



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Mastergrad i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021  Åpen
Forfatter: Yasmin Desirée Nagel	..... (signatur forfatter)
Veileder: Jorunn Thortveit	
Tittel på masteroppgaven: Tidlig innsats: Betydning for lærere og skoleledere på 1. til 4. trinn. Engelsk tittel: Early Intervention: The Significance of Early Intervention for Teachers and School Leaders in 1 <sup>st</sup> to 4 <sup>th</sup> Grade.	
Emneord: Tidlig innsats «Early intervention» Tilpasset opplæring Spesialundervisning Inkludering Normalitetsinnsnevring	Antall ord: 22 127 + vedlegg: 3  Stavanger, 11.06.21

## Forord

Det er nå fem år siden jeg bestemte meg for å starte på lærerutdanningen med målet om å fullføre en masterutdanning i spesialpedagogikk. Når jeg nå står ved målstreken om å ferdigstille dette masterprosjektet, tenker jeg tilbake på hvordan veien har vært utrolig meningsfull, givende og lærerik. Selv om prosessen med å skrive denne masteroppgaven om læreres og skolelederens forståelse og realisering av tidlig innsats også har vært svært krevende, føler jeg meg godt rustet til å sette i gang med arbeidet som kontaktlærer med denne kunnskapen i bunn.

Jeg vil rette en stor takk til min tålmodige veileder Jorunn Thortveit, førstelektor ved Universitetet i Stavanger, som gjennomgående i forskningsprosessen har gitt meg kvalitetsmessige innspill og konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet. Videre vil jeg takke henne for å ha vært en motiverende støttespiller underveis, og for å ha trygget meg på veien mot målet.

Jeg vil også takke mine informanter som med den største selvfølgelighet tok seg tid til å dele sine verdifulle tanker og erfaringer. Tusen takk også til mine arbeidsgivere og kolleger, som uten å nøle tilrettela for at jeg kunne fullføre prosjektet.

Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til mine foreldre, søster og kjæreste for å ha lyttet til alle mine stressutbrudd og bekymringer når ting har vært tungt. Dette hadde ikke gått uten deres realitetsorientering, oppmuntrende ord og innkjøp av energidrikker. Tusen takk!

Stavanger, 11. juni 2021

Yasmin Desirée Nagel

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>ii</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>iv</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Studiens aktualitet og formål .....	1
1.2 Problemstilling og avgrensning .....	2
1.3 Begrepsavklaringer.....	2
1.4 Oppgavens oppbygning .....	3
<b>2. Teori</b> .....	<b>4</b>
2.1 Mulige spenningsforhold .....	4
2.1.1 Allmennpedagogisk forståelse av tidlig innsats og amerikansk forståelse av «early intervention» .....	4
2.1.2 Tidlig innsats som forebygging og tidlig innsats som intervensjon .....	8
2.1.3 Ønsket om inkludering og faren for normalitetsinnsnevring .....	12
2.2 Didaktiske konsekvenser .....	14
2.2.1 Oppsummering teori .....	20
<b>3. Metode</b> .....	<b>22</b>
3.1 Forskningsmetode .....	22
3.1.1 Kvalitativ forskning .....	22
3.1.2 Fenomenologi og hermeneutikk.....	23
3.2 Metodiske betraktninger .....	24
3.2.1 Valg og rekruttering av informantene .....	24
3.2.2 Forberedelser .....	25
3.3 Gjennomføring av intervjuene .....	26
3.3.1 Transkribering .....	27
3.4 Analyse og tolkning av data .....	27
3.5 Etske betraktninger .....	31
3.5.1 Fritt og informert samtykke .....	32
3.5.2 Konfidensialitet .....	32
3.5.3 Etske dilemmaer knyttet til temaanalyser .....	33
3.6 Kvalitet .....	33
3.6.1 Validitet (gyldighet) .....	34
3.6.2 Reliabilitet (troverdighet) .....	35
<b>4. Presentasjon av funn</b> .....	<b>36</b>
4.1 Usikkerhet .....	36
4.1.1 Begreper i omløp .....	36
4.1.2 Organisering av innsatsen .....	39

4.1.3 Hvem er det sitt ansvar? .....	40
4.1.4 Oppsummering «usikkerhet» .....	41
4.2 Handlinger .....	41
4.2.1 Samarbeid .....	41
4.2.2 Utnytting av ressurser .....	41
4.2.3 Veiledning .....	42
4.2.4 Konkrete tiltak .....	43
4.2.5 Oppsummering «handlinger» .....	43
4.3 Opplevd behov og støtte .....	44
4.3.1 Internt .....	44
4.3.2 Eksternt .....	46
4.3.3 Oppsummering «opplevd behov og støtte» .....	47
<b>5. Drøfting .....</b>	<b>49</b>
5.1 Forståelig usikkerhet? .....	49
5.1.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	49
5.1.2 Inkludering og faren for normalitetsinnsnevring .....	52
5.2 Forståelig opplevd støtte? .....	54
5.2.1 Opplevd behov for å vite hvem som har ansvar for hva .....	54
5.2.2 Opplevd behov for økt lærertetthet .....	55
<b>6. Avslutning og konklusjon .....</b>	<b>57</b>
6.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	57
6.2 Teoretiske implikasjoner .....	57
6.3 Praktiske implikasjoner og konklusjon .....	58
6.4 Videre forskning .....	58
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>59</b>
<b>Figurliste .....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg 1: Meldeskjema til NSD .....</b>	<b>64</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....</b>	<b>66</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide .....</b>	<b>69</b>

## Sammendrag

Målet med denne masteroppgaven var å få en bedre forståelse av hva tidlig innsats betydde for lærere og skoleledere på 1. til 4.trinn. Det empiriske datamaterialet ble samlet inn gjennom kvalitative forskningsmetoder ved hjelp av semistrukturerte forskningsintervju. Utvalget besto av totalt fem skoleledere og fire kontaktlærere fra to ulike barneskoler i Rogaland. Det ble hentet informasjon om hvordan informantene forsto begrepet, fortalte at de handlet og hvilket behov de hadde for støtte i arbeidet med innsatsen.

Studiens funn viste at lærerne og skolelederne var usikre på hvordan tidlig innsats skulle forstås, men benyttet seg likevel av begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og inkludering når de snakket om tidlig innsats. Informantene var også usikre på når og for hvilke elever undervisningen burde foregå ved hjelp av en tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning, og hvordan de skulle legge til rette for en inkluderende opplæring. I hvilken grad informantenes usikkerhet innenfor dette kunne være forståelig, ble diskutert i lys av teorigrunnet som viste at det kunne oppstå spenningsforhold i arbeidet med tidlig innsats som forebygging og som intervensjon og i arbeidet med ønsket om inkludering og faren for normalitetsinnsnevring.

Lærerne og skolelederne manglet også en felles forståelse av hvem som hadde ansvaret for arbeidet med tidlig innsats, og uttrykket behov for bedre organisering av ressursene og innsatsen i skolen. I hvilken grad informantenes opplevde støtte kunne være forståelig, ble diskutert i lys av gapet mellom lærernes og skoleledernes usikkerhet og hvordan forskning innenfor de didaktiske konsekvensene sa at de burde møte spenningsforholdene i praksis.

## 1. Innledning

### 1.1 Studiens aktualitet og formål

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019, s. 7, 12) har regjeringen som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til læring og utvikling, uavhengig av forutsetninger og bakgrunn. Et kvalitetsmessig opplæringstilbud som legger godt til rette for den enkelte elev, vil kunne bidra til utvikling og læring hos eleven. Når eleven føler seg sett og forstått og får påvirke egen læring, kan hverdagen oppleves som tryggere. Vi vet at når det oppstår behov hos elever i skolen underveis i utdanningsløpet, skal de få rask og tilrettelagt hjelp for å unngå at utfordringene blir større. Likevel er det ifølge Utdanningsforbundet (2018) et grunnleggende problem i norske skoler at utfordringer knyttet til læring som oppstår tidlig, i for stor grad får utvikle seg over tid. Norske skoler har i alt for lang tid vært preget av en vente- og se holdning, i stedet for å sette i gang tidlige tiltak for elevenes utvikling og læring.

På bakgrunn av dette, ga regjeringen «tidlig innsats» status som styrende for utdanningspolitikken, som noe som måtte forstås på et tidlig tidspunkt i barn og unges liv (Utdanningsforbundet, 2018). For å kunne realisere de statlige intensjonene om tidlig innsats, understreker Haugen (2015) at lærere må ha kompetanse om hvordan de kan forebygge, avdekke og sette i gang tiltak tidlig for elevene i utdanningsløpet. Studier viser at begrepet er uklart formulert i det nasjonale lov- og planverket, i utdanningspolitikken, stortingsmeldinger og i styringsdokumentene for skolen. En mulig årsak til dette kan være at begrepet mangler forankring i norsk pedagogisk fagtradisjon, og at det i norsk utdanningssammenheng forstås som «et politisk initiert begrep» (Utdanningsforbundet, 2018). Vik (2015) stiller seg kritisk til at Norges offentlige utredninger (NOU) støtter seg til amerikansk forskning for å realisere begrepet, fordi den internasjonale early intervention-diskursen har ulike vinklinger og annet ideologisk fundament enn den norske diskursen omkring tidlig innsats. Forfatteren peker på at dette fører til usikkerhet knyttet til hvordan begrepet skal fungere i teori og praksis. En mulig årsak til dette, kan sees i lys av det Vik og Hausstätter (2014) peker på om at tidlig innsats i stor grad er preget av et utviklingsarbeid som ikke knytter seg direkte til pedagogisk praksis i skolen.

I lys av studiens aktualitet, er studiens formål å få læreres og skolelederes stemme inn i arbeidet med tidlig innsats. Jeg ønsker å finne ut mer om hvordan lærere og skoleledere opplever arbeidet med tidlig innsats og hva de savner for å kunne realisere en kvalitetsmessig tilnærming til arbeidet med elevene i praksis. Med dette har studien et videre formål om å

kunne bidra med informasjon som kan danne et utgangspunkt for videre forskning knyttet til hvordan elevene kan oppleve å bli møtt med en tidlig innsats på en kvalitetsmessig måte.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Med utgangspunkt i studiens aktualitet og formål, er det utarbeidet følgende problemstilling:

**«Hva betyr tidlig innsats for lærere og skoleledere på 1. til 4. trinn?»**

For å belyse problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår lærere og skoleledere på 1. til 4. trinn begrepet tidlig innsats?
- Hvordan forteller lærere og skoleledere på 1. til 4. trinn at de handler innenfor arbeidet med tidlig innsats?
- Hvilket behov forteller lærere og skoleledere på 1. til 4. trinn at de har for støtte?

Studien er utført med et utvalg på totalt fem skoleledere og fire kontaktlærere på to ulike skoler. Det er hva tidlig innsats betyr for den enkelte lærer og skoleleder jeg i all hovedsak er ute etter, ikke hvordan begrepet beskrives i styringsdokumenter. For å beskrive hvilken overordnet hensikt tidlig innsats har i skolen, tar følgende begrepsavklaringer likevel utgangspunkt i styringsdokumenter. På denne måten kan det dannes et utgangspunkt for hvordan tidlig innsats kan forstås i lys av forskningen som beskrives i teorikapittelet.

## 1.3 Begrepsavklaringer

### *Tidlig innsats som forebygging*

Befring (2012) og Moen (2021a) skiller mellom primær, sekundær og tertiær forebygging. Førstnevnte forebygging foregår på systemnivå og dreier seg om å tilpasse opplæringen og sette inn tiltak for alle elever. Sekundær forebygging er rettet mot elever som er i risiko for å utvikle vansker. Tertiær forebygging dreier seg om å tilrettelegge undervisningen for elever med allerede identifiserte vansker.

### *Tidlig innsats som intervensjon*

Befring (2012) og Hannås (2014) peker på at tiltak bør settes i gang når elever ikke utvikler seg i ønsket retning og utfordringer oppstår. Ifølge Vik (2015) bør tiltak iverksettes så tidlig

som mulig, uavhengig av hvor eleven befinner seg. Bachmann og Haug (2006) peker på at alle elever bør få en så god opplæring som mulig.

### *Tidlig innsats som inkludering*

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019, s. 11) handler inkludering om at alle elever skal oppleve at de har en betydningsfull plass i fellesskapet, der de blir ivaretatt og gitt like muligheter til å kunne utvikle seg med utgangspunkt i sine forutsetninger. Det legges vekt på at alle elever har krav på at en slik tilrettelegg foregår innenfor den ordinære opplæringen, men at det noen ganger likevel vil være behov for fleksible løsninger i form av hjelp og støtte utenfor den ordinære opplæringen for å kunne ivareta elevenes opplevelse av inkludering.

Disse begrepene vil bli gjort videre rede for i lys av relevant forskning og teori i kapittel 2.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks hovedkapitler. I kapittel 1 presenteres studiens aktualitet og formål som leder til studiens problemstilling og avgrensning. Deretter redegjøres det for relevante begrepsavklaringer, etterfulgt av oppgavens oppbygging. Kapittel 2 består av teoretiske perspektiver som er sentrale for å kunne svare på problemstillingen. Her illustreres det i lys av forskning hvilke spenningsforhold som kan oppstå knyttet til begrepet tidlig innsats og hvilke didaktiske konsekvenser dette gir. I kapittel 3 redegjøres det for valg av forskningsmetode, metodiske betraktninger og analyseprosesser som ligger til grunn for forskningsprosjektet. Deretter redegjøres det for hvilke etiske betraktninger som ble gjort og prosjektets kvalitet. I kapittel 4 presenteres studiens funn, før disse i kapittel 5 drøftes i lys av problemstillingen og det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Kapittel 6 oppsummerer de viktigste funnene av studien i lys av problemstillingen, samt videre forskning.



## 2. Teori

Dette kapittelet har som hensikt å danne et teoretisk grunnlag for å kunne svare på problemstillingen: «Hva betyr tidlig innsats for lærere og skoleledere på 1. til 4. trinn?» og tar utgangspunkt i studiens tre forskningsspørsmål.

I 2.1 settes det i lys av relevant forskning søkelys på hvilke mulige spenningsforhold som kan oppstå knyttet til de to første forskningsspørsmålene «Hvordan forstår lærerne og skolelederne begrepet tidlig innsats?» og «Hvordan forteller lærerne og skolelederne at de handler innenfor arbeidet med tidlig innsats?». Først illustreres en allmennpedagogisk forståelse av tidlig innsats i forhold til en amerikansk forståelse av «early intervention», etterfulgt av tidlig innsats som forebygging i forhold til tidlig innsats som intervensjon.

Deretter pekes det på ønsket om inkludering i forhold til faren for normalitetsinnsnevring. I

2.2 settes det i lys av relevant forskning søkelys på didaktiske konsekvenser knyttet til det tredje og siste forskningsspørsmålet «Hvilket behov har lærerne og skolelederne for støtte?».

Dette delkapittelet har en hensikt om å danne et bilde av hva ulike studier peker på at lærere og skoleledere bør gjøre i møtet med de nevnte spenningsforholdene.

### 2.1 Mulige spenningsforhold

#### 2.1.1 Allmennpedagogisk forståelse av tidlig innsats og amerikansk forståelse av «early intervention»

Biesta (2013) peker på at det i utgangspunktet er ønskelig med en internasjonalisering av pedagogisk forskning, men at ulike forståelser og praktiseringer av begrepet kan skape et sprik knyttet til den faktiske realiseringen i praksis. Vik (2015) understreker at en allmennpedagogisk forståelse av tidlig innsats og en amerikansk forståelse av «early intervention» legitimerer pedagogisk praksis på to ulike måter og har to ulike forståelser av hva pedagogisk arbeid er og ikke er.

Ifølge Vik og Hausstätter (2014) var tidlig innsats et nytt område innenfor den pedagogiske diskursen i Norge før år 2000. Haugen (2019) peker på at tidlig innsats ble kjent som et pedagogisk begrep gjennom landets deltakelse i EU-satsingen *Tidlig intervensjon i førskolealder* (TIF). Formålet med prosjektet var å utjevne sosiale forskjeller og redusere frafallet i skolen.

Vik og Hausstätter (2014) peker på Stortingsmelding 16 (2006-2007) *Og ingen sto igjen* som det styringsdokumentet som i løpet av de påfølgende årene bidro til en økning av tidlig innsats

i norsk utdanning. På bakgrunn av den sene innføringen av tidlig innsats i Norge, ble den amerikanske forskningen knyttet til tidlig innsats et sentralt grunnlag for stortingsmeldingen. Det pekes derfor på mangelen på nasjonal litteratur for stortingsmeldinger å bygge sitt grunnlag på, som en mulig årsak til en utydelig presentasjon av tidlig innsats i læreplanen.

Metadiskusjonen og de norske programmene knyttet til tidlig innsats, utviklet seg etter 2007 som to nasjonale tradisjoner. Førstnevnte tradisjon omhandler kritikk av at kompleksiteten i det pedagogiske feltet ikke tas hensyn til. På bakgrunn av troen på entydige sammenhenger mellom tiltak og effekt, understrekes behovet for litteratur som knytter tidlig innsats til den pedagogiske rammen som utdanningssystemet er bygget på. Sistnevnte tradisjon bygger på den amerikanske programstrategien som er knyttet til en sosialfaglig vinkling. I praksis måles og evalueres barn i forhold til gitte standarder, der avvik fra standardene forteller noe om graden av vanskene (Vik og Hausstätter, 2014).

Det overordnede målet med tidlig innsats er ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2012) å tilrettelegge for læring og utvikling for alle elever i norsk skole som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. En hensikt med tidlig innsats er derfor å hindre at vansker for læring forsterker seg, og øke muligheten for at disse kan reduseres.

Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2013) kan tidlig innsats forstås på to måter. Den første forståelsen tar utgangspunkt i et forebyggende perspektiv, med hensikt om å legge til rette for et kvalitetsmessig ordinært opplæringstilbud for den enkelte elev. Vik (2015) peker på at hensikten med tidlig innsats som forebygging er å hindre vansker i å oppstå eller videreutvikles, slik at det kan legges til rette for et positivt utfall for individet og samfunnet. Den andre forståelsen tar ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2013) utgangspunkt i et intervensjonsperspektiv, med hensikt om å raskt oppdage og gripe inn der elever ikke viser tilfredsstillende læringsutvikling. Vik (2015) understreker at tiltak skal iverksettes så tidlig som mulig, uavhengig av hvor i utdanningsløpet den enkelte elev befinner seg.

Ifølge Wollscheid (2010) kan tidlig innsats også forstås som arbeid for å jevne ut eller redusere sosiale forskjeller. Forfatteren understreker at hensikten med dette arbeidet er å hindre at elevers mangel på grunnleggende kognitive ferdigheter får utvikle seg og øke utover opplæringsløpet. Ved å sette inn tidlige tiltak for sosial utjevning, kan en i praksis legge til rette for et utdanningssystem med like muligheter for alle.

Ideen til Early Intervention som oppsto i 1954, tok ifølge Ramey og Ramey (1998) utgangspunkt i barns universelle rettigheter til en adekvat utdanning. I 1964 startet det

nasjonale programmet «Project Head Start» med en hensikt om å øke faglige ferdigheter og sosial kompetanse hos utsatte barn før og ved skolestart. Det pekes på to utfordringer knyttet til disse programmene. Den første utfordringen innebærer kravet om at minst 10% av barna som deltok i programmene måtte ha vansker. Den andre utfordringen innebærer at elevene må gjennom en rekke ulike tester knyttet til både kognitive og atferdsmessige ferdigheter. Det argumenteres for at en slik fremgangsmåte kan føre til en overidentifisering av barn med behov for tidlig innsats. På bakgrunn av dette, understrekes behovet for en grundigere undersøkelse av hvem som vil ha best utbytte av de ulike tiltakene knyttet til tidlig innsats. I praksis bør en derfor være seg bevisst den enkelte elev sitt behov for individuelle tiltak og systematisk implementere denne bevisstheten når det kommer til fremgangsmåter og avgjørelser som blir tatt i forbindelse med ulike intervensjonsprogrammer.

I 1975 skulle lanseringen av «The Education for All Handicapped Children Act» bidra til en gratis og hensiktsmessig utdanning for alle barn i USA, og førte til et komplekst spesialpedagogisk system. Etter hvert som lovverket endret seg til «the Individuals With Disabilities Education Act» (IDEA), gikk skolesystemet fra å legge opplæringen til rette for barn med diagnostiserte utviklingsmessige vansker fra fødsel, til å tilrettelegge for barn som sto i fare for å utvikle vanskene. Dette tidlige intervensjonssystemet skulle hindre et eventuelt utilstrekkelig intervensjonsarbeid knyttet til barnets primære vansker i å føre til sekundære vansker (Ramey & Ramey, 1998).

Ramey og Ramey (1998) understreker at det er stor variasjon innenfor hva «early intervention» innebærer, og at begrepet er langt fra presist og standardisert. I praksis dreier begrepet seg om en rekke aktiviteter som skal forbedre unge barn sin utvikling. I første omgang gjøres det omfattende vurderinger av barnet og familiens styrker og behov. Deretter iverksettes det hensiktsmessig støtte for den enkelte, med en hensikt om å observere og reevaluere barnets utvikling. For å konkretisere dette, innebærer aktivitetene arbeid ved hjelp av ulike programmer rettet mot to grupper; et forebyggende arbeid for barn som står i fare for å utvikle vansker og et intervensjonsarbeid for barn som har identifiserte utviklingsmessige vansker eller forsinkelser.

Vik (2015) peker på at denne forståelsen av «early intervention» tar utgangspunkt i at interessen for tidlig innsats oppstår når det er et språk mellom de kravene skolen stiller og de ferdighetene eleven viser. En slik forståelse fokuserer på å avdekkede mangler som ligger hos den enkelte elev, der strategier for å gjenopprette elevens læringsutvikling utarbeides i lys av ideen om å endre eleven. I praksis tar disse strategiene utgangspunkt i å hente inn informasjon

om eleven ved hjelp av ulike kartleggingsverktøy og programmer. En slik tilnæringsmåte kan føre til at eleven sees på som et objekt med en hensikt om å effektivisere skolen basert på institusjonelle mål. Med andre ord legges det i mindre grad til rette for elevens initiativ og medbestemmelse når målene for det pedagogiske arbeidet er bestemt på forhånd og situasjonen mellom eleven og pedagogen ikke er likeverdig.

Vik og Hausstätter (2014) argumenterer for at det amerikanske forskningsfeltet knyttet til tidlig innsats i større grad fokuserer på strategier for programutvikling og utfordringer knyttet til den praktiske undervisningen, i stedet for å oppdage og avlaste elever som står i fare for å utvikle vansker. For at arbeidet med tidlig innsats skal kunne være både sammenhengende og overkommelig å ta i bruk i praksis, argumenterer Ramey og Ramey (1998) for å ha et rammeverk med følgende fire relevante prinsipper; valg av tidspunkt, intensitet, tilnæringsmåte for undervisning og individuelt utbytte av den tidlige intervensjonen.

Intervensjoner som starter *tidlig* i barns utvikling og som fortsetter over en lengre periode, vil kunne gi størst utbytte for de gjeldene elevenes læring og utvikling. Det understrekes at det ikke finnes noe overbevisende data om at intervensjon som er praktisert etter en viss alder, ikke fungerer til fordel for eleven. Med andre ord, vil det gunstigste tidspunktet for intervensjon for den enkelte elev være relativt. En slik form for intervensjon vil oftest foregå *intensivt*. Intensivitet dreier seg i dette tilfellet om et visst antall timer per dag, dager per uke og uker per år. Elever som sammen med foreldrene sine aktivt og regelmessig deltar i arbeidet, vil kunne vise størst utviklingsmessig fremgang. Det eksisterer flere studier som støtter opp om fordelene av en tidlig intervensjon som settes i gang ved barns tre- til fireårsalder. Disse studiene ble gjennomført intensivt. Likevel finnes det studier av tidlig intervensjon der elevers intellektuelle, sosiale og akademiske ferdigheter ikke ble endret. Disse studiene ble ikke gjennomført intensivt (Ramey & Ramey, 1998).

Når det kommer til suksessfulle *tilnæringsmåter* for tidlig intervensjon, viser empiriske funn ifølge Ramey og Ramey (1998) at bruk av indirekte strategier har en svakere effekt på elevers intellektuelle og sosiale utvikling, enn det direkte strategier har. I dette tilfellet dreier indirekte strategier seg om at elevenes foreldre lærer seg metoder for å styrke barnets utvikling. Det understrekes at elever er avhengige av at ansatte med kvalitetsmessig kompetanse arbeider direkte med dem. Foreldre og andre familiemedlemmer bør også anerkjennes for deres naturlige rolle i forbindelse med barns tidlige læringserfaringer. Denne motsetningen stiller spørsmål til i hvilken grad foreldre bør få lov til å ta seg av barnets læringsutvikling, når det ifølge empirien ikke er fordelaktig for eleven selv. På bakgrunn av dette, understrekes behovet

for gjennomføring av flere studier knyttet til alternative tilnæringsmåter av tidlig intervensjon, med spesifikk vekt på variert intensitet og varighet.

Det siste prinsippet knyttet til tidlig intervensjon handler om at enkelte elever får større *utbytte* av arbeidet enn andre. Dette påvirkes av både grad av elevenes vansker og hvilken måte intervensjonen praktiseres. Valg av metode for intervensjonen bestemmes av en skåre under en bekymringsgrense på ulike tester. Det argumenteres for at denne fremgangsmåten for valg av metode kan føre til overidentifisering av elever som har behov for tidlig intervensjon. På bakgrunn av dette, oppstår behovet for en mer målrettet og systematisk fremgangsmåte knyttet til hvilke elever som har behov for en tidlig intervensjon (Ramey & Ramey, 1998).

### 2.1.2 Tidlig innsats som forebygging og tidlig innsats som intervensjon

Bliksvær, Fylling, Hustad og Korneliussen (2017) peker på den generelle antakelsen om at en tidlig innsats og en tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet burde føre til et redusert behov for spesialundervisning på et senere tidspunkt. Likevel understrekes det at det å tidlig komme tettere inn på elever bidrar til å avdekke læringsrelaterte utfordringer, slik at omfanget av enkeltvedtak om spesialundervisning økes. På denne måten vurderes tidlig innsats og tilpasset opplæring med bakgrunn i hvilken grad begrepene i praksis blir forstått som spesialundervisning.

Ifølge Moen (2021a) har primær/universell forebygging en hensikt om å fremme faglig og sosial læring for alle elever, slik at eventuelle utfordringer og vansker kan forebygges.

Nasjonale myndigheter og pedagogisk faglitteratur berømmer denne formen for forebygging som foregår på systemnivå. Sekundær/selektiv forebygging innebærer tiltak som er rettet mot elever som er i risiko for å utvikle vansker. Ifølge Befring (2012) har en slik forebygging hensikt om å oppmuntre elever med identifiserte vansker til å snu i tide. Moen (2021a) peker på at dette individperspektivet kan føre til et syn om at problemet ligger hos den enkelte elev, fordi kontekstuelle forhold rundt eleven i mindre grad vektlegges. Befring (2012) understreker at sekundær forebygging krever gode ferdigheter til å oppdage om en risikopreget situasjon eksisterer. Han nevner derfor aggressiv atferd, svak selvtillit, omsorgssvikt eller manglende stabilitet som konkrete eksempler på ulike risikofaktorer innenfor opplæringstilbudet og hjemmeforholdet som det bør holdes et øye med.

Tertiær/indikativ forebygging dreier seg ifølge Moen (2021a) om tiltak som er tilpasset

enkeltelever med allerede identifiserte vansker, og har en hensikt om å tilrettelegge undervisningen etter den enkelte elev sitt faglige og sosiale læringsutbytte for å hindre videre utvikling av vanskene. Det pekes på faren for at tertiær forebygging i for stor grad fokuserer på problemet og i for liten grad vektlegger elevens styrker og ressurser, slik at det kan føre til overdiagnostisering. Tøsse (2014) peker på faren ved en slik inndeling av ulike typer forebygging. Hun argumenterer for at inndelingen tar utgangspunkt i å dele de enkelte elevene inn i ulike «kategorier», for så å organisere undervisningen basert på disse.

Befring (2012) understreker at tiltak skal settes i gang når elever, uavhengig av tinn i barneskolen, viser vansker som utvikler seg i uønsket retning. Forfatteren peker på forebyggende arbeid som et spesialpedagogisk arbeidsområde, med en hensikt om å kvalitetssikre den enkelte elevs oppvekst- og læringsvilkår. I praksis dreier dette seg om å både hindre og redusere at uønskede tilstander oppstår eller utvikler seg.

Det å avdekke vansker så tidlig som mulig og å hindre uheldige utviklinger hos elevene, sees ifølge Befring (2012) på som en stor utfordring. En mulig årsak til dette, er at forebygging forutsetter kunnskap om hva positive oppvekstbetingelser innebærer og hva som kan være mulige risikofaktorer. Det kreves derfor en felles forståelse blant hjemmet, barnehagen og skolen for ansvaret om å ivareta elevenes oppvekst. I praksis bør en være seg bevisst nye sosialisering- og samfunnsrisikoer som utdanningssamfunnet har medført. Førstnevnte risiko innebærer at elevene står ovenfor påkjenninger knyttet til et langvarig og krevende utdanningsløp. Elevene opplever nye former for sårbarhet knyttet til ydmykelser og nederlag, fordi skolekravene hindrer tilgjengeligheten til arbeidslivet. Samfunnsrisiko innebærer at elevene står ovenfor en rolle- og identitetsvandring med enorme muligheter, der faste holdepunkter i større grad har blitt relative og individuelle. Samtidig som elevene i praksis har fått større tilhørighet innenfor interessefellesskaper, stilles det i større grad spørsmål knyttet til den enkelte eleven sitt valg.

For å illustrere hva en tilpasset opplæring kan innebære i praksis, peker Bachmann og Haug (2006) på to ulike forståelser av begrepet. En *smal* forståelse av tilpasset opplæring dreier seg om konkrete tiltak, organiseringsformer og arbeidsmetoder som er tilpasset den enkelte elev sin opplæring. Forfatterne peker på at denne praktiseringen av tilpasset opplæring har en hensikt om å garantere ulike handlinger sitt utfall, og at den derfor baserer seg på en instrumentell forståelse av begrepet. En *vid* forståelse av tilpasset opplæring krever en mer overordnet strategi for skolen som helhet, med en hensikt om at alle elever skal få en så god opplæring som mulig. Denne forståelsen legger vekt på at undervisningens organiseringsmåte

ikke er nok for å kunne vurdere om opplæringen er tilpasset eller ikke. Bakgrunnen for dette, ligger i at en ikke kan bestemme lærere og elevers opplevelser på forhånd. Fordi den vide forståelsen av tilpasset opplæring er avhengig av relasjonene mellom lærer og elev, kan teori kun danne et utgangspunkt for forutsetninger og forventinger basert på en refleksjon om den pedagogiske praksis.

For å kunne undersøke hvilken pedagogisk forståelsesramme den enkelte lærer benytter seg av i arbeidet med å tidlig tilrettelegge undervisningen for den enkelte elev, bør en ifølge Austlid (2018) belyse hvordan læreren ser på eleven og opplæringen. Jensen (2009) peker på at pedagoger som har en hensikt om å støtte enkeltelever, ofte arbeider i lys av tanken om at innsatsen skal lappe over elevenes feil og mangler.

Den overordnede delen av den nye læreplanen foreslår en tilpasset opplæring gjennom bruk av blant annet læremidler, organisering, læreplaner, vurdering, arbeidsformer og pedagogiske metoder, og nevner at dette arbeidet må foregå ved hjelp av et godt faglig skjønn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Bachmann og Haug (2007) vektlegger at det ikke er selveste arbeidsmetodene som danner grunnlaget for kvalitet i opplæringen, men at det dreier seg om hvordan arbeidsmetodene brukes og kombineres i den ordinære undervisningen. Jensen (2009) understreker at innsats som er en systematisk del av den generelle opplæringen viser å ha en større positiv effekt for elevenes utbytte av undervisningen. Arbeid med å stimulere elevenes nysgjerrighet og å gi dem motivasjon til å lære nye ting kan bidra til at elevene opplever mestring og interesse for nye områder. Berg og Nes (2007) peker på at det ikke eksisterer gitte metoder som direkte fører til en tilpasset opplæring, fordi elevene lærer på så ulike måter. Forfatterne peker på at årsaken til dette kan ligge i nettopp læreres ulike praktisering av arbeidsmåter og organiseringsformer.

Moen (2021a) stiller seg kritisk til at begrepene tilpasset opplæring og tidlig innsats i pedagogisk litteratur presenteres og analyseres som to separate enheter uavhengig av hverandre. Forfatteren understreker at begrepene kan bli tydeligere hvis en ser dem i et helhetlig, forebyggende perspektiv. Hun begrunner dette i at både tilpasset opplæring og tidlig innsats er grunnleggende for all pedagogisk praksis, og derfor angår hele skolen. Videre understrekes det at tilpasset opplæring forutsetter tidlig innsats, og at tidlig innsats innebærer tilpasset opplæring. For at elevene skal få et tilfredsstillende læringsutbytte av undervisningen, bør prinsippet om tilpasset opplæring ifølge Lekang og Moen (2021) knyttes til både ordinær undervisning og spesialundervisning.

Hannås (2014) peker på at meningsinnholdet i begrepet «tidlig» vil kunne variere fra tilfelle til tilfelle. En bør derfor ta utgangspunkt i en tolkning som innebærer at tiltak settes i gang snarest mulig når utfordringer hos den enkelte elev oppstår. På denne måten kan institusjonene utvikle en beredskap i form av individuelt rettet hjelp og støtte for den enkelte elev.

Nordahl et al. (2018) understreker at elever har rett til spesialundervisning selv om den ordinære opplæringen allerede er individuelt tilpasset. Før det fattes vedtak om spesialundervisning, bør PP-tjenesten gjennom en sakkyndig vurdering gjøre rede for elevens behov. Elevens behov bør vurderes i lys av vedkommende sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, og bør inneholde relevante forhold for opplæringen, tilpassede opplæringsmål og hvilken opplæring som gir best muligheter for utvikling fremover.

Hanssen (2021) peker på mangelen av lovverk, politiske dokumenter og forskning som tydeliggjør hvordan spesialpedagogisk kompetanse kan forstås. Ifølge Befring og Næss (2019) har spesialundervisning en hensikt om å fremme og tilrettelegge for elevers lærings- og utviklingsmuligheter, med elevenes livsmestring i fokus. Det understrekes at målgruppen innebærer både elever med ulike vansker og elever med ekstra stort læringspotensial. For å kunne imøtekomme en slik mangfoldig gruppe, vil det være hensiktsmessig med relevant kompetanse innenfor spesialpedagogiske områder som blant annet lærevansker, sosiale og emosjonelle vansker, særlig store læringspotensial og elevers tidlige barndom. For å videre imøtekomme den mangfoldige elevgruppen, vil det være hensiktsmessig å bidra med ulike spesialpedagogiske støtte- og hjelpetiltak. Ved å legge til rette for elevers utvikling av lese- og skriveferdigheter, elevers mestring av sosiale og emosjonelle normer og kompetansecfremmende og beskyttende ressurser i elevers hverdag, kan en i praksis knytte positive erfaringer til elevenes egen læringsprosess. Til slutt kan en imøtekomme den mangfoldige elevgruppen ved hjelp av spesialpedagogisk forebygging, der hensikten er å tilpasse og tilrettelegge for elevers opplæringskvalitet.

Bachmann og Haug (2006) begrunner skolers økende omfang av spesialundervisning som en konsekvens av manglende tilpasning for den enkelte elev, der elevenes faglige kompetanse vurderes ut fra de samme kriteriene. Ifølge Bakke (2011) vedlikeholdes motsetningene mellom spesialpedagogikk og vanlig pedagogikk når behovet for spesialundervisning begrunnes i sakkyndig vurdering. Når tiltak for den enkelte elev ikke iverksettes før en sakkyndig vurdering er gjort, praktiseres opplæringen på en diskriminerende måte som hindrer realisering av målet om en utdanning som virker sosialt utjevne.



Bliksvær et al. (2017) peker på at en forståelse av spesialundervisning som en forutsetning for tilpasset opplæring kan gi økt forekomst av spesialundervisning. Forfatterne illustrerer i lys av sin egen studie at en direkte driver til spesialundervisning kan være lærernes forståelse av kartlegging. For å kunne bidra til en positiv læringsutvikling hos den enkelte elev, setter Bernhardt (2016) søkelys på at kartleggingsprøver bør ha et formål om å bidra med innsikt i følgende; hvilke kunnskaper eleven har i lys av det som er ønsket og forventet, hvordan eleven lærer, hvordan læreren underviser, hvorfor eleven får sine gjeldende resultater og hvordan læreren kan tilpasse undervisnings- og vurderingsstrategier i lys av resultatene.

### 2.1.3 Ønsket om inkludering og faren for normalitetsinnsnevring

Hilt (2015) peker på at målet om inkludering ikke kan realiseres uten at ekskludering er til stede, og stiller derfor spørsmål knyttet til hvordan en full inkludering kan oppnås når ekskludering er en del av inkluderingsprosessen. Qvortrup og Qvortrup (2017) argumenterer for at elever i dagens skole ikke kan forstås som å være enten inkludert eller ekskludert.

Jensen (2009) understreker at systematisk observasjon og dokumentasjon av *enkeltelever* med utfordringer ser ut til å være en forutsetning for å kunne sette i gang tiltak tidlig. Forfatteren stiller seg kritisk til at innsatsen settes inn målrettet til den enkelte elev, og lurer på hvorvidt denne individuelle synliggjøringen faktisk bidrar til å støtte elevenes kompetanseutvikling og sosiale integrering. Det argumenteres for at innsatsen som rettes mot den enkelte elev kan innebære en risiko for stigmatisering. Hvis skolen har tilgang på spesialpedagoger, kan en mulig årsak til en eventuell stigmatisering være at vedkommende oftest blir satt som støtte til én enkeltelev.

Jensen (2009) bekrefter dette i lys av egen forskning, som viser at 83% av institusjonene benytter spesialpedagoger som støtte til én enkeltelev og 10% av institusjonene benytter spesialpedagoger til grupper med flere elever. Hvis spesialpedagogens arbeid foregår med en enkeltelev *utenfor* klasserommet, tas eleven ut av sin sammenheng med klassen. I praksis kan gjeldende elev oppleve å bli skilt ut fra klassen, og andre elever kan legge merke til at det foregår noe «spesielt». Samtidig kan spesialpedagogens arbeid med den enkelte eleven *inne* i klasserommet føre til at eleven opplever å være dobbelt utsatt. I praksis kan eleven oppleve å havne i en kunstig situasjon der vedkommende hele tiden blir overvåket av spesialpedagogen.

Laustsen (2009) understreker at en tidlig innsats bør ha en hensikt om å fremme alle elevers muligheter for deltakelse, læring, utvikling og trivsel på skolen. På denne måten kan en hindre

at elevene føler seg mindre verdt eller ekskludert fra fellesskapet i klassen. Hansen (2019) peker i lys av egen forskning på at lærere ønsker å systematisere elevene etter deres vansker med en hensikt om å kunne få en bedre oversikt over hvordan det skal tilrettelegges for de ulike elevene. For å unngå at elevene opplever undervisningssituasjonen som stigmatiserende, bør en ta en nærmere kikk på når avvik og behovet for inkludering oppstår.

Nilsen (2017) beskriver at avvikende handlinger kan forstås som handlinger som bryter med det som er normalt. Hva som defineres som å være normalt, kan forstås gjennom en oppfatning av avvik som en sosial konstruksjon. I lys av denne forståelsen defineres handlinger som avvikende når de bryter med kulturelle og sosiale normer. Forfatteren støtter seg til internasjonale studier når hun understreker behovet for å undersøke hva som gjør handlingen avvikende, i stedet for å fokusere på handlingen i seg selv. Videre pekes det på at den sosiale samhandlingen som foregår i skolen kan prege individer til å forbli i sin sirkel av avvikende handlinger. I praksis kan det for eksempel være vanskelig for en elev som først blir «kategorisert» av ideen om å være «i risiko» å tilegne seg beskrivelser av ideer som motsier dette. En utfordring knyttet til en slik kategorisering vil derfor være hvordan eleven selv påvirkes av dette. I praksis vil eleven stå i fare for å utvikle en selvoppfyllende profeti som dreier seg om at eleven til slutt oppfatter en virkelighet om seg selv som å være i risiko, fordi det er dette som er forventet av vedkommende. For å unngå at elevene opplever å bli stemplet som avvikere, bør en ifølge Mitchell (2015) bevege seg fra en forståelse av inkluderende opplæring som dreier seg om å undervise elever med spesielle behov innenfor ordinær undervisning til en forståelse som dreier seg om å imøtekomme *alle* elevene.

Når det kommer til det å forstå barnet som kompetente, kan bruk av ulike kartleggingsprøver ifølge Utdanningsforbundet (2018) føre til at elevenes behov konstrueres på bakgrunn av forventninger, standarder og vurderinger av hva som anses å være det «normale» og ikke. For å konkretisere dette, har de obligatoriske kartleggingsprøvene en hensikt om å avdekke 20% av hvert elevkull som ligger utenfor normalen og som derfor har behov for ekstra oppfølging. I praksis vil en slik normalitetsinnsnevring forutbestemme hvilke elever innenfor elevgruppen som har behov for særskilte tiltak. Vik (2015) peker på at et for stort fokus på kartlegging av elever kan gå over til å dreie seg om å finne vansker som gjerne ikke eksisterer.

Nordahl et al. (2018) peker på at gjennomføring av kartleggingsprøver gir muligheter for å kunne gi ekstra pedagogisk hjelp og støtte med umiddelbar virkning. Vik (2015) argumenterer for at et slikt innsnevret normalitetsområde er nødvendig for å kunne tydeliggjøre grensen for

hva som forstås som et problem. Et for *vidt* normalitetsbegrep kan føre til at elever som har behov for hjelp ikke oppdages, og derfor heller ikke får den støtten de trenger.

Utdanningsforbundet (2018) støtter seg til flere norske studier når det hevdes at tidlig innsats i et forebyggingsperspektiv står i strid med definisjonen på tidlig innsats. For å konkretisere dette, står målet om å komme uheldig utvikling i forkjøpet i strid med målet om en tidlig inngripen når problemet allerede har oppstått eller blitt avdekket. I praksis dreier tidlig innsats i et forebyggingsperspektiv seg om å unngå at potensielle problemer oppstår, og å tidlig fange opp de elevene som antas å ha høy sannsynlighet for å falle utenfor. En slik problemorientert forutinntatthet kan bidra til at elevene blir møtt, sett og forstått som et mulig problem, slik at elevene fratas muligheten til å velge feil. Denne innsnevrede normalitetsforståelsen kan i praksis uttrykke en manglende toleranse for elevers ulike utgangspunkt og interesser, fordi elevene møter bestemmelser om hva de må kunne og hvordan de skal lære på det gitte tidspunktet. Denne ekskluderende driveren innebærer et ønske om å avdekke hvem som faller utenfor en konstruert norm som skal forutse fremtidig «suksess». En vurdering av elevens prestasjoner og målbare kompetanse, vil derfor kunne stå i fare for å forsterke en ekskludering av elever som ikke faller innenfor «normalen» og som ikke forholder seg til de etablerte kravene. Slik kan tidlig innsats stå i fare for å ekskludere mangfold og variasjon i skolen, fordi elevers aktive rolle i egen læring ikke lenger anerkjennes. Når en skole skal være inkluderende, men mangfold og ulikhet ikke fungerer som et grunnleggende premiss, stilles det spørsmål knyttet til tidlig innsats og en inkluderende skole som selvmotsigende målsettinger. For at tidlig innsats skal kunne ses i sammenheng med et inkluderende fellesskap i skolen, vil det derfor være nødvendig med en bevisstgjøring av hvilke mål, motiver og motsetninger tidlig innsats dreier seg om.

## 2.2 Didaktiske konsekvenser

Ifølge Sandsør, Reiling, Skålholt & Pedersen (2020) handler norm for lærertetthet om antall elever per lærer i ordinær undervisning, der ressursene til spesialundervisning og undervisning i særskilt norsk ikke skal regnes med. Fra skolestart i 2019 ble det ifølge Regjeringen (2018) innført en skjerpet norm for lærertetthet i skolen, der det skulle være maksimalt 15 elever for hver lærer på 1. til 4. trinn. Tilbudet om flere lærere i møtet med den enkelte elev hadde en hensikt om å gi den enkelte elev mer tid med læreren. Ifølge Sandsør et al. (2020) uttrykker skoleledere at de opplever utfordringer knyttet til det å rekruttere lærere

for å oppfylle normen for lærertetthet. Slike utfordringer har blant annet vært å måtte rekruttere lærere med litt andre kvalifikasjoner enn det som ble etterspurt. I praksis har skoleledere da måttet ansette lærere uten godkjent utdanning, men tilbudt videreutdanning. For å likevel forsøke å sikre en optimal fordeling av lærere med fagkompetanse, har skoleledere forsøkt å flytte på lærere internt på skolen. En annen utfordring knyttet til det å oppfylle lærernormen dreier seg om hvordan skoleeiere opplever å bli påvirket av denne. Forskning viser at skoleeiere som i liten grad opplever å bli påvirket av lærernormen, i mindre grad endrer ressursfordelingen som følge av normen. I praksis kommer dette blant annet til uttrykk ved at andelen elever som mottar spesialundervisning er nokså lik før og etter innføringen av normen for lærertetthet.

Ifølge Solheim og Opheim (2018) eksisterer det lite kunnskap om fleksible metoder for å redusere forholdet mellom antall elever og lærere. Forfatterne peker på mer pedagogisk og økonomisk forslag om å utnytte lærerne i de ulike skolefagene. Ved å i praksis dra fordel av mulighetene som ligger ved en tilpasset opplæring, kan en redusere antallet elever som læreren vil få ansvar for. Undervisning som baserer seg på at lærere tilpasser fagstoffet til den enkelte elev sin proksimale utviklingszone kan gi mulighet for formative tilbakemeldinger og nære relasjoner. Forfatterne illustrerer i lys av sin studie at lærere opplever utfordringer knyttet til det å undervise et hovedemne til alle elevene, samtidig som det skal aksepteres at mottakelsen av og progresjonen innenfor emnet kan gi varierte resultater for enkelte elever eller grupper i klasserommet. Disse utfordringene styrker igjen behovet for en større lærertetthet. Solheim og Opheim (2018) støtter seg til internasjonale studier når de trekker frem at en bør undersøke hva som er god undervisning. Slike undersøkelser kan bidra med informasjon om hvordan lærerressurser bør utnyttes for å oppnå maksimal effekt av interaksjonen mellom lærer og elev, og veiledning om hvordan en kan legge til rette for at elevene får maksimalt læringsutbytte av undervisningen. Forfatterne understreker at undersøkelsene om hva som er god undervisning kan bidra med slik informasjon og veiledning uavhengig av elevstørrelsen.

Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2013) har bestemmelser i læreplanen om tidlig innsats en hensikt om å gi rammebetingelser, retningslinjer og handlingsrom for hvordan begrepet tidlig innsats skal praktiseres i norsk skole. Forfatterne argumenterer for at intensjonene om forebygging, tidlig oppdaging og inngripen knyttet til tidlig innsats ikke følges opp i læreplanene, noe som kan hindre en tydelig forpliktelse til begrepet. Videre peker forfatterne på at læreplanens manglende retningslinjer for hvordan intensjonen om samspillet mellom individ- og

miljøfaktorer bør praktiseres, kan føre til manglende evne til å bedømme hvilken opplæring elevene har behov for. Forfatterne understreker videre at læreplanens manglende omtalelse av sammenhengen mellom innsatsen som gjøres for sosial utjevning i skolen og ressursene eleven tar med seg hjemmefra, fører til at skolen ikke når målet om å utjevne sosiale ulikheter.

Kunnskapsdepartementet (2019) peker på skoleeier sitt overordnede ansvar om å sørge for gode rammebetingelser og støtte til arbeidet med tidlig innsats. Dette innebærer at skoleeier, med rammeverk for krav og forventninger i rygg, bør ansette gode rektorer som ønsker at elevene deltar i fellesskapet, mestrer, lærer og utvikler seg. For å skape bevissthet rundt hvilken retning arbeidet med tidlig innsats på den enkelte skole skal ha, bør skoleledelsen ifølge Lekang (2021) sette tydelige og felles målsetninger i lys av hva som er skolens oppdrag, hvordan skolen kan utvikle gode rutiner for disse og hvordan disse påvirker elevenes læringsmiljø. Forfatteren understreker skoleledelsens ansvar om å aktivt sørge for at lærerne forstår hva begrepene tilpasset opplæring og tidlig innsats innebærer. Ved å selv delta i og observere undervisning, kan skoleledere i interaksjon med lærere fremme mulighet for konstruktive tilbakemeldinger på konkrete tiltak og en positiv samarbeidskultur for hvordan elevens utfordringer kan løses. For å konkretisere dette, kan skoleledere sammen med lærere utveksle erfaringer knyttet til tilpasset opplæring og tidlig innsats, slik at skolen ved hjelp av samarbeid og konkrete tiltak kan ivareta alle elevens læring. Som et resultat av dette, kan det legges til rette for en felles forståelse av kunnskapsutvikling på området. Hvis undervisningen ikke har fungert i samsvar med de felles målsettingene, bør skoleleder derfor sammen med lærere diskutere hvordan skolen kan sette inn tilstrekkelig kompetanse på et tidligere tidspunkt. På denne måten kan flere lærere oppleve eierskap til arbeidet med og betydningen av begrepene tilpasset opplæring og tidlig innsats. For å sikre kvaliteten på det pedagogiske tilbudet i skolen, peker Laustsen (2009) på at det er kvalifiserte lærere med relevant kompetanse som bør ivareta den tidlige innsatsen. I praksis bør lærerne ha en aktiv og klar plan på hvordan de med utgangspunkt i elevenes forutsetninger kan legge til rette for elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling.

Biesta (2013) argumenterer for at den allmennpedagogiske forståelsen av tidlig innsats vektlegger å forstå elevens handlinger fra innsiden i lys av deres autonomi og selvbestemmelse. Vik (2015) peker på at pedagogen har et ansvar om å sørge for og opprettholde en kvalitetsmessig relasjon mellom den enkelte elev og seg selv. Hvis eleven ikke viser læringsutvikling og vekst, bør dette derfor sees som en konsekvens av manglende

kvalitet i relasjonen og det læringsfellesskapet eleven er en del av. På bakgrunn av dette, er det pedagogens ansvar å forbedre egne pedagogiske handlings- og tankemåter gjennom møtet med eleven. Dette legger til rette for en forståelse om at det er i relasjonen problemet ligger, og ikke ensidig hos den enkelte elev. Når pedagoger på denne måten aktivt forsøker å forbedre sin pedagogikk i lys av ønsket om en tidlig innsats, vektlegges derfor elevens sentrale plass og deltakelse i prosessen mot en kvalitetsmessig læringsprosess og utvikling.

Ifølge PP-tjenesten i Sør-Fosen (2021a) er det kontaktlærer som har ansvaret for eleven så lenge vedkommende er i klassen, og kontaktlærer har også ansvar for framdrift i arbeidet inntil det er overlevert til andre fagpersoner som selv er klar over at de har overtatt ansvaret. De fire fasene nedenfor kan derfor bistå som et verktøy knyttet til hvordan læreren kan gå frem og hva som kan være neste steg i prosessen etter at utfordringer hos en elev er blitt oppdaget. Fasene i arbeid med tidlig innsats i skolen tar utgangspunkt i Opplæringslovas §5.4, og har som hensikt å bidra til at alle som arbeider med barn og unge i skolen, skal sikre at bekymring fører til tidlig handling. I praksis kan fasene fungere som en forpliktende tilnæringsmåte for å sette i gang tiltak med én gang en er bekymret, i stedet for å «vente og se».

Den *første* fasen dreier seg ifølge PP-tjenesten i Sør-Fosen (2021b) om å skaffe en helhetlig oversikt gjennom observasjon og informasjon. Bernhardt (2016) peker på skoleledernes ansvar om å støtte pedagogene i å skaffe seg tilstrekkelige og relevante resultater som kan danne konkrete retningslinjer for det videre arbeidet. Hvis utfordringer oppdages, skal den ansvarlige ifølge PP-tjenesten i Sør-Fosen (2021b) invitere foresatte og eleven selv til samtale for å kartlegge mulige årsaker og eventuelle løsninger. For at kartleggingen ikke skal føre til at kompliserte og pedagogiske utfordringer får enkle løsninger, understreker Løvlie (2013) at pedagogen bør lytte til elevens opplevelser, gi eleven veiledning og gjennomføre en aktiv prosessevaluering sammen med eleven. På denne måten kan det legges til rette for at kartleggingsresultatene ikke dominerer skolens praksis, og at elevene utvikler seg med utgangspunkt i sine egne evner og forutsetninger som er til fordel for både seg selv og andre. Elevens behov bør ifølge PP-tjenesten i Sør-Fosen (2021c) deretter skrives ned i en tiltaksplan med konkrete mål og tiltak, tidsramme og vurdering av tiltakenes hensiktsmessighet. Hvis tiltakene ikke har ført til endring, bør den ansvarlige sammen med andre pedagoger i *andre* fase drøfte hvilke nye tiltak som kan være relevante. Bernhardt (2016) peker på skoleledernes ansvar om å tilrettelegge for et slikt samarbeid med en hensikt om å utforme nye undervisningsstrategier. Her kan rektor og spesialpedagogisk koordinator gi veiledning ved

behov. Ny tiltaksplan bør ifølge PP-tjenesten i Sør-Fosen (2021c) utarbeides i samarbeid med foresatte og andre pedagoger på trinnet, som inkluderer en tydelig avklaring på hvem som skal gjøre hva, og når ny evaluering skal skje.

Hvis eleven ikke utvikler seg som forventet, bør det i *tredje* fase ifølge PP-tjenesten i Sør-Fosen (2021d) settes søkelys på en omorganisering av skolens ressurser. Her bør rektor og spesialpedagogisk koordinator kobles på i mer aktive roller, slik at eventuelle behov for videre veiledning og utredning kan vurderes. Dersom eleven ikke har en positiv utvikling, bør spesialpedagogisk koordinator og kontaktlærer utarbeide en plan for tilpasset opplæring. Her bør det tas stilling til hva som har fungert og hva som ikke har fungert i prosessen, slik at konkrete endringer som har skjedd og hvilke muligheter som finnes kan konkretiseres. Dersom skolen i samråd med foreldre fortsatt har bekymringer for at barnet ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den tilpassede opplæringen, bør skolen ifølge PP-tjenesten i Sør-Fosen (2021e) i *fjerde* og siste fase drøfte om de skal henvise eleven til PP-tjenesten. Her kan eleven få en videre utredning og en eventuell sakkyndig vurdering, med henhold til §5.1, 5.3 og 5.4 i Opplæringsloven. Enhetsleder har ansvaret om å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning, som etterfølges av utarbeiding av en IOP. Deretter utarbeider kontaktlærer i samsvar med spesialpedagogisk koordinator en plan for tilpasset opplæring. Denne planen har som hensikt å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet etter elevens behov. Skolen og foresatte kan her bli enige om et samarbeid med eksterne instanser. Hvis dette ikke ønskes, bør det utarbeides en tiltaksplan for eleven der vedkommende befinner seg. Bernhardt (2016) peker på skoleledernes ansvar om å følge opp lærernes ansvar om å ta i bruk tiltaksplanen og støtte dem gjennomgående i prosessen.

For å kunne legge til rette for en likeverdig opplæring for alle elever, bør pedagogene ifølge Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015) møte elevene med en opplæring som tar utgangspunkt i elevenes ulike forutsetninger. I praksis vil det være hensiktsmessig for elevene å motta en positiv forskjellsbehandling i form av en pedagogisk differensiering, som tar utgangspunkt i fellesskapets rammer. På denne måten kan en ved hjelp av et likeverdig opplæringstilbud for den enkelte elev også ivareta elevgruppens mangfold.

Moen (2021b) peker på at ønsket om inkludering innebærer at alle elever, *uavhengig* av forutsetninger og bakgrunn, skal oppleve å være likeverdige og aktive deltakere i skolens fellesskap. For å kunne realisere dette i praksis, vil det være hensiktsmessig at læreren reflekterer over hvordan sine valg av undervisningsformer og handlinger faktisk legger til rette for inkludering. Videre vil det være relevant at læreres handlinger tar utgangspunkt i den

konteksten inkluderingen skal realiseres innenfor. Hensikten med dette er at alle elever skal kunne oppleve at læreren tydelig og konsekvent stiller krav som tar utgangspunkt i deres individuelle forutsetninger og skolens rammeforhold. Vik (2015) understreker at arbeidet for elevenes opplevelse av å være likeverdige og aktive deltakere bør foregå i lys av et inkluderende mangfold som er i en stadig pågående prosess.

Jensen (2009) peker på at pedagogers eventuelle individuelle synliggjøring av enkeltelever kan begrunnes i lys av systemets tradisjon knyttet til arbeidet med eksterne instanser. For at institusjoner skal få hjelp og støtte av eksterne instanser som for eksempel PPT og BUP, må skolen kunne vise til vansker og spesielle behov hos *enkeltelever*. For at lærere skal kunne planlegge og evaluere kvaliteten på en opplæring som elevene selv også opplever som inkluderende, understreker Mitchell (2015) at det bør ligge ulike kriterier til grunn. Et *første* kriterium knyttet til en inkluderende opplæring dreier seg derfor om at alle ansatte i skolesystemet bør forplikte seg til den samme forståelsen av begrepet og være villige til å implementere det. Ainscow og Miles (2008) understreker at en inkluderende kultur forplikter seg til en enighet om å gi alle elever tilgang på muligheter for læring. Et *andre* kriterium dreier seg ifølge Mitchell (2015) om i hvilken grad alle elever, uavhengig av ferdigheter, får være en del av den ordinære opplæringen som foregår inne i klasserommet. Ainscow og Miles (2008) argumenterer for at en bør fjerne strukturelle barrierer mellom elevene som individuelle programmer og spesialiseringer, slik at det kan legges til rette for at elevene kan lære av hverandre i stedet for separat.

Ainscow og Miles (2008) peker på viktighetsgraden av å kunne legge til rette for en hensiktsmessig deltakelse og gjennomføring som er til fordel for alle elever. Et *tredje* kriterium handler ifølge Mitchell (2015) om at læreplanen bør være tilpasset alle elevers ferdigheter og interesser. I praksis innebærer dette et ønske om at alle elever skal få tilgang til en læreplan som er hensiktsmessig for deres alder og utvikling. På den ene siden kan en for noen elever unngå å endre læreplanens innhold og nivå ved å for eksempel forstørre skrift eller gjøre skriftlig tekst om til muntlig tekst, slik at vedkommende på denne måten får mulighet til å vise sine ferdigheter og kunnskaper. Det vil for noen elever være relevant å få tilpasset mengde og fokusområder knyttet til hva som skal læres. Her vil det være hensiktsmessig å fortsatt beholde de originale temaene innenfor de enkelte fagene, slik at elevene kan arbeide ut ifra den tilpassede læreplanen parallelt med klassen sin.

Et *fjerde* og siste kriterium dreier seg ifølge Ainscow og Miles (2008) om at læreres undervisningsmetoder bør bevege seg fra å være individbasert til å fremme elevenes



personlige læring gjennom interaksjon med hele klassen. Det understrekes samtidig at læreres tilnæringsmetoder til undervisningen baserer seg på vedkommende sine perspektiver og oppfatninger av den enkelte elev og elevens læring. Selv de mest avanserte pedagogiske undervisningsmetodene vil være forgjeves så lenge de tar utgangspunkt i et syn om at enkelte elever har mangler og problemer som må fikses. En slik praksis realiseres ofte av lærere som forsøker å integrere det de tror spesialundervisning dreier seg om i ordinær undervisning, men som i realiteten fører til en utvikling av segregering. En inkluderende undervisning bør derfor ta utgangspunkt i en kvalitetsmessig forståelse av elevers ulikheter.

### 2.3 Oppsummering teori

Det teoretiske grunnlaget har illustrert at både den allmennpedagogiske forståelsen av tidlig innsats og den amerikanske forståelsen av «early intervention» tar utgangspunkt i et forebyggende perspektiv og et intervensjonsperspektiv, men at de har ulike hensikter med dette arbeidet i praksis. Den allmennpedagogiske forståelsen tar utgangspunkt i et ønske om å forebygge at vansker oppstår eller videreutvikles ved å tilpasse undervisningen til den enkelte elev, og sette inn tidlige tiltak når elever ikke viser tilfredsstillende læringsutvikling (Bjørnsrud & Nilsen, 2013; Vik, 2015). Den amerikanske forståelsen tar utgangspunkt i et ønske om å forebygge at vansker oppstår hos elever som står i fare for å utvikle dem og sette inn tiltak for elever som viser et sprik mellom kravene skolen stiller og ferdighetene elevene viser. Denne forståelsen fokuserer på å hente informasjon om elevene ved hjelp av ulike programmer (Vik, 2015). For å legge til rette for en forståelse av at det er i relasjonen mellom eleven og pedagogen problemet ligger, og ikke ensidig hos den enkelte elev, peker Biesta (2013) på pedagogens ansvar om å forstå elevens handlinger i lys av elevens autonomi og selvbestemmelse som en didaktisk konsekvens.

Moen (2021a) og Befring (2021) peker på fordeler og ulemper med en tidlig innsats som tar utgangspunkt i ulike typer forebygging. Tøsse (2014) stiller seg kritisk til å dele forebyggingsarbeidet inn i ulike typer, fordi det fører til en «kategorisering» av elevene. Bliksvær et al. (2017) peker på at tidlig innsats som forebygging burde føre til et redusert behov for tidlig innsats som intervensjon på et senere tidspunkt, men at det å tidlig avdekke utfordringer fører til et økt behov for intervensjon. Vik (2015) peker på at når elever ikke viser læringsutvikling, bør pedagogen i første omgang forbedre egne pedagogiske handlings- og tankemåter i lys av en tidlig innsats som en didaktisk konsekvens. På denne måten kan en vektlegge elevens deltakelse i prosessen uten å kategorisere eleven.

Utdanningsforbundet (2018) peker på at tidlig innsats i et forebyggingsperspektiv fører til en innsnevret normalitetsforståelse, fordi en ikke i tilstrekkelig grad tolererer elevens ulike utgangspunkt og interesser. Jensen (2009) stiller seg kritisk til innsats som settes inn målrettet til den enkelte elev, fordi det kan føre til en individuell synliggjøring. For å legge til rette for en inkluderende opplæring for elevene, peker Buli-Holmberg et al. (2015) innenfor didaktiske konsekvenser på at opplæringen bør ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Moen (2021b) argumenterer for at elevene bør få oppleve å være likeverdige og aktive deltakere i opplæringen *uavhengig* av deres forutsetninger som en didaktisk konsekvens.

### 3. Metode

Dette kapitlet består av en presentasjon av fremgangsmåten jeg har brukt for å besvare forskningsprosjektets problemstilling: «*Hva betyr tidlig innsats for lærere og skoleledere på 1. til 4. trinn?*». Nedenfor gjøres det rede for valg av fenomenologisk og hermeneutisk forskningsmetode og hvilke metodiske betraktninger som ble gjort i forkant av og underveis i gjennomføringen av intervjuene. Videre gjøres det rede for hvilke analyseprosesser som ligger til grunn for forskningsprosjektets funn og hvilke etiske betraktninger som gjennomgående i forskningsprosessen ble gjort og tatt hensyn til. Til slutt gjøres det rede for hvordan kvaliteten til forskningsprosjektet ble styrket, før en avsluttende presentasjon av funnenes hovedtemaer som leder til neste kapittel.

#### 3.1 Forskningsmetode

##### 3.1.1 Kvalitativ forskning

Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) kan forskningsmetode defineres som de framgangsmåtene en bruker for å få kunnskap om og besvare forskningsspørsmålene som er stilt. For å kalle et prosjekt for forskning, stilles det krav til systematisk utprøving av ulike hypoteser og begrunnelse av tolkningene en har kommet frem til.

Forskningsprosjektet benyttet seg av en kvalitativ forskningsmetode med et ønske om å kunne fordype seg i et tema som det er blitt gjort lite forskning på fra før; læreres og skolelederes forståelse og realisering av begrepet tidlig innsats. I likhet med Kleven og Hjordemaal (2018), peker også Thagaard (2018) på at en kvalitativ metode kan bidra med kunnskap som en ellers ikke hadde fått like god tilgang på. På bakgrunn av dette, var det hensiktsmessig for meg som forsker å gjennomgående i prosessen være bevisst på tre kjennetegn ved kvalitativ forskning; *innlevelse*, *systematikk* og *fleksibilitet*.

For å kunne ivareta nærheten som ble utviklet mellom forsker og informant, var det kritisk at jeg viste *innlevelse* knyttet til det informantene ønsket å dele av erfaringer. Videre satte jeg meg inn i informantenes sosiale situasjon som de var en del av, slik at jeg kunne utvikle en bedre forståelse av det som skulle studeres. For å kunne utvikle en helhetlig forståelse av det som skulle studeres, benyttet jeg meg gjennomgående av en *systematisk* tilnærming i forskningsprosessen. I praksis dreide dette seg om å begrunne og reflektere over valgene som ble gjort underveis. Det at jeg gjennomgående var bevisst på både *innlevelse* og *systematikk*, kunne bidra til at ulike sider ved den kvalitative forskningsprosessen ble fanget opp. Selv om

*fleksibilitet* blir sett på som en motpol til systematikk, la jeg vekt på å også kunne håndtere uventede erfaringer og utfordringer som oppsto underveis. I praksis endret jeg strategier for innsamling av data i samsvar med de opplysningene jeg fikk i løpet av prosessen (Thagaard, 2018). Et konkret eksempel på dette pekes på i første avsnitt under kapittel 3.3:

Gjennomføring av intervjuene.

### 3.1.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Thagaard (2018) understreker at forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva som skal studeres og for forståelsen forskeren utvikler gjennom forskningsprosessen. På bakgrunn av dette, redegjøres det for både fenomenologi og hermeneutikk som to vitenskapsteoretiske tilnærminger benyttet i dette forskningsprosjektet.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) dreier *fenomenologi* innenfor kvalitativ forskning seg om en interesse for hvordan informanter ut fra sine egne perspektiver oppfatter sosiale fenomener. Hensikten med dette, er å oppnå en bedre forståelse for informantenes dypere mening i erfaringene de deler (Thagaard, 2018). I praksis kan dette foregå ved at forskeren oppfordrer informantene til å beskrive deres opplevelser og følelser så nøyaktig som mulig, samt årsaken til disse, slik at forskeren kan lytte til det som også blir sagt «mellom linjene» (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) understreker at forskeren deretter kan beskrive felles trekk ved de erfaringene informantene deler, slik at det kan danne et grunnlag for en generell forståelse av fenomenet som studeres.

Ifølge Thagaard (2018) dreier *hermeneutikk* seg om å fortolke informanters erfaringer ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at hensikten med en slik tilnærming er å kunne oppnå gyldig forståelse av hva informantenes erfaringer betyr. Hermeneutikken legger vekt på at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen det som studeres er en del av. På bakgrunn av dette, kan meningen tolkes i lys av helheten uten at det ligger føringer for bestemte retningslinjer i bunn (Thagaard, 2018).

Hensikten med forskningsprosjektets fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming var å bidra til svar på studiens problemstilling. For å få innsyn i hva tidlig innsats betydde for lærerne og skolelederne på 1. til 4. trinn, benyttet jeg meg av tilnæringsmetoder som kunne tilrettelegge for å komme tett innpå informantene.

## 3.2 Metodiske betraktninger

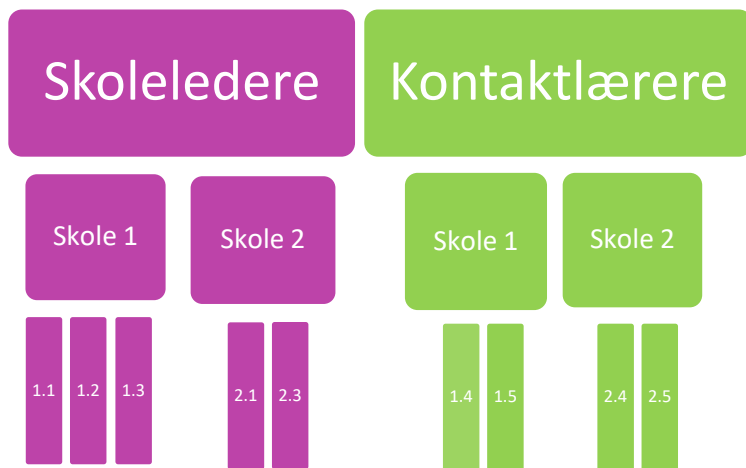
I dette forskningsprosjektet var det med utgangspunkt i problemstillingen ønskelig å få kunnskap om læreres og skolelederes erfaringer og opplevelser knyttet til begrepet tidlig innsats. På bakgrunn av dette, ble intervju valgt som metode for å tilrettelegge for at informantene kunne sette ord på egne erfaringer innenfor de sosiale og kulturelle rammene de hadde å forholde seg til (Thagaard, 2018).

Kvale og Brinkmann (2015) peker på at et semistrukturert intervju er inspirert av et fenomenologisk perspektiv, med en hensikt om å hente inn informantenes egne beskrivelser og fortolkninger av det som skal studeres. På bakgrunn av dette, ble det gjort følgende metodiske betraktninger både i forkant av og underveis i intervjuene.

### 3.2.1 Valg og rekruttering av informantene

Den strategiske utvelgingsprosessen av informantene startet ved at det ble sendt ut en e-post til to rektorer ved to ulike skoler med et informasjonsskriv (Vedlegg 2) og forespørsel om deltakelse til forskningsprosjektet. Deretter fikk rektorene i oppgave å sende informasjonsskrivet og forespørselen videre til en avdelingsleder, en spesialpedagogisk koordinator og to kontaktlærere hver, med relevante kvalifikasjoner knyttet til problemstillingen for prosjektet. Denne metoden kalles for snøballmetoden, fordi rektorene ble spurt om å videresende forespørselen om deltakelse til andre personer med tilsvarende egenskaper. For å ivareta informantenes informerte samtykke til deltakelse, tok jeg ikke kontakt med rektorens kontaktpersoner før de hadde gitt sitt samtykke til rektoren. Forskningsprosjektet skulle ha en hensikt om å styrke utvalgets egnethet til å bidra med kunnskap for å utvikle forståelse av det som skulle studeres. I praksis kunne forskningsprosjektet på denne måten legge til rette for at informantene kunne bidra med dype og intensive erfaringer knyttet til problemstillingen (Thagaard, 2018).

På den ene skolen besto informantene av rektor, avdelingsleder, spesialpedagogisk koordinator og to kontaktlærere. På den andre skolen besto informantene av rektor, spesialpedagogisk koordinator og to kontaktlærere. Figur 1 illustrerer nedenfor en presentasjon av de totalt ni informantene i forskningsprosjektet.



Figur 1: Fremstilling av informantene i forskningsprosjektet.

### 3.2.2 Forberedelser

Den utarbeidede intervjuguiden (Vedlegg 3) hadde et formål om å være forslag til spørsmål knyttet til ulike temaer i lys av problemstillingen. Spørsmålene besto av åpne hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål, med en hensikt om å legge til rette for en fleksibel samtale mellom meg som forsker og den enkelte informanten. På denne måten kunne informantenes erfaringer knyttet til problemstillingen være i fokus. Fordi temaene ikke hadde en fastsatt rekkefølge, ga intervjuguiden i det semistrukturerte intervjuet meg mulighet til å tilpasse spørsmålene til informantenes beskrivelser, i tillegg til å åpne opp for en samtale om temaer som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2018).

Informasjonsskrivet (Vedlegg 2) hadde en hensikt om å gi informantene detaljert informasjon om prosjektets formål, hva deres deltakelse kom til å innebære og hvilke rettigheter de hadde krav på både underveis og etter endt deltakelse. Informasjonsskrivet inneholdt også en samtykkeerklæring, som informantene godtok muntlig og som ble dokumentert ved hjelp av en ekstern diktafon. Diktafonen ble testet i forkant av intervjuene, med fokus på hvordan lydopptaket kunne startes/stoppes og overføres til datamaskinen.

I forkant av intervjuene var det relevant for meg å ha en forutsetningsløs holdning til det informantene kom til å dele av erfaringer. I stedet for å ha ferdige kategorier og fortolkningsskjemaer, fokuserte jeg på å være åpen for nye fenomener. I tillegg forsøkte jeg å være bevisst på egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet, slik at jeg kunne være fordomsfri og lydhør for informantenes erfaringer som ble delt og ikke delt. For at jeg videre skulle kunne hente inn dype og nyanserte beskrivelser av informantenes erfaringer, var det viktig for meg å være sensitiv til og ha kunnskap om det temaet som skulle studeres. Dette sto i motsetning til oppfordringen om å ha en forutsetningsløs holdning, og understrekte derfor

kravet for meg å ha en kvalifisert naivitet for intervjuene som fant sted (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.3 Gjennomføring av intervjuene

I utgangspunktet skulle intervjuene foregå ansikt til ansikt, men på bakgrunn av den globale pandemien, ble det tidlig i prosessen bestemt at det var mest hensiktsmessig å gjennomføre dem digitalt. For at informantene skulle føle seg komfortable med det digitale intervjuet, fikk de selv bestemme tidspunkt og sted (hjemme eller på jobb) for gjennomføringen (Christoffersen & Johannessen, 2012).

De kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuene ble gjennomført synkront på en nettbasert plattform, der informantene og jeg fikk mulighet til å utveksle direkte respons til hverandre. Her var det hensiktsmessig at jeg tok meg god tid til å både stille spørsmålene og være lydhør til svarene, slik at overgangen mellom spørsmålene og svarene ble så tydelige som mulig. På denne måten kunne det legges til rette for at både informantene og jeg som forsker fikk til å «henge med» i intervjusamtalen, noe som kom godt med da informantene hadde mye tilleggsinformasjon å komme med (Thagaard, 2018).

I likhet med hvordan informantenes samtykke ble dokumentert, ble også de digitale intervjuene tatt opp ved hjelp av en ekstern diktafon. Hensikten med dette var å kunne fokusere på intervjusamtalens innhold og dynamikk. I tillegg kunne jeg i ettertid lytte meg gjennom hvordan informantene valgte å ordlegge seg ved hjelp av tonefall og pauser (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var kun jeg som hadde tilgang til opptakene før de ble slettet.

Gjennomgående i intervjuene var jeg bevisst på flere fenomenologisk inspirerte aspekter. Det første aspektet dreide seg om å være åpen for observasjon av informantenes ansiktsuttrykk og kroppsspråk, i tillegg til implisitte budskap som ble sagt «mellom linjene». I praksis mottok informantene en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av det de ønsket å beskrive, ved hjelp av oppfølgingsspørsmål som for eksempel «Har jeg forstått deg riktig med at du mente dette slik..?». På denne måten ble det lagt til rette for at intervjuene besto av nyanserte, men presiserte beskrivelser av informantenes erfaringer. Det neste aspektet dreide seg om at jeg under intervjuene forsøkte å være kritisk overfor egne forutsetninger og fordomsfri for det informantene ønsket å dele av erfaringer. Ved å være lydhør og nysgjerrig på det som ble sagt og ikke sagt, kunne jeg forsøke å skape en gjensidig fortrolighet mellom informantene og meg

selv (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Det tredje aspektet dreide seg om å være bevisst den asymmetriske relasjonen mellom informantene og meg som forsker. I praksis hadde jeg vitenskapelig kompetanse knyttet til begrepet tidlig innsats, og bestemte ut ifra dette hvilke temaer og spørsmål som ble fulgt opp. Videre ble det stilt spørsmål som hentet inn informasjon som informanten kanskje ikke var klar over. Noen av informantene stilte meg spørsmål tilbake. En mulig årsak til dette kunne være informantenes forsøk i å hindre intervjuet fra å være en enveisdialog. Det kunne være at informantene fokuserte på å skape kunnskap i samspill med meg, slik at vi i intervjuet påvirket hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.3.1 Transkribering

Lydopptakene ble direkte overført til tekstbehandlingsprogrammet NVivo for transkribering på datamaskinen. Hensikten med transkriberingen var å strukturere lydopptakene fra muntlig til skriftlig form, slik at opptakene kunne bli bedre egnet for den senere analysen. Med utgangspunkt i problemstillingen, ble det tatt et bevisst valg om at intervjuene skulle transkriberes til ikke for avanserte utgivelser av informantenes erfaringer. Fordi intervjuene ikke hadde et formål om å bidra til konversasjonsanalyser, ble det gjort en vurdering om at det ikke var nødvendig å inkludere informantenes intonasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk som sukk og latter (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å bevare mest mulig informasjon fra informantene, var det viktig for meg å sette i gang med transkripsjonene kort tid etter endt samtale, og transkribere dem så ordrett som mulig. På denne måten kunne det legges til rette for en senere tolkning av hva som spesifikt ble sagt av informantene. Det var også hensiktsmessig for meg å være bevisst på at en meningsanalyse av informantenes erfaringer allerede var i gang da jeg gjorde meg tanker om eller husket de emosjonelle eller sosiale aspektene ved intervjusituasjonene. Informantenes erfaringer ble strukturert i lys av hovedkategoriene til intervjuguiden, slik at intervjuene kunne behandles i så lik grad som mulig. For å ivareta transkripsjonens etiske aspekt, ble informantenes identitet og beskrivelser av konkrete situasjoner med enkeltelever skjult. Lydopptakene ble slettet etter endt transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.4 Analyse og tolkning av data

Thaagard (2018) argumenterer for at analyse og tolkning av data inngår i samme prosess, fordi en ikke kan unngå å beskrive og kategorisere data samtidig som en tillegger dataen en mening. I forlengelse av dette, beskriver forfatteren hvordan hermeneutisk tilnærming for



tolkninger tar utgangspunkt i hvilken grad informantene forstår sine egne erfaringer og i hvilken grad erfaringene har tilknytning til samfunnsvitenskapelig teori.

I dette forskningsprosjektet dreide sistnevnte seg derfor om en fortolkning av en virkelighet som allerede var fortolket av informantene, slik at det foregikk en dobbel hermeneutikk. Gjennomgående i prosessen ble fortolkningene gjort av *første*, *andre* og *tredje* grad. Når mine tolkninger som forsker foregikk i lys av kommunikasjonen med informantene, dreide det seg om fortolkninger av *første* grad. I praksis fortolket jeg det informantene delte av erfaringer gjennom å selv delta i samtalen. Fortolkninger av *annen* grad gikk ut på at informantene fortolket sin egen situasjon som igjen ble fortolket av meg. Her bygget fortolkningene på både informantenes og min egen forståelse, men inkluderte også mine teoretiseringer. Når jeg tolket informantenes erfaringer basert på deres kjente eller ukjente underliggende betydning, dreide det seg om fortolkninger av *tredje* grad. Det var hensiktsmessig at jeg var bevisst på faren for at informantenes erfaringer ikke i tilstrekkelig grad ble betraktet som praksis. Informantene fortalte hvordan de selv mente at de for eksempel forsøkte å tilrettelegge undervisningen i praksis, slik at det var dette fortolkningene mine tok utgangspunkt i (Thagaard, 2018).

Kvale og Brinkmann (2015) peker på at studiens formål og hensikt bør ligge til grunn før en stiller spørsmål knyttet til valg av metode for analysering av intervjuene. På bakgrunn av dette, tok forskningsprosjektets temaanalyse utgangspunkt i studiens problemstilling om å først undersøke hva tidlig innsats betydde for lærere og skoleledere på 1. til 4. trinn.

I det første steget innenfor analysen ble informantenes erfaringer delt opp i sentrale uttalelser, komprimert til kortere formuleringer og knyttet til ulike kodebetegnelser (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Kodebetegnelse ble funnet i løpet av tolkningen av datamaterialet, og var på denne måten datastyrt og induktive (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015).

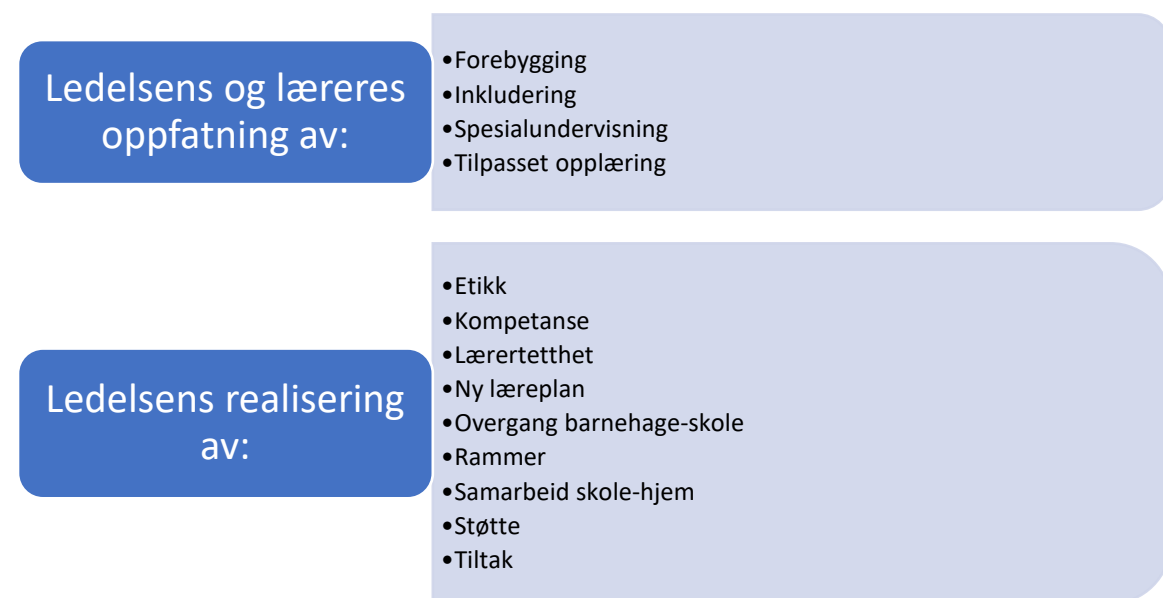
Deretter ble de delene av datamaterialet som var kodet, trukket ut av den transkriberte teksten og klassifisert i mer abstrakte kategorier. Denne kondenseringen bidro til at koder kunne slås sammen og åpnet opp for en struktur ved hjelp av under- og overkoder. I praksis hadde sorteringen av kategoriene en hensikt om å danne et helhetsinntrykk av datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette, var det hensiktsmessig å gå i dybden på og analysere informantenes erfaringer knyttet til de enkelte kategoriene. For å få fremdrift i analysen, ble det i løpet av prosessen stilt spørsmål til

analysen som gikk fra å dreie seg om hvordan lærerne og skolelederne forsto begrepet tidlig innsats, til hvilke handlinger de fortalte at de gjorde og deres opplevelse av støtte knyttet til arbeidet med begrepet i praksis. Ved å deretter sammenligne informantenes erfaringer på tvers av kategoriene i lys av eksisterende forskning og teori, kunne det utvikles en dypere forståelse og tolkning av interessante sider i hvert av intervjuene (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015; Christoffersen & Johannessen, 2012).

For å kunne utvikle en forståelse som både var nyansert og helhetlig, var det hensiktsmessig å gjennomgående veksle mellom helhetlige og spesifikke perspektiver av de enkelte kategoriene. På denne måten kunne det legges til rette for at detaljene ble inkludert, samtidig som at interessante momenter på tvers av datamaterialet også fikk oppmerksomhet. Det var hensiktsmessig for meg å være bevisst på at presentasjonen av erfaringene informantene delte, ble løst fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette, vurderte jeg kodingen som å være en «stadig pågående konstruksjon (...)» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180).

Figur 2, 3 og 4 illustrerer nedenfor hvordan datamaterialet ble kategorisert i tre trinn:

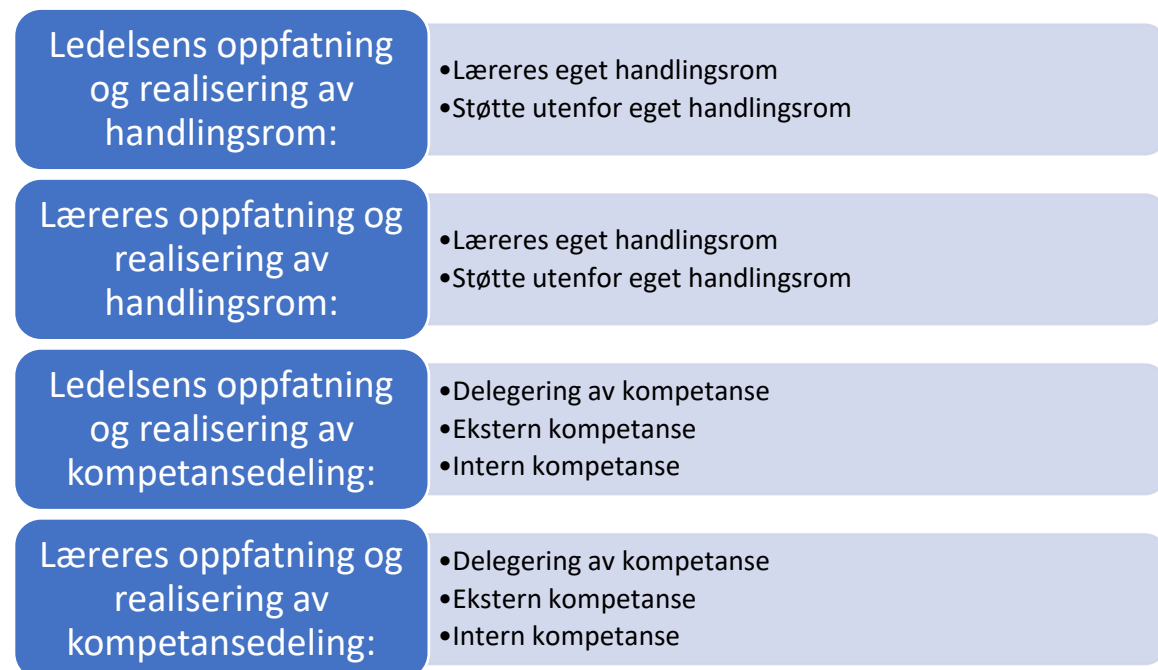
### Trinn 1

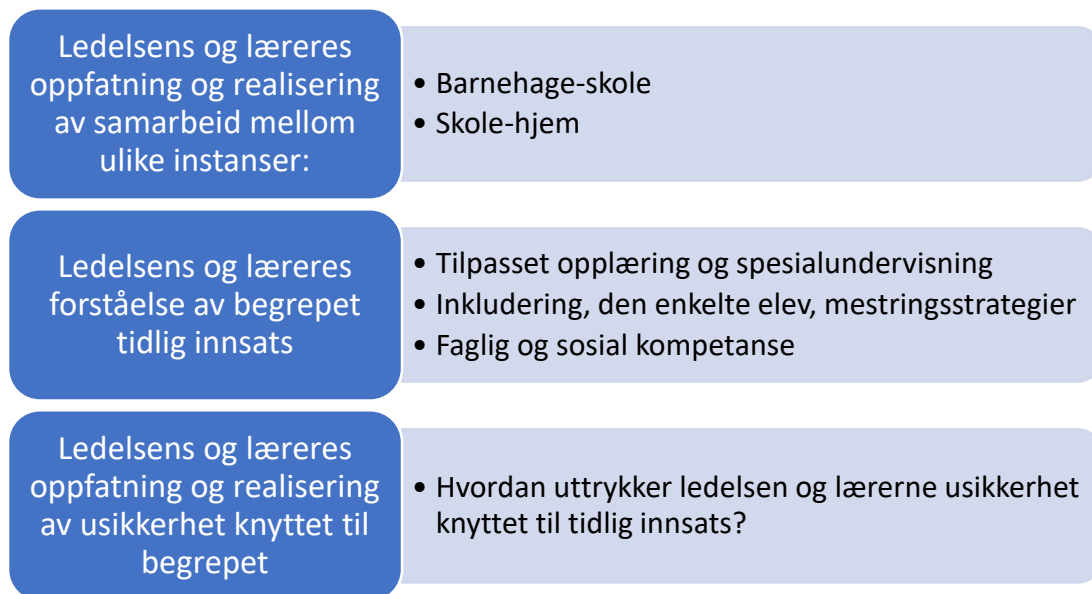




Figur 2: Kategorisering av datamaterialet, trinn 1.

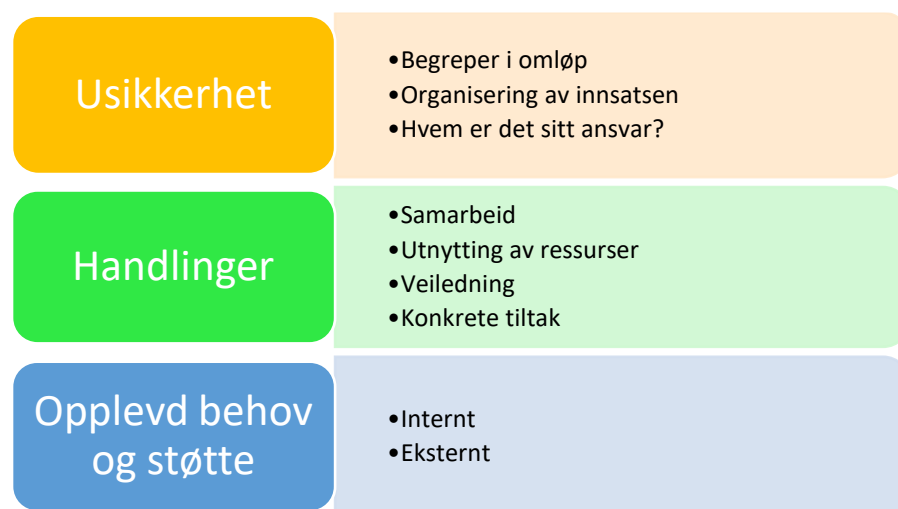
## Trinn 2





Figur 3: Kategorisering av datamaterialet, trinn 2.

### Trinn 3



Figur 4: Kategorisering av datamaterialet, trinn 3.

### 3.5 Etske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2018) redegjør for forskningsetiske normer og retningslinjer i form av råd og veiledning, med en hensikt om å fremme god og ansvarlig forskning. Nedenfor argumenteres det for noen forskningsetiske forpliktelser som forskeren har overfor samfunnet eksternt.

### 3.5.1 Fritt og informert samtykke

NESH (2018) beskriver at elektronisk behandling av opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner er meldepliktig og skal baseres på et fritt og informert samtykke. Dette forskningsprosjektet er derfor meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for en vurdering av å få lovlig tilgang til nødvendige persondata (Vedlegg 1). Samtykket fra informantene ble hentet inn fritt ved at rektor på den enkelte skolen sendte en forespørsel til lærerne om hvem som hadde interesse av å være med i forskningsprosjektet. Hensikten med dette var å hindre informantene i å føle på ytre press. Videre ble samtykket fra informantene hentet inn informert ved at de mottok tilstrekkelig informasjon om forskningens formål, hvem som kom til å få tilgang til informasjonen, hvordan informasjonen skulle brukes og hvordan forskeren kom til å beskytte forskningen fra å medføre negative konsekvenser for informantene. Deltakernes frie og informerte samtykke ble hentet inn muntlig, der informantene bekreftet eller avkreftet om de var innforstått med det tilsendte informasjonsskrivet om forskningsprosjektet. Dette ble dokumentert ved hjelp av en lydopptaker, som til slutt ble kryptert og slettet fra alle enheter. På denne måten kunne deltakernes rettigheter sikres og mitt ansvar som forsker tydeliggjøres (NESH, 2018; Thagaard, 2018).

En utfordring knyttet til informert samtykke innenfor denne kvalitative forskningen var hvor mye informasjon jeg skulle gi informantene om forskningsprosjektet. I praksis kunne for detaljert informasjon påvirke hvordan informantene valgte å svare på forskningsspørsmålene, fordi de da kunne oppleve å ha en innsikt i hva jeg var på utkikk etter. På bakgrunn av dette, ivaretok jeg hensynet til fleksibilitet, slik at verken informantene eller jeg kunne vite hvordan dataene kom til å bli analysert og tolket. Derfor var det også hensiktsmessig at jeg mottok informantenes samtykke som en del av startfasen, og ikke vurderte samtykket til å være endelig. Slik kunne jeg være bevisst mitt etiske ansvar gjennomgående i hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018).

### 3.5.2 Konfidensialitet

NESH (2018) beskriver at behandling av informasjon om personlige forhold skal være konfidensielt og anonymisert. På bakgrunn av dette, ble informantene tydelig informert om at informasjonen de delte, ikke skulle kunne identifisere dem. Under transkriberingen av intervjuene ble informantenes navn byttet ut med kodennummer, slik at informantenes identifiserbare opplysninger ikke lenger fant sted på forskerens datamaskin. Hensikten med dette var å beskytte deltakernes personlige integritet og privatliv, i tillegg til å ivareta

hensynet til lagring av informasjon om deltakerne. Bruk av kodenummer kunne også legge til rette for at leseren rettet oppmerksomheten sin mot forståelsen av mønstre som dataen presenterte, i stedet for enkeltpersoner eller enkeltsituasjoner. Likevel var jeg bevisst at sitater preget av spesielle ord og uttrykk kunne føre til identifikasjon. På bakgrunn av dette, forsøkte jeg å avbilde synspunkter som var felles for flere av informantene i forskningsprosjektet. Hensikten med dette, var å ivareta prinsippet om anonymitet. Til slutt ble informantene informert om at de når som helst kunne trekke seg fra forskningsprosjektet, slik at hensynet til tillatelse for gjenbruk ble og fremdeles var ivaretatt (Thagaard, 2018).

### 3.5.3 Etiske dilemmaer knyttet til temaanalyser

Et etisk dilemma innenfor temaanalysen var deltakernes representasjon. På bakgrunn av dette, ble informantenes erfaringer sortert etter temaer som var bestemt av meg, slik at deres erfaringer ble løsrevet fra den helheten de originalt ble presentert i. Utarbeidingen av informantenes erfaringer som i utgangspunktet var et samarbeid mellom informantene og meg, gikk over til å være preget av min forståelse av de enkelte temaene. En konsekvens av dette var at informantenes erfaringer av egne situasjoner fikk en mindre fremtredende plass i forskningsprosjektet. På bakgrunn av dette, var jeg bevisst på muligheten for at informantene ikke kjenner seg igjen i de ulike sitatene. En mulig årsak til en slik opplevelse, kan være at informantenes forståelse av egen situasjon endres når analysen ikke belyser informantenes individuelle situasjon som de har gitt uttrykk for (Thagaard, 2018).

Et annet etisk dilemma innenfor temaanalysen var min tilknytning til de miljøene som ble studert hos de ansatte ved begge skolene. På den ene siden kunne denne tilknytningen bidra til at jeg kjente meg igjen i informantenes erfaringer og slik få den forståelsen som ble utviklet bekreftet. Det var fare for at jeg utviklet min forståelse *basert* på de erfaringene jeg hadde fra miljøene, slik at nyanser i informantenes erfaringer som var ulike mine egne ble oversett. På bakgrunn av dette, spurte jeg informantene fortløpende gjennomgående i alle intervjuene om bekreftelser og avkreftelser knyttet til det de fortalte om sine erfaringer (Thagaard, 2018).

## 3.6 Kvalitet

For å styrke kvaliteten og påliteligheten til forskningsprosjektet, gjøres det nedenfor rede for hvordan bevissthet på validitet og reliabilitet kan styrke prosjektets gyldighet og troverdighet.

### 3.6.1 Validitet (gyldighet)

Ifølge Thagaard (2018) dreier validitet seg om i hvilken grad resultatene er gyldige og hvordan disse tolkes. På bakgrunn av dette, har jeg beskrevet det teoretiske ståstedet som dannet grunnlaget for mine tolkninger og vist hvordan analysen ga grunnlag for mine konklusjoner, slik at forskningsprosjektets validitet kunne styrkes. En slik vektlegging av transparens kunne legge til rette for vurderingen av i hvilken grad tolkningene var gyldige i forhold til virkeligheten av det som ble studert. Hensikten med å gjennomgående vurdere *i hvilken grad* forskningsprosjektet var gyldig, og ikke om forskningsprosjektet *var gyldig* eller *ikke*, baserte seg på at validitet ikke er noe absolutt, men et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt (Christoffersen & Johannessen, 2012).

For å vurdere forskningsprosjektets *indre* validitet, ble det ved hjelp av en begrepsliggjøring gitt hovedbegreper et meningsinnhold, slik at det kunne vurderes i hvilken grad de konkrete dataene var representasjoner av det som skulle studeres (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å vurdere forskningsprosjektets *ytre* validitet, ble det lagt vekt på å knytte vurderingen av overførbarhet til spesielle trekk ved utvalget, fordi de ulike typene utvalg representerte ulike utgangspunkt for å forstå deres situasjon. Fordi prosjektet inkluderte for få informanter og fordi disse ble valgt på grunnlag av deres hensiktsmessighet for studien, ble det gjort en vurdering om at resultatene ikke kunne representere en populasjon og dermed ikke generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Det var kvalitetsmessig at forskningsprosjektets validitet var i fokus gjennomgående i hele forskningsprosessen. Det første stadiet dreide seg derfor om å vurdere i hvilken grad forskningsspørsmålet var relevant for mine teoretiske forutantakelser. Deretter ble forskningsprosjektets forskningsdesign utarbeidet som å være relevant for studiens formål, slik at kunnskapen som ble produsert var til fordel for de involverte. Når det kom til selve intervjuingen, hadde jeg informantenes troverdighet i fokus ved å kontrollere meningen med det informantene sa av informasjon. På denne måten kunne jeg legge til rette for god kvalitet på utførelsen av intervjuet. Videre vurderte jeg hvordan informasjonen informantene kom med, kunne overføres fra muntlig til skriftlig form på en gyldig måte. Under analyseringen vurderte jeg derfor i hvilken grad fortolkningene som ble gjort hadde logisk holdbarhet og stemte med foreliggende dokumentasjon. Deretter avgjorde jeg hvor resultatenes gyldighet skulle diskuteres. Til slutt vurderte jeg i hvilken grad forskningsprosjektet ga en valid beskrivelse av hovedfunnene, slik at leseren kan vurdere resultatene som valide. Hensikten med en slik analysering av mulige feilkilder gjennomgående i forskningsprosessen, var å

finne kildene til eventuelle skjevheter som kunne ugyldiggjøre det kvalitative forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.6.2 Reliabilitet (troverdighet)

Ifølge Thagaard (2018) dreier reliabilitet seg om i hvilken grad leseren kan vurdere forskningsprosjektet til å være gyldig. For å realisere dette, gjorde jeg rede for hvilken forskningsstrategi og hvilke analysemetoder som var benyttet gjennomgående i prosessen. Videre beskrev jeg metodiske refleksjoner knyttet til utforming av problemstilling og fremgangsmåtene benyttet for å utvikle data. Sistnevnte dreide seg om en redegjørelse for hvilken hensikt erfaringene fra intervjusamtalene hadde for utviklingen av data i dette prosjektet. Ved å argumentere for forskningsprosessens reliabilitet på en slik transparent måte, kunne forskningsprosjektets reliabilitet styrkes.

For å videre styrke forskningsprosjektets reliabilitet, var jeg bevisst at utsagnene til informantene kunne preges av konteksten for utvikling av data. Dette dreide seg om i hvilken grad informantene hadde endret svarene sine i et intervju med en annen intervjuer. Jeg reflekterte også over hvordan jeg ble oppfattet av informantene, relasjonen mellom informantene og meg, mine egenskaper, alder og kjønn og min forståelse av det som ble sagt av informantene. En slik refleksiv objektivitet kunne legge til rette for at jeg fikk innsikt i informantenes sensitivitet, samtidig som jeg var bevisst mitt bidrag til produksjon av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

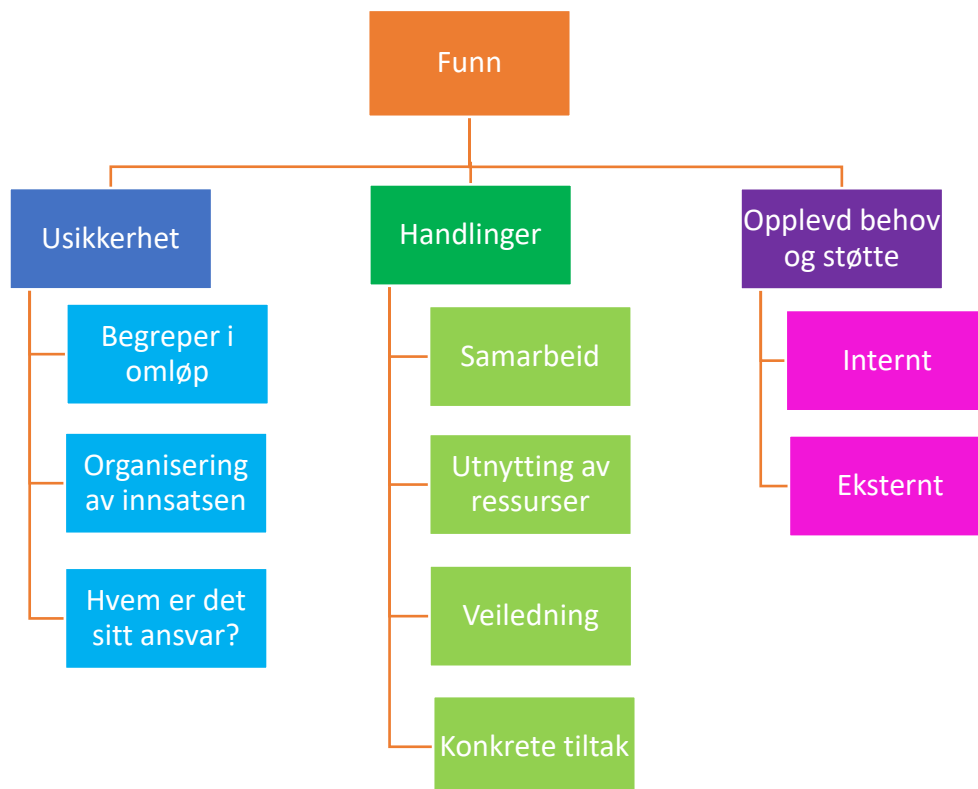
Selv om det var ønskelig at forskningsprosjektet hadde høy reliabilitet, var jeg også bevisst at et for sterkt fokus på reliabilitet kunne hindre kreativ tekning og variasjon. På bakgrunn av dette, la jeg til rette for at informantene fikk mulighet til å følge egen intervjutill, samt improvisere og følge opp egne utsagn underveis. Ved hjelp av oppfølgingsspørsmål la jeg også gjennomgående til rette for at informantene kunne følge opp, bekrefte eller avkrefte sine egne utsagn. Fordi det på denne måten ble tilrettelagt for en kommunikativ validering mellom begge parter, tok en slik dialogisk intersubjektivitet også hensyn til det asymmetriske maktforholdet mellom informant og meg (Kvale & Brinkmann, 2015).

I neste kapittel presenteres funn i lys av de tre hovedtemaene usikkerhet, handlinger og opplevd behov og støtte.



## 4. Presentasjon av funn

Figur 5 har nedenfor som hensikt å skape en oversikt over hoved- og underkategoriene som kom frem under analysen av det innsamlede datamaterialet til informantene knyttet til den aktuelle problemstillingen. For å eksemplifisere og tydeliggjøre empirien, siteres informantene gjennomgående ved hjelp av anførselstegn. Skoleleder defineres her som rektor, avdelingsleder og spesialpedagogisk koordinator. Selv om informantene var av begge kjønn, omtales alle som «hun».



Figur 5: Oversikt over hoved- og underkategorier av funnene.

### 4.1 Usikkerhet

Funnene innenfor dette hovedtemaet illustrerer lærernes og skoleledernes usikkerhet knyttet til forståelsen av tidlig innsats.

#### 4.1.1 Begreper i omløp

Skolelederne var usikre på om lærerne var innforstått med hva begrepet tidlig innsats innebærer. Flere lærere bekreftet dette ved å fortelle at begrepet var uklart og at de ikke visste nok om hva det var. Noen lærere fortalte at skolen hadde tidlig innsats når ledelsen satt inn ekstra voksne: «Vi snakker om tidlig innsats, men jeg tror at den oppfatningen stort sett er at

det er hvor mange folk vi er i klasserommet» (Informant 1.4). Flere av skolelederne var enig i at skolen ikke hadde vært gode nok på å synliggjøre hva tidlig innsats var i praksis, og fortalte at de her hadde en jobb å gjøre. Når informantene ble stilt spørsmål om hvordan de arbeidet med tidlig innsats på skolen, var det likevel mange begreper i omløp i svarene deres.

### *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*

Flere skoleledere understrekte at lærerne burde finne ut hvor elevene lå allerede fra de startet på skolen, slik at tiltak kunne settes inn så tidlig som mulig og undervisningen kunne tilpasses den enkelte elev. Lærerne sa seg enig i dette, og fortalte at det var viktig å hjelpe elevene tidligst mulig for å vite hvor de skulle legge inn trykket på den enkelte. Lærerne uttrykte at det var utfordrende å tilpasse undervisningen når det var elever som hadde behov for ekstra utfordringer, elever som befant seg midt på treet, elever som hadde atferdsvansker, elever som hadde språkvansker og elever som hadde dysleksi. Det ble derfor tilfeldig hvordan de fikk til å for eksempel finne vanskeligere oppgaver til de elevene som syntes det aktuelle temaet var lett.

Flere av lærerne pekte på at det fort gikk ut i henvisninger til PPT og BUP, og at de derfor ønsket å fokusere på å sette i gang tiltak tidlig som en forebygging av dette. I likhet med lærerne, fortalte flere av skolelederne at de ønsket å fokusere på en *tilpasset opplæring* for å redusere den enkelte elev sitt behov for *spesialundervisning* senere: «Jo mer spesialundervisning du får vedtak om, jo mindre ressurser har du igjen til tilpasset opplæring» (Informant 2. 3). Skolelederne fortalte videre at arbeidet med tidlig innsats burde være nærmest mulig eleven og minst mulig byråkratisk, og at det var viktig å ikke blande tidlig innsats med tidlig henvisning. Skolelederne uttrykket følgende når elever for eksempel hadde dysleksi: «Da er det ikke viktigst å få dem tidlig til PPT, det viktigste da er å komme tidlig i gang med en tilpasset opplæring» (Informant 2.3). Det ble lagt til at de elevene som trengte det, selvfølgelig måtte inn i større systemer etter hvert. Skolelederne fortalte at de syntes det var frustrerende at lærerne ofte tenkte at så lenge elevene ikke var meldt til PPT, så hadde den enkelte eleven ikke fått tidlig innsats.

Skolelederne ønsket å kunne sette inn flere ressurser for å realisere en tilpasset opplæring som var fleksibel, med følgende begrunnelse: «Fordi du binder ikke opp så mye tid og krefter på mye planarbeid, formalitet og byråkrati da» (Informant 2.3). Lærerne pekte på at den første obligatoriske kartleggingsprøven for elever på 1. trinn ikke skulle gjennomføres før til våren. De syntes det var vanskelig å tilpasse undervisningen og sette i gang tiltak tidlig når de var usikre på hvordan de kunne legge merke til elever med eventuelle utfordringer før den tid.

Her viste lærerne og skolelederne usikkerhet knyttet til når og for hvilke elever undervisningen burde foregå ved hjelp av en tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning.

*Faglig og sosial kompetanse og lærings- og mestringsstrategier*

Flere skoleledere pekte på at det for elever i 1.klasse var viktig å lære seg elementære ting som det å sitte på plassen sin, rekke opp hånden, stå i kø og vente på tur for at læring skulle kunne skje. En ville da i større grad kunne ta vekk usikkerhet og utrygghet, og tilrettelegge for at elevene opplevde selvtillit på rollen som elever. Dette ble begrunnet slik: «Jeg tror det handler mer om det som ligger mellom fagene enn fagene i seg selv» (2.1). «Om lærerne ikke vet helt om elevene får med seg det faglige de aller første ukene i september, så er det andre ting som er viktigere da» (Informant 2.3). For å finne ut hvilke sosiale utfordringer elever hadde, oppfordret skolelederne lærerne til å observere enkeltelever i friminuttene. I likhet med skolelederne sitt fokus på å lære elevene å være elever, fortalte noen av lærerne at tidlig innsats i litteraturen oftest handlet om norsk, matematikk og andre fag, men at *sosiale ferdigheter* var vel så viktige. En lærer begrunnet dette slik: «Hvis vi skal ha det greit i klasserommet, så er vi nødt til å drive med mye sinnemestring og konsekvenstenkning» (Informant 2.5).

Andre lærere fortalte at de ønsket å ha et større fokus på lesing og skriving, og en mer systematisk oppfølging på dette. Skoleledere uttrykket bekymring til et for stort fokus på det sosiale: «Det er elever som har utfordringer sosialt som gjør at mye av den tiden hvor de skulle ha fått ekstra oppfølging faglig, blir brukt til å gjerne måtte dempe en elev eller jobbe med sosiale ferdigheter. Det ser vi at dessverre går på bekostning av det *faglige*» (Informant 1.3). Likevel mente skolelederne at arbeidet med elevenes sosiale ferdigheter ikke var bortkastet, fordi det kunne sees på som en form for tidlig innsats knyttet til den sosiale delen av skolen, der elevene skal kunne lykkes i hverdagen.

Flere av skolelederne pekte på at det å lære elevene gode *læringsstrategier* hadde en hensikt om å hjelpe elevene å bli selvlærende, slik at de kunne oppleve en bedre læring både i og utenfor skolen. Dette ble begrunnet slik: «Læring skjer overalt det, det er ikke slik at det bare er på skolen, så vi må gi elevene verktøy til å lære i og med» (Informant 2.1). I likhet med skolelederne, la lærerne vekt på at det viktigste å lære elevene som hadde behov for tidlig innsats var *mestringsstrategier* uavhengig av fag. I praksis hadde lærerne fokus på å lære elevene hva de kunne gjøre hvis de var usikre på noe, slik at de kunne tilrettelegge for at elevene hadde lyst til å komme på skolen.

Her viste lærerne og skolelederne usikkerhet knyttet til hvilke ferdigheter som skulle vektlegges hos den enkelte elev i arbeidet med tidlig innsats.

#### *Den enkelte elev*

Skolelederne var opptatte av å ha en klar forståelse og aksept for at elevene kom i alle utgaver av seg selv: «Vi prøver å gå vekk ifra det at alle elevene skal møtes med den samme medisinen. Det fungerer liksom ikke» (Informant 2.1). Videre syntes skolelederne det var viktig å ha et syn om at alle elevene var forskjellige med ulike forutsetninger: «De elevene vi har, de har vi, og foreldrene har valgt vår skole, og uansett så må vi gjøre det beste for den enkelte eleven» (Informant 1.1). Lærerne la vekt på å ta seg tid til å lytte og snakke med *den enkelte elev*, og være lydhør til elevens stemme. Lærerne mente at det var viktig at eleven selv fikk bidra med å fortelle hva han/hun følte at det burde jobbes mer med: «At de faktisk får se selv og klare å sette ord på at det er fremgang» (Informant 2.5). Samtidig understrekte lærerne at det var teknisk umulig å snakke med og følge opp elevene mer enn det de gjorde nå: «Du vet når du føler at du ikke gjør det godt nok, men så tenker du at jeg har jo ikke sjans» (Informant 2.5).

Her viste lærerne usikkerhet knyttet til hvordan de skulle klare å møte den enkelte elev.

#### 4.1.2 Organisering av innsatsen

Skolelederne og flere av lærerne ønsket at elevene skulle være en del av fellesskapet og inkluderes i undervisningen som foregikk inne i klasserommet. De understrekte derfor et ønske om at spesialundervisningen skulle foregå i form av støtte og hjelp inne i klasserommet. Andre lærere ønsket å fokusere på å normalisere at noen elever fikk størst læringsutbytte utenfor klasserommet. I praksis tok lærerne derfor ut små grupper der de litt sterkere elevene kunne hjelpe de litt svakere elevene, og omvendt. Hensikten med dette var å skape en bevissthet rundt at de svakere elevene skulle sees på som en ressurs.

Skolelederne nevnte at en utfordring for pedagogene var å måtte prioritere hvilke elever som fikk arbeide sammen med en voksen i de ulike gruppene. I likhet med skolelederne, fortalte lærerne at det var vanskelig å ivareta alle elevene i klassen når det var så ulike vansker i hver klasse og for få ressurser tilgjengelig. Fordi det var kun så og så mange plasser til ekstra hjelp, måtte lærerne hele tiden velge hvilke elever som hadde behov for det mest: «Da må du liksom sitte og evaluere sånn okei den trenger det egentlig, men han trenger det ikke like mye som den» (Informant 2.4). Til slutt la lærerne til at alle elevene egentlig hadde behov for den ekstra hjelpen.

Her viste lærerne og skolelederne usikkerhet knyttet til hvordan de skulle legge til rette for en inkluderende opplæring for elevene.

#### 4.1.3 Hvem er det sitt ansvar?

Skolelederne pekte på at det var deres ansvar å formidle gode strategier og muligheter til lærerne slik at lærerne kunne bli kjent med elevene, men at det var den enkelte lærer sitt ansvar å skape gode læringsvilkår for elevene. Den enkelte lærer måtte finne ut hva vedkommende kunne gjøre for å hjelpe den enkelte elev. Skolelederne snakket ikke konkret om hvem det var sitt ansvar å arbeide med og følge opp tidlig innsats, men pekte på at det var den enkelte lærer sitt ansvar å undervise elevene ved hjelp av en tilpasset opplæring. Dette ansvaret gikk ut på at lærerne selv måtte finne ut hvor den enkelte elev lå og daglig se hva den enkelte trengte litt ekstra hjelp til, for så å kunne sette inn innsatsen basert på dette. Videre fortalte skolelederne at når en elev hadde vansker innenfor et område, hadde lærerne ansvar for å prøve ut ulike tiltak over en lengre tidsperiode og følge opp tiltakene ved hjelp av ulike kartleggingsprøver.

Som en motsetning til dette, fortalte noen av lærerne at det var spesialpedagogen som hadde ansvar for følgende: «De som på en måte skal bidra og hjelpe til med tidlig innsats og sjekke at alt foregår» (Informant 2.5). Disse lærerne beskrev at spesialpedagogen hadde ansvar om å gi elever som hadde kommet sent i gang eller som hang etter, en «boost»: «Så hun tar ut elever uten å på en måte kartlegge dem, men på en måte backe oss opp i hvor ligger landet og hvor er vi kommet» (Informant 2.5). Gjeldende lærere savnet en spesialpedagog på skolen som kunne komme innom i klasserommet og observere gjeldende elever eller foreslå tester som kunne gjennomføres, for å «sjekke ting ut». Andre lærere nevnte at det var tolærer sin oppgave å følge opp tidlig innsats, og at det var dumt at vedkommende ofte ble bundet opp til enkeltsaker på grunn av utfordringer knyttet til elevgruppen. Videre ønsket lærerne at noen andre kunne avgjøre om en elev for eksempel hadde språkvansker eller ikke: «For dette kan ikke vi lærere si, vi kan bare si hva vi tror. Så da har vi noen andre som er inne og avgjør dette» (Informant 1.5).

Noen lærere vektla at det ikke nyttet å sitte og klage over at det ikke var ressurser nok, og at en heller burde gå inn i seg selv og finne ut hva som kunne blitt gjort annerledes: «Av og til når jeg ser hvor mye boost det kan gi enkeltelever, så er det jo motivasjon til meg også å tenke: hva kan JEG gjøre, hva gjør JEG for at denne eleven kan oppleve mestring?» (Informant 2.5).

Her viste lærerne og skolelederne usikkerhet knyttet til en felles forståelse av hvem som hadde ansvar for arbeidet med tidlig innsats.

#### 4.1.4 Oppsummering «usikkerhet»

Funnene innenfor hovedtemaet «usikkerhet» viste at lærerne og skolelederne benyttet seg av ulike begreper når de snakket om tidlig innsats. Lærerne og skolelederne manglet en felles forståelse for hvordan den inkluderende undervisningen skulle legges til rette for den enkelte elev og hvem som hadde ansvaret for å realisere dette i praksis.

## 4.2 Handlinger

Funnene innenfor dette hovedtemaet illustrerer hvilke handlinger lærerne og skolelederne *fortalte* at de gjorde i arbeidet med tidlig innsats.

### 4.2.1 Samarbeid

Skolelederne fortalte at de fokuserte på å organisere ansatte på de ulike trinnene på hvert sitt arbeidsrom, slik at det på denne måten ble tilrettelagt for at lærere og pedagoger kunne få et tett samarbeid og sammen finne løsninger. Lærerne fortalte at de sammen med kolleger forsøkte å utgjøre et godt team som var til fordel for elevene. Dette ble begrunnet slik: «Men for å si det sånn, så vil jeg heller ikke ha folk inne i klasserommet som står og henger, altså det er jo det verste, da føler jeg meg helt ubrukelig selv» (Informant 2.5). Lærerne understrekte at de kunne forestille seg at det ikke var lett for den som var miljøarbeider i en klasse å vite hva lærerne tenkte at vedkommende skulle gjøre, hvis de ikke hadde snakket sammen om dette på forhånd. Lærerne fortalte at en annen årsak til at de syntes det var viktig at lærerne hjalp hverandre, var at ikke alle lærerne var på det samme nivået. Lærerne fortalte at de benyttet trinntid til å diskutere enkeltelever. Her kom lærerne med forslag til hverandre om hva de tenkte og syntes, og hvordan de burde bevege seg fremover når det kom til elevenes utvikling.

### 4.2.2 Utnytting av ressurser

Skolelederne fortalte at de forsøkte å ha et fokus på å sette inn lærere som var solide og erfarne på 1. trinn. De fortalte at de i praksis forsøkte å tenke helhetlig når det kom til å planlegge året med tanke på hvilke lærere og pedagoger som hadde best kompetanse innenfor klasseledelse og derfor kunne jobbe med elever som for eksempel hadde store sosiale utfordringer. Skolelederne sa at de forsøkte å unngå at nytilsatte lærere ble kontaktlærere på 1. trinn, fordi de ikke kunne garantere at lærerne hadde utviklet kompetansen til dette enda.

Skolelederne fortalte videre at de forsøkte å utnytte kompetansenivået som lå internt på huset: «Det er ofte at ting er så komplekse at en vanlig utdannet lærer ikke har kompetanse til å håndtere det» (Informant 1.1). På bakgrunn av dette, ga skolelederne lærere med spesifikk kompetanse innenfor et bestemt område mulighet til å dele kompetansen sin i fellestiden med kollegiet. Dette ble begrunnet slik: «Jeg har ikke noe fasit på læring, men jeg tenker at jeg er veldig lydhør for hva kompetente personer sier da» (Informant 1.1).

Skolelederne fortalte at de la vekt på å få mest mulig ut av de ressursene skolen hadde, ved å ha rom for fleksibilitet og raske endringer. Vektleggingen av å ha ressurser som ikke var låst i enkeltvedtak og enkeltelever ble begrunnet slik: «Når vi ser at nå begynner den eleven å bli litt lei for eksempel i grupper, men han har hatt en god fremgang, så kanskje han skal få en pause en stund da, altså at noen andre kan få en liten boost ekstra» (Informant 2.3).

Skolelederne understrekte at skolen måtte ha et system på det uten at det ble for rigid, slik at balansegangen kunne opprettholdes.

Lærerne fortalte at de av og til tok i bruk deres egen lærerautonomi for å omorganisere timer for elevene: «Så har rett og slett jeg tatt med en liten gruppe ut og spespeden har vært med klassen» (Informant 2.5). Dette valget ble begrunnet slik: «Det har vært viktig fordi spespeden ikke kommer inn på elevene, fordi hun er der så sjelden at hun får ikke den relasjonen til at elevene vil la henne hjelpe dem» (Informant 2.5). Det ble understreket at spesialpedagogen var innforstått med løsningen, og at omorganiseringen ga lærerne og spesialpedagogen mulighet til å utnytte hverandre sin kompetanse som to voksne pedagoger.

#### 4.2.3 Veiledning

Skolelederne fortalte at de la godt til rette for at lærerne kunne spørre dem om råd og tips til hvilket arbeid som kunne gjøres for å støtte en elev på en bedre måte. Videre fortalte skolelederne at ledelsen var tilgjengelige for observasjon og innspill til lærerne hvis sistnevnte skulle være usikre på hvor den enkelte eleven lå innenfor for eksempel bokstavkunnskap. I likhet med skolelederne, fortalte også lærerne at de hadde lav terskel for å ta kontakt med avdelingsleder eller spesialpedagogisk koordinator hvis de ikke visste hvordan de skulle gripe fatt i enkelte elevsituasjoner. Skolelederne fortalte at skolen hadde utarbeidet et bedre system på ressursteamet med en hensikt om at lærerne skulle ha nettopp en lav terskel for å spørre rektor, avdelingsleder, spesialpedagogisk koordinator og rådgiver fra PPT om råd.

#### 4.2.4 Konkrete tiltak

Som et tiltak for at lærerne skulle kunne realisere en tilpasset opplæringen innenfor sitt eget handlingsrom, fortalte skolelederne at skolen hadde satt i gang god lærertetthet på de minste trinnene.

Flere lærere forsøkte å ha ekstra oppfølging av elever i grupper ved hjelp av stasjonsundervisning, der de tilpasset oppgaver i lesing, skriving og regning. I praksis samlet lærerne de svakeste elevene på én gruppe, slik at de kunne tilpasse undervisningsopplegget annerledes til denne gruppen enn for de andre gruppene med elever som hadde kommet litt lenger. For å støtte de litt svakere elevene, laget lærerne en skrivestøtte på Chromebooken som elevene kunne ta avskrift av digitalt. Lærerne tok også skrivebøkene til gjeldende elever og prikket opp det de skulle skrive. For å gi elevene ulike innfallsvinkler til bokstavinnlæringen, la lærerne til rette for at elevene kunne forme bokstavene i leire og i sand. Videre fortalte lærerne at de prioriterte å ha en 30 minutters økt med matematikk der de sammen med en enkeltelev gikk gjennom ukens tema i faget. Hensikten med dette valget ble begrunnet i et ønske om å hjelpe eleven med å rekke opp hånden og vise seg litt frem i klasserommet: «Det å ha enkelteleven i forkant hele tiden, det synes jeg er så lurt. For da får eleven skinne litt, selv om han er så usikker at han egentlig ikke har lyst til å åpne munnen» (Informant 2.5). Til slutt fortalte lærerne at de jobbet med konkretiseringsmaterieell i regning og at de forsøkte å jobbe ekstra med områder som flere elever syntes var vanskelige.

Skolelederne fortalte at skolen benyttet en kvalitetsplan i dialog med de ansatte, som skulle gi lærere og pedagoger felles retningslinjer for hva de burde legge vekt på i møtet med elevene. For å hjelpe lærerne med å skape oversikt over i hvilken grad ulike tiltak hadde hatt effekt eller ikke, fortalte skolelederne at de hadde oppfordret lærerne til å dokumentere forsøkte tiltak i et skjema som heter «Tiltaksskjema». Videre fortalte skolelederne at de hadde informert lærerne om et planverk fra Udir sine nettsider som besto av føringer i form av ulike punkter på en liste som lærerne skulle følge opp.

#### 4.2.5 Oppsummering «handlinger»

Funnene innenfor temaet «handlinger» viste at både lærerne og skolelederne fortalte at de samarbeidet med kolleger, men at de hadde ulike begrunnelser for hvorfor de mente dette var viktig. Lærerne fortalte at de ønsket å samarbeide fordi de ikke ville ha pedagoger inne i klasserommet som ikke visste hvordan de kunne bidra med den tidlige innsatsen.

Skolelederne fortalte at de ønsket å fokusere på samarbeid slik at lærerne ikke skulle måtte håndtere komplekse utfordringer alene. Skolelederne fortalte at de aktivt ansatte flere lærere



med kvalitetsmessig kompetanse fordi de fokuserte på at kompetansen ble delt i kollegiet og at ressursene ikke var låst til enkeltelever. Lærerne fortalte at de var enige i sistnevnte, fordi de sammen med spesialpedagoger i lys av sin lærerautonomi hadde mulighet til å utnytte hverandre sin kompetanse. Skolelederne fortalte at de var tilgjengelige for å gi innspill til hvordan enkeltsituasjoner kunne gripes fatt i, og lærerne fortalte at de hadde lav terskel for å ta kontakt ved spørsmål. Lærerne fortalte hvilke konkrete tiltak de gjennomførte i arbeidet med tidlig innsats, og skolelederne fortalte hvordan de hjalp lærerne med å få en oversikt over hvilke tiltak som hadde fungert eller ikke fungert.

### 4.3 Opplevd behov og støtte

Funnene innenfor dette hovedtemaet illustrerer hvilken støtte lærerne og skolelederne opplevde at de fikk og manglet internt og eksternt i arbeidet med tidlig innsats.

#### 4.3.1 Internt

##### *Organisering av ressurser*

Lærerne fortalte at organiseringen av ressursene på skolen var viktigst av alt. Deres idealverden var å ha to stødige voksne i klasserommet, fordi de da fikk mulighet til å følge opp flere situasjoner og gi elevene en større opplevelse av trygghet. Lærerne opplevde at de ikke fikk det de hadde krav på av lærertetthet, fordi de var eneste kontaktlærer i 1.klassen. De understrekte at skolen manglet to voksne på småtrinnet, selv om ledelsen mente at lærernormen var oppfylt. På bakgrunn av dette, ønsket lærerne at ledelsen tok ansvar for å regne ut lærernormen på riktig måte, og ikke dividere skolens totale antall elever på skolens totale antall voksne.

Lærerne var imot at en spesialpedagog skulle være låst til én elev på ett rom. Lærerne beskrev hvordan de hadde større tro på å utnytte den spesialpedagogiske kompetansen ved at flere elever fikk tilgang på denne: «Det er flere som trenger hjelp kanskje med det samme. Da tenker jeg at det blir litt råflott når vi har 77 elever på trinnet, at spespeden har én time med én elev, at det er bedre å dele med seg» (Informant 2.5).

Lærerne syntes det var dumt å få timeplanen sin og se at det i løpet av skoleåret kom til å være fem forskjellige voksne inne i klasserommet. De fortalte om enkeltelever som hadde vansker med å skape en god relasjon til spesialpedagogen: «Det er alt for mange voksne inne i klasserommet for dem å kunne forholde seg til. Det er utelukket og det fungerer ikke» (Informant 2.5).

Lærerne fortalte videre at det handlet om hvem pedagogene i et klasserom var. De ønsket å ha stabile voksne i stedet for «Et puslespill av tusen forskjellige mennesker som skal inn og frem og tilbake og vikar for vikaren» (Informant 2.5). Dette ønsket ble beskrevet slik: «Du kan ha 100 pedagoger eller lærere i en klasse og det trenger ikke å være funksjonelt i det hele tatt» (Informant 2.5). Lærerne fortalte at ledelsen satt assistenter til å være spesialpedagogisk hjelp i klasserommet, uten å ha tilstrekkelig kompetanse til dette. En utfordring knyttet til dette ble beskrevet slik: «Da må du jo gjerne planlegge et opplegg som du vet at assistenten klarer å gjennomføre med den enkelte eleven. Men det varierer jo sånn hvem som skal være inne, så det blir veldig tilfeldig da» (Informant 2.4). På bakgrunn av dette, etterlyste lærerne en plan for hva pedagogene som er inne i klasserommet skulle gjøre i den enkelte timen.

*Organisering av innsatsen: Når bør hvilke tiltak settes i gang og følges opp?*

Skolelederne pekte på utfordringen om å sikre at alle lærerne visste hva de måtte gjøre når de startet til høsten. Skolelederne etterlyste fastere rutiner for når og hvilke tiltak som skulle settes i gang, fordi det per i dag var opp til den enkelte lærer å velge hva som ble gjort ut fra vedkommende sin kapasitet. Lærerne fortalte at det var utfordrende å måtte stå på egne bein når det kom til det å finne ut hvilke elever som hadde utfordringer og hvilke tiltak som skulle settes i gang. Lærerne fortalte at de derfor etterlyste en plan for hva som skulle settes i gang hvis den enkelte elev slet med enten det ene eller det andre. De beskrev utfordringen slik: «Jeg føler at det er litt flytende og ingenting er fastsatt [...]. Skolen må komme med konkrete tidsplaner for hvordan vi bør jobbe. Slik at vi vet hvordan vi skal gripe an med en gang, at det ligger noen føringer for dette. Så slipper alle å finne opp ting for seg selv» (Informant 1.4). Lærerne ønsket å unngå at utfordringer hos elever ble oppdaget for sent, noe som var vanskelig når en lærer måtte lese i eldre bøker for å finne opplegg til den enkelte elev uten et fast system. For å unngå at disse utfordringene ble oppdaget for sent, fortalte noen lærere at de hadde lyst til å sette i gang med På sporet fra Lesesenteret, men at manglende ressurser og kompetanse på trinnet gjorde at det ikke hadde vært mulig å gjennomføre dette til nå.

Lærerne fortalte at det også var utfordrende å selv måtte finne ut hvordan elevene skulle kartlegges i tillegg til de uformelle kartleggingsprøvene. Lærerne pekte på at en konsekvens av mangelen på spesialpedagoger som var «ute på gulvet» førte til at de selv måtte lage kartleggingsprøver på høsten, uten å ha en fast struktur på dette. Skolelederne var enige i utfordringen for lærerne å få nok tid til å kunne utføre uformelle kartleggingsprøver i klasserommet. Lærerne fortalte at de derfor ønsket å ha en allerede utarbeidet kartleggingsprøve før høstferien som var tilrettelagt for elever som akkurat hadde startet i

1.klasse. Noen lærere understrekte at en ikke burde utsette elevene for for mange kartleggingsprøver, men uttrykket likevel behov for flere kartleggingsprøver enn den obligatoriske til våren for å kunne vite hvor den enkelte eleven lå i skoleløpet.

Lærerne savnet videre en systematisk oppfølging av de ulike tiltakene som ble satt i gang og etterlyste følgende: «Jeg tenker at det må nok mer inn på en timeplan, hvordan du skal klare å følge elevene opp. At det må kanskje inn ekstra ressurser igjen som har ansvar for dette» (Informant 1.4). Skolelederne var enige i dette og foreslo følgende: «Kanskje vi kunne hatt litt mer faste rutiner, at scores det dårlig så og så mange ganger, eller hvis eleven ikke kan lese til da og da, et eller annet sånne milepæler, så må det gjøres noe. At vi har tydeligere tiltak» (Informant 1.2).

Lærerne oppfattet at innsatsen på et trinn helst ble satt inn til de elevene som utagerte og var fysiske. Lærerne beskrev følgende som en fallgrube: «Men samtidig er det sånn at hun stille jenta som sitter og ikke får gjort noe, hun har vel så mye behov for hjelp, kanskje nesten mer, men hun lager ikke lys og du hører henne ikke, hun på en måte forsvinner i mengden» (Informant 2.5). Lærerne fortalte at det handlet om å faktisk se klassen, men at de på grunnlag av mangel på ressurser gikk rundt med konstant dårlig samvittighet fordi de var nødt til å brannslukke der ting skjedde. Lærerne fortalte videre at hvem som mottok tiltak og i hvilken grad disse ble gjennomført også hadde sammenheng med foresatte: «Jeg føler ofte at hvis det er noen som roper høyest av foresatte, så er det liksom der de tilfredsstiller. Det skal ikke være sånn, men samtidig har du noen foresatte som er pushy» (Informant 2.5).

#### 4.3.2 Eksternt

##### *PPT*

Skolelederne fortalte at de la til rette for at lærerne kunne drøfte elever som de var bekymret for i ressursgruppen. Lærerne sa seg enig i at de, med godkjenning fra foreldre, når som helst kunne melde opp elever som ikke ga ønsket utvikling til denne gruppen. Lærerne fortalte at de her kunne få råd og veiledning fra PPT om forslag til nye tiltak, om elevene burde meldes opp til å få en sakkyndig vurdering med krav på spesialpedagogisk hjelp eller om skolen burde hente kompetanse fra andre instanser innenfor det aktuelle området. Altona, BUP og barnevernet ble nevnt som eksempler på eksterne instanser med ulik kompetanse som skolen benyttet seg av. Lærerne pekte på at prosessen fra en bekymring for en elev oppsto, til eleven fikk en sakkyndig vurdering, tok veldig lang tid: «Bekymringen skal jo gjennom ganske mange forskjellige ledd. Jeg ventet i nesten ett år på en sakkyndig vurdering. Det blir for lang tid, egentlig» (Informant 2.4).

### *Barnehagen*

Skolelederne pekte på at det var viktig å ha en god dialog med barnehagene, slik at skolen kunne få god kompetanse om elevene som kom og slik at undervisningen kunne tilrettelegges basert på dette. Skolelederne fortalte at de etterlyste muligheten for lærerne å kunne besøke barnehagene selv, fordi lærerne ved hjelp av observasjon kanskje kunne ha fanget opp flere mulige utfordringer hos elevene. Skolelederne fortalte at de ønsket at lærerne skulle få mer informasjon om elevers eventuelle tilleggsvansker, hvordan de reagerte på det å være i grupper og hvilke styrker de hadde fordi: «Da kan vi liksom planlegge året» (Informant 1.1). Dette ønsket ble begrunnet slik: «Det er jo en pakke som skal inn i skolen og da må jo vi sørge for best mulige rammebetingelser» (Informant 1.3). Lærerne sa seg enig i ønsket om å møte elevene i barnehagen på sin egen måte, fordi de da kunne gjøre seg en egen oppfatning av elevene.

### *Hjemmet*

Skolelederne pekte på et godt samarbeid med hjemmet som et viktig tiltak for å kunne realisere en tidlig innsats. Skolelederne fortalte at de ønsket at lærerne i større grad skulle informere foreldrene om hvordan de jobbet sammen med den enkelte elev på skolen. Noen lærere fortalte at de ønsket å ha bedre kontakt med foreldrene for å i større grad kunne avdekke eventuelle utfordringer hos elevene. Andre lærere ønsket en bedre kontakt med foreldrene for å i større grad kunne være i forkant av enkeltelevers eventuelle utfordringer på skolen. Lærerne begrunnet sitt felles ønske om å kunne ha lav terskel for kontakt med hjemmet slik: «Jeg synes det er viktig at foresatte ikke føler at vi er ute etter dem eller ungen deres, vi må være likesinnede som vil ungene vel, tenker jeg» (Informant 2.5).

#### 4.3.3 Oppsummering «opplevd behov og støtte»

Funnene innenfor hovedtemaet «opplevd behov og støtte» viste at lærerne fortsatt opplevde et behov for å være mer enn én kontaktlærer i en 1. klasse. Lærerne opplevde samtidig et behov for å ikke være for mange voksne inne i klasserommet, og at det heller var ønskelig med få pedagoger som var stabile og som hadde tilstrekkelig kompetanse. Disse behovene var bakgrunnen for lærernes behov for en plan på hva pedagogene skulle gjøre i den enkelte timen.. Funnene viste at lærerne fortsatt opplevde et behov for at den spesialpedagogiske kompetansen ble delt med flere elever. Både lærerne og skolelederne opplevde et behov for fastere rutiner på hva som skulle settes i gang av tiltak og når disse skulle settes i gang. Skolelederne var enige med lærerne som fortsatt opplevde et behov for en mer systematisk oppfølging av tiltakene.

Lærerne og skolelederne opplevde å ha tilgang på tilstrekkelig støtte fra eksterne instanser som PPT, Altona og BUP. De opplevde et behov for at lærerne fikk mulighet til å besøke den eksterne instansen barnehagen selv, fordi de fortalte at dette kunne hjelpe dem med å legge undervisningen bedre til rette for den enkelte elev. Til slutt viste funnene i dette hovedtemaet at lærerne og skolelederne opplevde et behov for et bedre samarbeid med hjemmet, fordi de ønsket å kunne være i forkant av og avdekke elevenes behov med elevens beste i fokus.

## 5. Drøfting

Problemstillingen som ligger til grunn for denne studien er: Hva betyr tidlig innsats for lærere og skoleledere på 1. til 4. trinn? På bakgrunn av dette, drøftes studiens funn i lys av studiens forskningsgrunnlag som ble illustrert i kapittel 2.

Delkapittel 5.1.1 tar utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet: «*Hvordan forstår lærerne og skolelederne på 1. til 4. trinn begrepet tidlig innsats?*» for å besvare problemstillingen. Her drøftes lærernes og skoleledernes usikkerhet knyttet til deres forståelse av tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning i lys av de mulige spenningsforholdene som forskningen peker på. Delkapittel 5.1.2 tar utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet: «*Hvordan forteller lærerne og skolelederne på 1. til 4 trinn at de handler innenfor arbeidet med tidlig innsats?*» for å besvare problemstillingen. Her diskuteres lærernes og skoleledernes usikkerhet knyttet til deres arbeid med tilrettelegging av en inkluderende opplæring i lys av det mulige spenningsforholdet til faren for normalitetsinnsnevring som forskningen peker på. I lys av delkapitlene 5.1.1 og 5.1.2 kan det dannes et bilde av i hvilken grad lærernes og skolelederens usikkerhet kan forstås.

Delkapittel 5.2 tar utgangspunkt i det tredje og siste forskningsspørsmålet: «*Hvilket behov har lærerne og skolelederne for støtte?*» for å besvare problemstillingen. I 5.2.1 drøftes lærernes og skoleledernes opplevde behov for å vite hvem som hadde ansvar for hva knyttet til arbeidet med tidlig innsats i lys av følgende; deres egen forståelse av eget ansvar, hvordan de realiserte dette ansvaret og didaktiske konsekvenser på området. I 5.2.2 diskuteres lærernes opplevde behov for økt lærertetthet i lys av følgende; det skolelederne fortalte at de forsøkte å gjøre for å imøtekomme dette og didaktiske konsekvenser på området. På denne måten illustreres det i hvilken grad lærernes og skoleledernes opplevde behov kan forstås.

### 5.1 Forståelig usikkerhet?

#### 5.1.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Det at lærerne og skolelederne nevner begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning når de snakker om tidlig innsats, kan knyttes til de to forståelsene av tidlig innsats som Bjørnsrud og Nilsen (2013) peker på; tidlig innsats som forebygging og tidlig innsats som intervensjon. Hensikten med lærernes og skoleledernes fokus på den tilpassede opplæringen begrunnes i deres ønske om å redusere elevenes eventuelle behov for spesialundervisning senere. Denne hensikten kan samsvare med hensikten Vik (2015) peker på om å hindre at

elevers vansker oppstår eller videreutvikles, som Moen (2021a) kaller for primær forebygging.

Det at en tilpasset opplæring fører til et redusert behov for spesialundervisning senere, argumenterer Bliksvær et al. (2017) imidlertid for å være en antakelse. Forfatterne understreker at det å tidlig komme tettere på elevene og avdekke deres utfordringer vil kunne føre til et økt omfang av spesialundervisning. Nordahl et al. (2018) peker på at selv om elever mottar en tilpasset opplæring, kan de fortsatt ha behov for spesialundervisning. På bakgrunn av det Bliksvær et al. (2017) understrekte, vil det videre være interessant å sette søkelys på hvordan lærerne og skolelederne forstår tilpasset opplæring som spesialundervisning.

Selv om lærerne nevner at det er utfordrende å tilpasse opplæringen for elever som har behov for ekstra utfordringer, befinner seg midt på treet og som har utfordringer, viser funnene at de i likhet med skolelederne understreker at det er spesielt utfordrende å tilpasse undervisningen for elevene som har utfordringer. Sistnevnte utfordring som lærerne og skolelederne beskriver, kan indikere at deres målgruppe med den tilpassede opplæringen hovedsakelig er elever med ulike vansker. At disse elevene blir definert som å være den største målgruppen, blir konkretisert når lærerne i lys av funnene forteller at de i stasjonsundervisningen samler de svakeste elevene på én gruppe. Her ønsker lærerne å gi de svakeste elevene et annerledes tilpasset undervisningsopplegg enn til de elevene som har kommet lenger. Denne forståelsen av tilpasset opplæring som spesialundervisning hos lærerne og skolelederne kan samsvare med det Befring (2012) sier om at forebyggende arbeid skal settes i gang når elever viser vansker som utvikler seg i uønsket retning, med en hensikt om å hindre og redusere disse vanskene fra å oppstå eller utvikle seg. Lærernes og skoleledernes forståelse av tilpasset opplæring som spesialundervisning samsvarer imidlertid ikke med det Befring og Næss (2019) peker på om at målgruppen også inkluderer elever med ekstra stort læringspotensial. Utdanningsforbundet (2018) sier at når målet er å tidlig gripe inn når utfordringer hos elever avdekkes, kan det føre til at pedagogene får en problemorientert forutinntatthet og en innsnevret normalitetsforståelse av elevene. En konsekvens av å fokusere på en målgruppe som består av elever som har utfordringer kan derfor være at lærerne og skolelederne vurderer elevene ut ifra etablerte krav som forteller i hvilken grad deres prestasjoner faller utenfor «normalen». Dette kan ifølge Biesta (2013) igjen føre til at elevene ekskluderes fra muligheten til å ha en aktiv rolle i egen læring. På den andre siden kan lærernes og skoleledernes forståelse av tilpasset opplæring som spesialundervisning forstås i lys av det

Hanssen (2021) sier om at lovverk, politiske dokumenter og forskning mangler en tydeliggjøring av hvordan spesialpedagogisk kompetanse kan forstås.

Selv om Tøsse (2014) er imot at arbeidet med tidlig innsats deles inn i ulike typer forebygging fordi elevene deles inn i ulike kategorier, har funnene til nå indikert at lærerne og skolelederne tar utgangspunkt i en primær type forebygging knyttet til arbeidet med tidlig innsats. Ved å videre belyse hvilken forståelse lærerne og skolelederne har av den tilpassede opplæringen, kan det ifølge Bachmann og Haug (2006) dannes et nærmere bilde av hvordan den tilpassede opplæringen ble praktisert. På bakgrunn av dette, trekkes det frem hvordan funnene viser at pedagogene ser på elevene og deres opplæring (Austlid, 2018).

Funnene viser at lærerne og skolelederne ønsker å legge inn trykket på den *enkelte* elev. Dette konkretiseres når lærerne forteller at de prioriterer å ha korte undervisningsøkter med én enkeltelev av gangen. Denne forståelsen kan sees i lys av det Jensen (2009) peker på om at arbeid med enkeltelever ser ut til å være en forutsetning for å kunne sette i gang tiltak tidlig. På den andre siden kan lærernes og skoleledernes ønske indikere en smal forståelse av tilpasset opplæring som Bachmann og Haug (2006) sier har en hensikt om å kunne garantere elevenes utfall. Forfatterne peker på at en smal forståelse av tilpasset opplæring utelukker et fokus på at *alle* elevene skal få en så god opplæring som mulig. En konsekvens av en forståelse som tar utgangspunkt i å målrettet sette inn innsatsen til den enkelte elev, kan ifølge Jensen (2009) være en individuell synliggjøring som innebærer en risiko for stigmatisering.

Det at lærerne og skolelederne ikke nevner hvordan de vurderer om elevene oppfatter opplæringen som tilpasset eller ikke, kan samsvare med det Bachmann og Haug (2006) sier om at en smal forståelse av tilpasset opplæring vil være for smal til at pedagogene kan vurdere dette. Berg og Nes (2007) understreker at det ikke eksisterer gitte metoder som direkte fører til en tilpasset opplæring. Lærernes og skoleledernes forståelse av tilpasset opplæring kan på den andre siden sees i lys av det Moen (2021a) peker på om at begrepene tilpasset opplæring og tidlig innsats i pedagogisk litteratur presenteres som to separate enheter uavhengig av hverandre. Lærernes og skoleledernes forståelse av tilpasset opplæring kan også sees i lys av det Lekang og Moen (2021) sier om begrepets manglende kobling til både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen.



### 5.1.2 Inkludering og faren for normalitetsinnsnevring

Funnene viser at skolelederne og flere av lærerne ønsker å legge til rette for at alle elevene kan være en del av fellesskapet og bli inkludert i undervisningen ved å fokusere på at spesialundervisningen foregår *inne* i klasserommet. Dette kan sees i lys av det Mitchell (2015) peker på om at alle elevene, uavhengig av ferdigheter, bør få være en del av opplæringen som foregår *inne* i klasserommet. Forfatteren argumenterer for at dette er et kriterium for at elevene selv kan oppleve undervisningen som inkluderende. Jensen (2009) sier at spesialpedagogisk arbeid som foregår *utenfor* klasserommet kan føre til at elevene opplever å bli tatt ut av sin sammenheng med klassen. I lys av dette, kan skoleledernes og disse lærernes ønske om å gi elevene en spesialundervisning *inne* i klasserommet knyttes til et ønske om å unngå nettopp dette.

Andre lærere ønsker å legge til rette for en inkluderende opplæring for elevene ved å fokusere på å normalisere at noen elever får størst læringsutbytte *utenfor* klasserommet. Dette ønsket kan sees i lys av det Buli-Holmberg et al. (2015) sier om at opplæringen bør ta utgangspunkt i elevenes ulike forutsetninger. Disse lærernes ønske samsvarer imidlertid ikke med det Ainscow og Miles (2008) argumenterer for om å fjerne individuelle spesialiseringer. Lærerne forteller at hensikten med fokuset er at de svakere elevene skal sees på som en ressurs i grupper sammen med sterkere elever *utenfor* klasserommet. Dette kan på den andre siden samsvare med det Ainscow og Miles (2008) sier om å tilrettelegge for at elevene kan lære av hverandre. Jensen (2009) sier at spesialpedagogisk arbeid som foregår *inne* i klasserommet kan føre til at elever føler seg overvåket og dobbelt utsatt. I lys av dette, kan lærernes ønske om å gi elevene mulighet for en opplæring *utenfor* klasserommet knyttes til et ønske om å unngå nettopp dette.

Det at lærerne og skolelederne fokuserer på hvordan organiseringen av spesialundervisningen kan bidra til en inkluderende opplæring for elevene, kan sees i lys av det Hansen (2019) peker på i sin studie om at lærere systematiserer elevene etter deres vansker for å få en bedre oversikt over hvordan undervisningen kan legges til rette for alle elevene. Mitchell (2015) argumenterer imidlertid for at en bør bevege seg vekk fra en slik forståelse. Han sier at en i stedet for å forstå inkluderende opplæring som dreier seg om å undervise elever med *spesielle behov* enten innenfor eller utenfor ordinær undervisning, heller bør ta utgangspunkt i å imøtekomme *alle* elevene.

Selv om funnene viser at noen lærere ikke ønsker å utsette elevene for for mange kartleggingsprøver, ønsker lærerne i likhet med skolelederne likevel å kartlegge elevene. En

av hensiktene med kartleggingen som lærerne og skolelederne peker på, er å finne ut hvilke elever som har utfordringer, for så å kunne tilpasse undervisningen og sette i gang tiltak tidlig for disse. Denne hensikten kan sees i lys av det Nordahl et al. (2018) peker på om at gjennomføring av kartleggingsprøver kan bidra med informasjon om hvilken ekstra pedagogisk støtte elevene har et umiddelbart behov for. Utdanningsforbundet (2018) peker imidlertid på at en slik hensikt med kartlegging innebærer å avdekke hvilke elever som befinner seg utenfor det som bestemmes som å være «normalen». I lys av dette, kan denne hensikten til lærerne og skolelederne med kartlegging føre til en normalitetsinnsnevring og ekskludering av elevene fordi pedagogene forutbestemmer hvilke elever som har behov for ekstra oppfølging. På den andre siden kan lærernes og skoleledernes hensikt med kartlegging sees i lys av det Vik (2015) peker på om at et innsnevret normalitetsområde er nødvendig for å kunne finne ut når elevene har utfordringer, slik at de elevene som har behov for støtte kan oppdages og få den hjelpen de trenger.

Det ble tidligere nevnt at lærerne og skolelederne ikke snakker om hvordan de skal vurdere i hvilken grad elevene selv oppfatter opplæringen som tilpasset og inkluderende. Dette kan sees i lys av det Utdanningsforbundet (2018) peker på om at en manglende anerkjennelse av elevenes aktive rolle i sin egen læring kan føre til at målsettingene om en tidlig innsats og en inkluderende skole sees på som motsigende. På den andre siden kan det at lærerne og skolelederne ikke nevner hvordan elevene selv oppfatter opplæringen sees i lys av hvordan Buli-Holmberg et al. (2015) sier at en likeverdig opplæring bør foregå i praksis. Forfatterne argumenterer for at pedagogene bør sørge for å gi elevene en positiv forskjellsbehandling i form av en pedagogisk differensiering. Denne differensieringen bør igjen fokusere på enkeltelevenes ulike forutsetninger samtidig som den bør ta utgangspunkt i fellesskapets rammer. Dette tar utgangspunkt i en forståelse som kan sies å bidra til å legge til rette for at lærerne kan planlegge og evaluere kvaliteten på opplæringen som inkluderende. I lys av det Mitchell (2015) peker på om det første kriteriet knyttet til en inkluderende opplæring, vil det imidlertid være hensiktsmessig at alle ansatte forplikter seg til den samme forståelsen om hvordan dette faktisk kan implementeres i praksis. Lærernes og skoleledernes ulike forståelse av en inkluderende opplæring i forhold til de forståelsene forskningen setter søkelys på, kan også sees i lys av det Qvortrup og Qvortrup (2017) peker på om at elever ikke kan forstås som å være enten inkludert eller ekskludert. Forfatterne lurer på hvordan elevene i praksis kan oppleve en full inkludering når ekskludering er en del av inkluderingsprosessen. Til slutt kan

de ulike forståelsene forstås i lys av det Hilt (2015) sier om at målet om inkludering ikke kan realiseres uten at ekskludering er til stede.

## 5.2 Forståelig opplevd støtte?

### 5.2.1 Opplevd behov for å vite hvem som har ansvar for hva

Funnene viser at skolelederne er innforstått med sitt eget ansvar om å legge til rette for at lærerne kan bli kjent med elevene. De forteller at de gir lærerne tilgang på en kvalitetsplan som skal gi pedagogene felles retningslinjer for hvordan elevene skal møtes. På bakgrunn av dette, kan skoleledernes forståelse av sitt eget ansvar samsvare med det Lekang (2021) sier om at skoleledelsen bør sette tydelige og felles målsettinger om hva som er skolens oppdrag.

Lærerne har på den andre siden behov for fastere rutiner for når og hvilke tiltak som skal settes i gang av den enkelte pedagogen som er inne i klasserommet enn det skolen har i dag. Dette behovet kan sees i lys av det Laustsen (2009) peker på om at lærere bør ha en aktiv og klar plan på hvordan de med utgangspunkt i elevenes forutsetninger kan legge til rette for elevenes utvikling. Skolelederne er enige i dette behovet, og foreslår selv følgende: «Kanskje vi kunne hatt litt mer faste rutiner, at scores det dårlig så og så mange ganger, eller hvis eleven ikke kan lese til da og da, et eller annet sånne milepæler, så må det gjøres noe. At vi har tydeligere tiltak» (Informant 1.2). Dette behovet kan sees i lys av det Lekang (2021) peker på om at målsettingene i tillegg til å innebære skolens oppdrag, også bør innebære hvordan skolen kan utvikle gode rutiner for å oppnå disse.

Skolelederne forteller videre at de aktivt observerer undervisningen med en hensikt om å bidra med råd og tips til hvordan lærerne kan støtte den enkelte eleven på en bedre måte. Dette samsvarer med det Lekang (2021) peker på om at skolelederne i interaksjon med lærerne har et ansvar om å gi aktive tilbakemeldinger på hvordan elevens utfordringer kan løses.

Skolelederne forteller at det er lærernes ansvar å finne ut hvor den enkelte eleven ligger og hva eleven trenger litt ekstra hjelp til. Lærerne synes det imidlertid er utfordrende å måtte stå på egne bein når det kommer til det å finne ut hvilke elever som har utfordringer og hvilke tiltak som skal settes i gang. Uoverensstemmelsen mellom skoleledernes forståelse av lærerens ansvar knyttet til dette og lærernes faktiske kunnskap på området, kan i lys av Bernhardt (2016) indikere at skolelederne i manglende grad støtter lærerne i å skaffe seg tilstrekkelig informasjon om elevene.

Videre forteller skolelederne at det er lærernes ansvar å prøve ut ulike tiltak og følge opp disse når en elev har vansker innenfor et område. Skoleledernes forståelse av lærernes ansvar samsvarer med det PP-tjenesten i Sør-Fosen (2021a) sier om at det er læreren som har ansvaret for framdrift i arbeidet med tidlig innsats knyttet til de elevene som er en del av klassen. Lærerne forteller imidlertid at de ikke vet hvordan de skal sette i gang med den tidlige innsatsen etter at de oppdager at elever har utfordringer. Uoverensstemmelsen mellom skoleledernes forståelse av lærerens ansvar knyttet til dette og lærernes faktiske kunnskap på området, kan i lys av Lekang (2021) indikere at skolelederne i manglende grad sørger for at lærerne forstår hva tidlig innsats innebærer i praksis.

På den andre siden samsvarer skoleledernes og PP-tjenesten i Sør-Fosens (2021a) forståelse av lærerens ansvar imidlertid ikke med lærernes forståelse av sitt eget ansvar knyttet til arbeidet med tidlig innsats. Lærerne peker på spesialpedagogens og tolærers ansvar om å gi elevene som henger etter en «boost» og å følge opp arbeidet med den tidlige innsatsen. Denne forståelsen kan sees i lys av det PP-tjenesten i Sør-Fosen (2021a) sier om at alle som arbeider med elever har et ansvar om å sikre at en eventuell bekymring fører til tidlig handling. Ifølge PP-tjenesten i Sør-Fosen (2021c) kobles andre pedagoger imidlertid ikke på arbeidet før læreren selv har gjennomført ulike tiltak og som ikke har ført til endring hos eleven.

Som en motsetning til hvordan skolelederne peker på lærernes ansvar og lærerne peker på spesialpedagogens og tolærers ansvar knyttet til arbeidet med tidlig innsats, fokuserer noen av lærerne likevel på å gå inn i seg selv. I stedet for å være avhengig av at andre ressurser skal realisere arbeidet med tidlig innsats, stiller en av lærerne følgende spørsmål til seg selv: «Av og til når jeg ser hvor mye boost det kan gi enkeltelever, så er det jo motivasjon til meg også å tenke: hva kan JEG gjøre, hva gjør JEG for at denne eleven kan oppleve mestring?» (Informant 2.5).

### 5.2.2 Opplevd behov for økt lærertetthet

Funnene viser at lærerne har et behov for å ha to stødige voksne i klasserommet, og opplever at lærertettheten ikke er oppfylt fordi de er eneste kontaktlærer i 1.klasse. Skolelederne er enige i dette behovet, og forteller at de imidlertid har satt i gang god lærertetthet på de minste trinnene. En mulig årsak til at uenigheten mellom lærernes behov og skoleledernes tiltak, kan være en ulik forståelse av hva lærernormen innebærer. Dette kan sees i lys av det Regjeringen (2018) sier om at det for hver lærer på 1. til 4. trinn skal være maksimalt 15 elever. Dette kan indikere at lærernes og skoleledernes forståelse av hvor mange elever hver lærer skal ha

ansvar for, ikke samsvarer. Lærernes konkrete behov for at ledelsen tar ansvar for å regne ut lærernormen på riktig måte, kan sees i lys av det Sandsør et al. (2020) sier om hvilke ressurser som skal regnes med i utregningen av normen for lærertetthet. På bakgrunn av dette, kan uenighetene mellom lærernes behov og skoleledernes tiltak indikere at utregningen av lærernormen også tar med ressursene som er til spesialundervisning og undervisning i særskilt norsk.

På den andre siden kan uenighetene mellom behov og tiltak sees i lys av den ene utfordringen Sandsør et al. (2020) peker på om hvordan skoleeier opplever å bli påvirket av lærernormen. På bakgrunn av dette, kan årsaken til uenighetene indikere at skolelederne har forsøkt å oppfylle lærernormen, men at ressursfordelingen på skolen ikke har blitt endret av skoleeier i tilstrekkelig grad. En måte å kvalitetssikre sistnevnte mulige årsak til uenighetene, kan ifølge Sandsør et al. (2020) være å ta en nærmere kikk på om andelen elever som mottar spesialundervisning er nokså lik før og etter innføringen av lærernormen.

Lærerne har samtidig et behov for at det ikke skal være for mange voksne inne i klasserommet, med følgende begrunnelse: «Du kan ha 100 pedagoger eller lærere i en klasse og det trenger ikke å være funksjonelt i det hele tatt» (Informant 2.5). Skolelederne forteller at de forsøker å fokusere på at de lærerne som skal jobbe på 1. trinn er solide og erfarne. En mulig årsak til at lærernes behov ikke samsvarer med skoleledernes tiltak, kan sees i lys av det Laustsen (2009) peker på om hvem som bør ivareta arbeidet med den tidlige innsatsen. På bakgrunn av dette, kan uoverensstemmelsen mellom lærernes behov og skoleledernes tiltak indikere at lærerne på 1. trinn ikke er tilstrekkelig kvalifiserte og ikke har tilstrekkelig med relevant kompetanse.

Til slutt kan lærernes behov for økt lærertetthet knyttes til det Solheim og Opheim (2018) setter søkelys på om fleksible metoder for å redusere forholdet mellom antall elever og lærere. På bakgrunn av dette, kan lærernes behov indikere at de i utilstrekkelig grad drar fordel av mulighetene som ligger ved en tilpasset opplæring. Forfatterne peker på at en ved å tilpasse undervisningen til den enkelte elev sin proksimale utviklingszone, kan redusere forholdet mellom antall elever og lærere uavhengig av elevstørrelsen.

## 6. Avslutning og konklusjon

I dette kapittelet oppsummeres studiens teoretiske og praktiske implikasjoner, før det trekkes en konklusjon og avsluttes med videre forskning på temaet.

### 6.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien har vært å besvare følgende problemstilling:

#### **Hva betyr tidlig innsats for lærere og skoleledere på 1. til 4. trinn?**

For å besvare problemstillingen, ble det jobbet ut fra følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår lærere og skoleledere på 1. til 4. trinn begrepet tidlig innsats?
- Hvordan forteller lærere og skoleledere på 1. til 4. trinn at de handler innenfor arbeidet med tidlig innsats?
- Hvilket behov forteller lærere og skoleledere på 1. til 4. trinn at de har for støtte?

De mest sentrale hovedtrekkene i studiens funn oppsummeres nedenfor basert på disse tre forskningsspørsmålene.

### 6.2 Teoretiske implikasjoner

Funn viser at lærerne og skolelederne synes begrepet tidlig innsats er uklart og at de ikke vet nok om hva det innebærer. De snakker om tidlig innsats som tilpasset opplæring og spesialundervisning, men viser usikkerhet knyttet til når og for hvilke elever undervisningen bør foregå ved hjelp av en tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning. De snakker videre om tidlig innsats som inkludering, men viser usikkerhet knyttet til hvordan de skal legge til rette for en inkluderende opplæring for elevene.

Funn viser at lærerne og skolelederne forteller om sine egne forståelser av de ulike pedagogene sitt ansvar for arbeidet med tidlig innsats, men mangler en felles forståelse av dette. Dette kan sies å være utgangspunktet for lærernes og skoleledernes behov for å vite hvem som har ansvar for hva i arbeidet med tidlig innsats og lærernes behov for økt lærertetthet.

### 6.3 Praktiske implikasjoner og konklusjon

Funnene i dette forskningsprosjektet er samlet inn fra totalt fem skoleledere og fire kontaktlærere, men kan med dette ikke generaliseres til å gjelde for alle lærere og skoleledere på alle skoler. Funnene som dreier seg om lærernes og skoleledernes handling innenfor arbeidet med tidlig innsats, kan kun gi et utgangspunkt for hva de forteller at de gjør. Funnene i studien kan likevel bidra med interessant informasjon som kan ha betydning for fremtidig praksis.

I tillegg til at denne studien bidrar med lærernes og skoleledernes egen stemme for hvordan de forstår og opplever arbeidet med tidlig innsats, illustrerer kapittel 5 at det også er et gap innenfor de ulike teoretiske perspektivene seg imellom. Når lærernes og skoleledernes forståelse av og arbeid med tidlig innsats gjennomgående både kan støttes og ikke støttes av forskning, kan det indikere at også forskningen er tvetydig. Dette viser at tidlig innsats er et komplisert begrep, og at det ikke er så rart at det foregår store diskusjoner innenfor den norske skolen knyttet til en forståelse og realisering av begrepet.

Konklusjonen for denne studien er derfor en etterlysning av ytterligere forskning av hvordan intensjonene om tidlig innsats faktisk kan knyttes til en direkte pedagogisk praksis i skolen.

### 6.4 Videre forskning

Gjennom arbeidet med denne studien dukket det opp andre interessante temaer underveis som kan danne et utgangspunkt for videre forskning. Teorigrunnlaget i studien viser at den tidlige innsatsen skal settes inn hos elever uansett hvor i utdanningsløpet de befinner seg. Det hadde derfor vært interessant å undersøke nærmere hvordan elever selv opplever å bli møtt i skolen ved hjelp av en tidlig innsats. På denne måten stilles det ikke et krav om at elevers egne opplevelser må hentes fra elever som befinner seg på 1. til 4. trinn.

I studien trekker skolelederne frem at de er lydhøre for hva kompetente personer har å si. Det hadde derfor vært interessant å undersøke nærmere hva det vil si å være en kompetent pedagog knyttet til tidlig innsats, og om det er noen bestemte områder innenfor pedagogens kompetanse som i bedre grad vil kunne realisere en tidlig innsats i praksis.

Fordi informantene i studien pekte på ulike begrunnelser for hvorfor samarbeid med kolleger var viktig knyttet til tidlig innsats, hadde det til slutt også vært interessant å undersøke nærmere hva et samarbeid mellom kolleger har å si for å kunne arbeide med og realisere en tidlig innsats.

## Litteraturliste

- Ainscow & Miles. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects. Comparative Journal of Curriculum, Learning and Assessment*, 38, 15-34. Hentet fra <https://link-springer-com.ezproxy.uis.no/article/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Austlid, M. L. (2018). *Hvordan kan man forstå intensjoner, strategier og erfaringer med tidlig innsats i lys av ulike pedagogiske tradisjoner?* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2578144/Marit%20Austlid.pdf?sequence=1>
- Bachmann, K. & Haug, P.H. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Bachmann, K. & Haug, P.H. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(4), 265-276. Hentet fra [https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/33194493/kvalitet\\_og\\_tilpassing.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/33194493/kvalitet_og_tilpassing.pdf)
- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 141-154. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/48098148/art07.pdf>
- Befring, E. (2012). Kapittel 2: Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 21-36). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Næss, K.-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I Befring, E., Næss, K.-A., B. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 23-48). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, G. D. & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring. I Berg, G. D. & Nes, K. (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 5-14). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://docplayer.me/6131-Kompetanse-for-tilpasset-opplaering-artikkelsamling.html>
- Bernhardt, V.L. (2016). *Data, Data Everywhere. Bringing All the Data Together for Continuous School Improvement* (2.utg.). New York og London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education». Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 172-184. Hentet fra [https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/61040163/aa\\_snakke\\_pedagogikk\\_tileducation\\_-\\_internasjonaliseri.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/61040163/aa_snakke_pedagogikk_tileducation_-_internasjonaliseri.pdf)
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 11-19). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk*, 78(3), 42-54. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%203%202013.pdf>
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.-C. & Korneliussen, T. (2017). Læreres forståelse av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(01), 27-44. [https://www.idunn.no/file/pdf/66935755/laereres\\_forstaaelser\\_av\\_aarsaker\\_til\\_en\\_hoey\\_forekomst\\_av\\_spes.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/66935755/laereres_forstaaelser_av_aarsaker_til_en_hoey_forekomst_av_spes.pdf)



- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hannås, B. M. (2014). Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Psykologi i kommunen*, (2), 43-53. Hentet fra <https://fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Hannas-sammenhengen-2-2014.pdf>
- Hansen, S.S.S. (2019). *Fra avvik til normalitet. En studie av elevers og læreres erfaringer ved en dysleksivenning skole* (Masteroppgave). Universitetet i Agder. Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2647285/Simon%20Sebastian%20Skaar%20Hansen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hanssen, N. B. (2021). «Jeg har prøvd alt...». Om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning. I Lekang, T. & Moen, T. (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats* (s. 245-261). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, D. (2019). Profesjonalitet i arbeidet med tidlig innsats. *Psykologi i kommunen*, 2, 19-28. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15245/article.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Hilt, L. T. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 165-182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908966>
- Jensen, B. (2009). *Hvad gør man i danske daginstitutioner for at bryde negativ social arv? Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laustsen, H. (2009). Resultater fra delprosjektet “Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder”. I Egelund, N. & Tetler, S. (Red.). *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater* (s. 31-120). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Lekang, T. (2021). Kapittel 2: Skolelederens betydning for tilpasset opplæring. I Lekang, T. & Moen, T. (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats* (s. 41-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lekang, T. & Moen, T. (2021). Oppsummering og avslutning. I Lekang, T. & Moen, T. (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats* (s. 297-305). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 185-198. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/61040167/verktoeyskolen.pdf>

- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128952.pdf>
- Moen, T. (2021a). Kapittel 1: Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I Lekang, T. & Moen, T. (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats*. (s. 23-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2021b). Kapittel 8: Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 121-134). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2018, 04. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nilsen, A. C. E. (2017). *Bekymringsbarn blir til* (Doktoravhandling, Universitetet i Agder). Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2435426/BEKYMRINGSBARN%2bBLIR%2bTIL%2b2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Nordahl, T. et al.<sup>1</sup> (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (2021a). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-2020-06-19-91). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Opplæringsloven. (2021b). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-2020-06-19-91). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-4>
- Opplæringsloven. (2021c). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-2020-06-19-91). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- PP-tjenesten i Sør-Fosen. (2021a). Arbeidsløypas mål. Hentet fra <https://www.tidliginnsats.no/hvordan-bruke-tjenesten/arbeidsløypas-mal/>
- PP-tjenesten i Sør-Fosen. (2021b). Fase 1 – Man er bekymret for et barn. Hentet fra <https://www.tidliginnsats.no/fase-1/>
- PP-tjenesten i Sør-Fosen. (2021c). Fase 2 – Bekymringene er forsterket. Tiltakene har ikke ført til endring. Hentet fra <https://www.tidliginnsats.no/fase-2/>
- PP-tjenesten i Sør-Fosen. (2021d). Fase 3 – Barnet utvikler seg ikke som forventet. Hentet fra <https://www.tidliginnsats.no/fase-3/>
- PP-tjenesten i Sør-Fosen. (2021e). Fase 4 – Skolen/barnehagen har fortsatt bekymringer. Hentet fra <https://www.tidliginnsats.no/fase-4/>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

---

<sup>1</sup> Resterende forfattere ukjent.

- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (1998). Early Intervention and Early Experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120. Hentet fra <https://psycnet-apa-org.ezproxy.uis.no/fulltext/1997-38813-003.pdf>
- Regjeringen. (2018). Nye regler: Innføring av lærernorm i grunnskolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-regler-innforing-av-larernorm-i-grunnskolen/id2606134/>
- Sandsør, A. M. J., Reiling, R. B., Skålholt, A. & Pedersen, C. (2020). *Evaluering av norm for lærertetthet: Analyse av GSI og spørreundersøkelse til skoleledere og skoleeiere. Tredje delrapportering* (Arbeidsnotat 2). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2657792/NIFUarbeidsnotat2020-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solheim, O. J. & Opheim, V. (2018). Beyond class size reduction: Towards more flexible ways of implementing a reduced pupil-teacher ratio. *International Journal of Educational Research*, 96(2019), 146-153. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.10.008>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring – teori og praksis. I Ruud, E. B. (Red.), *Spesialpedagogikk*, 79(5), 41-59. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%205%202014.pdf#page=41>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsforbundet. (2018). *Tidlig innsats i utdanningspolitikken – motiver, mål og motsetninger*. (Temanotat 2/2018). Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat\\_2018.02.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat_2018.02.pdf)
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* (Doktoravhandling, Høgskolen i Lillehammer). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/298860/Phd5%20Vik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vik, S. & Hausstätter, R. (2014). *Fra «Early Intervention» til tidlig innsats. Ufordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/fra-early-intervention-til-tidlig-innsats/>
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst: tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten: en kunnskapsoversikt* (NOVA Rapport 12). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra <https://www.verdal.kommune.no/Documents/oppvekst/kunnskapsoversikttidliginnsats.pdf>

## Figurliste

**Figur 1:** *Fremstilling av informantene i forskningsprosjektet.*

**Figur 2:** *Kategorisering av datamaterialet, trinn 1.*

**Figur 3:** *Kategorisering av datamaterialet, trinn 2.*

**Figur 4:** *Kategorisering av datamaterialet, trinn 3.*

**Figur 5:** *Oversikt over hoved- og underkategorier av funnene.*

## Vedlegg 1: Meldeskjema til NSD

29.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

### NSD sin vurdering

 Skriv ut

**Prosjekttittel**

Hva betyr "tidlig innsats" for lærere på 1. til 4. trinn?

**Referansenummer**

314202

**Registrert**

17.12.2020 av Yasmin Desirée Nagel - yd.nagel@stud.uis.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Jorunn Thortveit, jorunn.thortveit@uis.no, tlf: 51834048

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Yasmin Desirée Nagel, 239693@uis.no, tlf: 91606276

**Prosjektperiode**

01.01.2021 - 31.12.2021

**Status**

22.12.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

**22.12.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

29.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

# Vil du delta i masterprosjektet

## **«Hva betyr «tidlig innsats» for lærere på 1. til 4. trinn?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om hvordan skolen på styringsnivå og lærerne på relasjonsnivå arbeider med å realisere noen av intensjonene bak tidlig innsats. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med denne studien er å finne ut mer om hva begrepet «tidlig innsats» består av, og hvordan lærere på 1. til 4. trinn praktiserer begrepet i forhold til andre relevante aktører som rektor, avdelingsledere og spesialpedagogisk koordinator innenfor skoleledelsen. Videre ønsker jeg å få mer kunnskap om hvilket handlingsrom både lærerne og skoleledelsen har, og hvilken støtte de benytter seg av når de ikke ser ønskede resultater.

I denne studien ønsker jeg å intervju e ett eller to lærerteam på to ulike skoler. Her vil det være aktuelt med kontaktlærere. Jeg ønsker også å intervju e to rektorer, to avdelingsledere og to spesialpedagogiske koordinatører fra de samme skolene, fordi intervju spørsmålene omhandler hva den enkelte lærer gjør når tiltak ikke gir ønsket utvikling hos den enkelte elev og hvordan læreren benytter seg av de tilgjengelige støtteapparatene.

Masterprosjektets foreløpige forskningsspørsmål: Hva betyr og innebærer begrepet «tidlig innsats»? Hvordan skal vi som lærere forholde oss dersom vi er bekymret for en elevs faglige utvikling?

### **Hvem er ansvarlig for masterprosjektet?**

UiS ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk IGIS er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Denne henvendelsen går til involverte deltakere i to lærerteam og to skoleledelser på to ulike skoler i skoleåret 2020-2021.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et individuelt forskningsintervju med semistrukturerte spørsmål. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

### **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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. For å bearbeide transkripsjon, benytter jeg programvaren NVivo. Det er kun veileder og jeg som vil ha tilgang til opplysningene. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter masterprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12.21. Alle data vil bli oppbevart uten personopplysninger. Lydopptak blir slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- UiS ved Jorunn Thortveit [jorunn.thortveit@uis.no](mailto:jorunn.thortveit@uis.no)
- UiS ved Yasmin Desirée Nagel [desirnag@gmail.com](mailto:desirnag@gmail.com)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(veileder)

Forsker  
(student)



---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Hva betyr «tidlig innsats» for lærere på 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, ca. 31. desember 2021

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3: Intervjuguide

Følgende spørsmål stilles alle de aktuelle aktørene, fordi det her vil være relevant å belyse eventuelle likheter og ulikheter fra deltakernes erfaringer knyttet til begrepet «tidlig innsats». Oppfølgingsspørsmål stilles underveis, og vil ha som hensikt å være en støtte for både informanter og intervjuer med tanke på å innhente mest mulig relevant informasjon knyttet til problemstillingen.

**TEMA 1:** Hvordan oppfatter du at skolen jobber med begrepet tidlig innsats?

**TEMA 2:** Opplever du at det har vært noen endringer eller en utvikling i måten tidlig innsats oppfattes på?

**TEMA 3:** Hvordan tenker du at arbeidet med tidlig innsats kan bli enda bedre i framtiden?