

Emma Louise Alstad

Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i skolen

En kvalitativ studie av læreres beskrivelser av tidlig innsats i sin pedagogiske praksis

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Tuva Schanke & Kristin Eide

Juni 2021

Emma Louise Alstad

Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i skolen

En kvalitativ studie av læreres beskrivelser av tidlig innsats i sin pedagogiske praksis

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Tuva Schanke & Kristin Eide
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Tidlig innsats har de siste årene fått økende politisk oppmerksomhet, og står i dag som ett av prinsippene i regjeringens arbeid med å forbedre det norske utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Formålet i denne masteroppgaven er å undersøke tidlig innsats som et aktuelt tema i dagens skole, med den hensikt å bidra med kunnskap på et område i forskningsfeltet som er lite studert i Norge tidligere. Studien tar utgangspunkt i hvordan lærere beskriver tidlig innsats, og diskuterer hvordan beskrivelsene kan ses i sammenheng med inkluderende fellesskap i skolen.

Studiens problemstilling er som følger: «Hvordan beskriver lærere tidlig innsats i sin pedagogiske praksis, og hvordan kan dette ses i sammenheng med inkluderende fellesskap i skolen? Jeg har undersøkt denne problemstillingen gjennom en kvalitativ forskningsmetode, hvor jeg har gjennomført individuelle semistrukturerte intervju med tre lærere i grunnskolen. Deres beskrivelser av tidlig innsats har blitt presentert og analysert, hvor Persson (1998) sine spesialpedagogiske perspektiver har vært sentralt. Jeg har i tillegg sett lærernes beskrivelser i lys av tilpasset opplæring og didaktiske strategier, samt forståelsen av kunnskap i dagens skole.

Sentrale funn i denne masteroppgaven er lærernes beskrivelser av begrepet «tidlig innsats», i tillegg til beskrivelser av sentrale avgjørelser og begrunnelser om iverksetting av tidlig innsats, samt hvordan det gjennomføres og organiseres i lærernes pedagogiske praksis. Det kom til syne et forebyggende aspekt i lærernes beskrivelser av begrepet «tidlig innsats», og kartleggingsprøver ble trukket frem som sentralt i avgjørelser om tidlig innsats. Likevel påpekte lærerne at de uavhengig disse kartleggingsprøvene hadde kjennskap til elevens evner og forutsetninger. Videre fremkommer det i studien at lesing og regning er sentrale ferdigheter den intensive opplæringen retter seg mot, noe som sees i lys av hva som forstås som viktig kunnskap i dagens skole, samt begrunnelser for at akkurat denne kunnskapen er viktig. Det fremkommer også beskrivelser av lærernes organisering og gjennomføring av intensiv opplæring, i tillegg til beskrivelser av tidlig innsats som et arbeid som også omfatter tiltak ut over den intensive opplæringen. Sammen gir dette et helhetlig bilde av lærernes beskrivelser av tidlig innsats, og det fremkommer beskrivelser som både leses i lys av Perssons (1998) kategoriske, og relasjonelle perspektiv.

Jeg har ut fra lærernes beskrivelser diskutert hvordan det kan ses i sammenheng med inkluderende fellesskap i skolen, hvor de spesialpedagogiske perspektivene og normalitetsforståelsen i skolen er av betydning. I denne diskusjonen blir det i tillegg tydelig at elevenes opplevelse av å være inkludert i fellesskapet er avgjørende.

Abstract

Early intervention has over the last few years received an increased amount of political attention. Today, this is one of the key principles in the Norwegian government's work to improve the country's educational system (Kunnskapsdepartementet, 2020). The purpose is aimed at investigating a highly relevant topic in today's school, with the intention to contribute with research in a previously understudied field. Moreover, it will focus on teachers' own descriptions of "early intervention" while also discussing how these descriptions can be seen in the context of inclusive school communities.

In accordance with the abovementioned, the research question guiding this thesis is: «How do teachers describe early intervention in their own pedagogical practice, and how can this be seen in the context of inclusive community in schools?» This question will be answered through a qualitative research method, using semi-structured interviews with three teachers working in primary school education. Their descriptions of early intervention will be presented and analyzed. Central to the descriptions and analysis is Persson's (1998) perspectives on special education. The teachers' descriptions are to be seen in light of adapted education and didactic strategies, as well as with an understanding of knowledge in today's school system.

The main findings in this thesis are the teacher's description of the term "early intervention". And also, descriptions of key decisions and justifications on implementation of early intervention, with the addition of descriptions linked to the implementation and organization of early intervention in teachers' pedagogical practice. A preventive aspect appeared in the teachers' descriptions of early intervention, and mapping tests were used as a central factor in decisions about early intervention. Nevertheless, the teachers emphasized that regardless of these tests, they had knowledge of their pupils' capabilities. It appears that reading, and calculus is skills that the intensive education is targeted against, something that is seen in connection of what is understood as important knowledge in today's school, as well as why this particular knowledge is important. There are also descriptions of teachers' organizational and implementation of intensive training. The research also showed that descriptions of early intervention as a work practice should include measures beyond intensive training. Together, this provides an overview of early intervention, and the descriptions can both be seen through Persson's (1998) categorical and relational perspective

Based on the teachers' descriptions, I have discussed their importance for understanding early intervention and inclusive communities in school, where both the special educational perspective and the understanding of what is considered normal in school systems is taken into consideration. In this discussion it also becomes clear that the students' experience of being included in the community is crucial.

Forord

Fem år som student går mot slutten, og denne masteroppgaven representerer avslutningen på et kapittel, og begynnelsen på et nytt. Prosessen med å skrive masteroppgave har vært svært tid- og arbeidskrevende, og det har til tider føltet håpløst. Likevel ser jeg tilbake på en periode som også har gitt meg mye mestring og glede, og det har blitt en erfaring jeg ikke ville vært foruten!

Jeg vil starte med å rett en stor takk til gjengen på lesesalen. Takk for mye latter, støtte, og lange pauser med både faglige og ikke-faglige samtaler. Masterperioden hadde ikke vært det samme uten dere, og jeg er utrolig takknemlig for at vi gikk gjennom denne prosessen sammen.

En stor takk rettes også til mine tre intervjupersoner «Mari», «Jenny» og «Linn», som har vært villig til å dele av sine tanker og erfaringer. Takk for at dere viet av deres dyrebare tid, i en periode vi vet har vært presset og krevende i skolen.

Videre vil jeg takke mine veiledere Tuva Schanke og Kristin Eide. Takk for alt engasjement dere har lagt i min oppgave. Ingen kunne veiledet meg bedre gjennom denne prosessen, enn dere har gjort.

Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min kjære mamma. Takk for all støtte, oppmuntrende ord, og tro på at jeg kan få til alt jeg vil!

Trondheim, juni 2021

Emma Alstad

Innhold

1. Introduksjon	1
1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Oppgavens oppbygning	3
2. Bakgrunnskontekst og tidligere forskning	4
2.1 «Early Intervention»	4
2.2 Tidlig innsats i norsk kontekst	4
2.2.1 Tidlig innsats i reform 97	5
2.2.2 Kunnskapsløftets satsing på tidlig innsats	6
2.2.3 Endringer i opplæringsloven og innføring av intensiv opplæring	7
2.3 Oppsummerende refleksjoner.....	8
3. Teori	9
3.1 Spesialpedagogiske perspektiver.....	9
3.1.1 Det kategoriske perspektivet.....	9
3.1.2 Det relasjonelle perspektivet.....	11
3.1.3 Kartlegging av elever og kunnskap i dagens skole.....	11
3.2 Tilpasset opplæring og didaktiske strategier	12
3.3 Kunnskapssyn i dagens skole.....	13
3.4 Oppsummering av teorikapittelet.....	14
4. Metode	15
4.1 Kvalitativ forskning.....	15
4.1.1 Intervju.....	16
4.1.2 Semistrukturert intervju.....	17
4.2 Forskerrollen	17
4.2.1 Rollen som intervjuer.....	18
4.2.2 Bagasje.....	18
4.3 Valg og presentasjon av intervjupersoner	19
4.3.1 Presentasjon av intervjupersoner.....	20
4.4 Forskningsprosessen.....	21
4.4.1 Intervjuguide og prøveintervju.....	21
4.4.2 Gjennomføring av intervjuene	21
4.4.3 Kontekst.....	22
4.4.4 Kropper og ikke-mennesker.....	22
4.5 Transkripsjon	24
4.6 Analyseprosessen.....	25
4.7 Etiske refleksjoner	26
4.7.1 Informert samtykke.....	26
4.7.2 Konfidensialitet.....	27
4.7.3 Konsekvenser av å delta	27

4.8 Studiens kvalitet.....	28
4.8.1 Reliabilitet.....	28
4.8.2 Validitet.....	28
4.8.3 Overførbarhet.....	29
5. Empiri og analyse	30
5.1 Begrepet «tidlig innsats» i skolehverdagen.....	31
5.1.1 Tidlig innsats, rettet mot hva?.....	34
5.2 Avgjørelser om tidlig innsats – hvorfor og for hvem?.....	36
5.2.1 Kartlegging.....	36
5.2.2 Lærernes opplevelse av kartleggingsarbeid	38
5.3 Tidlig innsats – gjennomføring og organisering.....	40
5.3.1 Organisatorisk differensiering	40
5.3.2 Pedagogisk differensiering	43
6. Sammenfatning og refleksjoner	45
6.1 Oppsummering.....	45
6.2 Tidlig innsats – barn som ikke passer «inni boksen»?.....	46
6.2.1 Tidlig innsats for barnets beste?	47
6.2.2 Tidlig innsats i et inkluderende fellesskap.....	48
6.3. Avsluttende kommentarer.....	49
Litteraturliste.....	51
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	1
Vedlegg 2 – Intervjuguide	2
Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD.....	3

Tabeller

Tabell 1: Kategorisk perspektiv (Bearbeidet av Dunst, 2000; Persson, 1998) ... 10

Tabell 2: Relasjonelt perspektiv (Bearbeidet av Dunst, 2000; Persson, 1998)... 11

1. Introduksjon

1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema

Opplæringslovens formålsparagraf gjør rede for hva som er selve formålet med opplæringen, og ytrer dermed skolens samfunnsmandat. Denne paragrafen står sentralt for alle aktører i skolen, og kan leses som samfunnets visjoner for elevenes utbytte av skolegangen (Hovdenak & Stray, 2015). Gjennom formålsparagrafen blir det tydelig at skolens mandat er sammensatt og komplekst. Opplæringen skal både åpne dører mot verden og fremtiden, samt utvikle en rekke kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos elevene (Opplæringslova, 1998a, §1-1). Skolens funksjon kan på denne måten knyttes til et nytteperspektiv og et danningsperspektiv, gjennom opplæringens mål som relateres til elevenes funksjonalitet til å mestre eget liv, samt til å delta i arbeidslivet og i samfunnets fellesskap (Opplæringslova, 1998a, §1-1). Et av prinsippene for skolens praksis, og sentralt i arbeid med å tilby en opplæring i tråd med formålsparagrafen, er en tilpasset og likeverdig opplæring. Dette slås fast i §1-3 i opplæringsloven (1998a), og skolen pliktes dermed til å tilpasse opplæringen til den enkeltes evner og forutsetninger. Likeverdig opplæring handler på denne måten om «å gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi» (NOU 2009: 18, s. 15). På bakgrunn av dette må den likeverdige opplæringen både forstås på systemplanet i et nasjonalt perspektiv, gjennom blant annet loven om tilpasset opplæring, og på individplanet for en opplæring tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger (NOU 2009: 18). Lærerens evne til å ha «blikk for den enkelte» og for egen praksis, beskrives som avgjørende for muligheten for tilpasset støtte og læring, og for muligheten til å tidlig gripe inn overfor dem som har vansker med læring. (Nilsen, 2012).

«Tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet vårt» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Dette sitatet er hentet fra innledningen til stortingsmelding 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole, og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det tydeliggjør både hva som står sentralt i regjeringens arbeid med å utvikle utdanningssystemet, men sier samtidig også noe om hvilke områder i utdanningen som må forbedres. Tilbake i 2004 pekte en OECD-undersøkelse av norske skoler på behovet for bedre strategier for å oppdage og arbeide med elever med svak læringsutvikling, og elever som står i fare for å få en slik utvikling (OECD, 2004). Det ble også i Stortingsmelding nummer 16 fra 2007, rapportert om at mange elever har fått utilstrekkelig oppfølging som har redusert deres faglige utdanningsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2007). Dette ble forklart med bakgrunn i at mange skoler har en for svak, eller manglende evalueringskultur (Kunnskapsdepartementet, 2007). Det hevdes at norsk utdanning har vært preget av en kultur for å vente-å-se, i stedet for å intervensere tidlig i elevenes utvikling og læring (Kunnskapsdeprtementet, 2007). Tidlig innsats ble i 2016 på mange måter innført som et motsvar til en slik holdning, da statistikk over omfanget av spesialundervisning blant annet peker i retning av at tiltak blir satt inn på et for sent tidspunkt (Kunnskapsdeprtementet, 2007). Spesialpedagogisk innsats har økt med årene, samtidig som økningen av elever som mottar et slikt tilbud øker i takt med elevenes alder (Kunnskapsdeprtementet, 2007). En politisk intensjon med Kunnskapsløftet er, og har

vært, at flest mulig elever skal få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, hvorav en naturlig følge er en nasjonal og kommunal ambisjon om at færrest mulig elever skal ha spesialundervisning (Bjørnsrud, 2012).

Tross det ovenfor nevnte økte fokket på tilpasset opplæring og tidlig innsats, rapporteres det også i stortingsmelding 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, at mange elever fortsatt ikke får den hjelpen de har behov for, og at tiltakene ofte kommer for sent (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det overordnede målet beskrives som å videreutvikle kvaliteten i barnehager og skoler, slik at alle elever får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette arbeidet strekker seg over hele opplæringstilbudet i skolen, og omfatter både det ordinære og det spesialpedagogiske tilbudet.

Arbeidet med tidlig innsats, inkludering og tilpasset opplæring er slik vi nå har sett høyst aktuelt i dagens skole, og et viktig satsningsområde i norsk utdanningspolitikk. Med den økende politiske oppmerksomheten følger det med et behov for kunnskap på området, og forskning på tidlig innsats er dermed svært nyttig og nødvendig. I et slikt perspektiv vil denne oppgaven være et bidrag, som undersøker et område av et allerede eksisterende forskningsfelt som er lite studert. Bakgrunnen for valg av tema belager jeg således på dets aktualitet, samt viktighet for elevenes læring, utvikling og trivsel i skolen. Oppgaven gjør seg også gjeldende fra mitt spesialpedagogiske ståsted, hvor forebygging og tilrettelegging står sentralt. Det vil også være relevant for det generelle spesialpedagogiske arbeidet, da tidlig innsats også kan forstås som et grunnleggende prinsipp i møte med alle barn og unge i utfordringer. Et spesialpedagogisk blikk vil på denne måten være svært nyttig, også i det ordinære klasserommet. Oppgaven er basert på kvalitative intervju, hvor tre lærere har delt beskrivelser som sammen utgjør grunnlaget for å kunne belyse min problemstilling, og bidra med nyttig kunnskap til forskningsfeltet.

1.2 Formål og problemstilling

I skolen arbeides det med å forebygge både faglige og sosiale vansker, og evalueringer viser at forebyggende tiltak som er gjennomført med basis i skolen ofte gir gode resultater (Barne- og familiedepartementet, 2000). Det virker å være en felles forståelse av at det er bedre å forebygge vansker, fremfor å «reparere» på et senere tidspunkt. Nettopp denne mentaliteten har jeg en oppfatning av er grunnleggende for arbeidet med tidlig innsats. For dersom jeg ser nærmere på selve ordene «tidlig» og «innsats», forbinder jeg «sen» som den naturlige motsetningen til «tidlig». Denne forståelsen kan underbygge tanken om at forebygging er sentralt i arbeidet med å møte utfordringer i skolen. I tillegg har ordet en tidsdimensjon, som sier noe om når noe skal skje. Videre forstår jeg ordet «innsats» som en handling eller et arbeid, med et bestemt mål. Ordet vil på denne måten være situasjonsbestemt, og kreve ulikt arbeid til ulike mål. Dersom jeg da ser på ordene i sammenheng, er mitt utgangspunkt at jeg forstår begrepet som at det på et tidspunkt, som noen har vurdert til å være tidlig, skal iverksettes arbeid som gjør at vedkommende, som noen har vurdert til å ha behov for det, skal utvikle eller endre seg for å nå et mål. Slik jeg forstår det står en dermed igjen med flere områder som krever skjønnsmessige vurderinger, og et stort mulighetsrom når det gjelder både beskrivelser av begrepet, samt gjennomføring av tidlig innsats. Formålet med denne oppgaven er dermed å undersøke et aktuelt tema i dagens skole, med utgangspunkt i lærere sine beskrivelser. Slik det kommer frem i tittelen til Stortingsmelding 6 *Tett på –*

tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole, og SFO, blir begrepsparet tidlig innsats og inkluderende fellesskap satt i sammenheng. (Kunnskapsdepartementet, 2020). På bakgrunn av dette ønsker jeg å diskutere hvordan lærernes beskrivelser av tidlig innsats kan ses i sammenheng med inkluderende fellesskap i skolen. Jeg har med utgangspunkt i dette formulert følgende problemstilling:

«Hvordan beskriver lærere tidlig innsats i sin pedagogiske praksis, og hvordan kan dette ses i sammenheng med inkluderende fellesskap i skolen?»

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. I dette kapitlet er studiens tema og aktualitet begrunnet og gjort rede for. Masteroppgavens formål og problemstilling ble også presentert. I kapittel 2 gjøres det rede for tidligere forskning, hvordan tidlig innsats har gjort seg gjeldene i foregående reformer, samt hvordan begrepet brukes i dagens utdanningspolitikk. I kapittel 3 vil studiens teoretiske grunnlag bli presentert. Her vil spesialpedagogiske perspektiver, tilpasset opplæring og didaktiske strategier, samt kunnskap i dagens skole bli gjort rede for. Videre vil studiens fjerde kapittel beskrive studiens metodiske tilnærming. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for valg av metode og fremgangsmåte, i tillegg til å belyse valg jeg har tatt, og begrunne disse. Jeg vil også trekke fram etiske refleksjoner, og betraktninger om studiens kvalitet. Videre i kapittel 5 vil jeg presentere analyser og sentrale funn. Avslutningsvis vil jeg i siste kapittel sammenfatte funn og analyser, og reflektere rundt hvordan lærernes beskrivelser kan ses i sammenheng med inkluderende fellesskap i skolen.

2. Bakgrunnskontekst og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for relevant forskning som er gjort på området, i tillegg til andre prinsipper og momenter som danner en bakgrunnskontekst for min studie. Jeg vil starte med å se på hvordan tidlig innsats har gjort seg gjeldende internasjonalt, før jeg går over til den nasjonale konteksten. Her vil jeg se på hvordan begrepet gjenkjennes i reform 97, som blant annet har vært av betydning for dagens satsning på området. Jeg vil videre se på Kunnskapsløftets satsing på tidlig innsats, før jeg avslutningsvis tar for meg tidlig innsats i dagens læreplan og opplæringslov.

2.1 «Early Intervention»

Tidlig innsats har vært et etablert begrep internasjonalt i lang tid (Vik & Hausstätter, 2014). Internasjonalt brukes begrepene «Early Intervention» og «Early Childhood Intervention», og begrepene retter først og fremst fokuset mot intervensjon i tidlig alder (Vik & Hausstätter, 2014). Vik og Hausstätter (2014) har i forbindelse med sin forskning på tidlig innsats, gjennomført en litteraturstudie for å tydeliggjøre innholdet i det internasjonale forskningsfeltet. Denne viser at feltet i all hovedsak er dominert av forskningsprosjekter knyttet til utvikling av ulike program, som retter seg mot å oppdage og avlaste marginaliserte grupper i samfunnet, eller personer som kan sies å utgjøre en risikogruppe for fremtidige vansker og problemer (Vik & Hausstätter, 2014). Store deler av den internasjonale forskningen på tidlig innsats er dermed preget av strategier for forebygging, hovedsakelig innenfor andre disipliner enn pedagogikk og utdanning.

USA er en pioner på akkurat dette området, og innførte ideen om Early Intervention allerede i 1954 i forbindelse med loven om universelle rettigheter til utdanning for alle barn (Ramey & Ramey, 1998). Dette var blant annet begrunnet i at integrert offentlig skole skulle skape sosial harmoni, og like muligheter for utdanning (Ramey & Ramey, 1998). Ramey & Ramey (1998) hevder at teoretisk og praktisk orientert faglitteratur på dette området er delt i to hovedretninger, hvor den første retningen knyttes til forebyggende arbeid rettet mot barn som står i risiko for å utvikle vansker, og den andre omhandler barn hvor det har blitt identifisert en utviklingsvanske eller forsinkelse (Ramey & Ramey, 1998). Dette tyder på en tosidighet hvor fokuset både er forebygging i tilknytning til de som befinner seg i en risikogruppe, samtidig som faglitteraturen også fokuserer på arbeidet med barna som har blitt vurdert til å ha en vanske eller forsinkelse. I tillegg til disse funnene har amerikanske studier vist at en «investering» i unge barns helse og utvikling, vil fungere som en slags sosial investering med utbytte i senere tid, og kan blant annet føre til et redusert behov for spesialundervisning (Shonkoff & Meisels, 2000). Disse resultatene omfatter en innebygd forståelse av tidlig innsats som et sentralt prinsipp i det forebyggende arbeidet med barn og unge. Til tross for dette internasjonale fokuset, har ikke tidlig innsats vært et like etablert område i norske utdanningspolitiske dokumenter.

2.2 Tidlig innsats i norsk kontekst

I forskningsartikkelen *Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt i eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter* ser professorene Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen (2013) på hvordan tidlig innsats har kommet frem i ulike utdanningsreformer fra 1970, og frem til artikkelen ble skrevet i 2013. De skildrer primært utviklingen innenfor opplæringsloven og nasjonale læreplaner, da disse gir både rammer, retningslinjer og

handlingsrom for tidlig innsats i norsk skole (Bjørnsrud & Nilsen, 2013). Det er viktig å presisere at disse dokumentene ikke gir uttrykk for hvordan tidlig innsats har vært praktisert i skolen, men de sier likevel noe om hvordan praksisen bør være, og hvordan tidlig innsats har kommet til uttrykk i politiske dokument. Med utgangspunkt i reformene har de analysert hovedområdene forebygging, tidlig oppdaging og inngripen, elevens sosiale bakgrunn, og tidlig innsats med fokus på frafall i videregående skole, med den hensikt å påvise om tidlig innsats er knyttet til disse områdene i de gitte utdanningspolitiske dokumentene (Bjørnsrud & Nilsen, 2013). Med bakgrunn i min oppgave vil jeg gjøre rede for relevante aspekt i de foregående reformene, og til slutt beskrive tidlig innsats i dagens læreplan.

2.2.1 Tidlig innsats i reform 97

Tidlig innsats kommer ikke eksplisitt til syne i læreplanen fra reform 1997. Deler av begrepet kan likevel gjenkjennes i flere områder av læreplanen. Et av disse områdene er arbeidet med å jevne ut sosiale forskjeller: «Einskapsskolen skal gjøre sitt til at elevane utviklar evna til å lære, vere og verke saman. Det gjer at skulen er med på å jamne ut sosial ulikskap og skape samkjensle mellom grupper» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 56). Her blir det tydelig hvordan læreplanen retter blikket mot skolens sentrale funksjon i arbeidet med å jevne ut sosiale forskjeller, til tross for at det ikke beskrives hvordan skolene skal gå frem i dette arbeidet. I tillegg inneholder læreplanen en egen del, underordnet skolens prinsipper og retningslinjer for opplæringen, som tar for seg prinsippet om tilpasset opplæring. Her påpekes det at skolen skal ha et inkluderende fellesskap, for å kunne ta hensyn til de ulike elevene sine bakgrunner og forutsetninger (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Videre blir også bevaring av skolens mangfold trukket frem som sentralt. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Ut over dette kommer verken begrepet «tidlig innsats», eller intensjonene bak eksplisitt frem i læreplanen fra 1997.

En kan imidlertid finne andre utdanningspolitiske dokumenter hvor tidlig innsats er tydeligere vektlagt, blant annet Stortingsmelding nr. 30 fra 2003-2004, hvor det hevdes at god stimulering i tidlig alder er viktig for læring senere i livet (Utdanning- og forskningsdepartementet, 2004). Stortingsmeldingen henviser også til nasjonal og internasjonal forskning som har vist at et pedagogisk tilbud i tidlig alder har positiv virkning for læring senere i skolen for alle barn, og særlig for barn med svak sosioøkonomisk bakgrunn eller minoritetsbakgrunn (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Dermed knyttes to av hovedområdene til Bjørnsrud og Nilsen (2013) sammen, og en kan se hvordan forebygging og tidlig inngripen spesielt blir viktig for gruppen elever med minoritetsbakgrunn eller med svak sosioøkonomisk bakgrunn, for å jevne ut sosiale forskjeller. Uten å eksplisitt omtale tidlig innsats, retter Stortingsmelding nr. 30 likevel fokuset mot et pedagogisk prinsipp og et område i skolen som har mye til felles med dette.

I arbeidet med å beskrive tidlig innsats i Reform 97, blir det relevant å trekke frem seksårsreformen som fulgte med reformen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Denne reformen senket alderen for skolestartere fra 7 år til 6 år (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). En slik reform representerer i seg selv et viktig samfunnsmessig tiltak for tidlig innsats, gjennom at dette ble det første året med et pedagogisk tilbud for alle barn og unge (Bjørnsrud & Nilsen, 2013). Bak en slik reform om tidligere skolestart kan det tenkes at det også ligger

en forståelse av tidlig innsats, og viktigheten av forebygging, tidlig oppdaging og inngripen.

Norges forskningsråd gjennomførte i 2003 en evaluering av Reform 97, på oppdrag fra utdannings og forskningsdepartementet. Her kommer det frem hvordan skolen ikke har nådd målet om å tilby en likeverdig opplæring for elevene uavhengig kjønn, foreldreøkonomi, bosted, evner, forutsetninger og kulturell og språklig bakgrunn (Norges forskningsråd, 2003, s. 86). Videre kommer det frem i rapporten at mange elever med et annet morsmål enn norsk trolig ikke får tilstrekkelige kunnskaper til å fungere i videre utdanning og samfunnsniv, og at barn av familier med lav utdanning systematisk kommer dårligere ut av skolen enn barn av familier med høy utdanning (Norsk forskningsråd, 2003, s. 86). Konklusjonen av disse resultatene ble dermed at reform 97 ikke lyktes med å oppnå idealet om en opplæring tilpasset hver enkelt elev, på bakgrunn av de store systematiske forskjellene i elevenes læringsutbytte (Norsk forskningsråd, 2003). Disse resultatene kan tyde på at til tross for reformens og stortingsmeldingens fokus på inkludering og tilpasset opplæring, har det ikke vært et gjenkjennelig arbeid i skolehverdagen.

2.2.2 Kunnskapsløftets satsing på tidlig innsats

Kunnskapsløftet som tredde i kraft fra 2006 hadde en generell del, tilnærmet læreplanen fra 1997 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Heller ikke her blir tidlig innsats eksplisitt trukket frem. Likevel viderefører planen mange av prinsippene fra den tidligere læreplanen, blant annet prinsippet om tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Den forebyggende dimensjonen blir dermed indirekte ivaretatt gjennom at all undervisning skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger, tross at det ikke knyttes direkte til tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2006).

EU-satsingen på tidlig innsats, som også Norge er en del av, var en medvirkende årsak til Norges økende fokus på området (Vik, 2015). Prosjektet *Tidlig intervensjon i førskolealder* hadde på 2000-tallet fokus på sosial utjevning og reduksjon av frafall i skolen, og bidro til at tidlig innsats i 2006 ble lansert som et prinsipp gjennom stortingsmelding nr. 16 ...og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (Vik, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2007). Kunnskapsdepartementet introduserer her tidlig innsats som en strategi, og som en motpol til «vent-å-se» holdningen som det hevdes har preget norsk utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2007). Begrepet knyttes til innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv eller på et tidlig tidspunkt i utviklingen av en vanske, og er dermed uavhengig alder og type vanske (Kunnskapsdepartementet, 2007). Departementet mener at identifisering av barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling blant annet må skje gjennom vurdering og anvendelse av profesjonelt skjønn, for å deretter kunne sette inn egnet tiltak tidlig (Kunnskapsdepartementet, 2007). *Identifisering av vansker* blir dermed et sentralt område av læreres arbeid med tidlig innsats, noe som også forutsetter en forståelse av hva som er en vanske, samt hvordan den kommer til uttrykk.

I stortingsmelding nr. 16 er det et tydelig fokus på tidlig innsats i arbeidet med å redusere forskjellene i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2007). Den peker på hvordan barns utvikling har sammenheng med foreldrenes levekår og muligheter på arbeidsmarkedet, og meldingen presenterer helhetlige tiltak for sosial utjevning og

inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2007). Videre hevdes det at tidlig innsats er selve nøkkelen i dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Stortingsmelding nr. 16 setter også redusert frafall i videregående skole og arbeidet med tidlig innsats i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2007). I stortingsmeldingen trekkes det frem hvordan manglende tilegnelse av grunnleggende ferdigheter i grunnskolen, blant annet fører til større sannsynlighet for frafall i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2007). Dette synliggjør viktigheten av en god sammenheng i opplæringen, og hvordan den faglige utviklingen i grunnskolen er helt avgjørende for elevenes mulighet til å fullføre videregående opplæring og delta i samfunnet. Videre hevdes det at felles for alle effektive tiltak som bidrar til å lede utsatte barn og unge tilbake i et godt læringsløp, er at de er mer virkningsfulle og mindre ressurskrevende jo tidligere de settes inn (Kunnskapsdepartementet, 2007). Tidlig innsats vil på denne måten også stå sentralt i skolens arbeid med å jevne ut sosiale forskjeller, og hindre frafall fra videregående opplæring.

2.2.3 Endringer i opplæringsloven og innføring av intensiv opplæring

Det skjer flere endringer i opplæringsloven i løpet av Reform 2006 som får direkte innvirkning på arbeidet med tidlig innsats i norsk skole. Tidlig innsats, spesielt gjennom forebygging, tidlig oppdaging og inngripen, blir et sentralt område i norsk skole gjennom revideringen av opplæringsloven i 2009, som førte til en utvidelse av §1-3 om tilpasset (Opplæringslova, 1998b, §1-3). Loven om tilpasset opplæring skulle dermed også inkludere tidlig innsats, og andre ledd i paragrafen lovfester skolens plikt til tilrettelegging i form av tidlig innsats for elever på 1-4. årstrinn i fagene norsk eller samisk og matematikk (Opplæringslova, 1998b, §1-3). Innsatsen skulle rettes mot elever med svake ferdigheter i lesing og regning, for å styrke disse grunnleggende ferdighetene (Opplæringslova, 1998b, §1-3). En slik lovendring både styrket og tydeliggjorde tidlig innsats som et sentralt prinsipp i skolen, gjennom å gjør det til en plikt. En forutsetning for en slik plikt er skolens kjennskap til elevenes ferdigheter og kunnskapsnivå, og i vurderingen om hva som skulle utløse plikten om tidlig innsats skulle det fortsatt gjøres en skjønnsmessig vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I 2018 kom det en ny endring i opplæringsloven i forbindelse med tidlig innsats. Denne endringen gikk tilbake på utvidelsen av §1-3 i opplæringsloven, og dannet §1-4 som også omhandlet tidlig innsats på 1. til 4. trinn (Opplæringslova, 1998d, §1-4). Denne paragrafen gjorde skolen pliktig å sørge for at elever som sto i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning skulle få egnet *intensiv opplæring*, slik at den forventede progresjonen ble nådd (Opplæringslova, 1998d, §1-4). En slik lov er i tråd med forståelsen av tidlig innsats som forebyggende, og setter fokus på tidlig oppdaging og inngripen. Paragrafen om tidlig innsats er fortsatt gjeldende i dag, og plikter skolen til å sette inn intensiv opplæring ved behov på 1. til 4-trinn. Det ble i den forbindelse også utviklet en veileder som tar for seg sentrale sider av denne plikten, hvor blant annet bakgrunnen for behovet, og krav til skolen og skoleeier blir beskrevet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Også her kommer det frem at flere av vurderingene og bestemmelsene som må gjøres i forbindelse med gjennomføringen av tidlig innsats skal gjøres på bakgrunn av lærerens profesjonelle skjønn, i tillegg presiseres det at bestemmelsene skal skje innenfor rammen av elevens beste (Utdanningsdirektoratet, 2018). Selv om regelverket ikke hindrer den intensive opplæringen fra å skje utenfor klasserommet, påpekes det at gjennomføringen og organiseringen skal skje på en slik

måte at eleven i størst mulig grad opplever å være en del av et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2018).

En annen endring i opplæringsloven som også sikrer en ordning for tidlig innsats er §13-7a som fra skoleåret 2010/2011 ga elever fra 1-4.trinn rett til tilbud om leksehjelp (Opplæringslova, 1998c, §13-7a). Sentrale begrunnelser for innføring av leksehjelp var at det gir elever og foreldre et tilbud om støtte i læringen, i tillegg til at det er i tråd med prinsippet om tidlig innsats for bedre læring (Kunnskapsdepartementet, 2010). Med bakgrunn i disse endringene kan det konkluderes med at det i løpet av Reform 2006 skjer flere endringer i opplæringsloven som er knyttet til tidlig innsats, og som får direkte innvirkning på arbeidet med dette i skolen.

2.3 Oppsummerende refleksjoner

Til tross for at søkelyset de siste årene har blitt rettet mot prinsippet om tidlig innsats, har det hverken i de tidligere reformene, i tilknytning til stortingsmeldinger, eller andre utdanningspolitiske dokument blitt beskrevet konkrete føringer for praktisering og forståelse av innholdet i begrepet. Slik vi nå har sett, har ikke tidlig innsats vært et etablert område i norsk utdanningshistorie, før det for alvor ble lansert som begrep og prinsipp av Kunnskapsdepartementet i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Dermed var ikke tidlig innsats et begrep i den norske pedagogiske diskursen før starten av 2000-tallet. Slik vi har sett er tidlig innsats i dag et arbeid som er fastslått i opplæringsloven §1-4, hvor skolen skal tilby intensiv opplæring til elever på 1-4. trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og/eller regning (1998a). Tidlig innsats fungerer på denne måten som et motsvar til en vent-å-se-holdning, og skal blant annet bidra i skolens arbeid med å jevne ut sosiale forskjeller. Veilederen som presenteres av utdanningsdirektoratet (2018) beskriver føringer for denne intensive opplæringen, og det er tydelig at prinsippet om tidlig innsats ikke skal gå på bekostning av elevenes opplevelse av å tilhøre et inkluderende læringsmiljø. Slik vi har sett krever skolens og lærernes arbeid med tidlig innsats flere skjønsmessige vurderinger, både i forbindelse med identifisering av vansker, men også i arbeidet med å sette inn tiltak og møte disse vanskene på best mulig måte. Denne bakgrunnskonteksten gjør det interessant å utforske hvordan begrepet beskrives, og gjør seg gjeldende i læreres skolehverdag, og belyser oppgavens aktualitet ytterligere.

3. Teori

Jeg vil i dette kapitlet fremlegge teori som kan kaste lys over lærerne sine beskrivelser av tidlig innsats, og som kan bidra i diskusjonen av hvordan dette kan ses i sammenheng med inkluderende fellesskap i skolen. Jeg vil begynne med å gjøre rede for spesialpedagogiske perspektiver, og i forlengelsen av disse gjøre rede for kartlegging av elever og kunnskap i skolen. Deretter vil jeg gjøre rede for tilpasset opplæring og didaktiske strategier, før jeg skal se på kunnskapsbegrepet og hvordan kunnskap forstås i dagens skole. Avslutningsvis vil teorikapitlet oppsummeres.

3.1 Spesialpedagogiske perspektiver

I prosessen med å besvare oppgavens problemstilling vil det være nødvendig med et overordnet analyseverktøy å drøfte beskrivelsene av tidlig innsats i forhold til, og jeg ønsker i den forbindelse å rette blikket mot spesialpedagogiske forståelsesrammer. Som nevnt i kapittel 2, fremstår identifisering av vansker som et sentralt moment i læreres arbeid med tidlig innsats. Innenfor det spesialpedagogiske feltet angis ulike fokusområder når det gjelder blant annet vanskeforståelse, samt hvordan disse vanskene blir møtt av lærere i skolen. Tidlig innsats, uavhengig om det sees i lys av spesialpedagogisk eller ordinært pedagogisk arbeid, krever at noen gjør en vurdering i forhold til hvem som skal motta den intensive opplæringen, hvordan den skal organiseres, hva den skal inneholde, og når den eventuelt skal ta slutt. Dermed kreves det også en forståelse av hva som er en vanske, når noe blir en vanske, og hvordan den kommer til uttrykk. På bakgrunn av dette vil de spesialpedagogiske perspektivene gjøre seg nyttig i arbeidet med å belyse og besvare min problemstilling.

Det eksisterer mange måter å dele inn i slike tilnærminger på, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i Persson (1998) sin forståelsesmodell for spesialundervisning. Han argumenterer for at man i spesialpedagogikken kan finne to grunnleggende perspektiver, som har betydning for forståelsen av tilpasset opplæring både innenfor spesialundervisningen og den ordinære undervisningen (Persson, 1998). Disse omtaler Persson (1998) som det relasjonelle og det kategoriske perspektivet. I beskrivelsen av perspektivene understreker han at de må anses som mentale konstruksjoner, som beskriver idealtyper man kan brukes som et verktøy for å forstå og beskrive virkeligheten (Persson, 1998). Likevel utelukker ikke de to perspektivene hverandre, men kan beskrive to ulike hovedretninger.

3.1.1 Det kategoriske perspektivet

Det kategoriske perspektivet er på mange måter utgangspunktet for den tradisjonelle spesialpedagogikkens virksomhet, og baserer seg på en individentsentrert tilnærming hvor vanskene eller utfordringene knyttes til den enkelte elev (Persson, 1998; Knudsmoen, Løken, Nordahl, & Overland, 2011). Forståelsesrammen for dette perspektivet er at disse elevene har en patologi som hindrer dem i å ha utbytte av den ordinære opplæringen i skolen, og gjennom spesialundervisning vil pedagogen kunne kompensere for disse problemene, slik at de reduseres eller forsvinner (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Identifisering av elevens vanske eller problem, er innenfor det kategoriske perspektivet helt sentralt for å kunne gi best mulig individtilpasset hjelp (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 12). Identifiseringen skjer gjennom diagnostikk eller andre summative tester, med standardiserte scorere som definerer elevens resultater innenfor eller utenfor en normal

(Nordahl & Sunnevåg, 2018; Hausstätter, 2009). I dette perspektivet vil man forstå eleven *med* vansken, og hjelpen eleven får vil ofte iverksettes først når vanskene er definert og etablert (Nordahl & Sunnevåg, 2008; Knudsmoen et al., 2011). Tidsperspektivet i det kategoriske perspektivet er ikke særlig vektlagt, og problemløsningen har et kortsiktig tidsperspektiv (Persson, 1998). De langsiktige konsekvensene av de kortsiktige løsningene blir med andre ord ikke tatt i betraktning.

Det kategoriske perspektivet samsvarer i stor grad med det Hausstätter (2007) beskriver som det *patologiske programmet* i spesialpedagogikken. Også her ligger det til grunn en vanskeforståelse som er individorientert, hvor en vanske oppstår når en person utvikler seg og lærer senere eller mindre, og dermed får en avvikende atferd i forhold til majoriteten av den gruppa de tilhører (Hausstätter, 2007). I skolesammenheng kan disse personene forstås som elever, som avviker fra den klassen eller gruppen han eller hun er en del av (Hausstätter, 2007). Ut fra dette tradisjonelle perspektivet har både Dunst (2000) og Persson (1998) gjort fremstillinger av perspektivet gjennom tabeller, som illustrerer konsekvensene for definering, forståelse, og tilnærmingen til vansker ut fra det kategoriske eller patologiske perspektivet. Jeg har samlet og sammenfattet en egen tabell basert på Dunst (2000) og Persson (1998).

Kategorisk perspektiv
Behandling, med fokus på å redusere konsekvensen av vansken
Fagspesifikk, og undervisningssentrert
Elever <i>med</i> vansker. Fokus på eleven
Mangelforståelse, med en strategi for å rette på menneskers vansker og problemer
Profesjonell kompetanse for å løse eller redusere konsekvensen av vansken
Kortsiktig tidsperspektiv

Tabell 1: Kategorisk perspektiv (Bearbeidet av Dunst, 2000; Persson, 1998)

Slike perspektiver har mye til felles med det Yngvar Løchen beskriver som en «diagnostisk kultur», hvor handlinger blir forklart ved å lete etter deres årsak, og årsaken plasseres hos individet (Løchen, 1967, s. 212). Dermed unnlates det å se vansken som en sosial konstruksjon, og avvik tolkes lett som utslag av patologi (Løchen, 1967). Østrem (2012) hevder at med vår tids økende tendens til testing, kartlegging og diagnostisering av barn, hvor avvik fra antatt normalitet registreres i stor skala, har skolen utviklet flere trekk fra denne diagnostiske kulturen. Løchen peker på at en mulig forklaring av dette er at fagpersoner med kunnskap om blant annet arbeidsvansker, kognitive skader og psykiske lidelser får mandat til å utvikle kunnskap som er gyldig for alle barn (Østrem, 2012). De vil dermed ta utgangspunkt i de fenomenene som de behersker og kjenner til, og skjema, tester og vurderinger vil således baseres på denne kunnskapen, og brukes for å vurdere barn i sin alminnelighet (Østrem, 2012). Reidun Tangen (2012) trekker frem forholdet mellom risiko for stigmatisering og nødvendigheten av å utvikle kunnskap, arbeidsmåter, og tiltak som et dilemma. Det påpekes videre at det å få en merkelapp tidlig i livet både kan virke forebyggende for vansker på et senere tidspunkt, samtidig som det også kan ha negative konsekvenser for videre utvikling (Tangen, 2012). Utfallet av å få en merkelapp vil kunne påvirkes av om merkelappen peker på individuelle mangler eller muligheter (Tangen, 2012). Kritikken mot kartleggingstrenden tilbakevises med argumenter som er mer eller mindre uangripelig (Pettervold & Østrem, 2012; Østrem, 2012). Det vises til et overordnet formål om at man vil det gode for alle barn, og når godhet brukes som argument, kan ingen være uenig uten samtidig være imot det gode (Pettervold & Østrem, 2012).

Således vil intensjonen bak perspektivene som nå er beskrevet kunne argumenteres for gjennom et slikt ønske om barnets beste.

3.1.2 Det relasjonelle perspektivet

Persson presenterer videre et relasjonelt perspektiv, som på mange måter representerer en tilnærming som står i direkte motsetning til det kategoriske og patologiske perspektivet (Persson, 1998). Det relasjonelle perspektivet er godt etablert i fagfeltet (Nordahl & Sunnevåg, 2008). I et slikt perspektiv ligger fokuset hovedsakelig på forholdet, samspillet og interaksjonen mellom ulike aktører, og i de mellommenneskelige relasjonene (Persson, 1998). Forståelsesrammen er dermed at elevens forutsetninger må ses i sammenheng med eleven, og de omgivelsene den er en del av (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Dette innebærer at elevens forutsetninger i ulike situasjoner også blir sett på relasjonelt, gjennom at endringer i omgivelsene kan påvirke elevens forutsetninger for å mestre forhåndsbestemte krav eller mål (Persson, 1998).

Fokuset på langsiktige løsninger står sentralt i det relasjonelle perspektivet, og forandringsarbeidet skjer dermed over tid (Persson, 1998). Målet vil i dette perspektivet være å utvikle et inkluderende fellesskap, basert på en underliggende antagelse om at det er prosesser og strukturer innenfor det sosiale fellesskapet som bidrar til både inkludering og ekskludering (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Nordahl & Sunnevåg (2008) hevder blant annet perspektiver på normalisering kan danne en forståelsesramme for akkurat dette. Det betyr dermed ikke at selve organiseringen av undervisningen direkte gjenspeiler de paradigmatisk perspektiver som ligger til grunn, da en også må forstå de ut fra hva som er argumentene for opplæringen, samt opplæringens kvaliteter og konsekvenser (Bachmann & Haug, 2006). Spesialpedagogikkens oppgave i et relasjonelt perspektiv vil være å finne løsninger som bidrar til å fremme læring, gjennom å rette fokus mot læringsmiljøet og undervisningens kontekstuelle betingelser (Knudsen et al., 2011). Nordahl & Sunnevåg (2008) hevder at den største utfordringen med det relasjonelle perspektivet er knyttet til at det står sterkere som ideologi, enn som praktisk pedagogikk. De peker videre på dilemmaer i forholdet mellom individuelle tilpasninger og en inkluderende opplæring som en mulig grunn til dette (Nordahl & Sunnevåg, 2008). I tabell 2 har jeg også samlet sammenfattet en tabell basert på Dunst (2000) og Persson (1998).

Relasjonelt perspektiv
Muligheter, med fokus på å optimalisere kompetanser og positive funksjoner
Tilpasset undervisning og materiale til elevenes ulike forutsetninger
Elever i vansker. Fokus på eleven, læreren og læringsmiljøet
Skape muligheter for å utøve eksisterende kompetanser og utvikle nye
Langsiktig tidsperspektiv

Tabell 2: Relasjonelt perspektiv (Bearbeidet av Dunst, 2000; Persson, 1998)

3.1.3 Kartlegging av elever og kunnskap i dagens skole

På bakgrunn av at disse perspektivene representerer ulike forståelsesrammer for blant annet vanskeforståelse, er det relevant å trekke frem hvordan en vanske kan oppdages, og ut fra dette forstås. Kartlegging er et fenomen som kan betraktes fra flere perspektiver, og kan både benyttes innenfor det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske feltet (Åmot, 2017). Kartleggingsbegrepet forstås på to ulike måter, gjennom en trang og en vid betydning (Høigård, Mjør & Hoel, 2009). Den trange

forståelsen baserer seg på systematisk observasjon, med bruk av et kartleggingsverktøy (Høigård et al., 2009). Utdanningsdirektoratet opererer med obligatoriske kartleggingsprøver på 1-3. trinn, hvor målet er «å finne elever som er rundt eller under en definert bekymringsgrense» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3). Det understrekes at disse prøvene er et verktøy for å hindre at elever faller fra senere i opplæringsløpet, og de er derfor lagd for å finne elever som trenger ekstra oppfølging, slik at de blir sett tidlig og kan få den tilretteleggingen de har krav på (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette bygger på en trang forståelse av kartlegging (Høigård et al., 2009). En vid definisjon behandler begrepet i en mer overordnet sammenheng, hvor kartlegging omfatter alt man kan gjøre for å finne ut av hvor et enkelt barn er i utviklingen (Høigård et al., 2009). Dette samsvarer i stor grad med hvordan Nilsen (2012) forstår målet med kartlegging som å innhente og analysere opplysninger for å skaffe seg et helhetlig bilde av egenskaper ved eleven. I tillegg vektlegges her et helhetlig bilde av opplæringsinstitusjonen (Nilsen, 2012).

3.2 Tilpasset opplæring og didaktiske strategier

Tilpasset opplæring er på mange måter grunnmuren for arbeidet med tidlig innsats, og et prinsipp som skal prege all virksomhet i grunnopplæringen. Opplæringsloven slår fast at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)» (Opplæringslova, 1998a, §1-3), og plikter dermed skolen til å kontinuerlig arbeide med å tilpasse opplæringen. En tilpasset opplæring som ivaretar hver enkelt elev er en del av arbeidet mot en mer inkluderende praksis i skolen, hvor elevene skal oppleve å få være seg selv, og få like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020). Håstein og Werner definerer tilpasset opplæring som der en «gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter- får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe» (Håstein & Werner, 2004, s. 20). Denne måten å forstå tilpasset opplæring på legger føringer for hvordan skolen og lærere skal arbeide med prinsippet, samtidig som det sier noe om hva som er målet – altså hva elevene skal oppnå. Det didaktiske arbeidet med tilpasset opplæring baserer seg blant annet på et skille mellom det som blir betegnet som pedagogisk- og organisatorisk differensiering, som representerer ulike måter å tilpasse opplæringen på (Skaalvik & Skaalvik, 2018)

Pedagogisk differensiering innebærer at elever i samme klasser arbeider med ulikt lærestoff eller tempo, ulike oppgaver, arbeidsformer eller aktiviteter med ulik vanskegrad (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 203). Skaalvik og Skaalvik (2018) hevder i den forbindelse at differensieringen må gjøres basert på en vurdering av elevenes behov i hvert enkelt tilfelle. Pedagogisk differensiering skal bidra til å støtte elevenes motivasjon, og læringsutvikling (NOU 2016:14). Skaalvik og Skaalvik (2018) understreker at lærere må vurdere ulike konsekvenser i forbindelse med vurdering av hvordan tilpasningen skal gjennomføres. Dette har sammenheng med at pedagogisk differensiering kan føre til at elever arbeider med ulike aktiviteter, ulikt lærestoff eller med oppgaver med ulik vanskegrad, noe som blant annet kan ha konsekvenser for sosiale forhold mellom elevene, eller mestringsopplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

I likhet med pedagogisk differensiering er bakgrunnen for organisatorisk differensiering et ønske om å ivareta elevens behov, interesser og læringsforutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 203). I motsetning til pedagogisk differensiering, er organisatorisk differensiering basert på gruppering på grunnlag av behov for ulikt lærestoff, ulike

aktiviteter eller arbeidsformer (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det handler med andre ord om hvordan elevene grupperes for at deres faglige behov skal ivaretas (NOU 2016:14). Opplæringsloven § 8-2 fastslår at elevene i deler av opplæringen kan deles i andre grupper enn den opprinnelige klassen eleven tilhører, men at opplæringen til vanlig ikke skal skje etter blant annet faglig nivå (Opplæringslova, 1998a, §8-2). Dermed må den organisatoriske differensieringen skje innenfor rammene av denne bestemmelsen, og det må gjøres en forsvarlighetsvurdering av om differensieringen er nødvendig for at elevene enkeltvis og samlet, kan få forsvarlig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdeprtemetet, 2017). Dermed må valg av organiseringsform alltid være basert på hva som tjener eleven sosialt og faglig i den gitte situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Uthus har i sin doktorgradsavhandling intervjuet spesialpedagoger om deres opplevelse av sitt arbeid i skolen (Uthus, 2014, s. III). Et av funnene i denne studien var spesialpedagogenes erfaringer med at mange elever med særskilte behov vinner på å ta del i skolens ordinære læringsfellesskap (Uthus, 2014, s. III). Samtidig erfarte de også utfordringer knyttet til å tilstrekkelig tilpasse opplæringen for elever med generelle eller spesifikke vansker, innenfor skolens ordinære læringsfellesskap (Uthus, 2014, s. III). Disse funnene kan danne utgangspunkt for å forstå tilpasset opplæring i lys av pedagogisk og organisatorisk differensiering, selv om de forståes ut fra rammen av ordinær opplæring. Tilpasset opplæring gjennom disse formene for differensiering baserer seg nettopp på om elevene ut fra sine evner og forutsetninger enten får tilpasninger innenfor klasseromsrammen, eller om de organiseres i egne grupper på bakgrunn av behov for ulikt lærestoff, ulike aktiviteter eller arbeidsformer. En av erfaringene spesialpedagogene i Uthus (2014) sin doktoravhandling rapporterte om, var hvordan flere elever med særskilte behov opplevde tilhørighet og mestring innenfor faglige aktiviteter i et segregert tiltak, i tillegg til å vurdere seg selv mer positivt innenfor et slik tiltak, enn i ordinær opplæring. Uthus (2017) viser til Festinger (1954) sin sosiale sammenligningsteori, og forklarer spesialpedagogenes erfaringer ut fra denne. Festinger hevder mennesker er disponert for å sammenligne sine likheter og forskjeller med andre, noe Uthus mener får betydning for ens selvoppfatning (Festinger, 1954; Uthus, 2017). Dersom elever med særskilte behov opplever at de kommer til kort faglig eller sosialt sammenlignet med sine medelever, kan de fortolke dette negativt for seg selv (Uthus, 2017). På denne måten vil elever som har et særskilt tilbud, kunne oppleve større grad av tilhørighet og mestring innenfor dette tilbudet, enn de gjør innenfor det ordinære tilbudet.

3.3 Kunnskapssyn i dagens skole

Utdanningen skal både være et middel for å påvirke den enkeltes dannelse, og et mål for å nå et ønsket samfunn, og binder på denne måten sammen samfunnets mikro -og makronivå (Hovdenak & Stray, 2015). Likevel peker flere forskere på en økende prioritering av skolens nytteperspektiv. Hovdenak & Stray (2015) viser til det økende fokuset på humankapital, i sin forklaring av dagens manglende balanse mellom denne tosidigheten i skolens mandat (Hovdenak & Stray, 2015). De hevder humankapital i altfor stor grad blir betraktet som en drivkraft i norsk utdanning, og at en økonomisk fundert diskurs og forståelse av utdanningens mål og formål har ført til en polarisering mellom nytte -og danningsperspektivet (Hovdenak & Stray, 2015). Nussbaum (2010) peker også på denne problematikken, og benevner den som en utdanningskrise i den vestlige verden, der økonomisk profitt i økende grad danner premisser for den utdanningspolitiske tenkningen. En konsekvens av dette beskriver Rasmussen og Rasmussen (2010) som at aktører i klasserommene naturlig vil betrakte alt som ikke blir

gjort til gjenstand for obligatorisk testing som mindre vesentlig, slik at elevenes allsidige personlige utvikling, sosiale læring, og generelle allsidighet vil få mindre plass. I den forbindelse argumenteres det for at kunnskapsforståelsen har tatt en ny form, fra det akademiske og utdanningsvitenskapelige feltet og over i en ny politisk og økonomisk sammenheng (Hovdenak & Stray, 2015). I lys av dette blir det naturlig å rette blikket mot kunnskap i undervisning og skolen, og dermed hva innsats med tanke på elevenes læring fokuseres mot.

På bakgrunn av den økende internasjonaliseringen av skolesystemene har nye instrumenter og institusjoner hatt sterk påvirkning på hvordan vi i dag forstår hva som er viktig kunnskap, begrunnelsen for at akkurat denne kunnskapen er viktig, og hvordan den skal tilegnes (Hovdenak & Stray, 2015). Blant disse institusjonene finner vi FN og UNESCO, i tillegg til OECD som blant annet har organisert PISA-testene som ble gjennomført for første gang på starten av 2000-tallet (Hovdenak & Stray, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020b). PISA er et sentralt virkemiddel i OECDs arbeid med å tilpasse de nasjonale skolesystemene inn i en felles forståelse, med mål om å blant annet gjøre sine medlemsland sterkere og mer konkurransedyktige (Hovdenak & Stray, 2015). Disse testene, som måler 15-åringers kompetanse innen lesing, matematikk og naturfag, har siden de ble innført preget skolens virksomhet, i den forstand at kunnskapsforståelsen har tilpasset seg forståelsen av kunnskap som fremkommer i testene (Hovdenak & Stray, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Hovdenak og Stray peker i den forbindelse på utfordringer knyttet til akkurat dette, da OECD utformer tester basert på økonomiske teorier om humankapital og ikke på pedagogikk, i tillegg til å bygge på premisset om at kognitiv kapital kan måles og overvåkes (Hovdenak & Stray, 2015).

3.4 Oppsummering av teorikapittelet

Som det fremkommer ovenfor kan utfordringer i skolen både forstås og møtes forskjellig, på bakgrunn av ulike perspektiver. De to perspektivene som er presentert representerer tilnærminger til det spesialpedagogiske arbeidet, og kan brukes for å få innsikt i definisjoner og premissene for vanskeforståelse. I møte med utfordringer vil prinsippet om tilpasset opplæring gjøre seg gjeldene, og slik vi har sett vil pedagogisk og organisatorisk differensiering være måter å ivareta kravet om en opplæring som er tilpasset elevenes evner og forutsetninger, slik det er formulert i opplæringsloven (1998a). I arbeidet med organisatoriske differensieringer har et utvalg spesialpedagogers erfaringer, presentert i Uthus (2014) sitt doktorgradstudium, pekt på et viktig perspektiv å bringe med seg inn i arbeidet. Til slutt har et overordnet blikk på kunnskap i norsk skole blitt gjort rede for, som et bakteppe for hva som forstås som viktig kunnskap i skolen. Det er tydelig at skolens mandat både retter seg mot et dannelses- og nytteperspektiv, men at internasjonalisering og et økende fokus på humankapital har ført til større vektlegging av skolens samfunnsnytte.

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for studiens metodiske momenter. Kapittelet vil belyse de ulike metodiske valgene som er tatt, og beskrive systematikken i forskningsarbeidet mitt. Jeg vil starte med å presentere studiens forskningsmetode, samt gjøre rede for den vitenskapsteoretiske forankringen. Deretter vil jeg gjøre refleksjoner knyttet til forskerrollen, og den bagasjen jeg bringer med meg inn i forskningen. Videre følger en presentasjon av intervjupersonene, før jeg gir en detaljert beskrivelse av selve forskningsprosessen. Her vil jeg både gi en fremstilling av planleggingen og gjennomføringen av intervjuene, samt arbeidet med å transkribere og analysere dem. Avslutningsvis vil jeg gjøre noen etiske refleksjoner knyttet til forskningsprosessen, og diskutere studiets kvalitet.

4.1 Kvalitativ forskning

Min masteroppgave baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode. Denne metoden har som målsetting at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). De kontaktene som etableres i løpet av tiden i felten, gir grunnlag for at forskeren kan fordype seg i, og utføre intensive analyser av de sosiale fenomener som studeres (Thagaard, 2018). En slik tilnærming til forskningsfeltet vil kunne gi tilgang på forskningsdeltakernes livsverden, som er sentralt i mitt arbeid med å besvare og belyse oppgavens problemstilling. På denne måten vil også mitt valg av forskningsmetode kunne forstås i lys av fenomenologien, da metoden åpner opp for en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer, med utgangspunkt i individets subjektive opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Dette vil også kunne forstås gjennom det fenomenologiske vitenskapssynets underliggende antagelse om at virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2015). Gjennom intervjuene søker jeg innblikk i lærernes beskrivelser av tema, og intervjupersonenes virkelighet vil dermed danne grunnlaget for kunnskapskonstruksjonen i intervjusituasjonen.

Forståelsen av sannhet vil på denne måten også kunne knyttes til en hermeneutisk vitenskapsteoretisk forståelse, hvor det ikke finnes én riktig sannhet basert på antagelsen om at delene må forstås i lys av helheten, og motsatt (Nyeng, 2012). På denne måten vil mitt datamateriale, uavhengig dataenes evne til generalisering, forstås som sannhet i lys av en hermeneutisk tilnærming. Gjennom oppgaven har jeg dermed fokusert på å fortolke intervjupersonenes beskrivelser gjennom fokus på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018). Et viktig aspekt innenfor hermeneutikken er at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av, noe som har vært et viktig aspekt i min håndtering av datamaterialet (Thagaard, 2018). En følge av dette er at jeg blant annet gjennom analysen av empirien har gjort tolkninger av datamaterialets ulike deler for å forstå helheten, og motsatt. Den kvalitative metoden er med andre ord valgt på bakgrunn av både problemstillingen, formålet med oppgaven, og den vitenskapsteoretiske forankringen.

En kvalitativ tilnærming til felten egner seg godt i studier av personlige og sensitive emner, og fordi den også egner seg til studier av tema som er lite forsket på fra før, stilles det særlig krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2018). Dette innebærer at forskeren må opptre etisk, med et refleksivt forhold til egen forskerrolle i møte med

felten, og i bearbeiding og tolking av data (Thagaard, 2018). Denne forutsetningen gjør seg også aktuell på bakgrunn av den fenomenologiske tilnærmingen, hvor det også er avgjørende å handle etisk både før og under selve intervjusituasjonen, og i etterkant ved analyse og fremstilling av dataen (Kvale & Brinkmann, 2015). Mitt forskningsprosjekt om tidlig innsats er ikke nødvendigvis studier av et sensitivt og personlig emne, men problemstillingen tar likevel sikte på å få innsikt i et utvalg læreres beskrivelser. Dermed oppfordres de til å dele erfaringer, tanker og opplevelser rundt egen praksis, noe som både er personlig og kan oppleves som sensitivt. Til tross for at det eksisterer tidligere forskning på området, er ikke læreres beskrivelser knyttet til tidlig innsats særlig utpreget blant denne forskningen. Den kvalitative tilnærmingen vil derfor også kunne begrunnes med bakgrunn i at den egner seg godt til å undersøke slike områder av forskningsfeltet som er lite studert.

Thagaard (2018) trekker frem systematikk og innlevelse som to sentrale sider ved kvalitativ forskning. Med innlevelse refererer hun særlig til studier som bærer preg av nær kontakt mellom forsker, og personer i felten. I slike situasjoner blir evnen til innlevelse i forskningsdeltakernes situasjon og livsverden nødvendig, for å kunne utvikle en forståelse av de sosiale fenomener som studeres (Thagaard, 2018). Systematikk handler i denne sammenheng om fremgangsmåter i forskningsprosesser, hvor en systematisk tilnærming baserer seg på et refleksivt forhold til sentrale beslutninger som tas i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Dette innebærer at valgene som tas er hensiktsmessige i forhold til å utvikle en helhetlig forståelse av det som studeres (Thagaard, 2018). Likevel kjennetegnes også den kvalitative metoden av systematikkens motpol, spontanitet, i den forstand av at ny innsikt og forståelse kan komme plutselig og uventet, tross systematiske fremgangsmåte (Thagaard, 2018). For mitt prosjekt har både systematikk, innlevelse og spontanitet vært sentralt. Innlevelse i lærernes situasjon, samt opplevelser, erfaringer og tanker ble viktig for å kunne belyse problemstillingen, og i intervjusituasjonene. I tillegg opplevde jeg at min åpenhet og mottakelighet for inntrykk var en positiv faktor i relasjonen til intervjupersonene. En systematisk tilnærming har også vært sentralt i forskningsarbeidet. Både i forbindelse med beslutninger som er tatt og vurderingene disse bygger på, men særlig i arbeidet med å behandle empirien. Spontaniteten har også gjort seg gjeldende, blant annet under intervjusituasjonene, og i arbeidet med å utvikle koder og kategorier.

4.1.1 Intervju

Innenfor kvalitativ metode valgte jeg å benytte meg av intervju, fordi det harmonerer godt med forskningsoppgavens formål, problemstilling og vitenskapsteoretiske forankring. Kvale og Brinkmann (2019, s.22) hevder at et intervju er der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Dette innebærer at intervju som forskningsmetode krever mye av både den som intervjuer, og den som blir intervjuet. Intervjuet er dermed en kunnskapsproduksjonsprosess, hvor interaksjonen preges av en gjensidig avhengighet mellom partene (Kvale & Brinkmann, 2019). Intervju som metode har mange styrker. Disse kan blant annet knyttes til intervjuets egenart, som er å forstå verden sett fra intervjupersonens side, gjennom å få frem deres erfaringer og opplevelser av verden (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 20). Denne metoden var dermed svært egnet for å få innblikk i læreres beskrivelser av tidlig innsats. På bakgrunn av intervjuets egenart fikk jeg innblikk i mine intervjupersoners verden, og det ble konstruert kunnskap som var viktig i arbeidet med å belyse oppgavens tema og problemstilling.

4.1.2 Semistrukturert intervju

Det eksisterer ulike former for intervjuing, og variasjonene avhenger blant annet av studiets formål og det epistemologiske kunnskapssynet. Epistemologi er filosofien om kunnskap, hva den er, og hvordan den oppnås (Kvale og Brinkmann, 2015). Epistemologiske antakelser om kvalitativ intervjukunnskap legger føringer for hvordan spørsmålene formuleres og stilles, samt hvilken rolle forskeren inntar under intervjuet, og hvilken rolle intervjupersonene får (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg har i den forbindelse valgt ta i bruk et semistrukturert intervju. Formålet med et semistrukturert intervju er å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, gjennom en samtale som er både planlagt og fleksibel (Kvale og Brinkmann, 2019). Et semistrukturert intervju er derfor hverken en vanlig hverdagslig samtale, eller en lukket utspørring, men krever en spesifikk tilnærming og teknikk (Kvale, 2007). Denne beskrivelsen samsvarer i stor grad med det Thagaard (2018) omtaler som en delvis strukturert tilnærming til intervju. I likhet med Kvale (2007), beskriver Thagaard (2018) at et slikt intervju krever en tilnærming hvor intervjueren i hovedsak har fastlagte tema på forhånd, men rekkefølgen av dem, og de øvrige spørsmålene kan bestemmes underveis (Thagaard, 2018). Gjennom å benytte meg av et semistrukturert intervju sikret jeg at tema som var sentrale for problemstillingen ble belyst, samtidig som intervjuet også ble styrt av de temaene intervjupersonene tok opp. Det semistrukturert intervjuets fleksible struktur var avgjørende i valg av intervjumetode, og det var viktig at samtalen ble styrt av tema både jeg som intervjuer, og intervjupersonene tok opp. Jeg vil senere i oppgaven komme tilbake til selve intervjusituasjonen.

4.2 Forskerrollen

Mitt kunnskapssyn som forsker har betydning for hvordan jeg møter og praktiserer forskerrollen, men også for selve intervjusituasjonen. To epistemologiske oppfatninger av intervjuprosessen kan beskrives gjennom intervjueren som gruvearbeider eller reisende, med andre ord kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon (Kvale og Brinkmann, 2015). Min kunnskapsforståelse tar utgangspunkt i postmoderne epistemologi, og jeg forstår dermed kunnskap som noe som verken befinner seg i en person eller utenfor i verden, men som noe som eksisterer i relasjonen mellom mennesker og verden (Kvale og Brinkmann, 2015). På denne måten vil ikke kunnskapen være noe intervjupersonen sitter med, men noe som eksisterer og produseres gjennom sosialt samspill i intervjuet. Kunnskapen skapes med andre ord aktivt i fellesskap, noe som har mange likhetstrekk med det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som intervjueren som reisende. Dette er et kunnskapssyn hvor forskeren «reiser» rundt og utforsker ulike områder, og konstruerer kunnskap sammen med intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er også i denne sammenheng relevant å trekke frem kunnskapssynet som ligger til grunn for gruvearbeideren, som forstår kunnskap som noe som ligger hos intervjupersonen, og som forskeren skal hente frem (Kvale & Brinkmann, 2015).

Dersom vi ser på problemstillingen «hvordan beskriver lærere tidlig innsats, og hvordan kan dette ses i sammenheng med inkluderende fellesskap i skolen?», kan det tenkes at kun lærerne alene vil kunne besvare og belyse den, og at de dermed er valgt ut på bakgrunn av at de sitter med en slik kunnskap som gruvearbeideren må hente frem. En slik tilnærming til kunnskap vil ikke være hensiktsmessig, da det undergraver betydning av intervjuet som sosial interaksjon, samtidig som intervjuet i seg selv vil bli betraktet som selve kunnskapen, atskilt fra dataanalysen. I tillegg vil ikke et slikt kunnskapssyn verken ha forankring i et hermeneutisk eller fenomenologisk vitenskapssyn. Likevel kan en argumentere for at mitt forskningsprosjekt har spor av gruvearbeideren, fordi

intervjupersonene er lærere som med sine erfaringer, opplevelser og tanker om tidlig innsats er aktuelle for mitt forskningsprosjekt. Likevel bærer forskningsprosjektet gjennomgående preg av kunnskap som blir konstruert i et sosialt samspill mellom meg som intervjuer, og intervjupersonene.

4.2.1 Rollen som intervjuer

Det kvalitative forskningsintervjuet er ikke et nøytralt medium hvor det er mulig for samtalepartnerne og fritt møte hverandre, helt upåvirket av konteksten (Kvale og Brinkmann, 2015). Når det gjelder intervjuere eksisterer det ulike idealtyper, hvor intervjueren vanligvis skifter mellom ulike subjektposisjoner i sin måte å stille spørsmål, lytte og tolke det intervjupersonene sier på (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuene beveget jeg meg mellom alle de tre idealtypene oponentsundersøkeren, utforskeren og deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebar at jeg som intervjuer både hadde interesse for intervjupersonenes meninger og holdninger i henhold til oponentsundersøkeren, samtidig som jeg også prøvde å gå under overflaten og dypere in i intervjupersonens erfaringsverden slik utforskeren gjør (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig tok jeg også rollen som deltaker, og var aktiv under samtalene både i form av aktiv lytting, og utforskende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). En slik intervjutype har mye til felles med det jeg tidligere beskrev som den reisende forskerrollen, og samsvarer med den postmoderne epistemologien. Det semistrukturert intervjuet gjorde vekslingen mellom de ulike idealtypene mulig, hvor jeg både kunne stille planlagte spørsmål, lytte, følge opp sentrale innspill, og aktivt delta i samtalen.

4.2.2 Bagasje

Bevisstgjøring og tydeliggjøring av bagasje er sentralt for å ivareta studiens gjennomsiktighet, og for å kunne forholde seg refleksivt til den forforståelsen en bringer med seg i møte med forskningen. Refleksivitet vil føre til at forskeren på en bedre måte forstår sin rolle i kunnskapsproduksjonen, og gjennom et bevisst forhold til egne personlige erfaringer, meninger og bakgrunn, opprettholder balansen mellom det personlige og det universelle (Berger, 2015). Etter snart 5 år som lærerstudent vil mine refleksjoner, kunnskaper og holdninger blant annet være prege av pensum, faglige diskusjoner, praksisperioder, og de faglige miljøene jeg har vært, og er en del av. Sammen utgjør disse deler av min bagasje som jeg har med meg inn i arbeidet med masteroppgaven.

Berger (2015) beskriver fordeler og ulemper knyttet til både det å studere noe kjent, og studier av det ukjente. For det første vil forskeren i studier av ukjente fenomen møte tema med blanke ark og nye øyne, noe som kan være et positivt utgangspunkt for studien (Berger, 2015). Likevel hevder Berger (2015) at det også kan være utfordringer knyttet til nettopp dette. Dette kan blant annet være at det er vanskeligere å fullt forstå andres situasjon, dersom man ikke har egne erfaringer å knytte de til (Berger, 2015). I tillegg kan det være utfordrende å vite hva som er gode spørsmål å stille (Berger, 2015). Videre trekker han frem at studier av kjente fenomen også kan by på utfordringer, i form av å opprettholde avstanden mellom egne og andres erfaringer, og unngå å legge for mye føringer for intervjupersonene (Berger, 2015). Likevel vil studier av det kjente gjøre det lettere å vite hvilke tema og spørsmål som er aktuelle å ta opp, og skape mindre avstand mellom intervjuer og intervjuperson på bakgrunn av felles erfaringer (Berger, 2015). Forskeren vil i et slikt tilfelle også være kjent med språket som benyttes (Berger, 2015).

I mitt tilfelle kan det diskuteres om jeg studerer et kjent, eller ukjent fenomen. På bakgrunn av min utdanning, og erfaringer gjennom praksis og jobb vil ikke tema være helt ukjent. Jeg har observert lærere sammen med elever som er vurdert til å ha behov for tidlig innsats, og har i tillegg kjennskap til området gjennom faglitteratur. På denne måten møter jeg ikke tema med helt blanke ark, og jeg har en viss forståelse av tema både i teori og praksis. Jeg vil på bakgrunn av dette ikke klassifisere tidlig innsats som et helt ukjent tema for meg som forsker. Likevel er det viktig å trekke frem at jeg ikke har erfaringer knyttet til eget arbeid med tidlig innsats, og har verken jobbet målrettet med dette i skolen, eller observerer arbeidet i et langsiktig perspektiv. Derfor var det noe utfordrende å vite hvilke spørsmål som ble viktige å stille til intervjupersonene. Det semistrukturert intervjuet bidro positivt i denne utfordringen, da det ga meg mulighet til å komme med spørsmål underveis i intervjuet, etter hvert som det ble aktuelt. Jeg vil konkludere med at tema jeg studerer er et delvis kjent emne hvor jeg bringer med meg noen erfaringer og kunnskaper inn i forskningen, og derfor ikke møter tema med helt nye øyne.

4.3 Valg og presentasjon av intervjupersoner

I arbeidet med å rekruttere intervjupersoner benyttet jeg meg av strategisk utvelging, hvor jeg systematisk valgte personer som hadde egenskaper og kvalifikasjoner som var strategisk i forhold til min problemstilling (Thagaard, 2018). I slike studier hvor utvalget er selektert på bakgrunn av deltakernes hensiktsmessighet for prosjektets problemstilling, vil ikke utvalget være representativt for en populasjon (Thagaard, 2018). For mitt prosjekt innebærer dette at mitt utvalg ikke er representative for lærere og spesialpedagoger for øvrig, men dette er heller ikke et mål i seg selv i en kvalitativ studie. For å kunne få læreres beskrivelser av tidlig innsats, var kriteriet at intervjupersonene måtte være lærere som har erfart og arbeidet med tidlig innsats. Dermed bestemte jeg meg for at et kriterium til intervjupersonene var at de skulle ha arbeidet minst 5 år som lærere i skolen, for å sikre erfaringer og møter med tidlig innsats. Videre ville jeg sikre at intervjupersonene til sammen jobbet på minst to ulike skoler, for å åpne opp for eventuelle variasjoner mellom skolene. Ut over dette stod jeg fritt til å velge informanter. Jeg tok sikte på å intervju tre personer. Dette valget ble tatt både med hensyn til masteroppgavens rammer, og i lys av oppgavens formål. Kvale & Brinkmann (2015) argumenterer for at det kan være fordelaktig å intervju et lite utvalg, for å vie mer tid til forarbeidet som kreves, samt selve analysedelen. Dette er et faktum jeg også tok i betraktning i valg av antall intervjupersoner. Thagaard (2018) hevder at størrelsen på et utvalg også kan velges ut fra et metningspunkt, som er et punkt hvor flere intervju ikke lenger vil tilføye studien ytterligere forståelse. På denne måten vil utvalgets størrelse bestemmes av på hvilket tidspunkt en har fått tilstrekkelig informasjon til å besvare problemstillingen. Dette finnes det ingen fasitsvar på, men jeg opplevde å nå dette metningspunktet etter mitt tredje intervju, og anså dermed utvalget som tilstrekkelig stort.

Utover det strategiske utvalget foregikk rekrutteringen av deltakere gjennom tilgjengelighetsutvalg. Dette innebar at fremgangsmåten for å velge ut deltakere baserte seg på at de var tilgjengelige for meg som forsker (Thagaard, 2018). På denne måten ville de som deltok i forskningsprosjektet både oppfylle kriteriene, samtidig som et tilgjengelighetsutvalg sikret frivillig deltakelse. Muligheten til å delta, eller å ikke delta i prosjektet var et viktig etisk prinsipp, som blir tatt hensyn til gjennom selvseleksjonen (Thagaard, 2018). Jeg tok selv kontakt med rektorer på ulike skoler, og presenterte meg

selv, mitt prosjekt, og spurte om tillatelse til å intervjuere lærere fra de respektive skolene. Etter bekreftelse fra rektorene tok jeg direkte kontakt med noen personer fra de ulike skolene som jeg visste arbeidet som lærere eller spesialpedagoger. Jeg presenterte meg selv, fortalte kort om mitt prosjekt, og undersøkte om de var interesserte i å delta. Deretter sendte jeg samtykkeskrivet med mer beskrivende informasjon om studien til de aktuelle intervjupersonene. Dette skrevet signerte, scannet og sendte de tilbake til meg, slik at jeg hadde deres informerte samtykke. Jeg sendte også intervjuguiden til intervjupersonene slik at de fikk muligheten til å se på den, og eventuelt reflektere over spørsmålene på forhånd, dersom de ønsker det.

Denne måten å skaffe intervjupersoner på er både positiv og negativ. På den ene siden fungerte min kjennskap til skolene jeg kontaktet som en «døråpner» i arbeidet med å rekruttere intervjupersoner. I tillegg sparte jeg både tid og ressurser ved å kontakte intervjupersonene direkte, etter godkjenning fra rektorene. Gjennom en strategisk utvelgelse sikret jeg også at alle intervjupersonene hadde de kvalifikasjonene som var hensiktsmessig for min problemstilling. Likevel vil det være utfordringer knyttet til denne måten å rekruttere deltakere på. Disse utfordringene er knyttet til hvordan sammensetningen av utvalget vil påvirke de konklusjonene som forskningen kommer frem til. Deltakerne som blir valgt ut på bakgrunn av tilgjengelighetsutvalg vil ifølge Thagaard (2018) ofte være personer som er fortrolig med å delta i forskning, og som mestrer sin livssituasjon og dermed ikke har noe imot at den studeres. Jeg anså ikke dette som en betydelig ulempe for min forskning, og fikk gjennom tilgjengelighetstutvalget 3 intervjupersoner som oppfylte kravene til det strategiske utvalget.

4.3.1 Presentasjon av intervjupersoner

I denne studien har jeg intervjuet tre personer, hvor to av disse lærerne tilhørte samme kommune. Alle lærerne vil bli omtalt med fiktive navn, for å ivareta deres anonymitet.

«Mari» er utdannet førskolelærer i bunn, og har til sammen flere år med videreutdanning etter hun fullførte førskolelærerutdanningen. Hun har arbeidet i skolen i over 20 år, hovedsakelig som kontaktlærer på 1-4. trinn. Mari påpeker at hun gjennom sin yrkesaktive karriere fått mye erfaring med tidlig innsats. Hun arbeider i dag som faglærer på småtrinnet.

«Jenny» har en bachelorgrad fra førskolelærerutdanningen, og tok deretter en mastergrad i spesialpedagogikk. Hun jobbet hun noen år som pedagogisk leder i en barnehage, før hun gikk over til å jobbe som spesialpedagog i skolen. Hun har siden da vært ansatt som spesialpedagog, og jobber i dag på 1-7.trinn med elever med faglige og/eller sosiale vansker. Jenny har til sammen arbeidet over 5 år i grunnskolen.

«Linn» Er utdannet adjunkt, og har jobbet i barneskolen siden starten av 2000-tallet. I litt over 10 år arbeidet hun som kontaktlærer, hovedsakelig på småtrinnet. Etter hvert gikk hun over til å arbeide i skolens fagteam, hvor hun også arbeidet den dag i dag. I fagteamet er hennes arbeidsoppgaver blant annet knyttet til å hjelpe, og veilede lærere i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Hun veileder både i forbindelse med tilpassede opplegg, og i å finne passende bøker til elevene. I tillegg arbeider hun med å kartlegge og kurse elever.

4.4 Forskningsprosessen

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for forskningsprosessen. Jeg skal starte med å beskrive utformingen av intervjuguiden og gjennomføringen av prøveintervju, for å deretter gjøre rede for intervjusituasjonen og dens kontekst. Videre skal jeg beskrive valg som er tatt i forbindelse med transkriberingen, og analyseprosessen før jeg gjør noen etiske refleksjoner, og til slutt drøfter forskningens kvalitet.

4.4.1 Intervjuguide og prøveintervju

Arbeidet med intervjuguiden begynte tidlig i prosessen, og den ble utformet parallelt med at jeg leste litteratur og forskning på feltet. På denne måten fikk jeg innsikt i forskningsfeltet, som gjorde det lettere å vite hvilke spørsmål som ble viktige å stille for å belyse problemstillingen. Jeg fikk etter hvert en ferdig utformet intervjuguide, hvor hovedstrukturen besto av de spørsmålene som representerte sentrale tema i mitt forskningsprosjekt (Thagaard, 2018). Intervjuguiden besto av godt planlagte spørsmål, inndelt i ulike tema. På denne måten sikret jeg at intervjuene belyste sentrale sider av tema som var nødvendig for mitt prosjekt, i tillegg til at temaene dannet en god struktur. Jeg bestemte meg tidlig i denne prosessen for å gjennomføre et prøveintervju med et familiemedlem som er lærer. Dette var for å få en indikator på om spørsmålene var forståelig og tydelig formulert, slik at jeg deretter kunne gjøre nødvendige endringer i intervjuguiden. Dette prøveintervjuet endte opp med å bli veldig nyttig, og ga meg informasjon som gjorde at jeg kunne gå tilbake og gjøre hensiktsmessige endringer i forhold til form og innhold. En av endringene jeg gjorde i den forbindelse var å omformulere noen spørsmål slik at de ble enda tydeligere, i tillegg til å legge til et oppfølgingsspørsmål som åpnet for ytterligere utdyping av lærernes praksis.

4.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Jeg startet alle intervjuene likt, med en kort brief hvor jeg repeterte tema for intervjuet, samt intervjupersonenes rettigheter i forbindelse med studien. Jeg minnet de også på at jeg ville ta lydopptak av intervjuet, før jeg startet diktafonen. Hele intervjuet ble innledet med spørsmål om intervjupersonens bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Dette var både fordi jeg skulle bruke informasjonen i oppgaven, i tillegg til at disse spørsmålene omhandlet dagligdags tema som var enkle å svare på. Thagaard (2018) trekker frem disse dagligdags spørsmålene som en fordelaktig inngang til intervjuet, som kan bidra til å berolige intervjupersonene. Deretter fulgte jeg temaene i intervjuguiden. Alle spørsmålene innenfor de ulike temaene var åpne, slik at intervjupersonene kunne snakke fritt ut fra spørsmålet. Åpne spørsmål inviterer intervjupersonene til å presentere sine synspunkter og erfaringer, og gir de mulighet til å stå fritt i valget om hvordan spørsmålet skal besvares (Thagaard, 2018). Ut over dette ble det blant annet brukt et introduksjonsspørsmål som innledning til tema, hvor intervjupersonene skulle fortelle hva de la i begrepet tidlig innsats. Dette spørsmålet ga de mulighet til å selv presentere det de opplevde som hoveddimensjonene bak begrepet (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg tok også i bruk fortolkende spørsmål hvor jeg omformulerte intervjupersonenes svar, for å sikre at jeg hadde forstått utsagnet riktig (Kvale & Brinkmann, 2019).

Alle intervjupersonene var svært åpne under intervjuene, og svarte meget utfyllende på de spørsmålene jeg stilte. Det ble derfor ikke behov for så mange spørsmål som jeg først hadde antatt, da lærernes svar dekte store områder av tema. Likevel fulgte jeg opp interessante temaer og situasjoner som ble tatt opp i løpet av intervjuene. Jeg var opptatt av å innta en lyttende rolle under intervjuene, samtidig som jeg var en aktiv

lytter, og fokuserte på å fremstå bekreftende fremfor vurderende. I tillegg la jeg inn naturlige pauser mellom spørsmålene, noe Thagaard (2018) trekker frem som nødvendig i en intervjusituasjon. Disse pausene ga lærerne mulighet til å reflektere, og førte ofte til at de kom på mer de ønsket å legge til. Underveis i intervjuene tok jeg noen korte notater, for å lettere huske ord, situasjoner eller andre ting jeg ønsket å høre mer om, eller gå nærmere inn på. Disse notatene fungerte som et nyttig redskap i de semistrukturerte intervjuene. Alle intervjuene ble avsluttet med spørsmål om intervjupersonen hadde mer å dele, eller ønsket å legge til noe. Dette var for å sikre at intervjupersonene fikk formidlet det de hadde lyst til i løpet av intervjuet. Hvert enkelt lydopptak varte rundt 45 minutter, og etter diktafonen ble slått av hadde vi en kort debrief hvor jeg gjentok intervjupersonenes rettigheter.

Alle intervjuene ble gjennomført på forskjellige dager i starten av mars. Intervjuet med Mari ble gjennomført som et fysisk møte, mens de to andre ble gjennomført som videosamtale over teams. Intervjuene på teams var passordbeskyttet, et etisk hensyn jeg anså som svært viktig. Situasjonen rundt Covid-19 har gjort at arbeidet i skolen har blitt mer presset, og at lærerne dermed har mindre tid til overs i sin skolehverdag. Dette gjorde at jeg måtte være fleksibel, og tilgjengelig for når lærerne hadde tid til å gjennomføre intervjuene. Intervjuene ble avtalt med hensyn til deres timeplan, og de fikk selv velge både tid og sted. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det å intervju avhenger av de praktiske ferdighetene og personlige vurderingene til intervjueren, og at ferdighetene læres ved å intervju. Dette innebærer at en kan se på intervjuet som et håndverk, hvor en må tilegne seg gode intervjuferdigheter gjennom praktisk arbeid (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette fikk jeg som forsker erfare, og jeg tilegnet meg mye kunnskap om rollen som forsker og intervjuer underveis. Jeg opplevde at jeg tilegnet meg mer og mer ferdigheter knyttet til intervjusituasjonen etter hvert gjennomførte intervju.

4.4.3 Kontekst

Kvalitativ forskning er preget av betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i (Tjora, 2021). Den intervjubaserte kunnskapen er dermed kontekstuell i den forstand at den er oppnådd i én situasjon, og intervjuutsagnenes betydning er relatert til deres kontekst (Kvale og Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) trekker i den forbindelse frem ulike aspekter som er særlig betydningsfulle for forskningsintervjuets kontekst, og to av disse betegner de som kropper og ikke-mennesker. Videre hevder de at disse både utgjør konteksten, og konstitueres av den på en gjensidig måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Med andre ord så skaper delene og helheten hverandre, noe som har tydelige paralleller til oppgavens hermeneutiske forankring. Jeg skal nå se på to av disse aspektene, og reflektere rundt konteksten til de tre intervjuene.

4.4.4 Kropper og ikke-mennesker

Kroppen inngår som en del av konteksten på ulike måter. Dette er både fordi den aldri er nøytral, men bærer tegn på faktorer som alder, kjønn og etnisitet, i tillegg til at den står for store deler av kommunikasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.125-126). Dette gjorde at jeg under intervjuene måtte være oppmerksom på hvilke signaler jeg sendte ut, og ta i bruk alle sansene mine i forbindelse med intervjupersonenes kroppsspråk. I tillegg var det også viktig at jeg var bevisst eget kroppsspråk, i forhold til å skape en trygg atmosfære og relasjon under intervjuene. Som tidligere nevnt ble intervjuet med Mari gjennomført som et fysisk møte, noe som ga mulighet for observasjon av kroppsspråk. I

t tillegg åpnet det opp for en tydeligere kommunikasjon, på bakgrunn av at vi var til stede i samme rom og kunne ha direkte kontakt med hverandre. Intervjuene med Jenny og Linn ble derimot gjennomført over videosamtaler på Teams. Dette var en avgjørelse som ble tatt både på bakgrunn av hvor de bor, og den pågående situasjonen med Covid-19. Dermed ble mye av den fysiske kommunikasjonen og kroppsspråket borte, da man hovedsakelig ser hverandres ansikter på videosamtaler. Dette ga begrensede muligheter til å observere kroppsspråk, og det ble enda viktigere å ha en tydelig verbal kommunikasjon. Dette var både for å sikre en god og trygg atmosfære, og slik at deler av den kroppslige kommunikasjonen, der det var mulighet for det, heller kunne ytres muntlig. Intervjupersonene som hadde intervjuet over Teams var flinke til å gestikulere innenfor rammene av videosamtalen, og begge intervjuene ble løst på en veldig god måte.

Til slutt vil også materielle faktorer både medkonstituere intervjukonteksten, og samtidig påvirkes av den (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan for eksempel være diktafonen, intervjuets lokasjon, og fysiske miljø. Diktafonen spiller en rolle for intervjukonteksten. På mange måter symboliserer den selve intervjusituasjonen, og kan gjøre konteksten mer høytidelig og seriøs, i tillegg til å skape et tydelig skille mellom den hverdagslige samtalen og intervjuet. Under intervjuet med Mari, som ble gjennomført fysisk, plasserte jeg diktafonen på siden av bordet. Dette var for å gi den en mindre fremtredende plassering i rommet. Min intensjon var at den dermed ikke skulle være like fremtredende, og på denne måten skape en mer avslappet atmosfære. Diktafonen var likevel synlig, og en del av intervjuets kontekst. Det kan diskuteres i hvilken grad den påvirket intervjuet, men jeg er av den oppfatning at den ikke var til særlig hinder for atmosfæren og situasjonen. Under intervjuene med Jenny og Linn var ikke diktafonen synlig for andre enn meg, på bakgrunn av at intervjuene foregikk over en videosamtale. De var likevel informert om at jeg tok lydopptak, men de så ikke selve diktafonen under intervjuet. Dette kan ha ført til at samtalen opplevdes mindre høytidelig, og dermed gjorde det lettere for dem å fortelle og snakke fritt. Samtidig opplevde jeg ikke store forskjeller i atmosfæren til de tre intervjuene, annet enn at de ble gjennomført med ulik fysisk kontekst.

Valg av sted for intervjuene er en annen kontekstuell faktor, og alle intervjupersonene valgte selv sted for gjennomføring av intervjuene. Dette var for å gjøre det lettest mulig for intervjupersonene. Alle intervjuene ble dermed avholdt fra lærernes respektive skoler. Intervjuet med Mari foregikk på hennes skole, og jeg kom derfor dit. Jenny og Linn satt på sine skoler, men jeg intervjuet de fra kontorpulten hjemme. Det at lærerne gjennomførte intervjuene på sine skoler kan både skape en trygghet for dem, i den forstand at de er på sin «hjemmebane». Samtidig kan det også gi de en større nærhet til sin profesjon. En utfordring knyttet til gjennomføringen av intervju digitalt var at det på et tidspunkt ble noe hakkete lyd, som førte til at jeg i etterkant måtte kontakte Linn for å få et fullstendig svar på et av spørsmålene. Dette skjedde heldigvis kun ved et tilfelle, og situasjonen ble løst på en god måte.

Det asymmetriske maktforholdet i intervjusituasjonen vil også kunne påvirke konteksten i et kvalitativt forskningsintervju (Vähäsantanen & Saarinen 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Denne maktbalansen kan bevege seg begge veier, både gjennom at intervjueren legger rammer og føringer for intervjuet, og på bakgrunn av at intervjupersonen med sine erfaring og kunnskaper om tema kan få en viss maktposisjon. Jeg var svært bevisst dette maktforholdet i forkant av intervjuene, men opplevde ikke at det preget

intervjuene i noe negativ forstand. Dette kan blant annet skyldes at det semistrukturert intervjuet i stor grad la opp til en dialog fremfor en utspørring. I tillegg påvirket intervjupersonene selv noe av retningen til intervjuet, som kan ha ført til at asymmetrien i maktrelasjonen ble redusert. Likevel er ikke et intervju ikke en åpen samtale mellom likestilte parter, og jeg som intervjuer la rammene for intervjuene, og bestemte tema og hvilke spørsmål som ble stilt. Samtalene hadde også et mål utover seg selv, da det var en metode i arbeidet med å belyse min problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for dette opplevde jeg ikke den asymmetriske maktrelasjonen som en faktor som i stor grad påvirket intervjusituasjonen, og jeg har inntrykk av at alle intervjuene hadde en god atmosfære.

4.5 Transkripsjon

Å transkribere betyr å transformere noe fra en form til en annen, som i mitt tilfelle innebar transkripsjon fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne transformeringen er det knyttet flere etiske dilemmaer til, og den krever derfor refleksivitet fra forskerens side. Overgangen fra talespråk til skriftspråk er stor, og på veien vil mye gå tapt. Kvale og Brinkmann (2015) peker på hvordan man allerede i selve lydopptaket mister kroppsspråk, gester og andre kroppslige faktorer, som vi tidligere har sett er sentrale i intervjukonteksten. Videre vil enda mer av kommunikasjonen gå tapt i overgangen fra lydopptak til den skriftlige transkripsjonen, i form av intonasjon, tempo, og stemmeleie, samtidig som humor og ironi også blir vanskelig å bevare i overgangen til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2015). Det ble derfor viktig for meg å transkribere intervjuene samme dag som de ble gjennomført, for å ha intervjusituasjonen og konteksten friskt i minne. Jeg inkluderte også notater fra intervjuet som ikke var mulig å høre på lydopptaket. Blant annet gestikulerte Jenny en boks med hendene, i forbindelse med at hun fortalte om ulikheter mellom elever. Dette ble sentralt å notere, da kroppsspråket ble en viktig del av hennes verbale kommunikasjon.

Det ble også viktig for meg å styrke transkripsjonens reliabilitet, og ta gjennomgående etiske hensyn. Et av disse etiske hensynene jeg tok i forbindelse med transkripsjonen var å transkribere tilnærmet ordrett. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at reliabilitet handler om transkripsjonens pålitelighet, og jeg valgte i den forbindelse å etterstrebe en lojal transkripsjon uten store avvik fra det faktiske lydopptaket. Av hensyn til intervjupersonene valgte jeg likevel å unnlate lyder som «ee», og «ehm» der det ikke var av betydning for utsagnet. Jeg hørte gjennom lydopptaket i etterkant av transkriberingen, for å være sikker på at jeg hadde skrevet i samsvar med opptaket. Av hensyn til anonymitet valgte jeg å transkribere alle lydopptakene på bokmål, fremfor å bruke intervjupersonenes dialekt. Stedsnavn og personer ble også anonymisert i transkripsjonen. Selve transkriberingen tok i underkant av 15 timer, og jeg transkriberte parallelt med at jeg lyttet til opptakene på halv hastighet. Jeg ønsket også å ha en dialog med mine intervjupersoner, og de fikk tilbudet om å lese transkripsjonen fra sitt eget intervju i etterkant. Ingen av intervjupersonene benyttet seg av dette, men det var likevel et tilbud jeg anså som etisk riktig. Jeg anså også denne muligheten som hensiktsmessig for å minske risikoen ved å delta i mitt prosjekt. Samtidig kan det også ha bidratt positivt under selve intervjusituasjonene, da intervjupersonene visste at de i etterkant kunne lese transkripsjonen dersom de ville det. Etter transkriberingen ble alle opptakene slettet.

4.6 Analyseprosessen

Kvale & Brinkmann (2015) hevder at intervjuets mening utvikles i analyseprosessen, hvor intervjupersonenes egen forståelse hentes frem, og forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet. I denne prosessen ønsket jeg å benytte en empirinær tilnærming for å bearbeide empirien, slik at jeg kunne finne ut hva intervjuene handlet om, og presentere dette på god måte. I arbeidet med å analysere empirien valgte jeg å benytte meg av en stegvis-deduktiv induktiv metode, som legger til rette for en gjennomgående god systematikk i analyseprosessen (Tjora, 2017). Jeg startet med å kode empirien. Dette gjorde jeg ved å lese én transkripsjon to ganger, for å deretter gå over nok en gang hvor jeg markerte tekstutdrag som skilte seg ut på en eller annen måte. Deretter lagde jeg empirinære koder ved å bruke begreper som allerede fantes i datamaterialet, og skrev disse i marginen til transkripsjonen. Denne måten å kode datamaterialet på har også flere likhetstrekk med det Kvale og Brinkmann (2015) kaller meningsfortetting, som er et av stegene i en analyse med fokus på mening. Meningsfortetting var også en måte jeg brukte for å komme frem til de empirinære kodene, gjennom forkortelse av intervjupersonens uttalelse. Gjennom meningsfortetting trekkes det ut hva intervjupersonen faktisk sa, noe Tjora (2017) også anser som svært viktig i prosessen med å utvikle empirinære koder i den stegvis-deduktive induktive metoden.

Etter å ha gått gjennom hele den første transkripsjonen på denne måten, gjentok jeg prosessen med de andre transkripsjonene. Jeg brukte stort sett de samme kodene, men lagde også nye der det var hensiktsmessig. Et eksempel på en slik empirinær kode fra intervjuet med Mari var «de fleste synes det er veldig artig å få bli med ut». Koden er et direkte sitat, men representerte og sammenfattet et lengre utsagn. Denne koden er dermed empirinær i den forstand at den er et direkte sitat, samtidig som den ivaretar koblingen mellom kode og det empiriske materialet slik Tjora (2017) beskriver. Gjennom en rendyrket induktiv koding kan man, i den grad det er mulig, redusere påvirkningen av ulike forventninger og teorier som jeg som forsker mer eller mindre eksplisitt vil trekke med meg inn i analysen (Tjora, 2017).

Prosessen med å kode datamaterialet resulterte i et betydelig antall koder, og neste steg i prosessen omhandlet å strukturere kodene etter tematiske sammenhenger. På denne måten fikk jeg en oversikt over gjennomgående tema. Denne prosessen kaller Kvale og Brinkmann (2015) kategorisering, og innebærer samme prosess som i den stegvis-deduktiv induktiv metode heter kodegruppering (Tjora, 2017). Også denne kodegrupperingen gjøres induktivt, og innebar at jeg samlet kodene som hadde en tematisk sammenheng, og skilte ut koder som jeg anså som irrelevante (Tjora, 2017, s.207). Dette arbeidet gjorde jeg først manuelt, ved at jeg klippet opp de markerte transkripsjonene, og sorterte kodene. Deretter gikk jeg over til tabeller i Word, hvor jeg lagde en tabell for hver kodegruppe. Kodegruppene fikk navn som i likhet med kodene var empirinære, og formulert med utgangspunkt i innholdet til kodene. Et eksempel på en kodegruppe var «Så har vi jo kartlegging», som er hentet fra et av intervjupersonenes utsagn i forbindelse med beskrivelser av kartlegging som sentralt for arbeidet med tidlig innsats. Denne kodegruppen samlet dermed alle kodene som omhandlet vurderinger, og det ble tydelig hvordan kartlegging og vurdering var et tema lærerne hadde flere tanker om i forbindelse med arbeidet med tidlig innsats.

Når hver tabell hadde fått et navn, lagde jeg fire ulike kolonner i tabellen, hvor den første kolonne inneholdt hvem utsagnet tilhørte, neste kolonne inneholdt den empirinære

koden, og hele utsagnet var i den siste kolonnen. I tillegg valgte jeg å benytte meg av meningsfortolkning i en egen kolonne, som omfattet en dypere og mer kritiske fortolkning av teksten, og trekker frem betydningsrelasjoner som ikke er eksplisitt nevnt (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette var for å konkretisere eget arbeid med å utvikle konsepter, og lettere se tydelige paralleller med aktuell teori. Meningsfortolkning blir på denne måten et etisk anliggende, hvor min integritet og etiske refleksjoner som forsker er avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2015). En kan i lys av dette diskutere hvor dypt og kritisk intervjuene skal analyseres, og hvorvidt intervjupersonene bør være med å bestemme hvordan deres uttalelser skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Ingen av mine intervjupersoner har vært innblandet i analyseprosessen, og alle tolkninger og analyser er dermed gjort av meg. En kan diskutere om det finnes en riktig og en gal fortolkning. Her blir det igjen viktig med gjennomsiktighet. Beskrivelsene jeg nå har gitt tydeliggjør hva som ligger til grunn for analysene som er gjort, og bidrar til at andre bevisst kan forholde seg til min studie og gjøre opp egne meninger og refleksjoner. Kodegrupperingen startet med andre ord i det induktive gjennom utvikling av koder, samt sortering i kodegrupper, og videre inn i teorier og disiplinmessige interesser (Tjora, 2017, s. 211).

4.7 Etiske refleksjoner

Intervjuforskningen er fylt med moralske og etiske spørsmål, og i løpet av forskningsprosessen har jeg forholdt meg til en rekke slike problemstillinger. Mitt forskningsprosjekt ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata i februar 2021 (se vedlegg 3), og jeg har gjennomført forskningsprosjektet i tråd med deres vurdering. Videre har jeg tatt valg og gjort refleksjoner rundt særlig tre etiske usikkerhetsområder i forbindelse med forskningsprosessen. Disse områdene er informert samtykke, konfidensialitet, og konsekvenser ved å delta i mitt forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.7.1 Informert samtykke

Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) beskriver informert samtykke som at «forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet». I forbindelse med intervjupersonenes autonomi omhandler informert samtykke at man sikrer at de deltar frivillig, samt opplyser som deres mulighet til og når som helst trekke seg fra prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg innhentet intervjupersonenes informerte samtykke gjennom et samtykkeskjema (se vedlegg 1), hvor de fikk nødvendig informasjon om studien, samt om deres rolle og rettigheter. I tillegg inneholdt skjema informasjon om frivillig deltakelse, muligheten for å trekke seg, og nødvendig kontaktinformasjon. I forbindelse med informert samtykke er det også viktig å ha et bevisst forhold til hvor mye informasjon man gir til intervjupersonene, og når denne informasjonen blir gitt (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg valgte å gi nokså mye informasjon om forskningens tema og formål, i tillegg til at alle intervjupersonene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd. Denne avgjørelsen tok jeg på bakgrunn av at jeg anså informasjonen som nødvendig for å oppfylle kravet om informert samtykke. I tillegg vurderte jeg det som hensiktsmessig at intervjupersonene hadde muligheten til å gjøre seg noen tanker i forbindelse med intervjuguiden. Selv om jeg gjennom samtykkeskjema innhentet informert samtykke i forkant av intervjuene, repeterte jeg intervjupersonenes rettigheter i starten av hvert intervju.

4.7.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer at data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres, og at det klargjøres hvem som senere vil få tilgang til intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt prosjekt ble intervjupersonenes rett til privatliv tatt hensyn til, blant annet gjennom anonymisering av data. Ingen personopplysninger ble lagret digitalt, og lydopptakene ble gjort fra en ekstern diktafon, slik at de ble oppbevart på en sikker måte. Allerede i arbeidet med å transkribere lydopptakene ble alle direkte og indirekte personopplysninger anonymisert, både informasjon om lærerne og eventuelle elever de fortalte om. I tillegg valgte jeg å anonymisere omtalte elevers kjønn, samt andre opplysninger som kan være gjenkjennelige. Transkripsjonene ble oppbevart på en ekstern disk, for sikker oppbevaring. Deltagernes tilhørighet til ulike deler av landet bidrar ytterligere i anonymiseringen, og jeg har valgt å anonymisere kommunene lærerne tilhører. Det var viktig at intervjupersonene erklærte seg innforstått med at deler av deres bakgrunn i skolen, arbeidserfaring, og nåværende stilling kunne bli brukt i masteroppgaven, da det var av betydning for presentasjonen av forskningsdeltakerne. Likevel har alle intervjupersonene blitt nøye anonymisert, og intervjupersonene har blitt tildelt fiktive navn. På bakgrunn av dette anser jeg at alle personer som deltar og blir omtalt i studien er ugjenkjennelige, samtidig som meningsinnholdet i intervjuene er bevart.

4.7.3 Konsekvenser av å delta

Et annet etisk anliggende er knyttet til vurdering av hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015). Her er en god regel at summen av fordeler for deltakeren og betydningen av den kunnskapen som oppnås, skal veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015). I den forbindelse har jeg gjort refleksjoner knyttet til konsekvenser av mitt prosjekt, både for intervjupersonene, og for den større gruppen de representerer. Kjennskap til undersøkelsesfeltet er viktig for å foregripe mulige etiske krenkelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var dermed viktig at jeg som forsker undersøkte forskningsfeltet, og gjorde meg kjent med det i forkant. Dette gjorde arbeidet med å utforme en intervjuguide enklere, og sikret at både intervjuguiden og spørsmålene under intervjuet ikke skapte noen etiske krenkelser. I tillegg har jeg også i arbeidet med å bearbeide og presentere intervjuene, hatt et bevisst forhold til konsekvensene av å delta i min studie. Til slutt vil jeg trekke frem intervjupersonenes tilgang på min og mine veiledere sin kontaktinformasjon, som et viktig etisk prinsipp. De fikk tilgang til både mail og telefonnummer, noe som gjorde det lett for intervjupersonene å ta kontakt ved behov.

4.8 Studiens kvalitet

I diskusjonen om studiens kvalitet benyttes ofte de tre indikatorene reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 181). Disse går også under navnene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet, og sier noe om studiens sammenheng og relevans (Tjora, 2017, s. 231). Jeg vil nå se på studiens kvalitet, ved hjelp av disse indikatorene.

4.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller forskningsprosjektets pålitelighet, handler i kvalitative undersøkelser om å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Dette innebærer å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig, ved å beskrive de ulike valgene som er tatt, samt redegjøre for forskerens posisjon og forkunnskaper (Thagaard, 2018). Dette vil styrke sammenhengen gjennom hele forskningsprosjektet, og åpner opp for at leseren bevisst kan forholde seg til studien og vurdere om den er pålitelig (Tjora, 2017; Thagaard, 2018). Gjennom metodekapittelet har jeg prøvd å gi grundige beskrivelser av forskningsprosessen, og gjort refleksjoner rundt min forskerrolle. Jeg har gjennom prosessen etterstrebet et mål om høy pålitelighet, og har dermed forholdt meg refleksivt til alle valg jeg har tatt. Dette innebærer både et bevisst forhold til spørsmålene, tonefallet og kroppsspråket under selve intervjuet, samtidig som jeg har forholdt meg kritisk til eget arbeid under prosessen med å transkribere, og analysere. I tillegg har valget av stegvis-deduktiv induktiv analyse styrket studiens reliabilitet, gjennom tydelige krav til datagenerering, kriterier for hvordan analysen utvikles fra empiri, og føringer for hvordan teorier gjøres relevante ut fra dette (Tjora, 2017).

4.8.2 Validitet

Validitet, eller gyldighet, knyttes derimot til resultatene av forskningen og tolking av datamaterialet; gir de svarene vi finner i forskningen faktisk svar på de spørsmålene vi forsøker å stille? (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Validitet handler dermed om fortolkningene som er gjort av empirien og resultatenes gyldighet, og kan blant annet styrkes gjennom teoretisk transparens (Thagaard, 2018). Slik Thagaard (2018) beskriver innebærer det at jeg som forsker beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for mine tolkninger, og viser hvordan analysen danner grunnlag for konklusjonene og tolkningene jeg har kommet frem til. Gjennom kapittelet har jeg gjort rede for det vitenskapsteoretiske ståstedet som er grunnlaget for oppgaven. Hermeneutikken har preget prosessen mellom delene og helheten i blant annet analyseprosessen (Thagaard, 2017), samtidig som fenomenologien har dannet grunnlaget for analysen, som representerer tolkningene av fenomenet jeg studerer (Kvale & Brinkmann, 2015). For å presisere begrepet validitet kan en spørre seg om de tolkningene en har kommet frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018). Igjen blir det fenomenologiske vitenskapssynet sentralt, hvor virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har derfor forholdt meg kritisk til egne fortolkninger av intervjupersonenes virkelighet, og gjort nøye vurderinger for å etterstrebe en så gyldig fortolkning som mulig. I tillegg har jeg i starten av kapittelet beskrevet intervju som best egnet metode for å besvare studiens problemstilling, samt redegjort for, og forholdt meg bevisst til tidligere forskning og studiens bakgrunnskontekst. Dette er aspekt som også styrker validiteten, fordi det inviterer leseren til kritisk å ta stilling til forskningens relevans og presisjon (Tjora, 2017). For å styrke studiens validitet ytterligere, foreslår Thagaard (2018) at en

medstudent kritisk kunne vurdert mine analyser. Av hensyn til oppgavens omfang og tidsperspektivet valgte jeg å ikke benytte meg av dette.

4.8.3 Overførbarhet

Overførbarhet, eller generaliserbarhet, handler om resultatenes relevans utover studiens tid og sted, og en kan i den forbindelse spørre seg om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Payne & Williams, 2005, s.296; Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) skisserer i den forbindelse tre former for generalisering i kvalitativ forskning; naturalistisk, statistisk og analytisk.

Naturalistisk generalisering baserer seg på personlige erfaringer, og innebærer at forskeren redegjør godt nok for detaljene i det som er studert, til at leseren selv kan vurdere hvorvidt funnene vil ha gyldighet for eksempel for leserens egen forskning (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Den naturalistiske generaliseringen forutsetter dermed tykke beskrivelser av forskningsprosessen og dens forutsetninger, slik at leseren kan ta en bevisst vurdering av relevansen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har forsøkt å gi disse tykke beskrivelsene i dette kapitlet, for å tydeliggjøre hele prosessen og valgene som er tatt. Videre beskrives det at en statistisk generalisering baserer seg på representative intervjupersoner, og en generalisering fra utvalget til den generelle befolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Min studie er for liten til at den kan si noe generelt om læreres beskrivelser av tidlig innsats. I tillegg er intervjupersonene valgt på bakgrunn av strategisk utvelging, som dermed ikke møter den statistiske generaliseringens forutsetning om tilfeldig utvalg. Likevel vil resultatene fra min studie ha en verdi i seg selv, og kunne bidra med forskning som kan være nyttig for lærere i skolen, kommende lærere, og for den generelle forståelsen og oppfatningen av tidlig innsats. Til slutt beskrives analytisk generalisering, som en begrunnet vurdering og redegjørelse av hvordan studie også kan generaliseres til en ny situasjon, slik at leseren selv kan bedømme hvor holdbar generaliseringen er (Kvale & Brinkmann, 2015). I likhet med den naturalistiske generaliseringen forutsetter den analytiske også tykke og transparente beskrivelser, noe jeg har etterstrebet i beskrivelsene av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil nå gå over til å presentere og analysere empirien denne forskningsprosessen har resultert i.

5. Empiri og analyse

I dette kapitlet presenteres analysene av intervjuene med lærerne. I hovedsak rettes analysen mot problemstillingens første problemformulering, altså hvordan lærere beskriver tidlig innsats i sin pedagogiske praksis.

Jeg endte opp med tre kodegrupper som jeg anser som sentrale for å besvare min problemstilling. I det følgende vil jeg presentere hver kodegruppe, og vise til utsagn fra intervjupersonene som beskriver hovedmomentene. Lærernes utsagn vil i tillegg knyttes til aktuell teori, med tilhørende analyser. Jeg har strukturert kapitlet i henhold til lærernes beskrivelser, og de tre kodegruppene vil dermed belyse beskrivelsene av tidlig innsats i forbindelse med spørreordene *hva*, *hvem* og *hvordan*. Dette vil åpne opp for et helhetlig perspektiv av lærernes beskrivelser, og bidra til analysens systematikk. Sammen vil kodegruppene danne grunnlag for sammenfatningen og de avsluttende refleksjonene som presenteres i oppgavens siste kapittel.

Den første kodegruppen er kalt *begrepet «tidlig innsats» i skolehverdagen*. Her vil lærernes beskrivelser av begrepet fremgå, og av hvordan begrepet brukes i lærernes skolehverdag. I denne kodegruppen er jeg også interessert i å undersøke hvordan de spesialpedagogiske perspektivene kan gjøre seg gjeldene i lærernes beskrivelser av begrepet, og dermed også *hva* tidlig innsats er orientert mot.

Neste kodegruppe *avgjørelser om tidlig innsats - hvorfor og for hvem?* omhandler lærernes beskrivelser av ulike begrunnelser og avgjørelser som sentralt i forbindelse med tidlig innsats. Kodegruppen vil blant annet omfatte beskrivelser av *hvem* den tidlige innsatsen er rettet mot, samt begrunnelser for dette. Her vil blant annet kartlegging gjøre seg gjeldende. Sammen vil denne kodegruppen bidra til å belyse en sentral del av lærernes beskrivelser av tidlig innsats.

Tredje kodegruppe *tidlig innsats – gjennomføring og organisering* retter blikket mot analysens *hvordan*, og tar for seg lærernes beskrivelser av tiltakene, og organiseringen av disse. Dermed vil kodegruppen gjøre rede for *hvordan* tidlig innsats gjennomføres i skolehverdagen.

5.1 Begrepet «tidlig innsats» i skolehverdagen

Det kom tidlig frem i intervjuene med lærerne at tidlig innsats som begrep ikke ble brukt aktivt på skolene. Alle lærerne var likevel enige om at prinsippet fungerte i praksis, men at det sjeldent ble omtalt som «tidlig innsats».

- (1) Jeg tror ikke vi bruker begrepet så veldig mye, vi sier mest kurs. Uten at vi reflekterer så mye over at det faktisk er en tidlig innsats vi gjør for de elevene som vi har observert at trenger hjelp. (Linn)
- (2) Da jeg så det spørsmålet så tenkte jeg litt på skolen her. Og vi snakker egentlig ikke så mye om tidlig innsats, når jeg tenker meg om. (Jenny)

Linn og Jenny forteller her om hvordan begrepet sjeldent blir brukt. Linn beskriver at de på hennes skole heller bruker ordet «kurs». Det fremgikk også i Mari og Jenny sine intervjuer at den intensive opplæringen ofte blir betegnet som kurs, og dette var et gjentakende ord under intervjuene med alle lærerne. Det fremgikk også i lærernes beskrivelser at den intensive opplæringen ble betegnet som kurs for elevene, og at elevene selv brukte ordet kurs aktivt. Mari beskriver videre at begrepet «tidlig innsats» fremstår noe utydelig, noe som gjør at det kan bli brukt litt vilkårlig.

- (3) Også kan det være litt ullent hva som ligger i begrepet tidlig innsats. Det kan også være lite forpliktende, at du liksom kan putte alt oppi den sekken. «Ja det her er litt tidlig innsats, dette er tidlig innsats, ja vi hadde litt tidlig innsats her, og litt mer tidlig innsats.» (Mari)

Slik lærerne beskriver gjennom disse utsagnet blir ikke begrepet «tidlig innsats» aktivt brukt av lærerne selv, og på bakgrunn av at alle bruker pronomenet «vi», kan det forstås som at lærerne mener flere deler samme oppfatning. Både Mari, Jenny og Linn hadde likevel tanker om begrepet, noe som ble tydelig da de i intervjuene fikk spørsmål om hva de la i tidlig innsats. Et av fellestrekkene i besvarelsene er at de gir beskrivelser i forbindelse med tre dimensjoner: *lærerens rolle*, de refererer til en *tidsdimensjon*, i tillegg til å si noe om hva som er *målet med innsatsen*.

- (4) I tidlig innsats legger jeg det å sette inn tiltak tidlig når du oppdager at det kan bli et problem. Når noen henger litt etter, for å hindre at eleven skal få store vansker og kanskje blir nødt til å ha spesialundervisning senere. Så det er for å få de opp på nivået til klassen, eller opp på et nivå som gjør at de kan henge litt bedre med. (Mari)
- (5) (...) Jeg tenker først og fremst på forebygging. Det å unngå skjevutvikling, og sosiale vansker senere. (...) Jeg tenker at man skal se barnet, og klare å tilpasse til hvert enkelt er tidlig innsats. Så kan det forebygges frafall på et senere tidspunkt. (Jenny)
- (6) Jeg mener at tidlig innsats er å tidligst mulig identifisere de elevene som henger etter, og gi de intensive opplegg/kurs slik at de raskest mulig får anledning til å ta igjen forspranget til gjennomsnittseleven. (Linn)

I Mari sitt utsagn beskriver hun hvordan lærerens rolle er å oppdage et potensielt problem, og gjennom intervensjonen hindre utviklingen av en større vanske, samt styrke elevens nivå til nivået av klassen. Jenny beskriver lærerens evne til å se barnet og tilpasse til hver enkelt, med et mål om å unngå vanske på et senere tidspunkt. Linn beskriver hvordan læreren tidlig skal identifisere elevene og gi intensive kurs, med mål om at elevene raskest mulig kommer på nivået til gjennomsnittseleven. Verbene lærerne bruker: «oppdager», «se», «tilpasse», «identifisere» og «gi» kan leses som at de

beskriver tidlig innsats som noe som krever en aktiv innsats fra lærere. De kan også forstås som at en del av denne innsatsen ligger i å avdekke eller finne elever *med* vansker, som dermed trenger ekstra støtte. Slik det fremgår i utsagnene kan det dermed tolkes at tidlig innsats forutsetter en aktiv handling, med mål om at eleven skal heve sitt nåværende nivå, til nivået av det som Mari og Linn beskriver som «klassen» eller «gjennomsnittseleven». Dette kan blant annet forstås i lys av deres beskrivelse av å «henge med» eller «henge etter», som forutsetter et sammenligningsgrunnlag med noe eller noen. Slik det fremgår peker sammenligningen av å «henge etter» eller «henge med» tilbake på «klassen» og «gjennomsnittseleven». Dette kan forstås ut fra slik formuleringen om tidlig innsats kommer frem i opplæringsloven, og i den gjeldende læreplanen. Også her tas det i bruk en beskrivelse hvor elevens behov defineres ut fra om de «(...) står i fare for å bli hengende etter (...)» (Opplæringslova, 1998a, §1-4). Dermed forutsettes det en sammenligning, hvor «forventet progresjon», jf. opplæringslovens (1998a, §1-4) formulering, er målet og sammenligningsgrunnlaget.

Videre beskriver også lærerne tidlig innsats i forbindelse med en tidsdimensjon, hvor det er tydelig at fremgang og progresjon står sentralt. Ordene «tidlig», «senere», «forebyggende», «raskest», og «ta igjen» beskriver alle innsatsen i et tidsperspektiv, som peker fremover mot målet; enten det er nivået til «klassen», «gjennomsnittseleven», eller å forhindre fremtidig vanske. På denne måten kan en tolke tidlig innsats som et prinsipp som er fremtidsrettet, hvor «tidlig» og «raskest» peker mot elevens muligheter for å «ta igjen» og «forebygge» vansker «senere».

Perssons (1998) spesialpedagogiske perspektiver kan benyttes for å få innsikt i hvilken forståelse av vansker, samt hvilket mål med intervensjonen som kan komme til uttrykk i disse utsagnene. Forståelsen av tidlig innsats slik det kommer frem i utsagnene er individbasert, og retter seg mot enkeltelevens vansker eller potensielle vansker, og hans eller hennes muligheter for å gjennom intervensjonen nå målet om forventet eller lik progresjon som majoriteten av gruppen. Utsagnene kan dermed sees i sammenheng med elementer fra det kategoriske perspektivet, blant annet på bakgrunn av forståelsen og identifiseringen av vansker som kommer frem. Læreren rolle, tidsdimensjonen, og målet med innsatsen vil også kunne leses innenfor det kategoriske perspektivet.

Slik vi har sett tidligere er vanskeforståelsen i det kategoriske perspektivet individorientert, og vansken defineres og knyttes til den enkelte elev (Persson, 1998; Hausstätter, 2007). En vanske oppstår ut fra dette perspektivet når en person utvikler seg senere, eller mindre sammenlignet med den gruppen eleven tilhører, slik at atferden blir betraktet som avvikende (Hausstätter, 2007). Vurderingen av hvem som har behov for tidlig innsats, er ut fra utsagnene over de elevene som «henger etter», og vansken forstås dermed ut fra at disse elevene har utviklet seg senere eller i mindre grad enn gruppen de tilhører. På samme måte som målet også blir beskrevet som at elevene gjennom innsatsen, skal komme opp på samme nivå som gruppen. Med det kategoriske perspektivet kan vi her forstå utsagnene til lærerne som at vanskeforståelsen bygger på et slikt sammenligningsgrunnlag som i det kategoriske perspektivet (Hausstätter, 2007). §1-4 i opplæringsloven (1998a) kan også leses ut fra samme kategoriske perspektiv, da formuleringen retter seg mot en sammenligning av elevens progresjon med «forventet progresjon», og dermed definerer vansken ut fra om elevene står i fare for å avvike fra denne. På denne måten predikerer paragrafen samme vanskeforståelse og sammenligningsgrunnlag som kommer til syne i lærernes utsagn. Det er imidlertid viktig å understreke at slik Persson (1998) forstår perspektivene for vanskeforståelse, er de å

anse som mentale konstruksjoner. Dermed utelukker ikke det kategoriske perspektivet et relasjonelt perspektiv, til tross for at det på mange måter representerer en direkte motsettende forståelse.

I lærernes utsagn kommer det også til syne et forebyggende perspektiv. Jenny forbinder tidlig innsats direkte med forebygging av vansker, og Mari trekker frem sammenhengen mellom tidlig innsats og muligheten for å hindre problemer på et senere tidspunkt. Linn peker også på tidlig innsats med en fremtidig hensikt, med fokus på tidlig oppdaging og inngripen. Utsagnene kan med andre ord også leses i et forebyggende perspektiv, forebygging kan beskrive bakgrunnen for, og målet med den tidlige innsatsen. Tidlig innsats i et slikt perspektiv representerer som vi tidligere har sett, en motpol til «vent-å-se»-holdningen det hevdes har preget norsk utdanning i lang tid (Kunnskapsdepartementet, 2007). Mari beskrev i sitt intervju problematikken som kan oppstå knyttet til en slik holdning:

- (7) (...) I starten da jeg begynte å jobbe så var det litt mye «vi kan vente å se, det er jo mange barn som knekker koden» veldig mye «vent å se, vent å se, vent å se». Og mange ganger går det jo bra, men mange ganger kommer også tiltakene litt for sent. (Mari)

Mari gir i dette utsagnet uttrykk for at hun har erfart en slik «vent-å-se»-holdning som det hevdes har preget norsk utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2007). Hun beskriver hvordan denne holdning både kan ha heldige og uheldige utfall. Til tross for at en vent-å-se-holdning ikke nødvendigvis resulterer i utfordringer på et senere tidspunkt, blir det gjennom utsagnet tydelig hvordan tidlig innsats kan begrunnes med bakgrunn i den risikoen en slik holdning fører til. Slik det fremgår i utsagnet kan vent-å-se-holdningen få uheldige konsekvenser for elever, på bakgrunn av at tiltakene blir satt i gang for sent i utviklingen.

Slik det fremkommer i utsagnene kan det også trekkes et skille mellom lærernes utsagn, på bakgrunn av at Mari og Linn beskriver en forebyggende innsats rettet mot de elevene som allerede ligger bak en forventet progresjon, mens Jenny i sitt utsagn beskriver en mer allmenn og generell forebygging gjennom å tilpasse til hvert enkelt barn. Tidlig innsats i et forebyggende perspektiv vil dermed kunne forstås både som å sette i gang tiltak i tidlig stadium av en vanskeutvikling slik Mari og Linn beskriver, men også tiltak som forebygger at vansker i utgangspunktet oppstår, slik Jenny påpeker. Universelle tiltak vil være rettet mot alle elever, og omhandler den pedagogiske praksisen lærere utøver for å tilpasse opplæringen til alle elevenes evner og forutsetninger. Slik Jenny beskriver handler dette om å se det enkelte barn, og kjennskap til den enkeltes kompetanser og forutsetninger blir således nødvendig for å kunne vite om den tilpassede opplæringen fungerer til sin hensikt, og for å ivareta individene i den kontekstuelle sammenhengen. Tiltakene som er mer individorientert retter seg slik Mari og Linn beskriver, mot de elevene som har identifiserte vansker, som ved en «vent-og-se»-holdning står i fare for å utvikle disse vanskene ytterligere. Når de individorienterte og mer universelle tiltakene begrunnes med bakgrunn i et forebyggende perspektiv, kan dette peke i retning av en forståelse av vansker innenfor det Persson (1998) kaller det relasjonelle perspektiv.

Tanken om å forebygge forutsetter dermed ikke en utelukkende søken etter problemer eller vansker, da det også kan referere til kjennskap til elevenes evner og forutsetninger, som utgangspunkt for tilpasset opplæring. En slik tilnærming deler mye av

forståelsesrammen til det relasjonelle perspektivet, hvor elevens forutsetninger blant annet må ses i sammenheng med eleven selv, og de omgivelsene den er en del av (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Lærers arbeid skal dermed bidra positivt i elevens mulighet til å utvikle seg, og sitt faglig og/eller sosiale ferdighetsnivå. Det kan således tenkes at fokuset i et forebyggende perspektiv ligger i mulighetsrommet perspektivet åpner opp for, hvor læreren skal skape muligheter for å utvikle både nye og eksisterende kompetanser. Lærernes beskrivelser av sin oppfatning av forebygging og tidlig innsats kan derfor også forstås ut fra et relasjonelt perspektiv, hvor langsiktige løsninger og elevens utvikling og muligheter står sentralt (Persson, 1998; Knudsen et al., 2011).

5.1.1 Tidlig innsats, rettet mot hva?

Som nevnt tidligere bruker lærerne «kurs» som betegnelse på den intensive opplæringen, og enkelte fag og ferdigheter var i fokus i lærernes beskrivelser.

- (8) At de skal få intensive lesekurs, eller mattekurs. En intensiv opplæring for å klare å henge med, rett og slett. (Linn)
- (9) Mest i forhold til basisferdighetene, så spesielt norsk og matte: lesing og regning. (Mari)
- (10) (...) Også er det lesekurs, som er på 2.trinn. (Jenny)

Både Linn, Mari og Jenny omtale *lesing* gjentatte ganger i sine intervju, og det ble tydelig hvordan denne ferdigheten var vektlagt på skolene, og godt representert innenfor den intensive opplæringen. Også matematikkfaget ble trukket frem i Linn og Mari sine intervjuer. I forbindelse med fagene og ferdighetene som trekkes frem, er det interessant å se nærmere på bakgrunnen for at akkurat disse går igjen som områder den tidlige innsatsen ofte er knyttet til.

Internasjonale institusjoner har hatt sterk påvirkning på hva som anses som viktig kunnskap i dagens skole (Hovdenak & Stray, 2015). En av disse organisasjonene er OECD, som blant annet gjennom PISA-undersøkelse har preget skolens virksomhet gjennom sin kunnskapsforståelse (Hovdenak & Stray, 2015). Disse testene tar for seg lesing, matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2020b), og til tross for at de retter seg mot landets 15-åringer kan en anta at testene sender ut signaler om hvilke fag og ferdigheter som er viktig å vektlegge i skolen for øvrig. Linn og Mari trakk frem to av disse tre områdene i PISA-testene, noe som kan underbygge Hovdenak og Stray (2015) sin påstand om at disse testene har lagt føringer for hva som anses som viktig kunnskap i norsk skole. En slik antagelse vil både rette seg mot enkeltlæreres vurderinger og forståelse av hva som er viktig kunnskap, men også hvordan kunnskap forstås i norske skoler generelt.

Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Disse beskrives som nødvendige redskaper for læring, og en forutsetning for å kunne vise kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019). En slik vektlegging av enkelte ferdigheter vil også gi uttrykk for hva som er viktig kunnskap i skolen, og hva som skal stå sentralt i elevenes opplæring. Blant disse grunnleggende ferdighetene finner vi lesing og regning, som igjen utgjør to av ferdighetene som ble trukket frem av lærerne. Det kan dermed tenkes at i tillegg til at disse ferdighetene er gjenstand for testing, har skolene kurs innenfor lesing og regning på bakgrunn av en forståelse av at de, slik

Utdanningsdirektoratet skriver, er nødvendige å beherske for den videre opplæringen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det fremkommer også i Utdanningsdirektoratet (2019) sin beskrivelse at disse ferdighetene er viktige for å kunne vise kompetanse, noe som predikerer at vurderingen av elevens kompetanse i skolen, i større eller mindre grad avhenger av om elevene har høy eller lav kompetanse i de grunnleggende ferdighetene.

Hovdenak og Stray (2015) hevder at skolens mandat i stor grad retter seg mot skolens nyttefunksjon, og ikke ivaretar tosidigheten med dannelsingsfunksjonen på en balansert måte. En slik påstand kan underbygges av lærernes beskrivelser av tidlig innsats kun innenfor fag, og spesifikke ferdigheter i tilknytning til fagene. Fokuset på å gjennom en intensiv opplæring styrke elevenes ferdigheter innen lesing og regning, kan også forstås ut fra Rasmussen og Rasmussen (2010) sin påstand om at det økende fokuset på skolens nyttefunksjon, fører til at aktører i klasserommet naturlig vil anse det som ikke blir gjort til gjenstand for testing som mindre vesentlig. Således kan det tenkes at elevene som står i fare for å få, eller allerede har svakere ferdigheter enn den forventede progresjonen innenfor lesing og regning, dermed vurderes til å ha behov for tidlig innsats og en intensiv opplæring.

En kan ut fra et slikt perspektiv forstå bakgrunnen for at lærerne trekker frem nettopp lesing og matematikk som sentrale områder i arbeidet med tidlig innsats. Dette bringer meg videre i den neste kodegruppen, som gir beskrivelser og tilhørende analyser av lærernes avgjørelser og begrunnelser i arbeidet med tidlig innsats.

5.2 Avgjørelser om tidlig innsats – hvorfor og for hvem?

I denne kodegruppen vil lærernes beskrivelser av avgjørelser og begrunnelser som sentralt for tidlig innsats bli presentert og analysert.

5.2.1 Kartlegging

Tidlig innsats krever at det tas flere avgjørelser med tilhørende begrunnelser. I vurderingen av hvilke elever som har behov for tidlig innsats, var bruken av tester og kartleggingsprøver verktøy alle lærerne trakk frem. Lærerne ytret at disse aktivt ble brukt som vurderingsmetode på deres skoler, og var en av metodene de selv brukte for å komme frem til hvilke elever som hadde behov for intensiv opplæring.

(11) Da er det Udir sine nasjonale kartlegginger. (...) Vi fyller som regel opp kursene på bakgrunn av dem. Men har vi ledige plasser kan det hende vi tar inn andre (...). (Linn)

(12) De kartlegges jo på første trinn, vanlig norsk Udir sin kartlegging, der er det både til 1, 2 og 3.trinn. Men de som går under kritisk grense der på lesing, de får lesekurs. (Jenny)

Linn og Jenny beskriver her hvordan kartleggingsprøvene i lesing fra Utdanningsdirektoratet brukes som indikator på hvilke elever som har behov for kurs. Mari benyttet også de obligatoriske kartleggingsprøvene fra Utdanningsdirektoratet som indikator, men trakk i tillegg frem andre tester hun brukte i denne vurderingen

(13) Det jeg er vant med er at man for eksempel tar en test før, for eksempel når det er lesing så kan man ta en AskiRaski-test, for det er fort gjort, og greit for å kartlegge. For da kan man se om det har hatt noe effekt også. Og i matte har vi Alle teller, som vi kan bruke. (Mari)

(14) Og vi har sånt leseutviklings skjema, og der er det mål for hvor langt de skal ha kommet i leseutviklingen. Da merker man fort hvis det er noen som henger etter, eller hvis noen ikke har automatisert alle bokstavene. (Mari)

Slik Mari beskriver i sitatet over tar hun i bruk ulike tester, samt et leseutviklings skjema som hun senere fortalte er felles for skolen hun jobber på. Hun tok også i bruk en test for å se om kurset har hatt noe effekt for eleven. Det kan tenkes at denne effekten peker på elevenes utvikling, og at testene brukes for å se om den tidlige innsatsen har fremmet utvikling hos eleven. Dette fremgikk også i intervjuet med Linn. Hun fortalte at kartleggingsprøvene kunne brukes for å se eventuell progresjon i elevenes faglige utvikling, i forbindelse med om de ikke lenger hadde behov for den intensive opplæringen.

En av kartleggingsprøvene lærerne omtalte i disse utsagnene var de obligatoriske kartleggingsprøvene fra Utdanningsdirektoratet. Bakgrunnen for selve gjennomføring av disse prøvene er dermed at de er obligatoriske for alle elever på 1-3. trinn i lesing. Formålet med disse kartleggingsprøvene har Utdanningsdirektoratet selv formulert som å «finne elever som trenger ekstra oppfølging», og det er i den forbindelse beregnet en bekymringsgrense for å kunne identifisere disse elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Sammenhengen mellom Utdanningsdirektoratets beskrivelse av kartleggingenes formål, og bruken av ordet «bekymringsgrense», skaper mulig en forståelse av at lærere *burde* bli bekymret for elevenes resultater dersom de havner under denne grensen. Ved at Utdanningsdirektoratet kaller denne grensen for «bekymringsgrensen» indikerer det en bekymring for disse elevenes resultater, noe som gjør tiltak og intervensjon helt naturlig.

Dette kan blant annet forstås ut fra hvordan kritikken til kartleggingskulturen tilbakevises med argument som viser til et overordnet formål om å ville det gode for alle barn (Pettersvold & Østrem, 2012). Dermed kan det tenkes at det er vanskelig å ikke handle eller sette i gang tiltak for elevene som havner under bekymringsgrensen, uten å være en lærer som ikke tar sitt pedagogiske ansvar på alvor. Ut fra dette kan vi forstå bakgrunnen for at kartleggingsprøver blir brukt som verktøy for å avgjøre hvilke elever som utløser skolens plikt til tidlig innsats og intensiv opplæring.

Dersom vi ser tilbake på kartleggingsbegrepet kan lærernes beskrivelser leses som en trang forståelse av begrepet, som på flere måter også kan rette seg mot et kategorisk perspektiv. Ut fra den trange forståelsen blir kartlegginger, slik som Utdanningsdirektoratets tester, Aski-Raski og Alle teller, benyttet som et verktøy i en systematisk observasjon av elevenes ferdigheter på et gitt område (Høigård, Mjør & Hoel, 2009). En kan tolke utsagnene ut fra denne forståelsen, på bakgrunn av beskrivelser om at elevenes kartleggingsresultater brukes direkte som indikator på om de har behov for tidlig innsats. Dette kan videre ses i lys av det kategoriske perspektivet, hvor identifisering av elevers vansker er nødvendig for å kunne tilby individtilpasset hjelp (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Innenfor det kategoriske perspektivet vil også identifiseringen av vansker forutsette bruk av diagnostikk eller summative tester, hvor det fremgår en plassering av resultatene innenfor eller utenfor en bestemt normal (Nordahl & Sunnevåg, 2018; Hausstätter, 2009). Det kan trekkes paralleller mellom en slik fordeling av resultater i forhold til en normal, og fordelingen av elevers resultater i forhold til bekymringsgrensen Utdanningsdirektoratets kartlegginger opererer med. Denne bekymringsgrensen vil også identifisere elevenes vansker i forhold til om resultatene er innenfor eller utenfor en bestemt normal. En kan også se likheter med leseutviklings skjema Mari fortalte om, hvor elevenes resultater sammenlignes med en forventet progresjon. På bakgrunn av lærernes beskrivelser av kartlegginger og tester som utgangspunkt for å avgjøre hvilke elever som har behov for intensiv opplæring, kan det også tenkes at den intensive opplæringen først iverksettes når vansken er definert ut fra kartleggingsprøvene. På samme måte vil hjelpen innen en kategorisk forståelse tre i kraft når vansken er definert og etablert (Nordahl & Sunnevåg, 2008; Knudsmoen et al., 2011).

Utdanningsdirektoratets (2021) formulering av formålet med kartleggingsprøvene «å finne elever som trenger ekstra oppfølging» vil kunne leses innenfor samme kategoriske perspektiv. Dette er på bakgrunn av at «å finne» kan forstås som at noen elever innehar en patologi eller vanskes som kartleggingsprøven kan avdekke (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Innen det spesialpedagogiske feltet vil elevens patologi, ut fra et kategorisk perspektiv, kunne kompenseres for gjennom spesialundervisning (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Når Perssons (1998) kategoriske perspektiv brukes for å forstå det ordinære opplæringstilbudet, kan det tenkes at tidlig innsats vil kunne fungere som det tiltaket som kan kompensere for elevens vanske, og behov for ekstra oppfølging i henhold til utdanningsdirektoratets veileder (2018).

5.2.2 Lærernes opplevelse av kartleggingsarbeid

Under intervjuet med Linn fortalte hun hvordan mange lærere opplever et stress knyttet til kartleggingsprøver, og resultatene de munner ut i.

(15) (...) Det er jo et stress med kartlegginger, det er ikke noe tvil om det. (...) Jeg vet jo at kontaktlærerne, og mange syns det er et stress å ha det hengende over seg. Det skal jo presteres, og man blir jo målt på hva du har gjort i løpet av året. (...) Mange blir stressa hvis de får dårlige resultater, og tenker at «oi jeg har gjort en dårlig jobb». Istedenfor å tenke at det her er det barnet mestrer faktisk, og nå må vi jobbe videre fra her. (Linn)

Et slikt lærerperspektiv på kartleggingsprøver er svært interessant, og synliggjør hvordan obligatoriske kartleggingsprøver, og tester for øvrig, også kan påvirke lærerens syn på eget arbeid. Slik Linn påpeker kan lærere oppleve at kartleggingsresultatene er en indikator på om de har gjort jobben sin på en god eller dårlig måte. Med formuleringen «Det skal jo presteres, og man blir jo målt på hva du har gjort i løpet av året», kan det tenkes at hun refererer til skolens ledelse, som ifølge Utdanningsdirektoratet skal følge opp kartleggingsprøvene etter gjennomføring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det fremgikk ikke i intervjuet hvordan denne oppfølgingen foregår, men ut fra utsagnet kan det tenkes at noen lærere i forbindelse med oppfølgingen føler at det mulig trekkes en parallell mellom arbeidet deres, og elevenes resultater. Det kan også tenkes at lærerne selv gjør denne koblingen. En kan lese dette utsagnet som en reaksjon til det Løchen (1967) betegner som en diagnostisk kultur, hvor samtidens økende tendens til blant annet testing og kartlegging av barn, har ført til en utvikling av denne kulturen i skolen. En kan videre forstå utviklingen av en diagnostisk kultur i lys av den samtidig økende prioriteringen av skolens nytteperspektiv, hvor humankapitalen har utviklet seg til å bli betraktet som en viktig drivkraft i norsk utdanning (Hovdenak & Stray, 2015). Denne koblingen kan ses på bakgrunn av at nytteperspektivet og fokus på humankapital, mulig flytter kartleggingens mål og mening bort fra «barnets beste», og heller betrakter det som et redskap for nytteperspektivet i utviklingen av enkeltindividets humankapital. Et eksempel på dette kan nettopp være Utdanningsdirektoratets obligatoriske kartlegginger med tilhørende bekymringsgrense, som peker ut en gruppe elever som skal ha behov for ekstra oppfølging.

Til tross for at lærerne er nødt til å kartlegge elevene i lesing på 1-3. trinn og på 2.trinn i regning, ytret Mari i utsagnet nedenfor at hun stort sett vet hvilke elever som kom til å havne under den definerte bekymringsgrensen

(16) Vi ser det som regel før det, vi vet jo hvem det er som kommer til å havne på kritisk grense på de kartleggingsprøvene. Det er sjeldent jeg får noen store overraskelser. (Mari)

(17) Så har vi jo kartlegginger på vårparten, som regel bekrefter de det lærerne har observert i løpet av året. (Linn)

I dette utsagnet bruker Mari ordet «vi», et ord som også her kan indikere at hun oppfatter at flere lærere har kjennskap til hvilke elever som kommer til å havne under den kritiske grensen, altså bekymringsgrensen. Linn beskriver også «lærerne» som mulig bygger på samme antagelse. Denne antakelsen kan basere seg på at lærere gjennom observasjon og arbeid med elevene får kjennskap til deres evner og forutsetninger, og på bakgrunn av dette kan anta hvordan de vil prestere på de obligatoriske kartleggingsprøvene. Mari beskriver senere i intervjuet at lærerne der hun jobber blant annet leser sammen med elevene, noe som gir de et inntrykk av elevenes

leseferdigheter. Jenny fortalte også under intervjuet hvordan observasjon kan danne grunnlag for vurderingen av hvilke elever som har behov for intensiv opplæring, og når denne opplæringen skal ta slutt. Dermed indikerer alle lærernes utsagn at de til tross for bruken av kartleggingsprøvenes resultater som indikator, også tar i bruk egne observasjoner som grunnlag i vurderingen. Det kan mulig tenkes at kartleggingene dermed gir lærerne en ytterligere bekreftelse av elevens faglige evner. Linn fortalte i tillegg at kartleggingsprøvene i enkelte tilfeller også kunne fange opp elever som hadde gått under lærerens radar, slik at disse også fikk intensiv opplæring.

På bakgrunn av det vi nå har sett kan en anta at lærerne også bruker andre metoder for å innhente opplysninger om elevens evner og forutsetninger, og lærernes kartlegging kan dermed også forstås i lys av en videre betydning av kartleggingsbegrepet. En slik forståelse baserer seg nettopp på en mer et helhetlig bilde av elevens egenskaper og opplæringssituasjon (Nilsen, 2012). Dermed vil ikke kartleggingsprøver i seg selv være nok, og lærerens bruk av observasjon, og det generelle læringsarbeid med eleven vil kunne danne en helhetlig forståelse. Mari sitt utsagn om at kartleggingsresultatene sjelden gir noen store overraskelser, tyder nettopp på at hun har tatt i bruk andre metoder for å få innsikt i elevenes behov og ferdigheter. På samme måte som Linn og Jenny fortalte om at de tar i bruk observasjoner i sine vurderinger. Gjennom å bruke blant annet observasjon har en lærer mulighet til å danne seg en mer helhetlig forståelse av eleven, og få et overblikk over situasjonen. Som Mari påpeker fører dette til at resultatene på kartleggingsprøvene ikke kommer som en overraskelse, men heller tydeliggjør elevens behov. Kartlegging blir i en slik vid forståelse et paraplybegrep, hvor elevenes testresultater sammen med lærernes observasjoner blir del av en overordnet kartlegging av elevens behov (Åmot, 2017).

Denne måten å forstå kartleggingsbegrepet ut ifra, kan peke i retning av en relasjonell forståelse av vansker og forandringsarbeid. I et relasjonelt perspektiv vil en vid forståelse av kartlegging være avgjørende, på bakgrunn av at perspektivet fokuserer på de mellommenneskelige interaksjonene, og eleven i de omgivelsene den er en del av (Persson, 1998). Observasjoner av eleven vil på denne måten også kunne gi lærerne informasjon om hvordan den intensive opplæringen kan gjennomføres på best mulig måte, i forhold til den innsikten observasjon gir om elevens forutsetninger i sammenheng med omgivelsene. Dette leder videre til neste kodegruppe, hvor lærernes beskrivelse av tiltakene, og organiseringen av disse står i fokus.

5.3 Tidlig innsats – gjennomføring og organisering

Denne kodegruppen bygger på lærernes beskrivelse av hvordan de gjennomfører og organiserer tidlig innsats i sin undervisning.

5.3.1 Organisatorisk differensiering

Under spørsmålet som rettet seg mot hvordan tidlig innsats ble gjennomført i praksis, beskrev Mari, Linn, og Jenny blant annet følgende tiltak

(18) Også er det lesekurs, som er på 2.trinn. (...) Det er det jo noe kommunalt som sier, som de som kommer under kritisk grense skal ha (Jenny)

(19) Som sagt så har jeg jo hatt lesekurs på 2.trinn også har jeg startet med en mattegruppe på 2.trinn. Lesekurs da hadde vi sånn 2-3 ganger i uka med korte økter, enkle tekster (...). Og alle knakk koden veldig fort, de kunne jo mange ting fra før, men hadde ikke helt knekt lesekoden. De klarte kanskje å lese to lyder sammen, men hvis det kom tre bokstaver så ble det vanskelig. Men bare etter en uke så hadde det gått opp et høyt nivå, de hadde gått opp veldig fort. (Mari)

(20) Også har jeg ansvar for lesepuff som er i 2.klasse, og på en måte er den tidlige innsatsen i lesing. Det er et kurs som går over 10 + 5 uker, 8 timer i uka. (...) Det er en kommunal satsing. (...) De som kommer under kritisk grense på kartleggingen på 1.trinn de skal ha intensivt lesekurs i 2.klasse. Det er en rett de har, som kommunen har sagt de skal ha. (Linn)

Linn fortalte i forlengelsen av utsagnet over, hvordan innholdet i en økt med lesepuff kunne se ut

(21) Vi leser en hel tekst, så jobber vi videre med en del av teksten hvor vi jobber med vokaler, vi klapper stavelser, vi lytter ut lydene, vi har språkleker, vi leter etter ord, skriver ord og har hentediktat. Og på slutten av timen så har vi forhåpentligvis rukket de fleste oppgavene, så leser vi teksten på nytt. Og da har vi jobbet så mye med teksten, både ved å lese ordene, og skrive dem, så da skal leseflyten gå lettere. (Linn)

Både Mari, Linn og Jenny beskrev at den intensive opplæringen stort sett foregikk i egne grupper. Elevene som er vurdert til å ha behov for intensiv opplæring får dermed denne opplæringen *utenfor* klasserommet. Linn beskrev dette på følgende måte

(22) Ja det er utenfor klasserommet. (...) Så da har vi et eget fagrom hvor vi har masse bøker, spill, Ipad, ting og tang. Så da har vi et veldig stort og fint rom, og det er bare 4 elever om gangen så det er luksus. (Linn)

En slik måte å organisere den intensive opplæringen på, kan betegnes som tilpasset opplæring gjennom organisatorisk differensiering (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Jf. § 8-2 i opplæringsloven er ikke regelverket til hinder for at intensiv opplæring kan gjennomføres på denne måten i kortere perioder, så lenge det er begrunnet i at det er nødvendig for elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2018: Opplæringsloven, 1998a, §8-2).

Organisatorisk differensiering kan således møte kravet om en likeverdig og tilpasset opplæring, som baserer seg på elevenes forutsetninger og behov. Organisatorisk differensiering baserer seg på, slik lærerne beskriver, en gruppering av elever med bakgrunn i behovet for ulikt lærestoff, aktiviteter eller arbeidsformer, for å ivareta elevenes faglige behov (Skaalvik & Skaalvik, 2018: NOU 2016:14). Skaalvik og Skaalvik (2018) hevder at det i tillegg til en vurdering av hva som tjener elevenes faglige behov,

må gjøres en forsvarlighetsvurdering i forbindelse med det sosiale aspektet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En slik vurdering fortalte Mari og Jenny om.

(23) Når elever blir tatt ut av klasserommet så går de jo glipp av noe som skjer i klasserommet, så en må veie litt ting opp imot hverandre. (Mari)

(24) Men det er jo utfordrende at det er 26 andre barn som trenger sine tilpasninger der også, så det er jo en veiesak på hvordan man skal gjøre det best mulig. (Jenny)

Slik det beskrives må lærerne gjøre en vurdering i forbindelse med at den intensive opplæringen foregår utenfor klasserommet. Dersom vi tar i bruk funnene i Uthus (2014) sin doktorgradsavhandling, og overfører disse til arbeidet med intensiv opplæring i ordinært tilbud, kan det tenkes at denne vurderingen som beskrives omhandler de mulighetene og utfordringene som ligger i å få den intensive opplæringen som organisatorisk differensiering. En kan i den forbindelse velge å forstå organisatorisk differensiering som et segregert tiltak, på bakgrunn av at det foregår atskilt fra elevenes opprinnelige klasse eller base. Med utgangspunkt i erfaringene spesialpedagogene i Uthus (2014) sin studie meldte om, kan det også tenkes at elever som får intensiv opplæring i form av organisatorisk differensiering, også opplever å ha en slik positiv effekt av det segregerte tiltaket. Slik Uthus (2014) beskriver, vil elevers sammenligninger med sine medelever kunne påvirke hvordan de oppfatter seg selv. Slik vi har sett tidligere beskriver lærerne at elever som har behov for intensiv opplæring blant annet «henger etter», eller står i fare for å gjøre det i forhold til resten av klassen. Dersom disse elevene selv opplever å «henge etter» eller komme til kort faglig i forhold til medelevenes nivå, vil dette ifølge Uthus (2014) kunne fortolkes negativt for deres selvoppfatning. På denne måten kan det argumenteres for at organisatorisk differensiering segregert fra klassen, vil kunne åpne opp for en opplevelse av tilhørighet og mestring, slik spesialpedagogene i Uthus (2014) fortalte om.

Gjennom organisatorisk differensiering vil elevene kunne oppleve at lærestoff, aktiviteter og arbeidsformer tar utgangspunkt i deres forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik), uten at det fører til en opplevelse av å «henge etter» klassen. Denne måten å gjennomføre intensiv opplæring på, kan dermed åpne opp for at elevene det gjelder opplever en mer positiv akademisk selvoppfatning. Den sosiale sammenligningen vil fortsatt finne sted, men den vil kunne ha et mer positivt utfall ved sammenligning med de øvrige elevene som også er vurdert til å ha behov for tidlig innsats. Elevene vil kunne oppleve mestring og tilhørighet basert på at det akademiske nivået innenfor denne gruppen, er mer likt deres eget. I tillegg vil de slippe å oppleve at de «henger etter», og gjennom den intensive opplæringen utvikle sine ferdigheter med utgangspunkt i seg selv. Likevel er det ikke utenkelig at organisatorisk differensiering kan føre til stigmatisering, som en konsekvens av at de som har utfordringer knyttet til et fag eller en ferdighet, grupperes på bakgrunn av dette. Denne problematikken kom frem under intervjuene, og Mari og Linn hadde erfaringer og tanker om dette

(25) De fleste synes det er veldig artig å få bli med ut, spesielt når de er små så synes de det er veldig stas. (...) Men jeg har ikke opplevd at noen føler seg stigmatisert av å bli tatt med ut. Også blir det noen ganger hvor man tar ut ulike grupper, eller tar med noen av de flinke elevene sånn at det skal bli litt mindre synlig. (Mari).

(26) Som regel så roper de «får jeg være med, får jeg være med». (...) Vi har jo god tid til hver elev, og vi kan også få tid til å sitte litt på Ipader som vi har fått. (...) Så det virker ikke som at de som er på kurs skjemmes over det på noen måte, og ikke vil være med tilbake – det har jeg egentlig ikke opplevd. (Linn)

Slik det fremgår i utsagnene har verken Mari eller Linn inntrykk av at det er knyttet stigma til det å få intensiv opplæring utenfor klasserommet. De har begge erfaringer med at elevene selv synes det er greit, i tillegg til at medelevene også synes det er stas å bli med ut av klasserommet. Mari bruker å variere hvilke elever hun tar ut sammen med den gruppen som har intensiv opplæring, slik at det blir mindre tydelig at gruppen består av de som trenger ekstra oppfølging. Dette er et valg som mulig baserer seg på antagelsen om at det kan oppleves stigmatiserende å bli tatt ut av klasserommet. Linn beskriver at medelevene også gjerne vil være med ut, noe som kan leses som at det blant elevene ikke oppfattes som negativt å ha undervisning utenfor klasserommet. Linn peker på at en mulig grunn til dette er at elevene er godt vant med at mange har noe undervisning utenfor klasserommet

(27) Det er så mange som går inn og ut, noen skal ha særskilt norskopplæring, og de som er på mottaksgruppen har 16 timer i uken, så de går inn og ut av klasserommet hele tiden. Så det er veldig mye inn og ut av klasserommet, så jeg tror ikke det er så mange som synes det er ubehagelig, og ikke føler seg inkludert. (Linn)

Ut fra beskrivelsene kan en dermed anslå at lærerne ikke har erfart at elevene opplever stort stigma ved at den intensive opplæringen foregår utenfor elevenes klasserom. Det er imidlertid viktig å påpeke at dette er lærernes beskrivelser av hvordan elevene opplever en slik undervisning.

Både Mari, Linn og Jenny hadde gode erfaringer med at den intensive opplæringen førte til utvikling hos elevene. De fortalte alle om hvordan flere elever i løpet av perioden med intensiv opplæring utviklet sitt faglige nivå, noe de begrunnet i den ekstra støtten og oppmerksomheten de hadde mulighet til å gi elevene i mindre grupper. I tillegg erfarte de at elevene i større grad opplevde mestring, som følge av at undervisningen tok utgangspunkt i forutsetningene og behovene deres.

Innen det relasjonelle perspektivet står det sentralt å fremme læring gjennom å rette fokus mot læringsmiljøet, og opplæringens kontekstuelle betingelser (Knudsmoen et al., 2011). Dersom elever gjennom å delta i undervisningen i klasserommet opplever en negativ akademisk selvoppfatning og lav mestring, vil et tiltak utenfor klasserommet kunne være en måte å forbedre de organisatoriske rammene på, med forbehold om at elevene opplever tiltaket som en forbedring. Med bakgrunn i lærernes erfaringer kan det tenkes at intensiv opplæring som organisatorisk differensiering, for enkelte elever er det tiltaket som fremmer læring, og dermed møter det relasjonelle perspektivets forståelsesramme med fokus på å se elevenes forutsetninger i sammenheng med omgivelsene (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 13). Slik lærerne beskrev bestod gruppene som hadde intensiv opplæring av få elever, noe de beskrev ga de mulighet til å følge opp og støtte den enkeltes utvikling. Slik vi så tidligere beskrev Linn denne situasjonen som «luksus». Det kan tenkes at denne opplevelsen av luksus baserer seg på at organiseringen av en slik gruppe gir hun muligheten til å møte elevenes forutsetninger, og ivareta den enkeltes behov. Et slikt tiltak kan således argumenteres for med bakgrunn i skolens plikt til å gi alle elever en likeverdig opplæring, som tar hensyn til at elever

blant annet arbeider med ulik progresjon og møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, og behov (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

5.3.2 Pedagogisk differensiering

I tillegg til intensiv opplæring gjennom organisatorisk differensiering, viser lærerne også til andre aspekt som de knyttet til gjennomføringen av tidlig innsats i sin skolehverdag og undervisning. Det fremgikk i alle intervjuene med lærerne at kjennskap til elevenes forutsetninger var helt sentralt, og selve utgangspunktet for å kunne lage en progresjon, som både ivaretok elevenes utvikling og opplevelse av å mestre. Mari fortalte i forlengelsen av dette om hvordan enkelte oppgaver kan åpne opp for at alle elevene kan arbeide med utgangspunkt i sine forutsetninger, innenfor rammen av klasserommet:

(28) Også tenker jeg på muligheter! Det er jo å klare å lage så gode oppgaver med lav inngang. (...) Low floor – high ceiling, lage oppgaver som alle kan være med på, som man kan tilpasse i alle retninger, både opp og ned. (Mari)

Denne måten å tilpasse opplæringen på vil slik Håstein og Werner (2004, s. 20) definerer det, se til at alle elevene med sine ulikheter både får utfordringer og muligheter som bidrar til blant annet mestring og tilhørighet. Slike oppgaver vil føre til at elevene arbeider med utgangspunkt i sine forutsetninger. Lekser og lesebøker var også områder lærerne fortalte de tilpasset til alle elevene i klassen, og som ble beskrevet som en del av den tidlige innsatsen. Disse måtene å tilpasse opplæringen på kan forstås i lys av pedagogisk differensiering, hvor elever i samme klasse blant annet kan arbeide med ulike arbeidsformer, vanskegrad eller tempo (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Denne formen for tilpasset opplæring kan ifølge NOU 2016:14 bidra til å støtte elevenes motivasjon og læringsutvikling. Det relasjonelle perspektivets fokus på et inkluderende fellesskap, baserer seg på en underliggende antagelse om at det er prosesser og strukturer innenfor det sosiale fellesskapet som bidrar til både inkludering og ekskludering (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Dermed vil en slik måte å tilpasse opplæringen på, også kunne bidra til at klasseromsrammen i større grad legger til rette for elevenes ulike opplæringsbehov, slik at disse behovene kan møtes innenfor rammen av klasserommet og fellesskapet. Pedagogisk differensiering kan på denne måten argumenteres for i lys av Perssons (1998) relasjonelle perspektiv, hvor fokuset ligger på at læringsmiljøet og undervisningens kontekstuelle betingelser legger til rette for elevenes ulike evner og forutsetninger, jf. §1-3 om tilpasset opplæring i opplæringsloven (1998a).

Jenny hadde i tillegg tanker om hvordan turdager også var en del av skolens arbeid med tidlig innsats

(29) Nå har jo 1.klasse én turdag i uka. Det syns jeg er tidlig innsats. Det legger til rette for mye lek, frilek, samhandling, læring, ikke bare gjennom klassesituasjonen. Jeg tenker at det er veldig bra. (...) Der trenger ikke barna å tilpasse seg, der kan de være seg selv. Det er laga for flere. De som har behov for å løpe, eller om de lærer gjennom mer taktile ting, være ute, telle osv. Det er mye bedre for tilpasninger. (Jenny)

I dette utsagnet påpeker Jenny at læring også kan skje utenfor klasseromssituasjonen, og at turdager åpner opp for læring i en annen arena. Jenny beskriver at tur blant annet legger mer til rette for tilpasninger, og det kan tenkes at dette er på bakgrunn av at uterommet tillater mer aktivitet, bruk av flere sanser og virkelighetsnære erfaringer enn rammen av klasserommet gir mulighet for. Hun påpeker også at hun anser turdager som

en del av den tidlige innsatsen, noe som kan tenkes er på bakgrunn av den videre beskrivelsen av at barna her ikke trenger å tilpasse seg, men kan være seg selv. Dette er et viktig perspektiv som jeg tar med meg inn i oppgavens siste kapittel.

6. Sammenfatning og refleksjoner

I dette kapitlet oppsummeres og sammenfattes analysen av lærernes beskrivelser av tidlig innsats i sin pedagogiske praksis. Deretter diskuteres analysens funn, og tidlig innsats i sammenheng med intensjonen om inkluderende fellesskap i skolen. Formålet med denne studien har vært å belyse et sentralt prinsipp i skolen fra læreres ståsted, og bidra med forskning på et område i forskningsfeltet som er lite forsket på, gjennom problemstillingen *Hvordan beskriver lærere tidlig innsats, og hvordan kan dette ses i sammenheng med inkluderende fellesskap i skolen?* Slik problemstillingen er formulert, har det foregående kapitlet kastet lys over lærernes beskrivelser av tidlig innsats gjennom de tre kodegruppene *begrepet «tidlig innsats» i skolehverdagen, avgjørelser om tidlig innsats – hvorfor og for hvem? og tidlig innsats – gjennomføring og organisering*. Disse vil nå bli brukt for ytterligere refleksjon, gjennom å besvare problemstillingens siste problemformulering. Slik vi så innledningsvis setter stortingsmelding 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole, og SFO*, begrepene *tidlig innsats og inkluderende fellesskap* sammen (Kunnskapsdepartementet, 2020). På bakgrunn av dette ønsker jeg nå å diskutere hvordan lærernes beskrivelser av tidlig innsats, kan ses i sammenheng med inkluderende fellesskap i skolen.

6.1 Oppsummering

Et sentralt funn som fremkom i den første kodegruppen, var lærernes beskrivelser av tidlig innsats som et arbeid som forutsatte en handling fra lærerne. Slik denne innsatsen ble beskrevet var den også rettet mot elever som stod i fare for å utvikle, eller allerede hadde en utvikling som avvirket fra en forventet progresjon, med den hensikt å forebygge eller minske konsekvensen av vansken. Det fremkom også at tidlig innsats ikke var særlig etablert som begrep på lærernes skole, til tross for at det var et arbeid skolene og lærerne praktiserte. Kurs var betegnelsen alle lærerne brukte, og lesing og matematikk ble trukket frem som fag og ferdighet for disse kursene. Bakgrunnen for dette ble sett i lys av hva som betraktes som viktig kunnskap i dagens skole, hvor PISA-testene og Utdanningsdirektoratets formulering av grunnleggende ferdigheter, mulig bidrar til å legge disse føringene. Sentralt i denne kodegruppen stod forståelsen av tidlig innsats som en forebyggende innsats, enten det gjaldt å forebygge i et tidlig stadium av en vanskeutvikling, eller å forebygge at vansker oppsto på et senere tidspunkt. Dette førte blant annet til refleksjon rundt forståelsen av elever *i* eller *med* vansker (Persson, 1998).

Kartleggingsprøver stod sentralt i neste kodegruppe, og ble videre beskrevet som et verktøy lærerne brukte for å finne frem til hvilke elever som hadde behov for tidlig innsats og intensiv opplæring. Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver med tilhørende bekymringsgrense ble trukket frem som et verktøy i dette arbeidet. En av lærerne ytret at kartleggingsprøver også kunne føre til en opplevelse av stress, på bakgrunn av at lærere kan speile kvaliteten på eget arbeid i elevenes resultater. Dette ble sett i sammenheng med Løchens (1967) påstand om at den diagnostiske kultur stadig øker i skolen, i tillegg til Hovdenak og Stray (2015) sitt perspektiv på humankapital. Til tross for bruk av kartleggingsverktøy fremkom det også at lærerne hadde kjennskap til elevenes forutsetninger, og at kartleggingsprøvene dermed også fungerte som en ytterligere bekreftelse av deres observasjoner og antagelser.

I siste kodegruppe fremgikk det beskrivelser av hvordan intensiv opplæring kunne se ut, hvor det blant annet ble tydelig at den intensive opplæringen stort sett foregikk utenfor klasserommet. I den forbindelse tok to av lærerne opp hvordan det må tas valg på bakgrunn av at noen elever får undervisning utenfor klasserommet, hvorav funnene i Uthus (2014) sitt doktorgradstudium åpnet opp for ulike perspektiver i en slik vurdering. Lærerne fortalte også om andre aspekter de anså som en del av deres arbeid med tidlig innsats, hvor det blant annet ble fortalt om tiltak som retter seg mot en hel klasse. Kodegruppen avsluttet med et utsagn fra Jenny, om hvordan turdager åpner opp for at elevene ikke trenger å tilpasse seg, men i større grad kan være seg selv. Ut fra min lesning peker dette på et viktig paradoks, som på mange måter vil være relevant for den videre diskusjonen av hvordan beskrivelsene kan ses i sammenheng med inkluderende fellesskap i skolen.

6.2 Tidlig innsats – barn som ikke passer «inni boksen»?

Forståelsen av hva som defineres som en vanske, hvordan en vanske oppstår, og på hvilke måter den skal møtes, kan forstås som et grunnleggende fundament for skolens og lærernes arbeid med tidlig innsats. Slik vi har sett, knyttes dette både til vurderinger av hvilke elever som utløser skolens plikt til tidlig innsats, hvilke tiltak som settes i gang, og mer spesifikt hvordan tidlig innsats og den intensive opplæringen blir organisert og gjennomført. Et gjennomgående perspektiv i analysen av lærernes beskrivelser har vært de to spesialpedagogiske perspektivene, som representerer to henholdsvis motstridene forståelser av vansker. Det kategoriske perspektivet representerer en individorientert forståelse, i kontrast til det relasjonelle perspektivet som i større grad vektlegger eleven, og dens forutsetninger i sammenheng med omgivelsene den er en del av (Persson, 1998; Nordahl & Sunnevåg, 2008). Slik det fremkommer i lærernes beskrivelser knytter tidlig innsats seg i ulik grad til begge disse perspektivene, og det fremgikk dermed beskrivelser som både kan leses i lys av et kategorisk og et relasjonelt perspektiv.

I lys av det kategoriske perspektivet (Persson, 1998) vil en vanske forstås som en patologi eleven innehar, som i dette tilfelle gjør at eleven har behov for intensiv opplæring. Slik vi har sett, står definering av vansken helt sentralt i dette perspektivet (Nordahl & Sunnevåg, 2008). På bakgrunn av at lærerne beskrev aktiv bruk av kartleggingsprøver, med standardiserte scorere som plasserer resultatene i forhold til en normal, kan det tenkes at et kategorisk perspektiv står sentralt i skolens og lærernes arbeid med å avgjøre hvilke elever som har behov for tidlig innsats. Gjennom en slik måte å forstå en vanske på, vil eleven med vansker ha en avvikende atferd på bakgrunn av en utvikling som skjer senere, eller mindre grad enn majoriteten av gruppen den er en del av (Hausstätter, 2007, s. 19). Denne forståelsen av avvikende atferd så vi både i lærernes beskrivelser og i opplæringslovens (1998a) formulering, da begge refererer til at elever som «henger etter» enten forventet progresjon, klassen, eller gjennomsnittseleven, vil ha behov for tidlig innsats. Det kan tenkes at lærernes beskrivelser mulig baserer seg på slik paragrafen om tidlig innsats formuleres i opplæringsloven (1998a, §1-4).

På bakgrunn av at bestemmelsen om tidlig innsats i opplæringsloven (1998a, §1-4) krever en sammenligning med forventet progresjon, vil den samtidig forutsette at lærerne har kjennskap til hva som kjennetegner denne forventede progresjonen, eller en «normalutvikling». Med andre ord må en forståelse av det normale foreligge, for å kunne betegne hva som er spesielt, eller hva som avviker fra en forventet progresjon. I den

forbindelse benyttet lærerne seg av kartleggingsprøver, hvor elevenes resultater i forhold til bestemte scorere tydeliggjør dette skillet mellom normal, og avvikende progresjon. På bakgrunn av at Utdanningsdirektoratets (2021) kartleggingsprøver er obligatoriske, vil bekymringsgrensen disse prøvene opererer med kunne bidra til at forståelsen av hva som er normalt og avvikende i skolen, i stor grad belager seg på om resultater ligger over eller under denne bekymringsgrensen. I et slikt perspektiv ilegges kartleggingsprøvene stor tillit, og lærernes profesjonelle skjønn havner i andre rekke i avgjørelsene av hvilke elever som har behov for tidlig innsats. En slik måte å forholde seg til normalitet og avvik på, vil kunne styrke det Løchen betegner som den diagnostiske kulturen i skolen, hvor avvik fra antatt normalitet registreres i stor skala (Løchen, 1967; Østrem, 2012). Disse kartleggingsprøvene tar ikke hensyn til elevenes individuelle forutsetninger, men baserer seg heller på forventet progresjon i forbindelse med alder, og årstrinn. Dermed åpnes det opp for at elever kan få undervisning tilpasset egne evner og forutsetninger, men kartlegges med utgangspunkt i forventede evner og forutsetninger. Kan det tenkes at en konsekvens av å tydelig definere noe som avvikende, er at man samtidig sier noe om hva som er innenfor rammen av et inkluderende fellesskap? I et slikt perspektiv vil dette skillet mellom elevenes og kartleggingsprøvenes forutsetninger, kunne ha negativ virkning for tidlig innsats i et inkluderende fellesskap. Kartleggingsprøvene vil ut fra en slik forståelse prege hva som betraktes som normalt og avvikende i skolen, noe som også mulig påvirker rammene for det inkluderende fellesskapet. I forlengelse av dette kan det stilles spørsmål om det i det hele tatt er behov for et slikt tiltak som tidlig innsats og intensiv opplæring, når opplæringen med bakgrunn i §1-3 i opplæringsloven (1998a) skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Hvordan skiller tidlig innsats seg fra forpliktelsen om tilpasset opplæring i skolen?

6.2.1 Tidlig innsats for barnets beste?

Tidlig innsats kan på bakgrunn av utdanningens tidligere tendens til en vent-og-se-holdning, også anses å være en innsats som plikter skolen til å aktivt ta del i elevenes utvikling, for å sikre at alle får mulighet til å utvikle sitt fulle potensial. På denne måten kan lovgivningen om tidlig innsats ivareta elevenes mulighet til å utvikle seg i eget tempo og arbeide med utgangspunkt i seg selv, slik lærerne beskriver at den intensive opplæringen tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Slik kan tidlig innsats forstås på bakgrunn av en argumentasjon med utgangspunkt i barnets beste. En argumentasjon vil fra et slikt perspektiv være mer eller mindre uangrikelig, da den baserer seg på gode intensjoner (Pettervold & Østrem, 2012). Likevel kan hva som anses som barnets beste være et individuelt anliggende, hvor *hva* som er barnets beste, og *hvem* som skal avgjøre dette kan variere.

Tangen (2012) peker på at det oppstår et dilemma i forbindelse med risikoen for stigmatisering på den ene siden, og nødvendigheten av å utvikle kunnskap, arbeidsmåter og tiltak på den andre siden. Å tidlig plassere en merkelapp på noen elever, kan på denne måten forstås som helt nødvendig for å forebygge vansker og møte elevens behov. Dermed kan det, slik vi har sett, være nødvendig at lærerne har kjennskap til hva som er forventet progresjon, og en forståelse av normalitet. Gjennom avvik fra forstått normalitet vil en lærer også kunne identifisere elever som ikke har optimalt utbytte av de tilpasningene eleven får i opplæringen. Et viktig perspektiv i diskusjonen er dermed lærernes positive erfaringer med intensiv opplæring, der det er et tiltak som faktisk fremmer elevens mestring og utvikling.

På bakgrunn av dette kan det diskuteres om et individfokus derfor er nødvendig for å ivareta elevens behov, og skolens fulle mandat slik det er beskrevet i formålsparagrafen i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998a, §1-1). For å kunne ha kjennskap til om skolen gjennom sin nytte- og danningsfunksjon ivaretar elevenes behov, vil et individfokus, sammen med vektlegging av eleven i samspill med omgivelsene være nyttig. Det kan tenkes at det kategoriske perspektivets individorienterte tilnærming i møte med eleven, vil kunne være et nødvendig utgangspunkt for å forstå eleven i sammenheng med omgivelsene (Persson, 1998; Nordahl & Sunnevåg, 2008). Slik kan man heller diskutere et individperspektiv i en relasjonell forståelse, som bakgrunn for å ivareta hele eleven. En slik vinkling vil også være aktuelt for å forstå hva tidlig innsats er, og skal være for den enkelte elev, samt ivareta tidlig innsats i et inkluderende fellesskap i skolen

Slik Tangen (2012) beskriver vil det å plassere en merkelapp på noen også kunne medføre en risiko for stigmatisering, som kan ha flere negative konsekvenser. Det kan tenkes at stigmatisering blant annet kan ha negative konsekvenser for hva som betraktes som rammene av et inkluderende fellesskap, og at det dermed er lettere å komme utenfor dette fellesskapet.

Et aspekt som påvirker denne risikoen, er om merkelappen peker i negativ eller positiv retning, med andre ord om den peker på mangler eller muligheter (Tangen, 2012). Det kan tenkes at en merkelapp som viser til mangler ved individet vil kunne føre til mer stigma, enn om den viser til individuelle muligheter. Slik vi har sett er elever som blir vurdert til å ha behov for tidlig innsats, elever som enten står i fare for å utvikle seg i senere eller mindre grad en forventet, eller allerede har en slik utvikling. Disse elevene vil således ha behov for tidlig innsats på bakgrunn av en mangelforståelse, med utgangspunkt i en utvikling som betraktes som avvikende. En slik merkelapp vil kunne skape risiko for stigmatisering, da mangelforståelsen ilegger gruppen en noe negativ merkelapp. På denne måten vil tidlig innsats i skolen kunne forstås som et arbeid med et kategorisk utgangspunkt for forståelsen av en vanske. Ut fra dette kan det stilles spørsmål ved den diagnostiske kulturen i skolen, hvor skjema og tester brukes for å sette merkelapper på, og vurdere barn i sin alminnelighet (Østrem, 2012). Hva vil et slikt perspektiv gjøre med generelle betraktningen av elever? Det kan tenkes at med bakgrunn i et slikt perspektiv vil elever kunne betraktes som potensielle innehavere av et problem, som mulig utfordrer elevenes mulighet til å prøve og feile, utvikle seg i eget tempo, og arbeide ut fra egne forutsetninger, uten at progresjon blir betraktet som avvikende. Et slikt utfall kan også prege det inkluderende fellesskapet, og elevenes mulighet til å utvikle seg innenfor rammene av dette.

6.2.2 Tidlig innsats i et inkluderende fellesskap

Den intensive opplæringen ble blant alle lærerne beskrevet som kurs som foregikk utenfor klasserommet, og vi så i den forbindelse hvordan en slik organisering kan ha positive følger for de elevene som får intensiv opplæring. Likevel vil et slik tilbud også kunne oppleves stigmatiserende, på bakgrunn av at elevene får en segregert undervisning basert på at de avviker fra forventet progresjon. Betingelsene for et inkluderende fellesskap vil avgjøre hvilke følger en slik organisering av undervisningen vil få. Det er i den forbindelse nødvendig med en forståelse av inkluderingsbegrepet, som på mange måter danner grunnlaget for om intensiv opplæring som et segregert tiltak, virker positivt eller negativt for elevens opplevelse av å være en del av et inkluderende fellesskap.

Funnene i Uthus sin doktorgradstudium viste til et behov for et utvidet inkluderingsbegrep, og det argumenteres i den forbindelse for at begrepet skal vise til elevenes subjektive opplevelser av inkludering, og ikke til den organisatoriske rammen for opplæringen (Uthus, 2017). Videre påpekes det at det må vises til mer fleksible organisatoriske rammer for opplæringen i skolen, på bakgrunn av at alle elever ikke oppnår positive opplevelser av inkludering i det ordinære klasserommet (Uthus, 2017). En slik forståelse av inkluderingsbegrepet vil kunne ha betydning for hvordan tidlig innsats forstås og praktiseres. Slik vi også har sett gjennom lærernes beskrivelser, vil mye av forståelsen og arbeidet med tidlig innsats i skolen både påvirkes av, og basere seg på hvordan det forstås og arbeides med. Det er dermed en prosess med gjensidig påvirkning, hvor en forståelse av inkluderingsbegrepet vil ha effekt på både forståelsen og arbeidet med tidlig innsats. Ut fra et utvidet inkluderingsbegrep vil inkludering bli en opplevelse som plasseres hos eleven, og kan dermed ikke beskrives eller ivaretas kun på bakgrunn av organisatoriske betingelser. Skolens og lærernes vanskeperspektiv vil kunne påvirke elevenes opplevelse av å være en del av et inkluderende fellesskap, da det både påvirker hvordan lærere og skolen forstår eleven og vansken, samt hvordan disse blir møtt i skolehverdagen. Som Nordahl og Sunnevåg (2008) påpeker vil perspektiver på normalisering kunne danne en forståelsesramme for dette, hvor vi har sett at også kartleggingsprøver, samt andre tester og skjema bidrar til å definere rammer for normalitet.

Tilpasset opplæring i form av pedagogisk eller organisatorisk differensieringen vil også kunne påvirke denne opplevelsen av å være inkludert, men det vil være opp til elevene selv å vurdere om tilpasningene ivaretar inkludering. Slik det fremkom i delkapittel 5.3 trenger ikke undervisning i et segregert tiltak nødvendigvis å true elevens opplevelse av å være inkludert, da klasseromsrammen også kan føre til en slik opplevelse. På denne måten vil det variere blant elevene hva som bidrar til en opplevelse av inkludering, og hva som ikke bygger opp under denne opplevelsen. Lærerens arbeid med tidlig innsats er, i likhet med opplæringen for øvrig, derfor nødt til å ta utgangspunkt i elevenes behov. I den forbindelse vil eleven selv ha best innsikt i egne opplevelser og erfaringer, og har dermed en svært viktig stemme. I videre forskning ville det derfor vært aktuelt og nødvendig å fremme elevens stemme i arbeidet med tidlig innsats. Et slikt perspektiv ville gitt god innsikt i, og kunnskap om hvordan tidlig innsats oppleves, fra de innsatsen faktisk retter seg mot.

6.3. Avsluttende kommentarer

Avslutningsvis ønsker jeg å se tilbake på min forforståelse som jeg gjorde rede for innledningsvis i oppgaven. Jeg gikk inn i denne masteroppgaven med en forståelse av begrepet tidlig innsats som baserte seg på at det på et tidspunkt skal iverksettes arbeid, som bidrar til at noen enten utvikler, eller endrer seg for å nå et bestemt mål. Gjennom analyse og refleksjon omkring lærernes beskrivelser, blir det tydelig at tidlig innsats er et begrep og arbeid i skolen som baserer seg på, og påvirkes av, ulike vanskeforståelser, kartlegging, og hva som betraktes som viktig kunnskap i dagens skole. Slik det fremgikk da Kunnskapsdepartementet (2007) innførte tidlig innsats som strategi, og slik det fortsatt fremgår i utdanningsdirektoratets veileder (2018), skal flere av bestemmelsene og vurderingene som må gjøres i forbindelse med tidlig innsats basere seg på læreres profesjonelles skjønn. I den forbindelse kan man med bakgrunn i de beskrivelsene og analysene som er gjort, stille seg undrende til om lærernes profesjonelle skjønn og

handlingsrom, mulig begrensning av dagens obligatoriske kartleggingsprøver, samt slik Hovdenak og Stray (2015) beskriver den økende prioriteringen av nytteperspektivet og fokuset på humankapital i skolen.

Tidlig innsats må likevel forstås på bakgrunn av Kunnskapsdepartementet (2007) sitt ønske om å presentere en strategi som reduserer utdanningens tidligere vent-å-se-holdning. Det er usikkert om denne holdningen var et resultat av en videre normalitetsforståelse, men det er tydelig at den også vil kunne få store konsekvenser dersom elever ikke får den støtten de trenger for å mestre, og utvikle seg. På denne måten kan tidlig innsats gjennom lærernes beskrivelser, forstås som et begrep og tiltak som tydeliggjør viktigheten av, og lærerens rolle i å se og møte elevenes behov. Tidlig innsats må også betraktes i lys av regjeringens overordnede mål om å videreutvikle kvaliteten i barnehager og skolen, slik at elever får lære, mestre og utvikler seg i inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dermed vil tittelen til stortingsmelding 6: *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, understreke viktigheten av å nettopp se og ivareta elevenes behov i et inkluderende fellesskap. I den anledning har oppgavens siste kapittel blant annet diskutert rammene for inkluderende fellesskap, hvor elevenes subjektive opplevelse står sentralt, samt forståelsen av normalitet i skolen. Målsettingen om tidlig innsats og inkluderende fellesskap er både stor og krevende, men også viktig i skolens og lærernes arbeid med å se, møte, og legge til rette for elevmangfoldet, samt ha blikk for den enkelte innenfor rammene av et inkluderende fellesskap.

Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Rapport 62). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Barne- og familiedepartementet. (2000). *Handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet*. (Meld. St. 17 (1999-2000)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cea1c2b7c1984a3eadf0ab49e0aba62f/no/pdfa/stm199920000017000dddpdfa.pdf>
- Berger, Roni. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole – om tilhørighet og læring med mening. I Bjørnsrud, H., & Nilsen, S (Red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* (s. 37-49). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? *Spesialpedagogikk*, 78(3), 42-54. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%203%202013.pdf>
- Dunst, C.J. (2000). Revisiting «Rethinking Early Intervention». *TECSE* 20(2), 95-104. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/027112140002000205>
- Festinger, L. (1954). A Theory of social comparison processes. *Human Relations* 7(2): 117-140. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001872675400700202>
- Hausstätter, R. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R.S. (2009). Ingen stod igjen – men hvor løp de hen?: Perspektiver på tidlig intervensjon i skolen. *Spesialpedagogikk*, 74(5), 28-37. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/027112140002000205>
- Hovdenak, S.S. & Stray, J.H. (2015). *Hva skjer med skolen: En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte: om språkmiljø og språkstimulering i barnehage*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-_om_sprakmiljo_og_sprakstimulering_i_barnehagen_bokmal_web.pdf

- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige!: tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Knudsmoen, H, Løken G, Nordahl, T. & Overland, T. (2011). Tilfeldighetens spill. En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer per uke. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133940/rapp09_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kunnskapsdepartementet. (2007). ...og ingen stod igjen: *Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16 (2006-2007)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Om lov om endring i opplæringslova og privatskolelova*. (Ot.prp. nr. 55 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7ff65d97566c488f87fc456187f7308b/n-n-no/pdfs/otp200820090055000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (leksehjelo m.m)*. (Prop. 49 L (2009-2010)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/d2634adfcbe24ceba1e8aefdf6114d5e/nn-no/pdfs/prp200920100095000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Veileder om organisering av elever*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdaterert-april-2017.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. (2007). Epistemological issues of interviewing. I S. Kvale (Red.), *Doing interviews* (s. 10-22). Los Angeles: SAGE
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løchen, Y. (1976). *Idealer og realiteter i et psykiatrisk sykehus*. (2.utg.). Oslo/Bergen/Tromsø: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2012). Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I Bjørnsrud, H., & Nilsen, N (Red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* (s. 51-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008). Spesialundervisning I grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realitet. (Rapport 2). Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133784/rapp02_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Norges forskningsråd. (2003). *Evaluering av reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016: 14. (2016). *Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- OECD (2004). *Equity in Education Thematic Review*. Hentet fra <https://www.oecd.org/education/innovation-education/35892523.pdf>
- Opplæringslova. (1998a). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (1998b). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2009-01-09-4). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2009-06-19-94>
- Opplæringslova. (1998c). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2010-06-25-49). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2010-06-25-49>
- Opplæringslova. (1998d). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2018-06-08-27). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-06-08-825>
- Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*, 39(2.), 295–314. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0038038505050540>
- Persson, B. (1998). Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik. Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/13581/1/gupea_2077_13581_1.pdf
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res Publica

- Ramey, C.T. & Ramey, S.L. (1998). Early Intervention and Early Experience. *American Psychologisk*, 53(2), 109-120. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/1997-38813-003.pdf>
- Rasmussen, A. & Rasmussen, P. (2010). Faglig læring, sosial læring og evaluering i skolen. I Hovdenak, S.S & Erstad, O (Red.), *Kunnskap i skolen*. (S. 135-161). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. F. (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. (2.utg). Hentet fra <http://assets.cambridge.org/97805215/84715/sample/9780521584715wsn01.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk: en introduksjon. I Befring, E & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s.17-30). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanning og forskningsdepartementet. (2004). Kultur for læring: *En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06_nn.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Intensiv opplæring for elever på 1-4.årstrinn*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Overordnet det – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=150459&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *PISA*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021). Kartleggingsprøver. Hentet fra <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=135964&epslanguage=no>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger*. (Doktoravhandling, NTNU) Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52110469.pdf>
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen: muligheter og begrensninger. I Uthus, M (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. (s. 130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2012). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness Qualitative Research. *Qualitative Research*, 13(5), 493-510.
- Vik, S. Hausstätter, R. (2014). Fra «early intention» til tidlig innsats. *Spesialpedagogikk*, 79(6), Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202014.pdf>
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Åmot, I. (2017). Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. I Lyngseth, E.J. & Mørland, B (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (S. 134-150). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Tidlig innsats i skolen»

Mitt navn er Emma Louise Alstad, og jeg skriver mastergrad i spesialpedagogikk ved institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU. I mitt masterprosjekt forsker jeg på tidlig innsats, og spesialpedagoger og lærere sin forståelse og praktisering av prinsippet. Jeg er interessert i hvordan tidlig innsats kan oppleves og forståes av ulike spesialpedagoger og lærere, og hvilke muligheter og utfordringer dere møter i arbeidet med dette i skolen. Jeg arbeider med utgangspunkt i følgende foreløpige problemstilling: «Hvordan forstår et utvalg lærere prinsippet om tidlig innsats, og hvilke muligheter og utfordringer opplever i arbeidet med dette i skolen?» Forskingen har som formål å belyse et viktig og sentralt tema i skolen, samt å gi innsikt i nyttige perspektiver, forståelser og arbeidsmetoder.

Jeg er interessert i å komme i kontakt med spesialpedagoger og lærere som ønsker å stille til et intervju, hvor tema vil være tidlig innsats i skolen. Intervjuet vil ta for seg dine erfaringer og tanker rundt tema, i tillegg til informasjon om din bakgrunn i skolen. Intervjuet vil ta utgangspunkt i dine erfaringer, forståelser og tanker om tema, og vil vare mellom 30-45 minutter. Dersom det er ønskelig, kan intervjuguiden med de overordnede spørsmålene sendes på forhånd av intervjuet. Det vil bli tatt lydopptak under intervjuet, som jeg senere vil transkribere. Det er også mulig å få sitt transkriberte intervju tilsendt i etterkant, og gjøre endringer, slette eller lese gjennom intervjuet.

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet, og alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket. Jeg vil kun bruke opplysningene fra intervjuet i arbeidet med å besvare oppgavens problemstilling, og det vil være meg og mine veiledere Tuva Schanke og Kristin Eide som vil ha tilgang på innsamlet data. Dersom du velger å delta kan du når som helst trekke samtykket tilbake, uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette kan du gjøre ved å ta kontakt på mail, eller telefon. Du har også rett til å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Alle data vil bli anonymisert, og det vil ikke være mulig å bli gjenkjent i det ferdige materiale til oppgaven. Prosjektperioden vil avsluttes 15.mai, og alle personopplysninger, opptak, og transkriberte intervju vil da bli slettet.

På oppdrag fra NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du har spørsmål, vil ha ytterligere informasjon, eller ønsker å trekke deg fra studien kan du ta kontakt med

Emma Louise Alstad: På telefon [REDACTED], eller på mail [REDACTED]

Tuva Schanke (veileder): [REDACTED]

Kristin Eide (veileder): [REDACTED]

Thomas Helgesen (vårt personvernombud): thomas.helgesen@ntnu.no
Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller
på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Emma Louise Alstad

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*tidlig innsats i skolen*», og har
fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i et intervju om tidlig innsats, og til at mine opplysninger
behandles frem til prosjektet er avsluttet

Dato

Signatur

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
3. Kan du fortelle litt om din bakgrunn i skolen?
4. Kan du si litt om din nåværende stilling i skolen?

Forståelse av begrepet

5. Hva legger du i tidlig innsats?
6. Hva opplever du at skolen legger i tidlig innsats?
7. Hva tenker du er forskjell på/skiller ordinært pedagogisk arbeid, spesialpedagogisk arbeid og tidlig innsats?
8. Har du i løpet av din yrkesaktive karriere i skolen opplevd noen endringer når det gjelder hvordan tidlig innsats blir forstått eller arbeidet med i skolen?
 - a. Har du opplevd/erfart noen endringer knyttet til fokuset/prioriteringen av tidlig innsats i skolen

Vurdering av behov for tidlig innsats

9. Hvordan vurderes det hvilke elever som har behov for tidlig innsats?
 - a. Hvem er med i denne vurderingen?
 - b. Hva vurderes? Hva blir vurdert?
10. Hvordan vurderes det om eleven ikke lenger har behov for tidlig innsats?
 - a. Hvem er med i denne vurderingen?
 - b. Hva vurderes? Hva blir vurdert?

11. Praktisering/utøvelse av tidlig innsats

12. Hvordan organiseres tidlig innsats på din skole?
13. Hvordan vil du beskrive fordelingen av ansvaret for tidlig innsats på skolen?
14. Hva vil du trekke frem som nødvendige forutsetninger for praktisering av tidlig innsats i skolen og i klasserommet?
 - a. Hvilke egenskaper/ferdigheter mener du er viktige for at du skal kunne se hva som trengs for det enkelte barn?
 - b. Er det noen faglige perspektiver/ teorier/ begreper som er viktige for deg i dette arbeidet?
15. Hvordan vil du beskrive ditt arbeid med tidlig innsats i møte med de elevene som er vurdert til å ha behov for det?
 - a. Har du noen konkrete eksempler på hvordan du arbeider med dette?
16. Vil du trekke frem noen utfordringer i arbeidet med tidlig innsats?
17. I stortingsmelding 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» fra 2019-2020 skrives det at «Tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet vårt.»
Hva tenker du rundt muligheter og utfordringer knyttet til inkludering i arbeidet med tidlig innsats?

Avslutning

18. Er det noe mer du ønsker å si, eller legge til?

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tidlig innsats i skolen

Referansenummer

414997

Registrert

20.01.2021 av Emma Louise Alstad - [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tuva Schanke [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emma Louise Alstad, [REDACTED]

Prosjektperiode

04.01.2021 - 15.05.2021

Status

22.02.2021 - Vurdert med vilkår

Vurdering (3)

22.02.2021 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt revidert informasjonsskriv. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen

med vilkår gjelder fortsatt.

19.02.2021 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt revidert informasjonsskriv. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

18.02.2021 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige kategorier av personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser (sensitive opplysninger), eller inkluderes sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

- at du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
- at du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
- at du laster opp oppdaterte informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
- at du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- at du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer ved (behandlingsansvarlig institusjon)

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til student og veileder/prosjektansvarlig
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2021.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

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

