

MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i organisasjon og leiing - utdanningsleiing

Tidleg innsats -

ein studie av vegen frå politiske føringar til praktisk gjennomføring på skulenivå

av

Anne Lise Roe

Juni 2016



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i: Organisasjon og leiing, utdanningsleiing

Tittel: Tidleg innsats – ein studie av vegen frå politiske føringar til praktisk gjennomføring på skulenivå

Engelsk tittel: Early intervention – a study of the process from political guidelines to practical implementation at school level

Forfattar: Anne Lise Roe

Emnekode og emnenamn: MR691

Kandidatnummer: 9

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (set kryss):

Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

JA Nei

Dato for innlevering: 10.06.2016

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire): tidleg innsats, førebygging, tilpassa opplæring, implementering,

Tittel og samandrag:

Tidleg innsats –

Ein studie av vegen frå politiske føringar til praktisk gjennomføring på skulenivå

Tema for denne oppgåva er implementering av tidleg innsats i grunnskulen. Ulike utdanningspolitiske dokument og stortingsmeldingar, mellom anna St.meld.nr. 16 (2006-2007)...og *ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, var med på å setja tidleg innsats på dagsordenen. Dei seinare åra er tidleg innsats blitt eit sentralt satsingsområde i utdanningssamanheng.

Formålet med denne studien har vore å undersøkje korleis dei utdanningspolitiske føringane i høve tidleg innsats vert forstått, omsett og teke i bruk i grunnskulen. Studien har vore todelt, og hatt fokus på både dei politiske føringane i høve tidleg innsats og på skuleeigar sitt arbeid med å omsetja og implementera føringane.

Hovudproblemstillinga i denne oppgåva har vore:

Korleis vert dei utdanningspolitiske føringane om tidleg innsats oppfatta på kommunenivå og omsett i praksis på skulenivå?

Følgjande forskingsspørsmål vart nytta for å få tilgang til korleis tidleg innsats vart forstått og praktisert på kommune- og skulenivå:

1. Kva er sentrale element i dei politiske føringane i høve tidleg innsats og kva handlingsrom muliggjer dette?
2. Korleis har skuleeigar forstått og teke i bruk dei nasjonale føringane i høve tidleg innsats?
3. Kva rolle spelar skuleeigar for rektor sitt arbeid med tanke på tilrettelegging i høve tidleg innsats?
4. Korleis vert tidleg innsats omsett og praktisert på skulenivå?

For å få svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla har eg først gjennomført ein analyse av aktuelle utdanningspolitiske dokument. Deretter har eg gjennom kvalitative forskingsintervju med skuleeigar, rektor og lærar i to ulike kommunar, fått tilgang til intervjupersonane sine tankar og forståing i høve arbeidet med tidleg innsats.

Dei utdanningspolitiske dokumenta forankrar intensjonane med tidleg innsats både politisk, økonomisk og pedagogisk. Tidleg innsats blir sett som eit verktøy for å utjamna sosiale skilnader, forhindra fråfall i vidaregåande skule og sikra deltaking i yrkeslivet. Tidleg innsats blir sett som innsats på eit tidleg tidspunkt i livet eller innsats seinare i livet dersom det oppstår vanskar. Tidleg innsats inneber både førebygging, avdekking og naudsynte tiltak.

Analysen av dei utdanningspolitiske dokumenta visar at tidleg innsats er eit fleirtydig omgrep som er knytt til ulike målsetningar, noko som gjer at skuleeigar får stort lokalt handlingsrom.

Intervjupersonane vektlegg at tidleg innsats både er innsats på eit tidleg tidspunkt i høve alder (dei første skuleåra) og at det vert sett inn tiltak når behov vert avdekket uansett alder, noko som samsvarar med St.Meld.nr. 16 (2006-2007) og Meld.St. 18 (2010-2011).

Begge kommunane har likevel tolka og teke i bruk føringane på omlag same måte.

Title and Abstract:

Early intervention - from political guidelines to practical implementation at school level

The subject of this study is early interventions in Norwegian schools. Different state policy documents, such as St.meld.nr. 16 (2006-2007)...*og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, was involved in setting the agenda for early intervention in Norway. Lately, early intervention has become a priority in educational settings.

The aim of this study is to examine how the educational policy guidelines for early intervention is understood, translated and used in Norwegian schools. The study has been divided in two parts, its focus is set on both the political guides when it comes to early interventions and on school-owners work with implementing the guides.

The main research question in this study has been:

How are the educational policy guidelines concerning early intervention perceived at the municipal level and translated into practice at school level?

Following research-questions was used to get access on how early interventions was understood and practiced on municipality- and school-level:

1. What are central elements in the political guides when it comes to early interventions and which alternative choices does this make possible?
2. How has school-owner understood and taken in use the national guides when it comes to early intervention?
3. What role does the school-owner play when it comes to the principal`s work regarding a helping system for early intervention?
4. How is early intervention taken in and practiced at school-level?

First I have done an analysis on relevant political documents regarding education to get an answer on the main research question in this study. Following this I did qualitative research-interviews with school-owners, principals and teachers in two different municipalities and had access to the interview-subject's thoughts and understanding regarding the work with early interventions.

The political documents regarding education anchors the intentions of early intervention when it comes to politics, economics and pedagogy. Early intervention are seen as a tool to equalize social differences, to prevent drop-outs in the secondary education system and secure participation in the professional life. Early intervention is seen as interventions at an early point in life or interventions later in life when discovered the need. Early intervention entails prevention, disclosure and needed measures. o ignored

The analysis of the political documents regarding education shows that early intervention is an ambiguous concept that is tied to different goals, which gives the school-owner a lot of alternative choices.

The interview-subjects emphasizes that early interventions is both an intervention at an early point when it comes to age (the first school years) and that it is set in measures when the need is seen, at any age, which correspond with St.meld.nr. 16 (2006-2007) and Meld.St. 18 (2010-2011).

Still, both municipals have interpreted and taken in use the guides in much the same way.

Føreord

Innhald og arbeidsmåtar i skulen endrar seg i takt med samfunnet rundt. Dette gjer at skulen får tilført nye visjonar, idear, metodar, program og teoriar som skal omsetjast i praksis. Eg har lenge vore oppteken av kva som skal til for at det som kjem av nye føringar blir omsett til praksis.

I tillegg er eg oppteken av at elevane skal oppleve meistring og læringsglede. I kvardagen ser eg kor viktig det er å leggja til rette for gode læringsprosessar og setje inn ekstra styrking når vanskar oppstår for å unngå at elevane opplever skuledagen som vanskeleg.

Implementering av tidleg innsats blei difor eit naturleg tema for masteroppgåva.

Arbeidet med masteroppgåva har vore ein utruleg spennande og lærerik prosess, sjølv om det til tider og har vore krevjande.

Takk til alle intervjupersonane for at de tok dykk tid til å delta i prosjektet mitt. Utan dykkar velvilje, hadde eg ikkje fått tilgang til skuleeigarar, rektorarar og lærarar sine tankar i høve tidleg innsats, korleis tidleg innsats er forstått og omsett til praksis.

Eg ynskjer å retta ein stor takk til rettleiar Hogne Lerøy Sataøen, for konstruktive og støttande tilbakemeldingar.

Juni, 2016
Anne Lise Roe

Innhald

Samandrag	3
Føreord	5
1.0 Introduksjon	9
1.1 Tema og problemstilling	9
1.2. Kvifor og korleis kom tidleg innsats på dagsorden?	11
1.3 Tilpassa opplæring og tidleg innsats	13
1.4 Avgrensing	14
1.5 Innhaldet i oppgåva	15
2.0 Metode	17
2.1 Dokumentanalyse som forskingsmetode	17
2.2 Intervju som forskingsmetode	18
2.2.1 Intervjuguide	19
2.2.2 Forskingskontekst: Utval av kommunar og intervjupersonar	20
2.2.3 Intervjusituasjonen	21
2.2.4 Frå intervju til tekst – korleis påverkar bakgrunnen min tolkingane?	22
2.2.5 Temasentrert analyse og koding	23
2.2.6 Validitet og reliabilitet	24
3.0 Kunnskapsstatus – litteratur og forskning i høve tidleg innsats	27
3.1 Tidleg innsats i internasjonal samanheng	27
3.1.1 Tidleg innsats i USA	27
3.1.2 Tidleg innsats i Finland	28
3.1.3 Tidleg innsats i Australia	29
3.2 Norsk forskning og litteratur i høve tidleg innsats	30
3.3 Forskingsprosjektet ”Two teachers”	32
4.0 Teori	33
4.1 Fixsen mfl. sin modell for implementering	34

4.2	Ulike tilnærmingar til implementering	35
4.3	Translasjonsteoretisk tilnærming	36
4.4	Leiing av kunnskapsutviklande prosessar	38
4.4.1	Skuleeigar og rektor som iverksetjar	38
4.4.2	Lærande organisasjonar	39
4.4.3	Lærande møte	40
4.4.4	Ulike strategiar for kvalitetsutvikling	40
4.5	Oppsummering	41
5.0	Introduksjon til analyse og drøfting	43
6.0	Tidleg innsats i utdanningspolitiske dokument	45
6.1	Politikkutforming, implementering og styring	45
6.2	Intensjonar i høve tidleg innsats	48
6.2.1	Tidleg innsats som sosial utjamning	48
6.2.2	Tidleg innsats i form av førebygging	49
6.2.3	Tidleg innsats og tilpassa opplæring	50
6.2.4	Strategiar for arbeid med tidleg innsats	51
6.2.5	Oppsummering	52
7.0	Intervjupersonane si forståing av tidleg innsats og eiga rolle i høve implementeringsarbeidet	55
7.1	Korleis forstår intervjupersonane intensjonane med tidleg innsats?	55
7.1.1.	Eit tverrfagleg perspektiv på tidleg innsats	55
7.1.2	Tidleg innsats i form av førebyggjande tiltak	56
7.1.3	Tidleg innsats som tidleg inngripen	57
7.1.4	Tidleg innsats for å hindra fråfall i vidaregåande skule	57
7.1.5	Tidleg innsats som pedagogisk verktøy	58
7.1.6	Tidleg innsats og ressursar	59
7.2	Kva tenkjer intervjupersonane om rolla som omsetjar og iverksetjar i høve tidleg innsats?	59
7.2.1	Skuleeigarnivå	60

7.2.2	Rektornivå	61
7.2.3	Lærarnivå	63
7.3	Oppsummering	63
8.0	Translasjonar og implementeringsdrivarar	65
8.1	System for å fanga opp og følgja opp elevar med svak dugleik i lesing og rekning	66
8.1.1	Arbeid med kartlegging av elevresultat	66
8.1.2	Arbeid med analyse av elevresultat	68
8.1.3	Arbeid med rutinar som konkluderer med tiltak	69
8.1.4	Arbeid med evaluering av tiltak	70
8.2	Særleg høg lærartettleik	70
8.3	Skuleeigar og rektor sitt arbeid med kompetanseheving	71
8.3.1	Kollektiv kompetanseheving	72
8.3.2	Verktøykassa til pedagogane	74
8.3.3	Fagleg påfyll i verktøykassa – kompetanseheving i høve lesing	74
8.4	Tidleg innsats i praksis på skule A og B	76
8.5	Oppsummering	78
9.0	Samandrag og konklusjonar	81
9.1	Forskingsspørsmåla	81
9.2	Konklusjonar	84
9.3	Framlegg til vidare forskning	87
	Litteraturliste	88
	Vedlegg	
	Vedlegg 1	Informasjonsskriv
	Vedlegg 2	Intervjuguide
	Vedlegg 3	Godkjenning NSD

1.0 Introduksjon

1.1 Tema og problemstilling

Målet er å skape en skole hvor flere opplever seire og mestring. Mulighetslandet Norge starter med å gi alle barn et godt utgangspunkt, en mulighet til å bruke sine evner og talenter.....Det å få med alle i de første, viktige skoleårene må derfor være den neste nasjonale satsingen vi gjennomfører. Hvis vi lykkes, kan vi oppnå både mindre frafall og mindre utenforskap. Det vil være et tungt bidra for å bekjempe økende sosiale forskjeller i samfunnet (Solberg, 2016).

På Høgre sitt landsmøte 8.april 2016 sa statsminister Erna Solberg at Høgre vil halda fram med å styrka kunnskapsskolen, blant anna gjennom tidleg innsats i småskulen for å unngå at elevar vert hengjande etter.

Omgrepet tidleg innsats har dei siste åra vorte mykje brukt i høve barn og unge si læring og utvikling på ulike stadium i livsløpet. Norsk deltaking i internasjonale kunnskapstestar har sett fart i debatten om kvalitet i opplæringa. Tidleg innsats er eit av verkemidla som er sett inn for å auka elevane sitt læringsutbytte og dermed betra kvaliteten i opplæringa. Tidleg innsats er både eit omgrep, eit prinsipp og ei satsing. Siktemålet med denne masteroppgåva er å finne ut korleis tidleg innsats vert forstått, omsett og teke i bruk i grunnskulen.

Mange år som lærar i småskulen og lang erfaring med skrive- og leseopplæringa gjer at eg er særskild oppteken av at elevane får eit godt læringsutbytte frå første skuledag. God kvalitet i byrjaropplæringa gjev eit godt grunnlag for resten av opplæringa. Førebyggjande tiltak gjennom tilpassa opplæring og tidleg innsats er viktig frå starten av. Eg er og oppteken av korleis dialogen og samspelet mellom skuleeigar, rektor og lærarane påverkar elevane sin skulekvardag. Hovudproblemstillinga i denne oppgåva er difor:

Korleis vert dei utdanningspolitiske føringane om tidleg innsats oppfatta på kommunenivå og omsett i praksis på skulenivå?

Forskningsprosjektet mitt er todelt. Det tek for det første føre seg dei politiske føringane og for det andre skuleeigar sitt arbeid med å gjennomføra dei. Ein gjennomgang av aktuelle utdanningspolitiske dokument og kvalitative forskningsintervju med skuleeigar, rektor og lærar i høve implementering av tidleg innsats i to kommunar dannar grunnlaget for studien.

For å få tilgang til korleis tidleg innsats vert forstått og praktisert på kommune- og skulenivå vil det vera relevant å sjå på følgjande forskingsspørsmål, som kvar og eitt er knytt til problemstillinga:

1. Kva er sentrale element i dei politiske føringane i høve tidleg innsats og kva handlingsrom muliggjer dette?
2. Korleis har skuleeigar forstått og teke i bruk dei nasjonale føringane i høve tidleg innsats?
3. Kva rolle spelar skuleeigar for rektor sitt arbeid med tanke på tilrettelegging i høve tidleg innsats?
4. Korleis vert tidleg innsats omsett og praktisert på skulenivå?

Når det gjeld grunnskulen er det kommunen som er skuleeigar. Det inkluderer både politisk- og administrativt nivå. Omgrepet kommunenivå og skuleeigar vil vidare bli brukt om ein annan når eg referer til det administrative nivået i kommunane. Når eg referer til det politiske nivået omtalar eg det som politikarane, sjølv om dei og kunne blitt omtala som skuleeigar. Skulepolitiske saker vert spelt inn til utval for levekår, formannskap og kommunestyret. Det administrative nivået kjem med faglege, økonomiske eller samfunnsmessige tilrådingar til politikarane. Dei skal tildela økonomiske ressursar eller vedta overordna strategiar og føringar. Det administrative nivået skal iverksetja det politikarane har vedteke. Samspelet mellom det administrative nivået og kommunepolitikarar vil påverka skuleeigar sitt arbeid i høve skulekvardagen.

Målet med forskingsprosjektet er å sjå om tidleg innsats blir sett i verk slik pedagogisk teori og offentleg politikk føreset. Fixsen mfl. (2005) sin modell for implementering, presentert i Roland og Westergård (2015), vil danna ramma for analysen av implementeringsprosessen til kommunane. Eit alternativt inntak til å forstå implementering, nemleg Kjell Arne Røvik (2009, 2015) sitt perspektiv på kva kan som skjer når skuleeigar skal omsetja dei nasjonale føringane om tidleg innsats til praksis, blir også lagt til grunn. I tillegg vil det vera relevant å fokusera på teoriar om lærande organisasjonar og leiing av kunnskapsutviklande prosessar for å få fram skuleeigar si rolle som iverksetjar av tidleg innsats. Teoriar om lærande organisasjonar vil vera viktig for å belysa korleis skuleeigar legg til rette for utprøving, trening og rettleiing i arbeidet med å implementera tidleg innsats.

1.2 Kvifor og korleis kom tidleg innsats på dagsordenen?

Norsk skule skal vera ein skule der alle skal få eit solid grunnlag for livslang læring. Born og unge lærer og utviklar seg på ulike måtar og i ulikt tempo. Inkludering er eit grunnleggjande prinsipp i skulen. Utdanningspolitiske dokument som blant anna St.meld.nr 30 (2003-2004), Kunnskapsløftet, NOU 2009:18 og Meld. St. 18 (2010-2011) presenterer inkludering, tilpassing og likeverd som sentrale prinsipp i skulen.

Forsking viser at elevane har ulikt læringsutbytte av opplæringa. I 2001 kom dei første resultatane frå norsk deltaking i PISA-undersøkinga (Programme for International Student Assessment). Dei viste at kompetansenivået i lesing, naturfag og matematikk hjå norske 15-åringar var lågare enn i land vi samanlikna oss med (St.Meld.nr. 30 (2003-2004)). "PISA-sjokket" fekk mykje merksemd i media. Svake resultat blei sett på som ein svikt i skulesystemet vårt.

For å rette på dette, har sentrale utdanningspolitiske føringar lagt vekt på at kvaliteten i opplæringa må bli betre. Tidleg innsats var eit av tiltaka i arbeidet med å leggja til rette for gode læringsvilkår for alle elevane og kom for alvor inn i norske utdanningspolitiske dokument i løpet av dei første åra på 2000-talet (St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, St.meld.nr 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen...Tidlig innsats for livslang læring*, St.meld.nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, Meld.St.18 (2010-2011) *Læring og fellesskap, Tidlig innsats og gode læringsmiljøet for barn, unge og voksne med særlege behov*).

I samband med skulestart hausten 2008 la kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell¹ vekt på at alle elevane skal møte ein skule som er prega av kompetanse (Solhjell 2008). Dåverande statsminister Jens Stoltenberg sa i same pressemelding at skulen skal vera prega av kunnskap, arbeidsglede og mestring. Han framheva kor viktig det er at elevane får god støtte dei første åra for å sikra at dei tileignar seg dei grunnleggjande dugleikane. Om tidleg innsats sa Stoltenberg vidare at "...vi vil at alle som møter utfordringer skal få hjelp til å håndtere disse så tidlig som mulig" (Stoltenberg 2008).

Det vart frå skulestart 2008 sett i verk ulike tiltak for å betra kvaliteten i opplæringa og gje tidleg hjelp. For 1. - 4. klasse vart timetalet utvida med 5 veketimar a 60 minutt. Desse timane skulle styrkja basisfaga, 2 timar til norsk, 2 timar til matematikk og 1 time til engelsk.

Det kom og endringar i høve kompetansekrava på lærarsida. Førskulelærarane måtte frå 01.08.08 ha 1 år vidareutdanning for å undervisa i småskulen. Vidare blei det sett av 30 millionar kroner til å styrkja lesekompetansen. Her var det både snakk om rettleiingsmateriell og tilrettelegging av kurs for lærarar ved skular som skåra lågt på nasjonale prøvar. I tillegg vart det innført obligatoriske kartleggingsprøvar i lesedugleik for 1. -3. klasse (St.meld.nr. 31, 2007-2008).

Gjennom statsbudsjettet for 2009 ynskte regjeringa å forsterka opplæringa i norsk og matematikk på 1.-4.trinn. 430 millionar kroner som tidlegare hadde vore øyremerka til utskifting av læremidlar i samband med innføring av ny læreplan, Kunnskapsløftet, blei frigjort. Dei frigjorte midlane skulle frå hausten 2009 vera med på å finansiera kommunane si plikt til å gje forsterka opplæring i lesing og rekning (ibid).

Som eit tiltak for å motverka sosial skilnad blei det frå august 2010 innført gratis leksehjelp for alle elevar på 1.-4. trinn. Tilbodet om leksehjelp er i ettertid endra. Frå august 2014 har det vore opp til den enkelte kommune å bestemma korleis dei fordeler leksehjelpa frå 1.-10.trinn, 8 timar per veke.

Lærebokforlaga har interesser i dei utdanningspolitiske føringane om tidleg innsats og tilpassa opplæring. Forlaget Aschehoug har ein del år hatt ein gratis skulekonferansar retta mot lærarar som underviser på 1. og 2.trinn. Temaet for konferansane har vore "Tidlig innsats!" Dette er ei stor satsing frå forlaget si side. Konferansane byr på fagleg påfyll, inspirasjon og praktiske tips til undervisninga, i tillegg til lærebokdemonstrasjon. Både Bergen, Trondheim og Oslo har hatt desse konferansane.ⁱⁱ

I ei pressemelding frå Regjeringa.no, datert 16.03.2015, går det fram at KrF, Venstre, Frp og Høgre har blitt einige om å setja av midlar til fleire lærarar for dei yngste elevane.

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen seier: "Norske elevar skal lære mer, og med denne bevilgningen setter vi inn flere ressurser til tidlig innsats. Midlene kommer på toppen av en historisk satsning på videreutdanning, og vi legger nå grunnlaget for både enda flere og enda bedre lærere i norsk skole" (Isaksen 2015). 200 mill. kroner for hausten 2015 og 480 mill. kroner for 2016, er øyremerka i ei ny tilskotsordning for å auka lærartettleiken på 1.-4.trinn

frå hausten 2015. Inntil 25% av midlane er sett av til eit fireårig forskingsprosjekt i høve kva effekt fleire lærarar i småskulen har. Resten går til kommunane og gjer det mogleg å tilsetje 700 fleire lærarar i småskulen. Tildelinga går til dei 100 kommunane som ligg over landsgjennomsnittet for 1.-4.klasse, som er rett under 16 elevar per lærar. Det er opp til skuleeigar i dei aktuelle kommunane å avgjera korleis midlane skal nyttast.

Denne satsinga blei utvida då dei same partia i budsjettforliket for 2016 gjekk saman om å auka midlane ytterlegare. Frå hausten 2016 får alle kommunane tilskot for å kunne tilsetja fleire lærarar på 1.-4.trinn (Regjeringa 2016, pressemelding).

I løpet av det første tiåret av 2000-talet blei tidleg innsats ei viktig utdanningspolitiske satsing, gjennom dokument som St.meld.nr 16 (2006-2007), St.meld.nr 31 (2007-2008) og Meld.St.18 (2010-2011). Satsinga på tidleg innsats i skulesamanheng har etter kvart fått brei tverrpolitisk tilslutning, men med noko ulik grunngiving og innretning. Dette vil bli teke opp meir systematisk i kapittel 6; tidleg innsats i utdanningspolitiske dokument.

1.3 Tilpassa opplæring og tidleg innsats

Tilpassa opplæring har vore på dagsorden i skulen i lang tid, både i ulike styringsdokument og i skulekvardagen. Omgrepet er ikkje eintydig og blir tolka på ulike måtar. Ulike regjeringar har gjeve tilpassa opplæring ulikt politisk innhald, noko som har resultert i uklare signal til praksisfeltet. Tilpassa opplæring har i følgje Jensen og Lillejord (2009) blitt sett på som integrering (1975-90), inkludering (1990-96), individualisering (1997-2000) og no som læringsfellesskap og læringskvalitet (2005-).

Kjenneteikn på tilpassa opplæring er i følgje St.meld. nr 16 (2006 – 2007)...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring:

Tilpasses opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Opplæringa må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læring (St.meld. nr 16 (2006 – 2007), s.76).

Døme på tilpassa opplæring er lærebøker eller arbeidsoppgåver med ulike nivå (både forenkla og ekstra utfordringar), visuell støtte til verbal formidling, ”språkdrakt” tilpassa enkeltelevar

sitt behov, tilpassa vekeplanar/arbeidsplanar og hyppige tilbakemeldingar der det positive vert framheva.

Tidleg innsats er nært knytt til tilpassa opplæring. Med verknad frå 01.08.2009, blei det innført eit ledd i Opplæringslova § 1.3 som lovfestar plikta om tilrettelegging i form av tidleg innsats for elevar i 1. – 4.klasse i faga norsk/samisk og matematikk. Samstundes vart overskrifta på paragrafen endra for å synleggjera plikta i høve tidleg innsats.

§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten. På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning. (Opplæringslova, 2009, §1.3, min utheving)

Tilpassa opplæring er ikkje eit mål i seg sjølv, men eit overordna og generelt prinsipp for all opplæring. Gjennom eit godt læringsmiljø og godt tilpassa opplæring skal flest mogleg av elevane gjera seg nytte av den ordinære grunnopplæringa. Elevar med behov for ekstra hjelp og støtte skal fangast opp gjennom tidleg innsats. Bjørnsrud og Nilsen (2012) hevdar at eit heilskapleg perspektiv på tilpassa opplæring må danna grunnlaget for opplæringa dersom tidleg innsats skal ha noko effekt. Det er ikkje alltid at tilpassing innanfor det ordinære opplæringstilbodet er nok til at elevane får tilfredsstillande utbytte av opplæringa. Forskrift til Opplæringslova § 3-11 om undervegsvurdering seier at: ”Læraren skal vurderer om eleven har tilfredsstillande utbytte av opplæringa”, jamfør Opplæringslova §5-1 og 5-4. Dersom elevane ikkje har tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa, har dei etter §5.1 i opplæringslova, rett til spesialundervisning. Samspelet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning blir viktig i arbeidet med å forbetre kvaliteten på opplæringa (Bjørnsrud og Nilsen, 2012).

1.4 Avgrensing

Føringane om tidleg innsats, framhevar at det kan vera behov for tidleg innsats på ulike tidspunkt og arenaer i livet (St.Meld.nr 16, 2006-2007). Denne oppgåva vil fokusera på tidleg innsats i grunnskulen, med hovudvekt på 1. – 4. klasse. Elevane sitt utbytte av tidleg innsats vil ikkje bli vektlagt i denne studien. Fokus vil vera å finna ut noko om korleis tidleg innsats blir definert i skulepolitiske dokument, og korleis skuleeigar legg til rette for tidleg innsats og

i kva grad tilrettelegginga vert synleg i klasserommet. Eg ynskjer å setje lys på implementeringsprosessen sett frå skuleeigar-, rektor- og lærarane sin ståstad, og gjennom dette forstå konsekvensane av omsetjingane.

1.5 Innhaldet i oppgåva

Oppgåva er inndelt i ni kapittel. Innleiingsvis i kapittel 1 vart tema og problemstilling presentert. I kapittel 2 vert det gjort greie for metodiske val. Kapittel 3 presenterer kunnskapsgrunnlaget i form av tidlegare forskning og litteratur om tidleg innsats. Kapittel 4 presenterer relevant teori i høve implementering. Blant anna Fixsen mfl. (2005) sin modell for implementering, Røvik (2009) sin perspektiv og scenario i høve translasjonar og implementering. Teoriar om lærande organisasjonar vil og bli presentert. Kapittel 5 inneheld er ein introduksjon til analyse og drøftingsdelen. Kapittel 6 inneheld ein analyse av utdanningspolitiske dokument og ei oppsummering av kjernekomponentane i dei utdanningspolitiske dokumenta.

Kapittel 7 gjer greie for intervjupersonane si forståing av tidleg innsats. I tillegg vert intervjupersonane si forståing av eiga rolle i implementeringsprosessen framheva.

Kapittel 8 har fokus på translasjonar og kva implementeringsdrivarar skuleeigar tek i bruk for å leggja til rette for gode læringsprosessar i høve arbeidet med tidleg innsats og korleis tidleg innsats vert synleg på skulenivå.

Kapittel 9 inneheld oppsummering og presentasjon av funn.

2.0 Metode

Forskningsstrategi og -design må veljast ut i frå kva som er målet med prosjektet og kva ein ynskjer å belysa. Problemstillinga og forskingsspørsmåla avgjer kva metode det er mest hensiktsmessig å nytta. Omgrepet metode tyder i følgje Kvale og Brinkmann (2015, s.217) vegen til målet. Thagaard (2013) gjer greie for forholdet mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode gjev oversikt. Mengde, utbreiing og generalisering er viktig i kvantitative undersøkingar. Dersom det på den andre sida handlar om å karakterisere og forstå fenomenet ein undersøker er kvalitativ metode best eigna. Innsikt og fordjuping i spørsmåla ein ynskjer å få belyst er sentralt i kvalitative metodar. Metodetriangulering, ein kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode kan i enkelte prosjekt vera naudsynt for å få svar på problemstillinga.

I dette forskingsprosjektet vil kvalitativ forskingsmetode vera mest relevant når eg undersøker korleis dei utdanningspolitiske føringane om tidleg innsats vert oppfatta på kommunenivå og omsett i praksis på skulenivå. Prosjektet vil vera todelt, og vil bestå av både dokumentanalyse og kvalitative forskingsintervju. Fortolking av utdanningspolitiske dokument krev fordjuping. Gjennom kvalitative forskingsintervju ynskjer eg å få fram intervjupersonane si forståing av implementeringsprosessen. I min studie ser eg difor nærare på to kommunar, ikkje eit større tilfeldig utval av kommunar.

2.1 Dokumentanalyse som forskingsmetode

Dokumentanalyse vil spela ein sentral rolle i arbeidet med å få fram intensjonane med og grunnlaget for tidleg innsats. Systematisk gjennomgang av ulike dokument vil danna grunnlaget for innsamling av data som vert analysert for å få fram viktige samanhengar og relevant informasjon om kva som har vore av politiske føringar og offentlege debattar. Thagaard (2013) brukar omgrepet dokument om tekstar som ikkje er ein del eller resultat av forskaren sitt arbeid. Vidare viser Thagaard til Scott (1990, s. 10-18) som nyttar ein vid tyding av omgrepet dokument som omfattar meir enn offentlege skrifter. Dokument vert dermed brukt om både stortingsmeldingar, lovtekstar, ulike rapportar og private skrifter som til dømes brev og dagbøker. Faglitteratur, avisartiklar, bøker, internettsider, fjernsynsprogram, lyd og bildeopptak vert og rekna som dokument i denne samanhengen. Som forskar må eg vera bevisst kva type dokument som skal analyserast før eg startar

dokumentanalysen. Det er viktig å ha kjennskap til kven som har utforma dokumentet, kva som er formålet med dokumentet, samt til kven og i kva samanheng dokumentet er nytta.

Aktuelle dokument i forskingsprosjektet mitt er St.meld. nr 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring..., St.meld. nr 18 (2010-2011) Tidlig innsats for læring, Opplæringslova med forskrifter, NOU 2009: 18 Rett til læring, Læreplanverket – Kunnskapsløftet, nytt frå blant anna utdanningsdirektoratet, kunnskapsdepartementet og regjeringa, ulike pressemeldingar, samt artiklar i høve tidlegare forskning på tidleg innsats. Dokument og kjelder som er utforma av storting, regjering og utdanningsdirektoratet vert sett på som truverdige. Artikkane og bøkene som vert nytta i høve tidlegare forskning om tidleg innsats er utarbeida av sentrale fagpersonar innan feltet og har dermed vore gjennom fagfellevurdering eller forlaga sine vurderingssystem, noko som er med på å gjera dei truverdige. For å finna dei ulike dokumenta blei det søkt på nettet med mellom anna følgjande søkjeord: *tidlig innsats i skolen, forebyggende arbeid, tilpasset opplæring, implementering i skolen*. Eg nytta bokmål på søkjeorda fordi det gav fleire treff enn søk på nynorsk. Relevans for fagleg oppfølging i skulen var eit av kriteria for utval av dokumenta. Eg har og nytta litteraturlister i artiklar og bøker som tek opp emnet tidleg innsats i skulen. Når eg hadde funne fram til dei aktuelle dokumenta, var første trinn i analysen å få ein heilskapleg oversikt over materialet. Deretter prøvde eg å trekkje ut korleis dei ulike dokumenta grunnjev intensjonane med tidleg innsats og kva arbeidsverktøy dei legg opp til for å nå intensjonane.

2.2 Intervju som forskingsmetode

For å fram om skuleeigar har hatt fokus på tidleg innsats, korleis dei har forstått og reflektert rundt omgrepet og kva tiltak som eventuelt er sett ut i praksis, blir det nytta intervju. Ei kvalitativ tilnærming vil i følgje Thagaard (2013) gje meg moglegheit til å fordjupa meg i temaet gjennom intervju med intervjupersonane. I følgje Kvale og Brinkmann (2015) er siktemålet med det kvalitative forskingsintervjuet å forstå verda sett frå intervjupersonane si side. I følgje Thagaard (2013) blir dei data som forskaren kjem fram til gjennom kvalitative forskingsintervju påverka av samspelet mellom forskaren og intervjupersonen og forskaren sin bakgrunn. Både informant og intervjuperson vert nytta når ein omtalar personane som deltek i intervju. ”Begrepet informant gir assosiasjoner til et forskningsperspektiv som

fremhever at forskeren ”henter” informasjon fra dem som studeres” (ibid, s. 50). Omgrepet intervjupersonar vert nytta når forskaren meiner at kunnskap vert påverka av samspelet mellom forskaren og den som vert intervjuet (ibid). Eg nyttar difor omgrepet intervjupersonar eller deltakarar når eg refererer til dei som har vore med i prosjektet.

Intervjuet kan utformast med ulik grad av struktur, frå fast til lite strukturert. Dersom det er viktig å kunna samanlikna intervjudata, kan ein nytta ein på førehand fastlagt struktur. Då er både spørsmål og rekkjefølgja på spørsmåla bestemt og lik for alle intervjuet. Ved andre høve kan lite strukturerte intervju med opne samtalar kring temaet vera hensiktsmessig. Kvalitativ metode gjev rom for fleksibilitet. I min studie la eg opp til å nytta ei semi-strukturert intervjuform. Ved å leggja opp til eit delvis strukturerte forskingsintervju kunne eg gjera endringar undervegs, til dømes kva for spørsmål som vart stilt og rekkjefølgja spørsmåla vart stilt i. Det gav og rom for dialog kring sentrale spørsmål, samt oppklaring og avklaring av det som blei sagt.

2.2.1 Intervjuguide

Ein intervjuguide vil danna ramma for og gje retningslinjer til intervjuet. I følge Thagaard (2013) må spørsmåla gje intervjupersonane rom for refleksjonar som kan føre til fylldige og utdjupande svar. Ein intervjuguide må innehalda både hovudspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober. Hovudspørsmåla gjev retning til tema og oppfølgingsspørsmåla gjev intervjupersonane høve til å gje meir informasjon om tema. Utstrakt bruk av oppfølgingsspørsmål kan gje intervjupersonane høve til å utdjupa meiningane sine og koma med meir nyanserte svar.

Utforminga av intervjuguiden var eit viktig og krevjande arbeid. Eg måtte utarbeida ein tredelt intervjuguide, all den tid eg hadde bestemt meg for å gjera intervjuet på tre ulike nivå. Spørsmåla skulle utformast slik at eg kunne sjå samanhengar mellom dei ulike nivåa og på den måten få ”svar” på forskingsspørsmåla mine. For å få ein god dialog var det naturleg å starta med trygge og nøytrale tema, før eg gjekk vidare til meir krevjande tema og avslutningsvis avrunda intervjuet med mindre krevjande tema. Intervjuguiden var med på å sikra at intervjuet på dei ulike nivåa fekk same utgangspunkt.

2.2.2 Forskingskontekst: Utval av kommunar og intervjupersonar

Med utgangspunkt i problemstillinga, er det relevant å sjå nærare på korleis arbeidet med å implementere tidleg innsats har vore i to forskjellige kommunar. Det er interessant å sjå korleis to kommunar med omlag same storleik og kommunal organisering har arbeidd med implementering av tidleg innsats. Utvalsstrategien eg har nytta, samsvarar med den som vert nytta i det casestudie-litteraturen omtalar som "most similar cases". Kriterier for utval er der at studieobjekta er like på ein del vesentlege variablar, som til dømes storleik, kommunal organisering og skulestruktur. Både kommune A og B blir karakterisert som "mellomstor kommune" (5000 – 19999 innbyggjarar) av SSB. Kommunane har omlag like mange skular. I begge kommunane har eg intervjuja både skuleeigar, rektor og ein lærar med erfaring frå 1.-4.klasse.

I forskingsprosjektet mitt har det vore viktigare å få grundig kjennskap til korleis implementeringsprosessen har vore og kva som er resultatet av den i dei to kommunane enn å finna ut kva praksis i høve tidleg innsats som er representativ for Noreg som heilskap. Talet på deltakarar i utvalet vil difor ikkje vera stort nok til at resultatet vil bli statistisk generaliserbart. Analysen vil berre gje eit bilete av korleis kommunane som deltek har prioritert dette. Sjølv om studien ikkje kan generaliserast i statistisk forstand, vil eg hevde at analysane og funna representerer viktige innsikter med omsyn til korleis nasjonale skulepolitiske føringar blir implementert og omsett på lokalt nivå.

Intervjupersonane blei valde i forhold til kva stilling og kvalifikasjonar den einskilde har. Utvalet av intervjupersonane er i følgje Thagaard (2013) strategisk i forhold til problemstillinga. Eg tok først kontakt pr telefon med skuleeigar i dei to kommunane og presenterte prosjektet mitt. Deretter sende eg eit informasjonsskriv. Framgangsmåten for å koma i kontakt med rektor og lærar blei litt ulik i dei to kommunane. I den eine kommunen vidareformidla skuleeigar informasjon om prosjektet til aktuelle deltakarar på rektornivå. Rektor ved den aktuelle skulen vidareformidla igjen informasjon til aktuelle lærarar. I den andre kommunen kom skuleeigar med tips til kva skular eg kunne kontakta. Eg tok kontakt med rektor ved ein av skulane, som med ein gong plukka ut ein lærar. Ved å nytta ein slik framgangsmåte kan ein risikere at dei ein kjem i kontakt med eller dei som blir "plukka ut" er personar som er særskild opptekne av skuleutvikling, har mykje kunnskap og erfaring i høve

arbeidet med tidleg innsats og kanskje har ei ”stemme” som samsvarar med skuleeigar sitt syn. Dette kan både vera ein styrke og ein svakheit i forskingssamanheng.

2.2.3 Intervjusituasjonen

Intervjupersonane fekk ikkje tilsendt intervjuguiden på førehand. Dette fordi det både ville låsa meg som uerfaren forskar i intervjusituasjonen og fordi ferdige spørsmål på førehand kan avgrensa eller ”låsa” svara til deltakarane. Alle hadde derimot fått tilsendt eit informasjonsskriv som inneheldt problemstillinga og forskingsspørsmåla, slik at dei visste noko om prosjektet og kva tema som skulle belysast.

Samspelet mellom intervjuar og intervjupersonen verkar inn på kva som kjem fram av informasjon. Resultata av intervjua er avhengig av forskaren sin kompetanse, både i høve planlegging og gjennomføring av intervjua, samt tolking av data. Eg, som intervjuar, måtte vera godt førebudd til intervjua. Rolla mi var å vera pådrivaren i intervjusituasjonen. Eg måtte mellom anna vera engasjert, lyttande, fleksibel og visa interesse for intervjupersonen sine meiningar og non-verbale uttrykk. Det var viktigare å få tak i intervjupersonen sine meiningar enn å få fram mine eigne meiningar og synspunkt. På førehand hadde eg gjennomført prøveintervju på lærarnivå for å forbetra eiga rolle og for å gjennomføra intervjua på ein betre måte.

Det blei nytta lydopptak under intervjua. Alle deltakarane var positive til det og såg nytteverdien av det. Då kunne eg ha fokus på det intervjupersonen sa og følgje det opp i staden for å vera oppteken av mine eigne notat undervegs. Fordelen med lydopptak er at ”teksten” blir teken vare på, eg kan gå tilbake til den dersom det er naudsynt og det er mogleg med ordrette sitat. På den andre sida, vart etterarbeidet tidkrevjande når ein nytta lydopptak.

Det etiske ansvaret er og viktig. I løpet av forskingsprosjektet møtte eg på ulike etiske dilemma og prinsipp. Først i høve intervjupersonane og intervjusituasjonane. Dei som deltek i intervjua skal ikkje oppleve det som negativt, verken under sjølve intervjuet eller i ettertid dersom dei les den ferdige teksten. Informert samtykke går ut på at deltakarane vert gjort kjent med målet for undersøkinga og kva det inneber å delta i prosjektet (Kvale og Brinkmann 2015). I informasjonsskrivet blei det opplyst om kven som får tilgang til personopplysningar,

korleis data skulle brukast og at det er frivillig å delta i prosjektet. Deltakarane blei og informert om at prosjektet er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). I tillegg blei dette teke opp i starten av kvart intervju og det blei avtalt korleis data og eventuelle sitat ville bli brukt i oppgåva. Intervjupersonane gav munnleg samtykke til deltaking i prosjektet. Etiske utfordringar i etterkant av intervju har vore oppbevaring og handsaming av data. Deltakarinformasjon, lydopptak og transkripsjonar måtte lagrast trygt. Det har og vore viktig å tenkje gjennom korleis eg skulle få fram deltakarane si stemma på ein turverdig måte, og som ikkje ville bli opplevd som negativ for deltakarane.

2.2.4 Frå intervju til tekst – korleis påverkar bakgrunnen min tolkingane?

”Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Transkripsjon av intervju var ein krevjande prosess, både tidsmessig og på grunn av skilnaden mellom munnleg og skriftleg språk. Før eg gjekk i gang med å transkribera intervju, måtte eg tenkje gjennom om det ville vera mest hensiktsmessig med ordrette eller redigerte transkripsjonar. Eg valde ei ordrett tilnærming. Dei sitata som er nytta i teksten er likevel redigert, for å unngå eit usamanhengande og dialektprega skriftspråk. Alle sitata er skrivne på same målform. Transkripsjonane blei gjort rett etter eller kort tid etter intervju. Når eg var ferdig, las eg gjennom tekstane samstundes som eg lytta til intervju. Gjennom dette arbeidet kom eg godt inn i tekstane og fekk ein heilskapleg oversikt over datamaterialet.

Tolking og analyse av data er i følge Thagaard (2013) gjensidige prosessar. Når ein skal i gong med å analysere og tolka dei data som er samla inn, kan tolkinga knytast til forskaren sin teoretiske ståstad eller til dei samanhengane forskaren er oppteken av å vurdere (ibid). Utgangspunktet for analysen og tolkinga var å prøva å forstå korleis intervjupersonane opplever implementeringsprosessen. I dette arbeidet vil mi forståing som forskar vera påverka av fleire ting. Blant anna den kunnskapen eg har om tidleg innsats på førehand, utdanning og arbeidserfaringane mine, dei intrykka eg får av datamaterialet og mi oppleving av samspelet med deltakarane. Sjølv om eg prøver å vera objektiv som forskar, vil min kompetanse og mine erfaringar frå kvardagen vera sentral når eg skal tolka og analysere data eg har fått tilgang til. Eg er allmennlærer og har jobba mange år i småskulen. Eg har vidareutdanning i

blant anna lese- og skriveopplæring, med fokus på den første og den andre leseopplæringa. Eg har i mange år jobba med rettleia lesing og stasjonslæring etter Nylund-modellen/EYLP. I dei seinare åra har eg og brukt stasjonslæringsstrukturen i høve matematikkopplæringa. Etter mange år i småskulen ser eg kor viktig det er at elevane får god tilpassa undervisning heile tida og ekstra styrking i form av tidleg innsats med ein gong noko blir vanskeleg å meistra. I tillegg til lang erfaring frå lærarnivå har eg noko erfaring frå rektornivå.

I følge Thagaard (2013) er målet med kvalitativ analyse ”...å utvikle en forståelse av dataene som går ut over de beskrivelsene deltakere gir av situasjonen og sine synspunkter” (ibid, s. 167). Tilnærminga til analysen av datamaterialet vil bera preg av tolking og forståing, for å få fram eit gyldig bilete av intervjupersonane sine meiningar. I arbeidet har eg hatt hovudfokus på innhaldet i tekstane, ikkje språket. ”Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende” (ibid, s. 41). Tilnærminga vil bere preg av hermeneutiske trekk når eg prøver å få ei heilskapleg og gyldig forståing av deltakarane sine meiningar om tidleg innsats og gjeldande utdanningspolitiske føringar.

2.2.5 Temasentrert analyse og koding

Ei temasentrert analyse var den mest hensiktsmessige måten å strukturere og analysere data eg har fått tilgang til, når eg skulle prøva å få fram korleis kommunenivået oppfattar og legg til rette for å omsetje dei utdanningspolitiske føringane i høve tidleg innsats. Ei temasentrert analyse går ut på å dele data som kjem fram i intervjua inn i tema, for så å sjå på informasjon om kvart tema for alle deltakarene (Thagaard, 2013).

For å få oversikt over og organisere datamaterialet, delte eg først tekstane inn i ulike kodar, med utgangspunkt i dei tema som er definert i problemstillinga og forskingsspørsmåla. Koding går ut på at ein delar opp teksten i mindre delar og legg til kodar eller nøkkelord som gjer det mogleg å finna att tekstdelen seinare (Kvale og Brinkmann, 2015). Alle deltakarane sine utsegn blei samla tematisk, sjølv om dei representerte ulike nivå i systemet. Kodane blei utvida og endra undervegs. Etter kvart prøvde eg å samanfatta kodane til meningsberande einingar. I arbeidet med å samanfatta kodane og dei meningsberande einingane til beskrivande utsegn var det viktig å få fram intervjupersonane si forteljing. Analysen skal

formidla det meiningsinnhaldet intervjupersonane faktisk har kome med, ikkje det eg som forskar trur dei har sagt. Målet med analyseprosessen har vore å få fram ei grunnleggjande forståing for korleis intervjupersonane opplever implementeringsprosessen i høve tidleg innsats og tankane deira rundt den. Under arbeidet prøvde eg å ha fokus på om det var samsvar eller skilnader mellom intervjupersonane si forståing av dei ulike omgrepa sett ut i frå dei to kontekstane (kommune A og kommune B) og i dei ulike kategoriane (skuleeigar, rektor og lærar), sjølv om det ikkje har vore eit av hovudmåla i studien.

2.2.6 Validitet og reliabilitet

Validitet handlar om i kva grad dei tolkingane forskaren er kome fram til er gyldige eller ikkje. Thagaard (2013) referer til Seale (1999, s. 38-40) som snakkar om intern og ekstern validitet. Spørsmålet om intern validitet, vert aktuelt når ein spør om funna i studien er gyldige i den samanhengen der dei var studert. Har intervjupersonane kome med reelle svar eller er svara prega av kva dei trur forskaren ynskjer å få fram? Eller har dei presentert svara i form av korleis dei ynskjer å framstå utad, til dømes som ”glansbileter”? Spørsmål om ekstern validitet går på kva overføringsverdi resultata og funna har til andre samanhengar og situasjonar. Resultata i denne studien er ikkje generaliserbare. Det gjev eit augeblikksbilete av korleis skuleeigarane i dei to kommunane forstår, prioriterer og legg til rette for arbeide med tidleg innsats på rektornivå og skulenivå.

Kva nytteverdi kan eit slikt prosjekt ha? Det å stoppa opp og reflektera over korleis ein jobbar med tidleg innsats er nyttig. Sjølv om ikkje deltakarane fekk tilsendt intervjuguiden på førehand, så hadde dei fått problemstillinga og forskingsspørsmåla. Eg vel å tru at alle hadde starta prosessen med å tenkja gjennom kva tidleg innsats inneber for dei og korleis dei jobba med det før eg møtte dei. Sjølve intervjuet var ein aktiv samtale mellom meg som intervjuar og intervjupersonen om tidleg innsats. I etterkant av intervjuet vil kanskje deltakaren reflektera over arbeidet med tidleg innsats på ein anna måte enn tidlegare. For andre kan det vera nyttig og lærerikt å lesa om korleis deltakarane i prosjektet arbeidar. Ein slik studie kan gje tips og innspel til eige arbeid.

Reliabilitet seier noko om i kva grad forskinga er truverdig (Thagaard 2013). Ein kan sjå på reliabilitet både i høve intervju, transkripsjon og analyse. Når ein nyttar kvalitative

forskinsintervju som metode, kan det vera vanskeleg å gjennomføra andre forskingsprosjekt som vil vera direkte samanliknbare. Det er på grunn av at samspelet mellom forskaren og intervjupersonane i stor grad vil verka inn på resultatet. Dessutan gjer ny kunnskap, nye erfaringar og endringar i omgivnadane at intervjupersonane endrar meiningane sine. Intervjupersonane sine utsegn er ”ferskvare”. Dersom dei får same eller liknande spørsmål ved eit seinare høve, vil kanskje svara deira vera prega av nye erfaringar. Dokumentanalysen vil på den andre sida vera lettare å etterprøva.

3.0 Kunnskapsstatus

Eit overordna mål med forskingsprosjektet er å finna fram til ny kunnskap.

Dei seinare åra har tidleg innsats fått stor politisk merksemd og blitt eit sentralt satsingsområde i utdanningssamanheng. Satsinga på tidleg innsats i skulen er ikkje noko særnorsk fenomen. Norsk utdanningspolitikk er nært knytt til internasjonal utdanningspolitikk. Norsk forskning og litteratur som kan vera aktuell i høve tidleg innsats i utdanningssamanheng, er mellom anna Bjørnsrud og Nilsen (2012, 2013), Rambøll og Nova (2010), Tøsse (2014) og Vik (2015). Det har fram til no vore lite norsk forskning og litteratur i høve tidleg innsats i småskulen/ 1. -4.kl. I løpet av dei nærmaste åra vil ein få meir kunnskap om dette. Eit større forskingsprosjektet i høve effekten av auka lærartettleik i 1.-4.klasse, ”Two Teachers”, er under planlegging og skal starta opp i august 2016.

Mykje av forskinga og litteraturen i høve tidleg innsats har i all hovudsak fokus på grunnlaget for og effekten av tidleg innsats. Forskinga og litteraturen har dermed ei litt anna vinkling enn dette prosjektet, som har fokus på implementering av tidleg innsats i skulesektoren.

3.1 Tidleg innsats i internasjonal samanheng

Vik (2015) hevdar at det er amerikansk forskning som dominerer og dannar grunnlaget for korleis ein arbeider med tidleg innsats i det norske utdanningsløpet. Nedanfor følgjer difor ein kort presentasjon av tidleg innsats i USA. På grunn av at Finland og Australia ofte blir brukt som målestokkar for norsk skuleutvikling, har eg vald å fokusera på forskning frå desse to kontekstane også. I arbeidet med organisera ei god og tilrettelagt lese- og skriveopplæring har mange norske rektorar og skular henta kunnskap og inspirasjon frå Australia og New Zealand. Lesemetodikken frå Australia vert av mange skular sett på som tidleg innsats i høve lesedugleik. I norsk skule har det vore ei ”vent og sjå” halding i høve til læreavanskar. Mange av elevane har difor fått spesialundervisning seint i utdanningsløpet. (St.meld.nr 16, 2006-2007). I arbeidet me å gje ei betre tilpassa opplæring for å førebyggja behovet for spesialundervisning har mange brukt den finske modellen som ”ideal”.

3.1.1 Tidleg innsats i USA

Tidleg innsats blir i USA og i internasjonal litteratur omtala som early intervention eller early childhood intervention (Vik (2015) viser til Pool mfl. (2002)). På 50-talet kom early intervention på dagsorden i USA, blant anna i samband med tankane om sosial utjamning

gjennom ein felles skule i staden for segregerte skular ut frå hudfarge. USA låg lenge på topp i høve fullføring av vidaregåande opplæring/High School. PISA-undersøkingane viser at USA har vorte forbigått av land som Finland, Canada, Sverige, Australia og Sør-Korea når det gjeld lesing, matematikk og naturfag (Fullan, 2014). Ulike reformer har blitt gjennomført, blant anna blei No Child Left Behind (NCLB) lansert i 2001 og vedteke i 2002. Utjamning av sosiale skilnader og fokus på nasjonale standardar i ulike fag var sentralt. Innan 2014 ynskte ein at alle elevane skulle nå dei nasjonale standarane for opplæringa. (ibid).

3.1.2 Tidleg innsats i Finland:

Finland har gode resultat i internasjonale undersøkingar som PISA og TIMMS. Den finske grunnskulen nyttar mykje ressursar på eit tidleg tidspunkt i opplæringa for å skapa gode læringsvilkår. Ca 20 % av elevane får spesialundervisning. Dei fleste får det som eit deltidstilbod tidleg i skuleforløpet. På den måten førebyggjer dei lærevanskar hjå elevane og oppnår utjamning og likeverd. I følgje St.meld.nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, peikar OECD på at den finske arbeidsmodellen som blant anna inneber nulltoleranse for ulikheit i læring, bør brukast av andre land som ynskjer å utjamne resultatskilnader i skulen. Modellen har fire angrepslinjer:

- 1) Lærarane har ansvar for å identifisera elevar som står i fare for å utvikla vanskar. Elevar som i risikosona har krav på støtteundervisning. Elevane kan få støtteundervisning i dei skuletida, men den kan og leggjast til friminutta, før eller etterskuletid.
- 2) Det vert nytta skuleassistentar til å følgja opp elevar som av ulike grunnar treng tett oppfølging.
- 3) Det vert nytta lærarar med spesialpedagogisk kompetanse innan språk og matematikk til å følgje opp elevar som ikkje har utbytte av ordinær undervisning.
- 4) Tverrfagleg team vert og nytta for å få ei breiare tilnærming.
(St.meld.nr. 31 (2007-2008), s. 62)

Frå 2011 har spesialundervisning vore kategorisert som allmenn støtte, intensiv støtte og særskild støtte (Utdanningsnytt 2013).

3.1.3 Tidleg innsats i Australia og New Zealand:

Early Years Literacy Program (EYLP) er ein undervisningsmetode som er mykje brukt i byrjaropplæringa på New Zealand og i Australia. Tanken er å førebyggja vanskar i høve lesing og skriving gjennom god tilrettelegging tidleg i opplæringa framfor å venta med å setja inn tiltak til problem og vanskar har oppstått. Rettleia lesing i små grupper og tilpassa opplæring er sentrale stikkord for EYLP. Opplæringsprogrammet er organisert rundt fire hovudområde.



Figur 1: Syner at dei fire hovudområda i EYLP er like viktige og gjensidig avhengig av kvarandre.

Det første er eit strukturert klasseromsprogram som startar med ei felles samling og deretter er det seks faste læringsstasjonar før ein avsluttar med ei felles samling. Elevane er delt i meistringsgrupper med utgangspunkt i leseutviklinga. Det er ein lærarbetjent stasjon der elevane les eller skriv for læraren og får individuell rettleiing. På dei andre stasjonane jobbar elevane sjølvstendig med tilpassa lese- og skriveoppgåver eller samarbeidar med dei andre på gruppa i høve ulike konstruksjons- og finmotoriske oppgåver.

Det andre området er eit oppfølgingsprogram (Additional Assistance) som fangar opp dei elevane som treng litt ekstra hjelp i høve lese- og skriveutviklinga. Oppfølgingsprogrammet ”Ny start” i EYLP samsvarar godt med føringane om tidleg innsats.

Foreldremedverknad (Parent Participation) utgjer det tredje området. Metoden set krav til foreldra om dagleg oppfølging av lesing. Foreldra blir kursa i korleis dei skal delta i leseopplæringa.

Det fjerde området skal sikra lærarane sin faglege kompetanseutvikling (Professional Development for Teachers).

I Noreg er EYLP blant anna kjent som Nylund-modellen (St.meld.nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, s. 43). Leiinga ved Nylund skule tilpassa den australske EYLP-modellen til norsk forhold. Nylund skule har nytta metoden sidan 2002 og ser at det systematiske arbeidet gjev gode resultat i høve lesing. Systematisk arbeid over tid og leiarforankring vert framheva som viktige faktorar for å lykkast i arbeidet med EYLP. Mange av skulane i Oslo kommune nyttar

ein tilsvarande modell i arbeidet med å leggja til rette for ei god byrjaropplæring, TIEY - Tidlig innsats early years. Ulike variantar av EYLP vert brukt i mange norske klasserom og blir gjerne likestilt med eller sett på som ein del av arbeidet med tidleg innsats.

3.2 Norsk forskning og litteratur i høve tidleg innsats

Bjørnsrud og Nilsen (2013) har gjennomført ein studie av utdanningsreformer frå 1970-åra og fram til i dag der dei analyserer om intensjonane for tidleg innsats er uttrykt eller uteletne i sentrale utdanningspolitiske dokument som er retningsgivande for arbeidet med tidleg innsats. Dei såg primært på opplæringslova og nasjonale læreplanar. I tillegg har dei vektlagt stortingsmeldingar og offentlege utgreiingar. Analysen tek for seg fire ulike intensjonar i høve tidleg innsats innanfor kvar reform: a) førebygging, tidleg oppdaging og inngripen, b) samspel mellom individ- og miljøfaktorar, c) tidleg innsats og elevane sin sosiale bakgrunn og d) tidleg innsats for å dempa fråfall i vidaregåande opplæring. Intensjonen i høve tidleg innsats er i liten grad uttrykt i dei nasjonale læreplanane frå 1970-åra og fram til i dag (M74, M87, L97 og KL06). Intensjonen om tidleg innsats kjem tydelegast fram i stortingsmeldingar, særleg dei som gjeld spesialundervisning. Analysen deira viser svake og uklare styringssignalar. Dette til tross for at opplæringslova blei endra i 2008 ved at det vart lagt til eit ledd om ekstra innsats i høve elevar på 1.-4. klasse, jamfør §1.3 Tilpassa opplæring og tidlig innsats, er styringssignala framleis uklare.

Boka ”*Tidlig innsats – bedre læring for alle?*” av Bjørnsrud og Nilsen, red. (2012) tek opp sentrale utdanningspolitiske intensjonar for tidleg innsats med bakgrunn i Kunnskapsløftet. I del ein vert overordna perspektiv på tidleg innsats drøfta. Tidleg innsats blir forstått i tråd med føringane i St.meld.nr 16 (2006-2007). Tidleg innsats blir dermed forstått som tiltak både på eit tidleg tidspunkt i høve alder og som det å avdekka og gripa tak i vanskar som måtte oppstå, uansett alder. Førebygging, avdekking og intervensjon blir dermed viktige punkt i arbeidet med å leggja til rette for tidleg innsats. Del to ser tidleg innsats i forhold til viktige kompetanseområde både fagleg og sosialt. Tema som vert teke opp og sett i lys av tidleg innsats er lese- og skriveopplæring, matematikkopplæring, førebygging av negativ åtferd og mobbing. God kjennskap til normal leseutvikling er til dømes naudsynt for å kunna vurdere om elevane har god fagleg utvikling og for å eventuelt leggja til rette for tett oppfølging gjennom tidleg innsats dersom eleven har svak dugleik i lesing og rekning.

Rambøll og Nova (2010) har på vegne av KS gjennomført prosjektet "Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten". Tidleg innsats er aktuelt i ulike samanhengar og tiltaka er retta mot ulike målgrupper. Det viser seg at langsiktige, målretta og kombinerte tiltak har betre effekt enn enkelttiltak. Dei presenterer følgjande hovudkonklusjonar:

- Tidleg innsats er *aktuelt* (mi utheving: kan vera naudsynt og viktig) heilt frå fødselen.
- Det er eit grunnleggande behov for kartlegging som ein del av tidleg innsats.
- Det må vera ei kontinuerleg satsing i høve overgangar.
- Innsats som har som mål å hjelpa minoritetspråklege bør omfatta både spesielle og generelle tiltak.
- Faktorar som gjer arbeidet føreseieleg bør styrkast.
- Det er naudsynt med ei heilskapleg tilnærming til tidleg innsats.

Stine Vik og Rune Sarromaa Hausstatter (2014) har gjennomført ein analyse som syner at amerikansk litteratur og tradisjon i høve tidleg innsats gjenspeglar arbeidet i Noreg. Grunnlaget for tidleg innsats i Noreg byggjer dermed på amerikansk forskning, noko som kan vera problematisk då norsk skulekultur har røtene sine i andre kulturtradisjonar enn den amerikanske. Ulike pedagogiske tradisjonar har ulike syn på kva som er målet med opplæringa og kva som er god undervisning. Vik og Hausstatter (2014) meiner difor at det er behov for å avklara korleis vi skal forstå omgrepet tidleg innsats sett i lys av norsk pedagogisk tradisjon og skulepolitikk. Vik og Hausstatter (2014) sin artikkel *Fra "early intervention" til tidlig innsats: Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk* er ein del av grunnlaget for doktorgradsavhandlinga til Stine Vik (2015). Ho undersøker kva føresetnader som ligg til grunn for å forstå tidleg innsats som pedagogisk prinsipp i barnehage og skule og kva dei ulike føresetnadane inneber, både teoretisk og i praksis. Hovudfunna i doktoravhandlinga er mellom anna at tidleg innsats kan bli sett og forstått ut frå ulike kulturhistoriske tradisjonar, som har ulike syn på blant anna målet med opplæringa.

Monica Helland Tøsse (2014) ser i sitt arbeid på kva implikasjonar juridiske og nasjonale føringar om tidleg innsats har for arbeidet i skulen. Sjølv om tidleg innsats er lovpålagt, varierer kvaliteten og omfanget av innsatsen. Kunnskap om ulike former for tidleg innsats, medvit om eiga rolle, haldningar og motivasjon hjå lærarane ser ut til å påverka i kva grad elevane får den oppfølginga dei har krav på. Tøsse framhevar og at lovpålagte oppgåver ikkje kan velgast vekk (bli fråstøtt eller frikopla) grunna manglande ressursar.

3.3 Forskingsprosjektet ”Two teachers”

Hausten 2015 vedtok Stortinget å bruka 500 millionar kroner på forskingsprosjekt ”Two Teachers”. Her skal ein sjå på effekten av auka lærartettleik i grunnskulen. I samband med lanseringa av prosjektet framheva kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, at ein viktig del av satsinga er å skaffa meir kunnskap om korleis fleire lærarar og auka lærartettleik i 1.-4.klasse kan gje betre læring. Forskingsprosjektet skal ha fokus på korleis dei ekstra lærarressursane kan gje best mogleg effekt. Dei skal testa ut korleis ulik kompetanse og organisering (tolærarar, smågrupper, retta mot enkeltelevar) påverkar elevane si læring og læringsmiljøet. Prosjektet er todelt og startar opp hausten 2016.

Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger skal gjennom prosjektet ”Two Teachers” undersøkje effekten av auka lærartettleik i leseundervisninga. Prosjektet skal gå over 4 år og omfattar 150 skular og 300 skuleklassar frå 1.-4. klasse.

Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) skal undersøkje effekten av matematikkundervisning for 1.-4.klasse i smågrupper. Denne delen av prosjektet skal gå over 5 år og omfattar 150 skular i ni store kommunar.

Oddny Judith Solheim, prosjektleiar i ”Two Teachers” viser til at det tidlegare er blitt sett inn fleire lærarar i dei første skuleåra og påpeikar at det er behov for noko meir enn berre fleire lærarar:

...å bare sette inn en ekstra lærer i klasserommet og fortsette som vanlig, vil ikke nødvendigvis føre til at elevene lærer veldig mye mer. Økt lærertetthet gir økt handlingsrom. Men vi må se på hvordan lærerne kan utnytte ressursene best mulig sånn at hver enkelt elev kan få mer tilpasset undervisning (Solheim 2015).

Forskingsprosjekta som er presentert ovanfor har ulike tilnærmingar til tidleg innsats.

Skuleeigar sitt arbeid i omsetjings- og implementeringsprosessen har så langt eg kan sjå vore lite forska på. Eg tenkjer difor at det kan vera spennande å sjå nærmare på korleis føringane om tidleg innsats vert spreidd, omsett og implementert i to ulike kommunar og på den måten få fram ny kunnskap på dette feltet.

4.0 Teori

Tronsmo (2012) peikar på at samsvaret mellom intensjonane i utdanningspolitiske føringar og det som skjer i klasserommet varierer. Han seier vidare at det ikkje er manglande forskning og kunnskap om innhaldet i føringane som gjer at føringane ikkje vert integrert i skulekvardagen, men peikar på at det har vore lite fokus på leiing og kva som må til for å få gode implementeringsprosessar. Roland og Westergård (2015) er opptekne av at det er viktig å ha fokus på både omforming og innføring av intervensjonar som skal inn i skulen og framhevar at det er auka fokus på implementering.

En viktig årsak til en stadig voksende oppmerksomhet omkring temaet er behovet for å se hvordan individer og organisasjoner omformer, lærer og innfører ulike typer endringer (intervensjoner). Implementering er en omformings- og konkretiseringsprosess som er nødvendig for å kunne innføre for eksempel visjoner, ideer og teorier til praksisfeltet (Roland og Westergård (red) 2015, s. 14).

Ulike teoriar vil vera relevante når eg skal sjå på skuleeigar sitt arbeid med å implementera dei nasjonale føringane om tidleg innsats. Eg vil nytta tre hovudperspektiv for å prøva å få fram korleis arbeidet med dei ulike trinna i implementeringsprosessen påverkar kvarande. Dei tre perspektiva tek føre seg ulike delar av implementeringsprosessen. Først vil eg presentere Fixsen mfl. (2005) sin modell for implementering. Den er tenkt som eit rammeverk som kan gje oversikt over kommunane sine implementeringsprosessar i høve tidleg innsats. Deretter vil eg gjere greie for ulike tilnærmingar til implementering, med utgangspunkt i Røvik (2009) sine perspektiv og scenario når eg ser på skuleeigar si rolle som omsetjar. Røvik er blant anna oppteken av korleis nye idear og oppskrifter blir omsett og tilpassa organisasjonane som skal ta i bruk dei nye perspektiva. I Fixsen (2005) sin modell svarar dette arbeidet til skuleeigar sitt arbeid med å klargjera og tilpassa kjernekomponentane. Til slutt vil eg sjå på teoriar om lærande organisasjonar og leiing av kunnskapsutviklande prosessar som kan vera relevante i høve skuleeigar si rolle som iverksetjar av tiltaka. Teoriar om kva som gjer skulen til ein lærande organisasjon og leiing av kunnskapsutviklande prosessar vil bli brukt til å forklara korleis skuleeigar (og seinare rektor) leiar arbeidsprosessen med å ta kjernekomponentane inn i organisasjonen. Her vil gode implementeringsdrivarar samsvara med arbeidsformane ein nyttar når ein jobbar som ein lærande organisasjon.

4.1 Fixsen mfl. sin modell for implementering

Roland og Westergård (red. 2015) har fokus på implementeringsprosessar i skulen. I boka *Implementering - Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* vert det presenterer ulike modeller for implementering som gjev oversikt og beskriv prosessar.

Ein av modellane som vert presentert er Fixsen et.al. (2005) sin oversiktsmodell for implementering. Modellen gjev eit rammeverk for korleis ein kan forstå implementeringsprosessen.

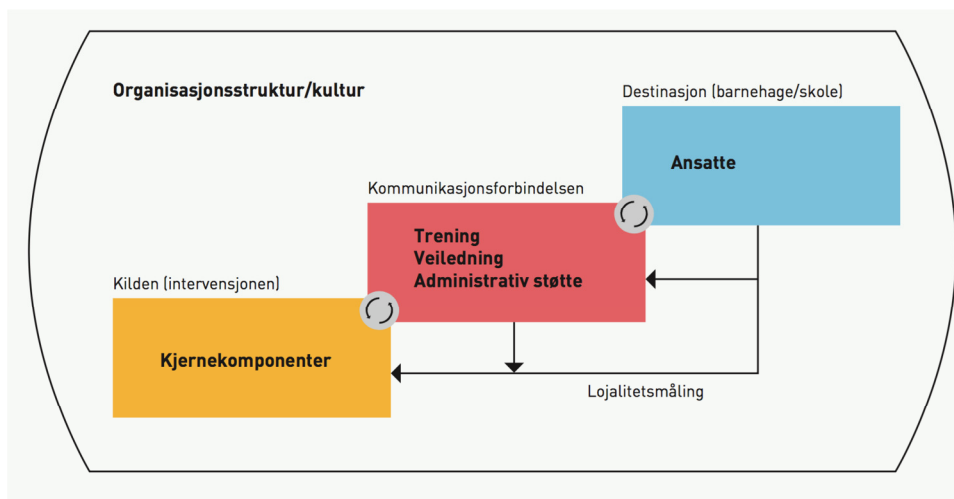


Fig. 2 Fixsen mfl. (2005) i Roland og Westergård (red. 2015)

Endringa som skal implementerast utgjer det Fixsen omtalar som kjelda. Den består av ulike kjernekomponentar, som utgjer hovudinnhaldet i endringa. Kjernekomponentane skal omsetjast og overførast til destinasjonen der intervensjonen skal inn. I denne samanhengen er destinasjonen skulen. Der skal dei ta imot, omsetje og innføra kjernekomponentane. For å få det til, må det vera utviklingsstøttande kommunikasjonslinjer mellom kjelda og destinasjonen. Roland (2015) viser til Fixsen (2005) og omtalar personane som er med i prosessen som endringsagentar. Rettleiing, trening og administrativ støtte og leiing er viktige implementeringsdrivarar som endringsagentane må forholde seg til og handtera. For å få til gode endringsprosessar er det viktig at endringsagentane har god kunnskap om både tema (kva som skal gjerast) og implementeringsteori (korleis ein skal gjera det). Fixsen sin modell legg vidare vekt på at både organisasjonsstruktur og organisasjonskultur er avgjerande for implementeringskvaliteten. I tillegg vil grad av lojalitet hjå lærarane (dei tilsette i destinasjonen), både i høve drivarane og innhaldet i kjernekomponentane vera avgjerande for

resultatet. I denne oppgåva vil resultatet av analysen av intensjonane i høve tidleg innsats i dei ulike utdanningspolitiske dokument utgjera kjernekomponentane som skal implementerast.

4.2 Ulike tilnærmingar til implementering

Skuleeigar sitt arbeid med å implementera dei nasjonale føringane om tidleg innsats handlar om korleis ideane vert forankra i felles forståing, lokale rutinar, strukturar og handlingsmønster, både hjå skuleeigar, rektor og lærarar, og kva det medfører av varig endring av praksis.

Det har i følgje Røvik (2009) vore lite fokus, både frå skuleforskarar, politikarar og skuleeigarar, på kva som skal til for at reformidear skal føra til ein betre og varig praksis. Med Roland og Westergård (red. 2015) får implementering i skulesamanheng auka fokus. Nygård og Røvik (2014) seier at arbeidet med implementering må vera godt planlagt:

Implementering, forstått som omdanning av ideer til varig praksis, er vanlegvis en svært kritisk fase i reformarbeidet, i den forstand at måten denne fasen planlegges og gjennomføres på, kan være helt avgjørende for hvorvidt ideene materialiseres og får de tilsiktede virkningene (Nygård og Røvik, 2014, s. 309).

Røvik (2009) refererer til tre rådande scenario med forankring i etablerte teoritradisjonar, som beskriv korleis implementeringsprosessen kan gå føre seg og kva som kan skje med ideane når dei skal omsetjast til praksis.

Det optimistiske scenario har ein forventning om rask tilkopling av dei nye ideane. Med bakgrunn i den rasjonelle managementtradisjonen blir stram styring, fokus på tidsfristar, evaluering, rapportering og tilsyn verkemiddel som vert nytta i implementeringsprosessen. Ein tenkjer at nye organisasjonsoppskrifter kan samanliknast med dataprogram og kan difor raskt bli installert på plass i klasseromma. Innan utdanningsfeltet er dette den dominerande implementeringsdoktrina. Prosessane blir styrt ovanfrå og ned, med klart hierarkiske styringslinjer.

I det pessimistiske scenario blir gjerne reformidear lagt bort (fråstøytt) i staden for å bli implementert. Med bakgrunn i den institusjonelle teoritradisjonen har ein førestillingar om at nye organisasjonsidear må passa inn med etablert praksis og verdisyn. ”Skolen framstår i denne tenkningen som en kompleks og verdibærende organisasjon der man er skeptisk til- og motstandsdyktig ovenfor endringer, særlig de som kommer utenfra” (Røvik 2014, s. 37).

Det kan difor vera vanskeleg for nye tiltak å nå praksisfeltet, dersom dei står i kontrast til etablert praksis.

Det artistiske scenario har bakgrunn i den nyinstitusjonelle teoritradisjonen. Motstridande forventningar pregar praksisfeltet. Skulen skal framstå som ein moderne, handlekraftig og endringsvillig organisasjon samstundes som ein treng reform-ro i det faglege arbeidet. Tidleg innsats kan bli tatt inn i skulen, som laust prat og fine planar, utan at det fører til endring av praksis. Det skjer ei frikopling frå praksisplanet. Dette samsvarar med Fevolden og Lillejord (2005) sine teoriar om kva som skjer i laust kopl system.

Desse tre scenarioa er ikkje fullstendig dekkande. Røvik (2009) ser difor både virusteorien og det translasjonsteoretiske perspektivet som alternativ i arbeidet med kunnskapsoverføring og implementering av reformidear i skulen.

Virusteorien forklarar korleis reformidear kan koma inn i skulen som ein slags språksmitte på same måte som eit virus påverkar kroppen. Ideviruset smittar og ideane blir dermed spreidd vidare, med ulik styrke og inkubasjonstid. På same måte kan implementering av reformidear skje i ulik mengde og ha ulik ”inkubasjonstid”. Formelle vedtak om endring er ikkje garanti for rask implementering. Vedtekne tiltak kan ha lang modningstid. Det kan ta lang tid frå ein byrjar arbeidet med å implementera til dømes tidleg innsats, til det viser seg som ny og betre praksis i klasserommet.

4.3 Translasjonsteoretisk tilnærming

Den translasjonsteoretiske tilnærminga innan skandinavisk nyinstitusjonalisme byggjer i følgje Røvik (2009) bl.a. på arbeid av den franske samfunnsforskaren Bruno Latour (1986) og på skandinaviske forskarar som Czarniawska og Sevon (1996) og Røvik (1998, 2007). Det translasjonsteoretiske perspektivet nyttar eit utvida omsetjingsomgrep. Idear og konsept kan omsetjast frå ein kontekst til ein annan på same måte som ein tekst kan omsetjast frå eit språk til eit anna. Reformidear er idear og ikkje ferdig forma fysiske objekt. Idear kan omsetjast og endrast, og dermed oppstå i nye versjonar og variantar. Den translasjonsteoretiske retninga har til forskjell frå andre spreingsteoriar fokus på korleis mottakarane forholdt seg til ideane og reformene. Kva skjer med ideane når dei kjem i kontakt med mottakarane? Ulike aktørar

påverkar ideane på ulike måtar. Korleis kan skuleeigar og skulenivået sjølv påverke ideane? Omsetjingsprosessen og translasjonen er i fokus. Det kan oppstå nye retningar og praksis når organisasjonar omset, tilpassar og endrar organisasjonen sine oppskrifter. Skuleeigar si rolleforståing og kompetanse er avgjerande for utfallet av implementeringsprosessen av tidleg innsats. Både skuleeigar og rektorane får rolla som omsetjarar og iverksetjarar av tiltaka.

Både dekontekstualisering og kontekstualisering er sentralt når ein snakkar om kunnskapsoverføring. Idear og praksis vert henta ut av ein samanheng og sett inn i andre samanhengar. Hovudfokuset her vil vera kontekstualiseringsprosessen, det vil seie på kva som skjer når tidleg innsats skal inn i organisasjonen. ”Kontekstualisering handler om organisasjoners etterspørsel, mottak, implementering og utnytting av populære oppskrifter” (Røvik 2009, s. 22).

Reglar for kontekstualisering kan delast inn i to hovudtypar, generelle og spesifikke. Dei generelle innskrivingsreglane handlar om korleis ideane kan knytast til lokale kontekstar. Ideane får ein lokal referanse. Dei spesifikke omsetjings- og omformingsreglane handlar på den andre sida om kva grad av fridom omsetjarane har eller tar når idear vert overført mellom ulike organisasjonar. Kva skjer med innhaldet i ideane? Vert ideane brukt som dei er, nytta som inspirasjon eller skal dei gjenskapast?

Røvik (2009) refererer til tre ulike omsetjingsmodi. Det første er reproduserande modus. Ved å nytta kopiering som omsetjingsregel prøver ein å overføra praksis og idear så nøyaktig som mogleg. Skuleeigar er sterkt involvert i arbeidet, til dømes gjennom å utarbeida detaljerte planar i høve innhald og gjennomføring av tidleg innsats. Det andre er modifierande modus. Praksis og idear vert endra og tilpassa til den nye konteksten ved at ein legg til eller trekkjer frå som omsetjingsregel. Skuleeigar har eller tar seg stor grad av fridom i omsetjingsprosessen. Det tredje er radikalt modus. Praksis og idear blir brukt som utgangspunkt. Omvandling vert nytta som omsetjingsregel. Skuleeigar er ikkje ein aktiv deltakar i prosessen og reformideen er i liten grad spesifisert.

Den gode omsetjar er i følge Røvik (2009) i stand til å utforma versjonar av reformideane som fører til varig endring av lærarane sin praksis ved at dei er godt tilpassa og forankra i

lokal praksis. Den gode omsetjar evnar å kombiner kunnskap, mot, tålmod og styrke i arbeidet med å omsetja organisasjonsidear.

Røvik, Eilertsen og Lund (2014) framhevar tre kjenneteikn på god translatørkompetanse. Medvit om eiga rolle som omsetjar, god kunnskap om både konteksten ein omset frå og til, samt kjennskap til ulike omsetjingsmodi og –reglar og når det er hensiktsmessig å bruka dei.

4.4 Leiing av kunnskapsutviklande prosessar

Leiing av kunnskapsutviklande prosessar stillar andre krav til skuleeigar enn det tradisjonelt forvaltningsarbeid gjer med tanke på førebuing, gjennomføring og oppfølging. Amdam og Amdam referert i Roald (2012) er opptekne av at det ofte vert eit lite heldig skilje mellom kunnskaps- og handlingsdimensjonen i kommunale planleggings- og iverksetjingstiltak. (Amdam og Amdam, ref. i Roald, 2012). Den kommunale planlegginga i høve tidleg innsats må vera meir enn saksføreuing dersom ein skal lukkast med implementeringa. I den samanheng vil det vera aktuelt å sjå på korleis kommunenivå kan leggja til rette for produktive organisasjonslæringsprosessar, både på kommune- og skulenivå.

4.4.1 Skuleeigar og rektor som iverksetjar

Skulen må i følgje Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, vera i stand til å endra seg i takt med kunnskapssamfunnet sine krav. ”I en lærende organisasjon legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organisasjonsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige livet” (St. Meld. nr. 30 (2003-2004), s. 27). At skulen skal vera ein lærande organisasjon finn me retningslinjer for i Kunnskapsløftet:

Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærere kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom etterutdanning og deltakelse i utviklingsarbeid (Prinsipper for opplæringen, LK 2006, s. 34).

Roald (2012) karakteriserer desse sitata som organisasjonslæring på skulenivå. Leiinga skal leggja til rette for utvikling og lærarane skal stå for gjennomføring. Gjensidige læringsløyfer mellom skulenivå, administrasjon og forvaltning er ikkje vektlagt.

Fevolden og Lillejord (2005) nyttar omgrepet laust kopl system om organisasjonar. Det å sjå på skulen som eit laust kopl system inneber ei deling mellom det som skjer på det

administrative nivået og det daglege arbeidet i klasserommet. Leiarnivået har liten reell innflytelse på det som vert sett i verk i klasserommet. Arbeidet i klasserommet er kopla fri frå leiinga. Omsetjinga og forståinga av omgrepet tidleg innsats og iverksetjing av tiltak i klasserommet vil dermed ikkje samsvara med leiinga sine vedtak. Implementeringsprosessen blir uproduktiv. Samhandling og samheng mellom det som skjer på dei ulike nivåa avgjer i kva grad utviklingsarbeidet fører til endring (Roald 2012). ”I statlege policydokument knytt til Kunnskapsløftet blir tydeleg leiing halden fram som vesentleg for vidare utvikling av kvalitet (her: i form av tidleg innsats) i skolen. Men det synest i liten grad klart kva form for tydeleg leiing det er snakk om” (ibid, s.85).

Teoriar om kunnskapsutvikling, organisasjonslæring, lærande møte og systemisk utviklingsarbeid vil vera relevant i arbeidet med å analysere og forstå prosessane som går føre seg når sentrale føringar skal omsetjast til praksis.

4.4.2 Lærande organisasjonar

Flistad (2010) viser til Senge når han definerer lærande organisasjonar som ”.....organisasjoner der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre blir fostret, der kollektive fremtidshåp finner frihet og der folk kontinuerlig lærer i lag” (Senge ref. i Filstad 2010, s. 26).

Senge (1991) deler ein lærande organisasjon i fem disiplinær eller fagområde. Den første disiplinen går på individuelle ferdigheiter (personleg meistring), den andre går på grunnlaget for nye måtar å tenkje på (mentale modellar), den tredje går på felles visjonar, den fjerde går på å lære å lære i lag (gruppelæring) og den femte går på system- og heilskapstenking. Det er system- og heilskapstenkinga som bind det heile saman. Ein lærande organisasjon er ein organisasjon der ein nyttar dei fem disiplinane som overordna refleksjonsverktøy. Det vil seie at ein kan omsetja kunnskap til praktisk handling og reflektera over eigen praksis for å gjera den betre. ”Ved ein skule vil dette innebære evne til å sjå dei interne og eksterne samhengane som verkar inn på det samla arbeidet, ikkje berre enkeltspørsmål knytt til personar eller fag” (Roald 2006, s. 154).

4.4.3 Lærande møte

Møtearena og møteform vil vera avgjerande for samspelet mellom politisk nivå, administrativt nivå, skuleleiinga og profesjonsgruppa. Det er viktig at det vert etablert ein lærande møte- og samarbeidskultur som kan fremma utvikling og involvering. I staden for at skuleeigar eller rektor legg fram saker som er ferdig utgreidd, bør ein bryta med den innarbeidde sakshandsamingstradisjonen og leggja fram problemstillingar som rektorgruppa eller kollegiet skal arbeida vidare med. Roald (2012) presenterer 12 kjenneteikn på kunnskapsutviklande møte:

- Medskaping framfor medbestemming
- Spørsmål framfor forslag
- Bevisst utelate motforestillingar i søkefasen
- På jakt etter samanhengar meir enn årsaker
- Positive erfaringar før negative erfaringar
- Møteleiing på omgang
- Heterogene arbeidsgrupper
- Prioritering framfor avstemming
- Milepælar og ansvarsfordeling
- Handlingsorienterte tilbakemeldingar om kompetanseutvikling
- Pauserommet er ingen god arbeidsstad
- Skilje mellom utviklingssaker og forvaltningssaker

4.4.4 Ulike strategiar for kvalitetsutvikling

Roald (2012) presenterer ulike strategiar skuleeigar kan nytta i arbeidet med kvalitetsutvikling. Den kontrollorienterte strategien har fokus på kvalitetsutvikling via tilsyn, rapportering, resultatmålingar og brukarundersøkingar. Verkemidla for endring i den vedtaksorienterte strategien er sakshandsaming, rasjonelle avgjerdsprosessar og formelle vedtak. Skuleeigar gjer til dømes vedtak om endringsprosessar. Styrking av formell kompetanse, kurs og konferansar blir sett på som gode måtar å møte utfordringar på i den opplæringsorienterte strategien. Kunnskap om tidlig innsats blir sett på som nøkkelen til endring. I den prosessorienterte strategien er læringsorientert møteplassar, refleksjon, utprøving og kunnskapsutvikling viktige verkemiddel.

Strategiane har både sterke og svake sider alt etter kva samanheng dei vert brukt i. Det er viktig at skuleeigar nyttar seg av den mest hensiktsmessige strategien og eventuelt nyttar fleire av strategiane både i planleggingsfasen og når ideane skal setjast i verk slik at det vert kunnskapsutvikling og ikkje berre informasjonsoverføring. Wells referert i Roald (2012)

skisserer ein læringssyklus som viser gangen frå informasjon til kunnskap. Gjennom erfaringsdeling opparbeider ein seg informasjon om praksis og aktuelle idear. Det at ein veit om og har hørt om omgrepet tidleg innsikt er ikkje nok til at ein utviklar ny forståing og endrar praksis. Kunnskapsbygging skjer i samarbeid med andre. Gjennom kollektive prosessar og meningsutvekslingar oppnår ein ny innsikt.

4.5 Oppsummering

Arbeidet med å implementera føringane i høve tidleg innsats og relevante satsingsområder som gjev lærarane relevant og naudsynt kompetanse for å gjennomføra intensjonane med tidleg innsats kan gjerast på ulike måtar. I analysen vil eg ta utgangspunkt i Fixsen mfl. (2005) sin modell for implementering når eg prøver å forstå korleis prosessane har vore i dei to kommunane. Modellen viser at leiarnivået (skuleeigar) må ha kunnskap om intervensjonen (kjernekomponentane). Her vil det vera dei nasjonale føringane i høve tidleg innsats og innhaldet i kommunane sine satsingsområde. Dei nasjonale føringane gjev skuleeigar stort lokalt handlingsrom. For å kunna omsetja føringane til lokale forhold må skuleeigar ha kunnskap og kompetanse i høve implementeringsteori. Røvik sine perspektiv og scenario vil verta brukt når eg skal prøva å forklara korleis skuleeigarane har tilpassa dei nasjonale føringane til lokale forhold. Når skuleeigar skal setja i verk føringane slik at dei vert ein del av lærarane sin praksis framhevar Fixsen i modellen sin at leiarnivået (skuleeigar) må vera ein aktiv medspelar. Skuleeigar må leggja til rette for at skulenivået (både rektorgruppa og seinare lærargruppa) får trening og øving, rettleiing og administrativ støtte slik at læringsprosessen hjå dei tilsette (destinasjonen) vert vellykka. Teori i høve lærande organisasjonar og kunnskapsutviklande prosessar vil verta brukt til å forklara korleis skuleeigar (og i neste omgang rektor) brukar implementeringsdrivarane for å få god kvalitet på implementeringa.

5.0 Introduksjon til analyse og drøfting

Skuleeigar, rektor og lærarane sitt arbeid med å implementera dei nasjonale føringane i høve tidleg innsats, handlar om korleis ideane vert forankra i felles forståing, lokale rutinar, strukturar og handlingsmønster.

Kommunane og skulane sitt fokus på og arbeid med tidleg innsats kan ein finna igjen i lokalpolitiske føringar, overordna planar på kommunenivå (både fagleg og økonomisk), ulike planar på skulenivå, som tema på ulike møte og i praktisk arbeid på skulenivå og i klasseromma.

Alle intervjupersonane, både skuleeigar, rektor og lærarar, er i følge den translasjonsteoretiske retninga mottakarar av ideane om tidleg innsats (Røvik 2009). På sine nivå får dei rolla som både omsetjar og iversetjar av tiltaka.

Gjennom seks kvalitative forskingsintervju på tre ulike nivå (skuleeigar, rektor og lærar) i to ulike kommunar, har eg fått tilgang til intervjupersonane sine forståingar og tankar omkring arbeidet med tidleg innsats. Tidleg innsats er ikkje noko nytt som skal innførast i intervjukommunane. Begge kommunane har tidlegare og over tid jobba med omgrepet tidleg innsats. Sentrale komponentar i arbeidet med tidleg innsats inneber for det første at skulane må ha eit system for å fange opp og følge opp elevar med svak dugleik i lesing og rekning. Tolking av kva omgrepet særleg høg lærartettleik tyder, er og eit viktig aspekt som i stor grad påverkar arbeidet med tidleg innsats. For det tredje er kompetanseheving for lærarane viktig, slik at dei har kunnskap om og kompetanse til å gje tidleg innsats. Både skule A og skule B har utarbeidd rammer og struktur for organisering av arbeidet med tidleg innsats. Begge intervjukommunane jobbar med satsingsområde som vil vera viktige for vidare arbeid med tidleg innsats.

Analyse og drøftingsdelen vil vera tredelt. Først vil eg gjere ein analyse av utdanningspolitiske dokument (kap. 6). I følge Fixsen sin modell vil det vera ein analyse av kjernekomponentane som skal omsetjast og overførast til destinasjonen (skulen).

I dei to andre delane vil eg sjå resultatata frå intervjuet i lys av problemstillinga, forskningsspørsmåla og teorigrunnlaget som er presentert tidlegare i oppgåva.

I del to (kap. 7) vil eg først sjå på intervjupersonane si forståing av tidleg innsats i forhold til gjeldande føringar. Så vil eg sjå kva intervjupersonane tenkjer om rolla si i høve implementering av tidleg innsats.

Den tredje delen (kap. 8) vil ha fokus på translasjonar, kva implementeringsdrivarar skuleeigar tek i bruk for å leggja til rette for gode læringsprosessar og korleis dette gjenspeglar seg i praksis på skulenivå. Med utgangspunkt i Opplæringslova §1.3; Tilpassa opplæring og tidleg innsats, vil eg sjå nærmare på kva skuleeigar har gjort for å implementera tidleg innsats. Først vil eg sjå kva system skulane har for å identifisera elevane som er målgruppa for tidleg innsats og korleis dei følgjer opp desse elevane. Kommunane si forståing av både kva som ligg i omgrepet særleg høg lærartettleik og kva kompetanse lærarane har behov for i arbeidet med å fange opp og følgje opp, vil vera avgjerande for kvaliteten på tidleg innsats-tiltaka. Det vil difor vera relevant å sjå kva intervjupersonane tenkjer om lærartettleik og korleis dei arbeider i høve relevant kompetanseheving. Til slutt vil eg sjå korleis tidleg innsats vert synleg i praksis på skulenivå.

6.0 Tidleg innsats i utdanningspolitiske dokument

I arbeidet med implementering, er det mange ulike prosessar som føregår samstundes og som påverkar kvarande. På same tid må ein ha fokus på både intervensjonen og på implementeringa. Blase referert i Roland og Westergård (2012) trekkjer fram at intervensjonen utgjer det som skal omsetjast, det vil seie sjølve innhaldet i endringsarbeidet. Implementering handlar om kva grep ein må gjere for å oppnå endring (Blase et. al., ref. i Roland og Westergård, 2015). Dei utdanningspolitiske dokumenta om tidleg innsats utgjer intervensjonen som skal omsetjast og iversetjast både på skuleeigar-, rektor- og lærarnivå. I Fixsen mfl. (2005) sin modell vil dei utdanningspolitiske dokumenta utgjera kjernekomponentane som skal overførast til skulen. Skuleeigar må gjera seg kjent med og tolka føringane, slik at han kan vidareformidla kva føringane inneber for vår kommune til rektor- og lærarnivåa. Sentrale utdanningspolitiske dokument i denne samanhengen er St.meld. nr 30 (2003-2004) Kultur for læring, St.meld. nr 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring..., Ot.prp.nr. 55 (2008-2009) Om lovendringar i opplæringslova og privatskolelova, NOU 2009: 18 Rett til læring, Innst.O.nr 86 (2008-2009) Om endringar i opplæringslova og privatskolelova, St.meld. nr 18 (2010-2011) Tidlig innsats for læring, Opplæringslova med forskrifter, Læreplanverket – Kunnskapsløftet. Før eg går i gong med å presentera og analysera føringane i høve tidleg innsats i sentrale utdanningspolitiske dokument, vil eg sjå nærare på kva som har vore med å påverka utforminga av styringsdokumenta.

6.1 Politikktforming, implementering og styring

Ulike kunnskapsregime har i følgje Aasen, referert i Møller og Sundli (2007) ulike perspektiv på utdanning, relasjonen mellom utdanning og samfunn, kva problemområde som blir fokusert, kva faglege referanserammer som vert nytta og kva løysingar det resulterer i (Aasen, ref. i Møller og Sundli 2007). Dale, Gilje og Lillejord (2011) ser politikktforming som kontinuerlege, samansette og til tider konfliktfylte prosessar der ulike verdisyn vert sett opp mot kvarandre. Spørsmål om makt og mynde er og sentralt i politikktforminga. Innhaldet i dei utdanningspolitiske diskursane blir difor ulike, noko som medfører ulike styringssignal. Kva konsekvensar får det for skulepolitikken og for kvardagen i skulen?

Det sosialdemokratiske kunnskapsregimet har i hovudsak basert seg på å leggja til rette for eit likeverdig skuletilbod gjennom detaljregulering, statleg utjamning og kontroll. Hovudfokuset i styringslogikken ligg på kva staten tilfører skuleigar (input-styring). I St.meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, går det fram at ein ønskjer endringar i styringssystemet for å vera rusta til å møte utfordringar i kunnskapssamfunnet. Fokuset vert flytta frå regel- og detaljstyring til eit styringssystem der fridom, tillit og ansvar er sentrale komponentar. Ein har tru på at det er dei som er nærast elevane (den enkelte lærar, skuleleiar og skuleeigar) som veit best kva som må til for å skapa gode læringssituasjonar. Klare nasjonale mål, kunnskap om resultat, tydeleg plassering av ansvar, stor lokal handlefridom og eit godt støtte- og rettleiingsapparat utgjer grunnprinsippa i systemskiftet (St.meld.nr 30 (2003-2004)). Auka handlefridom opnar for nye moglegheiter i skulekvardagen, samstundes som skuleeigar får større ansvar. Resultat- og ansvarsstyring har hovudfokus på kva prosessen fører til (output-styring). Behovet for å justera balansen mellom den statlege styringa og det lokale handlingsrommet kjem fram i St.meld.nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. For å sikra at sentrale mål vert nådd, vert det igjen eit krav om sterkare statleg oppfølging i form av at ein etterspør resultat og måloppnåing. Den nyliberalistiske tenkinga med fokus på styring og kontroll er vektlagt av ulike politiske retningar (Vik 2015).

Det har etter kvart blitt større fokus på resultat og på kva som må til for å auka elevane sitt læringsutbytte. Dale, Gilje og Lillejord (2011) omtalar denne resultatvurderinga som den tredje fasen i målstyringa. ”Når målet er å forbedre resultatene, dreies oppmerksomheten mot skolens kunnskapsprosesser – det vil si mot pedagogiske praksiser som undervisningsmetoder og vurderingsformer”(Dale, Gilje og Lillejord, 2011, s. 79). I den samanheng vert fokus på leiing viktig (ibid).

Fokuset på betre og tydelegare leiing vert og meir synleg i dei utdanningspolitiske styringsdokumenta. Meld.St. 20 (2012–2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, legg vekt på at leiing er viktig i arbeidet med implementering av politiske føringar.



Figur 3: Illustrasjon av dei ulike nivåa frå nasjonalt til lokalt. (Min figur).

Myndigheitene sine prinsipp for styring av skulane kjem fram gjennom nasjonale styringsdokument som læreplanar, stortingsmeldingar og Norges offentlige utredninger (NOU-rapportar). Tilsyn og kontroll er blant oppgåvene til Fylkesmannen. På kommunenivå må skuleeigar omforma styringssignala som kjem ovanfrå. Utføringsdelen ligg på skulenivå. Lærarane står for den praktiske gjennomføringa i skulekvardagen og rektorane er ansvarlege for gjennomføringa.

Christensen mfl. (2008) referert i Meld.St. 20 (2012–2013) hevdar at ”Det er en viktig erkjennelse at politiske mål ikke realiseres av seg selv, og at gjennomføring av politikk ikke er en teknisk og automatisk prosess. Effekter av utdanningspolitikk kan derfor ikke uten videre forutses, forventes eller loves” (Christensen mfl. (2009) ref. i Meld.St. 20, 2012-2013, s.169).

Per Tronsmo (2012) hevdar i artikkelen *Implementering og endring* at det finst eit ”implementeringsgap” mellom intensjonane i dei utdanningspolitiske føringane og det som i praksis vert gjennomført på skulenivå. Tronsmo (ibid) ser dette gapet meir som ein systemsvikt enn som resultat av enkeltpersonar sine handlingar. Det er store skilnader i kommune-Noreg (skuleeigar) både med omsyn til storleik, organisering, økonomi og skulefagleg kompetanse. I mange kommunar fekk rektorane (som gjerne blei einingsleiar for sin skule) ansvar for skuledrifta når kommunane gjekk frå tre-nivå-modell til flat struktur. Dei tradisjonelle skulekontora og skulesjefane blei erstatta av einingsleiarar for skule og skulefagleg ansvarleg. Ein ser i dag behovet for sterkare skulefagleg kompetanse og mange kommunar byggjer opp igjen den skulefaglege kompetansen sin gjennom strukturendring og fokus på leiing.

Langfeldt mfl. (2008) og Engelsen (2008) referert i St.meld.nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* hevdar at skuleeigar i kommunale styringsdokumenter ofte er lite konkrete på korleis dei har tolka og tilpassa sentrale krav og føringar til lokale forhold. ”Det er mye gjengivelse

av overordnede mål uten at man konkretiserer og problematiserer hvordan de statlige kravene og føringene kan implementeres lokalt. De lokale styringsdokumentene blir dermed i begrenset grad gode arbeidsredskaper for skolene” (Langfeldt mfl. (2008) og Engelsen (2008), i følge St.meld.nr 31 (2007-2008)).

Tronsmo (2012) seier at utdanningsdirektoratet i aukande grad set i gang ulike støttetiltak for å hjelpa skuleeigarane i utviklingsarbeidet på kommunenivå og skulenivå. Døme på støttetiltak som kommunane kan nytta er leiaropplæring, etter- og vidareutdanning og støtteressursar innan områder som elevane sitt læringsmiljø, lesing i alle fag og vurdering for læring (Udir).

6.2 Intensjonar i høve tidleg innsats

Forsking viser at elevane har ulikt læringsutbytte av opplæringa. Idealet om inkludering og sosial utjamning er ikkje nådd. Ein del elevar strevar med å tileigna seg grunnleggjande dugleikar, noko som fører til fråfall og svak gjennomføring i vidaregåande opplæring (Bjørnsrud og Nilsen 2012). Tidleg innsats er ein av strategiane for å motverke dette. Nedanfor følgjer ei oversikt som viser korleis sentrale utdanningspolitiske dokument beskriv intensjonane i høve tidleg innsats.

6.2.1 Tidleg innsats som sosial utjamning

St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* var ei av dei første stortingsmeldingane som la vekt på tidleg innsats. ”Lære hele livet”-perspektivet var sentralt. Meldinga framhevar at gode læringsforhold tidleg i livet er ein av dei viktigaste faktorane for læring seinare i utdanningsløpet.

Nokre år seinare kom St.meld.nr 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen...Tidlig innsats for livslang læring....* Alt i tittelen blir føringane i meldinga framheva. Målet er at ingen skal bli ekskludert grunna manglande eller svak utvikling i grunnleggjande dugleikar. Meldinga legg vekt på at for å inkludera alle barn i gode læringsprosessar og utjamna sosiale skilnader, må ein leggja til rette for gode læringsforhold både tidleg i skuleløpet og med ein gong vanskar måtte oppstå. Tidleg innsats blir dermed sett på som både førebygging, avdekking og intervensjon. Vidare i meldinga blir tidleg innsats sett på som ein viktig faktor i arbeidet med å utjamne sosiale skilnader og forbetra utdanningssystemet:

Regjeringen ønsker å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte. Tidlig innsats er en nøkkel i dette arbeidet. Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder (St.meld.nr 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen...Tidlig innsats for livslang læring*..., s. 10.).

St.meld.nr 16 (2006-2007) viderefører ”lære hele livet”-perspektivet frå St.meld.nr. 30 (2003-2004). ”Lære hele livet”-perspektivet finn ein igjen som livslang læring i tittelen til St.meld.nr 16 (2006-2007).....*og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Meldingane har likevel litt ulike perspektiv, St.meld.nr 16 (2006-2007) ser tidleg innsats som ein viktig faktor i arbeidet med sosial utjamning. Elevar som har tileigna seg gode grunnleggjande dugleikar i til dømes lesing, skriving og rekning dei første skuleåra, har eit godt utgangspunkt for vidare læring og seinare for deltaking i yrkeslivet

6.2.2 Tidleg innsats i form av førebygging

St.meld.nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* ser tidleg innsats som ein viktig faktor i arbeidet med å leggja til rette for betre kvalitet i opplæringa. St. meld. nr. 31 (2007-2008) viser til undersøkingar som hevdar at det har vore ei ”vent og sjå”-haldning i norsk skule i staden for å førebyggja eller setja inn tiltak med ein gong problema oppstår. I følgje Torleiv Høyen (2009) vil omlag 80% av elevane som har vanskar med lesing og skriving koma inn i ei god lese- og skriveutvikling dersom tiltaka vert sett inn i 1. eller 2. klasse. Dersom ”vent – og - sjå”-haldninga er gjeldande og tiltak ikkje vert sett inn på eit tidleg tidspunkt, er det færre elevar som vil oppnå normal lesedugleik. (Høyen (2009), ref. Rom for læring, nr 3 – 2011).

Målet med førebygging er at dei tiltaka som vert sett inn skal forhindra eller dempa ei negativ utvikling. At tidleg innsats og førebygging er nært knytt saman, finn ein referansar til i St.meld.nr. 16 (2006-2007). Førebyggjande tiltak kan vera retta mot ulike grupper. Tiltaka kan vera universelle og ha eit allmennførebyggjande perspektiv, som tiltak i skulen der tidleg innsats i form av god tilrettelegging er retta mot alle elevane. Vidare kan tiltak kring førebygging vera selekterte og ha eit probleminnsikta perspektiv, som tiltak der innsatsen vert retta mot elevar som er i risikogrupper. Det kan vera tiltak retta mot elevar som ligg på eller under kritisk grense på nasjonale kartleggingsprøvar i lesing og rekning. Tiltaka kan og vera meir spissa mot elevar som har utvikla omfattande vanskar eller ha form av vernetiltak og behandlingstiltak. I skulen vil det og vera tiltak i form av spesialundervisning for elevar som ikkje har utbytte av ordinær opplæring. (Bjørnsrud og Nilsen 2012)

Bjørnsrud og Nilsen (ibid) hevdar at tidleg innsats i form av førebygging er ei oppgåve som angår alle lærarar fordi det er ein sentral del av den ordinære opplæringa. Tilpassa opplæring er eit overordna prinsipp som skal prega all undervisning. Med god tilrettelegging og tilpassing i den ordinære undervisninga skal alle elevar møta oppgåver og utfordringar som dei er i stand til å meistra og som fører til læring og utvikling.

6.2.3 Tidleg innsats og tilpassa opplæring

Tidleg innsats var eit av fleire tiltak som vart lansert i St.meld.nr 31(2007-2008) for å leggja til rette for betre læringsutbytte og sikra betre lese- og reknedugleik hjå elevane på dei første trinna. Konkrete tiltak som blei varsla, var blant anna lovfesta plikt til forsterka opplæring i lesing og rekning på 1.-4.trinn og tildeling av naudsynte ressursar. Ot.prp.nr. 55 (2008-2009) *Om lovendringar i opplæringslova og privatskolelova* peikar på at fleire av høyringsinstansane meinte at omgrepet forsterka opplæring var uklart og at det kunne bli vanskeleg å skilja mellom innhaldet i og intensjonane med tilpassa opplæring, forsterka opplæring og spesialundervisning. Omgrepet forsterka opplæring blei i lovendringa endra til tidleg innsats, i tråd med omgrepsbruken i stortingsmeldingane. Frå 01.08.2009 vart ei lovfesta plikt til tidleg innsats i norsk eller samisk og matematikk på 1.-4.trinn lagt til i Opplæringslova.

§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat.

På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning. (Opplæringslova, 2009, §1.3)

Opplæringslova § 1.3 legg vekt på kommunane si plikt til å leggja til rette for tidleg innsats gjennom mellom anna særleg høg lærartettleik i 1. – 4.klasse. Auka lærartettleik i norsk og matematikk kan organiserast på ulike måtar. Eit alternativ kan vera fleire lærarar i den ordinære undervisninga, eit anna alternativ kan vera individuell oppfølging eller grupper/kurs med særskild oppfølging. Målet er å styrkja dei grunnleggjande dugleikane i lesing og rekning gjennom målretta og tilpassa opplæring. Tiltaka skal vera retta mot elevar som har svak dugleik i lesing og rekning. Dersom ein skal kunna oppfylle plikta om tidleg innsats, må både

lærarane, leiinga på skulen og skuleeigar kjenna til kva elevane meistarar og kva dei strevar med. Ulike kartleggingsverktøy som til dømes dei nasjonale kartleggingsprøvene i lesing og rekning for 1., 2. og 3.kl vil vera viktige verkemiddel. Lovparagrafen seier ikkje noko om omfanget av tiltaka. Difor er det viktig at både skuleleigarane og kommuneleiinga innan skulesektoren har tilstrekkeleg kunnskap om elevar som har behov for ekstra oppfølging. På den måten kan ein leggja til rette for målretta tiltak (Ot.prp. nr. 55 (2008-09)). I 1.klasse kan ressursane til tidleg innsats til dømes bli brukt i høve dei elevane som har behov for ein lengre periode med førebuande lese og skrivetrening enn resten av klassen. I starten av 2.klasse er det viktig å fanga opp og følgja opp elevar som ikkje har tilfredsstillande lesekompetanse når dei er ferdige med 1.klasse. Spesialpedagog eller lærar med særskild kompetanse i lese- og skriveopplæring er ein nøkkelfaktor for å lykkast med dette arbeidet.

6.2.4 Strategiar for arbeid med tidleg innsats

Tidleg innsats vart vidareført i Meld.St.nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn og unge og voksne med særlege behov*. På den eine sida kan det bli sett på som innsats på eit tidleg tidspunkt i borna sine liv. Sentrale arenaer for tiltak kan vere i heimen og på helsestasjonen. På den andre sida kan tidleg innsats bli brukt om tiltak som vert sett inn når problem oppstår eller vert avdekka i førskulealderen, ved skulestart eller på eit seinare tidspunkt i opplæringa. Meldinga vidarefører tankane som blei lansert i St.meld.nr 16 (2006-2007) om betre læringsmiljø for alle og utjamning av sosiale skilnader.

Ein føresetnad for tidleg innsats i utdanningssystemet, inneber at ein evnar å fanga opp dei borna som har behov for hjelp og gje dei den oppfølginga dei treng. Meld.St.nr. 18 (2010-2011) har tre overordna strategiar for å lykkast med det. For å kunna følgja opp elevane, må skulen vita kven det gjeld (fange opp og følgje opp). Arbeidet med å fanga opp og følgja opp elevane som treng det, krev særskild kompetanse og samarbeid mellom ulike instansar (målretta kompetanse og styrka læringsutbytte). For at hjelpeapparatet rundt eleven og familien skal bli best mogleg, er det viktig med godt samspel og naudsynt informasjon (samarbeid og samordning – betre gjennomføring).

Dersom ein skal kunna setja inn tiltak tidleg, må skuleeigar si tolking av og praksis i høve intensjonane med tidleg innsats vera implementert på skulane. Det må vera innarbeidd rutinar for korleis ein fangar opp dei aktuelle elevane. Lærarane må vita korleis dei skal gå fram når dei oppdagar elevar som har svak lærlingskurve. Lærarane må ha god fagleg kompetanse, vita om, kunna bruka og tolka resultatata av ulike kartleggingsverktøy.

Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei Kvalitet og mangfold i fellesskolen* framhevar at tidleg innsats har vore og framleis vil vera ein viktig faktor i arbeidet med å heva dei faglege resultatata og forhindra fråfall i vidaregåande opplæring.

6.2.5 Oppsummering

Som det går fram av oversikta knyter dei utdanningspolitiske dokumenta tidleg innsats til mange ulike mål. Tidleg innsats vert forankra både politisk, økonomisk og pedagogisk. Frå politisk hald er tidleg innsats eit verktøy i arbeidet med å utjamna sosiale skilnader. Tidleg innsats skal forhindra fråfall i vidaregåande skule og dermed leggje til rette for utdanning og deltaking i arbeidslivet. Økonomisk sett vil det vera lønsamt for samfunnet å hindra negativ utvikling gjennom førebygging og tiltak så snart ein oppdagar vanskar. Tidleg innsats vert og sett på som eit pedagogisk verktøy. Gjennom tidleg innsats skal ein sikra eit godt grunnlag for læring tidleg i utdanningsløpet og på den måten forhindra negativ læringsutvikling. (St.meld.nr 16 (2006-2007), St.meld.nr. 31 (2007-2008), Meld.St. 18 (2010-2011)). Dei ulike forankringane viser at intensjonane i høve tidleg innsats er fleirtydige.

Stine Vik (2015) problematiserer at den norske forskinga og styringsdokumenta i høve tidleg innsats i stor grad byggjer på amerikansk forskning. Vidare hevdar ho at tidleg innsats i St.meld.nr 16 (2006-2007) blir presentert som ein institusjonell strategi i arbeidet med å auka kvaliteten på utdanningssystemet. Dette vert eit motstykke til den norske skulen sitt fokus på inkludering.

Bjørnsrud og Nilsen (2013) sin studie av intensjonar for tidleg innsats i utdanningspolitiske dokument viser at styringssignala er uklare og lite tydelege. Dette får konsekvensar for skuleeigar sitt arbeid med å omsetja dei nasjonale føringane i høve tidleg innsats til kommunenivå og skulenivå. Føringane i høve tidleg innsats er tydelegast uttrykt i ulike stortingsmeldingar.

Dei sentrale føringane er vide. §1.3 i opplæringslova viser til kommunane si plikt til å setje inn tiltak retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning. Det vert ikkje sagt noko om omfanget av tiltaka. Dette gjev skuleeigar stort lokalt handlingsrom med tanke på korleis tidleg innsats skal organiserast i forhold til blant anna fordeling av ressursar, lærartettleik, metode, lærarkompetanse, system for kartlegging, analyse, gjennomføring og evaluering av tiltak.

Nedanfor følgjer ei skjematisk oversikt over dei sentrale dokumenta som er analysert. Basert på gjennomgangen, har eg utmeisla dei viktigaste kjernekomponentane som skuleeigarane presumptivt skal ta inn i skulen. Uklare styringssignal (Bjørnsrud og Nilsen 2012) gjev uklare og vide kjernekomponentar. Utgangspunktet for skuleeigar sitt omsetjingsarbeid blir dermed å omsetja fleirtydige kjernekomponentar slik at det vert klart kva det er skulane i kommunen skal implementera.

Dokument	Kjernekomponentar som skal inn i skulen. Tidleg innsats blir sett som:
St.Meld.nr. 16 (2006-2007)	-innsats på eit tidleg tidspunkt i livet og når problem oppstår -førebygging , avdekking og tiltak -sosial utjamning -forbetring av utdanningssystemet -dempa fråfall i vidaregåande skule
St.Meld.nr. 31 (2007-2008)	-avgjerande for kvalitet i opplæringa -ynskje om meir ressursar til tidleg innsats for å auka læringskvaliteten -grunnlag for §1.3
Meld.St. 18 (2010-2011)	3 overordna strategiar: -fange opp – følgje opp -målretta kompetanse – styrka læringsutbytte -samarbeid og samordning – betre oppfølging
Opplæringslova §1.3	-retta mot elevar som har svak dugleik i lesing og rekning. -særleg høg lærartettleik i 1. – 4.klasse -spesialpedagog eller lærar med særskild kompetanse i lese- og skriveopplæring er ein nøkkelfaktor
Kunnskapsløftet	-gjev ingen klare føringar i høve tidleg innsats

Tabell 1 - Kjernekomponentar i høve tidleg innsats

7.0 Intervjupersonane si forståing av tidleg innsats og eiga rolle i implementeringsarbeidet

Tidleg innsats er etter kvar eit mykje brukt omgrep som vert nytta av mange ulike aktørar. Det er eit sentralt prinsipp i utdanningspolitiske dokument, jamfør kapittel 6. Det politisk nivået er og oppteke av tidleg innsats, både sentralt og lokalt. Søk på nettet visar og at mange kommunale planar har fokus på tidleg innsats.

Først vil eg sjå intervjupersonane si forståing av omgrepet tidleg innsats i lys av gjeldane utdanningspolitiske føringar. Sjølv om utvalet ikkje er stort nok til å vera representativt i statistisk forstand, er det relevant å sjå om skuleeigar, rektor og lærar har ei felles forståing av omgrepet og om det er nivåmessige skilnader eller skilnad mellom kommunane. Deretter vil eg sjå korleis intervjupersonane ser på eiga rolla som omsetjar og iverksetjar av tidleg innsats. I oppsummeringa vil eg relatera intervjupersonane si forståing av omgrepet tidleg innsats og eiga rolle i implementeringsprosessen med utgangspunkt i Røvik (2009) sine omsetjingsreglar.

7.1 Korleis forstår intervjupersonane intensjonane med tidleg innsats?

Tidleg innsats er både eit omgrep, eit prinsipp og ei satsing og blir difor forstått på ulike måtar. Gjennom intervjua kom det fram at alle intervjupersonane meiner at tidleg innsats er særleg viktig i småskulen (1.- 4.kl), men og gjennom heile utdanningsløpet dersom det skulle vera naudsynt.

7.1.1 Eit tverrfagleg perspektiv på tidleg innsats

Skuleeigar B har eit vidt perspektiv på tidleg innsats, som rommar meir enn det faglege perspektivet. Han ser tidleg innsats i eit tverrfagleg perspektiv, som inkluderer alle arenaer barn og unge oppheld seg på. Han framhevar vidare at det er naudsynt å vera open for ulike tilnærmingar, fordi det er arenaen og barnet som vil avgjere litt kva du legg i omgrepet tidleg innsats. St.meld.nr 31 (2007-2008) seier noko om at tidleg innsats både kan omfatta individretta- og systemretta strategiar og dermed omfatta heile skulesystemet. Det kan vera tiltak som går på klassenivå, i høve spesifikke fag, kompetanse eller ulike program i høve

sosial kompetanse og førebygging av mobbing. Skuleeigar B peikar også på at behovet for tidleg innsats er eit uttrykk for feil og manglar på systemnivå, når han seier at tidleg innsats er eit symptom på at nokon ikkje blir sett godt nok i forhold til utviklingspotensiale og utviklingstrinn. Vidare seier han at:

Eg tenkjer at tidleg innsats i dag eigentleg er eit omgrep som er gjeldande i alle settingar i forhold til barn og unge. Eg har jobba meg frå å vera smal på skule til å få eit overordna syn, det må eg jo ha i mi stilling.

Døme på tidleg innsats i denne samanhengen kan vera faglege tiltak på skulen, både i form av generelle førebyggjande tiltak for å auka kvaliteten i opplæringa, til spesifikke tiltak innan lesing og rekning retta mot enkeltelevar (St.meld.nr. 16, 2006-2007). Det kan og vera ulike hjelpe- eller avlastingstiltak i heimen retta mot omsorgspersonane til eleven. Tiltak retta mot heimen, kan i neste omgang føra til meistring og læring i skulen utan at det er gjort spesifikke endringar i skulekvardagen.

7.1.2 Tidleg innsats i form av førebyggjande arbeid

Tidleg innsats blir av fleire sett i samheng med førebygging, både fagleg og sosialt. Det kan vera tiltak retta mot lesing, skriving og rekning, men og retta mot sosial kompetanse.

Skuleeigar A seier blant anna at tidleg innsats er tett kopla til førebygging, og at det handlar om vera i forkant slik at ein kan forhindra eller minska ei negativ utvikling. Dette er i tråd med føringane i St.meld.nr. 16 (206-2007). God individuell kompetanse og felles forståing innan områda ein jobbar med er ein føresetnad for å kunne setje inn førebyggjande tiltak, både av universell og selektert karakter. Skuleeigar A er oppteken av å leggja til rette for kompetanseheving og gode læringsprosessar både på rektornivå og lærarnivå slik at dei har kunnskap og kompetanse til å driva førebyggjande arbeid i kvardagen. Dette samsvarar med det Roald (2012) refererer til som den opplæringsorienterte strategien i arbeidet med kvalitetsutvikling.

Rektor B seier at dersom tidleg innsats skal ha eit førebyggjande element "... så er det viktig med tidleg innsats i tidlege barneskuleår og at ein har dei verktøya som er naudsynt for å kunna kartleggja, organisera og strukturera sånn at tidleg innsats kan treffa riktig". Rektor B legg til at dei både på skulenivå og kommunenivå jobbar for at lærarane skal ha tilgang til og kompetanse til å bruka verktøy som er naudsynte i arbeidet med tidleg innsats. Han seier at på kommunenivå har ein blant anna fokus på å auka kompetansen i høve leseopplæring hjå

lærarane. På skulenivå legg ein og til rette for ulike lesetreningsprogram, kartleggingskompetanse og systematisk arbeid med sosial kompetanse.

Rektor A fortel at dei for å gje elevane eit godt læringsgrunnlag har fokus på tidleg innsats og at dei arbeidar med å utarbeida standardar for god undervisning. I tillegg til fokus på god tilpassing i den ordinære opplæringa nyttar dei i dette arbeidet ein tidleg innsats-lærer med særleg kompetanse innan leseopplæring og kartlegging. På den måten prøver dei å få mest mogleg av læringstilbodet inn i tilpassa opplæring. Målet er betre læring for alle, noko som i neste omgang vil medføre mindre behov for spesialundervisning. Dette er i tråd med føringane i Meld.St. 18 (2010-2011) som seier at skulane skal vurdere elevane sitt læringsutbytte og prøva ut ulike tiltak innanfor ramma av ordinær opplæring før ein går vidare til PPT og eventuell spesialundervisning.

7.1.3 Tidleg innsats som tidleg inngripen

Skuleeigar A er oppteken av at det er viktig å setje inn tiltak tidleg dersom ein oppdagar elevar på 1.-4.trinn som strevar med å tileigna seg gode dugleikar i lesing og rekning. Tidleg identifisering og iverksetjing av tiltak uansett alder vert og framheva av skuleeigar A, som seier at det er viktig ”å tidleg avdekka viss det er ungar som treng spesiell hjelp og at ein då set i gang tiltak tidleg”.

Når det gjeld 1.-4.trinn framhevar rektor A at det er viktig å ”...fanga opp elevane tidlegast mogleg i 1.klasse, via kartlegging, observasjon og setja inn tiltak tidlegast mogleg”.

Rektor B framhevar at tidleg innsats både skal vera retta mot vanskar som oppstår uansett klassetrinn og i særleg grad mot elevar i 1.-4.kl med svak dugleik i lesing og rekning. Han legg til at dei på skule B legg opp til at innsatsen skal vera størst på det lågaste trinnet, det vil seie i 1.klasse. Rektor B understrekar at det er viktig at ein tidleg set inn tiltak når eit behov er avdekka, uansett kva aldersgruppe det gjeld.

7.1.4 Tidleg innsats for å hindra fråfall i vidaregåande skule

Rektor A seier at målet med tidleg innsats er at elevane skal få eit godt læringsgrunnlag, slik at dei ikkje skal droppa ut og at dei skal koma seg inn i yrkeslivet. Rektor A gjev her uttrykk for ei forståing av tidleg innsats som eit instrumentelt verktøy for å sikra elevane si deltaking i

yrkeslivet. St.meld.nr. 16 (2006-2007) peikar på at det er for stort fråfall i vidaregåande opplæring. Svake grunnleggjande dugleikar blir framheva som ei av hovudårsakene til fråfallet. Tidleg innsats blir sett på som ein viktig faktor i arbeidet med å få fleire til å fullføra vidaregåande opplæring og få tilgang til yrkeslivet. Det kan vera i form av tiltak tidleg i barneskulen eller ved eventuelle vanskar på eit seinare tidspunkt i opplæringsløpet. Eit godt læringsgrunnlag i tidlege barneskuleår kan gjera det lettare for å elevane å meistra utfordringane dei møter i vidaregåande opplæring. På den måten kan tidleg innsats forhindra fråfall i vidaregåande skule og leggja til rette for høgare utdanning og deltaking i yrkeslivet. Vik og Hausstatter (2014) peikar på at det kan vera eit spenningsforhold mellom grunntankane for tidleg innsats og den norske inkluderingsstradisjonen. Vik og Hausstatter (ibid) viser i den samanheng til Arnesen (2012b) som hevdar at St.Meld.nr 16 (2006-2007) sitt syn på borna si utvikling og utdanninga sin funksjon, ber preg av instrumentelle og teknologiske trekk.

7.1.5 Tidleg innsats som pedagogisk verktøy

Tidleg innsats blir av intervjupersonane sett på som eit pedagogisk verktøy når dei gjev uttrykk for at tidleg innsats er ein viktig faktor i arbeidet med å gje alle elevane oppgåver og utfordringar som gjer at dei opplever mestring og læringsglede, noko som igjen kan skapa lærelyst. Særskild lærarane understrekar at tidleg innsats er viktig. Lærar B har erfart at tidleg innsats tidleg i skuleløpet kan førebyggja vanskar seinare og han har fokus på kva effekt det har at behov blir tidleg avdekka og at tiltak blir sett inn tidleg når han seier at tidleg innsats ”er veldig, veldig viktig. Eg jobbar jo med 1.- 4.klasse....så eg synes det er brennande viktig.....fordi ein ser at tidleg innsats hjelper, dess tidlegare du fangar dei opp, dess betre hjelper det jo, sant”.

Lærar A er oppteken av dei positive ringverknadane ein får når alle elevane opplever gode læringsprosessar som gjev meistring og seier at ”...tidleg innsats er viktig for alle elevane” .

Lærar A legg til:

Du har sikkert skjønt at eg synes tidleg innsats er veldig viktig.....Det (tidleg innsats) er veldig levande og me har stort medvit rundt det. Me ser utruleg effekt. Når ein jobbar godt med det, så ser ein kor godt elevane lykkast og kor mykje det har å seie for klasse-og læringsmiljøet. Det går så mykje meir friksjonsfritt i klassen når ein klarar å heva dei svakaste. Då kan ein driva undervisning på eit anna nivå.

7.1.6 Tidleg innsats og ressursar

Alle tre nivåa er opptekne av at tidleg innsats har med ressursar å gjere. Noko kan ein gjera innanfor ordinære rammer og opplæring, men ikkje alt. Skuleeigar A tenkjer ein del år tilbake når han seier noko om korleis kommunen forankrar ressursprioriteringa. ”I forhold til myndigheitene sine føringar så kom lovendringa i §1.3.....og den gongen kom det nokre midlar over statsbudsjettet, ikkje øyremerka, men som rammeoverføring til styrking – tidleg innsats, og det var særleg til norsk og matematikk...”. Både rektor og lærar i kommune A viser til denne ressursen. Rektor A seier at dei brukar den styrkeressursen som er tildelt. Lærar A framhevar at ressursen i høve styrking gjer ein forskjell i arbeidet med tidleg innsats når han seier ” ...eg synes det er fantastisk å ha fått den ressursen...frå å ikkje ha noko til å ha fått den”. Når det gjeld korleis timane som ligg til styrking skal nyttast, seier lærar A at han tenkjer at den ressursen skal koma dei svakaste til gode.

Kommune B prioriterer og midlar til tidleg innsats. Skuleeigar B seier at dei frå skuleeigarnivå er blitt meir tydeleg på kva og korleis ressursane skal nyttast. Dei er meir spissa enn tidlegare i høve målsetjinga med tiltaka. Ved å fordela ressursane på denne måten, ynskjer kommune B både å førebyggja skeivutvikling og setja inn tiltak i høve styrking så tidleg som mogleg i skuleløpet til elevane. Rektor B seier at hjå dei har tidleg innsats i 1.-4.klasse fokus på arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene i lesing, skriving og rekning. Lærar B, som tidlegare arbeida i ein annan kommune, seier at han merkar at det er eit auka fokus på tidleg innsats. Han seier at ” dersom du kjem og seier at du har ein elev som strevar med eit eller anna, så føler eg verkeleg at det vert teke på alvor, det blir sett i gang tiltak. Skulen set jo inn ein ekstra lærarressurs dei første åra på grunn av tidleg innsats.”

7.2 Kva tenkjer intervjupersonane om rolla som omsetjar og iverksetjar av intensjonane i høve tidleg innsats?

For det første inneber rolla som omsetjar å vera oppdatert på nasjonale skulepolitiske føringar. Ein må heile tida vera aktivt søkande i forhold til kva som blir sett på dagsorden. Kva skjer i høve tidleg innsats? Kva kjem av innspel og kvar kjem dei frå? Kva vil innspela bety for oss som kommune, for skulane våre og kva inneber det for elevane våre? Er dette noko me må gjennomføra til punkt og prikke eller er det rom for lokal tilpassing? Kva kan vi leggje til og kva kan vi velgja vekk?

Roland referert i Roland og Westergård (2015) legg vekt på at dei som leier endring- og

utviklingsarbeid i skulen, må leggja like stor vekt på både arbeidet med intervensjonen og implementeringsprosessen. Det er ikkje tilstrekkeleg å vita noko om intensjonane i høve tidleg innsats. Dei som skal leia prosessane må i tillegg ha eit medvite forhold til korleis det skal førast inn i personalgruppa og skulekvardagen og kva det krev av dei som leiarar for at implementeringa av tidleg innsats skal bli meir enn fine ord i ein plan.

Vidare i denne delen av oppgåva vil eg sjå kva dei ulike nivå tenkjer om rolla si som omsetjar og iverksetjar.

7.2.1 Skuleeigarnivå

Reformer og endringar som skal inn i skulen må setjast på dagsorden, både lokalpolitisk og i leiargruppa. Skuleeigar A ser det som si oppgåve å synleggjera og skaffa naudsynnte strukturar slik at utviklingskrava vert mogleg å handtera både for politikarane og på skulenivå. Som skuleeigarar er dei mellommenn mellom politisk og utøvande nivå. Skuleeigarane kan nytta ulike tilnærmingar når dei skal setje ulike føringar på dagsorden. Begge skuleeigarane nyttar ein tilnærmingmåte som er i tråd med det Roald (2012) presenterer som ein prosessorientert strategi. Skuleeigarane er opptekne av kunnskapsutvikling og ynskjer å leggja til rette for læringsutviklande aktivitetar og møteplassar. Både skuleeigar A og B er opptekne av at dei gode utviklingsprosessane må skje i fellesskap, i staden for at dei skal koma med ferdige oppskrifter som politikarane skal vedta og rektorane og skulane skal gjennomføra. Dei er opptekne av at ideane må veksa i samspel og fellesskap. Skuleeigar B seier at for å få dette til må dei ha refleksjonsøker der dei kan få fram dei gode grepa som fungerer for fleire og at det er desse grepa dei heile tida er på jakt etter. Når det gjeld å få ting på dagsorden og inn i organisasjonen seier skuleeigarane:

Leiargruppa og dei tillitsvalde, er mitt viktigaste verktøy (Skuleeigar A).

Eg får vera med å påverka i begge retningar. Det er ein god setting i forhold til å vera med å påverka ting, setje i gang ting, følgje opp ting. Vi kjører prosesser (Skuleeigar B).

Begge skuleeigarane ynskjer møter som fremmar læring og utvikling. Leiarmøta blir difor lagt opp i tråd med det Roald (2012) omtalar som lærande møter i staden for meir tradisjonelle sakshandsamings- og informasjonsmøter. Arbeid i grupper, pedagogiske kafear og liknande der ein kan utveksla idear og stilla spørsmål, blir gjerne nytta på møta.

Me er på leit etter lærande møte. Me har vore på Knut Roald nokre gongar (Skuleeigar A).

Vi er blitt veldig gode på å vera ein lærande organisasjon. Vi har hatt mykje ”Knut Roald arbeid”. Lenge før dei begynte med rektorskulen og utdanningsløpet med utdanningsleiing, så hadde me mykje samarbeid med han. Alle våre leiarar er kursa. Han har hatt fleire rundar, frå barnehage til skule i forhold til å vera lærande organisasjon (Skuleeigar B).

Skuleeigar A er oppteken av at arbeidsprosessane i leiargruppa må føregå i forkant av arbeidet ute på skulane. Leiargruppa må opparbeida seg ein viss kompetanse før dei kan starta arbeidet på skulenivå og vera tett på skulane undervegs i arbeidsprosessen. Det er viktig at dei ikkje slepp taket og tek fatt på nye ting før satsinga på tidleg innsats er blitt ein naturleg del av kvardagen.

Skuleeigar A trekkjer og fram rolla som rettleiar og støttespelar. For han er det viktig å følgja opp både leiargruppa og den enkelte leiaren, slik at dei kan finna gode løysingar saman.

Skuleeigar A er dessutan oppteken av å vera rollemodell for rektorane og dei andre skuleleiarane og seier at han ” tenkjer at når eg gjer det (meg: nyttar lærande møteform) med leiarane, så gjer heilt sikkert leiarane det i ein viss grad med sine.”

Fixsen mfl (2005) legg i sin modell vekt på at rettleiing, trening og administrativ støtte er viktig for å få til utviklingsstøttande kommunikasjonslinjer mellom kjelda (det som skal implementerast) og destinasjonen. På leiarmøta er det leiargruppa som er destinasjonen. Når skuleeigar A gjev leiargruppa rettleiing, trening og støtte har han tru på at rektorane i neste omgang vil vera klare til å ta same rolle ovanfor lærarkollegiet sitt.

7.2.2 Rektornivå

Rektor A er klar på at rolla som leiar krev at han er aktiv i forhold til å oppdatere seg i høve nasjonal skulepolitikk, kommunale føringar og utviklingsområder. I tillegg til kunnskap om trendar og emne som skal inn i skulen, må han og ha kunnskap om korleis ein legg til rette og set i gong prosessar som gjer at ideane vert eit nyttig arbeidsverktøy for lærarane. Rektor må vera så oppdatert på det som kjem av endring og utvikling at det er mogleg for han å skilja mellom det som er viktig og mindre viktig for å kunna spissa inn mot det som ein skal fokusera på. Rektor A seier vidare at når ein skal leggja til rette for utviklingsarbeid må ein faktisk ”sila” ein del. Arbeidet som rektor A beskriv som å ”sila” samsvarar med det Røvik (2009) omtalar som spesifikke omsetjinga- og omformingsreglar, som handlar om kva grad av fridom omsetjar (rektor) har eller tar seg i høve føringane frå nasjonalt og kommunalt nivå. Rektor A seier at ”mi rolla er å følgja med og følgja opp desse her nasjonale, kommunale og

politiske føringane og få dei inn i systemet her.”

Rektor A ser det som viktig at det blir lagt opp til å bruka dei ressursane ein har i lærarkollegiet på best mogleg måte. Han gjev uttrykk for at dei har mykje og god kompetanse i personalgruppa og at dei jobbar for at kunnskapen ikkje skal forbli taus, men at den vert aktivert og dermed kjem fleire tilgode. Rektor legg opp til bruk av nettverk og prosessar der dei kan læra av kvarande. Dersom ein ikkje har eit medvite forhold til og aktivt brukar kollektive prosessar og meiningsutvekslingar for å oppnå ny innsikt kan erfaringsdelinga lett bli informasjon om andre sin praksis i staden for læring og kunnskapsbygging. Wells referert i Roald (2012) karateriserar dette som ei lineær overføring på lågt intensjonsnivå.

Rektor A er oppteken av kompetanseheving og kompetansebygging i personalgruppa og framhevar at det må vera ein raud tråd frå det nasjonale, via det kommunale og inn i skulen. På utdanningsdirektoratet sine nettsider ligg det mykje rettleiingsmateriell, både om kartleggingsprøvar, læringsmiljø, lesing og vurdering for læring. Rektor A gjev gjerne ei kort innføring i dei ulike emna før han oppmodar lærarane på det sterkast til å setja seg inn i det. Team, fellesmøter og nettverk på skulen og saman med andre skular er gode arenaer som vert nytta til vidare arbeid med dei ulike emna (Døme-Utdanningsdirektoratet, om læringsmiljø).

Rektor A kjem og inn på kor viktig det er å ha ein god tone og eit godt læringsmiljø i personalgruppa. Dette er noko dei jobbar aktivt med. Han ser og det å motivera lærarane som ei viktig oppgåve.

Rektor B er oppteken av at han må ha nok kunnskap om intensjonane i høve tidleg innsats dersom han skal kunna styra riktig. Han må vita kva innhaldet i intensjonane betyr og kva som skal til for å ta dei inn i kvardagen. Rektor B sine tankar kring arbeidet med å omsetja og iverksetja dei nasjonale og kommunale føringane samsvarar med Fixsen mfl. (2005) sin modell, som legg vekt på at leiarane må ha god kjennskap til kjernekomponentane og kunna leggja til rette for gode utviklingsstøttande kommunikasjonslinjer. Det inneber at leiarane på skulenivå må leggja opp til trening, øving og god administrativ støtte. Tildeling av ressursar kan vera ein måte å gi administrativ støtte på, men rektor B er oppteken av at det er ikkje nok å berre fordela eit sett med ressursar. Han framhevar at ei viktig oppgåve er å skapa forventningar om kva ressursane skal brukast til. Dersom det ikkje er klart korleis lærarane

skal forstå og ta i bruk dei sentrale og lokale føringane i høve tidleg innsats, blir det vanskeleg å skapa forventningar og gje retning til arbeidet. Rektor B framhevar at det blir viktig med gode dialogar, at ein snakkar saman og blir målretta i forhold til det ein skal gjera.

Lærarane ved skule B legg sjølv timeplanane sine, så det kan variere kva timar og fag dei ekstra ressursane vert brukt til. Rektor B seier at han ”..kan bli endå betre på å formidla veldig klart og tydleg kva ressursane skal brukast til og kanskje....gå inn og styra litt”.

Rektor B seier at dei jobbar ganske vidt i høve tidleg innsats. Han vektlegg at det er viktig at alle på skulen er involvert i arbeidet og får eit eigarforhold til det. Han refererer til Knut Roald og seier at dei arbeidar som ein lærande organisasjon. For at satsinga på leseopplæring skal bli eit verkøy som alle tilsette på skulen kjenner til og som dei ”eig” i lag, må kvar og ein delta aktivt. Dei tilsette har felles førelesingar, dei les teori i lag, prøver ut i klassane og bidreg med egne erfaringar på neste samling.

7.2.3 Lærarnivå

Lærer A er oppteken av eiga rolle i arbeidet med tidleg innsats og seier at ”det er utruleg viktig at eg skjønner intensjonen, at eg har tru på at denne måten å jobba på betyr ein forskjell....viss eg ikkje gjer det eg skal så øydelegg eg for mange elevar”.

Lærer B framhevar at det er ei viktig rolle, som inneber mykje ansvar. I første omgang er det opp til den enkelte kontaktlærer eller faglærer å fanga opp og finna ut kven av elevane som har behov for tidleg innsats. Lærer B framhevar at ein som lærar må ”...vera ærleg og fortelja kva det er vi må vera obs på, kva det er vi må jobba med, kor det er vi set støyten inn på skulen så kan foreldra følgje opp heime viss dei har moglegheit til det.”

7.3 Oppsummering

Samla sett samsvarar intervjupersonane si forståing av tidleg innsats godt innbyrdes, både på ulike nivå og mellom kommunane. Forståinga samsvarar og godt med føringane frå både St.meld.nr 16 (2006-2007) og Meld.St.18 (2010-2011) om at tidleg innsats i skulen både handlar om innsats på eit tidleg tidspunkt i høve alder og å fanga opp tidleg og gripa tak i vanskar når dei oppstår uansett alder. Når dei opplever at elevar strevar, set dei ved både skule A og skule B raskt inn tiltak retta spesifikt mot det elevane opplever som vanskeleg. Begge kommunane har sett inn ekstra ressursar og kompetanse for å følgje opp plikta om tidleg

innsats i høve elevar på 1.-4.trinn med svak dugleik i lesing og/eller rekning, jamfør Opplæringslova §1.3.

Alle intervjupersonane er på sine nivå omsetjarar og iverksetjarar av tidleg innsats. Intervjupersonane sin translatorkompetanse påverkar resultatet av omsetjingsprosessen. Medvit om eiga rolle som omsetjar er eit av kjenneteikna Røvik, Eilertsen og Lund (2014) presenterer i høve god translatorkompetanse. Alle intervjupersonane er opptekne av kva deira haldningar til tidleg innsats betyr for arbeidet deira med tidleg innsats. God kunnskap om konteksten ein omset frå og til, er eit anna kjenneteikn på god translatorkompetanse.

Som vist i kapittel 6 peikar analysen av dei utdanningspolitiske dokumenta på at tidleg innsats er eit fleirtydig omgrep som er knytt til ulike målsettingar, noko som gjer at skuleeigar får stort lokalt handlingsrom. Fleirtydige styringsdokument gjev uklare kjernekomponentar. I høve forståing av omgrepet tidleg innsats og eiga rolla som omsetjar og iverksetjar av tidleg innsats snakkar intervjupersonane i generelle vendingar, spesielt når det gjeld innhald. Det blir skjeldan konkretisert. Det kan difor sjå ut som intervjupersonane forstår innhaldet generelt, som ei form for tilpassa opplæring, og har tilpassa og kopla føringane om tidleg innsats til eksisterande praksis og ideologi. Intervjupersonane er tydelegare når det gjeld struktur og form. Då nyttar dei det Røvik (2009) referer til som reproduserande modus. Dei omset retningslinjene frå stortingsmeldingane ved å kopiera dei. Alle intervjupersonane vektlegg at tidleg innsats i skulesamanheng handlar om innsats på eit tidleg tidspunkt i høve alder, men og å tidleg fanga opp og gripa tak i vanskar når dei oppstår uansett alder (St.meld.nr 16 (2006-2007) og Meld.St.18 (2010-2011)). Dette gjeld både kommune A og kommune B.

8.0 Translasjonar og implementeringsdrivarar

I arbeidet med å finna ut korleis skuleeigar har teke i bruk dei nasjonale føringane i høve tidleg innsats og kva rolle skuleeigar spelar for at implementeringsprosessen skal føra til endringar på skulenivå, tek eg i denne delen av oppgåva utgangspunkt i §1.3 i Opplæringslova, om *tilpassa opplæring og tidleg innsats*.

Tilpassa opplæring står sentralt i norsk skule og er eit overordna prinsipp som omfattar alle elevane. Fleire av intervjupersonane ser tidleg innsats og tilpassa opplæring som to sider av same sak. Skuleeigar A seier at ”Tilpassa opplæring er heimla i opplæringslova, i formålparagrafen. Tilpassa opplæring har ei overordna rolle, det gjeld for alle dei andre paragrafane. Du må og sjå spesialundervisning i lys av det formålet. Den skal vera tilpassa”. Tilpassa opplæring og tidleg innsats skal organiserast innanfor den ordinære opplæringa og inneber ikkje individuelle rettar for elevane. St.meld.nr. 31 (2007-2008) understrekar dette: ”Tilpasset opplæring skal i hovudsak skje innanfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon” (St.meld.nr 31 (2007-2008), s. 74).

Andre ledd i §1.3 i Opplæringslova om tilpassa opplæring og tidleg innsats inneheld nokre føringar i høve kommunen sitt arbeid med tidleg innsats på 1.-4.klasse:

*.....På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber **særleg høg lærartettleik**, og er særleg retta mot **elevar med svak dugleik i lesing og rekning**. (Opplæringslova, 2009, §1.3, andre ledd, mi utheving)*

Av førearbeidet til Opplæringslova §1.3 går det fram at dei lærarane som vert sett inn med fordel kan vera spesialpedagogar eller ha **særleg kompetane** i lese- og rekneopplæring (Ot.prp. nr. 55 2008-2009).

Vidare i denne delen vil eg sjå på korleis tre trekk som vil vera viktige føresetnader for arbeidet med tidleg innsats, blir implementert inn i skulekvardagen. Tidleg innsats på 1.- 4. årssteg skal vera særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning. Det første eg vil sjå på er difor kva system kommunane og skulane har for å identifisera og følgja opp elevar med svak dugleik i lesing og rekning. Så vil eg ha fokus på korleis skuleeigar har forstått og teke i bruk omgrepet særleg høg lærartettleik. Deretter vil eg sjå på skuleeigar og

rektor sitt fokus på kompetanseheving i arbeidet med tidleg innsats. Til slutt vil eg sjå korleis tidleg innsats er teke i bruk i praksis på skule A og B.

8.1 System for å fanga opp og følgja opp elevar med svak dugleik i lesing og rekning

Av lovteksten i §1-3 går det fram at den tilpassa opplæringa skal vera særleg retta mot elevar i 1. -4. klasse med særleg svak dugleik i lesing og rekning. Skuleeigar skal ha rutinar som sikrar at elevar med svak dugleik i lesing og rekning blir identifisert og at det vert sett i gong naudsynte tiltak. Opplæringslova §13.10 krev at skuleeigar har system og rutinar som sikrar at krava i opplæringslova kan oppfyllest. Å ha system og rutinar for å fanga opp og følgja opp elevar med svak dugleik i lesing og rekning inneber at det er utarbeida og teke i bruk retningslinjer for korleis ein skal gå fram når ein oppdagar elevar med svak læringskurve. Dette krev at skuleeigar og skulane har ei felles forståing for kva som ligg i omgrepet svak dugleik og kva som skal til for å utløysa kommunen si handlingsplikt. I tillegg må lærarane ha naudsynt kompetanse til gjennomføring og analyse av kartlegging og tilrettelegging av tiltak. Det må og vera rutinar for evaluering av tiltak.

Vidare i dette kapittelet vil eg sjå på kva system og rutinar kommunane har utarbeida og teke i bruk for å sikra at dei fangar opp og følgjer opp elevar med svak dugleik i lesing og rekning.

8.1.1 Arbeid med kartlegging av elevresultat

I tråd med føringane om tidleg kartlegging og oppfølging i St.meld.nr. 31 (2007-2008) har Utdanningsdirektoratet innført obligatoriske kartleggingsprøvar i lesing og rekning for 1. – 3. årssteg. Føremålet med kartleggingsprøvene er i følge utdanningsdirektoratet å identifisera og setja inn tiltak for dei elevane som treng ekstra oppfølging tidleg i opplæringsløpet. I tråd med tankane om tidleg innsats ser ein kartleggingsprøvene som eit viktig verktøy i høve arbeidet med å forhindra fråfall.

Skuleeigar har ansvar for at dei nasjonale kartleggingsprøvene vert gjennomført slik retningslinjene frå utdanningsdirektoratet krev. Skuleeigar har og ansvar for at skulane følgjer opp resultata frå kartleggingsprøvene gjennom tiltak retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning. I forhold til kartleggingsprøvene har utdaningsdirektoratet utarbeida ei bekymringsgrense, som blir sett på som rettleiande i høve behov for tiltak (Utdanningsdirektoratet, om kartleggingsprøvar).

Intervjupersonane i begge kommunane seier at dei arbeidar aktivt med kartlegging av elevresultat. Skuleeigar B tenkjer først litt vidt om kartlegging og seier ”...at for det første handlar det om å søkje kor barnet er i si utvikling og kva tiltak vi kan setje inn for å styrka barnet ut i frå barnet sin ståstad i dag eller for å hindra skeivutvikling seinare”. Deretter spissar han det inn mot skulen og seier at ”.....i skuleoppfatninga så er det å vita nok om den enkelte til å faktisk treffa i forhold til opplæring og andre behov”. Rektor B ser og den sosiale linken som ein viktig komponent i kartleggingsarbeidet. Han seier at ”....dei prøver å la den vera ein del av det store bildet når dei ser på elevane sine utfordringar, for det faglege og sosiale har med kvarandre å gjera”.

Dei nasjonale kartleggingsprøvene i lesing og rekning blir av begge kommunane framheva som ein viktig del av arbeidet med å fanga opp dei elevane som har behov for ekstra oppfølging for å betra dei grunnleggjande dugleikane i lesing og rekning. Både obligatoriske og frivillige prøvar vert nytta på begge skulane.

Spesielt lærarane trekkjer fram at observasjon vert sett som ein viktig del av kartleggingsarbeidet, i tillegg til dei nasjonale kartleggingsprøvene. Både det ein sjølv ser i løpet av ei vanleg undervisningsøkt, i stasjonsarbeidet og den meir systematiske observasjonen som til dømes det spesialpedagogiske teamet gjennomfører. Anna kartlegging, som Leselos, leseprotokollar og læreverka sine kapittel og oppsummeringstestar vert og nytta i arbeidet med å få god oversikt over elevane si utvikling.

Lærer B framhevar samarbeidet med barnehagen som eit viktig utgangspunkt for tidleg innsats og seier at ”...aller tidlegast er me obs på dei elevane me får beskjed om frå barnehagen...”. Ved skulestart og tidleg i 1.klasse, før ein får gjort egne observasjonar og kartlegging, er informasjon frå foreldre og barnehagen viktig. Samarbeidet med barnehagen gjer at dei kan setje inn ulike styrkingstiltak frå første skuledag.

I høve den daglege observasjonen i ordinær undervisning seier lærar B at han trur det er skilnad i kor merksam du som lærar er på dei elevane som strevar. Han seier at resultatet av den daglege observasjonen kjem ann på om ”...du er ein oppmerksam lærar som går ned og sjekkar at elevane har tilpassa oppgåver, at dei har utfordringar som er passelege. Eller om du

er ein lærar som kjører litt etter fast opplegg og har med dei elevane som er med”. Lærar A framhevar stasjonslæring som ein fin arena for å vurdera kva elevane treng. Han seier at ”.... du får grupper på fire eller fem elevar. Du kjem veldig tett på og får avdekka veldig tidleg kven det er som treng noko ekstra”. Lærar A legg til at ”...dersom det er nokon som har svak utvikling, så ber eg den læraren som er inne på tidleg innsats sjå litt grundig på dette.”

Vurdering for læring er nært knytt til arbeidet med å kartleggja elevane sine dugleikar i ulike fag. I begge kommunane framhevar dei at dei arbeidar med vurdering for læring. Sentrale prinsipp i vurderingsarbeidet er at elevane er aktive i vurderingsprosessen og at dei forstår kva dei skal læra og kva krav som vert stilt til arbeidet. Elevane skal få tilbakemelding på arbeid og framovermeldingar i høve vidare arbeid (Utdanningsdirektoratet, om vurdeing).

Den enkelte lærar sitt ansvar i høve vurdering vert og trekt fram av skuleeigar B, som viser til vurderingsforskrifta og seier at alle lærarar skal vurdera om eleven har tilfredsstillande utbytte av opplæringa.

8.1.2 Arbeid med analyse av elevresultat

Når det gjeld vidare arbeid med analyse av kartlagde resultat kjem det fram både frå skuleeigar-, rektor- og lærarnivå at dei meiner at dei har gode system for gjennomføring og oppfølging. Dei nasjonale kartleggingsprøvene vert gjennomført på klassenivå. På begge skulane seier dei at rektor, det spesialpedagogiske teamet og ressursteamet er tett på i oppfølgingsarbeidet av både nasjonale kartleggingsprøvar og anna kartlegging. Begge rektorane seier at dei har samtalar med dei aktuelle lærarane der dei går gjennom resultatata av kartleggingsprøvene og at samarbeidet med det spesialpedagogiske teamet er tett.

Arbeidsmåten til rektorane ber preg av det Roald (2012) omtalar som ein kontrollorientert strategi. I arbeidet med å auka kvaliteten på opplæringa etterspør rektorane resultatmålingar (kartlegginga) og rapportering av resultat. Rektor A seier vidare at han legg resultatata av dei obligatoriske kartleggingsprøvene inn i det kommunale systemet slik at skuleeigar får tilgang til dei.

Lærar B framhevar at leiinga er tett på i analysearbeidet når han seier at ”....leiinga og ein av inspektørane er mykje inne i klassane...Det er tett dialogEtter kartleggingsprøvene har vi ein samtale der vi går gjennom resultatata. Dei som er på og under bekymringsgrensa må vi ha tiltak på”. Tiltaka kan bli utarbeida og gjennomført på klassenivå eller det kan vera tidleg

innsats-læraren eller det spesialpedagogiske teamet som har ansvar for rettleiing, utarbeiding og gjennomføring.

Sitata ovanfor antyder at rektorane i materialet er tett på i analysearbeidet. Rektorane gjev sjølv uttrykk for at dei er involvert i analysearbeidet og at samarbeidet mellom klasseromsnivå og administrasjonen på skulenivå er godt. Når rektorane er involvert i alle klassane, får dei god oversikt og kjennskap til kven av elevane som har behov for tiltak i form av tidleg innsats.

8.1.3 Arbeid med rutinar som konkluderer med tiltak

I høve rutinar som konkluderer med tiltak seier begge skuleeigarane at dei ikkje har felles politikk eller klassifiseringssystem som konkluderer med tiltak. For å kunne identifisera elevane som den tidleg innsats skal rettast mot, er det ikkje nok at den enkelte skuleeigar, rektor eller lærar er bevisst si forståing av omgrepet svak dugleik. Det må også sikrast at alle nivåa har utarbeidd ei felles forståing av kva som ligg i omgrep som svak dugleik, tidleg innsats, tilpassa opplæring, spesialundervisning, læringsproblem og tiltaksplanar.

Begge kommunane har derimot utarbeidd retningslinjer for saksgangen og iverksetjing av tiltak i høve elevar som ikkje har tilfredsstillande læringsutbytte.

Rektor B seier at dei har ei rutineskildring, som konkret skildrar framgangsmåten lærarane skal nytta når dei får ei bekymring i forhold til ein elev. Vidare framhevar han at:

Kva som skal gjerast av tiltak dreier seg om kva utbytte eleven har av undervisninga. For det er klart at ein elev som me ser har svake grunnleggjande ferdigheiter på 1.trinn, kan ha stort utbytte av ei ordinær undervisningsøkt. Men det er ikkje sikkert at det er sånn på 3.trinn, det har jo med innhaldet i undervisninga å gjera.

Frå rektor- og lærarnivå kjem det fram at dei har fokus på å setja inn tiltak og at terskelen for å setje inn tiltak er lav. Begge skulane har ein tidleg innsats ressurs som vert brukt i høve elevar med svak dugleik i lesing og rekning.

Lærar A er usikker på det formelle, men heilt klar på kva som er praksis og seier at ”det er veldig, veldig lav terskel....straks me får ei lita bekymring i 1.kl set me inn tidleg innsats....Ser nok private forskjellar...men tenkjer at me er på god veg til å få til ein meir felles praksis”. Denne utsegna indikerer ein viss grad av det Fevolden og Lillejord (2005) beskriv

som laust kopla system, med lause koplingar mellom nasjonale føringar og lokal implementering i dei ulike klasseromma.

8.1.4 Arbeid med evaluering av tiltak

Når det gjeld arbeid med evaluering av tiltak seier skuleeigar B at dei etterspør systemet til skulane når skuleeigar er på skulebesøk. Skulen sine rutinar og framgangsmåtar i arbeidet med evaluering av tiltak er blant dei tema som vert teke opp når skuleeigar har kvalitetssamtalar med dei enkelte skulane. Praksis på skulane vert vurdert opp mot standardar for god undervisning som skuleeigar ynskjer at skulane skal ha. Vurderinga vert utgangspunkt for arbeidet med å endra praksis.

8.2 Særleg høg lærartettleik

Av lovteksten i §1.3 i opplæringslova, går det fram at kommunen si plikt til tidleg innsats mellom anna inneber særleg høg lærartettleik i norsk og matematikk. I høve forslaget om lovfesta plikt til tidleg innsats i faga norsk/samisk og matematikk på 1.- 4.trinn, peika fleire av høyringsinstansane på at ei lovendring som legg vekt på særleg høg lærartettleik kunne vera uheldig då det er eit uklart omgrep som kan tolkast på ulike måtar (Ot.prp. nr. 55 2008-2009).

Lærartettleik seier noko om forholdet mellom antal elevar per lærar. Per i dag er det ikkje noko norm i høve elevtal. Storleiken på gruppene skal bestemmast ut i frå kva som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Når 6-åringane kom inn i skulen var det norm med 2 lærarar når det var over 18 elevar i 1.klasse. §8-4 om pedagogisk ressurs i 1.klasse vart i juni 2003 oppheva. Frå august 2013 blei §8-3 om *Forholdstal mellom talet på lærarar og elevar* føya til.

Lærartettleik er eit mykje omdiskutert tema som ofte blir sett på dagsorden. Det er mange som ynskjer å få tilbake ei felles norm for gruppestorleik og klassesdeling.

I desse dagar er lærartettleik særleg aktuelt i høve tidleg innsats, både i regjeringa si satsing på ekstra lærarar til 1.-4.klasse og forskingsprosjektet ”Two Teachers” (jamfør kapittel 3).

Lærartettleik er nært knytt til økonomi og fordeling av ressursar. Det er difor viktig å avklara kva orda *særleg høg lærartettleik* inneber i samband med satsinga på tidleg innsats.

Skuleeigar, både på politisk og administrativt nivå, må difor i fellesskap omsetja denne delen av føringa.

På skuleeigarnivå seier dei at:

Det er mange som trur at då er det små grupper, det meiner ikkje eg er vegen å gå....aktive vaksne i miljøet...det har eg veldig tru på... (Skuleeigar A).

Vi frå skuleeigarnivå er blitt meir tydeleg på kva ressursen skal brukast tildet skal ikkje vera ein ekstra vaksen på klassen og berre jobba som to-lærer. ...eg trur eigentleg ikkje på tidleg innsats berre som to-lærarsystem.....Det handlar om korleis du jobbar..... Dette er ein som skal jobba systematisk inn mot dei elevane på trinnet som vi ser ikkje har utbytte, ikkje har den læringskurven me ynskjer (Skuleeigar B).

På rektornivå seier dei:

Me har ein ekstra som går på topp....prøver å ha færrest mogleg inn i systemet...at det er den same som har det og kan halde tråden i det er viktig (Rektor A).

Særleg høg lærartettleik inneber at me kan organisera på ulike måtar sånn at det kan styrka dei elevane...gjennom mindre grupper, å dele eller ta ut elevar i ein periode.... (Rektor B).

På lærarnivå seier dei:

Eg oppfattar at det ikkje betyr mindre klassar...synes at det er ein styrke at det heller er fleire vaksne inne i ein klasse. ...dersom eg har 20 elevar og 3-4 som treng noko ekstra, så har eg to ekstra hender og eit ekstra hovud(Lærer A).

Eg opplever at det er ein auka lærartettleik her.....at det er ein ekstra ressurs.....det er nokon andre å spela på.....så du har moglegheit til å organisera da annleis.....(Lærer B).

Sjølv om det vert sagt på litt ulike måtar gjev alle intervjupersonane uttrykk for at særleg høg lærartettleik ikkje er det same som små grupper eller klassar med lavt elevtal per lærar.

Intervjupersonane og særleg skuleeigarane, har fokus på at effekten av ekstra ressursar har med korleis ein organiserer det både med omsyn til kompetanse og målretting. Tankane deira om lærartettleik samsvarar med det ein ynskjer å finna ut av i forskingsprosjektet om auka lærartettleik. I intervjuua kom det fram at politikarane i begge kommunane er aktive medspelarar som ynskjer å prioritera tidleg innsats i skulen. Begge kommunane prioriterer ressursar til tidleg innsats. Midlane vert nytta til auka lærartettleik på 1. -4. klasse. Klassane får tildelt timar etter ein fordelingsnøkkel på skulenivå. For neste skuleår er det i kommune A sett av ekstra løyvingar til tidleg innsats og i kommune B vil ein omdisponera midlar for å styrka vektlegginga av tidleg innsats.

8.3 Skuleeigar og rektor sitt arbeid med kompetanseheving

Kompetanse er eit vidt omgrep, som vert referert til med noko ulikt meiningsinnhald.

St.meld.nr. 11 (2000-2009) *Læraren – rollen og utdanningen* viser til Eureka (2008) som nyttar følgjande definisjon:

”Kompetanse kan defineres som summen av lærerens praktiske ferdigheter, kunnskaper, evner til refleksjon og personlige kvaliteter” (Eureka, 2008, i St.meld.nr. 11 (2000-2009)).

Kva kompetanse treng lærarane i høve arbeid med tidleg innsats? Kva skal til for at lærarane blir gode på å leggja til rette for tidleg innsats og tilpassa opplæring?

Arbeidet i høve tidleg innsats er ikkje nybrottsarbeid i verken kommune A eller kommune B. Dei har begge tidlegare og over tid jobba med omgrepet tidleg innsats og etablert rutinar og retningslinjer. Begge kommunane jobbar i dag med satsingsområder som vil gje lærarane naudsynt kompetanse for vidare arbeid med tidleg innsats. Dette arbeidet inkluderer ulike former for kompetanse. Satsingsområda har ulik vinkling og inkluderer både fagleg-, didaktisk-, relasjons- og leiingskompetanse.

Vidare i denne delen av oppgåva, vil eg sjå på korleis skuleeigar og rektor legg til rette for arbeid med kompetanseheving.

8.3.1 Kollektiv kompetanseheving

Skuleeigar A legg vekt på ei vid tolking av tidleg innsats og ser behovet for god kompetanse hjå alle som undervisar på 1.-4.trinn. Vidare seier han at dei nettopp har kartlagt lærarane som arbeidar på 1.-4.kl i forhold til norsk, matematikk og engelsk ut i frå dei nye forskriftene om kompetansekrav. Frå 01.08.15 vart det innført krav om 30 studiepoeng i faga norsk, matematikk og engelsk på barnetrinnet. Skuleeigar A seier at ”.....det er skremmande mange som ikkje har 30 studiepoeng i desse faga....me må få til noko kollektiv kompetanseheving, til dømes i norskfaget”. Skuleeigar A er oppteken av kollektiv styrking av kompetansen, framfor å senda ein eller to lærarar på kurs innan ulike tema. Han seier vidare at:

Det handla jo om å laga gode strukturar for korleis me jobba og få refleksjon i personalgruppa. I utviklingsplanen vår ligg det jo nettopp at me har kollektiv styrking av kompetansen, at me får eit felles tankegodt. Utviklingsplanen er ganske tynn, ikkje noko sånn her svært dokument. Den er ganske overordna då, men den er konkret i forhold til dei enkelte år og på kva me skal gjera felles og ikkje. Det er rom for tilpassing til den enkelte skule. Den blir opplevd som eit greitt arbeidsverktøy.

Som døme på innhald i planen trekkjer skuleeigar A blant anna fram arbeid med læringssyn og undervisningsmetodar, sosial kompetanse og vurdering for læring.

Når det gjeld spørsmål om korleis kommune A byggjer kompetanse i høve arbeidet med tidleg innsats, viser skuleeigar A til utviklingsplanen og fokus på kollektiv styrking av kompetansen. Skuleeigar A viser og til lærarløftet og fagspesifikk fornying i ulike fag. Gjennom kollektiv kompetanseheving jobbar dei mot å få eit felles tankegods. Arbeidet med kollektiv kompetanseheving startar på rektornivå. Skuleeigar A er oppteken av at rektorgruppa skal arbeida i forkant av utviklingsarbeidet på skulen. Ved enkelte høve startar gjerne nokre lærarar eller skular i kommunen opp med det aktuelle temaet før dei andre og blir ein ressurs i den kollektive satsinga. Skuleeigar A seier at arbeidet med kollektiv kompetanseheving på lærarnivå gjerne startar med ei felles førelesing med ekstern førelesar der alle lærarane får fagleg påfyll. I etterkant vert det følgt opp på kvar enkelt skule gjennom blant anna individuelt arbeid, arbeid i grupper, i team og nettverksarbeid. I dette arbeidet jobbar dei målretta og systematisk for å utarbeida felles forståing og felles rutinar. Rektor A og lærar A stadfestar dette når dei fortel korleis dei arbeider på skulenivå for å utarbeida standardar for god undervisningspraksis og fagleg innhald. Dette samsvarar med Senge (1991) som nyttar omgrepet mentale modellar om den enkelte si forståing, og legg vekt på at det må sikrast at alle nivåa har utarbeidd ei felles forståing av kva som ligg i omgrepa dei jobbar med. På den måten kan alle på dei ulike nivå (skuleeigar, rektor og lærar) leggja den same tydinga i omgrepa. Senge (1991) snakkar her om *felles visjonar*. Det er viktig at diskusjonane av dette slaget blir oppsummert og munnar ut i noko ein kan bli einige om: "...slik gjer me det på...skule" (Roald 2006).

Skuleeigar A seier at "...når det blir jobba kollektivt, så kan du ikkje som enkeltlærar seie nei. Då er det faktisk skulen som er blitt einige med seg sjølv, at sånn gjer med det her hjå oss". Fixsen mfl. (2005) framhevar i modellen om implementering at lojalitet hjå dei tilsett er ein viktig rammefaktor som påverkar resultatet av implementeringa. Gjennom å nytta kollektiv kompetanseheving som implementeringsstrategi legg ein vekt på at auka kompetanse vil føra til endringar. I dette arbeidet legg skuleeigar A opp til prosessar som svarar til det Roald (2012) omtalar som både opplæringsorienterte og prosessorienterte strategiar. Styrking av kompetanse gjennom blant anna kurs og konferansar vert sett som gode måtar å møte utfordringar på i den opplæringsorienterte strategien. Læringsorienterte møteplassar, refleksjon og utprøving er viktige verkemiddel for å få til kunnskapsutvikling i den prosessorienterte strategien (ibid).

8.3.2 Verktøykassa til pedagogane

Kommune B har tidleg innsats og tverrfagleg samarbeid som satsingsområde og har i følge skuleeigar B ein rådmann som gjev arbeidet med tidleg innsats høg prioritet. Tidleg innsats vert og høgt prioritert av politikarane. Skuleeigar følgjer opp dei politiske prioriteringane, ved å leggja til rette både i form av ressursar og i høve kompetanseheving. Skuleeigar B seier at det i eininga for oppvekst har vore behov for å vera litt meir koordinert på nokre viktige områder og at dei vil:

... forsikre seg om at dei fangar opp det som det kommunale offentlege systemet skal fange opp i forhold til utfordringsbildet, risikofaktorar for barn og at dei følgjer opp det som dei ser. Og det betyr jo at dei må trene seg i observasjon, å gå inn i situasjonar og dei må ha vaksne som har verktøy i ryggsekken til å gjera dei riktige tinga med det dei ser og det dei får høyra.

Overført til skulesamanheng betyr dette at verktøyskassa til pedagogane må fyllast slik at det kan nyttast både fagleg og sosialt. Skuleeigar B seier at "... det må vere nok erfaring og kunnskap om kva risikofaktorar ein skal sjå etter, kva ein gjer med det ein observerer, korleis ein går vidare, følgjer opp, involverer kollega og korleis set i gang tiltak i forhold til barnet sine behov".

8.3.3 Fagleg påfyll i verktøykassa – kompetanseheving i høve lesing

I arbeidet med å byggja kompetanse hjå rektorar og lærarar snakkar skuleeigar B om å fylla verktøykassa i forhold til det faglege. Leselos er eit av verktøya som ein ynskjer at alle lærarane og rektorane skal ha i sin verktøykasse. Kommunen har over fleire år satsa på Leselos. Det er eit verktøy for lærarane i arbeidet med elevane si leseutvikling, uavhengig av årssteg og fag. Leselos er utvikla av Lesesenteret i Stavanger, ved UiS:

Verktøyet kan fungere som sjekklister for undervisningsplanlegging, for kvalitative observasjonar av elevenes leseutvikling og for tilrettelegging av lærergruppenes kompetanseutvikling om lesing.

Slik losene langs kysten i mange generasjonar har ledet båtar og mannskap gjennom krevende farvann og trygt fram mot bestemmelsesstedet, ser vi for oss at "Leselosen" skal veilede lærerne, peke ut mulige seilingsleder og potensielt farlig farvann på vei mot funksjonell leseferdighet, og slik løse både dem og elevene deres trygt mot målet; funksjonell leseferdighet (Lesesenteret i Stavanger).

Innføring av Leselos er initiert frå skuleeigar. Dei fleste barneskulane i kommunen er involvert og kursa i Leselos. Alle lærarane må delta i arbeidet med Leselos. Assistentane er og kursa i forhold til deira arbeid med å støtta elevane. På kvar skule er det ein leselærer, som saman med rektor og plangruppa fungerer som lesemotivator for dei andre lærarane. Kommunen har og fleire leselærarspesialistar, jamfør den nasjonale satsinga på lærarspesialistar. Leselærarspesialistane fungerer som kurshaldarar ute på skulane og driftar

nettverka. Sjølv om ein har leselærarspesialistar som er særskild opptekne av leseopplæring, ser skuleeigar det som viktig at rektorane er aktive medspelarar og drivarar i prosjektet.

Rektor B seier at Leselos er eit verktøy som dei prøver å ta meir og meir i bruk for at lærarane skal kunna vera gode leselærarar, kunna kartleggja, retta og spissa undervisninga endå meir mot elevane sine behov. Dei har hatt ein grundig gjennomgang av område for område innan lesing og det er oppgåver som dei arbeidar med individuelt, i mindre grupper og i plenum. I tillegg er det utprøving i eigen klasse, tilbakemelding og erfaringsdeling og førebuing til nytt kapittel. Det er og nettverksarbeid på tvers av skulane.

Lærar B er med i ressursgruppa og seier at arbeidet med Leselos har vore teke opp fleire gongar i månaden på fellesmøter, team og trinn. Han seier vidare at "...der går vi grundig gjennom område for område innanfor lesing (heile personalet). Så skal me prøva ut ting og dela erfaringar. Så skal du lesa kapittelet til neste gong og ta med idear og sånn til fellesmøte".

Metodikken som kommune B har nytta i arbeidet med å innføra Leselos ber preg av det Ertesvåg og Roland (2013) referert i Roland og Westergård (2015) omtalar som IGP-metoden. Refleksjon står sentralt i denne metoden. Ein startar med refleksjon på individuelt nivå (I), så på gruppenivå (G) og til slutt i plenum (P). Utgangspunktet for refleksjonsøkta kan vera som her ein artikkel om lesing, eit case eller ei problemstilling frå eigen praksis. Metoden legg opp til at alle er aktive deltakarar, både individuelt og på kollektivt nivå. Fixsen mfl. (2005) legg i sin modell vekt på at for å omsetja det han kallar for kjernekomponentane (her: teori i høve leseutvikling), må leiinga ta i bruk ulike implementeringsdrivarar som rettleiing, støtte og trening/utprøving. Arbeidet etter IGP-metoden er ein av implementeringsdrivarane som vert nytta av kommune B.

Administrativ støtte er ein annan viktig implementeringsdrivar. Ross (2010) referert i Roland og Westergård (2015) presiserer at leiinga si støtte og deltaking i utviklingsprosessane, både på skuleeigar- og rektornivå, er avgjerande for resultata. Leiar må vera medviten om korleis han kan stå fram som ein truverdig og god rollemodell gjennom å vera ein aktiv deltakar i utviklingsarbeidet, spørja etter framdrift og resultat og støtta lærarane i arbeidet. Skuleeigar B framhevar at:

I veldig mange utviklingsarbeid, så handlar det jo om det som skjer i klasserommet og rektor har ikkje tid til å vera med på alt. Vi veit at forankring er viktig. Når dei (rektorane) eig nok til å vita kva som skjer så er dei mykje meir til stades i oppfølginga i forhold til lærarane og.

Skuleeigar B presiserer at rektorane skal leia prosessane i høve Leselos på eigen skule og at dei er pålagt å vera med på alle kurs.

Rektor B seier at arbeidet med Leselos har gjeve lærarane eit felles språk i høve leseopplæringa. Når dei no snakkar om leseutvikling hjå elevane, veit alle lærarane kva som ligg i til dømes avkodingsvanskar. Lærar B seier at tilbakemeldinga dei har fått er at lærarane har lært mykje og fått eit felles språk i høve lesing.

8.4 Tidleg innsats i praksis på skule A og B

Dei to kommunane er litt ulike i den praktiske gjennomføringa av tidleg innsats-tiltaka. Dette gjev utslag i ulike rutinar og måtar å organisere tiltaka på, men grunntankane bak tiltaka er forholdsvis like. I intervjuet var ein både på lærar-, rektor- og skuleeigarnivå opptekne av at tidleg innsats både skal ha eit allmennførebyggjande aspekt, vera retta mot elevar i risikosona på 1.-4.trinn, i tillegg til at ein set inn tiltak med ein gong problem oppstår uansett alder (St.meld.nr 16 (2006-2007), Meld.St.nr 18 (2010-2011)).

Begge kommunane prioriterer midlar til tidleg innsats på 1.-4. trinn. Dette vert synleg i form av auka lærartettleik i 1.-4.klasse. Det er skulane si oppgåve å fordele ressursane på ein hensiktsmessig måte. Dei to skulane fordele ressursane litt ulikt. Skule A gir like mykje til alle dei fire trinna, medan skule B prioriterer dei lågaste tinna.

Tidleg innsats skal i særleg grad vera knytt til lesing og rekning, jamfør opplæringslova §1.3 andre ledd. Når det gjeld fagleg forankring av tidleg innsats har både skule A og skule B hatt hovudfokus på lesing og mindre fokus på rekning. Lærar A seier hjå dei er ”..... tidlege innsats i 1.og 2.klasse i hovudsak retta mot lesing, og ikkje så mykje på rekning....Det å få ei god leseutvikling har så mykje å seie for blant anna matematikken seinare”. Rektor B seier at ”...tidleg innsats skal vera knytt til ei styrking i lese- og reknefaget og at han føler seg meir trygg på at dei har fokus på lesing, mindre trygg på det sterke fokuset i rekning”. Rektor B legg til at dei har prioritert arbeidet med lesing og viser til satsinga på Leselos.

Skule B har i fleire år hatt ei organisering der dei har samla kompetanse i eit team som har ansvaret for spesialundervisninga og ein del av arbeidet med tidleg innsats. Skulen legg opp til at dei som jobbar i teamet har ulike erfaringar og kompetanse. Teamet har god testkompetanse, blant anna på Logos og ITPA. I tillegg til å jobba direkte med elevane som treng ekstra oppfølging, jobbar teamet tett på lærarane. Det kan vera i form av ekstra ressurs i klassen (til dømes ved skulestart), observasjon og kartlegging, samtalar med og rettleiing av lærarane. Lærar B framhevar at det spesialpedagogiske teamet er tett på i kvardagen. Han seier at "Det spesialpedagogiske teamet er med dei første skuledagane. Dei er med i klassen, gjer seg kjend med elevane og observerer. Dei er veldig tett på 1.trinn".

Lærar B hevdar at kompetanse hjå den enkelte lærar og er ein faktor som er avgjerande for korleis og i kva grad tidleg innsats vert synleg i kvardagen:

Det er nok veldig ulikt korleis det vert synleg, læraravhengig. Litt korleis man grip det ann og korleis du er som lærar. Og så er det jo litt korleis brukar du, organiserer du tidleg innsats, sant. Viss du har ekstra ressurs inne korleis organiserer du det? Er det ein vanleg klasse og ein assistentlærar som går rundt og hjelper eller er det veldig effektiv utnytting av midlane? Da er litt det eg brenn for: kor effektivt utnyttar vi denne ressursen??

Skule A har dei siste åra hatt eit spesialpedagogisk team og ein tidleg innsats-lærar, som har hatt ansvaret for oppfølginga i 1. og 2. klasse. Læraren som har hatt ansvaret for tidleg innsats i 1. og 2. klasse er spesialpedagog og har særskild kompetanse i høve leseopplæring og kartlegging. Frå hausten av skal læraren følgje opp elevane i 3. og 4.klasse og dei skal utvida satsinga med ein ny tidleg innsats-lærar som skal ha ansvar for 1. og 2.klasse. Rektor A gir uttrykk for at han prøver å laga eit lite team rundt dette. Den som har ansvaret for tidleg innsats timane er med i 1.klasse ved oppstart av nytt skuleår. Arbeidsområda og oppgåvene er elles dei same som på skule B. På skule A gir dei uttrykk for at dei ser på styrkingstimane som like viktig som spesialundervisningstimane. Tidleg innsats-læraren vert ikkje nytta som vikar. I løpet av intervjuet kom det fram at det nok er skilnader i høve organisering og praktiske gjennomføring på dei ulike skulane i kommunane.

På lærarnivå opplever dei at elevane er meir i klassen med tidleg innsats. Læraren som har ansvaret for timane i høve tidleg innsats er i hovudsak med inne i klassen og styrker enkeltelevane. Dersom dei skal øva på noko spesielt, er dei kanskje ute av klassen i 10 minutt for å trenar på det. Lærar A seier at "...det er jo diskutert ein del om korleis det er å ta ut elevane frå ordinær undervisning. Dersom du gjer det i bolkar og ikkje gjer det som ein fast del gjennom eit heilt år, så ser du god effekt av det".

Lærer A framhevar at oppgåver, vekeplanar og informasjon må vera utforma slik at dette er lett forståeleg. Utforming av klasserommet med fast struktur og visuell hjelpemiddel ser lærar A og som viktige komponentar i arbeidet med tidleg innsats.

Lærer A oppsummerer arbeidet i høve tidleg innsats på følgjande måte:

Det har vore ei kursendring, frå vent-å-sjå til at straks me ser at noko er vanskeleg for ein elev så set me inn styrke.....For det første er det endring i synet på tidleg innsats og så har det blitt ein endring på korleis ein brukar ressursen og kven ein brukar til å gje styrkinga.....Eg vil kalla da ein kvalitetsendring.

8.5 Oppsummering

Begge kommunane arbeidar i følgje intervjupersonane aktivt med kartlegging, analyse av resultat, gjennomføring av tiltak samt evaluering av tiltak og rutinar. Både skule A og B gjev uttrykk for at dei har opparbeida seg strukturar og kompetanse i høve det systematiske arbeidet med å fanga opp og følgja opp elevar med svak dugleik i lesing og rekning. Vidare seier dei at dei set raskt inn tiltak dersom det blir oppdaga at enkeltelevar har svak læringskurve.

Særleg høg lærartettleik blir i Opplæringslova §1.3, andre ledd, trekt fram som eit tiltak i arbeidet med å leggja til rette for tidleg innsats for elevar med svak dugleik i lesing og rekning. Alle intervjupersonane meiner at særleg høg lærartettleik i denne samanhengen betyr at det kjem ein ekstra lærar inn i klassen som jobbar målretta med enkeltelevar eller grupper.

Fixsen mfl. (2005) framhevar i sin modell om implementering at leiarnivået (skuleeigar) må vera ein aktiv medspelar. Det er viktig med gode kommunikasjonslinjer mellom kjelda og destinasjonen. Rettleiing, utprøving, trening og administrativ støtte er viktige element i ein god kommunikasjonsprosess. Både skuleeigar A og skuleeigar B gjev uttrykk for at arbeidsforma dei nyttar når dei legg til rette for rettleiing, trening og støtte samsvarar med teoriane i høve lærande organisasjonar og kunnskapsutviklande prosessar. Begge skuleeigarane legg vekt på at det er viktig at leiarane er synlege i prosessane i høve kompetanseheving. Skuleeigarane seier at dei legg til rette for mange møteplassar der ein blant anna arbeider med å utvikla verktøykassa, både på rektornivå og lærarnivå. Skuleeigar B nemner rektor- og skuleleiarmøter, plangruppesamlingar, ressursteam og kvalitetssamtalar på dei enkelte skulane som døme på møteplassar der dei heldt tematikken varm. Røvik (2009)

nyttar ulike scenario når han beskriv korleis implementeringsprosessane kan gå føre seg og kva som kan skje med ideane når skuleeigar skal omsetja føringane. Skuleeigar sitt arbeid med kompetanseheving har likskapstrekk med det Røvik (ibid) omtalar som det optimistiske scenarioet. I følgje Røvik har ein i dette scenarioet forventningar om rask tilkopling og tru på at ideane og tiltaka kan styrast på plass.

Både kommune A og B satsar på tidleg innsats. Praksis på skule A og B viser at tidleg innsats vert synleg i form av ekstra lærartettleik i lesing og rekning på 1. – 4.trinn. Skulane gjev uttrykk for at dei lærarane som har ansvar for denne undervisninga, har særskild kompetanse i lesing og kartlegging. Den praktiske gjennomføringa på dei to skulane er noko ulik, men grunntankane bak tiltaka er nokså like.

9.0 Samandrag og konklusjonar

Hovudproblemstillinga i oppgåva er: Korleis vert dei utdanningspolitiske føringane om tidleg innsats oppfatta på kommunenivå og omsett i praksis på skulenivå? For å utdjupa problemstillinga har eg nytta fire meir konkrete forskingsspørsmål, som eg no vil svara på.

9.1 Forskingsspørsmåla

1. Kva er sentrale element i dei politiske føringane i høve tidleg innsats og kva handlingsrom muliggjer dette?

Dei utdanningspolitiske dokumenta forankrar intensjonane med tidleg innsats både politisk, økonomisk og pedagogisk. Tidleg innsats blir i St.meld.nr. 16 (2006-2007) sett som eit verktøy for å utjamna sosiale skilnader, forhindra fråfall i vidaregåande skule og sikra deltaking i yrkeslivet. Samfunnsøkonomisk vil det lønna seg å leggja til rette for gode læringsprosessar gjennom førebyggjande tiltak som sikrar at alle elevane får eit godt grunnlag for framtidig læring. Tidleg innsats skal sikra elevane eit godt læringsgrunnlag tidleg i utdanningsløpet.

Tidleg innsats blir i St.Meld.nr. 16 (2006-2007) sett som innsats på eit tidleg tidspunkt i livet eller tidleg inngripen dersom det oppstår vanskar seinare i utdanningsløpet. Tidleg innsats inneber både førebygging, avdekking og naudsynte tiltak.

Meld.St. 18 (2010-2011) peikar på tre overordna strategiar i arbeidet med tidleg innsats. Den første er fange opp og følgje opp elevane som har behov for tidleg innsats. Den andre går på å styrka læringsutbytte gjennom målretta kompetanse. Lærarane sin kompetanse må målrettast slik at dei kan leggja til rette for gode læringsvilkår for alle elevane gjennom tidleg innsats og tilpassa opplæring. Den tredje strategien går på samarbeid og samordning for å få til betre oppfølging.

§1.3 i Opplæringslova viser til kommunane si plikt til å setje inn tiltak retta mot elevar på 1. – 4. trinn med svak dugleik i lesing og rekning, mellom anna ved å sørgje for særleg høg lærartettleik i desse faga. Lovformuleringa spesifiserer ikkje kva tiltak som skal setjast inn eller omfanget av tiltaka.

Dei sentrale føringane er med andre ord vide og fleirtydige. Målsetjingane er forankra i ulike perspektiv, og blir grunngeve både pedagogisk, samfunnsøkonomisk og politisk. Det er naturleg å anta at dette gjev skuleeigar stort lokalt handlingsrom med tanke på innhald, organisering og gjennomføring av tiltak.

2. Korleis har skuleeigar forstått og teke i bruk dei nasjonale føringane i høve tidleg innsats?

Både skuleeigar A og skuleeigar B seier at dei forstår tidleg innsats både som innsats på eit tidleg tidspunkt i høve alder (barnehage og dei første skuleåra) og tidleg inngripen når vanskar vert oppdaga uavhengig av alder. Dei legg med andre ord vekt på pedagogiske grunngevingar.

Tidleg innsats vert vidare sett på som både generelle førebyggjande tiltak, selekterte tiltak retta mot enkeltelevar eller grupper som er i risikosona for å utvikla vanskar og tiltak i form av spesialundervisning for elevar som ikkje har utbytte av ordinær opplæring.

Skuleeigar B framhevar at han har eit vidt perspektiv på tidleg innsats, noko som omfattar samarbeid med andre instansar, til dømes helsestasjon og barnevern. Slik blir det også trekt vekslar på andre grunngevingar enn dei pedagogiske.

I begge kommunane har dei teke i bruk føringane som ligg i §1.3 i Opplæringslova og tilpassa det til lokale forhold med utgangspunkt i tildeling av ressursar, tankar om korleis ressursane skal nyttast (men opp til skulen å finna ein god praksis) og system for identifisering av elevar med svak dugleik i lesing og rekning.

Begge skuleeigarane gjev og uttrykk for at dei legg til rette for arbeid med naudsynt kompetanseheving. I arbeidet med kompetanseheving er det dei aktuelle programma (Leselos) eller fagområda som vil utgjera kjernekomponentane i Fixsen mfl. (2005) sin modell. Når skuleeigarane legg til rette for kompetanseheving omset dei kjernekomponentane til lokale forhold og planlegg korleis dei skal gjennomføra arbeidet med kompetansehevinga.

3. Kva rolle spelar skuleeigar for rektor sitt arbeid med tanke på tilrettelegging i høve tidleg innsats?

Både rektor A og rektor B seier at skuleeigar legg til rette for tidleg innsats gjennom tildeling av ressursar og arbeid med naudsynt kompetanseheving. Dei seier vidare at skuleeigarane gjev retning for korleis dei ynskjer at ressursane skal nyttast.

Begge skuleeigarane vert av rektorane opplevd som leiarar som gjev styringssignal og involverer seg i utviklingsprosessane.

Det vert framheva at skuleeigarane har kompetanse om tidleg innsats og utviklingsområda til kommunane. I Fixsen mfl. (2005) sin modell for implementering svarar det til kunnskap om kjernekomponentane. Skuleeigarane gjev uttrykk for at dei er opptekne av å ha og oppretthalda gode kommunikasjonslinjer. Skuleeigarane må og ha eit medvite forhold til kva implementeringsdrivarar dei har og korleis drivarane skal nyttast for å få god kvalitet på implementeringa. Dette arbeidet ber preg av teoriar i høve lærande organisasjonar og kunnskapsutviklande prosessar.

Skuleeigarane seier dei legg opp til mange møtepunkt i form av lærande møte.

4. Korleis vert tidleg innsats praktisert på skulenivå?

På skulenivå vert tidleg innsats synleg i form av skuleeigar si satsing på ressursar, både reint økonomisk i form av timar til arbeid med tidleg innsats, men og i form av satsing på å auka kompetansen lærarane treng for å kunna gje god tilpassa opplæring. Tidleg innsats i form av arbeid med kompetanseheving på ulike utviklingsområde, er tema på ulike planleggings- og samarbeidsmøter.

Begge kommunane satsar på tidleg innsats ved å leggja til rette for ekstra lærartettleik i lesing og rekning på 1.-4.trinn. Hovudfokuset har vore på lesing. Dei to kommunane har ulik fordeling av ressursane. Skule A nyttar like mange timar i alle klassane, medan skule B har flest timar i 1.klasse, litt mindre i 2. klasse osv. Dette illustrerer også det handlingsrommet som den fleirtydige presentasjonen av tidleg innsats mogleggjer. Begge skulane seier at dei har samla kompetansen i team, som både skal vera utøvande i forhold til elevane og til lærarane ved å gje gje råd og rettleiing.

Både lærarane og rektorane ved begge skulane meiner at det er svært viktig at dei som skal vera kontaktlærarar for 1.klasse har særskild god kompetanse innan byrjaropplæring for å gje elevane ein best mogleg start på skuleløpet.

9.2 Konklusjonar

Tidleg innsats kom for alvor inn i den utdanningspolitiske debatten i Noreg i løpet av dei første åra etter år 2000. Tidleg innsats har etter kvart fått brei tverrpolitisk tilslutning, men med noko ulik grunngjeving og innhald.

Sentrale utdanningspolitiske dokument som legg vekt på tidleg innsats er mellom anna St.meld.nr. 16 (2006-2007), St.meld.nr. 31 (2007-2008) og Meld.st. 18 (2010-2011). Tidleg innsats blir sett som eit verktøy i arbeidet med å utjamna sosiale skilnader, forhindra fråfall i vidaregåande skule og sikra deltaking i yrkeslivet. Tidleg innsats blir sett på som innsats på eit tidleg tidspunkt i utdanningsløpet og som tidleg inngripen når vanskar oppstår uavhengig av alder. Tidleg innsats inneber både førebygging, avdekking og tiltak.

Dei nasjonale føringane i høve tidleg innsats, viser at tidleg innsats er eit fleirtydig omgrep med ulike intensjonar. Dette gjev skuleeigar stort lokalt handlingsrom.

Gjennom seks kvalitative forskingsintervju med skuleeigar, rektor og lærar i to ulike kommunar, har eg fått tilgang til korleis intervjupersonane opplever at dei utdanningspolitiske føringane om tidleg innsats vert oppfatta på kommunenivå og omsett i praksis på skulenivå.

I arbeidet med å kasta lys over implementeringsprosessen har eg nytta tre ulike teoretiske perspektiv. Eg har brukt Fixsen mfl. (2005) sin modell som ramme når eg skulle belysa dei to kommunane sitt arbeid med å implementera tidleg innsats. I arbeidet med å forstå korleis kommunane har omsett kjernekomponentane har eg trekt inn Røvik (2009) sine translasjonsperspektiv. Når det gjeld skuleeigar sitt arbeid med å iverksetja føringane har eg trekt inn relevant teori i høve lærande organisasjonar og kunnskapsutviklande prosessar.

Innhald og arbeidsmåtar i skulen endrar seg i takt med samfunnet rundt, noko som gjer at nye visjonar, idear, metodar, program og teoriar må omsetjast til praksis. Satsinga på tidleg innsats er eit døme på dette. Noko av det nye som kjem, blir raskt teke inn i skulen som ein del av kvardagen. Noko vert raskt avvist. Andre delar vert teke inn som tema lærarane

snakkar om utan at praksis vert endra og atter andre delar vert brukt som utgangspunkt eller inspirasjon for eigen praksis. Eg har lenge vore oppteken av kva som skal til for at det som kjem av nye føringar blir ein del av skulekvardagen. Dei tre ulike teoretiske modellane som er nytta i denne studien, har hjelpt meg med å få betre forståing for dette. Fixsen mfl. (2005) sin modell har vore ei nyttig ramme som har gjeve meg god oversikt over dei ulike komponentane og delprosessane som arbeidet med implementering av tidleg innsats består av. Røvik (2009) sine ulike scenario og perspektiv på translasjonar har gjeve meg forståing for kva som kan skje når skuleeigar, og seinare rektor og lærar, skal omsetja nasjonale føringar til lokal praksis. Teoriane om lærande organisasjonar og kunnskapsutviklande prosessar har gjeve eit nyttig perspektiv på leiar sine oppgåver med å leggja til for rette for rettleiing, trening og administrativ støtte. Leiarane spelar ei viktig rolla i endringsarbeidet, men lærarane må og vera aktive medspelarar.

Begge kommunane har tidlegare og over tid jobba med omgrepet tidleg innsats. Både kommune A og kommune B gjev uttrykk for at dei prioriterer tidleg innsats.

Intervjupersonane si forståing av tidleg innsats, som både innsats på eit tidleg tidspunkt i høve alder (her: 1. – 4.klasse) og at du tidleg set inn tiltak når vanskar blir avdekkja uansett alder, samsvarar godt med føringane i St.Meld.nr 16 (2006-2007) og Meld.St. 18 (2010-2011).

Tidleg innsats blir av alle nivå sett på som viktig for at alle elevane skal oppleve mestring og læringsglede i skulekvardagen og for å unngå mange og gjentekne nederlag før elevane får hjelp i form av spesialundervisning. Dette inkluderer både tidleg innsats i eit universelt og allmennførebyggjande perspektiv, meir selekterte tiltak retta mot elevar i risikogrupper og tiltak retta mot enkeltelevar i form av spesialundervisning. Dette samsvarar med Bjørnsrud og Nilsen (2012), som hevdar at tidleg innsats i form av førebygging er ei oppgåva som angår alle lærarane.

Skuleeigarane i begge kommunane seier dei legg til rette for tidleg innsats gjennom tildeling av ressursar og arbeid med kompetanseheving. Skuleeigarane seier og at dei gjev retning for korleis dei ynskjer at ressursane skal nyttast. Skuleeigarane vert frå både- rektor og lærarnivå opplevd som tydelege leirar, som gjev styringssignal og involverer seg i utviklingsprosessane.

Paragraf 1.3 i Opplæringslova trekkjer fram særleg høg lærartettleik i lesing og rekning som eit av tiltaka i arbeidet med å leggja til rette for gode læringsforhold for elevar med svak dugleik i lesing og rekning. Intervjupersonane framhevar at særleg høg lærartettleik ikkje er likestilt med små klassar. For intervjupersonane betyr særleg høg lærartettleik at det kjem ein ekstra lærar inn i klassen.

Alle nivåa er opptekne av korleis dei ekstra ressursane skal brukast for å gje effektiv og god hjelp. Dei legg vekt på at det ikkje må vera ein ekstra lærar i klassen som kjem når det ringjer inn og går når det ringjer ut, men at det vert jobba direkte og målretta mot enkeltelevar som treng tett oppfølging i ein periode.

Både skule A og skule B seier dei har samla timane som vert nytta til tidleg innsats på færrest mogleg lærarar. Begge skulane gjev uttrykk for at dei vektlegg særleg kompetanse innan blant anna leseopplæring og kartlegging hjå dei som har ansvaret for tidleg innsats-timane.

Intervjupersonane seier at i arbeidet med tidleg innsats har begge skulane hatt hovudfokus på lesing, og mindre fokus på rekning.

Analysen av dei utdanningspolitiske dokumenta viser at tidleg innsats er eit fleirtydig omgrep knytt til ulike målsettingar. Noko som gjev vide og lite tydeleg kjernekomponentar.

Begge kommunane har likevel tolka og teke i bruk føringane på nokså like måtar.

Intervjupersonane i begge kommunane snakkar i generelle vendingar når dei skal gjere greie for korleis dei har forstått omgrepet tidleg innsats. Det kan difor sjå ut som dei har tilpassa og kopla føringane om tidleg innsats til eksisterande praksis og ideologi kring tilpassa opplæring når det gjeld innhald. Intervjupersonane er tydelegare når det gjeld form og struktur. Det ser ut som dei omset retningslinjene frå stortingsmeldingane ved å kopiera dei. Dei nyttar då det Røvik (2009) refererer til som reproduserande modus.

I praksis gjer føringane om tidleg innsats seg gjeldande i form av ein ekstra lærarressurs i småskulen, eit spesialpedagogisk og tidleg innsats-team og arbeid med kompetanseheving i heile lærarkollegiet.

I arbeidet med å leggja til rette for naudsynt kompetanseheving, gjev skuleeigaren uttrykk for at dei arbeider etter prinsippa som ligg til grunn for lærande organisasjonar og kunnskapsutviklande prosessar.

Eg har studert korleis arbeidet med å implementera tidleg innsats har vore i to kommunar med omlag same storleik og kommunal organisering. Funna i denne studien har vist at dei to kommunane i stor grad har omsett og teke i bruk dei nasjonale føringane om tidleg innsats på omlag same måte. Når praksis i to ulike kommunar viser rimeleg like oppfatningar av dei utdanningspolitiske føringane om tidleg innsats, er det naturleg å spekulere på om dei tendensane eg observerer i dette materialet kan seiast å vera gyldig for fleire kommunar.

9.3 Framlegg til vidare forskning

Det er mange faktorarar som påverkar resultatet av arbeidet med implementering. Dei som leiår arbeidsprosessane må ha fokus på både kva ein skal gjera og korleis ein må gå fram for å få det til.

Implementering av tidleg innsats er eit stort og spennande emne å fordjupa seg i. Det er difor fleire problemstillingar det ville vera interessant å sjå nærmare på. Med utgangspunkt i funna i denne studien tenkjer eg at det ville vera interessant å gå vidare med ei større og meir systematisk undersøking av korleis tidleg innsats vert synleg i styringsdokumenta til eit større antal kommunar og korleis planane gjer seg gjeldande i praksis. Det ville då, til dømes vore spennande å ha fokus på kva faktorarar som er avgjerande for korleis dei lukkast med implementeringsarbeidet.

Litteratur

- Aasen, Petter (2007): *Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst*. I Møller og Sundli (2007): *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. Høyskole Forlaget.
- Aschehoug (2012): Konferanse om tidlig innsats. Henta frå: <http://www.aschehoug.no/?siteNodeId=50136683> (Utskriftsdato: 25.04.2012)
- Bjørnsrud, H. (2009): *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo. Gyldendal Akademiske.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red) (2012): *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* Oslo. Cappelen Damm Akademiske.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2013): *Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag*. Spesialpedagogikk nr. 3 - 2013, s. 40-51.
- Dale, E. L., Gilje, N. og Lillejord, S. (2011): *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo. Cappelen Damm AS.
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2014): *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo. Kommuneforlaget.
- Innstilling til Odelstinget nr. 86 (2008-2009): *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringar i opplæringslova og privatskolelova*. Oslo. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.
- Isaksen, T. R. (2015): *Flere lærere til de yngste elevene*. Pressemelding. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-larere-til-de-yngste-elevene/id2400739> (Utskriftsdato: 06.04.2016)
- Jenssen, Eirik S. og Lillejord, Sølvi (2009): *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*. Acta Didactica Norge, Vol.3 Nr1 Art.13 <http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>- (Utskriftsdato: 02.06.2012)
- Kunnskapsdepartementet (2006): *LK 06: Læreplanen Kunnskapsløftet*.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2007): *St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2008): *St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo

- Kunnskapsdepartementet (2009): NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2010): *Meld.St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2012): *Meld.St. 20 (2012–2013) På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo.
- Kvale S. og Brinkmann S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Akademiske.
- Odelstings proporsjon nr. 55 (2008-2009): *Om lovendringer i opplæringslova og privatskolelova*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova: Lov 1998-07-17 nr. 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta frå: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> (Utskriftsdato: 15.15.2016).
- Rambøll og NOVA (2010): *Tidlig innsats. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Sluttrapport. Henta frå: http://www.ks.no/PageFiles/12786/094008TI_sluttrapport_Ramboll.pdf (Utskriftsdato: 20.05.2015)
- Regjeringa (2016): *Over 1000 nye lærere i barneskolen. Pressemelding*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/over-1000-nye-larere-i-barneskolen/id2480996/> (Utskriftsdato 16.05.2016).
- Roald, K. (2012): *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2006): *Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing?* I Sivesind K., Langfeldt G. Og Skedsmo G. (red.) (2006): *Utdanningsledelse*. (s. 148-167). Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Roland P. og Westergård E. (red.) (2015): *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2009): *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. 2. Utgåve. Oslo. Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. og Furu, E. M. (red.) (2014): *”Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering.*” Oslo. Cappelen Damm Akademiske.
- Senge, P. M. (1990): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo. Egmont Hjemmets Bokforlag.

- Solberg, E. (2016): *Tale på Høgre sitt landsmøte*. Henta frå:
<http://www.hoyre.no/aktuelt/nyheter/2016/en-skole-hvor-flere-opplever-seore-og-mestring>. (Utskriftsdato: 08.04.2016)
- Solheim, O. J. (2015): ”*Two Teachers*”. Henta frå:
http://lesesenteret.uis.no/two_teachers/ (Utskriftsdato 06.04.2016)
- Solhjell, B. V. (2008): *Dette er nytt ved skolestart 2008. Pressemelding*. Henta frå:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressecenter/pressemeldinger/2008/skolestart-tidlig-innsats.html?id=524571> . (Utskriftsdato 02.06.2012)
- Statped (2011): *Rom for læring. Et magasin om inkluderende opplæring fra Statped*. Nr. 3: 2011. Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Stoltenberg, J. (2008): *Dette er nytt ved skolestart 2008. Pressemelding*. Henta frå:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressecenter/pressemeldinger/2008/skolestart-tidlig-innsats.html?id=524571> . (Utskriftsdato 02.06.2012)
- Thagaard, T. (2013): *Systematikk og innlevesle. En innføring i kvalitativ metode*. 3.utgåve. Bergen. Fagbokforlaget.
- Tronsmo P (2012): *Implementering og endring*. Bedre skole nr. 2 – 2012, s. 22 - 29
- Tøsse, M. H. (2014): *Tidlig innsats for livslang læring – teori og praksis*.
Spesialpedagogikk nr. 5- 2014, s. 41-55.
- Utdanning og forskningsdepartementet (2003): *St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Oslo
- Utdanningsdirektoratet: *Læringsmiljø*. Henta frå: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>
(Utskriftsdato: 04.06.2016)
- Utdanningsdirektoratet: *Om kartleggingsprøver*.
<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/Artikler-kartlegging/Kartleggingsprover---retningslinjer-og-retteleing-til-skoleeigarar-og-skoleleiarar-/Om-kartleggingsprover/#a1.1> (Utskriftsdato: 04.06.16)
- Utdanningsdirektoratet: *Vurdering*. www.udir.no/vurdering - (Utskriftsdato: 16.05.16)
- Utdanningsnytt (2013): *Tidlig innsats på stedet hvil*. Henta frå:
<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2013/desember/tidlig-innsats-pa-stedet-hvil/>
(Utskriftsdato 21.05.2016)
- Vik, S. og Hausstättet, R. S. (2014): *Fra ”early intervention” til tidlig innsats. Utfordringer*

ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk.
Spesialpedagogikk nr. 6-2014, s. 44-56.

Vik, S. (2015): *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp.* (Doktoravhandling). Høgskolen i Lillehammer.

Tabellar og figurar:

Figur 1: *Dei fire hovudområda i EYLP.* Henta frå: <http://sofweb.vic.edu.au/eys/>

Figur 2: Fixsen mfl. (2005): *Ein oversiktsmodell for implementering.* Henta frå: Roland og Westrgård (red), (2015).

Figur 3: *Illustrasjon av dei ulike nivåa frå nasjonalt til lokalt.* Min figur.

Tabell 1: *Kjernekomponentane i dei utdanningspolitiske dokumenta.* Min tabell.

Vedlegg 1

Til informantane

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt om tidleg innsats i skulen

Ved sidan av å vera lærar i barneskulen, er eg mastergradstudent i faget "Utdanningsleiing" ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, HiSF. I den samanheng skal eg skriva ei masteroppgåve om tidleg innsats i skulen. Til dette arbeidet treng eg informantar som kan seie noko om kva tankar dei har om tidleg innsats og korleis arbeidet i høve tidleg innsats føregår på deira arbeidsplass. **Eg håpar du er interessert i og har høve til å delta som informant i prosjektet mitt.**

Problemstillinga i masteroppgåva er: *Korleis vert dei utdanningspolitiske føringane om tidleg innsats oppfatta på kommunenivå og omsett i praksis på skulenivå?*

Gjennom kvalitative intervju med skuleeigar, rektorar og lærarar ynskjer eg å få fram kunnskap om korleis tidleg innsats vert forstått og praktisert på kommune- og skulenivå.

Følgjande spørsmål er meint å utdjupe problemstillinga:

1. Korleis har skuleeigar forstått og teke i bruk dei nasjonale føringane i høve tidleg innsats?
2. Kva rolle spelar skuleeigar for rektor/skuleleiinga sitt arbeid med implementering av kommunen sine retningslinjer for tidleg innsats?
3. Korleis vert tidleg innsats praktisert på skulenivå?

Kva inneber deltaking i studien?

Intervjuet vil ta om lag 1 time. Det er likevel ynskjeleg at det vert sett av 1,5 time, slik at det vert tid til både organisering og gjennomføring. Intervjua er tenkt gjennomført i siste halvdel av januar 2016. Eg håpar intervjuet vert ein interessant samtale om tankane rundt tidleg innsats i småskulen, praksisforteljingar frå implementeringsprosessen og korleis tidleg innsats til sist vert synleg i klasserommet.

For å strukturera intervjuet og sikra at alle intervjua tek utgangspunkt i dei same spørsmåla vert det nytta ein intervjuguide.

Eg kjem til å ta lydopptak under intervjuet. Lydopptaket vil vera til hjelp for meg når eg skal overføre informasjon frå tale til tekst. I tillegg vil lydopptaket fungere som dokumentasjon.

Dersom ein er i tvil på kva som faktisk blei sagt kan ein gå tilbake lydopptaka og kontrollera kva som vart sagt.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Både personopplysningar og all informasjon som kjem fram under intervjuet vil bli handsama konfidensielt. Informantane vil bli omtala som skuleeigar, rektor og lærar. Det vil ikkje bli

mogleg å identifisera enkeltpersonar. Det er berre eg og rettleiar, Hogne Lerøy Sataøen (Adm.org/UiB , tlf. 55583892), som har tilgang til lydopptaka og informasjon om deltakarane. Opptaka og informasjon vil bli sletta når masteroppgåva er ferdig. Planen er at prosjektet skal vera avslutta i juni 2016.

Frivillig deltaking

Å stille opp som informant i forskingsprosjekt er frivillig. Du kan trekkje deg som informant dersom du av ulike årsaker skulle ynskje det. Alle opplysningar om deg vil då bli sletta.

Dersom du ynskjer meir informasjon om prosjektet eller kva deltakinga inneber, kan du ta kontakt med meg pr telefon: 48174502 eller e-post: anli-roe@online.no.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS (NSD).

Eg kjem til å kontakta deg for å høyra om du vil delta og eventuelt avtala tidspunkt for intervju.

Med venleg helsing

Anne Lise Roe

Vedlegg 2

Intervjuguide
Tidleg innsats –
vegen frå politiske føringar
til praktisk gjennomføring på skulenivå
(masteroppgåve i utdanningsleiring)

Dato:

Intervju nummer:

Velkommen/takk for velvilje

Rammesetting:

Kort om meg sjølv, bakgrunn, studie

Kort om prosjektet

Føremålet med intervjuet og korleis informasjonen vil verte brukt

Lydopptak og samtykke

Teieplikt og anonymitet

Eventuelle oppklaringsspørsmål

Start opptak

Bakgrunnsdata – informant nr:

Kjønn:

Alder:

Stilling:

Utdanning:

Arbeidserfaring:

Skulestruktur i kommunen:

(antal skular - elevtal – lærarårsverk)

Organisering av leiarnivået i eininga skule/oppvekst:

	Spørsmål – skuleeigar
1	Fortel om tidleg innsats. -Korleis forstår du det og korleis vert det brukt?
2	-Kva veit du om norske myndigheiter sin beskrivelse av tidleg innsats? -Kva veit du om tidleg innsats som ein del av opplæringslova?
3	Tidleg innsats er nært knytt til omgrepa tilpassa opplæring, spesialundervisning og sosial inkludering. Korleis definerer du forholdet mellom tidleg innsats og: -tilpassa opplæring? -spesial undervisning? -sosial inkludering?
4	Er tidleg innsats satsingsområde hjå dykk? Har det evt. vore det tidlegare? Korleis var satsinga då?
5	Kva har skuleeigar gjort for å implementere tidleg innsats? jmf. §1.3 Tidleg innsats og tilpassa opplæring
6	Kan du fortelja kort om kommunen/skulen sin plan for å oppfylle plikta til tidleg innsats? (dei rettslege krava i høve arbeidet med tidleg innsats)
7	Av lovteksten (§1.3) går det fram at plikta til tidleg innsats mellom anna inneber <i>særleg høg lærartettleik</i> . -Korleis forstår du omgrepet? -Har kommunen eit uttalt syn på kva det betyr for "oss"? -I så fall; korleis var prosessen og kven deltok?
8	Er det skilnad på lærartettleiken i faga norsk/matematikk og dei andre faga?
9	Av lovteksten (§1.3) går det fram at innsatsen skal vera særleg retta mot <i>elevar med svak dugleik i lesing og rekning</i> . -Korleis definerer du "svak dugleik"? -Kor svak må dugleiken i lesing og rekning vera for å utløysa skulen si handlingsplikt? -Har kommunen utarbeidd ei "kritisk grense"? -I så fall; korleis var prosessen og kven deltok?
10	-Kva rutiner har de (skuleeigar, rektorar og lærarar) for å fange opp/definera elevgruppa som har behov for tidleg innsats? -Er framgangsmåten lærarane skal nytta når dei opplever at elevar har behov for tidleg innsats diskutert og implementert? Evt skriftleggjort?
11	Korleis bygger de kompetase i høve kartlegging, analyse, gjennomføring og evaluering av tiltaka?
12	Av lovteksten (§1.3) går det fram at dei ekstra lærarressursane som vert sett inn med fordel kan vera <i>lærarar med særleg kompetanse</i> innan lese- og rekneopplæring. -Nyttar de lærarar med særskild kompetanse innan lesing og rekning i arbeidet med tidleg innsats?
13	Kva tenkjer du om di rolle som omsetjar av intensjonane i høve tidleg innsats?
14	Korleis arbeider de for at rektorane skal vera pådrivarar i satsinga på tidleg innsats?
15	Korleis arbeidar de på leiarnivå for å leggja til rette for at det vert arbeida i høve tidleg innsats på skulenivå?
16	Korleis vert tidleg innsats synleg i klasserommet? Kva oppfølgingstiltak nyttar de?
17	Korleis skal tidleg innsats dokumenterast
18	På kva måte blir arbeidet med tidleg innsats synleg i kommunen sin skulepolitikk og skuleeigar sine styringsdokument?

	Spørsmål – rektor
1	Fortel om tidleg innsats. -Korleis forstår du det og korleis vert det brukt?
2	-Kva veit du om norske myndigheiter sin beskrivelse av tidleg innsats? -Kva veit du om tidleg innsats som ein del av opplæringslova?
3	Tidleg innsats er nært knytt til omgrepa tilpassa opplæring, spesialundervisning og sosial inkludering. Korleis definerer du forholdet mellom tidleg innsats og: -tilpassa opplæring? -spesial undervisning? -sosial inkludering?
4	Er tidleg innsats satsingsområde hjå dykk? Har det evt. vore det tidlegare? Korleis var satsinga då?
5	Kva har skuleeigar gjort for å implementere tidleg innsats? jmf. §1.3 Tidleg innsats og tilpassa opplæring
6	Kan du fortelja kort om kommunen/skulen sin plan for å oppfylle plikta til tidleg innsats? (dei rettslege krava i høve arbeidet med tidleg innsats)
7	Av lovteksten går det fram at plikta til tidleg innsats mellom anna inneber <i>særleg høg lærartettleik</i> . -Korleis forstår du omgrepet? -Har kommunen eit uttalt syn på kva det betyr for "oss"? -I så fall; korleis var prosessen og kven deltok?
8	Er det skilnad på lærartettleiken i faga norsk/matematikk og dei andre faga?
9	Av lovteksten går det fram at innsatsen skal vera særleg retta mot <i>elevlar med svak dugleik i lesing og rekning</i> . -Korleis definerer du "svak dugleik"? -Kor svak må dugleiken i lesing og rekning vera for å utløysa skulen si handlingsplikt? -Har kommunen utarbeidd ei "kritisk grense"?
10	-Kva rutiner har de (skuleeigar, rektorar og lærarar) for å fange opp/definera elevgruppa som har behov for tidleg innsats? -Er framgangsmåten lærarane skal nytta når dei opplever at elevlar har behov for tidleg innsats diskutert og implementert? Evt skriftleggjort?
11	På kva måte legg de til rette for at den enkelte lærar skal opparbeida seg naudsynt kompetanse i høve kartlegging, analyse, gjennomføring og evaluering av tiltaka?
12	Av lovteksten (§1.3) går det fram at dei ekstra lærarressursane som vert sett inn med fordel kan vera <i>lærarar med særleg kompetanse</i> innan lese- og rekneopplæring. -Nyttar de lærarar med særskild kompetanse innan lesing og rekning i arbeidet med tidleg innsats?
13	-Kva tenkjer du om di rolle som omsetjar av intensjonane i høve tidleg innsats? -Kva rolle spelar skuleeigar i høve di forståing av omgrepet og intensjonen med tidleg innsats? -Kva rolle spelar skuleeigar i høve ditt arbeidet med tidleg innsats?
14	-Har du fått opplæring i kva tidleg innsats er og korleis tidleg innsats skal implementerast og omsetjast til undervisningspraksis?
15	På kva måte gir de lærarane opplæring i kva tidleg innsats er og korleis tidleg innsats skal implementerast og omsetjast til undervisningspraksis?
16	Korleis vert tidleg innsats synleg i klasserommet? Kva oppfølgingstiltak nyttar de?
17	Korleis skal tidleg innsats dokumenterast?
18	På kva måte blir arbeidet med tidleg innsats synleg i skulen sine planar og styringsdokument?

	Spørsmål – lærar
1	Fortel om tidleg innsats. -Korleis forstår du det og korleis vert det brukt?
2	-Kva veit du om norske myndigheiter sin beskrivelse av tidleg innsats? -Kva veit du om tidleg innsats som ein del av opplæringslova?
3	Tidleg innsats er nært knytt til omgrepa tilpassa opplæring, spesialundervisning og sosial inkludering. Korleis definerer du forholdet mellom tidleg innsats og: -tilpassa opplæring? -spesial undervisning? -sosial inkludering?
4	Er tidleg innsats satsingsområde hjå dykk? Har det evt. vore det tidlegare? Korleis var satsinga då?
5	Kva har skuleeigar gjort for å implementere tidleg innsats? jmf. §1.3 Tidleg innsats og tilpassa opplæring
6	Kan du fortelja kort om kommunen/skulen sin plan for å oppfylle plikta til tidleg innsats? (dei rettslege krava i høve arbeidet med tidleg innsats)
7	Av lovteksten går det fram at plikta til tidleg innsats mellom anna inneber <i>særleg høg lærartettleik</i> . -Korleis forstår du omgrepet? -Har kommunen eit uttalt syn på kva det betyr for "oss"? -Er det skilnad på di (dvs lærarane) og kommunen si forståing av kva særleg høg lærartettleik i faga norsk og matematikk inneber?
8	Er det skilnad på lærartettleiken i faga norsk/matematikk og dei andre faga?
9	Av lovteksten går det fram at innsatsen skal vera særleg retta mot <i>elevlar med svak dugleik i lesing og rekning</i> . -Korleis definerer du "svak dugleik"? -Kor svak må dugleiken i lesing og rekning vera for å utløysa skulen si handlingsplikt? -Har kommunen utarbeidd ei "kritisk grense"?
10	-Kva rutiner har de (skuleeigar, rektorar og lærarar) for å fange opp/definera elevgruppa som har behov for tidleg innsats? Er framgangsmåten du skal nytta når dei opplever at elevlar har behov for tidleg innsats diskutert og implementert? Evt skriftleggjort?
11	Opplever du at skuleeigar/rektor legg til rette for kompetansebygging i høve kartlegging, analyse, gjennomføring og evaluering av tiltaka?
12	Av lovteksten (§1.3) går det fram at dei ekstra lærarressursane som vert sett inn med fordel kan vera <i>lærarar med særleg kompetanse</i> innan lese- og rekneopplæring. -Nyttar de lærarar med særskild kompetanse innan lesing og rekning i arbeidet med tidleg innsats?
13	-Kva tenkjer du om di rolle som omsetjar av intensjonane i høve tidleg innsats? -Kva rolle spelar rektor i høve di forståing av omgrepet og intensjonen med tidleg innsats? -Kva rolle spelar rektor i høve ditt arbeid med tidleg innsats?
14	Korleis opplever du at det vert arbeida i høve tidleg innsats på <u>leiarnivå</u> og <u>skulenivå</u> ?
15	Har du fått opplæring i kva tidleg innsats er og korleis tidleg innsats skal implementerast og omsetjast til undervisningspraksis? Er tidleg innsats (eller har vore) konkret tema på team, plannleggningstid eller personalmøte?
16	Korleis vert tidleg innsats synleg i klasserommet? Kva oppfølgingstiltak nyttar de?
17	Korleis skal tidleg innsats dokumenterast?
18	På kva måte blir arbeidet med tidleg innsats synleg i den enkelte lærar sine planar?
