Nasjonale kartlegginger av smågruppebaserte tiltak i grunnskolen

Nyere forskning og rapporter om alternative læringsarenaer finnes i begrenset omfang. Lillegården kompetansesenter har utført tre større kartlegginger av de de kaller smågruppebaserte tiltak³ og alternativ opplæring i den norske grunnskolen, publisert i henholdsvis 2006, 2009 og 2012. Den første kartlegger omfang og organisering av smågruppebaserte opplæringstiltak på ungdomstrinnet (8.–10. trinn), den andre kartlegger innholdsmessige og kvalitative aspekter ved tiltakene på ungdomstrinnet, mens den tredje kartlegger omfang og organisering av smågruppebaserte opplæringstiltak på barnetrinnet (1.–7. trinn).

***I randsonen* – nasjonal kartleggingsstudie på 8.–10. trinn**

Rapporten *I randsonen* (Jahnsen, Nergaard og Flaatten, 2006) beskriver den første kartleggingen, som ble gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Hensikten med kartleggingen var å lage en oversikt over omfang av og ulike former for organisering av smågruppetiltak i norsk

² Rapportene fra disse to tiltakene ble ikke fanger opp i våre litteratursøk.

³ Dette begrepet omfatter det Lillegården kompetansesenter omtaler som *interne*, *eksterne* og *selvstendige* tiltak. Selvstendige tiltak faller inn under det denne rapportens definerer som alternative læringsarenaer.

grunnskole, grunnet behov for ny og oppdatert kunnskap. Den eneste tidligere publiserte nasjonale kartleggingen av alternative opplæringstiltak i norsk grunnskole ble gjort 15 år tidligere (i 1991) av Barnevernets Utviklingssenter, for daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (Sørli, 1991). I tillegg har det blitt publisert en artikkel som omhandler funn fra denne kartleggingen (Jahnsen & Nergaard 2007). Målgruppen for tiltakene i studien var ungdomsskoleelever som viste problematferd i skolen og liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid. Data ble samlet inn ved hjelp av en landsdekkende nettbasert spørreskjemaundersøkelse besvart av rektorer, opplæringsansvarlig hos skoleeier og representanter fra tiltakene. Kartleggingen identifiserte 271 smågruppetiltak, noe som var en sterk økning av slike tiltak siden 1991. Av disse 271 tiltakene var 122 *interne tiltak*, 69 var *eksterne tiltak*, mens 80 var *selvstendige tiltak* (dvs. alternative læringsarenaer). Med interne tiltak menes her tiltak som har lokaler og tilhold i samme bygninger som skolen ellers, og som administrativt er en del av en vanlig grunnskole. Eksterne tiltak har lokaler og tilhold fysisk atskilt fra resten av skolen, men er administrativt del av en vanlig grunnskole⁴. Selvstendige tiltak har egne lokaler og tilhold fysisk atskilt fra vanlig skole, i tillegg til at de selvstendige tiltakene er egne administrative enheter, eller de kan være organisert på en annen måte i kommunen. De selvstendige tiltakene faller inn under alternative læringsarenaer. I 2005 fikk omtrent 2200 ungdomsskoleelever, hvorav 75 % gutter, sin opplæring helt eller delvis i interne, eksterne eller selvstendige smågruppetiltak. De 2200 elevene utgjorde i 2005 1,2 % av det totale elevgrunnlaget på ungdomstrinnet, noe som var omtrent en fordobling siden 1991. Omtrent 1/3 av undervisningstiden ble brukt på teori, noe som var en liten økning sammenlignet med i 1991. Det ble funnet en viss utvikling i retning av at smågruppetiltak og vanlig skole oftere enn før samarbeidet om kompetanseheving av personalet. Omtrent 1/3 av de eksterne og selvstendige tiltakene drev en eller annen form for kurs- eller veiledningsvirksomhet rettet mot lærere i ordinær skole, og mange tiltak oppga at de også ga et kortere, avgrenset opplæringstilbud til «ordinære» elever. I tillegg ble det funnet at minst 2/3 av elevene hadde enkeltvedtak, etter § 5.1 i Opplæringsloven, og individuell opplæringsplan. Basert på disse funnene konkluderte forskerne med at formaliteter omkring elevenes rettigheter syntes rimelig godt ivaretatt.

Den ene dagen – kasusstudie

På bakgrunn av funn presentert i rapporten *I randsonen*, ga Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov (Midtlyngutvalget) Lillegården kompetansesenter et oppdrag om å gjøre en ny studie. Denne studien skulle kartlegge innholdsmessige og kvalitative aspekter ved tiltakene, samt kartlegge den sosiale og pedagogiske konteksten de befant seg i. Dette resulterte i rapporten *Den ene dagen* (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit, 2009), som omhandler kasusstudier av totalt seks smågruppebaserte deltidstiltak, lokalisert i tre middels store norske byer og tre tettsteder. Data ble samlet inn gjennom kvalitative intervju med elever, foreldre, lærere i tiltaket, kontaktlærere og rektorer i elevenes ordinære skole, samt observasjoner i 24 undervisningsøkter, og dokumentstudier fra alle tiltakene. Det ble funnet at skolens begrunnelser for å opprette tiltakene i hovedsak er preget av et relasjonelt perspektiv, og er knyttet til skolen som system og ikke til feil og mangler ved elevene. Samarbeidet mellom tiltak og foreldre, og mellom de to opplæringskontekstene, fremsto uformelt og lite strukturert. Dette

⁴ I noen tilfeller vil dette kunne være å regne som alternative læringsarenaer i tråd med denne rapportens definisjon.

førte igjen til at verken kvaliteten til tiltaket eller til den ordinære skolen ble utnyttet så godt som de kunne ha blitt. Grunnet utydelige og tilfeldige læringsmål i tiltakene, ble heller ikke mulighetene til å arbeide med skolefaglige temaer optimalt utnyttet. Tiltakene fokuserte på at elevene skulle beholde tilhørighet til klassen i den ordinære skolen, at deltakelse skulle være basert på reell frivillighet, og at gruppene skulle settes sammen ut fra en tanke om heterogenitet. I den grad elevenes status og rolle ble endret som følge av deltakelse i tiltakene, var det en endring i positiv retning. Noen elever viste mer sosialt kompetent atferd i den vanlige skolekonteksten, de fortalte at de ble mer inkludert i klassen, fikk flere venner, samt bedre relasjoner til sine kontaktlærere. Basert på funnene listet forskerne opp en del anbefalinger. Her ble det poengtert at opprettelsen av deltidstiltakene må skje med utgangspunkt i en bevisst utviklingsstrategi, som tar sikte på å forbedre egen praksis og organisasjon i den ordinære skolen. Det må også skapes sammenheng mellom aktiviteten i deltidstiltaket og undervisningen i den ordinære skolen.

Er alle med? Nasjonal kartlegging 1.–7. trinn

Den tredje rapporten fra Lillegården Kompetansesenter, *Er alle med?* (Jahnsen, Nergaard og Grini, 2012), presenterer resultatene fra en senere landsdekkende kartlegging, denne gangen på barnetrinnet (1.–7. kl.). I denne kartleggingen ble forekomst og organisering av smågruppebaserte opplæringstiltak på barnetrinnet i norske grunnskoler undersøkt, samt antall elever i disse tiltakene i denne aldersgruppen. I tillegg til å undersøke daværende situasjon, skulle denne kartleggingen danne grunnlag for videre undersøkelser av mer kvalitativ karakter. Som for kartleggingen på ungdomstrinnet fem år tidligere, ble data samlet inn gjennom en nettbasert spørreskjemaundersøkelse blant rektorer, opplæringsansvarlig hos skoleeier og representanter fra tiltakene. Denne kartleggingen på barnetrinnet viste at forekomsten av tiltak i landet var ujevn både i forhold til geografi, elevtall og antall skoler i fylket. Omtrent 1400 elever på barnetrinnet (0,4 %) fikk hele eller deler av sin opplæring i et smågruppetiltak, hvorav 75 % var gutter. Det var noen flere elever med minoritetsbakgrunn i tiltak enn på barnetrinnet for øvrig. 90 % av elevene hadde deltids plass i tiltakene, og av disse var 59 % av elevene i tiltakene én dag eller mindre per uke. 4 % av elevene som deltok i tiltak gikk i 1.klasse, mens 7. klassinger utgjorde 34 % av de elevene som gikk i tiltak. Omtrent en tredjedel av tiltakene rapporterte at de brukte 25 % av tiden til teoretisk undervisning og 75 % til praktiske aktiviteter. Tendensen var at interne tiltak rapporterte mer teoriundervisning enn eksterne og selvstendige tiltak. I tillegg rapporterte rundt 80 % av tiltakene at de drev systematisk utvikling av elevenes sosiale ferdigheter. Relatert til dette, ble det funnet en klar tendens til at skolene satte sammen heterogene grupper. Det var mer vanlig med enkeltvedtak i selvstendige tiltak (73 %) enn i interne tiltak. Videre hadde halvparten av elevene i tiltakene individuell opplæringsplan (IOP), mens 15 % hadde en annen form for skriftlig plan. Halvparten av tiltakene utarbeidet en skriftlig avtale eller kontrakt om deltakelsen med elever og/eller foreldre.

I sine avsluttende kommentarer, reflekterer forskerne rundt at en del tiltak gjør pedagogiske vurderinger, ikke bare på individnivå, men også på organisasjonsnivå og på kulturelt nivå. I tillegg til at gruppene ble heterogent satt sammen, så ble det funnet en sterk vektlegging av utvikling av sosial kompetanse og at prososiale jevnaldrende, som ikke hadde «behov» for den alternative arenaen, også skulle delta. Dette mente forskerne kunne tyde på at noen smågruppetiltak bygget på en bredere forståelse av tilpasset opplæring, som en konsekvens av at skoler har et «smalt perspektiv» på tilpasset opplæring, med det resultat at elevene marginaliseres og skyves ut av

fellesskapet. Særlig to spørsmål ble trukket fram som ekstra relevante for kvalitetssikring og utvikling av tiltakene, og i neste omgang for bedre læring for alle elever. For det første om deltakelsen i smågruppetiltak bidrar til marginalisering og manglende deltakelse i klassefellesskapet for elevene, og for det andre om elever som deltar i smågruppetiltak får god og tilpasset opplæring (Jahnsen, Nergaard og Grini, 2012). Undersøkelser av kvalitativ karakter for alternative læringsarenaer for 1.–7. trinn, som var ett av formålene med kunnskapsoppsommeringen, ser enda ikke ut til å ha blitt gjennomført.

3.2.2. Bruk av gården som alternativ læringsarena

Bruk av gårdsbruk som alternativ læringsarena er ikke nytt i en norsk sammenheng, da slike arenaer har vært i utvikling både i Norge og andre europeiske land de siste 20–30 årene (Hassink et al., 2020; Krogh & Jolly, 2011). I Norge er framveksten av disse tilbudene blant annet et resultat av en flerårig politisk initiert innsats fra regjeringens side, med å ta i bruk landbruket som velferdsprodusent overfor både elever og andre brukergrupper gjennom Inn på tunet-ordningen (IPT).⁵ Inn på tunet-ordningen representerer kvalitetssikrede tilbydere som leverer tjenester til ulike brukergrupper på gårdsbruk, der Stiftelsen Norsk Mat har ansvaret for godkjenningsordningen. Disse tilbudene vektlegger bruk av dyr og natur for å fremme mestring, utvikling og trivsel hos brukerne (Landbruks- og matdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet, 2012). På tross av denne innsatsen fra nasjonale myndigheter, er det likevel begrenset med forskning på dette fenomenet i en norsk sammenheng. Dette gjelder også i en nordisk sammenheng. Samtidig viser vårt arbeid at det er mer forskning på gården som alternativ læringsarena enn andre alternative læringsarenaer. Litteraturen vi vil presentere videre i avsnittene under, er i hovedsak forskning knyttet til erfaringer fra ulike aktører som benytter gården som en alternativ læringsarena for elever med ulike vansker med å få utbytte av ordinær undervisning.

Finsk studie – faglig læringsutbytte og ulike læringspreferanser

Den forskningen vi finner, er i liten grad koblet mot det faglige læringsutbyttet. Flere forskere påpeker at faglig utbytte av spesialundervisning generelt er vanskelig å dokumentere (Florian, 2014; Haug, 2017b; Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl & Sunnevåg, 2008). En finsk studie gjennomførte en intervensjon på gårdsbruk for elever på 5. trinn (11 år), hvor de målte elevenes faglige forståelse (Smeds et al., 2015). I denne studien delte de elevene opp i tre grupper der den ene gruppen lærte om «melkens rute» i klasserommet, den andre gruppen lærte om dette på gården, og den tredje gruppen lærte om «melkens rute» både i klassen og på gården. Elevenes kunnskap ble testet før og etter undervisningen/intervensjonen, og etter 5 måneder. Elevene i gruppe to og tre viste signifikant bedre læringsresultater enn elevene i den første gruppen, som bare fikk undervisning i klasserommet. Elevene opplevde at å lære et slikt tema i autentiske omgivelser var lettere, og de lærte mer enn i klasserommet. Forskerne konkluderte med at grunnen for dette var at elevene kunne få førstehåndserfaring med det de studerte i originale omgivelser. Opplæring på gård viste seg å være et allsidig læringsmiljø som oppmuntret til læring, og som støttet elevene som skiller seg ut med sine læringspreferanser. Intervensjonen i denne

⁵ Inn på tunet er den norske betegnelsen på tilrettelagte og kvalitetssikrede velferdstjenester på gårdsbruk. Tjenestene skal gi mestring, utvikling og trivsel. Gårdsbruk er en eiendom som benyttes til jord-, Skog-, eller hagebruk. Aktivitetene i tjenestetilbudet er knyttet opp til gården, livet og arbeidet der. Inn på tunet kan levere tjenester til ulike brukergrupper innen helse- og omsorg, oppvekst, utdanning, psykisk helse og rus.

studien var rettet mot en hel klasse, og kan sies å være mer innenfor et allmennpedagogisk tilbud. Den er likevel relevant i vår sammenheng, da det kommer frem at elever kan ha ulike læringspreferanser, som igjen kan få betydning for tilegnelse av kunnskap og motivasjon.

Studie av gården som pedagogisk ressurs

Andreassen & Grimsæth (2007) gjennomførte en evaluering av gården som pedagogisk ressurs (GSPR)⁶ i Hordaland fylke. Evalueringsrapporten *Inn på tunet. Opplæring på gård* består av resultater fra to supplerende undersøkelser: Den ene består av kvalitative intervjuer gjennomført med bønder (5 intervjuer) og kollegaer på gårdene (3 intervjuer), som hadde opplæring på gården for enkeltelever og for klasser. Den andre består av en skriftlig spørreundersøkelse blant lærere (51 respondenter fra 15 skoler) som hadde elever på de aktuelle gårdene. I rapporten kommer det frem at bøndene og lærerne erfarte at elevene hadde et godt faglig og sosialt læringsutbytte av tilbudet på gården. I rapporten vises det hvordan konkrete kompetansemål ble nådd gjennom de praktiske aktivitetene. Resultatene viser at elevene profiterte faglig og fikk viktige mestringsopplevelser gjennom de praktiske aktivitetene. Likevel påpekes det at tilbudet enkeltelever fikk på gårdene, virket å ha en svak tilknytning til skolens opplæringsplaner. De fleste lærerne svarer at det er liten eller ingen tilknytning, noe som kan sies å være en stor svakhet med kvalitetssikringen av opplegget. Rapporten peker på sentrale faktorer som skolene må ta høyde for i arbeidet med å kvalitetssikre opplegget for elevene. Videre fant forskerne at veiledning av elevene gjennom tett voksenkontakt hadde sterk betydning for elevenes sosiale utvikling, som igjen virket positivt inn på elevenes skolehverdag (Andreassen & Grimsæth, 2007, s. 57). I studien kommer det frem at det er en del lærere som mener at det burde utvides med slike tilbud til «flere elever som ikke passer inn i dagens teoretiske skole», mens en annen gruppe lærere ser tilbudet som relevant for alle elever (Andreassen & Grimsæth, 2007, s. 56). Evalueringsarbeidet viste at det var store variasjoner mellom hvor tett lærerne samarbeidet med gårdene. De fant at jo tettere samarbeid og dess flere lærere som var involvert i tilbudet på gården, dess bedre var elevenes opplæring på den alternative arenaen inkludert i skolen.

Litteraturstudie av nasjonal og internasjonal litteratur på pedagogiske tiltak på gård

I artikkelen *Gården som en av skolens dannelses- og læringsarenaer*, som omhandler en nasjonal og internasjonal komparativ litteraturstudie på bruk av pedagogiske tiltak på gård, har Grimsæth analysert oppsummeringen av resultatene fra åtte studier og fire vitenskapelige artikler⁷ innenfor denne tematikken. Grimsæth (2016) finner at gården som en pedagogisk arena bidrar til å styrke elevenes motivasjon og øker elevenes læringsutbytte, og gjennom dette fremmer elevenes identitets- og dannelsesbygging. Resultater fra denne undersøkelsen peker på at relevante arbeidsoppgaver motiverer elever til å lære, og Grimsæth (2016) påpeker at læring på gården gir muligheter for å koble teori og praksis. Artikkelen peker på noen pedagogiske forutsetninger for at gården skal kunne bli en av skolens likeverdige dannelses- og læringsarenaer; eksempelvis tett

⁶ «Gården som pedagogisk ressurs» (GSPR) er et etterutdanningskurs utviklet på bakgrunn av erfaringer fra prosjektet «Levende skule» på begynnelsen av 1990-tallet. GSPR ble utviklet av Norges landbrukshøgskole på slutten av 1990-tallet, og leverte i en periode en rekke etterutdanningskurs for bønder og lærere som sammen utviklet et undervisningsopplegg for hele klasser. Etterutdanningskurset var poenggivende (studiepoeng).

⁷ Utvalgskriterier: Studier skulle a) være publisert i et internasjonalt tidsskrift eller som artikkel/kapittel i antologi, b) være publisert etter 2009, c) omhandle gården som læringsarena.

samarbeid mellom gården og skolen om elevenes pedagogiske opplegg. Videre er Grimsæth (2016) opptatt av at alle elever kan bli motivert for å lære ved å være på gård, og peker av den grunn på fordelene dersom slike tilbud var allmennpedagogiske, slik at alle elever kan få tilgang på denne arenaen, og ikke bare enkeltelever.

Gårdbrukere og skoleansattes erfaringer med gård-skole-tilbud

I en nyere artikkel av Arnesen, Jensen, Patil og Berget (2022) er erfaringene til gårdbrukere og skoleansatte (kontaktlærere, rektor, inspektør og kommunal skolerådgiver) med gård-skole-tilbud undersøkt. De 18 informantene var på ulike måter tilknyttet gård-skole-tilbud på fem forskjellige steder i Norge. På disse gårdene fikk enkeltelever på ungdomstrinnet tilpasset opplæring (TPO) én eller flere dager i uken som supplement til sin ordinære opplæring i skolen. Gårdbrukerne var opptatt av at elevene skulle kjenne seg anerkjent og likt mens de var på gården, og studien viser at de arbeider bevisst med å skape et inkluderende og trygt miljø på gårdene. De voksne informantenes erfaringer viste at relasjonsarbeid og fellesskapsbygging foregikk parallelt med samarbeid om meningsfulle og nyttige arbeidsoppgaver på gården. Oppgavene ble tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og interesser, og informantene erfarte at opplæringstilbudene skapte mulighet for nye vennskap for elevene. Tilbudet bidro dermed til elevenes utvikling av både praktiske og sosiale ferdigheter. Resultatene ble sett i lys av teori om inkludering (jf. Haug, 2014; Lave & Wenger, 2003). Studien viser at elevene kan oppleve tilbudene både inkluderende og segregerende, avhengig av blant annet tilbudets omfang (hvor mange dager i uken eleven er på gården) og kontaktlærerens involvering og holdningsskapende arbeid. Noen elever hadde med medelever på gården, for å ivareta vennskap, men også for at andre skulle få innsikt i hva elevene gjorde når de var der. Studien konkluderer med at inklusjon i små praksisfellesskap på gården kan være et viktig supplement til inkludering i basisklassen, og dermed fungere som en utvidelse av tiltak rettet mot tilpasset opplæring i fellesskolen.

SkoleGårdSentralen/Skolegårdmodellen

Det er ulike organiseringer rundt bruk av gårdsbruk som arena for elever i grunnskolen. I tillegg til Inn på tunet-ordningen, finnes det en organisering med betegnelsen SkoleGårdSentralen. Dette er tidligere prestegårder som i samarbeid med kommuner, Opplysningsvesenets fond (Ovf.no) og stiftelser, blir gjort om til skolegårder. Hommedal skolegård er eksempel på et slikt tilbud, som blir driftet av en egen stiftelse (Stiftelsen Hommedal skolegård) og finansieres delvis av kommunale midler, støtte fra Sparebankstiftelsen Sparebanken Sør samt egne inntekter på gården. I forbindelse med oppstart av Hommedal Skolegård ble det iverksatt et FoU-prosjekt (Arnesen & Jentoft, 2022), hvor formålet var å fremskaffe kunnskap om elevenes, foresattes og skoleansattes erfaringer med oppstart og drift av tilbudet i perioden 2020–2022. Bakgrunnen for etableringen av Hommedal Skolegård var at Grimstad kommune opplevde utfordringer med at enkelte elever ikke mestret den ordinære skolehverdagen. I følgeforskningsprosjektet ble fire elever med foresatte og kontaktlærere intervjuet to ganger i løpet av de to årene forskningsprosjektet pågikk (to elever ble bare intervjuet én gang), altså 24 intervjuer med 12 informanter. I tillegg ble det gjennomført to gruppeintervju med de ansatte på gården, og ett gruppeintervju med kommunalt ansatte (rektorer, PPT og andre). På Hommedal skolegård har de tilbud om én skoledag i uken for småtrinnet, én for mellomtrinnet og én dag for ungdomstrinnet. Elevene inngår i ulike grupper tilknyttet kjøkken, dyr og natur og gårdens snekkerverksted. Elevene ruller på de ulike stedene hver tredje uke, og har et faglig opplegg i de ulike gruppene utarbeidet av pedagogene i tilbudet. Elevene som får tilbud på Hommedal, har alle enkeltvedtak om spesialundervisning og IOP. I

studien forteller både elever og foresatte om gode erfaringer med tilbudet, som trivsel, nye venner og mestring, gjennom de ulike aktivitetene på gården. Foresatte og lærere forteller om en positiv utvikling hos elevene knyttet til sosiale forhold, og enkelte kan fortelle om positive endringer på hjemmebane og på skolen knyttet til væremåte, språk og økt nettverk. I ett tilfelle ble det også rapportert om mindre medisinbruk de dagene eleven var på gården. Men funnene er ikke entydige, og det er en liten studie. Følgeevalueringen viser viktigheten av å arbeide for et tettere samarbeid med elevenes helhetlige opplæringstilbud, samt å sikre en god og jevn kommunikasjon med elevenes foresatte.

JegErUng – alternativt tilbud for elever i Kristiansand

I forskningsrapporten «*Barn og unge på Jegersberg gård – JegErUng*». *Alternativt opplæringstilbud for elever i Kristiansand kommune* (Arnesen & Helmersen, 2022), er det erfaringer med modellen *JegEr Ung* som undersøkes. *JegEr Ung* er et nyopprettet alternativt opplæringstilbud for barn og unge med utfordringer i ordinær skole i Kristiansand kommune, og er utviklet gjennom et samarbeid med ansvarlige ansatte og beboere ved Jegersberg gård og oppvekstsektoren i kommunen. Jegersberg gård er et rus- og medikamentfritt rehabiliterings- og kompetansesenter etablert i 2012. Bruk av voksne som er i rehabilitering for rusavhengighet, overfor elever med utfordringer i skolen, er et unikt og innovativt tilbud i kommunen. Undersøkelsen viser gode erfaringer der de voksne tar i bruk egen erfaring med utfordringer i skolen og annet, i møte med elevene og foresatte. Formålet med det alternative læringstilbudet *JegEr Ung* er å tilby elever med utfordringer i ordinær skole/skolemiljø, et alternativt opplæringstilbud på en annen læringsarena hvor de kan oppleve inkludering og mestring. På Jegersberg gård er elevene med i praktiske arbeidsoppgaver knyttet til de ulike arbeidslagene innenfor dyrestell, bygg- og anlegg og kjøkken/kafe. Elevene får en egen mentor, og inngår i samarbeid med mentoren og de andre beboerne på gården. De fleste elevene er én eller flere dager i uken på gården, og de resterende dagene i sin ordinære skole. Noen elever er ikke i skolen, og målsettingen er å motivere de tilbake til skolen. Elevene har enkeltvedtak om spesialundervisning og IOP. Forskningsaktivitetene i evalueringsprosjektet første år er kvalitative, og har bestått av semistrukturerte individuelle- og gruppeintervju med 23 informanter (elever, foresatte, lærere, kommuneansatte og beboere på gården). Det er også gjennomført dokumentanalyser i arbeidet, hvor tilbudets organisering og formalisering er kartlagt. Resultatene viser at elevene erfarer en trygg og nær relasjon til mentor, inkludering i fellesskapet på gården, og mestring av meningsfulle og praktiske oppgaver som de interesserer seg for. Gjennom disse erfaringene virker det som at flere av elevene har fått nye venner, opplevd styrket handlekraft og bedret sin sosiale-, emosjonelle- og stressmestringskompetanse. Foresatte og skoleansatte rapporterer om positive endringer på hjemmebane og i skolen knyttet til mer ro, konsentrasjon og bedre samspill. Men funnene er heller ikke her entydige, og gjelder ikke for alle elever. Når det gjelder tilbudets faglige formål, er ikke dette undersøkt i studien. Følgeevalueringsprosjektet er treårig, og forventes avsluttet innen utgangen av 2024.

Innovasjon og en ny type velferdsarbeidere

I boken *Tjenesteutvikling ved ulike former for samarbeid* (2019) har Støkken og Arnesen skrevet et kapittel med tittelen *Innovation by care farming – implications for professional work and development*. Utgangspunktet for boken, og for det aktuelle kapitlet, er at velferdssektoren både i Norge og i andre land søker etter nye og innovative løsninger til forbedringer av etablerte tjenester (Støkken, 2019, s.11). Dette gjelder også innenfor skolesektoren, og bruk av gårdsbruk som alternative læringsarenaer diskuteres i dette kapitlet som en form for innovasjon. Dette kan

regnes som en form for nyteknung i hvordan man i skolesektoren kan møte utfordringene ved at ikke alle elever finner seg like godt til rette i skolen, og ikke klarer å nyttiggjøre seg den ordinære undervisningen godt nok. Kapittelet tar utgangspunkt i et forprosjekt der elever på videregående skole som stod i fare for å droppe ut av skolen, eller har droppet ut, fikk tilbud om et opplæringstilbud på et gårdsbruk. Tilbyderen var pedagog, og samarbeidet tett med både videregående opplæring og oppfølgingstjenesten (OT). Forfatterne stiller spørsmålet om slike tilbud representerer en ny praksis innenfor utdanningsfeltet, da gården som arena skiller seg markant ut fra den tradisjonelle skolearenaen, samt at samarbeidsrelasjonen mellom skolene representerer et privat-offentlig samarbeid. Videre reflekteres det over gårdbrukerens rolle, og om disse aktørene representerer en ny type velferdsarbeidere i skolesektoren. Kapittelet er relevant med tanke på utfordringene offentlig sektor må løse, og nødvendigheten av å være nytenkende og innovative i møte med nåværende og fremtidige samfunnsutfordringer, også i skolesektoren.

Relevante masteroppgaver

To masteroppgaver har blitt inkludert, da vi anser disse som relevante tilskudd til kunnskapsoversikten. De viktigste funnene fra disse oppsummeres i etterfølgende avsnitt. Det bør bemerkes at funnene fra disse oppgavene må tolkes med forsiktighet, fordi de baserer seg på få informanter.

Sørevik (2012) belyser elevers opplevelse av sosial læring på den alternative læringsarenaen Abildsø Skolegård, som er en praktisk læringsarena hvor eleven lærer nye ferdigheter og ny forståelse for teori gjennom praktisk arbeid. Elevene er på gården én dag i uken, og skoledagen innebærer da stell av dyr, snekring, matlaging og elevbedrift. Basert på kvalitative intervju med fem ungdomsskoleelever, finner Sørevik at elevene har positive opplevelser av både direkte og indirekte sosial læring på gården. Positive jevnaldrende-relasjoner og god samhandling og kommunikasjon med voksne fremstår som et vesentlig aspekt ved læringsarenaen, både i forhold til praktisk og faglig arbeid, og elevenes opplevelse av trygghet og økt skolemotivasjon. Sørevik finner også at kunnskapsoverføring fra Skolegården til den ordinære skolen er tydelig gjennom utvikling av nye strategier som overføres til nye arenaer. Eksempelvis strategier relatert til det sosiale aspektet og samarbeid med andre elever på den ordinære skolen, eller strategier relatert til praktiske ferdigheter.

Austad (2021) ønsket å undersøke ungdoms erfaringer fra Naturskolen, og mer konkret hvilken betydning det å vektlegge opplevelse av handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet i naturen ville ha for ungdoms skolehverdag. Naturskolen er et uteskoletilbud hvor ungdom i alderen 13–19 år én gang per uke i totalt 12 uker er utendørs i nære naturomgivelser og samarbeider om å løse ulike praktiske utfordringer. Pedagogikken i tiltaket fokuserer på erfaringslæring, med mål om å øke ungdommenes livsmestring gjennom positive mestringserfaringer og responsforventninger, økt selvfølelse, opplevelse av sosial støtte, og økt trygghet. Austad gjennomførte kvalitative intervju med seks ungdommer i alderen 16–21 år om erfaringer før, under og i etterkant av deltakelse i tiltaket, og fant at sentrale teorier om mestringforventning (Bandura, 1997) og selvbestemmelse (Deci og Ryan, 1985) samsvarer godt med de empiriske observasjonene. Det alternative skoletilbudet hadde en markant positiv betydning for ungdommenes skolehverdag. Særlig påpekte ungdommene viktigheten av å bli gitt tillit gjennom å få velge, samt å ta del i avgjørelser, som nøkkelen til økt ansvarsfølelse. Austad poengterer at funnene fremhever betydningen av aspektene handlingsrom, medbestemmelse,

tillit og tilhørighet for fremming av livsmestring. Videre påpeker Austad at disse aspektene gjerne kan bidra til en bedre undervisningspraksis for en sammensatt elevgruppe, særlig relatert til det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. I et mer overordnet perspektiv retter funnene også et kritisk søkelys på tradisjonelle læringsformer og svakheter ved de siste tiårs økende dominans av målstyrte undervisningspraksiser.

3.2.3. Alternative tiltak med støtte fra sparebankstiftelsene

Videre har to rapporter av to forskjellige tiltak, støttet av sparebankstiftelsene, blitt inkludert i kunnskapsoversikten. Disse rapportene ble ikke fanget opp i våre litteratursøk, men ble inkludert via tips fra oppdragsgiver. Begge tiltakene vokser i omfang og er relevante for denne kunnskapsoversikten.

Opprop Tveten

Proba Samfunnsanalyse publiserte i 2021 en evalueringsrapport av tiltaket Opprop Tveten, utarbeidet for Sparebankstiftelsen DNB (Proba, 2021). Opprop Tveten er en alternativ læringsarena for elever på 9. trinn som mistrives på skolen eller har lav motivasjon for skole, etablert i 2015 på initiativ fra Sparebankstiftelsen DNB, Gjensidigestiftelsen og Fritt Ord. Tilbudet gis på Tveten gård i Oslo, og har som overordnet målsetning å forebygge frafall fra videregående opplæring og utenforskap senere i livet. Film og scenekunst har vært et bærende element i modellen fra starten, men omfang og innretning har blitt endret underveis. Sparebankstiftelsen DNB har fullfinansiert tiltaket fra og med høsten 2020, og det ble drevet som prosjekt fram til Stiftelsen Opprop ble etablert i 2022. Målet for den nyopprettede stiftelsen er å videreføre og utvikle eksisterende aktivitet gjennom Opprop filmprogram, Opprop produksjoner og Opprop skole (stiftelsenoppnop.no).

Evalueringen baseres på en dokumentgjennomgang, analyse av tidligere innhentede data og en intervjuundersøkelse med til sammen 25 informanter. Informantene var tidligere og nåværende elever, foreldre til tidligere elever, samt ledere og kontaktpersoner ved skoler som hadde elever i tiltaket. Det ble funnet at elevene rapporterte om økt trivsel, motivasjon og livsmestring, og at mange opplevde et verdifullt faglig utbytte gjennom deltakelse i tilbudet. Et flertall av deltakerskolene vurderte Opprop Tveten som et viktig bidrag inn i det eksisterende skoletilbudet, og ga både det faglige og det pedagogiske opplegget gode tilbakemeldinger. Tiltaket ble vurdert å være i tråd med målene i læreplanen, og det samsvarte med sentrale bestemmelser i formålsparagrafen i Opplæringsloven. Modellen for tilbudet fanger opp sentrale elementer i læreplanverkets overordnede del, i særlig grad det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Videre estimeres det at progresjonen i det videre utdanningsløpet vil være på nivå med gjennomsnittet i Oslo-skolen, til tross for at flere av elevene er i risikogrupper. Noe som, ifølge forskerne, tyder på at Opprop Tveten kan forebygge frafall fra videregående opplæring (Proba 2021). Det mest verdifulle elementet i tiltaket ble vurdert til å være den høye voksentettheten, da denne muliggjør tett relasjonsbygging for elever som trenger nettopp dette. Når det gjelder hvorvidt og i hvilken grad tilbudet har fått betydning for skoleutviklingen på den enkelte skole, konkluderes det med et beskjedent bidrag til sosial, pedagogisk og faglig utvikling (Proba, 2021).

Guttas Campus

Et annet eksempel på et alternativt tiltak utviklet mer nylig, er Guttas Campus⁸. Guttas Campus ble stiftet i 2018 som et frittstående og ideelt AS, heleid av Eivind Astrups Allmenntilrette Stiftelse, og bygget på erfaringer fra DrengesAkademiet som er stiftet av det danske Løkkefonden. Guttas Campus er et stort spleiselag mellom en rekke aktører og samarbeidspartnere fra offentlig, privat og frivillig sektor. Målgruppen er gutter i 9. klasse som opplever skolen som utfordrende, men som ønsker å forbedre seg både faglig, sosialt og personlig. Den overordnede målsettingen er styrking av evne og vilje til å gjennomføre videregående skole (Tronsmo, 2021). Deltakelsen er frivillig og gratis. Den innebærer en to ukers intensiv læringscamp med fokus både på faglig og sosial læring, og med oppfølging på mentorsentre i halvannet år etter campen. I Oslo har opplegget vært gjennomført årlig fra 2018 og i Vestland fra 2020, mens et nytt kull startet opp i Nord-Norge i 2022. På disse tre lokasjonene deltok til sammen 106 gutter i alderen 14–15 år i tiltaket i 2022. Evalueringsrapporter har blitt utarbeidet årlig for hver av lokasjonene, basert på spørreskjemadata fra guttene, foreldrene og guttenes lærere på ungdomsskolen. I tillegg er faglige kartleggingsprøver, fokusgruppeintervjuer, loggbøker, tilbakemeldinger fra personalgruppen i prosjektet og tilbakemeldinger fra en faglig referansegruppe tatt med i evalueringsarbeidet.

Nylige evalueringer av det danske DrengesAkademiet har funnet positive resultater av tiltaket for både akademisk, personlig og sosial kompetanse (Nielsen, 2021; Oxford Research, 2021), og det kan se ut til at påvirkningen er størst for de guttene som har det vanskeligst når de starter på tiltaket (Oxford Research, 2021). I tråd med disse resultatene fra Danmark, har en nylig evalueringsrapport av Guttas Campus i Norge funnet at helhet og sammenheng er to styrker ved konseptet som aktivt virker inn på deltakernes faglige, personlige og sosiale kompetanse (Roald, 2022). Samtidig poengteres viktigheten av å arbeide målrettet for å oppnå en positiv langtidsvirkning. I denne forbindelsen vektlegges samarbeidet med guttene, foreldrene, guttenes skoler og kommunale hjelpetjenester i periodene før og etter camp-samlingene. Basert på elevgrunnlaget som rekrutteres til Guttas Campus, hevder Roald (2022) at det er rimelig å anta at forholdsvis mange kan komme inn under de 25–30 % som ikke fullfører videregående skole (ssb.no, 2023; Markussen & Grøgaard, 2020). Selv om flertallet av elevene foreløpig er underveis i løpet på videregående skole, mener Roald (2022) at resultatene fremstår som lovende. Nesten alle som tidligere har deltatt i opplegget til Guttas Campus, følger det ordinære programmet i videregående skole som elever eller lærlinger (Roald, 2022).

3.2.4. Organisering og formalisering av bruk av alternative læringsarenaer

I vår kunnskapsinnhenting har vi funnet lite relevant litteratur på systemnivå som gir en samlet overordnet oversikt over hvordan bruk av alternative læringsarenaer organiseres og formaliseres. I dette avsnittet vil vi presentere forskning vi har funnet som presenterer vurderinger og erfaringer som har fått betydning for valg av etablering, organisering og formalisering av alternative læringsarenaer. Denne litteraturen inneholder også kunnskap om suksesskriterier og barrierer for etablering og langsiktig bruk av slike tilbud.

Inn på tunet i kommunal tjenesteproduksjon – omfang og erfaringer fra tre fylker

I forskningsrapporten *Inn på tunet i kommunal tenesteproduksjon. Når standardiserte tilbud ikke strekk til?* av Dvergsdal, Båtevik og Eikrem Aarset (2012), kommer det frem kunnskap om hva som

⁸ <https://guttascampus.no/>

er viktig for kommunene for at de skal ta i bruk Inn på tunet-tilbud systematisk over tid (uavhengig av brukergruppe). Forskerne gjennomførte studien i kommunene i de tre tidligere fylkene Hordaland, Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal, som på gjeldende tidspunkt hadde til sammen 95 kommuner. De fant at ca. 50 % av kommunene brukte Inn på tunet-ordningen til ulike brukergrupper, men at ordningen hadde et relativt lite omfang målt i antall brukere og leverandører. Kommunene hadde positive erfaringer med tilbudene, da de i stor grad kunne tilby skreddersøm til de ulike brukergruppene. Økonomi var ett av argumentene både for å benytte slike tilbud (forebygging), og for å velge dem vekk. I rapporten vektlegges følgende faktorer som viktige dersom bruk av Inn på tunet skal fungere; (1) politisk og administrativ forankring, (2) tilgang på ildsjeler, (3) dialog og god prosess mellom kjøper og tilbyder i utvikling og drift, (4) totalkompetanse hos tilbyder (dvs. innen fag og salg) og (5) utviklingsorientert fokus og organisering i kommunen.

Det kom frem at kommunene opplevde det utfordrende å ha kontinuitet i tilbudene, samtidig som behovene i kommunen kunne endre seg fra år til år. Noen kommuner valgte derfor å ansette tilbydere i kommunene slik at den økonomiske risikoen for tilbyder ble redusert, og en kunne få kontinuitet i tilbudet (Dvergsdal et al., 2012 s. 8). I rapporten til Dvergsdal et al. (2012) peker kommunene på dilemmaene med «korte» penger og «lange utfordringer», og flere peker på behovet for mer proaktive kommuner og et økt behov for å tenke «ut av boksen» i takt med at kommunene får flere oppgaver som skal løses med færre ressurser (s. 60). Forskningsrapporten til Dvergsdal et al. (2012) er aktuell når det gjelder kunnskap om hvordan alternative tilbud organiseres og formaliseres i samarbeid med kommunene, men gir også god innsikt i kommunenes utfordringer med å benytte og videreføre tilbud som representerer et privat-offentlig-samarbeid.

Utvikling og organisering av Inn på tunet i Trondheim kommune

Norsk senter for bygdeforskning beskriver utviklingen og organiseringen av Inn på tunet i Trondheim kommune i et notat (Farstad & Vik, 2009)⁹. Beskrivelsene er basert på informasjon innhentet gjennom intervjuer med representanter fra henholdsvis administrasjonen, politikerne og tilbydere i kommunen. I dette tilfellet var det kommunen som drev utviklingen av tilbudet basert på innbyggernes behov, og de hadde søkelys på kvalitet og langsiktighet til en fornuftig pris. For å utnytte ressursene best mulig, var det en målsetting om at en og samme gård kunne levere flere tiltak til ulike brukergrupper samtidig. Kommunen benyttet anbudsrunder i sine innkjøp av større tiltak, og hovedansvaret lå på rådmannsnivå. Fylkesmannens¹⁰ landbruksavdeling og landbrukskontoret i kommunen tok seg av rekruttering og informering av bønder mer generelt, og videre oppretting av kontakt mellom tilbyder og IPT-ansvarlig i rådmannens fagstab. Enhetsledere stod for den jevnlige kontakten med tilbydere og det praktiske driftsansvaret – herunder å hjelpe tilbydere med både oppstart og gjennomføring. I tråd med rapporten til Dvergsdal et al. (2012), ble det også i dette notatet vektlagt betydningen av tilgang til ildsjeler ved opprettelse av tilbud, i tillegg til en sterk forankring både i kommuneadministrasjonen og blant politikerne. Godt samarbeid med Fylkesmannen ble også vektlagt. Samlet sett ble betydningen av både en tverrpolitisk og tverrsektoriell oppslutning påpekt. I tillegg la kommunen vekt på kvalitet foran

⁹ Dette notatet er ikke tatt med i tabellen over litteratur (vedlegg 1), da det metodisk ikke kvalifiserer for å være med i denne oversikten. Men på bakgrunn av begrenset litteratur på systemnivå, anså vi notatet som aktuelt å presentere i dette kap.

¹⁰ Nå Statsforvalteren

kvantitet, samt evnen og viljen til å tenke nytt for å opprettholde Inn på tunet-satsningen i Trondheim (Farstad & Vik, 2009).

Inn på tunet-løftet 2: kartleggingsstudie i Møre og Romsdal

I Jordbruksoppgjøret 2019 ble det bestemt å gjennomføre en «nytt løft»¹¹ av Inn på tunet, og fire pilotstudier ble etablert med søkelys på å kartlegge hvilke utfordringer som finnes ved kjøp av Inn på tunet-tjenester. Statsforvalteren i Møre og Romsdal fikk tildelt økonomiske midler gjennom Inn på tunet-løftet 2 til en pilot for skole og pedagogiske tilbud for videregående skoler, og ønsket å belyse mulighetene for å øke bruken av Inn på tunet. Oxford Research (2022) gjennomførte en kartlegging, der formålet var å kartlegge hvordan Inn på tunet blir brukt i videregående opplæring i Møre og Romsdal, og undersøke hvilke barrierer og muligheter som finnes for økt bruk av tilbudet, samt anbefalinger for videre bruk.

I denne studien ble en kartlegging gjennomført ved bruk av elektronisk spørreundersøkelse, samt kvalitative intervju. Kartleggings skjemaet ble sendt til skoleledelsen ved samtlige videregående skoler i fylket, samt representanter fra Elevtjenesten, PPT¹² og Oppfølgingstjenesten (OT) tilknyttet de videregående skolene i fylket. 30 respondenter besvarte spørreundersøkelsen, hvor hensikten var å etablere en oversikt over nøkkelaktørers kunnskap rundt Inn på tunet som alternativ læringsarena, og muligheter for utvikling av Inn på tunet-tjenester i videregående opplæring. Videre ble 15 dybdeintervjuer gjennomført med totalt 15 informanter (skoleledere, PPT og OT i fylkeskommunen), samt intervjuer med representanter fra Elevtjenesten for å belyse ulike perspektiv på Inn på tunet som alternativ læringsarena. Hovedfunn i kartleggingen var at Inn på tunet er lite brukt i den videregående opplæringen i Møre og Romsdal, men at de som har slike tilbud har positive erfaringer. Flere av skolene mangler kunnskap om hvordan tilbudet fungerer i praksis; både i forhold til individuelle tilpasninger rundt elevenes behov, samt hvordan tilbudet skal forankres pedagogisk og faglig i læreplanverkets kompetansemål. Videre kommer det tydelig frem at økonomi er en barriere. Skoleledere opplever at tilbudet er dyrt, og de har ansvar for å sikre at skolens knappe ressurser fordeles på alle elever med tilretteleggingsbehov. Geografisk avstand mellom skole og Inn på tunet-tilbudene er også en utfordring i noen tilfeller. Basert på funnene, anbefaler rapporten (1) systematisk arbeid med å øke kjennskapen til Inn på tunet, (2) å utrede muligheten for å etablere en finansieringsordning for bruk av alternative læringsarenaer, og (3) å øke kunnskapen om måloppnåelsen og virkningene ved bruk av alternative læringsarenaer (Oxford Research, 2022, s. 4).

Erfaringsnotat om etablering av skolegård i Grimstad kommune

Oxford Research (2021) har utarbeidet et erfaringsnotat om etableringen av Hommedal skolegård i Grimstad kommune, basert på intervjuer med sentrale aktører i denne prosessen. Bakgrunnen for dette notatet var å få frem kunnskap om hva som er sentralt i en prosess med å etablere et alternativt opplæringstilbud. Erfaringsnotatet fremhever at initiativer som utvikling av Skolegårder ikke kan realiseres ene og alene ved ildsjelers initiativ, men at dette også er avhengig av administrative og politiske avgjørelser og forankringer. Notatet vektlegger nødvendigheten av at

¹¹ For mer informasjon om IPT-løftet se: <https://www.innpatunetloftet.no/>

¹² Pedagogisk–psykologisk tjeneste (PPT) er kommunal, og skal hjelpe skoler og barnehager med å legge til rette for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Hensikten er at barna får et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2022)

initiativtakere og beslutningstakere og andre interessenter besøker en Skolegård, og dermed får den samme innsikten i og kunnskapen om hva et slikt konsept faktisk innebærer av muligheter og utfordringer. Anbefalte erfaringer videre i notatet er at denne kunnskapen må videreformidles tydelig til administrativ og politisk ledelse i kommunen, og av den grunn er det viktig med tid, kunnskap og kompetanse til å manøvrere i saksforberedende arbeid i forbindelse med for eksempel kommunestyrevedtak.

Litteraturen vi her har presentert underbygger at det varierer mellom kommunene og også mellom tilbudene hvordan alternative læringsarenaer organiseres og formaliseres. Samlet sett gir litteraturen vi har presentert noe innsikt i hvordan og hvorfor dette blir gjort på ulike måter. Vi ser at sentrale drivere i valgene som er tatt er både kommunens behov, økonomi, geografi og egne vurderinger på hvordan de best kan dekke innbyggenes behov. I senere kapitler (kap. 4 og kap. 5) vil vi utvide denne innsikten med ny kunnskap, basert på intervjuer og dokumentgjennomganger.

3.3. Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal gi gode resultater for elevene?

Basert på kunnskapssammenstillingen skal det svares ut to problemstillinger: (1) *Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal gi gode resultater for elevene* og (2) *Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal få til et godt samarbeid med skolen?* Vi vil i det følgende besvare problemstilling 1, og så vil problemstilling 2 besvares under neste punkt (3.4).

Hva som er «gode resultater» for elevene ved bruk av alternative læringsarenaer, vil avhenge av hvem man spør og hvordan man forstår «resultater». Vi velger her å forstå «resultater» til å omhandle elevenes opplevde faglige eller sosiale utbytte av de alternative læringstilbudene, all den tid kunnskapen som foreligger er basert på kvalitative egenrapporter. Vår kunnskapssammenstilling viser at det er få studier som konkret har målt elevenes *læringsutbytte* ved bruk av alternative læringsarenaer utenfor skolens område. Likevel er det noen studier som har undersøkt dette og som rapporterer godt læringsutbytte for elevene, basert både på lærernes erfaringer og elevenes egne opplevelser. Samtidig påpeker andre studier at det er vanskelig å skulle måle det faglige utbyttet av spesialundervisning generelt (Florian, 2014; Haug, 2017b; Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Når det gjelder utbytte som omhandler elevenes *praktiske og sosiale ferdigheter*, ser vi at dette i større grad er vektlagt i studiene som inngår i denne kunnskapssammenstillingen. Utvikling av sosiale ferdigheter er selve *målsettingen* med tilbudet for noen av elevene som får tilbud på alternative læringsarenaer, og flere av studiene viser gode resultater for elevene på dette området. Det kan se ut til at alternative læringsarenaer blir benyttet overfor elever med ulike sosiale- og atferdsmessige utfordringer i skolen i minst like stor grad som overfor elever med teoretiske læringsutfordringer, noe som også stemmer overens med elevgruppen som benytter slike tilbud. Samtidig er det viktig å påpeke at spekteret blant elevene som får slike tilbud er svært bredt, og hva som er å regne som et «godt resultat» av tilbudet, vil dermed variere og være individuelt betinget. Overordnet viser den samlede kunnskapssammenstillingen at det eksisterer gode erfaringer med bruk av alternative læringsarenaer knyttet til elevenes trivsel, engasjement, mestring, og mulighet til å få utvidet sitt nettverk og til å utvikle sosiale ferdigheter. Noen studier

peker på at i den grad elevene tar disse erfaringene med tilbake til skolen, bidrar den alternative arenaen til en forbedring av elevenes totale opplæringstilbud.

Kunnskapssammenstillingen viser videre at alternative læringstilbud på ulike arenaer generelt har høy voksentetthet og organiseres i små, heterogene grupper, noe som kan bidra til tett oppfølging, økt trygghet og gode relasjoner mellom elevene og de voksne. Små grupper der elevene er ulike med tanke på kjønn, utfordringer, klassetrinn, og kommer fra ulike skoler, har vist seg å være viktig for at gruppene skal fungere godt og for at elevene skal trives og få mulighet til å få nye venner. Denne typen oppfølging, kombinert med varierte og praktiske aktiviteter som elevene er interesserte i, viser seg å bidra til at elevene blir engasjerte og deltar både i aktivitetene og i samarbeidsrelasjoner med de andre som er involvert i gruppen. De voksnes tilrettelegging og fellesskapsbygging er her sentralt. De praktiske aktivitetene gir de voksne i de alternative tilbudene andre muligheter for å tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev, sammenlignet med aktivitetene i den ordinære undervisningen på skolen, noe som igjen er med på å sikre elevene mestringsopplevelser. Nettopp elevenes mestring blir påpekt som sentralt i flere av studiene, da elevene i slike tilbud ofte mangler mestringserfaringer fra den ordinære skolen.

Et gjennomgående funn er at skolens involvering i elevenes opplæringstilbud på de alternative arenaene er svak og ulik. Det etterlyses en bedre helhet i opplæringen gjennom samarbeid mellom de to læringsarenaene. Skolens oppfølging og involvering i elevenes opplæringstilbud er av særlig betydning dersom målsettingen er konkrete faglige måloppnåelser for elevene. Dette omhandler både fastsetting av målsetting med tilbudet, faglig oppfølging og samarbeid med de voksne på de alternative arenaene, samt tilrettelegging for vurdering i fag. I tillegg har det tidligere blitt pekt på at et godt samarbeid mellom arenaen og skolen kan være positivt også for skolens utvikling av egen praksis og organisasjon (Jahnsen et al., 2009).

Skolens involvering i elevenes tilbud på de alternative arenaene er viktig både for å få etablert et helhetlig opplæringstilbud, samt for å motvirke marginalisering av elevene. Kontaktlæreres holdningsskapende og inkluderende arbeid, som å ta med klasser eller andre elever ut på de alternative arenaene, er eksempel på tiltak som settes i verk for å forhindre stigmatiserende og marginaliserende effekter av alternative læringsarenaer. Tilbudets omfang, det vil si hvor mange dager i uken en elev er på en alternativ læringsarena, vil også kunne ha betydning for om slike tilbud kan virke marginaliserende for elevene det gjelder, og er dermed en faktor som kan være av betydning for hvorvidt bruk av en alternativ læringsarena bidrar til et «godt resultat» for elevene det gjelder.

Oppsummert tyder kunnskapssammenstillingen på at følgende faktorer er av betydning for at alternative læringsarenaer skal gi gode resultater for elevene:

- Tett oppfølging av voksne i det alternative tilbudet
- Små heterogene grupper av elever
- Varierte praktiske aktiviteter innenfor elevenes interessefelt
- Muligheter for individuelle tilpasninger – skreddersøm
- Ved målsetting om oppnåelse av faglige kompetansemål på den alternative arenaen, er skolens oppfølging og involvering av betydning
- Godt foreldresamarbeid og medvirkning fra både foreldre og elever
- Organisering og formalisering av kontrakt mellom alternativt tilbud og kommune/skole

3.4. Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal få til et godt samarbeid med skolen?

Elever både i grunnskolen og i videregående opplæring har rett på et helhetlig opplæringstilbud. Det er rektor ved den enkelte skolen som har ansvar for elevenes opplæring på alternative læringsarenaer. På bakgrunn av dette er det å forvente at det er et fungerende samarbeid mellom elevenes skole og det alternative læringstilbudet som benyttes. Kunnskapssammenstillingen viser at både organiseringen av slike tilbud og samarbeidet om elevenes opplæring gjøres på ulike måter. I dette avsnittet vil vi løfte frem viktige forutsetninger for et godt samarbeid mellom alternative læringsarenaer og skolen/kommuner. Med «godt samarbeid» forstår vi her et samarbeid som ivaretar elevenes formelle rettigheter og sikrer elevenes helhetlige opplæring. I tillegg vil et godt samarbeid mellom den alternative arenaen og skolen kunne bidra til erfaringsoverføring og læring partene imellom, slik at tilbudet blir bedre på begge arenaer (Jahnsen et al., 2009).

I flere av studiene som inngår i kunnskapssammenstillingen kommer det frem at elever i alternative læringstilbud har ulike vedtak eller begrunnelser for å få et slikt tilbud. Omtrent halvparten av elevene har sakkyndig vurdering fra PPT med påfølgende enkeltvedtak om spesialundervisning og individuell opplæringsplan (IOP). Det kommer også frem at ikke alle elevene har en klar avtale for oppholdet i de alternative tilbudene, uten at dette er spesifisert ytterligere. Vi har dermed ikke kunnskap om hvilke avtaler dette omhandler, og avdekker dermed et område som bør utforskes ytterligere. For å få et godt samarbeid mellom skolen og den alternative læringsarenaen, virker følgende forutsetninger å være av betydning:

- En klar avtale og vedtak som sikrer elevenes rettigheter jf. krav i opplæringsloven
- En klar målsetting om hva den alternative læringsarenaen skal bidra med (faglige og/eller sosiale målsettinger)
- Kontaktperson både i skolen og på den alternative arenaen
- Klare avtaler om hvordan de to arenaene skal samarbeide (hyppighet i kontakt, innhold, informasjonsutveksling, dokumentasjon av opplæringen i det alternative tilbudet)

Enkeltvedtak og individuell opplæringsplan (IOP) skal ivareta disse forutsetningene for elevene. Mer konkret skal et enkeltvedtak konkretisere innholdet og organiseringen av opplæringen, samt omfanget og kompetansen til den som gjennomfører opplæringen på den alternative arenaen. Elevenes IOP skal uttrykke mål for opplæringen, innholdet i opplæringen og hvordan opplæringen skal drives. De aktuelle studiene oppgir ikke konkret informasjon om hvordan andre eventuelle avtaler er utformet.

Som nevnt er flere av de alternative læringstilbudene resultater av privat–offentlige samarbeid. For at slike tilbud skal få til et godt samarbeid med skolen, virker følgende å være sentralt: 1) avtaler som sikrer ordnet økonomi og veiledning for den som selger tilbudet til kommunen/skolen, og 2) at kjøperen (skolen/kommunen) får et kvalitetssikret tilbud. For begge parter kan et *langsiktig* samarbeid være en fordel, da det tar tid å utvikle både tilbud og samarbeidet mellom skole og ansvarlige for den alternative læringsarenaen. For å få dette til, ser vi at følgende faktorer er relevante: En solid forankring både administrativt og politisk i kommunen, tilgang på ildsjeler, dialog og god prosess mellom kjøper og tilbyder i utvikling og drift av tilbudet, og en total-kompetanse hos tilbyder (dvs. kunnskap og kompetanse innen salg, offentlig sektor og faglig

kunnskap). Dessuten viser litteraturen at et utviklingsorientert fokus i kommunen er av betydning (Dvergsdal et al., 2012; Farstad & Vik, 2009; Oxford Research, 2021). Samlet sett peker kunnskapssammenstillingen på en rekke forutsetninger for at alternative læringsarenaer skal etableres, og ikke minst for at de skal videreutvikles og være bærekraftige.

Styrker og begrensinger ved kunnskapsoppsummeringen

Litteratursøket og kunnskapsinnhentingene har vært omfattende og har bidratt til et bedre kunnskapsgrunnlag på feltet om alternative og supplerende læringsarenaer. Vi har i tråd med oppdraget avgrenset våre søk til å omhandle de nordiske landene, som er relevant i forhold til sammenligningsgrunnlag om en nordisk skolemodell, men det medfører samtidig at interessante studier på sammenlignbare tilbud i land utenfor Norden faller utenfor oversikten som denne rapporten dokumenterer. En annen utfordring i dette arbeidet, er at studier eller relevant forskning på dette feltet gjerne bruker andre begreper enn de vi har brukt i våre litteratursøk, noe som gjør at vi kan ha oversett relevant forskning. Rapporten på Opprop Tveten er et eksempel på dette, da det var oppdragsgiver som gjorde oss oppmerksomme på denne rapporten.

4. Tolkning av lov- og regelverk

Alle barn bosatt i Norge har plikt og rett til grunnskoleopplæring, og området er tungt regulert. I dette kapitlet vil vi først gi en beskrivelse av relevant lov- og regelverk som gjelder for bruk av alternative læringsarenaer. Deretter vil vi belyse tolkning og praktisering av regelverket med utgangspunkt i intervjuer med to store kommuner.

4.1. Overordnet lov- og regelverk for skole-Norge

Det rettslige landskapet

Det er Stortinget som vedtar, endrer og opphever Norges lover. Den enkelte lov har i tillegg flere forskrifter som utdyper hvordan den respektive loven skal håndheves. Forskrifter er nedskrevne rettsregler som er vedtatt av regjeringen eller forvaltningen med hjemmel i lov.

Når det gjelder rettigheter og plikter som gjelder for opplæring og skolegang i Norge, vil den grunnleggende rettskilden være Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa¹³ (heretter omtalt som *opplæringsloven*). Opplæringsloven regnes som en typisk rammelov, mens Kunnskapsdepartementet gis fullmakter til å gi forskrifter om mål for, omfang av og gjennomføringen av opplæringen, i tillegg til fagenes innhold. Den mest sentrale er forskrift til opplæringsloven. I tillegg regnes også læreplanverket som forskrifter som legger føringer for innholdet i opplæringen. Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag (Utdanningsdirektoratet, 2022d).

Lover og forskrifter reiser ofte tolkningsspørsmål. Etter at lover og forskrifter er vedtatt, utarbeider sentralforvaltningen ofte retningslinjer for hvordan bestemmelsene skal forstås. Disse kommer vanligvis til uttrykk i såkalte rundskriv. Rundskriv er orienteringer fra departementet til berørte parter om tolkninger av lover og forskrifter. Når det kommer til bruk av alternative læringsarenaer, er særlig rundskriv Udir-3 2010 og Udir-1 2022 aktuelle rettskilder. Førstnevnte omtaler hjemmel for og vilkår for bruk av alternative læringsarenaer for enkeltelever, mens sistnevnte omhandler fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet.

Utover dette har Utdanningsdirektoratet (Udir) også utarbeidet ytterligere regelverkstolkninger, artikler, kompetansepakker og veiledere som omhandler de ulike delene av opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven. Disse er tilgjengelige på direktoratets nettsider. Dette inkluderer Veilederen spesialundervisning, som gir en nærmere beskrivelse av bestemmelsene knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning.¹⁴

Videre er statsforvalterne et viktig bindeledd mellom kommunene og sentrale myndigheter, og gjennom statsforvalternes tilsyn har staten en kontrollmekanisme for å undersøke etterlevelse av reguleringer. Som sektormyndighet representerer statsforvalterne flere departementer og underliggende direktorater. Statsforvalterne er rettsikkerhetsmyndighet som klageinstans for kommunale vedtak, i tillegg til tilsynsmyndighet på sentrale velferdsområder. Etter

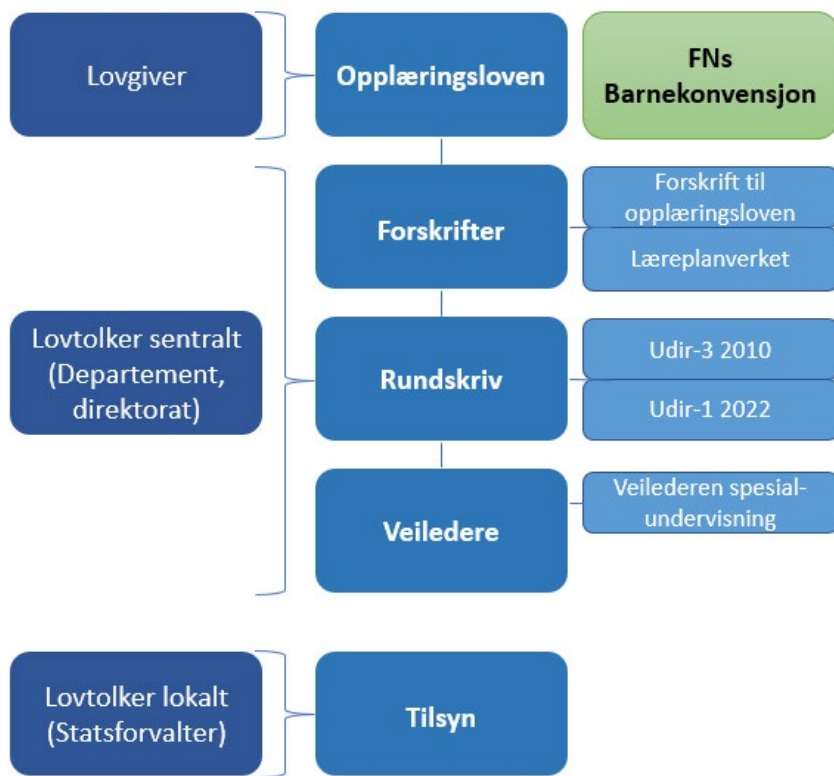
¹³ LOV-1998-07-17-61

¹⁴ Veilederen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

opplæringsloven § 14-1 skal statsforvalterne føre tilsyn med at kommunene og fylkeskommunene oppfyller pliktene som følger av opplæringsloven med forskrifter.

Utover opplæringsloven, med tilhørende forskrifter og regelverkstolkninger, er også FNs barnekonvensjon en sentral rettskilde. Norge ratifiserte barnekonvensjonen i 1991, og vedtok den som norsk lov i 2003, blant annet i Grunnloven § 104. Barnekonvensjonen artikkel 3 fastsetter at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barn. I offentlig forvaltning betyr dette at når andre hensyn skal vurderes, skal barnets beste veie tyngst. Barnets beste er en rettighet, et generelt prinsipp og en saksbehandlingsregel (Utdanningsdirektoratet, udatert). Dersom det skulle oppstå motstrid mellom barnekonvensjonen og annet lovverk, har barnekonvensjonen forrang (Sandberg, 2016).

De sentrale rettskildene (og lovtolkningsaktørene) knyttet til opplæring og skolegang generelt, og bruk av alternative læringsarenaer spesielt, kan dermed oppsummeres i følgende figur:



Figur 2: Sentrale rettskilder

Vi understreker at dette er en grov skisse ment å gi en kortfattet oversikt over det rettslige landskapet landets skoler må navigere i.

Saksbehandlingsregler

Selv om opplæringsloven inneholder flere bestemmelser knyttet til saksbehandling, må skolene i tillegg forholde seg til Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker¹⁵ (forvaltningsloven). Forvaltningsloven inneholder regler om hvordan offentlige myndigheter skal behandle saker, og disse supplerer saksbehandlingsreglene som framgår av opplæringsloven. En sentral del av

¹⁵ LOV-1967-02-10

offentlig saksbehandling er å treffe enkeltvedtak. Det er eksempelvis et enkeltvedtak når skolen treffer en avgjørelse som generelt eller konkret er bestemmende for rettigheter og plikter for en eller flere bestemte personer. Et enkeltvedtak utløser en rettighet for den enkelte og en korresponderende plikt for den som fatter vedtaket. For eksempel har skolen en korresponderende plikt til å gi spesialundervisning dersom en elev har rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Myndigheten til å fatte enkeltvedtak etter opplæringsloven ligger normalt til kommunen eller fylkeskommunen. Myndigheten kan delegeres til eksempelvis rektor eller en annen leder ved skolen. Delegeringen må være forsvarlig, dvs. at kommunen/fylkeskommunen har et ansvar å sikre at den som har fått delegert myndighet, har nødvendig kompetanse og kapasitet til å fatte enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

4.2. Den rettslige adgangen for bruk av alternativ læringsarena

I Norge har fellesskolen lange tradisjoner, og opplæringen kan sies å ha tre overordnede prinsipper (jf. rundskriv Udir-3 2010; prinsippene om likeverd, inkludering og tilpasset opplæring). Likeverdsprinsippet innebærer at skolen skal være for alle, uavhengig av blant annet forutsetninger, interesser, talenter, bakgrunn, funksjonshemninger, kjønn mm. Videre må opplæringen organiseres og tilrettelegges på en slik måte at alle elevene inkluderes og får være en del av klassen/basisgruppen (prinsippet om inkludering). Dette betyr at elevenes behov for individuelle tilpasninger i hovedsak skal løses innenfor rammen av opplæring i klassen/basisgruppen. En forutsetning for likeverdsprinsippet og prinsippet om inkludering, er tilpasset opplæring. Dette prinsippet innebærer at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, og favner både den ordinære opplæringen og spesialundervisning. Spesialundervisning er også tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Hovedregelen er altså at eleven skal ha opplæringen sin i klassen/basisgruppen. En alternativ læringsarena karakteriseres, som nevnt i kapittel 1.2, av at en eller flere elever mottar sin opplæring på et annet sted enn skolens område. Det er begrenset mulighet for skoleeier til å ta i bruk alternative læringsarenaer for enkeltelever, og bruken reguleres gjennom opplæringsloven og Utdanningsdirektoratet sitt rundskriv Udir-3 2010 *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. Oppsummert må følgende vilkår være oppfylt for at skoleeier kan ta i bruk alternative læringsarenaer for enkeltelever:

- PPT må tilrå at spesialundervisningen blir gitt på alternativ arena
- Eleven har et enkeltvedtak om rett til spesialundervisning, og bruken av alternativ læringsarena er hjemlet i vedtaket
- Opplæringen må være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter omtalt som LK20) eller elevens individuelle opplæringsplan (IOP)
- Det må foreligge en avtale om bistand til gjennomføring av spesialundervisning mellom kommunen/skolen og den alternative læringsarenaen

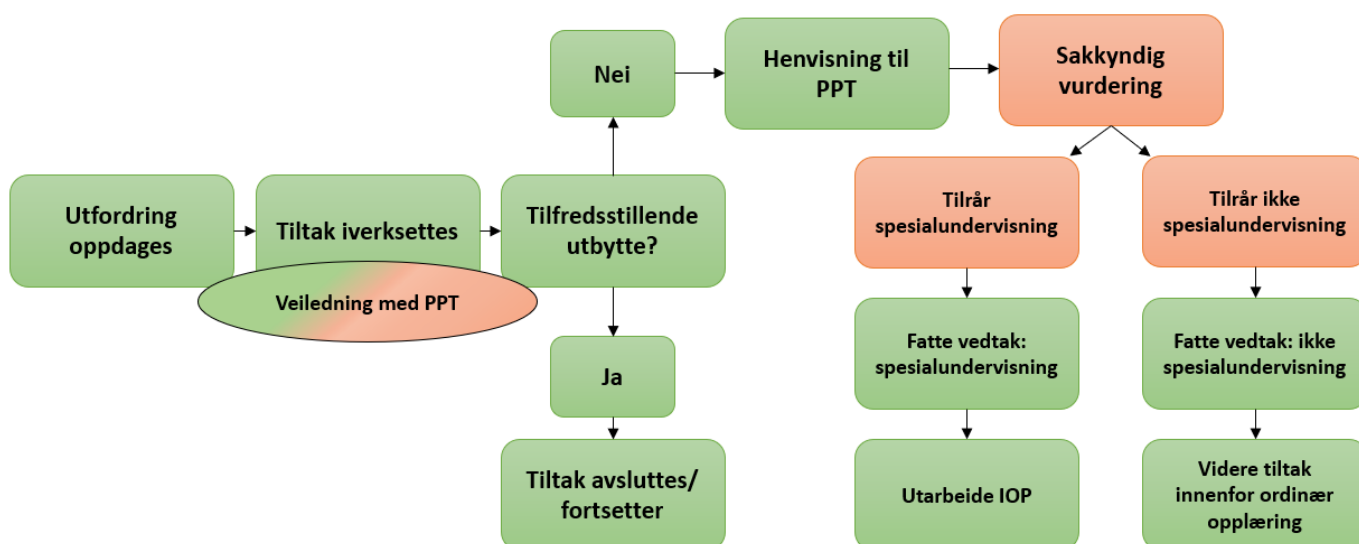
I det følgende vil vi gi en mer utfyllende beskrivelse av de ovennevnte vilkårene.

Rett til spesialundervisning

I lovverket er det bestemmelsene om spesialundervisning som kan gi rettslig grunnlag for å gi en elev opplæring på en alternativ læringsarena.

Elever som ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning (jf. opplæringsloven § 5-1). Det kan være ulike årsaker til at en elev ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen; det kan eksempelvis være lese- og skrivevansker, eller mer sammensatte sosiale og emosjonelle vansker som skaper utfordringer for å lære. Men, disse vanskene utløser ingen automatisk rett til spesialundervisning; om en elev har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen er en skjønnsmessig vurdering. Blant annet vil skolens evne til å gi elevene opplæring som ivaretar den sosiale og faglige utviklingen innen rammen av ordinær opplæring, være med på å avgjøre behovet for spesialundervisning. Dette inkluderer kvaliteten på ordinær undervisning, lærertetthet, lærerens kompetanse, bruk av praktiske metoder mm. (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Proessen/saksgangen fra en utfordring oppdages til vedtak om spesialundervisning kan oppsummeres i figuren under. Fargene på de ulike boksene representerer ansvarsdelingen mellom skolen (grønn) og PPT (oransje).



Figur 3: Saksgang fra oppdagelse av elevs utfordring til vedtak

Tilpasset opplæring

Skolen er en viktig arena for å forebygge, oppdage og følge opp utfordringer som elever møter i hverdagen. Tilpasset opplæring og tidlig innsats for den enkelte elev er tydelig presisert i både opplæringsloven og i en rekke nasjonale styringsdokumenter.¹⁶ Utdanningsdirektoratet (2021a) understreker viktigheten av at kommunen har systemer for å fange opp og følge opp elevers vansker, både innenfor rammen av den ordinære opplæringen og gjennom spesialundervisningen. Oppdages vanskene tidlig, kan varigheten av tiltakene og konsekvensene begrenses. Skolen må

¹⁶ F.eks. Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats*

bruke handlingsrommet som ligger innenfor rammen av ordinær opplæring slik at tiltak som fremmer læring og forebygger vansker iverksettes.

I august 2018 ble bestemmelsen om tidlig innsats i opplæringsloven erstattet med nye regler om intensiv opplæring (opplæringsloven § 1-4). Dette gir skolen en lovfestet plikt til å gi et tilbud om intensiv opplæring i lesing, skriving og regning – som en del av den ordinære opplæringen – til elever på 1.-4.trinn som strever. Intensiv opplæring er her knyttet til tidlig innsats og tilpasset opplæring, og det framgår av forarbeidene¹⁷ at tiltak skal iverksettes med en gang det er avdekket at en elev har behov for tilrettelegging. Det er ingen fasit på hvordan denne opplæringen skal gjennomføres, men vises til at det er en pedagogisk oppgave å ta stilling til hvilke tiltak som er nødvendige for den enkelte elev. Det presiseres her at intensiv opplæring skal være kortvarig og målrettet, hvor formålet er å sette eleven i stand til å følge progresjonen i den ordinære opplæringen. Elever som har behov for avvik fra kompetansemålene, eller som ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæring tross den ekstra innsatsen, vil ha rett til spesialundervisning. Dette betyr at dersom det er behov for mer langvarig, individuell innsats, gjelder reglene for spesialundervisning jf. opplæringsloven § 5-1.

Det skal påpekes at noen elever vil ha kjente utfordringer (for eksempel funksjonsnedsettelse) som tilsier at det med en gang blir tatt initiativ til sakkyndig vurdering og enkeltvedtak med sikte på spesialundervisning. Det vil i slike tilfeller ikke være grunn til å vente med å sette i gang prosessen til intensiv opplæring er forsøkt.

Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

For at kommunen/skolen skal kunne fatte et enkeltvedtak om spesialundervisning, må det foreligge en sakkyndig vurdering fra PPT (opplæringsloven § 5-3). Dette innebærer at når skolen finner at en elev ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, skal eleven henvises til PPT. Foreldre må samtykke til dette, eventuelt eleven selv, dersom eleven er over 15 år. PPT skal utrede elevens vansker og vurdere om eleven har rett til spesialundervisning (sakkyndig vurdering). Opplæringsloven stiller en rekke krav til hva den sakkyndige vurderingen skal inneholde, blant annet i hvilke fag/timer/omfang eleven trenger spesialundervisning, hvilket innhold undervisningen skal ha og hvordan den skal organiseres. Både skolen og PPT har plikt til å involvere foreldre og eleven i denne prosessen.

Sakkyndig vurdering er å regne som saksutredningen for vedtaket om spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen er rådgivende, men enkeltvedtaket skal som hovedregel være i samsvar med tilrådingen til PPT. Dersom enkeltvedtaket avviker fra den sakkyndige vurderingen, må skolen begrunne hvorfor den ikke følger tilrådingen (opplæringsloven § 5-3). Enkeltvedtaket må dermed forklare hvordan skolen likevel skal klare å gi eleven et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Selv om en elev har rett til spesialundervisning, er det likevel snever adgang for skoleeier til å ta i bruk alternative læringsarenaer. Det må i så tilfelle begrunnes i enkeltvedtaket at bruk av alternativ læringsarena er nødvendig for at eleven skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen. Enkeltvedtaket må være basert på en faglig vurdering og begrunnes i at eleven ikke har mulighet til å få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i klassen/basisgruppen eller i andre

¹⁷ Prop. 52 L (2017–2018)

grupper på skolen. Det er PPT som i sakkyndig vurdering må ta stilling til hvilken opplæring som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud for eleven, herunder hvordan opplæringen skal organiseres og om det er nødvendig med en alternativ arena. Dersom en elev skal ha hele eller deler av undervisningen sin på en alternativ læringsarena, må skolen dermed fatte et enkeltvedtak om spesialundervisning, hvor det fastsettes bruk av alternativ læringsarena. I tillegg må det vurderes om tiltaket er til barnets beste, jf. barnekonvensjonen art. 3. nr. 1. Det er altså hensynet til eleven som skal være avgjørende, og ikke hensynet til skolen/kommunen.

Opplæringen må være i samsvar med kravene til offentlig grunnskoleopplæring

Utdanningsdirektoratets rundskriv Udir-3 2010 presiserer at opplæringen som gis på den alternative læringsarenaen må være i samsvar med kravene til offentlig grunnskoleopplæring i opplæringsloven med forskrifter. Det innebærer at elevene også på den alternative læringsarenaen har rett til eksempelvis et trygt og godt skolemiljø (opplæringsloven kapittel 9A), skoleskyss (opplæringsloven § 7-1) og ulykkesforsikring (opplæringsloven § 13-3), og at ansatte tilknyttet den alternative læringsarenaen blant annet må fremvise politiattest (opplæringsloven § 10-9). At opplæringen skal være i samsvar med kravene til offentlig grunnskoleopplæring, omfatter også det pedagogiske innholdet og den organisatoriske tilretteleggingen.

Enkeltvedtaket skal fastsette hvilket opplæringstilbud eleven skal ha, inkludert innhold, organisering og omfang. Med mindre det er fastsatt i enkeltvedtaket at eleven skal ha avvik fra læreplanen for fag, skal opplæringen være i samsvar med læreplanverket. Når det i sakkyndig vurdering tilrås bruk av alternativ læringsarena, skal det i vedtaket fastsettes hvor lang tidsperiode eleven skal motta opplæring på en alternativ læringsarena – om det er hele dager, deler av dager, og antall dager per uke eleven skal være på den alternative arenaen. Dersom eleven mottar deler av opplæringen på en alternativ læringsarena, skal det være fastsatt hvilke fag dette gjelder for.

Etter at enkeltvedtaket er fattet, skal skolen utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) i samsvar med enkeltvedtaket, jf. opplæringsloven § 5-5. IOP kan beskrives som en operasjonalisering av enkeltvedtaket, og skal vise mål for og innholdet i opplæringen, samt hvordan den skal drives. Ut fra målene som er satt i elevens IOP, skal skolen årlig utarbeide en skriftlig oversikt (årsrapport) over den opplæringen eleven har fått, og en vurdering av utviklingen til eleven.

Selv om elever mottar hele eller deler av opplæringen sin på en alternativ læringsarena, er de fremdeles elever ved en skole, som hovedregel på nærskolen (jf. opplæringsloven § 8-1).¹⁸ Det er nærskolen som har ansvaret for elevenes opplæring, og dette ansvaret kan ikke overføres, jf. opplæringsloven § 13-1. Det betyr at rektor ved nærskolen også har ansvaret for den opplæringen som blir gitt til en av skolens elever på alternativ læringsarena. Rektor må derfor ha god kjennskap til opplæringen som blir gitt der, og kontrollere at den gjennomføres i samsvar med opplæringsloven med forskrifter, herunder elevens enkeltvedtak om spesialundervisning og IOP. Rektor må også sørge for at det er nært samarbeid mellom skolen og de som utfører opplæringen på den alternative læringsarenaen. Rundskriv Udir-3 2010 presiserer her at opplæringen eleven får på den alternative arenaen må integreres med opplæringen eleven får for øvrig, slik at opplæringen blir helhetlig.

¹⁸ Dette gjelder også når eleven i en kortere eller lengre periode mottar et heltidstilbud utenfor selve skolen.

Rundskrivet (Udir-3 2010) understreker at enkeltvedtaket må si noe om hvordan skolen kan sikre en tilstrekkelig oppfølging av eleven og opplæringstilbudet eleven får, og det må derfor fastslå hvordan skolens ansvar for tilsyn med tiltaket skal ivaretas. Dette kan eksempelvis gjøres ved å fastslå omfanget av lærers tilstedeværelse og forholdet mellom undervisningspersonalet og ekstern assistent.

Avtale om bistand

Når det av enkeltvedtaket framgår at eleven skal få sin opplæring på en alternativ læringsarena, må det videre foreligge en avtale om bistand til gjennomføring av spesialundervisning mellom skoleeier og den alternative læringsarenaen. Den alternative læringsarenaen bistår skolen i å gjennomføre den opplæringen som er fastsatt i enkeltvedtaket, men det er som nevnt skoleeier som fremdeles har ansvaret for opplæringen.

I Utdanningsdirektoratets rundskriv om bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen (Udir-3-2010) står det at avtalen mellom skolen og den alternative læringsarenaen bør inneholde hvilke arbeidsoppgaver tiltaket skal bistå skolen med, rammene for oppgavene tiltaket skal utføre, kontakten mellom skolen og tiltaket, pliktene til partene, hvordan kravet til forsvarlig tilsyn med eleven skal ivaretas, samt aktivitetsplikten etter opplæringsloven §§ 9 A-4 og 9 A-5, plikten til å varsle barnevernet ved bekymring, og kravet til politiattest.

Fleksibilitet i opplæringsloven

Opplæringsloven (§§ 2-2, 2-3 og 8-2) åpner for noe fleksibilitet når det gjelder bruk av andre læringsarenaer enn skoleanlegget. Eksempelvis kan en del av undervisningstiden etter opplæringsloven § 2-2 brukes til fag og aktiviteter som skolen og elevene velger, til leirskoleopplæring og til opplæring på andre skoler eller på en arbeidsplass utenfor skolen, som for eksempel arbeidsuke (jf. opplæringsloven § 2-3). Med andre ord åpner opplæringsloven for bruk av alternativ læringsarena dersom bruken er avgrenset til en kortere tidsperiode og gjelder for hele klassen/basisgruppen eller andre grupper. Slike tilfeller vil være en del av lærerens tilpassede opplæring (opplæringsloven § 1-3) og en del av fleksibiliteten som opplæringsloven § 2-3 åpner for, uten at det er nødvendig med en særskilt hjemmel for denne tilretteleggingen. Det skal påpekes at opplæringen imidlertid må være innenfor rammene i læreplanverket, og derfor kunne kobles til kompetansemål i læreplanene.

Videre åpner opplæringsloven § 8-2 for at skolen/læreren kan dele elevene inn i større/mindre grupper etter behov. Dette omfatter andre undervisningsgrupper enn klassen/basisgruppen. Bruken av andre grupper er imidlertid begrenset til en mindre del av opplæringen, og skal ikke brukes i større grad enn at elevens sosiale tilhørighet til klassen/basisgruppen ivaretas. Organiseringen i grupper skal som hovedregel ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Opplæringsloven § 8-2 gir heller ikke hjemmel for å ta enkeltelever ut av opplæringen for eneundervisning eller for opplæring på en annen læringsarena.

Når det gjelder tilpasset opplæring (opplæringsloven § 1-3), presiserer rundskriv Udir-3 2010 at heller ikke disse bestemmelsene gir rettslig grunnlag for å gi enkeltelever eneundervisning eller opplæring i andre typer grupper enn det som kommer frem av opplæringsloven § 8-2. Tilpasset opplæring innebærer at læreren, i sin virksomhet, skal ta hensyn til den enkelte elev som en del av den ordinære opplæringen. Det er heller ikke adgang til å plassere eleven på en alternativ læringsarena kun på grunnlag av foreldrenes samtykke.

Omdisponering av inntil 25 % av timene

Alle fagene i læreplanverket har en bindende timestfordeling som er fastsatt nasjonalt. Som ledd i det å gi tilpasset opplæring kan imidlertid skolen omdisponere inntil 25 % av timene som er fastsatt i det enkelte fag for enkeltelever (jf. rundskriv Udir-1 2022).¹⁹ Rundskrivet presiserer at omdisponeringen skal kunne føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for eleven. Omdisponering forutsetter imidlertid at eleven får opplæring i alle kompetansemålene i læreplanene for fag. Med andre ord kan ikke noen kompetansemål fravikes helt, men det vil være tillatt med noe redusert måloppnåelse innenfor det enkelte kompetansemål dersom det er grunn til å tro at elevens samlede måloppnåelse likevel blir bedre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Antatt at disse forutsetningene blir oppfylt, kan 25%-regelen brukes for både faglig svake og faglig sterke elever. Omdisponeringen krever samtykke fra eleven/foresatte, og skal avtales skriftlig med skolen. Det påpekes at dersom eleven ikke skal få opplæring i alle kompetansemålene, eller har behov for ytterligere tilpasning i timetallet, må regelverket for spesialundervisning følges (jf. Udir-1 2022). Videre presiserer rundskriv Udir-3 2010 at den adgangen skolen har til å omdisponere inntil 25 % av timene for enkeltelever, ikke gir hjemmel for å gi elever opplæring på en alternativ læringsarena.

I Meld. St. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* framhever departementet at 25 %-regelen kan utnyttes bedre og mer målrettet. Dette begrunnes blant annet i funn fra en evaluering av Nordlandsforskning (Rønning, 2008), som viser at muligheten til omdisponering brukes lite. Det pekes blant annet på at forskriften oppleves som rigid og byråkratisk, og at mulighetene ordningen gir er lite kjent. Det samme framgår av en NOU-rapport fra 2016, *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*, hvor skoleledere utvalget har snakket med er usikre på bruken av 25%-regelen, hva den innebærer og hvordan den kan brukes.

Etterlevelse

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Proba samfunnsanalyse i samarbeid med Ernst & Young (EY) nylig utarbeidet et kunnskapsgrunnlag om kommunenes og fylkeskommunenes etterlevelse av opplæringsloven (Plahte et al., 2023). Rapporten viser at utfordringer med etterlevelse særlig er knyttet til bestemmelsene om tilpasset opplæring, spesialundervisning og skolemiljø. Årsakene beskrives som sammensatte, men særlig utfordringer med økonomi, kapasitet/rekruttering og kompetanse framheves som barrierer for etterlevelse. Motsatt blir god kompetanse og kapasitet, samt administrative støttefunksjoner i kommunen trukket fram som faktorer som fremmer etterlevelse. Andre suksessfaktorer som nevnes er samarbeid og profesjonsfellesskap mellom skoleledere, felles systemer, rutiner og maler, samt en aktiv skoleeier som samarbeider med skolelederne (Plahte et al., 2023). Rapporten viser også til at tilsyn oppleves som en virksomhet som bidrar til økt regeletterlevelse.

Det ser imidlertid ikke ut til at alternative læringsarenaer har vært et hyppig område for tilsyn. Utdanningsforbundets fagblad *Utdanningsnytt* gjorde eksempelvis en kartlegging blant alle landets fylkesmenn (nåværende statsforvaltere) i 2013, og kunne vise til svært få tilsyn på dette området (Utdanningsnytt, 2013). En gjennomgang av Utdanningsdirektoratets årlige oppsummering av statsforvalternes tilsyn på opplæringsområdet viser at det i løpet av de fem siste årene er gjennomført tolv tilsyn med alternative læringsarenaer (Utdanningsdirektoratet, 2023b; 2022;

¹⁹ Omdisponeringen er ikke lov- eller forskriftsfestet, men det informeres om ordningen i Utdanningsdirektoratets årlige rundskriv.

2021c; 2020; 2019).²⁰ Totalt i denne perioden ble det gjennomført 707 tilsyn på opplæringsområdet (ibid.). Særlig opplæringsloven kapittel 9A (skolemiljø) og spesialundervisning er et hyppig tema for tilsyn. I 2022 ble det eksempelvis gjennomført tre tilsyn med alternative læringsarenaer, mens det var 43 tilsyn med opplæringsloven kapittel 9A (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Gjennomgangen viser videre at det i tilsynene med alternative læringsarenaer ble avdekket brudd på regelverket i 70–80 prosent av det som ble undersøkt. De fleste bruddene er dessuten knyttet til enkeltvedtakene og de sakkyndige vurderingene som ligger til grunn for bruk av alternativ læringsarena (Utdanningsdirektoratet, 2023b; 2022; 2019). Vi har også gått gjennom tilsynsrapportene fra tre nylig gjennomførte tilsyn, med sammenfallende funn som tidligere tilsyn (Statsforvalteren i Vestland, 2022; Statsforvalteren i Oslo og Viken, 2022; Statsforvalteren i Vestland, 2023). Statsforvalterne finner blant annet at elever får opplæring på alternativ læringsarena uten at en slik organisering er fastsatt i enkeltvedtak, og uten at det foreligger en sakkyndig vurdering som anbefaler opplæring på en slik arena. Det går heller ikke fram av grunngivningen i vedtakene at bruk av alternativ læringsarena er nødvendig for at eleven skal ha et forsvarlig utbytte av opplæringen. Det vises i tillegg til flere tilfeller hvor avtaler om bistand enten er mangelfulle eller ikke-eksisterende.

Ny opplæringslov fra høsten 2024

I juni 2023 ble ny opplæringslov vedtatt av Stortinget.²¹ Under komitébehandlingen fremmet flertallet følgende forslag: «*Stortinget ber regjeringen tydeliggjøre og øke handlingsrommet skoleleder, foreldre og elev har til å benytte seg av alternative opplæringsarenaer.*» (Innst. 442 L (2022–2023)). I forbindelse med lovbehandlingen ble forslaget vedtatt som et anmodningsvedtak.²² Et anmodningsvedtak er et vedtak som er fattet i Stortinget, som deretter skal følges opp av regjeringen (og herunder ansvarlig departement). Et anmodningsvedtak er ikke rettslig bindende for regjeringen, men det er politisk forpliktende, da det uttrykker stortingsflertallets vilje og forventninger. Til syvende og sist vil det være en politisk vurdering for regjeringen hvor langt og hvordan den vil følge opp et anmodningsvedtak (Statsministerens kontor, 2022).

Oppsummert betyr dette at det i utgangspunktet er ingen endringer i ny opplæringslov som endrer skoleeiers adgang til å ta i bruk alternative læringsarenaer. Samtidig kan en forvente endringer som følge av anmodningsvedtaket. Det er først til våren at Kunnskapsdepartementet skal vedta nye forskrifter, og den nye opplæringsloven med forskrifter skal etter planen gjelde fra august 2024 (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Frem til da gjelder dagens opplæringslov av 1998 med forskrifter.

4.3. Hvordan blir lovverket tolket og praktisert?

For å undersøke hvordan gjeldende lov- og regelverk blir tolket og praktisert, tok vi kontakt med to av landets ti største kommuner (jf. kapittel 2.3). Her intervjuet vi skoleeiere, rektorer og ansatte ved alternative læringsarenaer, i tillegg til å gjennomføre en dokumentstudie av relevante

²⁰ Syv tilsyn i 2018, to tilsyn i 2021 og tre i 2022.

²¹ <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=93533>

²² <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Vedtak/Vedtak/Sak/?p=93533>

dokumenter. Kommunene er som nevnt anonyme, og i vår presentasjon av empiri fra den kvalitative studien, vil vi videre omtale dem som Storkommune 1 og Storkommune 2. Felles for kommunene er at de begge har lang erfaring med bruk av alternative læringsarenaer. De er likevel forskjellige i hvordan de organiserer og drifter dette arbeidet, noe som gir et interessant innblikk i tolkning av lover og regelverk fra ulike ståsted.

I **Storkommune 1** er de alternative læringsarenaene samlet under kommunal drift. Det vil si at det er kommuneadministrasjonen som står for den generelle driften; det økonomiske, personalmessige, organisatoriske, inkludert inntak og utarbeidelse av felles rutiner og prosedyrer. Disse arenaene er et tilbud som alle elevene i kommunen kan søkes inn på. Foruten disse, har enkelte skoler også opprettet egne alternative læringsarenaer. Disse er imidlertid forbeholdt den respektive skolens elever, og styres altså av den enkelte skole.

I **Storkommune 2** skilles det mellom kommunalt driftede korttidstilbud (12 ukers opphold på fulltid), og alternative læringsarenaer som hovedsakelig driftes av private aktører. I denne kommunen har altså tilbudet i liten grad vært under offentlig styring og drift, og den enkelte arena og skole har dermed hatt stort handlingsrom når det gjelder faktorer som inntak, søknadsrutiner etc.

En nærmere beskrivelse av lokal organisering og historikk følger i neste avsnitt. Dette utgjør et viktig bakteppe for den videre framstillingen. Deretter går vi nærmere inn på hvordan kommunene tolker og praktiserer lovverket ved å se på innsøkningsrutiner og praksisen for tildeling av plass, før vi undersøker hvordan de ulike informantene forstår sitt eget handlingsrom. Til slutt gir vi en avsluttende kommentar, hvor relevante funn i de to kommunene sees i en sammenheng.

Lokal organisering og historikk

Casekommunene våre har ulik struktur når det kommer til drift av alternative læringsarenaer. Storkommune 1 har i all hovedsak alternative læringsarenaer som blir driftet i kommunal regi. I Storkommune 2 kan vi skille mellom kommunale spesialskoler som tilbyr korttidsopphold,²³ og andre eksterne alternative læringsarenaer som hovedsakelig driftes av private aktører. Av sistnevnte, nevnes både tiltak med pedagogisk kompetanse og klare opplæringsmål og tiltak uten pedagoger eller klare opplæringsmål. Eksempel på dette kan være at elever er en dag i uka i butikk, frisør, ut i naturen, båttur etc. Frem til 2022 hadde kommuneadministrasjonen i storkommune 2 ingen samlet oversikt over hele dette spekteret av arenaer utenfor skolen som benyttes av den enkelte rektor og skole. Ifølge våre informanter varierer dette fra kommunedel²⁴ til kommunedel, noe som også gir en svært ulik praksis og et svært ulikt tilbud til elevene i kommunen avhengig av hvor de bor og hvilken skole de går på.

Organiseringen i Storkommune 2 likner samtidig den tidligere organiseringen i Storkommune 1; i sistnevnte fantes det tradisjonelt flere alternative læringsarenaer som fra starten hadde blitt

²³ Disse oppholdene er på fulltid, som regel over 12 uker.

²⁴ Hvilke begreper som brukes av kommunene selv varierer. Det kan eksempelvis være bydeler, kommunedeler, byområder, delområder, kommuneområder etc. For enkelthetens skyld har vi valgt å bruke begrepet «kommunedel» i denne rapporten, og skal forstås som et spesifikt strøk eller område av den respektive kommunen.

opprettet av privatpersoner eller kommunedeler, men som ble samorganisert under kommuneadministrasjonen for noen år siden. Historikken blir beskrevet slik:

De hadde en veldig forskjellig, de driftet seg helt selv, akkurat som sånne små satellitter. Alle kjørte egne inntak, egne samtaler, egne driftsmodeller og egen økonomi. Det var ingenting som var samkjørt med resten av skoledriften. (...) Dette ble endret på, alt kom inn i samme drift, og vi har systematisert alt fra inntak, til rapportskrivning, samarbeidsavtaler, og sånn som må være gjennomført i løpet av et år. Sånn at nå skal alt driftes på samme måte. (Informant fra skoleeiernivå, Storkommune 1)

Selv om Storkommune 1 dermed har samorganisert arenaene, får vi likevel oppgitt eksempler på enkeltskoler i kommunen som har opprettet egne alternative læringsarenaer. Dette er endagstilbud hvor elevene får gjøre mer praktiske oppgaver på lokasjoner i nærmiljøet som skolen har avtale med eller har overtatt og dermed drifter selv. Disse er imidlertid kun forbeholdt elevene på den respektive skolen, mens de alternative læringsarenaene som driftes av kommunen er for alle elevene i kommunen. Det at skolene kommer opp med lokale løsninger anses av skoleeier ikke i seg selv som en utfordring, da skoleeier mener at de to tilbudene i utgangspunktet supplerer hverandre og dekker ulike behov i elevgruppen. Utfordringen, slik kommuneadministrasjonen ser det, er når rammebetingelsene ikke er like. Med dette menes at enkelte tilbud over tid har fått tildelt øremerkede midler til å drifte et lokalt tilbud, mens andre skoler må drifte lokale tilbud innenfor eget budsjett. Den ulike tildelingen kan, ifølge skoleeier, heller ikke forklares ut fra økonomi eller levekårsindekser. Det har dermed vært vanskelig for kommunen å forsvare hvorfor enkelte får tilført øremerkede midler, mens andre ikke får det. Skoleeier opplyser at det fra deres nivå derfor har vært ønskelig å inkorporere slike tilbud inn under kommunens felles tilbud: «Målsettingen ved å samle er at det skal være et likeverdig tilbud for alle barn i [kommunen]. Slik at skolene kan søke på lik linje. Men slik har det ikke historisk vært i [kommunen]. Nå har noen et tilbud mens andre ikke har det».

Innsøkningsrutiner

Hvem søkes inn?

De alternative arenaene i Storkommune 1 er rettet mot elever på 5.–10. trinn. Når det gjelder utviklingen de siste årene, viser våre informanter til særlig to trender knyttet til *alder* og *type utfordringer*. For det første vises det til at «*innsøkergruppen til endagstilbudene har blitt yngre og yngre*». Samtidig har også elevenes utfordringer endret karakter. Mens det tidligere var mange som hadde det som blir beskrevet som veldig utfordrende, aktiv atferd, er søkermassen nå i større grad preget av samspillsvansker og nevroutviklingsforstyrrelser. I tillegg betegnes bekymringsfullt skolefravær som den nye, store utfordringen, særlig i etterkant av koronapandemien.

Når det gjelder de lokale læringsarenaene som er opprettet av enkeltskoler, vises det til «*et annet nedslagsfelt ift. målgruppe*» sammenlignet med de kommunale tilbudene. Målgruppen her blir beskrevet som de elevene som trenger noe annet, ikke nødvendigvis fordi de har store hjelpebehov, men en atferd som gjør at «*de trenger mer praktisk opplæring*».

Det skal nevnes at flere informanter på skoleeiernivå og ved alternativ læringsarena i begge storkommunene, viser til en skjevfordeling av hvilke kommunedeler og skoler som søker elever inn på alternative læringsarenaer. En informant i Storkommune 1 forteller: «*Vi ser dessverre at det er de samme skolene som søker. Og det er et system over tid. Noen skoler som aldri søker, og noen skoler som søker fryktelig mye*». Det kan naturligvis være flere ulike årsaker til dette, men etter

skoleeiers undersøkelser kan ikke forskjellene nødvendigvis forklares av forskjeller i elevgrunnlag eller levekårsmessige forhold. At det er en skjevfordeling i hvilke skoler som søker elever til de ulike tilbudene, var også noe som kom fram i intervjuene med informanter fra casekommunene i del 2.

Tildeling av plass

Etter samorganiseringen i Storkommune 1 ble inntaket systematisert og lagt inn under kommuneadministrasjonen, og det er utarbeidet felles retningslinjer for alle skolene. Søknadsprosessen blir beskrevet tilnærmet likt blant alle våre informanter; det er ett inntak i året, og skolene må sende elektronisk søknad om plass innen fristen. Det er administrasjonen som bekrefter eller avslår en søknad og dermed innvilger plass på bakgrunn av gitte kriterier. Relevant dokumentasjon skal legges ved søknaden, inkludert sakkyndig vurdering fra PPT. Dersom en elev får innvilget plass, er det skolens ansvar å fatte et enkeltvedtak. Skoleeier anslår at det som regel er 10–15 % av søkerne som ikke får plass i løpet av et skoleår.

Dette gjelder imidlertid kun for de alternative læringsarenaene som er for hele kommunens elever. Som sagt har noen skoler i denne kommunen opprettet egne alternativer forbeholdt sine respektive elever, og inntaket skjer da lokalt på den enkelte skole. Alle de tre rektorene vi intervjuet i Storkommune 1 hadde opprettet slike lokale tilbud. Det kommer imidlertid fram at ikke alle elevene i disse tilbudene hadde sakkyndig vurdering eller vedtak, og rektorene er mer usikre på hvordan lovverket skal praktiseres på dette området. En av rektorene sier det slik: «*Hvis en elev skal på [arenaen] bør det stå i en henvisning fra PPT. Samtidig er vi et lavterskeltilbud, og det er ikke alltid at de elevene vi har er utredet. Så det er jo litt sånn gråsoner, vi er veldig usikre på den biten der*».

I Storkommune 2 kan vi skille mellom de kommunale korttidstilbudene og alternative læringsarenaer som hovedsakelig driftes av private tilbydere. Innsøkningsprosessen for de førstnevnte foregår ved at søknad sendes til et felles inntak under kommuneadministrasjonen, hvor relevant dokumentasjon, som sakkyndig vurdering, skal legges ved søknaden. Denne innsøkningsprosessen kan minne om måten inntaket er organisert i Storkommune 1. For de øvrige alternative læringsarenaene i Storkommune 2 har ikke kommunen noen egne inntakskriterier, og innsøkingen foregår direkte fra skolene til den enkelte arena. En utfordring som løftes fram av en informant i denne sammenheng, er at det kanskje kan være litt tilfeldig hvilke elever som det har vært søkt plass til, litt avhengig av rektors praksis, press fra foreldre, etc. Ifølge pedagogene vi har snakket med på den alternative læringsarenaen, har det «*på en måte vært skolens valg, hvilke elever de ønsker å plukke ut*». En utfordring som vår informant fra PPT poengterer, er at arenaene i stor grad har stått frie til å definere sin egen målgruppe:

Her har det vært arenaene som har satt agendaen, som har sagt hvem de kan gi et tilbud til. De sier det er dette de tilbyr, noen sier de ønsker elever som er gode på å samarbeide ..., noen som er stille ..., eller som strever med egen mestring ... Dette er også vanskelig for PPT å svelge, fordi da må vi finne elever som passer, og da skal jeg si noe som ikke er helt politisk korrekt – for da er det også stor sjans å lykkes med denne gruppen når en får elever som passer opplegget.

Hvem som til slutt får et tilbud om en alternativ læringsarena i Storkommune 2, avtales i samarbeid mellom rektor og læringsarenaen. I gruppeintervjuet med rektorene blir vi fortalt at det alltid har vært et samarbeid mellom skole og PPT i forkant. Samtidig vises det til nylige endringer i

søknadsprosessene, i form av at elevene må ha en sakkyndig vurdering. Dette framstår også som noe nytt for skolene: *«Men det som er nytt nå er jo at eleven skal jo faktisk ha en sakkyndig vurdering som tilråder et slikt tilbud».*

Dette er imidlertid ikke ukjent for skoleeier, som forteller at de gjennom noen enkeltsaker oppdaget at noe av praksisen ute i skolen kunne utfordre lovverket. En av våre informanter i Storkommune 2 fortalte: *«Når vi begynte å se litt nærmere på det, så vi jo at det var en del elever som var tatt ut av klassen uten hjemmel for det i opplæringsloven»*, og bekreftet på vårt oppfølgingsspørsmål at de ikke hadde en sakkyndig vurdering. For å minne skolene på regelverket, sendte kommunen ut et rundskriv til skolene sommeren 2022. Dette rundskrivet var ment som en veiledning fra skoleeier, og som en hjelp til rektorene for å bli enda mer bevisste på bruken av de alternative arenaene og hvilke typer elever det kunne være aktuelt for. Informantene våre på skolene var tydelige på at dette rundskrivet ble oppfattet som en innstramming av praksisen. For informantene på skoleiernivå omtales det snarere som en påminnelse eller presisering. *«Regelverket er det samme siden tidenes morgen (...), det er ikke sånn sett en endring, men det har ikke vært praktisert riktig».*

Foruten rundskrivet nedsatte Storkommune 2 en styringsgruppe høsten 2022, som skulle se på lovligheten og bruken av alternative læringsarenaer i kommunens skoler. Kommunen hadde blant annet behov for en oversikt over alle de alternative læringsarenaene som skolene brukte, og hvordan denne bruken samstemte med lovens intensjon og tilbakeføring til skolene. Vi får opplyst at noe av bakgrunnen for å undersøke dette nærmere bunner i negative tilbakemeldinger fra tidligere elever: *«Hvis de visste hva de takket ja til så hadde de ikke takket ja. De kan egentlig ikke lese og skrive og har gått glipp av masse undervisning».* Styringsgruppen jobbet på intervjuetidspunktet med å utarbeide to veiledere til henholdsvis rektorer og PPT.

Handlingsrom og fleksibilitet

Hvordan kommunene er organisert ser ut til å påvirke handlingsrommet for lokale tolkninger og praksis innad i samme kommune. Det at Storkommune 1 har samorganisert alle arenaene under kommunal drift, og i tillegg har ett felles inntak med klare kriterier for å innvilge plass, gir et tilsvarende (snevert) handlingsrom for den enkelte skole til å fravike lovkravene. Det motsatte ser ut til å være tilfellet i Storkommune 2, hvor handlingsrommet til den enkelte skole til å ta i bruk et slikt tilbud historisk sett har vært stort. Dette ser ut til å fortsatt være gjeldende, til tross for rundskrivet som ble sendt ut. På vårt spørsmål om skoleeier har oversikt over om skolene praktiserer dette likt nå, svarer vår informant fra administrasjonen: *«Ja, at det praktiseres likt utenfor regelverket, vi kan vel si det sånn ... Nei, det er det jeg sier, at her har vi for lite informasjon om hvordan dette kommer i stand og kan skje ulikt, tror jeg».* Likevel viser informantene til en pågående praksisendring mot et noe strammere regime og at det nå er PPT som skal gjøre en utredning av behovet hos den enkelte elev. Handlingsrommet for en rektor til å gjøre et midlertidig vedtak er likevel til stede når behovet er stort og PPT har sprengt kapasitet. Det anbefales fra skoleeier at man da ringer PPT og drøfter saken og slik fatter et midlertidig vedtak i påvente av sakkyndig vurdering.

At det har skjedd en praksisendring i Storkommune 2 blir også tydelig ved at en av rektorene forteller at de heller ikke lenger kan bruke 25 %-regelen som hjemmel for bruk av alternative læringsarenaer: *«Den forsvant jo plutselig, nå kan man ikke bruke den lenger».* Rektorene i Storkommune 1 er lite kjent med 25 %-regelen, men enkelte informanter viser til erfaringer med den fra tidligere stillinger i andre kommuner. Hvorvidt denne brukes som hjemmel for bruk av

alternative læringsarenaer, synes derfor å variere fra både kommune til kommune og fra skole til skole.

Storkommune 1 sikrer at skolene følger lovkravene ved at inntaket blir håndtert og kvalitetssikret av skoleeier selv. Dette gjelder imidlertid kun for de alternative læringsarenaene som er for alle elevene, og handlingsrommet er større på de lokale arenaene som enkeltskoler drifter selv. Vi har tidligere vært inne på at rektorene er usikre på det de oppfatter som noen gråsoner her. På den ene av disse arenaene blir det eksempelvis anslått at omtrent halvparten av elevene har vedtak om spesialundervisning. Når det gjelder den andre halvparten: *«så har vi andre elever som ikke har en sakkyndig vurdering – da må vi trø varligere, da må du argumentere for at det er en tilrettelagt opplæring, at det er en del av skoletilbudet vårt»*. Rektorene her opplever kravet om sakkyndig vurdering som utfordrende og tungvint, og viser til at det er flere elever de skulle ønske kunne være på en alternativ arena som ikke har en sakkyndig vurdering: *«Får vi et tilsyn får vi heller få en ripe i lakken. (...) Men vi kan ikke unnlate å gi et riktig tilbud fordi vi en gang vil kunne få et tilsyn»*. Det kan derfor synes som om de fremdeles mener at det er riktig å gi eleven tilbudet, til tross for at det muligens hadde resultert i avvik ved et tilsyn. I intervjuene blir dette legitimert ved å vise til elevens behov, uten at det kommer fram hva eller hvem som definerer dette behovet.

Et poeng som løftes fram av flere når det gjelder disse lokale alternative læringsarenaene, er at det ideelt sett skulle favnet flere elever: *«Det er et stort potensial i denne måten å arbeide på. Alle skulle hatt mer av denne undervisningen»*. I den forbindelse er det flere av våre informanter i casekommunene som viser til at det knyttes et stort, uutnyttet handlingsrom til mer variert og praktisk undervisning i LK20. Som en av informantene fra skoleeiernivået sier det: *«Jeg har vært her i 30 år og tror at dette er det mest optimistiske utgangspunktet vi har, men det gjenstår å se hvordan vi klarer å bruke det»*. Tanken er at en større utnyttelse av dette handlingsrommet vil bidra til en mer inkluderende praksis, og dermed styrke det forebyggende arbeidet i skolen.

Et annet poeng som løftes fram av flere, er en opplevelse av at behovet for alternative arenaer blir større til tross for et økende søkelys på inkluderende praksis de siste årene. Som en informant fra Storkommune 1 sier det: *«Det ser ut som det blir et økende behov og ikke et redusert behov, som vi hadde håpet. Vi hadde jo i utgangspunktet håpet at [de alternative læringsarenaene] skulle bli overflødig»*. I den forbindelse får vi opplyst at Storkommune 1 nå er i en prosess hvor det diskuteres ulike veivalg for framtidig organisering og utvikling av tilbudet. Foreløpig er tanken å komprimere de alternative læringsarenaene til to store hovedtilbud som målrettes mot de største behovene, i tillegg til en styrket forebyggende virksomhet. Ett ønsket skritt i dette arbeidet er å overføre kommunens spesialpedagoger fra de alternative læringsarenaene inn i skolen *«for å gi hjelpen der hjelpen egentlig trengs å gis»*. Vi får opplyst at skoleeiers mål er å *«jobbe mye mer forebyggende på stedet, der elevene har sitt daglige virke, kontra å få de ut til [de alternative læringsarenaene] etter mange, mange år, der de ikke har en elevrolle som fungerer lenger»*.

4.4. Oppsummering

I dette kapitlet har vi redegjort for gjeldende lovverk og regelverk for bruk av alternative læringsarenaer. Vi har også presentert empiri fra hvordan dette tolkes og praktiseres i to storkommuner i Norge. Når det gjelder det empiriske materialet, viser det tydelige variasjoner i hvordan lovverket tolkes og praktiseres både på tvers av kommuner, samt blant skoler i samme kommune. Noen tolker og praktiserer lovverket i tråd med de formelle lovtolkningene, mens andre både tolker og praktiserer det på en måte som ikke kan oppfattes til å være i tråd med

dette. En siste gruppe tolker lovverket i tråd med de formelle lovtolkningene, men velger likevel å praktisere det på en måte som ikke imøtekommer lovens intensjon. Sistnevnte legitimerer dette med at barnas behov skal settes først – uten at det kommer fram hvem eller hva som definerer dette behovet – og velger å heller ta konsekvensene dersom det kommer tilsyn.

De fleste rektorene vi har snakket med er relativt negative til den formelle tolkningen av regelverket, og mener det er tungvint å måtte gå gjennom prosessen med sakkyndig vurdering, enkeltvedtak etc. Her må det samtidig påpekes at vi kun har snakket med rektorer som har mye erfaring med bruk av alternative læringsarenaer. Kommunene opplever jo en skjevfordeling av hvilke skoler som bruker alternative læringsarenaer, og det kan hende at vi hadde fått andre svar dersom vi også hadde intervjuet rektorer som i liten grad brukte slike arenaer. I nye studier bør gjerne rektorer som ikke benytter slike alternative arenaer intervjues, da vi trenger mer kunnskap om hvorfor enkelte velger å ikke benytte slike arenaer.

De to casekommunene våre har valgt ulik organisering og styring av bruk av alternative læringsarenaer, og datamaterialet indikerer at organiseringen påvirker den respektive kommunens/skolens handlingsrom til å operere innenfor/utenfor lovverket. Storkommune 1 har samorganisert alle arenaene under kommunal drift, og har ett, felles inntak med klare kriterier for å innvilge plass, mens det motsatte er tilfellet i Storkommune 2. Sistnevnte virker heller å være preget av en svært varierende praksis hvor skoleeier i liten grad har hatt oversikt. På mange måter minner dette om hvordan Storkommune 1 beskriver sin tidligere praksis før de valgte å systematisere og samorganisere bruk av alternative læringsarenaer. Datamaterialet viser at tilbudet i storkommune 2 varierer fra kommunedel til kommunedel, hvor noen arenaer kun brukes i enkelte kommunedeler, og at kjennskapet til hvilke arenaer som finnes også varierer. Dessuten foregår innsøkingen direkte fra skolen til den respektive arena, samtidig som det er opp til arenaene selv å definere hvilke elevgrupper eller type utfordringer de retter seg mot. Slik vi ser det, representerer den praksisen som har vært i Storkommune 2 en utfordring i form av at elevene innad i samme kommune ikke har hatt et likeverdig tilbud. Når skolene ikke kan søke på lik linje på et alternativt opplæringstilbud, betyr det at noen har et tilbud, mens andre ikke har det. Storkommune 2 har imidlertid tatt tak, og er i en utviklingsprosess hvor de er i gang med å skaffe seg oversikt og skape en mer lik praksis – som også i større grad er i tråd med lovverket.

5. Faktorer av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringsarenaer i tre case-kommuner

I dette kapittelet vil vi presentere tre kommuner og deres bruk av alternative læringsarenaer. Til forskjell fra foregående kapittel, som utforsket to storkommuners forståelse og praktisering av lovverket for bruk av alternative læringsarenaer, vil vi her rette oppmerksomheten mot faktorer av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringsarenaer. Dette innebærer en kartlegging på kommunenivå i tre utvalgte kommuner. Kommunene Grimstad, Porsgrunn og Indre Østfold ble valgt ut til denne delen av forskningsprosjektet på bakgrunn av oppdragsgivers ønske. Sparebankstiftelsene har bidratt med økonomisk støtte til oppstart og drift av konkrete tiltak i disse kommunene, og kunnskap fra disse tiltakene i de tre kommunene er relevant kunnskap for Sparebankstiftelsene i deres videre arbeid med å øke barn og unges livsmestring og på den måten forebygge utenforskap. I vårt kartleggingsarbeid i disse kommunene har vi gjennomført dokumentstudier og kvalitative intervjuer for å undersøke *bruk av og erfaringene med* ulike alternative læringstilbud; henholdsvis Hommedal skolegård i Grimstad kommune, Solum skolegård i Porsgrunn kommune, og Team Fortene i Indre Østfold kommune.

I den følgende teksten presenteres de tre kommunene hver for seg, hvor vi først gir en kort beskrivelse av den enkelte kommune, samt det alternative læringstilbudet kommunen har etablert. Videre går vi nærmere inn på den enkelte kommune ved å svare ut følgende fem forskningsspørsmål tilknyttet del 3 i forskningsprosjektet (jf. 1.3):

- Hvilke alternative læringsarenaer benyttet kommunen før Skolegårdsmodellen/Team Fortene ble tatt i bruk?
- Hvilke vurderinger ble gjort og hvilke faktorer var avgjørende i forhold til valg av Skolegårdsmodellen/Team Fortene som en ny alternativ læringsarena i kommunen?
- Hvordan er prosessen for å få tilbud om å være elev ved disse alternative læringsarenaene?
- Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal få et godt samarbeid med skolen, inkludert med PPT?
- Hva er erfaringene så langt med bruk av Skolegårdsmodellen/Team Fortene?

Ettersom Team Fortene nylig startet opp (august 2023), har vi i denne delen av kapittelet i større grad vektlagt etablerings- og oppstartsfasen av tilbudet. Til slutt presenterer vi en avsluttende kommentar, hvor relevante funn i de tre kommunene sees i en sammenheng.

5.1. Grimstad kommune og Hommedal skolegård

Presentasjon av Grimstad kommune

Grimstad kommune er en kystkommune i Agder fylke, med 24 587 innbyggere pr. januar 2022. Kommunen har en relativ ung befolkning der 25 % av innbyggerne er under 18 år, mens 4 % er 80 år eller eldre. Kommunen har hatt en god befolkningsvekst de siste 10 årene, og har en lav arbeidsledighet, men erfarer økende utfordringer for å få rekruttert arbeidskraft i flere næringer (jf. Årsmeldingen, 2022, s. 14). Kommunen har 2 private og 10 offentlige grunnskoler, hvor den ene er en skole for elever med utviklingshemninger og store tilretteleggingsbehov. Pr. 1. august 2022 hadde kommunen til sammen 3118 grunnskoleelever, hvorav 2901 var i de kommunale skolene. Dette var en økning på 71 elever fra 2021.

Hommedal skolegård

Grimstad kommune fattet den 17. juni 2019 vedtak om å omgjøre Hommedal prestegård til Hommedal skolegård i tråd med modellen fra Abildsø skolegård,²⁵ som tilhører organiseringen SkoleGårdSentralen. Hommedal skolegård startet opp høsten 2020 og ble etablert som en ideell stiftelse som Grimstad kommune kjøper pedagogiske tjenester fra. Stiftelsen har som formål å forebygge frafall i Grimstad-skolen. Hommedal skolegård tilbyr et alternativt opplæringstilbud tre dager i uken, fordelt på små-, mellom- og ungdomstrinnet. Elever i grunnskolen (1.–10. trinn) som kvalifiserer for et spesialpedagogisk opplæringstilbud, kan søke om plass én dag i uken. De resterende skoledagene går de på sin vanlige hjemskole. Det er Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i Grimstad, som sammen med skolene foretar utvelgelse av hvilke elever som får tilbud på Hommedal skolegård. Hovedvekten av barne- og ungdomsskolene i Grimstad kommune benytter seg av dette alternative skoletilbudet. Skolene betaler plassen til den enkelte elev fra eget budsjett.

Hommedal skolegård er både en stiftelse og et konkret gårdsbruk på Landvik i Grimstad kommune. Stiftelsen Hommedal skolegård lønner ca. 3,5 årsverk, og har i tillegg to pedagoger ansatt i tilbudet. Pedagogene utgjør til sammen 1 årsverk og er lønnet fra Grimstad kommune. Kommunene er også inne med en årlig materiell støtte på kr. 50 000,-, samt at det i 2023 ble vedtatt et årlig driftstilskudd på kr. 900 000,- for de neste fire årene. Sparebankstiftelsen Sør bidro med økonomisk støtte til oppstart av tilbudet i 2019, og dekket inn øvrige driftsmidler de første driftsårene 2019–2022.²⁶ I tillegg til de faste ansatte har Hommedal skolegård frivillige involvert i arbeidet, som er i tråd med modellen for SkoleGårdSentralen. De ansatte på gården har ulike fagbakgrunner som tømrer, barne- og ungdomsarbeider, sosionom, barnevernspedagog, politi og lærere. Det er de to pedagogene som har ansvaret for utviklingen av det pedagogiske tilbudet og fagplanene på Hommedal, og de har hovedkontakten med kontaktpersonene på de ulike skolene som har elever på gården. Disse pedagogene er ansatt ved hver sin skole i kommunene, lønnet av Grimstad kommune, og utgjør til sammen ett årsverk på Hommedal skolegård. På gården bor bestyrerekteparet Siri og Bernt Eide, som begge er ansatt i tilbudet.

På Hommedal skolegård deler de elevene inn i tre grupper: (1) mat og helse, (2) verksted og (3) natur- og gårdsliv. Det er to voksne på hver gruppe med 3–4 elever, hvor den ene voksne har ansvaret som gruppeleder. De to pedagogene sirkulerer mellom gruppene. Elevene er i de ulike faggruppene i tre uker, og så sirkulerer de til en ny faggruppe. Det er utarbeidet eget faglig opplegg for de ulike samlingene, som elevene gjennomgår på gården. Elevene som har en skoledag på gården begynner dagen med å spise frokost, så har de en felles samling (SOFT dvs. sosial- og ferdighetstrening) hvor de tar opp ulike temaer som kjærlighet, mot, respekt ol., før de går i sine grupper. Gruppesamlingene starter med å gå igjennom den faglige leksjonen for det de skal jobbe praktisk med denne dagen. Elevene møtes igjen til lunsj, før de er sammen den siste tiden før dagen er omme. Skoledagen på gården følger tidsrammen for elevenes skoledag på skolen.

²⁵ <https://www.abildso.org/mer-informasjon-skolegrd>

²⁶ Sparebankstiftelsen Sparebanken Sør har bidratt med kr. 7 975 000,- til etablering og drift av Hommedal skolegård i årene 2019–2022.

I tilbudet på Hommedal skolegård blir det lagt vekt på en praktisk tilnærming til de faglige temaene. Elevene er mye ute på gården og det nærliggende området den skoledagen de er på gården. Elevene skriver logg fra dagen, og de ansatte rapporterer til skolene i årlige rapporter.

5.2. Resultater fra intervjustudie

I Grimstad kommune ble det gjennomført et gruppeintervju med tre rektorer, et gruppeintervju med assisterende kommunalsjef og kommunal skolefaglig rådgiver, et individuelt intervju med PPT-leder, og et gruppeintervju med daglig leder og en av pedagogene ved Hommedal skolegård (jf. tabell 3). I vår presentasjon av funnene tar vi i hovedsak utgangspunkt i det som kom frem i de kvalitative intervjuene, men vil supplere med utfyllende kunnskap fra relevante dokumenter. Vi vil presentere funnene med utgangspunkt i de seks forskningsspørsmålene for del 3, som er opplistet i innledningen ovenfor, og tidligere presentert i kapittelet 1.3.

Hvilke alternative læringsarenaer benyttet evt. kommunen før opprettelsen av Hommedal skolegård?

Før opprettelsen av stiftelsen Hommedal skolegård, hadde Grimstad kommune erfaringer med ulike alternative læringsarenaer. Med bakgrunn i intervjuene og kommunalt saksframlegg (19/4684-2) erfarte skolene i Grimstad kommune pr. 2017 at det ikke fantes tilfredsstillende tilbud til barn og ungdom som slet med ulike utfordringer, og som i perioder eller deler av skoleuken hadde behov for et alternativt tilbud. Kommunen hadde prøvd ut ulike tiltak både innad og utenfor Grimstad kommune, uten at de hadde oppnådd ønskede resultater. I arbeidet før vedtak om etablering av Hommedal skolegård ble fattet, ble seks andre alternative arenaer vurdert (jf. 19/4684-2). Arbeidet med utredningen og etableringen av Hommedal skolegård tok utgangspunkt i overordnede mål for kommunen, beskrevet i Handlingsprogram 2019–2022: «Redusere andel unge mennesker på uføretrygd og forhindre frafall i videregående opplæring» (jf. 19/4684-2, s. 2). Videre ble «Mål for Grimstadskolene 2015–2027 (Handlingsprogram 2019–2022)» vektlagt, som har et spesielt søkelys på målsettingen om at alle skal bli verdsatt og inkludert. Kommunen hadde tidligere erfaringer med Inn på tunet-tilbud og Fevik Maritime leirskole, men opplevde ikke at disse tilbudene dekket det behovet de hadde.

Hvilke vurderinger ble gjort og hvilke faktorer var avgjørende i forhold til valg av skolegårdsmodellen som en ny alternativ læringsarena i kommunen?

Avgjørende faktorer for å etablere et alternativt tilbud til elevene i Grimstad kommune var tett knyttet sammen med ulike vurderinger for å velge skolegårdsmodellen. Avgjørende faktorer som ble nevnt i intervjuene var; et tydelig behov for et alternativt tilbud, betydningen av ildsjeler i kommunen, egenerfaring, rammeverket for tilbudet, selve prestegården, personene som driver tilbudet, og forankring i læreplanen, godt informasjonsarbeid i kommunestyret med utvalg, samt betydningen av de frivillige organisasjonene og Sparebankstiftelsen Sør, som støttet økonomisk.

Et tydelig behov i kommunen

Både gjennom intervjuene og i saksframlegg for vedtak i kommunestyret i 2017, kommer det tydelig frem at skolene i Grimstad erfarte et *sterkt behov* for et alternativt opplæringstilbud, da de på dette tidspunktet hadde flere elever som ikke mestret skolehverdagen. PPT-leder bekrefter at kommunens behov var en avgjørende faktor for opprettelse av Hommedal skolegård, og hun fortalte:

På det tidspunktet i 2017 hadde vi cirka 50 elever som hadde mye 1–1 [oppfølging], og som var i mer eller mindre grad isolert fra samspill med medelever. De satt mye alene med voksne og ofte også assistenter. Når det er sagt, flere av miljøarbeiderne var flotte folk, men det ble mye å sitte alene på grupperom og ikke være med i klassefelleskapet. Flere av de som var i den kategorien hadde jo nettopp samspillsutfordringer, og det får du ikke øvd på i «isolat» for å si det sånn. Det var bakgrunnen for at vi tenkte «nå må vi se, hva kan vi gi alternativt?»

Situasjonen opplevdes som utfordrende både personalmessig og økonomisk for Grimstad-skolene, da de på dette tidspunktet måtte iverksette haste- og akutttiltak i enkelte situasjoner. Målet var å i større grad klare å gi disse elevene et tilbud i tråd med *barns beste* og gjeldende regelverk. Både rektorene og ass. kommunalsjef/skolerådgiver bekrefter at de på dette tidspunktet lette etter alternativer de kunne benytte i sin tilrettelegging, og de opplevde at de alternative tilbudene de brukte på dette tidspunktet, ikke dekket det behovet de hadde.

Ildsjeleer i kommunen

Å etablere en skolegård i Grimstad kommune var et innovativt initiativ fra kommunen sin side, og har krevd innsats fra flere personer – både kommunalt ansatte og andre. Det er tydelig at *ildsjeleer* har vært av betydning, slik det kom frem i gruppeintervjuet med assisterende kommunalsjef og skolerådgiver:

Vi opprettet jo skolegård. Det hadde nok vært rimelig umulig ... eller jeg skal ikke si umulig, men at PPT var en drivkraft der tror jeg var helt essensielt. Da vil jeg spesielt trekke frem lederen for PPT. Hadde det ikke vært for henne, så hadde det nok ikke vært noe skolegård i dag. Det hadde det ikke.

Betydningen av *personlig engasjement*, og at flere sentralt ansatte i kommunen fikk *egen erfaring* med et slikt tilbud gjennom å besøke Abildsø skolegård i Oslo, var også av betydning for valg av modell. Kommunalt ansatt fortalte:

(...) Du ble jo bergtatt av måten de jobbet på, møtet med elevene (...) Det er bare så fantastisk å se hvordan det fungerer. En ting er liksom at man får den pitchen på hvorfor man driver det, men det å treffe elever der oppe og høre hvordan de snakker om den dagen i uken de får være der [på Abildsø], hvordan det gjør at de mestrer resten av uken, da var jo jeg solgt (...)

Økt forståelse og innsikt i hvordan en skolegård fungerer, kombinert med *godt informasjonsarbeid*, var avgjørende for at flere sentralt ansatte og politikere i kommunen ble engasjert og overbevist om at en skolegård etter denne modellen kunne være et egnet tilbud i kommunen. Dette er i samsvar med det Oxford Research (2018) fant i sin kartlegging av etablererfasen i 2018.

Når det gjaldt andre vurderinger knyttet til valg av skolegårdsmodellen, så ble det fremholdt at denne modellen ga et *rammeverk* for hvordan man tenker rundt alternative læringsarenaer, og assisterende kommunalsjef sa:

Det er jo det som er fordelene med skolegård, at man får et rammeverk rundt måten man tenker alternativ opplæringsarena på, som man ikke hadde før. (...) Så lovverket blir ivaretatt på en helt annen måte, og vi vet at det er godt pedagogisk forankret.

Vissheten om at lovverket ble ivaretatt, i tillegg til at tilbudet i denne modellen var godt pedagogisk forankret, ga dem en trygghet på kvaliteten i tilbudet som skulle etableres. Videre ble

det påpekt at vissheten om at HMS-kravene ble fulgt for de ansatte i tilbudet, da stiftelsen ansatte folk som kunne dette, ga dem som ansvarlige i kommunen en trygghet på at det ville bli en bra alternativ læringsarena. Dette stod i kontrast til tidligere erfaringer.

Stedet, personlig egnede ansatte og forankring i læreplanen

Andre sentrale forhold som ble nevnt var betydningen av *stedet*, prestegården med sin beliggenhet, og aktivitetene. Videre ble betydningen av *de ansatte* på Hommedal påpekt, deres tilnærming og personlige egnethet:

(...) de må egentlig ha en x-faktor med seg. Det har de folkene. De [på Hommedal] (...) Det er noe med dem som gjør at du bare får lyst til å sette deg ned med dem og ta en kopp kakao. Du må ha noen sånne helhjertede folk.

Valg av *elevsyn* og *verdigrunnlag* som ble lagt til grunn i et slikt tilbud, ble også påpekt som avgjørende faktorer for etablering av Hommedal skolegård. Rektorene påpekte betydningen av at tilbudet var *forankret i læreplanen*:

(...) at den er så tydelig forankret i læreplanen. At det er ikke bare et sånt tilfeldig opplegg hvor du drar på en tur for å slå i hjel tid, for å sette det litt på spissen, som vi hadde i perioder for å unngå konflikter og for å klare hverdagen. Jeg tenker her er det opplæring fra A-Å og det er fundamentert i læreplanen. Jeg tenker det er styrken. (rektor 1)

Faktorene som her påpekes indikerer at disse forholdene bidro til å skape legitimitet og tillit til tilbudet som skulle etableres. Dette, i kombinasjon med at tilbudet ble formalisert ved at ledelsen i kommunen ble involvert og støttet opp under etableringen av Hommedal skolegård, var avgjørende. Informantene gav uttrykk for at tilbudet «må eies av kommunen».

Innsats fra frivillige organisasjoner og økonomisk støtte

Opprettelsen av et slikt tilbud har en økonomisk side, og assisterende kommunalsjef og skolerådgiver var tydelige på betydningen av *innsatsen fra frivillige organisasjoner* og at økonomisk støtte fra Sparebankstiftelsen Sør var avgjørende faktorer i etableringen av tilbudet:

Og så dette med at man fikk med seg disse ulike frivillige organisasjonene, eller vi fikk med den stiftelsen som støtter rent økonomisk. Uten det hadde det jo heller ikke gått, sant. Når du får flere av disse puslespillbrikkene til å gå sammen, så funker det.

Samarbeid fra flere instanser var avgjørende for etableringen av Hommedal skolegård. Det samlede datagrunnlaget viser at det var flere avgjørende faktorer som var av betydning for at Grimstad kommune besluttet å etablere en skolegård som et tilbud for alle grunnskolene i kommunen.

Hvordan er prosessen med å få tilbud om å være elev ved den alternative læringsarenaen?

I Grimstad kommune skjer all innsøking til Hommedal skolegård gjennom PPT. Hommedal skolegård tilbyr pr. d.d. 36 plasser som i 2023 fordeles på elever fra mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Det er økonomien til den enkelte skole som styrer hvor mange plasser de har råd til å kjøpe. En plass koster rett over kr. 30 000,- for en elev én dag i uken i ett skoleår. Søknadene må derfor gjennomgås på den enkelte skole, for så å sendes i prioritert rekkefølge til PPT. Den økonomiske egenandelen som hver skole må betale per plass oppleves av skoleeier å være viktig i reguleringen av hvor mange elever som søkes inn: «Det tror jeg nok dessverre vi er nødt til å opprettholde, for ellers tror jeg nok den terskelen ville sunket ganske fort da, på hvor raskt man

ser behovet for at elevene har en dag i uken der [på Hommedal skolegård]». I prosessen frem til en søknad ligger på bordet hos PPT, er flere involvert. Rektorene beskrev prosessen på følgende måte:

Det går jo egentlig via skolens ressursteam, at lærere eller andre ansatte melder det til oss i ressursteamet, og der er jo PPT, spesialpedagog, fagleder og pedagogisk koordinator inne. Det er der det begynner, tilbakemelding fra lærerne eller andre ansatte. Så prioriterer vi til slutt hvem vi tenker vil ha utbytte av det, i nært samarbeid med eleven og foreldre, for de må jo ville det selv. Hvis de ikke vet noe om det, så er de gjerne oppe på besøk og får en omvisning [på Hommedal skolegård].

PPT går så igjennom søknadene og innvilger plass, samt fordeler elevene på de ulike dagene som Hommedal skolegård har til disposisjon. PPT-leder understreker at de ansatte på skolegården er veldig fleksible, noe som er avgjørende for å få fordelt elevene på de ulike dagene – slik som eksempelvis for skoleåret 2023-2024, hvor det kom inn ekstra mange søknader på elever på ungdomstrinnet. Dette har medført at Hommedal skolegård har elever fire dager i uken dette skoleåret.

I arbeidet rundt tildeling av plasser, får alle elevene sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan (IOP). De ansvarlige i kommunen er opptatt av at regelverket for bruk av alternative læringsarenaer skal følges, og skoleeier er tydelige på at når de vet at elevene får det de har krav på så møter de et eventuelt tilsyn fra Statsforvalteren «med senkede skuldre». I dette arbeidet har PPT gjort en tilpasning for å effektivisere arbeidet, og for å forenkle prosessen for noen av elevene. Her skiller de mellom de elevene som har sakkyndig vurdering fra før, og elever som ikke har dette og ikke vurderes til å ha behov for en sakkyndig vurdering og IOP for den resterende skoleuken. PPT-leder forklarer:

Mens for de som ikke har hatt en sånn sakkyndig vurdering, og som de sier; «dette er ikke egentlig kognitive vansker eller behov for å ha spesialundervisning på skolen». Da lager vi en mye mer enkel sakkyndig vurdering, hvor vi ikke setter i gang utredning, fordi verken eleven eller foreldre ber om utredning i den forstand, men til elevens beste så er det en sakkyndig som sier hvilket behov eleven har. Den er jo enklere enn at du må gjennom hele mølla med all slags utredning.

Rektorene påpekte at denne forenklingen hadde effektivisert arbeidet med å gi elever som trengte det, et alternativt tilbud. I en travel skolehverdag var dette av betydning.

Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal få et godt samarbeid med skolen og PPT?

Det er mye samarbeid mellom PPT i Grimstad kommune og Hommedal skolegård. PPT er både; deltaker i stiftelsesstyret for Hommedal skolegård, har ansvaret for fordelingen av plasser med utgangspunkt i innkomne søknader, og samarbeider både med skoler og skolegårdstilbudet. På spørsmål om hvilken kontakt PPT har med skolegården utover dette, så svarte PPT-leder at de har etablert en samarbeidsavtale om hvilken oppfølging PPT skal gi ansatte på Hommedal skolegård:

I den samarbeidsavtalen med skolegården skrev vi 3 samarbeidsmøter i semesteret, og har gått ned til 2. For eksempel har en PP-rådgiver vært der og hatt om «rause relasjoner» og «traumebasert tilnærming». Og nå skal jeg for eksempel ha med meg hele

sosiallærernetverket [på besøk på gården], og har hatt med det spesial pedagogisk-nettverket før. Det er jo kjempeviktig.

PPT og ansatte på Hommedal skolegård har to samarbeidsmøter i semesteret, samt at PPT bidrar inn med kunnskap og kompetanse til de ansatte på gården for at de skal få faglig påfyll i sitt arbeid med elevene. I tillegg fungerer PPT-leder som en relasjonsbygger mellom gården og flere sentrale grupper av ansatte i skolen. I dette arbeidet er hun bevisst på å legge møter til gården, slik at sentrale samarbeidsaktører skal være godt kjent med og orienterte om skolegården og tilbudet der.

Daglig leder på Hommedal er også opptatt av å ha et godt samarbeid med skolen, og forteller at de inviterer til årlige rektormøter på gården m.m. Videre påpeker han betydningen av det gode samarbeidet med PPT; at de kan ringe direkte til PPT, at de samarbeider tett om de sentrale forholdene rundt innsøking av elever m.m. Videre påpeker han PPT sin rolle:

Tips til folk som vil starte skolegård ... Kommunen var tydelig på at de ville ha litt representanter inn i styret i stiftelsen. Det tenker jeg har vært veldig verdifullt for meg. Jeg er ikke så skolelevant og har ikke jobbet i skoleverket, men det å ha med seg rektor og leder for PPT [i stiftelsesstyret] har vært så viktig, og det har blitt så fruktbart samarbeid ut av det. Så det er ekstremt viktig å tenke på en god styresammensetning, og at igjen, vi spiller på lag med kommunen. Vi spiller med åpne kort, vi har ikke noe å skjule, og vi kan invitere inn folk fra kommunen til å være med på dette.

Åpenhet og samarbeid har vært sentralt i oppstart, drift og med tanke på videreføring av tilbudet.

Erfaringer med bruken av Hommedal skolegård

Erfaringene med Hommedal skolegård er samlet sett veldig positive på flere områder, og reflekterer funn beskrevet i forskningsrapporten Hommedal skolegård (Arnesen & Jentoft, 2022). I denne studien har vi ikke intervjuet foresatte eller kontaktlærere. Vi hadde planlagt å innhente brukerundersøkelser, men for skoleåret 2022–2023 har ikke Hommedal skolegård gjennomført brukerundersøkelse. Vi skisserer derfor her en oppsummering av de erfaringene med tilbudet som kom frem i intervjuene på tvers av informanter.

Mer forutsigbarhet og sterkere lag rundt eleven

De ulike informantene var opptatt av at tilbudet på Hommedal først og fremst skulle være for de elevene som trengte det, og ikke for å bedre forhold i klassen i elevenes ordinære skole. Rektorene var tydelige på at Hommedal skolegård var et kjærkommet alternativ tilbud. Med etablering av dette tilbudet var situasjonen deres forandret fra at de måtte finne ad hoc-løsninger på akutte situasjoner, til at de hadde Hommedal som en del av skoletilbudet i Grimstad. Dette ga en større forutsigbarhet i arbeidet, og en opplevelse av at de var flere som stod sammen i arbeidet rundt elevene, slik som denne rektoren ga uttrykk for:

Nå er det liksom forutsigbart, du kan følge det [tilbudet] over tid. Det er et lag, det er et nettverk rundt det her, det er samarbeidsmøter. Ja, det er veldig mange aktører som drar lasset i sammen.

En del av dette «laget» gjaldt også erfaringen med en felles pedagogisk tenkning mellom skolene og de ansatte på Hommedal skolegård, slik denne rektoren ga uttrykk for:

Det vi opplever som veldig verdifullt, er at der er det en pedagogisk tenkning som er forankret i læreplanen. De [ansatte på Hommedal skolegård] kan være med på samarbeidsmøter, arbeidsgruppemøter (...) De kan være med på å trygge foreldrene på hvordan det går med eleven. Selv om de har en annen vinkling på arbeidet sitt så snakker vi samme språk, vi er på samme banehalvdelen faglig sett, veldig verdifullt.

Erfaringer overført til den ordinære skolen

I intervjuene påpekte rektorene at de hadde tatt med lærdom fra hvordan de jobbet på Hommedal skolegård tilbake til den ordinære skolen:

Vi har i perioder klart å få tilbake noe av Salto hos oss, som jeg har kalt «Holmedal light». Vi har lært mye av tematikken, metodikken og pedagogikken på Holmedal, overført det. Se hva som fungerer og bruker det inn i normalskolen for en del elever. Så er det jo stadig et kapasitets- og ressurspørsmål, hvor mye vi klarer å få til.

Bedring av elevenes skolehverdag

Videre ble det påpekt at en må være tålmodig, da det er vanskelig å måle effekten av forebyggende arbeid. Likevel var alle informantene samstemte om at de hadde mange positive erfaringer med tilbudet. Skolerådgiver sa følgende:

Når jeg leser gjennom rapporten [om den enkelte elev] er det store bildet at det er en veldig positiv effekt. Både at dagen de er der er annerledes, men også at det betyr noe for resten av skoleuken. Det er et avbrekk, de får litt mer overskudd.

PPT-leder var tydelig på at de fra sitt ståsted også i hovedsak hadde positive erfaringer med tilbudet:

[Det] har vært et godt tilbud for flere, har gjort at de [elevene] har møtt på skolen og fått en bedre skolehverdag.

I tillegg til at flere av elevene hadde fått en enklere skolehverdag, kunne noen av informantene fortelle at flere av foreldrene med barn på skolegården hadde gitt uttrykk for at hverdagslivet hadde blitt enklere.

Tilbudet passer ikke alle

Gjennom intervjuene kom det også tydelig frem at tilbudet ikke passer for alle, og derfor bruker også skolene i noen tilfeller bedrifter for noen av sine elever. Dette gjaldt i hovedsak på ungdomsskolene. Både assisterende kommunalsjef og rektorene var tydelige på at det var behov for en mer praktisk skole. Utfordringsbildet i kommunene er ikke blitt mindre, og flere av informantene erfarte en voksende utfordring knyttet til ufrivillig skolefravær i Grimstad kommune. Rektorene ga også uttrykk for at de opplevde økende utfordringer i skolen, og dermed et økende behov for ulike alternative tilbud, for å kunne tilpasse skoletilbudet godt nok til elevene. Selv om Hommedal skolegård ikke passer for alle elever, ga informantene uttrykk for at det likevel er behov for tilbudet i overskuelig fremtid.

5.3. Porsgrunn kommune og Solum skolegård

Presentasjon av Porsgrunn kommune

Porsgrunn kommune ligger i Telemark og representerer et tettbebygd og sammenhengende byområde sammen med Skien kommune. Kommunen har de senere årene hatt en liten

befolkningsvekst, og har ved inngangen til 2023 drøye 37 000 innbyggere. Kommunen står imidlertid overfor en befolkningsutvikling som mange mellomstore kommuner i Norge gjør, med en forventet nedgang i barnetallet og en markert vekst i de eldste befolkningsgruppene. Det betyr at store ressurser de kommende årene skal vris fra oppvekstsektoren til helse- og omsorgssektoren (Årsberetning, 2022).

Kommunen har ni barneskoler, en kombinert barne- og ungdomsskole og fire ungdomsskoler, til sammen 14 skoler. Disse drives i kommunal regi. I tillegg har kommunen ett oppvekstsenter. Kommunen har gjennomsnittlig flere og litt mindre skoler enn andre kommuner på samme størrelse, og har gode tilbud ved sine spesial/ressursavdelinger (Årsberetning, 2022).²⁷

Porsgrunn satser gjennom «Klart vi kan! 2019–2025», som er deres strategiske plan for alle virksomhetene og har som hovedmålsetting *Livsmestring for alle - nå og i framtida!* De benytter også modellen «fra bekymring til handling» på tvers av kommunalområdene for å kunne lykkes best mulig med tidlig innsats rettet mot barn og familier som har behov for tiltak, hjelp og støtte. I Årsberetningen for 2022 står det, og det bekreftes også gjennom vår kontakt med kommunen, at de har spesial/ressursavdelinger i grunnskolen med særskilt god kompetanse på spesialundervisning for enkelte grupper av elever. Nye lokaler på Borge skole er tatt i bruk med plass til 14 elever. Barn og voksne i samspill (BOVIS) er et helhetlig spesialpedagogisk tilbud (1.–10.) på Stridsklev skole. Dette tilbudet har stor økning i søkermassen og tar nå i bruk et større areal. Her mottar elever som har et spesialpedagogisk enkeltvedtak tilbud om spesialundervisning. Videre er det flere skoler i kommunen som melder om økte utgifter grunnet utfordringer med å tilpasse opplæringen innenfor ordinære rammer og grupper. Det resulterer i behov for spesialiserte opplegg som ivaretar elevens og medelevenes behov. For å bøte på dette har Porsgrunn kommune utvidet ressursteamet og opprettet Solum skolegård. Det synes som at kommunen tidligere kun i mindre utstrekning har kjøpt andre eksterne/alternative tilbud og at det også er tilfellet nå.

Solum skolegård

Solum Prestegård i Skien er den tredje i landet som nå er blitt arena for skoleelever som sliter med skolehverdagen i den ordinære skolen. Solum skolegård er et supplerende tilbud for barn på mellomtrinnet og i ungdomsskolene i Porsgrunn kommune. 32 elever fra barneskolen har vært på skolegården fra oppstarten 10. januar 2023, mens 16 plasser for ungdomsskolen kommer på plass fra og med nytt skoleår 2023/24.

Solum skolegård har elever tre dager i uken. De har en pedagog i 40 % stilling, fire pedagoger i 20 % stilling hver, og en pedagogisk leder i 60 % stilling. I tillegg kommer vertskapet, Cathrine og Morgan Sørensen, henholdsvis blomsterdekoratør og erfaring fra bygge-bransjen. Disse har 100 % stilling hver. Vertsfamilien skal blant annet drifte byggene og stå for stellet av dyrene på gården.²⁸ Det er også en assistent på skolegården som er i arbeidstrening fra NAV.

Ved å tilbringe en dag i uken på Solum skolegård er målet å gi elevene økt skolemotivasjon, sosial og faglig utvikling samt gode opplevelser, som de igjen kan ta med tilbake inn i skolen resten av

²⁷ I tillegg til de kommunale skolene finnes fire private skoler i Porsgrunn.

²⁸ <https://www.porsgrunn.kommune.no/aktuelt/apning-av-solum-skolegaard-aarets-julegave-til-porsgrunnskolen>, og <https://www.ta.no/cathrine-og-morgan-skal-drive-et-helt-nytt-skoetilbud-det-blir-en-bratt-laringskurve/s/5-50-1538050>.

uken. Dette tilbudet skal være til for et bredt spekter av elever i Porsgrunnskolen, ikke bare for noen små grupper av elever.

Solum skolegård er opptatt av praktisk læring. Elevene får muligheten til å lære sammen, samtidig som de kan ha det hyggelig og knytte nye vennskap. Det skal være et trygt og godt sted for elevene, hvor barn, voksne og dyr er sammen hele dagen. Elevene deles i fire grupper: (1) mat og helse, (2) media, (3) snekkerverksted og (4) kunst og håndverk. Det skal være mye læring i praksis, men også noen skriftlige oppgaver. Skoletilbudet drives av stiftelsen Solum skolegård og er utviklet i tett samarbeid med Abildsø gård i Oslo. Sparebankstiftelsen Sør²⁹ og Sparebankstiftelsen DNB³⁰ har bidratt med midler, mens Opplysningsvesenets fond (OVF) stiller prestegården til disposisjon. Porsgrunn kommune står for lærerkreftene.

5.4. Resultater fra intervjustudie

I Porsgrunn kommune er det gjennomført et gruppeintervju med kommunalsjef og rådgiver i skolestaben, et individuelt intervju med avdelingsleder i PPT, et gruppeintervju med fire rektorer fra skoler som har benyttet tilbudet på Solum skolegård, og til sist et gruppeintervju med vertskapet og fire ansatte ved Solum skolegård (jf. tabell 3). I dette avsnittet vil vi presentere de viktigste funnene fra intervjuene, disponert etter de problemstillinger som vi belyser i denne kartleggingen, tidligere presentert i kapittel 1.3.

Hvilke alternative læringsarenaer benyttet eventuelt kommunen før opprettelsen av Solum skolegård?

Porsgrunnskolen har lenge hatt en visjon om å lage en inkluderende skole slik at alle kan trives i fellesskolen. Ifølge våre informanter fra kommunen (skoleeier, rektorer og PPT) har en over tid hatt spesialavdelinger/ressursavdelinger i kommunal regi, som er for elever som trenger et tilbud, hovedsakelig på grunn av spesialpedagogiske enkeltvedtak. Det dreier seg om elever med sammensatte funksjonsnedsettelse, både fysisk og psykisk. En avdeling retter seg mot elever med autisme, en hovedsakelig mot elever med psykiske funksjonsnedsettelse, og en avdeling retter seg mot elever med store sammensatte utfordringer. I tillegg har kommunen et ressursteam, tidligere kalt spesialpedagogisk ressursteam, som bistår skolene med de utfordringene de har. De veileder og driver et pedagogisk analysearbeid sammen med skolene, for å sette inn tiltak som bedre kan ivareta opplæringen for den enkelte elev og grupper av elever. Tidligere var ungdomsskoleelever målgruppen, fordi de største atferdsutfordringene lå der. Nå er atferdsuttrykket sterkere også på yngre elever, ifølge våre informanter.

Tidligere praksis var at en måtte ha et spesialpedagogisk vedtak for å få et varig tilbud på en alternativ læringsarena. Men samtidig har det også vært en sidepraksis at skolene kunne velge tiltak for noen elever med store behov, også uten et slikt vedtak, i en kortere periode. Det har vært opp til rektorene å vurdere dette løpende. Kommunen har hatt samarbeidsordninger med andre aktører og bedrifter som Du Verden, Keops, Sykkelkollektivet og Andelsgården på Eidanger. Imidlertid synes det å ha vært benyttet i mindre grad, og kun når skolene ikke har klart å lage et formålstjenlig opplegg rundt en elev eller en gruppe av elever. En av rektorene forteller at det ble rigget egne alternative arenaer på hans skole, men hvor en koblet elevene opp mot butikker,

²⁹ Sparebankstiftelsen Sparebanken Sør bidro med kr. 3 712 400,- til Stiftelsen Solum skolegård for realisering av Solum skolegård Grenland i 2022.

³⁰ Sparebankstiftelsen DNB har bevilget kr. 3 462 400,- til etablering av Solum skolegård i 2022.

arbeidstrengssteder etc. Det har også vært samarbeidet godt mellom skolene i kommunen hvor en har klart å finne gode løsninger sammen. Flere snakker positivt om dette samarbeidet, som ofte gav en god løsning for elevene. Kjøp av private plasser har altså vært praktisert i mindre omfang, også fordi det er svært kostbart. Skoleeier melder at skolen anslagsvis har brukt 2-3 mill. kroner over en femårsperiode. Intervjuet med rektorene bekrefter også at omfanget har vært beskjedent.

Hvilke vurderinger ble gjort og hvilke faktorer var avgjørende i forhold til valg av skolegårdsmodellen som en ny alternativ læringsarena i kommunen?

Et endret atferdsuttrykk gir nye utfordringer

Svaret vi fikk fra skoleeier er at atferdsuttrykket og utfordringene i skolen har endret seg og økt, langt ned i skoletrinnene. Dette har økt behovet for flere tiltak utenfor den ordinære undervisningen, for at alle skal kunne mestre hverdagen og lykkes i sitt skoleløp. Skoleansatte har signalisert at de opplever å ikke klare å lage en inkluderende skole for alle elevene. En fortalte:

Da kommer ryggmargsrefleksen i oss med at da må noen andre komme og hjelpe oss. Noen andre må komme og ta seg av det problemet de elevene blir. Og så har vi i og for seg ikke noe ønske, og heller ikke noen god begrunnelse for å gjøre det, for å lage en spesialscole for de som sparker, slår og spytter. Vi har tvert imot en oppgave om å inkludere dem også. Hvordan gjør vi det uten å ta dem ut av skolen fem dager i uken? Jo, vi ble mer og mer glad i konseptet med en dag i uken på skolegård, og så til de resultatene som skolegården fra Abildsø hadde, samt de erfaringene fra Grimstad, med at en dag kunne gjøre så mye for eleven at de fire andre dagene ble mye enklere.

Mangel på et egnet tilbud som også har fokus på læremålene

Et moment som ble vektlagt av PPT var at et slikt tilbud var savnet. Det har også vært for lite fokus på læring i andre eksterne tilbud som har vært brukt av kommunen tidligere. Skolegården har også et godt elevsyn, mente informanten:

Dette blir en del av det ordinære som mange kan ta del i. Hvor det kan jobbes med de pedagogiske målene, men også det sosiale. ... Det er ikke så mange tilbud som klarer å jobbe med det sosiale og samtidig hekte på kompetansemålene.

God forankring, felles forståelse og tilgjengelig finansiering

For å kunne starte opp, drifte og videreføre tilbudet, var det også helt avgjørende at en på tvers av tjenesteområdene innen oppvekst hadde drøftet mulighetene, brukt nødvendig tid, tatt imot innspill, og slik skaffet en felles forståelse for hvordan tilbudet skal brukes og av hvem. Den røde tråden som kommunen ønsket å følge vektla læringsmiljø og bred inkludering. Faglig og politisk forankring har vært viktig. Dertil kommer betydningen av finansieringen fra Sparebankstiftelsene. Dette ville ellers vært et for stort løft for kommunen i oppstarten, fortalte skoleeier. Skolene betaler en egenandel for å ha elever på skolegården, men den største delen dekkes likevel av skolebudsjettet. Det har også vært viktig at det fantes et eksisterende konsept som en kunne være del av, og som er planlagt for fem år fremover. Målsettingen er at en skal få til en ressursvridning ved god forebygging og at det samlet sett ikke skal bli dyrere.

Hvordan er prosessen med å få tilbud om å være elev ved den alternative læringsarenaen?

Alle lederne både i skolene og i oppvekst, har vært med på valget og innføringen av skolegårdtilbudet. Målgruppen for tilbudet er gjort så vid som mulig, ved at det er skolene selv som definerer hvem de har lyst til å søke plass til på skolegården. Det er fritt frem for skolene å nominere kandidater, men det er gruppen på skolegården – med pedagogisk leder og PPT-leder, som siler hvem som skal få tilbudet og på hvilken gruppe de skal være. Nærskolen gir nødvendig informasjon i denne prosessen, men kommunen har tatt et aktivt valg om at elevene ikke skal ha enkeltvedtak, hvis det ikke angår de utfordringene eleven har. Da trenger ikke skolegården å vite noe om det. En fortalte:

Men vi vil ikke overfokusere på det, så det blir et spesialpedagogisk tilbud. Det skal være så universelt som mulig. Ideelt sett burde alle elever vært et år på skolegård. Den grunnpolicyen, for å holde oss til det mantraet om et inkluderende fellesskap og utvide det ordinære opplæringstilbudet i kommunen, så må vi passe på å ha det fokuset. Hvis ikke blir det et tilbud for de få.

Men kommuneadministrasjonen fortalte at skolene har ulik praksis når de skal melde inn kandidater. Tilbudet er ganske nytt, og kommunen har ikke kommet dit at de har strømlinjeformet praksisen ennå. Noen skoler tenker først og fremst på elever med utagerende adferd som målgruppe, mens andre skoler har mye bredere perspektiv og tenker kanskje ikke på dem i det hele tatt. Når kandidatene er valgt ut, blir foresatte og elevene spurt om de ønsker tilbudet. Det er ingen runde innom skoleeier eller PPT her.

Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal få et godt samarbeid med skolen, inkludert med PPT?

Informantene var samstemte i at fordi skolegården har fungert relativt kort tid i kommunen, er det ganske mye som må på plass etter hvert. «Det er ikke satt helt i system», sa skoleeier, og understreker at de har vært forsiktige med å bygge for mange byråkratiske system i oppstarten, inkludert rapporteringssystem rundt tiltaket. Så langt savnet skoleeier noe mer kontakt og informasjon fra skolegården, men dette er en prosess kommunen nå skal inn i. PPT fortalte at de ikke er så mye inne i dette tilbudet:

PPT er ikke i loopen fordi dette tiltaket her ikke er definert som en alternativ opplæringsarena.

De skal være med å drøfte gruppesammensetningen, prioriteringen og inntaket, men ellers er ikke PPT med, med mindre det er snakk om elever med enkeltvedtak. I slike tilfeller deles informasjon med de på skolegården. Rådgiverne hos PPT har et ønske om å være noe tettere på elevene med spesialundervisning, som er på skolegården. Pedagogisk leder på skolegården fortalte at hun opplever at det bare er å ringe, begge veier, om det er noe en lurer på.

Rektorene fortalte at Solum skolegård foreløpig er veldig nytt for dem, og at de ikke har hatt noe tett samarbeid med dem foreløpig. Rektorene pekte på at det er pedagogisk ansvarlig på skolegården som skal forankre virksomheten i læreplanen, men at de savner mer samarbeid om det pedagogiske. Det at skolegården også jobber på «utsiden» av skolen ble oppgitt som en annen årsak, mens de viste til det tette samarbeidet de løpende har med ressursteamet som kommer til skolen. Samtidig syntes rektorene å ha en forståelse for at det er slik. En sa:

Jeg tror også det er viktig at det ikke blir et slikt kjempeadministrativt system, at de bruker tid på det som er viktig da. Det er jo det arbeidet de gjør med elevene som skal dit som er det aller viktigste.

Rektorene trakk frem som avgjørende faktorer å få på plass god nok kommunikasjon etter hvert, slik at skolen og skolegården får til et bedre samspill rundt elevene. På den andre siden, fortalte pedagogisk ansvarlig på skolegården, som er ansatt i kommunen, at skolegården følger opp skolene ganske tett med løpende informasjon om status både på telefon og e-post.

Erfaringer med Solum skolegård

Solum skolegård ble tatt i bruk for relativt kort tid siden i Porsgrunn kommune. Kommunen har ikke gjennomført egne undersøkelser blant skoleansatte, elevene eller de pårørende ennå. Disse første tilbakemeldingene fra kommunen bygger derfor kun på responsen som er overført muntlig. Skoleeier og PPT fortalte at tilbakemeldingene gjennomgående er gode, og at de får tilbakemeldinger om høy trivsel både fra elever, lærere og foresatte. Når det gjelder styret har de fått lite tilbakemeldinger derfra foreløpig, selv om kommunen har egne representanter i styret. Skoleeier ønsket å få til noen rutiner rundt dette samarbeidet. Vår informant fra PPT underbygde de positive erfaringene de opplever med dette tilbudet i kommunen:

Mange elever trives og får til læring som de ikke har klart før. Det gjelder også sosial kompetanse og å bli sett. Mange trenger positiv tilbakemelding, mestring og noen positive opplevelser.

Hun fortalte videre at det er en positiv stemning også blant foreldrene og elevene. Det er god energi og rektorene og kontaktlærerne synes også å være fornøyde så langt.

En rektor fortalte:

Jeg har fått mange tilbakemeldinger fra lærere blant annet som er kjempefornøyde. (...) Vi har ikke så mye erfaringer, men med den lille vi har så ser det ut som at det er kjempebra egentlig.

Det er svært få negative tilbakemeldinger. Det som blir kommentert går på atferd og elever som ikke passer inn i gruppesammensetningen på gården.

Solum skolegård rapporterte også om gode tilbakemeldinger fra elevene etter endt skoledag. De har også arbeidet systematisk ved å sende rektorene en undersøkelse. Den ble gjennomført i skolene før sommerferien, og omhandlet samarbeidet og kontakten med gården, og hvordan de opplever at elevene har utviklet seg. Kun tre av skolene svarte, men kom utelukkende med positive tilbakemeldinger.

5.5. Indre Østfold kommune og Team Fortene

Presentasjon av Indre Østfold kommune

Indre Østfold er en jordbrukskommune i regionen Indre Østfold i Viken fylke,³¹ med 45 608 innbyggere ved utgangen av 2022. Kommunen ble etablert 1.januar 2020 ved en sammenslåing av de fem kommunene Askim, Eidsberg, Hobøl, Spydeberg og Trøgstad. Kommunen har i overkant av 5200 elever fordelt på 17 barneskoler, fire ungdomsskoler, og to kombinerte barne- og ungdomsskoler (jf. Indre Østfold kommune, 2023).

³¹ Viken er planlagt oppløst fra 1. januar 2024. Indre Østfold kommune vil da ligge i Østfold fylke.

Kommunen og regionen har over tid hatt utfordringer knyttet til folkehelse- og levekår, og kommunen skårer gjennomgående dårligere enn landsgjennomsnittet på de aller fleste levekårsindikatorer (Indre Østfold kommune, 2022a). Dette kommer vi tilbake til litt senere i kapitlet.

Team Fortene

Team Fortene er en nylig etablert opplærings- og arbeidstreningsarena på Høytorp og Trøgstad fort.³² Tilbudet startet opp i august 2023, og er et fulltids opplærings- og arbeidstreningstilbud for ungdom og unge voksne i alderen 14–23 år. Team Fortene har fått økonomisk støtte fra Sparebankstiftelsen DNB³³ med flere, til etablering og reovering m.m. Tilbudet er av innovativ karakter ved at det involverer aktører fra både kommune og fylkeskommune; grunnskole, videregående skole, kommunal og fylkeskommunal PPT, NAV og Oppfølgingstjenesten (OT), i tillegg til næringslivet.

Tilbudet retter seg mot ungdom og unge voksne, som på grunn av sammensatte utfordringer har lav motivasjon for og/eller mestring i skole, men som likevel forventes å ha forutsetninger for å oppnå fagbrev på lengre sikt og klare seg i ordinært arbeidsliv. Målet er å øke gjennomføring, samt styrke overgangen mellom grunnskole og videregående skole og arbeidslivet. All opplæring skjer i tilknytning til praktiske arbeidsoppgaver på fortene og ute i bedrifter. Det legges vekt på skreddersøm med hensyn til faglig og praktisk innhold i tilbudet. Hovedfokus er yrkesrettet utprøving, samt opplæring i grunnleggende ferdigheter knyttet til praksis. I tillegg vil det være fokus på sosial kompetanse og livsmestring.

For de av deltakerne som har elevstatus, vil bestemmelsene om spesialundervisning legges til grunn for organisering og opplæring. På ungdomstrinnet gis det på nåværende tidspunkt mulighet for vurdering i fagene arbeidslivsfag, utdanningsvalg og kroppsøving. Det kan gis vurdering i flere fag etter avtale med skole og PPT. For elever på videregående skole gis det mulighet for vurdering i fagene yrkesfaglig fordypning og kroppsøving. En del av mandatet til Team Fortene er å bidra til å styrke skolenes (og NAVs) primære inkluderingspraksis, samt sikre at kandidatene får oppfølging også etter at de har startet i lære eller ordinær skole, og ikke er tilknyttet Team Fortene lenger (jf. prosjektbeskrivelsen).

Team Fortene har satt en øvre grense på 20 elever, men vi får opplyst at dette forutsetter at en del av ungdommene er ute i bedrift og følges opp der. Elevene har mulighet til å beholde plassen i en toårsperiode. Per september 2023 er det seks elever ved Team Fortene, herunder fire fra ungdomsskolen og to fra Oppfølgingstjenesten.

Bemanningen består av totalt fire personer, hvorav to har pedagogisk bakgrunn. Disse er ansatt ved de ulike samarbeidsaktørene, og lånes ut til Team Fortene gjennom en særskilt avtale (jf. prosjektbeskrivelsen). Det vises til at dette gir fleksibilitet når det gjelder opp- eller nedjustering av virksomheten, samtidig som det sikrer tilknytning og samarbeid med de ulike aktørene som er

³² Det skal påpekes at Team Fortene kun er én del av den helhetlige utviklingen av fortene. I tillegg til å være en alternativ læringsarena, pågår et parallelt løp med utvikling av demokrati- og flyktningesenter og arena for konserter og andre aktiviteter og opplevelser, jf. prosjektbeskrivelsen.

³³ Sparebankstiftelsen DNB har bevilget kr. 3 000 000,- til Team Fortene i 2023.

arbeidsgivere for teamet. I tillegg til den faste bemanningen framheves det også som viktig å etter hvert knytte til seg frivillige.

5.6. Resultater fra intervjustudie

I Indre Østfold kommune ble det gjennomført gruppeintervju med fem rektorer, gruppeintervju med kommunalsjef og seksjonssjef for ungdomsskolene, gruppeintervju med tre rådgivere i henholdsvis Oppfølgingstjenesten, PPT og NAV, samt et gruppeintervju med teamleder og pedagog ved Team Fortene (jf. tabell 3). I vår presentasjon av funnene tar vi i hovedsak utgangspunkt i det som kom frem i de kvalitative intervjuene, men vil supplere med utfyllende kunnskap fra relevante dokumenter. For Indre Østfold er særlig prosjektbeskrivelsen av Team Fortene en aktuell kilde (jf. Indre Østfold kommune 2022b). Denne redegjør blant annet for bakgrunnen, behovene og målgruppen for tilbudet, i tillegg til å presentere en overordnet skisse for organisering, økonomi og metodikk.

Ettersom dette er en kartlegging på kommunenivå, er denne delen i stor grad avgrenset til Indre Østfold kommunes bruk av og erfaringer med alternative læringsarenaer. Det vil si at selv om Team Fortene er et samarbeid mellom aktører fra både kommune og fylkeskommune, er fylkeskommunens bruk og erfaringer i mindre grad presentert i denne delen.

Hvilke alternative læringsarenaer benyttet eventuelt kommunen før opprettelsen av Team Fortene?

I likhet med Porsgrunn kommune har Indre Østfold flere spesialavdelinger for elever med fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse og omfattende hjelpebehov, men har i mindre grad hatt alternative læringsarenaer for elever som faller inn under målgruppen i dette forskningsprosjektet.

Kommunen startet fra januar 2022 opp en alternativ læringsarena for elever på mellomtrinnet. Elevene som får tildelt plass har da én alternativ skoledag i uken på gård (Indre Østfold kommune, 2023). Kommunen har ikke et tilsvarende tilbud for elever på ungdomstrinnet. Team Fortene er foreløpig et heltidstilbud, dvs. at elevene er der fem dager i uken. En av ungdomsskolene i kommunen har imidlertid over tid hatt en egen «praktisk læringsarena» lokalisert på skolen. Blant informantene våre er det uenigheter om hvorvidt denne anses som en alternativ læringsarena. På skolen den administreres under, anses den ikke som en alternativ læringsarena, fordi den er lokalisert på skolen og omtales som et supplement. Den er hovedsakelig for elever på denne skolen, men har også blitt brukt til elever som tilhører andre ungdomsskoler. Da registreres det imidlertid som hospitering og/eller skolebytte, ikke opplæring på alternativ læringsarena.

Hvilke vurderinger ble gjort og hvilke faktorer var avgjørende i forhold til valg av Team Fortene som en ny alternativ læringsarena i kommunen?

Utviklingen og etableringen av Team Fortene ser ut til å være et resultat av flere sammenfallende faktorer i kjølvannet av kommunesammenslåingen: en mulighet, et tydelig behov, en ildsjel og en

foregangsmodell i Vikersundprosjektet.³⁴ På den måten kan tilgangen til fortene og et politisk initiativ til å utvikle dem, kombinert med stedsspesifikke levekårsutfordringer og en engasjert kommunedirektør, løftes fram som de viktigste faktorene for overgangen fra idé til prosjekt. Avgjørende faktorer som nevnes for den videre utviklingen av prosjektet er ansettelse av prosjektleder, forankring på tvers av involverte aktører, og nødvendig finansiering.

I utviklingen av fortene ses en mulighet til å møte kommunens levekårsutfordringer

Som nevnt innledningsvis, har Indre Østfold og omkringliggende kommuner utfordringer knyttet til folkehelse og levekår. «*Vi er i en del av Norge som strever veldig. (...) det er et område hvor vi trenger alt vi kan få av hjelp*». Eksempelvis har kommunen lavere utdanningsnivå og høyere frafall enn resten av fylket og landet. Dessuten har kommunen en høy og økende andel barn som vokser opp i familier med vedvarende lavinntekt. Indre Østfold-regionen ligger også vesentlig høyere enn landsgjennomsnittet når det gjelder personer utenfor utdanning og arbeid (Indre Østfold kommune, 2022a; 2022b).

I Indre Østfold ligger de historiske minnesmerkene Trøgstad og Høytorp fort. I juni 2020 startet kommunen en satsing for å gi nytt liv til festningene. Formålet med satsingen ble definert som «*å forebygge utenforskap og fremme medborgerskap*» (jf. sak 081/23, Kommunestyret). Flere informanter viser her til tidligere kommunedirektør sin avgjørende rolle for hvilken retning denne satsingen fikk. Særlig framheves hans engasjement knyttet til barn og unge, samt erfaringer med Vikersundprosjektet som avgjørende faktorer for etableringen av Team Fortene. En satsing på barn og unge, og det å forebygge utenforskap og fremme medborgerskap, ble sett i sammenheng med byggingen og utviklingen av ny kommune i kjølvannet av kommunesammenslåingen.

Når det gjelder vurderinger som ble gjort i forhold til valg av Team Fortene som modell, får vi opplyst at den innledende kartleggingen som ble gjort i prosjektets oppstart framhevet særlig overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole som sårbar. Som kommuneledelsen sier det:

Hovedstrategien er tidlig innsats, lavterskeltilbud, å komme tidlig inn. Men så ser vi jo at det er en kritisk fase i overgangen mellom ungdomsskole og videregående. Når vi ser at her kan det bli utfordringer, må vi nettopp legge til rette for at de skal kunne komme gjennom utdanningen sin og få fagbrev eller kompetansebevis, sånn at de kan leve selvstendige liv.

Også prosjektleder/teamleder forteller at kartleggingen viste et behov for å koordinere tilbudene til disse ungdommene, og viser til fordelene ved at tilbudet dekker overgangen mellom ungdomsskole og videregående: «*Det som er fordelene som jeg ser nå, er at vi kan holde tak i han [elev]. Vi kan være den overordnede i den overgangen, at ikke vi må slippe, sånn som man måtte ha gjort hvis han gikk på en alternativ arena i en ungdomsskole da*».

Som nevnt er en del av Team Fortene sitt mandat å bidra til å styrke skolens inkluderingspraksis. Her viser både kommuneledelsen og PPT, OT og NAV til viktigheten av at ikke elever plasseres der

³⁴ På hoppenteret i Vikersund i Modum kommune er det bygget opp et arbeidstreningsprosjekt som gir praksisplasser for elever og unge voksne i alderen 15–23 år. Gjennom prosjektet får de tilrettelagt opplæring og kommer seg ut i arbeidslivet som lærekandidater. Les mer her: <https://viken.no/aktuelt/arkivnyheter/per-bergerud-det-er-bare-a-ta-av-seg-hatten-for-skoleprosjektet-i-vikersundbakken.59398.aspx>

for å opprettholde tilbudet – altså at tilbudet er grunnet i elevenes behov, og ikke skolenes. Som det kommer fram av gruppeintervjuet med PPT, OT og NAV:

Det er litt bekymringen min i det her, at man ikke blir en opprettholdende faktor, til at man kanskje ikke utvikler skolene mer da, fordi det opprettes stadig nye tilbud som gjør at skolene kan fortsette sånn som de alltid har gjort. Det er derfor den veiledningsbiten tilbake til skolen er så viktig da.

Forankring og engasjement

En suksessfaktor som løftes fram, er at prosjektet er godt forankret både politisk, administrativt og hos det lokale næringslivet. Som kommuneledelsen beskriver det:

Vi jobbet tett, prosjektplanene er veldig detaljerte og gjennomtenkte, og det er jobbet inn med arbeidsgruppe, samt representanter både fra ledelse, grunnskole og videregående skole, og så har vi hatt en sånn overordnet styringsgruppe. Så dette er et godt forankret prosjekt.

Flere informanter framhever også viktigheten av en sterk politisk forankring og engasjement, og viser til at utviklingen av fortene bunner i en politisk bestilling. Prosjektplaner har blitt politisk vedtatt underveis, og for å sikre politisk medvirkning i et konsept under utforming, ble det også oppført styrings- og referansegrupper med politisk deltakelse (jf. prosjektbeskrivelse). Prosjektet er nå overført linjeledelsen, men framdriften vil fremdeles rapporteres til politiske utvalg og råd (jf. sak 081/23, Kommunestyret).

For å få forankret prosjektet blir ikke minst ansettelsen av en prosjektleder framhevet som avgjørende: «Hun har jo veldig legitimitet inn i bildet, og jeg tror det også var da vi fikk litt mer fart på det, fordi hun snakket deres [fylkeskommunens] språk. Så det var veldig viktig at hun ble rekruttert». Prosjektleder blir beskrevet som avgjørende for å forstå behovene til og forankre prosjektet hos de ulike aktørene. Særlig understrekes det som avgjørende at fylkeskommunen og de videregående skolene også hadde eierskap til prosjektet.

Finansiering

I tillegg til kommunens egne investeringer og prioriteringer, har konseptet mottatt betydelige eksterne midler, blant annet fra Sparebankstiftelsen DNB. Som det framgikk i Indre Østfolds kommunestyre i juni 2023: «Sammen med detaljerte prosjektbeskrivelser, dedikerte og dyktige ledere, innebærer den økonomiske hjelpen at fortene har fått både kraft og retning for å komme i gang».³⁵

En utfordring for prosjektet har imidlertid vært den forestående oppløsningen av Viken fylkeskommune: «De har vært i en oppløsningssituasjon og ikke kunnet bestemme så mye», og det har vært usikkerhet knyttet til framtidig budsjett. Det gjenstår fortsatt et arbeid for å sikre framtidig finansiering for den permanente driften av fortene. Dette vil kreve strategisk innsats mot politiske organer og administrativ ledelse både på statlig nivå og fylkesnivå (jf. Indre Østfold kommune, 2022b). Fra kommuneledelsen vises det til at kommunen har en partnerskapsavtale med fylkeskommunen hvor dette står som en del av avtalen, og en intensjonsavtale med nye Østfold fylkeskommune. Det framheves likevel som viktig at de får det inn i neste års budsjett.

³⁵ Se saksframlegget i sak 081/23.

Hvordan er prosessen med å få tilbud om å være elev ved den alternative læringsarenaen?

Det er i utgangspunktet elevene/ungdommene selv, eventuelt med bistand fra foresatte, som søker om plass på Team Fortene gjennom et elektronisk søknadsskjema på kommunens nettsider. Saken skal på forhånd være drøftet i ressursteamet på den respektive skolen, og eleven må legge ved en anbefaling fra skolen i søknaden.

Søknaden blir så tatt opp i inntaksteamet, hvor både grunnskole, videregående skole, PPT, Oppfølgingstjenesten og NAV er representert. Inntak av elever skal skje med utgangspunkt i en jevn fordeling med hensyn til alder, elevstatus/ikke elevstatus og geografisk tilhørighet. I tillegg må det tas høyde for gruppesammensetningen og ønskene/interessene til elevene (jf. Indre Østfold kommune, 2022b). Dessuten er det en fordelingsnøkkel ut fra finansieringen som må hensyntas.

Deltakerne ved Team Fortene som har elevstatus må ha vedtak om spesialundervisning og IOP, som redegjør for innholdet i opplæringen for den enkelte. Før en eventuell oppstart, får alle søkere en tre ukers prøveperiode og et felles evalueringsmøte. Skolen må fatte et midlertidig vedtak om spesialundervisning før prøveperioden. Etter prøveperioden bestemmes det om eleven skal fortsette å være elev ved Team Fortene, eller om eleven skal tilbake til ordinær skole.

Fordi Team Fortene er i en oppstartsfasen, hadde de på tidspunktet for vår datainnsamling hatt 2-3 inntaksmøter. Hittil har det kun kommet søknader fra ungdomsskoler og Oppfølgingstjenesten, og vi får opplyst at det har vært en viss skjevhet i hvilke skoler som har søkt. Inntaksteamet opplever også at flere av søknadene har vært mangelfulle, og etterlyser blant annet mer informasjon om ungdommenes ferdigheter, begrunnelser for hvorfor tilbudet vil være til nytte for ungdommene, prestasjoner og erfaringer ungdommene har hatt så langt i grunnskolen. Inntil nå har inntaksteamet innvilget plass til nesten samtlige søkere, med unntak av noen tilfeller hvor de har sett potensial for tilrettelegging i ordinær skole. Som det framgår av gruppeintervjuet med PPT, OT og NAV:

Det vi synes er viktig når vi sitter i inntaksteamet, er at vi kan gi en tilbakemelding på de ... For det er jo ikke alle som får plass, og det er jo fordi vi ønsker at man skal prøve ut forskjellige ting i skolen også. Sånn at vi gir en tilbakemelding til skolene, som sender en søknad da, på «ja, men kan man ikke teste dette her i skolen, vi ser at vedkommende hadde hatt nytte av å være ute i en bedrift fordi han ønsker å bli snekker i fremtiden, kan man ikke gjøre mer av det?». Så utfordre skolene litt på å utvide hva som er ordinært da.

Hva er de viktigste forutsetningene for at alternative læringsarenaer skal få et godt samarbeid med skolen, inkludert med PPT?

Informantene er samstemte om at de forskjellige aktørene har hatt et tett samarbeid i løpet av etableringsfasen. Etersom Team Fortene på undersøkelsestidspunktet kun hadde vært i drift i tre uker, er det imidlertid begrenset erfaring med samarbeidet etter oppstart.

Team Fortene sitt ansvar i samarbeidet er forankret i prosjektbeskrivelsen:

I tillegg vil Fortene Opplæring jobbe for at skolene, OT, NAV og andre som jobber inn mot samme målgruppe, samordner sin innsats mot felles deltakere. Teamleder skal koordinere samarbeidet mellom aktørene ut fra de rammer og bidrag som er avtalt med de involverte aktørene. (Indre Østfold kommune, 2022b s.16)

Videre vises det til at «PPT er en sentral aktør (...). Deres kompetanse og samarbeid på overordnet- og individnivå vil være av kvalitetsmessig betydning» (Indre Østfold kommune, 2022b, s. 20). PPT har blant annet vært involvert i utviklingen og etableringen av prosjektet, og er også representert i inntakskomiteen.

Team Fortene viser særlig til viktigheten av samarbeidet med PPT i arbeidet med å formalisere opplæringstilbudet på en måte som var innenfor opplæringsloven. «Jeg tenker og særlig nå i denne utviklingsfasen vi er i, hvor vi og føler det er trygt da, at de [PPT] er tett på og ser».

Som påpekt i gjennomgangen av lovverket, er det hjemskolen som eier elevene og har ansvar for den helhetlige opplæringen deres. Samtidig er også ansvaret til skolen nedfelt i prosjektbeskrivelsen: «Skolen har det pedagogiske ansvaret for opplæring og vurdering for sine elever, og et organisert samarbeid med Fortene om dette». Team Fortene har ikke vært i drift lenge nok til at man har høstet særlig med erfaringer, men teamleder har laget en plan for ansvarsdelingen mellom Team Fortene og hjemskolen. Det påpekes at denne må prøves ut, men at det foreløpig legges opp til samarbeidsmøter med skole og PPT tre ganger i året for den enkelte elev.

Blant rektorene er det knyttet optimisme til prosjektet, og av de rektorene som har elever på Team Fortene vises det til «svært god dialog med de som har ansvar for opplæringen på fortet». Samtidig oppleves et behov for tydeligere forventningsavklaringer og ansvarsdeling, særlig når det gjelder dokumentasjon av elevens kompetanse og utvikling, samt når en eventuell tilbakeføring til skolen er aktuelt. Rektorene etterspør også en konkretisering av hva det vil si at skolen har det pedagogiske ansvaret, spesielt i lys av at Team Fortene er et heltidstilbud.

Samtidig understrekes det at man er tidlig i prosessen, og at oppstart og videre erfaringer vil bli viktig for å justere samarbeidet. En av rektorene oppsummerer det slik: «Jeg tror det må gjøres noen forventningsavklaringer, og så tror jeg de også må gjøre seg noen erfaringer. Vi er jo med på et forsøk.».

Erfaringer med Team Fortene

Ved tidspunktet for datainnsamlingen hadde Team Fortene vært i drift i omtrent tre uker. Det er dermed vanskelig å si noe om erfaringer så langt. Alle aktørene er tydelige på at tilbudet er i oppstartsfasen, og at de må innhente erfaringer før de eventuelt justerer kursen underveis. Dette er også nedfelt i prosjektbeskrivelsen: «Fortene opplæring skal til enhver tid justeres ut fra behovet i regionen». Et ønske fra ungdomsskolene er å etter hvert åpne opp for mer fleksible løsninger og deltidstilbud, heller enn at Team Fortene skal være et heltidstilbud.

5.7. Oppsummering

I dette kapitlet har vi undersøkt tre kommuners bruk av og erfaringer med ulike typer alternative læringsarenaer. Samlet sett viser kartleggingen en rekke fellestrekk på tvers av kommunene når det gjelder hvilke faktorer som var avgjørende for opprettelsen av de ulike tilbudene. For det første viser gjennomgangen at en sentral faktor for etablering, er et erfart behov i kommunenes skoler om tilbud utover det skolen klarer å levere. Dette behovet har sitt utspring i utfordringer med å møte ulike elever og deres behov for tilrettelegginger i skolen. Informantene i disse tre kommunene er tydelige på at elevgruppen i norsk skole er i endring, og de er samstemte om at de økende utfordringene er knyttet til atferd-, samspill- og konsentrasjonsvansker, samt psykiske

utfordringer. Det blir påpekt at dette også i økende grad gjør seg gjeldende blant de yngre elevene. I Grimstad kommune ble utfordringen knyttet til økende ufrivillig skolefravær påpekt, noe som er i tråd med Fafos (Kjeøy & Lysvik, 2023) *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen*. Her nevnes det at Utdanningsdirektoratet iverksatte arbeidet med dette kunnskapsgrunnlaget nettopp på bakgrunn av signaler fra statsforvalterne og sektororganisasjoner om at flere elever enn tidligere har bekymringsfullt skolefravær.

Videre viser vår empiri tydelig at engasjementet og troen på alternative tilnærminger fra ildsjeler eller andre nøkkelaktører i kommunene, har spilt en betydelig rolle i etablering og iverksetting av de alternative tilbudene. I tillegg kommer det frem at det har vært avgjørende å sikre god politisk og administrativ forankring, samt tilstrekkelig finansiering, for å kunne etablere og drifte tilbudene. Dette er i tråd med tidligere forskning på bruk av Inn på tunet-tilbud i kommunal tjenesteproduksjon, som vi har presentert tidligere i rapporten (jf. Dvergsdal et al., 2012). Når det gjelder behovet for tilstrekkelig finansiering er det tydelig at økonomisk støtte fra Sparebankstiftelsene har vært avgjørende for oppstart og etablering. Støtten har bidratt til etablering, renovering og utbedring av bygg og avlønning m.m. – både i en oppstartsfasen og i overgangsfasen til permanent drift. Noen av kommunene har vært tydelige på at de ikke har hatt økonomi til å realisere et slikt løft uten eksterne bidrag.

Grimstad kommune med Hommedal skolegård, er den kommunen som har tilbudet lengst av de tre case-kommunene, og har nå fått driften inn i kommunens budsjetter for ordinær drift. Utfordringer med økonomiske ressurser er funn i tråd med tidligere forskning presentert i kap. 3.2.4. hvor økonomi er en av de faktorene som kommunene påpeker som betydningsfull for etablering av alternative tilbud (jf. Dvergsdal et al., 2013; Farstad & Vik, 2009). I forskningen til Dvergsdal et al. (2012) påpekes kommunenes utfordringer med å klare å tenke langsiktig og mer kreativt, samtidig som kommunene får flere oppgaver som skal løses. I lys av disse perspektivene er samarbeidet mellom sparebankstiftelsene og de tre kommunene i denne studien gode eksempler på hvordan kommuner i samarbeid med ideelle stiftelser sammen kan finne løsninger på utfordringer og oppgaver som kommunene har ansvar for å løse. Dette kan ansees som en fremtidsrettet samskapende praksis i tråd med Stortingsmeldingen *En innovativ offentlig sektor* (2019–2020). Her kommer det tydelig frem at regjeringen ønsker en effektiv offentlig sektor, som «finner nye løsninger på samfunnsutfordringer i samarbeid med innbyggere, næringslivet, forskningsmiljøet og sivilsamfunnet» (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2019, s.5). For å nå dette målet vektlegges at det offentlige må få handlingsrom, det må utvikles kultur for å tenke nytt, samt at offentlige virksomheter må søke nye former for samarbeid.

Kommunene som presenteres har valgt ulike modeller som løsning i sine kommuner. Selv om skolegårdsmodellene er valgt i to av kommunene, er organiseringene og formaliseringen likevel ganske ulik. Der Grimstad kommune går for en formalisering i tråd med lovverket med enkeltvedtak og IOP for alle elevene, har Porsgrunn kommune valgt en annen løsning. I Porsgrunn kommune har de valgt å se tilbudet som «en utvidelse av det ordinære opplæringstilbudet i kommunen» og anser dette som et ledd i å skape en inkluderende skole/fellesskap. De krever derfor ikke at alle elevene skal ha enkeltvedtak og IOP for å kunne delta på skolegården. Grimstad kommune ser også på sitt tilbud på Hommedal skolegård som en del av Grimstad-skolenes skoletilbud til alle elever, men anser likevel tilbudet å være en alternativ læringsarena. Videre har Indre Østfold kommune valgt å organisere Team Fortene til å være et tilbud som dekker

overgangen fra grunnskolen til videregående skole, noe som innebærer et samarbeid mellom kommunen og fylkeskommunen, og kan anses som et innovativt grep for å møte fremtidens utfordringer med å sikre at flere unge fullfører utdanning og får seg en jobb. En annen forskjell er at skolegårdene i Grimstad og Porsgrunn er deltidstilbud – elevene er der én dag i uken, mens tilbudet i Indre Østfold er et heltidstilbud.

Analysen av den samlede empirien fra de tre kommunene viser videre at kommunene organiserer tildeling av plasser ulikt, samt at PPT har en ulik rolle. Spesielt tydelig er dette i Porsgrunn kommune hvor PPT i liten grad er involvert i utviklingen, etableringen og drift av det alternative tilbudet sammenlignet med de to andre kommunene. Her er det tydelig et annet syn på hva tilbudet skal være, da de involverte legger til grunn at tilbudet skal være supplerende og en del av det ordinære opplæringstilbudet i kommunen – og ikke spesialundervisning. Dette er et interessant funn som gjerne bør utforskes ytterligere. I tillegg bekrefter dette funn fra datainnsamlingen i del 2 av prosjektet, hvor vi finner at kommuner tolker og forstår lovverket knyttet til bruk av alternative læringsarenaer ulikt. Videre finner vi at noen informanter etterlyser et tettere samarbeid med skolene, en erfaring som er i tråd med tidligere forskning presentert i kunnskapsoversikten. Det tar tid å utvikle et slikt samarbeid, og når det gjelder Solum skolegård og Team Fortene, er disse fortsatt i oppstartfasen og vil måtte bruke noe tid på å finne formen for hvordan de skal organisere arbeidet og samarbeidet.

Styrker og begrensninger

I del 2 og del 3 av prosjektet har vi gjennomført en rekke kvalitative intervjuer om bruk av alternative læringsarenaer med til sammen 45 informanter, fordelt på fem kommuner fra ulike nivåer i forvaltningen. Dette har gitt oss et bredt og rikt datamateriale og god innsikt i hvordan disse kommunene har valgt å etablere alternative læringsarenaer, samt forståelse for og praktisering av gjeldende regel- og lovverk. Selv om vi har mange informanter, kan ikke en kvalitativ studie generaliseres til en større populasjon, og vi kan ikke uttale oss om hvordan dette ser ut på nasjonalt plan. Likevel ser vi at kunnskapen som kommer frem er i tråd med erfaringer fra andre studier, noe som er med på å validere funnene i vår studie.

6. Drøfting av sentrale funn

Denne studien har hatt som formål å avdekke mer kunnskap om bruk av alternative læringsarenaer, hvordan kommuner tolker og praktiserer lov- og regelverket på dette området, og faktorer som er av betydning for etablering, drift og videreføring av alternative læringsarenaer. Empiri knyttet til disse overordnede temaene er presentert fortløpende i rapporten. I dette kapittelet vil vi presentere noen avsluttende refleksjoner til det vi anser som overordnede hovedfunn fra studien. Vi vil se funnene i lys av Bronfenbrenners (1977) sosio-økologiske modell, presentert i kap. 2, som er anlagt som et analytisk perspektiv for denne rapporten.

En elevgruppe i endring

Data fra våre fem kommuner viser at elevgruppen i norsk skole er i endring. Informantene i vår studie er samstemte om at de erfarer økende utfordringer i elevmassen i skolen, blant annet knyttet til ufrivillig skolefravær, atferd-, samspill- og konsentrasjonsvansker, samt psykiske utfordringer. Informantene erfarer også i økende grad slike endringer blant elever på småskoletrinnet. Dette er erfaringer som er i tråd med ny forskning på bekymringsfullt fravær (Kjeøy & Lysvik, 2023; Bergene et al., 2023). I Bergene et al. (2023) kommer det blant annet frem at fire av ti skoleledere i ungdomsskolen er bekymret for fraværssituasjonen på egen skole.

Årsakene til de nevnte endringene i elevgruppen er flere og sammensatte, og de er heller ikke utforsket i dette forskningsprosjektet. Derfor er det interessant å se de økende utfordringene i elevmassen i lys av Bronfenbrenners (1977) modell. Ved å benytte dette teoretiske perspektivet som en forståelsesramme, synliggjøres det at utslag på individnivå, slik som atferd eller lærevansker, må forstås ut fra mellommenneskelige, lokale, regionale og nasjonale forhold. Dette kan omhandle politiske beslutninger om alder for skolestart, timeantall for elever på småtrinnet, lokale levekårsutfordringer, forhold i hjemmet, og den raskt økende tilstedeværelsen av sosiale medier i barn og unges liv. Endringene informantene våre registrerer i elevgruppen, er et resultat av komplekse samfunnsendringer, familiefungering, vennskap og digitale endringer m.m. (jf. Bergene et al., 2023; Kjeøy & Lysvik, 2023). Utfordringene, uansett årsaker, kommer til uttrykk hos den enkelte elev, og blir dermed en konkret utfordring som ansatte i skolene må forholde seg til. Dette avdekker behov for en bred debatt om hva skolen skal være og hvilke behov skolen skal dekke, samt hvor grensen skal gå for ressursbruken knyttet til en relativt liten gruppe av elever kontra den store gruppen av elever.

Ulik tolkning og praktisering av lov- og regelverk knyttet til alternative læringsarenaer

Vårt datagrunnlag fra de fem utvalgte kommunene avdekker at lov- og regelverket tolkes og praktiseres ulikt. Dette gjelder både på tvers av kommuner, samt blant skoler innad i samme kommune. Vi ser dette blant annet ved at ikke alle elever som er på alternative læringsarenaer har enkeltvedtak om spesialundervisning og individuell opplæringsplan (IOP). Dette er et funn som vi også har sett konturene av i vår gjennomgang av annen relevant forskning på feltet, og som er presentert i kunnskapssammenstillingen (kap. 3).

Bruken av alternative læringsarenaer reguleres gjennom opplæringsloven og Utdanningsdirektoratet sitt rundskriv (Udir-3 2010). Rundskrivet har en oversikt over både hva som åpner for – og hva som ikke åpner for – bruk av alternative læringsarenaer. Vi finner at lovverket i all hovedsak oppleves relativt tydelig blant kommuneledelse/skoleeier, PPT og ledere ved de alternative læringsarenaene vi har snakket med. Utfordringer knyttet til etterlevelse av lovverket gjør seg i større grad gjeldende nedover i systemet – på den enkelte skole. Våre funn her

kan også sees i sammenheng med lignende funn i kunnskapsgrunnlaget om kommunenes og fylkeskommunenes etterlevelse av opplæringsloven (jf. Plathe et al., 2023). Her kommer det frem at utfordringer med etterlevelse er særlig knyttet til lovens bestemmelser blant annet om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Årsakene til dette beskrives som sammensatte, men økonomi, kapasitet/rekruttering og kompetanse blir påpekt som barrierer for etterlevelse.

Våre data indikerer særlig to forklaringer på manglende etterlevelse. For det første kan ulik tolkning og praktisering komme av ulik og manglende innsikt i lov- og regelverk, som vi eksempelvis ser tilfeller av i Storkommune 2. Hva som er årsakene til dette er noe uklart, men én mulig forklaring her kan være utfordringer med implementering fra skoleeiernivået og nedover i organisasjonen. Dersom lov- og regelverk fattet på nasjonalt nivå ikke jobbes tydelig ned i den enkelte skole, så vil man kunne få en uklar praksis i de tilfellene hvor regelverket oppleves utydelig for de som skal utøve lovverket i sitt daglige virke. Dette er et tydelig eksempel på hvordan ulike nivåer påvirker hverandres praksis (jf. Bronfenbrenner, 1977).

Den andre forklaringen på manglende etterlevelse som våre funn indikerer, er utfordringer i elevgruppen som gjerne må løses relativt raskt. Dette kan føre til at rektorer velger å finne alternative løsninger som resulterer i en praksis som ikke er i tråd med den formelle lovtolkningen. Våre data viser eksempelvis at mange av rektorene i studien mener det er tungvint å måtte følge prosessen med sakkyndig vurdering og enkeltvedtak i alle sakene de har. De opplever at handlingsrommet i loven er for snevert og påpeker at ikke alle elevene som de erfarer trenger å være på en alternativ arena, nødvendigvis vil ha rett på spesialundervisning. Manglende etterlevelse av lovverket kan med andre ord være en konsekvens av at skoleledere opplever at lovverket ikke tar høyde for alle de utfordringene skolen fortløpende må håndtere i skolehverdagen, og at loven noen ganger – mer eller mindre bevisst – tilsidesettes i et forsøk på å møte disse utfordringene.

Ut fra vårt analytiske utgangspunkt (Bronfenbrenner, 1977), kan dette forstås som at praksisen lokalt blir et resultat av at regelverket fattet på nasjonalt nivå ikke samsvarer med behovene og praksisen på lavere nivå. Dette kan bety at ansvarlige i skolesektoren sine erfaringer med behov i elevgruppen på lokalt nivå, påvirker deres forståelse og fortolkning av intensjonen med lovverket – og at dette derfor gir ulike utslag. Dette vil påvirke tilbudet lokalt og til syvende og sist påvirke den enkelte elevs situasjon ulikt. Dette ser vi tydelig i våre funn. Ildsjeler i kommunene og deres arbeid har vist å ha stor betydning for om det etableres alternative læringsarenaer for kommunens skoler/elever. Når de alternative arenaene vokser frem som et svar på denne etterspørselen fra skolene/rektorene, finner vi store variasjoner i hva som finnes av tilbud – både mellom kommuner og mellom kommunedeler/skoler i en kommune. Basert på verdigrunnlaget som vårt velferdssamfunn er bygd på, om like muligheter for alle, så bør tilgangen på disse arenaene være lik eller tilnærmet lik for alle elever i grunnskolen i en kommune, og ideelt sett også mellom kommuner med like behov. Bronfenbrenners modell er derfor nyttig for både å se hvordan endringer på et nivå (for eksempel på nasjonalt nivå) påvirker de andre nivåene i forvaltningen, men også i arbeidet med å klargjøre på hvilket nivå utfordringene er, og hvem som har mandat til å gjøre noe med utfordringene.

Nye tverrfaglige og tverretatlige samarbeidskonstellasjoner

Vår helhetlige kunnskapsinnhenting viser at alternative læringsarenaer organiseres på ulike måter. I noen tilfeller kjøper kommunen eller den enkelte skole et tilbud direkte fra en tilbyder, for eksempel fra en Inn på tunet-tilbyder. I andre tilfeller leier eller eier kommunene arenaen, og

benytter egne ansatte på den alternative arenaen. Videre kan det i noen tilfeller etableres stiftelser i samarbeid med kommunen, slik som ved Hommedal skolegård i Grimstad kommune og Solum skolegård i Porsgrunn kommune, eller den enkelte skole ordner egne tiltak direkte med en bedrift o.l. Våre funn viser at det er mange løsninger der det offentlige samarbeider med private virksomheter (kommersielle og ideelle), i tillegg til at frivillige enkeltpersoner blir involvert i noen av tilbudene. De ulike tilbudene virker å bli til i kraft av ildsjeler i skoler, kommuner eller i regi av aktører som ønsker å etablere et tilbud til skoleelever i samarbeid med kommune/skoler. Dette skaper et mangfold av tilbud og samarbeidskonstellasjoner som det er vanskelig å få en oversikt over. Siden Utdanningsdirektoratet ikke ber om at skolene skal oppgi hvilke alternative læringsarenaer som benyttes i Grunnskolens informasjonssystem GSI-registreringen, men bare antall elever på alternative læringsarenaer, så har vi ingen nasjonal oversikt over hvilke alternative læringsarenaer som benyttes i Norge. En slik oversikt hadde vært et viktig bidrag for å rydde i det som oppleves som et uoversiktlig felt, og ville kunne gitt nyttig styringsinformasjon i skolenes tilrettelegging for elever med ulike behov.

I tilbudet Team Fortene i Indre Østfold kommune, ser vi også at det samarbeides på tvers av kommunale og fylkeskommunale instanser, i tillegg til næringsliv – alle med formål om å få flest mulig unge til å gjennomføre og fullføre utdanning og komme seg i jobb. Denne utviklingen henger tett sammen med de ulike faktorene studien har avdekket relatert til iverksetting, drift og videreføring av alternative læringsarenaer. Kombinasjonen av erfart behov, ildsjeler, administrativ og politisk forankring, og økonomisk støtte fra eksterne aktører (blant annet fra sparebankstiftelsene), har her pekt seg ut som sentrale faktorer. Dette bidrar både til kreativitet og innovasjon i kommunesektoren, noe som etterspørres av Stortingsmeldingen *En innovativ offentlig sektor* (2019–2020). Her oppfordres det til samarbeid med sivilsamfunnet og næringslivet for å finne løsninger på ulike samfunnsutfordringer.

Forebyggende arbeid og tidlig innsats

I kommunene som denne studien har undersøkt, møter elevene i mange tilfeller voksne med ulike fagbakgrunn på de alternative læringsarenaene. Funn i denne studien peker på at endringene i elevmassen medfører at det stilles større og andre krav til skolens pedagogiske og sosiale innhold. Skolene trenger en bredere kompetansebase og en utvidet verktøykasse for å møte den enkelte. Dette kan løses på flere måter; for eksempel ved at lærere og pedagoger tilegner seg denne kompetansen gjennom videreutdanning/etterutdanning, et styrket samarbeid mellom skolen og støttetjenestene, bruk av alternative læringsarenaer, og/eller ved å tilføre skolen kompetansen ved ansettelse av andre yrkesgrupper. Med bakgrunn i utfordringene i elevgruppen som både vår studie viser og ny forskning dokumenterer (jf. Bergene et.al., 2023), så kan det tenkes at skoleutviklingen framover kan gå i ulike retninger. Én retning kan være at den offentlige skolen utvikles parallelt med endringene i elevgruppen, slik at den rommer alle elever uansett behov. Dette vil i så fall bety et bredere mangfold av pedagogiske metoder og en bredere kompetanse blant skolens ansatte. En annen utviklingsretning kan være at skolene utvider rammene for hva som skal regnes som skole, mer i tråd med slik som Porsgrunn kommune forstår sin praksis i bruk av Solum skolegård. Deres praksis kan forstås som at de «strekker skolens vegger lenger ut i nærmiljøet enn den fysiske skolebygningen», og anser tilbudet som supplerende og ikke som et alternativ. En slik forståelse må i så fall drøftes i en bredere skoledebatt, for eksempel i forbindelse med eventuelle endringer som følge av anmodningsvedtaket fattet av Stortinget i juni 2023 i forbindelse med ny opplæringslov. Som vi tidligere har nevnt, så ber her Stortinget regjeringen om «å tydeliggjøre og å øke handlingsrommet som skoleledere, foreldre og elever har til å benytte seg av alternative læringsarenaer».

De mulige utviklingsretningene trenger imidlertid ikke være konkurrerende, men kanskje heller komplementære i en eventuell videreutvikling av den norske skolen. Uansett retning, vil en slik skoleutvikling kreve tid og ressurser. Utfordringer knyttet til økonomi i denne sammenhengen blir nevnt både av våre informanter, og kommer frem i studien til Dvergsdal et al. (2012) og Plathe et al. (2023). I tillegg vil forebyggende arbeid og tidlig innsats oftest gi en økt utgift parallelt med at det er vanskelig å dokumentere effekten. Det er lettere å se og måle konkrete resultater fra behandling og reparering, enn forebygging og tidlig innsats. Kompetanse i å tidlig oppdage og følge opp utsatte elever, vil muliggjøre hjelp og iverksettelse av tiltak når risikoene foreligger, fremfor å vente til elevene viser tydelige symptomer på å lide overlast. Sistnevnte kan i så fall føre til at oppfølgingen av elevene blir langt mer krevende, og kostbar, enn det er å tilegne seg kompetansen i utgangspunktet.

Stort utnyttet handlingsrom i LK20

Bruk av alternative læringsarenaer for elever i grunnskolen er ikke omfattende, men bruken øker (jf. Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dette henger blant annet sammen med de økende utfordringene i skolen. Med bakgrunn i funn fra vårt arbeid, der vi finner ulik tolkning og praktisering av lovverket, så er det all grunn til å tro at antallet elever på alternative læringsarenaer er høyere enn det som kommer frem i Utdanningsdirektoratet sin nasjonale oversikt (2022b) presentert i tabell 4 s. 21. Læreplanverket gir en stor pedagogisk frihet til kommunen og skolene, men funn i vår studie kan tyde på at ikke alle utnytter dette handlingsrommet fullt ut. Det kan stilles spørsmål ved om behovet for alternative læringsarenaer hadde vært annerledes dersom dette potensialet i større grad ble benyttet. Kartleggingen vår viser at det i dag i all hovedsak er enkelte kontaktlærere, foreldre, samt ildsjeler i samfunnet og i PPT, som identifiserer slike behov og setter i gang prosesser for å få et mer mangfoldig tilbud tilpasset elevene i fellesskolen. Det er i seg selv interessant, og gir grunn til å stille spørsmål ved om skolen slik den er utformet i dag, ikke klarer å romme mangfoldet i elevgruppen godt nok. Erfaringene med å ta i bruk andre arenaer i skolesammenheng viser også at dette gir muligheter for å møte flere elever på deres interesser (praktisk læring) og behov (f.eks. mindre grupper).

De fleste av informantene er enige om at det er et uutnyttet handlingsrom i LK20 til å ta i bruk mer praktiske og varierte undervisningsmetoder, men støttetjenestene opplever at mange skoler er usikre på hvordan de kan gjøre dette i praksis. I tillegg tar endringsarbeid tid, da det tar tid å endre kultur og praksis. Samtidig finner vi at de fleste kommuner opplever en skjevfordeling av hvilke skoler som benytter seg av alternative læringsarenaer – også når levekårsmessige forhold og elevgrunnlag ellers er relativt likt. Dette kan naturligvis komme av flere faktorer, og det er behov for mer kunnskap om dette eksempelvis handler om at disse skolene klarer å inkludere alle elevene i fellesskolens ordinære undervisning, eller om at ansvarlige ved disse skolene ikke ønsker å benytte slike arenaer, ikke har økonomi til det, eller om det er andre forklaringer.

Skoleeier må legge noen pedagogiske premisser for tilbudene

Uansett om myndighetene vil åpne opp for en bredere bruk av alternative læringsarenaer, som en del av fellesskolen eller som et eksternt tilbud, er det nødvendig at skolen får legge noen pedagogiske premisser for tilbudet. På den måten kan skolen sikre kvaliteten på opplæringstilbudet og at eleven får den faglige opplæringen i tråd med LK20 eller IOP. Samtidig er det en målsetting at eleven, gjennom oppholdet på alternativ læringsarena, får trent opp de ferdighetene han eller hun trenger for å lykkes i fellesskapet i den ordinære klassen. Vår kunnskapsoversikt og erfaringer fra flere av case-kommunene viser gode erfaringer fra elevenes sosiale utbytte av slike tilbud. Dessuten har flere av tilbudene en god forankring i læreplanverket.

Samtidig vet vi fra tidligere forskning at den faglige forankringen i tilbudene kan variere, samt at det er et forbedringspotensial i samarbeidet mellom skolene og de alternative tilbudene rundt elevenes helhetlige opplæring. I vår studie ble vi gjort oppmerksomme på at det finnes noen tiltaksleverandører som håndplukker elever de har stor sannsynlighet for å lykkes med, gitt små grupper og langt større voksentetthet enn i ordinær skoledrift. Fordelen med en slik praksis kan være god måloppnåelse for dem det gjelder. Bakdelene med en slik praksis kan være at elever med like store behov, men andre behov enn det tiltaksleverandøren er opptatt av, ikke får det tilbudet de kunne trenge. Vårt overordnede inntrykk var at en slik tilnærming ikke var utbredt i de kommunene vi undersøkte.

Fremtidens skole

Grunnskolen er obligatorisk for alle barn i Norge, og den er ganske strengt regulert og standardisert. I en mangfoldig elevmasse er det sannsynlig å forvente at jo smalere man gjør normalområdet for barns sosiale- og faglige utvikling, desto flere vil behøve tilpasninger utover den ordinære opplæringen. Tidlig innsats, forebygging og inkludering har vært omtalt og drøftet i en årrekke, både i læreplandokumenter og en rekke utdanningspolitiske dokumenter som stortingsmeldinger og utredninger. Det er derfor et paradoks at de fleste vi har snakket med opplever at behovet for, eller etterspørselen etter, alternative opplæringstilbud likevel har vokst. Inkludering krever at skolene har fleksible løsninger og setter av nok ressurser til å tilpasse tilbudet slik at alle blir ivaretatt. Samtidig ser det ut til å være en utfordring å få fellesskolen til å romme alle. Historisk sett har årsakene til problematferd og utfordringer blitt funnet ved å se på egenskaper hos den enkelte elev. I dag er det mer vanlig å i tillegg lete etter både årsakene og løsningene i systemet. Et spørsmål som blir stilt er om fellesskolens standardisering er med på å produsere «taperne», de som ikke mestrer det ordinære løpet. Man kan stille spørsmål ved om det kan være et resultat av manglende pedagogisk variasjon og at handlingsrommet ikke i tilstrekkelig grad tas i bruk.

I vår studie er det tydelig at skoleansatte «slites» mellom tanken om at skolen skal være for alle, samtidig som de erfarer at noen elever har så store utfordringer at de vurderer det som nødvendig å gi et tilbud utenfor den ordinære opplæringen. Som nevnt er bruk av alternative læringsarenaer omdiskutert, da opplæring utenfor klassefellesskapet kan oppfattes som segregerende, og en motsetning til inkludering, som inkluderingsprisnippet i skolen representerer. Forskning viser imidlertid at for noen elever kan det virke inkluderende å være på en arena hvor man bli inkludert i et mindre fellesskap, samt får erfaringer som øker ferdighetene til å bli inkludert i klassemiljøet (Arnesen et al., 2022; Jahnsen et al., 2009). Informantene våre er samstemte i at det er behov for mer praktisk undervisning, noe som er i tråd med resultater fra *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling* (2018), samt de nye læreplanene LK20 som påpeker behovet for en praktisk undervisning. Dette er også i tråd med tidligere *Meld. St. 22 Motivasjon – Mestring – Muligheter, Ungdomstrinnet (2010–2011)*, som ønsker tiltak som fremmer mer praktisk, variert og relevant undervisning på ungdomstrinnet. Informantene påpeker at tilbudet som gis på alternative arenaer er noe som kan være positivt for alle elever. I Indre Østfold løfter PPT, OT og NAV fram et mål om at det alternative læringstilbudet på sikt skal kunne være for *alle*, og dermed bli en del av det ordinære opplæringstilbudet. Man kan stille spørsmål ved om en slik utvidelse av det ordinære skoletilbudet vil kunne bidra til økt gjennomføring og mindre frafall fra skolen.

Utfordringene som skisseres av informantene i de fem case-kommunene har mange fellestrekk. Selv om kommunene kan finne gode tiltak lokalt, vil utfordringene trolig kreve målrettet og

helhetlig innsats nasjonalt. Gode skoler som ivaretar alle elever uavhengig av bakgrunn, er et av de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle. For å skape en skole hvor alle elevene har mulighet til å lykkes må det jobbes på systemnivå. På samme tid har landets kommuner varslet en framtidig ressursvridning fra barn og unge mot de eldre, for å møte den nært forestående eldrebølgen. At skolene vil få betydelige økninger i budsjettene er derfor lite sannsynlig. Trolig vil skolen måtte jobbe på andre måter, med de samme ressursene. Dette aktualiserer viktigheten av at kommunene klarer å tenke nytt i forhold til samarbeid både med stiftelser, private aktører og frivillige. Hommedal skolegård, Solum skolegård og Team Fortene eksemplifiserer fruktbare muligheter for kommunene og kommunens innbyggere gjennom deres samarbeid med sparebankstiftelsene. Stiftelsene er i disse tilfellene viktige økonomiske bidragsytere inn på skolefeltet, som har bidratt til utvikling og etablering av tilbud som kommunen ellers ikke hadde hatt råd til.

Videre forskningsbehov

Vårt arbeid med kunnskapssammenstillingen viser at det per i dag er begrenset med forskning som er gjort på alternative læringsarenaer i en norsk og nordisk kontekst, og hovedvekten av forskningen vi finner er på bruk av gårdsbruk som alternativ læringsarena. Samtidig vet vi at bedrifter og andre arenaer blir brukt overfor elever, noe som avdekker et behov for mer dokumentasjon på bruk av og erfaringer med slike arenaer. Det er også behov for mer forskning på det faglige læringsutbyttet elevene får i slike tilbud, og hvilke avtaler som inngås om elevenes opplæring som ikke er vedtak om spesialundervisning med IOP etter Opplæringslova, samt PPTs rolle og praksis. Videre er det behov for mer kunnskap om hvordan skolene kan samarbeide tettere med de alternative arenaene om elevenes helhetlige opplæring – altså gode og hensiktsmessige måter for å oppnå bedre samarbeid og koordinering mellom den alternative arenaen og skolen. I tillegg har vi sett at det trengs mer «systemkunnskap», det vil si hvordan samarbeidet rundt alternative opplæringstilbud er organisert og formalisert, hvilke aktører som bidrar, samt suksesskriterier og barrierer for etablering og langsiktig bruk av slike tilbud.

Med bakgrunn i at vårt kunnskapsgrunnlag viser at lov- og regelverket både tolkes og praktiseres ulikt, er det også et behov for mer forskning på hvordan mulighetsrommet i loven og i læreplanverket i større grad kan benyttes til elevenes beste.

Litteratur

- Andreassen, I. H., & Grimsæth, G. (2007). *Inn på tunet. Opplæring på gård*. Bergen University College. <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/utgatt/fm-vest-agder/bilder-fmva/landbruk-og-mat/inn-pa-tunet---opplaring-pa-gard.pdf>
- Arnesen, S. M. K., Jensen, A. R., Grindal Patil, G., & Berget, B. (2022). Gården som arena for tilpasset opplæring: Erfaringer med gård-skole-tilbud i et inkluderingsperspektiv. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 101–118. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3355>
- Arnesen, S. M. K. & Helmersen, M. (2022). «Barn og unge på Jegersberg gård – JegErUng». *Alternativt opplæringstilbud for elever i Kristiansand kommune*. Rapport nr. 45-2022, NORCE Helse og samfunn. <https://hdl.handle.net/11250/3040492>
- Arnesen, S.M.K. & Jentoft, N. (2022). *Hommedal skolegård. Prosjektperiode 2020–2022: «En annerledes skoledag»*. FOU-rapport 21-2022, NORCE Helse og samfunn. <https://hdl.handle.net/11250/3022321>
- Austad, I.F. (2021). Erfaringer fra Naturskolen. *En kvalitativ casestudie av ungdommers erfaringer med et uteskoletilbud*. Universitetet i Oslo. <http://hdl.handle.net/10852/87870>
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. nasjonale resultater*. NOVA Rapport 8/18. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5128>
- Bergene, A. C., Vika, K.S., Lynnebakke, B., Vonen, M. N., Lyckander, R. H. & Samuelsen, Ø. A. (2023). *Fravær som vekker bekymring: Skoleeieres og skolelederes inntrykk og forståelse av fraværssituasjonen i Skole-Norge*. NIFU-rapport 2023:14. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://hdl.handle.net/11250/3087762>
- Bronfenbrenner (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.51>
- Dvergsdal, G., Båtevik, F.O & Aarset, M.E. (2012). *Inn på tunet i kommunal tenesteproduksjon. Når standardiserte tilbud ikke strekk til?* Rapport nr. 33. Møreforskning. https://www.moreforsk.no/download.aspx?object_id=upload_images/ACDAA652F54C406BAD2335069F46801D.pdf
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. NOVA Rapport 6/17. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5115>
- Farstad, M. & Vik, J. (2009) *Trondheimsmodellen for Inn på tunet. Notat om utviklingen av Inn på tunet i Trondheim*. Notat nr. 3/09; ISSN 1503-2027. Norsk senter for bygdeforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2482727>
- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2007). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 85–98.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 286–294, <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Fyhn, T., Radlick, R.L. og Sveinsdottir, V. (2021). *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning (NEET). En analyse av unge i NEET-kategorien*. Rapport nr. 2-2021, NORCE Helse. <https://hdl.handle.net/11250/2770190>
- Grimstad kommune (2023). Årsmelding 2022. <https://www.grimstad.kommune.no/f/p1/ib9e6e11b-9f1b-41ed-a5d7-cf6a37b87ffa/arsmelding-2022-gk.pdf>

- Grimsæth, G. (2016). Gården som en av skolens dannelsings- og læringsarenaer. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 10(1), 23–41. <https://doi.org/10.23865/fou.v10.1788>
- Guttas Campus. (2023). <http://www.guttascampus.no>, hentet 22.06.2023
- Hassink, J., Agricola, H., Veen, E. J., Pijpker, R., De Bruin, S. R., van der Meulen, H.A.B. & Plug, L.B. (2020). The Care Farming Sector in The Netherlands: A Reflection on Its Developments and Promising Innovations. *Sustainability*, 12(9), [3811]. <https://doi.org/10.3390/su12093811>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.
- Haug, P. (2017b, 11. november). Kva spesialundervisning handlar om. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/>
- Indre Østfold kommune (2023). Årsrapport 2022. https://pub.framsikt.net/2022/io/mr-202212-%E5rsrapport_2022/#/
- Indre Østfold kommune (2022a). *Levekårskartlegging 2022. Et kunnskapsgrunnlag for utvikling av Indre Østfold-samfunnet*. <https://www.io.kommune.no/f/p1/i803b79d6-e3a5-4806-90aa-60112d2a6867/levekarsskartlegging-for-indre-ostfold-kommune-2022.pdf>
- Indre Østfold kommune (2022b). Prosjektbeskrivelse Fortene opplæring. 2023–2028.
- Innst. 442 L (2022–2023). *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*, <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2022-2023/inns-202223-442l/?all=true>
- Jahnsen, H., Nergaard, S.E. & Flaatten, S.V. (2006). *I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Lillegården kompetansesenter. <http://hdl.handle.net/11250/2440014>
- Jahnsen, H. & Nergaard, S. (2007). Smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon. *Spesialpedagogikk*. Nr. 5/2007: s. 4–18.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidsiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd*. Lillegården kompetansesenter. <http://hdl.handle.net/11250/2440015>
- Jahnsen, H., Nergaard, S. & Grini, N. (2012). *Er alle med?: smågruppetiltak for elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon: En kartlegging på 1.–7. trinn i grunnskolen*. Lillegården kompetansesenter. <http://hdl.handle.net/11250/2440017>
- Jordet, A. N. (2020). Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever. *Bedre skole* 3/2020. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>
- Kjeøy, I. & Lysvik, R. R. (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen*. Fafo-rapport 2023:13. <https://www.fafo.no/images/pub/2023/20849.pdf>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2019). Meld. St. 30 (2019-2020). *En innovativ offentlig sektor. Kultur, ledelse og kompetanse*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20192020/id2715113/>
- Krogh, E. & Jolly, L. (2011). Making Sense of Place: School-Farm Cooperation in Norway. *Children, Youth and Environments*, 21(1), 310–321.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

- Kunnskapsdepartementet (2009). St. meld. Nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Veiledning om organisering av elevene*. Hentet: 04.2017.
https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdatert-april-2017.pdf
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Landbruks- og matdepartementet & Kommunal- og regionaldepartementet. (2012). *Inn på tunet. Nasjonal strategi*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/lmd/vedlegg/brosjyrer_veiledere_rapporter/nasjonal_strategi_inn_paa_tunet.pdf
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Røsdal, T. (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsningen Ungdomstrinn i utvikling*. NIFU-rapport 2018:32. <http://hdl.handle.net/11250/2585108>
- Løvgren, M. & Svagård, V. (2019). *Ungdata junior 2017–2018. Resultater fra en spørreundersøkelse blant elever i alderen 10 til 12 år*. NOVA rapport 413.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/1327>
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert?: Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. NIFU STEP Rapport 17/2009. <http://hdl.handle.net/11250/279756>
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T.C., Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport nr. 1 fra prosjektet Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. NIFU STEP. <http://hdl.handle.net/11250/279073>
- Markussen, E. & Grøgaard, J.B. (2020). *Gjennom tre år i videregående: Gjennomføring i videregående opplæring i Østfold 2016–2019*. Sluttrapport
<https://hdl.handle.net/11250/2658313>
- McLeroy, Kr., Bibeau, D., Steckler, A. Glanz, K. (1998). An ecological perspective on health promotion programs. *Health Education Quarterly* 15(4): 351–377.
- Nielsen, S.A.N. (2021). *Essays on educational interventions for disadvantaged children*. Aarhus University. Hentet 17.november 2023 fra:
https://pure.au.dk/portal/files/231514847/S_ren_Albeck_Nielsen_PhD_dissertation.pdf
- Nordahl, T & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr. 2 fra prosjektet Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Høgskolen i Hedmark. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.K. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 92(4) pp. 289–301. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-05>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V. & Martinsen, J. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Norstad, J. (2021, 22. desember). «Hvis alle elever skal føle seg sett og trygge på skolen, må vi styrke laget rundt eleven». FriFagbevegelse. Hentet 21.11.23 fra
<https://frifagbevegelse.no/debatt/hvis-alle-elever-skal-fole-seg-sett-og-trygge-pa-skolen-ma-vi-styrke-laget-rundt-eleven-6.490.838539.834559e5da>

- Olsen, T.S., Jentoft, N. & Jensen, H.C. (2009). *Et liv jeg ikke valgte. Om unge uføre i fire fylker*. FoU-rapport nr.9/2009. Agderforskning. <https://hdl.handle.net/11250/3106096>
- Olsen, T.S. & Jentoft, N. (2013). *En vanskelig start. Om tidlig innsats og tverretattlig samarbeid for å forebygge ung uførhet*. FoU-rapport nr. 6/2013. Agderforskning. <https://hdl.handle.net/11250/3107439>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2019-06-21-60). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Oxford Research (2021). *Fra prestegård til skolegård*. Et erfaringsnotat om oppstartsfasen av Hommedal skolegård i Grimstad kommune.
- Oxford Research (2021). *Evaluering af LøkkeFondens DrengAkademi 2020–2021*. Hentet 17.november 2023 fra: <https://loekkefonden.dk/wp-content/uploads/2021/08/Oxford-Research-Evaluering-af-LoekkeFondens-DrengAkademi-2020-2021.pdf>
- Oxford Research (2022). *Mulighetene for bruk av Inn på tunet som alternativ opplæringsarena*. Kartlegging gjennomført av Oxford Research. <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/c6b93426a9f54e1ca0ec205423ae01a0/rapport---mulighetene-for-bruk-av-inn-pa-tunet-som-alternativ-opplæringsarena.pdf>
- Plahte, J., Juul, A. F., Kyrkjerud, H., Hystad, J., Busch, R., Gleinsvik, A., Jacobsen, A. E. & Aune, H. (2023). *Kunnskap om etterlevelse av opplæringsloven*. PROBA samfunnsanalyse, rapport 2023-8. <https://proba.no/wp-content/uploads/Rapport-2023-8-Kunnskapsgrunnlag-om-etterlevelse-av-opplæringsloven.pdf>
- Porsgrunn kommune (2023). *Årsberetning 2022*. https://pub.framsikt.net/2022/porsgrunn/mr-202212-%C3%A5rsberetning_22/#/
- Proba Samfunnsanalyse (2021). *Evaluering av Opprop Tveten. Utarbeidet for Sparebankstiftelsen DNB*. Hentet 8.september 2023 fra: <https://proba.no/wp-content/uploads/Rapport-2021-4-Evaluering-av-Opprop-Tveten.pdf>
- NOU 2016:4. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- Roald, K (2022). *Evaluering av Guttas Campus kull 2022 Nord-Norge*. Hentet 22.juni 2023 fra: <http://www.guttascampus.one/wp-content/uploads/2022/09/Evalueringssrapport-kull-2022-Nord-Norge.pdf>
- Rønning (2008). *Evaluering av Kunnskapsløftet. 25-prosentregelen – Har skolene tatt den i bruk?* Notat juli 2008. Nordlandsforskning.
- Sandberg, K. (2016). Barnets beste i skolen. I: Andenæs, K. og Møller, J. (red.) *Retten i skolen: Mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Smeds, P., Jeronen, E. & Kurppa, S. (2015). Farm Education and the Value of Learning in an Authentic Learning Environment. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(3), 381–404.
- Statistisk Sentralbyrå (2023). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet 22.juni 2023 fra: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Statsforvalteren i Vestland (21.04.22). *Tilsynsrapport – vedtak. Vedtak om spesialundervisning og bruk av alternativ opplæringsarena*. Voss herad – Voss ungdomsskule.
- Statsforvalteren i Oslo og Viken (15.11.22). *Tilsynsrapport. Bruk av alternative opplæringsarenaer*. Sarpsborg kommune.

- Statsforvalteren i Vestland (02.05.23). *Tilsynsrapport – vedtak. Alternativ opplæringsarena*. Bjørnafjorden kommune – Os ungdomsskule.
- Statsministerens kontor (2022). *Regjeringens forhold til Stortinget*. Hentet 12. september 2023 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-forholdet-til-stortinget/id2467322/?ch=3>
- Stenersen Hovednak, S. (2002). Eleven, Enhetsskolen og velferdsstaten i et identitetsdannende perspektiv. *Barn*. 20(4), 25–47. <https://doi.org/10.5324/barn.v20i4.4613>
- Stiftelsenoppnop.no (2023). <https://stiftelsenoppnop.no/om-oss/> hentet 08.09.2023
- Strømsnes, A. (2013). *Bruk av alternative opplæringsarenaer for elever som sliter i den ordinære undervisningen. En analyse av alternative opplæringsarenaer og hvordan et slikt tilbud kan oppleves av elevene*. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/144739>
- Støkken, A.M. & Arnesen, S.M.K. (2019). Innovation by care farming – implications for professional work and development. I Støkken, A.M. (Red.), *Tjenesteutvikling ved ulike former for samarbeid* (s. 169–183). Fagbokforlaget.
- Sørveik, N. E. (2012). *Sosial læring ved Abildsø Skolegård*. Universitetet i Oslo. <http://hdl.handle.net/10852/31251>
- Sørli, M.A. (1991). *Alternative skoler: lokale kompetansesentra for utsatt ungdom: en utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Rapport fra Barnevernets Utviklingscenter, 4.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tronsmo, P. (2021). *Guttas Campus – et skreddersydd tilbud til gutter i ungdomsskolen*. Hentet 21.juni 2023 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/guttas-campus--et-skreddersydd-tilbud-til-gutter-i-ungdomsskolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2023a). *Stortinget har vedtatt ny opplæringslov*. Hentet 15. september 2023 fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>
- Utdanningsdirektoratet (2023b). *Funn fra tilsyn på barnehage- og opplæringsområdet i 2022*. Hentet 15. september 2023 fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/oppsummering-av-tilsyn/oppsummering-av-funn-fra-tilsyn-pa-barnehage-og-opplaringsområdet-i-2022/>
- Utdanningsdirektoratet (2022a). *Utdanningsspeilet 2022*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/>
- Utdanningsdirektoratet (2022b). *Fakta om grunnskolen skoleåret 2022–2023. Antall elever på alternativ opplæringsarenaer for skoleåret 2022–2023*. Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) www.gsi.udir.no. Tabell tilsendt fra Utdanningsdirektoratet 09.05.2023
- Utdanningsdirektoratet (2022c). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/tidligere-rundskriv/udir-1-2022/>
- Utdanningsdirektoratet (2022d). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (2022e). *Funn fra tilsyn på opplæringsområdet i 2021*. Hentet 15. september 2023 fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/oppsummering-av-tilsyn/funn-fra-tilsyn-pa-opplaringsområdet-i-2021/>
- Utdanningsdirektoratet (2021a). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 15.mai 2023 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

- Utdanningsdirektoratet (2021b). *Fatte enkeltvedtak*. Hentet 15.mai 2023 fra:
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/enkeltvedtak/>
- Utdanningsdirektoratet (2021c). *Statsforvalternes tilsyn i 2020*. Hentet 15.september 2023 fra:
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/funn-fra-statsforvalternes-tilsyn-2020/#a164466>
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Funn fra fylkesmennenes tilsyn 2019*. Hentet 15.september 2023 fra:
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/funn-fra-fylkesmennenes-tilsyn-2019/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Funn fra fylkesmennenes tilsyn 2018*. Hentet 15.september 2023 fra:
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/funn-fra-fylkesmennenes-tilsyn-2018/#a148618>
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Rundskriv Udir-3-2010. Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet (udatert). *Veiledning til bruk av barnekonvensjonen i saksbehandlingen*. Hentet 15.mai 2023 fra:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/veiledning-til-bruk-av-barnekonvensjonen.pdf>
- Utdanningsforbundet (2021). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2021/22. Faktaark 2021:2*. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/faktaark_02.2022.pdf
- Utdanningsforbundet (2021, 25. februar). *Flere yrkesgrupper inn i skolen*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/flere-yrkesgrupper-inn-i-skolen/>
- Uthus, M. (2017). *Bekymret over presset i skolen*. *Utdanningsforskning.no*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/bekymret-over-preset-i-skolen/>
- Utdanningsnytt (2013, 21. februar). *Svært få tilsyn*.
<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/svaert-fa-tilsyn/198255>
- Utdanningsnytt (2023, 14. august). *Tiltak mot vold og trusler i skolen*.
<https://www.utdanningsnytt.no/lene-bakkedal-skolenes-landsforbund-vold-i-skolen/tiltak-mot-vold-og-trusler-i-skolen/369343>
- Vigsnes, M. (2022). *Alternativ opplæringsarena. En kvalitativ studie av i hvilken grad den alternative opplæringsarenaen kan bidra til inkludering og tilpasset opplæring*. Universitetet i Agder. <https://hdl.handle.net/11250/3036504>
- Wendelborg, C. & Utmo, I. (2021). *Elevundersøkelsen 2021. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2021/22*. (Rapport 2022). NTNU Samfunnsforskning AS.
https://www.udir.no/contentassets/42d57ae6bddb4a12b0b5387b3e665299/elevundersokelsen-2021-hovedrapporten_ntnusamforsk_2022.pdf

Vedlegg: Oversikt over relevant litteratur

Oversikt over relevant litteratur. Litteraturen er presentert fra eldst til nyest innenfor kategoriene rapport, artikler osv.

Forfatter, år, tittel og type litteratur	Studiekontekst og populasjon	Tiltak og metode	Mål og hovedfunn
<p>H. Jahnsen, S. E. Nergaard & S. V. Flaatten. Lillegården kompetansesenter 2006; I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon.</p> <p>Rapport</p>	<p>Studiekontekst: Offentlige norske grunnskoler med undervisning for elever fra 8.–10.trinn</p> <p>Populasjon: Tre informantgrupper: (i) rektorer (ii) opplæringsansvarlig hos skoleeier (kommuner) og (iii) selvstendige smågruppetiltak</p>	<p>Tiltak: Landsdekkende kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak (interne/eksterne/selvstendige) for elever som viser problematferd i skolekonteksten og/eller lav motivasjon for skolearbeid, gjennomført desember 2005.</p> <p>Metode: Nettbasert spørreskjemaundersøkelser</p>	<p>Mål: Å skaffe ny breddekunnskap om forekomst og organisering av, samt antall elever i, smågruppebaserte opplæringstiltak på ungdomstrinnet (8.-10.trinn) i norske grunnskoler, som grunnlag for innspill i debatten om etablering av nye smågruppetiltak og om bruken av eksisterende tiltak.</p> <p>Hovedfunn:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Totalt identifisert 271 smågruppetiltak; 122 interne tiltak, 69 eksterne tiltak, og 80 selvstendige tiltak. -Nærmere tredobling av eksterne og selvstendige smågruppetiltak siden 1991, antall interne tiltak relativt stabilt. -60 % av elevene var deltidselever. -Om lag 2200 elever fikk sin opplæring helt eller delvis i interne, eksterne eller selvstendige smågruppetiltak, hvorav 75 % gutter - 1,2 % av det totale elevgrunnlaget på ungdomstrinnet. -Omtrent fordobling av antall elever i eksterne og selvstendige tiltak siden 1991, i tillegg yngre elever i tiltakene. -Ulike kombinasjoner og stor variasjon for undervisning i intern og ekstern gruppe, i ordinær klasse/gruppe og arbeidsutplassering. -Ca. 1/3 av undervisningstiden ble brukt på teoriundervisning. -Omtrent 1/3 av eksterne og selvstendige tiltak drev kurs- eller veiledningsvirksomhet rettet mot lærere i ordinær skole, og mange gav et kortere, avgrenset opplæringstilbud til «vanlige» elever. -Minst 2/3 av elevene hadde enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven og IOP
<p>I.H. Andreassen & G. Grimsæth (2007); Inn på tunet. Opplæring på gård. Evalueringsrapport. Høgskolen i Bergen</p> <p>Rapport</p>	<p>Studiekontekst: Hordaland. Evaluering av gården som pedagogisk ressurs.</p> <p>Populasjon: Bønder (5 stk.) inkl. kollegaer som arbeider på gårdene (3 stk.), og</p>	<p>Tiltak: Gården som pedagogisk ressurs er et samarbeid mellom gård og skole/kommune. Målet er å skape økonomisk utvikling for bonden, samt å utvide skolens mulighet for å gi relevant og tilpasset opplæring for elevene.</p>	<p>Mål: Evaluere gården som pedagogisk ressurs. Undersøke effekten av tilbudet, organisering, forankring i skolen og i opplæringsplaner, læringsutbyttet, skolens samarbeid og avtaler med gårdbrukeren m.m.</p> <p>Hovedfunn:</p> <p>Bøndene og læreren mener elevene har godt faglig og sosialt læringsutbytte på</p>

	lærere (51 stk. fra 15 skoler) som har elever på de aktuelle gårdene. Lærerne kommer fra barneskoler, ungdomsskoler og kombinerte skoler.	Opplæring til hele klasser og/eller til enkeltelever. Metode: To undersøkelser: Semistrukturerte intervju av bønder (inkl. noen kollegaer), som har opplæring for elever i grunnskolen. Semikvantitativ tilnærming med ustrukturert spørreskjema blant lærere og koordinatører på skolene som hadde elever på de aktuelle gårdene.	gården. Elevene profitterer faglig gjennom praktiske arbeidsoppgaver og får mestringsopplevelser. Veiledning gjennom tett voksenkontakt har sterk betydning for elevenes sosiale utvikling. Virker positivt inn på elevenes skolehverdag. Varierende hvor tett samarbeid lærerne har med gården. Jo tettere samarbeid, og jo flere lærere involvert på gården, jo bedre er elevenes opplæring inkludert i opplæringen i skolen. Lærernes engasjement er av stor betydning.
H. Jahnsen, S. Nergaard, F. Rafaelsen & A. Tveit, Lillegården Kompetansesenter 2009; <i>Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd.</i> Rapport	Studiekontekst: 3 middels store norske byer og tre tettsteder; totalt seks deltidstiltak i grunnskolen organisert som interne (2) –, eksterne (2) – eller selvstendige (2) tiltak. Populasjon: Ungdomsskoleelever som viser problematferd og lav motivasjon for skole.	Tiltak: Deltidstiltak utvalgt fra følgende kriterier; 1) Heterogen gruppesammensetning 2) Skoler som gir tilbud til andre elever enn målgruppen 3) Tilbudet er frivillig og 4) Tiltak som kombinerer trening av sosial kompetanse med praktiske ferdigheter. Metode: Flerkasusstudie; 2 kasus i hver tiltakskategori (interne/eksterne/selvstendige). Kvalitative metoder; intervju av elever, foreldre, lærere i tiltaket, kontaktlærere og rektorer i elevenes hjemmeskole, observasjon i 24 undervisningsøkter, samt dokumentstudie fra alle tiltakene.	Mål: Å undersøke sammenhenger mellom smågruppebaserte deltidstiltak og den ordinære skolen. Hovedfunn: -Betydelig større likheter enn forskjeller mellom de tre hovedgruppene av tiltak. -God sammenheng i begrunnelser for tiltak i hver kasus og på tvers av kasusene - knyttet til skolen som system og ikke til feil og mangler ved elevene. -Samarbeidet mellom tiltak og foreldre og mellom de to opplæringskontekstene var uformelt og lite strukturert – mangelfull utnyttelse av hverandres kvaliteter. -Attraktive aktiviteter, men utydelige og tilfeldige læringsmål. -Dårlig utnyttelse av den alternative læringsarenaen til å arbeide med skolefaglige temaer. -Fokus på at elevene skulle beholde tilhørighet til klassen i den ordinære skolen, at deltakelse skulle være basert på reell frivillighet, og heterogen gruppesammensetning – inklusive innslag av andre elever enn tiltakets primære målgruppe. -Noen viste mer sosialt kompetent atferd i den vanlige skolekonteksten, de ble mer inkludert i klassen, fikk flere venner og bedre relasjoner til sine kontaktlærere.
H. Jahnsen, S. Nergaard & N. Grini, 2012; <i>Er alle med?:</i>	Studiekontekst: Offentlige norske grunnskoler med	Tiltak: Landsdekkende kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak for	Mål: Å skaffe ny breddekunnskap om forekomst, organisering av og antall elever under smågruppebaserte opplæringstiltak på barnetrinnet (1.–7.trinn) i norske

<p><i>smågruppetiltak for elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon: En kartlegging på 1.–7. trinn i grunnskolen.</i></p> <p>Rapport</p>	<p>undervisning for elever fra 1.–7.trinn</p> <p>Populasjon: Tre informantgrupper: (i) rektorer, (ii) opplæringsansvarlig hos skoleeier (kommuner) og (iii) selvstendige smågruppetiltak</p>	<p>elever som viser problematferd og/eller lav motivasjon for skolearbeid, eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning i skolen. Gjennomført februar–mars 2010.</p> <p>Metode: Nettbasert spørreskjemaundersøkelse og deskriptiv analytisk metode.</p>	<p>grunnskoler, som grunnlag for videre undersøkelser av mer kvalitativ karakter.</p> <p>Hovedfunn:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Totalt identifisert 226 smågruppetiltak; 122 interne, 19 eksterne. 25 skoler oppga ikke organisasjonsform, 60 tiltak var administrert på annen måte enn av grunnskole, eksempelvis <i>inn på tunet</i>-tiltak på gårdsbruk. -Forekomsten av tiltak var ujevn i forhold til geografi, elevtall og antall skoler i fylket. -Ca. 1400 elever på barnetrinnet (0,4%) fikk hele eller deler av sin opplæring i et smågruppetiltak; 75 % gutter, noen flere ikke-etniske enn på barnetrinnet for øvrig. -54 % av tiltakene internt organisert og 75 % deltidstiltak. -90 % hadde deltids plass, hvorav 59 % ≤1dag pr uke. -7. klassinger utgjorde 34 %, mens 4 % gikk i 1. klasse – økt elevtall i smågruppene med økende alder; størst økning fra 4. til 5. klasse. -25 % av tiltakene oppga lik fordeling teori og praksis – interne tiltak rapporterte mer teoriundervisning enn eksterne og selvstendige tiltak. -Rundt 80 % av tiltakene oppga systematisk utvikling av elevenes sosiale ferdigheter. -Heterogene grupper; 63 % gir tilbud til andre elever enn målgruppen gjennom kurs -Bestemmelse via enkeltvedtak for 56 % av tiltakene, 44 % oppga at rektor tok avgjørelsen. Mer vanlig med enkeltvedtak i selvstendige tiltak (73 %) enn i interne tiltak. Ca. 50 % hadde IOP, mens 15 % hadde en annen form for skriftlig plan. -Ca. 50 % lagde skriftlig avtale eller kontrakt om deltakelsen med elever og/eller foreldre.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>G. Dvergsdal, F.O. Båtevik & M.E. Aarset (2012). <i>Inn på tunet i kommunal tenesteproduksjon. Når standardiserte tilbud ikke strekk til?</i></p> <p>Rapport</p>	<p>Studiekontekst: Kartlegge omfanget av Inn på tunet-tilbud i fylkene Hordaland, Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal.</p> <p>Fylkene hadde til sammen 95 kommuner.</p> <p>Populasjon: <u>Spørreundersøkelse:</u> 434 respondenter fikk tilsendt undersøkelsen på e-post.</p> <p><u>Kvalitative intervju:</u> 3 kommuner (en fra hvert fylke). 2 gruppeintervju i hver kommune dvs. 6 gruppeintervju. - En gruppe med ordfører og rådmann - En gruppe med enhetsledere fra aktuelle enheter (helse/omsorg, oppvekst, landbruk, samfunnsutvikling)</p> <p>Telefonintervju med NAV på fylkesnivå</p>	<p>Tiltak: Inn på tunet-tjenester kan tilbys til mange ulike brukergrupper. I studien ser de på kommuner som kjøper Inn på tunet-tjenester. Kontaktet politisk og administrativ ledelse.</p> <p>Metode: Kvantitativ kartlegging fulgt opp av kvalitative intervju.</p> <p>Spørreundersøkelsen er sendt til: Ordførere, rådmenn og seksjonsledere i alle kommunene, samt avdelingsleder/fagansvarlig ved kommunenes NAV kontor.</p> <p>Kvalitative intervju er gjennomført med ordførere, rådmenn og relevante enhetsledere i 3 forskjellige kommuner. Samt telefonintervju med NAV fylke.</p>	<p>Mål: Innhente kunnskap om kommunene som kjøper av Inn på tunet-tjenester (inkl. alternative læringsarenaer), og kunnskap om hva som er viktig for at kommunene skal ta i bruk konseptet systematisk over tid.</p> <p>Identifisere faktorer som påvirker, positivt og negativt, implementering av Inn på tunet i den kommunale tjenesteproduksjonen.</p> <p>Hovedfunn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 87 av 95 kommuner ble med i kartleggingen. - Inn på tunet blir brukt i ca. 50% av kommunene, men ordningen har et relativt lite omfang målt i tall og antall leverandører. - Sentrale store og middels store kommuner kjøper tjenester. De mest utpregede landkommunene bruker slike tilbud minst. - Kommunene har positive erfaringer – tilbudene kan tilpasses individuelle behov. Høy faglig kvalitet. Kommunene ønsker helst komplette pakker. - Økonomi er argument både for og imot å bruke Inn på tunet-tjenester - Kommunene trenger alternative tilbud og behovet er økende. - Viktige faktorer for at IPT skal fungere: <ul style="list-style-type: none"> - Forankring (politisk og administrativt) - Tilgang på ildsjeler - Dialog og god prosess ml kjøper og tilbyder i <ul style="list-style-type: none"> utvikling og drift - Totalkompetanse hos tilbyder - Utviklingsorientert fokus og organisering i kommunen - «Korte penger» og «lange utfordringer» og behov for å tenke nye løsninger
<p>Oxford Research (2021). <i>Fra prestegård til skolegård. Et erfaringsnotat om oppstartsfasen av Hommedal skolegård i Grimstad kommune.</i></p> <p>Erfaringsnotat</p>	<p>Studiekontekst: Etableringsfasen fra 2018–2019 – fra ide til kommunal initiering av prosjektet av Hommedal skolegård. Grimstad kommune.</p> <p>Populasjon: Initiativtakere og kommuneledelse i Grimstad kommune.</p>	<p>Tiltak: Intervjusamtaler for å avdekke prosessen i etablering av et slikt tilbud, samt barrierer og suksessfaktorer. Dette kan bidra til viktig kunnskap for andre som vil etablere lignende prosjekter.</p> <p>Metode: Intervjusamtaler fra 2018 til 2020</p>	<p>Mål: Å dokumentere og presentere enkelte erfaringer og innsikter fra etableringsfasen av Skolegård-prosjektet (Hommedal skolegård) i Grimstad kommune. Fra initiativ til etablert konsept. Påpeke viktige barrierer og suksessfaktorer i prosessen av etableringen av Hommedal skolegård i Grimstad.</p> <p>Hovedfunn: For å bygge støtte for et slikt prosjekt, bør initiativtakere, beslutningstakere og andre interessenter sammen besøke en</p>

		gjennomført med personer som enten var drivere for initiativet, eller hadde nær inngripen med det. Kildene: personer fra prosjektgruppen og kommuneledelsen.	skolegård. Viktig med kunnskap om hva en skolegård er, hva som er styrkene og utfordringen, samt kommunisere dette godt til alle parter. Krever administrativt og politisk samarbeid for å lykkes med et slik prosjekt.
<p>Oxford Research (2022). Mulighetene for bruk av Inn på tunet som alternativ opplæringsarena. Kartlegging gjennomført av Oxford Research.</p> <p>Rapport</p>	<p>Studiekontekst: Møre og Romsdal</p> <p>Populasjon: <u>Spørreundersøkelse</u> til representanter for Elevtjenesten, PPT, Oppfølgingstjenesten og skoleledelse ved videregående skoler i fylket.</p> <p>Intervju: 7 rektorer/repr. for skoleledelsen ved videregående skoler i fylket. 5 repr. for elevtjenesten ved vgs. i fylket. 3 repr. for PPT/Oppfølgingstjenesten ved videregående opplæring Møre og Romsdals fylkeskommune</p>	<p>Tiltak: Spørreundersøkelse gjennom elektronisk kartleggingsskjema og intervju</p> <p>Metode: Innledende eksplorative intervju (4 stk.), kartleggingsundersøkelse e/spørreundersøkelse (56 respondenter fikk tilsendt spørreundersøkelsen – 30 besvarelser) og 15 individuelle intervju.</p>	<p>Mål: Kartlegge hvordan Inn på tunet (IPT) blir brukt i videregående opplæring i Møre og Romsdal, og undersøke hvilke muligheter som finnes for økt bruk av tilbudet. Barrierer og muligheter.</p> <p>Hovedfunn: IPT er lite brukt i den videregående opplæringen i Møre og Romsdal. Skolene mangler kjennskap til hvordan tilbudet fungerer i praksis. Skolens økonomi oppgis som en barriere for å ta i bruk slike tilbud, samt at i noen tilfeller er slike tilbud lite tilgjengelige pga. geografiske avstander. Positive erfaringer blant de som benytter IPT-tilbud.</p>
<p>S.M.K. Arnesen & N. Jentoft (2022). «En annerledes skoledag» Prosjektperiode 2020-2022. FOU-rapport 21-2022, NORCE Helse og samfunn.</p> <p>Rapport</p>	<p>Studiekontekst: Hommedal skolegård; en alternativ og praktisk læringsarena</p> <p>Populasjon: 4 elever (x2) 4 foresatte (x2) 4 kontaktlærere/assistenter (x2) Gruppeintervju med ansatte på gården (x2) Gruppeintervju med ansatte i skolen: lærere, rektorer, PPT m.fl.)</p>	<p>Tiltak: Opstart og gjennomføring av tilpasset opplæring på skolegård (spesialundervisning).</p> <p>Metode: Kvalitative individuelle intervjuer, gruppeintervjuer, brukerundersøkelser og elevnotater.</p> <p>De kvalitative intervjuene ble gjennomført to ganger – følgeevaluering.</p>	<p>Mål: Å fremskaffe kunnskaper om elevers, foresattes og skoleansattes erfaringer med opstart og drift av skolegårdstilbudet de to første årene.</p> <p>Hovedfunn: Kommunen har fått etablert et virkningsfullt tilbud til en sårbar gruppe elever med særlige behov.</p> <p>Både elever og deres foresatte forteller om gode erfaringer med tilbudet. Foresatte og lærere forteller om positiv utvikling hos elevene knyttet til sosiale forhold.</p> <p>Funnene er ikke entydige, men flere av de skoleansatte erfarer positive effekter for deres elever både på skolegården og i hjemskolen.</p>

			Følgeevalueringen viser viktigheten av å arbeide for et noe tettere samarbeid med elevenes nærskolers om elevenes helhetlige opplæringstilbud, samt sikre god og jevn kommunikasjon med elevenes foresatte
<p>S.M.K. Arnesen & M. Helmersen (2022); «Barn og unge på Jegersberg gård – JegErUng». Alternativt opplæringstilbud for elever i Kristiansand kommune.</p> <p>Første prosjektår</p> <p>Rapport</p>	<p>Studiekontekst: Tilbudet for elever i grunnskolen i Kristiansand kommune, på Jegersberg gård.</p> <p>Populasjon: 23 informanter: 5 elever 5 foresatte 5 kontaktlærere/assistenter 3 ansatte i kommunen 1 gruppeintervju med 5 beboere/elevmentorer</p>	<p>Tiltak: Alternativt læringstilbud for elever med utfordringer i den ordinære skolen.</p> <p>Metode: Kvalitative individuelle intervjuer og gruppeintervju.</p>	<p>Mål: Innhente kunnskap om etablering og organisering av JegEr Ung-tilbudet, samt erfaringer med modellen JegEr Ung.</p> <p>Hovedfunn: Tilbudet er godt forankret i kommunen, og både organiseringen og formaliseringen av tilbudet sikrer en god ivaretagelse av elevene.</p> <p>Elever, foresatte og skoleansatte rapporterer om høy trivsel og positive endringer (mestring, mer rolig på skolen, flere initiativ hjemme, endret atferd) som følge av tilbudet. Flere elever kvalifiseres tilbake til skolen.</p> <p>Ulik grad av oppfølging fra skolens side; noen tett og noen svak oppfølging.</p>
<p>H., Jahnsen & S., Nergaard (2007). Smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon.</p> <p><i>Spesialpedagogikk, nr, 5/2007: s. 4–18.</i></p> <p>Artikkel</p>	<p>Studiekontekst: Offentlige norske grunnskoler med undervisning for elever fra 8.–10.trinn</p> <p>Populasjon: Tre informantgrupper: (i) rektorer (ii) opplæringsansvarlig hos skoleeier (kommuner) og (iii) selvstendige smågruppetiltak med egen administrasjon</p> <p>Merknad: Artikkelen tar utgangspunkt i studien forfatterne gjennomførte, og leverte rapport på i 2006.</p>	<p>Tiltak: Nasjonal kartlegging av smågruppetiltak i alle offentlige grunnskoler med ungdomstrinn. Målgruppen for tiltakene er elever som viser liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid, problematferd og andre tegn på manglende trivsel og tilpasning.</p> <p>Metode: Spørreskjema sendt ut til opplæringsansvarlige i 431 kommuner.</p> <p>Spørreskjema til 1097 offentlige grunnskoler med ungdomstrinn</p> <p>80 selvstendige tiltak fikk spørreskjema til sendt.</p>	<p>Mål: Artikkelen har fokus på interne, eksterne og selvstendige smågrupper i et organisatorisk perspektiv.</p> <p>Undersøkelsen har ikke beskrevet den sosiale dimensjonen, kvaliteten på det faglige innholdet eller den helhetlige skolekonteksten slike smågruppetiltak springer ut av i den enkelte kommune. Artikkelen kan derfor ikke gi entydige vurderinger av i hvilken grad måten å organisere opplæringen på for elever som viser problematferd, bryter med prinsippene om inkludering, likeverd og tilpasset opplæring.</p> <p>Hovedfunn: Feltet preges av motstridende virkelighetsoppfatninger og ulike forståelsesrammer, og på den enkelte skole vil normalitetens rom og grenser være viktige i slike vurderinger.</p> <p>Finner en kraftig vekst av eksterne og selvstendige tiltak i perioden 2001–2005.</p>
<p>E. Krogh & L. Jolly (2011). Making Sense of Place: School-Farm</p>	<p>Studiekontekst: Aurland, Norge.</p>	<p>Tiltak: Elever fra hvert trinn i grunnskolen (hele klasser), deltar i skolehage på et</p>	<p>Mål og hovedfunn: Artikkelen beskriver det norske nasjonale prosjektet «Levende skule» og utvikling av kurset «Gården som pedagogisk ressurs». Siden det nasjonale</p>

<p>Cooperation in Norway.</p> <p><i>Children, Youth and Environments. Vol. 21(1):310–321. (12 pages).</i></p> <p>Fagartikkel</p>	<p>Populasjon: Ett lokalt prosjekt for elever i grunnskolen i Aurland kommune.</p>	<p>gårdsbruk. De har ulike tema for hvert trinn (ex. Poteter på femte trinn osv.). Dyrking og stell av planter, grønnsaker m.m. Høster grønnsakene og er med og selger disse på et lokalt marked. En av målsettingene er å skape samarbeid mellom gårdsbruk og skoler, og at elevene skal få innsikt i matproduksjon, sammenhenger knyttet til matproduksjon og salg, den lokale kulturen elevene er en del av m.m. Pedagogiske tiltak for elever.</p> <p>Metode: 15 års erfaring med stedsbasert læring. Aurland en modellkommune for andre som ønsker å utvikle dette konseptet.</p>	<p>initiativet kom sent på 1990-tallet, har mer enn 250 ulike lokale prosjekt blitt utviklet gjennom dette kurset. Forfatterne ser på ett slikt prosjekt i Aurland kommune, og illustrerer prinsippet om å gi elevene røtter i livsprosesser og steder de lever gjennom deltakelse i praktiske og meningsfullt arbeid utendørs.</p> <p>Resultater: Elever er blitt stolte over stedet de bor, de har fått innsikt i matproduksjon kombinert med salg, de kjenner seg nyttige, og tiltaket har påvirket lærere, elever og kommuneledelsen ved at de ønsker et tettere samarbeid.</p>
<p>Smeds, P., Jeronen, E. & Kurppa, S. (2015). Farm Education and the Value of Learning in an Authentich Learning Environment.</p> <p><i>International Journal of Environmental & Science Education, 2015, 10(3), 381–404</i></p> <p>Fagfelleverdert artikkel</p>	<p>Studiekontekst: Elver på 5. trinn (11 år) i en klasse på en skole i Finland.</p> <p>Populasjon: Elevene ble delt opp i tre grupper, der elevene skulle lære om «melkens rute».</p>	<p>Tiltak: Intervensjon med måling av elevenes faglige forståelse.</p> <p>Metode: En gr. av elevene i klassen lærte om «melkens» rute bare i klasserommet, en gr. lærte bare på gården, en gr. lærte både i klassen og på gården.</p> <p>Elevenes kunnskaper ble testet før undervisningen/intervensjonen, etterpå, og etter 5 mnd.</p>	<p>Mål: Artikkelen omhandler en studie, der målsettingen var å undersøke effektene av varierte læringsmiljø (gård, klasserom, og en syntese mellom disse to læringsmiljøene) på læring og hvordan elevene opplevde dette. Intervensjonen omhandlet et tema som var relevant for gårdsbruk.</p> <p>Hovedfunn: Elevene viste signifikant bedre læringsresultater når de fikk studere i autentiske læringsmiljø på en gård. Dvs. at elevene i «Gård og klasseromsgruppen» + elevene i «Gårdgruppen» hadde signifikant høyere resultater enn «Klasseromsgruppen».</p> <p>Opplæring på gård viste seg å være et allsidig læringsmiljø som oppmuntret til læring og som støttet elevene som skiller seg ut med sine læringspreferanser.</p>
<p>Gerd Grimsæth (2016). Gården som en av skolens dannels- og læringsarenaer. Tidsskriftet FoU i</p>	<p>Studiekontekst: Nasjonal og internasjonal litteratur/studier av</p>	<p>Tiltak: Pedagogiske tiltak på gård.</p> <p>Metode: Komparativ litteraturstudie der undersøkelsesgrunnlag</p>	<p>Mål: Artikkelen søker å besvare: <i>På hvilken måte kan gården være en relevant dannels- og læringsarena for elever i grunnskolen? Hvilke forutsetninger er av avgjørende betydning for å inkludere</i></p>

<p>praksis, 10(1), 23–41.</p> <p>Fagfelleleurdert artikkel</p>	<p>bruk av pedagogiske tiltak på gård.</p> <p>Populasjon: Utvalgsriterier: Studier skulle a) være publisert i et internasjonalt tidsskrift eller som artikkel/kapittel i antologi, b) være publisert etter 2009, c) omhandle gården som læringsarena.</p> <p>8 studier 4 internasjonale vitenskapelige artikler</p>	<p>t er norske og internasjonale studier av pedagogiske tiltak på gård:</p>	<p><i>gården i skolens pedagogiske dannels- og læringspraksis?</i></p> <p>Hovedfunn: Gården som en pedagogisk arena innenfor skolen styrker elevenes motivasjon, øker deres læringsutbyttet og fremmer gjennom dette elevenes identitets- og dannelsbygging. Samtidig peker resultatene på at noen pedagogiske forutsetninger kreves for at gården skal bli en av skolens likeverdige dannels- og læringsarenaer, og anbefaler slike tilbud for hele skoleklasser.</p>
<p>Arnesen, S. M. K., Jensen, A. R., Grindal Patil, G., & Berget, B. (2022). Gården som arena for tilpasset opplæring: Erfaringer med gård-skole-tilbud i et inkluderingsperspektiv. <i>Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, 16(1), 101–118.</i></p> <p>Fagfelleleurdert artikkel</p>	<p>Studiekontekst: Fem gård-skole-tilbud i fire forskjellige kommuner i Øst-, Vest- og Midt-Norge.</p> <p>Populasjon: 18 voksne informanter; gårdbrukere, kontaktlærere, rektor, inspektør, kommunal skolerådgiver tilknyttet de fem gård-skole-tilbudene.</p>	<p>Tiltak: Opplæringstilbud på gårdsbruk én eller flere dager i uken, for elever med utfordringer i å nyttiggjøre seg undervisning i ordinær skole.</p> <p>Metode: Kvalitative individuelle intervju inkl. ett gruppeintervju. Besøk på gårdene og skolene.</p>	<p>Mål: Få kunnskap om erfaringene til gårdbrukere og skoleansatte tilknyttet elever som får tilpasset opplæring (TPO) på gårdsbruk én eller flere dager i uken i tillegg til sin ordinære opplæring i skolen. Se disse erfaringene i lys av teori om inkludering.</p> <p>Hovedfunn: Informantenes erfaringer viste at relasjonsarbeid og fellesskapsbygging foregår parallelt med samarbeid om meningsfulle og nyttige arbeidsoppgaver på gården, som ble tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og interesser. Informantene erfarte også at opplæringstilbud på gård skapte muligheter for nye vennskap for elevene. Tilbudene kan oppleves både inkluderende og segregerende. Studien viser at inklusjon i små fellesskap på gården kan være et viktig supplement til inkludering i basisklassen, som en utvidelse av tiltak om tilpasset opplæring i fellesskolen.</p>
<p>A.M. Støkken og S.M. Kjenes Arnesen (2019). Innovation by care farming – implications for professional work and development. (s. 169–183). I boken: Tjenesteutvikling ved ulike former for samarbeid. Anne Marie Støkken</p>	<p>Studiekontekst: Bokkapittelet er basert på funn fra en forstudie på Østlandet</p> <p>Populasjon: 3 elever på vgs. 3 lærere 1 ansatt i oppfølgingstjenesten (OT) 1 gårdbruker</p>	<p>Tiltak: Et alternativt opplæringstilbud på gård for elever som stod i fare for å droppe ut/var delvis falt ut av videregående skole.</p> <p>Metode: Kvalitative intervju Besøkte gården og skolen</p>	<p>Mål med bokkapittelet: Å se alternative læringsarenaer i lys av innovasjonsteori.</p> <p>Hovedfunn: Gårdbrukeren er «limet» i tilbudet dvs. helt avgjørende i relasjonen med elevene, foresatte og lærerne. Denne gårdbrukeren var utdannet pedagog, noe som ga legitimitet til de offentlige samarbeidsaktørene. I kapittelet stilles det spørsmål ved om gårdbrukere i slike tilbud er en ny type velferdsarbeidere.</p>

<p>(red.). Fagbokforlaget.</p> <p>Bokkapittel</p>			
<p>N.E. Sørveik (2012). <i>Sosial læring ved Abildsø Skolegård</i></p> <p>Masteroppgave</p>	<p>Studiekontekst: Oslo; Abildsø Skolegård; alternativ og praktisk læringsarena hvor det fokuseres på utvikling av kommunikative og sosiale ferdigheter</p> <p>Populasjon: 5 ungdomsskoleelever med sosiale og faglige vansker på den ordinære skolen</p>	<p>Tiltak: Elevene er på gården én dag i uken, for en praktisk skoledag som innebærer stell av dyr, snekring, matlaging og elevbedrift; en induktiv læringsarena hvor eleven lærer nye ferdigheter og utvikler ny teori gjennom praktisk arbeid. Et særlig fokus mot utvikling av sosiale ferdigheter og kommunikasjon.</p> <p>Metode: Semistrukturerte kvalitative intervju og videre tematisk analyse.</p>	<p>Mål: Å belyse elevers opplevelse av sosial læring på en alternativ læringsarena, gjennom problemstillingen <i>Hvordan oppleves sosial læring for elevene på Abildsø Skolegård?</i></p> <p>Hovedfunn: Informantene har positive opplevelser av både implisitt og eksplisitt sosial læring på gården. Informantenes opplevelse av inkludering, positive jevnaldrenderelasjoner og kontakt med voksne er fremtredende i beskrivelsene. Positiv samhandling og god kommunikasjon med voksne fremstår som et vesentlig aspekt ved læringsarenaen, både i forhold til praktisk- og faglig arbeid og elevens opplevelse av trygghet og økt skolemotivasjon. Kunnskapsoverføring fra Skolegården til de ordinære skolene er tydelig gjennom utvikling av nye strategier som overføres til nye arenaer.</p>
<p>I.F. Austad (2021). <i>Erfaringer fra Naturskolen. En kvalitativ casestudie av ungdommers erfaringer med et uteskoletilbud</i></p> <p>Masteroppgave</p>	<p>Studiekontekst: Østlandet; Uteskoletilbudet Naturskolen (Trygg av Natur).</p> <p>Populasjon: Seks ungdommer i alderen 16–21 år med ulike utfordringer relatert til dagens skolesituasjon.</p>	<p>Tiltak: Ungdom i alderen 13–19 er én gang per uke i totalt 12 uker utendørs i nære naturomgivelser og samarbeider om å løse ulike praktiske utfordringer. Pedagogikk med fokus på erfaringslæring med mål om å øke ungdommenes livsmestring, gjennom positive mestringserfaringer og -responsforventninger, økt selvfølelse, opplevelse av sosial støtte, og økt trygghet.</p> <p>Metode: Semistrukturerte kvalitative intervju og videre tematisk analyse</p>	<p>Mål: Å undersøke ungdoms erfaringer fra Naturskolen, gjennom problemstillingen <i>Hvilken betydning har et skoletilbud med utgangspunkt i handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet for ungdoms skolehverdag?</i></p> <p>Hovedfunn: Sentrale teorier om mestringsforventning (Banduras, 1997) og selvbestemmelse (Deci og Ryan, 1985) samsvarer godt med de empiriske observasjonene; skoletilbudet har markant betydning for ungdommenes skolehverdag gjennom fokuset på handlingsrom, medbestemmelse, tillit og tilhørighet. Særlig påpeker ungdommene viktigheten av å bli gitt tillit gjennom å få velge samt ta del i avgjørelser som nøkkelen til økt ansvarsfølelse. I et mer overordnet perspektiv retter disse funnene også et kritisk søkelys på tradisjonelle læringsformer og svakheter ved de siste tiårs økende dominans av målstyrte undervisningspraksiser.</p>
<p>Proba Samfunnsanalyse (2021). <i>Evaluering av Opprop Tveten.</i></p>	<p>Studiekontekst: Tveten gård i bydel Alna i Oslo.</p> <p>Populasjon: 10 nåværende og tidligere</p>	<p>Tiltak: Opprop Tveten er en alternativ læringsarena for elever på 9. trinn som mistrives på skolen eller har lav</p>	<p>Mål: Evaluere Opprop Tveten som alternativ læringsarena gjennom å beskrive ressursinnsatsen, aktivitetene og resultatene av tiltaket, og videre måloppnåelse relatert til effekt- og</p>

<p>Utarbeidet for Sparebankstiftelsen DNB</p> <p>Rapport</p>	<p>elever, 3 foreldre til tidligere elever, samt ledere og kontaktpersoner ved seks skoler som har elever ved tiltaket.</p>	<p>motivasjon for skole, med mål om å forebygge frafall fra videregående opplæring og videre utenforskap.</p> <p>Modellen innebærer at rundt 30 elever fra ni skoler i ulike bydeler i Oslo tilbringer én skoledag i uka på Opprop Tvetens lokalitet, i små grupper på inntil 10 personer, med høy voksentetthet. Hovedinnholdet i undervisningen er sentrert rundt områdene filmproduksjon, arbeidslivstrening og livsmestring.</p> <p>Metode: Dokumentgjennomgang, analyse av tidligere innhentede data og en intervjuundersøkelse med 25 informanter.</p>	<p>samfunnsmålene. Evalueringen baseres på modellens format i skoleårene 2019–2021.</p> <p>Overordnede problemstillinger:</p> <p>1: Hva er de sentrale komponentene i modellen som Opprop Tveten er tuftet på? 2: Hva er resultatene av tiltaket for elevene? 3: Hvilken betydning har Opprop Tveten for deltakerskolene? 4: Hvilken betydning har Opprop Tveten for skoleutvikling?</p> <p>Hovedfunn:</p> <p>1: Sentrale komponenter i modellen: -En definert målgruppe; elever på 9. trinn som mistrives og/eller har lav motivasjon. -Høy voksentetthet – elevene får tett individuell oppfølging og tilbakemelding. -En alternativ læringsarena på en egen lokalitet. -Et alternativt undervisningstilbud én dag i uken gjennom skoleåret som består av (i) en profesjonell produksjon av en fiksjonskortfilm, (ii) livsmestringstrening i form av undervisning i drama og skuespill, (iii) dybdelæring og formativ vurdering og (iv) arbeidslivstrening.</p> <p>2: Elevene får økt trivsel, motivasjon og livsmestring, og mange får et verdifullt faglig utbytte. Progresjon i videre utdanningsløp er på nivå med gjennomsnittet i Oslo-skolen.</p> <p>3: Et fellestrekk er at deltakerskolene opplever Opprop Tveten som et viktig bidrag i skoletilbudet. Modellen fanger opp sentrale elementer i læreplanverkets overordnede del, i særlig grad det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, og samsvarer med sentrale bestemmelser i formålsparagrafen i opplæringsloven.</p> <p>4: Bidraget til sosial, pedagogisk og faglig utvikling ved skolene er beskjedent.</p>
---------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------