

## **Forord**

Sommerferien er rett rundt hjørnet og denne oppgaven nærmer seg ferdig. Prosessen har bydd på utfordringer som har satt følelser og tanker i sving, og som igjen har medført lite søvn. Samtidig har det vært en prosess som har gitt små og store mestringsopplevelser og hverdagsgleder. Tidlig innsats har vært et tema jeg har vært interessert i siden jeg begynte å studere pedagogikk. Noe av grunnen til interessen er at jeg selv ble utredet for dysleksi i tredjeklasse på videregående, og tidlig innsats ble en strategi jeg så sterkt ønsket at noen hadde tatt i bruk i min opplæring. For meg var utredningen veldig ubehagelig, spesielt da jeg og foreldrene mine har jobbet med å få hjelp siden barneskolen. Jeg har slitt med å skrive og lese oppgjennom grunnskolen, og har vært ute i grupper på mellomtrinnene. Både bacheloroppgaven min og denne masteroppgaven har tema tidlig innsats, så interessen for strategien har gått over flere år.

Det er flere jeg ønsker å takke i sammenheng med denne masteroppgaven. Jeg vil starte med å takke min veileder Ingvil Bjordal for deling av kunnskap, samt gode råd og tips under hele perioden. Videre ønsker jeg å rette en stor takk til mine informanter som har delt sine unike erfaringer og opplevelser. Til slutt ønsker jeg å takke mine medstudenter for minnerike opplevelser, samt min familie for støtte og motivasjon gjennom hele studietiden.

Takk.

Trondheim, Mai 2018

Marit Landheim Austlid



## Sammendrag

Formålet med denne studien er å belyse satsningen tidlig innsats og hvordan man kan forstå tidlig innsats ut fra en pedagogisk tradisjon. Studien baserer seg på intervju av lærere, skolefaglig rådgiver og kommunalsjef for oppvekst. Målet er å kunne ta et dypdykk i praksiser, erfaringer og intensjoner tidlig innsats gir, både i kommunen og i skolen. Studiens problemstilling er som følger:

*Hvordan kan man forstå intensjoner, strategier og erfaringer med tidlig innsats i lys av ulike pedagogiske tradisjoner?*

Studiens teoretiske ramme er de to pedagogiske tradisjonene Angloamerikansk pedagogikk og Kontinental-Pädagogik. Grunnen til dette er at det gir en forståelse av hvordan pedagogisk praksis kan forstås, og da også satsningen på tidlig innsats. De to pedagogiske tradisjonene tar i hovedsak for seg tre aspekter: synet på barnet, oppdragelsen og opplæringen. Informantenes utsagn blir sett i lys av disse pedagogiske tradisjonene for å forstå den bakenforliggende tankegangen bak deres pedagogiske praksis knyttet til tidlig innsats.

Metoden som skal bidra til å belyse problemstillingen i denne studien er en kvalitativ intervjuundersøkelse. Denne forskningsmetoden egner seg godt til problemstillingen, da den er ute etter personers erfaringer og historier. I tillegg krever temaet mitt en åpen tilnærming fra forskeren og forskningsmetoden sin side.

Resultat for denne studien er at tidlig innsats best forstås gjennom den angloamerikanske pedagogiske forståelsesrammen. Tidlig innsats blir som oftest omtalt som en positiv strategi i skolen, men gjennom denne studien påpekes det negative sider som må tas hensyn til i arbeid knyttet til tidlig innsats. Det gir ikke et grunnlag for å avskrive strategien, men reflektere kritisk rundt bruken av den. Studien viser til fire funn: (1) at det har blitt en annen vektlegging av skolens mandat i sammenheng med et skifte av paradigme, og hvor det produktive eller samfunnsnyttige mandatet er styrende, (2) angloamerikansk tradisjon som ledende pedagogikk i skolen. (3) Videre viser studien at tidlig innsats gir en annen forståelse av normalitet i klasserommet, som man må være klar over og kombinere med den brede forståelsen av normalitet den inkluderende norske skolen gir. (4) Siste funn i studien er bruken av intensivgrupper for å bedre elevenes læringsutbytte.



# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Nyere satsning på tidlig innsats .....	2
1.2 Bakgrunn for dagens satsning .....	3
1.3 Forskning .....	5
1.4 Problemstilling, mål og hensikt .....	7
1.5 Oppgavens oppbygging .....	8
<b>2. Teoretisk perspektiv .....</b>	<b>9</b>
2.1 Tilpasset opplæring.....	9
2.2 Angloamerikansk pedagogikk og Kontinental Pädagogik.....	10
2.2.1 Angloamerikansk pedagogikk tradisjon.....	12
2.2.2 Kontinental Pädagogik-tradisjon .....	13
<b>3. Metode .....</b>	<b>17</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	17
Fenomenologi .....	17
Hermeneutikk.....	17
3.2 Valg av forskningsmetode.....	18
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	19
3.3 Forskerrollen.....	20
3.4 Valg av forskningsdeltakere.....	21
3.4.1 Presentasjon av forskningsdeltakere .....	22
3.5 Forskningsprosessen .....	23
3.5.1 Utforming av intervjuguide .....	23
3.5.2 Intervjusituasjonen.....	24
3.5.3 Transkribering .....	25
3.5.4 Analyseprosessen.....	27
3.6 Reliabilitet, validitet og generalisering .....	28
3.6.1 Reliabilitet og validitet.....	28
3.6.2 Generalisering .....	30
3.7 Etikk.....	30
<b>4. Presentasjon av empiri og analyse.....</b>	<b>33</b>
4.1 Hensikten med tidlig innsats i opplæringen.....	33

4.1.1 Kommunens intensjoner om tidlig innsats .....	33
4.1.2 Lærernes forståelse og intensjon av tidlig innsats i opplæringen.....	34
4.1.3 Endringer av praksis .....	36
4.1.4 Elevens utbytte .....	38
4.1.5 Sammenfatning av hensikten med tidlig innsats.....	39
<i>4.2 Strategier for tidlig innsats.....</i>	<i>42</i>
4.2.1 Kartlegging.....	42
4.2.2 Intensivgrupper.....	43
4.2.3 Økt læringsutbytte .....	45
4.2.4 Sammenfatning av strategier .....	46
<b>5. Avsluttende diskusjon.....</b>	<b>49</b>
<i>5.1 Paradigmeskiftet eller en fot i hver leir? .....</i>	<i>49</i>
<i>5.2 Intensivgrupper for elevens beste?.....</i>	<i>52</i>
<i>5.3 Skolens mandat som samfunnsdannende vs. samfunnsnytte.....</i>	<i>54</i>
<i>5.4 Avvik, den nye normaliteten.....</i>	<i>56</i>
<b>6. Avslutning.....</b>	<b>59</b>
<i>6.1 Oppsummering.....</i>	<i>59</i>
<i>6.2 Avsluttende kommentar .....</i>	<i>62</i>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>66</b>
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide, ansatte i kommunen.....</i>	<i>66</i>
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide, lærere.....</i>	<i>67</i>
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv.....</i>	<i>68</i>
<i>Vedlegg 4: Fargekodeskjema, ansatte i kommunen.....</i>	<i>70</i>
<i>Vedlegg 5: Fargekodeskjema, lærere.....</i>	<i>71</i>
<i>Vedlegg 6: NSD rapport.....</i>	<i>72</i>

# 1. Innledning

Denne oppgaven vil handle om tidlig innsats som satsningsområdet, som i nyere tid har fått mye plass i den norske skole og pedagogisk praksis, og derfor har fått mye omtale. Tidlig innsats skal være til hjelp for elever i tidlig alder, som har negativ utvikling eller viser tegn på utvikling av en vanske (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Samtidig kan tidlig innsats sette et stort fokus på testing og hva som definerer aldersadekvate elever og normalitet i skolen (Hausstätter, 2009), altså hva som skal være normalt for en elev å ha av kunnskap og ferdigheter på et bestemt klassetrinn. Prosjektet mitt vil ta utgangspunkt i forskning på tidlig innsats, hvor Bjørnsrud og Nilsen (2013) er en av de som har forsket mye på tidlig innsats. I forskningskapittelet har jeg gjort rede for deres forskning på fremtreden av tidlig innsats i norske læreplaner.

Tidlig innsats er sammen med tilpasset opplæring nedfelt i Opplæringsloven § 1-3. Her vektlegger de høy lærertetthet på 1.- 4.trinn i norsk, matematikk og samisk, i forhold til tilpasset opplæring og spesielt rettet mot elever som viser svake ferdigheter i lesing og regning (Opplæringslova, 1998). Bjørnsrud og Nilsen definerer tidlig innsats på denne måten:

*Tidlig innsats dreier seg om å tilrettelegge for en god allmenn opplæring slik at en stimulerer og støtter alle elevers læring, og slik at barrierer for læring motvirkes. Det dreier seg også om å oppdage barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, og å ta raskt fatt i problemer og sette inn tiltak tidlig, uansett på hvilket klassetrinn problemene oppstår (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 13).*

Tidlig innsats har altså to intensjoner: som forebyggende hjelp og spesifikk hjelp ved tegn på vansker. Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2012) er ikke tidlig innsats konkret knyttet til ung alder, men også eldre elever når tegn på vansker oppstår. Ofte blir tidlig innsats knyttet til ung alder og rettet mot barnehagen, hvor en allerede da kan se at tiltak på det sosiale og det språklige gir en positiv virkning for videre leseopplæring (Buli-Holmberg, 2012). Sett i lys av opplæringsloven og definisjonen til Bjørnsrud og Nilsen er fokuset til tidlig innsats økt læringsutbytte uavhengig om det knyttes til forebygging, spesifikk vanske eller alder.

Hausstätter (2009) mener at tidlig innsats implisitt bygger på en medisinsk, patologisk vanskeforståelse, som viser til klare grenser for når normaliteten brytes. Videre sier Vik (2015) at tidlig innsats i norsk opplæring må sees i sammenheng med inkludering. Tidligere har vanskegrupper blitt definert ut i fra medisinsk forståelse av normalitet, noe som fortsatt henger igjen i psykologisk spesialpedagogisk tradisjon i Norge (Vik, 2015).

Normalitetsbegrepet har en lang historie i norsk utdanningshistorie og skolepolitisk debatt og har gjennom årene hatt et mål om å skape en vid ramme for normalitet slik at det står i tråd med målsettingen om inkludering i skolen (Vik, 2015). Videre påpeker Vik (2015) at normalitetsbegrepet i en inkluderende skolekontekst og normalitetsbegrepet i kontekst med tidlig innsats er forskjellige og kan derfor by på problemer ved at grensen for hva som er normalitet blir uklar.

I dette kapittelet vil jeg belyse bakgrunnen for dagens satsning og satsningen i dag. Deretter kommer en kort presentasjon av forskning på feltet, både nasjonalt og internasjonalt. Videre vil jeg presentere problemstillingen og dens mål og hensikt. Sentrale begreper vil bli gjort rede for i løpet av kapittelet. Kapittelet avsluttes med oppgavens oppbygging.

### 1.1 Nyere satsning på tidlig innsats

Når man ser på skolehistorien har satsning på inkludering og tilpasset opplæring vært gjennomgående i mange år og gjennom flere læreplaner. Opplæringsloven (1998) sier at alle har rett og plikt til grunnskoleopplæring og at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev. Derfor har tidlig innsats vært fremmet som et viktig verktøy for å realisere dette. Noe Stortingsmelding nr. 16, ... og ingen stod igjen - tidlig innsats for livslang læring (2006-2007) presiserer. I meldingen står det at tidlig innsats er en nøkkelfaktor i arbeidet med å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.

Regjeringen kom ut med et høringsnotat i juni 2017, der de la frem et lovendringsforslag på opplæringsloven og friskoleloven. Høringsnotatet til utdanningsdepartementet fra 14.juni 2017, har forslag om å tydeliggjøre tidlig innsats i lovteksten. Forslaget har fokus på at intensiv opplæring og pliktig flerfaglig arbeid trenger større vektlegging i lovverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet (2017) forteller at internasjonal forskning på tidlig innsats viser blant annet at, (1) ekstra innsats på første trinn kan forebygge senere lesevansker, (2) gi bedre resultat enn senere tiltak og (3) reduserer utviklingen for en



vedvarende vanske. I tillegg sier forskningen at det er større korttids- og langtidseffekt for elever som er i risiko for lese- og skrivevansker og for elever som har lese- og skrivevansker om det blir satt i verk tiltak på 1. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Stortingsmelding nr. 21, lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (2016-2017), skriver at Kunnskapsløftet har hevet nivået på elevene etter den ble innført i skolen, dette vises gjennom PISA-undersøkelsen. I tillegg sier den at det er ca. 10 000 elever som ikke har de ferdighetene og kunnskapene de trenger for videre utdanning og arbeid. Stortingsmeldingen skriver så at regjeringen mener det gir grunnlag for å sette større fokus på tidlig innsats i ordinær opplæring. Dette samsvarer med Opplæringsloven § 1-3, om tilpasset opplæring og tidlig innsats. Her står det at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger og evner. Det står videre at det skal være forsterket opplæring i norsk, matte og samisk på 1.-4. trinn. I tillegg sier loven at elevene som viser svake ferdigheter i lesing og regning skal spesielt bli lagt merke til.

## 1.2 Bakgrunn for dagens satsning

I 1850 ble arbeidet for å samle latinskolen, borgerskolen og allmueskolen til én skole satt i gang (Bondevik Tønnessen, 1995). Mellom 1850 og 1950 ble skolen, kalt folkeskolen etablert (Bondevik Tønnessen, 1995). Det var en prosess som varte i hundre år og som har i stor grad hatt tilknytning til samfunnsutviklingen. Folkeskolen skulle være et tilbud til alle, som det ble sagt allerede fra 1850, men dette har variert ut i fra bosted, kultur og sosiale forskjeller. Når den samlede folkeskolen var et faktum etter krigen, skulle skoletilbudet være for alle uansett bosted og kultur, og den skulle utjevne sosiale forskjeller (Bondevik Tønnessen, 1995). Skolen ville gi alle barn like muligheter og gjennom en fastsatt læreplan skulle alle barn tilegne seg nok kunnskap for voksenlivet. Skolen fikk som oppgave å danne barna og gi de kunnskap og kompetanse til videre studier og arbeid (Bondevik Tønnessen, 1995). Skolens daværende mandat er gjenkjennbart i dagens skolens mandat og oppgaver, samtidig som vi ser en endring i dag (Hovdenak & Stray, 2015). På 1990- tallet sto diskusjonen mellom mandatene danning og utdanning, men i dag består diskusjonen mellom kunnskap og økonomi (Hovdenak & Stray, 2015). Diskusjonen mellom kunnskap og økonomi kan også kalles kunnskap og samfunnsnytte (Hovdenak & Stray, 2015). Det vil si at det handler om hva eleven skal ha oppnådd av kunnskap ved endt skolegang, for å utgjøre en samfunnsressurs og

bidra til et velfungerende samfunn. Det har mye å si for at samfunnet skal fortsette å ha en økonomisk vekst.

Helt i fra starten av utviklingen av enhetsskolen har det vært fokus på å tilpasse skolen til barnas ferdigheter og evner, og å skape likeverdighet mellom samfunnets medlemmer (Imsen, 2009). Dette gir tilpasset opplæring en lang bakgrunn i historien og et solid grunnlag i pedagogikken. Tilpasset opplæring har i dag blitt mer konkret definert og er lovfestet i Opplæringsloven (1998). Enhetsskolen er ifølge Imsen (2009) en fellesbetegnelse for flere utdanningspolitiske idealer og praktiske tiltak i skolen, hvor målet er å fremme likhet og likeverd i samfunnet. Dette var i starten tankegangen for grunnskolen, men på 1960-tallet ble det også gjeldende for den videregående skolen. I prosessen med å utvikle enhetsskolen har det opp igjennom tiden og med de ulike regjeringene, vært en bred enighet i hva skolen skal inneholde og arbeide for (Bondevik Tønnessen, 1995). Det gir skolen et solid fundament for videreutvikling.

Skolen kan i dag forstås å ha fire mandater: (1) reproduktiv, (2) produktiv, (3) identitetsskapende og (4) likhetsskapende (Imsen, 2016). Reproductivt mandat vil si at skolen skal lære elevene om kulturarven til landet vårt og demokratiet som landet står for. Produktivt mandat handler om å gi elevene den kunnskapen og kompetansen som er nødvendig for å kunne fungere i videre utdanning og i arbeidslivet (Imsen, 2016). Mandatet om å være identitetsskapende går ut på å danne etiske og selvstendig mennesker som er kritiske og vurderer verdensbilde (Imsen, 2016). Det fjerde mandatet likhetsskapende skal sørge for at skolen bidrar til likhet og likeverd mellom elevene og i samfunnet (Imsen, 2016).

Formålsparagrafen i Opplæringsloven (1998) beskriver hva skolens oppgaver og formål skal være, her ser man sammenheng med innholdet i Imsen (2016) sin inndeling av skolens mandat. Som tidligere skrevet har dagens mandat tydelige linjer fra historiens syn på skolens oppgaver og samfunnsutviklingen. Noe som påpeker skolens viktighet i seg selv og i kontekst med samfunnet for øvrig. Ut i fra skolens mandat er satsning og forskning på skoleutvikling vesentlig for videre vekst i samfunnet (Imsen, 2009). Det er en av grunnene til at det er viktig med tilpasset opplæring. Slik at flest mulig tilegner seg de kunnskaper, ferdigheter og kompetanse de trenger, etter egne evner og forutsetninger for arbeidslivet og som ressurs i samfunnet. Noen land ser på kompetanse hos befolkningen som en ressurs på linje med olje, skog, fiske og jordbruk.

En hovedtanke bak enhetsskolen er at alle barn skal møtes i en og samme skole, slik at de skal lære seg å respektere hverandre og anerkjenne ulikhetene og se på hverandre som likeverdige (Imsen, 2009). På den måten kunne de bryte ned klasseskillet som eksisterte i Norge.

Utdanningsdirektoratet ga i 2007 ut et bidrag til hvordan forstå sentrale begreper knyttet til likeverdig opplæring, hvor tilpasset opplæring er en av tre begreper. De skriver at likeverdig opplæring er et nasjonalt mål og det overordnede prinsippet som dekker alle sider ved opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2007). Utdanningsdirektoratet (2007) forklarer likeverdig opplæring som gjeldende for alle barn hvor muligheter for opplæring skal finne sted uavhengig av evner og forutsetninger, identitet, sosial bakgrunn, kultur og familiære forhold. På grunnlag av dette mener de at likeverdig opplæring må forstås både på systemplan, i et nasjonalt perspektiv med utgangspunkt i lov og forskrifter med læreplaner, og på individuelt plan der opplæringen må tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2007). Forklaringen av individplanet, om evner og forutsetninger henger sammen med deres egen definisjon av tilpasset opplæring. Dette knyttes sammen med skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personalets plikt til å gi en god og forsvarlig opplæring i definisjonen av tilpasset opplæring. På denne måten er det en sterk kobling mellom skolens prinsipp om likeverdig opplæring og tilpasset opplæring i skolen. Tidlig innsats er en form for tilpasset opplæring, fordi tidlig innsats vil legge til rette for at alle elever får den opplæringen de trenger. Dette enten gjennom å forebygge mot vansker eller sette inn hjelp ved tegn på vansker, og målet med tidlig innsats er økt læringsutbytte.

### 1.3 Forskning

Bjørnsrud og Nilsen (2013) har i sin forskningsartikkel «Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter», sett på hvordan tidlig innsats kommer frem i læreplaner og stortingsmeldinger. I artikkelen har de valgt å gjøre en analyse ut i fra fire hovedpunkter for hver utdanningsreform. Hovedområdene er (1) forebygging, tidlig oppdaging og inngripen, (2) avdekke intensjoner som angår tidlig innsats med vekt på relasjonen mellom individ- og miljøfaktorer i synet på differensiering og funksjonshemming. (3) tidlig innsats og elevenes sosiale bakgrunn og (4) tidlig innsats for å dempe frafall i videregående skole. Bjørnsrud og Nilsen har sett på reform 1974, reform 1987, reform 1997 og reform 2006. Ut i fra oppgaven gjør jeg rede for første hovedområde: hvordan tidlig innsats har blitt uttrykt i de fire reformene i betydningen som forebyggende og tidlig inngripen eller oppdaging.

I den eldste reformen fra 1974 er tidlig innsats som forebygging eksplisitt brukt i svært liten grad. Reformen sier allikevel at fra skolestart skal det legges til rette for en god opplæring og det skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Det er ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2013) en implisitt måte å trekke frem tidlig innsats på som en forebyggende strategi, og reformen bruker eksplisitt tilpasset opplæring til hver enkelt elev. Reformen har fokus på tidlig diagnostikk for å kunne sette inn riktige hjelpetiltak, noe som igjen implisitt trekker inn tidlig innsats. Reform av 1987 trekker inn samarbeid og hjelp fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og vektlegger kartlegging av både styrker og svakheter hos eleven. Reformen trekker ikke inn tidlig innsats eksplisitt, men gjennom sterk vektlegging av tilpasset opplæring er forebygging et fokus. De ser på spesialundervisning som en form for tilpasset opplæring, og den forutsetter en helhetlig kartlegging av eleven.

Reform 1997 har ikke omtalt tidlig innsats, men den har fokus på å skape gode vilkår for læring og utvikling tilpasset hver enkelt elev. Noe Bjørnsrud og Nilsen mener underforstått betyr småtrinn og kan bli sett på som en forebyggingsstrategi. Tidlig inngripen er i liten grad påpekt i reformen. Reform 2006 har heller ikke omtalt tidlig innsats som et prinsipp i noen grad, men de vektlegger andre strategier og planer som implisitt trekker inn det forebyggende aspektet av tidlig innsats. Blant annet ser de på overgangen mellom barnehagen og skolen og mellom barneskolens små- og mellomtrinn. Videre vektlegges tilpasset opplæring med fokus på elevens evner, forutsetning og mestring. I reformens tidsrom ble tidlig innsats tydeliggjort i lovverket, ved at § 1-3 i opplæringsloven fikk en utvidelse. Tidlig innsats ble også tydeliggjort og vektlagt i stor grad i stortingsmeldingene nr. 30 og nr.16 (Bjørnsrud & Nilsen, 2013).

Bjørnsrud og Nilsen har konkludert med at tidlig innsats ikke er særlig omtalt før det ble en utvidelse i opplæringsloven § 1-3, mens tilpasset opplæring er omtalt fra 1970-tallet. Tidlig innsats har i størst grad vært tydeliggjort i stortingsmeldinger og lovverket, men det er læreplanene som er styringsdokumentene for skolen. Utenom lovverket har ikke tidlig innsats kommet frem som forpliktende (Bjørnsrud & Nilsen, 2013). Dette gir et innblikk i hvordan tidlig innsats har vist seg i læreplanen og hvor lite eksplisitt det har vært uttrykt i norsk pedagogikk. I forhold til min studie gir det rom for studie på hvordan tidlig innsats synes i pedagogikken i dag og mulighet til å finne ut hvorfor det har blitt så aktuelt.

Stine Vik har i sin doktorgrad trukket frem internasjonal og nasjonal forskning. Hun har sett på forskningen til Bjørnsrud og Nilsen, som vist ovenfor, hvor de konkluderer med at tidlig innsats knyttet til pedagogikk ikke har vært sentralt før 2000-tallet og har dermed ikke eksistert lenge som pedagogisk begrep i norsk utdanningshistorie. Dette er en god del år senere enn USA, som innførte Early Intervention i 1954, og kom av loven om universelle rettigheter til utdanning for alle barn (Vik, 2015). De hadde et håp om at tidlig innsats skulle være med å utjevne sosiale forskjeller, skape sosial harmoni og like muligheter for utdanning (Vik, 2015), noe som er likt Norges idé om hva prinsippet tidlig innsats skal gå ut på (Bjørnsrud & Nilsen, 2013; Stortingsmelding, 2006-2007). Vik har i sin doktorgrad sett på hvordan man kan forstå tidlig innsats gjennom to pedagogiske tradisjoner, Kontinental Pädagogik og Angloamerikansk pedagogikk. Tradisjonene gir forskjellige rammer for hvordan man kan oppfatte tidlig innsats, dette på grunn av deres ideologiske syn på barnet, oppdragelse og opplæring. Disse tre aspektene blir redegjort for i begge tradisjonene i teorikapittelet, hvor forskjellen blir forklart og vist i en tabell. Denne forskningen vil jeg ta utgangspunkt i, når jeg skal analysere datamaterialet mitt. De to tradisjonene er hensiktsmessige for å kunne svare på problemstilling til studien, som vil bli presentert i neste delkapittelet.

#### 1.4 Problemstilling, mål og hensikt

Prosjektet mitt skal handle om kommunens intensjoner og strategier for tidlig innsats og hvordan lærerne oppfatter og forstår tidlig innsats som strategi i sitt arbeid. Jeg ønsker å ta et dypdykk i praksiser og erfaringer som arbeidet med tidlig innsats gir, både i kommunen og skolen. Målet med min forskning er å belyse tidlig innsats og hvordan det kommer frem i opplæringen. Det spesielt med tanke på hvilken pedagogisk tradisjon eller forståelsesramme informantene snakker ut i fra. Derfor ønsker jeg å se nærmere på intensjoner, strategier og erfaringer som inngår i arbeidet med tidlig innsats, både hos lærere og ansatte i kommunen. Oppgavens problemstilling er:

*Hvordan kan man forstå intensjoner, strategier og erfaringer med tidlig innsats i lys av ulike pedagogiske tradisjoner?*

## 1.5 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av et innledningskapittel hvor bakgrunn for tema, nyere satsning, forskning og studiens mål og hensikt er utdypet. Hoveddelen inneholder kapitlene teori, metode, presentasjon av empiri og analyse og avsluttende drøfting. Teorikapittelet vil ta for seg prinsippet tilpasset opplæring og studiens teoretiske perspektiv. I neste kapittel vil studiens metode og prosess begrunnes og utdypes. I presentasjonen av empiri og analyse viser jeg til funn knyttet til temaene (1) hensikten med tidlig innsats i opplæringen og (2) virkemidler for tidlig innsats. Deretter kommer det en drøfting basert på empirien i lys av det teoretiske perspektivet. Tilslutt vil jeg oppsummere oppgaven og gi en avsluttende kommentar i det siste kapittelet; avslutning.

## 2. Teoretisk perspektiv

Tilpasset opplæring er et lovfestet prinsipp (Opplæringslova, 1998) og ofte brukt sammen med og for å iverksette strategien tidlig innsats. I dette kapitlet vil jeg ta for meg tilpasset opplæring og det teoretiske perspektivet jeg har brukt i analysen av datamaterialet. Det teoretiske perspektivet er Kontinental Pädagogik-tradisjon og Angloamerikansk pedagogikk tradisjon. De to tradisjonene vil være til hjelp i arbeidet med å analysere og for å gi en forståelse av hva som ligger bak utsagnene til informantene og hvilken pedagogisk tradisjon som ligger til grunn for deres pedagogiske praksis. Det teoretiske perspektivet gir mulighet til å se på dataen i flere omganger, slik at den skjulte meningen bak utsagnene kommer frem.

### 2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er lovfestet i Opplæringsloven § 1-3, med tittelen «Tilpasset opplæring og tidlig innsats» (Opplæringslova, 1998). Her står det at: Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten (Opplæringslova, 1998). I et fagdokument fra Utdanningsdirektoratet (Udir) har de knyttet tilpasset opplæring til skolens formål om likeverdig opplæring for alle, som skrevet i innledningen. Slik definerer Udir tilpasset opplæring:

*Tilpasset opplæring innebærer blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene. Dette forutsetter at opplærings situasjonen tilrettelegges på individ- og gruppenivå. Tilpasset opplæring innebærer ikke at all opplæring individualiseres, men at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 4).*

Ut i fra sitatet skal tilpasset opplæring sikre elevene den opplæringen de har krav på og som de har utbytte av i henhold til egne evner og forutsetninger, og all opplæringen trenger ikke å være individualisert. Et eksempel på tilpasset opplæring i dag er stasjonsundervisning og lesestasjon. Dette er metoder hvor elevene kan få tilpassede oppgaver til den aktiviteten som er på stasjonene, med for eksempel lesestasjon med tilpasset lesebok, hvor en lærer hører på elevene lese. Slik kan de følge opp leseutviklingen og læringsutbytte elevene har på de ulike stasjonene enklere og alle elevene er en del av klassens fellesskap.

Imsen (2009, s. 134) sier at ulikheten mellom elevene skal skolene respektere og akseptere gjennom prinsippet tilpasset opplæring. Videre skriver hun at undervisningen skal legges til rette på den måten at ingen elever blir stilt ovenfor krav de ikke kan mestre, og at de får de utfordringene de trenger (Imsen, 2009). Imsen presiserer her at tilpasset opplæring er et prinsipp hvor skolen har ansvaret for at elevene mottar den undervisningen de trenger for mestring og læringsutvikling. Tangen (2012) omtaler tilpasset opplæring som et prinsipp når hun definerer det slik: (...) et prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, og omfatter både generelle differensieringstiltak, hjelp og støtte til enkeltelever innenfor ordinær undervisning og spesialundervisning der det er behov for det. Her kommer det frem at tilpasset opplæring ikke bare er et prinsipp i den ordinære undervisningen, men også i spesialundervisningen.

Spesialundervisningen skal ta utgangspunkt i en elevs sakkyndige vurdering og enkeltvedtak (Imsen, 2010), som spesifiserer hva eleven bør jobbe med for å øke sitt læringsutbytte i forhold til kompetansemålene knyttet enten til egen individuellplan (IOP) eller til læreplanen. Tidlig innsats knyttes tett opp til tilpasset opplæring, dette på grunn av tilretteleggingen av undervisningen til hver enkelt elev, slik at ingen blir hengende etter i opplæringen. På den måten vil undervisningen være tilrettelagt for hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Måten man ser på opplæring og eleven har innvirkning på hvordan undervisningen blir lagt opp og hva tilpasset opplæring og tidlig innsats innebærer. Dette kan forklares gjennom pedagogiske forståelsesrammer, som i denne studien er tradisjonene Angloamerikansk pedagogikk og Kontinental Pädagogik, som belyser måten å se på eleven og opplæringen.

## 2.2 Angloamerikansk pedagogikk og Kontinental Pädagogik.

Ved å bruke teori om Kontinental Pädagogik-tradisjon og Angloamerikansk tradisjon kan jeg operasjonalisere hvilken pedagogisk forståelsesramme informantene snakket ut i fra, og for å finne ut av hvilken tradisjon som står i tråd med satsningen på tidlig innsats i dag. Dette vil være til hjelp for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Stine Viks doktorgradsavhandling har et perspektiv på de to tradisjonene og en forståelse av hvordan tidlig innsats kan ses på i pedagogisk praksis. Hun har basert seg på flere kilder, blant annet Gudem, Biesta og Tibble. Denne oppgaven tar utgangspunkt i hennes redegjørelse av de to tradisjonene. Stine Vik (2015) skriver at det forekom et møte mellom de to ulike pedagogiske tradisjonene i den norske pedagogiske konteksten i etterkrigstiden, som skapte et



spenningsforhold mellom kontinental og angloamerikansk pedagogikk. Spenningsforholdet gikk ut på at den ene siden ville at pedagogisk praksis skulle bygge på teorier utviklet gjennom naturvitenskapelig empirisk forskning, og på den andre siden sto studenter og pedagoger som var opptatt av pedagogikkens underliggende verdier og funksjoner (Vik, 2015, s. 35).

Vik (2015) skriver at forskning på angloamerikansk curriculum studies og den kontinentale didaktikk-tradisjonen, viser til hovedforskjellen mellom dem og hva som byr på utfordringer for samhandling mellom tradisjonene. Her påpeker hun den økende globalisering og internasjonalisering som fører til avhengige og gjensidige forventninger til prestasjon og resultat i utdanningssektoren internasjonalt (Vik, 2015, s. 36). Det er en viktig forutsetning å forstå hva tradisjonene legger i begrepet opplæring, noe jeg kommer frem til senere. I den kontinentale tradisjonen brukes det mange begreper som ikke finnes i det engelske språket, blant annet didaktikk, dannelse og oppdragelse (Vik, 2015). Dette gjør ifølge Vik (2015) forskning på sammenhenger mellom de to tradisjonene vanskelig. Den største utfordringen til samhandling mellom de to tradisjonene er deres ulike idégrunnlag på hvordan man oppfatter opplæringens mål og innhold. Allikevel har de to tradisjonene hatt påvirkninger på hverandre, men at det i større grad var angloamerikansk pedagogikk som påvirket den kontinentale pedagogikken (Vik, 2015). Vik (2015) mener at spenningen mellom de to tradisjonene i hovedsak ligger i synet på oppdragelse og opplæring.

Under vil jeg utdype de to tradisjonene slik som tidligere, gjennom Stine Viks forståelsesramme og vise til tradisjonens tilknytning til ulike idéhistoriske grunnlag. Hvilket idéhistorisk grunnlag som er fundamentet til tradisjonene vil komme under beskrivelsen av dem og vil ta for seg tre aspekter: oppdragelse, opplæring og synet på barnet. I denne studien brukes tradisjonene Kontinental Pädagogik og Angloamerikansk pedagogikk for å operasjonalisere hvilken pedagogisk forståelsesramme informantene mine snakket ut i fra og de bidrar til å belyse forståelsesrammen til dagens satsning på tidlig innsats. Det gir grunnlag og en forståelse av dataen til å svare på hvordan man kan forstå tidlig innsats ut i fra de to tradisjonene.

### 2.2.1 Angloamerikansk pedagogikk tradisjon

Angloamerikansk pedagogikk tradisjon har utspring i John Locks oppfatning av opplæringens mål og arbeidsområde (Vik, 2015). Lock mente oppdragelsen måtte sørge for at barnet var rustet til sin fremtidige funksjon i samfunnet, både fysisk og åndelig, slik at de hadde utviklet størst mulig motstandsdyktighet mot livets utfordringer og påkjenninger. Derfor får oppdragelsen en sosialiserende funksjon. Opplæringens innhold og mål mener Lock avgjør hvem vi er som person, derfor må barnet formes fra ung alder da det er mest formbart (Vik, 2015). Målet med opplæring er å gjøre barnet i stand til å samhandle med andre. Locks syn på barnet er «tabula rasa», som betyr tom tavle. Han mener barnet er født med lite iboende ferdigheter og kunnskap, og må derfor læres alt som er nødvendig for et samfunnsnyttig liv.

Idégrunnet ble publisert i en serie kalt The Students Library of Education og var ment for studenter og utøvende lærere og pedagoger (Vik, 2015). Denne serien bygger på feltet educational studies som et fler disiplinært felt med tilknytning til disse fire disiplinene: filosofi, psykologi, historie og sosiologi (Vik, 2015). På den måten kunne ikke utdanningsvitenskap være et eget fagfelt uten støtte fra andre disipliner. De fire disiplinene utgjør skolens opplæringsprinsipp og den blir ikke autonom, altså selvstyrt. Videre skriver Vik (2015) at utviklingen av educational studies er konkret knyttet til det å utdanne pedagogiske fagfolk i den spesifikke konteksten skole, og får derfor et helt annet forløp enn den kontinentale pedagogikk-tradisjonen. Tilknytningen til skolekonteksten kan knyttes tilbake til John Locke og hvordan han ser på oppdragelsens sosialiserende oppgave og hensikten med opplæringen som forberedende til barnets fremtidige oppgaver i samfunnet (Vik, 2015). I educational studies er det institusjonen som bestemmer hva utbyttet av opplæringen skal være og målet med opplæringen er å oppfylle kravene institusjonen har bestemt at hver enkelt elev skal oppnå (Vik, 2015). I den angloamerikanske tradisjonen kan identitet ses på som objektivt, på den måten at det har fokus på et spesielt objekt i studien og det er utdanning (Vik, 2015). Det vil si at identiteten knyttes til de kunnskaper og ferdigheter som gitt av opplæringen.

Gentlemansutdanningen i England er et eksempel på utdanningsteorien til Lock og den Angloamerikanske pedagogikken, her blir education brukt synonymt med oppdragelse og opplæring (Vik, 2015). Lock mener at 9 av 10 mennesker blir slik de blir på bakgrunn av oppdragelsen, derfor mener Lock at oppdragelse og opplæring må skje da barnet er mest formbar, for at oppdragelsen vil vare livet ut (Vik, 2015). Hensikten med oppdragelsen kan

man kalle ekstern, det vil si at den er for individets samfunnsrolle og oppgaver i voksenlivet (Vik, 2015). Den britiske utdanningsideologien har tatt utgangspunkt i diskurser på antatte engelske utdanningstradisjoner som har hatt innvirkning på samfunnet, politikken og økonomien. De tre diskursene i den britiske utdanningsideologien er, (1) at hensikten med utdanningen ikke er å viske ut sosiale forskjeller, (2) oppdragelsens plass er i institusjonene og (3) lærerens rolle som autonom og profesjonell (Vik, 2015). Med dette menes det at den britiske skolen arbeidet ut i fra en pedagogikk som skulle gi opplæring ut i fra elevens bakgrunn og forventede samfunnsnytte. Denne opplæringen skulle ta plass i institusjonene og de skulle ha det fulle ansvaret for oppdragelsen. Det var på grunnlag av at de hadde den nødvendige kunnskapen som trengtes for riktig oppdragelse av barna. Institusjonens ansvar for opplæringen henger sammen med lærerens rolle som autonom og profesjonell, siden den angloamerikanske tradisjonen utdannet fagpersonene sine i skolekonteksten. Slik sikret de læring og utvikling ut i fra forventet samfunnsnytte i en institusjon med fagkompetanse til den gitte situasjonen. Disse tre prinsippene gjennom gentlemansutdanningen forener Locks utdanningssyn og den angloamerikanske pedagogikken (Vik, 2015).

### 2.2.2 Kontinental Pädagogik-tradisjon

Filosofen bak Kontinental Pädagogik er Jean-Jacques Rousseau og hans syn på barnet, oppdragelse og opplæring (Vik, 2015). Rousseaus syn på barnet legger en rød tråd for hvordan han oppfatter oppdragelse og opplæring. Han mener barn blir født med en renhet og uskyld, og en egenart som iboende god (Vik, 2015). Pedagogikkens funksjon er å slutte opp om barnets naturrett til respekt og beskyttelse, som gir det beste grunnlaget for en harmonisk vekst og utvikling (Vik, 2015). Oppdragelsen skal ta utgangspunkt i det rene og uskyldige barnet med fokus på utvikling av barnets identitet og egenart. Grunnprinsippet i Rousseaus oppdragelse bygger på barnets naturlige rett til å ha sin egen barndom og hans teori om faser i barndommen (Vik, 2015). Dette gjenspeiler seg i opplæringens hensikt hvor målet er å danne og foredle det mennesket barnet allerede er (Vik, 2015). Rousseau mente at man ikke kjenner barndommen, med det mener han at barnet måtte oppleve barndommen for at den skulle være kjent og på den måten kan en ikke si hva opplæringen skal inneholde (Vik, 2015). Hvis man kan si at barndommen er kjent ville barnets læring og oppdragelse være gitt, siden man ifølge Rousseau ikke kjenner barndommen er ikke opplæringen gitt (Vik, 2015).

Den Kontinentale pedagogikken er som sagt basert på Rousseaus teoretiske grunnlag om oppdragelsens mål og innhold og hans teori om barndommens ulike faser (Vik, 2015).

Viktigst av alt var synet på barnet som autonom, med selvråderett og verdi som gjenspeiles i alle fasene av barndommen. Lærerens plass var å utøve rollen som regissør og legge til rette for konkrete situasjoner (Vik, 2015). For Rousseau var det viktig at oppdragelsen innrettet seg med respekt ovenfor barnets stadig voksende evne til tenkning og fornuft, den skulle avvantes og en må aldri forsere den naturlige utviklingsstrukturen (Vik, 2015, s. 45).

Selvoppholdelsesdriften eller det naturlige instinktet om å leve og overleve uansett ytre påvirkning var ifølge Rousseau iboende i den indre logikken i barnet. Den egentlige oppdragelsen tok ikke plass før barnet fylte 12 år, altså den siste fasen i barndommen da utfordringer knyttet til relasjoner tok plass (Vik, 2015). Alle fasene var beskrevet med hva som kunne forventes og læres, allerede fra fødsel av og understreket en iboende verdi og en iboende nødvendighet i hver av fasene (Vik, 2015).

Ved uheldig oppdragelse og innlæring hos barnet var det de voksne og lærernes feil (Vik, 2015). Slik forsvarte Rousseau barnet mot de voksne og han tok avstand til disiplinering som virkemiddel i opplæringen, noe han fikk mye motstand for. Rousseaus oppdragelsesteori var en del av hans reform av samfunnet, som skulle ta form gjennom en reform av skolen og oppdragelsen (Vik, 2015). Denne reformen ville gi en ny generasjon mennesker som er psykologiske uavhengige og med en selvfølelse fri fra konkurranse. Målet med oppdragelsen i den kontinentale utdanningstradisjonen er å bli menneske, som knyttes til det pedagogiske virksomhetsområdet (Vik, 2015). Den kontinentale tradisjonen er en konstruksjon av tyskspråklige studier av oppdragelse og utdanning, som heter Erziehung-prosessen. Denne konstruksjonen er en selvstendig akademisk disiplin med egne teorier som utvikler egen kunnskap. Grunnen til at det er en konstruksjon er at man ser på pedagogikk som samfunnsvitenskap hvor hermeneutikk og fortolkning ligger til grunn for å forstå utdanning innenfra (Vik, 2015). Det er på denne måten en prøver å forstå hva som er rett praksis i en bestemt kontekst, gjennom å tolke delene av helheten. Den Kontinentale tradisjonen har ikke bare vært dominerende i tyskspråklige land, men også en rekke europeiske land inkludert Norge. Teoretiseringen av opplæringen starter med å definere det tyske begrepet Erziehung som betyr både opplæring og oppdragelse. Dette gjør de gjennom å stille spørsmål om opplæringens mål, prosess og objekter (Vik, 2015). I løpet av Erziehung prosessen er målet å bli menneske og at dette menneske blir en del av samfunnet ifølge Vik (2015), men prosessen er rettet mot modning og myndiggjøring av menneske. Vik (2015) skriver videre at Erziehung-prosessen må være formet av den opplærte personen sine tanker og handlinger.

Altså at opplæringen har elevens forutsetninger, evner og tanke- og handlemåter klart for seg i opplæringen.

Kort oppsummert er det forskjell på hva pedagogisk praksis er i de to tradisjonene (se figur 1). Dette vises gjennom det idéhistoriske grunnlaget av Lock og Rousseau, tradisjonenes utvikling fra egen disiplin eller fra flere disipliner, spenningsforholdet i etterkrigstiden og hvordan samhandlingen mellom tradisjonene byr på utfordringer grunnet ulikt idégrunnlag om oppdragelse og opplæring (Vik, 2015, s. 49). Dette sier Vik (2015) at kan forklare kritikken tidlig innsats har mottatt i norsk skole og barnehage, med tanke på tradisjonenes ulike forståelse av opplæringens mål. På bakgrunn av det ulike idégrunnlaget kan man ifølge Vik forstå uenigheten i hva strategien tidlig innsats skal imøtekomme med tanke på behov og målsetning (Vik, 2015).

#### Oversikt over tradisjonenes motsetninger

Angloamerikansk pedagogikk	Kontinental Pädagogik
<b>Synet på barnet:</b> Objekter som defineres av opplæringen de har fått. Barnet blir født med lite iboende kunnskap.	<b>Synet på barnet:</b> Fri, naturlig, autonom og verdig.
<b>Oppdragelse:</b> Tidlig barndom og formbarhet.	<b>Oppdragelse:</b> Går på den naturlige iboende strukturen i barnet. Dårlig oppdragelse er de voksne og læreres feil.
<b>Opplæring:</b> Institusjonen har bestemmelsesrett på målsetning og utbytte for elevene. Opplæringen ut i fra samfunnsfunksjon.	<b>Opplæring:</b> Målet er å bli det menneske barnet ble født som.
<b>Lærer:</b> En fri og autonom rolle. Utdannet i forhold til skolekonteksten.	<b>Lærer:</b> Som regissør til konteksten barnet skal lære.
Støtter seg til fire andre disipliner.	Støtter seg til egen disiplin.
Samfunnsnytte.	Samfunnsdanning.
<b>Fokus:</b> på læring.	<b>Fokus:</b> på individets modning og naturlige utvikling

Figur 1.



### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens tilknytning til vitenskapsteori og begrunne valg av forskningsmetode. Deretter vil jeg se på forskerrollen og presentasjon av forskningsdeltakerne. Videre vil jeg forklare forskningsprosessen fra utforming av intervjuguide til transkripsjonen og frem til ferdig analyse. Avslutningsvis vil jeg ta for meg begrepene reliabilitet, validitet, generalisering og etiske overveielser.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

##### *Fenomenologi*

Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dype meningen i enkeltpersoners erfaringer. Forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan derfor danne et utgangspunkt for forskningen (Thagaard, 2013, s. 40). Problemstillingen min søker etter enkelt personers erfaringer og opplevelser, som gir en vitenskapelig tilknytting til fenomenologien. Gjennom studien ønsker jeg å se nærmere på fenomenet tidlig innsats, som intensjon og hvordan det erfares. I fenomenologien er det viktig med en forsker som er åpen mot informantens erfaringer og perspektiv. Sentralt er det viktig for forskeren å forstå fenomenet på bakgrunnen og perspektivet til informanten. I denne studien er det viktig å forstå hva pedagoger legger i strategier og intensjoner, fordi det viser til hvordan de skaper pedagogiske praksis. Fenomenologien har en underliggende antakelse at realiteten er slik folk oppfatter den (Thagaard, 2013). Studien min sett i lys av fenomenologi er en vitenskapelig studie. Den tar høyde for informantenes perspektiver og bakgrunn, samt at den er åpen for dialogen meddeler. Oppgaven ønsker et dypdykk på et tema som er mye omtalt i dag.

##### *Hermeneutikk*

I hermeneutikken fremheves betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). En hermeneutisk tilnærming vektlegger at man kan tolke fenomener på flere nivåer, men at det ikke finnes en egentlig sannhet. Gjennom å forstå delene forstår vi helheten og motsatt, vi forstår helheten gjennom å forstå delene, som også er kalt den hermeneutiske sirkel (Hjardemaal, 2011). Hermeneutikk som teori representerer en viktig inspirasjon for samfunnsvitenskapelig tilnærming hvor fortolkninger har en essensiell plass (Thagaard,

2013). Å tolke handlingene i teksten innebærer å tillegge en egen mening, og handlingene ses på som tegn på ny kunnskap om fenomenets underliggende struktur (Thagaard, 2013).

Studien min er hermeneutisk ved at jeg har tolket teksten i deler og i helhet opp mot teori og empiri. Det vil si at jeg har tatt for meg utsagn og sett de i lys av de to pedagogiske tradisjonene for å forstå meningen bak utsagnet og hva det vil si for det helhetlig bilde. Slik fikk jeg se en større mening bak utsagnet og intervjuet, som skapte et større bilde av hva informantene snakket om. Datamaterialet fikk på den måten en helt annen mening enn det jeg først tenkte at det hadde. For eksempel virket det ved første øyekast at intervjuet handlet om fordeling av ressurser og tilpasset opplæring, ved fortolkning kom det frem at det handlet om et pedagogisk perspektiv på opplæring.

### 3.2 Valg av forskningsmetode

Thagaard (2013, s. 49) skriver at et prosjekt får retningslinjer gjennom valg av problemstilling og problemstillingen gir igjen retningslinjer for prosjektets metode, utvalg og analyseopplegg. Videre skriver Thagaard (2013) at målsettingen med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av det sosiale fenomenet som skal studeres. Siden prosjekts problemstilling har ønske om å hente inn erfaringer og opplevelser av et fenomen, blir kvalitativ tilnærming riktig forskningsmetode.

Videre i kvalitativ forskning er det to viktige aspekter, systematikk og innlevelse. Ifølge Thagaard (2013) er systematikk hvordan vi forholder oss til fremgangsmåten i forskningsprosessen, gjøre reflekterte beslutninger og at vurderingene er grundige og omfattende, i forhold til innsamling av data og analyse av den. Videre sier Thagaard (2013) at hovedpoenget med å argumentere for en systematisk tilnærming er å fremheve betydningen av at forskeren har prioritert et reflekterende forhold til metodiske beslutninger. Motpolen til aspektet systematikk er spontanitet. Innlevelse gir et grunnlag for å forstå og en innsikt i de sosiale fenomener som studeres og det er preget av en nær kontakt mellom forsker og informant, her er motpolen distanse (Thagaard, 2013, s. 16). I min oppgave er begrepene systematikk og innlevelse viktig. Det har gjort at arbeidet har vært strukturert, gitt en oversiktlig oppgave og jeg viser frem beslutninger og valg. På den måten viser det at jeg har vært kritisk i arbeidet med valg av teori, intervjuprosessen og utskrivning av oppgave og jeg har forholdt meg til nærheten til informantene.



Prioriteringer av kvalitative metoder har sammenheng med hvilke temaer vi studerer, og type problemstillinger. Kvalitative metoder egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet og hensyn til personlige og sensitive emner (Thagaard, 2013). Mitt prosjekt er ikke spesielt sensitivt eller sårt, men det utforsker personlige sider ved egen praksis som ved noen tilfeller kan åpne såre og sensitive temaer. Prosjektet mitt vil belyse et tema som er dagsaktuelt og hvor det ikke eksisterer store mengder forskning. Kvalitative fremgangsmåter kan deles inn i fire kategorier: observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksmåter og analyse av audio- og videoopptak. Min studie er en intervjuundersøkelse, og de egner seg godt til å gi informasjon om personers atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre (Thagaard, 2013).

### 3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det karakteristiske med et intervju er at man får en direkte og nær kontakt med personene som studeres (Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2013). Kontakten som oppstår mellom forskeren og informantene er vesentlig for datamaterialet som samles inn. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden ut i fra intervjupersonenes perspektiv, sammen med målet om å få frem folks erfaringer og avdekke deres opplevelser av et tema (Kvale & Brinkmann, 2017). I et intervju er informanten delaktig og er med på å skape mening og forståelse om intervjuets tema. Det skaper en interaksjon mellom forsker og informant og ny kunnskap skapes (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg kom tett på mine informanter og deres situasjon og jeg fikk god informasjon til studien gjennom den nære kontakten intervjustudie gir.

I forskningslitteraturen står det at intervjuene kan deles inn i åpent, halvstrukturert og strukturert intervju (Dalen, 2004). I denne studien valgte jeg å bruke et halvstrukturert intervju, dette kalles og for semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at et semistrukturert intervju passer til studier som utforsker temaer fra hverdagen og som skal forstås ut i fra informantenes perspektiver. Jeg har valgt å se på tidlig innsats og forstå det ut i fra informantenes perspektiver og pedagogiske briller. Et semistrukturert intervju lar forskeren ha en mer åpen tilnærming til intervjusituasjonen ved at de ikke må følge en bestemt struktur på intervjuguiden, men snakker rundt temaer som er bestemt på forhånd (Dalen, 2004). Slik kan dialogen bli mer flytende og naturlig. En mer nøyaktig og detaljert beskrivelse av intervjuet vil komme i delkapittel 3.5, forskningsprosessen.

### 3.3 Forskerrollen

Forskeren kan forstås gjennom metaforene som enten gruvearbeider eller reisende, som gir en oppfatning av om intervjuprosessen er for kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon (Kvale & Brinkmann, 2017). I denne studien er intervjuprosessen ment som kunnskapskonstruksjon av et tema og jeg som forsker opererer som reisende. Denne forskerrollen drar ut til informantene å stiller dem spørsmål, som skal bidra til at de gir deres fortellinger om et ønsket tema (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg har valg å ta rollen som reisende i denne studien. Intervjuguiden er formet med åpne spørsmål for å få frem erfaringer, som videre er grunnlaget for analyse som kan vise til den underliggende tematikken i datamaterialet.

Forskning er et håndverk og det viktigste verktøyet er forskeren selv gjennom egen kompetanse og håndverksmessige dyktighet, for å få kvalitet på produktet (Kvale & Brinkmann, 2017). I forhold til den håndverksmessige dyktigheten må forskeren mestre intervjuprosessen gjennom praktiske ferdigheter og personlig innsikt som er opparbeidet og ervervet fra utdanning og omfattende praksis (Kvale & Brinkmann, 2017). Som forsker har jeg tilegnet meg kunnskap om temaet som blir forsket på og jeg har forklart hvert steg klart og tydelig gjennom hele prosessen. Ovenfor informantene har jeg vært vennlig og åpen for deres perspektiver og temaene jeg spør om, slik at ikke intervjuet skulle bli ubehagelig og vanskelig. Jeg har vist følsomhet gjennom å være en positiv aktiv lytter, uten å ta over eller gi for mye av meg selv. Informasjonen jeg har tilegnet gjennom intervjuene har gått igjennom en kritisk gjennomlesing, hvor jeg har tolket og vært undrende ovenfor materialet underveis i intervjuet og i ettertid.

Jeg har kjent på hvor vanskelig intervjusituasjonen er og hvorfor de ser på det som en håndverksmessig dyktighet. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 3.5.2 intervjusituasjonen. I et kvalitativt intervju må jeg som forsker være klar over det asymmetriske maktforholdet som kan og ofte utspiller seg. Det handler om kjønnsforskjeller, maktposisjoner, forskeren som styrer intervjuet og spenningen som kan oppstå mellom profesjonell distanse og personlig vennlighet (Kvale & Brinkmann, 2017). Noe av dette fikk jeg kjenne på med mine informanter, og som fikk mye å si for intervjuets innhold og lengde.

### 3.4 Valg av forskningsdeltakere

Thagaard (2013, s. 60) skriver at kvalitative utvalg baserer seg på strategiske utvalg. Det vil si at deltakerne har egenskaper eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessige i forhold til problemstillingen og det teoretiske perspektivet. Størrelsen på utvalget blir bestemt ut i fra at antallet ikke bør være større enn at det er mulig å utføre omfattende analyser (Dalen, 2004; Thagaard, 2013). Det er viktig i å spørre seg om hvem som skal intervjues, hvor mange og hvilke kriterier informantene skal ha (Dalen, 2004).

Til denne studien valgte jeg å kontakte kommuner som satset på tidlig innsats, for å høre om en avtale om informanter. Høsten 2017 tok jeg kontaktet med tre kommuner gjennom mail til den personen som hadde ansvar for oppvekstavdelingen. Av de tre var det to av kommunene som svarte på mailen, hvor en viste størst interesse for mitt prosjekt. Første møte med denne kommunen var på telefon med skolefaglig rådgiver, her snakket vi om oppgaven og hva jeg ønsket av hjelp fra dem. Ønsket var at kommunen kunne hjelpe meg med informanter som var engasjerte på tema, tidlig innsats. Videre tok skolefaglig rådgiver opp dette med sin sjef på neste samlingsmøte. Kort tid etter telefonsamtalen fikk jeg mail om at kommunen var interessert i hjelpe meg med informanter til prosjektet.

Neste møte ble avtalt og jeg reiste til kommunen for å snakke om kriteriene jeg hadde til informantene og mer omfattende informasjon rundt mitt prosjekt. Kriteriene til informantene er å være engasjert i tidlig innsats, ha erfaring med tidlig innsats og erfaring i læreryrket. Prosessen fra forespørselen ble sendt på mail i september og til det var avklart et samarbeid den 10. oktober tok noen uker, som ga meg mer tid til å planlegge prosjektet. I midten av januar 2018 sendte kommunen listen over informanter. Den besto av seks lærere fra tre ulike skoler i kommunen, samt skolefaglig rådgiver og kommunalsjefen for oppvekst. Av de seks lærerne var en person som trakk seg på grunn av mangel på tid.

Denne måten å skaffe informanter på kan være både positiv og negativ. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det sånn var at (1) kommunen hadde bedre oversikt over sine ansatte enn det jeg har, (2) det sparte meg tid som jeg kunne bruke på andre deler av studien, (3) de hadde jobbet med tidlig innsats fra før og (4) de satset fortsatt på tidlig innsats. Det negative ved det er at man ikke har helt kontroll på kvaliteten på informantene. Selv om jeg hadde noen kriterier for kvaliteten på informantene er det ikke sikkert kriteriene mine inntreffer. I mitt tilfelle var informantene gode, men på grunn av intervjusituasjon og relasjon var det noen

som ble litt tilbakeholdene. To av informantene hadde jeg kjentskap til fra før og de andre fikk jeg positive relasjoner til, men av ulik grad. Det vil si at relasjonen til noen ikke ble like god, som kan ha flere forklaringer. Personlig tror jeg det var mangel på kjennskap til meg som intervjuer som var avgjørende.

### 3.4.1 Presentasjon av forskningsdeltakere

I denne studien har jeg intervjuet fem lærere fra tre ulike skoler i samme kommune og to ansatte på oppvekstkontoret. Lærerne er Trine, Kåre, Heidi, Marianne og Jenny. Navnene er fiktive for å ivareta anonymiteten til lærerne og har ingenting med dem å gjøre. Jeg hadde en relasjon til Trine og Heidi fra før.

Trine jobber som kontaktlærer og er spesialpedagogisk koordinator på skolen. Hun har jobbet som kontaktlærer i 14 år og spesialpedagogisk koordinator de tre siste årene. Før dette jobbet hun ti år i barnehage. Hun har tatt videreutdanning i grunnfag i pedagogikk og samfunnshistorie. Videre har hun tatt 2. avdeling spesialpedagogikk og er snart ferdig med tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge. I bunn har hun førskolelærerutdanning.

Kåre har svennebrev som frisør og jobbet i tjue år, før han tok lærerutdannelsen i 2008. Videre har han fordypning i lese- og skriveopplæring, IKT-læring, kroppsøving og veiledningspedagogikk. Han jobber nå som lærer og har gjort det siden endt lærerutdanning.

Heidi utdannet seg til lærer for 10 år siden. Etter det jobbet hun hjemme med barn tilknyttet barnevernet. Hun har nå et lærervikariat på 1.5 år, hvor hun nylig fikk jobben som spesialpedagogisk koordinator i tillegg. Hun har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk.

Marianne er utdannet førskolelærer og har jobbet som det i 20 år. Hun har tatt videreutdanning i grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring. Videre har hun tatt studiepoeng i norsk og matematikk og jobber nå som lærer.

Jenny er utdannet førskolelærer med 1. avdeling spesialpedagogikk. Hun jobbet i barnehage og spesialskole i noen år før hun tok videreutdanning. Hun har tatt to halvårsenheter med småbarns pedagogikk og deretter tatt kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) og veiledningspedagogikk. Hun har jobbet som lærer siden 1998 og gjør det per dags dato.

I kommunen har jeg intervjuet kommunalsjef for oppvekst og en skolefaglig rådgiver. Kommunalsjefen for oppvekst har utdanning som allmennlærer, med flere videreutdanninger i hovedsak innenfor ledelse, skoleutvikling og veiledning. Hun har hatt jobben som kommunalsjef i 15 år og fra før jobbet 15 år som lærer og flere år som rektor. Skolefaglig rådgiver er utdannet lærer med videreutdanning i migrasjonspedagogikk, mediekunnskap og skoleledelse. Hun har jobbet som skolefaglig rådgiver i ca. 20 år og mange år som lærer før det.

### 3.5 Forskningsprosessen

Jeg vil i dette delkapittelet gjøre rede for hvordan forskningsprosessen min gikk steg for steg. Det starter med å vise hvordan jeg utformet intervjuguidene, neste er hvordan intervjusituasjonen var, så hvordan jeg transkriberte og på hvilken måte jeg analyserte intervjuene.

#### 3.5.1 Utforming av intervjuguide

I prosjekter som har intervju som metode er det nødvendig å ha en intervjuguide og i semistrukturert intervju er det påkrevd (Dalen, 2004). En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mere eller mindre stramt. Det vil si at det kan være en guide med noen temaer som skal dekkes med eksempler på spørsmål, eller svært detaljert rekkefølge på temaer med nøye formulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuguiden min er formet som et traktintervju (Kvale & Brinkmann, 2017) det vil si at jeg starter intervjuet med generelle spørsmål og deretter stiller jeg spesifikke spørsmål om temaene mine.

Intervjuguiden jeg formet til denne studien inneholdt temaer med utformede spørsmål. Disse spørsmålene passet ikke alltid inn i dialogen og måtte omformuleres og noen ganger ble flere spørsmål svart på i et svar. Alle spørsmålene i intervjuguiden var åpne spørsmål, slik at det skulle motivere informanten til å gi utdypende svar jeg kunne bruke i analysen. Åpne spørsmål er spørsmål som gir i størst grad utdypende svar, i forhold til lukkede spørsmål som ofte gir svarene: ja, nei og vet ikke. Thagaard (2013) skriver at åpne spørsmål kan få informanten til å gi og beskrive egne synspunkter og erfaringer. Mitt siste spørsmål var om informanten hadde noe informasjon de ønsket å legge til eller som jeg burde ha med, kunne svaret raskt blitt nei. De fleste hadde et eller flere ting de ønsket å komme med. I min studie lagde jeg to intervjuguiden, en til de to ansatte i kommunen og en til lærerne (se vedlegg 1 og 2). På den måten tok jeg hensyn til informantenes bakgrunn og kontekst (Thagaard, 2013).

### 3.5.2 Intervjusituasjonen

Intervjuene ble avtalt på mail med hver enkelt informant, hvor informantene hadde booket rom på sin skole og jeg reiste ut til dem. Alle intervjuene ble utført i februar 2018. Rommene var nøytrale og jeg startet intervjuet med å informere om anonymitet og konfidensialitet, at det var lov til å trekke seg fra studien, bruk av lydopptaker, lagring av materialet og gangen i intervjuet. Denne innledningen av intervjuet kaller Kvale og Brinkmann (2017) for brifing. Konfidensialitet er ifølge Kvale og Brinkmann (2017) enighet mellom informanten og forskeren om hva som kan gjøres med resultatet fra deres deltagelse, altså dataene. Informasjonsskriv og temaliste var utsendt noen dager før intervjuet, slik at informanten skulle være litt forberedt. Informert samtykke vil si at informantene er klar over studiens formål, hovedtrekkene i studien og risikoer og fordeler ved å delta på prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette ble mine informanter informert om da informasjonsskrivet ble utdelt sammen med forespørsel om deltagelse (se vedlegg 3).

Før jeg startet intervjuet og lydopptaket, spurte jeg om informanten var klar. Intervjuet startet med spørsmål om informantens utdanning, yrkesbakgrunn og nåværende yrke, før jeg fortsatte med spørsmålene knyttet til temalisten de hadde fått fra før. Som jeg skrev i utformingen av intervjuguiden hadde jeg planlagt spørsmål som skulle gi svar på temaer jeg ønsket informasjon om. Rekkefølgen på spørsmålene og formuleringen av de ble ikke alltid den samme som i intervjuguiden, da dette ikke falt seg naturlig i dialogen med de ulike informantene. Thagaard (2013) skriver at spørsmålene innenfor hovedtemaene må være fleksible slik at spørsmålene kunne passe informantenes egne erfaringer og perspektiver. Informantene kunne av og til også svare på flere spørsmål av gangen og da ble ikke alle spørsmål stilt. Ved noen av disse tilfellene jobbet jeg med å stille oppfølgingsspørsmål, samt der det var nødvendig for å få informantene til å utdype hva de mente. Dette var et aspekt ved intervjusituasjonen jeg syntes var meget krevende og jeg fikk kjenne på hvor krevende det er å styre et intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) og Dalen (2004) er aktiv lytting en evne forskeren bør inneha for å kunne stille oppfølgingsspørsmål. Forskeren har da fått med seg hva som ble sagt og på hvilken måte det ble sagt på. Ut i fra aktiv lytting kan forskeren stille oppfølgingsspørsmål som passer til konteksten informanten sa det ut i fra og kan få et mer utdypende svar. Videre skriver de at aktiv lytting må beherskes like godt som spørreteknikkene (Kvale & Brinkmann, 2017). I forhold til meg selv, synes jeg intervjusituasjonen var krevende. Det er mange ting å huske på og man må beherske ulike

teknikker knyttet til situasjonen. I ettertid er det tydelig at det var en mindre erfaren forsker som prøvde å styre intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2017) sier at det er et håndverk å utføre intervjuer og dette er noe jeg fikk kjenne på kroppen både med tanke på nerver, relasjon til informanten og mangel på erfaring i intervjusituasjonen. I ettertid ser jeg at om tiden hadde strukket bedre til, hadde jeg benyttet meg av å kjøre en pilot på intervjuguiden og øvd meg på å intervju før selve prosjektet startet. Vi fikk prøve oss litt på metodekurset på høstsemesteret, men det var et lite intervju og en mindre omfattende intervjuguide. Dalen (2004) presiserer i sin bok at det alltid skal foreligge en eller flere intervjuer for å teste intervjuguiden, men også for å teste ut seg selv som intervjuer. Dette ble ikke gjort på grunn av studiens tidsaspekt.

Underveis i intervjuet var jeg bevisst på å ikke avbryte informantene om det ble snakket om ting som ikke var like relevante eller at svaret ble langt. Det viktige for meg var at informanten var komfortable og fikk lyst til å formidle, noe som kan falle vekk om jeg avbryter mye. Jeg valgte å notere underveis i intervjuene slik at det skulle være enklere for meg å stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuene mine varte mellom 15 minutter til 25 minutter og i ettertid ser jeg at det hadde en sammenheng med relasjon til informanten og hvor naturlig det var for informanten å dele og formidle. Jeg avsluttet spørsmålene med å høre om det var noe informanten ville legge til. Deretter hadde jeg en debriefing, som ligner på briefing og handler om å gjenta forholdene rundt studien etter endt intervju (Kvale & Brinkmann, 2017). Her gjentok jeg at deltakelsen var anonym og konfidensiell, hvordan materialet skulle lagres og at det var lov til å trekke seg fra studien, samt høre om informanten hadde det bra etter endt intervju.

### 3.5.3 Transkribering

I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk tilstede, abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2017). Det er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk som er en fortolkningsprosess der forskjellene i oversettelsen kan skape praktiske og prinsipielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2017). Det Kvale og Brinkmann snakker om har jeg prøvd å ta hensyn til og vurdert i min studie. Før og under transkriberingsprosessen var det flere spørsmål som dukket opp, som jeg måtte ta stilling til og ta en avgjørelse på. Jeg bestemte meg for at jeg skulle transkribere selv og transkribere på bokmål. Forskere som velger å transkribere selv får med seg flere detaljer fra intervjuet, en ser for seg

intervjusituasjonen og man kan lære mye om sin egen måte å intervju på (Kvale & Brinkmann, 2017). Det gir i tillegg mulighet til å starte med fortolkningen mens jeg transkriberte og jeg husket bedre intervjuet i seg selv, både med tanke på holdninger, talemåten og konteksten. Å transkribere på bokmål gjør det enklere for meg å forstå dataene, når jeg skulle ta igjen transkripsjonen til analysering.

Etter at intervjuet var over fortalte jeg informanten om hvordan transkriberingen skulle skje. Som skrevet over sa jeg at det ble skrevet på bokmål og at jeg skulle skrive det så korrekt som mulig ut i fra utsagnets mening, slik at det ikke skulle ha uheldig virkning for informanten. For muntlig formuleringer oversatt direkte til skrift form er ikke overførbart. Tilslutt avtalte jeg at alle informantene skulle få transkriberingen sin og godkjenne at de var enig med min oversettelse og tolkning. Av sju informanter var det tre som svarte og godkjente transkripsjonen. De fire andre har jeg ikke hørt tilbake fra. Underveis i transkriberingen startet tolkningen av både hva de hadde sagt og hvordan jeg skulle transkribere og tolke det over til tekst. Teksten reflekterer informanten og det er derfor viktig å ivareta informanten og transkribere slik at det ikke får negative følger.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) skal det komme tydelig frem hvordan jeg har utført transkripsjonene. Transkriberingen ble gjort fra lydopptak fra en båndopptager, hvor lydfilen ble slettet etter at tekstformatet var klart, slik at jeg opprettholdt informantens anonymitet. Lydfilen ble spilt av om og om igjen, sånn at alle detaljer var på plass. Transkribering er ingen lett jobb og det tok lang tid å transkribere de sju intervjuene jeg hadde utført. Transkriberingen ble gjort i et skjema delt inn i to overskrifter, transkripsjon og kode/kategorier, som vist i figur 2. I kolonnen transkripsjon ble både informantens uttalelser og forskerens spørsmål skrevet ned. I kolonnen med kode/kategori noterte jeg hvilken kode/kategori som passet til det informanten hadde sagt. Dette er begynnelsen av den omfattende analyseprosessen.

<b>Transkripsjon</b>	<b>Kode/kategori</b>
<b>I:</b> Det handler om å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.	Tilpasset opplæring.

Figur 2.



#### 3.5.4 Analyseprosessen

Hjardemaal (2011) forklarer at abduksjon er i praksis en vekselvirkning mellom teoriladet empiri og empiriladet teori. Min analyseprosess er basert på abduksjon, som vil si at jeg har analysert ut i fra både empiriens side og ut fra et teoretisk perspektiv. I første del av analysen gjorde jeg en koding og kategorisering for å kunne gjøre en klassifisering av dataen og for å få en oversikt over hvilke temaer og begreper som kom til syne i datamaterialet (Thagaard, 2013). Koding og kategorisering går ut på å konsentrere utsagn til å handle om enkelte begreper eller temaer (Thagaard, 2013). I figur 2 viser jeg hvordan transkripsjons skjema så ut, her utførte jeg i tillegg koding og kategorisering i samme dokument. Jeg har kodet og kategorisert hva det er informantene snakker om. Kodene og kategoriene ble delt i de to gruppene: lærerne og de ansatte i kommunen. Noen av kodene har samme navn eller er ganske like, men andre er helt forskjellig i de to gruppene. Kodene er datastyrte og teoristyrte (Kvale & Brinkmann, 2017), og de ulike kodene og kategoriene fikk hver sin farge (se vedlegg 4 og 5). Videre leste jeg igjennom transkripsjonene og markerte hvor de snakket om en kode og kategori.

Ved den første analysen har jeg oppsummert tre temaer hver enkelt informant har snakket mest om. Her kom det frem at Trine, Kåre, Marianne og Jenny snakket mest om kartlegging. I tillegg snakket Trine om lærertetthet og spesialundervisning og gruppe-/intensivundervisning. Kåre snakket videre om læring i fellesskap/ inkludering i ordinær undervisning og modning, mestring og motivasjon. Det samme gjorde Marianne, men hun snakket også om tilpasset opplæring. Videre snakker Jenny om tidlig innsats og tilpasset opplæring. Heidi snakket om tilpasset opplæring, ressurser i skolen og læring i fellesskap/ inkludering i ordinær undervisning. Ved oppsummering av kodene snakket de ansatte i kommunen om ulike ting. Kommunalsjefen for oppvekst snakket om kompetanseheving av ansatte i skolen, kartlegging/tiltak og samarbeid med andre institusjoner/ tverrfagligsamarbeid. Mens skolefaglig rådgiver snakket om tidlig innsats, tilpasset opplæring og læring i fellesskap/ inkludering.

Neste steg i analysen ble å tolke hvilken pedagogisk tradisjon som ligger til grunn for uttalelsene til informantene, som er en meningsfortolkning. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er fortolkning av meningsinnholdet i intervjueteksten en dypere og mer kritisk fortolkning utover det som direkte blir sagt. For å gjøre en meningsfortolkning gjorde jeg først en meningsfortetting av utsagnene til informantene. En meningsfortetting er en

forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til korte formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2017). Analysen gjorde jeg i et skjema som du ser i figur 3. Analysen gikk ut på å finne ut hvilke pedagogiske tradisjoner som lå til grunn for utsagnene. I sammenfatningen av analysen tok jeg et skritt tilbake for å se hva datamaterialet mitt kun handle om utenfor det som eksplisitt ble sagt. I tillegg laget jeg meg en stikkordsliste av alle informantene, hvor jeg noterte hva i uttalelsene som tilsvarte hvilken pedagogisk tradisjon, slik at jeg fikk en oversikt over tradisjonene og utsagnene.

<b>Informant</b>	<b>Meningsfortetting</b>	<b>Analyse/ Meningsfortolkning</b>
Her skrives det inn hvem som har sagt det.	Her fylles det inn en forkortning av det opprinnelige utsagnet.	Her analyserer jeg utsagnet opp mot de to tradisjonene, Kontinental Pädagogik og Angloamerikansk pedagogikk.

Figur 3.

Etter en rask oppsummering av alle utsagnene kan det se ut som at det er et skifte med de to tradisjonene. Det er flere utsagn som har referanser til angloamerikansk tradisjon enn kontinental Pädagogik-tradisjon. Tilslutt sammenfattet jeg analysen til to hovedtemaer; (1) hensikten med tidlig innsats i opplæringen, (2) strategier for tidlig innsats. I hvert hovedtema ligger det underkategorier og i første tema ligger kategoriene (a) kommunens intensjoner og forståelse av tidlig innsats, (b) lærernes forståelse og intensjoner om tidlig innsats i opplæringen, (c) endring av praksis og (d) elevens utbytte. I andre hovedtema er det (a) kartlegging, (b) intensivgrupper og (c) økt læringsutbytte. Disse vil bli presentert i kapittel 4 og diskutert i kapittel 5.

### 3.6 Reliabilitet, validitet og generalisering

#### 3.6.1 Reliabilitet og validitet

Ifølge Dalen (2004) er begrepet reliabilitet oppfattet av mange som lite egnet til kvalitativ forskning, og ofte brukes troverdighet eller pålitelighet i stedet. Reliabilitet handler om resultatet av forskningens oppbygning og troverdighet, og ofte blir det etterspurt om andre forskere kan reprodusere svarene i studien på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning er det vanskelig at andre forskere skal etterprøve studien, på grunn av rollen forskeren har og samspillet som oppstår med informanten i studien

(Kvale & Brinkmann, 2017). Dalen (2004) mener at nøyaktige beskrivelser kan gjøre at andre kan se perspektivet til forskeren og kan derfor etterprøve studien, de er også kalt tykke beskrivelser som forklarer tydelig alle ledd i forskningsprosessen (Dalen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg kan igjennom mine beskrivelser av studien vise andre hvordan jeg har kommet frem til resultatet. Kvale og Brinkmann (2012) mener at reliabiliteten ikke bare skal skje som en siste avsluttende del av studiens prosess, men at det skal være tilstede under intervjuet, i transkriberingen og analysen. En negativ side er at en sterk fokusering på reliabilitet kan påvirke studiens kreativitet, tenkning og variasjon, men man ønsker en høy reliabilitet for å unngå impulsive personlige meninger, eller vilkårlig subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2017).

I min studie er reliabilitet vektlagt gjennom min beskrivelse av studiens prosess i metodekapittelet. Der viser jeg til alle valg som er tatt, hva som har blitt gjort og hvordan studien har foregått. Jeg har i min tykke beskrivelse av studien tatt for meg alle leddene i studiens prosess og kan derfor gi andre innsikt om hvordan prosessen har foregått og hvordan jeg har kommet frem til de resultatene jeg har gjort. Gjennom at jeg har vært åpen og transparent om studien kan det gi andre troverdighet og pålitelighet til studiens fremgangsmåte og resultat.

Validitet blir i kvalitativ forskning sett på som en håndverksmessig kvalitet hvor viktigheten av forskerens dyktighet og troverdighet blir vesentlig, samt å inneha praktisk klokskap tilknyttet forskerens moralske integritet (Kvale & Brinkmann, 2017). Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) er det å validere å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere studiens prosess. Jeg har skrevet om min rolle og hvordan jeg har erfart opplevelsene rundt intervjuene, som peker på utfordringene jeg hadde til dem. Min rolle som forsker har vært preget av etiske og moralske spørsmål for at jeg skulle oppføre meg profesjonell, men også ivareta ovenfor informantene. Det har også gjort at jeg ikke har tråkket på noen eller ødelagt for meg selv. Jeg har vist igjennom valg i transkripsjon at integriteten til informantene er ivaretatt gjennom hele prosessen. Validitet blir også vurdert ut i fra spørsmålet om forskningens resultat presenterer den virkeligheten som forskningen har studert (Thagaard, 2013). I denne studien har jeg begrunnet valg av metode og informanter, slik at funn og resultater i studien skal presentere den faktiske verden som har blitt utforsket. I denne begrunnelsen viser jeg til at temaet mitt er undersøkt med den best egnede metoden, fordi jeg har vært transparent og vist pålitelighet.

### 3.6.2 Generalisering

Generalisering blir aktuelt om intervjuundersøkelsens resultater blir vurdert som rimelig pålitelige og gyldige og om det kan gjelde for andre personer eller kontekster (Kvale & Brinkmann, 2017). I kvalitativ forskning er det ofte stor kritikk rundt antall informanter i studien og kan derfor ikke generalisere. Derfor blir det ofte i samfunnsvitenskapelig forskning mer snakk om kontekstualisering enn en generalisering (Kvale & Brinkmann, 2017). I forhold til min studie kan ikke resultatet generaliseres, men det kan kontekstualiseres eller overføres til lignende kontekster. Studien min kan være overførbart gjennom kontekstualisering og fordi den oppfyller kravene til reliabilitet og validitet. Det vil si at studien kan være relevant for andre lignende situasjoner og kontekster, som har lik tematikk og metodikk.

### 3.7 Etikk

Intervjuforskning er fylt av etiske vurderinger og moralske spørsmål i alle delene av forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at en bør ta hensyn til alle mulige etiske problemstillinger fra oppstart av prosjektet til det endelige resultatet foreligger. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016), har laget retningslinjer som skal fungere som et verktøy for å sikre en god og ansvarlig forskning. I NESH (2016) sine retningslinjer viser de til forskerens ansvar for forskningssamfunnet, ansvaret ovenfor informantene og forskningens ansvar i henhold til retningslinjene. Dette ligger sammen med ansvaret en har for å informere om studien og om å få samtykke fra informanten om deltagelse (NESH, 2016). Denne informasjonen skrev jeg inn i et informasjonsskriv som var kort og presist, slik at informanten skulle forstå det, uten misforståelser. Videre skal det inneholde informasjon om konfidensialitet og anonymitet, det skal inneholde informasjon om lagring av innhentet data og personopplysninger, hvordan dataen skal brukes i studien og hvem som har tilgang på den (NESH, 2016). Det skal i tillegg være tatt høyde for at det ikke skal gi informanten eller 3. part alvorlig skade, og at en kan trekke seg fra studien når som helst (NESH, 2016). Dette tok jeg høyde for i mitt informasjonsskriv og alle informantene takket ja til å delta.

Om studien har som mål å samle inn personopplysninger skal man søke om lov for å forske, fordi det går på personvernet (Norsk senter for forskingsdata, 2003). Det samme gjelder om man er usikker om den informasjonen som blir samlet inn er kategorisert som personopplysninger, søknaden sendes inn på norsk senter for forskningsdata (NSD) sine

hjemmesider (Norsk senter for forskingsdata, 2003). Jeg søkte om godkjenning av mitt prosjekt på grunn av at jeg skulle samle inn yrke og utdanningsbakgrunn fra informantene mine i en mindre kommune (vedlegg 6).



## 4. Presentasjon av empiri og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene og resultatene fra analysen av intervjuene, som belyser tidlig innsats gjennom det teoretiske perspektivet. Det teoretiske perspektivet mitt er som sagt de pedagogiske tradisjonene Angloamerikansk pedagogikk og Kontinental Pädagogik. Med bakgrunn i analysen min har jeg kommet frem til to hovedtemaer. Hovedfunnene er samlet inn i disse temaene: (1) hensikten med tidlig innsats i opplæringen og (2) strategier for tidlig innsats. Temaene vil gi meg data jeg kan diskutere i lys av det teoretiske perspektivet. I første hovedtema er undertemaene (a) kommunens intensjoner og forståelse av tidlig innsats, (b) lærernes forståelse og intensjoner om tidlig innsats i opplæringen, (c) endring av praksis og (d) elevens utbytte. I andre hovedtema, virkemidler for tidlig innsats er undertemaene; (a) kartlegging, (b) intensivgrupper og (c) økt læringsutbytte.

### 4.1 Hensikten med tidlig innsats i opplæringen

I denne delen vil jeg vise til informantenes utsagn om tidlig innsats i opplæringen og hva det teoretiske perspektivet tillegger av mening til utsagnene. Det vil jeg gjøre gjennom å vise hvordan kommunen ser på satsningen og lærernes forståelse og intensjoner til tidlig innsats. Deretter vil jeg vise til informantenes uttalelser om endringer av praksis. Tilslutt ser jeg på hvordan informantene snakker om elevenes utbytte.

#### 4.1.1 Kommunens intensjoner om tidlig innsats

Det kom tydelig frem i intervjuene at kommunen hadde en klar forståelse på hvordan de definerer tidlig innsats og hva det innebærer. Begge informantene fra kommunen forklarer at det er to sider av tidlig innsats: den forebyggende siden og den tidlig oppdaging og inngripen av vanske siden. Kommunalsjefen for oppvekst og skolefaglig rådgiver i kommunen sier seg enig med statens satsning på tidlig innsats og at den er i tråd med hvordan kommunen tenker. Kommunalsjefen forklarer tidlig innsats med å si:

For tidlig innsats betyr sånn jeg forstår det, at vi griper inn så fort vi ser at det er behov for noe ekstra hjelp. Det betyr at den største påvirkningskraften vi har er i barnehagen. Det er der vi har størst mulighet til å gjøre en forskjell, fordi det kan være stor avstand mellom språkutvikling hos barn som begynner i barnehagen. Noen ganger kan tidlig innsats være på ungdomstrinnet, fordi det er da vi avdekker vansken. (Kommunalsjefen)

Skolefaglig rådgiver forklarer tidlig innsats slik, etter hun har sagt seg enig i satsningen:

Det er tidlig innsats på flere nivåer. Du har langsiktig tidlig innsats ved at man starter med læring og en del ting i barnehagen. Det er en type tidlig innsats. Den andre typen er at man setter i gang hjelp så fort man ser at det ikke går som det skal. Det kan være når som helst i skoleløpet, både på 1. trinn og 8. trinn. Det er en strategi og ikke et mål i seg selv. Målet er økt læring, motivasjon og mestring. (Skolefaglig rådgiver)

De to ansatte snakker om bredden tidlig innsats kan ha, med både den forebyggende og tidlig inngripen ved eventuelle vansker. De definerer tidlig innsats med ord som tidlig inngripen, påvirkelige og når utviklingen ikke går rett vei.

#### 4.1.2 Lærernes forståelse og intensjon av tidlig innsats i opplæringen

I motsetning til de ansatte i kommunen hadde ikke lærerne en like bred oppfattelse av strategien tidlig innsats. Alle lærerne jobber på småtrinnene og det kommer til syne i svarene de gir. I forhold til kommunen har ikke lærerne vært like tydelige på tosidigheten ved tidlig innsats, altså både den forebyggende og tidlig inngripen av vanskeforløp. Trine forklarer tidlig innsats slik:

Det handler om å sette inn nok lærerressurser tidlig, for å utjevne forskjeller og hjelpe de som ikke klarer å komme seg inn på det sporet som de fleste andre er på. Da er det viktig at det er stor nok voksentetthet på de lave trinnene. (Trine, kontaktlærer og spesialpedagogisk koordinator)

Hun påpeker lærerressurser tidlig i skoleløpet, utjevne forskjeller i klasserommet og at tidlig innsats skal hjelpe de elevene som ikke har en positiv og aldersadekvat utvikling og læring. Kåre har en kort forklaring på tidlig innsats og mener det handler om å møte elevene tidligst mulig. Heidi og Marianne knytter tidlig innsats til ressurser og lærertetthet. Heidi uttrykker det på denne måten:

Det er jo å sette inn støtet på de elevene man ser at trenger litt ekstra, det blir i de første trinnene. (Heidi, lærer og spesialpedagogisk koordinator)

Marianne forstår tidlig innsats slik:

Jeg tenker at tidlig innsats er å ha mer ressurser tidlig i skoleløpet, på småtrinnene. Gjerne større voksentetthet i 1.klasse. (Marianne, lærer småtrinnene)



Både Heidi og Marianne legger altså fokus på ressurser i småtrinnene og Marianne presiserer ressurser gjennom lærertetthet.

Jenny skiller seg ut i forhold til de andre lærerne, fordi hun snakker om tidlig innsats knyttet til flere sider ved eleven, ikke bare den faglige. Dette forklarer hun på denne måten:

Jeg tenker at vi skal sette inn tiltak så tidlig så mulig. Det betyr at vi må gjøre veldig gode observasjoner med en gang elevene starter på skolen. (...) Det er så mange plasser man kan sette inn tidlig innsats. Det er fort gjort å tenke at det har med lesing, skriving og matte å gjøre, men jeg mener det handler om ting som sosialkompetanse og personlighetsbygging i tillegg. (Jenny, lærer på småtrinnene)

Samlet sett påpeker lærerne flere trekk som kan sees i sammenheng med fenomenet «tidlig inngripen av lærevanske», og ikke så mange trekk som er i tråd med fenomenet «forebygging». Dette underbygges med at lærerne bruker begrep og ord som «tidlig hjelp», «så tidlig som mulig», «flere ressurser tidlig», «sette inn støtet så tidlig som mulig», og «utjevne forskjeller». Det gir tydelige tegn for bekymring rundt elever som blir hengende etter eller har negativ utvikling.

Mestring var en intensjon som flere av lærerne nevnte når de snakket om tidlig innsats, enten det handlet om tilpasset undervisning, leseopplæring eller tilpassede oppgaver. De mente at alt handlet om mestring, spesielt med tanke på videre utvikling og læring, men ikke minst også livskvaliteten. Trine forklarer det følgende:

Vi har ulike vanskelighetsgrader på oppgavene, for jeg tenker det viktigste er at elevene opplever mestringfølelse. Vi jobber med å tilpasse i forhold til lekser, men alt er ut i fra tanken om at elevene skal mestre. (...) Det er mestringfølelsen vi bygger videre på, når man skal lære ting. (Trine, kontaktlærer og spesialpedagogisk koordinator)

Mestringfølelsen er også gjennomgående hos flere av de andre lærerne. Heidi forklarer at de prøver å tilpasse opplæringen og tilrettelegge for alle ved å ha åpne oppgaver som elevene kan mestre på ulike nivåer. Dette gjør at elevene kan føle at de mestrer og får til oppgavene, og på denne måten bedre livskvaliteten. Kåre nevner blant annet at han aldri tvinger noen til å lese høyt, men at han heller leser sammen med dem. Slik kan eleven få følelsen av mestring og ikke grue seg for å lese.

#### 4.1.3 Endringer av praksis

Endringer i opplæringen har skjedd på ulike måter og ved ulike aspekter gjennom historien (Bondevik Tønnessen, 1995). Ved intervjuene kom det frem at tidlig innsats bidrar til endringer både i kommunens og lærernes arbeid og hvordan opplæringen har endret seg over tid. Trine forteller om sin endring på denne måten:

Ja, det er mye større bevissthet rundt tidlig innsats og tilpasset opplæring. (...) Jeg vil si det har blitt bedre for eleven, og lærerne er mer bevisste på det. Før så hadde du en klasse og kjørte læringsopplegget ditt, på det området har jeg merket forskjell i løpet av de 14 årene jeg har jobbet i skolen. Det har i senere tid kommet hjelpemidler som gjør det enklere å tilpasse. For eksempel data og iPad, det har skjedd en forbedring av hjelpemidler. (Trine, kontaktlærer og spesialpedagogisk koordinator)

Trine forklarer at det har blitt en forbedring og spesielt med tanke på å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev ved bruk av nye hjelpemidler. Det viser at skolen legger fokuset på læring og utvikling. Dette er noe Heidi påpekte at har endret seg med tiden, spesielt med tanke på intensjonen bak 6-åringenes innmarsj i skolen. Hun omtaler det på denne måten:

Det er utrolig mye de små på 1. trinn skal igjennom nå, de rekker ikke å bli trygge på en oppgave før de blir kastet inn i et nytt tema. Sånn var det ikke da vi gikk på skolen, eller når 6-åringene skulle starte på skolen. Det skulle jo være mere lek og de skulle bli forberedt på hva skolen innebærer, men nå er det jo skole fra første dag. (Heidi, lærer og spesialpedagogisk koordinator)

Heidi og Marianne synes endringen som har skjedd over den siste tiden har gitt de unge elevene mye å håndtere og utbyttet de skal ha er større og annerledes enn hva det var ment som. Det er skole fra første dag, som hun sier og den forberedende oppgaven førsteklasse skulle gi, er nå blitt borte.

Ut i fra kommunens uttalelse har barnehagen hatt ansvaret for å forberede barna til skolen, men det er nå i endring. Ifølge kommunalsjefen har barnehagene i kommunen jobbet med å forberede barna til skolehverdagen og deres nye rolle. Dette er et program kommunen har iverksatt, men som de har gått mer og mer bort fra i nyere tid. Programmet illustrerer overgangen mellom barnehage og skole, det har blitt for gammelt og følger ikke med dagens utfordringer og endringer. Det ble derfor gjort om og kommunalsjefen for oppvekst fortalte om endringen av programmet slik:

Det er utrolig viktig med overgangen mellom barnehage og skole. Vi har gode rutinene på det og tidligere kjørte vi et program som het «Fra elle melle til ABC». Det gikk på hva vi gjør i barnehagen som er på en måte skoleforberedende, hva er det som forventes når de kommer på skolen og hva skal skolen følge opp av det som barnehagen har gjort. Det programmet har vi gått mer og mer bort fra. Den er ikke god nok i forhold til dagens utfordringer, endringer i rammeplanen for barnehagen og endringer i forhold til progresjonskravet vi har. Nå jobber vi med en språkplan i barnehagen og vi jobber med en felles leseplan på 1. og 2. trinn. (Kommunalsjefen)

Heidi påpeker en klar endring i lærerrollen i forhold til tidlig innsats sitt fokus i den norske skolen. Det kan henge sammen med de andre endringene som har skjedd i forhold til økt fokus på læring og utvikling. Dette omtalte Heidi slik:

For oss lærere blir det enklere å tilpasse undervisningen når vi kan gå rundt i klasserommet å veilede, enn å stå å undervise for alle. Lærerrollen har endret seg, og når den blir slik er det enklere å gi litt ekstra til de elevene som strever med oppgavene. Det samme blir det for de sterke elevene. (Heidi, lærer og spesialpedagogisk koordinator)

Jenny trekker frem eget endringsarbeid som handler om hennes rolle som lærer og fokus for opplæringen. Dette gjør hun på denne måten:

(...) endringen for meg går veldig på at jeg før følte at jeg måtte igjennom temaer og mål, nå ser jeg mer på hvilke elever jeg har». (...) «Jeg har hatt 1.trinn to år på rad nå, og det jeg ser som er fryktelig viktig er å bli veldig godt kjent i starten. Prøve å være mye sammen med elevene, både ute og inne. (Jenny, lærer på småtrinnet)

Det er mange forskjellige endringer informantene har gjort. Jenny har vært gjennom en endring av praksis som handler om hennes måte å planlegge undervisningen på og at fokuset nå ligger på elevgruppen hun har. Hun vektlegger gode relasjoner til elevene sine. Heidi har påpekt lærerrollens endring til en mer veiledende rolle. Hun og Marianne tar frem endringen som har skjedd med intensjonen bak seksåringenes innmarsj i skolen. Trine kommenterer hvordan hjelpemidler har gjort skolehverdagen bedre for både elevene og lærerne.

Kommunen har gjort størst endring i forhold til overgangen mellom barnehage og skole. Endringen går på bytte av program, hvor barnehagen skal fokusere mer på språkutviklingen og skolen skal gå dypere til verks på leseopplæringen.

#### 4.1.4 Elevens utbytte

I intervjuene mine ble det snakket om hva tidlig innsats hadde å si for elevene. Flere av informantene koblet det til den faglige utviklingen, men en lærer koblet sammen den faglige og den sosiale utvikling hos eleven som en helhet. Jenny er en av de som mener at tidlig innsats har betydning for elevens utbytte. Hun fortalte det slik:

Ja, absolutt det gjør jeg. Vi gjør noen tidlig innsats grep på 1. trinn. Nå har vi vært igjennom alle bokstaver før jul og vi ser at det går veldig fint for de fleste, men ikke for alle. Nå driver vi og jobber med elevene som henger etter med intensivkurs. (Jenny, lærer på småtrinnet)

Jenny gir et eksempel på at tidlig innsats absolutt har noe å si, og at gjennom virkemidler for tidlig innsats får de eleven på rett spor igjen. Marianne støtter Jenny sin uttalelse om at tidlig innsats har mye å si for elevens utbytte. Hun mener at det kan føre til at noen elever ikke får behov for spesialundervisning senere, det vil si at hun mener elevene får et optimalt utbytte av opplæringen. Marianne forteller det på den måten:

Ja, det er klart at det har alt å si, at de kan fange opp de elevene så tidlig som mulig. Så hadde sikkert noen ikke hatt behov for spesialundervisning eller ekstraundervisning senere oppover trinnene. (Marianne, lærer på småtrinnene)

Trine er den læreren som viser at tidlig innsats har stor betydning, både for den faglige og den sosiale. Hun uttaler det faglige utbytte på denne måten:

Gjennom lesekurs ser vi en utrolig forbedring på lesenivået hos elevene. Ellers ser du en forbedring når elever får tilpassede oppgaver, så absolutt ser du forbedringer. Det handler om å gå tilbake til nærmeste utviklingssone, det er så enkelt som det egentlig og så vanskelig. (Heidi, lærer og spesialpedagogisk koordinator)

Hun forteller videre at de elevene som faller av den faglige utviklingen kan få konsekvenser for det sosiale miljøet til eleven. Dette forklarer hun slik:

Vi ser elever som inntar uheldige roller, men at det egentlig er skolen som er vanskelig. Derfor er det viktig å koble de på faglig for å unngå uheldige sosiale mønstre og roller. (Heidi, lærer og spesialpedagogisk koordinator)

Det er en bred enighet blant lærerne at tidlig innsats har mye å si for elevenes utbytte. De fleste har knyttet det til en av strategiene til tidlig innsats, som er intensivgrupper. En annen lærer har sett det opp mot det sosiale aspektet, og det å innta uheldige roller som kan prege eleven negativt.

#### 4.1.5 Sammenfatning av hensikten med tidlig innsats

Her vil jeg sammenfatte de fire underpunktene i hovedtema, hensikten med tidlig innsats i opplæringen. Punktene vil bli knyttet til tradisjonene og det vil beskrives hvorfor de knyttes til de ulike tradisjonene.

I første underkategori var det de ansatte i kommunen sin forståelse og intensjon til tidlig innsats som ble lagt frem. Jeg har tolket utsagnene til å falle under den angloamerikanske tradisjonen. Grunnen til dette er at informantene bruker ord og begreper i meningskontekst som knyttes til den angloamerikanske tradisjonen sitt syn på barnet, gjennom det formbare barnet og fokus på opplæring. Det gjør de gjennom bruk av læring i barnehagen, rask hjelp, gripe inn tidlig, ekstra hjelp og påvirkelige barn. I forhold til den kontinentale tradisjonen bryter dette med deres syn på barnet, fokus for opplæringen og oppdragelsen.

I underkategorien lærernes forståelse og intensjon av tidlig innsats er det en klar tendens til at informantenes mening refererer til den angloamerikanske tradisjonen. Når lærerne snakker om forståelsen de har for tidlig innsats er disse begrepene en del av utsagnene «lærertetthet», «ressurser», «tidligst mulig» og «på sporet som de andre». Konteksten bak utsagnene er økt læringsutbytte for elevene, og i lys av de tre aspektene: synet på barnet, oppdragelse og opplæring, er forståelsen til lærerne tett knyttet til den angloamerikanske tradisjonen. Måten de snakker om barnet og opplæring på, stemmer overens med tradisjonens mening om at det formbare unge barnet har enklere for å tilegne seg kunnskap, og hvor kunnskapen vil vare livet ut. Gjennom meningen de legger i bruken av ressurser og lærertetthet ønsker de å støtte opp under læring og utvikling hos eleven. Dette legger fokuset på læring og innvirkningen læreren har til elevene. Dette bryter med hvordan kontinental pedagogikk legger til rette for oppdragelse og læring. De ønsker at læring skal skje gjennom støttende lærere som følger elevens egne utvikling og søken etter læring.

Jenny sier på slutten av intervjuet at hun ønsker tidlig innsats på områder som sosialkompetanse og personlighetsbygging. Det kan minne om den kontinentale tradisjonen sitt syn på opplæring som samfunnsdannende og hvordan de ønsker at oppdragelsen og opplæringen skal bidra til å utvikle det mennesket barnet ble født som. Samtidig blir det nevnt i en kontekst som gjør at det handler om tidlig inngripen, som peker mer mot den angloamerikanske tradisjonen. Det er fordi det bryter med den kontinentale pedagogikkens syn på barnet, hvor man ikke skal forstyrre eller fremskynde barnets naturlige utvikling. Basert på dette kan uttalelsene til en viss grad forstås som knyttet til begge tradisjonene, men hovedvekten ligger i den angloamerikanske tradisjonens forståelse av pedagogikk.

Lærernes intensjoner for tidlig innsats kommer mestring frem som viktig. Mestring i seg selv tolker jeg til at tilhører den kontinentale tradisjonen. Dette på grunnlag av de tre hovedelementene synet på barnet, oppdragelse og opplæring. I denne tradisjonen ønsker de å avvente og la eleven selv modnes til læring. Slik vil eleven kunne mestre mye av det de møter i hverdagen. I den angloamerikanske tradisjonen er det ikke tatt hensyn til at eleven skal ivaretas på en slik måte. Elevene er på skolen for å lære seg det de trenger for å kunne utøve en form for samfunnsnytte. Slik bryter motivasjon med den angloamerikanske tradisjonen. Ut i fra konteksten begrepet motivasjon blir brukt i, handler det om læring og utvikling. Derfor kan man si at konteksten rundt begrepet bunnar i den angloamerikanske pedagogikkens syn på barnet og opplæring, mens innholdet knyttes til den kontinentale tradisjonens syn på barnet og opplæring. Slik ser det ut til at utsagnene i denne kategorien kan knyttes til begge tradisjonene.

I den tredje kategorien, endringer i praksis i lys av tidlig innsats, snakker informantene om endringer gjennom hjelpemidler, som gjør det enklere å tilpasse. Endringene har gått på ulike ting, noen peker på intensjonen med seksåringen i skolen og at det har blitt store krav til elevene på småtrinnet. Videre har det foregått en endring av lærerrollen og en endring av hvordan overgangen mellom barnehage og skole skal foregå. For alle informantene utenom en, går endringene ut på å bedre læringssituasjonen for elevene og at det har blitt mer læring på de små trinnene. Disse endringene ser jeg i lys av den angloamerikanske pedagogikkens syn på barnet og opplæring, hvor barnet blir definert ut i fra hvilken oppdragelse og opplæring det har fått og hva formålet med opplæringen er. Formålet med opplæringen i den angloamerikanske tradisjonen er å tilegne seg mest mulig kunnskap til å utgjøre nytte for samfunnet gjennom kunnskapene sine. Dette bryter mot de tre aspektene til den kontinentale

tradisjonen, hvor barnet skal ivaretas og dens naturlig iboende struktur for utvikling skal få utfolde seg uten press fra lærere.

Jenny er en av informantene som har gått en annen vei. Hun har valgt å gå fra læringsmål og temaer til å legge fokuset på elevene i klassen sin. Ut fra måten hun snakker om denne endringen på, tolker jeg det til å samsvare med den kontinentale tradisjonens syn på barnet, oppdragelse og opplæring. Det vil si at eleven vil bli ivaretatt og at tilnærming vil skje mer på barnets premisser, evner og forutsetninger. Dette gjenspeiler den kontinentale pedagogikkens syn på barnet, men også hvordan lærerrollen skal tolkes som regisserende. Det setter også fokuset på oppdragelse og opplæring i den kontinentale pedagogikken, hvor de avventer den naturlige utviklingen og at læring skal skje når barnet og eleven er klar. Dette strider mot angloamerikansk pedagogikk, med tanke på alle tre aspektene: synet på barnet, oppdragelsen og opplæringen. I angloamerikansk pedagogikk definerer de barnet gjennom oppdragelsen og opplæringen det har fått. Det er derfor viktig å støtte opp under læring og bruke pedagogiske fagfolk til å utføre undervisningen. Barnet blir sett på som en tom tavle som må fylles med kunnskap for å få utdanning og jobb, slik at barnet kan gjøre nytte og utføre sin rolle i samfunnet. På dette temaet snakker de fleste informantene i hovedsak ut i fra den angloamerikanske tradisjonen, men med unntak av en informant, som snakker fra et mer kontinentalt perspektiv.

I fjerde og siste kategori innenfor temaet, hensikten med tidlig innsats er informantene enstemmig i at elevene har utbytte av strategien tidlig innsats. Ved at det blir iverksatt tiltak tidlig for å fremme læring, bryter det allerede her med den kontinentale tradisjonens syn på opplæring. Det på grunnlag av at eleven skal modnes til læring og den naturlige læringsutviklingen skal ta form. Tidlig innsats kan derfor bli sett ut i fra den angloamerikanske tradisjonen og hva de legger i synet på barnet, oppdragelse og opplæring. Dette gjennom at tidlig innsats setter fokus på økt læring og utvikling, hvor institusjonen, skolen har bestemt mål og læringsutbytte for eleven og at målet med opplæring er å utøve en samfunnsnytte. I denne kategorien er utsagnene ensidig knyttet til den angloamerikanske pedagogikk tradisjonen.

## 4.2 Strategier for tidlig innsats

Ut i fra intervjuene mine kom det frem strategier for hvordan man kunne jobbe med tidlig innsats som strategi. Disse strategiene er kartlegging, intensivgrupper og fokus på økt læringsutbytte. Kartlegging var et eget punkt i intervjuguiden, men de to andre strategiene har kommet til syne i uttalelsene til informantene.

### 4.2.1 Kartlegging

Alle informantene snakker om kartlegging og det er mye på grunn av at det er et hovedtema i intervjuguiden. Informantene forteller at de kartlegger bokstavkunnskap, lesing og matematikk, gjennom tester som «Karlsten», «alle teller» og udir sine tester på leseforståelse. Ingen av informantene sier noe konkret om hvordan testene foregår og det er ikke tema i intervjuguiden. Noen av informantene sier at når de tester elever som viser svake aldersadekvate ferdigheter, gir tester for lavere alderstrinn for å finne ut av hvor eleven falt av. Kartlegging er en av strategiene ved tidlig innsats og et stort tema i norsk utdanningspedagogikk i dag. Det har blitt tatt opp som en av de negative sidene ved tidlig innsats i svaret på høringsnotatet om tydeliggjøring av strategien i lovverket. Dette funnet vil ta for seg hva lærerne tenker om kartlegging av elever som ikke viser aldersadekvate ferdigheter. På den måten ligger det data til grunn ved iverksettingen av tiltak basert på tidlig innsats til elevene. Tendensen ligger på at de ser positive og negative sider ved kartlegging og at det er nødvendig i dagens samfunn. Jenny ser positive og negative sider og hvorfor det er nødvendig å ha i dag. Det sa hun på denne måten:

Jeg er litt delt på det. Noen ganger ser jeg det er veldig sunt å ha og vi trenger det i dag som «bevis» ovenfor foreldre om elevens ferdigheter. Noen ganger er det godt å ha og noen ganger tenker jeg at dette hadde vi klart oss uten. Det må ikke føles som testing for testens skyld, det må være som et verktøy for å se på eleven. (Jenny, lærer på småtrinnene)

Trine hadde mye å si om kartlegging, men synes i hovedsak det er bra og teste. Hun påpeker også at det kan være vondt for elevene med aldersadekvate ferdigheter og at testen i seg selv kunne vært organisert annerledes. Hun forklarer det slik:

Jeg mener mye om testing i utgangspunktet. Jeg synes det er bra å teste, men administreringa av testen er ikke alltid den beste. Det å f.eks. stå med stoppeklokke på 6-7 års gamle unger, er for meg ingenting positivt ved. (...) Ved elever som ikke har aldersadekvat utvikling så må vi på en måte gjøre testingen til



noe som er litt ålreit. Da tenker jeg å skape en god relasjon til de elevene, slik at det blir ålreit å bli med ut. (Trine, kontaktlærer og spesialpedagogisk koordinator)

Kåre mener det er viktig å kartlegge for å se hvordan eleven ligger an og kartleggingen kan gi en årsak til hvorfor resultatet ble som det ble: Han forklarer det på denne måten:

Jeg synes det er viktig å teste elevene for å se hvordan de ligger an. Du kan fort se årsaker til resultatet på grunn av når på året de er født, kjønn, og noen ganger merker du om det handler om modning eller en lese- og/eller skrivevanske. (Kåre, lærer på småtrinnene)

Marianne ser en negativ side som kan være med å påvirke eleven. Dette sa hun slik:

Jeg ser at det kan være negativt for selvtilliten til en elev som har svake ferdigheter. Når du skjønner selv at du gjør det veldig dårlig, og ikke få det til, da er det lett å gi opp. Vi må få kartlagt også, og jeg har gitt svake elever en annen test. En test for yngre års trinn, slik at de svake elevene skal mestre. (Marianne, lærer på småtrinnene)

Heidi ser nødvendigheten av kartlegging og det uttrykket hun slik:

Det er for å se hvilket nivå de ligger på. Kanskje man oppover i trinnene skal gi de en enklere prøve, for det har noe med at de skal mestre underveis i den prøven. (Heidi, lærer og spesialpedagogisk koordinator)

Kartlegging er en strategi alle informantene ser nytte av å ha, men de ser også at det kan blir for mye, at det har feil fokus eller at det kan påvirke selvtilliten til eleven. Informantene kommer med forslag om å gi en enklere test til de elevene de vet strever, for å bygge opp eleven igjen gjennom mestring. Hovedfokuset for kartleggingen sier de er å finne ut av hvordan det går eller hvor eleven ligger an i læringsutviklingen.

#### 4.2.2 Intensivgrupper

Intensivgrupper er en strategi for tidlig innsats, som lærerinformantene trekker frem i intervjuene. Temaet er ikke blitt spurt om gjennom intervjuguiden. Trine forklarer intensivgrupper i sin klasse og skole slik:

Vi har elever som må øve på enkelte ferdigheter som de må gjøre alene. (...) På denne skolen har vi tiltak om lesekurs. Det har vært et intensivkurs over 7-8 uker, og flere ganger i uka. Da ser vi en utrolig forbedring på lesenivået hos elevene. (Trine, kontaktlærer og spesialpedagogisk koordinator)

Oppsummert sier Trine at all undervisning ikke kan løses i klasserommet og at ved enkelte undervisningsopplegg med noen elever, må finne sted utenfor klasserommets fellesskap. Kåre snakker ikke direkte om intensivgrupper, men kommer inn på tema da han uttalte det slik:

Enkelte ting må vi trene på alene, men det er kun i intensive, korte perioder. (Kåre, lærer på småtrinnene)

En forskjell i uttalelsene er at Kåre sier at kursene er veldig korte, mens Trine sier nøyaktig hvordan kursene er lagt opp. Heidi referer til intensivgrupper og dens varighet på denne måten:

Hvis man ser at noen sliter og har tolærersystem har man større mulighet til å ta de ut i 15 minutter. Helst ikke noe lengre for da mister de mye av det som skjer i klasserommet. (Heidi, lærer og spesialpedagogisk koordinator)

Her bruker ikke Heidi begrepet intensivgrupper, men hun sier at 15 minutters gruppeøkter kan hjelpe, uten at elevene mister for mye av det som skjer i klasserommet. Som kan omfatte den ordinære undervisningen og det sosiale miljøet. Marianne uttrykker intensivkurs, gjennom deres tiltak om lesekurs slik:

Det er klart det er hensiktsmessig å ha noen smågrupper som går ut av klassen. Vi har hatt lesekurs hvert år på 3. trinn og noen ganger 2. trinn, for å øke lesehastighet og forståelse. (Marianne, lærer på småtrinnene)

Her er intensivgruppene til nytte for å øke læringen hos de elevene som blir plukket ut av klasserommet og som er i likhet med de foregående uttalelsene. Marianne viser ikke til varigheten på lesekurset, eller om hvem som får tilbudet om lesekurs. Jenny forklarer bruken av intensivgrupper på denne måten:

Vi bruker ca. 4 timer i uka hvor vi har en ekstra lærer. Han plukker ut og jobber individuelt og i en liten gruppe. (Jenny, lærer på småtrinnene)

Lærerne er meget enstemmig i hvordan intensivgrupper skal brukes og hva utbytte av de er. Intensivgruppene eller kursene er for å hekte på igjen elevene som har blitt hengende etter og de skal ha kort varighet, selv om det er en forskjell på hva informantene legger i kort varighet. Jennys kurs på fire timer i uka er den som bruker mest tid i uken, slik det blir fortalt. Trine forteller derimot om et kurs som går over en lengre periode, mens Kåre, Heidi og Marianne snakker om intensivgrupper og kurs som det er vanskelig å si hvor ofte finner sted. Hverken kommunalsjef for oppvekst eller skolefaglig rådgiver snakker om intensivgrupper, men det ble forklart av skolefaglig rådgiver at intensivgrupper og kurs var en del av prosjektet ØLU - økt læringsutbytte. Dette prosjektet som kommunen har iverksatt, er utviklet i samarbeid med andre aktører. Som tidligere skrevet er intensiv kurs en strategi i høringsnotatet fra kunnskapsdepartementet om tydeliggjøring av tidlig innsats i lovverket.

#### 4.2.3 Økt læringsutbytte

Både de ansatte i kommunen og lærerne i skolen snakker om økt læringsutbytte. Dette er en strategi for satsningen på tidlig innsats, som gir økt læringsutbytte uavhengig om tiltaket er knyttet til forebygging eller tidlig oppdaging og inngripen av vanske. Kommunalsjefen for oppvekst fortalte om kommunens strategi om økt læringsutbytte, noe de kalte ØLU. Dette gjorde hun på denne måten:

Vi har hatt et tett samarbeid med Bredtvedt-kompetansesenter og Vigdis Refsal, i forhold til noe som heter ØLU, økt læringsutbytte knyttet til ulike læringsstrategier for hvordan man lærer best.

(Kommunalsjefen)

Skolefaglig rådgiver utdypet strategien da hun fortalte om den slik:

Vi har kjørt et prosjekt i samarbeid med Bredtvet-kompetansesenter for en del år siden. Som het økt læringsutbytte i skolen, ØLU. Der er budskapet ikke vent å se om ting går over, og går på leseopplæringen. (Skolefaglig rådgiver)

Strategien er ifølge de ansatte i kommunen å sikre økt læringsutbytte ut i fra læringsstrategier om hvordan man lærer best og er knyttet til leseopplæringen. Videre blir det sagt at strategien om økt læringsutbytte skal være med på å sette i gang med tiltak, i stedet for å vente å se om det går over. Raskere progresjon på bokstavninnlæringen er et tiltak innenfor tidlig innsats som har økt læringsutbytte som målsetning. Kåre forklarte dette tiltaket slik:

Vi har begynt med en raskere progresjon i bokstavlæringen fra 1 til 2 bokstaver i uka, med repetisjon. Jeg ser at det er bra for noen og litt tyngre for andre. (...) Jeg har veldig tro på at man kan ha en litt raskere progresjon, fordi man får til en litt mer meningsfull lesing. Ikke bare øving på svada ord og tekster. (Kåre, lærer på småtrinnene)

Økt læringsutbytte er en strategi for tidlig innsats, som flere informanter snakker om. Det kommer frem gjennom strategien fra kommunen og gjennom lærerens mening om en mer meningsfull læringsprosess.

#### 4.2.4 Sammenfatning av strategier

Kartlegging blir brukt slik som informantene sier det, for å se oppnådd læring hos eleven og for å heve læringsutbytte. Det står i tråd med den angloamerikanske tradisjonen sitt syn på opplæring og fokuset de har på læring som definerer barnet. Ved at skolen bestemmer hva opplæringens målsetning og utbytte skal være for eleven, kan eleven utgjøre en samfunnsnytte etter endt opplæring. Kartlegging hjelper lærerne med å se hva elevene kan, noe som er viktig med tanke på at barnet defineres ut i fra opplæringen den har fått. På den måten bryter det med den kontinentale tradisjonen og man kan si at utsagnene om kartlegging stammer fra et angloamerikansk pedagogisk perspektiv.

Intensivgrupper blir brukt for å øke læringsutbytte og de varer over korte perioder. Dette forklarer alle informantene i sine omtalelser av intensivgrupper. De uttrykker og at de blir brukt for å følge opp de elevene som trenger ekstra hjelp. Ut fra hva intensivgrupper innebærer, altså intensiv læring over korte perioder, bryter det med den kontinentale tradisjonens syn på barnet ved det å ivareta den naturlige utviklingen i barnet. Sett i forhold til den angloamerikanske tradisjonen sitt fokus på læring og hva de legger i oppdragelse og opplæring, passer intensivgrupper til den angloamerikanske pedagogikken. Dette fordi skolen har bestemt målet og utbytte elevene skal ha av intensivgruppene. Det bygger på det formbare barnet, som er mer påvirkelig og derfor vil læringen sitte bedre.

I kategorien økt læringsutbytte ser man gjennom uttrykk og begreper som: «raskere progresjon», «ikke vente å se om vansker går over» og «finne beste strategi for å lære», at økt læringsutbytte knyttes til den angloamerikanske pedagogikken. Dette spesielt med tanke på deres syn på opplæring og fokus på læring. Det vil si at opplæringen har et samfunnsnyttig perspektiv og at det er skolen som bestemmer mål og utbytte av opplæringen. Det peker også

på barnets formbarhet ved å tilegne seg lærdom med en raskere progresjon og at man ikke skal avvente modning og egen utvikling. Dette står i mot den kontinentale pedagogikkens syn på barnet, oppdragelse og opplæring. Hvor de vil avvente modning, ha en naturlig utvikling og målet med opplæringen er å danne det mennesket barnet ble født som. Kontinental pedagogikk har et samfunnsdannende perspektiv på barnet. Derfor er økt læringsutbytte knyttet til angloamerikansk tradisjon.



## 5. Avsluttende diskusjon

I dette kapittelet vil empirien og funn fra analysen diskuteres opp mot relevant teori og forskning. Her vil studien svare på problemstillingen: *Hvordan kan man forstå intensjoner, strategier og erfaringer med tidlig innsats i lys av ulike pedagogiske tradisjoner?*

Ut i fra analysen har jeg kommet frem til fire temaer jeg ønsker å diskutere. Disse er (1) paradigmeskiftet eller en fot i hver leir, (2) intensivgrupper for elevens beste, (3) skolens mandat som samfunnsdannende vs. samfunnsnytte og (4) avvik, den nye normaliteten.

### 5.1 Paradigmeskiftet eller en fot i hver leir?

Dataene viser tydelig overvekt av utsagn med referanse til den angloamerikanske tradisjonen, og derav oppstod tema «Paradigmeskiftet eller en fot i hver leir?». En paradigme er en bestemt virkelighetsforståelse for hva som blir ansett som akseptabel og fruktbar vitenskapelig kunnskap (Hjardemaal, 2011). Når det oppstår et skifte av paradigme har det kommet frem for mye forskningsresultater som avviker fra det gjeldende paradigme og de står ovenfor en krise (Hjardemaal, 2011). Det oppstår da en diskusjon mellom forsvarerne og kritikerne av det herskende paradigme, hvor utfallet kan bli at et nytt paradigme vokser frem (Hjardemaal, 2011). Et fåtall av utsagnene kan ses i sammenheng med den kontinentale tradisjonen alene. I tilfeller hvor det forekommer har utsagnene en tydelig tilknytning til den angloamerikanske tradisjonen.

Intervjuene kan tolkes i retning av at vi på den ene siden står overfor et skifte av paradigme, mellom de to tradisjonene og på den andre siden kan det se ut til å være start på en utvikling av et nytt paradigme, som kombinerer de to tradisjonene. Siden informantene i hovedsak snakker ut i fra den angloamerikanske tradisjonen, kan det se ut til at et skifte mellom de to tradisjonene har oppstått i den norske utdanningspolitikken. Årsakene til dette kan være den store satsningen på tidlig innsats, hvilken pedagogisk tradisjon tidlig innsats kan knyttes til og hvilken tradisjon informantene ser ut til å støtte seg til. I de utsagnene hvor de to tradisjonene blir kombinert, kan man få inntrykk av at det enten foregår en utvikling av et nytt paradigme eller at noe av den kontinentale pedagogikken fortsatt henger igjen etter skiftet til angloamerikansk pedagogikk.

Alle informantene definerte tidlig innsats ut i fra et angloamerikansk perspektiv. Fokuset ligger her på tidlig hjelp, forebygging, økt læringsutbytte og på unge formbare barn. Slik som vist i kapittel 4, hensikt med tidlig innsats i opplæringen. Dette bryter med den kontinentale tradisjonen som søker å ivareta den naturlige utviklingen i barnet og hvor barnets opplæring har som hensikt å danne mennesket. Som skrevet i teorikapittelet har kontinental pedagogikk

vært ledende i Norge, og den blir knyttet til kritikken «vente-og-se» holdningen, som politikere mener har regjert i norsk skole. Akkurat denne holdningen skrev forskning.no (2017) om, hvor Erna Solberg advarer mot å ha en slik holdning til elever som sliter på skolen. Siden tidlig innsats kan forstås ut i fra den angloamerikanske pedagogikken, og den kontinentale tradisjonen har vært gjeldene i norsk utdanningspolitikk tidligere, gir dette et klart signal om at det har skjedd et skifte av paradigme i norsk utdanning og noe datamateriale klart og tydelig støtter. Dette gjenspeiles i informantenes definisjoner av tidlig innsats, hva de mener er intensjonen og hensikten med tidlig innsats og strategiene de bruker for å iverksette tidlig innsats. Her er to eksempler på definisjon av tidlig innsats fra informantene.

Kommunalsjefen sier det slik:

Vi mener det er å gripe inn så fort vi ser det er behov for noe ekstra hjelp. Det betyr at vi har størst påvirkningskraft i barnehagen.

Mens skolefaglig rådgiver forklarer det slik:

Du har en langsiktig tidlig innsats ved å starte med læringsprosessen i barnehagen. En annen type tidlig innsats er at man setter i gang hjelp så fort man ser at det ikke går som det skal.

Begge disse utsagnene står i tråd med den angloamerikanske tradisjonen ved at fokuset er på økt læring, vektleggingen av formbare barnehagebarn og ekstra hjelp. Det bryter med den kontinentale pedagogikken som ivaretar og avventer den naturlige læringsutviklingen som bor i barnet. De to tradisjonene har forskjellige idégrunnlag på hvordan læring skal foregå og bryter derfor med hverandre.

Siden den kontinentale tradisjonen i noen utsagn blir knyttet til den angloamerikanske tradisjonen, kan man spørre seg om det er et tegn på starten av en ny tradisjon eller om det henger igjen fra tidligere, før skifte til den angloamerikanske tradisjonen. I de tilfellene informantene har knyttet sammen de to tradisjonene har de gått ut i fra at det er den angloamerikanske pedagogikken som styrer i skolene, men at de ønsker en utvikling mer mot kontinental pedagogikk. Dette spesielt med tanke på å ivareta elevens sosiale og psykiske side. Jenny kombinerte de to tradisjonene da hun sa dette:

(...) men jeg mener tidlig innsats handler om sosialkompetanse og personlighetsbygging.



Hun mener tidlig innsats bør ha fokus på mer enn det faglige, også sosialkompetanse og personlighetsbygging, noe den kontinentale tradisjonen vektlegger når de sier at de skal danne det menneske barnet ble født som. I kontekst med tidlig innsats, tolker jeg dette som et eksempel på en kombinasjon av de to tradisjonene, som kan være starten på et nytt paradigme. Dette på grunnlag av at tidlig innsats blir forstått ut i fra den angloamerikanske tradisjonen sitt syn på barnet, oppdragelse og opplæring.

Ifølge Lock blir menneske definert ut i fra opplæringen den har fått. Den angloamerikanske tradisjonen legger derfor ikke stor vekt på samfunnsdanning og identitetsbygging. Dette er fordi fokuset på læring blir i angloamerikansk tradisjon, knyttet til å gi elevene ferdigheter og kompetanse til å bli nyttige samfunnsborgere. Dette fokuset samsvarer med det produktive og samfunnsnyttige mandatet i skolen. Sammen med informantenes ønsker om å trekke inn utvikling på mer enn bare det faglige ved elevens utvikling, samsvarer det med den kontinentale tradisjonens syn på barnet, oppdragelse og opplæringen. I kontekst med tidlig innsats, tolker jeg det som et eksempel på en kombinasjon av de to tradisjonene og utformingen av et nytt paradigme. Siden det er tegn på at det allerede har foregått et skifte fra kontinental til angloamerikansk tradisjon, og noe av den kontinentale tradisjonen fortsatt er representert i uttalelsene, tolkes det slik at det foregår en utvikling i praksisfeltet av et nytt paradigme som kombinerer de to tradisjonene. Det på grunn av at det ønskes mer tilrettelegging og fokus på andre sider enn den faglige utviklingen hos elevene. Disse sidene kommer frem i intervjuene ved danning, identitet og den sosiale utviklingen hos eleven.

I intervjuet med Jenny sier hun at det er bra at politikerne har begrepet tidlig innsats, men at hun blir usikker på hva de mener begrepet skal innebære. Det tolker jeg på den måten at tidlig innsats som begrep kan skape usikkerhet hos lærerne om hva satsningen betyr, og hva politikere og teoretikere mener tidlig innsats skal ha av betydning i norsk skole. Dette igjen kan tolkes som at det pågår et skifte av gjeldende paradigme, som kombinerer de to tradisjonene. Det samsvarer med at den norske utdanningspedagogikken er i konstant forandring (Hovdenak & Stray, 2015). Den pedagogiske forståelsesrammen har gått fra å støtte seg til den Kontinentale Pädagogik-tradisjonen til å ta i bruk den angloamerikanske pedagogikk tradisjonen, for nå igjen å bevege seg mot en ny pedagogisk forståelsesramme (Hovdenak & Stray, 2015; Malkenes, 2017). Dette skriver Malkenes (2017) i sin artikkel, hvor han sier at stortingsmeldingen nr.16 – *tidlig innsats for livslang læring*, representerer et skifte i den pedagogiske tradisjonen i Norge, fra en kontinental til en angloamerikansk

tradisjon. Siden det er 12 år siden stortingsmeldingen kom ut, kan mitt funn på at et nytt paradigme er i utvikling være reelt. Det kan derfor bli vanskelig for den utøvende pedagog å forstå hva som ligger i begrepet tidlig innsats.

## 5.2 Intensivgrupper for elevens beste?

Dette temaet har utgangspunkt i at mange av lærerne snakker om intensivgrupper i sammenheng med tidlig innsats. Det er grupper som ofte er organisert utenfor klasserommet. Slike grupper er en strategi for tidlig innsats og en måte å hente inn eller rette på negativ eller tapt opplæring. Intensivgrupper kom til syne i funnene mine, hvor lærerne uttalte seg om intensjoner for tidlig innsats, elevens utbytte og virkemidler for å iverksette tidlig innsats. Intensivgrupper ble alltid argumentert for at var det beste for eleven. Det er likevel interessant om det faktisk er for elevens beste. Intensivgrupper er en differensieringsform, ved at det er de elevene som henger etter eller sliter på et eller flere temaer i undervisningen, får ekstra undervisning eller intensiv opplæring for å innhente kunnskap. Ifølge Imsen (2009) kan man dele inn differensieringsformer i to kategorier, pedagogisk og organisatorisk differensiering. Pedagogisk er at undervisningen foregår innenfor klasserommet sine rammer, mens organisatorisk er når elevene blir delt inn i adskilte klasser eller grupper etter nivå eller interesser (Imsen, 2009). Intensivgrupper kan være begge deler, ved at det kan foregå innenfor klassen rammer og utenfor på gruppe rom. Informantene i denne studien snakker om intensivgrupper ut i fra en organisatorisk differensiering. De snakker om å ta ut elevene i korte perioder og noen av informantene knytter de korte øktene til at, elevene ikke skal miste for mye av det som skjer i klasserommet, hverken faglig eller sosialt.

Segregerte tilbud som intensivgrupper bryter mot skolens prinsipp om likhet og likeverd (Pihl, 2010). Dette virker som informantene har kjennskap til når de argumenterer for at gruppene ikke varer over lengre tid per gang, sånn at elevene ikke mister for mye av det som skjer i klasserommet. Videre argumenterer de for at intensivgrupper er bra i korte perioder for å hente inn tapt lærdom eller rette på negativ utvikling. Flere argumenterer også for at intensivgrupper er viktig for at alle elevene skal være faglig påkoblet slik at ingen tar på seg uheldige sosiale roller. Slike roller kan ødelegge mye for eleven både sosialt og faglig senere i

livet. Torbjørn Røe Isaksen (2017) og Statsminister Erna Solberg (Ruud, 2017) går begge ut og sier de ønsker at skolene skal ta i bruk intensivopplæring, fordi det er betydningsfullt for elevene som trenger det og at det gir mulighet til å følge opp eleven med en gang.

Samtidig kan en differensieringsform som intensivgrupper føre til segregering og mobbing, noe Pihl (2010) mener kan være unngått i ordinær undervisning. Lærerne reflekterer ikke noe omkring dette, og de sier det kan få negative konsekvenser for både det faglige og det sosiale om eleven ikke er faglig påkoblet. Formen på intensivgruppene lærerne forteller om er organisatorisk differensiering, som gir segregert opplæring. Det kan være flere av elevene som synes at det er vanskelig å få undervisning utenfor klasserommet og de kan oppleve å bli mobbet for det. En av lærerne, Trine kommenterte dette og mente at løsningen på slike typer problemer var klasseledelse. Hun hadde trinnene 1.-4. og hadde aldri opplevd at noen elever vegret seg mot å bli med ut. Det var derimot stor iver om å få være med ut og hun opplevde at flere elever spurte om når det var deres tur til å bli med læreren ut av klasserommet. Kan god klasseledelse være løsningen på mobbing og segregeringen elevene kan føle på ved slik organisering av undervisningen? Trine forklarte klasseledelse som løsning slik:

Når jeg har ei gruppe utenfor klasserommet, så prøver vi å heie på hverandre. Det er ikke sann at du er dårlig så du må ut av klasserommet. En gang er det du som skal øve på noe og andre ganger er det noen andre som skal, men når vi møtes i klasserommet så er vi like. Det er mitt ansvar som voksen å gjøre det sann.

Klasseledelse er noe Bjørnsrud (2012) skriver at er en viktig faktor for at elevene skal føle seg sett, forstått og anerkjent, og hvor læreren kan bidra til en inkluderende skole. På grunnlag av det er det mulig at klasseledelse kan gjøre organiseringen av intensivgrupper til en positiv ting for alle parter, slik som Trine forklarte. Videre sier Trine at hun aldri har opplevd at gruppeøkter slår ut negativt, men påpeker at det kan være sårt for de eldre elevene, noe lærerne er klar over. Intensivgrupper er noe man kan argumentere for, men er argumentasjonen «til det beste for eleven» godt nok til å ta i bruk intensivgrupper? Jeg tenker at det må være noe den enkelte lærer må vurdere i hver enkelt situasjon, og diskutere med kollegaer for å finne best mulig løsning. Målet må være at det skal føre til en bedre læringssituasjon for eleven eller elevene, uten å segregere dem. Intensivgrupper kan organiseres på en annen måte enn ved segregerte tilbud. For å unngå utelukkelse fra klasserommet og mobbing, kan den pedagogiske differensieringen hjelpe med å tilrettelegge for elevene. Slik at de elevene som trenger ekstra hjelp kan få dette innenfor klasserommets

rammer og segregerte tilbud knyttet til både ordinær undervisning og spesialundervisning kan unngås.

### 5.3 Skolens mandat som samfunnsdannende vs. samfunnsnytte.

Kategorien *skolens mandat* kom til syne på måten informantene snakket om opplæringens mål på, hvor samfunnsnytte kom sterkere frem til fordel for samfunnsdanning. I formålsparagrafen i opplæringsloven (1998) er det beskrevet skolens formål, hvor innholdet i formålsparagrafen er sammenfattende til Imsen (2016) sin inndeling av mandatene reproduktiv, produktiv, identitetsskapende og likhetsskapende. De to pedagogiske tradisjonene representerer hver for seg to av mandatene i den norske skolen. Den norske skolen, som ifølge inndelingen til Imsen (2009) og tidligere skrevet har fire mandater, hvor den angloamerikanske tradisjonen har et tydelig samfunnsnyttig mandat på grunn av fokuset på opplæring i henholdt til samfunnets virksomhet (Vik, 2015). Den kontinentale har et samfunnsdannende mandat. Den vil ivareta barnet ved å la barnet utvikle seg naturlig og ut i fra eget ståsted, og slik danne det mennesket barnet ble født som (Vik, 2015). Ifølge Hovdenak og Stray (2015) er skolen i endring med tanke på hvilket mandat som vektlegges. Ut fra funnene kan det se ut til at det er en spenning mellom skolens mandater. Det reproduktive mandatet blir ikke nevnt i datamaterialet og blir ikke et naturlig tema å snakke om, det samme gjelder det likhetsskapende mandatet. Derfor ligger hovedvekten på spenningen mellom det samfunnsdannende og det samfunnsnyttige mandatet, og da mellom kontinental pedagogikk versus angloamerikansk pedagogikk. Mine funn tyder på at det i skolen i dag er størst fokus på det samfunnsnyttige og det produktive, heller enn det samfunnsdannende og identitetsskapende. Noe som samsvarer med forordene til den nye stortingsmeldingen Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (2016-2017), der står det at kunnskap er nøkkelen for fremtiden, både for enkeltmennesker og for samfunnet, fordi utdanning gir alle en mulighet. Videre skriver de at alle barn og unge får mulighet til å skape seg et trygt og godt liv, hvor de blir aktive samfunnsdeltakere og de får mulighet til å skaffe seg trygge jobber (Stortingsmelding, 2016-2017).

Det samfunnsnyttige mandatet og den angloamerikanske tradisjonen kommer tydelig frem i kommunalsjefen sine utsagn om progresjon, tydelige målsettinger, gripe inn raskt og påvirkningskraft i barnehagen. Det setter et fokus på utvikling og læring som skal vare livet ut, og som er nødvendig for utdanning og jobb senere livet. Kommunalsjefen snakker også

om det samfunnsdannende mandatet. Her vektlegger hun at riktig praksis er vesentlig for å støtte elevens læring og utvikling. Den skolefaglige rådgiver snakker derimot kun ut fra et angloamerikansk perspektiv på pedagogikk og tidlig innsats. I intervjuet legger hun vekt på handlingsrom for å tilrettelegge og økt læringsutbytte. Videre nevner hun et prosjekt i skolen, hvor økt læringsutbytte kan sikres ved å finne riktige læringsstrategier for hver enkelt elev. Noe som henger sammen med den angloamerikanske pedagogikken og mandatet samfunnsnytte.

De fleste av lærerne snakker om begge mandatene, men har en hovedvekt på den samfunnsnyttige siden av opplæringen. Dette ses spesielt i deres definisjon av tidlig innsats. Videre ligger utsagnene sine hovedtrekk på tilpasset opplæring, styrking av ressurser og intensivkurs. Jenny poengterer viktigheten av begge mandatene da hun presiserte at det er viktig med nok pedagog ressurser hos de små elevene og at de måtte se hele barnet. Å se hele barnet innebærer å se den emosjonelle, psykiske og sosiale siden. Det har mye å si for danningen av barnet, og viser derfor til det samfunnsdannende mandatet. Tidligere har ikke det samfunnsnyttige mandatet hatt hovedvekt i den norske skolen. Dette kommer både Marianne og Heidi inn på når de kommenterer hva som var intensjonen for seksåringene i skolen. Begge ser at intensjonen for hva innholdet av undervisningen skulle være har endret seg til å gå fra lek til mer og mer opplæring med konkrete mål. De mener at man kan se på noen av elevene at de ikke er modne nok til å ta imot læringen. Videre sier de at det er mye de små elevene skal lære seg og at opplæringen begynner allerede første skoledag.

Det samfunnsnyttige mandatet ser ut til i dette eksempelet fra undertema i kapittel 4: endring i skolen, å ha tatt over mye av fordelingen og vektleggingen av de to mandatene til fordel for det samfunnsdannende. Planen for hvorfor seksåringene skulle inn i skolen, var for å bli kjent og trygg på rollen som skoleelev, hvor lek var en stor del av innholdet i skolehverdagen (Frøseth, 2016), som bygger på det samfunnsdannende mandatet. Det tyder på at det samfunnsnyttige mandatet har overtatt, da det handler om at tidlig læring virker å sitte bedre hos eleven i det lengre løp, og for at eleven skal kunne fullføre utdanning og delta i arbeidslivet. Noe som stemmer med Hovdenak og Stray (2015) som skriver at dannelsesmandatet har blitt dysset ned til fordel for å snakke om kunnskap. Videre sier de at hvilket mandat, hvordan mandatene fordeles og hva de kalles, avhenger av skolens utvikling i sammenheng med samfunnets utvikling (Hovdenak & Stray, 2015). Malkenes (2017) skriver at det er den angloamerikanske tradisjonen som regjerer i norsk skole, og derfor blir det

samfunnsnyttige mandat vektlagt i opplæringen. At det samfunnsnyttige mandatet styrer undervisningen i dag, viser til hvilke aspekter som er viktig i dagens samfunn. Om man ser litt tilbake i tid var det mandatet danning som sto i fokus. Frem i tid kan det bli noe helt annet som definerer perspektivet på opplæringen i norsk skole, det ut i fra utviklingen og den tidens fokus og aspekter. Dette bekrefter studiens funn på at det er den angloamerikanske tradisjonen og mandatet samfunnsnytte som er i fokus i dag.

#### 5.4 Avvik, den nye normaliteten

Tittelen «avvik, den nye normaliteten» kom frem gjennom den oppsiktsvekkende lave bekymringen for hva tydeliggjøring av tidlig innsats i lovverket kan føre med seg. På høringssvaret har flere fagfolk (Regjeringen.no, 2018) uttrykket bekymring for økt mengde kartlegging og innsnevring av normaliteten i klasserommet på grunn av tydeliggjøringen av tidlig innsats i lovverket. Ingen av informantene har kommentert denne innsnevringen av normaliteten i klasserommet. Det er kartleggingsmengden som virker å være det store samtaleemnet. Kommunalsjefen og skolefaglig rådgiver legger størst fokus på mengde kartlegging, og ikke hva selve kartleggingen fører med seg. Det virker på utsagnene deres som at alle elever kan ha sine vansker og avvik, og at det viktigste er å tilrettelegge for elevene og deres vansker. Noe som absolutt er viktig og som må være på plass i skolen. I den forbindelse dukker spørsmålet opp om det skal være en smal eller bred forståelse av normalitet i den norske skolen. Ifølge Hylland Eriksen (2006) er det vanskelig å si hva som er normalt og ikke, på grunn av den store endringen i samfunnet til enhver tid. Videre skriver han at normalitet som oftest blir sett på som å være middels, slik at det ikke var normalt å skille seg ut og være utenom det normale (Hylland Eriksen, 2006). Man representerte et avvik fra normalen, så fort man var utenfor det normale, både ved å for eksempel være meget intelligent, høy eller sterk, men også mindre intelligent, lav og svak. Sirnes (2006) skriver at normalitet er en logikk som er nødvendig å forstå for å kunne tilpasse seg de sosiale kravene som stilles til individuelle handlinger. Altså blir normalitet og avvik definert ut i fra hva samfunnet betegner som det å være middels og som da kan endre seg med tid og utvikling. Normalitet kan minne om Norges gode og gamle jantelov. Hvor man ikke skal skille seg ut og alle skal være mere eller mindre like. Skolen kan ut i fra dette være med å påvirke hvordan begrepet normalitet skal defineres og da hva som blir avvik i skolen.

Kommunalsjefen mener det er nok kartleggingsverktøy, men at det handler om å finne en balanse mellom dokumentasjon og kartlegging for å kartlegge. Gode tiltak som fungerer og gir resultater kommer fra grundig dokumentasjon, mener kommunalsjefen. Hun mener derfor at det er ingen fare for mer kartlegging ved innføring av tidlig innsats i Opplæringsloven, fordi man skal kartlegge for å finne ut av vansker og ikke for kartleggingen sin skyld. Skolefaglig rådgiver sier seg enig med kommunalsjefen, men uttrykker at det allerede er en god del kartlegging, og at det ikke trengs noe mer for å kunne avgjøre hva det er eleven sliter med. Alle bortsett fra en lærer sier seg enig med de ansatte i kommunen når det kommer til bekymringen for mengde kartlegging. En lærer understrekte at man ikke skal kartlegge for testens skyld, men for å hjelpe elevene som henger etter. Jenny er den ene læreren som er enig i bekymringen, og ser at tidlig innsats kan medføre mer kartlegging i skole og barnehage. Skolen skal ikke få flere avvik på grunn av kartlegging, men kartleggingen skal gi dokumentasjon og grunnlag for å iverksette tiltak til elevene med vansker. Ut fra dette kan de se ut til at informantene jobber ut fra en smal forståelse av normalitet, men at de anser de som avviker fra det normale som del av fellesskapet og gruppen i klasserommet.

Det er altså en fare for at det kan bli for mye kartlegging, men ingen av informantene kommenterte at tidlig innsats kan føre til flere avvik og til en smal forståelsesramme av normalitetsbegrepet, slik som høringssvaret tilsier. Det kan være flere årsaker til dette, det kan tenkes at det skyldes at skolen har utviklet god kompetanse på tilpasset opplæring og at individuelle forskjeller har fått større plass i skolen. En annen mulig forklaring er at likeverdig opplæring har sterkere betydning i skolen, som vil si å behandle alle elever på ulik måte for å kunne tilby undervisning til hver enkelt elevs behov. Tidlig innsats kan føre med seg en smalere forståelse av normalitet, og kan derfor utgjøre flere avvik (Vik, 2015). Norsk skole skal inkludere alle barn og unge, og dermed gir inkludering normalitetsbegrepet en bredere forståelsesramme (Vik, 2015). Dermed kan det bli det en spenning mellom den inkluderende skolen og skolen som skal satse på tidlig innsats. Kan man sammenfatte den inkluderende skolen og strategien tidlig innsats, og samtidig opprettholde en bred forståelse av normalitet i klasserommet og skolen? Skal det være mulig, må det være tilpasset opplæringen ut i fra kunnskap om elevenes evner, forutsetninger og utfordringer og det må være tilstrekkelig med ressurser, som lærertetthet og kompetanse. Ut fra det Sirnes (2006) og Hylland Eriksen (2006) sier, om at normalitet er et begrep som kan endre innhold og går ut på hva samfunnet ser på som normalt, kan skolen velge å ta en bred forståelse av normalitet. Forståelsesrammen til normalitet vil da inkludere flere avvik som normalt, og kan på den

måten gi flere elever den undervisningen de trenger i klasserommet og færre får stempelet som avviker.



## 6. Avslutning

I dette kapittelet vil jeg gi en oppsummering av oppgavens funn og betydning. I oppsummeringen vil jeg knytte funn og diskusjon til oppgavens problemstilling.

Avslutningsvis vil jeg komme med en kommentar til studiens tema og resultat, og hva som kan være tema for ettertanke og av hensikt å forske videre på.

### 6.1 Oppsummering

I denne kvalitative studien basert på semistrukturert-intervju, har hensikten vært å få en større forståelse av satsningen på tidlig innsats i den norske skolen de siste årene. Jeg har intervjuet fem lærere og to ansatte ved oppvekstkontoret i en mindre kommune, for erfaringer og intensjoner til tidlig innsats. Studiens problemstilling er:

*Hvordan kan man forstå intensjoner, strategier og erfaringer med tidlig innsats i lys av ulike pedagogiske tradisjoner?*

For å kunne besvare denne problemstillingen har det teoretiske perspektivet for studien vært de to tradisjonene kontinental-pädagogik og angloamerikansk pedagogikk. Disse to tradisjonene har vært analyseverktøyet for å kunne forstå tidlig innsats og informantenes pedagogiske rammeforståelse, samt hvordan de utfører sin pedagogiske praksis.

Resultatene for denne studien viser til fire funn, det første er skifte av paradigme som har oppstått i norsk skole og et tegn på et nytt i fremtiden. Det andre er det store omfanget intensivopplæring som tiltak har fått knyttet til tidlig innsats. Det tredje funnet er endring av skolens mandat og ulik vektlegging av mandatene. Det fjerde funnet, hvor forståelsen av normalitet er i endring med implementeringen av tidlig innsats.

Funnene tyder på at den norske skolen allerede har gjort et skifte av paradigme fra kontinental-pädagogik til angloamerikansk pedagogikk, men den viser også tegn på at det kan oppstå et nytt paradigme, hvor de to tradisjonene kombineres. Skiftet mellom de to tradisjonene gir en forståelse av bakgrunnen for den store satsningen på tidlig innsats de siste årene. Det første som kommer tydelig frem gjennom utsagnene til informantene er at de i hovedsak knytter sin pedagogiske forståelse og praksis til den angloamerikanske tradisjonen, men at det også forekommer små tegn til den kontinentale tradisjon. For det andre vises dette

gjennom måten de omtaler opplæring på, hva som er viktig i henhold til tidlig innsats og deres syn på barnet, som står i tråd med den angloamerikanske tradisjonens pedagogiske perspektiv. Her er det fokus på tidlig alder, tidlig hjelp, riktig hjelp, lærerressurser, adekvate ferdigheter, innhente tapt kunnskap, rette på negativ utvikling og unge, formbare barn som knyttes til angloamerikansk tradisjon. Den bryter derfor med den kontinentale tradisjonens idégrunnlag, med tanke på at de to tradisjonene baserer seg på forskjellige idégrunnlag.

Videre viser funnet at det kan oppstå en ny tradisjon som kombinerer de to tradisjonene og kan gi et nytt skifte av gjeldende paradigme. Dette kommer frem i utsagnene hvor de kombinerer de to tradisjonene, hvor det til synelatende er angloamerikansk tradisjon som ligger til grunn for opplæringen i skolen, men at informantene søker mot endringer som trekker linjer til den kontinentale pedagogikken. De kontinentale trekkene kommer frem gjennom at informantene ønsker mer ivaretagelse av barnet, bli mer kjent med elevgruppen og at de ønsker mer fokus rundt elevens sosiale, emosjonelle og psykiske side, som kan ha mye å si for dannelsen og identitetsbyggingen til elevene. Flere informanter sier at faglig prestasjon henger sammen med andre sider av eleven og ikke bare den faglige siden. På grunn av dette vil jeg si det har foregått et skifte av paradigme mellom kontinental og angloamerikansk pedagogikk, men at det i dag spirer en ny pedagogikk som kombinerer de to tradisjonene. Dette funnet bidrar til å vise hvilke intensjoner og pedagogisk forståelse som ligger bak strategien tidlig innsats i kommunen og blant lærerne.

Det andre funnet i studien viser til intensivgrupper som tiltak har fått større plass i skolens organisering gjennom tidlig innsats. Alle lærerne snakker om intensivgrupper for økt læring, kommunen har iverksatt et program som bruker intensivgrupper som tiltak for økt læringsutbytte og statsministeren vil nå gi lovfestet plikt om å følge opp elevene med en gang og igjennom intensiv opplæring. Lærerne begrunner bruken av intensivgrupper som det beste for barnet og tiltaket kan hente inn tapt læring, øke læringsutbytte og rette på negativ utvikling. Et par av lærerne uttrykte at det kunne være vanskelig med grupper utenfor klasserommet, men at det gjaldt de eldre barna. Et annet negativt aspekt med intensivgrupper var at de mistet det sosiale i klasserommet og opplæringen som foregikk der. Derfor var det ingen av lærerne som hadde elevene ute av klasserommet over lengre tid, både med tanke på antall ganger og lengde på kurset. En lærer mente at klasseledelse var svaret på å unngå segregering og mobbing av elevene som ble tatt ut av klasserommet. Hun hadde god erfaring med det og hennes elever maste om å få bli med læreren ut på grupperom. Intensivgrupper

eller intensiv opplæring er en strategi for tidlig innsats, som gir studiens problemstilling svar på strategier som blir tatt i bruk i henhold til tidlig innsats.

Det tredje funnet er endringen av forståelsen normalitet får i tilknytning til tidlig innsats. Normalitet har blitt diskutert i norsk skole tidligere og med innføringen av en inkluderende skole, fikk normalitet en bred forståelsesramme. Med tanke på at tidlig innsats ifølge Hausstätter (2009) representerer en medisinsk, patologisk vanskeforståelse, som gir en klar grense for når normaliteten brytes. Tidlig innsats gir derfor normalitetsbegrepet en smal forståelse som blir motsetning fra den inkluderende skolens brede forståelse av normalitet. Informantene snakket ikke særlig om normalitet i svaret om hva normalitet og kartlegging kan bli ved tydeliggjøring av tidlig innsats i lovverket. De snakket om kartlegging og at det er viktig å tilpasse opplæringen til hver enkelt. Noe som ga funnet tittelen «avvik, den nye normaliteten». Inntrykket informantene ga, var at så lenge man kunne tilpasse til hver enkelt elev var det helt greit med avvik i læringsutviklingen. Dette viser at det er en smal forståelse av normalitet, men at informantene har en holdning som tilsier en bred forståelse av normalitet, fordi de vil gi alle elever plass i den ordinære undervisningen gjennom tilpasset opplæring. Dette viser at tidlig innsats kan operere under en bred forståelse av normalitet i klasserommet. Forståelsen av normalitet knyttet til tidlig innsats gir et bilde av hva tidlig innsats innebærer og hva det har å si for hvordan informantene oppfatter strategien.

Det fjerde funnet viser at skolen gjennomgår en endring av mandater og at det foregår en vektlegging mellom de ulike mandatene. Alle informantene snakker ut i fra at det er den angloamerikanske tradisjonen som ligger til grunn for opplæringen siden det har vært et skifte av paradigme. Skolen har da gått fra å se på mandatet samfunnsdanning til samfunnsnytte, og det er ikke noe i funnene mine som indikerer at mandatet samfunnsdanning fikk like stor vektlegging som det samfunnsnytte gjør i dag. Det som fremkommer er at det i aller høyeste grad er viktig at alle barn og unge får den utdanningen de trenger, for å kunne få seg jobb i det voksne liv, og derav blir samfunnsnytte vektlagt til fordel for dannelsesmandatet. Informantene snakker om utdanning og kompetanse som elevens verktøy for å fungere i arbeidslivet og i samfunnet. Endringene i mandatene viser at intensjonene rundt tidlig innsats utgjør en forskjell på opplæringens mål både for lærerne og elevene.

Avslutningsvis er ikke denne studien generaliserbar og dette har heller aldri vært et mål med studien. Målet har vært å skape større forståelse rundt tidlig innsats som kan være relevant for

andre personer og lignende kontekster. Et håp med studien er at det skaper refleksjoner og ettertanke på strategien tidlig innsats, slik at tiltak som blir iverksatt er gjennomtenkt. Studien peker også på negative sider tidlig innsats kan føre med seg, noe en bør være klar over og reflektere rundt i arbeid med tidlig innsats. Satsningen på tidlig innsats er ifølge denne studien helt klart i tråd med den angloamerikanske pedagogiske tradisjonen.

## 6.2 Avsluttende kommentar

Jeg ønsker å oppsummer studien med å si at tidlig innsats som strategi i skolen har positive og negative sider, som nødvendigvis ikke gir grunnlag for å slutte med strategien, men reflektere over den. Tidlig innsats skal være med å ivareta barn og unge, både individuelt og i det sosiale samspillet. Det er en strategi som med gjennomtenkte tiltak kan gjøre skolehverdagen og læringsutbytte til eleven mye bedre, men på en annen side kan det også føre med seg mye negativt for eleven. Det er derfor viktig med en balansegang i tiltakene og bruken av strategien. Det har gjennom informantene kommet frem gode refleksjoner, tiltak og løsninger på negative sider ved tidlig innsats, som kan være til hjelp for utøvende pedagogiske fagfolk. Opplæring som baserer seg på tidlig innsats og tilpasser opplæring for hver enkelt er ressurskrevende, men kan i aller høyeste grad være svaret på høyere læringsutbytte og gi elevene den kompetansen de trenger for videre utdanning og arbeid.

Når denne prosessen nå er over vil jeg peke på aspekter som har kommet frem i studien som kan være nyttig å ta med seg til ettertanke. Jeg vil starte med aspektet om hvordan tiltak knyttet til tidlig innsats kan oppfattes og erfares av eleven selv. Neste aspekt er hvordan man tenker å gjennomføre tidlig innsats, hvor prinsipper som inkludering, likeverd og likhet må tas i betraktning i planlegging og gjennomføringen av tiltakene. Videre bør man se nærmere på hva man legger i utsagnet «til barnets beste», hva skal det bety og skal det kun handle om elevens faglige side eller også om den psykososiale siden. Gjennom denne studien vil det videre tenke seg å være hensiktsmessig å forske mer på hvordan tidlig innsats fungerer i undervisningen og hvordan eleven som mottar slike tilbud og tiltak oppfatter dem. Spesielt er strategien intensivgrupper et tema som kan forskes på videre med tanke på organiseringen og elevens utbytte og oppfattelse av undervisningsformen. Det er ikke sikkert at satsningen på tidlig innsats er like rosenrødt for elevene som mottar undervisningen, i forhold til intensjonen bak satsningen.

## Litteraturliste

- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole - om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 37-50). Bergen: Cappelen damm akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 11-20). Bergen: Cappelen damm akademisk
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats - uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? .  
<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2013/spesialpedagogikk-3-2013.pdf>
- Bondevik Tønnessen, L.K. (1995). *Norsk utdanningshistorie - en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 71-86). Bergen: Cappelen damm akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Forskning.no. (2017). Setter av 50 millioner i året til å vurdere skoletiltak.  
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-og-utdanning/2017/03/setter-av-50-millioner-i-aret-til-vurdere-skoletiltak>
- Frøseth, A.J. (2016). Er seksåringen blitt den nye sjuåringen i skolen?  
<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/mai/er-seksaringen-blitt-den-nye-sjuaringen-i-skolen/>
- Hausstätter, R. (2009). Ingen sto igjen - men hvor løp de hen? *Spesialpedagogikk*, 5(10), 28-37. <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2009/spesialpedagogikk-5-2009.pdf>
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T.A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S.S. & Stray, J.H. (2015). *Hva skjer med skolen?* Oslo: Fagbokforlaget
- Hylland Eriksen, T. (2006). Innledning: i de enøyedets land. I T. Hylland Eriksen & J.-K. Breivik (red.), *Normalitet* (s. 9-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2010). *Elevers verden - innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærernes verden - innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Høringsnotat - forslag til endring i opplæringsloven og friskoleloven*. Oslo: Regjeringen.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 3. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malkenes, S. (2017). Og ingen sto igjen? - Myten om tidlig innsats i norsk skole.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Hentet 25.04.18, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Norsk senter for forskingsdata. (2003). Meld prosjekter som skal behandle personvernopplysninger. Hentet 25.04.18, fra <http://www.nsd.uib.no>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen.no. (2018). *Hørings svar - høring om tidlig innsats i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-forslag-til-endringer-i-opplæringsloven-og-friskoleloven-tidlig-innsats-i-skolen/id2556191/>.
- Ruud, M. (2017). Erna Solberg vil gi elever tidlig hjelp. <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/mars/erna-solberg-vil-gi-elever-tidlig-hjelp/>
- Sirnes, T. (2006). Den gode normaliteten. I T. Hylland Eriksen & J.-K. Breivik (red.), *Normalitet* (s. 119-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding. (2006-2007). *Tidlig innsats for livslang læring: Og ingen sto igjen*. (St. Meld. nr.16). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>.
- Stortingsmelding. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. nr. 21). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>.
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-128). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Likeverdig opplæring : et bidrag til å forstå sentrale begreper : likeverdig opplæring, inkludering, tilpasset opplæring, spesialundervisning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. (Philosophiae Doctor), Lillehammer, Lillehammer. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/360661/Phd5%20Vik.pdf>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide, ansatte i kommunen

#### **Intervjuguide til ansatt ved kommunen.**

##### **Brifing:**

- Fortelle om anonymitet, konfidensialitet og mulighet til å trekke seg når som helst i studiet.
- Fortelle om lydopptak og hvordan det oppbevares og slettes.
- Snakke om bakgrunnen til den ansatte.
  - o Utdanningsbakgrunn.
  - o Nåværende stilling.
  - o Antall år i nåværende jobb, og i arbeidslivet generelt.

##### **Intervjuet:**

Mål og intensjoner med tidlig innsats.

- Tidlig innsats er satsning fra statlig hold, hva synes kommunen om denne satsningen?
- Hvilke intensjoner og ønsker har kommunen til egen satsning på tidlig innsats?
- Har strategier blitt utarbeidet for å oppnå intensjonene? Fortelle hva de går ut på. (Trekke inn Kultur for læring).

Endringer i satsningen.

- Har dere hatt tidlig innsats som fokusområde før? Hvis ja, hvilke erfaringer og endringer har dere gjort?

Samarbeid mellom kommunen og skolen.

- Kan du forklare hvordan samarbeidet med skolen om tidlig innsats finner sted?

Inkludering vs. tidlig innsats?

- Hvordan vurderes muligheter og utfordringer i forhold til inkludering i arbeidet med tidlig innsats i klasserommet?

Normalitet

- Det har kommet frem en bekymring blant fagfolk i høringssvaret ang. tidlig innsats, at økt kartlegging, selv i beste hensikt kan bidra til et innsnevret normalitetsperspektiv. Hvordan stiller kommunen seg til denne bekymringen?

Tilleggsinformasjon.

- Er det noe jeg burde ha spurt om eller noe som ikke har kommet frem i dette intervjuet, som du ønsker å legge til?

##### **Debrifing:**

- Minne om anonymitet, konfidensialitet og muligheten til å trekke seg når som helst.
- Snakke om intervjuet, se til at informanten er fornøyd. Vurderer



## Vedlegg 2: Intervjuguide, lærere

### Intervjuguide til lærer.

#### Brifing:

- Fortelle om anonymitet, konfidensialitet og mulighet til å trekke seg når som helst i studiet.
- Fortelle om lydopptak og hvordan det oppbevares og slettes.
- Snakke om bakgrunnen til læreren
  - o Utdanningsbakgrunn.
  - o Nåværende stilling.
  - o Antall år i nåværende jobb, og i yrket.

#### Intervjuet:

##### Arbeid med tidlig innsats.

- Fortell om hvordan skolen deres definerer tidlig innsats?
- Hvordan vil du si dere jobber med tidlig innsats i den ordinære undervisningen?
- Hvordan opplever du de statlige føringene på tidlig innsats som blir pålagt i skolen?

##### Egen rolle ved tidlig innsats.

- Hvordan opplever du å jobbe med tidlig innsats i klasserommet?
- Fortell hva du konkret gjør. Er dette noe du alltid har gjort eller ser du endring i egen praksis?

##### Utbytte til elevene.

- Hvordan vil du si at tidlig innsats har påvirket læringsutbytte til elevene, spesielt med tanke på de som henger etter?
- Hvordan vil du si tidlig innsats påvirker enkeltelevens sosiale, emosjonelle og psykiske liv?

##### Kartlegging – segregering vs. inkludering.

- Fortell om hvordan dere kartlegger elevene?
- I den grad dere kartlegger elever som har blitt hengende etter, hvordan løser dere utfordringen til enkelteleven med tanke på inkludering?
- Hva mener du om testing av elevene som viser mangler på aldersadekvate ferdigheter?

##### Normalitet.

- Det har kommet frem en bekymring blant fagfolk i høringssvaret ang. tidlig innsats, at økt kartlegging, selv i beste hensikt kan bidra til et innsnevret normalitetsperspektiv. Hva tenker du om denne bekymringen?

##### Tilleggsinformasjon.

- Er det noe jeg burde ha spurt om eller noe som ikke har kommet frem i dette intervjuet, som du ønsker å legge til?

#### Debrifing:

- Minne om anonymitet, konfidensialitet og muligheten til å trekke seg når som helst.
- Snakke om intervjuet, se til at informantene er fornøyd.

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:**

#### ***”Tidlig innsats i den ordinære opplæringen”***

##### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å belyse flere sider av tidlig innsats i den ordinære opplæringen. Det vil si at oppgaven skal studere kommunens intensjoner med satsningen og lærernes erfaringer av iverksettelsen. Videre vil oppgaven ta stilling til to sider ved tidlig innsats. Den ene siden som gir ekstra støtte til elever som henger etter og elever som viser tegn til utvikling av ulike lærevansker. Den andre siden ser hvordan tidlig innsats kan gi flere avvik fra ”normalen” når elever som henger etter testes, og viser manglende aldersadekvate ferdigheter og kunnskaper.

Problemstillingen er: Hvordan kan man forstå intensjoner, strategier og erfaringer med tidlig innsats i lys av ulike pedagogiske tradisjoner?

Prosjektet er en mastergradsstudiet ved NTNU, Trondheim og skal bli utført av masterstudenten selv i løpet av våren 2018. Utvalget er trukket ut i fra masterstudentens hjemkommune, og målsettingen er å studere hvordan tidlig innsats jobbes med på ulike nivåer i utdanningssystemet. I denne sammenheng retter studien seg mot både ansatte på kommunenivå og lærere i skolen.

##### **Deltakelse i studien**

Deltakelse i denne studien innebærer deltakelse gjennom intervju om tema tidlig innsats. Intervjuet vil vare i ca. 1-2 timer og det vil være eneste datainnsamlingen i studiet. Dataen som blir samlet inn vil bli analysert og drøftet i lys av aktuell teori. Dataen vil bli registrert gjennom lydopptak og det blir tatt notater underveis.

##### **Lagring av innhentet data.**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Det er kun du, jeg som masterstudent og veileder på oppgaven som vet om din deltakelse. Opplysningene vil bli lagret på en egen lagringsenhet (USB eller eksternharddisk) som ikke er tilkoblet internett og kun være tilgjengelig for meg. Lydopptak vil bli slettet når transkripsjonen er gjort. I

transkripsjonen vil det ikke fremkomme navn eller andre personopplysninger som kunne identifiserer deg.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2018. Alt av innsamlet data som ikke er nødvendig for sluttrapporteringen av prosjektet vil bli makulert.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Studien skal ikke påvirke informanten negativt eller gjøre skade.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Marit Landheim Austlid, 95041590. Du kan også kontakte veileder på masterstudien Ingvil Bjordal, 94379405.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.














### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

#### Vedlegg 4: Fargekodeskjema, ansatte i kommunen

### Kodeark, ansatte i kommunen.

-  Tilpasset oppløring
-  Ekstra læreressurser
-  Ressurser
-  Mestring
-  Kompetanse på fagfolk
-  Utanningsbakgrunn & samarbeid institusjoner
-  Definisjon av tidlig innsats
-  Understreker andre funn
-  Læring i fellesskap
-  Kartlegging / tiltak
-  Danning
-  Relasjoner
-  Tidlig innsats

## Vedlegg 5: Fargekodeskjema, lærere

### Kodeark, lærere

-  Mestring, motivasjon & modning
-  Tilpasset oppløring
-  Ressurser
-  Lærer og ekstra lærerressurser
-  Definisjon tidlig innsats
-  Løring i felleskap, inkludering / ordninger undervis.
-  Samarbeid institusjoner
-  Kartlegging & tiltak
-  Tidlig innsats
-  Spesialundervisning / enkeltvedtak.
-  Kompetanse på fagfolk
-  Elevens utbytte
-  Hjelpemidler i undervisningen
-  Foreldresamarbeid
-  Roller og sosialt miljø
-  Klasseledelse.



Ingvil Bjordal

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.12.2017

Vår ref: 57691 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.12.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>57691</i>	<i>Tidlig innsats i ordinær opplæring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingvil Bjordal</i>
<i>Student</i>	<i>Marit Landheim Austlid</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for dataskikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

#### **Forskningsetiske retningslinjer**

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

#### **Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet**

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### **Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet**

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### **Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt**

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

### **Gjelder dette ditt prosjekt?**

#### **Dersom du skal bruke databehandler**

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

#### **Hvis utvalget har taushetsplikt**

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

#### **Dersom du forsker på egen arbeidsplass**

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Sri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Sri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / [Sri.Myklebust@nsd.no](mailto:Sri.Myklebust@nsd.no)

