

Silje Skogen

Tidlig innsats

En kvalitativ intervjustudie om hvordan tre lærere forstår og opplever prinsippet tidlig innsats

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen

Januar 2023

Silje Skogen

Tidlig innsats

En kvalitativ intervjustudie om hvordan tre lærere forstår og opplever prinsippet tidlig innsats

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Torill Moen
Januar 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med studien er å belyse lærerens perspektiv rundt prinsippet tidlig innsats. Studien er basert på intervju med tre lærere. Målet er å sette søkelys på opplevelser og erfaring knyttet til tidlig innsats. Studiens problemstilling er som følger:

«Hvordan forstår og opplever tre lærere på 1. -4. trinn prinsippet tidlig innsats i skolen?»

Jeg ønsket å undersøke læreres opplevelse og erfaringer med tidlig innsats. Problemstillingen gir føringer for å benytte en kvalitativ metode. For å belyse problemstillingen har jeg benyttet intervju med delvis strukturert tilnærming. Studien er forankret i en hermeneutisk, fenomenologisk tilnærming. Det vil si at den bygger på opplevelse og forståelse av mening i enkeltindivids erfaringer. Ved å fortolke og lete etter en dypere mening enn det førsteinntrykket gir, prøver en å forstå forskningsdeltakernes budskap.

Læreplanens (LK20) overordnede del beskriver tre overordnede prinsipper som skal være retningsgivende for all praksis i skolen: inkludering, tilpasset opplæring og tidlig innsats. Denne studien tar for seg prinsippet tidlig innsats. I 2018 ble tidlig innsats stadfestet i Opplæringsloven. Tidlig innsats handler om å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt i barns liv, samt å sette inn tiltak raskt når vansker blir avdekket.

Oppsummert viser empirien at forskningsdeltakerne hadde god erfaring med tidlig innsats. Resultatet fra denne studien viser at tidlig innsats knyttes til enkelt elever, med særlig fokus på elever som strever med den faglige utviklingen. Lærere viser til erfaring med å sette inn tiltak og tilpasse undervisningen for enkelt elever i klasserommet. Tiltak blir gjennomført både i form av eneundervisning, i smågrupper og tilpasning i ordinær undervisning. Samtlige lærere opplever at tidlig innsats er knyttet til fag. I tillegg er det stor enighet om at tidlig innsats knyttes til rammefaktorer som tid og ressurser. Lærere uttrykker et behov for avsatt tid til å samarbeide, drøfte og planlegge tidlig innsats. Det er enighet om et behov for mer ressurser for å kunne drive tidlig innsats på en best mulig måte.

Abstract

The purpose of the study is to shed light on the teacher's perspective on the principle of early intervention. The study is based on interviews with three teachers. The goal is to put a spotlight on experiences and experience related to early intervention. The research question is as follows:

"How tree teachers 1st – 4th in grades understand and experience the principal of early intervention in school?"

I wanted to investigate teacher`s experiences and perceptions with early intervention, based on a qualitative method. I have used interviews with a partially structured approach. The study is based on a hermeneutic, phenomenological approach. That means it is based on experience and understanding of meaning in the individual's experiences. By interpreting and looking for a deeper meaning than the first impression gives, one tries to understand the research participants' message

The curriculum (LK20) describes three overarching principles that should guide all practice in schools: inclusion, differentiated instruction and early intervention. This study addresses the principle of early intervention. In 2018, early efforts were confirmed in the Education Act. Early intervention is about implementing intervention at an early stage in children's lives, as well as implementing intervention quickly when difficulties are revealed.

In summary, the empirical evidence shows that the research participants had good experience with early intervention. The results of this study show that early intervention is linked to individual students, with a particular focus on students who struggle with academic development. At the same time, teachers refer to the experience of adapting the teaching for all students. Measures are implemented both in the form of one-to-one teaching, in small groups and adaptation in ordinary teaching. All teachers find that early intervention is linked to subjects. In addition, there is broad agreement that early intervention is linked to framework factors such as time and resources. Teachers express a need for allocated time to collaborate, discuss and plan early intervention. There is agreement that more resources are needed to drive early intervention in the best possible way.

Forord

Det er tid for å sette punktum ved min masteroppgave. Prosessen har vært preget av både opp- og nedturer, samtidig som det har vært en givende og svært lærerik prosess. Det er flere personer som har vært viktige i arbeidet med å få ferdig masteroppgaven min. Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Torill Moen for støtte, gode råd og tips gjennom hele prosessen. Jeg vil takke min mann, Kenneth Skogen for stor tålmodighet, støtte, korrekturlesing, og hjelp med datatekniske ting. Jeg vil takke mine tre barn som har gitt meg tid, og har vist stor forståelse for studiene mine. Takk til mine venninner som har støttet meg, og hatt troen på meg gjennom studietiden. Og ikke minst vil jeg rette en stor takk til deltakerne i studien, som delte sine erfaringer og opplevelser velvillig med meg.

Takk.

Sandnes, januar 2023

Silje Skogen

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	9
1.1 Presentasjon av problemstilling	9
1.2 Aktualitet.....	10
2 Teori	11
2.1 Tidlig innsats som et overordnede prinsipp for opplæringen	11
2.2 Relevante styringsdokument med søkelys på tidlig innsats.....	12
2.3 Om tidlig innsats i pedagogisk litteratur og forskning	14
2.3.1 Tidligere studier	14
2.3.2 Tidlig innsats og tilpasset opplæring.....	15
2.3.3 Tidlig innsats og forebygging.....	16
2.3.4 Tidlig innsats og risikofaktorer.....	17
2.3.5 Tidlig innsats og profesjonsfellesskap	17
2.3.6 Tiltak i tidlig innsats, og bruk av ulike verktøy	18
3 Metode	20
3.1 Vitenskapsteori.....	20
3.1.1 Fenomenologi	20
3.1.2 Hermeneutikk	21
3.2 Valg av forskningsmetode.....	21
3.3 Kvalitativt forskningsintervju	22
3.4 Forskningsprosessen	22
3.4.1 Valg av forskningsdeltakere	22
3.4.2 Informert samtykke og konfidensialitet.	24
3.4.3 Presentasjon av forskningsdeltakere	24
3.4.4 Forskerrollen.....	24
3.4.5 Utforming av intervjuguide	25
3.4.6 Intervjusituasjonen.....	25
3.4.7 Transkribering.....	27
3.5 Analyseprosessen og tolking	28
3.6 Kvalitet – pålitelighet, gyldighet og generalisering	30
3.7 Etikk	31
4 Presentasjon av empiri og drøfting av funn	32
4.1 Tidlig innsats knyttes til enkelt elever.....	32
4.1.1 Drøfting.....	35
4.2. Tidlig innsats knyttes til lesing, skriving og regning.....	37
4.2.1 Drøfting.....	39
4.3 Tidlig innsats knyttes til tid og ressurser	40
4.3.1 Tid.....	41
4.3.2 Ressurser	43
4.3.3 Drøfting.....	45
5 Oppsummering og avsluttende kommentarer	48
Litteratur.....	50
Vedlegg	52

1 Innledning

Skolen har tre overordnede prinsipper som skal være retningsgivende for all praksis i skolen; *inkludering, tilpasset undervisning og tidlig innsats* (Kunnskapsdepartementet, 2017). For det første skal skolen jobbe med *inkludering*, at alle elever skal føle seg inkludert. Skolen skal legge til rette for at elever trives og møter et læringsmiljø som stimulerer faglig utvikling. For at alle skal være inkludert i det faglige miljøet må læreren *tilpasse undervisningen* for å møte mangfoldet i klassen. Læreren må ta hensyn til at elevene er ulike, lærer på ulike måter, og i ulikt tempo. Noen elever vil møte på utfordringer undervegs. Det er her kommer prinsippet *tidlig innsats* inn. Tidlig innsats er et overordnet prinsipp som gir føringer for at lærere skal forebygge at vansker oppstår og får utvikle seg. Det er nettopp dette siste prinsippet om tidlig innsats denne studien skal belyse, altså hvordan lærere opplever prinsippet om tidlig innsats i skolen. Det er tema som jeg har stor interesse for, og som jeg mener det er viktig at skolene har søkelys på.

Når elevene starter i 1. klasse, er det store forskjeller på hvor langt elevene er kommet i utvikling, og hva de kan. Det er viktig at lærere har kunnskap om hvordan de kan møte elevene på best mulig måte. Noen elever kan mye, og lærer ting fort. Andre trenger mer tid, og kan oppleve å møte på utfordringer på veien. Alle elever har rett på å få tilpasset undervisningen til sitt nivå. Derfor er det store krav til at lærere kartlegger hvor elevene er, og tilpasser undervisningen, slik at de opplever mestring og for å holde på motivasjonen til elevene. Når det er fare for at vansker oppstår skal lærere sette i gang tiltak i henhold til loven om tidlig innsats for 1.-4.trinn, som ble stadfestet i opplæringsloven i 2018:

«På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning» (Opplæringslova, 1998, §1-4).

Etter at tidlig innsats ble stadfestet i opplæringsloven, og det kom ny læreplan (LK20) med romsligere mål, opplever jeg at det skal mer til for at elever i 1.-4. klasse får sakkyndig vurdering med rett til spesialundervisning. Elever har rett på å få hjelp gjennom tidlig innsats. På bakgrunn av dette undrer jeg meg på hvilke tanker lærere har om prinsippet tidlig innsats, hvilke erfaringer lærere gjør seg i arbeidet med forebygging, for elever som står i fare for at vansker oppstår.

1.1 Presentasjon av problemstilling

I studien har jeg avgrenset problemstillingen til å omhandle tidlig innsats. Jeg har et ønske om at den skal være åpen for å kunne inkludere lærerens opplevelser, refleksjoner og erfaring i arbeid knyttet til tidlig innsats. Utvikling av problemstillingen kan sees på som en hermeneutisk prosess. Det vil si at den er basert på egne opplevelser, erfaring og forståelse. I forbindelse med studien min ligger også opplæringsloven § 1-4 til grunn for utarbeidelse av min problemstilling som omhandler temaet tidlig innsats på 1. til 4. trinn.

Gjennom intervju av tre erfarne lærere ønsket jeg med denne studien å besvare følgende problemstilling:

«Hvordan forstår og opplever tre lærere på 1. -4. trinn prinsippet tidlig innsats i skolen?»

Problemstillingen førte meg til tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer har lærere i arbeidet med tidlig innsats?
2. Hvordan opplever lærere tidlig innsats i forhold til elevenes faglige utvikling?
3. Hvilke betydning opplever lærere at rammefaktorer som tid og ressurser har i arbeidet med tidlig innsats?

Formålet med studien var å få kunnskap og innsikt i lærerens refleksjoner og opplevelse av prinsippet tidlig innsats. Dette er en studie der jeg som forsker fikk snakke med lærere om hvilke erfaringer de har opparbeidet seg, og deres opplevelse rundt i arbeidet med tidlig innsats. Studien har ikke være rettet mot enkelt elever, da jeg med denne studien ønsket å løfte frem lærerperspektivet. Det finnes mye teori om tidlig innsats fra teoretikers ståsted, men denne studien la til grunn hva lærere selv sier om prinsippet.

1.2 Aktualitet

Jeg vil nå begrunne studiens aktualitet. Ifølge tall fra grunnskolens informasjonssystem (GSI), ser vi at spesialundervisningen øker etter hvert som elevene blir eldre. På 1. trinn mottar 3,5% av elevene spesialpedagogisk undervisning, mens når elevene går ut av 10. trinn er andelen som mottar spesialundervisning 10,4% (Utdanningsdirektoratet, 2022). Samtidig er norsk skole preget av en vente og se holdning. Dett gjør at det tar for lang tid før eleven får den hjelpen den trenger (Nordahl et al., 2018, s. 216). På bakgrunn av disse forholdene har tidlig innsats fått en sentral plass i utdanningssektoren. Temaet er også av samfunnsmessig relevans da det fremdeles er mange som dropper ut av skolen. Ifølge tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) har 80,4% fullført videregående skole i årene 2015-2021 (Statistisk sentralbyrå, 2021). Det vil si at det er et frafall på ca. 20%. Dersom vi skal unngå at elever faller fra, må vi forebygge, og gi elevene god hjelp på et tidlig tidspunkt. I 2017 ble det opprettet en ekspertgruppe på bakgrunn av en forespørsel fra kunnskapsdepartementet. Ekspertgruppens oppgave var å vurdere barn og unges tilbud i barnehage og skole (Nordahl et al., 2018, s. 5). I redegjørelsen fra ekspertgruppen belyses utfordringer i dagens system. Det kommer frem at hjelpen kommer for sent, og at lærere kan ha problemer med å tilpasse undervisningen godt nok i møte med mangfoldet i elevgrupper (Nordahl et al., 2018, s. 232). For å kunne håndtere mangfoldet, og hjelpe elever som er i risikogruppen, vil det være viktig at lærere har kunnskap om tidlig innsats. Meld. St. 6 (2019-2020) poengterer at det er store kvalitetsforskjeller mellom skolene når det gjelder tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Det er derfor viktig med forskning på området, og det vil være aktuelt for andre å lese denne studien. Målet med studien er å utvikle kunnskap på området, få en ny forståelse, og på bakgrunn av dette endre praksis.

2 Teori

2.1 Tidlig innsats som et overordnede prinsipp for opplæringen

Læreplanens (LK20) overordnede del beskriver prinsippene inkludering, tilpasset opplæring og tidlig innsats som skal være retningsgivende for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Inkludering er et prinsipp som er godt etablert i skolen, som skolene har hatt søkelys på og arbeidet med over tid. Det handler om at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel, og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom elevene skal lære, må de føle seg trygge og trives. Dette krever omsorgsfulle voksne som samarbeider med elever og foreldre, og lar elevene medvirke til egen læring. De voksne i skolen må anerkjenner mangfoldet i klasserommet, samt lære elevene til å respektere ulikheter og gi de en forståelse av at alle har tilhørighet og en plass i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det neste prinsippet som er omtalt i læreplanen (LK20) er tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Allerede i 1967 ble begrepet tilpasset opplæring nevnt i Normalplan for grunnskolen. Det ble da beskrevet at skolene skulle tilpasse seg til elevene. I 1975 ble prinsippet om tilpasset opplæring stadfestet i lov om grunnskolen (Bunting, 2018, s. 13). I dag står det i opplæringsloven:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, §1-3).

I overordnet del i Kunnskapsløftet 2020 heter det at tilpasset opplæring skal sikre «at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen», og «*Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre legger læreplanen føringer for variert undervisning, og at det skal tas hensyn til at elever er forskjellige, lærer ulikt, og har ulik progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det siste prinsippet som skal prege opplæringen er tidlig innsats. Dette er et prinsipp som er kommet inn i skolen de siste årene. Tidlig innsats ble vedtatt i opplæringsloven i 2018, og tidligere nasjonale styringsdokument tar for seg prinsippet. Tidlig innsats er ikke blitt tilegnet et eget kapittel i den nye læreplanen (LK20). Den overordnede delen i læreplanen skriv om tilpasset opplæring. Her legges det vekt på at det er avgjørende for elevens utvikling at skolene setter i gang tiltak raskt når utfordringene oppdages (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Inkludering, Tilpasset opplæring og Tidlig innsats er nært knyttet til hverandre og henger sammen med hverandre. For at alle elevene skal føle seg inkludert må læreren tilpasse undervisningen til mangfoldet, slik at elevene opplever mestring og en tilhørighet i klasserommet. Dersom tilpasset undervisning ikke er nok, og elever opplever

læringsvansker, eller står i fare for at vansker oppstår, må lærer sette i gang tiltak tidlig (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2 Relevante styringsdokument med søkelys på tidlig innsats

Prinsippet Tidlig innsats er mye omtalt i styringsdokumentene Meld. St. 16 (2006–2007) «...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring», Meld. St. 21 (2016–2017) «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen», og Meld. St. 6 (2019–2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO». Tidlig innsats har fått en sentral plass i skolen de siste årene. Grunnen til dette er at det er ulike forhold det er ønskelig å forbedre i utdanningssammenheng. Det er behov for sosial utjevning (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10-11), det er behov for å bedre læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6), det er et ønske om å redusere spesialpedagogisk undervisning (Nordahl et al., 2018), og at flere fullfører videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). Samtidig er det store kvalitetsforskjeller i norske skoler (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9-11).

Det første styringsdokumentet som setter søkelys på prinsippet om tidlig innsats er Meld. St. 16 (2006–2007) som poengterer at «Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). Meld. St. 16 (2006–2007) hevder at tidlig innsats er nøkkelen i arbeidet med å møte elevenes behov, ved å tilrettelegge undervisningen på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). Det uttrykkes et behov for sosial utjevning som innebærer at det skal være lik mulighet for å lykkes i utdanningssystemet, uansett familiebakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 8).

Det neste styringsdokumentet jeg vil omtale, som setter søkelys på tidlig innsats, er Meld. St. 21 (2016–2017). Her beskrives et behov for tidlig innsats for å begrense og hindre at vansker utvikler seg og blir større når elevene blir eldre. Dersom det ikke gjøres noe med dette, kan det føre til at elever ikke opplever mestring, mister motivasjon og dropper ut av skolen. Meld. St. 21 (2016-2017) viser også til at det er store forskjeller ute blant skolene. Det er ulikt hvordan lærere kartlegge, og hvilke tiltak de setter inn. Regjeringen ønsker med Meld. St. 21 (2016-2017), at kommuner bedrer læringsmiljøet og læringsutbyttet til elevene, samt utjevner sosiale forskjeller, slik at alle elever har lik mulighet for å lykkes (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). «For å lykkes med tilpasset opplæring gjennom hele opplæringsløpet er tidlig innsats avgjørende. Læring er en selvforsterkende prosess. Dersom det ikke settes i verk tiltak tidlig i opplæringsløpet kommer forskjellene i læringsutbytte mellom elevene til å forsterke seg og bli større» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 41). Det er mye som tyder på at høy kvalitet på den ordinære undervisningen reduserer behov for spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 42). «En grunnleggende forutsetning for å lykkes med tidlig innsats er at skolen skal prioritere læring tidlig i opplæringsløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 47). Departementet legger vekt på at den viktigste forutsetningen for tidlig innsats er god kompetanse i skolen, og at skolen bruker ressursene godt (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 49).

I Meld. St. 21 (2016–2017) heter det at lærere må samarbeide for å utvikle kvaliteten på undervisningen. For at lærere skal kunne bidra til elevenes læring og utvikling er det

avgjørende at lærere utvikler seg. For å få til dette må lærere dele kunnskap og erfaringer, og arbeide sammen for å utvikle en felles forståelse for hvordan praksis kan forbedres. På en annen side sier Meld. St. 21 (2016-2017) at praksis ikke kan være låst til forskning og kunnskap. Lærere må kunne utøve skjønn, og vurdere hva som fungerer best i gitt situasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 32-33). Planlegging av undervisning og pedagogiske strategier i felleskap har vist seg å være virkningsfullt. Dette arbeidet må ledes. Her er det skoleledelsen som påvirker elevenes læring gjennom å legge til rette for lærerens arbeid, og legge til rette for at lærere kan samarbeide, diskutere og lære av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 26-27).

Meld. St. 6 (2019 – 2020) legger vekt på at tidlig innsats og inkludering er avgjørende for at alle barn skal ha lik mulighet til utvikling og læring. For at elevene skal nå sine drømmer og ambisjoner må de oppleve mestring, og se verdien i kunnskap. Skolen må gi elevene oppgaver, basert på elevens egne forutsetninger. Mange elever får hjelp sent, og blir møtt med for lave forventninger på skolen. Det betyr at de lærer mindre, og får ikke utviklet seg tilstrekkelig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Tidlig innsats er å jobbe for å forebygge utfordringer, og sette i gang tiltak umiddelbart når utfordringer oppstår. Skolen må sørge for at elevene får rask hjelp, slik at utfordringene ikke får utvikle seg til større vansker. Varigheten på hjelpen vil være individuell fra elev til elev. Noen elever trenger tilrettelegging i en kort periode, mens andre behøver hjelp over lengere tid. For å kunne lykkes med tilretteleggingen er det viktig å lytte til eleven, og la de påvirke hvordan opplæringen skal foregå. Departementet påpeker at grunnlaget for elevens utvikling og læring blir lagt de første årene i barnets liv. De første årene i grunnskolen vil være avgjørende for hvordan elevene lykkes videre i utdanningen. Med dette utgangspunktet er det viktig at elevene får god tilpasset opplæring tidlig i livet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Meld. St. 6 (2019 – 2020) peker på at det er for store kvalitetsforskjeller mellom skoler. Elever har rett til å få et godt tilrettelagt pedagogisk tilbud. Det er viktig å forbedre kvalitet på den ordinære, og det spesialpedagogiske tilbudet, slik at elevene lærer mer og utvikler seg bedre. For å oppnå det trengs det et kompetanseløft i kommuner og fylkeskommuner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9-11). «Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12) og «Grunnlaget for utvikling og læring blir lagt i barnas første leveår» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Dersom elever får god hjelp og har god utvikling tidlig, øker sjansen for god utvikling senere i livet. Skolen legger grunnlag for hvordan eleven lykkes videre i livet, og med det som utgangspunkt er det viktig at elever får «et godt tilpasset pedagogisk tilbud tidlig i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

En annen viktig forutsetning for tidlig innsats er god ledelse som setter søkelys på temaet. Skoleeier og ledere må utvikle gode profesjonsfellesskap og legge til rett for samarbeid og refleksjon blant personale i skolen. På den måten kan lærere videreutvikle arbeidet og møte utfordringer sammen, ved å drøfte, dele, og evaluere praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13, 24-25, 63). For å kunne gi et godt tilbud til elevene er det nødvendig med gode ledere som sørger for gode rammebetingelser og tar ansvar for kvaliteten (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 23). I Meld. St. 6 (2019-2020) heter det at tiltak må basere seg på kunnskap om hva som virker (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 52). Skolen skal tilpasse opplæringen ut fra elevens behov, slik at eleven får best mulig utbytte av undervisningen. Elever må få den hjelpen de trenger så tidlig så mulig. Dette forutsetter samarbeid med andre fagpersoner, instanser og kompetanse som kan komme elevene til gode. Meld. St. 6 (2019 – 2020)

viser til opplæringsloven § 1-4. Tidlig innsats på 1-4 trinn, og at elever som er i fare for å bli hengende etter har krav på intensiv opplæring. Denne intensive opplæringen skal være «en form for ordinær tilpasset opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 48). Med loven om tidlig innsats har skolen en større frihet til å tilrettelegge for elever i korte, eller lengre perioder, innenfor det ordinære tilbudet. Skolen slipper også å vente på tidkrevende saksbehandling, og kan sette i gang tiltak med en gang eleven trenger hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 48).

2.3 Om tidlig innsats i pedagogisk litteratur og forskning

Tidlig innsats er et utdanningspolitisk satsningsområde som har blitt satt søkelys på gjennom flere stortingsmeldinger, særlig etter år 2000. Meldinger til stortinget fremhever kravet om tidlig innsats tydeligere, enn læreplanverket. Meld. St. 16 (2006-2007) satte tidlig innsats på dagsorden vektlegger at skolen «skulle bidra til utviklingen av et kunnskapssamfunn for alle» (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 30). Tidlig innsats gjelder alle barn og unge som en allmennforebygging i ordinær undervisning, men det kan også gjelde for enkelt elever i risikogrupper, som et beskyttende tiltak, samt lærings- og stimulerings tiltak for å dempe risikofaktorer, og fremme kompetanse (Befring, 2012, s. 22). Bjørnsrud og Nilsen (2022) peker på at skolen må legge til rette for læring og utvikling fra første skoledag, og arbeidet må føres videre kontinuerlig. Dette arbeidet gjelder for alle elever, det vil si at skolen må forholde seg til et stort mangfold av evner og forutsetninger blant elevene i skolen. I tillegg til å møte mangfoldet må skolen utvikle et fellesskap, og på den måte virke inkluderende. På bakgrunn av dette må skolen også tilpasse opplæringen for alle elevene, slik at alle opplever et faglig og sosialt fellesskap (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 17-19). «Inkludering krever at det tilrettelegges gode muligheter for læring ut fra elevens ulike evner og forutsetninger, på måter som gjør at alle elever opplever verdighet og egenverdi» (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 32). Dersom skolen har en vente og se holdning, er det risiko for at elever ikke får den støtten de trenger for å lære. Vansker kan også bli større og krevende når skolen venter med å sette i gang tiltak, og mulighet for videre læring kan svekkes. Tidlig innsats må gi elevene muligheter ved å styrke elevenes evner og forutsetninger (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 32).

Thorshaug (2021) skriver at tidlig innsats og tilpasset opplæring er sentrale prinsipper, som ligger til grunn i forskriften. Det uttrykkes klare forventninger om at «skolen skal legge til rette for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Thorshaug, 2021, s. 59). På den måte skal prinsippene prege hele skolens virksomhet for å fremme læring og forebygge lærevansker (Thorshaug, 2021, s. 59). Skolen skal bære preg av de overordnede prinsippene inkludering, tilpasset opplæring og tidlig innsats. Det innebærer at prinsippene skal være «grunnleggende og retningsgivende for all pedagogisk praksis» (Moen, 2021, s. 27) Prinsippene gjelder for hele personalet i skolen, både ledelsen, lærere, og skal foregå i team og blant hele personalgruppen. Prinsippene er vevd inn i hverandre, og må sees «i et helhetlig, forebyggende perspektiv» (Moen, 2021, s. 27).

2.3.1 Tidligere studier

Selv om tidlig innsats er et nyere begrep, er det likevel kommet mye forskning på området. Det finnes også internasjonal forskning på tidlig innsats (early intervention).

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i norsk litteratur. Tidlig innsats blir belyst fra flere innfallsvinkler. Bjørnsrud og Nilsen har forsket på tidlig innsats, og retter oppmerksomheten mot «tidlig innsats i en skole for alle» (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 17). Her viser de til en to-sides forståelse av prinsippet tidlig innsats. Det legges også vekt på en skole for alle med individuell tilpasning og tilrettelegging innenfor skolens fellesskap (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 17). Befring (2022) har forsket på «Forebygging - tidlig innsats for barnets beste» (Befring, 2022, s. 42). Gjennom forskningen sin setter han søkelys på risikofaktorer og problemutvikling. Han belyser betydningen av lærerens kompetanse og skolens potensiale som en forebyggende instans (Befring, 2022, s. 42). Bueie (2022) skriver om tidlig innsats knyttet til lesing og skriving, og hvordan det er nøkkelkompetanse for elevenes læring. Hun viser til skolens forpliktelser til å sikre at elever har god progresjon i lesing og skriving. Bueie (2022) skriver om forebygging, avdekking og tiltak innenfor lese- og skriveopplæringen (Bueie, 2022, s. 184). Svingen et al. skriv om tidlig innsats i matematikk: å lære, forstå å finne mening i matematikk (Svingen et al., 2022, s. 211). Moen (2022) har forsket på problematferd og tidlig innsats i skolens forebyggende arbeid. Hun belyser at forebygging kan foregå på ulike nivå, og viser til individ, klasse, og skolenivå (Moen, 2022, s. 232). Egeberg (2022) retter fokus mot digital kompetanse. Han viser til at elever kan ha manglende kompetanse i teknologi, og kan streve med dette i en skole som er preget av teknologiske hjelpemidler. Det settes søkelys på digital kompetanse og inkludering. Han viser også til at det er manglende kompetanse på hvordan en kan avdekke elever som strever med digitalkompetanse, samt hvilke tiltak som fungerer (Egeberg, 2022, s. 248). Det er også forsket på tidlig innsats for barn og unge med stort læringspotensialet. Det har tidligere vært lite søkelys på tema om elever med stort læringspotensialet. Idsøe (2022) diskuterer hvilke barn det gjelder, og hvilke behov de har. Hun beskriver forebygging, avdekking og intervensjon, og belyser at det er behov for økt kompetanse for å tilpasse undervisningen for elever med stort læringspotensialet (Idsøe, 2022, s. 287).

2.3.2 Tidlig innsats og tilpasset opplæring

Moen (2021) knytter tidlig innsats til prinsippet om tilpasset opplæring. Prinsippene har en forebyggende grunntanke og gjelder all undervisning i skolen, i arbeidet med å fremme utvikling og læring, og forhindre at lære vansker oppstår og får utviklet seg (Moen, 2021, s. 25, 27). Dersom lærere velger å gjennomføre undervisningen med utgangspunkt i en homogen gruppe der alle elever er like, vil mange elever mest sannsynlig falle utenfor. I en heterogen gruppe som alle skoleklasser representerer, vil det være elever som har ulike behov, og noen som trenger mer hjelp. Det kan være elever med ulike diagnoser, elever med læringsvansker, og elever som har utfordringer med syn eller hørsel. Elever som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har etter opplæringsloven (1998) rett på spesialundervisningen (Opplæringslova, 1998, §5-1). Ofte får disse elevene spesialundervisning i deler av tiden de er på skolen, og følger den ordinære undervisningen den resterende tiden. Den tilpassede undervisningen skal foregå både i spesialundervisningen, og i den ordinære undervisningen. Det gjelder altså for all undervisning, og alle elever uansett læringsforutsetninger (Moen, 2021, s. 30-32). Tilpasset opplæring og tidlig innsats innebærer altså indikativ forebygging på systemnivå i spesialundervisning og ordinærundervisning, og gjennom universell forebygging i ordinær undervisning på systemnivå (Moen, 2021, s. 34). Moen (2021) viser til at myndighetene har argumentert for å øke oppmerksomheten mot systemet og universell forebygging når de snakker om

kvalitet på den ordinære opplæringen. Dersom lærere er flinke til å tilrettelegge og tilpasse den ordinære undervisningen, vil behovet for spesialpedagogisk hjelp være mindre (Moen, 2021, s. 34).

2.3.3 Tidlig innsats og forebygging

Å forebygge innebærer å være i forkant for å hindre eller begrense en utvikling som er uønsket (Moen, 2022, s. 235). Å ha et forebyggende perspektiv menes at vi forhindre og begrense uønsket utvikling. Innenfor tidlig innsats vil det si at vi forebygger lærevansker, og fremmer faglig læring. For å få til dette, må vi være i forkant, korrigere elevene, og gi eleven støtte (Moen, 2021, s. 28). Forebyggende arbeid handler om å gi rom for positiv utvikling til hver enkelt elev ved å styrke oppvekst- og læringsvilkår. Vi må komme risikofaktorer i forkjøpet. (Befring, 2012, s. 22). Befring (2022) beskriver forebyggende tidlig innsats som et «proaktivt handlingsperspektiv» der målet er og komme uheldig utvikling i forkjøpet, både når det gjelder å utvikle problem og hindre at problem vokser seg større. Det vil si at skolen må igangsette tiltak før bekymringsfulle utfordringer oppstår (Befring, 2022, s. 43). Forebygging innebærer både å redusere negativ påvirkning og fremme «positive, utviklingsfremmende impulser» (Befring, 2012, s. 26). Skolen skal på et tidlig tidspunkt sette inn tiltak mot risikofaktorer. Ifølge Befring (2022) er det krav om at tiltakene i forebyggende arbeid skal være til barnets beste. Befring viser til barnekonvensjonen (1989), der det poengteres at all handling som berører barn skal ha et grunnleggende hensyn til barnets beste. Det innebærer at tidlig innsats og tiltakene må ha en slik kvalitet at det bidra til læring på en positiv måte (Befring, 2022, s. 43-44).

Tidlig innsats som forebygging må foregå på systemnivå og rette seg mot alle elever. Det vil si at det gjelder for all pedagogisk praksis. For å fremme læring og forhindre at lærevansker oppstår må prinsippene være en viktig del av fundamentet i hele skolens virksomhet (Moen, 2021, s. 27). Når vi skal jobbe med tidlig innsats i et forebyggings perspektiv, må vi tilpasse den ordinære undervisningen, for å prøve å forhindre at vansker med læring oppstår og får utvikle seg. Vi må være i forkant av problemene. Det avhenger av kvaliteten på hvordan lærer tilpasser den ordinære undervisningen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 154). «Tidlig innsats gjennom forebygging kan være med på å avverge at et problemer oppstår senere i livet» (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 21). Bjørnsrud og Nilsen (2022) fremhever at skolen må unngå å bagatellisere og overse vansker som elevene møter. Når vanskene blir bagatellisert og eleven ikke får den støtten og læring som trengs, kan vanskene bli større og mer krevende å gjøre noe med. Det kan gå utover elevens muligheter for læring videre i livet (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 32). I klasserommene møter lærere elever med ulike behov og læringsforutsetninger. Læreren må romme alle disse elevene i skolen, samt sørge for at alle får et godt opplæringstilbud. Det ligger et ansvar på lærere for å oppdage elever som strever, og sette i gang tiltak tidlig (Buli-Holmberg, 2021, s. 14). Alle elever lærer på ulike måter, og lærerens oppgave er å tilrettelegge for et godt opplæringstilbud, der alle elevene får utvikle seg. Elever har rett på å få dekket sine behov i forhold til lesing, skrijving og regning innenfor loven om tidlig innsats. For å holde motivasjonen for skolearbeidet oppe, må hjelpen starte tidlig (Buli-Holmberg, 2021, s. 11-12).

Moen (2021) skriver om tre måter å drive forebygging; Universell, selektiv og indikativ forebygging. *Universell* forebygging foregår når skolen jobber for å forebygge lærevansker for alle elevene. Her vil tidlig innsats være rettet mot å tilpasse

undervisningen for alle elevene i klassen. *Selektiv* forebygging er tiltak som rettes mot elever i risikogrupper. Her under kommer elever som står i fare for å utvikle vansker. Den tidlige innsatsen kan her foregå gjennom intensiv undervisning til elever i 1.- 4. klasse som strever med lesing, skriving og regning. Den siste måten å arbeide med forebygging er *indikativ* forebygging. Her er problem allerede oppdaget. Tiltak gis til enkelt elever som har en form for lærevanske og treng spesialundervisning (Moen, 2021, s. 28-29). Buli-Holmberg (2021) deler også inn forebyggende tiltak i tre ulike nivå. Hun kaller de ulike fasene for primær, sekundær og tertiær forebygging (Buli-Holmberg, 2021, s. 29-31). Disse tre måtene å dele inn forebygging på viser at tidlig innsats gjelder både klasse nivå, gruppenivå og individnivå. (Moen, 2021, s. 24). Befring belyser tre tilnærminger til forebygging. Den første tilnærmingen er den allmenne forebyggingen som tilsvarer primærforebygging. Den andre tilnærmingen er selektiv forebygging, som rommer både sekundær og tertiær forebygging. I tillegg belyser Befring (2022) elevers motstandsdyktighet mot risikofaktorer. Dette innebærer livsmestring og selvregulerende kompetanseutvikling. Elevene må utvikle evne til å motstå risikofaktorer og lære seg å håndtere utfordringer på en god måte. For å få til dette må elevene opparbeide seg selvtillit og pågangsmot. Skolen må derfor legge til grunn en pedagogisk helhetstenkning, der formålet vil være «å gi elevene vilkår for å praktisere gode verdier og verdifulle handlinger» (Befring, 2022, s. 56-57).

2.3.4 Tidlig innsats og risikofaktorer

Befring (2022) beskriver fem ulike risikofaktorer som kan ha negativ konsekvens for elevers læring og utvikling. Den første risikofaktor han trekker frem er *omsorgssvikt*. Barn som opplever omsorgssvikt, er i en kritisk situasjon og kan være i særlig risiko for forsinket utvikling. En annen risikofaktoren er *opplærings svikt*. Det handler om personlige påkjenninger i skolen, der elever opplever å ikke bli verdsatt og ikke føler seg trygg. Når elevene ikke trives eller opplever tilhørighet, samtidig som de opplever nederlag vil dette være en risiko for læring og utvikling. Lærevansker og psykososiale tilpasningsproblemer kan vise seg tidlig i skoleløpet. I norsk skole med forventning til mye stillesitting og forventning av at elever lærer i samme tempo og på samme måte, kan det utgjøre en risiko, særlig for aktive og praktisk anlagte elever. *Diskriminering* er en risikofaktor som handler om forskjellsbehandling der elever blir tilsidesatt, eller oversett av lærer. Det er elever som blir møtt med lave forventninger og et mindreverdig opplæringstilbud. Skolene i Norge er primært tilpasset flertallet, og elever som faller utenfor normalen, er i risiko for å bli diskriminert. Elevenes skoleprestasjoner og tilpasning, samt lærerens holdninger er faktorer som er avgjørende for om elever bli utsatt for *integritetskrenkelser* i skolen. Dersom elever stadig mislykkes med skoleoppgaver og samtidig blir utsatt for kritikk og ydmykelser, vil det kunne føre til negative holdninger til skolen, og virke inn på elevens selvbilde og læring. Den siste risikofaktoren Befring (2022) beskriver er *tilsynssvikt*. Med tilsynssvikt menes plikten til å føre tilsyn med skoler ikke blir gjennomført hensiktsmessig. Befring peker på mangelfull og lite hensiktsmessige ordninger å gjennomføre tilsyn i skolene. Tilsyn bærer preg av et besøk som er planlagt, mer enn en kontroll av kvaliteten i skolen (Befring, 2022, s. 47-53).

2.3.5 Tidlig innsats og profesjonsfelleskap

«Den profesjonelle lærerrollen preges av samarbeid med kolleger i profesjonsfelleskap» (Bjørnsrud et al., 2022, s. 139).

I læreplanen (LK20) vektlegges et felles ansvar for opplæringen. «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærere skal bygge sitt arbeid på felles verdier og kunnskapsgrunnlag, i tillegg til å utøve skjønn. I tillegg må lærere holde seg faglig oppdatert og vurdere sin egen praksis for å kunne møte elevene best mulig. For å forstå god pedagogisk praksis kreves det at lærere reflekterer sammen over planlegging og gjennomføring av undervisning. Lærer utvikler seg gjennom dialog og samhandling med kollegaer. Dette krever god skoleledelse som setter samarbeid og refleksjon i kollegiegruppen høyt og prioriterer tid til dette» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Profesjonsfellesskap kan forstås som en samarbeidsarena med «rom for refleksjon, kompetanseutvikling og videreutvikling av egen praksis som del av skolens felles praksis» (Thorshaug, 2021, s. 59). Dette samarbeidet skal gjøre at de ansatte i skolen utvikler en felles forståelse og kunnskap. Videre uttrykker Thorshaug (2021) at et godt profesjonsfellesskap er preget av trygghet, anerkjennelse og gode relasjoner der alle bidrar faglig i fellesskapet (Thorshaug, 2021, s. 71).

Prinsippene inkludering, tilpasset opplæring og tidlig innsats er politiske visjoner, og har ikke klare faglige definisjoner. Prinsippene kan da oppleves som uklare begrep for ansatte i skolen. «Dette stiller store krav til skoleledere, som må gi begrepene et pedagogisk innhold som lærere kjenner igjen, og kan forholde seg til» (Lillejord, 2022, s. 160). De ansatte i skolen må tolke, forstå og operasjonalisere innholdet i prinsippene slik at de blir implementert i skolens felles praksis (Thorshaug, 2021, s. 59). Arbeidet med tidlig innsats må involvere alle i skolens kollegium. Skoler som lykkes best kjennetegnes ved å ha kultur som er preget av samarbeid og profesjonelt læringsfellesskap, der alle bidrar i fellesskap for å ivareta tidlig innsats (Thorshaug, 2021, s. 67, 70). Det er skoleledelsen som har ansvar for kvaliteten på undervisningen som gis. De må sørge for at tidlig innsats og tilpasset opplæring blir innført som et gjennomgående faglig fundament. For at arbeidet med tidlig innsats skal ha god effekt, må ledere utarbeide klare mål og passe på at tiltak settes i gang, og evalueres. Skoleledelsen må ha en plan for hvordan tidlig innsats iverksettes med en gang det er behov for det. Dette er særlig viktig de første årene i skolen, da det viser seg å være mer virkningsfullt med tidlig innsats, enn å kompensere for forskjeller på et senere tidspunkt. For å få en felles forståelse for prinsippene, må det settes av tid til samarbeid og diskusjon (Lekang, 2021, s. 43).

2.3.6 Tiltak i tidlig innsats, og bruk av ulike verktøy

Det viser seg å være «viktig at lærere ikke bare skal følge standardiserte programmer, men at de må utøve et profesjonelt skjønn om hva slags innsats som egner seg for den enkelte elev i den konkrete opplæringssituasjonen eleven befinner seg i» (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 29). I skolens forebyggende arbeid med tidlig innsats vil «lærens evne til å oppmuntre, støtte og strukturere og til å bry seg om sine elever være en nøkkelfaktor» (Befring, 2012, s. 34). Elevenes behov varierer fra elev til elev, og på bakgrunn av det må også tiltakene sees opp mot utfordringen eleven har. Standardiserte programmer vil kunne være et godt grunnlag for læring og utvikling, men slike programmer underkjenner pedagogens skjønn og refleksjoner. Elevene er forskjellige og utfordringene varierer, da vil også tiltakene variere ut fra situasjon, og det vil være ulikt fra elev til elev hva som fungerer best. Tiltakene må vurderes skjønnsmessig ut fra elevens behov og hva som vil fungere i den gitte situasjonen. Forskningsbasert og erfaringsbasert

kunnskap vil være et godt grunnlag når det profesjonelle skjønn utøves. Det må også være rom for å ta hensyn til elevens individuelle behov, og la eleven medvirke i tiltaksprosessen (Bjørnsrud et al., 2022, s. 136-137).

3 Metode

3.1 Vitenskapsteori

Denne undersøkelsen er en empirisk studie som bygger på deltakernes erfaring her og nå (Kleven & Hjaldemaal, 2018, s. 13). Funn som gjøres må sees i sammenheng med samfunnsvitenskapen, der vi ser hele sammenhengen i forhold til omgivelsene der det finner sted. For å kunne forstå hele virkelighetsbilde må vi ta hensyn til menneskets egenskaper og relasjoner (Kleven & Hjaldemaal, 2018, s. 180). Ved tolking og analysing av data gir vi ord og hendelser mening (Thagaard, 2018, s. 33). Forståelse av empiri som er gjort må sees i sammenheng med vår egen forforståelse, som vi har med oss før vi starter et forskningsprosjekt. Det er viktig å være bevisst sin egen forforståelse, at vi har ulike syn på virkeligheten (otologi) og ulikt syn på kunnskap (epistemologi). Som forsker kan en ikke frigi seg fra egne ontologiske antagelser, altså sine antagelser om hva som finnes i verden. Når en beskriver hva som finnes i verden i starten av forskningsprosessen, viser en til hvordan dette kan ha innvirkning på det som kommer frem i forskningsprosessen (Krumsvik, 2015, s. 22-23).

Gjennom forskningsspørsmålet ønsket jeg å få innblikk i tre læreres opplevelse og erfaring rundt kravet om tidlig innsats. Det gav en vitenskapelig forbindelse til fenomenologien. Jeg har benyttet meg av en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming i dette forskningsprosjektet.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi bygger på den subjektive opplevelsen og forståelse av en dypere mening i enkeltindivids erfaringer. Som forsker var det viktig for meg å være åpen for informantenes erfaringer, for å få en felles forståelse av fenomenet. Forskerens forforståelse kan påvirke forståelsen av fenomenet. Det var derfor viktig å være bevisst min egen forforståelse, da den ofte danner utgangspunkt for forskningen. Før jeg startet datainnsamlingen hadde jeg en opplevelse av at folk har ulik oppfattelse av tidlig innsats, og at det var lite fokusert på i skolen. I løpet av de siste årene og særlig i løpet av masterstudiet har jeg selv endret oppfattelse, og fått et annet syn på fenomenet tidlig innsats. Jeg tenker ikke lenger at tidlig innsats er knyttet enkelt elever som har behov for ekstra hjelp, men at den tidlige innsatsen skal gis til alle på et systemnivå i form av en god begynneropplæring, og tilpasset undervisning for alle elevene. Samtidig opplever jeg at lærere ofte snakker om en ekstra ressurs inn i klasserommet, eller en ekstra ressurs til å ta seg av de svake elevene, og gi de intensive kurs for å hjelpe de med vanskene.

Vi må forstå det vi studerer i lys av helheten (Thagaard, 2018, s. 36). I fenomenologien oppfattes virkeligheten forskjellig for hvert enkelt menneske. I denne studien har jeg rette fokus mot hver enkelt lærers opplevelse av tidlig innsats, samtidig som jeg søkte å finne felles trekk i de tre lærerne sine opplevelser og erfaringer av samme fenomen. I studien min har jeg lagt til grunn en fenomenologisk tilnærming, der jeg var åpen for deltakernes erfaringer, og formålet var å beskrive hvordan prinsippet om tidlig innsats erfares ut fra læreres perspektiv.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk bygger på å forstå menneskers handlinger og budskap ved å fortolke og lete etter en dypere mening enn det som først antas. Ved å benytte en hermeneutisk tilnærming vil utgangspunktet være at det ikke finnes en sannhet, resultatet kan tolkes på ulike måter og kan forstås i lys av konteksten den finner sted. I hermeneutikken har fortolkning en stor plass (Thagaard, 2018, s. 37). I denne studien har jeg en hermeneutisk tilnærming når jeg leste intervjudetekstene og skulle tolke det som stod der. Målet var da å få en gyldig forståelse av meningsinnholdet i teksten. For å oppnå dette måtte jeg som forsker være bevisst min egen forforståelse og være åpen for å se ulike sider ved fenomenet, samtidig som jeg var åpen for å tilegne meg ny forståelse av fenomenet. Hermeneutisk forståelse innebærer altså å fortolke intervjudeltakerens utsagn i en større helhet (Thagaard, 2018, s. 37-38). På den måten kunne jeg få frem intervjudeltakerens perspektiver og fremstille dette slik at andre kan kjenne seg igjen, og sluttresultatet kan bli et utgangspunkt for endring og forbedring av praksis.

3.2 Valg av forskningsmetode

Thaagård (2018) skriver at målet med kvalitative studier er å få en forståelse av sosiale fenomener. Problemstillingen «*Hvordan forstår og opplever tre lærere på 1.-4. trinn prinsippet om tidlig innsats i skolen?*» har et ønske om å innhente erfaring og opplevelse av fenomenet tidlig innsats. Det legger føringer for at riktig valg av forskningsmetode ville være en kvalitativ undersøkelse. Formålet i kvalitative studier er å innhente fyldig og omfattende kunnskap om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon (Thagaard, 2018, s. 89). I kvalitativ forskningsmetode etablertes en direkte kontakt med forskningsdeltaker under intervjusituasjonen. Kontakten er viktig grunnlag for utvikling av empiri. På bakgrunn av relasjonen som utvikler seg i den kvalitative undersøkelsen kunne jeg oppnå en forståelse av det sosiale fenomenet. Det ble grunnlaget i fordypningen og analyse av det sosiale fenomenet tidlig innsats i skolen (Thagaard, 2018, s. 12). For å svare på problemstillingen, var det mest hensiktsmessig for meg å benytte intervju med 3 enkelt personer (lærere) som metode. Ved å bruke intervju kunne jeg få kjennskap til hvordan personer opplever og forstår sin egen praksis (Thagaard, 2018, s. 53). Jeg hadde også mulighet til å innhente mye informasjon, og kunnskaper om hvordan forskningsdeltakerne opplever sin situasjon, hvilke synspunkt de har om fenomenet, og det gjorde det mulig for meg å gå mer i dybden på fenomenet (Tjora, 2021, s. 128).

Det finnes både fordeler og ulemper ved å velge kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ undersøkelse er fleksibel, og utforming av studien kan endres i løpet av prosessen (Thagaard, 2018, s. 16). Fordelen ved å bruke en kvalitativ undersøkelse er at jeg hadde mulighet til å intervju et mindre antall personer. Ved å velge intervju som metode kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål for å kunne gå dypere inn i tema. Jeg hadde mulighet til å sammenligne det forskningsdeltakerne forteller. Det var også mulig å få en nærhet til forskningsdeltakerne, og det intervjuet foregikk i naturlige omgivelser. Selv om en får en nærhet til intervjudeltaker, hadde jeg som forsker en rolle i forskningsprosessen ved måten spørsmålene stilles, kroppsspråk, og hvordan jeg valgte å tolke dataen. En svakhet ved bruk av kvalitativ metode for datainnhenting, er at jeg ikke hadde mulighet til å innhente en større datamengde (Ringdal, 2018, s. 110).

Thagaard (2018) vektlegger forhold mellom systematikk og innlevelse knyttet til kvalitative undersøkelser. Innlevelse er viktig for å forstå sosiale fenomener som

studies. Det kan bidra til at vi utvikler god kontakt med forskningsdeltaker, og gir oss mulighet til å forstå det vi opplever under intervjustituasjonen. Systematikk handler om hvordan vi går frem i forskningsprosessen. Forsker må ha et reflektert forhold til beslutninger som tas i undervegs. Vurderingene må begrunnes grundig og være godt gjennomtenkt. Undervegs i studien er det viktig å gjøre rede for fremgangsmåter, og sammenhengen mellom teori, problemstilling og utvikling og analyse av data (Thagaard, 2018, s. 14-15). Jeg vil videre i metodekapittelet gjøre rede for min systematikk og innlevelse ved å beskrive hele forskningsprosessen slik at forskningen blir transparent.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

«Kvalitativ forskning er preget av betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i» (Tjora, 2021, s. 17). I kvalitativ forskning har forsker nærhet til den som forskes på. Det gjør at kvalitativ forskning er spennende, men også intens (Tjora, 2021, s. 17). Jeg ønsket å skape en avslappet stemning med en fri samtale om temaet. Meningen var å få forskningsdeltaker til å reflektere over egne opplevelser og erfaringer knyttet til prinsippet om tidlig innsats (Tjora, 2021, s. 127). Ved å benytte intervju som metode hadde jeg en mulighet til å få innsikt i forskningsdeltakers erfaring, tanker og følelse. Målet var å få fylldig og omfattende kunnskap om andre menneskers opplevelse, og synspunkt på tema (Thagaard, 2018, s. 89). I kvalitativ forskning utvikles ny kunnskap i lys av det vi vet om temaet fra før (Thagaard, 2018, s. 48).

Jeg landet på at studien skulle gjennomføres som en intervjustudie. Intervju kan utformes på ulike måter når det gjelder struktur. Det første jeg måtte ta stilling til var om jeg ønsket at intervjustituasjonen skulle foregå som en samtale med lite struktur, eller med struktur der en har laget en intervjuguide hvor spørsmålene er formet på forhånd. I denne studien benyttet jeg en delvis strukturert tilnærming som er en vanlig fremgangsmåte i kvalitative intervjuer. Fordelen med å velge denne tilnærmingen var at den har en kombinasjon av struktur og fleksibilitet. Jeg valgte å benytte meg av en intervjuguide som tok utgangspunkt i noen tema, med mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål, og gå i dybden på temaene som kom opp. Temaene var fastsatt på forhånd, men ikke rekkefølgen på spørsmålene. De fleste spørsmåla i intervjuet var åpne spørsmål som ikke hadde oppgitt faste svaralternativ. Det gjorde at forskningsdeltager stod fritt til å formulere svarene selv, og de kunne trekke fram det de selv syntes var viktig (Thagaard, 2018, s. 90-91). På den måten fikk jeg mulighet til å se verden fra forskningsdeltakers ståsted, og prøve å forstå deres opplevelser og refleksjoner, slik det fenomenologiske perspektivet baseres på (Tjora, 2021, s. 128). En mer detaljert beskrivelse av intervjuet kommer i delkapittel 3.4 under planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen.

3.4 Forskningsprosessen

3.4.1 Valg av forskningsdeltakere

Før jeg gikk i gang med innsamling av empiri, valgte jeg ut forskningsdeltakere, altså hvem som skulle delta i studien. Begrepet forskningsdeltaker viser til personene som vi intervjuer. Personene som studeres betegnes med ulike begrep i faglitteraturen. Både deltakere i felten, intervjudeltakere, informanter og forskningsdeltakere bli brukt. I intervju er det ofte intervjudeltaker eller informant som bli benyttet. Informant viser til at vi henter informasjon fra personen som studeres, mens intervjudeltaker er en person

som deltar i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 46). Kunnskapen i denne kvalitative studien utvikles gjennom samhandling mellom forsker og deltakerne i felten, derfor valgte jeg å betegne personene som studeres med begrepet med forskningsdeltakere.

I kvalitative studier er det ofte et begrenset antall personer i utvalget. Analysen i kvalitativ metode tar tid og er ressurskrevende, derfor bør antall forskningsdeltagere ikke være større enn at omfattende analyser lar seg gjennomføre (Thagaard, 2018, s. 59). På grunnlag av tiden jeg hadde til rådighet, så jeg det som hensiktsmessig å ha tre forskningsdeltakere. Problemstillingen gir føringer for at forskningsdeltakere er lærere i 1.-4 trinn. Derfor valgte jeg å intervju tre lærere som er ansatt i 1.-4. trinn. Når jeg søkte forskningsdeltakere var det avgjørende å finne lærere som var villige til å dele sine erfaringer og opplevelser med meg. Ut fra dette benyttet jeg meg av strategisk utvelgning med utgangspunkt i gitte kriterier (Thagaard, 2018, s. 54). Basert på problemstillingen valgte jeg fire kriterier som forskningsdeltaker måtte oppfylle for å kunne delta i studien. Kriteriene for å delta var at forskningsdeltaker er ansatt og underviser i småskolen (1.-4. trinn). De må undervise en heterogen gruppe, og ha minst 5 års erfaring fra skolen. I tillegg var det viktig for meg at forskningsdeltaker selv ønsket å dele sine erfaringer og opplevelser med meg.

Videre i prosessen skulle forskningsdeltakere rekrutteres. Her valgte jeg å bruke tilgjengelighetsutvalg. Jeg tok utgangspunkt i de personene som var tilgjengelig, og som hadde ferdigheter som var relevant til problemstillingen. Når jeg valgte å ta utgangspunkt i tilgjengelighetsutvalg, var det mulig for meg å møte opp på arbeidsplassen til forskningsdeltakerne for å gjennomføre intervjuet. En utfordring med tilgjengelighetsutvalg er at de som er villig til å delta ofte mestrer tema i forskningen godt, og de som ikke ønsker å delta gjerne har utfordringer med fenomenet vi studerer, og derfor ikke ønsker å delta. Det kan resultere i at en kan få frem situasjoner som mestres, og det gjør at det ikke er sikkert vi får sett hele bildet av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg opplevde ikke at dette var en hindring for meg. Jeg opplevde at forskningsdeltakere delte både positive og negative erfaringer og opplevelser om fenomenet tidlig innsats.

For å opprette kontakt med aktuelle forskningsdeltakere, startet jeg med å kontakte personer innenfor mitt eget nettverk. Jeg tok kontakt med personer jeg kjenner som underviser på skoler. Jeg informerte om forskningsprosjektet, og stilte spørsmål om de ønsket å delta, eller hadde kollegaer som var villig til å delta. Jeg opplevde at det var lett å få tak i forskningsdeltakere. Jeg startet med å spørre tre personer som jeg har kjennskap til. Den første jeg spurte takket nei, den andre person takket ja, og den tredje personen kunne ikke delta på det tidspunktet jeg spurte, men ønsket jeg skulle ta kontakt når intervjuene skulle gjennomføres. Denne personen valgte jeg å ha som reserve, i tilfelle noen av de andre trakk seg. Det var også viktig for meg å ha med forskningsdeltakere som jeg ikke har noen relasjon til fra før, for å kunne få frem nye sider ved fenomenet, og ikke bare se ting jeg allerede kjenner til fra før. Min egen rolle i påvirkning av fenomenet vil også være annerledes når forskningsdeltaker er personer en ikke kjenner fra før. De to siste forskningsdeltakerne fikk jeg ved at en tidligere medstudent av meg sendte mail til alle lærere i småskolen ved skolen hun er ansatt. Dette førte til at to personer tok kontakt med meg, med ønske om å delta.

3.4.2 Informert samtykke og konfidensialitet.

Alle forskningsprosjekt som skal behandle personopplysninger skal melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). For å sikre at den planlagte studien var i tråd med lovverket meldte jeg studien min inn til NSD og fikk den godkjent 20. september, slik at det var klart i god tid før oppstart av intervju. Meldeskjemaet (Vedlegg 4) inneholdt informasjonsskriv (Vedlegg 2) til forskningsdeltakere, samtykke og intervjuguide. I informasjonsskrivet informerte jeg om bruk av lydopptak, hvordan lydopptak skulle oppbevares, personvernbehandling og mulighet til å trekke seg fra studien uten at det skulle medføre konsekvenser. Når jeg i starten av oktober hadde klar forskningsdeltakerne, sendte jeg ut et informasjonsskriv med informasjon om studien og samtykke til forskningsdeltakerne. Det var viktig for meg at de forstod at deltagelsen var frivillig, dette var tydelig presisert i informasjonsskrivet. Forskningsdeltakerne ble informert om at det som ble fortalt i intervjuet var mellom meg og dem, og at det ville bli behandlet konfidensielt (Norsk senter for forskningsdata, 2022). Ved å ikke oppgi forskningsdeltakernes navn, og navn på skolen de er ansatt, ble anonymiteten i denne studien overholdt. Videre avtalte jeg intervjutidspunkt og sted. Intervjuene ble gjennomført som avtalt i slutten av oktober.

3.4.3 Presentasjon av forskningsdeltakere

I denne studien har jeg intervjuet tre lærere ved to ulike skoler i samme kommune. Jeg har valt å kalle de Forskningsdeltaker 1, Forskningsdeltaker 2, og Forskningsdeltaker 3. Forskningsdeltaker 1 og 2 jobber ved samme skole og var helt ukjent for meg fra før. Forskningsdeltaker 3 jobber ved en annen skole, og denne personen hadde jeg en relasjon til fra før.

Forskningsdeltaker 1 er utdannet allmennlærer 1- 10 og kan undervise både på barneskole og ungdomsskole. Hun har tatt videreutdanning i leseopplæring. Hun jobber som kontaktlærer på 4. trinn og har fulgt klassen siden de startet i 1. klasse. Hun har jobbet som kontaktlærer i 21 år. De fleste årene hun har jobbet har jo jobbet i småskolen (1.-4. trinn).

Forskningsdeltaker 2 er utdannet allmennlærer 1-10, og har tatt videreutdanning i norsk som andre språk. Hun jobber som kontaktlærer på 4. trinn og har fulgt klassen siden de startet i 1. klasse. Hun er inne i sitt 4. år som kontaktlærer. Før dette har hun mye erfaring fra skolen som blant annet faglærer og migrasjonskoordinator. Til sammen har hun jobbet i 14 år i skolen.

Forskningsdeltaker 3 er utdannet allmennlærer, og har tatt tilleggsutdanning i engelsk. Hun jobber som kontaktlærer i 1. trinn. Hun har jobbet i 12 år som kontaktlærer og 8 av disse årene i småskolen, 1.-4. trinn. Denne forskningsdeltakeren har nylig byttet arbeidsplass, og viser til erfaring fra to ulike skoler. Den ene skolen er en liten skole med få elever og en klasse på trinnet, mens den andre skolen er en større skole med flere elever i klassen og to klasser på trinnet.

3.4.4 Forskerrollen

I møte med forskningsdeltakerne var målet å etablere en god og vennlig atmosfære, og opparbeide et tillitsforhold til informantene ved å lytte oppmerksomt og tilpasse situasjonen til informantene (Thagaard, 2018, s. 93). Jeg utviklet en god relasjon og nær kontakt med forskningsdeltakerne. Det førte til at jeg fikk god informasjon om

fenomenet, som jeg kunne bruke i min studie. Jeg inntok jeg en lyttende holdning, og gav positive tilbakemeldinger til forskningsdeltaker, for å oppmuntre informantene til å bidra til et samarbeid i utvikling av å forstå deres erfaringer. (Thagaard, 2018, s. 89-91). Under gjennomførelsen av intervjuet hadde jeg et interaksjonistisk vitenskapssyn, der jeg samarbeidet med intervjudeltaker for å få en forståelse av erfaringer og opplevelsen som forskningsdeltakere delte (Thagaard, 2018, s. 92-93). I tillegg var det viktig at jeg opparbeidet meg tillitt til forskningsdeltaker, slik at kvaliteten på intervjuet ble hevet ved at forskningsdeltaker følte seg trygg til å dele sine opplevelser og tanker (Tjora, 2021, s. 130). Under intervjuet ledet jeg samtalen, og var jeg fleksibel slik at spørsmålene jeg stilte ble tilpasset ut fra forskningsdeltakerens svar.

3.4.5 Utforming av intervjuguide

For å skape en god struktur i intervjusituasjonen er det hensiktsmessig og utforme og ta i bruk en intervjuguide (Tjora, 2021, s. 167). Intervjuguiden min (Vedlegg 1) består av sentrale tema med spørsmål som går i dybden i de ulike temaene. Utforming av intervjuguide måtte planlegges godt, slik at jeg kom inn på de ulike temaene, og stilte de rette spørsmålene. For å oppnå god kvalitet på intervjuet var det viktig å stille spørsmål som var av oppmuntrende karakter slik at jeg fikk frem intervjudeltakerens gode og utfyllende beskrivelser av intervjudeltakers erfaringer og opplevelser av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 95-97).

Jeg hadde en intervjuguide med ferdig formulerte spørsmål og hjelpespørsmål i stikkord format. For å oppnå en myk start på intervjusituasjonen startet intervjuguiden med spørsmål om intervjudeltakerens bakgrunn og kompetanse. Studiens problemstilling og forskningsspørsmål førte meg til tre hoved tema. Temaene jeg tok utgangspunkt i var 1: identifisering av elever innenfor tidlig innsats, 2: erfaring med tidlig innsats, og 3: samarbeid og ledelse. Når det gjaldt det første tema som går på identifisering, ønsket jeg ikke å komme inn på enkelt elever, men målet var å finne ut hvordan lærer opplever arbeidet med å identifisere disse elevene. Jeg noterte meg ned noen stikkord til oppfølgingsspørsmål for å kunne stille de rette spørsmålene, og passe på at det ble stilt som åpne spørsmål. Dette var stikkord som «fortell mer om ...» , «hva mener du om ...» og «hva kan være årsaken til det?». For å avrunde intervjuet stilte jeg to spørsmål. Det ene var om forskningsdeltaker hadde tenkt på samtalen på forhånd og hva vi kom til å snakke om. Det siste spørsmålet var om forskningsdeltaker hadde noe mer som var viktig å si om tidlig innsats. Intervjuguiden ligger som vedlegg (Vedlegg 1).

3.4.6 Intervjusituasjonen

Før innsamling av empiri, ble tiden brukt til å lese teori om tidlig innsats. Da fikk jeg satt meg grundig inn i temaet, og var godt forberedt til intervjuene. Jeg pugget også intervjuguiden slik at jeg ikke var avhengig av å se på spørsmålene hele tiden. Da kunne holde oppmerksomheten rettet mot forskningsdeltaker. I tillegg gjennomførte jeg et prøveintervju for å gjøre meg noe erfaring på forhånd. Da fikk jeg gå gjennom spørsmålene, finne ut omtrent hvor lang tid intervjuet tok. Personen som deltok på prøveintervjuet gav meg en tilbakemelding, og kom med innspill til spørsmålene og gjennomføringen av intervjuet. Prøveintervjuet ble gjennomført for å skaffe meg litt erfaring som intervjuer, og for å være mest mulig forberedt til intervjuene (Thagaard, 2018, s. 94). I prøveintervjuet deltok en tidligere medstudent som jeg føler meg trygg på. Jeg opplevde da situasjonen som trygg. Jeg gjorde meg også erfaring med at når en intervjuer noen en kjenner er det fort og spore av, og drøfte det som ble sagt, noe som

kan påvirke resultatet. Dette ble jeg veldig bevist på til jeg intervjuet forskningsdeltakerne til studien min. For å være mest mulig forberedt, tok jeg opp deler av prøveintervjuet på lydopptaker. Da fikk jeg gjort meg noe erfaring med lydopptaker, og teste at det fungerte som det skulle.

«En viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervjuer er at man greier å skape en avslappet stemning hvor informanten føler det er greit å snakke åpent selv om veldig personlige erfaringer, hvor det er lov å tenke høyt og hvor digresjon er tillatt» (Tjora, 2021, s. 132). En god dialog avhenger av at vi uttrykker positive reaksjoner og signaliserer åpenhet (Thagaard, 2018, s. 99-100). For meg var det viktig å finne en god balanse mellom å lytte til forskningsdeltaker og å drive intervjuet fremover. Det var viktig å ha full oppmerksomhet mot forskningsdeltaker, og vise interesse for det de formidlet (Thagaard, 2018, s. 102).

Det var også en fordel og tenke grundig gjennom hvor jeg gjennomførte intervjuet. Jeg ønsket at det var en plass der intervjudeltaker følte seg trygg, og da var arbeidsplassen til forskningsdeltakerene et godt utgangspunkt. Samtidig ønsket jeg å la det være opp til intervjudeltaker å velge sted der intervjuet skulle foregå (Tjora, 2021, s. 135). Datainnsamlingen ble gjennomført i uke 42 og 43. To av intervjuene ble gjennomført i nøytrale grupperom på skolen der de to forskningsdeltakerne jobber. Det siste intervjuet ble gjennomført hjemme oss meg, da intervjudeltakeren ønsket det. Jeg startet intervjuet med å informere om at deltagelsen var frivillig, at det var lov å trekke seg fra studien, og informerte om anonymitet. Informasjonsskriv og samtykke hadde jeg sendt til forskningsdeltakerne på forhånd, men jeg gikk gjennom de viktigste punktene, der jeg opplyste om bruk av lydopptak, lagring av materialet og innhentet samtykke. Deretter gikk jeg gjennom gangen i intervjuet.

Intervjuer har ansvar for å drive intervjuet fremover ved å stille avgrensede spørsmål som forskningsdeltaker svarer på (Tjora, 2021, s. 133). Under intervjuet var jeg som forsker fleksibel slik at spørsmålene ble tilpasset ut fra forskningsdeltakerens svar. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt på forhånd. Her stilte jeg spørsmål om hva som mente med noe som ble sagt, og spurte om de ville fortelle mer om en situasjon som var blitt nevnt. Det var jeg som intervjuer som ledet samtalen. Jeg forholdt meg til et tema om gangen, og hadde gode overganger mellom temaene. Samtidig opplevde jeg at forskningsdeltakere noen ganger styrte samtalen over i andre tema, og hoppet litt frem og tilbake i temaene (Thagaard, 2018, s. 95).

Ifølge Tjora (2021) går intervjuet "gjennom tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning" (Tjora, 2021, s. 159). Den første fasen i intervjuet var oppvarming, der jeg stilte spørsmål med enkle, uformelle og konkrete spørsmål, om alder og dagliglivet. I denne fasen var det viktig for meg å skape god kontakt, trygghet og god atmosfære med forskningsdeltaker, for å oppnå god refleksjon senere i intervjuet. Dette var spesielt viktig for at de skulle ønske å åpne seg og fortelle. I refleksjonsfasen gikk jeg over til å stille spørsmål om fenomenet tidlig innsats. Her gikk vi i dybden av tema og erfaringer som intervjudeltaker delte. Jeg fulgte intervjuguiden (Vedlegg 1) sine 3 tema, men spørsmålene ble stilt i ulik rekkefølge ut fra hva forskningsdeltakeren delte. I tillegg stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å komme mer i dybden på det som ble delt. Når jeg ønsket å høre mer om opplevelser som var utfordrende var det viktig med oppfølgingsspørsmål av utdypende karakter (Thagaard, 2018, s. 100).

Det var ulikt fra intervju til intervju hvordan intervjudeltaker delte og om jeg måtte benytte meg av oppfølgingsspørsmålene. Det første intervjuet var det god relasjon, og samtalen fløt godt fra start. Det andre intervjuet tok litt lenger tid før forskningsdeltaker kom i gang med samtalen. Jeg merket meg at hun så mye ned på lydopptaker og virket usikker i starten. Etter hvert løsnet det, vi fikk mer blikkontakt, og det ble god relasjon og flyt i samtalen. Det siste intervjuet var med en person jeg hadde relasjon med fra før, og samtalen var god fra start. Alle intervjuene var preget av god stemning.

I utforming av intervjuguiden var jeg bevisst hvordan jeg formulere spørsmålene, for at intervjudeltager skulle forstå hva jeg spurte om. De fleste spørsmålene svarte forskningsdeltakerne på med en gang, mens noen få spørsmål måtte jeg utdype mer hva jeg mente. I siste fase i intervjuet stilte jeg et avrundingssspørsmål, Avslutningsvis spurte jeg informanten om de hadde fått fortalt det som de synes var viktig å formidle om temaet (Thagaard, 2018, s. 101). Da ble svaret først nei, men når de fikk litt tid til å tenke seg om, fortalte to av forskningsdeltakerne mer. Mitt siste spørsmål var om de hadde tenkt på samtalen på forhånd og hva vi kom til å snakke om. To av forskningsdeltakerne hadde tenkt på det, og delte hva de tenkte vi kom til å snakke om mens den siste forskningsdeltakeren ikke hadde tenkt gjennom dette på forhånd. Til slutt fortalte jeg hvordan forskningsprosjektet skulle foregå videre, og hva som skulle skje med dataen fra intervjuet (Tjora, 2021, s. 159-161).

Under alle intervjuene benytte jeg lydopptak. Dette gjorde det enklere for meg når prosessen med å skrive ned empirien skulle starte. Ved å bruke lydopptak kunne jeg som intervjuer være mer til stede under intervjuene. Jeg behøvde ikke å notere ned svara undervegs, men jeg noterte ned stemningen og non verbal kommunikasjon. Da kunne jeg rette fokus mot forskningsdeltaker for å oppnå god kommunikasjon og flyt i samtalen. Som forsker måtte jeg forholde meg til etiske retningslinjer, derfor var det ved bruk av lydopptak viktig å få samtykke av informant og behandle lydopptaket etter datatilsynets retningslinjer (Tjora, 2021, s. 180). Intervjuet hadde en tidsramme på ca. 1 time, og dette ble overholdt i alle intervjuene. En utfordring som jeg var bevisst under intervjusituasjonen var at informanten gjerne har et ønske om å svare rett på spørsmålene, slik at de selv fremstår i et godt lys i studien (Tjora, 2021, s. 164). Dette tok jeg med meg i refleksjonen av betydningen av relasjonen jeg fikk med forskningsdeltakerne (Thagaard, 2018, s. 109).

3.4.7 Transkribering

«Transkribering betyr å gjøre lyd- eller videoopptak om til tekst» (Tjora, 2021, s. 297). «Et fellestrekk for de fleste kvalitative tilnærmingene er at de data vi analyserer, kommer til uttrykk i form av en tekst» (Thagaard, 2018, s. 13). I teksten beskrives informantens utsagn og handlinger (Thagaard, 2018, s. 13). Jeg ønsket å rekonstruere intervjusituasjonen så godt det lot seg gjøre. Det gjorde jeg ved å notere ned min egen opplevelse av intervjuet, stemningen undervegs i intervjuet, og hvordan informanten forholdt seg til spørsmålene. Jeg notere meg også ned informantens kroppsholdning og nonverbal kommunikasjon. Ved å ta fylldige notater undervegs i intervjusituasjonen prøvde jeg å gjenskape samspillet i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 111). Når jeg i intervjuet valgte å bruke lydopptak måtte jeg starte med transkribering, og skrive ned intervjuene raskt etter intervjuene. På denne måten fikk jeg samlet det muntlige tekstmateriale som empiri (Tjora, 2021, s. 185). Lydopptaket ble tatt opp i appen nettskjema, som er godkjent for gjennomføring av lydopptak av NTNU. Lydfilen

ble slettet når intervjuet var ferdig transkribert, for å ivareta etiske retningslinjer og forskningsdeltakers anonymitet. Når jeg har valgt å benytte meg av lydopptak under intervjuet gjorde det meg mulighet til fullstendig transkribering av tekstmaterialet i ettertid. Jeg transkriberte i utgangspunktet lydopptaket til bokmål, men var observant på slanguttrykk og dialektord som kunne ha en særlig betydning, som gjorde at det burde være med. Ved å bruke bokmål og ikke dialekt vil det også bidra til anonymisering av informantene. Dersom informantene var usikre eller brukte tenkepauser tok jeg med dette i notatene undervegs i intervjuet, slik at jeg fikk det med i transkriberingen (Tjora, 2021, s. 185-186). Transkriberingen var tidkrevende og var ingen lett jobb. Jeg hørte gjennom lydopptak, stoppet lydopptaket, skrev ned setning for setning, både mine spørsmål og svarene til forskningsdeltaker. Jeg startet transkriberingen dagen etter jeg gjennomførte de to første intervjuene, slik at de var ferdig transkribert før det siste intervjuet, og i løpet av en uke var alle 3 intervjuene gjennomført og transkribert. Ved å transkribere kort tid etter intervjuene, husket jeg godt intervjusituasjonen og hvordan konteksten var. Når jeg var ferdig med å transkribere intervjuene satt jeg igjen med 36 sider ferdig transkribert tekst. Undervegs i intervjusituasjonen og under transkriberingen startet prosessen med å tolkningen og analysering av empiri, både hva forskningsdeltakerne sa, og hvordan jeg skulle tolke det.

3.5 Analyseprosessen og tolking

Resultatene fra undersøkelsen gav grunnlag for å starte analysen. Den kvalitative analysen har som mål å gi leser økt kunnskap om tema det forskes på, uten å gjennomgå den store datamengden (Tjora, 2021, s. 195). Det var jeg som gjennomførte denne prosessen. Det krevde mye tankearbeid og systematisk arbeid. Analyseprosessen i kvalitativ metode var krevende og tok lang tid. Det var mye tekst som skulle behandles (Tjora, 2021, s. 216). Tekstanalyse innebærer å fortolke tekstens betydning, og hvordan forskningsdeltakerne skaper mening gjennom måten de forteller og ordlegger seg på (Thagaard, 2018, s. 117). Analyseprosessen startet allerede når jeg var ute i felten. Her startet analysen av det forskningsdeltakerne delte, hvordan de uttrykket seg, og resultatet bærer preg av forståelsen vi utviklet i felten (Thagaard, 2018, s. 151). Når intervjuene var ferdig transkribert ble teksten så lest flere ganger, for å få en forståelse av innholdet (Thagaard, 2018, s. 152).

I analysen av empirien måtte jeg benytte en strategi som ville være hensiktsmessig for det videre arbeidet. Jeg måtte reflektere over hvordan jeg forstod empirien som var samlet inn (Thagaard, 2018, s. 154). For å analysere empirien ønsket jeg å benytte meg av en stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Ved å benytte denne metoden arbeidet jeg stegvis med en induktiv tilnærming fra empiri mot teori, deretter deduktive tilnærming ved å sjekke teori opp mot empiri (Tjora, 2021, s. 20). Jeg så det som hensiktsmessig å benytte koding i analysedelen for å hente ut essensen i empirien, samt redusere tekstmengden. I SDI modellen var kodingen en del av den induktive strategien. Kodingen er nært knyttet opp mot empirien, og inneholder utsagn fra intervjuene (Tjora, 2021, s. 218-219). Kodingen innebar en grundig gjennomgang av tekstmaterialet for å finne ut hva det handlet om. Målet var å finne noen områder som omhandlet det mest sentrale og som gav meg mulighet til å forstå og fortolke innholdet. Først noterte jeg ned koder for hvert tema i margen. I den første analysen oppsummerte jeg tre tema som ble snakket mest om hos hver enkelt forskningsdeltaker. Her kom det frem at forskningsdeltaker 1 snakket mest om tidlig innsats knyttet opp mot fag og bruk av «På sporet» som er et ferdig opplegg som lesesenteret har utviklet for å drive intensiv kurs i

lesing og skriving i småskolen. Det blir også snakket mye om at det er lite tid til samarbeide om tidlig innsats i personalgruppen. Forskningsdeltaker 2 snakket også mye om «på sporet» og knyttet tidlig innsats opp mot fag, i tillegg knyttes tidlig innsats til arbeid med enkelt elever. Forskningsdeltaker 3 fortalte om tilpasset opplæring for enkelt elever, og knytter tidlig innsats opp mot ressurser i klasserommet. Oppsummert snakket de om ulike ting, samtidig som de har noen felles tema. Neste steg var å gruppere kodene for å finne sammenhenger. Med utgangspunkt i teksten startet jeg med å samle koder som hørte sammen. Forskningsdeltakernes uttalelser om lite ressurser og liten tid til samarbeid i skolen resulterte i kategorien tidlig innsats knyttes til tid og ressurser. Forskningsdeltakernes uttalelser om svake elever som treng en ekstra hjelp resulterte i kategorien tidlig innsats knyttes til enkelt elever. Forskningsdeltakernes uttalelser om faglige utfordringer og de grunnleggende ferdighetene resulterte i kategorien tidlig innsats knyttes til lesing, skriving og regning.

Jeg ga hver kategori en farge som jeg brukte til å markere ut i teksten som var transkribert (Vedlegg 3). Totalt brukte jeg tre ulike farger som jeg knyttet opp mot hver sin kode. 1: Tidlig innsats knyttes til enkeltelever. 2: Tidlig innsats knyttes til lesing, skriving og regning. 3: Tidlig innsats knyttes til tid og ressurser. Etter arbeidet med å finne kategorier, gikk jeg tilbake til empirien og vurderte om det var noe jeg hadde oversett, samtidig som jeg kontrollerte om kategoriene var gyldige. Jeg vurderte at kategoriene stemte, og gav god indikasjon på lærerens opplevelser og forståelse av tidlig innsats.

Ved konseptutvikling så jeg det opp mot tidligere forskning, for å se om jeg hadde funnet ut noe nytt. Jeg måtte legge vekk min egen forforståelse, for å finne ny kunnskap, og søke å forstå denne kunnskapen. Når jeg jobbet ut fra SDI-analyse jobbet jeg mot å finne teorier. For å utvikle teorier, måtte jeg til slutt undersøke om det jeg har kommet frem til er falsifiserbart, og at den er prøvbar (Tjora, 2021, s. 247, 249). I vitenskapelig arbeid vil samfunnet og miljøet rundt påvirke. Forskningsprosessen er preget av valg som jeg som forsker tok under hele prosessen, samt min egen forståelse. Ifølge Kleven og Hjaldemaal (2018) må vi se på ferdigheter og relasjoner ved menneske og samfunn for å vurdere virkelighetsbilde i den samfunnsvitenskapelige forskningen. I virkeligheten må vi se det vi undersøker opp mot vårt eget ståsted og det teoretiske utgangspunktet vi har (Kleven & Hjaldemaal, 2018, s. 183).

I tolkningsprosessen må fordommer skilles vekk, og egne holdninger som kan påvirke tolkninger kan være en sperre for oss når vi ønsker å forstå. Hvordan jeg forstår forskningsresultatene vil kunne bli påvirket av min personlige bakgrunn og erfaringer. Når vi har en forhåndsoppfatning av sosiale fenomener, måtte jeg i intervjuene ha en kritisk og reflekterende holdning til spørsmålene som ble stilt (Thagaard, 2018, s. 49). Dersom vi har det kan vi komme frem til en annen forståelse enn den forutinntatte oppfattelsen. Dersom forsker har en motforestilling mot resultatet som kommer frem, kan det være vanskelig å ha en forståelse av resultatet. Det kan føre til at forsker drar resultatet i retning mot det en selv ønsker at resultatet skal være. Vi må altså se på omgivelsene og miljøet rundt, og se resultatene opp mot det. Resultatene fra denne undersøkelsen passer til utvalget og i den konteksten der det finner sted, men i et annet utvalg kan en få annet resultat, eller dersom gjennomføringen av prosjektet blir gjort på et annet tidspunkt. Dette skal vi se nærmere på under kvalitet. «Deltakerens perspektiver representerer et utgangspunkt for den forståelse vi utvikler av de fenomenene vi studerer, i samarbeid med deltakerne i felten. Vår holdning vil imidlertid

ofte avvike fra deltakernes forståelse fordi vi også tolker empirien ut fra et faglig ståsted. Medlemmene av en annen gruppe kan ha en annen forståelse enn forsker» (Thagaard, 2018, s. 167-168).

3.6 Kvalitet – pålitelighet, gyldighet og generalisering

Når vi skal vurdere forskningens troverdighet og kvalitet benyttes kriteriene gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2021, s. 259). *Pålitelighet* handler om sammenhengen gjennom hele forskningsprosjektet, altså at det er gjennomslutning. Jeg har gjort rede for og begrunnet alle valgene jeg har tatt gjennom hele forskningen. Forskerens erfaringer og forkunnskaper er viktig for påliteligheten (Tjora, 2021, s. 259). For at forskningen skal kunne regnes som pålitelig, må forsker beskrive kontakten den har etablert med deltakeren under intervju situasjonen (Thagaard, 2018, s. 181). I min studie er forskningens pålitelighet vektlagt gjennom beskrivelse av prosessen i forskningen i mitt metodekapittel.

Forskningens *gyldighet* refererer til om funn jeg har gjort gir svar på problemstillingen. Det handler om jeg har undersøkt det jeg hadde som mål å undersøke (Tjora, 2021, s. 260). Forsker må vise hvordan funna blir tolket (Thagaard, 2018, s. 181). Når forskningen er gjennomslutning, altså at en har gjort rede for og begrunnet alle valg som er tatt, er forskningsprosjektet transparent. Det er først da leseren kan ta stilling til om forskningen er relevant (Tjora, 2021, s. 262). Ifølge Tjora (2021) er kommunikativ gyldighet godt etablert i forskning. Han viser til at vi forholder oss til teorier og perspektiver, samt tidligere forskning, og at vi sammenstiller egne funn med tidligere funn i forskning på fenomenet (Tjora, 2021, s. 262). Krumsvik (2015) benytter begrepet validitet fremfor gyldighet. Han refererer til at det finnes ulike aspekter på validitet, og skiller mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om en triangulering mellom funn, teoretisk rammeverk og metode. I ekstern validitet ser en funn opp mot andre sosiale settinger, om det kan generaliseres til en annen kontekst (Krumsvik, 2015, s. 151-152). Dette er nært knytt til *generaliserbarhet* som refererer til om forskningen er relevant i andre sammenhenger (Tjora, 2021, s. 260). Kunnskapen jeg får gjennom intervju kan ikke automatisk generaliseres til andre kontekster, da intervju er situasjonsavhengig. Altså at jeg måtte se resultatet ut fra konteksten den fant sted og hvordan prosessen og samhandlingen mellom intervjuer og intervjudeltaker foregikk (Krumsvik, 2015, s. 69). Thagaard (2018) bruker overførbarhet fremfor generalisering, og viser til at overførbarhet er knyttet til vurdering om funna og tolkingen kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 19). I kvalitativ studie hvor en i stor grad bruker seg selv, er det vanskelig å etterprøve studien og få samme resultat i en annen kontekst. Små forandringer i samspillet mellom intervjuer og intervjudeltaker, og hvordan en stiller spørsmål vil kunne gi andre svar. Det samme gjelder i tolkningsprosessen. Her har jeg benyttet meg av lydopptak, for å øke påliteligheten, men min tolkning vil være en annen, enn dersom noen andre gjennomfører tolkningsprosessen. Det har derfor vært viktig for meg å begrunne alle valgene jeg har tatt underveis i forskningsprosessen, slik at leser kan forstå hvordan jeg har kommet frem til resultatene (Thagaard, 2018, s. 188). Forskningsresultatet sier imidlertid noe om hva lærere i min studie vektlegger i arbeidet med tidlig innsats. Det blir derfor opp til de som leser denne studien og vurdere om mine funn kan overføre til lignende kontekster og om det er relevant for andre situasjoner som har lik tematikk.

3.7 Etikk

I kvalitativ forskning er det mange etiske overveier som må tas. Det har vært viktig for meg å ta hensyn til deltakerne og personvern, og huske på de etiske retningslinjene. Jeg har informert om forskningen, innhente samtykke og gjort deltaker oppmerksom på at det er frivillig å delta. Informantene skal ikke ha kommet til skade ved å delta på studien (Tjora, 2021, s. 187). I alle forskningsprosjekt har vi meldeplikt til datatilsynet. Før jeg startet innhenting av data hadde jeg søkt Norsk senter for forskningsdata (NSD) om samtykke til å gjennomføre forskningsprosjektet. Under intervjuet var det viktig for meg å ha respekt og vise hensyn til intervjudeltaker (Ringdal, 2018, s. 60-63). Når jeg benyttet meg av lydopptak under intervjuet, ville dette bli tatt opp i app. Denne appen er nettskjema som er godkjent av NTNU, slik at det er «forsvarlig og utilgjengelig for uvedkommende» (Thagaard, 2018, s. 26). All informasjon som er innsamlet har blitt behandlet konfidensielt og fortrolig. I presentasjon av funn er all empiri bli anonymisert (Thagaard, 2018, s. 24). Når jeg presenterer resultatene var det viktig å bevare informantens integritet, og at innholdet i presentasjonen ikke utleverer informanten (Thagaard, 2018, s. 167). På den måten tok jeg hensyn til forskningsdeltakernes personvern i presentasjonen av resultatene, slik at ingen opplysninger kan spores tilbake til forskningsdeltakerne som enkelt personer. Når jeg gjennomførte forskningsprosjektet, har jeg hele tiden tenkt gjennom etiske dilemmaer. Jeg har hatt respekt for informantene sine private liv, anonymitet, og om de ønsket å delta eller ikke (Thagaard, 2018, s. 60).

4 Presentasjon av empiri og drøfting av funn

Presentasjonen av kvalitativ forskning komprimeres til enkelt sitater og trekker frem det som er interessant, slik at det nærmest blir ugjenkjennelig (Tjora, 2021, s. 45).

I denne studien har forskningsspørsmålene søkelys på lærernes opplevelse og erfaring med tidlig innsats. Jeg vil beskrive innholdet i læreres utsagn. I analysen min har jeg kommet frem til tre kategorier. Hovedfunna er samlet i kategoriene (1) tidlig innsats knyttes til enkelt elever, (2) tidlig innsats knyttes til fag, og (3) tidlig innsats knyttes til tid og ressurser. Empirien diskuteres i lys av pedagogisk teori. Drøftingen knyttes til de ulike kategoriene, og legges frem undervegs i fremstillingen. Analysen viser til sitater som er representative for empiriens helhet, og viser til nyanser mellom deltakerne.

4.1 Tidlig innsats knyttes til enkelt elever

«Det handler om enkelt elever» (Forskningsdeltaker 1).

I analyse av empirien kommer det frem at lærere er opptatt av enkelt elever. Når forskningsdeltakerne snakker om sine opplevelser, og hva de legger i tidlig innsats knyttes det til enkelt elever, og da særlig de elevene som har faglige utfordringer. De sier:

«Det er jo det at du skal prøve å fange opp tidlig, de som du tror kanskje kommer til å streve. At du skal sette inn et ekstra støt til de som strever mest, at du skal prøve å få med deg alle så tidlig som mulig, at ikke noen skal bli hengende etter, allerede i starten på skoleåret. Før tenkte jeg gjerne mer de få, men nå tenker jeg mer at det skal gjelde alle. Det gjelder ikke bare de elevene som trenger hjelp, men du skal jo egentlig sette inn en tidlig innsats for alle» (Forskningsdeltaker 1).

«Altså jeg tenker at jeg ikke vet helt godt nok hva en legger i tidlig innsats. Jeg legger å støtte opp om de som trenger ekstra hjelp» (Forskningsdeltaker 2).

«Det å gi de god styrke fra starten av, at grunnstener er på plass. At vi ikke kommer på 3.-4. trinn, så har de mye mangler, for da er det vanskelig for de å komme seg videre, og henge seg på de andre medelevene. Det er i alle fall første tanke at det er å få loset alle gjennom, få alle på plass og gi de den grunnmuren som de trenger» (Forskningsdeltaker 3).

Sitatene beskriver læreres opplevelse om at tidlig innsats handler om enkelt elever som strever, eller står i fare for å bli hengende etter. Forskningsdeltaker 1 og 2 peker på elever som har behov for ekstra hjelp, mens Forskningsdeltaker 3 retter fokus mot lærerrollen, og viktigheten av en god begynneropplæring for å gi elevene de grunnsteinene som trengs. Forskningsdeltaker 1 opplever at egen forståelse av tidlig innsats har endret seg fra å gjelde noen få som trenger tidlig innsats, til å gjelde alle elevene. Når lærere snakker om hvordan de identifiserer elever som trenger tidlig innsats snakker de om ulike måter å fange opp elevene. De sier:

«Det ser du jo i det daglige, når de sitter og jobber med oppgaver. Så i den daglige undervisningen, men og med tester. Det er jo noen obligatoriske kartleggingsprøver, så er det kartleggingsprøver i læreverk du kan ta» (Forskningsdeltaker 1).

«Vi leser jo mye med de i begynnelsen, og sjekker og hører når de leser. Det er en sånn ting vi får gjort med dem, der en har mulighet til å oppdage når de jobber med noe. Så er det ut fra det en hører og det som de produserer, også er det jo diktater og lesetester og» (Forskningsdeltaker 2).

«Elevene sender sånne lydfiler, da får jeg hørt de jevnlig, så kan jeg se tilbake på, og høre at her har det ikke vært noe utvikling på noen uker. Og samtaler med hjemmet, hvordan de føler det går med ungen sin hjemme» (Forskningsdeltaker 3).

Lærere har ulike erfaringer når det gjelder å identifisere elever. Forskningsdeltaker 1 og Forskningsdeltaker 2 viser til både kartleggingsverktøy og daglige observasjoner. Forskningsdeltaker 3 viser til at de jevnlig hører elevene i lesing, og peker på viktighet i å ha et godt samarbeid med hjemmet. Lærerne forteller videre om tidlig innsats i ulike former undervisning for elever som strever, eller står i fare for å bli hengende etter. De sier:

«Det er å ta ut elever når det er ekstra ressurser, ta ut små grupper, eller en og en elev, og hjelpe de med ting som de trenger hjelp til. At du har noen faste grupper gjerne, som får ekstra hjelp. Det er veldig godt, for da vet jeg at de blir ivaretatt, de får den ekstra hjelpen som de har krav på » (Forskningsdeltaker 1).

«Det er jo å ta de ut i smågrupper når det er ekstra ressurser, eller en til en og hjelpe de med ting som de trenger hjelp til. Vi har blitt litt flinkere til å tenke at ok, nå mister hun samfunnsfagtimen i dag, men det var viktigere at hun fikk øve seg på klokken. Det blir litt sånn av og til at du må ta de ut de tidene du kan (Forskningsdeltaker 1)».

«De som en ønsker å tilrettelegge for jobber en mer og mer for at alt skal foregå i klasserommet. Og så ser en at noen ganger for at det skal være effektivt så foregår det i grupper» (Forskningsdeltaker 2).

Gjennom forskningsdeltakernes beskrivelser kommer det frem at lærere forebygger på ulike nivå (Moen, 2021). Forskningsdeltaker 1 forteller om indikativ og selektiv nivå når hun forteller om undervisning både i små grupper, og en til en når de har ekstra ressurser i klassen. Hun peker også på at de utnytter ressursene når de har muligheten, og retter den tidlige innsatsen inn mot det eleven spesifikt trenger å øve på. Forskningsdeltaker 2 viser til universell nivå og selektiv nivå når hun peker på at en jobber for at det meste foregår i klasserommet, samtidig som det er rom for å ta elever ut i smågrupper for å gi elever den ekstra hjelpen som de har krav på. Når lærere forteller om når de lykkes med tidlig innsats knytter de det opp mot sine egne erfaringer med tilpassing av undervisning i klasserommet. De sier:

«Hun ene hos meg som strever litt, hun er en av de som ikke rekker opp hånden så ofte, men hun har egentlig mye å bidra med. Av og til så får hun en gul lapp på pulten, så får hun lov til å sette en tellestrek hver gang hun rekke opp hånden. Det er i alle fall enkelt og virkningsfullt» (Forskningsdeltaker 1).

«På en elev sin pult er det bilde av en b og en d, sånn at han skal kunne se det hver gang han skriver b og d. Og på en annen sin pult så er det bilde av 40 og 50 og 60 og 14 og 15 og 16, også står det skrevet hvordan en sier de ordene» (Forskningsdeltaker 2).

«En trenger gode opplegg som retter seg mot alle, selv om noen syns det er enkelt. Du må tenke på de som faktisk sliter for å få de opp og videre, med å lage opplegg som treffer de fleste. Så da må du repetere, og det på en sånn kjekk måte å repetere på, sånn at det ikke blir kjedelig for de andre som kan det. Du må tilpasse til denne gjengen som ikke har grunnsteinene sine enda. En må lage opplegg som de faktisk lærer noe av, i den lille tiden de er konsentrert nok, skills å få til det. Før de bikker over. Det er alltid i fokus. Du tenker jo at du skal få best mulig skoledag for flest mulig» (Forskningsdeltaker 3).

Lærernes utsagn gir innblikk i hvordan lærere tilpasser undervisningen for alle elevene i klasserommet. Forskningsdeltaker 1 og Forskningsdeltaker 2 viser til tilpassing av undervisning for enkelt elever i klasserommet. Forskningsdeltaker 3 peker på tilpasset undervisning og gode opplegg som retter seg mot alle elevene. Forskningsdeltaker 3 viser også til at en må undervise elevene på en måte som treffer, slik at elever ikke skal kjede seg. Når lærere forteller om når de lykkes med tidlig innsats, viser de til konkrete eksempler på tidlig innsats. De sier:

«Vi bruker og ha repetisjonsuker. Da får elevene jobbe mer med det grunnleggende kapittelet, mens de andre som har forstått det kan få litt mer utfordrende oppgaver. Da har vi masse oppgaveark med sånne drill oppgaver og pøse på for å få det inn, mens de andre jobber med mer kompliserte oppgaver» (Forskningsdeltaker 1).

«Det var en elev som ikke klarte å synge sammen ord, han slet med det lenge. Han kunne lydene, men ikke dra de sammen til ord. Så da fikk han andre måter å øve på enn å lese i bok. Han fikk kort til å øve på, og på stasjoner var han i gruppe med elever på likt nivå og hadde sånn jevnlig terping. Og fokuserte på det i lekser og. Han fikk med masse laminerte kort han øvde på i stede for den lekse de andre i klassen hadde. Han fikk oppgaver med akkurat den delen av lesingen som han slet med. Når han hadde fokusert på det i 3-4 uker så forstod han konseptet med å synge sammen stavelser» (Forskningsdeltaker 3).

«Jeg vil trekke frem På Sporet (fra lesesenteret). At vi har et system for å fange opp de som trenger det aller mest og at vi har fått løftet de. At vi så det hjalp å kjøre et sånn intensivt kurs som legger til rette for elevene med små drypp» (Forskningsdeltaker 2).

Lærere peker på at når de lykkes med tidlig innsats har de klart å tilpasset undervisning i den ordinære opplæringen. Forskningsdeltaker 1 viser til tilpassinger i klasseromsundervisningen, der en tilpasser oppgavene og gi elevene ulike oppgaver etter elevens nivå. Forskningsdeltaker 3 viser til en erfaring ved å gi en elev helhetlig tilpassing både i form av klasseromsundervisning og tilpasning av lekser. Forskningsdeltaker 3 erfarer at de har lykkes med tidlig innsats ved å benytte intensive kurs som legger til rette for elevene. Ved å bruke «På Sporet» blir elevene fanget opp, og elever som trenger får intensive kurs som tidlig innsats. Forskningsdeltaker 3 forteller om hva som påvirker god tidlig innsats. Hun sier:

«En lærer som er på, som er observant og ser hva slags behov som kan komme om en måned. At en har god kjennskap til elevgruppen. En som kan se at det er noen som sliter allerede nå, som ikke lar det gå for lenge før du ser problemet som vil komme, som ikke lar det gå for lang tid. Det er en fordel at det er en erfaren lærer som har kjennskap til elever og ting som kan dukke opp (Forskningsdeltaker 3).

Når Forskningsdeltaker 3 forteller om sine opplevelser av hva som påvirker god tidlig innsats peker hun på lærerrollen. Hun mener det er viktig med en lærer som er på, og forebygger. Hun peker på kunnskap og erfaring som viktige faktorer. Hun viser også til viktigheten av å se alle elevene, og sette inn tiltak tidlig.

4.1.1 Drøfting

I denne kategorien har fokus vært på enkelt elever. Kort oppsummert legger lærere vekt på at tidlig innsats handler om enkelt elever som strever med læring. Lærer bruker ord som «fange de opp tidlig», «Sette inn ekstra støt», «støtte opp om», «gi god start» og «styrke fra starten». Læreres oppfatning av tidlig innsats samsvarer med Meld. St. 16 (2006 – 2007), som viser til en tosidig forståelse av tidlig innsats. Lærere uttrykker til at det må settes inn tiltak på et tidlig tidspunkt, samt fange opp og sette i gang tiltak med en gang problemene oppstår. Læreren vektlegging av å fange opp elever som strever og sette i gang tiltak tidlig samsvarer med pedagogisk teori om tidlig innsats. Bjørnsrud og Nilsen (2012, 2022), Moen (2021) og Buli-Holmberg (2021) deler alle oppfatning om at hjelpen må starte tidlig for å avverge at læringsutfordringer oppstår og får utvikle seg.

Lærere uttrykker at de ikke vet godt nok hva som legges i prinsippet tidlig innsats, og opplever at egen forståelse har endret seg fra å gjelde noen få enkeltelever, til å gjelde en tidlig innsats for alle. Det viser at lærere har gått fra å ha fokus på indikativ nivå til og rette fokus mer mot universell nivå. Lærere er samstemte i at tidlig innsats er rettet mot enkelt elever, og da særlig de elevene som har faglige utfordringer (indikativ nivå). Når de snakker om sine erfaringer knyttes det til deres hverdag i klasserommet (Universell nivå). Når lærere setter i gang tiltak for elever som har behov for tidlig innsats, foregår dette ofte gjennom bruk av intensive kurs i smågrupper som viser at de forebygger på selektivt nivå, men en-til-en undervisning blir også brukt (Indikativ nivå). Selv om lærere opplever at tidlig innsats handler om enkelt barn (indikativ nivå), viser erfaringene deres at de forebygger på både indikativ, selektiv og universell nivå, og at det gjelder både på systemnivå og i ordinær undervisning. Dette samsvarer med Moen (2021) og Buli-Holmberg (2021), om at forebygging foregår på tre ulike måter.

Når lærere deler sine erfaringer i klasseromsundervisningen er de samstemte i at de tilpasser undervisningen. Ut fra dette kan det se ut til at lærere erfarer at prinsippene tidlig innsats og tilpasset opplæring henger tett sammen. Dette samsvarer med Buli-Holmberg (2021), og Moen (2021) om at prinsippene er nært knyttet til hverandre. Lærere tilpasser undervisningen til enkeltelever, og har ulike måter å gjennomføre det på. Forskningsdeltaker 1 og Forskningsdeltaker 2 forteller om tilpasninger som gjøres for å hjelpe elever, med å øve på konkrete ting, som eleven trenger hjelp til. Med å gjøre dette tilpasser lærere undervisningen ut fra elevens evner og forutsetninger, som samsvarer med opplæringsloven § 1-3 (2018). For å få til en god utvikling blant elevene må lærere bruke tid for å finne ut hva eleven strever med spesifikt. Deretter kan de sette inn tiltak rettet mot den spesifikke vansken. Når de får det til, opplever elevene mestring som kan føre til motivasjon for elever (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Forskningsdeltaker 3 viser til å utnytte tiden som elevene er konsentrerte, og legge til rette for variert undervisning. For å få best mulig utbytte av undervisning for elever som trenger ekstra hjelp, viser hun til bruk av ulike metoder, da elevene har ulike måter å lære på. Ved å tilpasse på denne måten legger lærere til rette for motivasjon og lærelyst som samsvarer med Thorshaug (2021) sin beskrivelse av tilpasset undervisning, og Buli-

Holmbergs (2021) beskrivelse av lærerens oppgave om å legge til rette for et godt opplæringstilbud.

Forskningsdeltaker 3 snakker om å «ryste» elevene godt. Her setter hun søkelys på lærerrollen. Det er læreren sitt ansvar for å legge til rette for at elevene får en god start. Hun uttrykker også at det som påvirker god tidlig innsats er en lærer som er på, og er i forkant av problemene. Dette samsvarer med Bjørnsrud og Nilsen (2022) som påpeker at lærere må være i forkant. Det samsvarer også med Buli-Holmberg (2021) som vektlegger lærerens ansvar for å oppdage elever som strever. Lærere uttrykker også at de jobber for at tidlig innsats skal foregå mest mulig i klasserommet. Dette samsvarer med pedagogisk teori (Bjørnsrud og Nilsen, 2022), samt Meld. St. 6 (2019-2020) og Læreplanens (LK20) beskrivelse av prinsippet inkludering, ved gi elever lik mulighet til utvikling og læring. Selv om de er opptatt av det skal foregå i klasserommet, kan det se ut til at lærere i stor grad er opptatt av å tilpasse undervisningen til enkelt elever med læringsutfordringer. De snakker ikke om elever med høyt læringspotensialet når de snakker om å tilrettelegge undervisningen. Det kan samsvare med Idsøe (2022) at det trengs mer kompetanse på dette området.

Det er interessant at lærere knytter tidlig innsats i stor grad til enkelt elever, og ikke en god begynneropplæring. Det kan ifølge Moen (2021) og Meld. St. 21 (2016-2017) se ut om som høy kvalitet på ordinær undervisning reduserer behov for spesialundervisning. Dette legger føringer for at skolene skal legge til rette for en god allmenn opplæring som ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2022) og Befring (2012) skal stimulerer læring. Lærere knytter tidlig innsats til enkelt elever, og retter fokus mot å tilpasse undervisningen til elever som trenger ekstra hjelp. Dette samsvarer ikke med læreplanens (LK20) føringer om at tilpasset undervisning skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen (kunnskapsdepartementet, 2017). Det at forskningsdeltakerne opplever at de har endret sin oppfatning av at tidlig innsats viser at det har vært en endring, og at de er i ferd med å snu sin oppfatning av prinsippet tidlig innsats, til et mer helhetlig perspektiv, som samsvarer med Moen (2021) og Bjørnsrud og Nilsen (2022). Det ser ut til at lærere må rette søkelyset mer mot den ordinære opplæringen for at tidlig innsats skal samsvarer med Læreplanens (LK20) beskrivelser av tilpasset opplæring. (Kunnskapsdepartementet, 2017) Det handler om å tilrettelegge undervisningen på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2006).

For å identifisere elever som trenger tidlig innsats bruker lærere observasjon i skolehverdagen, og ulike kartleggingsverktøy for å kartlegge elevenes faglige nivå. Lærere er samstemte i at de tar utgangspunkt i faglige kartlegginger. Det kan det virke som om lærere i mindre grad er opptatt av elevens stemme, og hva de selv uttrykker er vanskelig, eller hvordan de ønsker å få tilbud om tidlig innsats. Forskningsdeltaker 3 peker på viktigheten med et godt foreldresamarbeid. Foreldre kjenner barna best, og skal følge opp lekser og fritid, og derfor er det viktig å høre deres opplevelse av hvordan de synes det går på skolen. Det er også viktig for foreldre å vite hvordan barnet har det på skolen, slik at de kan følge det opp videre hjemme. Dette samsvarer med Læreplanen (LK20) som viser til at samarbeid med foreldre og elev er viktig. Det er interessant at lærere er opptatt av foreldresamarbeid, men ikke vektlegger elevens stemme, og elevens medvirkning til egen læring. All handling som berører barn skal ifølge barnekonvensjonen (1989) være til barnets beste, og tiltakene som iverksettes skal bidra til læring. Ifølge Befring (2022) må også elever få medvirke til hvordan tiltakene skal foregå.

Det kan virke som om lærere er mest opptatt av elevenes faglige utvikling og ikke andre risikofaktorer som kan ha behov for en forebyggende tidlig innsats. Sett ut fra Befring (2022) sine risikofaktorer kan det se ut som lærere vektlegger elevens faglige kompetanse. Det ble ikke snakket om de fire andre risikofaktorene og forhold i miljøet rundt eleven som vi må komme i forkjøpet, for å hindre at utfordringer oppstår. Dette er faktorer som kan påvirke elevens læring. Barn som har det vanskelig (omsorgssvikt) kan ha vansker med å ta til seg læring. Det kan være forstyrrelser i læringsmiljøet (opplæringsvikt) som påvirker eleven. Det er elever som synes det er vanskelig å sitte stille over en lengre periode, og det er elever som opplever å falle utenfor, at skolen er tilpasset normalen (diskriminering). Dette er risikofaktorer som Befring (2022) mener kan ha negativ konsekvens for eleven. Dette må lærere i skolen være bevisst, for å kunne gi elevene lik mulighet for å lykkes, og utjevne sosiale forskjeller. Det kan det se ut som skolene enda har en vei å gå for å se hele miljøet rundt eleven og for å utjevne sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2006).

4.2. Tidlig innsats knyttes til lesing, skriving og regning

I studiens empiri fant jeg at lærere er opptatt av læring i skolen og at de knytter tidlig innsats til de grunnleggende ferdighetene; lesing, skriving og regning. Når de snakket om hva de opplevde som viktig å jobbe med innenfor tidlig innsats svarte de:

«Det aller viktigste er jo lesing i alle fag, så er det jo tallforståelse, og skriving òg, der er det jo mye viktig. Men lesing er jo på en måte nøkkelen til veldig mye. Så det har vi fokus på skolen, at vi skal ha lesing i alle fag og god leseopplæring» (Forskningsdeltaker 1).

«Sånn i utgangspunktet tenker jeg jo gjerne at det er det faglige at begrepet aller mest tenkt om. For meg er det de helt grunnleggende ferdighetene som lesing, skriving og regning. Men bruker en det begrepet når en snakker om sosiale ferdigheter og, gjør en ikke det? Men jeg tenker i forhold til leseinnlæringen aller mest» (Forskningsdeltaker2).

«Når jeg tenker tidlig innsats tenker jeg fag, at du faktisk skal ruste de godt. Men jeg føler begrepet kom for at de trengte det mer faglig, så jeg tenker jo fag. Det å lære de å lese og regne og tallforståelse, at det er fokus på det. Ikke sosial tidlig innsats, selv om jeg synes det burde havnet på sosial, fordi det blir jo tatt med inn i klasserommet og ødelegger kanskje den tidlige innsatsen du har planlagt fordi det skjer ting i kulissene» (Forskningsdeltaker 3).

Når lærere fortalte om sine opplevelser om prinsippet tidlig innsats pekte de på at tidlig innsats var rettet mot fag, og da spesielt rettet mot de grunnleggende ferdighetene; lesing, skriving og regning. Samtidig var de samstemte i at lesing er viktigst de første årene i skolen. Lærere opplever at lesing er nøkkelen til veldig mye, da en leser i alle fag, og at en da særlig har fokus rettet mot leseopplæringen de første årene på skolen. Samtidig stilte lærere spørsmål om begrepet brukes om sosiale ferdigheter. De forstår det slik at tidlig innsats ikke er rettet mot sosiale utfordringer, men opplever et behov for at det rettet mot en sosial tidlig innsats, da de sosiale utfordringene påvirker læringsmiljøet i klassen. Når lærere fortalte om hvordan de arbeider med tidlige innsatsen i forhold til fag, trakk de frem intensive grupper og tilpassing i klasserommet. De sier:

«Det er å få lest med en gruppe, eller at nå skal vi ha noen faste tider der en har laget en mattegruppe» (Forskningsdeltaker 2).

«Når jeg har sånn terpetime eller tid avsatt til elever. Jeg vil si det er mer lekbasert i den tidlige innsatsen, litt mer spill og litt kort og mer konkrete, enn du har i den større gruppen. Litt mer farger, og litt mer knagger å henge ting på» (Forskningsdeltaker 3).

Lærere viser til at tidlig innsats gjennomføres både i smågrupper og i situasjoner med en til en. Forskningsdeltaker 2 forteller om planlagte grupper, og Forskningsdeltaker 3 viser til indikativ og selektivt nivå når hun snakker om at de bruker terpetimer for å jobbe med elever som trenger å øve på ting. Forskningsdeltaker 3 viser også til bruk av variert undervisning når hun forteller om bruk av mer konkrete og andre metoder å lære på som lek, spill og farger for at elevene skal få flere knagger å henge ting på. To av forskningsdeltakerne trekker frem at de i intensive lesekurs bruker et ferdig opplegg «På Sporet» som Lesesenteret har utviklet. De sier:

«Første gang vi hadde et prosjekt der en kunne knagge det helt på, på vår skole var gjerne da vi begynte med på sporet. Merker at jeg snakker mye om på sporet fordi det var et veldig konkret prosjekt, der det var veldig strukturert i forhold til hva man skal gjøre. Så er det litt sånn at i begynnelsen så har vi alt vi trenger, det digitale utstyret er nytt og i orden, og de som har vært på kurs er der. Men så er det utskiftning i personal, så blir det digitale utstyret forelda, også mangler noen bøker» (Forskningsdeltaker 2).

«Suksessfaktoren på ting som fungerer er at det er en helt sånn stram struktur. Noe som det er mulig for andre å overta, at en ikke planlegger fra gang til gang, men at det er noe som ligger der» (Forskningsdeltaker 2).

«På sporet hjelper å avdekke når alle blir testet, og så velger en ut elever. De første årene så var det jo lesesenteret som kom og instruerte, og drev det, og det var mye opplæring, men etter hvert så skulle vi drive det selv videre. Da er det jo folk som aldri hadde vært borti det før som plutselig skulle ha første klasse, også ble det kanskje fagarbeidere, eller assistenter som skulle drive det, så fikk en ikke tid til å snakke sammen, så ble det litt vannet ut når vi ikke kunne kjøre det helt som det skulle» (Forskningsdeltaker 1).

Det som er litt poenget er at du skal ta elever som ikke har sakkyndig vurdering, men som allikevel står i faresonen» (Forskningsdeltaker 1).

Lærere opplever at ferdige opplegg med stram struktur fungerer godt å bruke i undervisningen. «På Sporet» er et slikt konkret verktøy å bruke som fungerer når det er fast struktur, faste personer som har fått kursing i det som driver det. Lærere forteller at det er et verktøy til å kartlegge elevene og på bakgrunn av kartleggingen velges elever som skal delta. Det blir brukt som forebygging for elever som står i faresonen.

Forskningsdeltaker 2 peker på at det er et konkret prosjekt med struktur på hvordan det skal gjennomføres. Lærerne peker på at opplegget fungerer godt når det er faste personer som driver det, og faglærte personer som har kunnskap om verktøyet, men at det vannes ut når ikke det drives, eller følges opp videre. Forskningsdeltaker 1 peker på at vannes ut når det er fagarbeidere og assistenter som overtar ansvaret for opplegget og det ikke blir gjennomført som planlagt. For at det skal fungere må det ha en stam struktur og vernes om. Lærere har ulike måter å beskrive elevens faglige utfordringer. De sier:

«Jeg synes det er vanskelig å få alle til å få den der driven at de liksom har lyst til å finne svaret på den matteoppgaven. At det er ikke en sjokolade i andre enden. Det er ikke en sånn premie. Det er vanskelig å holde den motivasjonen oppe. Skulle funnet den der bryteren ikke sant» (Forskningsdeltaker 1).

«Av og til så er det som en lysbryter, og av og til så trenger du bare det, for du må ha lang nok ledning og få tid til å få slått den på» (Forskningsdeltaker 3).

Forskningsdeltaker 1 uttrykker det som en utfordring at det er lav motivasjon blant elevene, og at det er vanskelig å holde motivasjonen hos elever. Forskningsdeltaker 3 opplever at utfordringen er å ha god tid og rett verktøy for læring. Lærere opplever at de bruker mye tid og ressurser på sosiale utfordringer i klasserommet som går på bekostning av den faglige tidlige innsatsen. De sier:

«Hvis du har elever som utfordrer med adferd og sånn, så er det jo på en måte du må ta først. Det nytter jo ikke å sette seg ned å lese med en svak leser hvis det er to som slåss i gangen» (Forskningsdeltaker 1).

«Dersom det er mye sosial adferdsmessige ting, så det første som skjer er at alt det andre som faglig trykk og tidlig innsats inn mot det faglige, det bare forsvinner fordi du må hvis du har en unge som springer ut vinduet liksom. Altså ressursene brukes mot det sosiale. Det er veldig dagsavhengig hvor mye nytte du får. Burde vært sånn at noen tok seg av det, og at du fikk lov til å kjøre ditt opplegg uansett, men sånn er ikke skolehverdagen lagt opp (Forskningsdeltaker 3).

«For min del så handle det om at når vi ikke har fått gjennomført, så handler det mye om at jeg har hatt krevende enkeltelever som har strevd med sosiale utfordringer, eller har diagnoser som har krevd mye, og spiste mye av ressursene som har vært knyttet til mitt trinn. Enormt mye av det handler jo om sånne sosiale ting som er umulig å få på plass (Forskningsdeltaker 2).

Lærere opplever at det er mye sosiale utfordringer og elever som har utfordringer med adferd som påvirker tidlig innsats. Forskningsdeltaker 1 peker på at en ikke har mulighet til å få lest med svake lesere når det er slåssing blant elever. Forskningsdeltaker 3 tidlig innsats med fokus på faglige utfordringer blir dagsavhengig, og forsvinner på grunn av adferd og sosiale utfordringer. Forskningsdeltaker 2 peker også på at ressursene må brukes mot enkeltelever som strever med sosiale utfordringer.

4.2.1 Drøfting

I denne kategorien har søkelyset vært rettet mot tidlig innsats knyttet til lesing, skriving og regning. Kort oppsummert legger lærere vekt på elevenes faglige utvikling og de grunnleggende ferdighetene. De legger særlig vekt på lesing, når de snakker om sine opplevelser og erfaring rundt prinsippet tidlig innsats. Med utgangspunkt i dette kan vi forstå at lærere knytter tidlig innsats til Opplæringsloven § 1-4 (1998) om tidlig innsats, som vektlegger at elever skal få hjelp til de grunnleggende ferdighetene.

Lærere er samstemte i at lesing er viktig de første årene i skolen. Lesing er nøkkel til alt, og derfor er det nettopp det som jobbes mest med innenfor tidlig innsats. Dette samsvarer med Bueie (2022) sin studie om at tidlig innsats knyttet til lesing og skriving. Lærere er samstemte i at bruk av standardiserte programmer fungerer godt, og opplever det som positivt at de ikke må bruke mye tid på å finne opp alt selv. De viser til at de har god erfaring med bruk av lesesenteret sitt opplegg «På Sporet», som er et

undervisningsopplegg som brukes i smågrupper, for å forebygge for elever som står i fare for å henge etter i lesing og skriving. De opplever at et slikt opplegg med en stram struktur er til god nytte. Elever blir kartlagt, og får tilbud om hjelp dersom de står i faresonen. Dette tilbudet gjelder ikke de elevene som allerede har spesialpedagogisk undervisning. Slik sett kan vi forstå at dette er et tilbud som gis som en forebygging på selektivt nivå, for å avverge at vansker oppstår på et senere tidspunkt. Dette samsvarer med Bjørnsrud og Nilsen (2022). Lærere påpeker at standardiserte opplegg fungerer når det blir ledet av en person med undervisningskompetanse, men det vannes ut når det ikke er personer som er pådrivere for dette, og kompetansen ikke blir delt videre til nye personer som skal overta opplegget. På den måte understreker lærere at samarbeid og kompetansedeling er viktig for å utvikle kompetanse, og forbedre praksis. Dette samsvarer med Meld. St. 21 (2016-2017). I følge Bjørnsrud og Nilsen (2022) skal lærere utøve et profesjonelt skjønn om hvilke tiltak som er egnet i konkrete situasjoner, og mener slike programmer underkjenner lærerens skjønn og refleksjoner. Ved å bruke et slikt standardisert program må lærere være oppmerksomme på dette, og vurdere undervegs om det er et program som elevene har utbytte av. En må også ifølge Bjørnsrud et. al. (2022) ta hensyn til elevens behov, og legge til rette for at elevene får medvirke i tiltaksprosessen. Når lærere gjennomfører standardiserte opplegg, er det derfor viktig ifølge Befring (2012) å være tett på og støtte elevene i den forebyggende undervisningen. Det kan gjennom lærerens uttalelser virke som om de opplever at det ferdige opplegget fungerer i stor grad, og at de i mindre grad vektlegger elevens individuelle behov. Dette er i strid med Meld. St. 6 (2019-2020) som vektlegger elevens individuelle behov og at varigheten på hjelpen er individuell.

Når lærere snakket om enkelt elever, kom det frem at de jobbet med forebygging på indikativ, selektiv og universell nivå. Det er interessant at lærere ikke snakket om livsmestring og selvregulerende kompetanseutvikling som ifølge Befring (2022) er den siste tilnærmingen til forebygging. Når lærere snakker om det de beskriver som utfordring med tidlig innsats og fag, kommer det frem at elevene ikke har «driven» til å løse oppgaver, som kan tolkes som at de mangler motivasjon, eller pågangsmot. En grunn til dette kan være at det allerede har oppstått vansker, som gjør at elever mister motivasjonen for skolearbeidet. Det er derfor viktig å være i forkant og forebygge, slik at elever ikke mister motivasjon. Det er ifølge Befring (2022) denne pågangsmoten og selvtillit elevene må opparbeide seg for å mestre skolehverdagen og livet generelt.

Lærere forteller om sosiale utfordringer som en faktor som forstyrrer den tidlige innsatsen. Det er interessant at de ikke knytter forebygging av sosiale utfordringer og problematferd til tidlig innsats. Det stilles spørsmål til om tidlig innsats gjelder elever som strever med utagering og sosiale utfordringer, men lærere relaterer ikke dette til tidlig innsats. Tidlig innsats handler ikke bare om lesing, skriving og regning. Pedagogisk forskning viser at tidlig innsats også omfatter forebygging av problematferd (Moen, 2022). Som lærere sier så preger utagering og sosiale utfordringen skolehverdagen, og da må skolen jobbe ut fra en helhetlig tenking med å gi elevene redskaper med sikte på gode verdier og holdninger, for å forebygge problematferd og sosiale utfordringer. Dette må foregå parallelt med den faglige undervisningen.

4.3 Tidlig innsats knyttes til tid og ressurser

Gjennom analyse av empirien avdekkes to forhold som lærere mener bør være til stede for å skape en best mulig kvalitet i arbeidet med tidlig innsats. Dette er tid og ressurser,

som er overordnede faktorer som gjerne handler om økonomi. Dette er faktorer som påvirker lærerens hverdag for å kunne gi et best mulig opplæringstilbud til elevene.

4.3.1 Tid

I analysen av empirien kommer det frem at lærere opplever at det er lite tid avsatt til arbeidet med tidlig innsats. De sier:

«Det skulle blitt tatt mer frem på dagsorden, men det er jo litt sånn at du skal gjør så mye» (Forskningsdeltaker 1).

«Jeg opplever og at det er ekstremt mange ting det skal være fokus på, mange krav, og at det er veldig mange ting på agendaen som gjør at selv om man ikke tenker at det ikke er viktig, så havner noen ting i bakeovnen her, og i en periode nå så tenker jeg at det har ikke vært så langt fremme på vår agenda» (Forskningsdeltaker 2).

«Det har vært sånn små drypp her og der. Ikke akkurat gått supert i dybden, det tror jeg ikke. Ikke på mange år i alle fall» (Forskningsdeltaker 3).

«Det er det at det er så mange ting som springer av både for ledelsen sin side som vi må jobbe med, eller så er det ting sånn addhock sånn her og nå som vi må jobbe med, som gjør at en ikke får snakket like godt gjennom alt. Det er jo en veldig viktig ting, derfor burde en jo fokusert på det på fellestiden eller team. Mye mer fokus på det enn administrative oppgaver som vi blir pålagt å gjøre. Men det må jo settes av tid til det» (Forskningsdeltaker 3).

«Jeg må si det har vært ganske mye annet som stjeler tid. Sånn at en ikke får komt i dybden på de tingene som kanskje egentlig er viktigere for ungene. Tidlig innsats er jo en viktig ting, men det er det at du må få satt av tid til å faktisk gå i dybden, og jobbe og lage gode opplegg. Det kan jeg si at jeg ikke har fått så veldig tid til egentlig» (Forskningsdeltaker 3).

Lærere utsagn viser at de opplever at det som utfordrende å finne tilstrekkelig tid til å gå i dybden og drøfte tidlig innsats felles blant kollegaer. Mye av grunnen til det er at det er så mange andre ting som tar tid, og da særlig administrative oppgaver som gjør som gjør at det går på bekostning av faglig utvikling. Forskningsdeltaker 1 mener det burde blitt tatt mer frem i det daglige. Forskningsdeltaker 2 peker på at det er mange ting på agendaen, som gjør at tidlig innsats ikke har blitt prioritert. Forskningsdeltaker 3 forteller at tidlig innsats blir nevnt i små drypp, men at en ikke har gått i dybden på tema. På spørsmål om skolen har en plan for tidlig innsats svarer Forskningsdeltaker 1:

«Det er sikkert det, men jeg vet ikke. Jeg vett ikke om det blir så mye brukt gjerne. Jeg må gjerne børste støv av det, og finne det fram. Det burde vært en smørbrødtype, en plan på hva som skal skje og når ting skal skje. At det ikke er tilfeldig etter hvilken lærer som er i klassene, men at det er en plan sånn at det blir mer likt. At det skulle blitt tatt litt mer frem på dagsorden, det er så mye du skal gjøre, det er noe hele veien» (Forskningsdeltaker 1).

Videre forteller lærere at det ikke er et system for arbeidet med tidlig innsats i skolene, og at det ikke er laget en konkret plan for tidlig innsats. De sier:

«Det høres jo veldig fint ut. Jeg tenker jo at det høres ut som en fin ting, men det må jo systematiseres mer kanskje. Jeg tenker kanskje det burde vært noe mer konkret plan. Men det er jo litt sånn at jeg som lærer har så mye jeg vil putte inn

i hodene på elevene mine, og sånn er det jo med ledelsen og. De har ting som de tenker de vil at vi skal gjøre, og så får jo de ting tredd over hodet ovenfra igjen» (Forskningsdeltaker 1).

Ofte så blir det jo ord, også e det en plan, men det forsvinner litt i alt. Det som er satt av i forhold til det forsvinner gjerne til andre ting, altså tid og ressurser. Så e det litt sånn som med veldig mange ting på skolen, fordi vi hele veien implementerer nye ting også jobber vi litt på den planen, så må bare noen ting gli ut, eller det endrer seg undervegs» (Forskningsdeltaker 2).

På spørsmål om de har lagt et innhold til prinsippet tidlig innsats på skolen som felles blant personalet svarer forskningsdeltaker 1:

«Det var jo det jeg sa litt i starten at jeg savner litt. Jeg merker jo at min egen oppfattelse har jo skiftet litt i løpet av tiden» (Forskningsdeltaker 1).

Forskningsdeltaker 1 forteller at hun ikke vet om skolen har en plan for tidlig innstas. Hun opplever at det burde vært en plan for det, slik at det ikke blir tilfeldig for hvilken lærer som er i klasserommet. Lærere erfarer at det ikke er laget en plan for tidlig innsats på skolene, og at det ikke er avklart felles blant personalet hva som legges i tidlig innsats. Forskningsdeltaker 1 savner en felles forståelse for prinsippet tidlig innsats, da hun opplever at egen forståelse av prinsippet har endret seg i løpet av tiden hun har jobbet som lærer. Hun opplever også at tidlig innsats høres ut som en fin ting, men at det må settes mer i system og lages en plan for arbeidet. Lærerne peker på at det er mange ting som skal gjøres, og nye ting som skal gjøres, og det gjør at en ikke får laget en plan, eller satt tidlig innsats i system. På en annen side forteller lærere at de snakker om tidlig innsats, men at de ikke bruker begrepet. De sier:

«Vi snakker om det når vi har trinn-tid. Det er ikke alltid vi bruker akkurat det ordet. Du vet jo hvem det er som skal få ekstra hjelp, men du tenker kanskje ikke det begrepet. Vi blir kalt inn til et trinnmøte hos avdelingsleder jevnlig. Hun kaller inn lærerne på trinnet, da spør hun oss alltid om enkelt elever» (Forskningsdeltaker 1).

«Vi har det jo som et tema alltid, sånn uten at vi nødvendigvis bruker det ordet, så tar vi det jo opp jevnt og trutt. Jeg tenker jo at det er et kjempe viktig satsningsområdet» (Forskningsdeltaker 2).

«Det er veldig mye oppe at småskolen må ha en god start og jobbe jevnt og trutt og ha godt faglig trykk. Men ordet har nok ikke blitt brukt» (Forskningsdeltaker 3).

Lærere utsagn viser at de bruker mye tid på å snakke om enkelt elever og hvordan de skal tilrettelegge for læring, men at begrepet tidlig innsats ikke blir brukt i forbindelse med dette. Forskningsdeltaker 1 viser til at de snakker om enkelt elever både på team og jevnlig med ledelsen. Forskningsdeltaker 3 opplever at det blir snakket om faglig trykk og at småskolen må ha en god start, men at de ikke bruker begrepet i denne sammenheng. Forskningsdeltaker 3 opplever at tidlig innsats skulle vært oppe som et tema innad i kommunen. Hun sier:

«Vi burde hatt en person i kommunen som kan komme inn og fortelle deg på en enkel måte hvordan skolene gjør det innad i kommunen. Sånn at vi ikke bare må finne opp ting selv. Du føler jo du sitter på din egen tue. Så gjør sikkert alle knall mye bra» (Forskningsdeltaker 3).

Forskningsdeltaker 3 peker på at det skulle vært et samarbeid i kommunen. Hun foreslår å ha en ressursperson som driver arbeidet med tidlig innsats, slik at en kan innhente erfaringer fra andre. På den måten kan en drive arbeidet mer likt, slik at det ikke blir store ulikheter fra skole til skole. Slik det er nå er det opp til skolene og hver enkelt lærer hvordan arbeidet med tidlig innsats drives.

4.3.2 Ressurser

Lærere uttrykker at tidlig innsats handler om ressurser. Dette kommer tydelig frem i Empirien. På spørsmål om hva som påvirker god tidlig innsats sier de:

«Kampen om ressursene. Og selvfølgelig ledelsen sitt forhold til det. Hva de ønsker å satse på, og om det er satt av tid til å jobbe systematisk med det» (Forskningsdeltaker 2).

«Jeg knytter det mot ressurser. De gangene det fungerer så er det jo ekstremt verdifullt, og det gjør at du føler du har hodet over vann. Fordi det er noen som er med å heier på de som trenger det» (Forskningsdeltaker 2).

«Det er liksom bare det å satse alle ressurser inn mot første. Også bokstavinnlæring og sånne ting. At det skal være nok voksne, og hvis det er lite ressurser så er det vell første klasse som skal få ressursene, på grunn av tidlig innsats. Når jeg fikk jobben som førteklasselærer spurte jeg: Da håper jeg at dere har satt inn ressursene, så du ikke blir stående alene med en viktig jobb som det faktisk er» (Forskningsdeltaker 3).

«Vi er jo opptatt av det at det skal settes inn mer voksne, at læringstrykket skal være ekstra stort der, at du skal få god tid til å hjelpe alle ikke sant, og fange opp, men så skjer livet. At det er sykdom og fravær, og vikartimer, og flytting» (Forskningsdeltaker 1).

Lærere uttrykker at tidlig innsats henger sammen med ressurser, og ser på lite ressurser som en utfordring i arbeidet med tidlig innsats. Det er en felles enighet blant lærere om at det er behov for flere ressurser i skolen for å følge opp alt som skal gjøres.

Forskningsdeltaker 2 peker på at det er kamp om ressurser, samtidig som ledelsen har en avgjørende rolle i hvordan de prioriterer og setter av tid til det. Hun viser også til at når det er noen som heier på elevene som trenger tidlig innsats fungerer det, og er til god hjelp for lærere. Forskningsdeltaker 3 forteller om å satse ressursene inn mot første klasse, og at en må prioritere ressurser til første klasse for å få til en god start for elevene. Med ekstra ressurser mener lærere at det må være ekstra voksne til å ta seg av elever som trenger ekstra oppfølging, men de ønsker også ressurser i klasserommet. De sier:

«Når du først skal lære en bokstav og holde de i det lille fokusrommet de har når de er 5 - 6 år, de er jo kanskje fokusert i sånn 30 minutt, og da er det å ha nok folk til å komme rundt og sjekke at de har fått med seg alt i den lille stunden de faktisk er konsentrerte, det er nødvendig» (Forskningsdeltaker 3).

Du trenger tyngden av mennesker som kan være med å ta eventuelle sosiale ting som skjer, så du kan fokusere på å formidle den kunnskapen du vil de skal lære» (Forskningsdeltaker 3).

Lærere uttrykker at det trengs voksne til å være med i undervisningen for å rekke over alle elevene. På en annen side vises det til at det trengs ekstra voksne til å ta seg av sosiale utfordringer, slik at lærer kan bruke tiden på å formidle kunnskap. Lærere uttrykker videre at de mangler ressurser, og opplever at det ikke er nok folk i klasserommet. De sier:

«Vi maser jo alltid på at vi er for få folk» (Forskningsdeltaker 1).

«Ofte så er det i forhold til tidlig innsats at vi vet at det er et prosjekt i bunnen, og vi prøver å legge til rette for det, så kjenner vi at det forsvinner vekk, for nå måtte den ressursen brukes til noe annet. Da ser jeg jo at noen ganger så smuldrer ting mellom fingrene fordi at ressurser blir flytta og hverdagen skjer. Ressursen blir spist, det blir omrokeringer i hvor de voksne er. Då blir det ikke sånn som vi har tenkt, så blir det litt hverdagen» (Forskningsdeltaker 2).

«Vi er jo ikke nok folk. Du blir reven i alle armer, skulle vært en blekksprut. Men når du ikke har tid til å gå gjennom ting for det er full krig rundt omkring, og når du ser at du må avlyse en terpetime eller tid som er avsatt til elever fordi du må være vikar, eller det er sykdom på huset, eller noe annet som skjer addhock, så avlyses jo ting. Da går det ut spesialpedagogisk undervisning, eller timer der du har planlagt med enkelt elever, så renner det bort. Det blir et problem til slutt. Då vannes jo hele den tidlige innsatsen ut, og det blir bare et ord på veggen. Du kan glemme tidlig innsats om du ikke har nok ressurser» (Forskningsdeltaker 3).

Læreres utsagn viser at de opplever at det ikke er nok ressurser i skolen. Sosiale utfordringer og elever med adferdsvansker tar alle ressursene. Det gjør at elevene som har rett på ekstra hjelp til faglige utfordringer, ikke får den hjelpen de trenger. Tidlig innsats faller bort på grunn av sykdom, ressurser blir flyttet på, eller andre omrokeringer som skjer. Når lærere svarer på spørsmål om når de ikke lykkes så godt med tidlig innsats svarer forskningsdeltakerne:

«Tenker ofte i hverdagen, fordi at jeg ikke strekker helt til. Fordi jeg tenker at det er så mange ting jeg skal, at jeg får ikke satt av tid til å finne oppgaver som er lure og gode for de svakeste elevene i forhold til det målet vi jobber med» (Forskningsdeltaker 2).

Lærere opplever at de ofte mislykkes i arbeidet med tidlig innsats. Lærere har mye arbeid som skal gjøres, slik at tiden ikke strekker til. Det er ikke tid igjen til å finne gode undervisningsopplegg. I empirien trekker lærere frem at korona situasjonen har preget arbeidshverdagen. De opplever at den tidlige innsatsen har blitt lite prioritert i den siste tiden som har vært preget av en annerledes hverdag. De sier:

«Fordi de aller siste årene så har det jo vært spesielt med at en har måtte organisere seg på andre måter. Jeg kjenner at vi blør litt og det tror jeg at er fordi nå har vi hatt en periode der vi bare har holdt manøver. Jeg tenker at nå er vi i ferd med å forberede oss igjen, og klare og engasjere oss i ting, og til å bygge kunnskap på ny. Og ikke bare holde hodet over vannet» (Forskningsdeltaker 2).

«De siste årene så har vi jo sykdom eller fravær som gjør at vi i periode har måtte omorganisere. Så tenker jeg at det handler om økonomi og det handler om stor elevtetthet i forhold lærere, eller til antall voksne og. Jeg merker at jeg ikke er helt hektet på de andre trinnene. Så jeg har ikke helt oversikt over hva de gjør. For den tiden vi har vært gjennom har gjort at vi er litt i vår egen boble. Vi har

vært gode til å bruke hverandre på denne skolen, og jeg håper jo at vi kan få det på plass igjen i større grad» (Forskningsdeltaker 2).

«Nå i første klasse så vet jeg ikke hva de har gjort. Korona slo til med hjemmeskole når elevene jeg har gikk i 1. klasse. Det er veldig mange som skriver bokstaven feil, og har lært seg helt feil skriveretning og flere har stygg håndskrift, og vi merker jo at de har vært hjemme i de tusen hjem. Chromebook ble brukt veldig mye. Det måtte vi, for å nå elevene. Om det er tilfeldig, det tror jeg ikke det er. For det er veldig vanskelig å avlære. Selv om de kom tilbake til skolen så har det vært mange ting, så har du ikke tid til å sette deg ned med en og en, og snakke om hvordan var det den bokstaven var nå igjen» (Forskningsdeltaker 1).

Lærere viser til at ting har endret seg etter korona. Situasjonen har gjort at det har vært så mye annet som preget hverdagen til lærere. Det har vært mye sykdom, og andre måter å organisere hverdagen på som gjør at elevene har mistet viktig kunnskap. Det er heller ikke like mye samarbeid på tvers, og de vet ikke helt hva de gjør på de andre trinnene på skolen. Lærere opplever at de nå er klar for å ta hverdagen tilbake, samarbeide og tilegne seg ny kunnskap igjen.

4.3.3 Drøfting

I denne kategorien har fokuset vært tid og ressurser. Kort fortalt er lærere samstemte i at det ikke er satt av tilstrekkelig med tid til å samarbeid, drøfte og planlegge tidlig innsats blant personalet. Samtlige mener ressurser er en mangelvare i skolen, at det ikke er nok voksne til å drive tidlig innsats på en god og hensiktsmessig måte.

Thorshaug (2021) uttrykker et behov for en felles praksis i skolen for å kunne ivareta tidlig innsats. Lærere er samstemte i at det ikke er satt av tilstrekkelig med tid til å samarbeide, og gå i dybden på tidlig innsats. De uttrykker et behov for at det blir satt mer søkelys på tidlig innsats. Når lærere ikke har avsatt tid til å samarbeide og drøfte tidlig innsats i personalgruppen, er det ikke mulighet for å opparbeide en felles praksis i skolen for å ivareta prinsippet tidlig innsats. Dette er motstridende mot det Thorshaug (2021) og Bjørnsrud et. al. (2022) skriv om profesjonsfellesskap i skolen. Når det ikke er en felles praksis, blir arbeidet med tidlig innsats opp til hver enkelt lærer. Lærere er enige om at de har mange ting som skal gjøres, og at en blir pålagt flere oppgaver, nye ting som implementeres, og særlig administrative oppgaver. Dette gjør at en ikke får tid til å gå i dybden av faglige tema. De gir uttrykk for at samarbeid i team er en god arena, der de planlegger, og drøfter arbeid rundt elever som har utfordringer med faglig utvikling. Det kan ser ut som lærere drøfter tidlig innsats i stor grad i team, men at de ikke bruker ordet tidlig innsats, og at det derfor ikke er en bevisstgjøring i at dette arbeidet er knyttet til tidlig innsats. Læreplanens (LK20) belyser at lærere utvikler seg i samhandling med andre. Når lærere ikke har tilstrekkelig med tid til dialog, samhandling og refleksjon med sine kollegaer, er skolens praksis i strid med Læreplanens (LK20) vektlegging av et profesjonsfaglig fellesskap i skolen. I et samfunn preget av endringer er det mye nytt for lærere å sette seg inn i, og mye av det som tar ekstra tid. Tidlig innsats er et prinsipp som skal prege skolehverdagen og være retningsgivende for all praksis i skoler. Det er interessant at det ikke settes av tid til arbeidet for å få en felles forståelse og bevisstgjøring rundt prinsippet tidlig innsats.

Lærere trekker også frem koronasituasjonen som en faktor som har endret mye på skolehverdagen. Dette gjør at en ikke lenger samarbeider like mye på tvers av trinnene

på skolen. Det har vært en tid som har vært farget av kohorter, og samarbeid i mindre team. Det kan se ut som lærere har brukt tid på å komme tilbake til en normal hverdag. Det uttrykkes et behov for å ta denne hverdagen tilbake. Når lærere snakker om koronasituasjonen og hjemmeskole viser de til elever som har lært seg feil måter å skrive bokstavene. Det kan se ut som at elever som har treng tidlig innsats ikke har fått dette når det har vært hjemmeskole. Når disse læringsutfordringene har oppstått, og ikke blitt tatt tak i med en gang, har det vært vanskelig å finne tiltak som kan hjelpe elevene på rett vei, fordi det har ikke blitt fanget opp tidlig nok. Det samsvarer med Nordahl et. al. (2018) om at det tar lang tid før elever får den hjelpen de trenger. Dette er motstridende mot det Bjørnsrud og Nilsen (2022) skiver om at skolen må unngå å overse elevers vansker, da det kan gjøre at vanskene blir større, og mer krevende å gjøre noe med, som igjen kan gå utover elevens muligheter videre i livet (Bjørnsrud & Nilsen, 2022).

Lillejord (2022) skriver at skoleledere må gi tidlig innsats et pedagogisk innhold som lærere kan forholde seg til. Lærere er samstemte i at de ikke har lagt et felles innhold til begrepet på skolene. Samtidig uttrykkes det et behov for en struktur på arbeidet med tidlig innsats og en konkret plan, slik at en vet hva en skal gjøre, og når en skal gjøre det. Dette samsvarer med Lekang (2021) som uttrykker at dersom arbeidet med tidlig innsats skal ha effekt må skoleledelsen ha en plan for tidlig innsats, og sette opp klare mål. Skoleledelsen må også sørge for at tiltak følges opp for å nå målene. Thorshaug (2021) påpeker at skoler som lykkes best har en kultur som er preget av samarbeid, der alle bidrar for å ivareta tidlig innsats. For å få det til må det settes av tid til dette arbeidet. Dette er skoleledelse og skoleeier ansvarsområde. Dette samsvarer ikke med læreres uttalelser om skolens praksis med tidlig innsats. Det er interessant at det ikke settes av nok tid til samhandling og dialog rundt prinsippet tidlig innsats.

Lærere uttrykker et behov for en ressursperson som kan være pådriver for arbeidet med tidlig innsats. På hver enkelt skole er det skoleledelsen, som har ansvar for at skolen drives i henhold til gjeldende lover og regler. Det er altså ledelsen som har ansvar for kvaliteten på den tidlige innsatsen i skolen. Lærere er samstemte i at det ikke er en plan for tidlig innsats i skolene. Det vil si at skolens praksis ikke samsvarer med Lekang (2021) som uttrykket at skolen må ha en plan med klare mål og retningslinjer for arbeidet med tidlig innsats. Lærere bruker mye tid på å planlegge og finne opp nye ting selv, og de opplever at alle sitter på hver sin kunnskap om ulike undervisningsmetoder. De er samstemte i at de ikke vet hvordan andre driver den tidlige innsatsen. Forskningsdeltaker 3 kommer med forslag om å ha en ressursperson i kommunen som kan drive arbeidet med tidlig innsats, der erfaringer og gode opplegg deles. På den måte vil lærere kunne tilegne seg kunnskap, som kan hjelpe de i det videre arbeidet med tidlig innsats. Med en ressursperson som driver arbeidet i kommunen, vil en kunne sikre at arbeidet med tidlig innsats blir mer likt i de ulike skolene innad i kommunen. Det kan også føre til mer lik praksis, og felles forståelse for prinsippet tidlig innsats i de ulike skolene. Da vil det ikke tidlig innsats være like tilfeldig fra hvilken lærer eleven har, eller hvilken skole en går på. Selv om en har en slik praksis, vil det likevel være personavhengig for hvilke lærer som underviser. Lærere har ulik personlighet og ulike erfaringer. Det må også være rom for at lærere får utøve skjønn, og ta beslutninger om hva som fungerer best i situasjoner som oppstår. Det er interessant at selv om Meld. St. 21 (2016-2017) viser til at planlegging av undervisning i fellesskap er virkningsfullt, blir ikke dette prioritert hos skoleledelsen. Læreres opplevelser tyder på at det er for mange ting som skal iverksettes samtidig i skolen. Det gjør at en ikke får gått i dybden på

faglige tema som tidlig innsats. Det er heller ikke avsatt tid til å opparbeide en felles forståelse og plan for tidlig innsats ved den enkelte skole.

Lærere knytter tidlig innsats til ressurser, og opplever at det ikke er nok ressurser i skolen til å gjennomføre en god nok tidlig innsats. De er samstemte i at det trengs ekstra ressurser for å drive den tidlige innsatsen. Noen mener denne ressursen må brukes inne i klasserommet for å rekke over alle elevene, fange opp, og hjelpe elever som trenger ekstra hjelp. Andre mener ressursen skal knyttes opp mot enkelt elever som strever med faglig utvikling og trenger hjelp en-til-en, eller i smågruppe. Denne ressursen de snakker om er en mangelvare i skolen, og det er økonomiske rammer som gjør at skolen ikke har nok ressurser, til å kunne ta ut alle elever som trenger å få ekstra hjelp. Når problemer dukker opp, vil det ta tid før en har en person som kan hjelpe denne eleven. Noen trenger kanskje en grundigere kartlegging av vansken, før en får ressurser. Dersom lærere venter på ressurser, vil elever få hjelp for sent. Dette samsvarer med Meld. St. 6 (2019-2020) som hevder at hjelpen kommer for sent, som betyr at elever lærer mindre og ikke har en tilstrekkelig utvikling. Med en slik praksis vil en ikke kunne jobbe på et forebyggende nivå, for å hindre at vansker oppstår og får utviklet seg. En kommer altså ikke i gang tidlig nok med å få satt i gang tiltak. Dette kan føre til at vanskene blir større, og elever får behov for spesialundervisning for å få hjelp til vansken (Moen 2021). Dette samsvarer ikke med skolens overordnede prinsipper om tilpasset opplæring og tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når lærere opplever at hjelpen skal gis som eneundervisning, eller i smågrupper, er det også viktig å ha et bevisst forhold til om dette samsvarer med prinsippet om inkludering. Elever som blir tatt ut av den ordinære undervisningen, kan oppleve å falle utenfor det sosiale fellesskapet i klassen. Å få tak i ressurser kan ta tid, da blir vente og se holdning, som Nordahl et. al. (2018) mener finnes ute i skolen videreført, og vanskene kan videreutvikle seg. Det kan føre til at eleven vil få behov for spesialundervisning.

Lærere opplever at når det er satt av ressurser til arbeidet med tidlig innsats, er dette noe som ofte faller bort. Det er sykdom, fravær og omrokeringer på folk. Det er også elever som strever med sosiale utfordringer og adferd, som tar ressurser som er tenkt til den faglige tidlige innsatsen. Dette er forhold som gjør at den tidlige innsatsen ikke blir prioritert. Da blir det ikke struktur på denne tidlige innsatsen. Planlagt undervisning med elever i grupper, og en til en faller bort. Da vil ikke denne undervisningen lenger være intensiv og strukturert. Det blir vanskelig for lærere å forholde seg til og planlegge ut fra. Lærere opplever da at de ikke strekker til når de ikke får gjennomført tidlig innsats på en hensiktsmessig måte. Læreres uttalelser om at tid til samarbeid og ressurser samsvarer med Meld. St. 21 (2016-2017) sin vektlegging av god kompetanse og god bruk av ressurser er den viktigste forutsetningen for tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2016). Med utgangspunkt i dette kan det se ut til at det er behov for et kompetanseløft i kommuner for å oppnå bedre kvalitet og den ordinære undervisningen i skolen, som samsvarer med Meld. St. 6 (2019-2020).

5 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I denne kvalitative studien har formålet vært å få en innsikt i lærerens forståelse og opplevelse av prinsippet tidlig innsats. Studien er basert på intervju med tre lærere ved to ulike skoler, om hvordan de opplever og forstår tidlig innsats. Studiens problemstilling er:

«Hvordan forstår og opplever tre lærere på 1. -4. trinn prinsippet tidlig innsats i skolen?»

Resultatene av analysen viser til tre funn. I analyse av empirien fann jeg at lærere vektlegger at tidlig innsats handler om (1) enkelt elever, (2) de grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving og regning, og (3) rammefaktorer som tid og ressurser.

Lærere legger vekt på at tidlig innsats handler om enkelt elever, og da særlig de elevene som har utfordring med læring. Det handler om å fange opp, og sette i gang tiltak med en gang vansker oppstår, samt å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt. For å fange opp elever som trenger hjelp gjennomføres det karlegginger og observasjoner i hverdagen. Når lærere iverksetter tiltak, foregår det både i form av eneundervisning, undervisning i smågrupper og i ordinær undervisning. I klasseromsundervisning tilpasser lærere undervisningen til enkelt elever, og ved å gi oppgaver som alle kan mestre. Lærere opplever at egen oppfatning av prinsippet tidlig innsats har endret seg fra å gjelde enkelt elever, til å gjelde en tidlig innsats for alle.

I tillegg til at tidlig innsats handler om enkelt elever, legger lærere vekt på elevers grunnleggende ferdigheter lesing, skriving og regning i arbeidet med tidlig innsats. Det rettes særlig fokus mot lesing, da dette oppleves som en nøkkelfaktor og gjelder i alle fag. Lærere opplever at standardiserte programmer er nyttig å bruke, og de trekker frem «På Sporet» som et opplegg de har god erfaring med å bruke i forebyggende tidlig innsats. Selv om dette er et ferdig opplegg som er klart til å ta i bruk erfarer lærere at det må drives av personer med undervisningskompetanse, og personer som har fått opplæring. Dersom det ikke er en pådriver for dette arbeidet vannes det ut. Lærere opplever at elever ikke har motivasjon for å løse oppgaver. Det kan tyde på at hjelpen er satt i gang for sent, og at vanskene har fått utviklet seg over tid. Det stilles spørsmål om tidlig innsats gjelder sosiale utfordringer. Det kan se ut som at lærere ikke relaterer elevers sosiale utfordringer til tidlig innsats.

Det er stor enighet blant lærere i at tidlig innsats knyttes opp mot rammefaktorer som tid og ressurser. Det er liten tid til samarbeid, drøfting og refleksjon rundt arbeidet med tidlig innsats, blant kollegaer. Læreres uttalelser tyder på at ledelsen ikke setter av nok tid til å gå i dybden på fenomenet, få en felles forståelse og praksis rundt tidlig innsats. Lærere trekker også frem koronasitasjonen som en faktor som har påvirket samarbeidet på skolen. Det er også mye nytt som skal implementeres i skolen som gjør at det ikke er tid til å gå i dybden på ting. Lærere uttrykker et behov for en ressursperson som kan drive arbeidet med tidlig innsats. En person som kan være pådriver slik at praksisen blir mer lik.

Lærere er samstemte i at de mangler ressurser til å drive tidlig innsats på en gunstig måte. Det kan se ut som om manglende ressurser er en rammefaktor som er avgjørende for å få satt inn tiltak på et tidlig tidspunkt. Læreres opplevelser og uttalelser tyder på at skolene ikke greier å ivareta tidlig innsats i tilstrekkelig grad. Det er mer et fint ord, enn

en god praksis. Ved å vektlegge ekstra ressurser for å legge til rette for tidlig innsats, vil det kunne ta tid før elevene får hjelpen de trenger. Skolens profesjonsfelleskap fungerer ikke optimalt dersom ledere ikke tar ansvar for å sette av tid til kompetanseutvikling, og videreutvikling av skolens felles forståelse og praksis i arbeidet med tidlig innsats. På denne måten ser en at skolene streber etter å ivareta loven om tidlig innsats med å sette inn tiltak med en gang vansker oppstår, og Meld. St. 21 (2016 – 2017) sitt mål om god kompetanse og god bruk av ressurser i skolen. Det er altså viktig med et kompetanseløft som kan rette søkelys mot en god begynneropplæring, der en får satt i gang tiltak på et tidlig tidspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I denne studien er det tydelig at det er viktig med kunnskap om tidlig innsats, for å kunne fange opp, og sette i gang tiltak tidlig. Lærere viser til god erfaring når det gjelder å tilrettelegge for-, og sette i gang tiltak for elever med faglige utfordringer tidlig. Samtidig kan en se at det er viktig med kunnskap om tidlig innsats på andre områder som problematferd, og sosiale utfordringer. Det er også viktig at skolen utvikler et godt profesjonsfelleskap, der en setter av tid til å samarbeide, få en felles forståelse og utarbeide en plan for tidlig innsats på skolen.

I denne studien har jeg intervjuet et lite utvalg forskningsdeltakere, det vil derfor ikke være mulig å generalisere funnene i studien. I tillegg har jeg som forsker påvirket resultatet i måten jeg har utformet intervjuguide, og måten jeg har stilt spørsmålene på undervegs i intervjuene. Selv om jeg hadde et prøveintervju i forkant av intervjuene, er jeg uerfaren i intervjusituasjonen, noe som kan ha påvirket resultatet. Jeg ser i etterkant at jeg kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål, for å komme mer i dybden på tema. Formålet med studien har vært å få et innblikk i lærerperspektivet, hvordan lærere opplever og forstår prinsippet tidlig innsats. Det kan derfor være gjenkjennelig for andre lærere som befinner seg i like situasjoner.

Dersom jeg skulle ha videreutviklet studien, ville jeg ha benyttet meg av andre metoder. Denne studien er basert på intervju med lærere. For å få et mer helhetlig perspektiv, ville det være interessant å få innblikk i klasseromssituasjonen gjennom observasjon, i tillegg til dybdeintervju. Da vil en kunne stille spørsmål til observasjoner. Ofte ønsker en gjennom intervju å fremstille seg selv best mulig. Ved å benytte observasjon i tillegg, vil en kunne få et innblikk i om praksis stemmer med det som blir fortalt gjennom intervju. Det kan også være aktuelt med en kvantitativ undersøkelse. Det kunne vært interessant og sendt ut en spørreundersøkelse for å nå ut til flere, over et større geografisk område, for å få et større bilde.

Litteratur

- Befring, E. (2012). Forebygging - tidlig innsats til barnets beste. I H. N. Bjørnsrud, Sven (Red.), *Tidlig innsats - Bedre læring for alle?* (s. 21-36). Cappelen Damm.
- Befring, E. (2022). Forebygging - tidlig innsats for barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - i en skole for alle?* (s. 42-65). Cappelen Damm.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats og framtidige utfordringer for norsk skole. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats bedre læring for alle?* (s. 153-162). Cappelen Damm.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2022). Tidlig innsats - i en skole for alle? I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - i en skole for alle?* (s. 17-41). Cappelen Damm.
- Bjørnsrud, H., Nilsen, S. & Stenshorne, E. (2022). Lærerollen i profesjonfelleskap for tidlig innsats. I E. Befring & S. Nilsen (Red.), *tidlig innsats - i en skole for alle?* (s. 131-156). Cappelen Damm.
- Bueie, A. (2022). Tidlig innsats - lesing og skriving I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - i en skole for alle?* (s. 184-210). Cappelen Damm.
- Buli-Holmberg, J. (2021). *Lærere arbeid med tidlig innsats* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Bunting, M. (2018). Innledning. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (4. opplag. utg., s. 13-18). Cappelen Damm.
- Egeberg, G. (2022). Digital kompetanse og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - i en skole for alle?* (s. 248-265). Cappelen Damm.
- Idsøe, E. M. C. (2022). Tidlig innsats for barn og unge med stort læringspotensial. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - i en skole for alle?* (s. 287-307). Cappelen Damm.
- Kleven, T. A. & Hjaldegaard, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* -. Meld. St. 16. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen.* Meld. St. 21 (2016-2017). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* . Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Meld. St. 6 (2019-2020). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Lekang, T. (2021). Skolelederens betydning for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. M. Lekang, Torill (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinærundervisning og spesialundervisning* (s. 41-56). Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2022). Skoleledelse, tilpasset opplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - i en skole for alle?* (s. 159-183). Cappelen Damm.

- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23-40). Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2022). Problematferd og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - i en skole for alle?* (s. 232-247). Cappelen Damm.
- Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (2022). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Norsk senter for forskningsdata. <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskiema-personopplysninger>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Elevar med spesialundervisning, tal og del*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elev-ar-i-grunnskolen>
- Svingen, O. L., Valbekmo, I. & Wæge, K. (2022). Tidlig innsats i matematikk: Å lære, forstå og finne mening i matematikk. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - i en skole for alle?* (s. 211-231). Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorshaug, A. (2021). Profesjonsfellesskapets betydning for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 57-72). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Grunnskolen informasjonssystem*. Utdanningsdirektoratet. <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/97/unit/1/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Fargekodeskjema

Vedlegg 4: NSD rapport

Vedlegg 1: Intervjuguide

Informasjon: Velkommen og takk for at du tar deg tid, og er villig til å delta i denne undersøkelsen. Jeg setter stor pris på at du vil dele din innsikt i temaet tidlig innsats med meg.

Opplyse om bruk av lydopptak : Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker (Nettskjema-Diktafon.), men vil bli transkribert raskt etter at intervjuet er gjennomført. Deretter vil lydfilene bli slettet. - Samtalen blir mellom oss. Ingen andre enn meg får høre lydopptaket. - Jeg har taushetsplikt, og kan ikke fortelle videre hva vi har snakket om. Det skriftlige dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk og deretter bli slettet.

- Gjenta at deltakelse er frivillig, og deltakeren når som helst kan trekke seg.
- Spørsmål fra deltakeren før vi begynner? Intervjuet vil ta ca. 1 time.

Innledning

- Presentasjon av meg selv og prosjektet. Jeg er student ved NTNU, og intervjuet vil være en del av datagrunnlaget til min masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet er tidlig innsats på 1.-4. trinn.

Bakgrunn

Alder?

Utdannelse?

Stilling/arbeidsoppgaver

Antall år du har jobbet i skolen? 1.-4. trinn?

Tidlig innsats

Innledning

Når hørte du om tidlig innsats første gang?

Snakker dere på skolen om tidlig innsats?

Er tidlig innsats et tema på team?

Kompetanse

Hva forstår du med begrepet tidlig innsats? Hva legger du i prinsippet tidlig innsats?

Hvordan relaterer du det til egen praksis?

Kjennskap til ulike planer, styringsdokumenter, utredninger Kunnskap om tidlig innsats med tanke på opplæringen?

Identifisering av elever innenfor tidlig innsats

Har du hatt noen elever i klassen din som har hatt behov for tidlig innsats?

Hvordan identifiserer du elever som trenger tidlig innsats?

Hva gjør du når det oppdages?

Hvordan følger du det opp?

Hvordan forebygger du vansker?

Hva påvirker god tidlig innsats?

Erfaring

Fortell om noen situasjoner der du har lykket med tidlig innsats.

Når lykkes du ikke så godt?

Hvordan jobber du med forebygging?

Hva tenker du generelt sett om hvordan tidlig innsats påvirker arbeidsdagen din

Hva er viktig å jobbe med innenfor tidlig innsats?

Forskjell i undervisningen innenfor tidlig innsats? Enetimer, grupper?

Er det felles retningslinjer for hvordan dere jobber med tidlig innsats på skolen?

Samarbeid

Samarbeider du med foreldre om tidlig innsats?

På skolenivå - hvem samarbeider du med? Kollegaer? Team?

Hvordan tar du selv initiativ til å drøfte tema med kollegaer og/eller samhandling med dem eller andre?

Hvordan er samarbeidet med PPT i forhold til tidlig innsats?

Hvordan blir tidlig innsats omtalt/snakket om og av hvem; kollegaer, ledere, osv. ?

Har dere hatt temaene oppe felles blant personalet ved skolen? (i form av Kurs, Fellestid (PU-tid), Veiledning, Annet?)

Hvem kontakter du dersom du ønsker hjelp med tilpasning av undervisningen?

(Lærere på skolen, Spesialpedagog, Ledelsen på skolen, PPT , Andre?)

Ledelse

Hvem legger føring for hvordan det tidlige innsatsen foregår?

Hvem tar avgjørelser om undervisningsopplegg, organisering?

Hvordan oppleves tidlig innsats med tanke på ressurser som tid, kompetanse?

(lovverket, Kommune, Ledelsen ved skolen, Den enkelte lærer)

Oppfølgingsspørsmål:

fortell mer om...

hva mener du om...

hva kan være årsaken til det?

Hva mener du er viktig å tenke på i forbindelse med tidlig innsats?

Avrundning:

Er det noe mer du synes er viktig å fortelle om tema? Noe mer du vil fortelle?

Fortelle om den videre prosessen i prosjektet.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan forstår og opplever lærere på 1.-4. prinsippene tidlig innsats i skolen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente kunnskap om hvordan lærere erfarer og opplever kravet om tidlig innsats. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med prosjektet vil være å få økt kunnskap og innsikt i lærerens refleksjoner og lærerens opplevelse rundt arbeidet med tidlig innsats.

Jeg ønsker å undersøke:

- Hvordan lærere opplever og forstår tidlig innsats i skolen.
- Hvordan lærere erfarer arbeidet med tidlig innsats.
- Hvordan og med hvem lærere samarbeider om tema tidlig innsats.

Forskningsprosjektet gjennomføres i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk, ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er tilknyttet institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU og gjennomføres av masterstudent Silje Skogen, veiledes av Professor Torill Moen ved institutt for pedagogikk og livslang læring.

Det er institutt for pedagogikk og livslang læring, og prosjektleder Torill Moen som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å delta i studien, må du være ansatt som lærer i 1.-4. klasse. Du har minimum 5 års erfaring, slik at du kan dele fra din erfaring om tidlig innsats. For å få et bilde av hvordan tidlig innsats foregår i praksis må du undervise en heterogen gruppe. Du må også være villig til å snakke og dele erfaring med meg om tidlig innsats. I utgangspunktet vil jeg henvende meg til 3 personer for å oppnå utvalget på 3 intervjudeltakere. Jeg tar kontakt med personer innenfor mitt eget nettverk.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir invitert til et intervju. Intervjuet gjennomføres ved fysisk oppmøte. Vi avtaler et møtested sammen.
- Intervjuet vil ha en varighet på ca. 1 time. Jeg har laget en intervjuguide med en plan for tema jeg ønsker å snakke med deg om i løpet av timen, men intervjuet vil være en uformell samtale mellom meg og deg.
- Intervjuet inneholder spørsmål om din erfaring med tidlig innsats. Det vil være spørsmål om hvordan du identifiserer elever som står i fare for å utvikle vansker, og hvordan du samarbeider med kollega om tidlig innsats. Vi skal ikke komme inn på enkelt elever. Elever skal ikke identifiseres eller på annen måte kunne gjenkjennes.

- Målet med intervjuet er å høre din opplevelse og forståelse av begrepet tidlig innsats, med den informasjonen du mener er mest relevant. Det er viktig å poengtere at du på ingen måte trenger å fortelle om erfaringer du ikke ønsker å dele.
- Å delta i intervjuet innebærer også å la intervjuer ta lydopptak av og notater fra intervjuet. Informasjon om hvordan jeg lagrer og behandler dine personopplysninger finner du under «Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger».

Det er frivillig å delta

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

Du kan også trekke det i etterkant av intervjuet, gitt at dine opplysninger ikke har inngått i videre analyser. Mer informasjon om dette finne du under «dine rettigheter».

Å delta som intervjudeltaker i forskningsprosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, og arbeidsplassen/arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg som skriver masteroppgaven og min veileder vil ha tilgang på dine opplysninger.
- Intervjuet vil bli tatt opp gjennom appen Nettskjema- diktafon, som krypterer lydfilen og sender den direkte til beskyttet mappe for Sensitive Data (TSD), som kun vi har tilgang til. I lydopptaket vil du være identifiserbar.
- Kort tid etter intervjuet er gjennomført vil lydopptaket skrives opp til tekst og deretter slettes. Når jeg skriver intervjuet til tekst vil jeg fjerne navn og andre direkte personidentifiserte opplysninger, for å hindre at du blir gjenkjent.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.22. Da vil intervjuskrifter og samtykkeskjema slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for pedagogikk og livslang læring, og prosjektleder Torill Moen /har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU ved:
 - Masterstudent Silje Skogen,
Epost: siljskog@stud.ntnu.no
Telefon: 99487683
 - Professor Torill Moen,
E-post: torill.moen@ntnu.no
Telefon: 73412101
- NTNU sitt personvernombud:
Thomas Helgesen
Epost: thomas.helgesen@ntnu.no
Telefon: 93079038

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

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

Med vennlig hilsen

Torill Moen og Silje Skogen
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan forstår og opplever lærere på 1. -4 prinsippene tidlig innsats i skolen?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet blir tatt opp

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Fargekodeskjema

Tidlig innsats knyttes til enkeltelever

Tidlig innsats knyttes til lesing, skriving og regning

Tidlig innsats knyttes til rammefaktorer som tid og ressurser

Vedlegg 4: NSD rapport



[Meldeskjema](#) / [Tidlig innsats i 1.-4.trinn](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

593489

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Tidlig innsats i 1.-4.trinn

Prosjektbeskrivelse

I min masteroppgave om tidlig innsats ønsker jeg å studere "Hvordan forstår og opplever lærere på 1. -4 tidlig innsats i skolen?" Det vil være en kvalitativ studie med intervju av 3 lærere.

Dersom personopplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

opplysningene skal kun brukes i masteroppgaven min.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

for å kunne svare på problemstillingen min er det relevant å gjennomføre intervju med lærere som jobber i skolen i 1.-4. trinn. Jeg ønsker å løfte frem læreren sin opplevelse av temaet, og kommer ikke til å gå inn på enkelt elever.

Prosjektbeskrivelse

[prosjektbeskrivelsen.pdf](#)

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Skogen, siljskog@stud.ntnu.no, tlf: 99487683

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Torill Moen, torill.moen@ntnu.no, tlf: 73412101

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

utvalget er tatt ut fra 4 utvalgsriterier:

1. Lærere i 1.-4. klasse
2. Minimum 5 års erfaring
3. Underviser en heterogen gruppe
4. Villig til å snakke og dele erfaring med meg om tidlig innsats.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

jeg tar kontakt med personer i mitt eget nettverk for å høre om de er intressert i å delta i intervjuet.

Alder

30 - 65

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[intervjuguide \(1\).docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv \(1\).doc](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)
- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

samtykke kan trekkes tilbake på samme måte som det ble gitt (epost/skriftelig)

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

kan ta kontakt med prosjektansvarlig på mail eller telefon.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelse

Tilførsel

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling**Hvor behandles personopplysningene?**

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet**Prosjektperiode**

15.08.2022 - 28.02.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

