

Anna Borgan Kokaas og Thea Rustad Rudi

Rekontekstualisering av den politiske intensjonen med intensiv opplæring i pedagogisk praksis

En kvalitativ studie av hvordan intensiv leseopplæring kan ta form og måten makt virker inn i utformingen av den pedagogiske diskurs

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Cecilie Haugen

Medveileder: Kristin Eide

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Anna Borgan Kokaas og Thea Rustad Rudi

Rekontekstualisering av den politiske intensjonen med intensiv opplæring i pedagogisk praksis

En kvalitativ studie av hvordan intensiv leseopplæring kan ta form og måten makt virker inn i utformingen av den pedagogiske diskurs

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Cecilie Haugen
Medveileder: Kristin Eide
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Med endringer i opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-4 Tidleg innsats på 1. til 4. trinn) i 2018 ble skolen pliktig til å tilby intensiv opplæring til elever på 1.-4. trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og regning. Endringen kom som en reaksjon på internasjonale målinger og statistikk som ga opplysninger om en betydelig økning av utfordringer knyttet til lesing og et stigende behov for spesialpedagogisk hjelp. Den nye bestemmelsen markerte en ny politisk satsning på forsterket tidlig innsats og førte til et reformarbeid der ny kunnskap skal gjenskapes i pedagogisk praksis. I realiseringen av den politiske intensjonen vil det finne sted en rekontekstualisering av statlig utdanningspolitikk der fortolkning av loven bidrar i konstrueringen av den pedagogiske diskurs. Det er stor politisk interesse for forming av pedagogisk praksis, og som en pedagogisk virksomhet med forbindelser til ulike aktører vil det være mange som forsøker å ta kontroll over rekontekstualiseringen. Så hvilke aktører får sin stemme hørt i utformingen av intensiv leseopplæring?

I undersøkelse av rekontekstualiseringen og måten skolen bærer preg av en ny kontekst har studien som formål å utvikle kunnskap om hvordan maktforhold kommer til uttrykk i utformingen av intensiv leseopplæring. Med et forskningsdesign i form av casestudie og en datainnsamling basert på kvalitative forskningsmetoder er det utviklet en grundig forståelse for arbeidet som er gjort i implementeringen av intensiv leseopplæring som en del av det ordinære opplæringstilbudet ved en enkelt skole. I beskrivelse av datamaterialet har vi tatt utgangspunkt i begreper hentet fra Bernsteins utdannings sosiologi og utviklet et analyseverktøy i tråd med hans teorier. Som støtte i fremstillingen av materialet har Bernsteins begreper fungert som analyseredskaper inn i redegjørelse av eksterne aktørers innflytelse, skolens organisatoriske orden og klasseromsinteraksjonen.

Utdanning er et politisk ansvar, og ved å arbeide med utforming av politikk vil staten forsøke å legge premisser for innholdet i den pedagogiske diskurs. I rekontekstualiseringen av legitim kunnskap fra politisk styring har skolen mulighet til å handle innenfor gitte rammebetingelser og deres fortolkning av politikken vil få innflytelse for måten intensiv leseopplæring kommer til uttrykk i skolen. I studien virker rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring å være en dynamisk prosess der ulike aktører bidrar i reguleringen av det konkrete uttrykk. Med tanke på overføringen av den nye politiske satsningen i pedagogisk praksis bærer skolen preg av å orientere seg ut av organisasjonen i etablering av en standardisert orden med forskningsbaserte tiltak. På den måten har den intensive leseopplæringen tatt form gjennom bruk av standardiserte verktøy. Vi ser blant annet at nasjonale kartleggingsprøver, kartleggingsverktøyet *LUS* og lesekursopplegget fra *Lesevinduet* har fått en sterk stemme i rekontekstualiseringen. Forenelig med å være et felt med sterk statlig kontroll peker realiseringen på utfordringer knyttet til organisatoriske forhold og ressursfordeling. I møte med elevene tar den intensive leseopplæringen form som en smågruppebasert intervensjon med korte intensive morgenøkter. Som et midlertidig tiltak tar de i organiseringen hensyn til inkludering som prinsipp og understreker betydningen av tette, trygge relasjoner og læring i samhandling med andre.

Nøkkelord: Intensiv leseopplæring jf. Opplæringslova § 1-4, Basil Bernstein: rekontekstualisering, pedagogisk diskurs, klassifisering og innramming

Abstract

With changes to the mission statement of the Education Act (*§ 1-4 Tidleg innsats på 1. til 4. trinn*) in 2018, the school became obliged to offer intensive training to pupils in grades 1-4. stages that are at risk of falling behind in reading, writing and numeracy. The change came as a reaction to international measurements and statistics which gave information about a significant increase in challenges related to reading and a growing need for special education. The new provision marked a new political effort on reinforced early intervention and led to a reform effort in which new knowledge must be recreated in educational practice. In the realization of the political intention, there will also be a recontextualization of state education policy where interpretation of the law contributes to the construction of the pedagogic discourse. There is great political interest in the formation of pedagogical practice, and as an educational enterprise with connections to various actors, there will be many attempts to control the recontextualization. So which actors get their voice heard in the design of intensive reading training?

In examining the recontextualization and the way the school bears the stamp of a new context, the study aims to develop knowledge about how power relations are expressed in the design of intensive reading training. With a research design in the form of a case study and a data collection based on qualitative research methods, a thorough understanding of the work that has been done in the implementation of intensive reading training as part of the regular training offer at a single school has been developed. In describing the data material, we have taken terms from Bernstein's sociology of education and developed an analysis tool in line with his theories. As support in the preparation of the material, Bernstein's terms have functioned as analytical tools in explaining the influence of external actors, the school's organizational order and classroom interaction.

Education is a political responsibility, and by working with the design of policy, the state will try to set the premise for the content of the pedagogical discourse. In the recontextualization of legitimate knowledge from political governance, the school has the opportunity to act within given framework conditions and their interpretation of the policy will have an influence on the way intensive reading training is expressed in the school. In the study, the recontextualization of intensive reading training appears to be a dynamic process where different actors contribute to the regulation of the concrete expression. With regard to the transfer of the new political initiative in pedagogical practice, the school bears the mark of orienting itself outside the organization in establishing a standardized order with research-based measures. In this way, the intensive reading training has taken shape through the use of standardized tools. We see, among other things, that national mapping tests, the *LUS* mapping tool and the reading course program from *Lesevinduet* have been given a strong voice in the recontextualization. Compatible with being a field with strong state control, the realization points to challenges linked to organizational conditions and resource distribution. In meeting with the pupils, the intensive reading training takes the form of a small group-based intervention with short intensive morning sessions. As a temporary measure, in the organization they take into account inclusion as a principle and emphasize the importance of close, secure relationships and learning in interaction with others.

Keywords: Intensive reading training cf. Education Act § 1-4, Basil Bernstein: recontextualization, pedagogic discourse, classification and framing

Forord

Masteroppgaven er skrevet som en avslutning på et femårig masterstudium på grunnskolelærerutdanningen for 1.-7.trinn ved NTNU Trondheim. Oppgaven representerer en fordypning innen ønsket fagområde og viser til avsluttet studium. Viktigst av alt symboliserer graden at vi nå trer inn i de voksnes rekker og inn i et givende og inspirerende læreryrke. Endelig er det vår tur til å møte virkeligheten og gå løs på dilemmaene som vil møte oss i arbeidslivet.

I forbindelse med utarbeiding av prosjektbeskrivelse høsten 2022 kom det frem fra en noe forvirret student at «å skrive master er som å danse jenka» (Anna Borgan Kokaas, 17.november 2022). Ytringen har siden fulgt oss i alle faser av arbeidet med masteroppgaven. I arbeidet med et prosjekt, som tidvis har virket umulig, har jenka fått stor intern betydning for måten prosjektet har tatt form. Heldigvis har hoppene frem vært dominerende, men det har uten tvil vært flere hopp tilbake og noen steg til siden.

Som i den mer moderne varianten av jenka har prosjektet vært avhengig av flere mennesker, og vi har i hver vår rekke mange vi ønsker å takke for støtten. Først og fremst må vi takke hverandre. Hvem hadde trodd at vi under første møte på håndballbanen når vi gikk på ungdomsskolen skulle levere masteroppgave sammen? Siden det har vi spilt på lag, delt kollektiv og tilbrakt store deler av vår fritid sammen med hverandre. Under årene har vi fått frem det beste i hverandre, og det er med stor stas å nå stå med en masteroppgave der navnene våre står side om side. Vi vil også takke alle som har holdt oss på skulderen under dansen. Takk til familie og kjærester som har fungert som uvurderlige støttespillere under prosessen. Vi setter enormt stor pris på alle heiarop, endeløse omsorg og evne til å være til stede og lytte under alle slags samtaler. Det er også på sin plass å takke venner og medstudenter for lærerike diskusjoner, avkobling og fine stunder som har skapt gode minner under studietiden. Med oss på dansen har vi også hatt våre dyktige og engasjerte veiledere, som har bidratt til å forme et prosjekt vi kan si oss enormt stolte av. Takk for at dere har ført hoppene fremover og for å ha hjulpet oss inn i takt når det har oppstått taktskifte og vi har falt ut av takt. Sist, men ikke minst, en stor takk til informantene som har samtykket til å delta og som har bidratt til et innholdsrikt og spennende materiale. Uten dere alle hadde det verken blitt noen oppgave eller noen dans.

Takk for dansen!

Trondheim, mai 2023

Anna Borgan Kokaas & Thea Rustad Rudi

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Formålet med studien og problemstilling	2
1.2 Avgrensing.....	3
1.3 Oppgavens disposisjon	3
Kapittel 2: Utdanningspolitisk kontekst	5
Kapittel 3: Teoretisk rammeverk	6
3.1 Strukturering av den pedagogiske diskurs - Den pedagogiske anordning	6
3.1.1 Distributive regler	6
3.1.2 Rekontekstualiseringsregler	7
3.1.3 Evalueringsregler	8
3.2 Klassifikasjonsprinsipper	8
3.2.1 Systemkontekst	9
3.2.2 Interne relasjoner i utdanning	10
3.2.3 Overføringskontekst	10
3.3 Klassifikasjon og innramming	11
Kapittel 4: Metode	13
4.1 Metodisk tilnærming – Kvalitativ metode	13
4.1.1 Forskningsdesign – Casestudie	14
4.1.2 Datageneringsmetoder – Intervju og observasjon	15
4.2 Forskningsprosess	16
4.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter	16
4.2.2 Planlegging av intervju og intervjuguide	16
4.2.3 Rollen som forsker og intervjuer.....	17
4.2.4 Gjennomføring av intervju og observasjon	18
4.2.5 Transkripsjon.....	20
4.3 Forskningsetiske hensyn	21
4.4 Studiens kvalitet	22
4.4.1 Validitet	22
4.4.2 Reliabilitet	23
4.4.3 Overførbarhet	23
4.5 Analytisk tilnærming.....	24
4.5.1 Analyseprosess	25
4.5.2 Analyseverktøy	26
4.5.3 Presentasjon av analysekapittel og samlet diskusjon	28
Kapittel 5: Analyse og presentasjon av funn	29
5.1 Systemkontekst	29
5.1.1 Orientering ut av organisasjonen.....	29

5.1.2 «Pedagogisk praksis er jo veldig prisgitt lærerne»	31
5.1.3 Funn i lys av analyse	33
5.2 Interne relasjoner	33
5.2.1 Høy autonomi i yrkesutøvelse og tett kollegialt samarbeid	34
5.2.2 Omorganisering av en allerede etablert struktur	36
5.2.3 En standardisert orden for gjennomføring av intensiv leseopplæring.....	38
5.2.4 Funn i lys av analyse	41
5.3 Overføringskontekst	42
5.3.1 En pedagogisk relasjon etablert gjennom tett kontakt og tydelige rammer ...	42
5.3.2 Tid, tempo, rekkefølge og innhold regulert av føringer fra eksterne aktører ..	43
5.3.3 Kriterier for deltakelse i intensiv leseopplæring.....	47
5.3.4 Funn i lys av analyse	48
Kapittel 6: Samlet diskusjon og drøfting	50
6.1 Hvordan rekontekstualiseres intensjonen med intensiv leseopplæring på skole X?50	
6.1.1 Rekontekstualisering av intensiv leseopplæring som en dynamisk prosess der flere aktører får innflytelse og bidrar i reguleringen av det konkrete uttrykk	50
6.1.2 Organisering av intensiv leseopplæring gjennom bruk av standardiserte verktøy	52
6.1.3 Et inkluderende læringsmiljø som grunnlag for organisering av intensiv leseopplæring	55
Kapittel 7: Oppsummering og avsluttende betraktninger	58
Referanseliste	60
Vedlegg	63
Vedlegg 1: Samarbeidsavtale samskriving	63
Vedlegg 2: Prosessdokument	64
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD (Nåværende Sikt).....	66
Vedlegg 4: Informasjonsskriv	68
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring.....	71
Vedlegg 6: Intervjuguide	72
Tabelloversikt:	
Tabell 1: Oversikt over studiens informanter	16
Tabell 2: Analyseverktøy iht. Bernsteins klassifikasjonsprinsipper.....	27
Tabell 3: Oppsummerende funn fra analyse av systemkontekst	33
Tabell 4: Oppsummerende funn fra analyse av interne relasjoner.....	41
Tabell 5: Oppsummerende funn fra analyse av overføringskontekst.....	49

Kapittel 1: Innledning

Skolen er en av samfunnets bærende institusjoner, hvilket betyr at dens forvaltende innhold og pedagogiske uttrykk er og forblir vesentlige faktorer i samfunnsutviklingen. Med en fundamental betydning for individ og fellesskap har skolen fått økt politisk interesse i forhold til hvilke kunnskap og ferdigheter som skal fremmes i pedagogisk praksis. Som følge av internasjonale målinger (TIMSS) og statistikk fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) ble det i 2018 kartlagt et behov for en forsterket tidlig innsats. På den måten kan utdanningssystemet i større grad følge opp barn og unge med svake lese-, skrive- og regneferdigheter tidlig i opplæringsløpet. De internasjonale målingene viste at mellom 15-20% av norske barn og unge går ut av grunnskolen med for svake ferdigheter i lesing og matematikk (Prop. 52 L (2017-2018), s. 10). Det vil si at om lag hver femte norske elev har for svake kompetanser og ferdigheter til å mestre videre utdanning og arbeidsliv på en tilfredsstillende måte. I overensstemmelse med de internasjonale målingene kunne NRK i januar 2023 melde om at 10 000 elever går ut av grunnskolen uten å kunne lese og forstå enkle tekster, og at flere av disse elevene fremdeles har utfordringer utover i skoleløpet (Fange, 2023). Dette er også forenelig med data hentet fra GSI som viser at andelen elever med vedtak om spesialundervisning i grunnskolen øker gjennom skoleløpet (GSI, referert i Meld. St. 21 (2016-2017), s. 56).

Mye tyder på at den uheldige utviklingen i spesialundervisningskurven kan forklares med at grunnlaget for læring og utvikling legges de første årene i barn og unges liv. På den måten vil det barnet lærer på et tidlig tidspunkt ha stor innvirkning på læringsutbyttet utover i skoleløpet. Ekspertene hevder i tråd med en slik antakelse at et stadig problem med leseopplæringen er at tiltak ofte settes inn for sent (Fange, 2023). Dette er en faktor som etter alt å dømme kan bidra til å øke forskjellene i læringsutbyttet blant elevene. I kraft av uttrykt misnøye knyttet til svake grunnleggende ferdigheter erstattet Kunnskapsdepartementet i 2018 bestemmelsen om tidlig innsats med nye regler om intensiv opplæring på 1.-4. trinn. Med styrket tidlig innsats sto skolen ovenfor et reformarbeid og en omstilling av opplæringen, der politisk prioritert kunnskap skal forsøkes gjenskapes og omsettes i skolen som pedagogisk virksomhet.

Lovendringen tydeliggjør hvordan staten fatter politiske vedtak som virker inn og legger føringer for profesjonens arbeid. Som en fungerende styringsenhet bruker staten paragrafen for å regulere skolens pedagogiske uttrykk i arbeid med tidlig innsats. De har med det kontroll over det Bernstein (2003, s. 180) kaller for den pedagogiske anordning og besitter en definisjonsmakt i samfunnet. Når intensjonen skal ta form og rekontekstualiseres i pedagogisk praksis settes ideologi i spill, og betraktninger fra flere aktører vil få innflytelse på det pedagogiske arbeidet. Ifølge Bernstein (2003, s. 180) er det rekontekstualiseringsreglene i den pedagogiske anordning som har kontroll over den pedagogiske diskurs, og vil med det gi retning for en (om)konstruering av arbeidet med tidlig innsats. I rekontekstualiseringen av intensjonen med intensiv opplæring vil ulike aktører og maktforholdet mellom dem regulere det konkrete uttrykk. Her hevder Kunnskapsdepartementet at skolen skal fremstå som et «profesjonelt fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Som en pedagogisk virksomhet med forbindelser til ulike aktører vil studien ta for seg selve rekontekstualiseringen og undersøke hvordan skolen er preget av en ny kontekst etter bestemmelsen om intensiv opplæring.

1.1 Formålet med studien og problemstilling

Som grunnleggende ferdighet blir lesing beskrevet som en «[...] forutsetning for livslang læring, og for å delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Lesing er å betrakte som et nødvendig redskap for læring og forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12), men er og en ferdighet vi i løpet av vår tid på grunnskolelærerutdanningen har erfart at flere elever har behov for ekstra tilrettelegging av. I tråd med tidligere refererte målinger kan vi tenke oss at andelen som går ut av grunnskolen med for svake leseferdigheter er urovekkende. For å forebygge utfordringene har staten tatt til orde for at skolen bør utvikle en intensiv tilnærming og ha som mål å gi elevene rask egnet støtte. Den nye bestemmelsen bidrar med en forebyggende tanke med stor relevans for det spesialpedagogiske arbeidet. Fra et spesialpedagogisk ståsted vil formålet med intensiv opplæring være avgjørende i den hensikt det forebygger at vansker oppstår eller sørger for å redusere utvikling av vansker som allerede finnes (Tangen, 2012, referert i Groven & Rostad, 2017, s. 21). Med et slikt blikk ønsker vi at studien skal gi beskrivelser av måten intensiv leseopplæring kan ta form i den ordinære undervisningen og utvikle kunnskap knyttet til mulig rekontekstualisering av en intensjon som kan bidra til å redusere behovet for spesialpedagogisk hjelp.

I et felt med sterk statlig kontroll har utdanningsdirektoratet laget en veileder med utfyllende beskrivelser av skolens plikt til intensiv opplæring. Dette er retningslinjer som sammen med stortingsmeldinger og opplæringsloven sier noe om hvordan skolen kan rekontekstualisere intensjonen i pedagogisk praksis. Intensiv opplæring er et pedagogisk tilbud der læringstrykket skal være høyt uavhengig om det gjennomføres innenfor eller utenfor den ordinære klasseromsundervisningen. Forenelig med dette viser Meld. St. 21 ((2016-2017), s. 51) til forskning som dokumenterer at kortvarig intensiv opplæring virker å være den mest effektive måten å få elever til å oppnå forventet progresjon. Videre beskriver opplæringsloven at opplæringstilbudet kan skje i små grupper, men også for en kort periode foregå som en-til-en undervisning dersom det taler til elevens beste (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Her kan det like fullt være hensiktsmessig at opplæringen finner sted gjennom samhandling med andre, både i og utenfor klassen, slik at en unngår lave forventninger og svak medelev-effekt.

Med de retningslinjene utdanningsmyndigheter er i kontroll over er det gitt lite konkrete beskrivelser av hvordan intensiv opplæring bør gjennomføres. Slik vil den intensive opplæringen kunne ta form på ulike måter. Ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) vet vi lite om hvordan det arbeides med intensiv opplæring i skolen. Ved å undersøke dette nærmere kan forskningen bidra med et eksempel på hvordan intensjonen med intensiv opplæring kan rekontekstualiseres. Dette ved å se på hvordan makt virker inn i rekontekstualiseringen og utformingen av pedagogisk praksis.

Samtidig som staten har sterk kontroll, er skolen gjennom lov og planverk gitt formell metodefrihet. Metodefriheten er løftet frem i Kunnskapsløftet og kommer til uttrykk i veilederen fra Utdanningsdirektoratet som presiserer at «[...] det er en pedagogisk oppgave å ta stilling til hvilke tiltak som er nødvendige og formålstjenlige for den enkelte elev» (2018, s. 3). Som følge av at de ansatte i skolen kjenner elevene best må det være rom for skjønn. På den måten kan skolen tilpasse opplæringen på best mulig måte. Med utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk vil handlingsrommet være av interesse. Bernstein (2000) mener at det alltid vil ligge et rom og være et gap det er vanskelig å kontrollere fullt ut. Man kan ta grep som forsøker å kontrollere rommet, men det vil alltid finnes et spenn som kan knyttes til maktkampen i rekontekstualiseringen. Ved at flere

aktører ønsker å legge premissene vil det oppstå spenning mellom hvem som egentlig har kontroll over den pedagogiske diskurs. Spørsmålet er hvem som får sin stemme hørt og hvilke muligheter som ligger i rommet læreren tar. For å få svar på dette vil det være en hensikt å belyse hvordan rommet fylles.

Studien har til formål å undersøke hvordan intensiv leseopplæring kan ta form på én skole og se på hvordan maktforhold preger utformingen. På bakgrunn av dette har vi formulert følgende problemstilling:

Hvordan rekontekstualiseres intensjonen med intensiv leseopplæring på skole X?

Ettersom handlingsrommet åpner for ulik rekontekstualisering er det interessant å se på hvordan skolen fortolker intensjonen og fyller rommet som en konsekvens av maktkamp. For å se nærmere på hvordan maktforhold preger måten intensiv leseopplæring tar form har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål med utgangspunkt i eksterne og interne relasjoner. Forskningsspørsmålene operasjonaliserer problemstillingen med hensikt å undersøke politisk styring som aktør og innflytelsen bak den politiske intensjonen, skolen som organisasjon og hvordan de organiserer seg i arbeidet med intensiv leseopplæring, samt hvordan den intensive leseopplæringen tar form i møte med elevene. Spørsmålene presiserer helt spesifikt hvilke forhold forskningen ser på i utviklingen av den pedagogiske diskurs, og vil i sin helhet si noe om hvordan skolen er preget av lovendringen. Ettersom disse er forankret i den overordnede referanserammen i Bernsteins utdannings sosiologi vil de presenteres ytterligere i tråd med studiens teoretiske rammeverk og analytiske tilnærming (se kapittel 3.2 og 4.5).

1.2 Avgrensning

Rekontekstualisering av politiske intensjoner er et omfattende felt med mange mulige retninger for forskning. For å tilpasse forskningsprosjektet til rammen for en masteroppgave var vi nødt til å avgrense undersøkelsens område og omfang. Vi har valgt å legge vekt på opplæring etter lovendringen i 2018, og vil rette blikket mot den politiske intensjonen med den innførte plikten om intensiv opplæring. Det er viktig å understreke at tilbudet kan gjelde for elever på alle trinn og at tiltak bør settes inn såfremt behov avdekkes. Med det sagt vil forskningsprosjektet være forenelig med loven slik den er formulert i opplæringslovens § 1-4 og rette seg mot intensiv opplæring for 1.-4. trinn. I forbindelse med å være en av de mest grunnleggende ferdighetene elever lærer seg og blir i besittelse av, vil vi slik det er uttrykt i problemstillingen se på intensiv leseopplæring. Slik konsentrerer studien seg rundt det forebyggende arbeidet mot den uttrykte utfordringen knyttet til leseutvikling. Ved å undersøke rekontekstualisering av en politisk intensjon kan resultater fra studien sees i sammenheng med andre rekontekstualiseringsprosesser. Masteroppgaven kan likevel betraktes å være avgrenset til å ta for seg ett enkelt tilfelle i undersøkelse av intensiv leseopplæring på 1.-4. trinn.

1.3 Oppgavens disposisjon

Masteroppgaven er delt inn i 7 kapitler. I første kapittel er det gjort rede for valg av tema og reflektert rundt studiens formål og utviklet problemstilling. Etter innledningen vil prosjektets utdanningspolitiske kontekst bli presentert. Her vil den utdanningspolitiske satsningen på tidlig innsats bli beskrevet og aktualisert. I kapittel 3 vil studiens teoretiske rammeverk med utgangspunkt i Bernsteins utdannings sosiologi bli gjort rede

for. Kapitlet vil ta for seg sentrale begreper og teorier som den pedagogiske anordning, den pedagogiske diskurs, klassifikasjonsprinsipper, samt klassifikasjon og innramming. Videre vil studiens fjerde kapittel beskrive studiens metodiske tilnærming der valg av metode og fremgangsmåte blir begrunnet. Utover metodiske elementer vil vi i dette kapitlet reflektere over forskningsetiske hensyn og betrakte studiens kvalitet. Som en avslutning av kapitlet presenteres studiens analytiske tilnærming og utviklet analyseverktøy. I kapittel 5 vil vi presentere analyser og sentrale funn i lys av studiens teoretiske rammeverk. Videre vil kapittel 6 ta for seg oppgavens problemstilling og sammenfatte analyser og funn i en samlet diskusjon knyttet til arbeid med intensiv leseopplæring. Avslutningsvis gis en oppsummering av oppgaven som helhet, der vi også lufter tanker om videre forskning på feltet.

Kapittel 2: Utdanningspolitisk kontekst

Som følge av endringene som i 2018 ble vedtatt i opplæringslovens § 1-4 (*Tidleg innsats på 1. til 4. trinn*), er skolen pliktig til å tilby intensiv opplæring til elever på 1.-4. trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning. I den utdanningspolitiske bestemmelsen ligger en rekke regulerende prinsipper for konstituering av intensiv opplæring i skolen som pedagogisk virksomhet. Dette er forventninger som gis legitimitet og som legger føringer for innholdet i den intensive opplæringen. I lys av den pedagogiske anordningens rekontekstualiseringsregler vil lovgivningen omsettes i pedagogisk praksis, og som en forutsetning for den pedagogiske diskurs vil bestemmelsen utgjøre studiens utdanningspolitiske kontekst:

§ 1-4. Tidleg innsats på 1. til 4. trinn

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)

Læring fremstår som en individuell prosess som kan ta form på mange ulike måter og i ulikt tempo avhengig av faglig og personlig utvikling. Kunnskapen rundt forskjellene i individuell utvikling har ført til at norsk utdanning lenge har vært preget av en «vent og se»-holdning (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2). Som motsvar til en slik holdning ønsket staten i Meld. St. 21 ((2016-2017), s. 13) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* å gjøre skolen pliktig til å tilby intensiv opplæring til elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og regning på 1.-4. trinn. Statens ambisjon med plikten var å skape nye strategier for en forbedret praksis der ansatte i skolen legger til rette for å gi alle elever en god start på egen skolegang. Sammen med et godt tilpasset pedagogisk tilbud kan tiltaket bidra til å gi barn og unge et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud gjennom den ordinære opplæringen. Tidlig innsats og inkludering ble som følge av dette fremstilt i Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 8) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* som bærende prinsipper for regjeringens arbeid med forbedring av utdanningssystemet.

Med et formål om at investering tidlig i barns utvikling kan fungere som forebyggende tiltak tar intensiv opplæring høyde for rask intervensjon. Bestemmelsen som kom som følge av Meld. St. 21 ((2016-2017), s. 13) retter fokuset mot de yngste elevene, men det er i Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 12) påpekt at det også bør settes inn umiddelbare tiltak når utfordringer oppstår på ethvert tidspunkt i utdanningsløpet. Tiltaket gir ikke en korresponderende rettighet til eleven, men skal fungere som et lavterskeltilbud uten tidkrevende saksbehandlingskrav (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2). I gjennomføring av intensiv opplæring er skolen som pedagogisk virksomhet gitt mulighet til å handle innenfor gitte rammer. Som tidligere nevnt vil dette ta form gjennom fortolkning av intensjonen som rekontekstualiseres inn i pedagogisk praksis.

Kapittel 3: Teoretisk rammeverk

I undersøkelse av maktforhold i utformingen av intensiv leseopplæring utgjør det teoretiske rammeverket en fundamental funksjon. Prosjektets teoretiske rammeverk bygger på Basil Bernsteins utdannings sosiologi. Han har i sitt arbeid utviklet komplekse og dyptgående begreper som kan anvendes i analyse av pedagogiske virksomheter. Hos Bernstein er forholdet mellom struktur, aktør og handling av særlig interesse (Hovdenak, 2011, s. 21). Gjennom Bernstein har vi ervervet et språk for beskrivelse av hvordan makt utspilles i rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring. Følgelig har den teoretiske referanserammen i Bernsteins utdannings sosiologi vært av førende karakter i ulike ledd ved forskningen. I dette kapitlet vil vi redegjøre for, og gå i dybden av noen utvalgte sentrale begreper og perspektiver fra hans arbeid.

3.1 Strukturering av den pedagogiske diskurs - Den pedagogiske anordning

Pedagogisk anordning og *pedagogisk diskurs* fungerer som overordnede begreper i studien. Bernstein beskriver den pedagogiske anordning som «[...] the condition for the production, reproduction, and transformation of culture» (Bernstein, 2003, s. 180). I studien viser den pedagogiske anordning til den pedagogiske intensjonen kontrollert av staten, som vil realiseres gjennom pedagogiske diskurser. Begrepet uttrykker regler for kommunikasjon og sosial kontroll i utdanningsfeltet, og representerer en helt sentral dimensjon i Bernsteins utdannings sosiologi. Han definerer den pedagogiske anordning som formidlingsanordningen og den pedagogiske diskurs som det som formidles (Bernstein, 2000, referert i Hovdenak, 2017, s. 28).

Selv med høy autonomi i yrkesutøvelse er all pedagogisk praksis påvirket av regulerende føringer på både mikro- og makronivå. For å redegjøre for de bakenforliggende betingelsene av pedagogisk virksomhet vil studien benytte den pedagogiske anordning. Ifølge Bernstein (2003, s. 180) er utformingen av pedagogiske virksomhet styrt av en rekke regulerende prinsipper. Disse prinsippene inngår i tre sett med regler som til sammen utgjør den pedagogiske anordning: *Distributive regler*, *rekontekstualiseringsregler* og *evalueringsregler* (Bernstein, 2003, s. 180). De distributive reglene peker på den utdanningspolitiske konteksten, hvor styrket innsats de første skoleårene vil være av betydning for studien. Evalueringsreglene vil danne et bilde av vurderingene skolen gjør i gjennomføringen av intensiv opplæring, som følge av lovgivningen gitt i opplæringslovens § 1-4. Som et sentrer for forskningen viser rekontekstualiseringsreglene til skolens reformarbeid med implementering av intensjonen med intensiv opplæring. Prinsippet om hvordan kunnskap rekontekstualiseres og danner en spesifikk diskurs er helt signifikant for besvarelse på studiens problemstilling. I det følgende vil hvert prinsipp beskrives ytterligere, men som følge av rekontekstualiseringens vesentlige rolle i datamaterialet vil hovedvekten ligge ved dette prinsippet.

3.1.1 Distributive regler

Distributive regler distribuerer ulike kunnskaper og former for bevissthet. Bernstein er opptatt av hvordan reglene regulerer adgangen til og kontroll over den primære produksjonen av legitim kunnskap. Han hevder at reglene «marks and regulate who may

transmit what to whom under what conditions, and they attempt to set the outer limits of legitimate discourse» (Bernstein, 2000, s. 31). I tråd med Bernstein fungerer de distributive reglene regulerende for forholdet mellom makt og kontroll over hva som anses som legitim kunnskap i pedagogisk praksis. Et skille i slik kunnskapsproduksjon er mellom hvem som gis tilgang til tenkelig (*thinkable*) og utenkelig (*unthinkable*) kunnskap (Bernstein, 2000, s. 29). Bernstein mener at kontrollen over den utenkelige kunnskapen hovedsakelig ligger i det øverste lag i utdanningssystemet, og at den tenkelige kunnskapen alltid er kontekstbundet og dermed vil være tett knyttet til skolen. I produksjonen av tenkelig kunnskap vil det alltid ligge et mulig diskursivt gap der ideologi vil spille en viktig rolle. Potensialet som ligger i dette gapet, er en alternativ kunnskap. Et alternativt ulike aktører forsøker å kontrollere realiseringen av.

I vår studie kobler vi det distributive til politikk og til hvilke kunnskap den pedagogiske diskurs preges av og ønsker å fremme. Slik det er gjort rede for i innledningen og aktualiseringen av studiens kontekst knyttes produksjonen av diskursen til lovendringen i opplæringslovens § 1-4. Det distributive er belyst i kapittelet om utdanningspolitisk kontekst og vil videre i studien komme frem gjennom sentrale utdanningspolitiske dokumenter og tidligere forskning knyttet til styrket tidlig innsats og forebyggende utdanningspolitikk.

3.1.2 Rekontekstualiseringsregler

I realiseringen av den politiske satsningen med intensiv opplæring vil kunnskap gjenskapes og omsettes til materiell virkelighet i en rekontekstualiseringsprosess. Under prosessen er det rom for fortolkning av selve formidlingsanordningen og kunnskapen vil rekontekstualiseres fra en posisjon til en annen. Den pedagogiske praksisen vil i rekontekstualiseringsfeltet ha forbindelser til dominerende ideologiske diskurser i norsk offentlighet. Dette er i tråd med måten Bernstein (1996, s. 47) definerer begrepet pedagogisk diskurs, som et rekontekstualiseringsprinsipp. Som prinsipp hevder Bernstein at det finner sted en dynamisk prosess der en primær diskurs transformeres til en sekundær diskurs. I dette tilfelle vil den pedagogiske diskurs tilsvare den sekundære diskursen og pedagogisk virksomhet omsatt fra det primære utgangspunktet i statlig kunnskaps- og utdanningspolitikk.

Rekontekstualiseringen mellom de ulike diskursene vil være av betydning for den spesifikke pedagogiske diskurs og måten de ansatte i skolen arbeider med intensiv leseopplæring. Ved å rette oppmerksomheten mot denne prosessen vil prosjektet synliggjøre hvordan makt virker inn i utformingen av intensiv leseopplæring. Slik vil studien undersøke hvordan den pedagogiske diskurs bidrar i rekontekstualiseringen av den pedagogiske anordning.

Den pedagogiske anordningen har interne regler som regulerer den pedagogiske kommunikasjonen og skaper en intern grammatikk i den pedagogiske diskurs (Bernstein, 1990, s. 180). Som et prinsipp som innlemmer andre diskurser til å utgjøre en ny orden oppstår den intensive leseopplæringen som et resultat av den pedagogiske anordningens rekontekstualiseringsregler. Slik Hovdenak (2011, s. 27-29) beskriver reglene virker de inn på kunnskapen som skal gjenskapes fra den opprinnelige diskursen inn i den pedagogiske virksomheten. Hun hevder at reglene kan virke bestemmende og regulerende for kunnskapen som skal rekontekstualiseres fra det kunnskapsproduserende til det kunnskapsreproduserende felt. I dette tilfelle i

rekontekstualiseringen fra lovgivning kontrollert av staten til intensiv leseopplæring som pedagogisk praksis i skolen.

Som alt med dominerende status vil det være kamp om å legge premissene for innholdet i den intensive opplæringen. Bernstein (2000) hevder at kampen om kontrollen over den pedagogiske diskurs spilles ut på ulike rekontekstualiserende arenaer.

Rekontekstualiseringsfeltet omfatter ulike miljøer av sosiale grupper som kjemper om å legge føringene for det som uttrykkes i utdanningssystemet. For å markere et skille i feltet viser Bernstein (1990, s. 192) til en forskjell mellom *det offisielle rekontekstualiseringsfeltet* (ORF) og *det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet* (PRF). ORF inkluderer staten og lokale utdanningsmyndigheters kunnskaps- og utdanningspolitikk og PRF består av forskere, lærere og andre pedagogiske fagmiljøer. Aktørene i feltene står fritt til å ønske å konstruere den pedagogiske diskurs ulikt og påvirke dens autonomi. Autonomien er imidlertid avhengig av relasjonen mellom de to rekontekstualiserende arenaene. Det vil dermed være av interesse å undersøke maktforholdet dem imellom i forhandlingene om måten intensiv leseopplæring tar form.

3.1.3 Evalueringsregler

Selve nøkkelen til pedagogiske praksis ligger i aktørenes fortløpende evalueringer. Som et regulerende prinsipp i konstruksjonen av pedagogisk praksis kontrollerer evalueringen det uttrykket og innholdet som den spesifikke konteksten gir. Slik Bernstein fremstiller det regulerende prinsippet vil «These rules regulate pedagogic practice at the classroom level, for they define the standards which must be reached» (Bernstein, 2000, s. 115). Som et nivå i den pedagogiske anordning angir evalueringsreglene hvilke kompetanser og kunnskaper det pedagogiske subjekt bør være i besittelse av på et bestemt alderstrinn og i en gitt kontekst (Bernstein, 2000, referert i Hovdenak, 2011, s. 28). Feltet skaper kriterier for hva angår forventet utvikling og ønsket måloppnåelse, og regulerer med det evaluering av elever i pedagogisk praksis. I studiens datamateriale kan reglene vise til evalueringer som foretas når tiltak som intensiv leseopplæring skal settes inn. Dette er valg som sørger for tilrettelegging for elevers læring og utvikling, og som gir retning for mål og handling i organisasjonen.

Reglene for evaluering konstruerer pedagogisk praksis «by providing the criteria to be transmitted and acquired» (Bernstein, 2000, s. 114). De regulerer kontinuerlig relasjonen mellom elevenes tilegnelse av et innhold (*acquired*) og lærerens arbeid i formidlingen av innholdet (*transmission*). De fortløpende evalueringene som finner sted i reguleringen av denne relasjonen, reflekterer hva skolen fremmer som gyldig realisering av tidlig innsats. Evalueringsreglene bidrar til å forme bevissthet og identitet hos de som tilegner seg kunnskap: «Pedagogic practice is, in fact, the level which produces a ruler for consciousness» (Bernstein, 2000, s. 28). Det er hensiktsmessig å anta at nivået i den pedagogiske anordning styres av en form for kontroll over kriteriene for evaluering. Følgelig vil det være av betydning å analysere hvordan kriteriene bidrar til å forme maktforhold som gir seg uttrykk i skolens form og innhold.

3.2 Klassifikasjonsprinsipper

Bernstein formulerer en distinksjon mellom fire grunnleggende klassifikasjonsprinsipper. Prinsippene er basert på utdanningens maktrelasjoner og kan anvendes i beskrivelse av

klasseromsinteraksjoner, organisatoriske kontekster, og forhold til eksterne aktører (Bernstein, 2003, s. 27):

1. Extra-discourse relations of education
2. Intra-discourse relations of education
3. Transmission context
4. System context

Med den pedagogiske anordning som bakgrunn for rekontekstualisering av intensjonen med intensiv opplæring vil klassifikasjonsprinsippene nærme seg en beskrivelse av makt og kontroll i arbeidet med overføring fra en kontekst til en annen. I studiens tilfelle vil *intra-discourse relations of education* vise til skolen som organisasjon og den interne organiseringen og reguleringen av intensiv leseopplæring. Videre vil *transmission context* beskrive den intensive leseopplæringen i møte med elevene, og *system context* måten skolen er styrt av den utdanningspolitiske konteksten. Hvert prinsipp er konstituert av særegne tekk (Bernstein, 2003, s. 27), og vil til sammen danne et helhetlig bilde av hvordan intensiv leseopplæring tar form på skole X. Med avgjørende betydning for undersøkelse av maktforhold i utformingen av intensiv leseopplæring er det utarbeidet tre forskningsspørsmål i overensstemmelse med prinsippene:

1. På hvilken måte har politiske intensjoner innflytelse på skolens gjennomføring av intensiv leseopplæring? (*System context*)
2. Hva karakteriserer skolens organisering av intensiv leseopplæring? (*Intra-discourse relations of education*)
3. Hvordan tar den intensive leseopplæringen form i møte med elevene? (*Transmission context*)

Første klassifikasjonsprinsipp, *extra-discourse relations of education*, viser til eksterne relasjoner og hvordan skolen forholder seg til aktører utenfor skolen som for eksempel foresatte. Som følge av studiens avgrensing er det ikke innhentet informasjon om slike forhold og prinsippet vil ikke bli analysert og kommentert ytterligere. Studien er med det begrenset til å undersøke de tre øvrige prinsippene, som vil bli nærmere redegjort i påfølgende delkapitler.

3.2.1 Systemkontekst

Systemkonteksten representerer eksterne aktørers styring og regulering av skolen, og viser til den overordnede konteksten, sammenhengen, skolen befinner seg i. Bernstein (2003, s. 27) skildrer den store variasjonen i systemkontekstens innflytelse på to måter. Utdanningen kan på den ene siden fremstå helt underordnet politisk styring, eller den kan ha større frihet til å forme egen praksis gjennom relativt frie handlingsrom. Bernstein (2000, s. 24) bruker betegnelsen *bias* om overordnede krav og forventinger skolen må forholde seg til og imøtekomme. I studien viser *bias* til lovendringen og en ny kontekst med stryket innsats de første skoleårene. Implementeringen av intensiv opplæring vil få innflytelse på den pedagogiske virksomheten ettersom den enkelte skole må omsette intensjonen basert på kriterier fra eksterne aktører i pedagogisk praksis.

3.2.2 Interne relasjoner i utdanning

Under interne relasjoner undersøkes skolen som organisasjon og relasjonene som opprettholder orden i den enkelte skole. Studien vil spesielt rette fokus mot den delen av rekontekstualiseringen som omhandler organiseringen av intensiv leseopplæring. I tråd med Bernsteins utdannings sosiologi kan vi bruke betegnelsen *pedagogisk kultur* for å peke på organisatoriske og administrative karakteristikk som muliggjør stabilitet og reproduksjon av pedagogisk arbeid (Bernstein, 2000, s. 23). Som en analytisk inngang trekker han frem fire grunnleggende komponenter: *bias, shape, stability og economy* (Bernstein, 2000, s. 23-24). Komponentene har muliggjort beskrivelser av eksterne aktørers innflytelse (*bias*) og den interne organiseringen (*shape, stability og economy*) i realiseringen av intensiv leseopplæring.

Den første komponenten, *bias*, viser til innflytelsen eksterne aktører har på rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring, og vil som vist i det foregående bli gjort rede for innenfor klassifikasjonsprinsippet *system context*. Som en overordnet kontekst for pedagogisk virksomhet vil systemkonteksten virke inn på de tre resterende komponentene, som i analysen vil inngå i *intra-discourse relations of education*.

I undersøkelsen av organisasjonens form (*shape*) vil studien rette oppmerksomheten mot forholdet mellom sentrale aktører i skolen som organisasjon. Bernstein hevder at «the social division of labour of discourses, transmitters and acquirers (classificatory principle), and the social relations (framing), effect what we could call the shape of the container» (Bernstein, 2000, s. 23). I tråd med Bernstein vil vi undersøke hvordan makt og kontroll kommer til uttrykk mellom de ansatte i rekontekstualiseringen. Av betydning for studien vil undersøkelse av komponenten ta for seg kommunikasjonen og forhold knyttet til makt mellom lærer-ledelse og lærer-lærer.

«But the pedagogic code modality does not only effect the shape of the container, but also its stability or rather the management of the stability (reproduction)» (Bernstein, 2000, s. 23-24). For å opprettholde organisatorisk orden er stabilitet (*stability*) en signifikant komponent. Når skolen utsettes for nye rådende strømninger og politiske satsninger kan former for å holde stabilitet endres. Endring av kodemodalitet i den pedagogiske virksomheten vil ifølge Bernstein (2000, s. 24) stille krav til reproduksjon og stabilisering av maktforhold. Disse endringen vil sørge for nye strategier for etablering eller motarbeidelse av stabilitet i organisasjonen.

Den siste komponenten (*economy*) viser til prioriteringer i organisasjonen. Prioriteringene kommer til syne i forvaltningen av (symbolske, menneskelige og materielle) ressurser (Bernstein, 2000, s. 24). I undersøkelse av prioriteringer belyser studien hva som får, og dermed ikke får, tyngde i organisasjonen og hvordan ressurser fordeles. Følgelig kan studien si noe om hva som gis verdimeessig prioritet.

3.2.3 Overføringskontekst

I undersøkelse av overføringskonteksten studeres klasseromskonteksten og den konkrete intensive leseopplæringen slik den kommer til uttrykk i møte med elevene. Her vil undervisningsarbeidet være av betydning sammen med interaksjonen mellom lærer og elev. Om lærer-elev-interaksjonen bruker Bernstein (2000, s. 16-18) begrepet *transmitter* om den som overfører kunnskap og *acquires* om de som tilegner seg

kunnskap. Undersøkelsen av overføringskonteksten vil med det beskrive møtet mellom transmitter og acquires.

I beskrivelse av det pedagogiske arbeidet i møte mellom transmitter og acquires anvender Bernstein (2003, s. 63-66) tre regler: *Hierarchical rules, sequencing rules og criterial rules*. Reglene kan være av både eksplisitt og implisitt karakter, og påvirker pedagogisk praksis på hver sin måte. Bernstein hevder at «Pedagogic relation consists of the relationship essentially between three rules» (Bernstein, 2003, s. 65). Dermed må reglene utforskes i sammenheng og sees i lys av hverandre.

Hierarkiske regler viser til «rules which establish the conditions for order, character, and manner» (Bernstein, 2003, s. 66). Reglene er regulerende og belyser måten kontroll i pedagogiske relasjoner etableres ved at læreren og elevene inntar ulike posisjoner i relasjonen. Hvilket betyr at læreren og elevene må lære å være lærer og elever (Bernstein, 2003, s. 65). Som i all pedagogisk praksis må den intensive leseopplæringen ha *sekvensielle regler*. Overføringen er begrenset i tid og for progresjon må ting opptre i en bestemt rekkefølge. De sekvensielle reglene er av instruerende karakter og regulerer rekkefølgen sammen med tempo. I denne studien gis også innholdet en plass under disse reglene. Bernstein (2003, s. 66) definerer *kriteriereglene* som kriteriene som muliggjør elevenes forståelse av hva som regnes som legitim-/illegitim kommunikasjon, sosial relasjon eller posisjon. De fungerer med det instruerende på måten intensiv leseopplæring tar form.

3.3 Klassifikasjon og innramming

Av stor betydning for utviklingen av Bernsteins kodeteori er begrepene klassifikasjon (*classification*) og innramming (*framing*). Ifølge Bernstein (2000, s. 5) viser begrepene til hvordan makt og kontroll realiserer former for pedagogisk kommunikasjon. Med begrepene kan studien beskrive hvorvidt systemet i skolen er preget av sterk styring eller aktiv deltakelse. Dette er noe Hovdenak (2011, s. 37) hevder kan bidra til økt forståelse for pedagogisk virksomhet. Klassifikasjon og innramming vil slik det er beskrevet være viktige verktøy inn i analyse av maktforholdet mellom aktørene i de ulike rekontekstualiserende arenaene. De vil med det bli ytterligere presentert i påfølgende avsnitt.

Klassifikasjon handler om relasjoner mellom kategorier. Det kan være relasjoner mellom ulike diskurser, aktører eller praksiser. Bernstein (2000, s. 5-6) knytter klassifikasjon til makt og benytter begrepet til å beskrive maktforholdet mellom de ulike kategoriene. Klassifikasjonen vil variere i styrke avhengig av hvilken grad av isolasjon relasjonen preges av. Svak klassifikasjon (-C) viser svakere avgrensede kategorier og svak isolasjon, slik relasjonen kommer frem ved tett samarbeid. I kontrast til dette finner vi sterk klassifikasjon (+C) med tydelige grenser og sterk isolasjon der aktørene innehar ulike roller og enkelte har mer makt over måten intensiv leseopplæring tar form. Utover å uttrykke graden av isolasjon til andre kategorier kan sterk og svak klassifikasjon beskrive relasjonen innen en kategori. Vi kan med det skille mellom ekstern klassifikasjon (+/-Ce) og intern klassifikasjon (+/-Ci). Her vil ekstern klassifikasjon bli brukt til å belyse maktforholdet mellom eksterne aktører og aktører i skolen, mens intern klassifikasjon anvendes for å beskrive relasjonen mellom ulike aktørene i skolen. Med tanke på betydningen isolasjon har for identitet og det å gis en egen stemme, vil studien ta for seg denne og undersøke hvilke konsekvenser en gitt klassifikasjon kan få til følge

for rekontekstualiseringen av intensive leseopplæring. Utfallet vil være sentralt under drøfting av analyserte maktforhold.

Innramming beskriver kontroll over kommunikasjon mellom aktørene. Slik Bernstein (2000, s. 12) hevder etablerer innrammingen forventninger til det som er vurdert å være legitim kommunikasjon. Det handler om hvordan relasjoner reguleres i en gitt kontekst og kan i skolen relateres til kontroll over det pedagogiske forholdet mellom aktørene i skolen eller mellom det politiske nivået og det pedagogiske nivået. Innramming viser til regulering av diskursiv orden gjennom graden av kontroll i seleksjon av «sequence, pacing, criteria and the sosial base» (Bernstein, 2000, s. 13). Utover dette kan innrammingen regulere sosial orden. Når kommunikasjonen er forutsigbar og rammene er tydelige, er innrammingen sterk (+F). Dette er tilfellet når enkelte aktører legger klare føringer for arbeidet med intensiv leseopplæring. I situasjoner med mindre forutsigbar kommunikasjon er innrammingen svak (-F) og flere aktører har kontroll over det konkrete uttrykk. Likt som med klassifikasjon kan innrammingen være ekstern (+/-Fe) og intern (+/-Fi) alt ettersom graden av kontroll over den intensive leseopplæringen er relatert til ulike aktører i skolen eller mellom disse og eksterne aktører.

Klassifikasjon og innramming kan variere uavhengig av hverandre. Bjordal & Haugen (2021, s. 140) viser til at innramming kan fungere som kilde til stabilitet og reproduksjon av makt, og at det eksisterer et potensiale for endret maktrelasjoner. I tråd med Bernstein indikerer en slik fremstilling at innrammingen har en vesentlig og avgjørende betydning for strukturen på pedagogikken. I den hensikt å undersøke hvordan intensiv leseopplæring tar form har vi valgt å ta i bruk begrepene som redskaper inn i analyse av hvordan makt virker inn i rekontekstualiseringen. På den måten har vi utviklet et språk for beskrivelse av maktforhold i utforming av pedagogisk praksis. Dette språket har spilt en viktig rolle i bearbeiding av innhentet datamateriale og har sammen med klassifikasjonsprinsippene fungert førende i utarbeiding av studiens analyseverktøy. Som en del av analyseprosessen vil måten studien har tatt i bruk prinsippene og begrepene beskrives ytterligere i metodekapittelet under delkapittel 4.5 om analytisk tilnærming.

Kapittel 4: Metode

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for metodiske elementer og retningslinjer. Gjennom detaljerte beskrivelser av forskningsprosjektets faglige kontekst vil kapitlet belyse og argumentere for metodiske valg, og gi beskrivelser av forskningsprosjektets fremgangsmåte og prosesser. I tråd med Crotty (1998, s. 5) vil vi forsøke å redegjøre for prosjektets vitenskapsteoretiske og metodiske forankring. Kapitlet vil med det synliggjøre egen posisjonering innenfor forskningsrelevante elementer som epistemologi, teoretiske perspektiv, metodologi og metoder. Videre vil vi argumentere for utforming i valg av forskningsdesign og datagenereringsmetode, samt gi en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen. Avslutningsvis vil vi drøfte de etiske sidene ved studien og diskutere studiens kvalitet, før vi går inn på prosjektets analytiske tilnærming.

4.1 Metodisk tilnærming – Kvalitativ metode

Ved å undersøke maktforhold i måten intensiv leseopplæring tar form på skole X legger studien frem hvordan ulike aktører tildeler mening til den forsterkede innsatsen i rekontekstualiseringen. Slik kan den utvikle forståelse for interaksjonen mellom aktører i og utenfor skolen når en politisk intensjon skal omsettes til virkelighet. For å studere rekontekstualiseringen vil vi som forskere gå inn i studien med en forutbestemt synsvinkel og perspektiv. Ifølge Harstad (2022, s. 149) handler dette om å skape en identitet – et faglig jeg. I studie av samfunnsmessige forhold og skolen som organisasjon er det hensiktsmessig å ta i bruk samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. Studien vil med det posisjonere seg i en samfunnsvitenskapelig tradisjon og ta form som en samfunnsvitenskapelig orientert intervju- og observasjonsstudie.

I operasjonalisering av kunnskap og forståelse for fenomenet intensiv opplæring vil forskningen basere seg på *kvalitativ metode*. Ved å studere et fenomen i dybden vurderte vi i tråd med Thagaard (2018, s. 12, 34) kvalitativ metode som godt egnet i en studie der det er av interesse å finne ut hvordan aktører i skolen skaper mening av den politiske intensjonen. I nær interaksjon med informantene kunne vi strekke oss etter målet med kvalitativ data og utvikle økt forståelse for det sosiale fenomenet (Thagaard, 2018, s. 11). Tilnærmingen ga oss innsikt i deres meningsdannelse av intensiv opplæring og hvordan de har rekontekstualisert intensjonen til et konkret uttrykk i pedagogisk praksis. På den måten har kvalitativ forskningsmetode fungert som en inngang til signifikant informasjon og grundig besvarelse av studiens problemstilling.

Kvalitativ forskning retter seg mot forståelse snarere enn forklaring, og forholder seg til det Tjora (2021, s. 27) beskriver som et fortolkende paradigme. Thagaard (2018, s. 19) hevder at den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen vi som forskere utvikler i prosessen. I undersøkelse av rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring gir materialet opplysninger om hvordan intensjonen tar form på skole X. Videre stilles det krav til fortolkning av datamateriale når vi stiller spørsmål ved maktforhold. Dette er forhold som ikke kommer eksplisitt frem av informantenes forklaring, men som er gitt mening av oss som forskere gjennom grundig analyse i tråd med studiens teoretiske rammeverk. Tolkningen av datamaterialet tydeliggjør betydningen av at studien forholder seg til og posisjonerer seg innenfor fortolkende teorier.

Som teoretisk perspektiv og førende for vår tilnærming til tolkning finner vi overordnede tanker og ideer fra hermeneutikken. I forlengelse av å bli brukt som en kvalitativ metode

kan hermeneutikken omtales som fortolkningslære (Harstad, 2022, s. 75). Forenelig med hermeneutikken og Gadammers filosofi om forståelsens sirkel (Gadamer, 1959, referert i Gadamer & Jordheim, 2003, s. 33) har vi utviklet en dypere forståelse for at mening av helheten kun kan forstås med henblikk på delene som utgjør helheten, og at delene forstås i lys av helheten. Denne sirkelen har vært viktig for selve forskningsarbeidet og for å belyse studiens problemstilling. For å kunne si noe om helheten har vi operasjonalisert problemstillingen i tre forskningsspørsmål som utgjør delene av helheten. Ved å være basert på Bernsteins klassifikasjonsprinsipper kan vi gjennom disse se nærmere på rekontekstualiseringen og si noe om hvordan maktforhold preger utformingen av intensiv leseopplæring. Slik henger de sammen med problemstillingen og vil til sammen kunne tjene studiens hensikt og formål.

Ved å betrakte virkeligheten som skapt av samfunnet og forstå kunnskap som konstruert i sosial interaksjon har studien et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Perspektivet har ført studien i retning av å forstå den pedagogiske diskurs som en struktur av mening formet av maktkampen mellom ulike aktører i rekontekstualiseringen. For å analysere «mening som en del av det generelt sosiale der mening dannes» (Neumann 2001: 38, i Tjora, 2017, s. 185) og undersøke hvordan en pedagogisk diskurs tar form i en gitt kontekst har studien *diskursanalyse* som metodologisk tilnærming. Slik Fairclough (2003, s. 26) fremstiller vil diskursen i sosial praksis figurere som en måte å representere intensiv leseopplæring (Fairclough, 2003, s. 26). I analyse av diskursen er måten informantene tildeler mening til lovformuleringen og omsetter intensjonen til virkelighet av interesse. Med diskursanalyse kan vi få innblikk i slike forhold ved å ta utgangspunkt i «hvordan kollektive forestillinger skapes, speiles og opprettholdes» (Bratberg 2014: 30, i Tjora, 2017, s. 183). Da kan vi si noe om praksis som virkelighetskonstruerende. Den metodologiske tilnærmingen har også vært av betydning for å forstå hva som har formet den intensive leseopplæringen hos den enkelte skole. I likhet med Michel Foucault er studien ute etter å avdekke makt og forsøker å identifisere underliggende posisjoner i praksisen for å si noe om maktforhold (Tjora, 2017, s. 185, 256). Bruk av diskursanalyse vil på den måten bidra inn i studien av ulike aktørers mulighet til å definere den pedagogiske diskurs/intensiv leseopplæring.

Som forskere har vår kunnskapsforståelse og studiens epistemologiske og metodologiske posisjonering vært av stor betydning for valg av formålstjenlige forskningsmetoder. Den definerte posisjonen har videre virket inn på selve intervjuprosessen og måten vi har inntatt forskerrollen. Dette er forhold vi i det følgende vil gjøre rede for i de ulike trinnene i forskningsprosessen og i begrunnelse av valgte datagenereringsmetoder.

4.1.1 Forskningsdesign – Casestudie

Diskursanalysen er casespesifikk og med utgangspunkt i en gitt kontekst benytter studien seg av *casestudie* som forskningsdesign. Dette i den hensikt å sørge for grundig analyse og beskrivelse av rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring. Studien vil i likhet med det Creswell & Poth (2018, referert i Thagaard, 2018, s. 51) kaller for *collective case study* ha et enkelt design med flere analyseenheter. Skolen vil utgjøre systemet casen undersøkes i og enhetene som analyseres vil være de ansatte ved skolen. Med et enkelt design og flere analyseenheter føres studien i retning av designets særtrekk som er egnet til innhenting av mye informasjon innenfor få enheter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110). Som utgangspunkt for å hente frem kunnskap om rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring vil studien produsere det

Huberman (1987, referert i Postholm & Jacobsen, 2018 s. 64) omtaler som *lokal kunnskap*. Kunnskapen er avgrenset til en spesiell kontekst og vil være basert på dyptgående undersøkelse av ett enkelt tilfelle.

Med et datamateriale som belyser hvordan intensiv leseopplæring tar form og et tydelig teoretisk rammeverk for analyse av maktforhold i rekontekstualiseringen tar studien utgangspunkt i en *pragmatisk abduktiv tilnærming*. Forenelig med måten Tjora (2021, s. 285) forklarer en slik tilnærming er forskningen preget av en vekselvirkning og kontinuerlig dialog mellom teori og empiri. Forskningen er fortrinnsvis ledet frem av systematisk innhentet informasjon fra skolen og en ny utdanningspolitisk kontekst. Datamaterialet ga tydelige opplysninger om hvordan intensiv leseopplæring tok form, men i undersøkelse av måten maktforhold preger utformingen har teorien vært styrende. Samtidig som empirien har virket inn på analysen og fremstillingen av den har studiens teoretiske rammeverk bidratt til å forstå empirien. Bernsteins begreper har vært et verktøy for hvordan vi skal lese materialet og vært førende for hva studien fremstiller som empiri. Som en åpen teori er den ikke normativ og det fremgår ingen hypoteser om hva forskningen vil finne. Den har heller gitt et språk for beskrivelse av materialet.

4.1.2 Datageneringsmetoder – Intervju og observasjon

Med en pragmatisk tilnærming kan datainnsamlingen være både åpen og lukket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Som tidligere nevnt har skolen et handlingsrom der det skal skje en fortolkning i rekontekstualiseringen. Med få retningslinjer og lite forskning på feltet ble det viktig å generere data med metoder som gir informantene stor frihet til å dele sine erfaringer med casen. Når det er sagt ble det også avgjørende å begrense datainnsamlingen slik at vi fikk tilgang til kunnskapen vi søker.

Valg av et kvalitativt forskningsdesign la føringer for en intervjustudie basert på kvalitative forskningsintervju. Vi har tatt utgangspunkt i at forståelse av meningsinnhold er noe som kan artikuleres språklig og har med det hvilt metodevalget på en epistemologisk antakelse rundt tilgang til kunnskap gjennom bruk av *semistrukturerte intervju*. Intervjusituasjonen vil tillate informantene å reflektere over og gå i dybden av temaer som er aktuelle for forskningen (Tjora, 2021, s. 128). Metoden åpner for kunnskap om rekontekstualiseringen slik informantene daglig erfarer den (Kvale, 1997, referert i Tjora, 2021, s. 128), og deres beskrivelser og erfaringer vil sørge for forståelse av maktforhold i måten intensjonen tar form i systemet som er undersøkt. Parallelt med signifikante føringer og tydelige rammer for kommunikasjon bidrar refleksjonene til en åpen pragmatisk tilnærming til datainnsamling.

For å undersøke det konkrete uttrykk har forskningsprosjektet omhandlet begreper som praktisering og utøvelse. I den hensikt å generere empiri som inkluderer slike forhold så vi det hensiktsmessig å ta i bruk flere datagenereringsmetoder. Barley og Kunda (2001: 84 referert i Tjora, 2021, s. 62) argumenterer for bruk av observasjon i studier hvor selve arbeidet som utføres er av interesse. Metodevalget hviler på en grunnleggende antakelse om at denne forståelsen best kommer til uttrykk gjennom handling. Til grunn for dette ligger vissheten om at det kan forekomme distanse mellom det en verbalt uttrykker at man gjør og den reelle utøvelsen i praksis.

Slik Harstad (2022, s. 20) presiserer åpner valget av to ulike metoder for ulik empiri. Følgelig kan studien skape bred kunnskap om rekontekstualiseringen ved å studere sammenhengen mellom språklig og praktisk forståelse. Vi har valgt å ta i bruk kvalitativt

forskningsintervju som hovedmetode i kombinasjon med observasjon gjennomført i forkant av intervjuet. Forenelig med å gjennomføre det Tjora (2021, s. 71-72) kaller *interaktiv observasjon* var rekkefølgen et bevisst valg med tanke på minimal påvirkning av den interaktive sammenhengen. Slik åpnet observasjonen for å undersøke det konkrete arbeidet med intensiv leseopplæring uten å fremgå som en enkeltstående datagenereringsmetode.

4.2 Forskningsprosess

4.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Forenelig med den hermeneutiske sirkelen og vekslingen mellom hel og del i operasjonalisering av kunnskap, har vi valgt å innhente informasjon fra flere informanter innenfor samme system. Første steg i forskningsprosessen innebar rekruttering av skole som kunne utgjøre prosjektets skole X. I samråd med overordnet forskningsprosjekt fikk vi tildelt en skole som tidligere hadde vist interesse for tidlig innsats. Skolens rektor ble kontaktet over e-post der det ble informert om grunnlag for henvendelse med vedlagt informasjonsskriv. Videre ble rekrutteringen av informanter foretatt i samarbeid med rektor. Ved uttrykt interesse ble det tatt direkte kontakt med samtlige informanter. Her ble det lagt vekt på å vise takknemlighet for deltakelse og avtale passende tidspunkt for datainnsamling.

Rekrutteringsprosessen resulterte i et utvalg bestående av rektor, avdelingsleder 1.-4. trinn, spesialpedagogisk rådgiver og lærer som gjennomfører intensiv leseopplæring og øvrig norskundervisning. Informantene utgjør studiens analyseenheter og de alle er studert detaljert og helhetlig (se tabell 1). Som en kvalitativ studie er analyseenhetene strategisk valgt på bakgrunn av tilknytning til casen (Thagaard, 2018, s. 54). Det strategiske utvalg åpnet for innsikt i organisasjonens ulike aktører og deres rolle i den pedagogiske virksomheten fra styringsnivå til interaksjonen mellom lærer og elev.

System	Analyseenheter	Metode	
		Datagenereringsmetode:	Varighet:
Skole X	Informant:		
	Rektor	Intervju	33:31min
	Avdelingsleder 1.-4.trinn	Intervju	36:39min
	Spesialpedagogisk rådgiver	Intervju	37:43min
	Lærer som gjennomfører intensiv leseopplæring og øvrig norskundervisning	Observasjon Intervju	Ca. 30min 64:33min

Tabell 1: Oversikt over studiens informanter

4.2.2 Planlegging av intervju og intervjuguide

For å gjøre intervjuprosessen mer strukturert ble det utarbeidet intervjuguider med utgangspunkt i studiens overordnede problemstilling. I forbindelse med innmelding til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) begynte arbeidet med intervjuguidene tidlig i forskningsprosessen. For å formulere spørsmål og konkrete temaer i tråd med studiens formål ble intervjuguidene utformet parallelt med fordypning i eksisterende forskning på feltet og relevant teori. Innsikt i studiens teoretiske rammeverk gjorde at spørsmålene som ble utformet i intervjuguiden var relevante for studiens forskningsspørsmål. På den

måten dekker intervjuguidene de områdene som, ut ifra teorien, vil være overordnet for vårt forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s. 95).

Utover studiens teoretiske rammeverk ble teoretiske antakelser et utgangspunkt og en metodisk avgjørelse i utviklingen av intervjuguidene. Yin (2007, referert i Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 111-114) trekker frem de teoretiske antakelsene som en viktig komponent i gjennomføring av casestudier. Antakelsene er hypoteser vi som forskere har ut fra foreliggende kunnskap om temaet, og som lar seg teste empirisk ved hjelp av en vitenskapelig metode. Med visshet om en ny lovpålagt plikt om å tilby tidlig innsats som intensiv opplæring gikk vi inn i prosjektet med en antakelse om at skolens arbeid med tidlig innsats var endret etter 2018. Til tross for den asymmetriske relasjonen mellom skolen som pedagogisk virksomhet og utdanningsmyndigheter la vi til grunn en tanke om en mer åpen og kommunikativ pedagogisk diskurs der aktører fra begge arenaene deltar i rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring. Sett i forhold til skolens organisatoriske rammer antok vi at ledelsen påtok seg det overordnede ansvaret for implementeringen av intensive tiltak, mens det pedagogiske personalet hadde det didaktiske ansvaret. Som en utbredt undervisningsmetode som tilfredsstillt kravene om et intensivt opplæringstilbud hadde vi en antakelse om at skolen gjennomførte kurs i lesing, skriving eller regning. Med en teori knyttet til egnetheten bak et pedagogisk opplegg begrenset i tid antok vi at tilbudet kom til uttrykk i form av kortvarige intervensjoner.

I tråd med studiens formål er intervjuguiden utformet for å gi innsikt i rekontekstualiseringen av intensjonen med intensiv leseopplæring gjennom informantenes perspektiv. Det ble derfor utarbeidet en semistrukturert intervjuguide som åpnet for semistrukturerte spørsmål (se vedlegg 6). For å sikre at intervjuene belyste sentrale sider ved prosjektet ga intervjuguidene visse føringer i planlagte spørsmål inndelt i ulike tema. De forhåndsdefinerte spørsmålene som ble benyttet var såkalte *åpne spørsmål*. Slik Tjora (2021, s. 128) påpeker åpner slike spørsmål for å la informantene gå i dybden av det de selv ønsker å fortelle. Med det åpnet intervjuet for refleksjon over egne erfaringer og meninger knyttet til aktuelle temaer for forskningen. Sammen med listen av temabaserte spørsmål ble det lagt inn forslag til diskusjon og presise oppfølgingsspørsmål. I alt opprettet dette en delvis struktur for progresjon i intervjuene og opprettholdt forventningene om en intervjustyrt, asymmetrisk interaksjon.

Som en dynamisk prosess ble forståelsen utviklet i løpet av intervjuet og ny erkjennelse skapte grunnlag for spørsmål som Kvale & Brinkmann (2009, s. 147-148) forklarer er av mer oppklarende eller inngående art. Dynamikken skapte større fleksibilitet i intervjusituasjonen og åpnet for forhold som ikke opprinnelig var inkludert i intervjuguiden. For å verdsette informantens subjektivitet ble det helt nødvendig å tillate slike uventede momenter å tre frem i intervjusituasjonen. Data som kom ut av denne intersubjektive situasjonen ble av den grunn helt sentralt for datainnsamlingen.

4.2.3 Rollen som forsker og intervjuer

Forskning foregår alltid i en bestemt sammenheng, og må derfor betraktes som situert i konteksten som oppstår (Tjora, 2021, s. 164). Som forskere har det vært viktig å være bevisst egen rolle i formingen av intervjusituasjonen. I denne bevisstgjøringen ble det avgjørende å erkjenne egne forforståelser og egen erfaringsbakgrunn rundt tematikken. Som elever selv har begge deltatt på ulike former for lesekurs i ung alder. Erfaringene fra

deltakelsen gjør at vi som forskere har en nærhet til det vi forsker på. Det har vært viktig å tydeliggjøre forforståelsen for leseren og anerkjenne virkningen den har på forskningsprosessen. Videre har det vært av betydning for studien at vi som forskere har arbeidet for å skape avstand. Dette har vi gjort ved å undersøke skolen som virksomhet uten å ta elevperspektivet.

Dialogen som dyrkes frem i intervjuet vil være påvirket av den konkrete interaktive sammenhengen (Tjora, 2021, s. 165). Med det vil både forskere og informanter påvirke intervjuprosessen. Som forsker har vi kontroll over studiens tilnærming og designet forskningsspørsmål som har til hensikt å operasjonalisere studiens problemstilling. På den måten vil informanten slik Tjora (2021, s. 165) presiserer etterstrebe å fremstille seg selv under påvirkning av prosjektet. Med en semistrukturert tilnærming ble det også lagt opp til fastlagte tema på forhånd (Thagaard, 2018, s. 91). Utover disse åpnet vi opp for å la intervjuet styres av informantens fortellinger om deres erfaringer knyttet til rekontekstualiseringen. Som følge av studiens epistemologiske kunnskapssyn betrakter vi mening som skapt i sosiale interaksjoner. Dermed vil både forsker og informant innta en aktiv rolle og kunnskapen vil eksistere og produseres i samspillet mellom oss. Med en slik forståelse for kunnskap vil forskningsprosjektet legge opp til det Kvale & Brinkmann (2009, s. 67) omtaler som *kunnskapskonstruerende intervjuer* og preges av tanken om at kunnskap aktivt skapes i fellesskap.

4.2.4 Gjennomføring av intervju og observasjon

Alle intervjuene ble gjennomført som et fysisk møte og avholdt på informantenes arbeidssted. Med bevissthet rundt egen maktposisjon valgte vi å ha begge forskerne til stede. Bakgrunnen for valget var at strukturen på intervjuet åpnet for å håndtere makt som mer nøytralt i relasjon til informanten. Utover strukturen har også studiens formål og unnlattelse av sensitive tema vært en begrunnelse for å la flere intervjuere delta. I tråd med Tjora (2021, s. 166) kan også det å være to intervjuere ved et dybdeintervju være hensiktsmessig når intervjuerne har lite erfaring med intervjusituasjonen. Det muliggjorde praktisk intervjuerfaring, bedre flyt og hevet kvalitetssikring. Med forståelse for den hektiske skolehverdagen ble tid og sted for intervjuet avtalt med hensyn til informantenes timeplan. Samtidig med at vi som forskere måtte være fleksible og tilgjengelig la vi føringer for perioden datainnsamlingen skulle gjennomføres. Intervjuene ble med det avholdt 2/2, 3/2 og 6/2 i en rekkefølge som virket hensiktsmessig i tråd med studiens formål og opparbeidet kunnskap på området.

For å skape en trygg og avslappet intervjusituasjon hvor informantene kunne dele åpent om egne erfaringer med intensiv leseopplæring ble det i tråd med Kvale & Brinkmann (2015, s. 160) avgjørende at informantene ble kjent med oss som forskere før intervjuene startet. Innledningsvis presenterte vi oss selv og hadde en hverdagslig samtale med informantene for å bli komfortable med hverandre. Alle informantene ble informert om formålet med studien og det ble vist takknemlighet for deltakelse. De ble så informert om sine rettigheter, konfidensialitet rundt databehandling og anonymitet, og det ble bedt om tillatelse til bruk av diktafon for opptak og gjengivelse av diktering. Vi samlet inn et skriftlig informert samtykke fra hver informant og de ble gjort oppmerksomme på at sensitiv informasjon om personer som ikke deltok i intervjuet ville bli utelatt eller anonymisert. Videre ble det gitt informasjon rundt mulighetene for digresjoner i et semistrukturert intervju før vi avslutningsvis gikk gjennom temaene for

intervjuet, anslått varighet, samt forventninger knyttet til informanten og rammene for kommunikasjon.

Dybdeintervjuet ble uformet etter det Dalen (2011) kaller for *traktprinsippet* og Tjoras (2021) teori om at dybdeintervjuet går gjennom tre faser med spørsmål som i ulik grad forventer refleksjon fra informanten (se vedlegg 6). I tråd med Dalen (2011) og Tjora (2021) hadde intervjuet en naturlig start før spørsmålene ble knyttet opp til temaet for studien. Som det Tjora (2021, s. 159) omtaler som *oppvarmingsspørsmål* ble det stilt enkle, generelle demografiske spørsmål knyttet til informantenes utdanning, yrkeserfaring og nåværende stilling. Samtidig som spørsmålene var av betydning for vår senere analyse av maktforhold i rekontekstualiseringen krevde spørsmålene lite refleksjon og bidro til å skape en trygghet hos informantene, noe også Thagaard (2018, s. 101) trekker frem som en hensiktsmessig inngang til dybdeintervjuer.

Med delvis strukturerte spørsmål fulgte intervjuet videre rekkefølgen for spørsmål knyttet til temaene i intervjuguiden. I tråd med Tjora (2021, s. 160) inneholdt denne fasen av intervjuet spørsmål som i større grad inviterte til refleksjon. Utover enkelte tilpasninger knyttet til informantenes stilling ble alle informantene bedt om å reflektere over egen forståelse for begrepene tidlig innsats og intensiv opplæring, kommunikasjon og samarbeid i organisasjonen og forholdet til politiske føringer. Videre fikk spesialpedagogisk rådgiver og lærer spørsmål om egen pedagogisk praksis i arbeidet med intensiv leseopplæring. Informantene fikk dele av sin kunnskap og erfaring rundt rekontekstualiseringen av intensjonen. Som forskere var vi opptatt av å ikke lede informantene, men sørge for at de fikk uttrykke seg med egne ord og medvirke til fylldige svar gjennom bruk av oppfølgingsspørsmål. Den semistrukturerte intervjuformen bidro til at informantene selv kom med temaer som viste seg relevante for studien. Selv om dette førte til avvik fra forventet progresjon i intervjuguiden åpnet oppfølgingsspørsmålene for å gå i dybden av selve rekontekstualiseringen. For å drive det hele fremover og trekke trådene tilbake til temaet på en god måte brukte vi spørsmålene fra intervjuguiden.

For å holde en viss struktur ble det satt av tid til å avslutte intervjuene med spørsmål om det var noe informantene ønsket å utdype eller tilføye som kunne vært relevant for forskningstemaet. Spørsmålet hadde til hensikt å la informantene oppleve å få formidlet det de hadde tenkt på eller uroet seg over i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Utover å åpne rommet for informantens medvirkning av relevant datamateriale, ledet spørsmålet oppmerksomheten vekk fra refleksjonsnivået og over i det Tjora (2021, s. 160) omtaler som *avrundingsspørsmål*. Etter selve intervjuet var ferdig og diktafonene var skrudd av hadde vi en avsluttende samtale der vi takket for deltakelsen og informerte om muligheten til å lese transkribert datamateriale som omhandlet dem selv. Det ble også lagt vekt på å trygge informantene på at svarene de ga var av betydning for forskningsprosjektet. Slik sikret vi at avrundingen normaliserte situasjonen (Tjora, 2021, s. 160) og skapte en god avslutning på intervjuet.

Underveis i intervjuprosessen fikk vi erfare at gode intervjuferdigheter tilegnes gjennom praktisk arbeid med intervju. Slik Kvale & Brinkmann (2015, s. 197) beskriver det førte gjennomføringen av intervjuene til utvidet kunnskap knyttet til rollen som forskere og til intervjusituasjonen. Utviklingen av egne intervjuferdigheter gjorde situasjonen mer naturlig og førte til flyt i dialogen. Vi følte med det at erfaringene vi hadde ervervet oss førte til mer dybde ved enkelte tema i de senere intervjuene. Som intervjuere erfarte vi viktigheten i å ha en lyttende holdning som bekreftet det informanten sa. Gjennom ulike former for oppbakkinger uttrykte vi vår interesse for informantenes erfaringer og viste at

vi tok imot deres meninger med åpent sinn. Med en lyttende holdning tok vi en aktiv rolle og stilte utforskende spørsmål. Vi stilte spørsmål som åpnet muligheten for å gå i dybden av informantens erfaringer og søkte hele tiden å komme under overflaten av det de fortalte. De ulike måtene å stille spørsmål på og lytte til informantene gjorde det mulig å veksle mellom ulike subjektposisjoner. I tråd med Kvale & Brinkmann (2015, s. 119-120) beveget vi oss mellom de ulike idealtypene *opinionsundersøkeren*, *deltakeren* og *utforskeren*. En slik intervjuatype skapte bevissthet rundt eget kroppsspråk og fremtoning i møte med informantene. Vi ble med det opptatt av å være positive og oppmuntrende, og vise tilstedeværelse i intervjusituasjonen.

Som nevnt i kapittel 4.1.2 fremgår ikke observasjon som en enkeltstående datagenereringsmetode i vårt prosjekt, men som en supplerende metode i kombinasjon med intervju. Som observasjonsforskere ønsket vi å få et mest mulig korrekt bilde av måten intensiv leseopplæring tok form uten å påvirke selve gjennomføringen. For å utnytte observasjonens styrker knyttet til distanse og kvalitet ble det derfor gjennomført observasjon i forkant av intervjuene. I observasjonssituasjonen befant vi oss tett på, men i bakkant av gjennomføringen som rene observatører. Observasjonen var likevel en synlig observasjon da de observerte var klar over situasjonen. Slik Tjora (2021, s. 71) beskriver vil det alltid ved en slik observasjon oppstå en form for sosial interaksjon mellom observatører og de observerte. Observasjonen tok med det form som det Tjora (2021, s. 71) beskriver som en *synlig interaktiv observasjon* med passive observatører. Som en metode gjennomført i forkant av intervjuer ledet det observerte til dypere forståelse av informantenes utsagn og en flytende samtale der det ble stilt hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål.

4.2.5 Transkripsjon

Etter alle intervjuene var gjennomført startet vi umiddelbart med bearbeiding av intervjudataene. Under bearbeidingen ble datamaterialet transformert fra muntlig til skriftlig form ved at talen fra lydfilen ble transkribert og overført til tekst. Transkriberingen krevde nøyaktighet og konsentrasjon, og for å etterstrebe denne nøyaktigheten ble det viktig at prosessen startet tett oppunder datainnsamlingen. Dette kan støttes ved å se på forhold ved intervjuet som vanskelig vil kunne bevares i overgangen fra talespråk til skriftspråk. Kvale & Brinkmann (2009, s. 187) peker blant annet på ulike kroppslige, lingvistiske og retoriske faktorer som vil kunne gå tapt i overføringen av tekst til en ny form. For at alle delene ved kommunikasjonen skulle komme fram valgte vi å transkribere samtlige intervjuer selv. Med fordelene av å kjenne til intervjusituasjonen og konteksten var dette et etisk hensyn vi tok for å styrke transkriberingens reliabilitet.

Slik vi var inne på i det foregående var en av vurderingene vi gjorde for å ivareta informantens integritet å være tro til det de fortalte i transkripsjonen. For å få til dette ble vi på forhånd enige om å transkribere tilnærmet ordrett og sørge for en lojal transkripsjon med minimale avvik fra lydopptaket. Ved å transkribere parallelt med å lytte til lydopptaket førte nøyaktigheten til en svært tidkrevende transkriberingsprosess. Den presise beskrivelsen inkluderte i første omgang gjentakelser og lyder, men av hensyn til informantene ble dette senere unnlatt dersom det viste seg å ikke være av betydning for den språklige formuleringen. Slike justeringer i transkripsjonen ble helt nødvendig ved bruk av sitater i analysen. Justeringen har hatt til hensikt å gjøre sitatene

mer leservennlige og har ikke hatt betydning for utsagnene slik de kommer frem i intervjuet.

Av hensyn til anonymitet har vi valgt å transkribere på bokmål til fordel for dialekt. Der det har blitt vurdert hensiktsmessig har vi imidlertid beholdt enkelte lokale ord og uttrykk. Foruten det har vi valgt å ikke fjerne personer og stedsnavn fra lydfile, men anonymisert transkripsjonen ved å sette inn en transkripsjonskode med symbolet X. Slik kunne vi sikre kontinuitet i intervjutranskripsjonene og gi leseren en tilnærmet fullstendig gjengivelse av intervjuet. Etter transkriberingen ble alle lydfile slettet, og informantene fikk mulighet til å lese transkripsjonen fra eget intervju. Dette var et tilbud vi vurderte som etisk riktig, men som kun en informant valgte å benytte seg av.

4.3 Forskningsetiske hensyn

Forskningsprosjektet er planlagt og gjennomført i henhold til forskningsetiske retningslinjer. I desember 2022 ble prosjektet meldt inn og vurdert godkjent av NSD (nåværende Sikt). I etterkant av godkjenningen er studien gjennomført i tråd med godkjent vurdering og retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon.

I kvalitative studier der forskeren befinner seg i nær interaksjon med informantene stilles det store krav til ivaretagelse av etiske prinsipper. Som tidligere fremstilt i beskrivelsen av forskningsprosessen har forskningsetiske hensyn vært gjeldene i alle metodiske valg. For å innfri kravet om redelig gjennomføring har det vært av stor betydning med kunnskapsdeling og åpenhet ovenfor informantene. I forkant av datainnsamlingen ble det sendt ut et skriftlig informasjonsskriv der studiens formål og forhold rundt deltakelse ble formidlet (se vedlegg 4). Videre skrev informantene under på et samtykkeskjema der samtlige samtykket til deltakelse (se vedlegg 5). Samtykket ble gitt gjennom aktiv handling under samtale før intervju, der det også ble understreket andre viktige forhold knyttet til informantenes rettigheter. Her ble det blant annet gjort rede for frivillighet, bruk av diktafon og behandling av lydopptak, samt anonymitet i transkribert materiale og publikasjon. Utover dette ble samtlige informanter informert om anledningen til kontakt ved spørsmål eller ønske om å trekke avgitt samtykke.

Ved bruk av intervju som datagenereringsmetode ble det avgjørende med etisk håndtering av lydopptak. Informantene ble informert om at bruk av to diktafoner hadde til hensikt å sikre korrekt gjengivelse i bearbeiding av datamaterialet. For å ivareta informantens personvern ble lydfilene transkribert direkte fra manuell diktafon uten å bli overført til andre alternative mobile enheter. I transkriberingen ble anonymiseringshensyn ivare tatt med forbehold om informasjon som har vært av betydning for selve analysen. Under prosessen sto vi ovenfor en etisk betraktning knyttet til behovet for å presisere informantenes yrkestittel og rolle i organisasjonen. For å analysere maktforholdet mellom de ulike aktørene så vi det hensiktsmessig å ikke unnlate slik informasjon. Valget ble gjort på bakgrunn av betraktninger knyttet til at studien ikke forsøker å utgi informantene eller fremstille informasjon som kan oppleves sensitivt. Ved å inkludere yrkestittel kan deltakerne selv gjenkjenne informantene fra det undersøkte systemet. Anonymisering er likevel ivare tatt ved at personer utenfor studien er gitt begrenset mulighet til å identifisere enkeltpersoner og steder. Utover slike anonymiseringshensyn er det kun forskere som var til stede under selve intervjuet som har hatt tilgang til diktafonene og lydfilene på disse. Det er videre tatt hensyn til fremtredende og identifiserbare dialekttrekk ved at transkripsjonen er omskrevet på

bokmål. For å ivareta kravet om konfidensialitet er også personopplysninger anonymisert og lydfiler slettet etter fullført transkribering.

Observasjon som metode førte med seg flere etiske betraktninger. Som følge av at observasjon ikke regnes som en enkeltstående datagenereringsmetode, ble det ikke ansett som hensiktsmessig å fremskaffe lyd- og videodata. Som forskere ble det vår oppgave å innta en passiv rolle og ta anonyme notater av relevante observasjoner. Alle deltakende under observasjonen ble informert om hensikten med vår tilstedeværelse og den observerte ble ytterligere informert om prosjektet og formålet med studien. I påfølgende intervju fikk den observerte mulighet til å forklare, klargjøre og bearbeide det observerte. Å kunne gå i dybden av det konkrete uttrykk bidro til ivaretagelse av informantens autonomi.

4.4 Studiens kvalitet

Forskning handler om å undersøke og bringe fram ny viten og kunnskap ved hjelp av vitenskapelig metode. For å skaffe sikker kunnskap er det viktig å evaluere kvaliteten på forskningen og sikre at de empiriske forskningsresultatene er av høy forskningskvalitet. Avgjørende for datainnsamlingen har vært valg av systematiske fremgangsmåter. Valgene har påvirket gjennomføringen og vært av betydning for innhenting av informasjon og data som på best mulig måte beskriver den virkelige verden. Som helt fundamentalt for å oppnå god og solid forskning innenfor forskningsfeltet vi forsker i, er vurdering av studiens kvalitet. I vurderingen vil vi ta i bruk kvalitetskriteriene *validitet*, *reliabilitet* og *overførbarhet*. Evalueringen er forenelig med kriteriene slik Tjora (2021, s. 259) beskriver og vurderer dem som egnede i kvalitativ forskning.

4.4.1 Validitet

I tråd med Tjora (2021) har vi i vurderingen av *validitet* (gyldighet) tatt utgangspunkt i om valgte metoder faktisk undersøker rekontekstualiseringen av intensjonen med intensiv leseopplæring og i hvilken grad forskningsfunnene er troverdige for besvarelse av studiens overordnede problemstilling. I denne studien er gyldighet relatert til undersøkelse av intensiv leseopplæring slik den kommer til uttrykk ved den studerte skolen. Slik vil studien gi et eksempel på hvordan intensjonen er rekontekstualisert ved én enkelt skole, og materialet og analysen vil ikke søke å fremstille et helhetlig bilde av de mangfoldige mulighetene for utforming av intensiv leseopplæring. Erkjennelse av mulig distanse mellom uttrykt og reell praksis ledet til bruk av både intervju og observasjon som forskningsmetoder. Ulike metodiske tilnærminger sørget for at måten studien genererte data sto i forhold til spørsmålene som ble stilt. Dette er forhold som ifølge Tjora (2021, s. 262) styrker gyldigheten av de empiriske forskningsresultatene og som fører til dypere forståelse for lærerens subjektive tanker og holdninger knyttet til den pedagogiske praksisen.

Studien er basert på innsamlet materiale fra et begrenset utvalg deltakere innenfor systemet casen undersøkes i. Utvalgte analyseenheter er sammen med valget om enkeltstående intervju bevisste metodiske valg som styrker studiens gyldighet. Valgene har vært avgjørende for muligheten til å gå i dybden av informantenes erfaringer og til å frembringe rike beskrivelser tilknyttet studiens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. I analyse av maktforhold har det også vært av betydning å sikre minimale påvirkninger innenfor systemet. I tilknytning til det overordnede

forskningsprosjektet *Tidlig innsats – inkluderende opplæring?* kan studien på sikt bidra til endring i konstrueringen av den pedagogiske diskurs. Sammen med et rikt datamateriale og et bevisst forhold til teori og forskning kan dette bidra til å sikre det Kvale (1997, referert i Tjora, 2021, s. 260) definerer som *kommunikativ* og *pragmatisk gyldighet*.

4.4.2 Reliabilitet

Datamaterialet i kvalitative studier er i stor grad bestemt av faktorer ved de involvertes tilstedeværelse. Etersom diskurser er formet av det sosiale og vil fremtre annerledes ved ulike sosiale interaksjoner (Tjora, 2017, s. 185), vil data og funn kunne variere dersom forskningen skulle bli gjentatt med andre forskere og informanter. I vurdering av studiens *reliabilitet* (pålitelighet) er det nødvendig å påpeke at dette er en studie som omhandler et relativt nytt og videreutviklet fenomen. Med et rom for fortolkning av den pedagogiske anordning finner det sted et stort handlingsrom i realiseringen av intensiv leseopplæring, og det kvalitative ved studien vil føre til variasjoner som gjør det vanskelig å oppnå sammenlignbarhet. Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012, s. 23) kan reliabilitet knyttes til nøyaktighet i data – hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. For å sikre reliabilitet har vi sørget for å gi leseren et helhetlig innsyn i selve forskningsprosessen gjennom detaljerte beskrivelser av alle metodiske elementer. Studiens reliabilitet ledes på så måte frem av forskningens gjennomsiktighet i formidling, gjennom *transparens*. Her har vi forsøkt å gjøre forskningen tilgjengelig for alle (Tjora, 2021, s. 264) ved å beskrive og begrunne valg på en nøytral og presis måte.

I forskning blir objektivitet ansett som et ideal. Tross dette vil ethvert menneske til enhver tid møte og tolke verden på bakgrunn av egen forståelse og eget virkelighetsbilde (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 22). Når kunnskap skapes i interaksjon mellom forsker og deltaker (Guba & Lincoln, 1988, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117) ble *transparens* og *åpenhet* rundt hvordan egen subjektivitet, bakgrunn og interesse har påvirket prosjektet betydelig for studiens pålitelighet. Dette er elementer som er forsøkt synliggjort i samtlige deler ved prosjektet, men tydeligst gjort rede for under kapittelet om teoretiske antakelser og i beskrivelse av egen rolle (se kapittel 4.2.2 og 4.2.3).

Kjernen av selve studien, rekontekstualisering, ligger i studiens teoretiske rammeverk: Basil Bernsteins utdannings sosiologi. Gjennom hans teorier har vi utviklet et språk for beskrivelse og et redskap for analyse, som er bearbeidet inn i et konkret analyseverktøy. Studiens analytiske tilnærming har vært av stor betydning for forskningens kvalitet. Med beskrivessspråket har studien søkt nøyaktighet i arbeidet med materialet. Begrepene klassifikasjon og innramming har vært førende for utvalgt empiri og sørget for et presist språk for beskrivelse av datamaterialet. De har styrket påliteligheten i beskrivelsene gjennom tilgjengelighet og avgrensning.

4.4.3 Overførbarhet

Ved bruk av casestudie som forskningsdesign og i produksjon av lokal kunnskap hevdes det at den interne validiteten og reliabiliteten vil være stor. Grunnlaget for å hevde noe slik er at den produserte kunnskapen med stor sannsynlighet oppleves som relevant og korrekt for den aktuelle konteksten (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 64). Når det er sagt vil det i vurdering av studiens overførbarhet og eksterne validitet være behov for å tenke

generalisering på en annen måte (Tjora, 2021, s. 267). Med utforskning innenfor et begrenset system vil det være utfordrende å trekke generelle slutninger om den spesifikke casen. Som forskere har det vært viktig med visshet rundt hvordan empirisk data i seg selv ikke speiler den fulle og hele virkeligheten. Det har vært viktig å anerkjenne at forskningen kun belyser rekontekstualisering av intensiv leseopplæring på én måte og at konstrueringen av den pedagogiske diskurs kan skille seg fra andre tilfeller. Slik Tjora (2021, s. 267) forklarer det vil prosjektet på ingen måte utvikle innsikt utover den enkelte case, men bidra med et konkret eksempel på hvordan intensiv leseopplæring kan ta form. Studien har i den hensikt som mål å gi dybdekunnskap og innsikt knyttet til fenomenet. Tjora (2021, s. 268) betegner måten å sørge for sammenlignbarhet på som *konseptuell generalisering*.

Fenomenet som studeres er i opplæringsloven nedfelt som en plikt, og er av den grunn av stor betydning for alle aktører i det norske utdanningssystemet. I kraft av studien kan vi formidle andrehåndserfaringer som leseren kan kjenne seg igjen i. Det vil likevel være opp til den enkelte leser å bedømme om forskningen er nyttig og relevant for dem. Payne og Williams (2005, referert i Tjora, 2021, s. 269) argumenterer for at *tykke beskrivelser* kan være fullstendige nok til at leseren kan bedømme gyldigheten i andre settinger. Gjennom detaljerte beskrivelser kan leseren sammenfatte den beskrevne situasjonen med egne caser. På den måten legger studien til rette for det Tjora (2021, s. 268) betegner som *naturalistisk generalisering*. Beskrivelsene inviterer leseren inn i casen og åpner for sammenligning med leserens egne erfarte situasjoner. Slik gis leseren tilgang til å selv vurdere forskningens overføringsverdi, i retning av hvorvidt funnene har relevans for egen kontekst.

Selv om casestudier generelt sett ikke tilfredsstillende kravet til generisk kunnskapsutvikling, vil studien utvikle leserens forståelse for hvordan maktforhold kan utspilles i rekontekstualisering av politiske intensjoner. På et vis kan vi argumentere for at studien utvikler innsikt som går utover den spesifikke casen og vil ha relevans for rekontekstualisering av andre intensjoner. Ved å være tilknyttet et overordnet forskningsprosjekt kan studiens case øke kunnskapen for lignende caser. Sammen vil forskningen i prosjektet og tilhørende teorier, på grunnlag av flere tilfeller, muliggjøre formulering av generelle påstander. Å sammenholde funnene fra vår spesifikke casestudie med funn fra andre caser kan på den måten bidra til mer eksplisitt generalisering på sikt. Slik vil casen være et godt eksempel og et bidrag inn mot et mer helhetlig bilde av hvordan makt virker inn i omsetting av politiske satsninger i pedagogisk praksis.

4.5 Analytisk tilnærming

Som utgangspunkt for datainnsamling og analyse har studien tatt i bruk Bernsteins utdanningssosiologi. På grunnlag av hans teorier har vi benyttet oss av ulike metoder og utviklet et analyseverktøy knyttet til tre av Bernsteins klassifikasjonsprinsipper. Ved å inkludere spørsmål som viser til studiens problemstilling og forskningsspørsmål fremstår analyseverktøyet konkret i håndteringen av et mer komplekst datamateriale. For å kommentere materialet tok vi i bruk klassifikasjon og innramming som analyseredskaper. I de påfølgende delkapitlene vil vi forklare nærmere hvordan valgt teoretisk rammeverk har fungert førende for studiens analytiske tilnærming. Både som verktøy for struktur og som språk for beskrivelse av innsamlet materiale.

4.5.1 Analyseprosess

I bearbeiding av et rikt og omfattende datamateriale ble det viktig å sørge for at materialet fremsto organisert. For å nærme oss materialet ble det i den hensikt utarbeidet en oversikt der materialets ulike deler ble satt i system. Med utgangspunkt i Bernsteins teoretiske rammeverk har vi tatt i bruk klassifikasjonsprinsippene for å beskrive «classroom interactions, its organizational context, and their relation to external agencies» (Bernstein, 2003, s. 7). Utgangspunktet i de fire grunnleggende klassifikasjonsprinsippene ble avgrenset til å kun gjelde relasjoner i systemkontekst, relasjoner i overføringskontekst og utdanningens interne relasjoner. Innenfor hvert av de tre klassifikasjonsprinsippene ble det utviklet spørsmål som ledet til sortering av materialet. Senere ble disse førende for utvikling av studiens forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte har politiske intensjoner innflytelse på skolens gjennomføring av intensiv leseopplæring? (*System context*)
2. Hva karakteriserer skolens organisering av intensiv leseopplæring? (*Intra-discourse relations of education*)
3. Hvordan tar den intensive leseopplæringen form i møte med elevene? (*Transmission context*)

Klassifikasjonsprinsippene ble av stor betydning for å forstå analysens prosess og struktur. Gjennom de konkretiserte spørsmålene i analyseverktøyet er forskningsspørsmålene synlige i sorteringen av datamaterialet. For å skape en struktur i sorteringen ble materialet sortert ut fra klassifikasjonsprinsippene. På den måten fikk vi samlet tilsvarende materiale under samme prinsipp. Med utgangspunkt i relevante begreper innenfor hvert prinsipp ble det etter første sortering utviklet koder som ledet frem til en mer detaljert sortering. Under selve kodingen ble klassifikasjonsprinsippene en beholder for bevaring av en organisert struktur. I operasjonalisering av forståelse av informantenes utsagn ble det ellers viktig å kunne gå tilbake til informantenes utsagn. Ved å bevare strukturen i materialet kunne vi på en enkel måte finne tilbake til intervjuet og til hvilken sammenheng utsagnene ble sagt i. Dette ble håndtert ved å bruke hele sitater i koding og kategorisering, og ved å markere sitatene med referanse til riktig informant.

Forenelig med Bernsteins teorier og begreper viser analyseverktøyet styrke i bredde og fleksibilitet. Sorteringen resulterte i at tilnærmet all intervjudata kunne plasseres innenfor et eller flere klassifikasjonsprinsipp. Som følge av dette ble det stilt krav til begrensning og utvelgelse, hvor prosjektets formål og problemstilling ble viktige holdepunkt og forutsetninger for empirisk materiale.

Etter sorteringen gikk vi inn i en fase med presentasjon og drøfting av funn. Førende for vår tilnærming til, og beskrivelse av, materialets innhold har vært Bernsteins begreper klassifikasjon og innramming. Med bruk av begrepene som analyseredskaper utviklet vi et språk for beskrivelse av skolens forhold til eksterne aktører, dens organisatoriske orden og klasseromsinteraksjonen. I fremstilling av funn og analyse har begrepene fungert som støtte i fremstillingen av datamaterialet og gjort det mulig å peke på maktforhold i rekontekstualiseringen. Vi har brukt begrepene til å forklare valgte sitat og fremheve hvordan forhold knyttet til makt mellom ulike aktører virker inn på utformingen av intensiv leseopplæring. Begrepene har spilt en viktig rolle i vår analytiske tilnærming og bidratt til presis og konsekvent beskrivelse av innsamlet materiale. Med det sagt vil analysen bære preg av et språk som informantene selv ikke har vært i besittelse av. Ved bruk av Bernsteins begreper vil vi kommentere de nyansene som finner sted i

informantenes spesifikke språk og ordbruk. Som fundamentale begrep for studien som helhet har klassifikasjon og innramming dessuten vært styrende for hva i datamaterialet som ble lest som empiri. Slik har begrepene tjent som en inngang til materialet, etablert gjennom avgrensing og rom for tolkning.

4.5.2 Analyseverktøy

	Bernsteins klassifikasjons prinsipper:	Spørsmål til sortering:	Innhold:	Begreper til analyse og diskusjon: (Den pedagogiske anordning og den pedagogisk diskurs vil være gjeldene i alle nivåer)
1.	System context (Systemkontekst)	Hvordan beskriver informantene formålsparagrafens innhold og deres plikt til å tilby intensiv opplæring? På hvilken måte orienterer aktørene seg ut av organisasjonen i rekontekstualisering av intensiv leseopplæring? Hvordan kommer maktforholdet mellom statlig utdanningspolitikk og ansatte i skolen til uttrykk?	Eksterne aktørers styring og regulering. Politiske styringsdokumenter. Nasjonale kartleggingsprøver. Forskning. Statlige satsninger.	Pedagogisk kultur (bias).
2.	Intra-discourse of educations (Utdanningens interne relasjoner)	På hvilken måte fungerer den interne organiseringen og reguleringen i arbeidet med intensiv leseopplæring? Hva karakteriserer maktforholdet mellom de ulike aktørene i skolen i rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring? Hva gis verdimeisig prioritering i skolen? Hvordan skapes organisatorisk orden i arbeid med intensiv leseopplæring?	Relasjoner mellom ulike aktører i skolen som organisasjon. Skolens systemer og rutiner i arbeid med intensiv leseopplæring og organisasjonens interne organisering i dette arbeidet.	Pedagogisk kultur (form, stabilitet og prioriteringer).
3.	Transmission context (Overføringskontekst)	Hvordan beskrives relasjonen mellom lærer og elever i arbeidet med intensive leseopplæring? Hvordan tar intensiv leseopplæring form i møte med elevene? Hvilke kriterier er satt for deltakelse i intensiv leseopplæring? Hvordan beskrives tiltakets effekt på elevenes utvikling?	Klasseromskontekst, undervisningsarbeid og interaksjonen mellom lærer og elev. Kontrollen over det konkrete uttrykk. Seleksjon av innhold, tempo og rekkefølge i gjennomføringen. Undervisningens pedagogiske orientering.	Transmitter og acquieres. Hierarkiske regler, sekvensielle regler og kriterieregler.

Tabell 2: Analyseverktøy iht. Bernsteins klassifikasjonsprinsipper

4.5.3 Presentasjon av analysekapittel og samlet diskusjon

I påfølgende analysekapittel vil hvert forskningsspørsmål analyseres i relasjon til gjeldene klassifikasjonsprinsipp. Med bruk av klassifikasjonsprinsippene som et strukturingsverktøy er oppgavens analyse bygd opp med en struktur hvor funn først presenteres og analyseres isolert i egne delkapitler. Deretter vil vi i kapittel 6 vende blikket mot et helhetlig bilde av hvordan intensjonen med intensiv leseopplæring er rekontekstualisert på skole X og løfte frem interessante forhold ved utformingen.

Kapittel 5: Analyse og presentasjon av funn

I studiens analysekapittel vil materialet presenteres og analyseres med bruk av Bernsteins språk og begreper. Kapittelet vil fortløpende fremstille funn med bruk av direkte sitat og parafrasering. For å løfte frem informantenes stemme har vi valgt å fremstille lengre sitater ved bruk av innrykk, og som tidligere forklart vil informantens yrkestittel inkluderes i analysen. For å skape struktur undersøker hvert delkapittel tilhørende forskningsspørsmål, slik det er beskrevet i kapittel 4.5. Første delkapittel tar for seg informantenes beskrivelse av hvordan den utdanningspolitiske konteksten legger føringer for rekontekstualiseringen i skolen. Videre vil skolens organisering av intensiv leseopplæring bli undersøkt i delkapittel to. I siste delkapittel vil vi se på virksomhetens overføringskontekst. Her vil analysen ta utgangspunkt i selve gjennomføringen og relasjonene i det konkrete intensive leseopplæringstilbudet.

5.1 Systemkontekst

I analyse av systemkonteksten vil vi rette oppmerksomheten mot hvordan informantene gir uttrykk for at eksterne aktører styrer og regulerer pedagogisk virksomhet. Gjennom informantenes beskrivelser av rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring vil kapittelet forsøke å beskrive maktforholdet mellom statlig utdanningspolitikk og skolen i konstrueringen av den pedagogiske diskurs. Analysen vil med det belyse studiens første forskningsspørsmål:

På hvilken måte har politiske intensjoner innflytelse på skolens gjennomføring av intensiv leseopplæring?

5.1.1 Orientering ut av organisasjonen

Informantene beskriver innholdet i formålsparagrafen og plikten til å tilby intensiv opplæring ved bruk av ord som *plikter*, *pålegg*, *krav* og *rettigheter*. Ordvalget viser til en bevissthet knyttet til asymmetrien i relasjonen mellom statlig utdanningspolitikk og skolen som pedagogisk virksomhet, der statlig utdanningspolitikk formulerer en ideologi og et bestemt innhold skolen er pliktet til å realisere i pedagogiske praksis. Gjennom de kriteriene som følger rekontekstualiseringen kommer *bias* tydelig til uttrykk. Rektor belyser dette ved å omtale endringene som tydelige, noe som peker mot en sterk styring og regulering av skolen (+Ce/+Fe):

De er jo ganske tydelige de føringene som ligger i 2018 justeringene. Så det betyr at, ja det er jo ikke noe valg. Vi må bare følge opp det her. (Rektor)

At rektor forteller at skolen bare må følge opp justeringene viser at den politiske intensjonen fører til økt oppmerksomhet rundt tidlig innsats. I overensstemmelse med det rektor forteller gir avdelingsleder uttrykk for følelsen av en ovenfra-og-ned-styring der statlig utdanningspolitikk fungerer som premissegiver for innholdet i den pedagogiske diskurs (+Fe) ved å ha makt over den pedagogiske anordning (+Ce).

Det kommer ulike pålegg ovenfra (...) For det som kommer fra politisk hold, det kommer bare ovenfra og ned, og bare det ned på oss også er det «det her skal dere gjøre». (Avdelingsleder)

Formidlingen av regler og forskrifter i forbindelse med intensiv opplæring blir av informantene beskrevet å være styrt av dokumenter. Rektor gir uttrykk for et stort antall

dokumenter «som skal være med å styre oss» og som vil ha innflytelse på skolens gjennomføring av intensiv opplæring. Ved å vise til erfaringer og en pedagogisk praksis som skal sikre at man klarer å følge opp alle elever og investere på et tidlig tidspunkt, indikerer informantenes beskrivelser at myndigheters forventninger (*bias*) har vært av stor betydning for rekontekstualiseringen av intensjonen med intensiv opplæring. Her ser vi hvordan offentlige styringsdokumenter gis legitimitet i virksomheten og får kontroll over den pedagogiske diskurs (+Fe).

For å gjenskape den politiske satsningen til materiell virkelighet må kunnskapen fra den opprinnelige diskursen formidles inn i den pedagogiske virksomheten. Under rekontekstualiseringen av intensiv opplæring trekker informantene frem utfordringer knyttet til videreformidlingen. Avdelingsleder forteller at «vi bruker å få det dumpenes ned på mail da. Når det er store endringer», og forklarer at disse kommer ovenfra kommunalt. Videre forteller hun at hun «stadig vekk» er innom Udir.no for å holde seg oppdatert på endringene som kommer. Som et direktorat som skal sikre at norsk utdanningspolitikk iverksettes, indikerer dette at hun vender seg ut av organisasjonen og mot eksterne aktører for kompetanseutvikling og veiledning.

Tettskrevet ble brukt som begrep for å beskrive offentlige dokumenter rundt intensiv opplæring. Rektor bruker blant annet begrepet til å beskrive evalueringene som kom som følge av lovendringen:

Et ekstremt tettskrevet dokument. Jeg tenker at det er ingen som kan huske noe ut av det.
(Rektor)

Med bakgrunn i omfanget av dokumentene gir rektor uttrykk for at eksterne aktører får svekket innflytelse. Forenelig med det rektor beskriver forklarer spesialpedagogisk rådgiver at videreformidlingen er betinget av interesse. Hun forteller at «det er jo ikke satt av noe tid til å lese seg opp. Så det må du jo gjøre på fritida». Det spesialpedagogisk rådgiver forteller viser at rekontekstualiseringen vil være preget av hvordan hver enkelt lærer holder seg oppdatert, og med det fortolker og gir mening til formidlingsanordningen. Dette belyser hvordan strategien for formidling er mindre styrt og gir de ansatte økt kontroll over konstrueringen av den pedagogiske diskurs (-F).

Utover formidling gjennom dokumenter forteller rektor at det i forbindelse med implementeringen er ført tilsyn fra fylkesmannen. Han beskriver virkningen av møtet som at han «fikk veldig sånn realitetsorientert hvordan statsforvalteren tenker i forhold til det». Det rektor forteller belyser hvordan statlige myndigheter kommer til skolen for å følge opp intensjonen bak lovendringen og kontrollere at skolen overholder sin plikt (+Ce). Forklaringen indikerer at forventninger fra eksterne aktører gis legitimitet i rekontekstualiseringen fra lovgivning til pedagogisk praksis (+Fe).

Forenelig med en sterk ekstern innramming trekker samtlige informanter frem forskning som en avgjørende faktor for god pedagogisk praksis. I overenstemmelse med dette skildrer rektor en klar sammenheng mellom teori og praksis, og uttrykker en antagelse om at intensiv opplæring som plikt i skolen springer ut fra en forsknings- og erfaringsbakgrunn:

Forhåpentligvis sitter man med en erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap som gjør at man tenker at lesekurs, intensive lesekurs (...) er noe som har effekt og som virker for mange. (Rektor)

Spesialpedagogisk rådgiver underbygger betydningen av tiltakets *effekt* når hun forklarer at «målet er å få dem der de skal være i løpet av kortere tid» i den hensikt at «mindre

elever skal inn i spesialundervisning». En intensjon læreren tenker er god, men som kan være en utfordring å realisere i forhold til mengden plikter ansatte i skolen er forpliktet å følge:

Intensjonen er fin tenker jeg, men det er jo noe med at det fylles jo stadig på med plikter da, og noe med å dekke opp alt man skal. (Lærer)

Med pliktene følger et ansvar, og det læreren forteller viser hvordan funksjonene som skal fylles bidrar til å begrense muligheten til å oppfylle intensjonen med intensiv opplæring (-F). I forlengelse av dette nevner rektor at utfordringen «til en viss grad kan være et ressurs spørsmål fra mitt perspektiv». Rekontekstualiseringen vil med det ta form med utgangspunkt i tilgjengelige ressurser og prioriteringer i skolen.

I en virksomhet omgitt av pedagogisk press trekker flere av informantene frem betydningen av ressurser hentet fra Utdanningsdirektoratets nettside Udir.no. For å kunne investere på et tidlig tidspunkt og oppnå ønsket effekt forteller informantene at de tar i bruk nasjonale kartleggingsprøver for å identifisere elever under kritisk grense. Det informantene beskriver illustrerer hvordan grensen for hva som anses å være normal utvikling i normerte kartleggingsprøver legger føringer for den pedagogiske diskurs, og med det har sterk kontroll over deler av kommunikasjonen (+Fe).

5.1.2 «Pedagogisk praksis er jo veldig prisgitt lærerne»

Samtidig som foregående analyse indikerer sterk styring og regulering fra eksterne aktører (+Fe) og en tydelig arbeidsfordeling (+C), gir informantene uttrykk for en form for autonomi i arbeidet med intensiv opplæring.

Jeg tror ikke det finnes noe yrke hvor det er like høy autonomi, assa valgfrihet i yrkesutøvelse. (Avdelingsleder)

Det avdelingsleder gir uttrykk for er den pedagogiske og profesjonelle friheten lærere har som profesjonsutøvere. I tråd med eget utsagn peker hun på hvordan kompetansemål skal være med å styre det pedagogiske arbeidet, snarere enn lærebøker. Videre gir læreren uttrykk for at lovendringen etablerte et begrep som tillegges mindre verdi, men som i prinsippet skapte et bestemt innhold:

Jeg tror ikke vi bruker begrepet mye (...) men vi gjør innholdet. (Lærer)

Spesielt interessant er det at hun videre argumenterer for hvordan begrepet blir tillagt ulik verdi, som følge av hva som i utgangspunktet vurderes som viktig og verdifullt i skolen:

Men jeg vet ikke om det er så forferdelig nøye alltid hva man kaller det heller hvis man har en mening og mål på det. Da kommer man dit man vil. Det er nå det viktigste for at ungene skal bli løftet dit vil ønske å ha dem. (Lærer)

Det informantene beskriver er hvordan pedagogisk praksis er prisgitt lærerne. Når det er sagt virker den pedagogiske praksisen som kommer til uttrykk å bære preg av et forhåndsbestemt innhold. Det læreren forteller indikerer er at det ligger tydelige rammer for rekontekstualiseringen (+Fe). På tross av ytret valgfrihet kan dette være et uttrykk for at graden av autonomi er begrenset til det profesjonelle handlingsrommet bak lovformuleringen. For å fylle handlingsrommet er ansvaret flyttet ned i skolen og det er det pedagogiske personalet som etablerer forventninger til legitim gjennomføring av intensiv opplæring (+Fi).

Som en motreaksjon på styring og regulering fra norsk utdanningspolitikk gir læreren uttrykk for ønsket innflytelse og økt kontroll utover handlingsrommet:

Så er det ikke alltid politikerne vet best heller da. Jeg tenker at vi som er her og ser hva som skjer, det er vi som faktisk vet best. (Lærer)

Med hensikt å kunne påvirke egen praksis gir hun myndighetene mindre kontroll (-Fe) og hevder at:

Det ligger noe der, men det får ikke lov å styre. (Lærer)

Det læreren beskriver viser at utdanningspolitisk innflytelse er begrenset til den grad det er en plikt, og på den måten virker mindre styrende for det pedagogiske arbeidet. Motstanden mot etablerte strukturer trekkes også frem av resterende informanter når de beskriver liten praksisendring etter vedtatt lovendring. Ifølge læreren er den nye plikten om intensiv opplæring en form for opplæring de har drevet med før:

Uten at vi har kaldt det det, så tror jeg vi har holdt på med det. (Lærer)

Motstanden er noe lærer og avdelingsleder gir uttrykk for når de svarer på spørsmål knyttet til hvilken påvirkning politiske føringer har for det pedagogiske arbeidet. Her ser vi hvordan de sammen peker på en sterk intern innramming (+Fi):

Det er nok mest behovet som styrer det, mer en at det er et eller annet papir som ligger der som det står at vi skal (...) Det er kanskje mer det at det trenger dem, og det er det som leder oss mer enn at det står en blekke på fem sider eller 12 sider. (Lærer)

Jeg vet ikke om det har noe kjempe påvirkning eller at det har skjedd noen superstore endringer (...) Formålet med skolen er at vi skal forberede dem på livet etter skolen. Det har det bestandig vært, uansett om læreplanen het M87, L97 eller Kunnskapsløftet. Vårt mandat er det samme uansett. (Avdelingsleder)

Som følge av et tydelig og stabilt samfunnsmandat ser avdelingsleder små endringer i opplæringsloven som lite endingsskapende. Det er interessant å bemerke seg hvordan informantene påpeker at behov og overordnede oppdrag styrer pedagogisk praksis, til forskjell fra omfattende dokumenter om justeringer knyttet til ulike forskrifter i opplæringsloven. På bakgrunn av mandatet blir innflytelsen fra statlige satsninger mindre, og skolen tar økt kontroll over arbeidet (+Fi).

Rektor trekker frem et annet perspektiv i sin forklaring av minimale praksisendringer:

Vi var faktisk ganske langt fremme i vår tenkning [...]. Så jeg kan ikke si at vi hadde noen praksisendring fordi den praksisen som var, var såpass god at den innfridde den nye forventningen. (Rektor)

Det rektor forteller viser til en liten praksisendring som følge av en praksis som allerede innfridde forventningene som kom med plikten om intensiv opplæring. Med liten avstand mellom intensjon og reell praksis gir han uttrykk for at kunnskapen eksterne utdanningsmyndigheter ønsker å fremme samsvarer med slik skolen fremmer gyldig realisering av tidlig innsats og intensiv opplæring. Dette kan forstås som at rekontekstualiseringen har hatt mer regulerende effekt og forbedret en allerede etablert pedagogisk diskurs (-Fe).

Gjennomgående viser materialet at pedagogisk virksomhet og arbeidet med intensiv opplæring kan betraktes som et resultat av en vekselvirkning mellom norsk utdanningspolitikk (ORF) og det pedagogiske miljøet i skolen som organisasjon (PRF). Struktureringen av den pedagogiske diskurs bærer preg av at eksterne aktører

formulerer et legitimt innhold og gir skolen rom for realisering. Med utgangspunkt i skolens rammer blir så den pedagogiske diskurs konstruert og formet i kraft av premisser lagt av ulike aktør i begge feltene.

5.1.3 Funn i lys av analyse

Eksterne aktørers styring og regulering av skolen	Oppsummerende funn <i>På hvilken måte har politiske intensjoner innflytelse på skolens gjennomføring av intensiv leseopplæring?</i>
<i>Bias</i>	<p>Utdanningsmyndigheter fungerer som premissgiver for legitimt innhold. Med et profesjonelt handlingsrom fortolker det pedagogiske personalet intensjonen og har kontroll over gjennomføringen av intensiv leseopplæring i pedagogisk praksis.</p> <p>Eksterne aktører har kontroll over diskursen gjennom offentlige styringsdokumenter, kartleggingsprøver og tilsyn fra statsforvalter.</p> <p>Skolen orienterer seg ut av organisasjonen mot eksterne aktørers forventninger og prioriteringer.</p> <p>Omfanget av plikter i skolen svekker innflytelsen til eksterne aktører.</p> <p>Rekontekstualiseringen har hatt en mer regulerende effekt som følge av liten avstand mellom intensjon og allerede etablert praksis.</p>

Tabell 3: Oppsummerende funn fra analyse av systemkontekst

5.2 Interne relasjoner

Under analyse av interne relasjoner undersøkes relasjoner mellom aktørene i den enkelte skole som organisasjon. Kapitlet tar for seg kommunikasjonen mellom ledelse og lærer, og mellom lærere som et profesjonsfelleskap. Ved å analysere relasjonene mellom de ansatte i rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring kan studien si noe om det Bernstein omtaler som *pedagogisk kultur*. Vi søker her kunnskap om trekk ved organisasjonens administrering og organisering gjennom forskningsspørsmålet:

Hva karakteriserer skolens organisering av intensiv leseopplæring?

Et overordnet funn i analyse av skolens interne relasjoner er ønske om en form for systematikk i arbeidet med intensiv leseopplæring. Avdelingsleder forteller at skolen er opptatt av at det skal være en «rød tråd» i måten de arbeider på. Den røde tråden er ment for å skape sammenheng og kontinuitet, og bygger på en oppfatning om at det å oppleve helhet er avgjørende for aktører både i og utenfor skolen. Læreren beskriver at opplevelsen av helhet i skolen «ikke skal komme an på hvordan lærer man har».

Det er jo noe med skolen. At det burde være litt sånn felles og at vi ikke sitter på hver vår tue og holder på med helt forskjellige ting. (Lærer)

Utsagnet oppsummerer store deler av det som kommer frem i materialet knyttet til interne relasjoner. Læreren fremstiller skolen som et profesjonsfaglig fellesskap, og det er relasjonene i dette fellesskapet vi skal undersøke videre. I det følgende vil dette

undersøkes nærmere ved å se på tre elementer ved pedagogisk kultur: organisasjonens form, verdimessige prioriteringer og former for stabilitet.

5.2.1 Høy autonomi i yrkesutøvelse og tett kollegialt samarbeid

Avdelingsleder ved skolen forteller at hun med en mellomlederrolle «er ute og snakker med teamene sine». Som en del av skoleledelsen gir hun uttrykk for at kommunikasjonen med lærerne er en sentral del av den daglige administrative driften og utviklingsarbeidet i skolen. Hun beskriver samarbeidet og sier det er «godt å jobbe med lærere som er så selvgående» og som har «en sånn god moral inni seg, i forhold til å følge opp».

Jeg har jo egentlig ikke gjort så veldig mye i år jeg. For at dem lærerne vi har på X dem er så pliktoppfyllende i forhold til det her (...) her er dem veldig dedikert synes jeg, i forhold til den begynneropplæringen. (Avdelingsleder)

I forklaringen gir avdelingsleder uttrykk for mindre behov for tett oppfølging av de ansatte i rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring. Hun beskriver kommunikasjonen som redusert som følge av lærernes pålitelighet og evne til å utføre sitt arbeid på en pliktoppfyllende måte. Med selvgående lærere tegner avdelingsleder et bilde av en tydelig ledelse som har skapt klare forventninger til sine medarbeidere og bevisstgjort de ansatte på hvilke verdier som skal prege arbeidet med intensiv leseopplæring. I organiseringen av intensiv leseopplæring virker ledelsen å ha en styrket innramming av verdigrunnlaget som tillegges kommunikasjonen (+F), men viser, slik avdelingsleder gir uttrykk for, mindre kontroll over elementer knyttet til det pedagogiske arbeidet (-F).

Ved å i mindre grad involvere seg og komme med innspill til gjennomføringen av den intensive leseopplæringen, kommer det frem en tydelig arbeidsfordeling mellom ledelse og lærere (+C). I rekontekstualiseringen legger ledelsen grunnlaget for virksomheten og de ansatte omsetter verdiene til en konkret praksis i møte med elevene. Selv med en tydelig arbeidsfordeling forteller avdelingsleder at hun erfarer et samarbeid der lærerne «ofte kommer til meg eller til spes.ped rådgiver og har lyst til å diskutere elever som de er bekymret for». At lærerne ønsker å støtte seg til ledelsen i håndteringen av intensiv leseopplæring peker på at relasjonen er preget av mindre isolasjon (-C).

I forlengelse av det avdelingsleder erfarer forteller læreren at det er fortrinnsvis teamet som legger premissene for arbeidet med den intensive leseopplæringen. Hun forteller at det er fint «at man som team kan ta en vurdering «hva funker for oss?» også gjør vi det som vi syntes er best». Det læreren sier illustrerer hvordan ledelsen i mindre grad korrigerer lærernes praksis for å skape betingelsene for den intensive leseopplæringen (-F).

Også vet jo selvfølgelig ledelsen at vi gjør det her. Dem vet ikke nødvendigvis akkurat når vi gjør det. Greit å ha en sånn frihet til å se selv når det er behov og at vi kan velge litt selv hva vi vil gjøre. (...) det er vi som har dratt inn det her. Det er ikke ledelsen som har sagt «Vi har et lesekurs. Det skal dere bruke». (Lærer)

Også rektor understreker profesjonsansvaret lærerne har i det pedagogiske arbeidet:

Når det kommer til det pedagogiske i forhold til tidlig innsats, der tenker jeg at det er jobben til lærerne. Det er ikke i jobben min å være den som klarer å finne fram. Det vil jo være veldig dumt hvis det sitter noen med maks kompetanse i norsk og matematikk også

skal jeg si at «nei jeg synes at dere skal ta det». Der blir jeg mer en tilrettelegger og en administrator enn en pedagogisk leder. (Rektor)

Utsagnet viser hvordan rektor legger til rette for prinsippet om metodefrihet ved å anerkjenne lærernes profesjonelle handlingsrom. Som en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen begrunner han lærernes pedagogiske ansvar på basis av kunnskapen de har om elevene. Han beskriver videre at «i forhold til skolen her så har jeg hatt en mindre rolle enn jeg har hatt tidligere». Det rektor gir uttrykk for er en tydelig spesifisering, der kontrollen over det didaktiske i forhold til intensiv leseopplæring ligger hos lærerne (+F). Like fullt legger han til orde for en faglig ledelse, der de faglige premissene i utgangspunktet skal ligge hos avdelingsleder. Selv med økt kommunikasjonskontroll over det didaktiske fra lærerne, viser dette til hvordan flere aktører får innflytelse på rekontekstualiseringen (-F).

I sin beskrivelse trekker rektor frem en leder som ønsker å legge til rette for og følge opp det pedagogiske arbeidet. Ved å analysere det rektor forteller kan vi peke på en leder som ønsker å være til stede og involverer seg i konstrueringen av den pedagogiske diskurs. I kraft av deltakelsen virker organiseringen av intensiv leseopplæring å bære preg av en kortere avstand mellom ledelse og arbeidet lærerne gjør, derav mindre isolasjon (-C).

Det kommer frem av intervjuet med rektor at han i sitt arbeid søker en form for verdibasert ledelse. Med utgangspunkt i bevissthet knyttet til verdiene for virksomheten gir han uttrykk for å ha skapt en felles forståelse for hensikten med samarbeidet mellom profesjonene. Som følge av tilliten til sitt personale oppstår en svak klassifisering (-C), der rektor inkluderer de ansatte i organiseringen av intensiv leseopplæring (-F). Han viser til lærernes troverdighet ved å fremheve samarbeidet slik:

Så jobber vi jo og i det vi kaller det profesjonelle læringsfellesskapet. (Rektor)

Alle ansatte tar aktivt del i det rektor kaller det profesjonelle læringsfellesskapet. Formålet med et slikt fellesskap er å bidra til felles refleksjon knyttet til skolens praksis. Det profesjonelle læringsfellesskapet skaper muligheter for ansattes involvering og påvirkning i rekontekstualiseringen av politiske intensjoner. Dette viser en mindre forutsigbar kommunikasjon med deltakelse fra flere aktører (-F), noe læreren viser stor takknemlighet for:

Jeg syntes at jeg er veldig heldig som jobber på en stor skole som kan jobbe på team, og som alltid jobber med flere voksne (...) drøfte sammen og komme med gode ideer. Så kan den ene se noe du ikke ser og sånn (...) For jeg har lært veldig mye av andre (...) Vi har liksom teamtid alltid føler jeg. (Lærer)

Team er et begrep informantene stadig vekk trekker frem for å beskrive skolens organisering. Læreren bruker begrepet for å trekke frem hvordan samarbeidet med de andre ansatte på skolen fungerer rundt intensiv leseopplæring. Hun forteller at man automatisk snakker mer med hverandre dersom man er «interessert i de samme tingene» eller «brenner litt for det samme», og at samarbeidet slik blir mindre isolert (-C). Her gir læreren uttrykk for at lærerne organiserer samarbeidet selv, under mer uformelle samtaler der rammene for kommunikasjonen er mindre tydelig (-F).

I forlengelse av det læreren forteller om det mer uformelle samarbeidet forklarer spesialpedagogisk rådgiver at skolen har fagdager der lærere kan diskutere sammen:

Et team som skal lese seg opp litt og så ta det med videre utover (...) Spydspissgruppa (...) Da er det avdelingsleder pluss rektor som bestemmer det. Men så har de tatt flere lærere på forskjellige trinn og så satt dem sammen til en gruppe. Så har de noen fagdager hvor de diskuterer hvordan vi skal legge til rette her på skolen. Egentlig det som er systemet da. (Spesialpedagogisk rådgiver)

Det hun her beskriver er hvordan det skjer en hierarkisering av lærere der enkelte lærere har kontroll over kommunikasjonen (+F). Lærerne i spydspissgruppa får en sterkere posisjon i forhold til de andre lærerne (+C), noe som fører til et mer styrt samarbeid (+F).

Slik spesialpedagogisk rådgiver beskriver har ledelsen hatt en sterk stemme i opprettelsen av spydspissgruppa. Ved å bestemme hvilke ansatte som skal ta del i teamet viser organiseringen hvordan profesjonelt samarbeid forutsetter tydelig ledelse som har kontroll over utvelgelse (+F). Hvorvidt intensjonen med intensiv leseopplæring har vært formidlet gjennom organiseringen av spydspissgruppa kommer ikke frem av materialet. Om ja, kan dette ha påvirket rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring?

5.2.2 Omorganisering av en allerede etablert struktur

I intervjuene forteller informantene om ulike felles prosjekter skolen arbeider med. Dette er prosjekter skolen bruker tid på i det profesjonelle læringsfellesskapet og som gis prioritet i organisasjonen. Aktuelt under tidspunktet intervjuet ble gjennomført trekker rektor frem tre satsninger skolen orienterer seg mot: elevmedvirkning, desentralisert kompetanseutvikling og skolens jubileum. Han omtaler prosjektene som hovedsatsningsområder for nåværende periode, men understreker at ledelsen tar noen valg i forhold til rullering av hvilke områder som gis prioritet (+F).

Akkurat nå så er ikke tidlig innsats en av de tingene som er øverst på vår meny. (Rektor)

Generelt gir rektor uttrykk for at hovedsatsningsområdene gis verdimeessig prioritet i organisasjonen. Ut ifra det han forteller kan det virke som at organiseringen av tidlig innsats og intensiv opplæring nedprioriteres. Dette peker i retning av at politiske satsninger knyttet til tidlig intervensjon får mindre betydning for organisasjonen (-Fe). Det han forteller kan indikere at rekontekstualiseringen av intensiv opplæring har vært en mindre omstendelig prosess, og forklarer videre at dette er noe «vi kommer til å løfte opp». Han begrunner hva som får tyngde i organisasjonen, derav en nedprioritering av tidlig innsats, som følge av pedagogisk press:

Det er ikke alt vi får til å ta hele tiden i det store fellesskapet, for da rekker vi ikke å komme rundt rett og slett, tidsmessig. (Rektor)

Til tross for å få svekket tyngde i organisasjonen viser beskrivelser i intervjuene at lesing fremstår som en viktig prioritering i lærerens praksis i klasserommet. Spesialpedagogisk rådgiver forklarer sine forventninger knyttet til lesing som prioritet og understreker betydningen av økt innsats knyttet til lesing som grunnleggende ferdighet:

Det er lesing vi alltid prioriterer (...) det er lesing i alle fag (...) Det er lesing vi trenger i hverdagen (...) skal man komme seg litt opp og frem så er det lesing. (Spesialpedagogisk rådgiver)

Også læreren viser i sin beskrivelse til prioritering av styrket leseopplæring:

Når vi har lesekurs så prioriterer vi det (...) sånn at vi kan ta lesekurs for det må vi ha. Så det er liksom førsteprimat akkurat nå. (Lærer)

Knyttet til vurderinger som må tas i arbeid med lesing trekker spesialpedagogisk rådgiver frem at «det er litt opp til lærerne og hva de prioriterer av veiledet lesing og sånne ting». Det hun forteller kan forstås som at lærerne gis økt kontroll over hvilken tyngde den intensive leseopplæringen gis som en del av den ordinære opplæringen (+F).

Læreren på sin side hevder at de for å omsette intensjonen med intensiv leseopplæring har anstrengt seg for å få ledelsen til å sette inn et lesekurs som kan bedre lese- og skriveferdighetene til elever som står i fare for å bli hengende etter. Det læreren forteller tegner et bilde av et tydelig ønske om å følge standarder fra andre i rekontekstualiseringen. I den sammenheng kan det virke som at lærerne søker rammer som kan skape en standardisert orden for gjennomføring av intensiv leseopplæring. At de ønsker stabilitet i leseopplæringen, illustrerer et ønske om å ivareta lesekursene gjennom økt kontroll fra ledelsen (+F). Dette kan være et uttrykk for et behov for svakere klassifisering mellom ledelse og lærere (-C), der det utvikles en kollektiv enighet rundt hvordan intensiv leseopplæring skal komme til uttrykk i den enkelte skole.

For å sørge for at lesekursene blir ivaretatt står prioritering av menneskelige ressurser sentralt. Som leder for virksomheten forteller rektor at det i all hovedsak er han som har «det totale ansvaret hva angår økonomi, personal og faglige og praktiske omstendigheter» (+F). Han beskriver ansvaret for fordeling av ressurser som svært sammensatt:

Det å håndtere ressurser i en skole det er kjempekomplekst (...) En prøver jo å tenke at, okey ... vi kan ta noen ressurser der og omfordele ressurser for å få det her til. (Rektor)

Det hersker bred enighet blant informantene om at det er det organisatoriske som skaper størst utfordringer ved rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring. Fra et ressursperspektiv gir rektor uttrykk for at mangelen på menneskelige ressurser får personalmessig betydning for organisasjonen, i form av omfordeling. Avdelingsleder påpeker også at «hvis vi hadde hatt såpass bra med midler eller prosjektstillinger at vi kunne drevet veiledet lesing på alle trinn, så tror jeg at vi hadde kunne ha hjulpet mange flere». Det ledelsen antyder er at skolens økonomiske og ressursmessige prioriteringer styres av offentlig disponerte ressurser (+Fe).

Innenfor rammen av begrensede ressurser forteller læreren at plikten som fulgte med lovendringen i 2018 har ført til utfordringer med å dekke opp alt man skal. Her peker hun på ressurser som en av de mest fremtredende årsakene til utfordringene med organisering av intensiv leseopplæring:

Det er noe med at vi skal få til veldig mye ((latter)), også får vi ikke folk til det (...) Har man ressursen er det jo en grei ting å gjennomføre. (Lærer)

Avdelingsleder peker videre på utfordringer i forbindelse med en travel hverdag:

Det går litt mer på hyppighet egentlig. Hva er det vi klarer å få til i en hverdag hvor det er mye som skjer. (Avdelingsleder)

For å løse utfordringene knyttet til fordeling av ressurser legger avdelingsleder til orde for at «det er jo mye skjønn da. Opp til hver enkelt å finne den rette balansen». Det hun beskriver er et tegn på en svak innramming, der flere aktører får muligheten til påvirke organiseringen av intensiv leseopplæring (-F). Videre trekker hun frem lærernormen når

hun argumenterer for hvordan lærertettheten på 1.-4. trinn bidrar til at det kan settes av ressurser til lavterskeltilbud som intensiv opplæring:

1.-4. har jo en litt høyere lærertetthet enn 5.-7. Så sånn sett så er det jo forventet at 1.-4. skal klare litt mer i den der grunnpotten sin enn hva dem klarer på mellomtrinn (...) normalt sett da så skal jo småtrinn klare å løse lesekurs innenfor sin egen ressurs på trinnet. (Avdelingsleder)

Det avdelingsleder peker på er hvordan lærerne er forventet å ta kontroll over de ressursene hvert enkelt trinn er tildelt (-F). Som en del av den ordinære opplæringen viser læreren til hvordan de har prioritert de menneskelige ressursene på sitt trinn. Dette gjør hun ved å fortelle om fungerende trinnorganisering:

Vi har valgt å dele trinnet fortrinnsvis i to, og da har vi jo også store grupper (...) også kan vi heller jobbe litt mer med enkelte (...) vi har vel og hele veien hatt veldig mye sånn fokus på det å jobbe i mindre grupper, ta ut elever (...) Det er ikke noe som er bestemt av ledelse eller noe sånt. (Lærer)

I tråd med det læreren forteller frigjør måten de organiserer seg på ressurser til oppfølging av elever som har behov for ekstra tilrettelegging. Hun presiserer i sin forklaring at dette er «noen ganger spes.ped. barn, og noen ganger bare gruppe som trenger litt mer av noen ting». Ved å kjenne barna og ha kompetanse knyttet til deres behov beskriver rektor trinnorganiseringen som en god måte å «regulere den tilpassede opplæringen på».

En fast organisering av en større elevgruppe åpner for målrettet innsats for å redusere forskjeller i læringsutbytte blant elevene. På bakgrunn av dette vil rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring ta form innenfor en allerede etablert struktur. Flere voksne inne i undervisningen indikerer mindre isolasjon, derav svekket klassifikasjon mellom lærerne (-C). Det læreren forteller viser hvordan det settes felles rammer for undervisningen ved at flere samarbeider omkring organiseringen av intensiv leseopplæring. Her forteller hun hvordan trinnorganiseringen fungerer og kommer til uttrykk i praksis:

To av voksne inne og har undervisning eller morgenstund. Den som er til overs, ... høres ut som vi ikke har noen ting å gjøre ... den som ikke har undervisning da, skal lese med ungene som trenger det. (Lærer)

Vi gjør det litt forskjellig, men jeg liker at hvis jeg er en sånn ekstra ressurs inne å sette meg ved gruppebordet så kan dem som har lyst kan komme til meg. (Lærer)

5.2.3 En standardisert orden for gjennomføring av intensiv leseopplæring

En ny politisk satsning på tidlig innsats stiller krav til ny organisatorisk orden i skolen. Med formål om å gi elever rask egnet støtte er lovendringen tydelig på at intensiv opplæring skal tilbys elever fra 1.-4. trinn (+Fe). Selv om formuleringen er klar råder det en variasjon knyttet til når innsatsen bør settes inn.

Jeg tenker at tidlig innsats må være i første og andre. Og tredje og fjerde selvsagt. Men de må også ha hatt det i første og andre, sånn at det ikke blir for seint og at det blir en spesialundervisning. (Spesialpedagogisk rådgiver)

Det spesialpedagogisk rådgiver forteller kan ses i lys av den forebyggende grunntanken bak arbeidet med tidlig innsats. Det forebyggende perspektivet er noe læreren bekrefter

at er av betydning i det pedagogiske arbeidet, men som hun beskriver som mer komplekst:

Jeg tenker at 1.-4. er tidlig innsats jeg da. Mye av det må man jo kanskje prøve å få inn i 1. og 2., men så er det noe med at, det er ikke alltid man ser behovene så tidlig heller (...) til å begynne med er det et sprik også vil vi at det kanskje skal samle seg litt mer etter hvert, men så vil det jo etter hvert være noen du ser at skeiner litt ut mot høyre på en måte. Og det avdekkes jo kanskje mer i 3.-4. igjen. Derfor tenker jeg at tidlig innsats vil ligge innenfor 1.-4. på en måte. Men, dets tidligere man kan være på, dets bedre er det jo egentlig. Men ja, det er ikke alt man ser helt da. Det er jo derfor man ofte kan få en drøss med henvisninger i 3.-4., for det er da ting blir oppdaget. (Lærer)

Det informantene forteller viser hvordan de tar i bruk egne erfaringer i vurderingen av tiltakets ikrafttredelse. Erfaringene fører til ulike syn på når tiltaket skal settes inn, noe som bidrar til mindre forutsigbarhet i organiseringen av intensiv leseopplæring (-F). På den måten vil erfaringene sørge for at intensjonen med intensiv leseopplæring blir rekontekstualisert på ulike måter og destabiliserer en organisatorisk orden.

Når det oppstår bekymring og det er behov for ekstra tilrettelegging tar skolen i bruk ulike strukturerte handlingsløyper de arbeider etter. Dette gjelder også ved organiseringen av intensiv leseopplæring. Handlingsløypene belyser hvordan skolen har dannet seg en strategi for etablering av stabilitet i organisasjonen. Strategien de benytter seg av er utviklet av lokale- og nasjonale skolemyndigheter. Altså er det eksterne aktører som skaper rammene for handling (+Fe). Ved å sikre systematisk arbeid på skolenivå virker strategien med bruk av handlingsløyper å ha en stabiliserende effekt på den pedagogiske kulturen.

I motsetning til vurdering knyttet til videre henvisning og sakkyndige vurderinger forteller læreren at lesekursene de kjører fungerer mer som et lett tilgjengelig tilbud for umiddelbar og relevant hjelp. Her viser hun til hvordan lesekursene tilbys før ytterligere vurdering av spesialpedagogiske behov:

Også er det her lavterskelen vår før vi gjøre noe mer. (Lærer)

I rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring som et lavterskeltilbud har skolen skapt systematikk ved innkjøp av ferdig utviklede nivådelte lesehefter og ressurser. Lese- og skriverressursene er hentet fra *Lesevinduet* utviklet av Martin Fyrileiv, som fra høsten 2020 ble lagt inn under nettstedet Malimo.no (+Fe).

Nå har vi jo hevet oss på et litt sånn ferdig opplegg da. (...) det at det ligger et ferdig opplegg, det tror jeg gjør at veldig mange av lærerne bare *fjo* puster ut og senker skuldrene litt også er det lettere å få gjennomført det faktisk. Kjempestor fordel med å ha et ferdig opplegg som man bare kan følge. (Avdelingsleder)

Det avdelingsleder gir uttrykk for er hvordan *Lesevinduet* fungerer som en kjemperessurs for en felles organisering av intensiv leseopplæring. Denne meningen deler hun med læreren som forteller at «det er flott at det er noen som har tatt seg tida til å lage sånne kurs». Å benytte seg av et ferdig utviklet lesekurs frigjør tid, og i en travel lærerhverdag virker dette å være en avgjørende faktor for mulig gjennomføring. Utover faktorer ved selve gjennomføringen er avdelingsleder «opptatt av det skal være en rød tråd». Lesekurset er med på å illustrere hvordan skolen har skapt et fungerende system gjennom en standardisert orden (+Fe). En strategi som bidrar til stabilitet i organiseringen av intensiv leseopplæring, der relasjonen mellom aktørene som gjennomfører opplegget er preget av mindre isolasjon (-C).

Som en del av skolens felles system og rutine er *Lesevinduet*s intensive lesekurs basert på Jørgen Frost og Vigdis Refsaahls forskning om Helhet-Del-Helhetsprinsippet. Denne forskningsbakgrunnen er noe læreren trekker frem som avgjørende i sin vurdering av lesekurset:

Det er noe forskning som er gjort på lesing som ligger litt sånn til grunn for den type oppgaver som er her. Og det med A B C greia, med det der med at du hel del helhet og del og sånn. (Lærer)

Et interessant aspekt er hvordan implementeringen av lesekurset belyser måten eksterne aktører bidrar i rekontekstualiseringen. I kontrast til hvordan avdelingsleder beskriver læreryrket som preget av stor didaktisk valgfrihet ser vi at det profesjonelle handlingsrommet fylles med bruk av eksterne ressurser. Det kan forstås som at skolen søker eksplisitte og tydelige rammer for organisering og gjennomføring av intensiv leseopplæring, og kommuniserer forventninger om at premissene skal legges av eksterne aktører (+Fe). Ved å vende seg ut av organisasjonen etter ressurser gir skolen andre utenfor en styrket posisjon (+Ce). Dette kommer på samme måte til uttrykk når samtlige informanter trekker frem bruk av undervisningsformen veiledet lesing og kartleggingsverktøyet *LUS* som utgangspunkt for forsterket leseopplæring.

For å bidra til stabilitet i organisasjonen forteller spesialpedagogisk rådgiver at lese- og skriveressursene har spilt en viktig rolle i planleggingen av innholdet i lesekursene. Som et fast system for skolen forklarer hun at hun har presentert *Lesevinduet* på ledermøte. Ettersom innføring av lesekurs har vært etterspurt blant lærerne ble dette et viktig ledd for rekontekstualisering av intensiv leseopplæring. Etter enighet blant ledelsen knyttet til gjennomføring av kurset har spesialpedagogisk rådgiver vist lærerne kurset og hvordan de skal bruke det på fellestid. Dette viser at ledelsen legger tydelige rammer for organiseringen (+F).

Med felles gjennomgang forklarer spesialpedagogisk rådgiver at lærerne «er såpass kjent med opplegget selv at de er trygge i det».

Malimo har et veldig godt intensivt lesekurs med gode oppgaver som hører til. Så da har vi kjøpt inn det, også har vi lagt ut det sånn at de kontaktlærerne bare tar det med også bruker det. (Spesialpedagogisk rådgiver)

I sitatet forteller spesialpedagogisk rådgiver at ledelsen har lagt til rette for bruk av *Lesevinduet* ved å legge det ut og gjøre den tilgjengelig for alle. På samme måte som spesialpedagogisk rådgiver legger rektor vekt på *tilgjengelighet* når han forklarer hvordan han som øverste leder bidrar til videreføring av lovendringen som kom i 2018 via epost. Det informantene beskriver illustrerer måter å legge til rette for lærernes tilgang til redskaper og rammer for gjennomføring av intensiv leseopplæring (+F). Selv med økt kontroll over kommunikasjonen forteller rektor at lærerne er gitt stor frihet i måten de velger å ta i bruk det ledelsen har lagt frem:

I hvilken grad de ansatte har da valgt å ta det inn over seg, det er nok sikkert varierende tenker jeg. (Rektor)

Rektor beskriver variasjonen som et resultat av at «det har vel litt ulik relevans for ulike lærere». I overensstemmelse med metodefriheten som gis forteller avdelingsleder det samme om friheten i bruk av *Lesevinduet*:

Alle kan få kjøre det hvis dem vil. (Avdelingsleder)

Det ledelsen gir uttrykk for er hvordan lærerne er gitt frihet til å handle utover reguleringene som er satt av ledelsen (-F). I kraft av friheten kan vi peke på en organisasjon der lærerne gis mulighet til å utfolde seg i klasserommet gjennom økt kontroll over hvordan de selv ønsker å organisere opplæringen. Følgelig har de også ytterligere makt over hvordan intensiv leseopplæring tar form i skolen (+C).

5.2.4 Funn i lys av analyse

Pedagogisk kultur	Oppsummerende funn <i>Hva karakteriserer skolens organisering av intensiv leseopplæring?</i>
<i>Form</i>	<p>Tydelig spesifisering der lærerne har det pedagogiske ansvaret for det didaktiske og en faglig ledelse som fungerer som tilrettelegger og administrator i arbeidet med intensiv leseopplæring.</p> <p>Felles refleksjon knyttet til den intensive leseopplæringen foregår i det profesjonelle læringsfellesskapet.</p> <p>Gjennom spydspissgruppa har enkelte lærere kontroll over kommunikasjonen i det profesjonelle læringsfellesskapet.</p> <p>Tett kollegialt samarbeid i team der lærerne organiserer samarbeidet selv.</p>
<i>Prioriteringer</i>	<p>Rekontekstualisering av intensiv leseopplæring nedprioriteres til fordel for andre hovedsatsningsområder.</p> <p>Lærerne har kontroll over hvilken tyngde intensiv leseopplæring får, men søker stabilitet i organisasjonen gjennom økt kontroll fra ledelsen.</p> <p>Utfordringer med rekontekstualiseringen knyttes til organisatoriske forhold.</p> <p>Organiseringen av intensiv leseopplæring foregår innenfor trinnets egne ressurser, der en fast organisering i større elevgrupper frigjør menneskelige ressurser til arbeid med intensiv leseopplæring.</p>
<i>Stabilitet</i>	<p>Lærerne søker faste rammer for rekontekstualisering av intensiv leseopplæring og for å skape stabilitet i organiseringen av intensiv leseopplæring tar skolen i bruk lese- og skriverressurser fra <i>Lesevinduet</i>.</p> <p><i>Lesevinduet</i> fungerer som et felles system og strategi for reproduksjon av pedagogisk arbeid der rammene for handling er skapt av eksterne aktører.</p> <p>Ledelsen legger tydelige rammer for organiseringen i implementeringen av en standardisert orden, der lærerne gis stor frihet i valg av metode.</p> <p>Tidligere erfaringer som destabiliserende faktor for en gjennomføring preget av mindre isolasjon.</p>

Tabell 4: Oppsummerende funn fra analyse av interne relasjoner

5.3 Overføringskontekst

I analyse av overføringskontekst undersøkes skolens konkrete arbeid med intensiv leseopplæring og relasjonene som fremkommer i konteksten hvor det pedagogiske tilbudet gis. Kapitlet vil legge vekt på klasseromskonteksten, undervisningsarbeidet og interaksjonen mellom lærer-elev og elev-elev, og undersøke forskningsspørsmålet:

Hvordan tar den intensive leseopplæringen form i møte med elevene?

Bernsteins regler for pedagogisk praksis vil her komme til syne gjennom beskrivelse av møtet mellom lærer (*transmitter*) og elever (*acquiets*). Målet er å forsøke å tegne et bilde av hvordan den intensive leseopplæringen kommer til uttrykk i retning av sosial form, progresjon og spesifikt innhold.

5.3.1 En pedagogisk relasjon etablert gjennom tett kontakt og tydelige rammer

Avdelingsleder forteller at hun i sin forståelse av intensiv opplæring legger vekt på at organiseringen burde ta form i mindre grupper. Hun understreker imidlertid at dette er med forbehold om at sammensetningen av elever tar høyde for forholdet mellom dem:

Det burde være i liten gruppe (...) helst med noen dem har en relasjon til, som dem tørr å lese høyt eller stille de spørsmålene dem lurer på. (Avdelingsleder)

I sin forklaring peker avdelingsleder på betydningen av tette relasjoner og samhörighet. Observasjoner og beskrivelser fra lærer viser også til hvordan gjennomføringen av den intensive leseopplæringen foregår i mindre grupper utenfor den ordinære undervisningen i klasserommet.

Fire-fem unger om gangen. Og det er nok. Dere merker jo at det er litt høy stemning. Men bare sånn positivt egentlig da. Men blir man for mange får man ikke til å ha like mye fokus på dem heller. (Lærer)

Med mindre grupper gir læreren uttrykk for at alle elever blir hørt og inkludert i fellesskapet. Det hun forteller viser forventninger knyttet til rollen lærer og elev gis i den gitte konteksten. På den ene siden peker utsagnet på en asymmetrisk relasjon, der læreren og elevene innehar tydelig adskilte roller og isolasjonen mellom dem er sterk (+C). Her virker måten de organiserer seg på som hensiktsmessig med tanke på å skape muligheter for spørsmål og tilfredsstillende respons. I motsetning til en slik maktrelasjonen peker læreren på verdien av deltakelse og engasjement. Forenelig med egne observasjoner viser stemningen læreren forteller om til en kultur hvor elevene kan snakke fritt uten at læreren slår ned på forventningene knyttet til det å rekke opp hånda. Dette kan være et tegn på en svakere klassifisering, i retning en jevnere relasjon (-F) og mindre isolasjon (-C).

At lærer og elever inntar ulike posisjoner i relasjonen vil ifølge Bernstein (2003, s. 66) ramme inn den pedagogiske praksisen og skape en form for orden. Med trygge relasjoner og en samtalekultur preget av åpen dialog har flere aktører innflytelse, og både lærer og elev bidrar til å forme samtalen og undervisningen (-F). I kontrast til dette er prosessen rundt arbeidet med og gjennomgang av oppgaver preget av sterk innramming (+F). Med tydelige rammer for kommunikasjonen får hver elev angi svaret på oppgavene systematisk etter tur, kommunisert og bestemt av læreren.

Under intervjuet peker læreren på at intensiv leseopplæring optimalt sett burde gjennomføres av en fast person ettersom trygge og gode relasjoner utvikles gjennom

samhandling over tid. Hun forteller videre at de i forbindelse med at ulike lærere gjennomfører kursene har skapt sammenheng ved å innføre en struktur der lærerne gjør oppgavene sammen med elevene i eget hefte:

Også gjør vi alle oppgavene sammen med dem ... det er litt sånn felleskap på en måte, gjennom det og. Det føler jeg i hvert fall at dem liker veldig godt at vi voksne gjør oppgaven sammen med dem. (Lærer)

Strukturen påvirker den pedagogiske praksisen og bidrar til mindre isolasjon mellom lærer og elev (-C). Med svekket klassifikasjon gjennom arbeid i felleskap trekker læreren frem muligheten til å få «ganske sånn fine samtaler», preget av svak kommunikasjonskontroll (-F). Videre påpeker hun hvordan disse samtalene bidrar til elevaktivitet og utforskende læring:

Dem oppdager selv noen ting istedenfor at jeg skal bare *fjo* putter alt ned i hodet på dem. (Lærer)

Utover hensynet til tilhørighet og felleskap i organisering av intensiv leseopplæring, trekker læreren frem vurdering av behovet for individuell tilrettelegging:

Individuell tilpasning, men i fellesskapet. Så syntes jeg at unger ofte er ganske flinke til å be om den hjelpen de trenger. (Lærer)

I overenstemmelse med målet om å arbeide i og være del av et felleskap forklarer hun at det er en fordel at elevene «ligger litt sånn likt». Selv om det er litt forskjeller innad i gruppen forteller hun at elever sammensatt i mer homogene grupper selv kan føle at de er på samme nivå. Her viser hun hvordan det å sette sammen grupper der elevene er ganske like i sin utvikling er av betydning.

Slik det blir beskrevet har læreren en subjektiv erfaring med elevers evne til å etterspørre hjelp ved behov. Her ser vi hvordan den pedagogiske diskurs har etablert forventninger knyttet til rollen som lærer og elev. Når det etterspørres hjelp, er det sannsynligvis ventet respons fra læreren. Relasjonen virker her å kjennetegnes av en forutsigbar kommunikasjon (+F) mellom svakere avgrensede aktører (-C).

Til tross for tydelige rammer i forhold til organisering og rolleforventninger, viser materialet at elevene stadig tilegner seg kunnskap og stimulerer læring gjennom samspill seg imellom og sammen med læreren. Selv om de ikke har en medvirkende rolle i utvalg av innhold, viser dette at elevenes stemme i de læringsfremmende samtalene er en avgjørende faktor for rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring.

5.3.2 Tid, tempo, rekkefølge og innhold regulert av føringer fra eksterne aktører

Under prosessen med rekontekstualisering av intensjonen med intensiv opplæring viser avdelingsleder hvordan hun tolker selve formidlingsanordningen og peker på en mulig misoppfatning av paragrafens innhold:

Sånn sett så er jo egentlig tidlig innsats litt misvisende fordi man tror det handler om tidlig i livet. Men jeg tenker at det må være tidlig i lese-, skrive- og regneutviklingen. (Avdelingsleder)

Det avdelingsleder trekker frem er hvordan tiltak knyttet til tidlig innsats burde ta utgangspunkt i den enkelte elevs utvikling, til fordel for å konsentrere seg om alderstrinn. Hun tar til orde for en uenighet i forhold til når i skoleløpet det er

hensiktsmessig at elevene tilbys intensiv opplæring. Som analysert under interne relasjoner (se kapittel 5.2.3) viser materialet delte meninger rundt tiltakets ikrafttredelse, noe som gir en indikasjon på en form for usikkerhet rundt tidsforløp og rekkefølge.

Videre viser avdelingsleder til progresjonen i skoleløpet og forklarer at «når man begynner å komme på mellomtrinnet så er det litt mer sånn at vi skal bruke lesingen til å lære oss nye ting, til å tilegne oss kunnskap». Det hun forklarer tegner et bilde av hvordan elever blir hengende etter når det kreves mer og de ikke har utviklet grunnleggende ferdigheter på en tilfredsstillende måte. Følgelig kan intensjonen med intensiv leseopplæring rekontekstualiseres og ta form på mellomtrinnet.

I tråd med det avdelingsleder forteller er *tidlig investering* noe samtlige informanter legger vekt på i sin forståelse av tidlig innsats. Spesialpedagogisk rådgiver forteller hvordan det å sette inn tiltak tidlig nok har betydning for det forebyggende spesialpedagogiske arbeidet. Gjennomgående virker informantene å dreie seg rundt tanken om at «dets tidligere man kan være på, dets bedre er det». På den måten kan tidlig innsats forebygge utfordringer og begrense behovet for spesialundervisning utover i skoleløpet.

I rekontekstualiseringen av intensjonen med intensiv opplæring legger spesialpedagogisk rådgiver vekt på at man skal «jobbe over litt lenger tid med samme målet uansett hvilke fag det er» og «få pakka det inn litt mer». Med en sentral rolle i implementeringen av ressurser tilknyttet lesing og skriving, deriblant *Lesevinduet*, forteller hun om elementer ved lesekursopplegget som imøtekommer et slikt formål. Her gir hun beskrivelser av sekvensiell betydning, og illustrerer med det muligheter for gjennomføring hva angår tid, tidspunkt og hyppighet:

Jeg er jo litt sånn at de skal ha det på høsten og på våren (...) De skal vare i seks uker. Også skal de egentlig være åtte ganger eller åtte økter per uke (...) da kan de få til seks (...) noen gjør det da med at de har tre på skolen også har resten i lekse.
(Spesialpedagogisk rådgiver)

Materialet viser at skolen i all hovedsak har valgt å gjennomføre to runder av seks uker med intensiv leseopplæring per skoleår. I seksukersperioden har skolen som mål å få gjennomført en kort økt med intensiv leseopplæring hver dag. Både spesialpedagogisk rådgiver og avdelingsleder argumenterer for at tiltaket burde finne sted tidlig i løpet av skoledagen:

Gjerne tidlig på dagen og, når ungene er mest påkoblet. (Avdelingsleder)

I forlengelse av det avdelingsleder forteller beskriver spesialpedagogisk rådgiver hva som foregår i den ordinære undervisningen samtidig som elever tas ut til intensiv leseopplæring:

Alle starter dagen med lesekvart, eller en halvtime hvor de leser eller holder på med koseboka si. (Spesialpedagogisk rådgiver)

Sammenlignet med observasjoner gjort av lærerens gjennomføring korrelerer tankene til ledelsen med at den intensive leseopplæringen fant sted den første halvtimen av skoledagen. Med en slik organisering gir informantene uttrykk for at elevene er motiverte og mottakelige for læring. Til tross for fordelene forteller læreren at ved å «ha valgt det her så vet vi at noe utgår». Hun forklarer at elevene går glipp av lesekvart, i noen tilfeller

film, og gjennomgang av dagen. Som følge av en presset lærerhverdag er dette noe hun gir uttrykk for at er problematisk på bakgrunn av flere hensyn.

At noe må velges fremfor noe annet virker å være en utbredt oppfatning blant informantene. Dette gjelder også ved seleksjon av innhold i den intensive leseopplæringen. Med bruk av nivådelte lesehefter og ressurser fra *Lesevinduet* vil det komplette lesekursopplegget legge tydelige rammer for kursets innhold (+Fe). Som vi tidligere har vært inne på virker det pedagogiske tilbudet å være begrenset til arbeid innenfor *Lesevinduet*s muligheter. Læreren forteller blant annet at de kan velge mellom 24 leksjoner og at hver leksjon inneholder et lesehefte i tillegg til andre ressurser og materiell. Som eksempel trekker hun frem spill og oppgaver med rime-ord. Med pedagogisk og tidsmessig press gir læreren sammen med andre informanter uttrykk for at de velger innhold med hensyn til at opplæringen som gis skal være individuelt tilpasset.

Jeg tilpasser det ut ifra elevgruppa (...) Men ikke hver enkelt på den gruppa (...) Også er det noen oppgaver inni det kurset som jeg ser at det ikke funker (...) Må jo tenke litt ut ifra hvor gamle dem er og hva de har vært igjennom på skolen. (Lærer)

Læreren utsagn illustrerer hvordan hun i planlegging av lesekurset er opptatt av å møte elevene der de er. Samtidig forteller hun at det med 24 leksjoner å velge mellom er valgt å bruke leksjoner som tilsynelatende skal ha hatt effekt på læringsutbytte til elever tidligere:

For enkelthetens skyld så er det jo det som vi har kjørt før er jo ting som passer for de fleste. Også tok vi med «d» nå fordi det kunne passe den her gruppen. (Lærer)

Med kjennskap til elevgruppen har hun tilpasset opplæringen ved å fokusere på «d». Valget virker videre og være basert på omstendighetene og erfaringer knyttet til generelle og forventede utfordringer med lesing- og skrivning, da opplegget passer for de fleste. Utover valg av leksjoner gjøres valg av tilgjengelige ressurser og materiell.

Det er jo et hefte (...) Det er og spill her. Det er sånn ... rimeord-greier. Men det bruker ikke vi, for det rekker ikke vi. Det er hefte som er viktigst. (Lærer)

Det læreren forklarer peker på hvordan egenskaper i spill tillegges mindre plass i den intensive leseopplæringen. Dette til tross for mulighetene det gir for aktiv læring og trygt samarbeid. Selv om spill og andre ressurser åpner for god tilrettelegging gir læreren uttrykk for at bakgrunnen for valget er opplevelsen av plikter, pedagogisk press og begrensede ressurser i form av både tid og mennesker.

I tråd med betydningen av individuell tilrettelegging stiller spesialpedagogisk rådgiver og lærer seg positive til oppgavene som tilhører tekstene i leseheftet. Læreren forklarer entusiasmen med utgangspunkt i verdiene de ønsker at den intensive leseopplæringen skal bære preg av:

Det er et nivå som treffer. Det er masse mestring. Også er det litt sånn gøy (...) Jeg tror det er veldig motiverende for mange. (Lærer)

Slik informantene beskriver rollene under seleksjon av innhold kan det virke som at elevene får lite medvirkning i utvalgsprosessen. Selv om *Lesevinduet* rammer inn den intensive leseopplæringen (+Fe), tar læreren en rekke valg som har betydning for den pedagogiske diskurs slik den tar form i møte med elevene. Med utgangspunkt i hensyn knyttet til tidligere erfaringer, ressurser, individuell tilpasning, motivasjon og mestring vil opplæringen ta form ved at den interne kontrollen ligger hos læreren (+Fi). Den sterke

innrammingen internt vil videre legge føringer for en lærer-elev-relasjon som fremstår asymmetrisk (+Ci).

At læreren styrer innholdet i den intensive opplæringen, med premisser skapt av *Lesevinduet*, er noe rektor understreker betydningen av:

Tekster og sånt, det tenker jeg at det er opp til læreren å definere ut, på grunn av at læreren har den kunnskapen om de elevene og vet hvor læreren skal legge seg i forhold til det. (Rektor)

Rektor fremhever hvordan læreren tar kontroll over den intensive leseopplæringen som følge av kunnskapen de har om sine elever (+Fi). Det er likevel tydelig at utvalget er begrenset til ressursene som inngår i *Lesevinduet* (+Fe). Her ser vi hvordan *Lesevinduet* og læreren sammen regulerer rekontekstualiseringen av intensiv leseopplæring. Relasjonen mellom aktørene bidrar til sterk intern og ekstern innramming, og en klassifisering preget av svak isolasjon mellom det som er utviklet av eksterne aktører og lærerens praksis (-C).

Utover en smågruppebasert intervensjon viser læreren at den intensive leseopplæringen kan ta form i den ordinære undervisningen i klasserommet. Hun forteller at de i all undervisning har fokus på å tilpasse undervisningen gjennom bruk av oppgaver som det er mulig å løse på flere måter:

Mye av oppgavene vi har er litt sånn ikke åpne direkte, men det vil være muligheten til å gjøre mer eller mindre av (...) mange oppgaver som ungene får er romslig på en måte. (Lærer)

Ved bruk av romslige oppgaver får elevene mulighet til å selv tilpasse oppgavene etter eget nivå. Det kommer ikke frem av materialet hvor delaktig læreren er i reguleringen, men det kan være grunn til å tro at graden av kontroll kan være i tråd med lærerens rolle i valg av bøker på biblioteket. Læreren beskriver seg selv som streng og peker i den retning på hvordan hun legger tydelige rammer for utlån av bøker (+F):

Der prøver vi å være veldig strenge. Jeg prøver å få ungene til å forstå at når du skal lese så er det, noen ganger skal du lese for å bli bedre til å lese og andre ganger skal du lese for at du skal kose deg. Også skal man skille det. Og når jeg sier du skal finne en bok fordi du skal lære, eller bli enda bedre, prøver jeg å si at de skal lese en bok som er passe for seg. Da får ikke du lov til å låne den (...) den skal være lett nok. Da er det kanskje bedre at det er for lett enn at det er for vanskelig da. Bøkene er jo fargekoda, så dem har jo fått beskjed om hvilken teip. (Lærer)

Bortsett fra en tydelig intern innramming fra læreren (+Fi) er det hensiktsmessig å trekke frem hvordan læreren forklarer at bøkene er fargekoda og markert med teip. Læreren forteller at nivådelingen av bøker tar utgangspunkt i *LeseUtviklingsSkjemaet (LUS)*. Det hun gir uttrykk for er måten eksterne kartleggingsverktøy bidrar til kontroll og forutsigbarhet inn i utvelgelsen (+Fe). Med tanke på elevs medvirkning gis de en begrenset valgfrihet innenfor fargene og nivået de er vurdert og kartlagt til å ligge under.

Av stor betydning og sentralt i undersøkelsen av seleksjon av innhold ser vi at skolen og lærerne står relativt fritt til å vurdere når den intensive leseopplæringen bør gjennomføres. Når det er sagt virker innholdet i tilbudet å være regulert av føringer fra eksterne aktører. Dette på bakgrunn av valg om å ta i bruk standardiserte verktøy som *Lesevinduet* og *LUS* i realiseringen. På den måten vil en betydelig andel av valgene læreren tar i rekontekstualisering av intensjonen med intensiv leseopplæring være styrt av forhold utenfor organisasjonen.

5.3.3 Kriterier for deltakelse i intensiv leseopplæring

De her Udir kartleggingene som er obligatoriske danner et grunnlag sammen med dem daglige observasjonene. (Avdelingsleder)

Kartleggingsprøver fra Udir og LUS er slik avdelingsleder gir uttrykk for med på å danne kriteriene for hvilke elever som får tilbud om intensiv leseopplæring (+Fe). Dette som følge av måten resultatene er standardisert og vurdert i forhold til en normert normalutvikling. Et interessant aspekt er hvordan avdelingsleder fremhever bruk av «obligatoriske» kartleggingsprøver. Flere informanter trekker frem hvordan skolen velger å ta utgangspunkt i de obligatoriske, til fordel for frivillige tester. Her viser de til egen autonomi og hvordan den intensive leseopplæringen tar utgangspunkt i behov, i stedet for slik avdelingsleder beskriver det som å «kartlegge bare for å kartlegge». Alt tatt i betraktning virker kartleggingsprøvene å ha makt til å definere et obligatorisk innhold i skolen og legge premisene for tiltaket i form av kriterier (+Ce/+Fe).

Det er av betydning å påpeke at avdelingsleder også legger vekt på hvordan de daglige observasjonene legger grunnlaget for den intensive leseopplæringen. Som en del av det daglige arbeidet til ansatte i skolen gir også rektor uttrykk for det verdifulle bak observasjon. Han forklarer at arbeid tett på elever fører til at skåre under kritisk grense ikke alltid betyr at det settes inn tiltak som intensiv opplæring:

Så kan det jo hende at når man ser på resultatet at, ja han er akkurat under kritisk grense, men vi sitter med kunnskap som sier at vi egentlig ikke er bekymret for det barnet her. (Rektor)

Viktigheten av erfaringer med og kunnskap om elevene tegner et bilde av en skole som tar i bruk standardiserte verktøy som en støtte til identifisering og kartlegging av elevers ferdigheter. Med utgangspunkt i tilbakemeldingene de får vurderer de resultatene som følge av profesjonelt skjønn. En slik relasjon viser hvordan flere aktører har innflytelse på kriteriene og hva som forstås som legitim oppførsel i den gitte konteksten (-F).

Uformell vurdering er rådende blant informantenes beskrivelse av egen vurderingspraksis. Som en indikasjon på at kriteriene for legitimitet i den intensive leseopplæringen ikke er begrenset til å gjelde kun lesing tar læreren til orde for at «du kan lese ganske greit, også er det skivinga som er problemet». I sin forklaring tar hun i bruk forskning og viser til den tette sammenheng mellom lesing og skiving.

I tråd med annen forskning og erfaringer gir samtlige informanter uttrykk for den positive effekten intensiv leseopplæring har på elevers lese- og skriveferdigheter. Utover tiltro på selve tiltaket peker læreren på at tiltaket kan ha langtidseffekter:

Lesing er jo ofte en sånn ting som kan være sånn *oi bang* der satt den, også kan du slippe dem (...) jeg har jo veldig tro på at vi kan løfte ungene med å jobbe med det, absolutt (...) vi ser jo at det gjøre noen ting. Om vi ikke får løftet dem der og da, så skjer det noe på sikt. (Lærer)

Spesialpedagogisk rådgiver ser også denne effekten og deler sine erfaringer knyttet til intensiv leseopplæring i sammenheng med mistanke om dysleksi:

Jeg ser god effekt av spesielt de jeg hadde i fjor. Så da er det jo barn med dysleksi (...) eller mistanke om dysleksi, hvor det var 2/5 da som har fått den diagnosen eller får dysleksi, mens de andre antageligvis ikke får det. Og da tenker vi i utgangspunktet at de antageligvis fikk det da. Så da tenker jeg hvor viktig det er med de lesekursene. Egentlig

tenker vi at «oi, de har dysleksi» også viser det seg at de har egentlig mangelfull trening i lesing da. Så det er kjempeviktig at vi får det til ja. (Spesialpedagogisk rådgiver)

Det spesialpedagogisk rådgiver forteller peker på et interessant og prinsipielt aspekt ved intensiv leseopplæring som forebyggende tiltak. Utsagnet belyser hvordan den intensive leseopplæring både fungerer som ekstra støtte i leseopplæringen og som en form for lavterskeltilbud inn mot vurdering og kartlegging ved mistanke om dysleksi. Perspektivet til spesialpedagogisk rådgiver kan slik sees i lys av den forebyggende grunntanken og målet om at færre elever skal inn i spesialundervisning.

Et forhold som gir grunnlag for deltakelse i den intensive leseopplæringen, er utfordringer knyttet til egen lese- eller skriveutvikling. I forhold til forventet utvikling og legitim grense for når elevene skal tas ut av det intensive tilbudet gir læreren uttrykk for at elever «evner forskjellige ting» og at målet bør være å sikre et godt fundament slik at de blir rustet til resten av skolegangen:

Det er ikke det at vi kanskje alltid får unger som har høy måloppnåelse på alt fordi vi evner forskjellige ting, men at vi skal klare å jevne det ut så godt som man da kan på en måte.
(Lærer)

Det hun forteller er at det ikke er forventet at elevene befinner seg på noe spesielt høyt nivå i forhold til lese- og skriveferdigheter, men at de får med seg en god grunnmur inn i videre arbeid med lesing og skriving. For å understreke forventningene forteller hun videre at eleven ikke trenger å «bli noe sånn super-leser». Målet er å arbeide videre med det eleven kan og sørge for økte ferdigheter i den grad de ikke lenger står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving. I tråd med det forebyggende perspektivet til spesialpedagogisk rådgiver kan dette være avgjørende for å snu den uheldige utviklingen i spesialundervisningskurven.

5.3.4 Funn i lys av analyse

Møte mellom transmitter og acquieres	Oppsummerende funn <i>Hvordan tar den intensive leseopplæringen form i møte med elevene?</i>
<i>Hierarkiske regler</i>	<p>Ved at læreren og elevene inntar ulike posisjoner rammes den pedagogiske praksisen inn av tydelige rolleforventninger og rammer for kommunikasjon.</p> <p>En samtalepreget kultur der isolasjonen mellom lærer og elever er mindre.</p> <p>Organisering av intensiv leseopplæring i mindre grupper med hensyn til utviklingsnivå, tilhørighet og fellesskap.</p> <p>Svakere avgrensede aktører sørger for at både lærer og elever får innflytelse på rekontekstualiseringen av den intensive leseopplæring.</p>
<i>Sekvensielle regler</i>	<p>Fortolkningen av den pedagogiske anordning sørger for delte meninger rundt tiltakets ikrafttredelse.</p> <p>Intensiv leseopplæring tar form som korte intensive økter med høyt læringstrykk hver morgen i en periode på seks uker.</p>

	<p>Eksterne aktører legger tydelige rammer for lesekursets innhold og det pedagogiske tilbudet begrenses til arbeid innenfor <i>Lesevinduet</i>s muligheter.</p> <p>Med premisser skapt av <i>Lesevinduet</i> tar læreren kontroll over den pedagogiske diskurs slik den tar form i møte med elevene. Med utgangspunkt i begrensede ressurser og press i form av resultater og tempo tar de i bruk nivådelte lesehefter fremfor andre ressurser.</p> <p>Tilretteleggingen i den ordinære undervisningen tar form ved bruk av nivådelte bøker med utgangspunkt i <i>LUS</i> og romslige oppgaver.</p>
<i>Kriterieregler</i>	<p>Kriterier for deltakelse styrt av eksterne aktører og standardiserte kartleggingsverktøy.</p> <p>Lærerne tar kontroll over kriteriene ved bruk av profesjonelt skjønn basert på daglige observasjoner og uformell vurdering. Standardiserte verktøy fungerer på den måten som støtte til identifisering og kartlegging av elevers ferdigheter.</p> <p>I overenstemmelse med forskning og tidligere erfaringer har den intensive leseopplæringen positiv effekt og fungerer som forebyggende tiltak.</p> <p>Tiltaket fungerer som ekstra støtte i opplæringen for å skape et godt fundament inn i videre arbeid med lesing og skriving.</p>

Tabell 5: Oppsummerende funn fra analyse av overføringskontekst

Kapittel 6: Samlet diskusjon og drøfting

I analysen har vi tatt i bruk utarbeidet analyseverktøy og Bernsteins begreper for å belyse den overordnede problemstillingen gjennom tre forskningsspørsmål. For å si noe om rekontekstualiseringen av intensjonen med intensiv leseopplæring vil vi i dette kapitlet drøfte et utvalg fremtredende funn fra de ulike delene av analysen. Med et utvalg vil flere interessante forhold ved rekontekstualiseringen utbli og den fullstendige beskrivelsen vil ligge i studiens analysekapittel. I drøftingen vil vi diskutere rekontekstualiseringen fra flere sider og vurdere beskrivelser gjort i analysen opp mot problemstillingen:

Hvordan rekontekstualiseres intensjonen med intensiv leseopplæring på skole X?

Med utgangspunkt i formålet med at færre elever skal inn i spesialundervisning vil vi også underveis i diskusjonen løfte spørsmål om på hvilken måte rekontekstualiseringen kan ha betydning for den individuelle retten til spesialpedagogisk hjelp.

6.1 Hvordan rekontekstualiseres intensjonen med intensiv leseopplæring på skole X?

Verbet praktisere kan bety å utøve eller drive praksis, men vil mest av alt ha betydning for studien i retning av hvordan politiske intensjoner rekontekstualiseres til handling i pedagogisk virksomhet. Som en plikt står skolen ansvarlig for rekontekstualisering av intensjonen med intensiv opplæring og er gitt mulighet til å handle innenfor rammene av forskriften. Som følge av rommet for fortolkning i prosessen vil måten intensiv leseopplæring tar form være tett knyttet til skolen som organisasjon og deres organisering og anvendte arbeidsmetoder. I besvarelse av studiens problemstilling vil vi i den hensikt ta utgangspunkt i rekontekstualiseringen ved én enkelt skole og drøfte didaktiske forhold bak det vi har vurdert til å være studiens hovedfunn. Samlet er det slik at rekontekstualiseringen virker å være en dynamisk prosess preget av standardiserte verktøy og pedagogiske opplegg organisert med sikte på å fungere som forebyggende tiltak som ivaretar hensynet til elevens beste gjennom prinsippet om inkludering.

6.1.1 Rekontekstualisering av intensiv leseopplæring som en dynamisk prosess der flere aktører får innflytelse og bidrar i reguleringen av det konkrete uttrykk

Av stor tyngde i analysen finner vi den fundamentale rollen statlig utdanningspolitikk har i utformingen av intensiv leseopplæring. Vi ser at eksterne aktører har innflytelse gjennom etablerte nasjonale og lokale retningslinjer. Når det er sagt gjør informantene det klart at de allerede utøvde forventet praksis og at retningslinjene som kom i forbindelse med tidlig innsats i 2018 ikke bidro til noe utbredt praksisendring. Det pedagogiske personalet gir uttrykk for at politiske intensjoner tillegges en mindre avgjørende rolle i utøvelse av pedagogisk praksis. Et interessant aspekt å bemerke seg er distinksjonen som kommer frem mellom det informantene selv gir uttrykk for og det som kommer fram av analysen. Dette skillet vil vi ta med oss videre inn i diskusjonen av hvem som legger premissene for den pedagogiske diskurs, i denne sammenheng den intensive leseopplæringen.

Det kommer klart frem av materialet at den statlige utdanningspolitikken har definert et bestemt innhold gjennom formålet med intensiv opplæring. Med bestemmelsen om

intensiv opplæring ble det utviklet forventninger knyttet til hvordan skolene skal arbeide. Presiseringene legger føringer for arbeidet med tidlig innsats, men for å diskutere rekontekstualiseringen kan det være nødvendig å se disse i sammenheng med det som finner sted i skolen. Som vist innledningsvis ble lovendringen vedtatt i kjølvannet av dystre målinger der resultatene viste at en stor andel elever ikke utvikler tilstrekkelige ferdigheter i lesing og skriving. Utviklingen målingene peker på viser seg å ha store konsekvenser for den pedagogiske virksomheten i form av økt spesialpedagogiske behov. Målingene førte til en misnøye over at elevene ikke tilfredsstillte kriterier i forhold til forventet utvikling og ønsket måloppnåelse. Evalueringen av elevene kan betraktes som en legitimering av den politiske satsningen som førte til ny regulering av hva som skal gis legitimitet i pedagogisk praksis. Her ser vi hvordan kunnskaper om det pedagogiske subjekt skaper kriterier som er med på å forme den pedagogiske diskurs.

Med autonomi over egen yrkesutøvelse får lærerne bidra i utformingen av den intensive leseopplæringen. I analysen ble autonomi presisert som et prinsipp av betydning for lærerprofesjonen. Medinnflytelsen de kjenner på virker å ligge i det profesjonelle handlingsrommet skolen er forventet å ta i bruk. Rommet finner sted innenfor de rammer som allerede er satt av norske utdanningsmyndigheter. Det kan virke som at informantene føler på en frihet til å legge premissene for den pedagogiske diskurs som følge av mulighetene for handling. Med mulighetene gir de uttrykk for at de kjenner på å stå fritt til å forme måten intensiv leseopplæring tar form på skolen. Da er det påfallende at dette er forhold som i utgangspunktet kan betraktes å være initiert av norsk utdanningspolitikk.

Materialet viser at arbeidet med intensiv leseopplæring på skole X tar form med utgangspunkt i retningslinjene i forskriften som kom i 2018. Ettersom intensjonen ikke er definert etter et konkret uttrykk kan det diskursive gapet mellom intensjon og praksis i den grad det gjør seg gjeldende knyttes til fortolkningen som finner sted i rekontekstualiseringsprosessen. Potensialet i den *alternative kunnskapen* som produseres i det profesjonelle handlingsrommet er basert på tillit til profesjonen. I omsetting av den alternative kunnskapen virker handlingsrommet å åpne for at ulike aktører kan ta del i kampen om den pedagogiske diskurs. Slik kan handlingsrommet fylles på ulike måter og praktiseringen av den intensive leseopplæringen kan få forskjellige uttrykk på bakgrunn av hvordan aktørene selv forstår og tolker profesjonsansvaret.

Som vi nå har sett viser materialet til hvordan aktørene i skolen gis en signifikant rolle og innflytelse i realiseringen av intensiv leseopplæring. Med evnen og muligheten til å påvirke måten intensiv leseopplæring tar form virker de å ha en økt posisjon under strukturering av den pedagogiske diskurs. En slik forståelse gjør diskusjonen rundt praktiseringens innramming interessant. Funnene kan indikere at statlig prioritert kunnskap føres frem av en vekselvirkning mellom ideologi, politiske idéer og skolen som organisasjon. Relasjonen materialet belyser kan tegne et bilde av et tett samarbeid mellom ulike aktører og profesjoner. Da kan det også stilles spørsmål ved om det finnes svakere avgrensning mellom aktørene og om maktforholdet kan karakteriseres å være svakere klassifisert.

Når det norske utdanningssystemet virker å være konstruert på en måte der flere aktører får mulighet til å påvirke pedagogiske praksis, kan kampen som trer frem rundt premisene være av stor betydning for hvordan den intensive leseopplæringen tar form. Flere av informantene beskriver at pedagogikken er utsatt for press gjennom stadig trykk og forventninger knyttet til resultater og tempo. Følelsen av et slikt pedagogisk press kan

komme utenfra i kraft av politikk eller forskning, eller ved at stadig flere aktører som arbeider med pedagogikk søker innflytelse og forsøker å ta kontroll over den pedagogiske diskurs. Foruten utdanningsmyndighetene gir informantene uttrykk for innflytelse fra andre forsknings- og fagmiljøer. Dette kan forstås som at flere aktører fra både det *offisielle*- og det *pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet* (ORF/PRF) ønsker å legge grunnlaget for konstrueringen av den pedagogiske diskurs og sammen forme den intensive leseopplæringen. Med en fremtredende rolle i arbeidet med intensiv leseopplæring finner vi at skolen tar i bruk kartleggingsverktøyet *LUS* og lese- og skriverressurser fra *Lesevinduet*. På den måten har skolen gitt standardiserte verktøy makt i PRF og kontroll over den pedagogiske diskurs. Kanskje er det slik at implementeringen av slike elementer er et uttrykk for utfordringer knyttet til pedagogisk press, fordeling av ressurser og måten mange forsøker å ta kontroll over kommunikasjonen. Slik kan implementeringen bidra til tydelige rammer og stabilitet i organisasjonen, som i neste rekke kan føre til en mer forutsigbar kommunikasjon og mindre diskusjoner knyttet til pedagogisk praksis.

Den ferdig utviklede standarden i *Lesevinduet* og *LUS* skaper en fast struktur der premissene for innholdet allerede er lagt. Trolig kan en slik standardisert orden føre til at færre aktører får innflytelse på den intensive leseopplæringen. Som følge av maktkampen i det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet kan det virke som at eleven, til tross for å være en helt sentral aktør i skolen, får sin stemme tilsidesatt i diskusjonen rundt den intensive leseopplæringen. Vil de da oppleve å komme i siste rekke og få en mindre aktiv rolle i egen læring og utvikling?

6.1.2 Organisering av intensiv leseopplæring gjennom bruk av standardiserte verktøy

Til tross for ønsket om å selv legge premissene for egen virksomhet, har skolen valgt å fylle det profesjonelle handlingsrommet med standardiserte verktøy utviklet av aktører utenfor organisasjonen. Med utgangspunkt i kartleggingsverktøyet *LUS* gir skolen tilbud om lesekurs til elever under kritisk grense. Vanligvis foregår utvelgelsen av elever også etter skjønnsmessige vurderinger fra kontaktlærer i samarbeid med norsklærer og ledelsen. Som følge av regelmessig evaluering knyttet til elevenes ferdigheter, gir skolen elever med mer omfattende opplæringsbehov et intensivt pedagogisk tilbud. Denne intensive opplæringen følger gitte premisser fra *Lesevinduet* og tar form gjennom bruk av lesekurs som arbeidsmetode.

Som en måte å organisere den tilpassede undervisningen på viser lesekurset til hvordan skolen tar i bruk standardiserte verktøy i rekontekstualiseringen av den politiske intensjonen. Gjennomgående virker implementeringen å komme som følge av at virksomheten har en rekke plikter de må følge samtidig som de opplever å ha begrenset med ressurser og tid. Kan man tenke seg at bruk av standardiserte verktøy kan være en måte for å lette det pedagogiske ansvaret? Når forskning og politiske idéer skal omsettes i pedagogisk praksis har skolen systematisk innhentet ressurser som kan skape stabilitet i organisasjonen. Dette kan forstås som en måte å imøtekomme plikten i en travel lærerhverdag, der komplette kursopplegg skaper struktur og tydelige rammer for planlegging og gjennomføring.

At skolen tar i bruk *Lesevinduet* som et forskningsbasert lesekurs viser et metodisk valg med en teoretisk begrunnelse. Ved å ta i bruk arbeidsmåter som anvendes i *helhetslesing*

gis de ansatte en metodisk ramme som kan tilpasses hele elevgruppen. Det kan tenkes at den forskningsbaserte lesemetodikken kan heve lesekursets troverdighet og skape tiltro til at arbeidsmetoden har effekt på elevens lese- og skriveutvikling. Den standardiserte orden med bruk av *Lesevinduet* skaper en rød tråd og utvikler en standard for hvordan de ansatte skal arbeide med intensiv leseopplæring. På den måten er det tenkt å skape et felles system for gjennomføring. Materialet viser at dette er noe lærerne selv har etterspurt. Det er mulig å tenke seg at implementeringen av *Lesevinduet* er en måte å flytte ansvaret for opplæringen til eksterne aktører som følge av høyt resultatpress. Kan det være følelsen av å måtte innfri til tross for metodefriheten som har ført til en standardisert orden? I den grad skolen må innfri forventede resultater kan man forstå at de ikke ønsker å ta ansvaret for den intensive leseopplæringen helt selv. Da er det å rimelig tro at en ferdig utviklet standard vil bidra til legitimering av arbeidet og sørge for at de ansatte unngår å bli tatt for å gjøre noe feil. Kanskje som et resultat av frykt for å ikke oppnå statlige krav og forventninger.

Den gjentagende strukturen ved bruk av *helhetslesing* fører til et stort gjenbruk av samme type oppgaver. Informantene argumenterer for at dette gjør gjennomføringen av intensive lesekurs mulig i form av tid og ressurser. På den måten kan valget med bruk av *Lesevinduet* komme som følge av resultatpress og tidspress og med det ta form som et tidsavgrenset lavterskeltilbud. Men hvilke konsekvenser kan et forutsigbart og ensformig arbeid med tilnærmet identiske oppgaver over lengre tid ha for elevene? Informantene legger til grunn at de har vært nødt til å nedprioritere motiverende ressurser til fordel for lesehefter. Dette er ressurser utviklet i overensstemmelse med de lesemetodiske prinsippene bak *Lesevinduet* og som skal sørge for automatisering av delferdigheter inn mot læring av nye ferdigheter. Et interessant aspekt er hvordan et slikt bortvalg kan ha betydning for hvorvidt deres pedagogiske praksis kan betraktes som forskningsbasert.

Den enkle, faste strukturen virker å bidra til å skape et læringsfellesskap som fremmer opplevd trygghet og trivsel. Med forutsigbarheten i strukturen viser materialet til vekket lærelyst og mestringsforventninger. Ifølge Bandura (2012) er dette forventninger som kan ha positive følger for videre motivasjon. Som læreren forteller, bidrar strukturen til å skape gode rammer for lærende samtaler. På den måten kan organiseringen av arbeidet med *Lesevinduet* gjøre utprøving av nye strategier lettere og kanskje fungere som en arbeidsmetode som kan sikre mestring gjennom utforskning av nye kunnskapsområder (Hagtvet et al., 2015, s. 257).

Lesekursopplegget *Lesevinduet* består av ulike lesekursleksjoner med nivåbaserte lesehefter og ressurser. Materiellet som brukes er tilgjengelig og opp til hver enkelt lærer å velge blant. Med tanke på innramming tar læreren kontroll over innholdet i *Lesevinduet* og legger med det premissene i seleksjonen. Som ved all type pedagogikk vil det være en autoritet, og med økt kontroll over seleksjon fremstår interaksjonen mellom lærer og elev å være styrt av læreren. Ut fra formålet læren har med pedagogikken kan det hende at elevene får innvirkning på innholdet i form av lærerens individuelle tilpasninger. Oppgavene som arbeides med er tydelige med tradisjonelle trekk, men krever en mer hierarkisk relasjon dersom opplæringstilbudet skal ha en viss form for progresjon. Selv om aktiv deltakelse og lærende dialog preger praktiseringen kan vi tenke oss at medvirkningen i samtalene er mer tilsynelatende enn reell.

Som en karakteristikk ved lesekursformen er det pedagogiske tilbudet som gis intensivt. *Lesevinduet*s lesekursleksjoner tar høyde for intensitet i både mengde og varighet. På den måten kan de ansatte holde et høyt læringstrykk der elever med utfordringer i lesing

og skrivning får tilpasninger utover det som er mulig å få til i den ordinære klasseromsundervisningen. Kurset åpner for sterk lærerstøtte, og som sårt trengt for disse elevene viser organiseringen av menneskelige ressurser at dette er noe skolen forsøker å utføre uavhengig av undervisningens kontekst. Med romslige oppgaver og tilgjengelige lærerressurser blir opplæringen tilpasset elevens behov også i fellesundervisning. Det kan være grunn til å tro at en organisering der lesekurs og ordinær opplæring bygger på hverandre kan være av betydning for det totale læringsutbytte. Kanskje kan koordineringen av de to læringsarenaene også føre til opplevelse av trygghet og et inkluderende fellesskap, der risikoen for negative relasjoner mellom elevene kan begrenses.

Slik informantene beskriver det fungerer intensiv opplæring som en effektiv intervensjon for forbedring av lese- og skriveferdigheter. Spesielt gir de uttrykk for at tiltaket har god effekt dersom det settes inn tidlig i elevenes lese- og skiveutvikling. I vurdering av tiltakets effekt utfører skolen kontinuerlige kartlegginger med bruk av det standardiserte kartleggingsverktøyet *LUS*. Skolen bruker verktøyet til å plassere elevene på ulike utviklingstrinn i et leseutviklings skjema. Ved en kartlegging etter gjennomført tiltak blir det mulig for læreren å vurdere effekten av den intensive leseintervensjonen og bruken av *Lesevinduet* som lesekursopplegg. Ifølge Hagtvat (et al., 2015) finnes det forventninger knyttet til virkning av slike intervensjoner og påpeker blant annet at kravene til effekt av opplæringen er mer eksplisitt i et mer intensivt og tidsavgrenset kurs (Hagtvat et al., 2015, s. 123). Effektevaluering i etterkant av gjennomført lesekurs kan kartlegge slike faktorer og si noe om elevenes utvikling. Ved å være foretatt tett opp mot tiltaket kan dette si noe om korttidseffektene, som gjennomgående virker å være utelukkende positivt da informantene viser til at kun 2/5 elever med mistanke om dysleksi fikk diagnosen etter deltakelse på intensive lesekurs. Her hadde det vært interessant å se på hvilken effekt intervensjonen fikk for resterende elever på lang sikt.

Tidligere studier viser flere fordeler med tidlig og intensiv leseintervensjon (Sparks, 2022). Det ser ut til at retest tett oppunder perioden med intensivt lesekurs med stor sannsynlighet vil vise en klar forbedring av leseferdigheter. Lesekurset er tilpasset elevenes utfordringer og med en tydelig fordykning utsettes elevene for et omfang lesing og skrivning som er forventet å stimulere til utvikling av lese- og skriveferdigheter. Antakelig kan effekten på kort sikt ses i sammenheng med ordtaket «øvelse gjør mester», som peker på trening og repetisjon som en avgjørende faktor for læring og mestring. Ved å vise til læring som noe lite selvsagt er det mulig å tenke seg at høyt læringstrykk og forsterket tidlig innsats kan føre til økt læringsutbytte i de ferdigheter elevene tilegner seg på lesekurset.

Det er interessant å bemerke seg hvordan tidligere forskning viser til diskrepans mellom kort- og langtidseffekter av tidlig intervensjon. En studie gjort av metoden *Reading Recovery*, en intervensjon tilnærmet lik lesekurset i denne studien, fant at effekten av intervensjonen endret seg drastisk over tid for de elevene som deltok. Ved å se på generelle virkninger på tvers av karakter kan fordelene fra tidlig intervensjon minke på lang sikt dersom støtten ikke blir opprettholdt. Kanskje kan man da tenke seg at de 3/5 elevene som i utgangspunktet ikke fikk dysleksi får dette senere dersom de ikke har utarbeidet strategier de kan ta i bruk for videre utvikling uten støtte. I sin studie fant Henry May at dette mulig kan forklares med at intervensjonen forbedrer tidlige leseferdigheter som ikke kan oversettes like godt til ferdigheter som trengs for forståelse på senere klassetrinn (Sparks, 2022). Med tanke på videre læring kan det forstås som at det å ikke fortsette på det samme nivået av lese- og skrivestøtte på høyere klassetrinn

kan føre til at elevene mister de langsiktige effektene av intervensjonen. Her kan det tenkes at intervensjonen kan ha for kort varighet for enkelte elever og at disse som følge av tidsavgrensningen kan ha behov for intensive lesekurs flere ganger i løpet av skoletiden. Dette understreker betydningen av at kurset er lagt opp slik at elevene innarbeider hensiktsmessige arbeidsmåter og lesestrategier de kan anvende etter avsluttet kurs. Noe avdelingsleder påpeker som avgjørende når elevene på mellomtrinnet skal bruke lesingen i tilegnelse av ny kunnskap.

6.1.3 Et inkluderende læringsmiljø som grunnlag for organisering av intensiv leseopplæring

Som et prinsipp i norsk skole skal den intensive opplæringen ta form på en måte der elevene tar del i et inkluderende læringsmiljø. Dette medfører grundig evaluering av organisering og gjennomføring. Funn viser at skolen organiserer intensiv leseopplæring i mindre grupper med utgangspunkt i kriterier for forventet lese- og skriveutvikling. I sammensetningen av grupper beskriver informantene en vurdering av sosiale behov og gir uttrykk for at et godt og gjensidig samspill mellom elevene og læreren er avgjørende for både trivsel og faglig og personlig utvikling.

Skolen har en fleksibel organisering der elevene daglig tar del i både fellesundervisning, undervisningsgrupper og undervisning i smågrupper. På den måten er elevene vant til varierte undervisningsmetoder og kurs som arbeidsmetode. Det er mulig å tenke seg at det at elevene er kommet til vane med en slik organisering gjør utfordringer knyttet til opplevelsen av likeverdighet mindre problematisk ved gjennomføring av intensiv leseopplæring. Men hva med elevenes selvoppfatning?

Organiseringen i mindre grupper sørger for at elevene er på omtrent samme lesenivå og med det får ytterligere elevtilpasset leseopplæring ved bruk av nivåbaserte lesehefter. Ved å være på samme sted i leseutviklingen kan opplæringen være på et leseutviklingsnivå som antageligvis kan gir rom for lesing med mestring i et fellesskap der alle arbeider på lik måte med samme fagstoff. Økt tilfredshet er noe informantene gir uttrykk for når de tar til orde for støynivået og samtalene som oppstår under gjennomføringen. Kanskje kan dette være som følge av trygge rammer og relasjonen mellom individene i gruppen.

Med smågruppeorganisering som en midlertidig måte å skille elevene fra klassen vil elevene regelmessig være ute av fellesundervisningen. Da er det rimelig å anta at de utover det å henge etter faglig også vil gå glipp av viktige sosiale opplevelser med resten av klassen. Gjennomføringen av den intensive leseopplæringen er satt på starten av skoledagen, og blir begrunnet som følge av faglige og praktiske forhold. Med tanke på innholdet i den ordinære opplæringen finner lesekurset sted slik at elevene som deltar unngår å miste verdifull undervisning i lesekrevede fag. Slik begrenses muligheten for å bli ytterligere hengende etter på flere områder og ferdigheter. Når det er sagt trumfer lesekurset den daglige oppstarten med gjennomgang av dagen og lesekvart eller tegning i kosebok, samt enkelte ganger film eller serie. Dette er en tid som forbereder elevene faglig og sosialt og hvor latter og entusiasme sannsynligvis sprer seg mellom klasserommets fire vegger. Bli da faglig utvikling prioritert til fordel for sosiale behov og tilhørighet til egen klasse?

Det er viktig å påpeke at lesekurset ikke er et permanent tiltak, men et intensivt tilbud med formål om at elevene etter en kortere periode skal fungere bedre i den ordinære

undervisningen. En organisatorisk differensiering hvor man tar elevene ut av klasserommet med hensikt om senere deltagelse i fellesundervisning viser en av flere måter å forstå en inkluderende praksis på. Men kan det segregerte opplæringstilbudet i tråd med prinsippet om inkludering oppleves som en kostnad for elevene? Ifølge Eccles (2005, s. 105) kan verdien elevene tillegger undervisningen påvirke egen prestasjon og innsats. På den måten kan det stilles spørsmål ved om deltagelse på intensive lesekurs, til tross for nytteverdien, kan føre til begrenset utviklingen av sosial og faglig tilhørighet. I så tilfelle kan kostnadsverdien predikere svekkede prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 56-59), enda verdien av styrket leseopplæring er stor.

Wigfield & Karpathian (1991, s. 234) bruker begrepet faglig selvvurdering for å beskrive hvordan elever vurderer og reflekterer over egen læring og faglig utvikling i forhold til kunnskap, ferdigheter og evner i ulike skolefag. Den individuelle representasjonen er uavhengig av om undervisningen skjer i eller utenfor det ordinære klasserommet, men vil være tett knyttet opp mot elevenes mestringsopplevelser. Deltakelse på lesekurs utenfor klasserommet indikerer et behov for ekstra tilrettelegging og styrket leseopplæring. Kanskje kan dette ha innvirkning på elevenes faglige selvvurdering og motivasjon til videre læring og utvikling. Arbeidsmetoden symboliserer noe ikke alle elever har krav på, og som kilde til faglig selvvurdering kan det være mulig at sosial sammenligning og andres vurderinger vil stimulere egenvurderingen til elever med behov for ekstra støtte (Skaalvik, 1997; Bong & Skaalvik, 2003, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 34).

Kan man på den andre siden tenke seg at tilknytningen til de andre deltagende elevene kan bidra til økt faglig selvvurdering? Med en gruppesammensetning av elever på tilnærmet likt leseutviklingsnivå gir læreren uttrykk for at elevene får mulighet til å lære gjennom kollektiv utforskning av norskfaget og følgelig får økt motivasjon. Deltakelsen i den kollektive handlingen kan ses i lys av forskning som ser en entydig sammenheng mellom motivasjon og faglig selvvurdering (eks. Suárez-Álvarez et al., 2014 og Marsh et al., 2005). Kanskje kan den sosiale sammenligningen bli begrenset til lesekursets interne relasjoner og i den hensikt legge opp til økt faglig selvvurdering. Med det sagt ser vi i likhet med informantene betydningen av relasjonene i opplæringstilbudet som gis.

Måten informantene beskriver relasjonen mellom lærer og elev kan ses i lys av to av læringsteorier innen pedagogikk. Med utgangspunkt i kognitiv konstruktivisme og sosialkonstruktivisme viser de til måten utvikling er avhengig av aktivitet gjennom samtaler der elevene høster egne erfaringer. Ved deltagelse i et fellesskap og i samhandling med omgivelsene virker de tette relasjonene å være avgjørende for læring og utvikling. Sett i lys av Lev Vygotskys teorier kan slike relasjoner betraktes som læringsfremmende. Han hevder at utvikling oppstår i relasjon mellom mennesker (Vygotsky, 1978, referert i Daniels, 2008, s. 12), noe som er i overenstemmelse med samhandlingen informantene gir uttrykk for. Læreren beskriver også hvordan samhandlingen tar form og trekker frem verdien bak det å finne ut av ting selv. Det hun viser til er det kjente slagordet «learning by doing», utviklet av John Dewey (1902: 2000, s. 120). Med bruk av Bernsteins begreper illustrerer utsagnet møtet mellom *transmitter* og *acquirers* og det kan virke som at hun i sine beskrivelser uttrykker et mindre behov for en lærer som overfører kunnskap til elevene, men at elevene i den grad det er mulig heller bør være delaktig i egen læring. I stedet for å påføre kunnskap til passive mottakere formidler hun et ønske om å fungere som en støtte i elevenes utvikling og tilegnelse av kunnskap.

Med læring som en aktiv prosess er det naturlig å rette blikket mot Jean Piaget og hans syn på læring. Piaget forstår læring som en dynamisk prosess konstruert som følge av fortolkning av ny informasjon ved hjelp av eksisterende informasjon en allerede er i besittelse av (Piaget, 1976, s. 16-21). Med et slikt syn på læring blir det viktig å ta utgangspunkt i allerede etablerte ferdigheter og kunnskaper, noe informantene også fremhever betydningen av. I tråd med at skolen skal tilpasse det pedagogiske tilbudet etter elevenes behov og forutsetninger trekker læreren frem bruk av nivåbaserte lesehefter. Å tilpasse opplæringen kan likevel bety så mye mer. Det kan handle om å tilrettelegge med varierte læringsaktiviteter slik at opplæringen blir motiverende og elevaktiv. Kanskje kunne bruk av ytterligere ressurser fra *Lesevinduet* bidratt til mestring hos flere elever og sørget for at den intensive leseopplæringen fungerte som en støtte inn mot et tilfredsstillende læringsutbytte. Et læringsutbytte som ifølge Vygotsky kan bli realisert ved at det intensive tilbudet er innenfor elevenes *proksimale utviklingszone* (Vygotsky, 1978, referert i Daniels, 2008, s. 20-21). Ved å ligge i et område elevene klarer å utføre med hjelp fra andre, kommer det frem av materialet at læreren fungerer som en støttende stillas for læring. Hovedsakelig gjennom egen deltakelse og aktiv utforskning sammen med elevene. Her ser vi hvordan læring og utvikling kan oppstå som et resultat av tett samspill mellom den lærende og en mer kompetent støttende person (Vygotsky, 1987, referert i Daniels, 2008, s. 20).

For å legge leseopplæringen opp mot elevenes proksimale utviklingszone gjør læreren kontinuerlig vurderinger av den enkelte elevs ferdigheter og kunnskaper. I evalueringsfasen trekker informantene frem *LUS* som et overordnet kartleggingsverktøy. *LeseUtviklingsSkjemaet* brukes til vurdering av elevenes leseutvikling, men er ikke begrenset til å gjelde kun de som deltar på lesekurset. Med tanke på terskelen for å sette i gang tilbudet viser materialet at den intensive leseopplæringen ikke bærer preg av noen form for formell vurdering. Det kan virke som at hensynet til behovet for ekstra læringsstøtte i lesing overgår resultater fra kartlegginger og at et godt faglig skjønn tillegges høyere verdi. Som følge av en mer uformell vurdering unngår skolen tidkrevende saksbehandlingskrav, slik Utdanningsdirektoratet (2018, s. 2) understreker som en viktig hensikt med lovendringen.

Selve evalueringen kommer til uttrykk gjennom tett kollegialt samarbeid og daglig kommunikasjon i teamet. Slik materialet viser vektlegger skolen bruk av formativ vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 121-122) for å identifisere behovet for å sette i gang tiltak. Med en slik vurdering kan evalueringen bli mindre synlig og slik Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 39) hevder predikere god selvutvikling i forbindelse med egen utvikling. På den måten kan de skape en positiv kultur, der det er rimelig å anta at elever som står i fare for å bli hengende etter oppmuntres og stimuleres til både faglig og sosial utvikling.

Kapittel 7: Oppsummering og avsluttende betraktninger

Med formål om å undersøke hvordan makt virker inn i rekontekstualisering av politiske intensjoner har studien tatt for seg endringene som ble vedtatt i opplæringslovens § 1-4 (*Tidleg innsats på 1. til 4. trinn*) i 2018 og undersøkt hvordan intensjonen har tatt form i pedagogisk praksis. Ved å studere rekontekstualiseringen på én enkelt skole har forskningen skapt forståelse for hvordan ideologi settes i spill når distributive regler skal ta form. En prosess formet som følge av at det skjer en fortolkning av den pedagogiske anordning. Som et system bestående av aktører fra ulike miljøer er materialet sortert med utgangspunkt i Bernsteins klassifikasjonsprinsipper og analysert med bruk av begrepene klassifikasjon og innramming.

En analyse med utgangspunkt i begreper fra Bernstein har bidratt til kunnskap om maktforholdet mellom ulike aktører i utdanningssystemet under rekontekstualisering av intensiv leseopplæring. Som en del av en overordnet kontekst viser studien at eksterne aktører har kontroll over utformingen av den pedagogiske diskurs og at den intensive leseopplæringen er styrt av forhold utenfor organisasjonen. Innenfor rammene av den statlige utdanningspolitikken står skolen fritt til å handle og forme egen profesjonell utøvelse. Likevel ser vi at skolen, til tross for et ønske om å selv legge premissene for den intensive leseopplæringen, velger å ta i bruk ferdig utviklede lesekursopplegg fra *Lesevinduet*. Dette er lese- og skriveressurser som har fått makt og stor innflytelse i måten intensiv leseopplæring har tatt form på skole X. Under drøfting av en slik rekontekstualisering er resultat- og tidspress vurdert å være mulige årsaksforklaringer for utvikling av en standardisert orden. Bruk av standardiserte verktøy kan med det være en avgjørende faktor som gjør gjennomføring av intensiv leseopplæring mulig. I møte med elevene har skolen en fleksibel organisering som åpner for gjennomføring av smågruppebaserte intervensjoner med tett lærerkontakt. Under arbeid med nivåbaserte lesehefter trekkes de gode samtalene hvor elevene får være aktive i egen læring frem som av betydning for utvikling. Som i all pedagogisk praksis vil den intensive leseopplæringen ha en autoritet og samtalene vil være styrt av læreren. Dette gjør elevmedvirkningen mer tilsynelatende enn reell.

Med plikten om intensiv opplæring ble det i veien mot en mer inkluderende skole etablert et grunnlag for forebyggende arbeid gjennom tidlig intervensjon. For å muliggjøre senere likeverdig deltakelse i ordinær undervisning og tenkt minking av spesialpedagogiske behov har skolen prioritert et høyt læringstrykk i en kortere periode for en mindre grupper elever. En slik organisering illustrer én måte å forstå utøvelse av en inkluderende praksis. Studien viste også tiltro til tiltakets virkning, og erfaringer knyttet til effekt medvirket til at tilbudet fungerte som forebyggende tiltak og ordning for kartlegging av utfordringer knyttet til lesing og skriving. Selve rekontekstualiseringen viser seg å være en dynamisk prosess der ulike aktører bidrar i reguleringen av det konkrete uttrykk. I en evig kamp om premissene vender aktørene i skolen seg mot eksterne aktører og valgene de tar blir på den måten styrt av forhold utenfor organisasjonen. Så har du tenkt over hvordan makt virker inn på utformingen av egen pedagogiske praksis, og hvilken betydning valg i rekontekstualiseringen av politiske intensjoner får for det konkrete uttrykk i møte med elevene?

Ettersom studien kun belyser en av mange mulige måter å rekontekstualisere intensjonen med intensiv opplæring vil vi råde andre til å utføre lignende studier. Slik kan forskning på området sørge for økt kunnskap om arbeidet med intensiv leseopplæring og sammen illustrere de mangfoldige mulighetene som ligger i fortolkningen av den pedagogiske anordning. Fremtidig forskning bør videre ta sikte på hvorvidt intensiv leseopplæring har effekt på lang sikt. På den måten vil man kunne gi ytterligere

beskrivelser om metodene og det pedagogiske opplegget over tid vil ha effekt på elevene som mottar tilbudet.

Referanseliste

- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control*. Volume IV. Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. (Rev. ed.). Rowman & Littlefield publishers, inc.
- Bernstein, B. (2003). *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control*. Volume IV. Routledge.
- Bjordal, I. & Haugen, C. R. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskole: Markedsretting i grunnskolen – sentrale virkemidler og lokale erfaringer*. Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. Routledge.
- Dewey, J. (1902: 2000). Barnet og læreplanen. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 120-133). Roskilde Universitetsforlag.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of Competence of Motivation* (s. 105-121). The Guilford Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fange, P. Ø. (2023, 8. januar). *Storm (14) har dysleksi og fikk ikke spesialundervisning før i 7*. NRK. <https://www.nrk.no/osloogviken/xl/storm-14-har-dysleksi-og-fikk-ikke-spesialundervisning-for-i-7.-klasse-1.16202850>
- Gadamer, H-G. & Jordheim, H. (2003). Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter (Vol. 45, s. 122). Cappelen Akademisk Forlag.
- Groven, B. & Rostad, A.-M. (2017). Forebygging og tidlig innstas – en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 20-47). Gyldendal Akademisk.
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen: Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk
- Harstad, O. (2022). *Å tenke metode: Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.

- Hovdenak, S. S. (2011). *Utdannings sosiologi: Fra teori til praksis i skolen*. Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. S. (2017). *Utdannings sosiologi: Fra teori til praksis i skolen*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverk for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores. *Child Development*, 76(2), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lov-data. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Piaget, J. (1976). Piaget's Theory. I C. Zwingmann, B. Inhelder & H. H. Chipman (Red.), *Piaget and his School: A reader in developmental psychology* (s. 11-23). Springer-Verlag.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 52 L (2017-2018). *Endringer i opplæringslova, friskolelova og folkehøgskolelova (plikt til å tilby intensiv opplæring og plikt til fleirfagleg samarbeid m.m.)* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-52-l-20172018/id2594304/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, C. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Sparks, S. D. (2022, 29. april). *Concerns Raised Over Reading Recovery's Long-Term Effects*. Education Week. <https://www.edweek.org/teaching-learning/surprise-finding-suggests-reading-recovery-hurts-students-in-the-long-run/2022/04>
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118–123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.019>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. Utg.) Gyldendal.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. Utg.) Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 01. august). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who Am I and What Can I Do? Children's Self-Concepts and Motivation in Achievement Situations. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 233-261. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653134>

Vedlegg

Vedlegg 1: Samarbeidsavtale samskriving



Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Samarbeidsavtale ved samskriving av masteroppgave v/ILU

Avtalen skal sikre et godt samarbeid mellom studentene og gi informasjon om partenes plikter og rettigheter. Signering av avtalen innebærer et samtykke fra alle parter om at de har gjort seg kjent med sine plikter og rettigheter presentert nederst i avtalen.

Avtalen gjelder samarbeid mellom:

Student

Navn: Anna Borgan Kokaas
Fødselsdato: 26/09-99
Dato og signatur: 19/01-23 AnnaKokaas

Student

Navn: Thea Rustad Rudi
Fødselsdato: 13/04-99
Dato og signatur: 19/01-23 Thearustadrudi

Hovedveileder

Navn: Cecilie Haugen
Signatur: Cecilie Haugen

Evt. hveileder eller eksterne veileder (stryk det som ikke passer)

Navn: KRISTIN EIDE
Signatur: Kristin Eide

Administrativ representant på vegne av NTNU:

Navn: _____
Signatur: _____

Informasjon om masteroppgaven

Arbeidstitel: Intensiv leseoppløring i praksis
Emnekode og navn: MGLU5227 Masteroppgave i spesialpedagogikk
Startdato – slutt dato: Jan 2023 - Mai 2023

Vedlegg 2: Prosesdokument

Denne masteroppgaven er et produkt av samskriving mellom to studenter preget av tett samarbeid og god dialog. Samarbeidet startet allerede under mastertorget våren 2022 der prosjektet «Tidlig innsats – inkluderende opplæring» vekket interesse hos begge. Etter å ha brukt sommeren til å fordype seg i prosjektet og tatt det i betraktning ble vi enige om å ta kontakt med prosjektansvarlige som vi høsten 2022 ble tildelt som veiledere og som vi siden har hatt hyppig og tett kontakt med.

I utformingen av prosjektet ble det utviklet en prosjektbeskrivelse høsten 2022. Her ble overordnet tematikk og metodisk tilnærming nøye drøftet oss imellom og med støtte fra veiledere. Helt fra vi startet prosessen med prosjektbeskrivelsen har det vært viktig for oss at alle forslag er blitt diskutert slik at vi sammen har bidratt i masteren som helhet. Følgelig ble det viktig å kunne «gi og ta» og ikke være egoistisk i den hensikt å skape et produkt som representerer oss begge på veien mot et felles mål.

For å sikre datainnsamling tidlig i prosessen startet vi arbeidet med intervjuguide da vi var ferdige med prosjektbeskrivelsen i desember 2022. Ettersom det var nå arbeidet med selve oppgaven startet og vi hadde hyppig kontakt med veiledere signerte vi en samarbeidsavtale og sendte den til postmottaket til fakultetet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU. Dette ble gjort under en av de første veiledningene og bidro til at alle parter ble informert om sine rettigheter og plikter ved samskriving. Etter avtalen var signert og vi hadde produsert utkast til intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema sendte vi prosjektet til NSD, der behandlingen av personopplysninger ble vurdert godkjent. Da kunne vi starte forskningen.

Selve arbeidet med masteroppgaven startet rett over nyttår, og vi bestemte oss for å ta et møte for å reflektere over prosessen med skriving de kommende månedene. I den hensikt å skape en oversiktlig struktur for arbeidet gikk vi over milepælplanen vi hadde skissert i prosjektbeskrivelsen. Dette var en felles plan som tok utgangspunkt i perioder hvor vi sammen arbeidet med et og samme kapittel til samme tid. Den er i ettertid fulgt slavisk og sørget for tett samarbeid og fremgang gjennom en helhetlig skriveprosess.

Som et resultat av et komplekst teoretisk rammeverk med en fundamental rolle i alle deler av studien så vi det nødvendig å sette av tid de første ukene i januar 2023 til å fordype seg i Bernsteins utdanningssosiologi. For å utvikle bred forståelse for teorien valgte vi å lese samme litteratur hver for oss før vi etter en adskilt praksisperiode møttes og sammenfattet kunnskapen til en felles forståelse. Her fikk vi også veiledning fra veiledere som satt av tid til å diskutere den sammensatte teorien.

I starten av februar 2023 startet datainnsamlingen der begge deltok på lik linje og inntok tilnærmet lik rolle i kommunikasjonen med informantene både under intervju og observasjon. Dette opplevde vi som et valg som sikret et rikt datamateriale ettersom vi som to ulike individer kom ut av innsamlingen med ulike tanker. Bruk av to diktafoner sikret materialet og bidro til å effektivisere prosessen med transkribering. Her valgte vi å fordele de fire intervjuene slik at vi transkriberte like mange minutter og sørget for nøyaktig transkribering med to lydfiler. Parallelt med datainnsamlingen fikk vi råd fra veilederne om å starte på en innledning for å bli kjent med hverandres skriving og skape en felles skrivestil. Vi tok til oss rådet og erfarte at det å starte med en mer uformell skriving der tankene og kunnskapen ble skriftlig formulert var en gunstig start på en felles skriveprosess. I etterkant har vi imidlertid reflektert over valget og fundert over

hvordan vi kunne brukt tiden mer fornuftig da denne delen av oppgaven har endret seg mye etter den tid.

Etter adskilt transkribering møttes vi og satt sammen resten av februar og starten av mars. Da brukte vi tiden til å utvikle et analyseverktøy før vi strukturerte og kodet materialet med tett samarbeid. Når vi kodet og kom frem til viktige kategorier ble mange valg tatt i forhold til hvilket materiale som kunne vurderes relevant for studien. Det ble viktig for oss at disse valgene ble tatt sammen, men også veilederne fikk en sentral stemme og bidro til å belyse hva som kunne betraktes som empiri som følge av studiens teoretiske rammeverk.

Mars 2023 var da produksjon av tekst endelig kunne starte. I tråd med egenutviklet milepælplan tok vi for oss et og et kapittel i følgende rekkefølge: metode, teori, analyse, drøfting, avslutning, innledning, sammendrag og forord. Etter disse ble dette prosessdokumentet skrevet og gjennomført samarbeidsprosess beskrevet. Under produksjon av tekst har vi alltid arbeidet innenfor samme kapittel til samme tid og jobbet oss videre i oppgaven i samme tempo. For å sørge for fremgang startet vi på ulike delkapitler før vi byttet og gikk inn i hverandres tekst. Dette opplevde vi å være av stor betydning for ferdigprodusert tekst da vi fikk mulighet til å videreutvikle det den andre hadde skrevet med nye perspektiver. En slik vekselvirkning har også vært avgjørende for masteroppgaven som helhet ettersom begge har bidratt med lik arbeidsinnsats og tatt ansvar for utviklingen av samtlige av oppgavens avsnitt.

Ved å hive oss på en såpass kompleks og sammensatt teori har det vært helt avgjørende med tett dialog. Dette har vært nødvendig i utvikling av felles forståelse av oppgavens innhold og utforming. Utover dialog knyttet til selve oppgaven har det vært viktig å sørge for kontinuerlig kommunikasjon rundt forventninger knyttet til samarbeidet og hva vi kan kreve av hverandre. Med et felles mål ble vi enige om å være hensynfulle og ha tillit til hverandre, og bestemte oss fort for å utnytte hverandres styrker i samarbeidet. For å skape effektivitet, kvalitet og et helhetlig uttrykk har vi derfor vekslet mellom det å fokusere på innhold og språk i de ulike kapitlene. Med tanke på å skape helhet har vi sammen sett gjennom tekst og begge bidratt i revidering.

I all kontakt med veiledere har begge vært delaktige både før, under og etter møter. Når det kommer til veiledning har vi forberedt oss sammen, deltatt i møter begge to og i etterkant forvekslet tanker. Kommunikasjonen med veiledere har som regel foregått over epost og her har vi sett utbytte av å sette hverandre i kopi. På den måten har alle mottatt samme informasjon og utviklet et eierforhold til alle prosesser med oppgaven.

Alt i alt et velfungerende samarbeid og et godt utviklet team som sammen har sørget for en helhetlig masteroppgave vi begge er veldig stolte av å ha skrevet.

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD (Nåværende Sikt)



[Meldeskjema](#) / [Intensiv leseopplæring i praksis](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
140085

Vurderingstype
Automatisk

Dato
07.12.2022

Prosjekttittel

Intensiv leseopplæring i praksis

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Cecilie Haugen

Student

Anna Borgan Kokaas

Prosjektperiode

02.01.2023 - 25.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «[Intensiv leseopplæring i praksis]»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å vise et eksempel på praktisering av intensiv leseopplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på praktiseringen av intensiv leseopplæring jf. Opplæringslova § 1-4. Tidleg innsats på 1. til 4. trinn.

Foreløpig problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål:

- *Hvordan praktiseres intensiv leseopplæring ved skole X?*
 - *Hvilken forståelse viser skolen for fenomenet intensiv opplæring?*
 - *På hvilken måte legger politiske intensjoner føringer for den pedagogiske praksisen?*

Forskningsprosjektet er en masteroppgave for emnet spesialpedagogikk i tilknytning til grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved NTNU Trondheim.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er tilknyttet Institutt for lærerutdanning (ILU) ved NTNU Trondheim. Instituttet står ansvarlig for prosjektet.

Prosjektet inngår også i et overordnet prosjekt ved NTNU Trondheim, der Cecilie Haugen og Kristin Eide er prosjektledere.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta ettersom rektor ved din skole har vist interesse for deltakelse i prosjektet. Utvalget er trukket på en strukturert måte ut ifra en vurdering av hvilke ansatte i skolen som vil kunne gi oss et helhetlig bilde av skolens praktisering av intensiv leseopplæring. Aktuelle informanter kan være rektor, spesialpedagog eller ansatt ved skolen som gjennomfører intensiv leseopplæring og norsklærer som har elevene i den ordinære undervisningen i norsk.

Vi tar kontakt med din skole som følge av henvisning fra prosjektleder. Deres kontaktopplysninger er etter tillatelse sendt videre til oss.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine tanker og erfaringer rundt praktisering av tidlig innsats. Vi vil komme innom temaene: kommunikasjon og samarbeid innad i organisasjonen, organisering og innhold i den intensive leseopplæringen og hvilke føringer politiske dokumenter legger for praktiseringen.

Du som informant vil få stor frihet til å fortelle om praktiseringen ved din skole. Vi vil be andre informanter ved din skole om å gi noen opplysninger om deg i intervjuet. Det vil være opplysninger som går på kommunikasjon og samarbeid mellom dere som ansatte i skolen.

Dine svar fra intervjuet blir registrert gjennom lydopptak. Utover dette vil det tas fortløpende notater underveis i intervjuet.

Det kan også være aktuelt å gjennomføre observasjon av gjennomføring av intensiv opplæring ved din skole. I intervju og observasjon er fokuset rettet mot de ansatte i skolen. Elevene vil på den måten ikke inngå i prosjektet.

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 negative konsekvenser for deg dersom du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Deltakere tilknyttet forskningsgruppen vil ha tilgang til opplysningene:

- Studenter: Thea Rustad Rudi og Anna Borgan Kokaas
- Veiledere: Cecilie Haugen (prosjektansvarlig) og Kristin Eide
- Prosjektgruppe: «Tidlig innsats – inkluderende opplæring?»

Vi vil sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig gjennom tofakturering og vpn.

Alle opplysninger vil anonymiseres og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner. I publisering vil sitater fra intervjuene benyttes, men i en form som sikrer din anonymitet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25.mai 2023.

Anonymisert transkripsjon kan gjenbrukes i videre forskning om tematikken gjennom prosjektet «Tidlig innsats – inkluderende opplæring?» med Cecilie Haugen og Kristin Eide

som prosjektledere. Datamaterialet vil lagres ved institutt for lærerutdanning ved NTNU Trondheim i inntil 5 år.

Resterende personopplysninger og lydopptak av intervjuer vil slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU Trondheim 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 lærerutdanning ved NTNU Trondheim ved:

- Prosjektansvarlig Cecilie Haugen på epost (cecilie.haugen@ntnu.no)
- Studenter Thea Rustad Rudi og Anna Borgan Kokaas på epost (thearru@stud.ntnu.no) og (annabko@stud.ntnu.no)

Vårt personvernombud: Norsk senter for forskningsdata (NSD)

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

Thea Rustad Rudi og Anna Borgan Kokaas

Prosjektansvarlig: Cecilie Haugen

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Intensiv leseopplæring i praksis*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- til observasjon av egen gjennomføring av intensiv opplæring (for den det er aktuelt for)
- at andre informanter ved min skole kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- at anonymiserte opplysninger om meg vil brukes i prosjektet
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet
- at anonymisert transkripsjon lagres etter prosjektslutt til videre forskning innenfor prosjekt «Tidlig innsats – inkluderende opplæring?» ved NTNU Trondheim.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Intervjuguide

Intervjuguide

Tema for prosjektet: praktisering av intensiv leseopplæring jf. Opplæringslova § 1-4 Tidleg innsats på 1. til 4. trinn.

Temaer vi vil innom i intervjuene:

- På hvilken måte de politiske dokumentene er styrende for skolens praksis.
- Organisering av intensiv leseopplæring i form av innhold, omfang, hyppighet, ressurser og differensiering.
- Ansvarsfordelingen på skolen og kommunikasjon mellom de ulike leddene i opplæringen.
- Hvordan lærerne vektlegger verdier som inkludering, motivasjon og medbestemmelse i praktiseringen.

Under har vi skissert foreløpige spørsmål vi vil stille informantene.

Det er viktig å påpeke at dette kun er en guide og at intervjuene vil inneholde oppfølgingsspørsmål tilknyttet informantene sine svar.

Innledning til intervjuene

1. Takke informantene for å stille til intervju
2. Formål: informere informantene om formålet med intervjuet (øke forståelsen for hvordan intensiv opplæring kan se ut i praksis og hvordan begrepet er tatt i bruk i norsk skole)
3. Semistrukturert intervju (samtalepreget)
4. Databehandling og anonymitet: fortelle hvordan dataen vil bli behandlet og forsikre informantene om anonymitet.
5. Innhold: gjennomgang av hva intervjuet skal handle om og hvilke forventninger vi har til informantene. Gjøre informantene oppmerksomme på at vi ikke ønsker sensitive opplysninger om enkeltlærere, enkeltelever og andre. Informere om at intervjuet som helhet og alle spørsmålene er frivillige å svare på.
6. Varighet på intervjuet – ca. Anslag på varigheten på intervjuet.

INTERVJUGUIDE TIL REKTOR:

Introduksjonsspørsmål:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Kan du si litt om din nåværende stilling i skolen?

Forståelse for begrepet «tidlig innsats»?

- Kan du kort fortelle hva du legger i tidlig innsats? Hvordan vil du forklare forskjellene mellom ordinær opplæring, spesialundervisning og tidlig innsats?
- Hva tenker du er intensjonene med intensiv opplæring?

- Hvilke fordeler og utfordringer ser du med intensiv opplæring?
Inkludering, ressurser, effekt
- Hvordan vil du vurdere din egen kompetanse til å drive tidlig innsats?

Kommunikasjon og samarbeid:

- Kan du beskrive din rolle i koordinering av tidlig innsats på skolen?
Har du noen konkrete eksempler på hvordan du arbeider med fordelingen av ansvar og oppgaver?
Hvordan er du deltagende i innsetting av tiltak?
- Hvordan jobber skolen som team med tidlig innsats?
- Hvordan sikrer du at skolen som system har en felles forståelse for praktiseringen av tidlig innsats og intensiv opplæring?
Har dere utviklet noen faste dokumenter eller systemer for praktisering?
(identifisering, planlegging, gjennomføring og etterarbeid)
- Hvordan preger intensiv opplæring (ned-)prioriteringene i skolen?
Hvordan er rammene for fordeling av ressurser til tidlig innsats? Hvordan er din rolle i dette arbeidet?

Politiske føringer:

- På hvilken måte er politiske dokumenter styrende for deres arbeid med intensiv opplæring?
- Hvem legger premisser for innholdet i den pedagogiske praksisen? (I eller utenfor skolen)
- Hvordan imøtekommer den pedagogiske praksisen de politiske intensjonene med innføring av intensiv opplæring?
Opplever du noen endringer i praksis etter innføringen av intensiv opplæring?

Avslutning:

- Er det noe annet vi ikke har snakket om som du tror er relevant for tematikken?

INTERVJUGUIDE TIL AVDELINGSLEDER 1.-4. TRINN:

Introduksjonsspørsmål:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Kan du si litt om din nåværende stilling i skolen?

Forståelse for begrepet «tidlig innsats»?

- Kan du kort fortelle hva du legger i tidlig innsats?
Hvordan vil du forklare forskjellene mellom ordinær opplæring, spesialundervisning og tidlig innsats?
- Hva tenker du er intensjonene med intensiv opplæring?
- Hvilke fordeler og utfordringer ser du med intensiv opplæring?
Inkludering, ressurser, effekt
- Hvordan vil du vurdere din egen kompetanse til å drive tidlig innsats?
- Hvordan ser intensiv opplæring ut i praksis på denne skole?
Hvordan organiseres intensiv opplæring?
Hvor lenge varer tiltakene med intensiv opplæring?

Hvor ofte gjennomføres intervensjonene med intensiv opplæring (innenfor hver intervensjon og i skoleåret som helhet)

Kommunikasjon og samarbeid:

- Kan du beskrive din rolle i koordinering av tidlig innstas på skolen?
Har du noen konkrete eksempler på hvordan du arbeider med fordelingen av ansvar og oppgaver?
Hvordan er du deltagende i prosesser rundt kartlegging, identifisering, igangsettelse av tiltak og oppfølging/evaluering?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom de ansatte på skolen rundt tidlig innstas?
- Har dere utviklet noen faste dokumenter eller systemer for praktisering? (identifisering, planlegging, gjennomføring og etterarbeid) som sikrer en felles forståelse og praktisering av tidlig innstas og intensiv opplæring.
- Ser du noen forskjeller i praktisering på de ulike trinnene?
- Hvordan vurderes det hvem som har behov for intensiv opplæring?
Hvem er med i denne vurderingen?
Hva vurderes? Hvordan blir det vurdert?
Hvilken rolle spiller kartlegginger?
- Hvordan er rammene for fordelingen av ressurser til tidlig innsats? Hva er din rolle i dette arbeidet?

Politiske føringer:

- På hvilken måte er politiske dokumenter styrende for deres arbeid med intensiv opplæring?
- Hvem legger premisser for innholdet i den pedagogiske praksisen? (I eller utenfor skolen)
- Hvordan imøtekommer den pedagogiske praksisen de politiske intensjonene med innføring av intensiv opplæring?
Opplever du noen endringer i praksis etter innføringen av intensiv opplæring?

Avslutning:

- Er det noe annet vi ikke har snakket om som du tror er relevant for tematikken?

INTERVJUGUIDE TIL SPESIALPEDAGOGISK RÅDGIVER:

Introduksjonsspørsmål:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Kan du si litt om din nåværende stilling i skolen?

Forståelse for begrepet «tidlig innsats»?

- Kan du kort fortelle hva du legger i tidlig innsats?
Hvordan vil du forklare forskjellene mellom ordinær opplæring, spesialundervisning og tidlig innsats?
- Hva tenker du er intensjonene med intensiv opplæring?
- Hvilke fordeler og utfordringer ser du med intensiv opplæring?
Inkludering, ressurser, effekt

- Hvordan vil du vurdere din egen kompetanse til å drive tidlig innsats?

Kommunikasjon og samarbeid:

- Kan du beskrive din rolle i koordinering av tidlig innstas på skolen?
- Hvordan samarbeider du med andre ansatte på skolen rundt praktisering av intensiv opplæring?

Intensiv opplæring i praksis:

- Hvordan går dere frem når du finner behov for intensiv opplæring?
Hvordan vurderes det hvem som har behov og hvilke tiltak som skal settes inn?
Hvilken rolle spiller kartlegginger i identifiseringen av elever?
- Hvordan ser intensiv leseopplæring ut i praksis på denne skolen?
Hvordan organiseres intensiv opplæring?
Hvor lenge varer tiltakene med intensiv opplæring?
Hvor ofte gjennomføres intervensjonene med intensiv opplæring (innenfor hver intervensjon og i skoleåret som helhet)
- Hvordan arbeides det med planleggingen av innholdet i intervensjonen?
Har skolen utviklet noen faste dokumenter eller systemer for praktisering?
Hvilke vurderinger gjøres i utvalg av arbeidsformer?
Hvilke vurderinger gjøres i utvalg av oppgaver?
Hvilke vurderinger gjøres med hensyn til sosiale behov?
- Hvordan arbeides det med oppfølging av intensiv opplæring?
Hvilke erfaringer har du med evaluering av intensiv opplæring?
- Hvordan vurderes det om det ikke lenger er behov for intensiv opplæring?
Hvordan går du frem om du finner behov for ekstra tilrettelegging utover den intensiv opplæring?

Politiske føringer:

- På hvilken måte er politiske dokumenter styrende for deres arbeid med intensiv opplæring?
- Hvem legger premisser for innholdet i den pedagogiske praksisen? (I eller utenfor skolen)
- Hvordan imøtekommer den pedagogiske praksisen de politiske intensjonene med innføring av intensiv opplæring?
Opplever du noen endringer i praksis etter innføringen av intensiv opplæring?

Avslutning:

- Er det noe annet vi ikke har snakket om som du tror er relevant for tematikken?

INTERVJUGUIDE TIL LÆRER SOM GJENNOMFØRER INTENSIV LESEOPPLÆRING OG ØVRIG NORSKUNDERVISNING:

Introduksjonsspørsmål:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Kan du si litt om din nåværende stilling i skolen?

Forståelse for begrepet «tidlig innsats»?

- Kan du kort fortelle hva du legger i tidlig innsats?
Hvordan vil du forklare forskjellene mellom ordinær opplæring, spesialundervisning og tidlig innsats?
- Hva tenker du er intensjonene med intensiv opplæring?
- Hvilke fordeler og utfordringer ser du med intensiv opplæring?
Inkludering, ressurser, effekt
- Hvordan vil du vurdere din egen kompetanse til å drive tidlig innsats?

Kommunikasjon og samarbeid:

- Kan du beskrive din rolle i koordinering av tidlig innsats på skolen?
- Hvordan samarbeider du med andre ansatte på skolen rundt praktisering av intensiv opplæring?

Intensiv opplæring i praksis:

- Hvordan går dere frem når du finner behov for intensiv opplæring?
Hvordan vurderes det hvem som har behov og hvilke tiltak som skal settes inn?
Hvilken rolle spiller kartlegginger i identifiseringen av elever?
- Hvordan ser intensiv leseopplæring ut i praksis på denne skolen?
Hvordan organiseres intensiv opplæring?
Hvor lenge varer tiltakene med intensiv opplæring?
Hvor ofte gjennomføres intervensjonene med intensiv opplæring (innenfor hver intervensjon og i skoleåret som helhet)
- Hvordan arbeides det med planleggingen av innholdet i intervensjonen?
Har skolen utviklet noen faste dokumenter eller systemer for praktisering?
Hvilke vurderinger gjøres i utvalg av arbeidsformer?
Hvilke vurderinger gjøres i utvalg av oppgaver?
Hvilke vurderinger gjøres med hensyn til sosiale behov?
(Elevmedvirkning)
- Hvordan tilrettelegges det for tidlig innsats i ordinær undervisning?
Hva foregår i den ordinære undervisningen når elever har intensiv opplæring utenfor klasserommet?
- Hvordan arbeides det med oppfølging av intensiv opplæring?
Hvilke erfaringer har du med evaluering av intensiv opplæring?
- Hvordan vurderes det om det ikke lenger er behov for intensiv opplæring?
Hvordan går du frem om du finner behov for ekstra tilrettelegging utover den intensiv opplæring?

Spørsmål rundt observasjoner

Politiske føringer:

- På hvilken måte er politiske dokumenter styrende for deres arbeid med intensiv opplæring?
- Hvem legger premisser for innholdet i den pedagogiske praksisen? (I eller utenfor skolen)
- Hvordan imøtekommer den pedagogiske praksisen de politiske intensjonene med innføring av intensiv opplæring?
Opplever du noen endringer i praksis etter innføringen av intensiv opplæring?

Avslutning:

- Er det noe annet vi ikke har snakket om som du tror er relevant for tematikken?

