

Anni Breivik

**På hvilken måte legger rektorer til rette arbeidet  
for å innlemme tidlig innsats i skolens praksis?**

Masteroppgave i skoleledelse

Oktober 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Program for lærerutdanning

Anni Breivik

**På hvilken måte legger rektorer til rette arbeidet  
for å innlemme tidlig innsats i skolens praksis?**

Master i skoleledelse

NTNU 2016

## **Forord:**

Denne masteroppgaven er avslutningen på lærerike år med samlinger på studiet i skoleledelse på NTNU i Trondheim. Jeg valgte et tema for oppgaven som har interessert meg lenge, blant annet fordi begrepet tidlig innsats benyttes i mange sammenhenger av mennesker i forskjellige roller og er tydelig positivt ladet uten at det er helt klart hva begrepet innebærer. Arbeidet med temaet i forbindelse med oppgaven har gitt meg nye synsvinkler og ny kunnskap som jeg håper vil komme til nytte i min praktiske skolelederhverdag framover. Tidlig innsats i skolen er så mye mer enn å være på plass før klokka ringer.

Jeg vil takke mine kollegaer som stilte opp som forskningsdeltakere og velvillig delte sine tanker og erfaringer med meg. Min tålmodige mann som har holdt ut med bunker av papirer og bøker, og som i tillegg har lest korrektur og stilt nyttige spørsmål, fortjener også en takk. Jeg retter til sist men ikke minst, en stor takk til min veileder ved NTNU, Pia Skog Hagerup. Hun har vært lett tilgjengelig og gitt gode råd og veiledning gjennom hele arbeidsperioden med denne masteroppgaven.

Mo i Rana, 30. oktober 2016

## **Sammendrag:**

Jeg har gjennomført en kasstudie i Rana kommune med tittelen: På hvilken måte legger rektorer til rette arbeidet for å innlemme tidlig innsats i skolens praksis? Jeg har ønsket å belyse hvordan rektorer i barneskolen legger til rette arbeidet for at prinsippet om tidlig innsats kan gjennomføres. Jeg har også ønsket å finne ut hvilken hjelp rektorene mener at skoleeier har gitt i arbeidet med å gjennomføre prinsippet.

Jeg har intervjuet fire rektorer i Rana kommune. Siden det å forske i egen organisasjon innebærer spesielle utfordringer, har jeg hatt særlig søkelys på egen forskerrolle og eget ståsted i kapitlet om metode og forskningsdesign. Jeg redegjør i teoridelen av oppgaven for begrepet tidlig innsats i våre utdanningspolitiske styringsdokument og viser til forskning og teori på området. Jeg redegjør også for translasjonsteori slik den beskrives av Kjell Arne Røvik.

Jeg fikk mange interessante svar i intervjuene, og jeg gjennomgår i kapittel fem empirien og oppsummerer funnene jeg velger å bruke i sju punkter. Valgene er gjort ut fra mine vurderinger om jeg får belyst forskningsspørsmålene og problemstillingen. Funnene jeg har gjort drøfter jeg ved hjelp av den valgte teorien. Jeg ser i drøftinga på hva rektorene legger vekt på i tilrettelegginga av prinsippet tidlig innsats, og sammenholder dette med forskningsteorien og med innholdet i styringsdokumentene. Utfordringene i forhold til implementeringen av prinsippet drøftes i lys av translasjonsteorien.

Hovedkonklusjonen min er at rektorene samlet sett formidler at den viktigste faktoren for å kunne legge til rette for tidlig innsats er en fleksibel organisasjon med fleksible og kompetente ansatte. For å kunne ha fleksibilitet må man ha høy nok lærertetthet og det må være et system for å legge til rette for fleksible løsninger. Systemet må innebære både kompetanse til å avdekke behov og til å avhjelpe behov.

Rektorene opplever at de har fått lite hjelp fra kommunenivået i forhold til å forstå og definere hva som ligger i begrepet tidlig innsats. De beskriver også at i tillegg til at bemanningsressursene generelt er for knappe, så er forskjellen på barnehagenes og skolens pedagogikk en utfordring for tidlig innsats i skolen. Jeg peker derfor avslutningsvis på at en mulig vei videre vil være å få i gang et tverrfaglig arbeid med en samordnet plan for tidlig innsats i kommunen.

**Summary:**

I have conducted a case study in Rana municipality titled: How are principals facilitating efforts to incorporate early intervention in school practice? I have wanted to shed light on how principals in primary schools facilitate that the principle of early intervention can be implemented. I also wanted to find out what help the principals think the school owners have given in their efforts to implement the principle.

I have interviewed four principals in Rana municipality. Since researching in my own organization involves special challenges, I have had particular focus on my own research role and my own position in the chapter about methodology and research design. In the theory part of this thesis I explain the concept of early intervention in our education policy steering document and I am referring to research and theories in the field. I am also explaining the theory of translation as described by Kjell Arne Røvik.

I got many interesting answers in the interviews, and in chapter five I go through the empirical data that I got and summarize the findings I choose to use in seven points. The choices are made based of my considerations about the research questions and the research problem. I discuss my findings using the selected theory. In the discussion I look at what principals emphasize in facilitating the principle of early intervention, and compare this with the research theory and the content of the steering documents. Challenges in relation to the implementation of the principle are discussed in light of the theory of translation.

My main conclusion is that the principals overall say that the most important factor in order to facilitate early intervention is a flexible organization with flexible and competent employees. In order to have flexibility one must have a high enough density of teachers and there must be a system to facilitate flexible solutions. The system must involve both the expertise to identify needs and to remedy demands.

The principals feel that they have received little help from the municipal level in relation to understand and define what is meant by the term early intervention. They also describe that in addition, the staffing resources are generally too scarce, the difference between kindergarten and school pedagogy is a challenge for early intervention in schools. Therefore, I conclude that a possible way forward would be to initiate an interdisciplinary work with a coordinated plan for early intervention in the municipality.

# Innholdsliste

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2	Bakgrunn for valg av kasus .....	2
1.3	Begrepsavklaring.....	3
1.4	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.5	Avgrensing av oppgaven.....	4
1.6	Hvordan bygges oppgaven opp med bakgrunn i problemstillinga? .....	4
<b>2</b>	<b>Presentasjon av kasuset jeg studerer.....</b>	<b>5</b>
2.1	Rana kommune.....	5
<b>3</b>	<b>Metode og forskningsdesign .....</b>	<b>7</b>
3.1	Min bakgrunn og forskerrolle .....	7
3.2	Min forforståelse .....	8
3.3	Valg av kasusstudie som metode .....	9
3.4	Valg av metode for å samle inn data.....	10
3.5	Utvalg av forskningsdeltakere.....	11
3.6	Anonymisering og forskningsetikk .....	12
3.7	Gjennomføring av intervjuene .....	13
3.8	Transkribering av intervjuene .....	15
3.9	Koding og kategorisering.....	16
3.10	Kvalitetssikring.....	17
3.10.1	Subjektivitet og pålitelighet .....	17
3.10.2	Memberchecking.....	17
3.10.3	Relevans.....	18
3.11	Oppsummering av kapittel 3 .....	18
<b>4</b>	<b>Teoretisk bakgrunn.....</b>	<b>18</b>
4.1	Begrunnelser for valg av teori.....	18
4.2	Tidlig innsats i skolens styringsdokumenter .....	19
4.2.1	Forholdet til spesialundervisning og tilpasset opplæring .....	21
4.2.2	Begrunnelser for tidlig innsats .....	22
4.2.3	Internasjonal påvirkning .....	23
4.2.4	Hvordan skal tidlig innsats utøves?.....	23
4.2.5	Lærertetthet er en forutsetning .....	24
4.2.6	Hvem har ansvaret for gjennomføringen av tidlig innsats?.....	24
4.3	Tiltak som er satt i gang av myndighetene .....	25
4.4	Former for tidlig innsats .....	26
4.5	Relevant norsk forskning.....	28
4.6	Motforestillinger og kritikk mot tidlig innsats.....	31
4.7	Teoretiske perspektiver på implementering .....	31
4.7.1	Implementeringsdoktriner .....	31
4.7.2	Om translasjonsteori .....	33
4.7.3	Translatørkompetanse .....	33
4.7.4	Hvem er oversettere? .....	34
4.8	Oppsummering av teorikapitlet .....	34
<b>5</b>	<b>Presentasjon av empiri og funn.....</b>	<b>35</b>
5.1	Disponering av lærerressurser, lærertetthet og kompetanse.....	36
5.2	Fleksibilitet.....	39
5.3	Det gjøres mange tiltak .....	41
5.4	Samarbeid med barnehagene .....	42
5.5	Liten hjelp fra skoleeier .....	43
5.6	Oppsummering av funn jeg har gjort.....	44

<b>6</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>45</b>
6.1	Hva legger rektorer vekt på i arbeidet med å legge til rette for tidlig innsats på sin skole? 46	
6.2	Hvilken hjelp og støtte har rektorene fått fra skoleeier i arbeidet med å gjennomføre tidlig innsats på sin skole? .....	49
6.3	Innføring av tidlig innsats i skolen - en avsluttende refleksjon. ....	50
<b>7</b>	<b>Oppsummering og veien videre .....</b>	<b>53</b>
	<b>Litteraturliste:.....</b>	<b>55</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>62</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Bruk av søkeordet *tidlig innsats* på Google gir over 500000 treff. Søkene relaterer seg hovedsakelig til mange forskjellige fagområder innenfor utdanning, oppvekst og helse. Et av treffene er på en artikkel av Sølvi Lillejord i fagtidsskriftet *Bedre Skole*. Artikkelen setter søkelys på forskjellen i måten et barn kan bli møtt på i skole og barnehage i Norge i dag. Hun sier imidlertid også i den forbindelse:

"Når det gjelder betydningen av tidlig innsats mer generelt, er det forsket så mye over så lang tid at det er konsensus i forskningsmiljøene om at tidlig innsats er bra både for enkeltindivider og for samfunnet. Forskningen gir imidlertid sjelden anvisninger på hvor tidlig man skal begynne eller hvordan den tidlige innsatsen skal innrettes, altså hva man skal gjøre for å få de positive effektene" (Lillejord, 2015).

I Norge ble tidlig innsats i skole og barnehage for alvor satt på dagsordenen med Stortingsmelding 16 (2006-2007): "Prinsippet om tidlig innsats har vært styrende for utdanningspolitikken som har vært ført siden denne Stortingsmeldingen ble publisert" (Nova, 2010, s 12).

Søket gir også treff på programmene til de ulike politiske partiene i Norge der det er programfestet ulike tiltak i forhold til tidlig innsats innenfor utdanning. At det likevel er store ulikheter kan illustreres ved et utspill fra partiet Venstre, som går mot deler av regjeringens forslag til ny barnehagelov. De mener forslaget om kartlegging og dokumentasjon av barnas utvikling og læring er unødvendig og strider mot barnas personvern (Grønli & Grymer, 2016).

Høyre skriver derimot i sitt program at de vil "Gjennomføre et språkløft gjennom kartlegging av språkferdigheter i barnehagen og på helsestasjonen. Følge opp barn som har behov for hjelp, slik at de er best mulig forberedt til skolestart" (Høyre, 2016).

I 2008 ble sider av begrepet tidlig innsats tatt inn i § 1-3 i Opplæringsloven, som er et av grunnskolens sentrale styringsdokumenter.

"Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.

På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er



særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning" (Opplæringslova, 1998)".

Opplæringsloven overlater imidlertid det vidare ansvaret for å organisere og utforme tilrettelegginga til den enkelte skoleeier. Begrepet tidlig innsats benyttes ikke i gjeldende læreplanverk, Kunnskapsløftet, og det er dermed rom for usikkerhet om hvordan prinsippet skal fungere i praksis (Vik, 2015, s.26).

## 1.2 Bakgrunn for valg av kasus

Jeg er rektor i Rana kommune. Kommunen har utarbeidet en strategisk plan for grunnskolene i kommunen. Den har tittelen: Elevens læring i sentrum. Rana kommunes plan for skole og kvalitetsutvikling 2013- 2020.

Et av områdene i denne planen er "God tilpasset opplæring". En av suksessfaktorene som er listet opp under dette målet er "Skolen prioriterer tidlig innsats". Det er ikke beskrevet nærmere i planen hva dette vil si.

Hver skole har utarbeidet sin egen lokale strategiske plan som også er lagt ut på kommunens hjemmeside som offentlige dokument. I disse lokale planene er begrepet tidlig innsats brukt bare av en skole.

Det er mulig å få inntrykk av at begrepet har høy positiv symbolverdi. Både politikere, forskere og fagfolk formidler en oppfatning av at tidlig innsats innenfor utdanning er riktig vei å gå, selv om det er uenighet om hvor tidlig man skal starte, og det heller ikke er klare føringer på noe nivå om hvordan tidlig innsats skal utøves. Jeg har derfor inntrykk av at skoler i mange tilfeller heller ikke har et bevisst og systematisk forhold til hva tidlig innsats kan innebære i teori og praksis. Skolene har ikke klare styringssignaler vedrørende tidlig innsats, og de ulike skoler og barnehager synes å møte utfordringen på ulike vis og med ulik forståelsesbakgrunn.

I min masteroppgave i skoleledelse vil jeg derfor undersøke mer omkring begrepet Tidlig innsats, med vekt på hvordan det arbeides med området i praksis i skolen i Rana kommune.

### 1.3 Begrepsavklaring

I St.meld. nr. 16 (2006-2007), defineres tidlig innsats slik: "Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder" (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Stortingsmeldingen framstiller tidlig innsats i skole og barnehage som en strategi som gir samfunnsøkonomisk gevinst og utjevner sosiale forskjeller. De vil med dette få ned andelen av elever med spesialundervisning i ungdomsskolen og minske frafallet i videregående skole.

Tidlig innsats kan også sees på som et pedagogisk prinsipp som skal gi alle bedre læringsmuligheter i et inkluderende miljø. I St.meld. 16 (s.11) sies det at innsatsen for sosial utjevning har som hovedinnretning at alle skal tilegne seg nødvendig kompetanse og grunnleggende ferdigheter i grunnskolen.

"Å ha gode kunnskaper og grunnleggende ferdigheter i blant annet lesing, skriving, regning og IKT er avgjørende for å kunne delta i et moderne arbeids- og samfunnsnivå. I tillegg er det viktig at alle utvikler sosial, kulturell og etisk kompetanse, evne til samarbeid og kritisk tenkning. Alle må utvikle kunnskap og innsikt som fremmer dannelse, deltakelse i demokratiske prosesser og det å ta ansvar for eget liv" (St.meld. nr. 16, (2006-2007)).

Tidlig innsats skal være et prinsipp i hele utdanningsløpet fra barnehage til og med voksenopplæring. Begrepet tidlig innsats kan derfor oppfattes slik at det favner videre enn ordlyden i opplæringsloven tilsier. Tidlig innsats kan omfatte både system og individrettete strategier som angår både ordinær opplæring og spesialundervisning.

### 1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i ovennevnte tematikk og aktualitet har jeg i denne oppgaven tatt utgangspunkt i tidlig innsats som pedagogisk prinsipp, og jeg har definert følgende problemstilling:

*På hvilken måte legger rektorer til rette arbeidet for å innlemme tidlig innsats i skolens praksis?*

Som hjelp til å besvare problemstillinga har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva legger rektorer vekt på i arbeidet med å legge til rette for tidlig innsats på sin skole?*

2. *Hvilken hjelp og støtte har rektorene fått fra skoleeier i arbeidet med å gjennomføre tidlig innsats på sin skole?*

### **1.5 Avgrensning av oppgaven**

Begrepet tidlig innsats er omfattende selv om fokuset bare rettes mot grunnskolen, og det er derfor nødvendig med en tydelig avgrensning. Jeg vil i denne studien se på gjennomføringen av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp på barnetrinnet i grunnskolen. Jeg vil ikke drøfte tidlig innsats i barnehage, ungdomsskole eller videregående skole. Jeg vil heller ikke se på andre fagfelt enn pedagogikk, selv om den tverrfaglige siden av tidlig innsats også er høyst aktuell. Ledere og ansatte i skolen vil derimot kunne ha behov for tettere samarbeid både med barnevern og helsesøstertjenesten for å kunne skape en hensiktsmessig praksis hvor begrepet tidlig innsats får et relevant innhold.

Mitt utgangspunkt er at organisering og tilrettelegging for tidlig innsats på egen skole primært er et oppdrag til skoleledelsen, og jeg vil undersøke hvordan rektorer ved flere skoler løser dette oppdraget. Jeg vil derimot ikke drøfte om prinsippet tidlig innsats er riktig eller ikke. Jeg har ikke gått inn i data fra nasjonale prøver, kartleggingsprøver eller data fra GSI omkring for eksempel lærertetthet. Jeg har heller ikke gått inn i diskusjonen om hvor mye lærertetthet og klassestørrelser har å si for elevenes læring. Jeg forholder meg til Opplæringsloven som slår fast at det skal være økt lærertetthet i 1.-4. trinn.

I denne oppgaven legges det vekt på den administrative siden av skolelederoppdraget. Jeg vil ikke drøfte hvilke pedagogiske metoder det legges opp til eller hvilke pedagogiske metoder som gjør et spesielt administrativt opplegg nødvendig, men vil i drøftinga legge vekt på hvordan rektorene organiserer arbeidet med tidlig innsats opp mot teori som beskriver ulike former for tidlig innsats.

### **1.6 Hvordan bygges oppgaven opp med bakgrunn i problemstillinga?**

Jeg legger opp til en kasstudie for å belyse problemstillinga. Oppgaven har i alt sju kapitler. I tillegg kommer litteraturliste og vedlegg.

I kapittel to presenterer jeg Rana kommune som utgjør bakgrunn for kasuset jeg studerer. I kapittel tre, som følger opp oppgavens innledning, gjør jeg rede for metode og forskningsdesign. Siden det å forske i egen organisasjon innebærer spesielle utfordringer, vil jeg spesielt legge vekt på min forskerrolle og mitt ståsted i dette kapitlet. I kapittel fire vil jeg redegjøre for begrepet tidlig innsats i våre utdanningspolitiske styringsdokumenter, vise til forskning på området og presentere teori jeg vil bruke. I kapittel fem vil jeg presentere empiri og funn. I kapittel seks drøfter jeg funnene fra undersøkelsen sett opp mot valgt teori, og til sist kapittel sju hvor jeg avrunder med en oppsummering i forhold til oppgavens problemstilling.

## **2 Presentasjon av kasuset jeg studerer**

En kasusstudie defineres som utforskning av et system som er bundet i tid og sted med fokus på for eksempel en aktivitet. Kasuset jeg studerer er tidlig innsats i barneskolen i min kommune, og jeg legger dette opp i praksis ved å intervju et representativt utvalg av rektorer i denne kommunen. Intervjuene ble foretatt i løpet av november 2015 og beskriver derfor situasjonen slik den oppfattes på dette tidspunktet. Jeg vil nå kort beskrive forhold i kommunen som helhet for å bygge tilstrekkelig kontekst som grunnlag for studien. Jeg tar med forhold jeg mener kan ha spesiell interesse i forhold til problemstillinga og forskningsspørsmålene.

### **2.1 Rana kommune**

Rana kommune har ca. 26000 innbyggere og har et stort landareal. I kommunen er det 15 grunnskoler av varierende størrelse. 11 av skolene har barnetrinn, og to av disse skolene er kombinerte skoler. Skolene er forskjellige, noen er store skoler i bymessige strøk, mens andre er mindre skoler der mange elever må skysses over til dels lange avstander. Kommunen er nå inne i en situasjon der økonomien gjør at skolene har fått reduserte budsjetter hvert år. Det gjennomføres nå en større gjennomgang av skolestrukturen for om mulig å se på innsparingsmuligheter idet elevtallet de siste årene har gått en del ned. Jeg viser i den forbindelse til en utredning utført av Agenda Kaupang: "Rana kommune. En vurdering av framtidig skolestruktur" (Agenda Kaupang, 2015).

Kommunen har skolesjef, men i flere år hadde ikke skolesjefen faste medarbeidere på rådmannsnivå til å drive fram pedagogisk arbeid eller organisatorisk arbeidsutvikling. Derimot har satsinger som "Leselos" og "Vurdering for læring" vært driftet gjennom et interkommunalt samarbeid. PPT, som også er interkommunalt, driver nettverk for tilpasset opplæring og begynneropplæring. Nå består skolesjefens stab av tre konsulenter, en merkantil stilling som tar seg av ansettelse og, og en stilling som har IKT som spesielt ansvarsområde. En tredje konsulent, som skal ta seg av utviklingsarbeid, begynte i mars 2016. Kommunen har et politisk utvalg for oppvekst og kultur. Når jeg i oppgaven omtaler skoleeier, omfatter det både administrativt nivå og politisk nivå. Skolesjefen utøver det daglige arbeidet som skoleeier på vegne av kommunestyret. Skolene får tildelt et rammebudsjett som rektorene har stor grad av frihet til å disponere. Det er imidlertid framforhandlet kommunalt avtaler for hver skole for TPO-veiledere og IKT-veiledere. TPO står for tilpasset opplæring. Det er også laget en felles kommunal instruks for disse funksjonene (Instruks for TPO-leder er vedlagt).

Kommunen har ikke i sitt overordnede planverk innarbeidet tverretatlige planer verken for oppvekst eller tidlig innsats. Det er imidlertid laget en kommunalt vedtatt plan for overgangen mellom barnehage og skole: Rana kommune: Da klokka klang. Overgangen mellom barnehage og skole (2013). I 2014 ferdigstilte skolesjefen arbeidet med en kommunal strategiplan for pedagogisk utviklingsarbeid i skolen, som inngår i kommunens planstrategi: Rana kommune: Elevens læring i sentrum. Rana kommunes plan for skole og kvalitetsutvikling 2013-2020. Disse planene er tilgjengelige på kommunens hjemmeside. Strategiplanen for pedagogisk utviklingsarbeid ble politisk behandlet i utvalget for oppvekst og kultur og i kommunestyret. Denne planen inneholder ikke noe om tidlig innsats utover at tidlig innsats beskrives som en av suksessfaktorene for å se at man lykkes med tilpasset opplæring. En annen suksessfaktor er å bruke resultater fra kartleggingsprøver som redskap for å sikre elevene hjelp på et så tidlig tidspunkt som mulig. Hver skole utarbeidet sin strategiplan ut fra egne behov etter ståstedsanalyser i forhold til den overordnede kommunale planen. Bare en av skolene nevner tidlig innsats i sin lokale plan. Strategiplanene til skolene legges også ut offentlig på kommunens nettside. Våren 2014 og våren 2015 gjennomførte skolesjefen en besøksrunde på alle skolene for å se på arbeidet i forhold til disse strategiplanene. Møtene ble gjennomført med skoleledelse og plangruppe.

Skolesjefen holder faste dagsmøter for rektorene hver måned der både pedagogiske og administrative problemstillinger blir tatt opp. Skolesjefen setter agendaen på disse møtene.. I fordelinga av midler til skolene har det de siste årene blitt igangsatt en omfordeling av midlene skoleetaten får til disposisjon der barneskolene får forholdsvis mer av midlene enn tidligere på bekostning av ungdomskolene. Dette er begrunnet i tidlig innsats, og barneskolene har fått klare føringer på at midlene skal brukes til tidlig innsats, uten at det er mer konkretisert og drøftet i fellesskap hva dette kan innebære. Skolebudsjettet som helhet er beskåret, slik at dette i praksis ikke betyr at barneskolene får økt budsjettet, men får mindre kutt enn ungdomsskolene.

### **3 Metode og forskningsdesign**

I dette kapitlet beskriver jeg de ulike valgene jeg har tatt i forbindelse med planlegging og gjennomføring av forskningsdesign og forskningsmetode.

#### **3.1 Min bakgrunn og forskerrolle**

Jeg er rektor på en av de større barneskolene i Rana kommune. Skolen har ca. 300 elever. I perioden fra 2001 og fram til nå har jeg vært rektor på flere barneskoler i kommunen. Jeg har allmennlærerbakgrunn, og har siden jeg ble skoleleder også tatt en del utdanning i skoleledelse. Jeg har ved siden av å være skoleleder også over tid hatt skolepolitikk som en av mine interesser, men har ikke deltatt aktivt som skolepolitiker.

Jeg forsker altså på eget interesse- og praksisfelt og innenfor egen organisasjon. Dette er av praktiske grunner, men aller mest fordi jeg på denne måten har god tilgang til et interessant materiale. Tjora sier at man skal være oppmerksom på at caser valgt på grunn av bekvemmelighet ikke nødvendigvis er optimale for størst mulig generaliserbarhet (Tjora, 2013), men siden jeg ønsker at arbeidet jeg gjør, mest mulig skal bidra til relevant innsikt og kunnskap for min egen organisasjon, gjør jeg likevel dette valget. I den forbindelse viser jeg også til Befring som viser til at utfordringa ved kasusstudier er å fange og formulere essensen av komplekse fenomen og sammenhenger (Befring, 2010, s. 41). Denne kunnskapen kan være en hjelp for å forstå andre lignende situasjoner og på den måten bidra til en generalisering. Siden det er lite forskning omkring gjennomføringen av tidlig innsats i praksis, vil denne studien også kunne gi et bidrag til kunnskap som vil være nyttig også for andre kommuner og skoleledere.

Kvalitative studier, i dette tilfellet ved hjelp av individuelle intervju, vil alltid innebære en nærhet til forskningsfeltet, både fysisk og psykisk. I denne undersøkelsen er nærheten særlig stor, siden jeg er både kollega og forsker. Denne nærheten til forskningsfeltet har fordeler fordi jeg kjenner feltet godt og har god oversikt, samtidig innebærer dette etiske utfordringer i hele forskingsløpet og også utfordringer i forhold til forskningsresultatets kvalitet. I dette metodekapitlet vil jeg derfor ha spesielt søkelys på forhold knyttet til egen forskerrolle og betydningen av denne i de ulike fasene av undersøkelsen.

### 3.2 Min forforståelse

Tjora innleder sitt kapittel om kvalitative forskningsmetoder med å peke på at kvalitativ forskning er preget av en betydelig følsomhet overfor konteksten det forskes i. Det betyr at forskeren må være innstilt på å justere eget prosjekt, for eksempel ved bruk av teori og valg av perspektiver underveis (Tjora, 2013, s. 13).

Jeg legger opp til en forskningsprosess der jeg sammen med den jeg intervjuer arbeider meg fram til innsikt i forskningsområdet, og på den måten kommer fram til de grunnleggende funn jeg drøfter videre. Jeg har utarbeidet problemstilling, forskningsspørsmål og en temaliste til et intervju ut fra min forforståelse. Igjennom intervjuet får jeg kunnskap som kan føre til endringer i min forståelse og valg av teori.

Min oppgave og forskning tilhører derfor et konstruktivistisk paradigme fordi jeg som forsker befinner meg i en hermeneutisk sirkel eller spiral (Postholm, 2010, s. 33). Befring beskriver at den hermeneutiske spiral innebærer at fortolkningsprosessen blir som en pendling mellom ulike nivå av innsikt. Han refererer til forforståelse, førsteforståelse, delforståelse og helhetsforståelse. For hver gang materialet går gjennom, vil det være på et dypere innsiktsnivå (Befring, 2010, s. 38). Et eksempel på dette fra denne oppgaven er at jeg fant det nødvendig å stille forskningsdeltakerne et tilleggsspørsmål i ettertid om hvordan de hadde kommet fram til sin organisering av tidlig innsats. Da hadde jeg gjennom gjennomføringen av intervju og analyse kommet til innsikt om at dette også var viktig informasjon.

Som jeg har påpekt, forsker jeg blant mine kolleger på mitt eget fagfelt på en problemstilling jeg har fått spesiell interesse for. Jeg spør mine kolleger hvordan de legger til rette for tidlig innsats i skolen, noe som jeg selv også er i gang med å gjøre. Min

forforståelse er derfor preget av mine egne erfaringer og min egen bakgrunnskunnskap. Denne erfaringen og kunnskapen vil være en nødvendig bakgrunn og et nyttig redskap i forskningsprosessen. Min problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide er laget med utgangspunkt i min forforståelse. Min forforståelse er også en del av bakgrunnen for at jeg ble interessert i temaet og ønsket å undersøke det videre. Jeg hadde en forståelse av at skoleledere hadde fått lite hjelp fra styringsdokument uansett nivå til å finne ut av hvordan tidlig innsats best kunne tilrettelegges, herunder fra min egen skoleeier. Derfor hadde jeg også en forståelse av at rektorene ville legge mest vekt på budskapet om økt lærertetthet i Opplæringslovens § 1. 3, siden dette er det mest tydelige signalet som er gitt, og som også er blitt viet merkbar interesse i den pedagogiske debatten. Samtidig ser jeg at dette også er en utfordring. Forforståelsen kan bli forstyrrende og styrende slik at jeg i for stor grad stiller ledende spørsmål og ikke oppfatter hva forskningsdeltakerne formidler. Dette vil være i strid med intensjonen i kvalitativ forskning som er å løfte fram deltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s. 83). Både forskningsdeltakerne og jeg er skoleledere i samme kommune. Likevel er det ikke sikkert at min forforståelse deles. Dette håndterer jeg ved å være oppmerksom på dette både under intervjuene og videre i forskningsprosessen, ved å ta utgangspunkt i intervjuene og i mine notater underveis, og ikke i forhåndsdefinerte kategorier når jeg starter analysen.

### **3.3 Valg av kasusstudie som metode**

Jeg velger kasusundersøkelse som metodisk tilnærming i min oppgave. Ifølge Postholm betyr dette at forskeren studerer kasus eller settinger ved bruk av kasusstudier som forskningstilnærming i motsetning til å studere kasuset med en fenomenologisk eller etnografisk tilnærming. En kasusstudie defineres som utforskning av et system som er bundet i tid og sted med fokus på for eksempel en aktivitet eller tematikk (Postholm, 2010, s. 50).

Jeg skal studere tidlig innsats innenfor skolen i Rana kommune, som er kommunen jeg selv har vært ansatt i hele min yrkesaktive tid som lærer og skoleleder. Hensikten med studien er å få fram en beskrivelse av hvordan rektorer legger til rette for å administrere og organisere sin skole slik at styringssignalene og lovverket omkring tidlig innsats blir ivaretatt. Dessuten vil jeg undersøke hvilken hjelp rektorene opplever de har fått fra



skoleeiers side til denne organiseringen. Generering av empiri vil foregå i et begrenset tidsrom av ca. en måneds varighet. Aktiviteten er bundet i tid og sted, og en kasusstudie vil derfor etter definisjonen være en passende tilnærming for denne oppgaven.

Befring skriver at kasusstudier er en strategi som har fokus på et avgrenset studieobjekt og at det er karakteristisk at den involverer et begrenset antall personer eller institusjoner (Befring, 2010). Jeg intervjuer fire rektorer innenfor kasuset, som er Rana kommune, for å få fram data. Befring skriver også at metoden ikke er utvalgsbasert, men at man bør finne typiske tilfeller eller eksempel. Analysen skjer gjennom fortolkning, og målet er å få fram helheten og dybden ved å beskrive og forsøk på å forstå.

Jeg er opptatt av at mitt arbeid med denne oppgaven skal komme til nytte både for meg selv og andre skoleledere i min organisasjon, og dermed også bidra til et løft for hele organisasjonen. Postholm skriver at kasusstudier som er gjennomført i den virkelige verden, også vil kunne bidra til handlinger som utføres i denne virkeligheten. Hun skriver videre at beskrivelsen og kunnskapen som kasusstudiene bidrar med, blir tolket og brukt i praksisfeltet. Disse kan i neste omgang derfor tjene som videre teoribygging om kasuset som er studert og gi oversikt og innsikt i det studerte feltet (Postholm, 2010, s. 51).

### **3.4 Valg av metode for å samle inn data**

På området tidlig innsats utøves det tilsyn fra fylkeskommuner, som sikrer at skoleeierne oppfyller kravet i henhold til lovens intensjon. I tillegg gjennomføres forvaltningsrevisjoner der kommuner og skoler blir bedt om å rapportere i forhold til lovkrav for å undersøke om lovens krav og intensjoner er oppfylt. Denne oppgaven har et annet siktemål, idet jeg ikke vurderer hvorvidt lovkrav og pålegg er oppfylt. Jeg ønsker å få fram rektorenes beskrivelse og oppfatninger av tilrettelegging og organisering. Jeg legger derfor ikke opp til spørreskjema der jeg spør om resultater og eksakte svar. Jeg spør derfor heller ikke om å få framlagte konkrete planer for arbeidet, slik sikkert noen av skolene hadde kunnet gjøre.

Jeg velger derfor å legge opp til et semistrukturert intervju for å få fram det kvalitative aspektet. Kvale og Brinkmann beskriver et slikt intervju som å ligge tett opp mot en samtale, men har som et profesjonelt intervju et formål. Det er ikke en åpen samtale og ikke en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres ved hjelp av en intervjuguide som sirkler

inn tema og som har forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Kvale og Brinkmann sier også at intervjuuttalelser ikke blir samlet inn, de forfattes i fellesskap med den som intervjues. Spørsmålene leder fram til emnene den som intervjues skal snakke om, og intervjuerens lytting og oppfølging bestemmer samtalsretning. Intervjuet er et samspill mellom to parter (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette passer godt i denne studien der jeg i min forskerrolle er både kollega og forsker. Forskningsdeltakerne deltar også med det formål at de ønsker å lære noe selv, ikke bare bidra med informasjon. Intervjuene framstår derfor som en felles refleksjon der begge parter lærer noe. En av forskningsdeltakerne (rektor B) sa da også etter at intervjuet var slutt: "Jeg er blitt mye mer bevisst på hva jeg gjør i løpet av denne timen".

### 3.5 Utvalg av forskningsdeltakere

Siden det er arbeidet med tidlig innsats i Rana som har vært utgangspunktet for problemstillingen, er det rektorer herfra jeg benytter som intervjudeltakere. Jeg vurderte å trekke inn rektorer fra andre kommuner for å få et bredere perspektiv, men har kommet til at jeg kun vil benytte et utvalg bestående av barneskolerektorer fra min egen kommune. Bakgrunnen for at jeg holder meg til egen kommune, er at jeg allerede tidlig i prosjektet kontaktet noen rektorer og sonderte om det var mulig å få intervju dem. Ett av svarene var: " Ja, det vil jeg, for det kan bidra til min egen læring om temaet". Jeg så da at en slik tilnærming til oppgaveskrivinga også kunne være et bidrag til skoleutvikling i min egen kommune, og dermed ha nytte i skolehverdagen også for mine kolleger.

Postholm framholder at forskningsdeltaker er det mest dekkende begrepet for en deltaker i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Jeg bruker intervju med mine kollegaer som forskningsmetode. Intervjuet får da naturlig nok et preg av samtale mellom to likeverdige parter. Formålet med min forskning er at min organisasjon og jeg selv skal lære av arbeidet, selv om det ikke er lagt opp som en aksjonslæringsprosess. Jeg velger derfor å betegne de jeg intervjuer som forskningsdeltakere.

Jeg velger altså å se på studiet av situasjonen i min kommune som et samlet kasus. I kommunen er det i alt elleve skoler med barnetrinn. Jeg har intervjuet rektorer ved fire av disse skolene. For at utvalget skulle bli mest mulig nyansert i forhold til problemstillingen, valgte jeg meg ut to menn og to kvinner. Jeg sørget også for at både store og mindre skoler,

og erfarne og noe mindre erfarne rektorer var representert. Jeg har intervjuet noen rektorer som har gjennomført rektorskolen og noen som ikke har denne utdanninga. Jeg valgte nøye ut hvem jeg ville spørre for å få med flest mulige variabler i forhold til kjønn, alder, erfaring, utdanning og skolestørrelse. Utvalget er altså ikke tilfeldig (Befring, 2015). Ved å få med flere ulike stemmer og erfaringer ville datamaterialet få med flest mulig nyanser og få mest mulig dybde.

Det var kjent blant mine kolleger at jeg var i gang med en masteroppgave. Jeg ringte de jeg valgte meg ut og la fram mitt spørsmål om å la seg intervju. Jeg var nøye med å informere om hva prosjektet gikk ut på, og at de ikke måtte føle seg forpliktet til å samtykke. De fikk også informasjon om at intervjuformen ville være ganske åpen, de ville få lese det transkriberte intervjuet og deler av oppgaven om de ønsket det for innspill, og at de kunne trekke seg når de måtte ønske. De fikk også informasjon om undersøkelsesopplegget og opplegget for sikring av data underveis og etter at studien var avsluttet. I tillegg ble det informert om at studiet var godkjent av NSD- Personvernombudet for forskning (vedlegg 3). De fikk også informasjon om at skolesjefen i Rana er informert om oppgaven, men at skolesjefen ikke ville bli informert om hvilke rektorer som konkret deltar.

Forskningsdeltakerne deltar informert, frivillig, selvbestemt og anonymt. Anonymt vil i dette tilfellet si at jeg ikke opplyser om hvilke rektorer jeg intervjuer. Jeg overholder også taushetsplikt og oppbevarer datamaterialet konfidensielt. Jeg fikk positiv tilbakemelding fra alle jeg spurte, og de fikk tilsendt informasjonen skriftlig og en samtykkeerklæring som de undertegnet. Malen til samtykke erklæringa er vedlagt (vedlegg 2). De fikk også oppgitt hvem som er min veileder, og at de kunne kontakte denne om de ønsket.

Av praktiske og personlige grunner meldte en av de opprinnelig spurte rektorene forfall underveis. Jeg valgte da å forespørre en annen med noenlunde tilsvarende bakgrunn på kort varsel for å få et fyldig nok datamateriale. Denne rektoren sa ja, slik at jeg fikk mitt opprinnelig planlagte antall forskningsdeltakere og den bredde i datagrunnlaget som jeg hadde planlagt.

### **3.6 Anonymisering og forskningsetikk**

Informanter i forskning har krav om at alle opplysninger som gis om personlig forhold blir behandlet konfidensielt dersom de ønsker det (Befring, 2015). Det er elleve barneskoler i

kommunen og jeg selv er rektor på en av dem, slik at jeg i praksis kunne velge blant ti mulige forskningsdeltakere. For lesere som kjenner kommunen vil det antakelig ikke være vanskelig å finne ut hvem som har vært intervjuet dersom de ønsker det. Jeg har derfor ikke kunnet garantere mine forskningsdeltakere fullstendig anonymitet. Jeg har likevel valgt ikke å beskrive skolene som har vært med, men sitatene knyttes til rektor A, B, C eller D. Jeg har ikke kunnet utelukke at enkeltskoler og rektorer gjenkjennes i sitat.

Det er slik at intervjuemaene nok ikke oppfattes som svært sensitive. Mye av det jeg spør om kan konkret finnes igjen i skolenes planer som er offentlig tilgjengelig. Jeg kan likevel ikke utelukke at noen av mine analyser og tolkninger av begrunnelser og sammenstillinger av argumentasjon kan oppleves som sensitive fordi dette tross alt dreier seg om forhold og avveininger gjort av de aktuelle personene og i forhold til lærere, foreldre og elever de kjenner, og at det spørres om forholdet til skoleeiernivået. Derfor har jeg vært nøye med å informere om dette og at de kan trekke seg når som helst, og også tilbudt forskningsdeltakerne å lese gjennom de transkriberte intervjuene og deler av oppgaven der de blir sitert. I tillegg til at dette gir forskningsdeltakerne en sikkerhet i forhold til hvilke opplysninger de har gitt og hvordan de benyttes, gir det også en ekstra sjekk i forhold til å kvalitetssikre innholdet i studien. Dette ivaretar også viktige forskningsetiske prinsipper (Befring, 2015). I denne studien skal hensynet til mine kolleger som er forskningsdeltakere, ivaretas i tillegg til at forskningskvalitetene skal ivaretas. Vi skal fortsette å være kolleger også etter at studien er ferdig.

### **3.7 Gjennomføring av intervjuene**

Jeg utarbeidet en intervjuguide formet som en temaliste med noen konkrete utdypinger av spørsmål som mine forskningsdeltakere fikk tilsendt før intervjuet (vedlegg 1). I denne temalista presenterte jeg også problemstillinga og forskningsspørsmålene jeg hadde utarbeidet. Jeg gjorde dette selv om jeg var klar over at slik jeg la opp forskningsprosessen, kunne det bli nødvendig å endre disse etter hvert som jeg fikk mer kunnskap. Dette gjorde jeg både for at de kunne trekke seg også på dette stadiet i undersøkelsen, og for at de skulle kunne tenke gjennom saksområdet på forhånd dersom de ønsket det. De første spørsmålene var rene oppvarmingsspørsmål og dreide seg om utdanning, erfaring og skoletype. Disse ville jeg ha som bakgrunnsinformasjon for egen del, selv om jeg ikke av hensyn til anonymiteten kom til å knytte noen sitat direkte til denne informasjonen. Videre var

spørsmålene av beskrivende art på den måten at jeg ba om beskrivelser og fortellinger om praksis på skolene, ikke om kvantifiserbare fakta.

Jeg gjennomførte et prøveintervju på en pilotskole. Dette var både for å teste spørsmålene og det tekniske utstyret, og for å trene meg selv i en rolle jeg er fullstendig utrent i. Dette intervjuet transkriberte jeg også fullt ut, og gikk gjennom det før jeg gjennomførte de intervjuene jeg skulle bruke i studien. Jeg endret ikke på intervjuguiden etter prøveintervjuet idet guiden var ganske åpen. Jeg så imidlertid at jeg hadde en tendens til å stille ledende spørsmål og prøvde å unngå dette i de egentlige intervjuene. Jeg ser imidlertid at jeg ikke har lyktes helt med dette, men siden min egen for forståelse av saksområdet i seg selv er ganske klar (se kapittel 2.2), og intervjuguiden var delt ut på forhånd, vurderer jeg ikke dette til å ha stor betydning for konklusjonene. I følge Postholm er det forskerens perspektiv som kommer i sentrum ved å stille ledende spørsmål, og i dette tilfelle innehar jeg og forskningsdeltakerne samme stilling og inntar derfor samme perspektiv i forhold til forskningstemaet (Postholm 2010, s. 83).

Tjora skriver at i kvalitative undersøkelser er det ofte hensiktsmessig å legge innsamling av data tidlig i prosjektet slik at eventuelle justeringer i bruk av teori og perspektiver blir mulig (Tjora, 2013). Postholm skriver at forskningsprosessen kan forstås som en hermeneutisk spiral. Data og teori har gjennom hele prosessen en gjensidig virkning på hverandre. Denne prosessen pågår helt til forskeren har funnet relevant teori, selv om teori er et utgangspunkt og er nødvendig gjennom hele prosessen (Postholm, 2010, s. 19). Jeg la derfor intervjuene tidlig i prosjektet.

Tre av intervjuene ble foretatt på forskningsdeltakernes kontor. Den fjerde deltakeren ønsket av praktiske grunner å komme til mitt kontor. I alle tilfellene opplevde jeg en trygg og god atmosfære uten forstyrrelser, og min oppfatning er at forskningsdeltakerne hadde samme opplevelse. Jeg hadde på forhånd vurdert disse rammene rundt intervjusituasjonen som tilstrekkelig trygge og uten forstyrrelser. Vurderingen ble gjort på bakgrunn av at dette var likeverdige kolleger som møttes på kjente arenaer, og intervjuet ble lagt opp som en samtale der kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon. (Postholm, 2010). Forskningsdeltakerne stilte opp for å hjelpe meg, samtidig som de selv ville lære av deltakelsen. Dette kom til uttrykk da en av deltakerne (rektor C) spurte om det var denne informasjonen jeg var ute etter. Jeg presiserte da at her er ingen svar rette eller gale, men at vi sammen skal få fram en beskrivelse av forskningstemaet.

Det ble gjort lydopptak av intervjuene. Det ble kun gjort enkelte notater underveis, da jeg synes det er forstyrrende for alle parter i en samtale når en av partene sitter og skriver. Lydopptakene hadde god kvalitet, og det var lett å høre det som ble sagt under transkriberingen. For ikke å bruke for mye av forskningsdeltakernes tid, beregnet jeg tid på inntil en time på intervjuene, og dette viste seg å være tilstrekkelig i forhold til spørsmålene jeg stilte.

Jeg forbeholdt meg muligheten til å komme med tilleggsspørsmål dersom arbeidet med oppgaven tilsa det. Jeg benyttet meg av dette i forhold til et av spørsmålene under arbeidet med drøftinga. Det kom imidlertid også fram opplysninger som kunne vært meget interessante å følge videre, uten at jeg har valgt å gjøre det innenfor rammene av denne oppgaven. Dette eksemplifiserer imidlertid både at forskning er en hermeneutisk prosess der det kommer fram ny forståelse underveis, slik at det som i dette tilfellet er interessant eller nødvendig å gå tilbake og innhente flere opplysninger. Det viser også at området tidlig innsats er omfattende og griper inn i mange sider av skolens virksomhet.

Intervjuene ble gjennomført over en periode på en måned, og jeg hadde transkribert de første intervjuene da de siste ble gjennomført. Erfaringene fra de første intervjuene og den analyseprosessen som naturlig foregår allerede i intervju- og transkriberingsfasen, bidro derfor til en utvikling også i intervjuene fra det første til det siste intervjuet. Det kom imidlertid ikke fram nye forhold av en slik art at jeg ville gå tilbake til første forskningsdeltaker med flere spørsmål etter at intervjurunden var ferdigstilt. Under analysefasen kom jeg imidlertid til at jeg trengte tilleggsopplysninger og stilte samme tilleggsspørsmål til alle forskningsdeltakerne over telefon. Det dreide seg om hvordan skolene hadde kommet fram til sin ordning med tidlig innsats.

### **3.8 Transkribering av intervjuene**

Jeg innhentet sekretærhjelp til transkriberingen av intervjuene, men deltok også selv i dette arbeidet. På den måten fortsatte analysen, som naturlig starter under intervjuene, som en analytisk tankevirksomhet også under transkriberingen, og viktig informasjon som kommer fram for eksempel gjennom tonefall og tenkepauser, blir også repetert for meg som intervjuer, og bidrar på den måten til utvikling i analysearbeidet og den hermeneutiske prosessen. Jeg valgte å transkribere det muntlige språket ordrett fordi jeg opplevde at det

ville gi mer informasjon enn å meningsfortette eller gjøre intervjuet om til skriftspråk allerede i denne fasen. Dette anbefales av Tjora (Tjora, 2013). Jeg transkriberte imidlertid ikke på dialekt, men på bokmål. Jeg har utelatt latter, pauselyder, kremting og lignende.

Når jeg siterer fra intervjuene, gjør jeg om transkripsjonen til et skriftlig språk der meningsinnholdet i sitatet er det viktige. Jeg velger å gjøre det slik, fordi da blir det ikke så lett å identifisere den som siteres. Sitatene blir også mer lesbare. Det er også slik at det transkriberte muntlige språket kan framstå som usammenhengende og forvirret tale når det er tatt ut av sin naturlige sammenheng, og hvor enkelte intervjupersoner kan bli sjokkert eller føle seg støtt (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg fikk da også en kommentar tilbake fra en deltaker (rektor C) da jeg sendte de transkriberte intervjuene tilbake til forskningsdeltakerne: "Her var det ikke mange hele setninger". Dette ser jeg gjelder alle som deltar, også meg som intervjuer. Bortsett fra denne kommentaren, godkjente forskningsdeltakerne innholdet i de transkriberte intervjuene uten tilføyinger eller rettelser.

### **3.9 Koding og kategorisering**

Etter at transkripsjonene var gjennomført hadde jeg i alt 50 tettekrevne sider med empiri. Jeg hadde allerede startet en analyseprosess i og med at jeg som forsker hadde vært med i alle faser selv, og hadde derfor god oversikt over helheten i datamaterialet. Det var imidlertid nødvendig å sortere videre for å finne mønster å analysere og tolke videre ut fra.

For at min forforståelse ikke skulle ha styringen i dette arbeidet, valgte jeg det Kvale og Brinkmann kaller datastyrt koding (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg gikk gjennom materialet og utviklet koder gjennom tolking av materialet slik også Tjora beskriver i det han kaller en stegvis – deduktivinduktiv metode (Tjora, 2013, s. 175). Jeg startet med et intervju og opprettet koder, dvs ord og uttrykk som beskrev avsnitt i intervjuet. Jeg gikk så videre til neste intervju, fortsatte med de samme kodene der de passet og opprettet nye koder der det var nødvendig. Jeg vurderte materialet til å være så oversiktlig at det ville bli unødig arbeidskrevende å starte på nytt å lage koder for hvert intervju. Dette gjorde jeg med alle fire intervjuene. Jeg satt da igjen med en liste med koder som var generert induktivt, det vil si utfra det forskningsdeltakerne hadde formidlet. For å komme videre sorterte jeg disse kodene i kategorier og satte opp en tabell slik at jeg fikk en bedre oversikt. (Vedlegg 5 er eksempelside fra kategoriseringen). Denne kategoriseringen

sorterte jeg i forhold til forskningsspørsmålene. Nå hadde jeg et mer oversiktlig datagrunnlag for å starte det Kvale og Brinkmann kaller den egentlige kvalitative analysen. "Mens koding bryter ned en tekst i mindre enheter, så vil en meningsfortolking utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som muliggjør forståelse" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 231). Jeg plukket ut funn fra min kategorisering jeg fant interessant å drøfte videre ut fra teori og forskningsspørsmål. Jeg valgte å holde meg til de opprinnelige forskningsspørsmålene, men i min analyse inngikk også meningsfortolking ved at jeg også brukte mitt inntrykk av helheten i intervjuetekstene og hva som ble lagt vekt på eller ble utelatt i tolkingen.

### **3.10 Kvalitetssikring**

#### **3.10.1 Subjektivitet og pålitelighet**

I kvalitativ forskning tar forskeren utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene, og situasjonen er med på å forme studien. Det er forskeren som utfra erfaringer, opplevelser og teorier prøver å forstå og skape mening i materialet som er samlet inn (Postholm, 2010, s. 26). Jeg har hele tiden gjort valg utfra mitt ståsted, valgt ut forskningsdeltakere, valgt ut sitater fra intervjuene og valgt hvilke funn jeg ville bruke i analysen. Min posisjon og mine valg har jeg forsøkt å gjøre synlig hele veien gjennom oppgaven. Slik har jeg forsøkt å skape transparens som omtales både som et middel til pålitelighet og en kvalitetsindikator (Tjora, 2013, s. 202). Studien ville neppe blitt den samme med en annen forsker, men i kvalitativ forskning er dette som jeg har vist til ovenfor ikke et poeng så lenge dette er synlig. "Innenfor den fortolkende tradisjon som kvalitativ forskning bygger på, har man innsett at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere" (Tjora, 2013, s. 203).

#### **3.10.2 Memberchecking.**

For en ekstra kvalitetssikring ba jeg forskningsdeltakerne lese gjennom de transkriberte intervjuene og presentasjonen av empiri og funn i kapittel 5. En av deltakerne hadde en endring i forhold til meningsinnholdet vedkommende var sitert på i presentasjonen. Denne ble da endret. Memberchecking som kvalitetsprosedyre er beskrevet av Postholm (Postholm, 2010, s. 138).



### 3.10.3 Relevans

I kvalitativ forskning er det vanskelig å imøtekomme kravet om at forskningen skal være gyldig uansett, nettopp fordi virkeligheten gjenspeiles i det skapende møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne, og fordi man ofte har et lite antall intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet har jeg studert et enkelt kasus, der de fire forskningsdeltakerne er representanter for hele kasuset. Kunnskapen fra denne studien kan imidlertid gi kunnskap som kan bidra som eksempel til å forstå andre kasus, dvs være relevant utover dataene som er analysert i studien (Tjora, 2012, s.215).

### 3.11 Oppsummering av kapittel 3

I dette kapitlet har jeg beskrevet hvordan jeg legger opp forskningen og hvilke metoder jeg bruker. Jeg har lagt spesiell vekt på å få fram betydningen av mitt ståsted som kollega og forsker i egen kommune i min forskerrolle. Jeg har også beskrevet hvordan jeg ivaretar etiske utfordringer i den forbindelse. I neste kapittel beskriver jeg tidlig innsats i våre styringsdokumenter, viser til tidligere forskning på området og teori jeg vil bruke i drøftinga.

## 4 Teoretisk bakgrunn

### 4.1 Begrunnelser for valg av teori

Jeg henviser i innledningen til oppgaven til Bjørnsrud og Nilsen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s.12.), som peker på at begrepet tidlig innsats ikke er benyttet i skolens gjeldende læreplanverk, Kunnskapsløftet. Jeg siterer også Vik (Vik, 2015, s. 26) som skriver at det er rom for usikkerhet om hvordan begrepet tidlig innsats skal fungere i teori og praksis i skolen. Dette er bakgrunn for problemstillinga for oppgaven fordi Rana kommune ikke har utarbeidet noen plan for tidlig innsats. Jeg ønsker i oppgaven å belyse hvordan rektorer faktisk legger til rette for arbeidet med tidlig innsats i skolen når de politiske intensjonene ikke er fulgt opp i skolens egne styringsdokument. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teori

jeg vil bruke til å drøfte de to forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet til problemstillingen.

*Forskingsspørsmål 1: Hva legger rektorer vekt på i arbeidet med å legge til rette for tidlig innsats på sin skole?*

Det finnes lite norsk pedagogisk forskning og litteratur om gjennomføring av tidlig innsats i skolen. Vik og Hausstätter skriver at den norske litteraturen hovedsakelig er meta-refleksjoner og drøftinger av prinsippet. (Vik & Hausstätter, 2014). I drøftinga vil jeg benytte teori som omhandler ulike former for tidlig innsats. Jeg vil henvise til Edvard Befring (Befring, 2012), Monica Tøsse (Tøsse, 2014) og Stine Vik (Vik, 2015), fordi jeg mener at denne teorien sammen med forutsetningene som legges i politiske styringsdokument kan belyse valgene rektorene har gjort i sin tilrettelegging av arbeidet på skolene.

*Forskingsspørsmål 2: Hvilken hjelp og støtte har rektorene fått fra skoleeier i arbeidet med å gjennomføre tidlig innsats på sin skole?*

For å belyse utfordringene i forhold til implementeringen av prinsippet vil jeg benytte translasjonsteori slik den beskrives av Kjell Arne Røvik (Røvik, 2014 og Røvik, 2007).

Imidlertid vil jeg først redegjøre for de sentrale styringsdokumentene som omhandler tidlig innsats i skolen, og som har vært viktige premissleverandører i forhold til innføringen av prinsippet. Nasjonale og politisk vedtatte styringsdokument har stor definisjonsmakt siden de er retningsgivende for pedagogisk teori og praksis (Vik & Hausstätter), og jeg vil derfor peke på sentrale sider av innholdet i dokumentene. Jeg vil også vise til tiltak som er satt i verk av myndighetene for å hjelpe skolene i gjennomføringen av prinsippet. Jeg vil også vise til kritikk og motforestillinger og beskrive aktuell norsk forskning på området. Jeg er av den oppfatning at styringsdokumenter ved siden av forskningsteorien er et viktig bakteppe i forhold til problemstillinga og forskningsspørsmålene.

## **4.2 Tidlig innsats i skolens styringsdokumenter**

15. desember 2006 publiserte regjeringen St.meld.nr. 16 fra Kunnskapsdepartementet. Som jeg tidligere har pekt på, regnes denne stortingsmeldinga som det dokumentet som for alvor satte tidlig innsats på dagsorden i norsk utdanning. Likevel uttaler politisk rådgiver

Roger Pedersen på en konferanse om stortingsmeldinga våren 2007 at stortingsmeldingen ikke er en utdanningsreform, men en videreføring av Kunnskapsløftet, Barnehageløftet og andre reformer og kan derfor betraktes som en foredling av tidligere reformer (Pedersen, 2007, 30. mai). St.meld. nr. 16 tar opp momenter som tidligere er blitt nevnt i St.meld.nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring fra Utdannings og forskningsdepartementet. Her ble det lagt vekt på tidlig innsats: "God stimulering i tidlig alder er viktig for læring senere i livet" (St.meld. 30, s.11).

St.meld. nr. 16 følges opp i St.meld.nr. 31, (2007-2008), Kvalitet i skolen fra Kunnskapsdepartementet. Der pekes det blant annet på at gode grunnleggende ferdigheter i lesing og regning vil gi bedre læring for elevene, og at opplæringen vil styrkes gjennom økt lærertetthet. St.meld. nr. 31 peker også på viktigheten av god lærerkompetanse innenfor blant annet metoder, klasseledelse og didaktisk tilrettelegging.

I 2009 ble Opplæringsloven endret og prinsippet om tidlig innsats ble tatt inn i § 1-3. Grunnlag for denne lovendringen er beskrevet i Ot.prp. nr. 55 (2008-2009), Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova. Denne henviser både til St.meld. nr. 16 og St.meld. nr. 31. I Ot.prp. 55 brukes først begrepet forsterka opplæring, men dette ble endret til tidlig innsats etter at høringsrunden var gjennomført.

Den lovfestede plikten til tidlig innsats omfatter elever med svake ferdigheter i lesing og regning på 1.-4. klassetrinn, og er derfor ikke så vid som intensjonene i St.meld. nr. 16 som både omtaler plikt til innsats tidlig i livet og en handlingsplikt i forhold til vansker som avdekkes gjennom hele utdanningsløpet. Loven sier imidlertid ikke noe om hva innsatsen skal bestå i utover økt lærertetthet.

Pettersen skriver at stortingsmeldingene påpeker at tidlig innsats ikke må sees isolert.

"Det er et prinsipp som må sees i sammenheng med øvrige tiltak og satsinger nevnt i de aktuelle meldingene, men også som en del av andre sider ved regjeringens utdanningspolitikk. På den måten inkluderes ytterligere perspektiver og aspekter ved opplæring i tidlig innsats. Denne vide opptegnelsen hindrer likevel ikke at loven og dokumentene også beskriver tidlig innsats som et prinsipp med klare avgrensinger, prioriteringer og retningsvalg. Særlig er de sidene ved tidlig innsats som inngår i lovpålegget begrenset" (Pettersen, 2013, s. 59).

Etter lovendringen har flere offentlige utredninger og meldinger henvisninger og kapitler om tidlig innsats. Jeg nevner her to av dem.

NOU 2009:18 Rett til læring fra Midtlyngutvalget peker på tidlig innsats og forebygging som avgjørende.

"Det er systemsvikt når manglende læring og utvikling utelukker barn og elever fra å delta i kunnskapssamfunnet. Dette rammer særlig barn og unge som ikke har foreldre med muligheter for å kompensere for svakheter i utdanningssamfunnet. Dersom tiltak settes inn tidlig og forebyggende kan de bringe barn inn i positive utdanningssirkler, som forbedrer både det pedagogiske og sosiale utbyttet av opplæringen" (NOU 2009:18, (2009) s. 155).

St. meld.nr.18,(2010 -2011) fra Kunnskapsdepartementet har tittelen Læring og fellesskap.

Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov henviser også spesielt til NOU, 2009:18. Her presenteres tre strategier for forbedring av utdanningssystemets evne til å møte mangfoldet av barn, unge og voksne.

De tre strategiene er.

1. Fange opp, følge opp.
2. Målrettet kompetanse- styrket læringsutbytte.
3. Samarbeid og samordning, bedre gjennomføring.

(NOU, 2009:18, s. 11)

Strategi 1, der målsettinga er at barnehage og skole skal bli bedre til å fange opp og følge opp de som trenger hjelp og støtte går rett inn i målsettinga og definisjonen på tidlig innsats. Skolens læreplanverk, Kunnskapsløftet, som er skolens styringsdokument i praksis, idet skolene setter mål for opplæringen av elevgruppene utfra målene som framgår her, nevner derimot ikke begrepet tidlig innsats (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 12).

Sven Ludvigsen har ledet et utvalg som har hatt som oppdrag å vurdere grunnopplæringens fag opp mot kravene til kompetanse i framtidens samfunn. Utvalgets utredning Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanse, nevner heller ikke tidlig innsats (NOU, 2015).

#### **4.2.1 Forholdet til spesialundervisning og tilpasset opplæring**

I følge Ot.prp. nr. 55 side 10 og 14 er ikke tidlig innsats spesialundervisning, og innføring av tidlig innsats i lovverket påvirker ikke elevens rett til spesialundervisning. Reglene om spesialundervisning i opplæringsloven § 5-1 er uendret. En konsekvens av gjennomført tidlig innsats vil være at færre elever vil ha bruk for spesialundervisning fordi gjennomført tidlig innsats vil gi flere utbytte av ordinær opplæring. Tidlig innsats er imidlertid ingen individuell rett det skal fattes enkeltvedtak i forhold til, med mindre den tidlige innsatsen fører til at behovet for spesialundervisning avdekkes. I denne forbindelse viser jeg også til

St.meld. nr.18:"Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og felleskapet (St.meld.nr18, (2010-2011), s. 9). Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøet med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering". I en inkluderende skole handler det om å legge til rette for tilpasset opplæring for likeverdige elever (Bjørnsrud, 2012, s. 41).

Tidlig innsats etter opplæringsloven skal være en form for tilpasset opplæring som krever at det settes inn ekstra innsats i fagene norsk, matematikk og samisk i forhold til elever med svake grunnleggende ferdigheter i lesing og regning på årstrinn 1-4. Slik er tidlig innsats en ekstra styrking av den tilpassete opplæringen som er lovfestet for alle elever i grunnskolen. Det utelukkes imidlertid ikke at spesialundervisning kan bli en konsekvens av kartlegging og utredning som gjennomføres i tilknytning til arbeidet med tidlig innsats (Vik, 2015). St.meld. nr.16, side 29, peker da også på at bruken av spesialundervisning øker med elevenes alder, noe som er i strid med prinsippet om tidlig innsats. Midtlyng - utvalget skriver at forbedring av allmenne ordninger er det viktigste grepet også overfor barn, unge og voksne med særskilte behov (NOU, 2009:18, s. 151).

#### 4.2.2 **Begrunnelser for tidlig innsats**

St.meld.nr 16 vil ha et kunnskapssamfunn for alle for å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet. Alle har et læringspotensial, og dersom barn har foreldre som ikke har mulighet for å kompensere for svakheter i utdanningssystemet, så er det systemet som feiler. Tidlig innsats som pedagogisk prinsipp er et viktig redskap i arbeidet for sosial utjevning og vil løse problematiske sider i norsk skole og i samfunnsutviklingen.

"Svake grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen er en av hovedårsakene til at mange faller ut fra videregående opplæring, og derfor heller ikke får oppnådd yrkeskompetanse eller mulighet til å fortsette i høyere utdanning. Grunnlaget for læring legges tidlig, og oppmerksomheten må derfor rettes mot tiden før skolealder og mot læring i grunnskolen" (St.meld. nr. 16, (2006-2007) s.10).

I St.meld. nr. 16 hevdes det også på side 11 at læring avler mer læring, og at barn og unges læringsmuligheter må bygges opp stein for stein. Språk trekkes her fram som grunnleggende i all læring. St.meld.nr.16 henviser til at forskning viser at barn som har god språkutvikling før skolestart, har bedre sosial utvikling og bedre leseutvikling på barnetrinnet enn barn med forsinket språkutvikling. Leseutviklingen påvirker motivasjonen

som igjen påvirker faglig læring. På den måten er dette grunnlaget for tidlig innsats som pedagogisk prinsipp (St.meld. nr. 16, (2006-2007)).

#### 4.2.3 Internasjonal påvirkning

Det er tydelig internasjonal påvirkning bak satsinga på tidlig innsats. St.meld.nr 16 viser til internasjonale undersøkelser der Norge kommer dårlig ut i forhold til elevenes læringsresultat. Det faller utenfor ramma til denne oppgaven å gå inngående inn på dette, men jeg vil nevne noen hovedpunkter. Finsk skolesystem trekkes spesielt fram som suksessfylt.

"Den finske oppskriften på suksess er i følge OECD basert på en tilnærmet nulltoleranse for ulikhet i læring, kombinert med et system med fire angrepslinjer mot ulikhet: Systemet sørger for intensivt og differensiert opplæring så tidlig som mulig, og forebygger at elevene kommer inn i en dårlig sirkel med lav læring. nederlag og sviktende motivasjon" (St.meld. nr. 16, (2006-2007) s. 62).

Vik og Hausstätter,(2014) peker i sin artikkel på at fordi tidlig innsats i liten grad eksisterte i norsk diskurs før midten av 2000-tallet hadde St.meld. nr.16 lite nasjonale litteratur å bygge på, og amerikansk forskning ble et sentralt grunnlag for meldinga.

#### 4.2.4 Hvordan skal tidlig innsats utøves?

Det pedagogiske målet med tidlig innsats er klart formulert i opplæringsloven. For å øke læringsutbyttet skal de grunnleggende ferdighetene i lesing og regning styrkes, spesielt i fagene norsk, matematikk og samisk. Kvaliteten på undervisningen skal forbedres ved at den enkelte elev skal møtes med høye forventninger til læring. Vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes utvikling og læringsutbytte vil gi gode resultater ifølge St.meld. nr.16, s. 77. Mange skoler har svak evalueringskultur og baserer ikke arbeidet på systematiske vurderinger av elevens læringsutbytte og av om skolen når målene for skolens virksomhet. St.meld. nr. 31 beskriver tre tiltak innenfor tidlig innsats. For det første ønskes en mer helhetlig skoledag med flere timer til fag, mer fysisk aktivitet og tid til måltider. For det andre skal ressurstilgangen på 1.-4. trinn økes, og det skal innføres obligatorisk kartlegging av leseferdigheter på 1.-3. trinn for å sikre en systematisk oppfølging av hver elev de første årene (St.meld. nr. 31, (2007-2008), s. 60).

St.meld. nr.16 viser da også på side 27 til at undersøkelser viser at norsk skole har hatt en tendens til å "vente og se" i stedet for å gripe tidlig inn. Kvaliteten skal også forbedres ved at vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging skal prioriteres høyere (St.meld. nr. 16, (2006-2007), s. 77).

#### **4.2.5 Lærertetthet er en forutsetning**

I Ot.prop. 55 presiseres at det fins mange metoder som kan benyttes for å få god tidlig innsats. Elever med gode ferdigheter skal følges opp gjennom ordinær tilpasset opplæring, mens for elever med svake ferdigheter skal det settes inn et ekstra tiltak. Det vil være aktuelt å bruke mange ulike former for organisering av tidlig innsats. Her nevnes ekstra innsats i ordinær lese- og matematikkopplæring, perioder med undervisning i mindre grupper, særskilte hjelpemidler og individuell oppfølging som eksempler. Økt lærertetthet er et sentralt virkemiddel for å oppfylle plikten til tidlig innsats, men fremdeles skal det være fleksibilitet. Det skrives også at det ikke er meningen at økningen av lærertetthet skal gå på bekostning av lærertetthet i andre fag og på andre trinn. Økningen av lærertetthet knyttes imidlertid ikke til klassestørrelse, siden det ikke lenger finnes noe eksakt tall på lærertetthet i en slik sammenheng (Ot. prp. nr. 55, (2008-2009), s. 10).

#### **4.2.6 Hvem har ansvaret for gjennomføringen av tidlig innsats?**

I Opplæringsloven § 9-1 om ledelse heter det: "Kvar skole skal ha ei forsvarlig fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leias av rektorar. Rektorene skal halde seg fortrulege med den daglige verksemda i skolane og arbeide for å videreutvikle verksemda".

I St.meld. nr. 16 presiseres det at det er skolen og den enkelte lærer som har ansvaret for å gjennomføre opplæringen slik at utbyttet blir best mulig for enkelteleven og for elevgruppene. "Det er skoleledelsens ansvar å organisere og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter slik at den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring blir ivaretatt" (St.meld. nr. 16, (2006-2007), s. 72).

I Ot. prop. 55 tas også skoleeiers ansvar opp. "En særlig oppgave for skoleeiere vil uansett være å innrette og gjennomføre opplæringen slik at målet om bedre ferdigheter i lesing og regning oppnås" (Ot.prp. nr. 55, (2008-2009), s. 10).

Opplæringslovens § 13. 10 pålegger kommunene å ha et kontrollsystem som skal sikre at skolen drives etter lov og forskrift, og at det finnes et system for å sikre kvaliteten (Opplæringsloven, 1998).

Staten har det overordnede ansvaret, og det pekes på virkemidler staten har ved siden av å fastsette elevens rettigheter og kommunens og skolens plikter i lover og forskrifter. (St.meld. nr. 16, (2006-2007), s. 71).

Ansvaret ligger etter dette på alle parter i skolen og på skolemyndighetene, men rektor har et særlig ansvar både for å utvikle virksomheten og å organisere og tilrettelegge arbeidet også i forhold til tidlig innsats.

### **4.3 Tiltak som er satt i gang av myndighetene**

I St.meld. nr. 16 vises det til at det er avgjørende med god kompetanse: "Kompetente ansatte er den viktigste forutsetningen for god kvalitet og sosial utjevning i hele utdanningssystemet" (St. meld.nr. 16(2006-2007) s. 63). Det sies også at både ledelse og pedagogisk praksis må være basert på oppdatert kunnskap om hva som har betydning for undervisningen. Utdanningsdirektoratet og Statens kompetansesentre har utviklet kompetanseprogrammer som tilbys skolene på flere sentrale områder, et eksempel er satsinga Vurdering for læring.

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har satt i gang flere tiltak som begrunnes i at kvaliteten i skolen skal økes og støtte opp under arbeidet med tidlig innsats. Et eksempel på dette er utvikling av standardisert kartleggingsmaterieell for 1.-3. trinn i lesing og regning. Noen av prøvene er obligatoriske og noen frivillige for skolene. Det er etter hvert utviklet fyldige veiledninger med forslag til tiltak etter at prøvene er gjennomført og det avdekkes behov for tiltak. De nasjonale prøvene har et noe annet siktemål, men kan også sees på som hjelp i kartleggings- og vurderingsarbeidet.

I 2008 ga Kunnskapsdepartementet ut en veileder i samarbeid og samhandling mellom skole og barnehage: Fra eldst til yngst. Dette er en oppfølging av St.meld.nr. 16 som legger vekt på at det er viktig med god kommunikasjon med barnehagen for at skolen skal kunne tilrettelegge opplæringen på en god måte allerede fra første dag. Både veilederen og Stortingsmeldinga peker på at det finnes ulike oppfatninger om hva som er relevant å samarbeide om. I veilederen pekes det på at barnehagen har utviklet seg innenfor en



sosialpedagogikk tradisjon, i motsetning til skolen som er mer målstyrt og der læringen er kompetanseorientert. Disse læringskulturene gir skole og barnehage ulike utgangspunkt for pedagogisk arbeid. Det fritar imidlertid verken skole eller barnehage fra et ansvar for å skape gode overganger og god helhet i opplæringen.

I stortingsmeldingene fremheves at å gjennomføre en mer helhetlig skoledag er viktig i forhold til prinsippet om tidlig innsats. Et av elementene her er innføring av gratis leksehjelp. Dette framgår av § 13-7a i opplæringsloven og § 1a-1 i de tilhørende forskriftene. Leksehjelpa skal fordeles på årstrinnene. "Formålet med leksehjelpa er å gi eleven støtte til læringsarbeidet, kjensle av mestring og gode rammer for sjølvstendig arbeid. Leksehjelpa skal og medvirke til å utjamne sosial ulikskap i opplæringa» (Opplæringsloven § 13-7). Formålet som beskrives her samsvarer med formålet med tidlig innsats slik det beskrives i St. meld. 16. Leksehjelp ble lovfestet i 2010, da for 1.-4. årstrinn som et ledd i tidlig innsats. Fra 2014 ble loven endret til at det lovfestede timetallet til leksehjelp kunne fordeles over hele grunnskolen.

Til sist vil jeg nevne at det de siste årene er offentliggjort rapporter fra tilsyn som er gjort av fylkesmennene i flere kommuner med området tidlig innsats (Fylkesmannen i Sør-Trøndelag, 2012 og Fylkesmannen i Sør-Trøndelag, 2013). "Fylkesmannen fører tilsyn med at kommunane og fylkeskommunane oppfyller dei pliktene dei er pålagde i eller i medhald av opplæringslova kapittel 1-16 (Opplæringsloven § 14.1). Disse tilsynene er en kontroll av om skoleeier oppfyller sine forpliktelser etter loven, og rapportene fra tilsynene kan derfor etter min oppfatning også ha en veiledende funksjon i forhold til hvordan tidlig innsats kan organiseres.

#### **4.4 Former for tidlig innsats**

Jeg henviste i innledinga til oppgaven til definisjonen av tidlig innsats slik den defineres i St.meld. nr. 16. Begrepet brukes her på to måter, om innsats tidlig i livet, i barnehagen og i de første skoleårene. Dessuten handler det om å gripe inn tidlig når problemer oppstår eller avdekkes, i førskolealder, i løpet av skoletiden eller i voksen alder. "Tidlig innsats omfatter slik sett så vel forebygging som avdekking og intervensjon" (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 13).

I 2009 publiserte Stoltenbergs regjering NOU, 2009:18 Rett til læring. Her beskrives begrepet forebygging som beslektet med tidlig innsats. Forebygging er ofte knyttet til en tidlig livsfase, men først og fremst handler det om å være i forkant av problemene. Edvard Befring har kalt sin artikkel i Bjørnsrud og Nilsen,(2012): Forebygging – tidlig innsats til barnets beste (Befring, 2012). Forebyggende tiltak er tiltak som skal forhindre eller begrense en uønsket utvikling. Befring avslutter sin artikkel med å slå fast at de fleste støttende og stimulerende tiltak overfor barn og unge kan sees på som forebygging. I skolen vil det si at all god pedagogikk og spesialpedagogikk er forebyggende innsats. Befring peker også på at forebygging handler om at alle barn og unge får mulighet til å utvikle personlig livskompetanse. Dette innbefatter relevante ferdigheter og kunnskap i tillegg til gode holdninger som f.eks. empati, selvtillit, optimisme og pågangsmot. Her er både heimen, barnehagen og skolen viktige arenaer. Han sier også at skolens rolle i dette er å legge til rette for tilpasset opplæring. Elevene må få oppgaver de opplever å mestre å lykkes med for å få positive holdninger til læringsarbeidet. Han mener også at det finnes mange ukyndige pedagoger i skolen som legger vekt på oppgaver der elevene kommer til kort, og at å endre en slik praksis vil være forebyggende.

Det finnes flere måter å fortolke tidlig innsats på. Tøsse (Tøsse, 2014) beskriver tidlig innsats på tre nivåer slik:

- Allmennforebygging, også kalt primære tiltak, er innsiktet på alle barn.
- Probleminnsiktet forebygging, også kalt sekundærtiltak, er innsats som settes i verk for barn i risiko for forsinket eller avvikende utvikling
- Vernetiltak, også kalt tertiærtiltak, er beskyttende tiltak og lærings- og stimulerings tiltak for å utvikle motstandsdyktighet hos barn og unge hvor problemtilstander er identifisert.

Hun skriver også at etter vanlig oppfatning er den allmenne forebyggingen den som er allmennpedagogisk. NOU 2009:18 forklarer primærforebygging som universelle tiltak og kaller dette en kjerneidé i den nordiske velferdsmodellen der alle barn og unge skal ha offentlige tilbud som fremmer sosial utjevning og forebygger negativ utvikling (NOU, 2009:18, s. 155).

Befring sier i tillegg:

"Allmenn – og probleminnsiktet forebygging vil i praksis være gjensidig utfyllende og forsterkende. For eksempel vil det å arbeide for å styrke barns livskvalitet ved trygghet og trivsel medvirke til å hindre mobbing i skolen. Og arbeid for å forebygge mobbing vil kunne bidra til at barns trygghetsfølelse og dermed deres livskvalitet øker" (Befring, 2010, s. 12).

Vik (Vik, 2015) beskriver i sin avhandling tre perspektiver på tidlig innsats. Det første er et sosialfaglig perspektiv der innsatsen mot utsatte barn og familier vektlegges. Det andre er en spesialpedagogisk strategi der tidlig identifisering av barn med f.eks. spesifikke fagvansker er en forutsetning for å rette en spesifikk innsats mot barn i unge alder. Hun sier at tidlig innsats ikke er forstått som en spesialpedagogisk strategi i norske politiske dokumenter, fordi det norske utdanningssystemet har en inkluderende målsetting og en slik strategi dermed har både juridiske, ideologiske og politiske utfordringer. I Finland er derimot som et eksempel, dette prinsippet en faglig og organisatorisk innarbeidet strategi, og spesialundervisning er derfor i motsetning til norsk skole konsentrert i de første skoleårene. Vik framhever at tidlig innsats i et allmennpedagogisk perspektiv er dominerende i Norge: Innsatsen skal rettes mot alle barn innenfor det ordinære opplæringstilbudet, enten som forebyggende eller kompenserende strategi. Tidlig innsats som allmennpedagogisk strategi innebærer at arbeidet skal utføres av det fagansatte personalet, ikke nødvendigvis av spesialpedagoger (Vik, 2015). Dette er en forståelse som har sin grunn i prinsippet om tilpasset opplæring som er karakteristisk for norsk skole.

I NOU 2009:18 skrives også at sekundærforebygging eller selekterte tiltak har som mål å hindre barn å utvikle vansker de har risiko for å utvikle, og at god sekundær forebygging forutsetter systematiske kartleggingsrutiner. Tertiær forebygging eller indikerte tiltak er et enda mer spisset nivå av forebygging mot risikogrupper som har utviklet betydelige vansker.

#### **4.5 Relevant norsk forskning**

Fra skoleåret 2016 skal alle kommuner motta tilskudd fra staten for å øke lærertettheten på 1.-4. trinn. Tidligere har ikke alle kommuner mottatt tilskudd. Kommunene skal rapportere hvordan midlene blir brukt. Det er også fra samme tidsrom bevilget egne midler til forskning av effekten av flere lærerstillinger på 1.-4. trinn. Forskningsprosjektet, kalt *Læreeffekt*, skal starte høsten 2016 og vare i fire skoleår. Målet er å utvikle kunnskap om effektene av ulike former for økt lærertetthet i småskolen. Forskningen skal belyse hvordan økte lærerressurser kan bidra til å styrke elevenes læringsutbytte og læringsmiljø. To forskningsmiljøer er tildelt midler fra *Læreeffekt*: Universitetet i Stavanger og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIF).

Det finnes nå et mindre utvalg av norsk pedagogisk forskning og litteratur om gjennomføring av tidlig innsats i skolen å vise til, men det er flere publikasjoner som berører tidlig innsats i barnehage og i forhold til minoritetsspråklige. Det er i tillegg et bredt utvalg litteratur som omhandler spesifikke vansker f eks i språk og atferd, spesialundervisning, tilpasset opplæring, forebygging, intervensjon og andre begrep også innen andre fagområder enn pedagogikk, og som har forbindelse med tidlig innsats, er behandlet. Eksempler på dette er Øyvind Kvellos arbeid med programmer for tidlig innsats i barnehagen (Kvello, 2010) og Kari Bachmann og Peder Haugs forskning om tilpasset utdanning (Bachmann & Haug, 2006).

Vik skriver at begrepet tidlig innsats knyttet til skole og barnehage ikke var spesielt sentralt før år 2000. Hun skriver videre: "I og med at det er kommet lite litteratur som utdyper forståelsen av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp blir Stortingsmelding 16 stående som sentral premissleverandør for forståelsen i Norge" (Vik, 2015, s. 25 - 26). Vik disputerte i 2015 med doktoravhandlingen: Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp. Den mest sentrale artikkelen i avhandlingen i forhold til denne oppgaven er Vik og Hausstätter: Fra "early invention" til tidlig innsats. Utfordring ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk (Vik & Hausstätter, 2014). Artikkelen omhandler utfordringene norsk utdanning står ovenfor når tidlig innsats implementeres ved å fornorske strategier fra andre land. Avhandlingene som helhet har problemstillingen: Hvordan kan tidlig innsats forstås i skole og barnehage og hvilke forutsetninger ligger til grunn for ulike måter å forstå tidlig innsats på? Hun sier at siden tidlig innsats er et begrep med stor politisk oppmerksomhet, så er det behov for kunnskap om hvordan begrepet skal forstås. Hun peker også på at annen norsk forskning ikke sier noe om det pedagogiske grunnlaget for bruket av prinsippet tidlig innsats i skole og barnehage. Det finnes likevel litteratur som peker på andre forhold som berører gjennomføringa av prinsippet. Tøsse klargjør i en artikkel det formelle og juridiske ansvaret pedagogisk personale har i forhold til tidlig innsats, og skriver også om hvilke premisser de nasjonale føringene legger for skolen (Tøsse, 2014). Bjørnsrud og Nilsen står bak en analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag. Analysen fokuserer på intensjoner for tidlig innsats- uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter. De skriver i sin konklusjon:

"Den foregående analysen av tidsrommet siden 1970-tallet har imidlertid vist at tidlig innsats ikke er særlig tydelig omtalt eller konkretisert i de nasjonale læreplanene. Den forebyggende dimensjonen er ivaretatt indirekte gjennom

vektlegging av tilpasset opplæring som et prinsipp for all opplæring, dog uten eksplisitt å knytte dette til tidlig innsats. En klar vektlegging av tidlig innsats er imidlertid gjort gjennom opplæringsloven bestemmelse fra 2008 om ekstra innsats på småskoletrinnet rettet mot elever med svake ferdigheter i lesning og regning. Ut over dette finner vi imidlertid at tidlig innsats er klarest omtalt i stortingsmeldinger. Særlig i slike meldinger som omtaler spesialundervisning. De politiske intensjoner som kommer til uttrykk her, er imidlertid ikke fulgt tydelig opp i læreplanene. Siden det er læreplaner- og ikke stortingsmeldinger- som er styringsdokument overfor skoler og lærere, innebærer det at tidlig innsats ikke gjøres forpliktende på en tydelig måte, utover det aspekt som lovendringen innebærer" (Bjørnsrud & Nilsen, 2013).

Bjørnsrud og Nilsen har dessuten i 2012 redigert en artikkelsamling: Tidlig innsats – Bedre læring for alle. I denne boka viser artiklene hvordan tidlig innsats kan være et meningsfullt prinsipp i arbeidet i forhold til kvalitet i skolen. Boka er disponert i to hovedområder. I den første klargjøres og drøftes overordnede intensjoner og grunnlagstenkning for tidlig innsats. I den andre delen er det tidlig innsats på viktige arbeidsområder som omtales. De tar for seg lese- og skriveopplæring, matematikkopplæring, forebygging av problematferd og arbeid mot mobbing. Boka er skrevet for studenter i pedagogiske utdanninger, og for skoleledere og lærere (Bjørnsrud & Nilsen 2012).

I 2010 publiserte Rambøll og Nova en rapport skrevet etter oppdrag fra KS. Rapporten har tittelen: "Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående skole gjennom hele oppveksten", og har tre deler. Første del er forfattet av Sabine Wollscheid og er en kunnskapsoversikt med gjennomgang av nasjonal og internasjonal forskning. Andre del er et inspirasjonshefte kalt "Tidlig innsats – Inspirasjon til arbeid for sosial utjevning og bedret læring". Tredje del er en sluttrapport. Rambøll konkluderer med at det er umulig å si hva slags tidlig innsats som er viktig for å hindre frafall i videregående skole, selv om de mener frafall ofte kan forklares med forhold tidligere i utdanningsløpet og oppveksten.

Til sist vil jeg nevne en masteroppgave med tittelen: "Tidlig innsats i utdanningspolitikk og lærerpraksis". Det er foretatt en tekstanalyse av utdanningspolitiske dokument, og intervjuet lærere om deres praksis i forhold til tidlig innsats (Pettersen, 2013). Den er interessant fordi den setter søkelyset på de samme dokumenter jeg analyserer, men ser på praksis slik lærere opplever den. Studien kan derfor gi skoleledere synspunkt og andre innfallsvinkler til sin organisering av tidlig innsats.

## 4.6 Motforestillinger og kritikk mot tidlig innsats

Jeg har i denne oppgaven lagt til grunn at tidlig innsats er positivt og henviste i innledningen til Sølvi Lillejord som hevder at det er konsensus i forskermiljøene om dette (Lillejord, 2015). Det finnes imidlertid kritiske røster i forhold til prinsippet, her representert av Viks forskning (Vik, 2015, s. 27-33). Vik gjennomgår i sin doktorgradsavhandling noe av denne kritikken. Da spesielt kritikken mot det allmennpedagogiske perspektivet og grunnlaget for tidlig innsats i skole og barnehage, hvor Vik mener at dette perspektivet påkaller en diskusjon av moralsk og normativ art. Den er nær en diskusjon om utdanningssystemets mål og innhold og hva som er pedagogikkens innhold. Blant annet pekes det på at tidlig innsats i forhold til problemer kan gjøre det utfordrende å oppfylle utdanningssystemets målsetting om inkludering. Dersom man har en vid ramme for hva som er normalt, blir det dessuten uklare grenser for å definere problemet det skal intervenseres i forhold til.

Pettersen peker på at forholdet mellom danning og læring er lite drøftet, og beskriver også i sin masteroppgave at lærere opplever en skole preget av høyt læringstrykk, høye læringsforventninger, og at teoritungt fokus har gjort skole-hverdagen og undervisningsoppleggene stramme og lite fleksible. Dette kan redusere elevenes mestring, har negativ innvirkning på den pedagogiske praksisen og gjør muligheten for tidlig innsats mindre (Pettersen, 2013, s. 68).

## 4.7 Teoretiske perspektiver på implementering

### 4.7.1 Implementeringsdoktriner

Det er ikke alltid det finnes tydelige spor av politiske intensjoner fra nasjonalt nivå i undervisningsrommene i skolen. Tronsmo sier for eksempel: " Det finnes et implementeringsgap mellom politikk og praksis" (Tronsmo, 2011). Videre viser Dale til at forutsetningene for å implementere en reform er ønske om forandring, kunnskaper om forandring, endring av pedagogisk grunnsyn og tilegnelse av nye ferdigheter (Dale, 2011). Røvik har forsket på hvordan reformideer for moderne organisasjoner oppstår og spres, og hva som skjer når ideene forsøkes implementert. Et enkelt googlesøk viser at hans teorier benyttes innenfor mange fagfelt, blant annet har han vært redaktør og artikkelforfatter i "Reformideer i norsk skole" (Røvik, 2014) som retter oppmerksomhet mot reformideer og reformaktivitet i norsk skole.

Røvik viser til tre implementeringsdoktriner som er identifisert i det norske utdanningsfeltet. Med implementeringsdoktriner menes en samling av læresetninger om god implementering og tilhørende praksiser. Han skriver imidlertid også at doktrinene kan supplere hverandre uten at dette oppleves konfliktfylt (Røvik, 2014b, s. 415)

- Hierarkidoktrinen (topdown). Det grunnleggende i denne doktrinen er at implementeringsprosesser drives fram fra toppen. Sentralt i doktrinen for utdanningsfeltet er at det finnes en hierarkisk iverksettingskjede som løper fra Utdanningsdirektoratet via skoleeierne, ned til skolelederne og deretter inn i klasserommene. Toppen av hierarkiet sørger for tilsyn og kontroller som sikrer at vedtakene er implementert og i tråd med politiske målsettinger. Sentrale nøkkelvariabler er myndighet og kyndighet.
- Profesjonsdoktrinen (bottom-up). Her er det grunnleggende at iverksettingsprosesser bør være drevet fram nedenfra. I skolen er det læreren som er den mest kyndige i skole spørsmål. Reformen iverksettes i et profesjonsfelleskap og bygger på at aktørene kan stole på hverandre og har tillit til at politiske vedtak implementeres. Sentralt her er legitimiteten til prosessene.
- Nettverksdoktrinen. Her er det grunnleggende at implementering bør drives fram av nettverk fra ulike instanser. Her blir veien til mens man går, og implementeringsprosessen er en læringsprosess der reformideer kan endre institusjonen, men der også institusjonen kan endre ideen.

Røvik framhever at en translasjonsteoretisk tilnærming både utfordrer og supplerer disse tre etablerte doktrinene (Røvik, 2014b, s. 411). Translasjonsteori er et alternativt teoretisk perspektiv på hvordan kunnskap overføres og hvordan reformideer kan implementeres i skolen. Dette alternative perspektivet tar høyde for at implementeringsprosesser i skolen ofte kan ta lang tid, noe han mener er en mangel ved andre teorier om implementering. Han nevner også fire forhold som gjør den translasjonsteoretiske tilnærmingen spesielt egnet.

- Det er foranderlige ideer og ikke ting som skal overføres og implementeres. Dette gir et blikk for at organisasjoner endrer ideer når de blir implementert.
- En rolle som oversetter som forholder seg aktivt til reformideer og bruker egne kunnskaper for å omforme dem til egne kontekster er mer fristende enn roller som for eksempel passive mottakere eller lydige iverksettere.
- En translasjonsteoretisk tilnærming er mer egnet til å håndtere en utvikling som innebærer at aktørene i utdanningsfeltet er kraftig og vedvarende eksponert for andre lands og andre skolars praksiser og resultater.
- Den har en handlingsmodell som skiller seg klart fra de tre andre doktrinene. Når man mislykkes med implementering er det pga knapphet på translatørkompetanse. Derfor må skolefeltet utvikle translatørkompetanse.

#### 4.7.2 Om translasjonsteori

Røvik beskriver hvordan ideer tas inn og bearbeides i organisasjoner. Translasjonsteorien handler om hva organisasjonen gjør med ideene som skal implementeres i skolen.

Translasjonsteorien bygger på en forestilling av at praksis og ideer blir oversatt og redigert når de blir spredt. Alle aktører som mottar og forholder seg til en ide, bearbeider ideen og setter sitt preg på den. "Med andre ord blir ideene oversatt når og som følge av at de blir spredt" (Røvik, 2014a, s. 39).

"Kunnskapsoverføring forstått som translasjon åpner for en pragmatisk fortolkning: det er mulig å overføre kunnskap mellom organisasjoner, dvs. at kunnskap "avgis" fra noen som ideer og oppskrifter og tas inn i andre. Men samtidig tas det høyde for at det som overføres, ikke er objekter, eller ting, men idémessige representasjoner. Overføring er derfor noe langt mer enn transport; det er også translasjon og dermed også transformasjon, dvs. at noe forsøkes kopiert, noe legges til, mens annet trekkes fra og så tilpasses og blandes" (Røvik, 2007, s. 56).

For å lykkes med overføring av kunnskap eller reformer må translasjonsprosessen lykkes, det må lages gode oversettelser. Røvik framholder at for å lykkes med dette trengs translatørkompetanse og at kunnskap om aktørenes translatørkompetanse kan være viktig for å skjønne hvorfor reformarbeid i skolen lykkes eller mislykkes.

#### 4.7.3 Translatørkompetanse

Røvik skriver at det er tre elementer innenfor translatørkompetanse som er kritiske og som må være på plass for å lage gode oversettelser av reformideer. Oversetteren må ha presise begrepsverktøy, grundig kunnskap om både konteksten det oversettes fra og konteksten det oversettes til, og i tillegg kunnskap om bruk av oversettelsesregler (Røvik, 2014b, s. 406).

Røvik skriver at presise begrep om oversettelser vil føre til at oversetteren tar bedre begrunnede oversettelsesgrep og også til at oversetteren får økt bevissthet om sin egen rolle som oversetter. Begreper det er viktig å ha kunnskap om er oversettelsesmodus og regler. Oversettelsesmodus defineres som den hensikt eller ambisjon som ligger bak et forsøk på kunnskapsoverføring. Hvert modus har tilhørende oversettelsesregler. Røvik beskriver tre oversettelsesmodus med tilhørende regler, et reproduserende modus der oversettelsesregelen er *kopiering*, et modifierende modus der oversettelsesreglene er *adding* og *fratrekking*, og et radikalt modus der den tilhørende regelen er *omvandling*. Innenfor alle tre modusene har oversetteren i skolesammenheng stor grad av frihet. Den



gode oversetter må også ha kunnskap om når det er hensiktsmessig å anvende eller unngå regler. Oversettelse og implementering av generelle idéer kan også foregå som *innskrijving* der idéen fortolkes inn i organisasjonens fortid eller fremtid eller gis lokale referanser (Røvik, 2014a, s.41).

I tillegg må oversetteren ha kontekstkunnskap. Dette handler om å ha grundig kunnskap om både de kontekster det oversettes fra, og de man oversetter til. Kontekster man oversetter fra kan være andre skoler eller organisasjoner, eller det kan være dokumentene til overordnede myndigheter, for eksempel Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet. Viktig kunnskap om kontekst man oversetter fra kan være kunnskap om selve konteksten og kunnskap om betingelsen for at den fungerer slik den gjør. Det er også viktig med kunnskap om den kontekst man skal oversette til. Det kan være kunnskap om reformhistorien og organisasjonskulturen, og om praksis som er tett opp til den nye praksis som skal implementeres. Slik kunnskap vil danne grunnlag for å kunne tilrettelegge for og motivere til innpass av ny praksis i organisasjonen.

#### 4.7.4 Hvem er oversettere?

Oversettelsene foregår når reformidéer skal føres inn i praksis i bestemte skolekontekster. Oversetterrollen avgrenses sjelden til en person, men er et aspekt ved flere roller (Røvik, 2014a, s. 40). Det normale er at flere aktører setter sitt preg på ideer som sirkulerer, og at oversettelsene forgår på flere arenaer og ulike steder i oversettelseskjeder. Røvik nevner for eksempel at reformidéer som kommer fra Utdanningsdirektoratet sjelden er direktoratets egne. Det er som regel snakk om sirkulerende idéer fra flere hold, som direktoratet så tilpasser og oversetter. I Rana kommune er rektorene oversettere på hver sin skole. Skoleeier er oversetter på kommunenivået.

## 4.8 Oppsummering av teorikapitlet

Siden tidlig innsats er vidt beskrevet i styringsdokumentene, er det mange muligheter for tolkning og gjennomføring. Det finnes heller ikke mye norsk forskning på området. Det pedagogiske prinsippet er uklart formulert og har marginal plass i læreplanene (Bjørnsrud & Nilsen (2012)). Målene er formulert tydelig i lovteksten. Elevenes ferdigheter i lesing

og regning skal forbedres. Virkemidlet er blant annet særlig høy lærertetthet i noen fag i 1.-4. trinn. Ansvar for gjennomføring ligger på mange aktører, der kommune og skoleeier har et særlig ansvar for ressurstilgangen og kontroll av kvaliteten på arbeidet. Rektor har imidlertid i følge opplæringsloven ansvar for å lede det pedagogiske arbeidet på skolen. Tidlig innsats kan være et allmennforebyggende tiltak for alle barn, men kan også være mer probleminnsiktede tiltak. Tidligere har jeg redegjort for translasjonsteori som kan belyse utfordringer i forbindelse med implementering av prinsippet. Dette teoristoffet vil jeg bruke i drøftinga av empirien i kapittel 6. I neste kapittel presenterer jeg empirien jeg vil bruke til å belyse problemstilling og forskningsspørsmål.

## 5 Presentasjon av empiri og funn

Min problemstilling er: *På hvilken måte legger rektorer til rette arbeidet for å innlemme tidlig innsats i skolen praksis?* Forskningsspørsmålene jeg har utformet for å få svar på problemstillinga er:

1. *Hva legger rektorer vekt på i arbeidet med å legge til rette for tidlig innsats i skolens praksis?*
2. *Hvilken hjelp og støtte har rektorene fått fra skoleeier i arbeidet med å gjennomføre tidlig innsats på egen skole?*

Siden jeg la opp intervjuene som en samtale der spørsmålene jeg hadde laget ikke ble brukt slavisk, men som en hjelp til å drive samtalen videre, fikk jeg inn et noe ustrukturert datamateriale. Jeg ser i ettertid at dersom jeg hadde vært mer øvet i forskerhåndverket hadde kunnet få noe mer struktur i svarene, men på den andre side var jeg ute etter rektorenes fortelling omkring tilretteleggingen, ikke etter målbare tall, og utfordringen ville ligge i om jeg fant mønster under koding og kategorisering av empirien.

Jeg fikk noen kommentarer fra en av dem (rektor C) om "det var dette jeg var ute etter", men det var ikke vanskelig å få opplysninger og synspunkt.

Jeg måtte i tillegg til svarene som ble gitt, analysere dataene ut fra hva den enkelte valgte å legge vekt på eller ikke trakk fram. Jeg fikk på den måten mye kunnskap og har måttet velge ut hva jeg vil bruke videre i oppgaven. Valgene er gjort ut fra mine vurderinger om jeg får belyst forskningsspørsmålene og problemstillinga, og utfra min forforståelse.

Nedenfor presenterer jeg empirien som konkretiserer og eksemplifiserer de funnene jeg vil bruke videre i drøftinga. Hvilke valg jeg her har gjort er også et forhold som kan drøftes i forhold til oppgavens troverdighet. Jeg har delt inn gjennomgangen i områder som kom

fram under kategoriseringen av empirien. Til slutt oppsummerer jeg funnene jeg vil bruke videre i drøftinga i syv punkter.

### **5.1 Disponering av lærerressurser, lærertetthet og kompetanse.**

Jeg hadde på forhånd forventet at hovedfunnene ville peke på muligheten til å ha styrket bemanning i 1.-4. klasse, enten i form av mindre grupper eller i form av flere lærere i hver klasse. Alle nevner som forventet forhold rundt lærertetthet i 1.-4. trinn først når jeg stiller spørsmål om hvordan skolens ressurser disponeres for å legge til rette for tidlig innsats, og begrunner dette i ordlyden i Opplæringslovens § 1-3. Hvordan dette gjennomføres i praksis og også begrunnelsene er imidlertid forskjellig.

Alle formidler imidlertid også at de har organisert et team for tilpasset opplæring (TPO-team) med frie ressurser for å kunne ta seg av behov som oppstår uansett klassetrinn, og at denne fleksibiliteten er viktig.

Rektor B sier:

"Men det er på flere nivå vi disponerer ressursene. Det første er på første trinn, der vi prøver å få til en generell styrking for å gi en god start, og for lettere kanskje avdekke eller oppdage hvis det nå skulle være noen ting som krever ekstra oppmerksomhet".

Rektor A er opptatt av å gjennomføre loven og knytter begrunnelsen til lovteksten. Her ser det også ut til at lovtekstens bestemmelse om lærertetthet tolkes som at gruppene i norsk og matematikk skal være mindre:

"Når det gjelder tidlig innsats på de minste trinnene, så sier opplæringsloven at man på noen fagområder skal ha mindre grupper. Så jeg prøver å legge planen sånn at jeg har forholdsvis små grupper på første til fjerde trinn i norsk, matematikk og engelsk"

Rektor A har også en annen begrunnelse for tidlig innsats. Resultatene på nasjonale prøver fra 8. trinn er høye, mens de ligger lavt på 4. trinn: "Altså har vi konkludert med at vi har for lite læringstrykk på 1.-4. trinn. Det er der vi må sette inn trykket".

Rektor A har i tillegg til dette en spesialpedagog i TPO-teamet som arbeider med "ny start" spesielt i 1.-4. trinn: Rektor C sier at dette må sees litt an fra år til år avhengig av

klassestørrelse og enkeltelevers behov. Her er dessuten begrunnelsen for disponeringa av ressursen begrunnet i føringer fra skoleeier: «Midler er blitt flyttet fra ungdomstrinnet til barnetrinnet for å få tidlig innsats. Jeg har følt at å vise at vi har større lærertetthet på de minste er budskapet».

Rektor D sier: "I utgangspunktet er det snakk om å sette inn ressursene når behovet er der. Behovet er jo ofte i startfasen, og det er et behov som dukker opp etter hvert".

Rektor D har ikke hatt rom for å legge ekstra lærere fast på 1.-4. trinn. Den ekstra lærerressursen som kan avsees er lagt på 5.- 7. trinn og som frie ressurser til TPO-teamet. TPO-teamets ressurser er øremerket til innsats på 1.-4. trinn. Det har ikke vært rom for å øremerke noe til 5.-7.trinn. Rektor D legger imidlertid assistenthjelp på trinnene og regner det som tidlig innsats:

"Det har noe med organiseringa av norskopplæringa å gjøre. Vi har prøvd å legge det sånn at vi har mest av assistentressurser på første, litt mindre på andre, sånn at de første fire årene har assistentressursene vi har tilgjengelige, hvis det ikke er noen spesiell grunn til at man skal ha assistent lenger opp".

Bruk av assistenter er i seg selv ikke noen oppfyllelse av lovens bokstav om større lærertetthet, men assistenter vil kunne være til hjelp med praktiske oppgaver slik at lærerne kan konsentrere seg om andre oppgaver.

Rektor A er derimot tydelig på at bruk av assistent ikke er tidlig innsats i denne sammenheng: «I den grad jeg har assistenter inne, så er det for barn som har et § 5.1 vedtak, og hvor det er konkludert med at det skal være assistent".

Dataene viser at rektorene er opptatt av personalressurser. De bruker mest tid på å formidle hvordan de disponerer personalet for å kunne ha fleksibilitet og mulighet til å sette inn hjelp når behov oppstår, enn de gjør på å ha små klasser for de minste i utgangspunktet. Denne disponeringa gjøres på forskjellige måter. Dette er i tråd med styringsdokumentene som vektlegger at organiseringa må tilpasses lokale forhold, selv om Ot. Prp. nr. 55 sier at den mest sentrale måten å styrke regne og leseopplæringa på 1.-4. trinn på er at flere lærere er tilstede. Det sies imidlertid videre: "Det er imidlertid ikke meningen at en økning av lærertettheten her, skal skje på bekostning av lærertettheten i andre fag og på andre trinn"( Ot. Prp. nr. 55, s. 10).

Det gis imidlertid ikke faste normer for eksakt tall på lærertetthet. Det kan være vanskelig å finne ut av hva som er omdisponeringer, hva som er variasjoner i tildelinger fordi elevtall varierer og hva som er reell nedgang for alle. Statistikk, budsjetter og GSI tall kunne nok

gitt iallfall delvis svar på dette. Det ville imidlertid gått langt utenfor ramma for denne oppgaven. Jeg baserer meg derfor på uttalelser fra rektorene.

Rektor D sier for eksempel: "For det er klart at med lite ressurser så har du et problem med å ta unna ting, og begynne å gjøre noe med det"

Rektor B sier noe tilsvarende: "I forhold til hindringer, så er det jo dessverre noe man må ta fram stadig oftere, og det er en smalere ressurstilgang. Vi får færre folk, vi får flere elever, færre lærere og assistenter som skal løse de samme oppgavene som før"

Rektor B sier også i forbindelse med at skoleeier har omfordelt ressursene fra ungdomsskoletrinnet til småskoletrinnet med føringer om å prioritere de minste innenfor barnetrinnet følgende: «Det er jo fint med mer ressurser på småtrinnet, men samtidig tar man bort noen ressurser lenger opp, som kanskje skulle vært der for tidlig innsats hvis det for eksempel skjer noe med en tiendeklassing etter påske".

Empirien samsvarer langt på vei med min forforståelse, men forskningsdeltakerne er mindre opptatt av antallet elever i klassene i forhold til annen måte å disponere lærere på enn jeg hadde ventet.

Kompetanse er også viktig. Rektor B sier: "Så vi prøver på å sette i hop de her teamene for skolebegynnerne, så at der er både førskolelærer og allmennlærer".

Rett person må være på rett plass, og personlige kvalifikasjoner i forhold til for eksempel fleksibilitet er viktig i tillegg til annen kompetanse. Det er for eksempel viktig med rett kompetanse på skolen også for å slippe å vente på utredninger fra PPT før tiltak settes i gang. Skolebasert utvikling av kompetanse i forhold til for eksempel nye digitale hjelpemidler og læringsstrategier framheves også.

Selv om tidlig innsats løses på forskjellige måter, viser dataene at det er samstemmighet om at skolene må ha ressurser til å ha god nok lærertetthet med rett kompetanse. Det er nødvendig for å kunne tilrettelegge for å forebygge vansker og for å styrke grunnleggende ferdigheter i utgangspunktet, for kunne fange opp behov for ekstra innsats tidlig, og for å kunne følge opp når vansker oppdages. Det kan selvsagt diskuteres om dette er et funn, i og med at loven forutsetter at det skal være særlig høy lærertetthet i forbindelse med tidlig innsats i 1.-4. trinn. Det er imidlertid åpenbart at lærertettheten tillegges stor vekt, og at det er noe skepsis i forhold til at dette skjer ved at ressurser omfordeles fra høyere klassetrinn.

## 5.2 **Fleksibilitet**

Jeg fortsetter gjennomgangen av empirien med å ha søkelyset på nødvendigheten av å være fleksible. Under samtalen med forskningsdeltakerne og under det videre arbeidet med empirien blir det tydelig at et forhold stadig går igjen for å beskrive hva som må til i skolen for å utøve tidlig innsats. Dette handler om fleksibilitet og kan knyttes opp mot både lærertetthet og kompetanse. Det er viktig å ha et system med fleksibilitet som legger til rette for strategien "fange opp, følge opp". Med fleksibilitet mener jeg her en organisasjon som er i stand til å endre og gjennomføre planer for bruk av lærere og annet personale, materiell, rom og metoder kontinuerlig i løpet av et skoleår. Det skal f eks ikke være slik at en timeplan som blir lagt før et skoleår begynner, ikke kan endres før neste skoleår.

Styringsdokumentene gir ikke noen klar anvisning på hvordan tidlig innsats kan organiseres, men i St.meld.nr16 nevnes eksempel på god praksis fra Skedsmo kommune og Ullensaker kommune. I Skedsmo har de fra 2004 drevet et leselærerprosjekt der de utdanner leselærere som veileder andre lærere og organiserer lesekurs for elever som trenger det. I Ullensaker ble det i 2001 etablert pedagogiske ressursteam som skulle sikre at skolen hadde kompetanse i ofte forekommende problem blant elevene, for eksempel sosio-emosjonelle vansker og lese og skrivevansker. (St.meld. nr. 16, (2006-2007)s. 28 og s 29)).

I Rana kommune har skolene etablert TPO-team som skal være en ressurs i kartlegging og tilrettelegging for elever som trenger tilpasset opplæring på skolene. Disse teamene nevnes av rektorene som viktige i tilretteleggingen av tidlig innsats på alle skolene, men også her er det forskjeller hvordan dette gjøres. Det som nå fram står klart for meg i denne prosessen er at det må være et system også i fleksibiliteten skal dette virke.

Rektor A sier: "Har et team som kan gå inn raskt når kartlegginger viser det nødvendig på alle klassetrinn".

Teamet hos rektor A består av to lærere som samarbeider. De har ansvar for en del av spesialundervisningen, men ligger også en del fritt. Det er et system for at teamet arbeider med "ny start", som er et system for å repetere begynneropplæring for elever som trenger det på 1.-4. trinn. Rektor A sier også at skolen har som målsetting å unngå

spesialundervisning for å oppnå mer fleksibilitet. Dette er i tråd med målsettingene i St. meld.nr. 16 om at antall elever med spesialundervisning skal reduseres, men skolen har også et annet mål med dette som ikke angår individet, men organisasjonens løsninger. "Fleksible ordninger gjør at vi kan drive tilpasset opplæring og færre meldes til PPT. Når elever meldes til PPT og de konkluderer med å tilrå § 5.1 vedtak, låses også ressurser"(Rektor A).

Rektor B er også opptatt av det samme som rektor A når det trengs tilpassing og innsats utover det hver enkelt lærer og team utøver i det daglige arbeidet:

"Vi omdisponerer ressurser vi har ved behov dersom det avdekkes at det er noen som trenger noe ekstra her og der. Det er jo dessverre slik at vi har jo ikke nødvendigvis flere ressurser å sette inn. Er det riktig galt gjør vi det også. Men vi prøver å være litt fleksible på å flytte på ressurser og kanskje sette inn noen spesielle personer i forhold til spesifikke problemer. Så er det noen som er god på ett eller annet, så prøver vi å utnytte det der det er mulig"(rektor B).

Det er forskjellige måter å organisere dette på.

Rektor D sier:

"Vi hadde ressursen stående på en slik måte at den var begrenset til for eksempel et intervall på to måneder, så de lærere som hadde behov for å hjelpe noen over en kneik, kunne søke på ressursen".

"TPO-leder er samtalepartner for å fordele ressurser".

Rektor C og D har også et system der tidlig innsats samkjøres med spesialundervisning ved at det arrangeres kurs for elever der det er deltakere med enkeltvedtak om spesialundervisning, og andre deltakere som får tilbudet dersom det avdekkes behov.

Rektor C formidlet at de hadde et bevisst forhold til tidlig innsats i forhold til at de på skolen hadde drøftet hvordan de kunne få elevene til å bli bedre lesere tidlig. Rektor C er også en av de som benytter ekstra lærertetthet til å arrangere intensive lesekurs, altså har de vurdert hva lærertettheten skulle brukes til for å oppnå de ønskete resultatene i forhold til tidlig innsats.

"Vi har åtte kurs i løpet av et skoleår, åtte timer i åtte uker. Og så er det jo først og fremst de som har IOP og sånt, da, som får... som sliter med lesing, på den måten. Men vi ser jo også ut i fra kartleggingsprøver, og andre... andre typer prøver hvem som bør få tilbudet i løpet av skoleåret. Så der setter vi inn etter hvert. Gjennom hele skoleåret. Er det noen som sliter, så får de tilbud. Og det er tre elever i hvert sånn intensivt lesekurs-bolk"(rektor C).

Rektorene formidler at det å være fleksible slik at lærerressurser kan omdisponeres og benyttes til ulike tiltak når behov blir avdekket, er en forutsetning for tidlig innsats. Dette kommer i tillegg til den generelle allmennforebyggende styrkingen som også har som formål å fange opp vansker. Det er viktig å ha et system med fleksibilitet og et system som legger til rette for strategien «fange opp, følge opp».

Fleksibilitet er nødvendig når ressursene er knappe, men det er også slik at det trengs et minimum av ressurser for å ha mulighet til å være fleksibel når behov oppstår. Interessant er det også at det kommer fram at ved å være fleksibel og gi hjelp raskt, så kan ressurser frigis slik at man kan organisere enda mer fleksibelt. Fleksibilitet kan være at lærere er fleksible og omdisponeres ved behov, men kan også være at det finnes system med kurs ol der det er fleksibelt hvilke elever som deltar.

Fleksibilitet er en viktig egenskap både hos organisasjonen og som en del av kompetansen hos den enkelte lærer.

### **5.3 Det gjøres mange tiltak**

Jeg fortsetter gjennomgangen av empirien med å vise til at skolene i denne studien har mange tiltak og metoder som ikke belaster budsjettene, men som handler om holdninger og tilrettelegging. Stasjonsundervisning, samarbeid med helsesøster, dysleksitilpasset skole, tidlig kontakt og veiledning av foreldre, spesiell tilrettelegging av leksehjelp og årshjul der sosiale tiltak vektlegges, er eksempler her. Siden leksehjelp er et tiltak som er spesielt tatt opp i St.meld.nr.16 og også er lovfestet (se kap3.5 ), vil jeg spesielt nevne dette. Men det er delte meninger om leksehjelp.

Rektor B sier om leksehjelp som tidlig innsats: "Nei, den er jo dessverre frivillig, og det er ikke bestandig det er så mange som velger å melde seg på det".

En annen rektor fremhever imidlertid sin organisering av leksehjelp som tidlig innsats:

"Vi gjør også en annen ting, og det er for de eldste, fjerde til sjuende trinn. Det har vært snakk om... Du vet at vi har det vi kaller en... en "lærings lab". Den ser vi i sammenheng med tidlig innsats. Der fungerer det sånn at fjerde til sjuende trinn, de kan komme hit til skolen klokka kvart på åtte, hver morgen tirsdag, onsdag, torsdag, fredag. Der har jeg da inspektøren og en assistent. De kommer da hit og kan sette seg og jobbe med... med oppgaver, med læringsarbeid, ungene, og klokka



åtte så kommer også TPO-leder. Hun kommer dit, og hun jobber da spesielt med de elevene som enten har § 5.1, altså trenger spesiell oppfølging, eller elever som... andre elever som sliter lite grann» (Rektor A).

#### 5.4 Samarbeid med barnehagene

Neste område jeg vil presentere er samarbeid med barnehagene. Jeg hadde en klar forforståelse ut fra egne erfaringer at det ikke alltid er slik at skolene har fått relevante opplysninger som kunne lettet tilretteleggingen av skolestarten for barna. Kommunen har en plan for overgangen mellom skole og barnehage, som bygger på veilederen fra Kunnskapsdepartementet. Denne planen er en god hjelp i forhold til å strukturere overgangen til skolen, og det er kontaktpunkt mellom skoler og barnehager, men i forhold til å få nok opplysninger er det ikke ut fra skolens synspunkt et godt nok system. Elever som har så store behov at barnehagen har meldt behov til PPT er det som oftest kontakt på forhånd om, mens en del forhold ellers enten ikke er fanget opp av barnehagen eller barnehagen vil ikke formidle det de har sett.

I St.meld.nr.16 fokuseres det på viktigheten av gode overgangsordninger mellom skole og barnehage. Tiltak i forhold til dette nevnes bare av én skole som eksempel på tidlig innsats. Når jeg spør om de ser hindringer i forhold til tidlig innsats, er manglende opplysninger det som blir nevnt, i tillegg til manglende ressurser til bemanning. Rektor A sier:

"Jeg opplever at det er litt vanskelig i Rana å få et nært og tett samarbeid med barnehagene. De har et ønske om å... om å på en måte informere litt, så lite som mulig, sånn at ungene skal få en ny start, som de kaller det, når de kommer på skolen. Og det gjør at vi allerede i førsteklasse, når det er gått noen måneder, så blir vi obs på en del elever som har hatt støtte og hjelp og det har vært opplegg på, i barnehagen, og som vi er uforberedt på. Og det synes jeg slår litt føttene unna den tidlige innsatsen som vi tenker fra skolestart"(Rektor A).

Rektor C har tilsvarende opplevelser:

"I forhold til overgang, så er det jo hver fjortende dag, så kommer skolegruppa i barnehagen på besøk til førsteklassen og er i lag med dem i to timer. Den læreren som har førsteklassen, kjenner jo barnehageungene når de kommer. Og de aller fleste går jo i den her barnehagen. Men allikevel så har vi jo opplevd at elever har begynt her som der vi ikke har visst om hvor store problemene egentlig har vært".

På den annen side har rektor B en litt annen innfallsvinkel:

"Er det mer å hente enn det vi gjør? Ja, for eget vedkommende så vil jeg si at det er en del å hente. Og det står ikke på barnehagen, det står egentlig på meg. Jeg har bestemt meg for å... å prioritere annerledes til våren nå. Da skal de barnehagene prioriteres høgt. Ja, en ting er jo, det er en plan, men.. og den planen er jo ikke ut av ingenting, men jeg tenker jo spesielt på det her... det med språk og sånt og... Jeg er interessert i å finne ut hvorfor det er sånn. Jeg hører jo at det er et problem også i andre skolekretser enn bare... enn bare vår skolekrets. Så det går ikke an å skyldte på noe".

Samarbeidet med barnehagene fungerer ikke slik skolene ønsker i forhold til å få opplysninger om barna før skolestart. Veilederen fra Kunnskapsdepartementet fokuserer på at skole og barnehage har ulikt pedagogisk utgangspunkt og kultur, og jeg tolker uttalelsene fra skolene slik at denne forskjellen i noen tilfeller kan føre til at skolen må benytte tid til å avdekke behov for tiltak selv om det har vært utvekslet erfaringer og kunnskap om det enkelte barn. I tillegg kommer det forhold at ikke alle barnehager og foreldre ønsker at skolen skal få kunnskap. Barnet skal få muligheten til en ny start når det begynner på skolen. En av rektorene (rektor B) er imidlertid inne på at også skolen må yte noe mer og prioritere annerledes for å få til samarbeidet.

## 5.5 Liten hjelp fra skoleeier

Forskningsspørsmål 2 hadde jeg formulert slik: Hvilken hjelp og støtte har rektorene fått fra skoleeier i arbeidet med å gjennomføre tidlig innsats på sin skole?

Her forventet jeg at rektorene ville formidle at de opplevde at hadde fått liten hjelp fra skoleeier både i forhold til å definere hva tidlig innsats er og i forhold til å gjennomføre tidlig innsats. Jeg fikk langt på vei bekreftet min forforståelse i forhold til dette spørsmålet.

Jeg la vekt på den administrative siden av skolelederoppdraget i utforminga av spørsmålene. Forskningsdeltakerne fikk temalista på forhånd. Én beklaget at han ikke hadde fått tid til å sette seg grundig inn spørsmålene, men ellers var det tydelig at spørsmålene var tenkt gjennom på forhånd. I denne sammenheng er det interessant at ingen sa at arbeidet med tidlig innsats har vi en plan for, selv om skole A redegjorde for flere systemtiltak enn de andre skolene. Rektor på skole B uttrykte også at han hadde vært lite bevisst på arbeidet med tidlig innsats, men at vår samtale hadde gjort ham mer bevisst på at hans skole faktisk gjør mye selv om det ikke er en gjennomtenkt plan.

På mitt tilleggsspørsmål om hvordan skolens opplegg for tidlig innsats var blitt til, svarte rektor B " Den er blitt sånn". Rektor A og rektor D legger vekt på at de har gjort seg erfaringer over år og har prøvd seg fram. Rektor C har hatt drøftinger i personalet omkring hvordan de skulle få flere til å bli funksjonelle lesere raskere for å spare ressurser.

Rektor D sier: "Nei, jeg synes det er lite. Altså, ja, at vi skal ha tidlig innsats, det er greit, men hva så? Det blir jo overlatt til oss, egentlig, sånn som jeg oppfatter det".

Den samme rektoren sier også:

"Hjelpen har vel egentlig vært at vi har fått mindre ressurser".

"Kan ikke være bare en holdningsendring til å få en tidlig innsats, og berge oss på det. Vi er nødt å ha noe å sette inn, og. Sånn som det nå legges opp, med mindre ressurser igjen neste år, så er jeg stygt redd for at med tidlig innsats er en av de tingene det blir vanskelig å gjennomføre. Annet enn å registrere. Og senest i dag fikk vi jo et skriv, som det står at vi blant annet må vurdere bruken av TPO-ledere i forhold til økonomi" (rektor D).

De signalene skolene har fått handler om personalressurser.

Rektor C sier: «I forhold til ressurser, så tenker jeg at vi har jo fått en slags føring fra skoleeier i og med at ... midlene har blitt flyttet fra ungdomstrinnet til barnetrinnet begrunnet i tidlig innsats".

Rektor C framhever imidlertid at skolen i skolesjefens runde i vår med oppfølging av skolenes konkretiseringer av kommunens strategiplan fikk støtte i det som ble gjort med tilpasset opplæring, og det er en hjelp. "ja... å få støtte for det man gjør, er jo en slags hjelp, men ikke noe sånn her mer enn det".

Rektorene mener de har fått lite hjelp fra skoleeier til å gjennomføre tidlig innsats selv om det spesifikt nevnes i forarbeidene til loven at skoleeier har et ansvar sammen med skolene (kapittel 3.4 i denne oppgaven). Samtalene viser imidlertid likevel at skolene har mange tiltak og systemer som kan beskrives som tidlig innsats. At skoleeier driver flere nettverk med innhold rettet mot tidlig innsats og tilpasset opplæring, nevnes ikke av rektorene i denne sammenheng.

## **5.6 Oppsummering av funn jeg har gjort.**

Jeg trekker ut av empirien følgende funn jeg vil drøfte videre i kapittel 6.

1. Tilstrekkelig lærertetthet er en forutsetning.
2. Riktig kompetanse hos lærerne er også en forutsetning, men personlig egnethet er en viktig faktor på lik linje med formell kompetanse.
3. Fleksibilitet i organisasjonen er en forutsetning. Her handler det både om fleksibilitet hos hver enkelt lærer, og at organisasjonen har et system for å være fleksibel og sette i gang tiltak når behov fanges opp.
4. Det er nødvendig med god lærertetthet og kompetanse på å forebygge og fange opp allerede fra første skoledag fordi barnehagen har en annen kultur slik at de i mange tilfeller ikke fanger opp behov for tiltak i skolen, så skolen må oppdage dette selv når barna begynner i første klasse. Det hender også at barnehagen ikke ønsker å formidle opplysninger fordi barna skal få en ny start.
5. Skolene har mange ulike tiltak som formidles som tidlig innsats, eksempler her er tiltak innenfor foreldresamarbeid og mobbeforebyggende tiltak.
6. Skolene formidler ikke at de har en samlet gjennomtenkt plan for tidlig innsats på sin skole, og bevisstheten rundt at de faktisk gjennomfører svært mange tiltak som kan samles under paraplyen tidlig innsats vokste fram under intervjuene.
7. Rektorene opplever at de har fått liten støtte og hjelp fra skoleeier i gjennomføringa av tidlig innsats til tross for at kommunen driver flere nettverk i forhold til begynneropplæring og tilpasset opplæring og at skoleeier ønsker at tidlig innsats prioriteres.

## 6 Drøfting

Problemstillinga for oppgaven er: På hvilken måte legger rektorer til rette arbeidet for å innlemme tidlig innsats i skolens praksis? Jeg har utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. *Hva legger rektorer vekt på i arbeidet med å legge til rette for tidlig innsats på sin skole?*
2. *Hvilken hjelp og støtte har rektorene fått fra skoleeier i arbeidet med å gjennomføre tidlig innsats på sin skole?*

Jeg la til grunn at tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes.

Jeg velger her å se på tidlig innsats som en reformidé: Røvik definerer en reformidé slik: "reformidéer betegner sirkulerende, mer eller mindre presise oppskrifter for hvordan virksomheter bør styres, ledes og organiseres" (Røvik, 2014a, s.15) Jeg velger dette siden en av begrunnelsene for tidlig innsats er nå skal vi i skolen slutte "å vente og se", men skal gå over til å sette inn tiltak umiddelbart når vansker oppdages.

Veien fra de utdanningspolitiske dokumentene til klasserommet er lang. Jeg har ikke gjort undersøkelser blant lærerne selv om det er de som skal utøve prinsippet i praksis mot

elevene og da vil være siste ledd i denne læringskjeden i forhold til å utøve prinsippet i skolen. Dette er fordi jeg har et skolelederperspektiv i problemstillinga og ønsker å ha søkelys på hvilke valg skoleledere gjør for å organisere og tilrettelegge for tidlig innsats, og på hvilken støtte de har fått til å gjøre disse valgene.

I en ideell verden sett i et translasjonsteoretisk perspektiv ville jeg tenkt meg at hvert ledd i denne kjeden hadde innehatt relevant translatørkompetanse og oversatt og redigert ideen om tidlig innsats. Hvert ledd måtte da ha hatt grundig kjennskap til kontekstene de oversetter fra og de oversetter til. Oversettelsesprosesser går ofte over tid etter et slags spiralprinsipp. Idéer er ikke overført en gang for alle (Røvik, 2014), og slik ser jeg for meg at arbeidet med tidlig innsats også bør være i denne kjeden

Politisk initiert endring er ideer som må omskapes til handling i følge Røvik (Røvik, 2014). Alle aktører som mottar og forholder seg aktivt til ideen tilfører ny spredningskraft. Dette burde da ha resultert i en plan for hver skole som også er gjennomført og blitt en del av skolens selvfølgelige hverdag.

"Vi kan altså slå fast at reformidéer blir oversatt når de forsøkes overført og implementert, og at oversettelsene og graden av omforming varierer i spennet fra reproduksjon og kopiering, via pragmatiske tilpasninger, og til det radikalt omvandlende. Av dette følger det logisk at måten reformidéene oversettes på vil ha direkte konsekvenser for hvordan det går når disse forsøkes overført eller implementert" (Røvik, 2014b, s. 406).

I dette kapitlet ser jeg nå videre på hvert forskningsspørsmål ut fra et translasjonsteoretisk perspektiv, og sammenholder funnene jeg har gjort med teorien jeg har redegjort for om ulike former for tidlig innsats og med signalene i styringsdokumentene.

## **6.1 Hva legger rektorer vekt på i arbeidet med å legge til rette for tidlig innsats på sin skole?**

Sett i et translasjonsperspektiv kunne jeg ha formulert spørsmålet slik: Hva har rektorene lagt vekt på når de har oversatt begrepet tidlig innsats for å organisere sin skole? Hva har de lagt vekt på i konteksten de har oversatt fra, og hvordan har de gått fram for å oversette den? Hvilke former for tidlig innsats er prioritert, og har rektorene sett på tidlig innsats som et allmennforebyggende eller et probleminnsiktet tiltak (Tøsse, 2014)? Ifølge Røvik er aktørenes kompetanse som innhentere, oversettere og iverksetter kritiske faktorer (Røvik, 2014).

Funn 1-5 oppsummerer rektorenes syn på lærertetthet, kompetanse og fleksibilitet hos den enkelt og i organisasjonen. Disse funnene kan relateres til forskningsspørsmål 1: Hva legger rektorer vekt på i arbeidet med å legge til rette for tidlig innsats på sin skole? Sett i forhold til teksten i § 1-3 i Opplæringsloven og til teksten i St.meld.16, legger rektorene vekt på sentrale moment i dokumentene. Det legges vekt på at elever skal få hjelp når problemer avdekkes uansett når, slik St.meld. nr.16. legger opp til. Det legges også spesiell vekt på lovteksten der det foreskrives ekstra lærertetthet i 1.-4. trinn. Alt dette er tidlig innsats i et allmennpedagogisk perspektiv slik Vik framstiller det, både som forebyggende strategi og som kompenserende strategi(Vik, 2015). Dette tilsvarer langt på veg tidlig innsats på de to første nivåene som beskrives av Tøsse (Tøsse, 2014), primærtiltak eller allmennforebyggende tiltak som er innsiktet på alle barn, og sekundærtiltak som settes i verk for barn som er i risiko for en avvikende utvikling. Vik mener at tidlig innsats ikke er en spesialpedagogisk strategi idet norske utdanningssystemet. I en slik strategi er innsatsen rettet spesifikt mot ulike vansker, og kartlegging på et tidlig stadium er en forutsetning. Det norske systemets inkluderende målsetting gjør denne strategien vanskelig å gjennomføre i norsk skole (Vik, 2015 s. 28). Av funnene kan jeg da se at rektorene legger vekt på kompenserende tiltak. Det er viktig å ha tilstrekkelig lærertetthet og riktig kompetanse for å drive forebyggende arbeid, og for raskt å kunne fange opp behov for kompenserende tiltak, og for å kunne iverksette disse tiltakene så raskt som mulig. På den andre side viser funn 2 og 4 at også andre personlige egenskaper enn formell kompetanse er viktig. Evnen til fleksibilitet i organisering og formidling av lærestoff er også avgjørende. Befring slår fast at de fleste støttende og stimulerende tiltak overfor barn og unge kan sees på som forebygging (Befring, 2012). Funn 5 viser at rektorene har mange tiltak de ser på som tidlig innsats uten å være det vi oppfatter som arbeid med lærestoff, og eksempel på dette er tiltak innenfor foreldresamarbeid og mobbeforebyggende tiltak.

At den forebyggende strategien er viktig for rektorene når de tilrettelegger for tidlig innsats kommer derfor tydelig fram. Det framheves at god lærertetthet og kompetanse slik at forebygging og oppfangning av spesielle behov kan skje fra første skoledag er viktig. Dette gjelder behov for tiltak i forhold til grunnleggende ferdigheter slik loven beskriver, men også tiltak som foreldresamarbeid og mobbeforebyggende tiltak. Disse tiltakene kan være viktig i å utvikle livskompetanse og positive holdninger som Befring (2012) framhever som viktig i det forebyggende arbeidet. På den andre siden er rektorene ikke alltid opptatt

av den spesialpedagogiske kompetansen, idet det funn 4 viser at fleksibilitet og personlig egnethet hos den enkelte lærer også ses på som en viktig faktor. Dette passer med Viks beskrivelse (Vik, 2015) av tidlig innsats som en inkluderende allmennpedagogisk strategi, der arbeidet utføres av det fagansatte personalet, ikke nødvendigvis av spesialpedagoger.

Rektorene er også opptatt av forholdet til barnehagene. Funn 4 viser utfordringen som ligger i at barnehager og skoler har forskjellig kultur og utgangspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette fører til at barnehagene ikke alltid oppdager eller ønsker å formidle utfordringer enkeltbarn har til skolen. Dette medfører igjen at det er ekstra viktig med god lærertetthet fra skolestart, både for allmennpedagogisk forebygging, men også for å kunne fange opp behov for kompenserende tiltak eller sekundærtiltak.

Funn 3 viser er også at det er viktig at ikke bare hver enkelt lærer er fleksibel og har god kompetanse, men at organisasjonen som helhet har gode system med kartleggingsrutiner og er fleksibel nok til å kunne sette inn tiltak når behov avdekkes. Ifølge NOU 2009 forutsetter god sekundær forebygging systematiske kartleggingsrutiner.

Likevel formidles det imidlertid fra rektorene at det er liten bevissthet rundt at skolene faktisk utøver tidlig innsats, denne bevisstheten opplever jeg blir til under samtalen. Det kan derfor virke som innføringa av tidlig innsats ikke har foregått som en oversettelsesprosess der skolene har valgt og arbeidet fram sine lokale løsninger slik forarbeidene til loven sier noe om. Dersom vi ser dette i forhold til translasjonsteorien burde idéen og prinsippene bak tidlig innsats vært godt kjent og skolene forholdt seg aktivt til å tilpasse prinsippet og finne lokale løsninger, dvs oversette prinsippet til egen praksis.

Grunnen til denne manglende bevisstheten kan finnes i at tidlig innsats beskrives i opplæringsloven, men at Kunnskapsløftet, som er vårt sentrale styringsdokument ikke nevner begrepet (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Det er ikke nødvendigvis slik at rektorer leser stortingsmeldinger for å finne intensjonene bak politiske ideer som ønskes innført. Slik kan vi utlede at rektorene har hatt liten kontekstkunnskap i forhold til begrepet tidlig innsats. Prinsippet er blitt et ord med symbolverdi det er vanskelig å være uenig i, men som ikke har hatt et konkretisert innhold man har kunnet forholde seg til. På den annen side kan man sette søkelyset på hvorvidt rektorer bør vite hvor man finner bakgrunn, intensjoner og teori når nye tanker skal iverksettes. Dersom translasjonskompetansen hadde vært tilstrekkelig, ville dette vært et av grepene rektorer hadde tatt for å innhente seg kunnskap og vurdere

hva som kunne gjøres i egen organisasjon for å innføre tidlig innsats i praksis. Det kunne ta lang tid, men det hadde blitt en aktiv oversettelsesprosess.

Det kan hende at prosessen med innføring av begrepet derfor har foregått som det Røvik kaller innskriving, der en reformidé skrives inn i organisasjonens eksisterende praksis. Et argument for dette er at skolen nok alltid har snakket om forebyggende arbeid, slik at det kanskje oppleves slik at prinsippet tidlig innsats kan tilpasses eksisterende arbeid. Jeg viser her til de av rektorene som formidler at det er erfaringer over år som har formet skolens arbeid med tidlig innsats, altså ikke noe aktivt og bevisst oversetterarbeid.

På den annen side er det ikke tilstrekkelig med translatørkunnskap eller kunnskap om kunnskapsdeling for å innføre en reformidé eller et nytt prinsipp. Jeg viser til funn 3. "Fleksibilitet i organisasjonen er en forutsetning". Jeg eksemplifiserer dette med måten rektor C gjennomfører utvelgelse og gjennomfører lesekurs på (side 43 i oppgaven).

I dette tilfellet er det en form for probleminnsiktet forebygging (Tøsse, 2014), eller en kompensierende strategi innen for et allmennpedagogisk perspektiv (Vik, 2015). Det er ikke tilstrekkelig å innføre lovens bokstav om større lærertetthet dersom man ikke utvikler klare planer og praksis om hvilke endringer den større lærertettheten skal føre til. Jeg mener at det også er nyttig å ha en reflektert oppfatning om man gjennomfører allmennforebyggende tiltak for alle barn, eller om fokuset ligger på probleminnsiktet forebygging selv om alt er innenfor et allmennpedagogisk perspektiv.

## **6.2 Hvilken hjelp og støtte har rektorene fått fra skoleeier i arbeidet med å gjennomføre tidlig innsats på sin skole?**

Dette er mitt andre forskningsspørsmål, og funn 6 og 7 kan relateres til dette spørsmålet. Ingen skoler har en samlet gjennomtenkt plan for hvordan de organiserer tidlig innsats, og bevisstheten rundt tidlig innsats vokser under intervjuene. Rektorene formidler også samstemmig at de opplever å ha fått liten støtte og hjelp fra skoleeier i gjennomføringa av tidlig innsats til tross for at kommunen driver flere nettverk i forhold til begynneropplæring og tilpasset opplæring og at skoleeier ønsker at tidlig innsats prioriteres.

Grunnen til at det oppleves som at de har fått liten hjelp kan ut fra funnene relatert til translasjonsteorien være at rektorene har for liten kontekstkunnskap, i dette tilfellet kunnskap om hva tidlig innsats er, og hva skoleeiernivået faktisk har gjort. Det kan også



være slik at skoleeiernivået selv har hatt for liten translatørkompetanse slik at begrepet ikke er oversatt tydelig nok i forhold til skoleledernivået. På den annen side har skoleeiernivået prøvd å sette i gang en implementeringsprosess i og med at det i den strategiske planen er forutsatt at tidlig innsats skal innføres. Denne har delvis mislyktes fordi det ikke er sørget for at rektorene har fått eller innhentet tilstrekkelig kunnskap om tidlig innsats. Det er ikke fokusert på om hovedvekta av tiltakene skal være allmennforebyggende eller probleminnsiktete selv om de fleste tiltak ligger innenfor det Vik beskriver som en allmennpedagogisk strategi (Vik, 2015). Derfor kan dette lett bli tiltak som i beste fall ikke fører til annet enn økt lærertetthet uten å benytte lærertettheten til at elevene får en personlig livskompetanse ved hjelp av tidlig tilpasset opplæring (Befring, 2012).

Rektorene formidler likevel at de har vært lite bevisste i forhold til tidlig innsats, og skolene ser også ut til å mangle planer som setter mål og beskriver tiltakene for arbeidet med tidlig innsats selv om det ser ut til at prinsippet likevel er på god vei til å være gjennomført. Ut fra funnene kan det se ut som at denne manglende bevisstheten blant annet skyldes at læreplanen som er et av våre styringsverktøy, ikke har konkrete anvisninger eller forslag til organisering av tidlig innsats. Heller ikke kommunens strategiske plan har oversatt prinsippet, men overlatt til skolene selv å oversette. Det er ikke laget overordnet plan på kommunenivå som har tatt standpunkt til hvordan de ulike formene for tidlig innsats skal utøves eller samordner mål og tiltak for barns oppvekstvilkår. Selv om skoleeiers strategiske plan for skolene forutsetter at tidlig innsats blir prioritert, er ikke skolenes planer i forhold til tidlig innsats etterspurt. At bevisstheten og kunnskapen rundt begrepet mangler, kommer også til syne i og med at ingen nevner nettverkene på kommunenivå i begynneropplæring eller TPO som en hjelp også til rektors arbeid med å organisere og tilrettelegge for tidlig innsats. Det kan hende at et større fokus på tidlig innsats og hva begrepet kan inneholde, dvs kunnskap om konteksten man skal oversette fra på flere nivå, er nødvendig for at prinsippet skulle blitt oversatt og innført.

### **6.3 Innføring av tidlig innsats i skolen - en avsluttende refleksjon.**

Tilpasset opplæring og forebygging er noe norsk skole alltid har arbeidd med. Søkelyset er imidlertid blitt sterkere blant annet som følge av St.meld.16 og den påfølgende endring av

opplæringsloven, og jeg velger derfor å se på tidlig innsats som en reformidé som skal innføres selv om stortingsmeldinga som tidligere skrevet presenteres som en videreføring av andre reformer (Pedersen, 2007).

Utdanningsmyndighetene har hatt som ønske å øke kvaliteten på noen sider av norsk utdanning. Det som er bra må tas vare på, men skolene må forbedre sin praksis på en del områder.

Slik endring og implementering krever et betydelig arbeid fra rektor og skoleeier, både i planlegging av strategier, og i planlegging og gjennomføring av konkrete tiltak.

Mine funn viser at mange elementer som kan sies å være tidlig innsats er gjennomført på skolene i min kommune. Jeg har imidlertid oppsummert med at rektorene mangler en helhetlig bevissthet omkring begrepet, og at det derfor ikke er laget planer og drives et helhetlig bevisst arbeid begrunnet i tidlig innsats. Det er heller ikke laget en helhetlig plan på kommunenivå som kan hjelpe skolene i dette arbeidet.

Tidlig innsats beskrives vidt i de politiske dokumentene som er de styringsdokumentene som finnes i dette tilfellet. Om denne vide beskrivelsen er positiv eller negativ, kan det være flere syn på. Den vide beskrivelsen viser mangfoldet i utdanningsfeltet og gir handlingsrom. På den andre siden kan dette føre til at det ikke er enkelt å omsette intensjonene til praktisk skoledrift og praktisk pedagogikk. Det må gjøres tolkninger og prioriteringer på de ulike nivåene i skoleverket, både i kommunene, på skolene og i det enkelte klasserom.

Av dokumentene som beskriver tidlig innsats vil jeg påstå utfra funnene at bare Opplæringsloven er i bruk i praksis ute på skolene. Stortingsmeldinger og andre politiske dokumenter er ikke i bruk som praktiske styringsdokumenter. Mitt inntrykk er at tidlig innsats er et begrep rektorer møter i kursinnkallinger, som begreper det henvises til i oppslag på nettsider og som politiske honnørord. Det er kanskje grunnen til at tidlig innsats ikke er framholdt som et eget utviklingsområde i min kommune eller av rektorene jeg har intervjuet.

Dette kan tyde på at når utdanningsmyndighetene vil ha satsinger gjennomført, må det informeres bedre. På den andre siden er mange av satsingene som er gjort fra myndighetenes side etter St.meld. 16 og St.meld. 31 nettopp begrunnet i intensjonene som ligger til grunn for tidlig innsats, for eksempel innføringen av obligatoriske kartleggingsprøver og innføringen av leksehjelp. Det er også slik at myndighetene har

gjennomført tilsyn i noen kommuner (Utdanningsdirektoratet 2013 og 2014), nettopp i forhold til tidlig innsats. Det slike tilsyn imidlertid fokuserer på er om Opplæringsloven blir fulgt, ikke om signalene i stortingsmeldinger følges.

Det som mangler i implementeringen av begrepet tidlig innsats i praktisk arbeid hos rektorene og dermed på skolenivå kan synes å være refleksjonsarbeidet rundt hva begrepet kan innebære. Denne påstanden har jeg belegg i fra denne konklusjonen fra rektor B bare etter samtalen vi hadde: «Ikke annet enn det som jeg egentlig sa til å begynne med, det her med tidlig innsats, at det er ikke bare på første trinn, det er hele veien. Og så har jeg jo gjennom samtalen nå blitt litt mer klar over at alt er jo tidlig innsats”.

På den andre side har min studie vist et mangfold og en kreativitet i forhold til organisering for å få gjennomført prinsippet, selv om alle formidler at forutsetningen som er høy lærertetthet, ikke er oppfylt.

Likevel oppfatter jeg situasjonen slik at det er et implementeringsgap til stede mellom myndighetenes intensjoner og praksis i skolene i forhold til begrepet tidlig innsats (Tronsmo, 2011). Dokumentene gir handlefrihet, men samtidig et ansvar til faktisk å omsette intensjonene til praksis.

En implementeringsprosess i forhold til tidlig innsats som er et komplekst og omfattende pedagogisk prinsipp, må ta lang tid. Det handler om både holdninger og praktiske handlinger som må tilpasses av hver enkelt rektor som har ansvar for å gjennomføre arbeidet på sin skole.

Translasjonsteorien (Røvik, 2014) bygger på en forestilling av at praksis og ideer blir oversatt og redigert når de blir spredt. Alle aktører som mottar og forholder seg til en ide, bearbeider ideen og setter sitt preg på den.

En av forutsetningene for en god oversettelse er det Røvik kaller kontekstkunnskap. I dette tilfellet i forhold til gjennomføring av tidlig innsats handler det om å ha kunnskap om både dokumentene til myndighetene i forhold til tidlig innsats og om organisasjonen tidlig innsats skal innføres i. Jeg er derfor av den formening at her er det snakk om oversettelse i det Røvik kaller et radikalt modus, og at andres ideer kan benyttes som inspirasjon til utvikling av egen praksis slik at oversettelsesregelen som benyttes, er omvandling.

Ut fra mine funn er det ut til at rektorer og myndighetene har en lik forståelse av hva som skal til for å lykkes med tidlig innsats. Både god nok lærertetthet og kompetanse er

forutsetninger som kommer til syne både i stortingsmeldingene og i intervjuene med rektorene. Likevel er ikke begrepet implementert i skolene som et bevisst prinsipp, og rektorene mener de ikke har fått tilstrekkelig hjelp hos sin skoleeier til å forstå og gjennomføre prinsippet i praksis.

Rektorer og skoleeier kan derfor ikke slå oss til ro med at vi ikke kan drive med tidlig innsats, men kommunen og skolene må lage en plan for hvordan vi kan nå målsettingene og intensjonene i Opplæringsloven og i St.meld. 16. Dermed må planen gjennomføres. Før planen utarbeides må aktørene sette seg inn i loven og intensjonene og en del spørsmål må tenkes gjennom, som for eksempel: Det må tenkes gjennom hva tidlig innsats dreier seg om, og det må drøftes om dette skal være allmenn forebygging for alle eller om søkelyset må rettes mer mot probleminnsiktet forebygging. Det må vurderes å utarbeide en gjennomtenkt plan for hvordan arbeidet kan tilpasses og "oversettes" til kommune og skole? Funnene viser at rektorene mener det trengs nok lærertetthet og riktig kompetanse. Det må kartlegges hva som kreves av kompetanseheving hos den enkelte lærer og rektor og på skolene som helhet. Alle disse utfordringene kan i tillegg til å relateres til faglige problemstillinger koblet til tidlig innsats også kobles til Røviks beskrivelse av en vellykket translasjonsprosess.

## **7 Oppsummering og veien videre**

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse problemstillingen:

*På hvilken måte legger rektorer til rette arbeidet for å innlemme tidlig innsats i skolens praksis?*

Utgangspunktet mitt var at intensjonene med tidlig innsats som pedagogisk prinsipp er bra selv om det er uenighet blant forskere om hvor tidlig man skal begynne og hva innsatsen skal innebære. Derfor spurte jeg ikke om forskingsdeltakerne var enig i prinsippet. Jeg har fremdeles oppfatningen av at å hjelpe elevene våre så tidlig som mulig ved å sette inn en ekstra innsats blir sett på som positivt selv om det er liten bevissthet om hva begrepet kan inneholde i praksis utover å være et pedagogisk og politisk honnørord.

Jeg har fått mange interessante funn som jeg bygget drøftinga i oppgaven på.

Hovedkonklusjonen min er at rektorene samlet sett formidler at den viktigste faktoren for å kunne legge til rette for tidlig innsats er en fleksibel organisasjon med fleksible og

kompetente ansatte. For å kunne ha fleksibilitet må man ha høy nok lærertetthet og det må være et system for å legge til rette for fleksible løsninger. Systemet må innebære både kompetanse til å avdekke behov og til å avhjelpe behov.

Rektorene opplever at de har fått lite hjelp fra kommunenivået i forhold til å forstå og definere hva som ligger i begrepet tidlig innsats. De beskriver også at i tillegg til at bemanningsressursene generelt er for knappe så er forskjellen på barnehagenes og skolenes pedagogikk en utfordring for tidlig innsats i skolen.

Det kunne derfor være en interessant vei videre å studere hvordan barnehagene i kommunen forstår og legger til rette for tidlig innsats slik at vi sammen kunne komme fram til gode samordnete løsninger.

Jeg innledet denne studien med å peke på at det er enighet i forskningsmiljøene og de politiske miljøene om at tidlig innsats er bra for enkeltindivider og samfunnet.

Jeg ser det derfor også slik at en vei for å komme videre er at skoleeier på kommunenivå setter i gang en bred prosess for å utarbeide en samordnet, tverrfaglig plan for å legge til rette for at tidlig innsats skal bli gjennomført i kommunen på en god og helhetlig måte. Kanskje bør det også forskes på skoleeiers rolle når nasjonalt vedtatte mål skal implementeres.

## Litteraturliste:

Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda

Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utg.) Oslo: Det norske samlaget.

Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 21-36). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats - uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? *Spesialpedagogikk*, (3), 40-52.

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (Red.). (2012). *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Dale, E. L., Gilje, N. og Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2005, desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 20. oktober 2026 fra

<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

Fylkesmannen i Sør -Trøndelag. (2012). *Tilsynsrapport - Malvik kommune og Sveberg skole. Tema: Tidlig innsats på 1. – 4. trinn*. Hentet 22. oktober 2016 fra

<http://docplayer.no/7433185-Tilsynsrapport-malvik-kommune-og-sveberg-skole.html>

Fylkesmannen i Sør -Trøndelag. (2014). *Endelig tilsynsrapport for Hemne kommune, Sodin skole. Tema: Tidlig innsats på 1.- 4. trinn*. Hentet 22. oktober 2016 fra

<http://www.hemne.kommune.no/EsaFile?id=1330037>

Grønli, H. og Grymer, T. (2016, 10. april). *Venstre imot barnehagekartlegging*. Hentet 22. oktober 2016 fra <https://www.nrk.no/norge/venstre-imot-barnehagekartlegging-1.12894429>

Hausstätter, R. (2009). *Ingen sto igjen - men hvor løp de hen?* Norsk pedagogisk tidsskrift, (5), 26-35

- Høyre. (2016, 13. april). *Tidlig innsats. Vi vil gi elever som har behov for ekstra oppfølging hjelpen de trenger så tidlig som mulig*. Hentet fra <https://hoyre.no/politikk/temaer/skole-og-forskning/tidlig-innsats/>
- Innst. O. nr. 86 (2008-2009). *Innstilling til Odelstinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomitéen. Ot.prp. nr. 55 (2008-2009)*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/odelstinget/2008-2009/inno-200809-086.pdf>
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jenssen, E. (2011). Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. (3). 172 – 184.
- Karseth, B, Møller, J. og Aasen, P. (2013). *Reformtakter: om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet 22. oktober 2016 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Lillejord, S. (2015). Hvor ble det av den kompetente eleven? *Bedre skole*, (4), 84-86
- Lovdata. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 22. oktober 2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>



- NOVA(Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring og Rambøll Management Consulting)(2010) *Tidlig innsats. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. Sluttrapport*. Hentet 22. oktober 2016 fra [http://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/094008ti\\_sluttrapport\\_ramboll-1.pdf](http://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/094008ti_sluttrapport_ramboll-1.pdf)
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet 22. oktober fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/nou/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 23. oktober 2016 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Ot.prp. nr. 55 (2008-2009). *Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova*. Hentet 22. oktober 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-55-2003-2004-/id393182/?ch=logq=>
- Pedersen, R. (2007, 30. mai). *Tidlig innsats for livslang læring – likeverdig opplæring i praksis*. Hentet 20. oktober 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tidlig-innsats-for-livslang-laring--like/id469896/>
- Pettersen, S. T. U. (2013). *Tidlig innsats i utdanningspolitikk og lærerpraksis*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Pedagogisk institutt). Hentet 20. oktober 2016 fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/38806/Pettersen\\_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/38806/Pettersen_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. og Jakobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Prestegård, S. (2016, 13. april). Mener Høyres skolereform er gammelt nytt. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no>

- Rambøll Management Consulting (2010). *Tidlig innsats. Inspirasjon til arbeid for sosial utjevning og bedret læring*. Hentet 20. oktober 2016 fra <http://www.verdal.kommune.no/Documents/oppvekst/inspirasjonheftetidliginnsats.pdf>
- Rieneker, L. og Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven. En håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2014a). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen og E. M. Furu (red.). (2014): *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13-50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. (2014b). Translasjon – en alternativ doktrine for implementering. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen og E. M. Furu (red.). (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 403-417). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T.V. og Moksnes, E. F. (red.). (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *...Og ingen stod igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 20. oktober 2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet 20. oktober 2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 31(2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet 20. oktober 2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Tronsmo, P. (2011). Implementering og endring. *Bedre skole*,(2), 22-29

- Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring. *Spesialpedagogikk*, (5), 41-56.  
Hentet fra Internett 20. oktober 2016  
<https://www.utdanningsforbundet.no/upload/2014-5%20Helland%20T%c3%b8sse.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (datert). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra  
<http://www.norway.gr/pagefiles/372262/kunnskapsloftet.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Oppsummering av Fylkesmennenes tilsyn i 2012*. Hentet fra  
[http://www.udir.no/Upload/Tilsyn/Oppsummering\\_fylkesmennenes\\_tilsyn\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Tilsyn/Oppsummering_fylkesmennenes_tilsyn_2012.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Oppsummering av Fylkesmennenes tilsyn i 2013*. Hentet fra  
<http://www.udir.no/globalassets/upload/tilsyn/5/oppsummering-av-fylkesmannens-tilsyn-i-2013-06052014.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Et trygt og likeverdig tilbud av høy kvalitet. Fylkesmennenes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet i 2014*. Hentet fra  
<http://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/tilsynsrapporter/oppsummering-av-fylkesmennenes-tilsyn-med-opplaerings-og-barnehageomraadet-2014.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2011). *Temanotat 3/2011. Klassestørrelse og læringsutbytte - hva viser forskningen?* Hentet fra  
[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202011/Temanotat\\_2011\\_03.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202011/Temanotat_2011_03.pdf)
- Vik, S. og Hausstätter, R. S. (2014). Fra "early invention" til tidlig innsats. Utfordring ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk*, (6), 45-57.
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelse av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* (Doktoravhandling). Hentet fra  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/360661/Phd5%20Vik.pdf>
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst. Tidlig innsats og tiltak mott frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Hentet fra  
<http://www.hioa.no/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour->

[Research/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2010/Spraak-stimulans-og-laeringslyst-tidlig-innsats-og-tiltak-mot-fracfall-i-videregaende-opplaering-gjennom-hele-oppveksten](#)

Styringsdokumenter og utredninger fra Rana kommune:

*Da klokka klang. Overgangen mellom barnehage og skole.* (2013, september). Hentet 22.oktober 2016

[http://www.rana.kommune.no/barn\\_familie\\_skole/barnehage/om\\_barnehagene/Documents/Rana%20kommune%20-%20plan%20for%20overgang%20fra%20barnehage%20til%20skole,%202013.pdf](http://www.rana.kommune.no/barn_familie_skole/barnehage/om_barnehagene/Documents/Rana%20kommune%20-%20plan%20for%20overgang%20fra%20barnehage%20til%20skole,%202013.pdf)

*Elevens læring i sentrum. Rana kommunes plan for skole og kvalitetsutvikling 2013- 2020.* (udatert). Hentet 22. oktober 2016

[http://www.rana.kommune.no/barn\\_familie\\_skole/skole\\_sfo/Documents/Elevens%20i%20sentrum%20-%20plan%20for%20skole-%20og%20kvalitetsutvikling%202013-2020%20-15\\_05.pdf](http://www.rana.kommune.no/barn_familie_skole/skole_sfo/Documents/Elevens%20i%20sentrum%20-%20plan%20for%20skole-%20og%20kvalitetsutvikling%202013-2020%20-15_05.pdf)

*Agenda Kaupang: Vurdering av framtidig skolestruktur.* (2015, 12. mai). Hentet 22. oktober 2016

[http://www.rana.kommune.no/barn\\_familie\\_skole/skole\\_sfo/Documents/4%20Agenda%20Kaupang%20-%20vurdering%20av%20framtidig%20skolestruktur%20-%20sluttrapport.pdf](http://www.rana.kommune.no/barn_familie_skole/skole_sfo/Documents/4%20Agenda%20Kaupang%20-%20vurdering%20av%20framtidig%20skolestruktur%20-%20sluttrapport.pdf)

## **Vedlegg**

1. Intervjuguide
2. Informasjons og samtykkeskjema til forskningsdeltakerne
3. Tilbakemelding fra personvernombudet
4. Instruks for TPO leder
5. Eksempelside fra kategoriseringen.

## **Vedlegg 1**

### **Tidlig innsats. Intervjuguide.**

#### **Problemstilling:**

På hvilken måte legger rektorer til rette arbeidet for å innlemme tidlig innsats i skolens praksis?

#### **Forskningsspørsmål:**

1. Hva legger rektorer vekt på i arbeidet med å legge til rette for tidlig innsats på sin skole?
2. Hvilken hjelp og støtte har rektorene fått fra skoleeier i arbeidet med å gjennomføre tidlig innsats på sin skole?

#### **Intervjuguide/temaliste**

##### **Innledende spørsmål.**

1. Hvor lenge har du vært rektor? Hvor lenge har du arbeidd i skolen?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Noen fakta om skolen du arbeider på. Antall elever og lærere.

##### **Tema 1. Hva vektlegges i arbeidet med tidlig innsats på egen skole?**

I Stortingsmelding 16 – og ingen stod igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring anvendes begrepet tidlig innsats på to måter. Der handler om innsats tidlig i barnets liv, for eksempel i de første skoleårene, men det handler også om tidlig innsats når problemer oppstår, uansett når.

1. Hvordan disponerer du skolens ressurser for å legge til rette for tidlig innsats?  
Med ressurser mener jeg her for eksempel materiell, rom, kompetanse, lærer og assistenttimer mv

2. Hvordan organiserer du skolen for å legge til rette for tidlig innsats.? Her tenker jeg for eksempel på tiltak i skolens aktivitetskalender, på temavalg i skolens tiltaksplan, organisering av samarbeid mv-
3. Legger du vekt på tidlig innsats i andre forhold enn direkte arbeid med skolefag og ferdigheter? I så fall hvilke?
4. Hvordan skaffer du deg kunnskap for å kunne disponere ressursene og organisere hensiktsmessig i forhold til tidlig innsats?
5. Vil du si at din skole har et bevisst forhold til tidlig innsats?
6. Ser du noen hindringer i arbeidet med å prioritere tidlig innsats?

## **Tema 2. Hvilken hjelp og støtte har skoleeier gitt?**

I kommunens strategiske plan for skolen er en av suksessfaktorene under emnet "God tilpasset opplæring ": Skolen prioriterer tidlig innsats. Utover dette er ikke begrepet nevnt i Strategisk plan på kommunenivå. Jeg er likevel interessert i å høre hvilken hjelp du som rektor mener skolene har fått fra kommunenivået i arbeidet med å definere og prioritere tidlig innsats.

1. Har du vært med på møter eller kurs på kommunenivå eller fått skriftlig informasjon fra kommunenivå der det har vært berørt hva tidlig innsats kan innebære i praksis på en skole?
2. Hva har i så fall denne informasjonen eller styringssignalene gått ut på?

## **Tema 3. Har du noe du har lyst til å tilføye?**

I tillegg til spørsmålene i guiden vil det bli stilt oppfølgingsspørsmål ut fra svarene som blir gitt.

## Vedlegg 2

# Forespørsel om deltakelse i undersøkelse i forbindelse med masterstudie i skoleledelse ved NTNU

Til rektor ved xx skole

### **Bakgrunn og formål**

Jeg viser til hyggelig telefonsamtale med deg vedrørende forespørsel om deltakelse i min undersøkelse. Som avtalt sender jeg et skriv med skriftlig informasjon.

Jeg tar masterstudium i skoleledelse ved NTNU, og arbeider nå med masteroppgaven. Jeg vil i oppgaven undersøke hvordan rektorer oppfatter begrepet tidlig innsats og hvordan det i praksis arbeides med dette.

Jeg har planlagt å lage en studie med utgangspunkt i Rana kommune. Skolesjefen i Rana er informert om temaet for oppgaven.

Jeg vil gjennomføre undersøkelsen ved å intervju fire rektorer. Jeg prøver å lage et utvalg spredt på kjønn, erfaring og skolestørrelse.

Skolesjefen i Rana blir ikke informert om hvilke rektorer jeg intervjuer.

Intervjuet blir lagt opp som en samtale der jeg vil høre om dine tanker og prioriteringer i forhold til tidlig innsats. Jeg antar at samtalen vil vare ca. en time.

Jeg vil benytte lydopptaker under samtalen. Jeg vil sende deg det transkriberte intervjuet slik at du kan komme med kommentarer. Lydopptakene passordbeskyttes og lagres på en kryptert datamaskin inntil de blir slettet. Jeg vil bearbeide informasjonen som brukes i intervjuet, og vil anonymisere sitater. Siden det er kjent hvilken kommune du kommer fra vil det likevel ikke garanteres at ikke lesere vil kunne gjenkjenne opplysninger fra enkeltskoler. Du vil derfor få anledning til å lese deler av oppgaven før den ferdigstilles dersom du ønsker det slik at du kan godkjenne informasjon fra deg.

Jeg ønsker å ha mulighet til å komme med oppfølgings- og tilleggsspørsmål etter intervjuet dersom jeg finner det nødvendig.

Intervjuene, som tas opp som digitale lydfiler, samt de originale transkriberte intervjuene, blir slettet innen juni 2017.



Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger fra deg bli slettet.

Min veileder er Pia Skog Hagerup som er stipendiat på Program for lærerutdanning på NTNU. Hun kan kontaktes om prosjektet via epost. Hennes adresse er [pia.skog.hagerup@plu.ntnu.no](mailto:pia.skog.hagerup@plu.ntnu.no)

Med vennlig hilsen

Anni Breivik

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Dette samtykket blir også lagret innelåst eller på en passordbeskyttet datamaskin.

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

-----  
---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### **Tilbakemelding fra personvernombudet**

Pia Skog Hagerup Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.11.2015

Vår ref.: 44839 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref.:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.9.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.6.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

44839 Tidlig innsats i praksis

Dette er en masteroppgave i skoleledelse Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig Pia Skog Hagerup Student Anni Breivik

Katrine Utanker Sagedal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt til: 55 58 89 26 Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Anni Breivik [anni.breivik@rana.kommune.no](mailto:anni.breivik@rana.kommune.no)

## **Vedlegg 4**

### **TPO-teamleder – innhold i stillingen**

Skolens TPO-team skal arbeide i tråd med instruks for tilpasset opplæring der hovedmålet er å oppfylle alle elevers rett til tilpasset opplæring i tråd med Opplæringslovens § 1-3. Arbeidet skjer i nært og tett samarbeid med PP-tjenesten. TPO-teamleder koordinerer arbeidet i skolens TPO-team og teamleders oppgaver gjenspeiles ved at:

- det er løpende og god kommunikasjon mellom skolen og PP-tjenesten.
- Lærer opplever å få støtte i sitt arbeid for å gi god tilpasset opplæring.
- lærer gis veiledning for tiltak rettet mot enkeltelever før eventuell ilmelding til PPT.
- det gis nødvendig veiledning i utarbeiding av IOP.
- rutiner og tidsfrister for arbeidet med IOP overholdes.
- det legges til rette for – og avvikles møter i skolens TPO – team etter møtekalender.
- TPO - teamleder deltar i skolens plangruppe eller lederteam.
- TPO - teamleder er representert i tverrfaglig team.
- det er god kontakt mellom skolen og eksterne støttefunksjoner som eksempelvis BV og BUP.

## Vedlegg 5

### Eksempelside fra kategorisering

#### Kategori 1. Lærertetthet (personalressurser) på trinn 1-4

Koding	Intervju a	Intervju B	Intervju C	Intervju D
Generell styrking på første- fjerde trinn for å få en god start Det eneste opplæringsloven sier er at det skal være mindre grupper, men sier ikke hva det innebærer.  Sette inn ressursene der det er behov, i startfasen for å styrke de grunnleggende ferdighetene pluss en fri TPO-ressurs.	Ja. Ikke sant. Ikke sant. Når det gjelder... når det gjelder tidlig innsats på de minste trinnene, så gjør jeg, på første til fjerde trinn, altså, knyttet til opplæringsloven så sier jo den at du skal, innenfor en del fagområder ha en større... altså, ha mindre grupper. På elevene. Innenfor noen fagområder. Så... så jeg prøver å legge sånn at jeg har forholdsvis små grupper på første til fjerde trinn i norsk og matematikk og engelsk  Altså, dersom jeg har... Dersom jeg har klasser som er rundt... som er rundt 26 unger, så prøver jeg å legge to lærere på de fagområdene. Sånn at jeg får... da... da blir det rundt en 13 unger. Per voksen. Eller per lærer på de fagene. Dersom jeg har... og nå har jeg en skole som er gjerne rundt 30, noen er litt mindre, og kjøres hele, som en gruppe, som en klasse, og noen Er ca. 30, og der har jeg delt, ikke sant. Og har jeg delt, sånn at jeg har klasser da, kan du si, som er 14 – 15, fordi at de er rundt 30, eller 28 og	Men det er på flere nivå vi disponerer ressursene, tenker jeg, i forbindelse med tidlig innsats. Det første er jo på første trinn da, der vi prøver å få til en generell styrking for å gi en god start, og for å lettere kanskje avdekke eller oppdage hvis at det nå skulle være noen ting som trenger ekstra oppmerksomhet	Men i forhold til ressurser, så tenker jeg at vi har jo fått en slags føring fra skoleeier med at det... midlene har blitt flyttet fra ungdomstrinnet til barnetrinnet for å... ja, han begrunner det vel i tidlig innsats. For å vise... vi må vise at vi har større lærertetthet da, på... på de minste. Det har i hvert fall jeg følt at er hans budskap, da. Men vi... samtidig så er vi jo... når vi er fædelt, så må vi jo se litt an fra år til år, så det vil jo variere litt. Men i... sånn som det er i det her skoleåret, så har vi... så er første klasse alene. Og det er jo litt tilfeldig, men det er jo fordi årets andre og tredje var i lag i fjor, og vi ønsker ikke å splitte opp grupper. Og årets første klasse er veldig få, så det er jo egentlig nesten sløsing av ressurser, tenker jeg.	Altså, i utgangspunktet er det jo snakk om å sette inn ressursene når behovet er der. Og det vil jo gjelde i begge tilfellene. Behovet er jo ofte i startfasen, og det er jo og et behov som dukker opp etter hvert. Men det andre, det her med å starte opp og se behovet, det første det blir egentlig en særordning innenfor den totalpakken som er på tidlig innsats, sånn som jeg ser det. Og formålet er jo å styrke de grunnleggende ferdighetene i lesing og regning i henhold til det som har nå vært gangbar mynt i det her. Men det er klart at det vil jo egentlig favne videre enn det her. Det ser jo jeg og. Jeg har jo i mange

	<p>oppover, så har jeg ikke større ressurs inn.</p> <p>For vi kan si, opplæringsloven sier jo noe om det. Det er jo det eneste de sier, opplæringsloven, det er jo akkurat på at det skal være ekstra bemanning i...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ikke sant.</li> <li>- Og... Men de definerer ikke hva...</li> <li>- Nei.</li> <li>- ... hva det innebærer.</li> </ul> <p>Nei. De sier noe om at det skal være mindre grupper. Og det... det prøver jeg å imøtekomme sånn.</p>			
--	---	--	--	--

