



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	215
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	24719
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Operasjonalisering av tidlig innsats på 1.- 4.trinn

En kvalitativ studie av ledere og læreres forståelse og praktisering av tidlig innsats

Operationalization of early intervention in grades 1.- 4.

A qualitative study of leaders' and teachers' understanding and implementation of early intervention

Silje Hansen Titlestad

Kandidatnummer: 215

MGBSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

Forord

Fem år som lærerstudent går snart mot slutten. Arbeidet med å skrive en masteroppgave har vært svært lærerikt, samtidig som det har bydd på en berg og dalbane av følelser. Jeg har fått muligheten til å fordype meg innenfor et tema som jeg virkelig brenner for, og har i den forbindelse lært utrolig mye som har formet min læreridentitet. Det har til tider følt som en umulig oppgave å komme i havn, men nå som jeg ser lys i enden av tunnelen, er dette året noe jeg aldri ville vært foruten.

Jeg vil starte med å rette en stor takk til mine kjære medstudenter. Det å skrive en masteroppgave hadde ikke vært det samme uten dere. Jeg vil også takke to av mine beste studievenner, som nå er blitt mine venner for livet. Tusen takk for at dere tok meg med til Spania, hvor vi hadde mange gode arbeidstimer og faglige samtaler, i tillegg til lange pauser i solen med mye latter. Takk for at dere har satt deres egen oppgave på vent, hørt på min klaging, for å så komme med oppmuntrende ord og gode råd.

Videre vil jeg rette en takk til mine veiledere Solveig Kalgraf og Åshild Berg-Brekkhus, som har guidet meg gjennom denne prosessen. Takk for alt arbeidet og engasjementet dere har vist for oppgaven, og alle de konstruktive tilbakemeldingene jeg har fått.

En stor takk rettes også til oppgavens intervjupersoner som har vært villig til å dele tanker og erfaringer. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre.

Jeg vil også takke familie og venner for at dere har vært tilgjengelig i hele perioden, og stilt opp når jeg har trengt oppmuntring og råd. I tillegg vil jeg takke for at dere har tatt dere tid til å lese gjennom oppgaven og kommet med gode konstruktive tilbakemeldinger.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min kjære samboer som gjennom året har måttet dele både oppturer og nedturer med meg. Tusen takk for at du har gitt meg god støtte og hatt troen på at jeg kan få til alt jeg vil!

Bergen, mai 2023

Silje Hansen Titlestad

Sammendrag

Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. I dag står tidlig innsats som et av prinsippene i arbeidet med å forbedre det norske utdanningssystemet (Meld. St. 6 (2019-2020)). På bakgrunn av at tidlig innsats er et dagsaktuelt tema i skolen, er formålet med denne masteroppgaven å undersøke hvordan ledere og lærere operasjonaliserer tidlig innsats på 1.-4.trinn. Hensikten er å bidra med kunnskap til et forskningsfelt som per dags dato er lite forsket på i den norske skolen.

Gjennom en kvalitativ metode, har oppgavens datamateriale blitt innhentet gjennom semistrukturerte intervju. Utvalget i studien består av én rådgiver i kommunen, to avdelingsledere og tre lærere. Deres perspektiver på tidlig innsats er blitt analysert gjennom en tematisk analyse, og senere blitt undersøkt i lys av blant annet teorien om løse kolbinger, og Bolman og Deal (2015) sine organisasjonsteoretiske fortolkningsrammer. Informantenes beskrivelser har også blitt diskutert i lys av tilpasset opplæring, den proksimale utviklingssonen og gjennomføring av kartleggingsprøver.

Sentrale funn som har kommet frem i denne masteroppgaven, omhandler informantenes tolkning av begrepet tidlig innsats og ulike faktorer som påvirke hvordan det blir praktisert på skolen. Et av hovedfunnene i oppgaven, er at lederne og lærerne i denne studien har en ulik vektlegging av tidlig innsats begrepet. Hvor lederne vektlegger det forebyggende aspektet, legger lærerne i større grad vekt på avdekking og intervensjon. I praktiseringen av tidlig innsats blir blant annet lederne sitt ansvar vektlagt, en forebyggende begynneropplæring og en usikkerhet blant lærerne i implementeringen av tiltak. I diskusjonen av funnene ble det indentifisert flere sentrale faktorer, deriblant manglende konkretisering av begrepene, begrensede ressurser og et system med potensial for forbedring. Med utgangspunkt i disse faktorene, vil skolene stå overfor utfordringer knyttet til overholdelse av lovverket og implementering av tidlig innsats.

Abstract

Early intervention and inclusive communities are crucial to ensure that all children can reach their dreams and ambitions. Today, early intervention stands as one of the principles in the efforts to improve the Norwegian education system (Meld. St. 6 (2019-2020)). Given the topicality of nearly intervention in schools, the purpose of this master's thesis is to examine how leaders and teachers operationalize early intervention in grades 1-4. The aim is to contribute knowledge to a research field that has been under-studied in Norway.

Through a qualitative methodology, the data for this thesis has been collected through semi-structured interviews. The informants in the study consist of one counselor from the municipality, two department heads, and three teachers. Their perspectives on early intervention have been analyzed through thematic analysis and subsequently examined in light of, among others, the theory of loose coupling and Bolman and Deal's (2015) organizational theoretical frameworks. The informants' descriptions have also been discussed in relation to differentiated instruction, the zone of proximal development, and the implementation of diagnostic assessments.

Key findings in this master's thesis revolve around the informant's interpretation of the concept of early intervention and various factors that influence its implementation in schools. The leaders and teachers emphasize different aspects of early intervention, with leaders highlighting the preventative aspect, while teachers focus on detection and intervention. In the implementation of early intervention several observations have been made, such as uncertainty among teachers in implementing the necessary measures for the pupils and the leaders' responsibility for preventative early intervention. While analyzing the results of the analysis, several key factors were identified, including a lack of conceptual clarification, limited resources, and overall, a system with potential for improvement. Based on the challenges, schools may face difficulties in compliance with legislation and effective implementation of early intervention.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Abstract	III
1.0 Innledning	1
1.1 <i>Studiens bakgrunn, formål og aktualitet</i>	1
1.2 <i>Studiens problemstilling og begrepsavklaringer</i>	3
1.3 <i>Oppgavens oppbygging</i>	4
2.0 Bakgrunn og tidligere forskning om tidlig innsats	5
2.1 <i>Tidlig innsats på nasjonalt nivå</i>	5
2.1.1 <i>Kunnskapsløftets satsing på tidlig innsats</i>	5
2.1.2 <i>Innføring av intensiv opplæring i opplæringsloven</i>	6
2.1.3 <i>Forslag til ny opplæringslov</i>	8
2.2 <i>Tidligere forskning om tidlig innsats</i>	9
2.2.1 <i>Fra «Early intervention» til tidlig innsats</i>	9
2.2.2 <i>Tidlig innsats begrepet</i>	9
2.2.3 <i>Oppsummerende betraktninger</i>	11
3.0 Teori	12
3.1 <i>Spesialpedagogiske synspunkter</i>	12
3.1.1 <i>Forebygging i det spesialpedagogiske feltet</i>	13
3.2 <i>Skoleledelse og skolen som organisasjon</i>	14
3.2.1 <i>Organisasjonsteoretiske fortolkningsrammer</i>	16
3.2.2 <i>Løse koblinger</i>	17
3.3 <i>Tilpasset opplæring</i>	18
3.4 <i>Den proksimale utviklingssonen</i>	19
3.5 <i>Kartlegging og tiltak</i>	19
3.6 <i>Oppsummering av teoretisk rammeverk</i>	21
4.0 Metode	22
4.1 <i>Kvalitativ forskning</i>	22

4.1.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering	22
4.2 Kvalitative Intervju	24
4.2.1 Semistrukturert Intervju	25
4.3 Refleksivitet.....	26
4.4 Forberedelse til intervju	26
4.4.1 Valg av informanter	26
4.4.2 Presentasjon av informanter	28
4.4.3 intervjuguide og prøveintervju	31
4.5. Gjennomføring av intervjuene	32
4.6 Bearbeiding av intervjumaterialet	33
4.6.1 Transkripsjoner	33
4.6.2 Analyseprosessen.....	33
4.7 Etiske aspekter	38
4.7.1 Informert samtykke.....	38
4.7.2 Konfidensialitet	39
4.7.3 Konsekvenser	39
4.8 Studiens reliabilitet og validitet	40
4.8.1 Reliabilitet	40
4.8.2 Validitet	41
5.0 Presentasjon av funn.....	42
5.1 Forståelse av begrepene tidlig innsats og intensiv opplæring.....	42
5.1.1 Ulik forståelse av tidlig innsats begrepet.....	42
5.1.2 Forståelse av Intensiv opplæring	43
5.1.3 Oppsummering av begrepsforståelse	45
5.2 Praktisering av tidlig innsats og intensiv opplæring.....	45
5.2.1 System og organisering.....	45
5.2.2 Oppsummering av system og organisering	47
5.2.3 Forebygging.....	48
5.2.4 Oppsummering av forebygging.....	51
5.2.5 Avdekking og intervensjon.....	51
5.2.6 Oppsummering av avdekking og intervensjon	54
5.2.7 Oppsummerende sammenfatning	54
6.0 Drøfting.....	55

6.1 Hvordan forstår skolens pedagogiske aktører tidlig innsats?	55
6.1.1 Ulik forståelse av tidlig innsats	55
6.1.2 Intensiv opplæring - skolens plikt	56
6.2 Hvordan praktiserer skolens pedagogiske aktører tidlig innsats?.....	58
6.2.1 Faktorer som påvirker praktiseringen av tidlig innsats og intensiv opplæring	58
6.2.2 Forebygging.....	61
6.2.3 Avdekking og intervensjon.....	64
6.2.4 Oppsummering	66
7.0 Avslutning	67
7.1 Avsluttende konklusjoner.....	67
7.2 Studiens begrensninger.....	68
7.3 Refleksjoner om veien videre.....	69
8.0 Litteratur	71
Liste over figurer og tabeller	77
Vedlegg 1 – Godkjenning Sikt.....	78
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema	79
Vedlegg 3 – Intervjuguide	81

1.0 Innledning

1.1 Studiens bakgrunn, formål og aktualitet

Gjennom årene har samfunnet og skolen gjennomgått en rekke endringer for å finne balansen mellom tradisjon og innovasjon. For å kunne møte stadig nye utfordringer tilpasses de nasjonale intensjonene og hverdagen i skolen gjennom reformer. Reformarbeid i skolen inkluderer refleksjon og valg i spenningsforhold mellom det som var, det som er, og det som kommer. Med andre ord kan en si at skolens innhold påvirkes av det uferdige, det som ennå ikke eksisterer, men som det likevel er behov for (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). I en lang rekke av utdanningsreformer er fagfornyelsen (LK20) den siste, hvor det i overordnet del fremgår at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever. Mangfoldet i skolene skal anerkjennes som en ressurs, og elevene skal lære at alle har en plass i fellesskapet selv om vi er forskjellig (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Retningslinjer i «en skole for alle» har gradvis utviklet seg over tid, med stadig større ambisjoner om å inkludere alle. En av de største utfordringene har vært å bringe de som tidligere sto utenfor, inn i en felles skole. Opplæringen har møtt utfordringer med å balansere hensynet til å fremme fellesskap og samtidig ivareta individuell tilpasning. Gjennom opplæringen skal barn og unge opparbeide seg en kompetanse som gir de mulighet til å delta aktivt i samfunnet, samtidig som deres interesser og rettigheter ivaretas. Elevene skal kunne delta aktivt i demokratiske prosesser, uttrykke sine meninger og gjøre seg kvalifisert for videre utdanning og posisjoner i samfunnet. For å få tilgang til disse mulighetene, anses det derfor som viktig at alle barn og unge har lik tilgang til en god skolegang (Bjørnsrud & Nilsen, 2021).

Skal en lykkes med «en skole for alle», vil tidlig innsats være viktig for å følge opp alle elevers læringsforutsetninger (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). I dag står tidlig innsats som et av de sentrale prinsippene i arbeidet med å forbedre det norske utdanningssystemet (Meld. St. 6 (2019-2020)). Tidlig innsats er en del av satsingen på et inkluderende fellesskap, som er en målsetting for å sikre at alle elever skal ha like muligheter til å utvikle seg og nå sine mål (St. Meld. 16 (2006-2007)). I Meld. St. 6 (2019-2020) fremheves det at tidlig innsats i begynneropplæringen er en avgjørende faktor for å sikre at elevene utvikler grunnleggende

ferdigheter for videre utdanning. Ved å identifisere elever med behov for ekstra oppfølging tidlig, og gi dem god støtte underveis, kan vi sikre at alle elever får muligheten til å utvikle sine ferdigheter (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Tilpasset opplæring er en viktig form for tidlig innsats, der alle elever mottar støtte i sin læringsprosess. Får å kunne tilby en tilpasset opplæring, er det avgjørende at læreren har innsikt i elevenes ferdighetsnivå, slik at det blir enklere å indentifisere eventuelle vansker og sette inn adekvate tiltak. Ved å tilpasse opplæringen for den enkelte elev, kan behovet for spesialundervisning reduseres. Det er imidlertid en økning i antall elever som mottar spesialundervisning gjennom skoleløpet, noe som kan antyde at vansker får muligheten til å utvikle seg over tid. Det er også betydelige variasjoner i andelen elever som mottar spesialundervisning, noe som indikerer en ulik praktisering av tidlig innsats (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). I Meld. St. 6 (2019-2020) blir det presentert en rekke tiltak for å bedre mangelen på tidlig innsats i skolene. Blant tiltakene nevnes obligatoriske kartleggingsprøver og oppfølging av disse, samt et tettere samarbeid mellom barnehage og skole. Det presises at det er mange elever med behov for hjelp, men at hjelpen i mange tilfeller settes inn for sent. Dette kan ha alvorlige konsekvenser både for den enkelte elev, men også for samfunnet som helhet (Meld. St. 6, 2019-2020)).

Slik vi nå har sett, er arbeidet med tidlig innsats høyst aktuelt i dagens skole, spesielt da dette utgjør en viktig del av norsk utdanningspolitikk og praksis på skolene. Både nasjonalt og internasjonalt er det en stadig økende oppmerksomhet rundt betydningen av tidlig innsats, noe som resulterer i et behov for å forstå hvordan tidlig innsats kan implementeres og praktiseres på best mulig måte (Vik & Hausstätter, 2014). Gjennom praksiserfaringer og arbeid på ulike skoler, har jeg observert svært varierende måter å organisere og praktisere tidlig innsats på. Med utgangspunkt i disse observasjonene, ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer ledere og lærere har med tidlig innsats og hvordan de praktiserer dette på en tilfredsstillende måte. Valg av temaet for denne masteroppgaven belager seg på dets aktualitet og, men også betydning for elevers læring og trivsel i skolen. Tidlig innsats er et dagsaktuelt tema der skolens praktisering av fenomenet er et felt som er lite forsket på. Forskning på dette området kan bidra til å øke kunnskapen om hvordan tidlig innsats fungerer i praksis, samt hvordan arbeidet kan forbedres og optimaliseres. Dette kan ha stor betydning for både elever, lærere og skoleledere, og i beste fall bidra til å øke elevers

læringsutbytte og trivsel på skolen.

Fra et spesialpedagogisk perspektiv er det interessant å undersøke tidlig innsats, hvor særlig forebygging og tilrettelegging står sentralt. En viktig del av en spesialpedagogs arbeid er å identifisere elever som sliter med læring og utvikling, og gi dem tilpasset støtte og tilrettelegging (Befring, 2019b). Et spesialpedagogisk perspektiv på tidlig innsats kan også bidra til å øke lærernes kunnskap om hvordan en kan tilpasse undervisningen for ulike elever med ulike behov, og dermed bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø for alle elever. Dermed er et spesialpedagogisk blikk på tidlig innsats ikke bare nyttig for elever med spesifikke behov, men kan også bidra til å skape et bedre læringsmiljø for alle elever i klassen.

1.2 Studiens problemstilling og begrepsavklaringer

Basert på studiens bakgrunn, formål og aktualitet, har jeg utarbeidet en problemstilling som tar sikte på å undersøke forståelsen og praktiseringen av begrepet tidlig innsats blant ulike aktører i skolen. Oppgavens problemstilling er derfor som følger:

Hvordan operasjonaliser pedagogiske aktører i skolen tidlig innsats på 1.- 4. trinn?

For å belyse problemstillingen er følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

- *Hvordan forstår skolens pedagogiske aktører tidlig innsats?*
- *Hvordan praktiserer skolens pedagogiske aktører tidlig innsats?*

I denne sammenheng vil jeg presentere og forklare begrepene operasjonalisering, pedagogiske aktører og tidlig innsats. I oppgaven blir begrepet operasjonalisering brukt for å belyse hvordan informantene forstår og praktiserer tidlig innsats. Begrepet pedagogiske aktører referer til studiens seks informanter. Blant disse finner vi tre ledere, hvorav én er rådgiver og to er avdelingsledere, i tillegg til tre lærere (se figur 1 i kapittel 4.4.1). Formålet med studien er ikke å undersøke hvordan begrepet tidlig innsats er beskrevet i stortingsmeldinger, men å anvende definisjonen som fremkommer i disse meldingene for å belyse informantenes perspektiver. I Meld. St. 6 (2019-2020) fremgår det at tidlig innsats innebærer å gi et godt pedagogisk tilbud ved å arbeide forebyggende, og umiddelbart sette

inn tiltak når utfordringer avdekkes. Tidlig innsats gjelder gjennom hele opplæringen, men av hensyn til omfang, har jeg valgt å begrense studiene til å undersøke tidlig innsats på 1.-4. trinn.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i åtte ulike kapitler. Det første kapitlet består av en innledende redegjørelse for bakgrunn for valg av tema, og oppgavens formål og aktualitet. I dette kapitelet blir også oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål presentert, i tillegg til en kort redegjørelse av problemstillingens begreper. I det andre kapitelet gjør jeg rede for bakgrunnen for begrepet tidlig innsats og tidligere forskning på området. I det tredje kapitelet presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk som består av spesialpedagogiske synspunkter, skolen som organisasjon, tilpasset opplæring, den proksimale utviklingssonen, og kartlegging og tiltak. I det fjerde kapitlet blir oppgavens metodiske tilnærming presentert. Det blir her gjort rede for oppgavens vitenskapsteoretiske posisjonering, samt en kort beskrivelse av det kvalitative forskningsintervjuet. Deretter blir det redegjort for en grundig analyseprosess, før oppgavens etiske betraktninger og studiens validitet og reliabilitet blir belyst. I det femte kapitelet blir analysens funn presentert. Funnene er delt inn i temaene system og organisering, forebygging, og avdekking og intervensjon. Funnene som belyser informantenes forståelse blir presentert først, før fokuset rettes mot funnene som belyser praktiseringen. I det sjette kapitelet blir oppgavens funn diskutert i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Avslutningsvis vil det i kapittel syv foretas en sammenfatning av oppgavens konklusjoner, i tillegg til en diskusjon av studiets begrensning og forslag til videre forskning.

2.0 Bakgrunn og tidligere forskning om tidlig innsats

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på tidlig innsats og intensiv opplæring i nasjonale styringsdokumenter. Her vil jeg først trekke frem stortingsmeldinger, NOU'er, lovproposisjoner, opplæringsloven og føringer fra Kunnskapsdepartementet. Deretter vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant i henhold til oppgavens problemstilling: *Hvordan operasjonaliserer skolens pedagogiske aktører tidlig innsats på 1.-4. trinn?* Denne forskningen presenterer en tilnærming til tidlig innsats begrepet, i tillegg til å presentere hvorfor tidlig innsats er relevant i skolen.

2.1 Tidlig innsats på nasjonalt nivå

2.1.1 Kunnskapsloftets satsing på tidlig innsats

I 2006 publiserte kunnskapsdepartementet St. meld. 16 (2006-2007) ... *og igjen sto ingen – Tidlig innsats for livslang læring*. Denne stortingsmeldingen var den første som presenterte prinsippet om tidlig innsats, med et formål om å redusere ulikheter i samfunnet (St. Meld. 16 (2006-2007)). Kunnskapsdepartementet påpeker i stortingsmeldingen at for mange elever går ut av grunnskolen uten tilstrekkelige ferdigheter og kompetanse. Landets utdanningssystem skal sikre like muligheter for at alle elever skal kunne leve et godt liv og bli aktive samfunnsdeltakere. Ved å vektlegge tidlig innsats i utdanningssystemet, ønsker regjeringen å forbedre systemets evne til å tilrettelegge opplæringen på en god måte. Dette skal bidra til at alle elever får muligheten til å realisere sitt læringspotensial, uavhengig av bakgrunn. Det presiseres i stortingsmeldingen at tidlig innsats handler om å forebygge tidlig i barnets liv, i tillegg til å igangsette tiltak når vansker avdekkes. Videre presiseres det at det er viktig å legge til rette for at elevene kommer inn i gode læringsprosesser, slik at de unngår å komme inn i en negativ utviklingspiral. For å muliggjøre tidlig innsats er det av stor betydning å kunne identifisere elever som ikke oppnår tilstrekkelige læringsresultater. Stortingsmeldingen trekker frem det profesjonelle skjønnet for å vurdere barnets utvikling, kompetanse og behov for eventuelle tiltak. Videre presiseres det at jo tidligere tiltakene settes inn, desto mer virkningsfulle og mindre ressurskrevende vil de være (St. Meld. 16 (2006-2007)).

Siden St.Meld. 16 (2006-2007) ble publisert, har satsingen på tidlig innsats blitt videreført i en rekke stortingsmeldinger. Den siste stortingsmeldingen som ble publisert med fokus på tidlig innsats var Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. I sistnevnte stortingsmeldingen videreføres fokuset på tidlig innsats og god kvalitet gjennom hele skoleløpet. For å fremme en kultur for inkludering og tidlig innsats i barnehager og skoler, er det grunnleggende med god ledelse på alle nivåer i kommunen. Det fremgår også at ikke alle skoler i tilstrekkelig grad ivaretar sine forpliktelser som oppfyller barns rettigheter. For å lykkes med å gi et godt pedagogisk tilbud til alle elever, er det behov for mer forskning og kunnskap, og et system der erfaringer kan deles. Det er store forskjeller på kompetansen i landet, og et kompetanseløft er derfor en sentral del av å sikre at alle barn mottar et tilpasset og inkluderende pedagogisk tilbud, uavhengig av hvor de bor. Stortingsmeldingen trekker også frem at bedre organisering av arbeidet og utnyttelse av de ulike kompetansene, vil gjøre det mulig å øke kapasiteten i utdanningssystemet. De siste årene har mye gått riktig vei i skolen, men en ser fortsatt tilfeller hvor barn ikke får den hjelpen de trenger. Mange elever får hjelp for sent, noe som fører til at de lærer mindre enn det de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud. Ved å gi bedre kvalitet på det ordinære opplæringstilbudet kan det føre til at færre barn har behov for særskilte tiltak (Meld. St. 6 (2019-2020)).

2.1.2 Innføring av intensiv opplæring i opplæringsloven

I lovproposisjonen Prop. 52 L (2017-2018) har Kunnskapsdepartementet lagt frem et forslag om å innføre en plikt om intensiv opplæring i skolen. Dette forsterker aktivitetsplikten om tilpasset opplæring, og vil legge til rette for at flere elever med ulike vansker fanges opp tidlig. Forslaget ble tatt til følge av Stortinget, hvor sistnevnte vedtok å innføre § 1-4 om intensiv opplæring med virkning fra 1. august 2018 (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Intensiv opplæring er en del av den tilpassede opplæringen, og innebærer en kortvarig og målrettet innsats i lesing, skriving og regning. I § 1-4 om tidlig innsats på 1.-4. trinn, fremgår det at «skolen [skal] sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventade progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning» (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Bestemmelsen lovfester en plikt

for skolen om å tilby intensiv opplæring. Dette er likevel ikke en individuell rettighet for enkeltelevne, men heller en generell plikt skolen har til å innføre tiltak etter behov. Formålet med intensiv opplæring er å redusere terskelen for å iverksette tiltak og følge opp elever som trenger det. Intensiv opplæring skal ta sikte på at forventet progresjon blir nådd, hvor læreren må utøve et faglig skjønn for å vurdere når intensiv opplæring er nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I Meld. St. 18 (2010-2011) pekes det på store variasjoner mellom kommunene i andelen av elever som mottaker spesialundervisning, noe som kan tyde på en varierende grensedragning mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Mens en i noen kommuner ser at opp mot 20 prosent av elevene mottar spesialundervisning, er tilsvarende tall i andre kommuner tilnærmet lik null. Prosentandelen med elever som får vedtak om spesialundervisning øker gjennom skoleløpet, og det er nærmest et tredoblet antall elever som mottar spesialundervisning på de høyeste trinnene sammenlignet med de laveste trinnene (Prop. 52 L (2017-2018)). Utdanningsdirektoratet (2018) understreker at et grunnleggende problem i den norske skolen er at læringsutfordringer som oppstår tidlig får utvikle seg til å bli større og mer omfattende vansker enn nødvendig. Basert på disse tallene, er det derfor viktig å forsterke tidlig innsats med fokus på elever som står i fare for å bli hengende etter på 1.-4. trinn. Én av flere konsekvenser av at tiltak blir iverksatt for sent, er at forskjeller mellom elevene blir forsterket og større utover i opplæringsløpet, sammenlignet med tilfeller hvor det settes inn nødvendige tiltak på et tidlig tidspunkt (NOU 2023: 1). Tall fra Prop. 52 L (2017-2018) viser at mellom 15 til 20 prosent av elever som går ut av grunnskolen har så svake kompetanser, at de vil ha utfordringer med å klare seg i det videre utdanningsløpet og arbeidslivet. Ifølge Kunnskapsdepartementet er det derfor behov for å forsterke arbeidet med tidlig innsats i skolene (Prop. 52 L (2017-2018)).

Når en elev står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, vil skolens plikt om intensiv opplæring etter opplæringsloven § 1-4 utløses. Formålet er å sikre at nødvendige og tilstrekkelige tiltak settes inn på et tidlig tidspunkt, slik at barn og unge ikke blir hengende for langt bak (Utdanningsdirektoratet, 2018). For å avdekke behov for intensiv opplæring, benytter dagens skole i stor grad kartleggingsprøver som et hjelpemiddel. I tilfeller hvor elever scorer under kritisk grense på disse prøvene, kan dette fungere som en pekepinn på at eleven har behov for ekstra oppfølging. Resultatene fra kartleggingsprøvene

kan imidlertid ikke alltid betraktes som en nøyaktig refleksjon av elevenes faktiske ferdigheter. Dersom skolen oppdager en elev som står i fare for å bli hengende etter, kan ikke skolen vente til en kommende kartleggingsprøve før de setter i gang intensiv opplæring. Legger skolen for stor vekt på slike prøver, kan en derfor oppleve en uheldig «vente og se-holdning», der en konsekvens kan være at elevene får oppfølging for sent (Utdanningsdirektoratet, 2018).

For å lykkes med en god praksis av intensiv opplæring, vektlegger Utdanningsdirektoratet (2018) lærerens faglige skjønn og profesjonsfellesskapet ved skolene. Videre understrekes det at det ikke er et fasitsvar på hvordan intensiv opplæring skal gjennomføres. Det er skolen og lærerne som er best egnet til å vurdere hvordan intensiv opplæring skal organiseres og gjennomføres, hvor det er en spesialpedagogisk oppgave å ta stilling til hvilke tiltak som er nødvendige og formålstjenlige. Tilgjengelige ressurser er en forutsetning for at en rask og egnet intensiv opplæring skal virke etter intensjonene. I tillegg til egnet kompetanse og tilstrekkelig med lærerressurser, kreves det også god kommunikasjon mellom skolene og det ansvarlige nivået i kommunen for å oppfylle lovens krav. Et av de grunnleggende prinsippene i norsk skole er inkludering, og det vil derfor være viktig at opplæringen blir organisert slik at elevene i størst mulig grad er en del av et inkluderende læringsmiljø. Skolen kan organisere intensiv opplæring i klassen, ta ut egne grupper eller gjennomføre eneundervisning, alt etter hva som er elevens behov. Skulle elevene likevel ikke oppleve tilfredsstillende utbytte av intensiv opplæring, må det vurderes om tiltaket må endres eller om eleven trenger spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.1.3 Forslag til ny opplæringslov

Regjeringen har kommet med et nytt forslag til opplæringslov, som etter planen skal gjelde fra august 2024. I dette forslaget foreslår Kunnskapsdepartementet (2023) at tittelen på § 1-4 endres fra «tidlig innsats på 1.-4.trinn» til «intensiv opplæring på 1.-4.trinn». Begrunnelsen ligger i at det inngår mye mer enn intensiv opplæring i tidlig innsats, og det kan dermed være misvisende at tittelen på paragrafen er tidlig innsats. Etter innspill fra ulike høringsinstanser, har departementet per 24.03.2023 vurdert det som hensiktsmessig å endre tittelen i opplæringsloven til «intensiv opplæring på 1.-4. trinn». Det har også vært

oppe til høring om intensiv opplæring skal endre navn til «forsterket innsats» og gjelde for alle trinn i grunnskolen og på videregående skoler. Det fremgår i lovforslaget at departementet har vurdert det slik at sistnevnte endring ikke vil tre i kraft (Kunnskapsdepartementet, 2023).

2.2 Tidligere forskning om tidlig innsats

2.2.1 Fra «Early intervention» til tidlig innsats

På nasjonalt nivå var begrepet tidlig innsats fraværende inntil Kunnskapsdepartementet i 2006 publiserte St. Meld. 16 (2006-2007). Begrepene «early intervention» og «early childhood intervention» har imidlertid vært etablert på et internasjonalt nivå i lang tid, hvor særlig USA regnes som en av de fremste forkjemperne (Vik & Hausstätter, 2014). Ifølge den amerikanske forståelsen av tidlig innsats er det nettopp dette som er nøkkelen til å redusere forskjeller i utdanning og livslang læring. Vik og Hausstätter viser til Jack P. Shonkoff og Samuel J. Meisels (2000) som definerer «early childhood intervention» som tverrfaglige tjenester barn mottar fra fødsel til og med det femte leveår. Formålet med disse tjenestene er å fremme helse og velvære, øke kompetansen og forhindre forsinkelser i utviklingen (Vik & Hausstätter, 2014).

På 1960-tallet ble det i Amerika utviklet en rekke intervensjonsprogrammer som var rettet mot marginaliserte familier med eller uten barn som hadde spesifikke lærevansker. De amerikanske programmene hadde som hensikt å minske fremveksten av sosiale vansker, særlig i tilfeller hvor disse kunne knyttes til familiens bakgrunn. Ifølge Pettersvold og Østrem (2012) består programmene av standarder som måler barnet, hvor resultatene blir evaluert ut fra avvik fra disse standardene. Langtidsforskning har vist at tidlig innsats-programmene har en samfunnsnyttig effekt på kriminalitet, økonomi, arbeidsledighet og fullføring av utdanning (Vik & Hausstätter, 2014).

2.2.2 Tidlig innsats begrepet

Tidlig innsats begrepet består av to forståelsesrammer (Vik & Hausstätter, 2014, Bjørnsrud & Nilsen, 2022). Den første forståelsesrammen retter seg ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2022)

særlig mot forebygging i tidlig alder, med et mål om å avverge potensielle vansker. I skolen skal dette oppnås gjennom en god allmenn opplæring, der alle elevers læring blir støttet og stimulert, og dermed motvirker barrierer og vansker for læring (Bjørnsrud & Nilsen 2022). Denne tradisjonen legitimerer tiltak på et tidlig tidspunkt, da hjernens plastisitet, læringsevne og påvirkningsmuligheter er størst i livets tidlige faser (Vik & Hausstätter, 2014).

Den andre forståelsen av arbeidet med tidlig innsats har ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2012) fokus på avdekking- og intervensjonsaspektet. Formålet er å oppdage vansker så tidlig som mulig, og deretter gripe raskt inn med egnede tiltak for elever som er i fare for å bli hengende etter i læringsutviklingen. Dette gjelder uansett hvor i skoleløpet eleven er, og er grunnleggende for elevens muligheter til utvikling og læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2022). Selv om det er avgjørende å identifisere potensielle vansker hos elevene, må en utvise forsiktighet rundt tilnærmingen, slik at en unngår negativitet og stigmatiserende konsekvenser (Befring, 2019a).

Antall elever som mottar spesialundervisning øker jo lengre ut i skoleløpet en kommer (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Én av årsakene til dette kan være at lærevansker som oppstår gjennom skoleløpet får muligheten til å utvikle seg videre (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Hagtvet og Horn (2012) bruker begrepet snøballeffekten til å illustrere hvordan små vansker fort kan bli store hvis de ikke blir tatt på alvor. I tilfeller hvor lærevansker først har oppstått, er det med andre ord svært utfordrende å i tilstrekkelig grad reversere og bearbeide vanskene (Morken, 2012). Ved å redusere antall timer spesialundervisning, kan ressursene rettes mot en allmennpedagogisk undervisning, noe som igjen kan føre til at færre elever trenger spesialundervisning i fremtiden (Hannås, 2014).

I forskningen er det også mye som tyder på at begrepene tidlig innsats og intensiv opplæring er utdelte for skoleledere og lærere (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2021) kan en av årsakene til dette være politiske visjoner som lånes på tvers av landegrensene, samt fraværet av klare definisjoner av begrepene. Likevel er tidlig innsats eksplisitt trukket frem i utdanningspolitiske føringer fra ulike regjeringer, noe som viser til bred politisk enighet om begrepet. Selv om det er enighet mellom regjeringene om begrepets tilhørighet, endres innholdet når det kommer ny regjering. I lys av mangelen på kontinuitet rundt hvordan begrepet skal forstås, ser en at skolelederne stadig må gi

begrepene et pedagogisk innhold som lærerne kan forholde seg til (Bjørnsrud & Nilsen, 2021). Hvordan skolene skal kunne oppfylle regjeringens forventninger om tidlig innsats, vil derfor ifølge Lillejord (2022) være opp til den enkelte kommune og skole. Skal dette fungere i praksis, forutsettes det at skoleeier og skoleleder besitter riktig kompetanse, og er enige om hvordan en lokalt skal legge til rette for å nå de politiske målene ved bruk av de ressursene som er tilgjengelig. Skoleeier og skoleleder må også være enige om hvilke prosesser som ligger til grunn for kvalitetsutvikling, og sammen analysere resultater og diskutere egnede tiltak etter behov. Med andre ord vil et godt samarbeid mellom de ulike nivåene være en forutsetning for at skoleledere skal lykkes (Lillejord, 2022).

2.2.3 Oppsummerende betraktninger

Bjørnsrud og Nilsen (2022) er tydelig på at dagens retningslinjer virker uferdige, som igjen fører til utfordringer ved praktisering av tidlig innsats. Slik skolene er i dag, med store klasser og mange arbeidsoppgaver, er det lett for at arbeidet med tidlig innsats kommer i siste rekke (Tøsse, 2014) For å minske de store lokale variasjonene i gjennomføringen av tidlig innsats, presiserer Haugen (2019) at styringsdokumentene må være mer konsise i hva begrepet tidlig innsats innebærer, og hva som forventes i det pedagogiske arbeidet. Det er heller ikke gitt eksplisitte føringer for hvordan kollegasamarbeid har direkte tilknytning til tidlig innsats. Bjørnsrud og Nilsen (2013) gjør det imidlertid klart at årsaken til dette igjen kan være mangelen på klare og tydelige retningslinjer i læreplanene. For å minske antall elever som trenger spesialundervisning peker Bjørnsrud og Nilsen (2013) på at det må satses mer på forebygging gjennom tilpasset opplæring fra skolestart. På denne måten kan skolene være mer føre var, og avverge eller minske uheldig læringsutvikling (Bjørnsrud & Nilsen, 2013).

3.0 Teori

I dette kapitlet skal jeg presentere det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Først vil jeg legge frem noen spesialpedagogiske synspunkter og forebygging i det spesialpedagogiske feltet. Deretter går jeg inn på skoleledelse og skolen som organisasjon, hvor jeg blant annet presenterer teorien om løse koblinger og tre organisasjonsteoretiske fortolkningsrammer. Til slutt vil jeg se nærmere på profesjonsfellesskapet, tilpasset opplæring, den proksimale utviklingssonen og noen sentrale aspekter ved gjennomføring av kartlegging og iverksetting av tiltak.

3.1 Spesialpedagogiske synspunkter

Spesialpedagogikken har som hovedformål å tilby en kvalifisert opplæring til et bredt spekter av sårbare barn med ulike behov (Befring, 2019b). Befring (2019b) presiserer at en av de sentrale oppgavene innenfor fagfeltet er å fremme livskompetanse hos de sårbare barna. Den største målgruppen i spesialpedagogikken er barn med generelle og spesifikke lærevansker. Likevel finnes det også mange andre barn med behov for læringsstøtte og utviklingsstimulerende impulser. For å oppnå en optimal utvikling skal barna få tilgang til et bredt spekter av aktiviteter og opplevelser, med et formål om å utvikle ferdigheter, kunnskaper, holdninger og interesser. På skolen er det spesielt viktig at elevene mottar en tilpasset opplæring for å utvikle grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning. Mestringsopplevelser påvirker elevenes motivasjon og læring, og elevenes interesseutvikling har ofte bakgrunn i positive opplevelser av mestring (Befring, 2019b). Skaalvik og Skaalvik (2018) presiserer at fravær av mestring kan føre til en negativ holdningslæring, og understreker dermed viktigheten av å knytte positive opplevelser til læringsaktiviteter for å oppnå effektiv læring.

Innenfor spesialpedagogikken finner en også en rekke ulike perspektiver som representerer ulike mulighetsfaktorer, som igjen kan medvirke til kvalitetsutvikling av spesialpedagogiske tjenester og tiltak. I den forbindelse har Befring (2019b) trukket frem kommunikasjon-, behov- og livsmestringsperspektivene. I spesialpedagogikken står særlig kommunikasjonsperspektivet sentralt, spesielt for barn med kognitive, hørsel, syns og

talehemninger. Hjelpemidler i form av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er sentralt for de som ikke kan bruke stemmen (Befring, 2019b).

Behovsperspektivet har en viktig rolle når det gjelder å klargjøre forutsetninger for barns læring, og teorier om barns utvikling og læring står sentralt (Befring, 2019b). Cronbach (1954) peker på barns omsorg og trygghetsbehov som fremtredende i barneskolealderen. Kjærlighet og omsorg fra foresatte og nære voksne, anerkjennelse fra lærere, jevnaldrende og skolekamerater, selvspekt, samt tiltro og tillit til seg selv, er alle faktorer som kan spille en viktig rolle (Cronbach, 1954). Befring (2019b) presiserer at når disse behovene er tilfredsstilt, vil det bli lettere å realisere vanlige utviklingsoppgaver og ruste barn til å møte ulike utfordringer.

Livsmestringsperspektivet handler om å fremme barns kompetanse til å være gode aktører i eget liv. Dette innebærer å kunne mestre både medgang og motgang, besitte en selvregulerende kompetanse med disiplin, og på formålstjenlige måter utnytte egne ressurser. En viktig pedagogisk oppgave er derfor å tilegne elevene nødvendig kunnskap i et samfunn der livslang læring fremstår som nødvendig (Befring, 2019b).

3.1.1 Forebygging i det spesialpedagogiske feltet

Forebygging i spesialpedagogikken handler i stor grad om å beskytte sårbare barn og unge mot risikofaktorer og fremme deres livsmestrende kompetanse (Hagtvet & Klem, 2019). Det finnes mange ulike formål, begreper og strategier for forebyggende arbeid. Forebyggende arbeidsformer skal aktivt forhindre en uønsket utvikling og gi en økt kompetanse på risikobelastede utviklingsområder. Samtidig skal det gi økt mestring på andre utviklingsområder og forsterke positive krefter på alle livsområder (Hagtvet & Klem, 2019). Ifølge Befring (2019a) finnes det en betydelig andel barn som står i fare for å bli utsatt for diskriminering og krenkelser, noe som kan medføre alvorlige konsekvenser. Å legge vekt på et forebyggende arbeid som fremmer utvikling av livsmestrende kompetanse, vil kunne påvirke elevenes evne til å håndtere motgang (Befring, 2019a). Befring (2019a) viser til en terminologisk og metodisk oversikt som deler forebyggingen inn i universell, selektiv og problembegrensede. I det følgende vil jeg kun presentere innholdet i de to første

innledningene, da sistnevnte er av liten betydning for denne masteroppgaven.

Primærforebygging baserer seg på et føre var formål for å beskytte mot forskjellige risikofaktorer (Befring, 2019a). Her inngår blant annet tilsynsordninger som skal påse at etiske normer, lover og regler etterleves i praksis. Hagtvet og Klem (2019) peker på at tiltak skal settes inn før problemer oppstår, noe som skal bidra til å styrke samfunnets kompetanse og ressurser. Befring (2019a) trekker blant annet frem kompetanseutvikling hos skolens aktører som tiltak i universell forebygging. I dette inngår det å styrke lærernes bevissthet rundt å gi skolebarna mestringsopplevelser, begrense utvikling av lærings- og tilpasningsvansker, og motvirke negative holdninger og forventninger til elevene. Dette tiltaket har som mål å forbedre opplæringskvaliteten for elevene, samt redusere risikoen for uheldige holdninger og forventninger som kan hemme deres læring (Befring, 2019a). Hagtvet og Klem (2019) understreker at det må være tilstrekkelig høy kvalitet på opplæringen for at kravene til universell forebygging imøtekommes, og den skal forbygge nederlag og mangelfull opplæring.

Sekundærforebygging omfatter forebyggende tiltak for elever som forventes å være i risikozonen for problemutvikling (Befring, 2019a). Hagtvet og Klem (2019) fremhever viktigheten av å forebygge, bremse eller reversere en uønsket utvikling, med mål om å hindre problemspredning og utvikling av tilleggsvansker hos barn som har en bekymringsfull tilstand. For elever som befinner seg i en slik kritisk skolesituasjon, vil det med andre ord være særlig viktig å erstatte de negative skoleerfaringene med positive. Skal en lykkes med dette, kan det innføres individuelle læringsopplegg som har til hensikt å bidra til både læringsglede og mestringsopplevelser (Befring, 2019a).

3.2 Skoleledelse og skolen som organisasjon

Skolen er en svært sammensatt organisasjon som er regulert av et omfattende regelverk (Herlofsen & Lie, 2022). De ansatte i skolen skal utøve en viktig oppgave på vegne av samfunnet, og forvalte regelverket for barn der ikke alle kan hevde sin rett. Det er dermed viktig at elevens interesser blir ivaretatt gjennom regler og andre virkemidler. I Norge presiserer Herlofsen og Lie (2022) at det er kommunene som har ansvaret for at kravene fra

opplæringsloven blir oppfylt. Kommunene må derfor stille nødvendige ressurser til disposisjon og ha et system for å kontrollere dette. Forskningen har vist at skolens praktisering i liten grad samsvarer med regelverket, dette til tross for at de ansatte i skolen ønsker å etterleve lovens formål (Herlofsen & Lie, 2022). I henhold til Lillejord (2022) er det avgjørende for skoleledere å samarbeide med både ansatte og elever for å gi politiske begreper et meningsfullt og relevant innhold innenfor skolefaglige rammer. For å oppnå dette må rektoren benytte seg av de allerede eksisterende kunnskapsressursene i skolen, sikre medvirkning på alle nivå, etablere lærende relasjoner mellom alle aktører i skolen, og organisere skolen for systematisk evaluering og kunnskapsutvikling (Lillejord, 2022).

Funnene fra studien til Herlofsen og Lie (2022) indikerer at de ansatte i skolen har et ønske om å ivareta regelverket til barnets beste, men i praksis opplever de barrierer innenfor kunnskap om regelverket, ledelse, ressurser og skolekultur. Funnene peker også på at de ansatte i skolen har lite kunnskap om regelverket, noe Herlofsen og Lie (2022) understreker at samsvarer med tidligere forskning. En mulig årsak til dette kan være at kommunene ikke har innfridd behovet om ressurser og skolens ansatte ikke har fått tilstrekkelig opplæring og informasjon om regelverket.

Studien viser at informantene fremhever mangel på ressurser som en faktor som gjør det utfordrende å oppfylle elevenes rettigheter. På grunnlag av at elever ikke blir tilmeldt for å spare både tid og ressurser, fremheves det en «vente-og-se» kultur. De understreker at dette bidrar til å forsterke en kultur der skolens ansatte opplever hindringer i å oppfylle elevenes rettigheter, noe som antyder at det kan være en interessekonflikt til stede. Informantene i studien trekker frem at de opplever et krysspress mellom det de selv anser som det rette for eleven, og det ledelsen ønsker og signaliserer. Et resultat av dette er at lærerne forsøker å finne den beste løsningen for elevene i en vanskelig situasjon, ved å tilpasse undervisningen så godt det lar seg gjøre innenfor rammen av tilpasset opplæring. Herlofsen og Lie (2022) understreker at dette tyder på mangelfulle systemer, som kan føre til brudd på elevens rettigheter og ansatte i skolen som blir usikre på egen praksis. De ansatte i skolen må oppleve at vilkårene blir innfridd og at det er mulig å tilfredsstille regelverket gjennom den pedagogiske praksisen (Herlofsen & Lie, 2022).

Det er bred enighet om at kompetanseutvikling bør skje gjennom kollektive

læringsprosesser, og helst innenfor profesjonelle læringsfellesskap (Aas, 2022). På samme måte synes det å lede meningsskaping mellom nivåene i utdanningssystemet og mellom nivåene i skolen, for å skape en felles forståelse for endring og utvikling. Det pekes også på at det må legges til rette for at lærerne kan ha dybdesamtaler om praksiser som oppleves utfordrende. Formålet med profesjonelle læringsfellesskap er å påvirke og forbedre lærernes undervisning, ut fra oppfatningen om at mange skolereformer ikke har nådd klasserommene (Aas, 2022).

Lærere som integrerer forskning i sin praksis, styrker praksisen sin sammenlignet med de som kun baserer seg på erfaringsbasert kunnskap (Lillejord & Børte, 2020). Her viser Mausehagen og Raaen (2017) til at lærere ofte opplever vanskeligheter med å overføre forskningen til egen praksis. I arbeidet med tidlig innsats vil profesjonsfellesskapet kunne reflektere over erfaringer og ideer for å utvikle lærernes kunnskap Bjørnsrud, Nilsen og Stenshorne (2022). Dufour og Marzano (2011) presenterer ulike lederoppgaver som synes avgjørende for å skape rammer for læringsarbeidet i profesjonelle læringsfellesskap. Disse lederoppgavene innebærer blant annet å sette sammen meningsfulle team der lærerne samarbeider for å nå felles mål. De må lage møteplaner som sikrer fast tid for lærersamarbeid, og skolelederen må være tydelig på formålet og prioriteringene for samarbeidet. Det ligger også et spesielt ansvar på skoleeieren for å gi skolene støtte gjennom tilstrekkelige ressurser og kompetanseutvikling (Dufour & Marzano, 2011).

3.2.1 Organisasjonsteoretiske fortolkningsrammer

Det er skoleledelsen og særlig skolens rektor som har et ansvar for at skolen som organisasjon skal fungere godt (Bolman & Deal, 2015). Bolman og Deal (2015) har utarbeidet fire organisasjonsteoretiske fortolkningsrammer som kan være et nyttig redskap for skoleledelsen i planlegging av tiltak for å fremme utvikling eller endring i skolen. Jeg anser tre av disse organisatoriske fortolkningsrammene som sentrale for denne oppgaven, og vil derfor utdype disse.

Den strukturelle rammen innbefatter at en organisasjon eksisterer for å nå bestemte mål (Bolman & Deal, 2015). Det er grunnleggende at organisasjonen har en struktur med tydelige

mål, roller og ansvarsområder. For å oppnå en effektiv organisasjon er en balanse mellom horisontal og vertikal samordning grunnleggende. Vertikal styring beskriver ledelse og kontroll ovenfra og ned, mens horisontal samordning innebærer samarbeid i form av teamarbeid, møter og prosjektgrupper. En balansert tilnærming til disse to aspektene må ta hensyn til skolens overordnede mål, dens kontekst og de tilgjengelige ressursene som tid og økonomi. Skolens systemer påvirker hva de ansatte opplever som utfordrende i møte mellom regelverk og praksis (Bolman & Deal, 2015).

I den andre rammen, Human Resources (HR) trekker Bolman og Deal (2015), frem betydningen av samspillet mellom organisasjonen og enkeltmennesket, og at dette påvirker hvordan organisasjonen fungerer. Det faktum at hver enkelt forstår hvordan skolen arbeider mot å nå målene er et kjennetegn på et kollegium som presterer godt. Faglig dyktige og engasjerte ansatte er essensielt i skolen, og de må oppleve at de blir anerkjent, er betydningsfulle og har medbestemmelse på skolen (Bolman & Deal, 2015).

Den siste aktuelle rammen er den politiske, som inneholder skolens styring og makt. Her inngår skolens fordeling av knappe ressurser og spørsmålet om hvem som skal få hva. Begrensede ressurser og divergerende interesser kan bidra til konflikter innad på skolen. Ledelsen utfordring blir dermed å erkjenne og håndtere interessekonflikter (Bolman & Deal, 2015).

3.2.2 Løse koblinger

Siden 1970-tallet har en rekke forskere innen utdanning og organisasjonsteori beskrevet skolens organisasjonslogikk som et løst koblet system. Dette mønsteret innebærer at kjernen i utdanningsorganisasjoner har en svak tilknytning til skolens ledelsesstruktur (Paulsen & Aas, 2022). Lillejord (2011) peker på at løse koblinger mellom ulike deler av en organisasjon, vil kunne føre til liten grad av kunnskapsoverføring, hvor de ansatte har begrenset innsikt i hva de andre gjør. Det kan også føre til mangel på koordinering mellom komponentene i systemet, noe som kan føre til ineffektivitet, informasjonstap og redusert helhetlig forståelse. Det kan også være uklart hva en skal gjøre når uventede utfordringer oppstår, noe som kan resultere i usikkerhet og uforutsigbarhet. I slike tilfeller må de ansatte

finne løsninger basert på sine individuelle kunnskaper, erfaringer og skjønn (Weick, 1976).

En annen side av løse koblinger, er at avgjørelser som angår undervisningen blir tatt i klasserommet, og at skolens administrasjon har liten påvirkning på disse (Fevolden & Lillejord, 2005). Paulsen og Aas (2022) presiserer at det å redusere løse koblinger mellom nivåer i utdanningssystemet og på skolen er en utfordring. Dette må skje gjennom kollektiv meningsskaping, hvor det må etableres en felles forståelse av undervisningsoppdraget og støtte for de nødvendige tiltakene som må til for å løse det (Weick, 2001). En utfordring som ofte oppstår, er at en undervurderer hvor krevende det er å oppnå en felles forståelse av oppdraget og mulige løsninger (Paulsen & Aas, 2022).

3.3 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring, presiserer at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Tilpasset opplæring er et politisk ideal, som det er opp til skoleledere og lærere å finne faglig forsvarlige og praktiske løsninger på. De må samarbeide for å sikre at skolens læringsmiljø og undervisning støtter elevenes læring, og hjelper dem med å realisere sitt potensial. Dette påvirkes av lærernes holdninger, kunnskap og valg av undervisningsmetoder (Jenssen & Lillejord, 2009). Haug (2015) peker på at et økt fokus på tilpasset opplæring kan bidra til å variere innhold, prosess og resultat ut fra elevenes behov, og kollektivt rettede arbeidsformer kan gi mange elever et bedre læringsutbytte. Reduksjon i antallet elever som læreren har ansvar for, kan også gi læreren større handlingsrom for å gi individuell støtte og oppfølging, og lettere legge grunnlag for økt elevaktivitet (Haug, 2015).

Tilpasset opplæring er en sentral faktor for å få til god undervisning der elevenes individuelle behov, kunnskaper og ferdigheter blir anerkjent. Tilpasset opplæring er ikke en separat aktivitet, men en integrert del av undervisningen. Lærerne må ha et bredt faglig grunnlag, god kjennskap til elevenes bakgrunn og forutsetninger, for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov. Gjennom å implementere bestemte faktorer i undervisningen er det mulig å øke elevenes læringseffektivitet. Praktisk undervisning kan være en effektiv tilnærming for mange elever, og spesielt for de som ikke responderer på tradisjonell

undervisning. Han understreker at det nødvendigvis ikke er den praktiske undervisningen i seg selv som gir læringseffekten, men heller måten læreren strukturer undervisningen på (Hattie, 2009). Palm, Becher og Michaelsen (2018) peker på at når det legges vekt på dybdelæring, bør kreative og praktiske oppgaver få større plass i skolen. Aktivitetene bør utfordre elevenes kommunikasjonssevne, utforskning og problemløsning (Palm, Becher & Michaelsen 2018).

3.4 Den proksimale utviklingssonen

Sosiokulturell læringsteori anerkjenner viktigheten av sosiale faktorer i læring og utvikling. Teorien understreker at sosiale, kulturelle, materielle og historiske forhold i samfunnet har innvirkning på hvordan elever lærer, og hvordan kunnskapen kan anvendes. Lev S. Vygotsky regnes som en av de mest sentrale teoretikerne innen sosiokulturell læringsteori (Ness & Danielsen, 2020). Vygotsky (1978) oppfattet tenkning som en form for indre samtale vi har med oss selv, der vi gradvis utvider vår forståelse. Vekselspillet mellom våre indre og ytre aktiviteter danner grunnlaget for læring. Han presiserte også at alt for mange forskere og lærere var for opptatt av hva barnet ikke kunne. Denne negative tilnærming gjorde at pedagogisk praksis handlet om å rette opp manglene, i stedet for å få frem det beste i elevene. Han adresserte at det var viktig å teste barnet grundig for å finne dets individuelle sterke sider, og deretter velge en pedagogikk som kunne føre barnet videre i læringsprosessen. Vygotsky (1978) er kjent for sin teori om den proksimale utviklingssonen, som handler om den potensielle utviklingen til en elev når hun eller han samhandler med en mer kompetent person eller andre elever på tilsvarende nivå. Den proksimale utviklingssonen representerer avstanden mellom elevens nåværende utviklingsnivå og det potensielle nivået med støtte fra andre. Lærere bør legge til rette for samarbeid og dialog mellom elever med ulik kompetanse og erfaring, slik at alle kan dra nytte av den proksimale utviklingssonen og utvikle seg optimalt (Vygotsky, 1978).

3.5 Kartlegging og tiltak

Kartleggingsprøver har til hensikt å bidra til å finne elevenes nivå, i tillegg til å fange opp

elever som strever (Utdanningsdirektoratet, 2022). Hagtvet og Klem (2018) trekker frem kartleggingsprøvenes rolle i tidlig tilpassede tiltak, for å sikre at elevene får best mulig utviklingsvilkår. Jo mer pålitelig gjennomføringen av elevens kartlegging er, jo større sjanse er det for å fange opp elever som trenger målrettede tiltak for å oppnå forventet progresjon (Hagtvet & Klem, 2018).

En rekke studier indikerer at skolene ikke er god nok på å fange opp elever som strever, og tilpasse undervisningen med utgangspunkt i dette (Nortvedt, 2018; Bergem, Kaarstein & Nilsen, 2016, Grønmo et al., 2012). I Nortvedt (2018) sin studie opplevde informantene at de i gjennomføring av kartleggingsprøvene hadde god kjennskap til elevene, og kunnskapen om elevene var betydningsfull når resultatene skulle tolkes. Det gjaldt gjerne for elever de visste at mestret mer enn de fikk frem i prøvesituasjonen, eller elever som ikke fikk gjennomført alle oppgavene grunnet tidsbegrensning. Dersom resultatene fra kartleggingsprøvene blir fulgt opp med konkrete tiltak rettet mot det elevene faktisk strever med, vil eleven mest sannsynlig oppleve økt mestring og gjennomføring av kartleggingsprøver vil være mer hensiktsmessig (Nortvedt, 2018).

Hagtvet og Klem (2018) presiserer at ved tidlig identifisering av språkvansker hos barn, er det en robust evidens for at språkferdighetene kan bedres ved hjelp av intensive og systematiske tiltak. Elever som strever må ifølge Nortvedt (2018) få muligheter til å arbeide med oppgaver på et tilpasset nivå, slik at de opplever mestring. Lærere får ofte lavere forventinger til hva elevene mestrer, og gir dem dermed oppgaver som trener på rutineferdigheter. Dette strider imot forskning som underbygger at gode strategier for å arbeide med elever som strever, må ha fokus på hva de mestrer fremfor hva de ikke mestrer (Nortvedt, 2018).

Etter at kartleggingsprøvene er gjennomført fremgår det i Nortvedt (2018) sin studie at det oppleves utfordrende å tolke og sette inn adekvate tiltak. Hagtvet og Klem (2018) trekker frem at på et tidspunkt er det normalt med store forskjeller i ferdighetene hos elevene, noe som gjør det utfordrende for skolens ansatte å vite når tiltak bør settes inn. Når tiltak blir implementert, er det viktig å gjøre en faglig vurdering av mulige konsekvenser, som at tiltakene kanskje ikke oppnår ønsket effekt (Hagtvet & Klem, 2018). En av utfordringene som ble presentert i Nortvedt (2018) sin studie var å omforme informasjonen fra

kartleggingsprøvene til undervisningsaktiviteter. Informantene vektla organiseringen av undervisningen for å få mulighet til å gi elevene under kritiskgrense ekstra oppmerksomhet. De organiserte i form av grupper, læringspartenere eller stasjonsundervisning. Dersom det var fire eller færre elever under kritisk grense, oppga en av informantene at oppfølgingen kunne integreres i den daglige undervisningen (Nortvedt, 2018).

3.6 Oppsummering av teoretisk rammeverk

I dette kapitlet har jeg presentert det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Det inkluderte spesialpedagogiske perspektiver og forebyggende tiltak innenfor spesialpedagogikken. Her ble universell og sekundær forebygging trukket som aktuelle for oppgaven. Deretter ble det rettet fokus mot skoleledelse og skolen som organisasjon, hvor tre organisasjonsteoretiske tilnærminger, løse koblinger og utfordringer skolens ansatte møter mellom regelverket og praksis ble presentert. Videre ble fokuset rettet mot tilpasset opplæring og den proksimale utviklingssonen før det avslutningsvis ble presentert sentrale aspekter ved kartlegging og implementering av tiltak.

4.0 Metode

Metodekapittelet beskriver hvordan forskningen i masteroppgaven er gjennomført og hvilke metoder som er brukt for å samle og analysere data. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for fremgangsmåten jeg har brukt for å besvare forskningsprosjektets problemstilling: *Hvordan operasjonaliserer pedagogiske aktører tidlig innsats på 1.-4.trinn?* Jeg vil starte med å presentere studiens forskningsmetode og oppgavens vitenskapsteoretiske posisjonering. Deretter vil jeg redegjøre for det kvalitative forskningsintervjuet, refleksiviteten i forskningsprosessen og forberedelsene jeg gjorde før intervjuene ble gjennomført. Videre vil jeg gi en detaljert beskrivelse av bearbeidingen av datamaterialet gjennom analyseprosessen, før jeg avslutningsvis vil gjøre rede for sentrale etiske aspekt og studiens reliabilitet og validitet.

4.1 Kvalitativ forskning

Denne masteroppgaven baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode. I motsetning til en kvantitativ metode, egner den kvalitative metoden seg til forskning der det stilles krav til fleksibilitet og åpenhet. Denne metoden gir mulighet til fordyping og analyse av sosiale fenomener, og retter fokuset mot å studere dem fra innsiden ved å undersøke informantenes livsverden. Gjennom sosial interaksjon i feltet vil forskeren opparbeide seg en dypere forståelse av de sosiale fenomenene. I intervjusituasjoner gir kvalitative metoder informanter muligheten til å gi en fylligere forståelse og refleksjoner rundt deres egne erfaringer (Thagaard, 2018). En slik tilnærming til forskningsfeltet vil gi masterprosjektet en dypere forståelse av informantenes livsverden, noe som er sentralt i arbeidet med å besvare oppgavens problemstilling.

4.1.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Hensikten med empirisk forskning er å produsere kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut og henger sammen. For å oppnå dette, er det etablert et skille mellom virkeligheten på den ene siden og forskeren som skal frembringe kunnskap om virkeligheten på den andre. Dette

skillet bygger på antagelsen om at virkeligheten eksisterer uavhengig av forskerens oppfatning (Postholm & Jacobsen, 2018). Thagaard (2018) peker på at vitenskapsteorier danner grunnmuren for forståelsen av det sosiale fenomenet som utvikles i studien. Vitenskapsteoretisk forankring beror av hva som skal studeres og har innvirkning på hvordan de kvalitative dataene tolkes. Formålet med en kvalitativ forskningsmetode er å oppnå en dypere forståelse av de fenomenene som blir undersøkt (Thagaard, 2018).

Denne oppgaven er forankret i et konstruktivistisk paradigme med en hermeneutisk tilnærming. Konstruktivismen er en epistemologi, som tar utgangspunkt i hvordan kunnskap og virkelighetsoppfatning blir konstruert gjennom sosiale sammenhenger (Thagaard, 2018). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) kan samhandling med andre mennesker endre vår oppfatning av fenomener over tid, og derfor er den sosiale virkeligheten stadig i utvikling.

Denne studiens intervju situasjoner vil være en arena der det skjer sosial samhandling mellom forskeren og informantene. Her vil informantenes oppfatninger og perspektiver på virkeligheten danne grunnlaget for oppgavens kunnskapskonstruksjon (Postholm & Jacobsen, 2018). Det kan da oppstå mange ulike konstruksjoner av samme virkelighet, avhengig av at virkeligheten presenterer seg på ulike måter for forskere, og forskere vektlegger ulike aspekter av virkeligheten. Dette betyr at jeg som en konstruktivistisk orientert forsker vil prøve å forstå hvordan objektene oppfatter og konstruerer kunnskap om virkeligheten på en subjektiv måte. Jeg må da anerkjenne at mitt perspektiv og mine tolkninger også kan påvirke forskningsresultatene (Postholm & Jacobsen, 2018). Creswell (2014) mener at forskerens måte å søke en forståelse av verden på, vil føre til at forskingen og resultatene preges av subjektive meninger. En konstruktivistisk tilnærming kan dermed ikke studere objektene i seg selv, men kun den måten de blir oppfattet og tolket av den som studerer. Dette fører til en konstruksjon av gjengivelse av objektet, og ikke slik objektet faktisk er (Creswell & Creswell, 2014). Dette er et sentralt aspekt for denne oppgaven, da det er informantens oppfatning av begrepet tidlig innsats, og deres oppfattelse av hvordan skolen arbeider med tidlig innsatts som danner grunnlaget for analysematerialet.

Opgavens vitenskapsteoretiske posisjonering har også en hermeneutisk tilnærming. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) dreier hermeneutikk seg om læren om fortolkning av tekst. Thagaard (2018) peker på at hermeneutikken setter søkelys på å tolke handlinger på et

dypere meningsnivå enn det som allerede er gitt. Fenomener besitter ikke ett fasitsvar, men kan tolkes på flere nivå. Tolkerens forhåndskunnskaper om fenomenet er ifølge Thagaard (2018) sentral i hermeneutikken. Når vi leser, tolker vi teksten i lys av ulike kontekster som gir den mening. Dette betyr at tekster kan ha ulike tolkninger avhengig av leserens bakgrunn, erfaringer og forståelsesrammer. Når en forsker skal analysere et kvalitativt intervju kan hermeneutikken bidra til å se utenfor selve intervju situasjonen, og være bevisst på at fortolkningshorisonten er preget av historie og tradisjon (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem den hermeneutiske sirkelen som handler om en prosess der en beveger seg frem og tilbake mellom tekstens deler og helhet. Med utgangspunkt i en hel tekst som kan oppfattes uklar og intuitiv, er det lettere å fortolke deler av teksten. Ut ifra disse tolkningene settes delene sammen igjen i en ny relasjon til helheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Den hermeneutiske sirkelen er relevant i analyseprosessen av datamaterialet i masteroppgaven, da det kontinuerlig veksles mellom deler og helheten for å skape mening.

4.2 Kvalitative Intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet har ifølge Kvale og Brinkmann (2015), som formål å forstå verden fra intervjupersonens perspektiv. Et mål er å avdekke folks opplevelse av verden, og få frem betydningen av deres erfaringer. I denne sammenhengen blir intervjupersonen betraktet som et subjekt, en aktiv deltaker i forskningsprosessen som skaper mening og forståelse om et spesifikt tema. Samtidig peker Kvale og Brinkmann (2015) på at det må bemerkes at begrepet «subjekt» også tar hensyn til at individer påvirkes av diskurser, maktrelasjoner, ideologier og oppfatninger som former deres handlinger og beskrivelser. Forskningsintervjuet har som formål å generere kunnskap i utveksling mellom intervjueren og den intervjuede, der kunnskap konstrueres i samspill og interaksjon. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at intervjuet er et vekselspill mellom de som vet, og det som skal vites, og mellom de aktørene som iscenesetter intervjuets samtalekontekst og den konteksten som bestemmer hva aktørene sier. Forskningsintervjuet går dypere enn spontane meningsutviklinger som skjer i hverdagen, og tilnærmingen er varsom og spørre- og-lytte-orientert. Målet er å frembringe grundig utprøvd kunnskap. Forskningsintervjuet er ikke en samtale mellom likeverdige deltakere, ettersom forskeren definerer og kontrollerer

samtalen. Det er intervjueren som bestemmer temaet for intervjuet, og som følger opp intervjupersonens svar på spørsmålene. Dette fører til et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Thagaard (2018) understreker at intervju er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning. Ved bruk av intervju får en fyldige og omfattende kunnskaper om informantenes perspektiver og synspunkter på intervjuets temaer. Intervjupersonenes erfaringer er forankret i hendelser fra eget liv, og dermed vil opplevelsene være preget av deres forståelse (Thagaard, 2018). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil det være sentralt å benytte seg av et semistrukturert intervju til denne typen formål, da hensikten er å innhente fortolkninger om oppgavens tema. Jeg har dermed valgt å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju, fordi dette samsvarer med oppgavens problemstilling og vitenskapsteoretiske posisjonering.

4.2.1 Semistrukturert Intervju

Det finnes ulike måter å praktisere og gjennomføre intervju på. Blant de mest vanlige formene er strukturert, ustrukturert og semistrukturert intervju. I det strukturerte intervjuet er alle spørsmålene planlagt på forhånd, mens i det ustrukturerte intervjuet er det ikke utformet noen spørsmål på forhånd. Det semistrukturerte intervjuet er et halv-strukturert intervju, der forskeren på forhånd har klargjort temaer og forslag til spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) definerer et semistrukturert intervju, som et intervju som kan minne om en dagligdagssamtale, men med et profesjonelt formål. Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema, men tar utgangspunkt i en intervjuguide med bestemte tema. Denne typen intervju innebærer at temaene er fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen blir bestemt sporadisk. En kan følge informantens beskrivelser og påse at relevante spørsmål blir belyst. Ved å gjennomføre et semistrukturert intervju har intervjueren muligheter til å utdype temaer og spørsmål som ikke var planlagt på forhånd. Et semistrukturert intervju blir dermed styrt av temaene som var planlagt på forhånd, men også temaer som den intervjuede tar opp (Thagaard, 2018). Ved å benytte meg av et semistrukturert intervju sikret jeg at aktuelle tema jeg ville ha dypere innsikt i ble belyst, men det var likevel rom for at informantene kunne vektlegge temaer og vinklinger som de synes var sentrale. Det var grunnleggende for valg av metode at

samtalen ikke bare ble styrt av intervjuer, men også av intervjupersonen.

4.3 Refleksivitet

Uansett hvilken tilnærming som benyttes i en studie, vil virkeligheten aldri kunne kartlegges og forståes fullstendig objektivt. Kunnskapen vi oppnår i en studie vil avhenge av mange faktorer. For å kunne forholde seg refleksivt til ens forståelse under forskningsprosessen, er det viktig å tydeliggjøre faktorer som er essensielle for å opprettholde studiens transparente form. Personlig refleksivitet dreier seg om hvordan forskeren som person påvirker forskningen, mens epistemologisk refleksivitet tar for seg hvordan valg av problemstilling og metode påvirker forskningen (Thagaard, 2018).

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan min personlige refleksivitet påvirker forskningen. Som lærerstudent med en snart femårig utdanning, har mine erfaringer fra studiet og praksisperioder påvirket mine holdninger og refleksjoner. Med en interesse for temaet tidlig innsats har jeg studert tidligere forskning, og observert ulike systemer og organiseringer av hvordan arbeidet praktiseres. Det er viktig å understreke at jeg selv ikke har deltatt i planleggingen og gjennomføringen av arbeidet med tidlig innsats, men vil likevel bringe med meg inn en viss forståelse i forskningen. Det er viktig å være klar over at min refleksivitet kan påvirke hvordan jeg tolker og analyserer dataene. Jeg vil derfor være bevisst på min rolle som forsker og forsøke å være åpen for alternative perspektiver og tolkninger.

4.4 Forberedelse til intervju

4.4.1 Valg av informanter

I kvalitative studier er et begrenset antall informanter sentralt (Thagaard, 2018). For å sikre at analysen av data er relevant for fenomenene som studeres, er det med et lite utvalg enda viktigere at utvelgelsesprosessen er hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018). I arbeidet med å rekruttere informanter har jeg benyttet meg av en strategisk utvelgelse. Strategisk utvelgelse innebærer ifølge Thagaard (2018) å velge personer som er kvalifiserte for fenomenene som studeres. Prinsippene som ligger til grunn for valg av informanter er relevant for betydningen av studiens generelle gyldighet. Ved å ta i bruk strategisk utvelgelse,

vil ikke utvalget være representativt for populasjonen, noe som betyr at min studie ikke vil være representativ for ledere og lærere (Thagaard, 2018). Det var av stor betydning å inkludere avdelingsledere og lærere som informanter i studien, da det ga mulighet til å få innsikt i hvordan skolene praktiserer tidlig innsats. I tillegg til at informantene skulle være ledere og lærere var et kriterium for utvalget, at de skulle ha erfaring fra begynneropplæringen.

Kvalitative studier omhandler ofte personlige temaer, noe som ifølge Thagaard (2018) kan føre til at det er vanskelig å rekruttere deltakere. En må dermed ofte bruke en seleksjonsmåte for å sikre et utvalg, som betegnes tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). Ved å benytte meg av et tilgjengelighetsutvalg sikret jeg meg at deltakerne var relevant i forhold til problemstillingen og tilgjengelig for meg som forsker. Jeg tok sikte på å intervju en avdelingsleder og en lærer, på to ulike skoler. Jeg tok selv kontakt med avdelingslederne og lærerne, men det viste seg å være vanskeligere enn jeg hadde sett for meg å rekruttere deltakere. Jeg ble dermed nødt til å benytte meg av snøballmetoden, som er en vanlig metode for å velge ut deltakere som er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2018). Jeg kontaktet først de som hadde gitt samtykke til å delta, og spurte om de hadde noen kontakter som kunne være villige til å delta i studien. Her peker Andrews og Vassenden (2007) på at dette kan være problematisk ettersom det kan stride mot prinsippet om informert samtykke fra deltakerne. Forskeren vil få tilgang til informasjon om potensielle deltakere uten at disse har gitt sitt samtykke til det (Andrews & Vassenden, 2007). Denne problematikken var noe vi unngikk ved at informanten tok kontakt med potensielle deltakere, og hvis dette var aktuelt for de, fikk de kontakt informasjonen min av den allerede rekrutterte informanten. På denne måten fikk ikke jeg ikke innblikk i de potensielle informantene, før de eventuelt tok kontakt med meg. Når jeg hadde rekruttert informantene sendte jeg de samtykke skjema som de signerte og returnerte til meg, slik at jeg hadde deres informerte samtykke.

Strategisk utvelging og kjennskap til ulike skoler og lærere som rekrutteringsmetode, kan ha både fordeler og ulemper (Thagaard,2018). Fordelene er at jeg fikk sikret meg deltakere som var kvalifiserte til å delta i studien, og jeg sparte både tid og ressurser med å kontakte noen som jeg allerede hadde kjennskap til. Det vil likevel være noen utfordringer knyttet til måten jeg rekrutterte deltakere på. Utfordringene er relatert til hvordan sammensetningen av

utvalget kan påvirke de konklusjonene som forskningen når frem til. Thagaard (2018) peker på at de som samtykker til å delta, ofte er personer som er fortrolig med forskning eller ikke har noe imot å bli studert. De som er villige til å delta i forskning kan oppleve selv at de mestrer situasjonen, og vil dermed ikke ha noe imot at forskeren får innsyn. Dette kan føre til at studien gir mer informasjon om sider med fenomenet som mestres, og ikke like god innsikt i de sider som er konfliktfylt. Sammensetningen av utvalget vil dermed påvirke konklusjonene som kommer frem i studien.

Når det kommer til hvor stort utvalget skal være må prosjektets analytiske mål også tas stilling til (Thagaard, 2018). Ved kvalitative tilnærminger inngår det dyptgående analyser som gir detaljerte studier av fenomenet som undersøkes. Derfor bør en ikke velge et utvalg som er større enn hva som er mulig å analysere grundig (Thagaard, 2018). I denne studien er det hovedsakelig begrepet tidlig innsats og intensiv opplæring som studeres, og siden det er få kategorier peker Thagaard (2018) på at det trengs et mindre utvalg. På grunn av utfordringer med rekruttering av ønskede deltakere, endte jeg opp med å inkludere et mangfold av lærere i utvalget. Da jeg tok i bruk snøballeffekten, ble flere aktører i skolen rekruttert og utvalget økte i størrelse. Likevel ble ikke utvalget for stort til å gjennomføre grundige analyser av intervjuene. Jeg endte til slutt opp med seks informanter, tre lærere, to avdelingsledere, og en aktør som jobber i kommunen.

4.4.2 Presentasjon av informanter

De seks informantene jeg endte opp med i utvalget mitt, oppfyller alle kriteriene jeg har satt. For å få frem sentrale funn som fremgår i analysen, har jeg valgt å navngi informantene etter rollen de har i skolen, og omtale alle som «hun» selv om de er av ulikt kjønn. På denne måten vil jeg få frem de sentrale funnene, samtidig som informantenes anonymitet blir ivaretatt. En av informantene jobber på et høyere nivå i kommunen, og de resterende på tre ulike skoler i samme kommune (se figur 1). Tre av informantene jobber på samme skole, men avdelingslederen er ikke i samme team som de to lærerne. Jeg har videre valgt å gi en kort presentasjon av de ulike informantene og skolene da dette er sentral bakgrunnsinformasjon. I den korte presentasjonen vil jeg oppsummere informantens bakgrunn og arbeidsoppgaver, samt de tre ulike skolenes organisering generelt, men også i

forhold til tidlig innsats.

Avdelingslederne:

Avdelingslederne som er med i studien har begge startet i stillingen dette skoleåret, og har hovedansvar for første og andre klasse. De har lærerutdanning i bunn og har tidligere jobbet som lærere i rundt tjue år. En av avdelingslederne har hovedsakelig jobbet som kontaktlærer på småtrinnet. I senere tid har hun tatt videreutdanninger og skrevet masteroppgave innenfor begynneropplæring. Den andre avdelingslederen har både jobbet som spesialpedagog på ungdomsskolen, lærer på mellomtrinnet og de siste tolv årene har hun jobbet på småtrinnet. I senere tid har hun tatt videreutdanning iblant annet matematikk.

Lærerne:

To av lærerne som deltar i studien jobber som kontaktlærer på småtrinnet. De har begge jobbet som lærere i rundt tjue år, og tatt videreutdanning iblant annet lesing og skriving. Begge to har jobbet på både småtrinnet og mellomtrinnet.

Den tredje læreren har jobbet som lærer i over tjue år og har en master i spesialpedagogikk. Hun har jobbet som både faglærer, spesialpedagog og kontaktlærer. Nå jobber hun som spesialpedagog i begynneropplæringen.

Rådgiveren i kommunen:

Rådgiveren som jobber i kommunen, er utdannet adjunkt og har tidligere jobbet som lærer i tjue år. Hun jobbet som lærer på første til tiende trinn, og matematikk var hovedfaget hennes. I tillegg har hun bidratt med å utarbeide fagfornyelsen. Nå har hun jobbet som rådgiver i fem år, og en del av jobben hennes består av tett oppfølging på kommunens skoler. På skolene er hun med i planlegging og gjennomføring av undervisning, og har noen ganger skolenes utviklingstid. En stor del av jobben hennes er rettet mot første klasse og begynneropplæringen, og der fokuset ligger på praktisering av de grunnleggende ferdighetene. I tillegg har hun og kollegaene samlinger for lærere på ulike klassetrinn, for eksempel i etterkant av kartleggingsprøver. Hun jobber også en del med planarbeid bestilt av politikere eller innenfor kvalitetsutvikling i kommunen.

Skole 1:

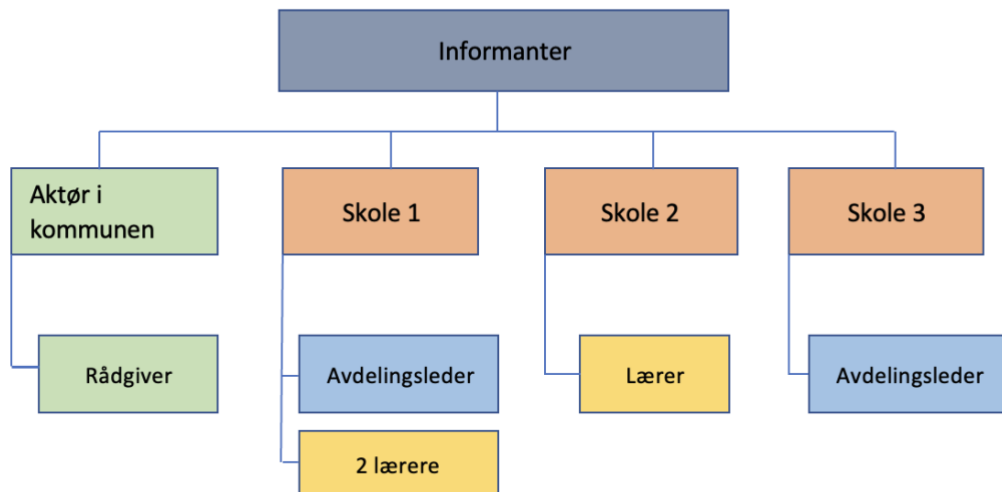
Skole 1 er en tradisjonell skole hvor en av avdelingslederne og to av lærerne jobber. Skolen er organisert i klasser med en kontaktlærer i hver klasse. Et eksempel på dette er at de er 60 elever på et trinn, med tre klasser og tre kontaktlærere. På grunn av lærernormen har de en ekstra ressurs på trinnene som de bruker for å styrke arbeidet med tidlig innsats. Denne læreren er innom i alle klassene og jobber i utgangspunktet forebyggende med tidlig innsats. Dersom noen elever trenger intensiv opplæring er det meningen at de omorganiserer, slik at denne læreren tar ansvar for disse gruppene.

Skole 2:

På skole 2 har de et faglærersystem, noe som vil si at de har sine egne fag på trinnet. Elevene er delt inn i grupper, der lærerne er kontaktlærere til elever i begge gruppene. En av lærerne jobber på denne skolen, og hun peker på et eksempel der de er tre kontaktlærere og en timelærer på trinnet. Med denne type organisering har lærerne færre fag og forholde seg til. På skolen får lærerne utdelt noe som kalles for styrkingstimer, der 1.-4.trinn får utdelt flere timer fordi skolen ønsker et fokus på tidlig innsats. Disse timene bestemmer lærerne selv hvordan de vil bruke, men de snakker tett sammen på teamet slik at de får utnyttet timene best mulig. Timene kan brukes slik at det er to lærere inne i klassen, eller ved å ta ut små grupper med elever.

Skole 3:

Skole 3 er en baseskole hvor en av avdelingslederne jobber. Elevene er delt inn i ulike grupper med kontaktlærere på tvers av gruppene. Lærerne har ansvar for sine egne fag og undervisningen i dette faget på hele trinnet. Klassene kan deles opp i ulike grupper etter behov. Dette kan være i alt fra to til fire grupper, avhengig av hvor mange ressurser de har tilgjengelig. På denne skolen blir tidlig innsats praktisert i form av å ha små grupper eller en økt lærertetthet for å komme tett på elevene. Dersom de trenger å organisere elevene i intensive grupper gjør de det.



Figur 1: Visuell oversikt av informanter

4.4.3 intervjuguide og prøveintervju

For å sikre at relevant informasjon blir utledet fra intervjuene i forhold til oppgavens problemstilling, er det avgjørende å utføre et grundig forarbeid med intervjuguiden (Thagaard, 2018). Arbeidet med å utarbeide intervjuguiden foregikk parallelt med egen lesing om tidligere forskning på tema. Som en følge av dette fikk jeg en mer omfattende forståelse av tidlig innsats, noe som gjorde det mulig for meg å formulere aktuelle spørsmål. Da jeg utarbeidet intervju spørsmålene, tok jeg utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål slik at jeg kunne sikre at spørsmålene var relevante og ga meg svar på det jeg ønsket å undersøke. Jeg utarbeidet et par åpne hovedspørsmål, som var rettet mot at informanten skulle fortelle om egne erfaringer og synspunkter om tidlig innsats. Ved bruk av åpne spørsmål, åpnet jeg opp for ulike perspektiver og temaer som ikke var planlagt på forhånd. Jeg utarbeidet også noen oppfølgingsspørsmål som kunne hjelpe meg å få mer presise svar, og sikre at jeg fikk de opplysningene jeg trengte. Etter hvert intervju ga jeg også informantene en mulighet til å dele eventuelle tilleggsopplysninger de måtte ha.

Før jeg skulle gjennomføre intervjuene på studiens informanter, valgte jeg å gjennomføre et

prøveintervju på en bekjent. Dette gjorde jeg for å få en indikator på om spørsmålene var forståelig for intervjupersonen, og om jeg fikk svar på det jeg var ute etter. Dette viste seg å være svært hensiktsmessig, da jeg fikk justert på noen spørsmål og lagt til noen oppfølgingsspørsmål.

4.5. Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført på intervjupersonenes arbeidsplass i løpet av januar og februar 2023. Å gjennomføre intervjuene innenfor et kjent miljø, kan bidra til å redusere en sosial avstand mellom forskerne og intervjupersonen (Thagaard, 2018). Jeg startet alle intervjuene med å påminne deltakerne om at intervjuet ble tatt opp på en diktafon, og at jeg gjerne kom til å ta litt notater underveis. Når intervjupersonen ga signal om at hun var klar, startet jeg med å stille spørsmål om informantens utdanning og arbeidserfaring. Jeg valgte å starte med denne type spørsmål fordi det i tillegg til å være nyttig for oppgaven, kan ifølge Thagaard (2018) gjøre intervjupersonen mer komfortabel i situasjonen. Videre stilte jeg intervjuguidens hovedspørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål hvis det var nødvendig. Underveis i intervjuene brukte jeg også en type spørsmål som Kvale og Brinkmann (2015) betegner som fortolkende. Hensikten med denne type spørsmål er å omformulere intervjupersonens svar til et spørsmål, for å sikre forståelsen av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg la også inn pauser med taushet, slik at informanten fikk tid til å resonere og reflektere over det som var blitt sagt.

Jeg opplevde at alle informantene ga gode og utfyllende svar på spørsmålene, noe som førte til at jeg ikke hadde bruk for alle oppfølgingsspørsmålene jeg hadde utarbeidet på forhånd. Underveis i intervjuene ble også et par av spørsmålene litt gjentakende fordi at informantene gjerne svarte utfyllende på de foregående spørsmålene. Jeg valgte likevel å stille de gjentakende spørsmålene som en oppsummering av det de som tidligere hadde blitt sagt. De seks intervjuene som ble gjennomført hadde et tidsaspekt på mellom 30 og 60 minutter.

4.6 Bearbeiding av intervjumaterialet

4.6.1 Transkripsjoner

Ved å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form blir intervjusamtalene enklere å anvende i en senere analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg brukte som nevnt tidligere diktafon og gjorde lydopptak av intervjuene, noe som ifølge Thagaard (2018) gir den mest fylldige informasjonen om samhandlingen i intervjusituasjonen. Thagaard (2018) presiserer at når intervjupersonen først har gitt samtykke til at det bli gjort lydopptak, vises det lite interesse for at det foregår opptak. Jeg opplevde ikke at noen av intervjupersonene ga noe ekstra oppmerksomhet til at intervjusamtalen ble tatt opp av lydopptakeren.

Etter hvert som intervjuene var gjennomført startet jeg å transkribere lydopptakene. Transkribering av intervjuer fra muntlig til skriftlig form, gjør ifølge Kvale og Brinkmann (2015) at intervjusamtalene blir bedre egnet for en analyse. Når jeg begynte transkriberingen lastet jeg lydfilene over på datamaskinen og transkriberte intervjuene i ulike dokument. For å lettere kunne transkribere intervjuene spilte jeg lydfilene av i en lavere hastighet, og måtte noen ganger stoppe opp og spille av på nytt for å sikre meg at jeg transkriberte riktig. Thagaard (2018) peker på at ved å gjøre det på denne måten kan en også stoppe opp og skrive ned refleksjoner underveis. Jeg valgte å ta med pauser og nølinger i transkripsjonene, for å få så detaljerte transkripsjoner som mulig, noe som resulterte i omtrent 45 000 ord med transkripsjon. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at når forskeren transkriberer sine egne intervjuer starter meningsanalysen allerede her, og det blir enklere å huske og gjøre seg opp tanker om aspektene som blir tatt opp i intervjusituasjonen.

4.6.2 Analyseprosessen

I denne studien har jeg valgt å analysere dataene ved en tematisk analyse. Brown og Clark (2008) argumenterer for at tematisk analyse er en grunnleggende metode innen kvalitativ forskning, som gir mulighet for en detaljert og kompleks beskrivelse av dataene. Rubin og Rubin (1995) peker på at denne type analyse er interessant fordi den oppdager temaer som er innebygd i intervjuene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kalles dette for en induktiv

tematisk analyse, fordi forskeren lar den empiriske verden bestemme hva som er formålstjenlig å søke svar på. Analysemetoden gir mulighet for å identifisere, analysere og rapportere mønstre fra dataen uten å være bundet til en forhåndsdefinert teoretisk ramme (Kvale & Brinkmann, 2015). Dersom analysen hadde basert seg på tidligere empiriske funn og teorier, ville det representert en deduktiv metode, som står i kontrast til en induktiv metode. En abduktiv tilnærming innebærer en kombinasjon av induktive og deduktive elementer, hvor forskeren kontinuerlig veksler mellom teorier, sitt eget perspektiv og datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018). Til tross for at analyseprosessen tar utgangspunkt i en induktiv metode, er det ifølge Postholm og Jacobsen (2018) ikke mulig å være rent induktiv. Årsaken til dette er at forskere alltid bringer med seg sin subjektive, individuelle teori inn i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018). Med utgangspunkt i at jeg tar med meg min subjektive teori inn i forskningsprosessen, i tillegg til at jeg strukturerer oppgaven i henhold til problemstillingen kan det diskuteres om oppgaven nærmer seg en abduktiv metode.

Da jeg gjennomførte analysen, tok jeg utgangspunkt i Brown og Clark (2008) sin trinnvise guide på en tematisk analyse. Brown og Clark (2008) presiserer at analysen ikke er en lineær prosess, men at en derimot under hele metoden må bevege seg mellom de ulike fasene. Dette var noe jeg fikk erfare i arbeidet med analysen, og som kommer tydelig frem i den følgende gjennomgangen av analyseprosessen.

I den første fasen presiserer Brown og Clark (2008) at formålet er å bli kjent med studiens datamateriale. De peker på at kunnskaper og tanker om datamaterialet som forskeren bringer inn i analyseprosessen, kan bidra til å lette lesingen og tolkningsferdighetene som er sentrale for å analysere dataene (Brown & Clark, 2008). Som forsker i dette prosjektet, var jeg ansvarlig for å gjennomføre intervjuene og transkriberingen, og jeg hadde dermed tidligere kjennskap til datamaterialet. Før jeg startet å kode, leste jeg gjennom hele datamaterialet gjentatte ganger for å identifisere mulige mønstre. Som et eksempel på dette registrerte jeg at flere av informantene vektla avdekking og intervensjonsaspektet av tidlig innsats.

I den andre fasen skal det ifølge Brown and Clark (2008) fremstilles koder basert på dataene. Kodene brukes til å identifisere egenskaper ved dataene som kan være interessant for

analysen. Kodene referer til det mest grunnleggende segmentet eller elementet i dataene som kan gi meningsfull innsikt i fenomenet (Brown & Clark, 2008). Jeg gjennomgikk materialet systematisk med mål om å finne meningsbærende enheter i intervjuene og identifisere interessante koder ved dataene. Disse kodene kan utgjøre grunnlaget for repeterte mønstre i hele datamaterialet. Brown og Clark (2008) presiserer at i denne fasen er det viktig å kode for å inkludere så mange potensielle temaer som mulig, fordi en ikke vet hva som kan bli interessant i oppgaven på et senere tidspunkt. Når jeg gjennomgikk intervjuene, lagde jeg tabeller (Se tabell 1). I midten av tabellen finner du intervjutranskripsjonen, mens det meningsbærende i avsnittet er trukket ut på høyre side, og basert på meningsinnholdet er det opprettet koder på venstre side. For å tydeliggjøre hva jeg har gjort, har jeg brukt fargekoding ved å markere den delen av transkripsjonen som førte til meningsinnholdet og deretter koden i samme farge. Denne prosessen ble gjennomført på alle intervjuene, noe som resulterte i mange ulike koder for hvert intervju. Prosessen gjentok jeg fire ganger for å sikre meg at jeg hadde relevante tolkninger og at alt som ble ansett som viktig ble inkludert.

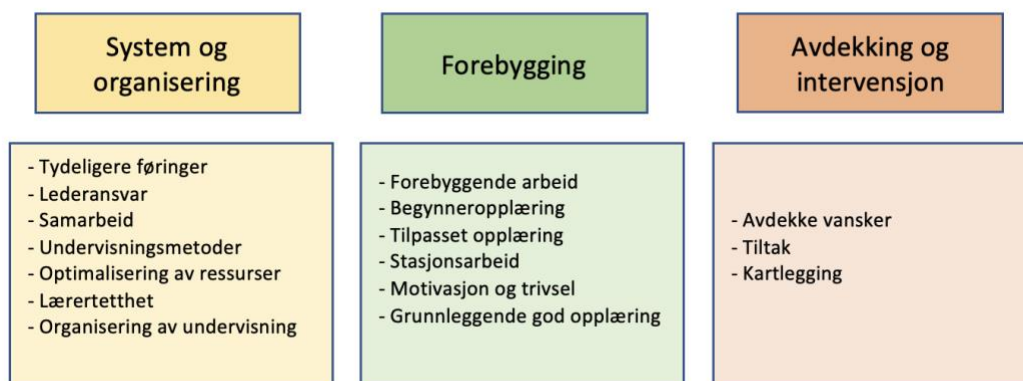
<p>Voksnetthet Forebyggende Tilpasset undervisning</p>	<p>S: da går vi litt videre, så lurer jeg på hva legger du i begrepet tidlig innsats?</p> <p>L: Ja, jeg tenker i utgangspunktet at det betyr at vi bruker litt mer ressurser på første til fjerde trinn, det henger litt sammen med denne bestemmelsen om gruppestørrelse 2, der kommer det veldig tydelig frem at på 1.-4. skal det være en pedagog per. 15 elever. Sånn at selv om vi har klassestørrelser på rundt 20 så utløser jo det den der ekstra tidlig innsats ressursen, <u>ehhm</u> og jeg tenker at tidlig innsats med de minste kan brukes mest forebyggende med å øke voksnettheten, så kan du på en måte gi så god og tilpasset undervisning at du skal slippe intensiv opplæring senere på en måte, eller spesialundervisning fordi at du fanger opp ting tidlig. <u>Ehham</u> ja.. fordi med å være flere voksen så kommer man tettere på elevene.</p>	<p>Tenker i utgangspunktet at det betyr at vi bruker litt mer ressurser på første til fjerde trinn, gruppestørrelse 2, en pedagog per 15. elever på 1.-4.trinn</p> <p>Ved klassestørrelser på 20 utløser det den ekstra tidlig innsats ressursen</p> <p>Tidlig innsats med de minste brukes forebyggende med å øke voksnettheten, gi en god og tilpasset undervisning For å slippe –intensiv opplæring eller <u>spesialunderv.</u> Fordi at du fanger opp tidlig</p>
--	---	--

Tabell 1: Koding av datamateriale

Den tredje fasen innebærer ifølge Brown og Clark (2008) å se etter mønstre av koder på tvers av datamaterialet og gruppere de sammen til potensielle kategorier. Dette innebærer å

sammenligne koder med hverandre og med datamaterialet som helhet, og bestemme hvilke koder som er relatert til hverandre og danner meningsfulle mønstre (Brown & Clark, 2008). I denne fasen gjennomgikk jeg kodene og søkte etter koder som hadde en sammenheng med hverandre. Jeg startet med å samle kodene fra alle intervjuene i et eget dokument, der jeg satt ulik farge på koder fra ulike intervju. Da formålet med oppgaven var å undersøke forståelsen og praktiseringen av tidlig innsats, valgte jeg i den videre analyseprosessen å sortere kodene innenfor disse aspektene. Jeg valgte å bruke Post-it lapper, og hver informant fikk sin egen farge. I det videre arbeidet jobbet jeg systematisk med å avdekke kategorier, og etter å ha gjort dette tildelte jeg hver gruppe med koder en kategori som representerte kodene. For å sikre meg at kodene var sortert i passende kategorier, gjentok jeg prosessen en gang til før jeg gikk videre til neste fase.

Den fjerde fasen innebærer ifølge Brown og Clark (2008) å gjennomgå og forbedre de potensielle kategoriene som ble generert i foregående fase. Dette kan innebære å modifisere, kombinere eller dele opp kategorier, og sikre at de gjenspeiler dataene. I denne fasen må det også vurderes om kategoriene er relevante for forskningsspørsmålet (Brown & Clark, 2008). Jeg benyttet de kategoriene jeg hadde utviklet i forrige fase og kombinerte noe, forkastet andre og beholdt noen få. Et konkret eksempel var å slå sammen kategoriene «tidlig innsats - et lederansvar» og «avdelingslederne sitt ansvar» til kategorien «lederansvar». Med utgangspunkt i de gjenværende kategoriene, sorterte jeg disse og dannet overordnede tema. De temaene jeg satt igjen med var «system og organisering», «forebygging» og «avdekking og intervensjon». Innunder disse teamene plasserte jeg de sentrale kategoriene, som jeg på dette stadiet valgte å kalle for undertema (se figur 2).



Figur 2: Presentasjon av tema og undertema

I fase fem peker Brown og Clark (2008) på at teamene skal defineres på en måte som fanger opp hvert enkelt temas essens og skiller de fra hverandre. Her skal det også bestemmes hvilken del av dataene hvert tema fanger opp. Et tema skal ikke gjøres for mangfoldig og komplekst. Innholdet i de presenterte datautdragene skal tydeliggjøre hva som er interessant med dem og hvorfor. I tillegg til å definere fortellingen til hvert tema, er det viktig å være oppmerksom på at det passer inn i den overordnede fortelling som skal stå i henhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene (Brown & Clark, 2008). Siden jeg hadde gjort et omstendelig arbeid i de tidligere fasene, var det veldig oversiktlig å finne ut hvilket datamateriale som passet til hvert tema. Jeg hadde laget et eget dokument med alle kategoriene sortert innenfor de ulike intervjuene, og dermed var det veldig lett og finne utsagn innenfor det aktuelle temaene eller undertemaene. Når jeg med utgangspunkt i undertemaene hadde funnet de aktuelle utsagnene innenfor et bestemt tema, samlet jeg disse i et eget dokument. Det ble dermed lettere å kontrollere at hvert tema både samsvarte med oppgavens problemstilling, og at hvert temas essens kom tydelig frem.

Den siste fasen i en tematisk analyse er å presentere resultatene i en rapport. Rapporten skal inneholde en detaljert beskrivelse av temaene og bevisene som støtter dem (Brown & Clark, 2008). En sentral oppgave i utarbeidelsen av rapporten er å formidle resultatene på en måte som tydeliggjør oppgavens gyldighet og verdi for leseren (Brown & Clark, 2008). I arbeidet med å utarbeide rapporten brukte jeg fortellingene fra foregående fase til å utarbeide en detaljerte beskrivelser av teamene og bevisene som støtter dem. For å fremstille resultatene på en tydelig og god måte, har jeg flere ganger revidert

presentasjonen av funnene.

4.7 Ethiske aspekter

Fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere er, informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. I kvalitative forskningsintervjuer arbeides det mot å være åpen for ulike dilemmaer, ambivalenser og konflikter som oppstår underveis i forskningsprosessen. Når det oppstår usikkerhet innenfor noen av områdene er etiske retningslinjer et verktøy som er sentralt å anvende (Kvale & Brinkmann, 2015). I løpet av forskningsprosjektet mitt har jeg forholdt meg til en rekke moralske og etiske problemstillinger. Før jeg kunne starte forskningsprosjektet mottok jeg en godkjenning av Sikt i desember 2022 (vedlegg 1). I etterkant av godkjenningen har jeg gjort bevisste valg og reflektert over tre sentrale etiske utfordringer i forskningsprosessen: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet. Disse vil jeg gjøre rede for i det følgende.

4.7.1 Informert samtykke

Informert samtykke er et usikkerhetsområde innenfor kvalitativ forskning som dekkes av etiske retningslinjer. Undersøkelsens overordnede formål, oppgavens hovedtrekk og fordeler og ulemper er faktorer som forskningsdeltakerne skal informeres om på forhånd. Sammen med frivillig deltakelse og informasjon om at en når som helst kan trekke seg, utgjør det som kalles for informert samtykke. Deltakerne skal også informeres om hvem som får tilgang til dataene og gjøres innforstått med at de når som helt kan få adgang til transkripsjonene og den kvalitative analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). I informasjonsskrivet som jeg sendte til informantene (vedlegg 2) presiserte jeg hva oppgaven handler om, hva det ville si for informantene å delta på prosjektet og deres rettigheter. I skrevet fikk også informantene informasjon om at de når som helst kan trekke seg og kontaktinformasjon hvis det skulle oppstå noen spørsmål. Et sentralt spørsmål innenfor informert samtykke, er hvor mye informasjon forskningspersonene skal få. Her oppstår det et etisk usikkerhetsområde mellom total åpenhet og tilbakeholdelse av informasjon om

prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å ikke gi informantene intervjuguiden på forhånd, fordi jeg ville ha spontane svar. Dersom jeg fikk spørsmål av noen av informantene om hva de ville bli spurt om, valgte jeg å svare kort på dette.

4.7.2 Konfidensialitet

I kvalitative forskningsintervju handler konfidensialitet om å sammen med deltakerne bli enige om hva resultatene kan brukes til, og ikke avsløre data der informantene kan identifiseres (Kvale & Brinkmann, 2015). I min oppgave er anonymisering av deltakerne en sentral del av å overholde konfidensialiteten. Forskningsdeltakerne har rett til privatliv, og med dette inngår det etiske og vitenskapelige dilemmaer (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene i prosjektet ble som tidligere presisert gjennomført på en diktafon og ingen personopplysninger ble lagret digitalt. Når arbeidet med transkribering av intervjuene startet, anonymiserte jeg eventuell informasjon om skoler og personer. Jeg valgte også å anonymisere kommunen de jobber i da en av informantene hadde en rådgiver stilling i den aktuelle kommunen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) skal deltakernes privatliv beskyttes. Som jeg har gjort rede for i presentasjon av informantene har jeg anonymisert de, og heller gitt de navn etter deres posisjon i skolen. På grunnlag av dette har jeg sørget for å ivareta konfidensialiteten til alle personer som deltar og blir omtalt i studien, samtidig som jeg har fått frem relevante funn fra studien.

4.7.3 Konsekvenser

Konsekvenser av å delta på en kvalitativ undersøkelse kan både føre til fordeler og ulemper for forskningsdeltakeren. Kvale og Brinkmann (2015) peker på at fordelene ved deltakelse bør veie tyngre en ulempene, noe som fører til at undersøkelsen blir berettiget å gjennomføre. I et kvalitativt forskningsintervju kan intervjupersonen føle på en åpenhet som kan føre til at personen deler informasjon som i senere tid kan angres på. Som forsker er det viktig å overveie bruken av de ordrette utdragene fra transkripsjonene, slik at det ikke publiseres utsagn som kan krenke eller såre intervjupersonenes verdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Før jeg utarbeidet intervjuguiden, gjorde jeg meg kjent med

forskningsfeltet jeg undersøkte for å sikre at intervjuguiden ikke ville føre til noen etiske krenkelser. Jeg har også overveid bruken av direkte utsagn og gjengivelse av informantens ytringer i intervjuene for å sikre at jeg ikke vil såre noen. Videre har også informantene hatt tilgang til både min og veilederen min sin kontaktinformasjon, og har dermed hatt muligheten til å ta kontakt dersom de skulle angret på noe som har blitt delt.

4.8 Studiens reliabilitet og validitet

4.8.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet inngår i kvantitativ forskning, og handler om å ha en kritisk vurdering av prosjektets utførelse. I dette inngår spørsmålet om en annen forsker ved bruk av lik metode vil komme frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018). Som forsker må en ta stilling til om det er trekk ved selve undersøkelsen som har ført til at studien har fått de resultatene den har fått. Datainnsamling og analysering er aspekter som preger resultatet av forskningen. Som tidligere nevnt vektlegger oppgavens vitenskapsteoretiske posisjonering at forskeren i samspill med intervjupersonene påvirker kunnskapen som blir konstruert. Det er dermed relevant å ta for seg hvordan jeg som forsker kan påvirke resultatet (Jacobsen, 2022).

En av faktorene som spiller inn på datainnsamlingens reliabilitet er kontekst hvor empirien hentes inn. Jacobsen (2022) trekker frem at intervjukonteksten kan være kunstig eller naturlig. Som nevnt tidligere ble intervjuene gjennomført på intervjupersonens arbeidsplasser, noe som betraktes som en naturlig kontekst. Ved å gjennomføre intervjuene på lærernes kontor, kan det oppstå forstyrrelser som at kollegaer kommer inn, og at telefonen ringer. Dette unngikk vi i nesten alle intervjusettingene da intervjupersonene hadde reservert møterom. Det ene intervjuet foregikk på intervjupersonenes kontor, og her ble vi forstyrret av en kollega på slutten av intervjuet. Jacobsen (2022) trekker også en faktor om undersøkelsen er kjent på forhånd eller kommer overaskende på den som undersøkes. Grunnet at jeg var ute etter planlagte og gjennomtenkte synspunkter på oppgavens tema passet det best med planlagte intervju. En annen faktor som kan være en trussel mot oppgavens pålitelighet et slurvete arbeid med transkribering og analysering (Jacobsen, 2022). Tidligere i oppgaven har jeg gjort rede for en grundig analyseprosess, men det vil

likevel alltid kunne analyseres enda grundigere, og dermed kanskje komme til noen andre tolkninger.

4.8.2 Validitet

Validitet knyttes til resultatene av forskningen, hvordan dataene tolkes, og om forskningen faktisk gir svar på de spørsmålene vi forsøker å stille (Thagaard, 2018). Gyldigheten av forskningsresultatene er avhengig av tolkningene som gjøres av empirien, og dette kan ifølge Thagaard (2018) styrkes gjennom teoretisk transparens. Dette innebærer at forskeren beskriver sitt teoretiske ståsted og viser hvordan analysen danner fundamentet for konklusjonene (Thagaard, 2018). Oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted har jeg gjort rede for tidligere i kapitlet, og dette ståstedet danner grunnlaget for oppgaven. Med utgangspunkt i den konstruktivistiske tilnærmingen har grunnlaget for analysematerialet blitt dannet gjennom den sosiale interaksjonen mellom informanten og meg som forsker. I etterkant ble analysen av datamaterialet preget av den hermeneutiske sirkelen hvor jeg kontinuerlig har vekslet mellom hele og deler av materialet.

Fra innhenting av datamaterialet til de endelige analyseresultatene har mine perspektiver og tolkninger påvirket prosessen. For å sikre oppgavens validitet har jeg i denne prosessen vært kritisk til mine egne tolkninger og gjort grundige vurderinger. Thagaard (2018) viser til at validiteten på oppgaven styrkes ytterligere ved å bruke flere datakilder, metoder og feedback fra andre forskere. I analyseprosessen har jeg kontinuerlig fått tilbakemeldinger på analysen og tolkningene jeg har foretatt av veilederen min. Kvale og Brinkmann (2015) trekker også frem en grundig transkripsjon som nødvendig for at det skal kunne gjennomføres en lingvistisk analyse. Som jeg gjorde rede for i delkapitlet om transkribering, gjennomførte jeg en nøyaktig transkripsjon der jeg i tillegg til utsagnene noterte pauser og nølinger for å få så detaljerte transkripsjoner som mulig. Funnene som fremgikk i analyseprosessen, har jeg drøftet i lys av et relevant teoretisk rammeverk og tidligere forskning på området. Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2018) sine presiseringer, har jeg gjennomført en grundig analyseprosess, som ifølge Thagaard (2018) styrker oppgavens validitet.

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg gi en presentasjon av funnene jeg har kommet frem til ved hjelp av den tematiske analysen. Gjennom analyseprosessen, har jeg systematisk innordnet mine funn i de tre hovedtemaene: system og organisering, forebygging, og avdekking og intervensjon. Analysen viser at disse temaene går over i hverandre, og er en del av både forståelsen og praktiseringen av tidlig innsats og intensiv opplæring. Jeg vil begynne med å presentere funnene innenfor disse tre temaene, først med søkelys på forståelse og deretter på praktiseringen. Dette vil gi en helhetlig oversikt over funne og bidra til en mer systematisk fremstilling av funnene. Analysen indikerer at ledere og lærere i denne studien kan ha ulik forståelse og vektlegging av de ulike aspektene. Jeg har derfor valgt å navngi informantene etter rollen de har i skolen, rådgiver, avdelingsleder og lærere, slik at funnene kommer tydelig frem. I deler av presentasjonen vil jeg bruke ledere som en samlebetegnelse for rådgiveren og avdelingslederne, og alle informantene vil omtales som «hun» selv om de er av ulikt kjønn.

5.1 Forståelse av begrepene tidlig innsats og intensiv opplæring

5.1.1 Ulik forståelse av tidlig innsats begrepet

Et hovedfunn som fremgår i analysen, er at lederne og lærerne vektlegger tidlig innsats ulikt. Lederne sin vektlegging går innunder tema system og organisering. Her viser funnet at avdelingsledernes forståelse av tidlig innsats vektlegger økte ressurser og en høyere lærertetthet. Dette blir presisert i henhold til lærernormen som fastsetter et krav om en lærertetthet på første til fjerde trinn. En av avdelingslederne presiserer at lærernormen gjør at «du får en ekstra ressurs som gjør at du får færre barn per voksen, dette gjør at kvaliteten på undervisningen blir bedre». Videre presiserer hun at en høyere voksentetthet bidrar til å øke nivået hos elevene, og derfor mener hun at tidlig innsats er noe alle lærere ønsker. Den andre avdelingslederen presiserer at «tidlig innsats betyr at vi bruker litt mer ressurser på 1.-4. trinn, og at det kan brukes mest forebyggende med å øke voksentettheten. Da kan du gi så god og tilpasset undervisning slik at du slipper intensiv opplæring senere». Som det fremgår i utsagnene til avdelingslederne vil en økt voksentetthet føre til at lærerne kan gi en

undervisning av god kvalitet og tilpasse undervisningen.

I analysen fremgår også et funn relatert til ledelsens forståelse i temaet forebygging. Avdelingslederne viser til at en følge av en økt lærertetthet er at skolen lettere kan drive med forebyggende arbeid. En av avdelingslederne presiserer at ved å vektlegge det forebyggende arbeidet, kan mange reparasjoner i etterkant unngås. Hun utdyper at «med å øke voksentettheten, så kan du på en måte gi så god og tilpasset undervisning at du skal slippe intensiv opplæring senere på en måte, eller spesialundervisning fordi at du fanger opp ting tidlig». Hos rådgiveren blir en grunnleggende god begynneropplæring vektlagt. «Tidlig innsats handler om godt arbeid med grunnleggende ferdigheter og å bygge en solid grunnmur hos elevene de første årene». Hun presiserer at en god opplæring de første årene er avgjørende for resten av skoleløpet.

Et sentralt funn som fremgår i analysen, er at lærerne sin forståelse av begrepet i stor grad handler om avdekking og intervensjon. En av lærerne presiserer at når de oppdager at en elev «begynner å falle litt av lasset, prøver vi å gå inn og styrke de der de er». Dette fremgår også hos en av de andre lærerne, da hun presiserer at tidlig innsats handler om å «oppdage vansker og læringsproblemer tidlig og sette inn innsatsen tidlig i hele skoleløpet». Den siste av lærerne vektlegger også å fange opp alle elevene tidlig nok slik at tiltak kan settes inn.

5.1.2 Forståelse av Intensiv opplæring

Et annet funn som fremgår i analysen, er at forståelsen av intensiv opplæring vektlegges innenfor temaet avdekking og intervensjon. Det fremgår hos alle informantene at selve grunnpilaren i intensiv opplæring er å oppdage vansker og raskt sette inn tiltak. En av informantene presiserer at intensiv opplæring inngår under tidlig innsats paraplyen. Hun understreker at en ikke skal drive å «vente og se», men at med en gang vansker oppdages må disse tas på alvor og tiltak må settes inn. Tiltakene må inkludere ulike innfallsvinkler som ifølge henne må gjennomføres helt til en ser at vanskene løsner. Tre av dem presiserer at intensiv opplæring handler om å ta fatt på akkurat det eleven strever med, og jobbe spesifikt med dette slik at elevene kommer videre i sin læring.

Dersom det oppdages at elevene ikke har tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter, påpekes

det at skolen og læreren har en forpliktelse til å iverksette tiltak som kan hjelpe elevene med å nå forventet nivå. Dette ble presisert av rådgiveren, og hun understreker videre at forskjellen på tidlig innsats og intensiv opplæring er at intensiv opplæring er en rettighet som er forbeholdt elevene på 1.-4.trinn, mens tidlig innsats skal sikre et godt pedagogisk tilbud gjennom hele skoleløpet. Rådgiveren og en av lærerne uttrykker tydelig at intensiv opplæring er en integrert del av opplæringsloven. Læreren viser til at intensiv opplæring ble en del av opplæringsloven i 2018, der det fremgår at «du skal tilby det på 1.-4. trinn for elever som henger etter eller som er i fare for å henge etter i lesing, skriving og regning». Hun presiserer videre at hun ser på intensiv opplæring som et viktig tiltak, da det tilbyr et desto mer tilspisset alternativ til tilpasset opplæring og tidlig innsats. Hvis noe skal være intensivt understreker hun at det må være målrettet, gjennomføres hyppig, du må vite hvor du skal, og sjekke at du kommer dit.

Et sentralt funn som fremgår i analysen, er at nærmest alle informantene ga uttrykk for at de savnet tydeligere konkretisering av begrepene og tydeligere retningslinjer. En av lærerne ga uttrykk for at «det er ulike forståelser av de begrepene ute og går. På alle skoler kan du velge hvordan du forstår tidlig innsats og intensiv opplæring». Dette påpekte også en av de andre lærerne i form av at begrepet ofte blir brukt, men at innholdet ikke er helt kjent. Hun satt igjen med spørsmål om hva begrepene betyr for planleggingen av undervisningen og praksisen til hver enkelt lærer. Rådgiveren presiserer at disse begrepene oppfattes like forskjellig som mange andre begreper, og derfor er det viktig at skolene innad diskuterer hva som ligger i dem.

Jeg synes jo det er viktig at vi bruker litt tid på begreper sant, at vi ikke bare bruker ord som tidlig innsats og intensiv opplæring uten at vi diskuterer litt hva vi legger i det. Det tenker jeg er viktig.

Når det kommer til intensiv opplæring uttrykker en av lærerne at hun selv lurer på hva som «ligger i det begrepet, hva er intensiv opplæring, er det intensiv opplæring når jeg hjelper de ekstra i løpet av en time, eller skal de ha et eget opplegg?». Det fremgår hos en annen av lærerne at noen forstår intensiv opplæring som en øve økt i klassen, og noen forstår det slik at du tar med en gruppe ut av klasserommet omtrent hele skoleåret. Selv forstår hun det slik at det ikke er noe som kan gjennomføres med en hel klasse, men med mindre grupper eller

enkeltelever. Rådgiveren gir uttrykk for at hun forstår det slik at læreren kan bruke muligheter som oppstår i løpet av skoledagen til å tette huller som er avdekket hos elevene.

5.1.3 Oppsummering av begrepsforståelse

Når det kommer til forståelsen av begrepet er hovedfunnet som fremgår i analysen, at informantenes forståelse av begrepet tidlig innsats er ulikt vektlagt hos lederne og lærerne. System og organisering, og forebygging er det som vektlegges hos lederne, men hos lærerne er det avdekking og intervensjon. Når det kommer til begrepet intensiv opplæring vektlegger alle informantene avdekking og intervensjon, men det fremgår kun eksplisitt hos to av dem at dette er en del av opplæringsloven. Et annet sentralt funn er at nærmest alle informantene ga uttrykk for at de savnet tydeligere konkretisering av begrepene og tydeligere retningslinjer.

5.2 Praktisering av tidlig innsats og intensiv opplæring

5.2.1 System og organisering

Et hovedfunn som fremgår i analysen, er ledernes ansvar for praktiseringen av tidlig innsats og intensiv opplæring. Alle informantene understreker at ledelsen har en sentral betydning for hvordan dette blir praktisert. Rådgiveren erfarer at de skolene som får arbeidet med tidlig innsats og intensiv opplæring til på en god måte, har tydelige og gode ledergrupper. En av lærerne presiserer at «ledelsen har en viktig jobb, at på denne skolen gjør vi det sånn, og at de har en tydelig plan over hvordan vi skal ha det på skolen vår». Videre understreker hun at det ikke hjelper å ha masse ressurser på en skole, dersom det ikke er en tydelig plan over hva og hvordan det skal gjøres.

For å gjøre småtrinnets avdelingsledere mer bevisst ansvaret om retten til intensiv opplæring, har rådgiveren fokus på å formidle dette i forbindelse med skolebesøk. Hun presiserer at skolene må bli enig om hvem som skal ha hovedansvaret for intensiv opplæring, enten det er læreren som skal ta ansvaret eller om det kommer inn en annen og bistår. En av avdelingslederne understreker også at intensiv opplæring lett faller bort hvis lederne ikke tar ansvar for å gjennomføre dette. Hun presiserer videre at det også er viktig å

minne lærerne på dette kravet med jevne mellomrom. En konsekvens av at skolen ikke har et godt system for den intensive oppæring, kan ifølge en av lærerne føre til elever som ikke får det de har krav på, og kontaktlærere som sitter igjen med dårlig samvittighet overfor elevene.

Et annet sentralt funn som fremgår i analysen er at i tillegg til et ønske om mer ressurser, kan tidlig innsats forbedres ved å optimalisere bruken av skolens eksisterende ressurser. Dette begrunnes i at informantene opplever en mangel på ressurser for å kunne tilfredsstillere kravene, og gi alle elever det de har rett på. Tre av informantene understreker at selv om det er et ønske om flere ressurser, er det mye som kan gjøres ved å optimalisere bruken av de eksisterende ressursene. En av avdelingslederne presiserer at det er mye som kan gjøres for at det skal bli bedre. Et eksempel hun trekker frem er å organisere teamene, trinnene og timeplanene slik at de utnytter ressursene best mulig. En annen av informantene presiserer også at skolen kan gjøre mye med å omorganisere ut ifra de ressursene de allerede har.

Vi vet jo at vi har de ressursene vi har, så selv om vi oppdager et barn som strever, så kommer det aldri noen ressurser utenfra. Så da må vi snakke sammen, okei, hva kan vi gjøre innenfor de rammene vi har.

Hun vektlegger at trinnsamarbeid er essensielt for å finne en løsning på hvordan de skal organisere slik at elevene får den hjelpen de trenger. Et eksempel hun trekker frem er at de etter jul fikk en ny elev på skolen som kunne svært lite norsk, «så da måtte vi endre på den ressursen og lage en språkgruppe, og der kunne vi alltid hekte på flere som trenger å jobbe med språk, ord og begreper». Hun understreker at de på skolen bruker trinntid til å diskutere om det er noen elever som trenger ekstra, har hatt god progresjon eller om det er noe de skal gjøre annerledes med organiseringen og innholdet.

Et annet sentralt funn er at uavhengig av hvordan skolen er organisert, kommer det frem at lærerne ønsker et bedre system for tidlig innsats og intensive opplæringen. Organiseringen av tidlig innsats er ulik i forhold til hvordan skolen er strukturert, og ressursene fordelt. En av skolene har en fast lærer som har hovedansvaret for arbeidet med tidlig innsats og intensiv opplæring, mens den andre skolen ga alle lærerne noen styrkingstimer som de kunne disponere til tidlig innsats og intensiv opplæring. På den siste skolen har de fordelt ressursene ut slik at de enten er små grupper, eller større grupper med flere lærere, slik at

de kommer tett på elevene.

Uavhengig av disse organiseringene uttrykker alle lærerne et ønske om et bredt system for å implementere tidlig innsats og intensiv opplæring. En av lærerne peker på at hun opplever at skolen er god på å forebygge, og oppdage elever som har vansker, men at det ikke er nok fokus på intensiv opplæring. Her presiserer en annen lærer at hun opplever at de ekstra ressursene på skolen går til elever som skaper uro i klassen. Det som skjer da «er at det dessverre sitter litt for mange som strever med lesing og skriving som skulle hatt hjelp som ikke får det». Denne erfaringen presiserer også en av de andre lærerne da oppstår det frustrasjon blant lærerne fordi styrkingstimer ikke blir brukt til det de ønsker. Det oppstår situasjoner som gjør at de må vurdere hva som blir det beste for trinnet, og de føler de ikke strekker til fordi det sitter elever som ikke får den oppfølgingen de trenger.

Når det kommer til intensive opplæring blir det presisert at dette er noe lærerne må ta tak i selv for at det skal bli gjennomført. En av lærerne uttrykker en opplevelse om at det «øker presset på kontaktlærer i stedet for, og at nå må du bare jobbe enda litt raskere for de må ha hjelp». Hun forteller at av og til når det er rolig i klassen, utnytter hun tiden til å sette seg ned og hjelpe de hun vet strever. Hun understreker at dette ikke er noe fast som skjer, og at hun dermed føler hun driver med sporadisk intensiv opplæring. Hun uttrykker at det er vanskelig å timeplanfeste noe fordi hun aldri vet hvordan en dag blir, og hun må dermed ta det når hun får muligheten. Læreren som har styrkingstimer presiserer at det er et ønske om å bruke disse til blant annet lesekurs, men på grunn av elever med andre utfordringer går timene ofte til å være med disse elevene. Hun uttaler at «det er en del av det som på en måte kan være en frustrasjon som lærer, at du ser at det trengs å gjøres, men du har ikke ressursene til det».

5.2.2 Oppsummering av system og organisering

I dette delkapittelet har jeg presentert fem sentrale funn som fremgikk innenfor temaet system og organisering. Et sentralt funn er at både skoleledelsen og lærerne vektlegger ledelsens ansvar for skolens implementering av tidlig innsats og intensiv opplæring. I tillegg er skolens organisering av ressurser som betydelige faktorer for praktiseringen av tidlig

innsats og intensiv opplæring, og det blir presisert at mye kan gjøres med å optimalisere disse. Uavhengig av hvordan skolen er organisert, viser et funn at lærerne ønsker et bedre system for tidlig innsats og intensiv opplæring.

5.2.3 Forebygging

Et hovedfunn som fremgår i analysen, er at for å lykkes med tidlig innsats er det avgjørende å drive en god begynneropplæring. Når det kommer til arbeidet med det forebyggende aspektet trekker en av avdelingslederne frem at på lærernes avdelingstid er det mye fokus på hvordan en god lese, skrive og regneopplæring blir gitt. Hun understøtter gjentatte ganger hvor viktig det er med en god struktur på begynneropplæringen, «for jo bedre begynneropplæring hver kontaktlærer driver i sin klasse, jo færre barn vil det jo være som trenger intensiv opplæring, og etter hvert spesialundervisning». Hun presiserer at ved å drive en god begynneropplæring i klassen, er mye av grunnlaget lagt, og derfor legger hun stor vekt på å disponere tid til dette på avdelingstiden. Denne vektleggingen kommer også frem hos rådgiveren som drar rundt på ulike skoler og diskuterer med første, andre og tredje klasselærere, hvordan de kan gi en god opplæring som sikrer de grunnleggende ferdighetene. Hun understreker at det «handler om godt arbeid med grunnleggende ferdigheter og det å bygge en solid grunnmur hos elevene de første årene». Hun presiserer at når elevene har dannet en god grunnmur innenfor de grunnleggende ferdighetene, er det lettere å bygge videre på disse. En av lærerne presiserer også at en god begynneropplæring i første klasse er noe av det viktigste, fordi forskning har vist at det er her en må sette inn innsatsen for å få god effekt. En avdelingsleder presiserer også at det er viktig å sette inn innsatsen i første og andre klasse, for jo lengre tid det går, jo større blir forskjellene på elevene.

Et sentralt funn som fremgår i analysen, er at tilpasset opplæring er sentralt for å drive en god begynneropplæring. Som tidligere presentert hadde lederne et fokus på økt voksnetthet for å kunne gi en tilpasset undervisning fra skolestart. En av avdelingslederne presiserer at ved å være flere voksne, kommer en tettere på og det blir lettere å tilpasse undervisningen til elevene. Rådgiveren understreker at «det viktigste er at du klarer å være så tett på elevene dine at du forstår hvordan de tenker og at du kan anerkjenne den

tenkningen deres, og at du kan hjelpe de videre der de er». Videre presiserer hun at det er viktig å være i dialog med elevene slik at du får et inntrykk av hva de forstår og ikke. For å komme tett på elevene presiserer hun at du er nødt til å organisere klasserommet, arbeidet og oppgavene på en slik måte at du får muligheten til det. Da blir jobben med å tilpasse undervisningen lettere, noe hun mener fører til at du får elever som er nysgjerrige, har lyst til å lære og dermed holder ut lenger.

Arbeidet med å tilpasse opplæringen uttrykker blant annet en av lærerne som noe av det vanskeligste med jobben som lærer. Dette påpeker også en av avdelingslederne:

Det er en skikkelig kunst å stå i klasserommet og sjonglere dette, og tilpasse det på en måte så du får med flest mulig, så du gjør det så spennende og gøy at du klarer å ta vare på motivasjonen hos de minste.

I analysen fremgår det også et funn om at lærernes metodefrihet kan føre til at lærere ikke velger de beste metodene som forskningen viser. Rådgiveren trekker frem at lærerne har metodefrihet, men at en kanskje heller burde snakke om metodeansvar. «Vi har faktisk et ansvar for å gjøre det som forskning og kunnskapsgrunnlaget sier vi skal. Ikke slik som vi alltid har gjort det, eller slik vi har lyst å gjøre det». I helsevesenet er det en utbredt praksis å velge den metoden som anses som mest effektiv for pasienten, og tilsvarende mener hun at vi bør anvende samme tankegang i skolesystemet. Videre presiserer hun at «den tiden hvor det står en lærer foran som viser hvordan, også jobber elevene i boken sin, den tiden er på en måte forbi». Forskning viser at det ikke er denne måten vi skal gjøre det på, så en del av rådgiveren sin arbeidsoppgave er å trygge skolene og lærerne om at læreplanen sier at vi skal gjøre noe annet. Hun påpeker at i samsvar med LK20 skal lærerne ha mer fokus på variasjon, aktive elever og bruk av konkrete som støtter tenkningen til elevene. En av lærerne trekker frem at hun prøver å jobbe mer praktisk slik at alle kan være med hele veien og føle mestring. Hun understreker at det ikke lenger bare er ark og papir, men fokus på mer praktisk arbeid der elevene skal bevege seg og bruke ulike metoder. Rådgiveren understreker at som lærer må du vurdere hva du tar inn i undervisningen, for å oppnå målet med å bygge et godt læringsfellesskap hvor alle elevene er med. Hun har troen på oppgaver som kan passe for alle, der det er litt lavere inngangsterskel, men at det er god takhøyde på oppgavene.

Noe en av avdelingslederne understreker gjentatte ganger som kjempeviktig, er at «i all begynneropplæring må vi huske å ta vare på gleden og leke litt, og tøyse litt med disse elevene og tenke at motivasjon er den aller viktigste drivkraften for læring». Rådgiveren understreker at i den nye læreplanen vektlegges det å spille på elevenes interesser, fordi elevenes interesser kan skape grunnlaget for god lese og regneopplæring. Hun trekker frem et eksempel fra en skole hun samarbeider med der førsteklasselærerne har laget ulike soner i klasserommet med det elevene interesserer seg for, som for eksempel en dyrehage og en lesekor. Hun forteller om et eksempel der noen mursteiner ble gjort om til undervisningsoppgaver.

Det var noen gutter som kom dragene med en haug med murstein en dag og det ble en pizzaovn, og der laget de pizzarestaurant. Så de skriver handlelister, lager oppskrifter og de lager kvitteringer og de lager menyer. Og all skriving skjer, altså det er på en måte lystbetont også er det med en mottaker.

Et annet sentralt funn som fremgår i analysen, er stasjonsundervisning som undervisningsmetode. En av lærerne ga uttrykk for en positiv opplevelse med stasjonsarbeidet, «når vi har stasjonsarbeid så flyter det bedre når vi har med en ekstra lærer. Hun går rundt og leser med de svakeste». Hun opplever at når de organiserer klassen på denne måten, kommer de tettere på elevene og får en god oversikt. Hun pleier å ha en stasjon der hun får høre elevene i lesing, og da får hun et innblikk i hvordan hun kan tilpasse oppgavene bedre. En av avdelingslederne understreker at stasjonsundervisning er en fin måte å tilpasse på, uten at det blir sånn at «du er ikke så god til å huske bokstavene så du skal bort på den stasjonen». Hun presiserer at alle elevene skal innom de ulike stasjonene, også har en mulighet til å tilpasse litt etter hvilke elever som er på gruppene. Hun trekker også frem at hun får muligheten til å bygge relasjoner med elevene på en litt annen måte på stasjonsarbeidet. Her er det nemlig rom for «litt tull og tøys», og gjøre det litt lekbasert, og dermed skape en trygghet hos elevene. Rådgiveren påpeker at stasjonsundervisning er en undervisningsmetode som de diskuterer mye på ulike skoler, spesielt med de som er lærere for småtrinnet. Hun presiserer at «det kan være en veldig god metode, men da må alle stasjonene fungere og ikke bare den lærerstyrte stasjonen». Hun understreker at du må ha et mål med stasjonsundervisningen, og at dette kan være en fin arena hvor elevene kan jobbe med problemløsningsoppgaver som krever litt utholdent. På de lærerstyrte stasjonene

kan du virkelig komme i samtale med eleven som kan gi verdifull informasjon. Det gir en mulighet til å få elevene til å sette ord på det de tenker, utvide ord og begrepsforrådet, og på den måten styrke de grunnleggende ferdighetene.

5.2.4 Oppsummering av forebygging

Innenfor temaet forebygging har jeg i det foregående presentert de mest sentrale funnene som har kommet frem ved hjelp av analysen. Hovedfunnet innenfor dette temaet er betydningen av å drive en god begynneropplæring for å lykkes med tidlig innsats arbeidet. Videre viser funnene at for å drive en god begynneropplæring er tilpasset opplæring og valg av undervisningsmetode sentralt for å lykkes.

5.2.5 Avdekking og intervensjon

Når det kommer til tema avdekking og intervensjon viser funn i analysen at kartleggingsprøver vektlegges som vesentlige i arbeidet med å avdekke vansker. En av informantene presiserer at en er nødt til å se resultatene på kartleggingsprøvene i sammenheng med andre observasjoner. Hun forklarer at «en kartleggingsprøve forteller kanskje akkurat den dagen, det gir oss ikke alt, men det sammen med at en observerer eleven og kjenner eleven over tid danner grunnlaget for hva vi må jobbe med». En av informantene forteller om opplevelser med elever som gjør det kjempedårlig på kartleggingsprøvene, noe som ikke stemmer overens med den virkeligheten hun har erfart. Videre presiserer hun at det er flere ulike faktorer som spiller inn på kartleggingssituasjonen, «det er ikke bare å ta de formelle kartleggingsprøvene med god fisk med en gang uten å pirke i dem, det tenker jeg er pri en». Hun understreker også at for å gjennomføre en reell kartleggingsprøve må eleven være trygg i kartleggingssituasjonen. Hun presiserer at det derfor er viktig at elevene føler seg trygg i klassen, og på pedagogen som er der når kartleggingsprøven skal gjennomføres.

Rådgiveren forteller også at på slutten av førsteklasse skal det avlegges en kartleggingsprøve av elevene. I etterkant av denne kartleggingsprøven gjennomfører hun og kollegaene hennes en samling med alle 1.trinns lærere i kommunen, der de diskuterer hva lærerne skal gjøre

med resultatene og de barna de er bekymret for. Når det er oppdaget vansker hos en elev, bruker rådgiveren begrepet analysekompetanse for det neste steget. «Noen sier de har utfordringer med regning, men hva er det som er utfordrende, det å klare å sette ord på det og ha et språk for hva utfordringen er». Hun understreker hvor viktig det er å være så spesifikk at når du setter inn tiltak, setter du det inn på det som faktisk er vansken.

Et sentralt funn som kommer frem i analysen er at når vansker avdekkes må tiltak settes inn. Det fremgår hos avdelingslederne at dette er noe de har en klar plan på. En av avdelingslederne presiserer at «kartlegging er ikke noe vi bare gjør, også legger vi det i en skuff». Finner et noen barn som er i faresonen, presiserer hun at en så tidlig som mulig må hjelpe elevene og gi de en dytt slik at de kan hekte seg på igjen. Som tidligere presisert, var rådgiveren veldig tydelig på at intensiv opplæring er en rettighet som elevene har, og det skal gjennomføres i det du oppdager at elevene ikke har gode nok grunnleggende ferdigheter. Hun påpeker at det da er skolen og lærerne sin plikt å sette inn tiltak, slik at eleven har mulighet for å komme dit hun/han skal være. Hvordan tiltakene settes inn presiserer hun at må vurderes ut ifra hva som er problemet og hva som er best for eleven. Settes tiltakene inn «i en periode med små korte økter hver dag, hvis du ser at det er nyttig, eller du lar det gå over en lengre periode hvis det trengs». Hun understreker at med en gang en vanske oppdages må det diskuteres på teamet og en må bli enige om hvem som har ansvaret for tiltakene.

Etter dårlige kartleggingsprøver, blir det presisert hos en av avdelingslederne, at lærerne på trinnet går sammen og diskuterer hva elevene må jobbe videre med. Med utgangspunkt i dette danner de ulike grupper som kan trene på for eksempel lesing, språk og ordforråd, og tall og tallforståelse. Da blir disse gruppene hentet ut av undervisningen et par dager i uken, og etter en periode presiserer hun at de evaluerer om tiltakene har fungert eller om de må gjøre noe annerledes. Den andre avdelingslederen presiserer at de gjennomfører intensiv opplæring med grupper som de lager med utgangspunkt i kartleggingsprøvene. Avdelingslederen forteller at de nivådelte elevene i farger, og noen ganger organiserte de det slik at «de røde elevene som gjentatt trenger repetisjon med de samme tingene, de har kanskje fått en assistent i større grad til å gjennomføre intensiv opplæring». Dette presiserer hun at de gjorde for å utnytte ressursene og sikre at elevene får den mengdetreningen de trenger.

Innenfor hovedfunnet om å avdekke og sette inn tiltak, fremgår det i analysen at dette noe lærerne er usikre på. Hos lærerne blir det uttrykt en frustrasjon over at det ikke er tydelig nok hva som skal gjøres etter at kartleggingsprøvene er gjennomført. «Nå har jeg hatt kartleggingsprøve og halve klassen er på rødt nivå i norsk og matematikk, det er fint at nå har vi avdekket det, men hva gjør vi?». Videre understreker en av dem at det ikke er noe poeng å gjennomføre disse kartleggingsprøvene når det ikke er et system for hvordan de skal bli fulgt opp. En av lærerne presiserer også at hvilke tiltak som skal settes i gang når ulike vansker blir avdekket ikke er tydelig nok, og derfor tror hun at det er mange som unngår å sette inn tiltak.

Et annet funn som fremgår i analysen er å bruke intensiv opplæring på en alternativ måte, for å gi elevene mestringsopplevelser. Rådgiveren har sammen med noen lærere sett på hvordan en kan skape sammenheng mellom intensiv opplæring og ordinær undervisning, og på den måten støtte elevene i å få bedre motivasjon og mestringsfølelse. Hun forteller om en organisering av intensiv opplæring som de har prøvd ut på ulike skoler. Der de tar ut en intensiv gruppe, så introduserer de dem for en aktivitet som senere skal gjennomføres i klassen. Når aktiviteten skal gjennomføres i hel klasse, kjenner allerede disse elevene til aktiviteten og får dermed et forsprang.

La oss si at vi spiller klumse, så er det de elevene som eier det og, også plutselig får de litt mer anerkjennelse i den store gruppen. Det er utrolig hva det gjør med oss hvis vi opplever mestring, så får vi til mer.

For å gjennomføre dette må avdelingsleder og alle lærerne på trinnet være med «også må vi se hvordan vi kan gjøre det sånn at lille Lise får oppleve at når hun kommer inn i den store gruppen, er også hun en av de som bidrar». Hun presiserer at veldig ofte er disse elevene som henger etter og trenger intensiv opplæring elever som prosesserer litt saktere enn de andre. Dermed opplever hun at de andre elevene veldig ofte forstår ting lenge før de selv forstår. Hvis de da av og til er de som ligger litt foran, presiser hun at det kan gi gode spiraler og effekter på videre læring.

5.2.6 Oppsummering av avdekking og intervensjon

I dette delkapittelet viser et av funnene at kartleggingsprøver er et viktig hjelpemiddel for å oppdage elever som står i fare for å henge etter, eller som henger etter. Et annet funn viser at avdelingslederne har tydelige planer på hvordan tiltak settes inn, mens lærerne opplever det som utfordrende. Dette kommer til uttrykk gjennom at lærerne ønsker retningslinjer på spesifikke tiltak for å håndtere ulike vansker.

5.2.7 Oppsummerende sammenfatning

Et hovedfunn som fremgår i analysen er at informantenes forståelse av tidlig innsats og intensiv opplæring, korresponderer med praktiseringen. Lederne sin vektlegging av forebygging kommer tydelig frem gjennom et fokus på en god begynneropplæring som er tilpasset elevene. Selv om avdelingslederne og lærerne ikke står i forhold til hverandre, presiseres det hos en av lærerne at hun opplever at skolen er god på å forebygge. Dette kan vise til at ledernes vektlegging av forebygging blir gjenspeilet i hvordan tidlig innsats praktiseres på skolene.

Lærerne vektlegger tydelig avdekking og intervensjonsaspektet, og når det snakkes om tidlig innsats kommer det tydelig frem hos en av lærerne at denne forståelsen korresponderer med praksisen, «men jeg føler at vi mangler et system for hvordan vi skal ha tidlig innsats, sant, hva gjør vi når vi ser at de sliter». Her presiserer hun at det mangler et system for arbeidet med tidlig innsats, i form av hva læreren skal gjøre når det oppdages at elever henger etter. Med utgangspunkt i dette er et av oppgavens hovedfunn at forståelsen av tidlig innsats har en klar sammenheng med hvordan det blir praktisert eller hvordan en skulle ønske at det ble praktisert.

6.0 Drøfting

I dette kapittelet av masteroppgaven vil jeg drøfte oppgavens funn i lys av tidligere forskning og teori. Funnene som vil drøftes er ledernes og lærernes ulike forståelser av tidlig innsats begrepet, samt deres samsvarende forståelse av hva som ligger i begrepet intensiv opplæring. Jeg vil også diskutere informantens syn på ledelsens ansvar, for å sikre gjennomføringen av tidlig innsats og intensiv opplæring. I tillegg vil jeg drøfte ulike måter å organisere tidlig innsats og tilpasset opplæring på, for å styrke det forebyggende aspektet. Avslutningsvis vil jeg belyse funnene mine om kartleggingsprøver, lærerens opplevelser av manglende søkelys på tiltak, og usikkerheten knyttet til hvordan intensiv opplæring skal gjennomføres. Ved å drøfte disse funnene vil jeg kunne presentere en kritisk vurdering av oppgavens funn opp mot problemstillingen, *Hvordan operasjonaliserer skolens pedagogiske aktører tidlig innsats på 1.-4.trinn?* Det er viktig å presisere at jeg gjennom drøftingen bruker betegnelsen «denne studien» for å referere til nettopp denne studien.

6.1 Hvordan forstår skolens pedagogiske aktører tidlig innsats?

6.1.1 Ulik forståelse av tidlig innsats

Et sentralt funn som kom frem i analysen var informantenes ulike forståelse av begrepet tidlig innsats. Hos lederne ble tidlig innsats vektlagt i form av ressursbruk og en økt lærertetthet. De pekte på at færre barn per voksen kan føre til økt kvalitet på undervisningen, fordi det blir lettere å jobbe forebyggende i form av å tilpasse til hver enkelt elev. Denne vektleggingen samsvarer med det forebyggende aspektet som både Bjørnsrud og Nilsen (2022), og Vik og Hausstätter (2014) viser til. I tillegg samsvarer det med det forebyggende aspektet som fremgår i Meld. St. 6 (2019-2020). Dette indikerer dermed at ledelsen sin forståelse av tidlig innsats samsvarer med det ene av to aspektet som fremgår hos forskerne og i stortingsmeldingene.

Hos lærerne var det på den andre siden avdekking og intervensjonsaspektet som ble tydeligst vektlagt i forståelsen av tidlig innsats. De presiserte at tidlig innsats handler om å oppdage elever som henger etter, og deretter iverksette tiltak for å styrke elevene. Denne forståelsen samsvarer med det andre aspektet, avdekking og intervensjonsaspektet, som blir

presisert i både Meld. St 6 (2019-2020), Bjørnsrud og Nilsen (2013), og Vik og Hausstätter (2014).

Universell- og sekundærforebygging som Befring (2019) belyser, har mange likhetstrekk med tidlig innsats begrepet som både Regjeringen, Bjørnsrud og Nilsen (2013), Vik og Hausstätter (2014) og informantene presiserer. Det vektlegges en tilpasset undervisning som skal forebygge vansker, samt iverksetting av tiltak når vansker først avdekkes. Selv om både regjeringen og forskningen tydelig fremhever disse aspektene, ser vi en ulik vektlegging blant lederne og lærerne. Til tross for at de vektlegger ulike aspekter, utgjør de samlet sett den forståelsen av tidlig innsats som blir presisert av regjeringen og de ulike forskerne.

Informantene ga også uttrykk for at de opplevde forskjellige tolkninger av begrepet blant ulike lærerne. I denne studien har vi sett at denne forståelsen stemmer, da det til tross for få informanter kom frem flere ulike forståelser av begrepet. Dette funnet stemmer også overens med Bjørnsrud og Nilsens (2021) antydninger om at begrepene er uklare for skoleledere og lærere. En årsak til de ulike forståelsene kan vi finne i Weicks (1976) teori om løse koblinger, der det presiseres at løse koblinger innebærer begrenset informasjonsflyt mellom komponenter i en bedrift. I denne situasjonen kan det tyde på at det foreligger løse koblinger mellom skolens ledelse og lærerne, men også mellom skolene og regjeringens presiseringer, noe som igjen kan føre til ulik forståelse hos skolens aktører. Samlet sett tyder det på at det er behov for en tydeligere samhandling mellom de ulike aktørene, i tillegg til en klarere definisjon av begrepene for å sikre en helhetlig praksis blant lærerne.

6.1.2 Intensiv opplæring - skolens plikt

Særlig to av informantene understreket at intensiv opplæring er en spesiell rettighet for elever på 1.-4.trinn. Videre gjengav de innholdet som fremgår i § 1-4 i opplæringsloven, og vektla tydelig at det er skolen sin plikt å sette inn tiltak etter behov. Denne plikten fremgår også i Prop. 52 L (2017-2018) der det presiseres at skolen plikter å følge paragrafen, og tilby intensiv opplæring dersom elever henger etter. Informantene som ikke viste eksplisitt til opplæringsloven, vektla å avdekke vansker, og deretter innføre tiltak som elevene trenger for å komme videre i sin læring. Til tross for at opplæringsloven ikke eksplisitt ble nevnt, ser

en at forståelsen likevel svarer godt til lovens innhold.

Videre vektla alle informantene praktiseringen av intensiv opplæring. De påpekte at intensiv opplæring er noe som skal gjennomføres i en kort periode, flere ganger i uken og med korte økter. Dette samsvarer med det som presiseres i NOU 2023: 1, der det kommer frem at intensiv opplæring skal være kortvarig og målrettet. Dette indikerer at informantene har en forståelse av intensiv opplæring som er tilnærmet lik det som fremgår i opplæringsloven og NOU 2023:1, selv om ikke alle eksplisitt henviser til disse.

Utdanningsforbundet (2018) understreker at et problem i den norske skolen er at læringsproblemer som oppstår tidlig får utvikle seg til å bli større og mer omfattende vansker. En mulig årsak til dette er at det lenge har vært en «vente og se»-holdning i den norske skolen. Hagtveit og Klem (2018) trekker frem at på et tidspunkt er det normalt med store forskjeller i ferdighetene hos elevene, noe som gjør det utfordrende for skolens ansatte å vite når tiltak bør settes inn. I analysen la én av lederne særlig vekt på at barn modnes i ulikt tempo. Informanten var likevel tydelig på at «vente og se»-holdninger kan medføre store konsekvenser, hvor en risikerer at eleven mister en viktig del av grunnmuren. Hvis en skal drive å «vente og se» så understrekte hun at det er snakk om uker, og ikke måneder og år. Avdekkes det at en elev henger etter i et fag understrekes det at dette må tas på alvor. Til tross for at forskning viser at det lenge har vært en «vente og se»-holdning, kan funnene fra studien derfor tyde på at slike holdninger er mindre fremtredende i dagens skole. Dette kan også tyde på at en i dagens skole ønsker å redusere terskelen for å iverksette tiltak, samt sikre at flere elever får hjelp slik at snøballeffekten ikke blir for stor (Hagtvet & Horn, 2012).

I lys av NOU 2023: 1 er én av konsekvensene av at læringsproblemene får utvikle seg, at forskjellene mellom elevene forsterkes og vokser seg større utover i opplæringsløpet. I samme retning, har to av informantene vist til forskning for å underbygge sine meninger om at det er viktig å sette inn innsatsen så tidlig som mulig. Begge to pekte på at jo lenger tid det tar før vansker blir identifisert og intensiv opplæring iverksettes, jo større blir forskjellene mellom elevene. Videre påpekte de to informantene at det aller helst skal være størst fokus på å avdekke vansker og iverksette tiltak i første klasse, da det her finnes et vindu av muligheter. Disse momentene samsvarer med forskningen til Vik og Hausstätter (2014), som

argumenterer for at tidlig implementering av tiltak har en betydelig effekt ettersom hjernens plastisitet, læringsevner og påvirkningsmuligheter er størst i tidlig alder. Hagtvet og Klem (2018) presiserer at ved tidlig identifisering av språkvansker hos barn, forekommer det en robust evidens for at språkferdighetene kan bedres ved hjelp av intensive og systematiske tiltak. I lys av disse funnene, fremstår det som avgjørende å identifisere vansker og sette inn tiltak allerede i førsteklasse, slik at læringsresultater kan optimaliseres. I tillegg vil en på denne måten redusere risikoen for at vansker får utvikle seg eller oppstår ved et senere tidspunkt, hvor det igjen kan vises til konsekvensene av snøballeffekten (Hagtvet & Horn, 2012).

6.2 Hvordan praktiserer skolens pedagogiske aktører tidlig innsats?

6.2.1 Faktorer som påvirker praktiseringen av tidlig innsats og intensiv opplæring

I denne delen av drøftingen vil jeg anvende tre av Bolman og Deal (2015) sine organisatoriske fortolkningsrammer til å drøfte skolens organisering av tidlig innsats. Disse fortolkningsrammene inkluderer det strukturelle, det menneskelige, og det politiske perspektivet, og vil gi et rammeverk for å drøfte skolens organisering fra ulike synsvinkler.

I den strukturelle fortolkningsrammen, er skolens struktur med tydelige mål, roller og ansvarsområder essensiell (Bolman & Deal, 2015). Basert på funnene fra denne studien og andre relevante forskningsstudier (Herlofsen & Lie, 2022), blir det indikert at skoleledelsen spiller en avgjørende rolle i implementeringen av tidlig innsats og intensiv opplæring. I arbeidet med å fremme en kultur for tidlig innsats og intensiv opplæring fremgår det i Meld. St. 6 (2019-2020) at god ledelse ikke bare er grunnleggende for skolene, men også i kommunene. Rådgiveren i studien presiserer at i tillegg til å ha samlinger med lærere på 1.-4.trinn, har de en styrket innsats mot de skolene som har behov for å utbedre praktiseringen av tidlig innsats. Hun erfarer at skolene som implementer tidlig innsats på en velfungerende måte, også kjennetegnes av å ha en effektiv og tydelig skoleledelse. Bjørnsrud og Nilsen (2021) fremhever at kvaliteten på skolens arbeid varierer avhengig av skoleledelsens prioriteringer. En av informantene påpekte at dette var noe hun hadde erfart på småtrinnet, hvor fraværet av tydelighet i den pedagogiske ledelsen førte til mange elever på lavt nivå. Dette antyder at perspektivene til både denne studiens informanter og forskningen til

Bjørnsrud og Nilsen (2021) samsvarer. Skal en legge deres forståelse til grunn, vil ledelsens prioriteringer være avgjørende for å lykkes med tidlig innsats og intensiv opplæring i dagens skole. En konsekvens av mangelfulle prioriteringer vil derfor kunne få store konsekvenser for elevens læringsutbytte, spesielt i tilfeller hvor tidlig innsats ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet på småtrinnet.

Innenfor den strukturelle rammen kjennetegnes et kollegium som fungerer godt, ofte av at hver enkelt forstår hvordan skolen arbeider mot å nå målene (Bolman & Deal, 2015). Som det fremgikk hos en av studiens informanter, er det avgjørende å skape en felles forståelse av hva som ligger i de ulike begrepene. Bjørnsrud og Nilsen (2022) peker på at det å gi begrepene et pedagogisk innhold som lærerne kan forholde seg til, er et lederansvar. Videre utdyper Bjørnsrud og Nilsen (2021) at en annen del av ledernes oppgaver er å kontinuerlig samle kollegiet til å diskutere hvordan skolen skal oppfylle regjeringens forventninger. Det vil derfor være viktig at ledelsen er enige om hvordan en skal legge til rette og fordele ressursene for å nå målene fra både regjeringen og ledelsen selv. Likevel har forskning vist at dette er en svært krevende øvelse, hvor spesielt Paulsen og Aas (2022) kan trekkes frem som eksempel. Til tross for at både Bjørnsrud og Nilsen (2021), samt funn i denne studien er tydelig rundt behovet for godt samarbeid mot felles mål, vil det altså være klare utfordringer med å skape en felles forståelse for tidlig innsats blant aktørene.

Funnene i Herlofsen og Lie (2022) sin studie viser at de ansatte i skolen har et ønske om å følge regelverket for å ivareta barnets beste. I praksis møter de imidlertid på ulike barrierer som hindrer dem i å gjøre dette. Slike barrierer kan inkludere manglende kunnskap om regelverket, ledelse, ressurser og skolekultur. Dette fremstår også som sammenfallende med denne studien, hvor flere av informantene påpekte at begrensede ressurser og manglende systemer i stor grad reduserer lærernes mulighet til å gi den hjelpen elevene etter loven har krav på. Med andre ord fremstår mangelen på ressurser og systemer som en svært begrensende faktor for lærernes mulighet til å oppfylle kravet til tidlig innsats og intensiv opplæring. I forskningen har Herlofsen og Lie (2022) presisert at lærerne derfor må finne mellomgode løsninger, med et mål om å tilfredsstille elevenes behov i den grad det lar seg gjøre innenfor de gitte rammene.

I forlengelsen av funnene i forrige avsnitt, kan det videre virke som at skolen i stor grad er

preget av løse koblinger mellom skolens ledelse og lærere. Flertallet av lærerne i studien var enig i at skolene hadde klare mangler når det kom til systemer ved den tidlige innsatsen. Som følge av dette, ga lærerne uttrykk for at de selv sto ansvarlig for å finne løsninger, noe som ble gjort med utgangspunkt i egne erfaringer. Ut fra Weicks (1976) teori om løse koblinger, kan det derfor virke som at en mulig årsak til at lærerne opplever systemene rundt tidlig innsats og intensiv opplæring som mangelfulle, være mangel på koordinering mellom ledelsen og lærerne.

I tråd med den politiske rammen hevder Bolman og Deal (2015) at sentrale beslutninger i en organisasjon handler om fordeling av begrensede ressurser og hvem som skal tildeles hva. I Meld. St. 6 (2019-2020) fremgår det at bedre organisering av ressursene og utnyttelse av ulik kompetanse, i stor grad kan bidra til å øke kapasiteten i utdanningssystemet. I studien presiseres det hos informantene at mye kan gjøres ved å optimalisere skolens ressurser. Likevel pekes det på en mangel av ressurser for å kunne gjennomføre arbeidet med tidlig innsats på en tilstrekkelig og tilfredsstillende måte. En av informantene fremhever også at skolen, til tross for et ønske om mer ressurser, må legge fokuset på å utnytte de ressursene de har på en effektiv og hensiktsmessig måte. De er med andre ord nødt til å utnytte de tilgjengelige ressursene på en måte som sikrer at elevene får den opplæringen de etter loven har krav på. Også Herlofsen og Lie (2022) har tatt til orde for tilsvarende syn, hvor sistnevnte understreker at begrensede ressurser og divergerende interesser kan føre til konflikter innad i skolen, og at ressursknapphet kan være en viktig årsak til at det er utfordrende å innfri elevenes rettigheter.

I forlengelsen av dette, er det i Meld. St. 6 (2019-2020) vist til rapporter som tydeliggjør at ikke alle skoler ivaretar sine forpliktelser for å oppfylle elevenes rettigheter. Dette kan føre til en utfordring for å oppnå regjeringens mål om å forbedre utdanningssystemet gjennom tidlig innsats og inkludering. Et resultat av manglede systemer og ressurser kan imidlertid føre til at skoler og lærere ikke følger regelverket, noe også Herlofsen og Lie (2022) peker på. Disse funnene indikerer dermed at det er viktig å ha et system som støtter opp under skolene og lærernes arbeid i å etterleve regelverkets krav om å sikre at alle elever får den hjelpen de har rett på.

Innenfor Human Resource rammen er det et fokus på samspillet mellom de ansatte, og

hvordan dette påvirker organisasjonen som helhet (Bolman & Deal, 2015). Dufour og Marzano (2011) viser blant annet til at skolelederne må lage tydelige rammer med møteplaner, formål og prioriteringer for å sikre fast tid for lærersamarbeid. Dersom lederne sikrer faste tider for samarbeid, kan dette invitere lærerne til å diskutere utfordrende praksiser med kollegaer, noe også Aas (2022) trekker frem.

Likevel peker Paulsen og Aas (2022) på at skolenes administrasjon har liten innvirkning på hva som skjer i klasserommene. Det kom til uttrykk at en av Informantene i denne studien hadde en annen oppfatning, hvor det ble vist til tydelig samarbeid mellom skoleledelsen og lærerne. Informanten ga et beskrivende eksempel, der de på vedkommendes skole tok i bruk trinnsamarbeid for å sikre god organisering av tidlig innsats og intensiv opplæring. I dette eksempelet kommer det tydelig frem at avdelingslederne har planer og formål med samarbeidet, noe en ser at også Dufour og Marzano (2011) vektlegger som viktig. Til tross for at det, som tidligere nevnt, er flere tegn på løse koblinger mellom skoleledelsen og lærerne, virker lederne i denne studien å være mer bevisst rundt sitt lederansvar, hvor fokuset i stor grad knytter seg til å sikre god informasjonsflyt mellom aktørene.

6.2.2 Forebygging

Hensikten med forebyggende arbeidsformer er ifølge Hagtvatn og Klem (2019) å forhindre en uønsket utvikling. Det finnes mange ulike formål, begreper og strategier for forebyggende arbeid, hvor en sentral form som fremgår i denne studien er primærforebygging.

Primærforebygging har et føre-var formål som samsvarer med ledernes vektlegging. I den forbindelse vektlegges et forebyggende arbeid for å unngå at elever trenger intensiv opplæring og spesialundervisning senere i skoleløpet. Informantene i studien presiserer at det er utfordrende å drive en tilpasset opplæring, noe som også samsvarer med det som fremgår i Herlofsen og Lie (2022) sin forskning. Det kan være flere årsaker til lærernes opplevelser, der blant annet mangel på ressurser kan være en av disse. Dette begrunnes i at dersom skolene skal lykkes med en forebyggende opplæring, er det viktig at lærerne kommer tett nok på elevene til at de får inngående kjennskap i elevenes forutsetninger (Hattie, 2009). I praksis kan dette være utfordrende, noe som i verste fall kan føre til at skolene ikke klarer å imøtekomme elevenes behov og i tilstrekkelig grad bidra til deres

faglige utvikling.

En annen årsak til at lærerne opplever utfordringer med den tilpassede opplæringen, kan være ledelsens prioriteringer av arbeidet med tilpasset opplæring. Herlofsen og Lie (2022) viser til at kvaliteten på dette arbeidet varierer ut fra ledernes prioritering av dette. Det har også tidligere i denne studien blitt lagt vekt på ledelsens ansvar for gjennomføringen av tidlig innsats og intensiv opplæring. Tatt dette i betraktning sammen med Herlofsen og Lie (2022) sine presiseringer om tilpasset opplæring, foreligger det flere indikasjoner på at ledelsen har et særlig ansvar i skolens arbeid og praktisering av tilpasset opplæring.

I Meld. St. 18 (2011-2012) presiseres det at det er store variasjoner i landet på hvor mange elever som mottar spesialundervisning. Bjørnsrud og Nilsen (2021) trekker frem at de store forskjellene i antall elever som mottar spesialundervisning indikerer at opplæringen ikke er tilstrekkelig tilpasset, og at arbeidet med tidlig innsats ikke fungerer godt nok. Med bakgrunn i at mange elever fortsatt ikke mottar et godt nok opplæringstilbud, fremgår det hos en av informantene i denne studien at begrepet «metodefrihet» burde vært byttet ut med «metodeansvar». Ifølge Lillejord og Børte (2020) viser forskningen at lærere som integrerer forskning i sin praksis, styrker praksisen sin sammenlignet med de som kun baserer seg på erfaringsbasert kunnskap. Mausethagen og Raaen (2017) viser imidlertid at lærere ofte opplever vanskeligheter med å overføre forskningen til egen praksis. Forskjellene i antall elever som mottar spesialundervisning kan derfor indikere en mangel på tidlig innsats og tilpasset opplæring i dagens praktisering, og behovet for bedre implementering av forskningsbasert kunnskap er med andre ord fremtredende. Å erstatte begrepet "metodefrihet" med "metodeansvar" kan altså være et skritt i retning av å styrke lærernes ansvar for å anvende effektive undervisningsmetoder basert på forskning. Et økt fokus på forskningsbasert kunnskap og "metodeansvar" kan derfor bidra til å reduseres gapet mellom forskning og praksis, slik at flere elever kan få et opplæringstilbud tilpasset deres behov.

I praktiseringen av forebyggende opplæring, blir det i studien fremhevet flere ulike undervisningsmetoder. En av informantene presiserer at det i henhold til den nye læreplanen foreligger et skifte fra en tid der læreren står foran og underviser, og elevene jobber i boken sin forbi, til å i større grad handle om et fokus på variasjon, aktive elever og bruk av konkrete som støtter elevene sin tenkning. Sistnevnte praktiske tilnærming er også

trukket frem av blant annet Hattie (2009) sin metastudie. Ved å bruke ulike undervisningsmetoder som engasjerer elevene, kan en i større grad tilpasse undervisningen for alle, samt styrke elevenes forståelser, læring og motivasjon. En slik undervisningsform krever en lærer som fungerer som en veileder for læring, fremfor å kun være en tradisjonell kunnskapsformidler. Ved å implementere en slik praktisk tilnærming, kan lærerne tilrettelegge for et læringsmiljø som oppmuntrer elevene til aktiv deltakelse, utforsking og kritisk tenkning, noe som ifølge informanten er i tråd med læreplanen.

Palm, Becher og Michaelsen (2018) peker på at det i vektleggingen av dybdelæring i skolen, bør gis større plass til kreative og praktiske oppgaver, fremfor tradisjonelle undervisningsmetoder. I tillegg trekker de frem aktiviteter som utfordrer elevenes kommunikasjonsevne, utforsking og problemløsning som sentral i læringsarbeidet. En av informantene i denne studien presiserer at skolene i større grad må ta i bruk oppgaver med lavere inngangsterskel, slik at elevene mottar oppgaver som alle har forutsetninger for å mestre. Disse oppgavene bør også ha god takhøyde slik at alle blir utfordret. Denne type oppgave samsvarer også med den sosiokulturelle læringsteorien som har fokus på den proksimale utviklingssonen (Vygotsky & Cole, 1978). Ved å anvende oppgaver med lav inngangsterskel, sikrer skolen at alle elever får mulighet til å delta og oppleve mestring. Samtidig bør oppgavene sikre en tilstrekkelig grad av utfordring for å fremme elevenes læring og utvikling. Ved bruk av denne type oppgaver kan en i tråd med den proksimale utviklingssonen gi muligheter for at elevene sammen med medelever kan løse oppgaver som ellers hadde blitt for krevende, og i etterkant bli i stand til å løse flere oppgaver på egenhånd. Ved å integrere disse prinsippene i undervisningen, kan skolen bidra til å skape et godt læringsmiljø som støtter både dybdelæring og elevenes individuelle læring.

En annen undervisningsmetode som blir trukket frem i det forebyggende aspektet av tidlig innsats er stasjonsundervisning. Gjennom studien blir stasjonsundervisning definert som en effektiv arbeidsmetode, forutsatt at det blir gjennomført på en målrettet måte. I tillegg fremgår det at denne type organisering gjør at lærerne kommer tettere på elevene, noe som gir mulighet til å anerkjenne elevens tenkning og hjelpe de videre i arbeidet. Denne undervisningsmetoden samsvarer med både Vygotsky (1978) sin teori og Hattie (2009) sin metastudie. I tråd med den proksimale utviklingssonen får lærerne mulighet til en dypere innsikt i elevens tenkning på de ulike stasjonene, noe som kan føre til at lærerne lettere kan

gi individuell støtte, slik at elevene kommer videre i sine læringsprosesser. Samtidig bidrar det til å bygge sterke relasjoner mellom lærer og elev, da læreren får muligheten til å anerkjenne og respondere på hver enkelt elevs behov og utfordringer.

6.2.3 Avdekking og intervensjon

Utdanningsdirektoratet (2022) presiserer at kartleggingsprøvene er et verktøy som skal bidra til å finne elevens nivå, i tillegg til å fange opp elever med ulike utfordringer. Et sentralt funn i studien når det kommer til avdekking og intervensjon, er at kartleggingsprøvene i seg selv ikke gir et godt nok grunnlag for å si hva elevene mestrer og ikke. Det understrekes av informantene at dersom en kartleggingsprøve tilsier at en elev trenger ekstra støtte, er dette noe som må undersøkes grundigere utover den aktuelle prøven. Dersom kartleggingsprøvene ikke blir gjennomført på en pålitelig måte, er sjansen ifølge Hagtvet og Klem (2018) mindre for å fange opp elever som trenger målrettede tiltak. Lærernes kjennskap til elevene trekkes frem som essensiell hos informantene, noe som også er i tråd med studie til Nortvedt (2019). Dersom lærerne har god kjennskap til elevene, og et innblikk i hvilket nivå de ligger på i ulike fag, blir det også lettere å tolke om resultatene på kartleggingsprøvene er representativ for elevens faktiske nivå. I likhet med informantene i denne studien, viser Nortvedt (2019) til at lærerne har erfart at elevenes resultater på kartleggingsprøver, ikke alltid samsvarer med elevenes øvrige ferdighetsnivå. Det er derfor viktig å bruke den tidligere kjennskapen til elevene når kartleggingsprøvene skal rettes, slik at en sikrer at det er elevene som faktisk strever som mottar adekvate tiltak.

I forlengelsen av dette, har en av informantene vært tydelig på at kartleggingsprøver skal fungere som et hjelpemiddel for å identifisere barn i faresonen for å utvikle vansker, noe som også samsvarer med utdanningsdirektoratets (2022) formål med prøvene. En av informantene presiserte at det er grunnleggende å finne den spesifikke vansken eleven sliter med, slik at en sikrer at tiltak settes inn på rett sted. I den forbindelse brukte informanten begrepet analysekompetanse for å understreke lærernes kompetanse til å finne den spesifikke vansken. Ved å utvikle og styrke lærernes analysekompetanse kan skolene dermed sikre en mer presis identifisering av elevs vansker og sette inn adekvate tiltak. Samtidig er det som tidligere nevnt viktig å være oppmerksom på at kartleggingsprøver ikke alene er

tilstrekkelig for å få en helhetlig forståelse av elevers behov. For å lykkes med identifisering av elevers utfordringer og vansker, virker det derfor avgjørende at skolen benytter en mer helhetlig tilnærming til å kartlegge elevens behov. Lykkes en med dette, vil en nærliggende konsekvens være at tiltak i større grad kan settes inn på riktig sted, og derfor også fungerer med sin fulle hensikt.

Utdanningsdirektoratet (2018) understreker at vurderingen av hvilke tiltak som skal settes inn, er noe læreren må vurdere ut fra et faglig skjønn og profesjonsfellesskapet på skolen. Videre presiseres det at det er skolene og lærerne som er best eget til å vurdere hvordan intensiv opplæring organiseres og gjennomføres til det beste for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2018). Basert på studiens funn kan det tyde på at lærerne ikke føler at deres faglige skjønn gir tilstrekkelig grunnlag for å vite hvilke tiltak som skal iverksettes for å hjelpe eleven. Lærernes utfordringer med å sette inn adekvate tiltak kommer ikke bare til uttrykk i denne studien. Det fremgår nemlig også i Nortvedt (2018) at lærerne i denne studien hadde lignende utfordringer. Med utgangspunkt i dette finner en belegg for å understreke at lærerne føler seg utrygge i arbeidet med å sette inn tiltak i tråd med vanskene som avdekkes, og at denne utryggheten kan føre til at det unngås å sette inn tiltak. Igjen kan det pekes tilbake på teorien om løse koblinger (Weick, 1976), da det i liten grad er utarbeidet et velfungerende system som trykker lærerne i arbeidet med implementering tiltak. Det kan også virke å være løse koblinger mellom skolene og regjeringens føringer, der sistnevnte fremstår som utydelig rundt hvordan lærerne skal utarbeide adekvate tiltak og at de selv ved bruk av det profesjonelle skjønnet føler seg usikre.

Nortvedt (2018) peker på at elever som strever, må få mulighet til å arbeide med oppgaver på et tilpasset nivå slik at de opplever mestring. En av informantene trekker inn en organisering av intensiv opplæring som tar sikte på mestringsopplevelser hos elevene. Organiseringen innebærer i denne sammenheng å ta ut en intensiv gruppe, der lærerne introduserer en aktivitet som senere skal gjennomføres i hele klassen. Ved å organisere intensiv opplæring på denne måten vil elevene oppleve mestring, da de allerede kjenner til aktiviteten og dermed kan hjelpe de andre elevene. Befring (2019) viser til at elever som befinner seg i en kritisk skolesituasjon, har særlig behov for å erstatte de negative skoleerfaringene med positive. Det kan tyde på at denne formen for organisering kan bidra til at elevene både får mestringsopplevelser og læringsglede, noe som igjen kan bidra til å

utvikle positive holdninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I lys av tidligere forskning og denne studien, fremstår det derfor som avgjørende at skolen legger til rette for en undervisning som gir elevene mulighet til å oppleve mestring og utvikle positive holdninger, slik at de kommer inn i gode læringsprosesser og motiveres til videre læring.

6.2.4 Oppsummering

I denne drøftingsdelen har jeg i lys av ulike stortingsmeldinger og tidligere forskning, forsøkt å belyse informantenes forståelse av begrepene tidlig innsats og intensiv opplæring. Det kommer frem at ledelsen vektlegger det forebyggende aspektet som stortingsmeldingene og den tidligere forskingen belyser, mens lærerne i større grad vektlegger avdekking og intervensjonsaspektet. Samlet sett har informantene en forståelse av tidlig innsats begrepet, som i stor grad samsvarer med det som blir presisert i både stortingsmeldingene og tidligere forskning. I samsvar med Herlofsen og Lie (2022) sin studie, blir ledernes ansvar vektlagt i arbeidet med å få en tilstrekkelig praktisering av tidlig innsats og intensiv opplæring. I samsvar med ledernes vektlegging av det forebyggende aspektet, og Hattie (2009) og Haug (2015) sine presiseringer, blir betydningen av tilpasset opplæring og en tett relasjon til elevene viktige faktorer i arbeidet med å drive en forebyggende undervisning.

Gjennom lærernes vektlegging av avdekking og intervensjonsaspektet kommer det frem et ønske om et bedre system for dette. Dette er i tråd med Herlofsen og Lie (2022) sin studie, der det ble presisert at lærerne opplever utfordringer med å sette inn adekvate tiltak, noe som fører til at sistnevnte i stor grad unngår å settes inn tiltak etter behov. Som et resultat av for få ressurser og et manglende system, opplever lærerne at elever ikke får den opplæring de etter loven har krav på. Det pekes på at skolens systemer påvirker hva de ansatte opplever som utfordrende når det gjelder regelverk og praksis, og manglende systemer kan føre til en usikkerhet hos lærerne. Dette kan føre til at de ikke er trygge nok i situasjoner med intensiv opplæring, hvor dette resulterer i et behov for å utøve et faglig skjønns for å vurdere hvilke tiltak som skal settes inn. Skal skolen lykkes i arbeidet med tidlig innsats og intensiv opplæring, er det derfor avgjørende med et godt samarbeid, samt gode systemer som støtter ledelsen og lærerne i å følge regelverket, og sikre at alle elever får den opplæringen de har krav på.

7.0 Avslutning

7.1 Avsluttende konklusjoner

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan ledere og lærere i skolen forstår begrepet tidlig innsats og hvordan de implementerer det i praksis på 1.-4.trinn. Som det fremgår i både stortingsmeldinger og tidligere forskning er ikke praktiseringen av tidlig innsats tilstrekkelig i henhold til regjeringens intensjoner. Det er fortsatt en høy andel elever som mottar spesialundervisning, som opplever nederlag på skolen og som ikke kommer ut med den nødvendige kompetansen for å mestre livene sine og delta aktivt i samfunnet. Gjennom mine praksiserfaringer har jeg opplevd svært varierende praktiseringer av tidlig innsats. På bakgrunn av dette har jeg dermed hatt et ønske om å få en forståelse av hvordan arbeidet med tidlig innsats kan operasjonaliseres, slik at jeg som fremtidig lærer kan bidra til at elever får den opplæringen de har krav på. I masteroppgaven har jeg dermed forsøkt å belyse problemstillingen:

Hvordan operasjonaliser pedagogiske aktører i skolen tidlig innsats på 1. - 4. trinn?

For å belyse problemstillingen utarbeidet jeg to forskningsspørsmål, der det første spørsmålet handlet om informantenes forståelse. Et hovedfunn som fremgår innenfor dette, er at informantenes forståelse av tidlig innsats er ulikt vektlagt hos lederne og lærerne. Lederne vektlegger lærernormen med en økt lærertetthet, som igjen fører til at det blir økt kvaliteten på undervisningen. Mens lærerne vektlegger å oppdage vansker og sette inn adekvate tiltak. Til tross for at de legger vekt på ulike aspekter, utgjør de samlet sett den forståelsen av tidlig innsats som blir presisert i stortingsmeldinger og av blant annet Bjørnsrud og Nilsen (2022).

Det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan de pedagogiske aktørene praktiserer tidlige innsats. Her fremgår det at ledelsen har et ansvar for hvordan tidlig innsats og intensiv opplæring blir praktisert. Det fremgår også hos studiens informanter og Nortvedt (2018) sin studie, at lærerne føler seg usikre på hvilke tiltak som skal settes inn når vansker er avdekket, noe som kan føre til at det unngås å sette inn tiltak. Basert på studiens funn kan det tyde på at lærerne ikke føler at deres faglige skjønn gir tilstrekkelig grunnlag for å vite hvilke tiltak som skal iverksettes for å hjelpe eleven. Et resultat av begrenset

informasjonsflyt mellom aktørene, manglede systemer og ressurser kan imidlertid føre til at skoler og lærere ikke følger regelverket. Disse funnene indikerer dermed at det er viktig å ha et system som støtter skolene og lærerne i å kunne følge regelverket, for å sikre at alle elever får den hjelpen de har krav på.

Funnen i masteroppgaven har flere implikasjoner for skoleledelsens praktisering av tidlig innsats og intensiv opplæringen. Det er for det første viktig at skolens ledelse tar seg tid til å diskutere politiske begreper for å skape en felles forståelse av tidlig innsats og intensiv opplæring. Ved å sikre at alle ansatte vet hva som ligger i begrepene, kan skoleledelsen legge grunnlaget for en mer koordinert og effektiv praktisering. For det andre har oppgaven vist at skolens ledelse har et vesentlig ansvar for hvordan tidlig innsats og intensiv opplæring praktiseres. Det er derfor av betydning at skoleledelsen legger til rette for en optimal organisering av ressursene, og sikrer gode systemer for praktiseringen. Dette er avgjørende for å sikre at tidlig innsats og intensiv opplæring praktiseres på en effektiv og hensiktsmessig måte.

Det foreligger også ulike implikasjoner for styresmaktenes arbeid med utformingen av tidlig innsats og intensiv opplæring. Studien har vist at det knyttes særlig stor usikkerhet til hva som ligger i de to begrepene, og at det av den grunn er et tydelig behov for presiserende retningslinjer som klargjør hvordan det skal praktiseres i skolen. En tydeligere veiledning fra styresmaktene vil derfor bidra til å redusere usikkerheten, og skape praksis av høyere kvalitet. I tillegg peker studien på at mange ledere og lærere opplever knapphet når det kommer til ressurser. Skolene kan derfor oppleve utfordringer med å følge lovverket, samt praktisere tidlig innsats og intensiv opplæring på en tilfredsstillende måte. Ved å tilby tilstrekkelig støtte og ressurser, vil styresmaktene derfor i større grad legge til rette for en mer effektiv praktisering av tidlig innsats og intensiv opplæring, noe som vil gange elevenes læring og utvikling.

7.2 Studiens begrensninger

I studien er min rolle som forsker og mine valg gjennom prosessen tydelig til stede. Disse valgene er påvirket av min forforståelse som er basert på arbeidserfaring, praksisperioder og

den kunnskapen jeg har opparbeidet meg gjennom lærerstudiet. For å gjøre den metodiske prosessen transparent, har jeg begrunnet mine valg og gitt en grundig beskrivelse av studiens fremgangsmåte. I studien har jeg benyttet meg av kvalitative forskningsintervjuer som metode for å samle inn datamaterialet. Samhandling mellom meg som forsker og informantene har påvirket datainnsamlingen. Det er verdt å understreke at dersom en annen forsker hadde gjennomført disse intervjuene ville sannsynligvis datamaterialet vært annerledes.

I tråd med en konstruktivistisk tilnærming har jeg forsøkt å forstå informantenes oppfatninger av tidlig innsats på en subjektiv måte. Selv om forskningen og resultatene vil bli påvirket av mine subjektive meninger, har jeg prøvd å legge mine personlige oppfatninger til side. Denne forståelsen har også vært med meg inn i arbeidet med å analysere datamaterialet. Etter en grundig analyseprosess satt jeg igjen med analysetemaene system og organisering, forebygging, og avdekking og intervensjon. Disse temaene inngår i en helhet som er med på å forklare hvordan informantene forstår og praktiserer tidlig innsats og intensiv opplæring. Siden det er mulig med mange ulike tolkninger av datamaterialet, er det viktig å presisere at en annen forsker sannsynligvis hadde kommet frem til andre tolkninger enn det jeg har gjort.

En begrensning for studien er at funnene som fremgår kun representerer et lite utvalg, og dermed ikke er representativt for populasjonen. Studiens avdelingsledere har heller ikke direkte kontakt med studiens lærere, noe som kan påvirke resultatene. Dersom jeg hadde gjennomført intervjuer med både avdelingsledere og lærere som jobber i samme team, kan det hende at resultatene med den ulike forståelsen hadde vært annerledes.

7.3 Refleksjoner om veien videre

I denne studien har det fremgått ulike faktorer som spiller inn på skolenes praktisering av tidlig innsats og intensiv opplæring, hvor viktigheten av et godt system og organisering har vært fremtredende. For videre forskning ville det vært interessant å undersøke mer inngående hvordan skolen får til et godt system i praksis. Eksempelvis hvordan lager lederne et godt system for tidlig innsats, som gjør det enklere for lærerne å gjennomføre det i

praksis. Et spørsmål er om det i det hele tatt mulig når manglende ressurser er et gjentakende problem. Et annet aspekt som ville vært interessant å undersøke, er om nyutdannede lærere tilegner seg tilstrekkelig med kunnskap om tidlig innsats og intensiv opplæring gjennom lærerstudiet. Gjennom arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har jeg hatt opplevelser med medstudenter som har uttrykt usikkerhet rundt hva tidlig innsats faktisk er. For at fremtidens skole skal kunne gi barn mestringsstrategier og nødvendige ferdigheter for å lykkes både på skolen og senere i livet, er det grunnleggende at kommende lærere tilegner seg denne kunnskapen gjennom utdannelsen.

8.0 Litteratur

- Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 15(2), 151–162. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2007-02-02>
- Befring, E. (2019a). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I: E. Befring, K. B. Næss og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-193). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2019b). Spesialpedagogikk: mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I: E. Befring, K. B. Næss og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51-72). Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats - uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? *Spesialpedagogikk* 03/2013, (s:42-54). <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%203%202013.pdf>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og fagfornyelsen (LK20)*. Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2022). *Tidlig innsats: i en skole for alle?* Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H., Nilsen, S. & Stenshorne E. (2022). Lærerrollen i profesjonsfelleskap for tidlig innsats. I: Bjørnsrud, H., & Nilsen, S (Red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* (s. 131-156). Cappelen Damm Akademisk.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2015). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur, HR, politikk og symboler* (6. utg.). Gyldendal.

- Brown, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. David. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition.). Sage.
- Cronbach, L. (1954) Educational Psychology. *The school Review*, 62(8), 497-498.
<https://doi.org/10.1086/44215>
- DuFour, R. & Marzano, R. (2011). *Leaders of learning: How District, School and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Solution Tree Press.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I: E. Befring, og R. Tangen, (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s.563-593). Cappelen Damm Akademisk.
- Hagtvet, B. E. & Klem, M. (2019). Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling. I: E. Befring, K. B. Næss og R. Tangen (Red), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-193). Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. & Klem, M. (2018). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? *Nordisk tidsskrift i logopedi, Logopeden* 4/18.
<https://www.statped.no/fou/forskning/publikasjoner/forskningsartikler/tidlig-sprakkartlegging-til-barnets-beste/>
- Hannås, B. M. (2014). Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Psykologi i kommunen 2- 2014*, 43-53.
<http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2014/Hannas-sammenhengen-2-2014.pdf>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk*

og kritikk Vol 1/2015.

<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/121/253>

Haugen, V. D. (2019). Profesjonalitet i arbeidet med tidlig innsats. *Psykologi i kommunen* 2-2019, 19-28.

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15245/article.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Herlofsen, C. & Lie, H. J. (2022). Skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis. *Spesialpedagogikk* 1/2022.

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskningsartikkel-lovverk/skoleansattes-erfaringer-og-utfordringer-i-mote-mellom-regelverk-og-pedagogisk-praksis/339750>

Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Jenssen, E. S & S. Lillejord. (2009). Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3,1-15.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2023). *Kunnskapsministeren har lagt frem forslag til ny opplæringslov*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsministeren-har-lagt-frem-forslag-til-ny-opplaringslov/id2968067/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I: E. Ottesen & J. Møller (Red.), *Rektor som leder og sjef* (284-301). Universitetsforlaget.

Lillejord, S. & Børte, K. (2020). Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation. *Professional development in education*,

46(2),274-291.

Lillejord, S. (2022). Skoleledelse, tilpasset opplæring og tidlig innsats. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats – i en skole for alle?* (s.159-183). Cappelen Damm Akademisk.

Mausethagen, S. & Raaen, F.D. (2017). To jump the wave or not: Teachers' perceptions of research evidence in education. *Teacher Development*, 21(3), 445-461.

Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>

Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.

Ness, I. & Danielsen, A. (2020). Sosiokulturell teori - Vygotsky, Lave og Wenger. I A. G. (red.), *Til elevens beste - Pedagogiske perspektiver* (ss. 98-124). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Nortvedt, G. A. (2018). «Det er verktøy, ikke sant, for oss?»: Erfaringer fra fire gjennomføringer med kartleggingsprøver i regning 2014-2017. *Acta Didactica* 4/2018. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/det-er-et-verktoy-ikke-sant-for-oss---erfaringer-fra-fire-gjennomforinger-med-kartleggingsprover-i-regning-20142017/>

NOU 2023: 1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: aktuelle

- fagområder og kritiske perspektiver. I: K. Palm, & E. Michaelsen. *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s.13-28). Universitetsforlaget.
- Paulsen, J. M. & Aas, M. (2022). Å lede i fremtidens skole. I: M. Aas & J. M. Paulsen (Red.). *Ledelse i fremtidens skole* (s. 21-44). Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). Mestrer, mestrer ikke – jakten på det normale barnet. *Otta: Res Publica*.
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Prop. 52 L (2017-2018) *Endringer i opplæringslova, friskolelova og folkehøgskolelova (plikt til å tilby intensiv opplæring og plikt til fleirfagleg samarbeid m.m)*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-52-l-20172018/id2594304/?ch=1>
- Shonkoff, J. P. & Meisels S. J. (Red.). (2000). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Skaalvik, M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- St. Meld. 16 (2006-2007) ... og igjen sto ingen. *Tidlig innsats for livslang læring*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2022). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (3. Utg.) Sage.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget .
- Tøsse, M. T. (2014). Tidlig innsats for livslang læring – teori og praksis. *Spesialpedagogikk* 5/2014, 19-28. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/tidlig-innsats-for-livslang-laring--teori-og-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset->

[opplaring/intensiv-opplaring/](#)

Utdanningsdirektoratet. (2022). Rammeverk for kartleggingsprøver. *Utdanningsdirektoratet*.

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-kartleggingsprover/hva-er-utdanningsdirektoratets-kartleggingsprover/>

Vik, S. & Hausstätter, R. (2014). Fra "early intervention" til tidlig innsats. *Spesialpedagogikk*, 6/2014, 39-53. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/fra-early-intervention-til-tidlig-innsats/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological Processes*. The president and fellows of Harvard College.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. <https://doi.org/10.2307/2391875>

Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell.

Aas, M. (2022). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen – utfordringer og muligheter. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.) *Ledelse i fremtidens skole* (2. utg., s. 93-114). Fagbokforlaget.

Liste over figurer og tabeller

Figur 1: Visuell oversikt av informanter	31
Figur 2: Presentasjon av tema og undertema	37
Tabell 1: Koding av datamateriale	35

Vedlegg 1 – Godkjenning Sikt

 Norsk ▾ Silje Hansen Titlestad ▾

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - Tidlig innsats på systemnivå for 1. til 4.trinn](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 09.01.2023 ▾

Referansenummer 799705	Vurderingstype Standard	Dato 09.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Masteroppgave - Tidlig innsats på systemnivå for 1. til 4.trinn

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig
Solveig Kalgraf

Student
Silje Titlestad

Prosjektperiode
20.10.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

bac1b60e Chat med oss på hverdager fra 12-14

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Tidlig innsats på systemnivå for 1. til 4.trinn»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skolene og lærerne arbeider på systemnivå for å realisere tidlig innsats. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen, hvor jeg tar lærerutdanningen. Jeg går femte året hvor vi nå skal skrive en masteroppgave. Formålet i masteroppgaven er å finne ut mer om hvordan ulike skoleledere og lærere forstår begrepet tidlig innsats og hvordan de operasjonaliserer arbeidet med tidlig innsats på systemnivå. Jeg ønsker å intervjuer både lærere og skoleledere på en til tre ulike skoler. Masterprosjektets foreløpige problemstilling er: *Hvordan operasjonaliserer lærere og skoleledere tidlig innsats på 1. til 4. trinn?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet ved fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne henvendelsen går til skoleledere som har ansvar for 1.- 4.trinn, og lærere som har arbeidet eller arbeider med tidlig innsats på de aktuelle trinnene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du vil delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et individuelt intervju med semistrukturerte spørsmål. Intervjuet vil ta dg mellom 30 – 60 min. Jeg vil ta intervjuet opp på lydopptak og skrive notater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navn og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres. Det vil kun være jeg og veilederne mine som har tilgang til dataene som blir samlet inn i intervjuet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.23. Data vil bli oppbevart uten personopplysninger, og lydopptaket vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgkulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Solveig Kalgraf solveig.Kalgraf@hvl.no
- Høgskulen på Vestlandet ved Silje Hansen Titlestad silje@titlestad.no
- Høgskulen på Vestlandets personvernombud ved Trine Anniken Larsen Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Solveig Kalgraf
(veileder)

Silje Hansen Titlestad
(student/forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Tidlig innsats på systemnivå for 1. til 4. trinn** og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.mai 2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Masteroppgave – intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan operasjonaliserer pedagogiske aktører tidlig innsats på 1. til 4. trinn?

Spørsmål til semistrukturert intervju av lærere og ledelse:

1. Kan du fortelle meg litt om utdannelsen din og arbeidserfaringen du har fra skolen?
2. Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
3. Hvordan oppfatter du at skolen jobber med tidlig innsats?
4. Hvordan jobber du forebyggende med tidlig innsats?
5. Hva legger du i begrepet intensiv opplæring?
6. Hvordan opplever du at skolen arbeider med intensiv opplæring?
7. Hvordan arbeider du med intensiv opplæring?
8. Hva opplever du at fungerer bra med arbeidet med tidlig innsats?
9. Hva opplever du at kunne vært gjort annerledes med arbeidet med tidlig innsats?
10. Hvis du skulle oppsummere de tre tingene du synes har vært viktigst i samtalen vår, hvilke tre ting er det?
11. Har du noe mer å tilføye avslutningsvis?