

MASTRAVHANDLING

Skolerettet utdanningsvitenskap
med fordypning i spesialpedagogikk

Mai 2020

Tidlig innsats som systemisk strategi i skolen

En kvalitativ casestudie på ledernivå ved grunnskolene i én kommune

Karoline Knudsen



OsloMet – Storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Takk

Det er flere jeg ønsker å rette en takk til for muligheten til å ferdigstille denne avhandlingen.

Først og fremst vil jeg rette min takknemlighet til hovedveilederen min, professor Rolf B. Fasting. Jeg har satt pris på dine presise tilbakemeldinger, oppmuntrende kommentarer og uvurderlig støtte underveis. Videre vil jeg rette en takk til biveilederen min, førsteamanuensis Nils Breilid for at du lytter og gir nyttige råd. Det beste med masterstudiet har vært dere.

Jeg vil videre takke alle informantene for deres bidrag i denne studien. Jeg ønsker også å takke skolerådgiveren i kommunen som har tilrettelagt og bidratt med innspill underveis. Denne studien ville ikke vært mulig å gjennomføre uten dere.

Hjertelig takk til Inger Benny Espedal Tungland og Kristian Grønås for gjennomlesing, språkvask og gode innspill.

Takk, Camilla Askevold Særsten. Du er den tøffeste og dyktigste damen jeg kjenner. Takk for at du til tross for egen sykdom, stilte opp for meg med omsorg, nærhet og ditt kritiske blikk.

Takk til familie og venner. Oppmuntrende ord og kontinuerlig støtte har vært til stor hjelp under denne prosessen. Takk for at dere har latt meg være i min egen lille «boble» det siste året. Nå gleder jeg meg til å tilbringe mer tid med dere alle!

Til slutt vil jeg takke min fantastiske samboer, Halvor. Jeg er evig takknemlig for at du er min største støttespiller, og for at du alltid er så forståelsesfull. Det betyr uendelig mye.

Oslo, Mai 2020

Karoline Knudsen

Sammendrag

Tidlig innsats i skolen er tema for avhandlingen. Fra utdanningspolitisk hold er tidlig innsats et sentralt prinsipp for skolars pedagogiske virksomhet. Forskningsdesignet er et casedesign, rettet mot én kommunes strategiske arbeid med tidlig innsats i skolene. Det åpner for et empirisk innblikk for hvordan elever blir møtt ved skolestart, og hvordan de ivaretas underveis i opplæringsløpet. Problemstillingen for denne studien er,

Hvordan realiseres tidlig innsats på ledernivå ved grunnskolene i én kommune?

Med tidlig innsats som systemisk strategi betraktes elevenes læring og utvikling i en helhetlig sammenheng. Sosialøkologi utgjør et overordnet perspektiv i den teoretiske rammen. Kvalitative forskningsintervju er foretatt med representanter for skoleeier og skoleledelsene ved skolene i kommunen. Sekundært er det innhentet interne dokumenter. Forskningsdesignet som benyttes, omtaler Yin (2014) som et embedded enkeltcase-design. Lederne kan gi innsikt i hvordan det tilrettelegges for tidlig innsats i kommunen og ved de enkelte skolene. Analysene av datamaterialet viste både likheter og variasjoner innad i deres omtale av tidlig innsats.

Hovedfunn i denne studien viser at en allmennpedagogisk forståelsesramme for tidlig innsats var fremtredende blant informantene. Relatert til dette, ble det allmennforebyggende arbeid på skolene prioritert. Et tilpasset ordinært opplæringstilbud skulle ivareta elevenes læring og utvikling. Tidspunktet for å respondere på elevers behov ble vektlagt, da disse var i endring gjennom ulike livsfaser- og situasjoner i opplæringsløpet. I den sammenheng ble gode systemer i skolenes systemiske arbeid omtalt, for å tidlig kunne fange opp og følge opp elevers behov. Samarbeidsarenaer og samarbeidsstrukturer framgikk som sentralt i møte med elevers behov og læringsmiljøet i sin helhet.

Abstract

Title: Early Intervention as a systemic approach in school: A qualitative case study at management level at the schools in a Norwegian municipality

Early Intervention is the subject of this thesis. From an educational policy point of view, Early Intervention is a central principle for Norwegian municipalities and schools' educational activities. The research design for this study is a case design aimed at one municipality's strategic work with Early Intervention in schools. It allows for an empirical insight into how children are met at school start-up, and how pupils' learning and development is safeguarded during the learning process. The main research question is,

How are early intervention at the leadership level achieved at schools in one municipality?

With Early Intervention as a systemic strategy, the focus is on looking at the students in a holistic context. The theoretical framework is based on a social-ecological perspective. Through the research project, qualitative research interviews have been conducted with representatives of school owners and school management at the three schools in the municipality. Secondly, internal documents are obtained. The research design is, according to Yin (2014), an embedded single-case design. With the school district leader and school administrations as analytical units open up an insight into how Early Intervention are being made in the municipality and at the individual schools. The analyzes of the data showed that there were both similarities and variations within the municipality in their discussion of Early Intervention.

The main findings of this study show that Early Intervention in a general pedagogical framework of understanding were prominent among the informants. Related to this, priority was given to preventive work in schools. A customized regular education program should take care of pupils' learning and development. The timing of responding to student needs was emphasized, as these were changing through various life stages and situations in the learning process. In this context, good systems were used in the schools' systemic approach, to capture and follow up on needs. Collaborative arenas and collaborative structures emerged as central to meeting student needs and the learning environment as a whole.

Innholdsliste

| | |
|--|------------|
| Takk | I |
| Sammendrag | II |
| Abstract | III |
| Innholdsliste | IV |
| Figurliste..... | V |
| 1 Innledning..... | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 1 |
| 1.2 Formålet med studien | 2 |
| 1.3 Struktur..... | 5 |
| 2 Tilnærminger til tidlig innsats | 6 |
| 2.1 Tidlig innsats og tilstøtende termer | 6 |
| 2.2 Politiske virkemidler | 7 |
| 2.3 Forståelser og forankringspunkt i feltet | 9 |
| 2.4 Tidlig innsats som «Early intervention» | 11 |
| 2.5 Sammenfatning..... | 14 |
| 3 Teoretisk rammeverk | 15 |
| 3.1 Tidlig innsats som systemisk strategi i skolen | 16 |
| 3.2 Sosialøkologi som analytisk perspektiv | 17 |
| 3.3 Oppsummerende betraktninger | 27 |
| 3.4 Presentasjon og diskusjon av studiens problemstilling..... | 29 |
| 4 Metodisk tilnærming | 30 |
| 4.1 Plan for gjennomføring av studien | 30 |
| 4.2 Gjennomføring av intervjuundersøkelsen | 39 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.3 | Etiske refleksjoner | 40 |
| 4.4 | Plan for håndtering og bearbeiding av datamaterialet..... | 42 |
| 5 | Analyser | 44 |
| 5.1 | Kontekstuell beskrivelse av skolene og analyseenhetene | 44 |
| 5.2 | Hvordan forstås tidlig innsats? | 47 |
| 5.3 | Hvordan praktiseres tidlig innsats? | 51 |
| 5.4 | Likheter og variasjoner på tvers av skoleeier og skoleledelsene | 58 |
| 6 | Sammenfattende drøfting..... | 61 |
| 6.1 | Tidsdimensjonen | 61 |
| 6.2 | Individet | 66 |
| 6.3 | Prosess..... | 69 |
| 6.4 | Kontekst | 73 |
| 7 | Avsluttende sammenfatning..... | 83 |
| 8 | Litteratur | 87 |
| 9 | Vedlegg..... | 96 |

Figurliste

| | | |
|------------------|---|----|
| Figur 3.1 | Tidlig innsats som systemisk strategi i skolen..... | 16 |
| Figur 4.1 | Embedded enkelt-casedesign | 31 |
| Figur 4.2 | Eksempler fra intervjuguiden | 34 |
| Figur 5.1 | Innsats på flere nivåer | 47 |

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne avhandlingen er tidlig innsats i skolens pedagogiske virksomhet. Det er flere erfaringer som har motivert meg for valg av tema, både som praksisstudent og vikarlærer (Knudsen, 2019a), og senere som lærer i skolen. Da jeg begynte som kontaktlærer på 3. trinn ble jeg kjent med «Johanne». Jeg undret meg over at væremåten hennes endret seg da hun kom inn fra friminuttet. I friminuttene var hun sprudlende og positiv, og i undervisningssituasjonen var hun mer stille og nedstemt. I samtale med Johanne fortalte hun at lesing var tungt, fordi «bokstavene bare hopper fram og tilbake». Jeg rådførte meg med kollegaer. Noen lærere hadde uttrykt bekymring for lesingen hennes i over ett år. Andre lærere sa at hun bare var umotivert og «lat», og at hun egentlig kunne lese hvis hun bare ville. Jeg tok videre kontakt med de foresatte som fortalte at de hadde samme problemstilling hjemme, og var positive til å samarbeide for å finne en løsning. Jeg utførte derfor en enkel kartlegging av Johanne sine leseferdigheter, som også bekreftet bekymringen. Det var starten på en langvarig prosess. Det tok lang tid før Johanne fikk det pedagogiske tilbudet hun hadde behov for. Er det dette som er tidlig innsats?

1.1.1 Et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud

En inkluderende og likeverdig opplæring skal sørge for at alle elever fra starten av får samme muligheter til å nå sitt fulle potensial. Opplæringsbegrepet kan oppfattes som lærerens undervisning. En bredere tilnærming til opplæringsbegrepet, som legges til grunn for denne avhandlingen, viser ifølge Jorun Buli-Holmberg og Sven Nilsen (2010) til både lærerens undervisning og elevenes læring. Elevene skal *oppleve* at opplæringstilbudet er inkluderende og likeverdig «uansett hvilke forutsetninger de har for læring og utvikling» (Bjørnsrud, 2012, s. 38; Fasting, 2013). Tanken om en inkluderende skole for alle elever kan spores tilbake til 1994, da Norge underskrev FNs Salamanca-erklæring (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). I erklæringen vektlegges en opplæring som gir læring, er inkluderende, verdsetter forskjeller og tilrettelegger for individuelle behov (UNESCO, 1994). I erklæringen trekkes barnehagen fram som et sentralt forberedende instrument til skoleløpet, da «skolers mulighet for å lykkes med inkludering, avhenger av at det foretas tidlig identifisering, vurdering og

stimulering av de småbarna som har behov for spesialpedagogisk hjelp» (Arnesen, 2012a, s. 16).

Tidlig innsats som pedagogisk prinsipp vil ifølge Sabine Wollscheid (2010) være sentralt, gjennomgående i barn og elevers opplæringstilbud. Videre påpeker Wollscheid (2010) at gode overganger i og mellom institusjoner – barnehage, grunnskole og videregående skole, samt tidlige tiltak for å støtte elevenes læring og utvikling gjennom hele opplæringsløpet er sentralt. Petter Aasen og Nina Sandberg (2010) hevder at med innføringen læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) fikk kommuner større handlingsrom og frihet til å utvikle kvaliteten på opplæringstilbudet. Det lokale handlingsrommet kan likevel bidra til varierende praksiser både på de enkelte skolene innad og mellom kommuner. Videre antyder Thomas Nordahl m. fl. (2018) at andelen barn og elever som mottar spesialpedagogisk hjelp øker betydelig med alderen, med en tre ganger så høy andel på 10. trinn sammenlignet med 1. trinn. «Sen innsats» er hverken «hensiktsmessig for den enkelte eller samfunnsnyttig, men samtidig ser [man] at dette er regelen for hvordan vansker og utfordringer møtes i skolen» (Fasting & Breilid, 2018, s. 110). Man kan da stille seg spørrende til om skoler og kommuner lykkes i arbeidet med tidlig innsats i et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud.

2.1 Formålet med studien

Hensikten med denne studien er å gi et empirisk innblikk i tidlig innsats på grunnskolene innenfor én kommune. Fra utdanningspolitisk hold framgår tidlig innsats som et sentralt pedagogisk prinsipp, som først ble introdusert med Stortingsmelding 16 (2006-2007) ...og ingen stod igjen (Vik, 2015; Wollscheid, 2010). Meldingen har ifølge Stine Vik (2015) blitt stående som premissleverandør for forståelsen som legges til grunn for tidlig innsats i norsk skolekontekst. Slik det framgår av St. meld. 16 (2006-2007), s. 10-11) synes det å være et parallelt siktemål for tidlig innsats. På den ene siden er tidlig innsats, «innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv». Det retter seg mot alle barn i tiden før skolestart. Det er for eksempel viktig for å stimulere barns språkutvikling, som kan redusere sosial ulikhet før skolestart, ved å gi bedre forutsetninger for «utvikling i lesing og sosiale ferdigheter i begynneropplæringen og senere opplæring». På den andre siden er tidlig innsats, «tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes» både før skolestart og underveis i opplæringsløpet. Det forstås som tidlig identifisering av utfordringer og vansker slik at barnehager og skoler kan sette inn tiltak som kan redusere eller eliminere disse. Det å gripe inn tidlig, i stedet for å «vente og se» kan

virke sosialt utjevne, slik at flere elever mestrer videre utdanning og arbeid, og med det bli aktive samfunnsdeltakere. På lengre sikt kan det gi samfunnsøkonomisk gevinst både for individet og samfunnet, jamfør St. Meld. 16 (2006-2007).

1.2.1 Avgrensninger og problemstilling

Kommunen har et overordnet ansvar for opplæringstilbudet til elevene i grunnskolen (Opplæringsloven (1998), § 13-1, oppl.), og gis en sentral rolle i arbeidet med tidlig innsats i opplæringen. Én kommunes strategiske arbeid med tidlig innsats i skolene er utgangspunktet for denne studien. Det åpner for et empirisk innblikk for hvordan barn blir møtt ved skolestart, og hvordan elevers læring og utvikling ivaretas underveis i opplæringsløpet. Med utgangspunkt i tidlig innsats som en systemisk strategi framheves betydningen av å betrakte læring og utvikling i en helhetlig sammenheng (Hausstätter, 2014). Elevenes forutsetninger betraktes i samspill med faktorer og betingelser i omgivelsene (Wendelborg, 2010).

I et systemisk perspektiv vil både elevene selv og omgivelsene rundt, ha betydning for deres læring og utvikling, samtidig som elevenes behov endres underveis i opplæringsløpet (Bronfenbrenner, 1992). I dette perspektivet er det flere aktører som er aktuelle for studien. Det er eleven som opplever manglende læring og utvikling, og som eventuelt opplever tidlig innsats. Elevene er i direkte samspill med lærer som tidlig skal identifisere behov som oppstår eller avdekkes, og sette inn tiltak for elevenes læring og utvikling. Også forhold i hjemmet og samarbeidet mellom skole og hjem, står i direkte tilknytning til elevenes læring og utvikling (ibid.). Skoleledelsen har et overordnet ansvar for den indre organiseringen av læringsmiljøet på skolen, og for læringsutbytte til elevene. De kan også få et ansvar for elevenes læring og utvikling dersom det er grunnlag for bekymring. I arbeidet kan det være behov for eksterne aktører rundt elevene, for eksempel en pedagogisk-psykologisk rådgiver (PP-rådgiver). Kommunen har som skoleeier ansvar for den ytre organiseringen av skolen, og kan i likhet med elevene og de andre systemene, påvirke og bli påvirket av det som foregår i skolekonteksten (Paulsen, 2019).

Jeg mener at alle aktørene som er pekt på, kan gi interessante bidrag i denne studien. Med skoleeier og skoleledelsene som informanter kan det åpne for et innblikk i hvordan det arbeides med tidlig innsats på ledernivå ved den enkelte skole og i kommunen. Det kan ha innvirkning

for skolekonteksten i samspill med elever, foresatte, lærere og andre aktører i og utenfor skolen (Bronfenbrenner, 1992). «Skoleeier» for grunnskolen er juridisk sett kommunestyret. I denne sammenheng forstås skoleeier som mellomledet mellom skoleledelsen og kommunestyret. Det er fordi arbeidsoppgavene i praksis gjerne er delegert til et kommunalt skolekontor eller oppvekstkontor med en egen faglig, administrativ leder for skolesektoren (Paulsen, 2019). Denne studien tar utgangspunkt i hvordan skoleeier og skoleledelsene realiserer tidlig innsats, og problemstillingen for studien er følgende: *Hvordan realiseres tidlig innsats på ledernivå ved grunnskolene i én kommune?*

1.2.2 Vitenskapelig relevans og betydning for forskning

Jeg har utført søk i BIBSYS og Google Scholar etter tidligere empiriske studier. Hensikten var å finne tidligere studier som tar for seg tidlig innsats i skoler på kommunenivå. En tilstøtende casestudie av Wendelborg, Caspersen og Kongsvik (2015) har undersøkt hvordan seks kommuner med lavt omfang av spesialundervisning arbeider med systemarbeid og tilpasset opplæring. Et funn hos Wendelborg m.fl. (2015) er at kommunene synes å ha en klar forståelse av tidlig innsats, som viste til en målsetting om å redusere behovet for spesialundervisning. Et spørsmål som reises i studien er imidlertid om elevene med begynnende vansker blir ivaretatt innenfor den ordinære rammen, eller om elevene kan «falle mellom to stoler» - mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Bliksvær, Hannås, Hustad og Strømsvik (2015) har evaluert prosjektet «Tidlig innsats i oppvekst» i Asker kommune. Et av funnene i rapporten var at tydelig målstyring blant de kommunale oppveksttjenestene kunne redusere behovet for spesialundervisning. Roe (2016) har undersøkt hvordan utdanningspolitiske føringer blir omsatt til skolers praksis, med kvalitative intervju av skoleeier, en rektor og en lærer i to kommuner. Et funn i studien var at informantene tolket føringene relativt likt, og at de hadde en forståelse av tidlig innsats i tråd med St. Meld. 16 (2006-2007). Videre har Austlid (2018, s. 7) undersøkt «intensjoner, strategier og erfaringer med tidlig innsats i lys av ulike pedagogiske tradisjoner». Hun utførte kvalitative intervju med fem lærere ved tre ulike skoler, skolefaglig rådgiver og oppvekstsjef innenfor én kommune. Studiens hovedfunn var at informantenes forståelse av tidlig innsats grenset opp mot en angloamerikansk pedagogisk tradisjon. Det hevder Austlid (2018) kan være problematisk på bakgrunn av at norsk pedagogisk teori og praksis plasserer seg i større grad innen en europeisk pedagogisk tradisjon.

Denne samlingen av forskning tilsier at det er grunn til å forvente at tidlig innsats ses i sammenheng med spesialundervisningen, og følgelig kvaliteten på det ordinære opplærings-tilbudet. Videre kan det tilsi at de ulike aktørene i skolen har en forståelse av tidlig innsats som er i tråd med St. Meld. 16 (2006-2007). Denne forståelsen av tidlig innsats kan plassere seg innen en angloamerikansk pedagogisk tradisjon. Denne studien skiller seg fra de omtalte studiene, ved at den tar for seg alle grunnskolene i kommunen med skoleeier og skoleledelsene som informanter. Med det vil jeg undersøke hvordan tidlig innsats realiseres på ledernivå i én kommune. Studien har dermed et potensial til å være et informativt vitenskapelig bidrag. Det er fordi studien med dens spørsmål og betraktninger, kan bidra til refleksjon og videreutvikling innad i kommunen, og være informativ for andre kommuner (Yin, 2014).

1.3 Struktur

Denne avhandlingen er strukturert over seks kapitler. I det foregående kapitlet har jeg redegjort for tema og formålet med denne studien, samt tilstøtende forskning om tidlig innsats løftet fram. Kapittel 2 tar for seg tilnærminger til tidlig innsats. I kapitlet presenteres tilstøtende termer til tidlig innsats, tidlig innsats som politiske virkemidler for skolen, samt ulike forståelser og forankringspunkt på feltet. Det bringer meg videre til perspektivet som legges til grunn i kapittel 3, hvilket er det teoretiske rammeverket. Perspektivet bygger på sosialøkologi, med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som en helhetlig ramme. Det åpner for å belyse aspekter ved tidlig innsats som en systemisk strategi i skolen. Til slutt utdypes studiens empiriske problemformuleringer. Kapittel 4 tar for seg metodiske tilnærminger for studien. I kapitlet presenteres studiens forskningsdesign, samt etiske refleksjoner, og til slutt hvordan datamaterialet skal håndteres og bearbeides. I kapittel 5 presenteres analysene av informantenes omtale av tidlig innsats. Likheter og variasjoner på tvers av informantenes omtaler danner grunnlag for funn og hovedtendenser. Videre i kapittel 6 vil funn og hovedtendenser drøftes i lys av den presenterte teorien. I den sammenfattende drøftingen vil Bronfenbrenners begrepsapparat benyttes som bærende overskrifter. Kapittel 7 presenterer hovedtrekk for tidlig innsats ved ledernivå i kommunen, samt mine refleksjoner rundt forskningsprosessen.

2 Tilnærminger til tidlig innsats

Hva betyr egentlig tidlig innsats i praksis, spør Ann Christin E. Nilsen (2017, s. 33-34) i sin doktoravhandling, *Bekymringsbarn blir til*. Hun peker på at et begrep som tidlig innsats er «sjelden selvforklarende, men må fylles med innhold for å gi mening». I dette kapittelet vil ulike tilnærminger til tidlig innsats trekkes fram. Deretter vil jeg peke på noe av kritikken rettet mot tidlig innsats. Det bringer meg videre til det perspektivet som legges til grunn i det teoretiske rammeverket.

2.1 Tidlig innsats og tilstøtende termer

I norsk pedagogisk kontekst har medisinske termer som *forebygging og tidlig intervensjon* en sentral plass. Det hevder Stine Vik og Rune Hausstätter (2014; 2019) skyldes påvirkning fra det amerikanske utdanningsfeltet, hvor disipliner som medisin, helse- og sosialfag inngår. Forebygging handler om å hindre eller begrense en uheldig utvikling som kan oppstå i framtiden. Det kan være allmennforebyggende tiltak for alle elever, eller probleminnsiktede tiltak for elever i fare for å utvikle vansker (Befring, 2019). Vik (2015; 2018, s. 150) hevder at «forebygging er en strategi som har eksistert i utdanningsfeltet i flere tiår før begrepet tidlig innsats ble introdusert i norsk skole og barnehage». Tidlig innsats som kompenserende strategi kan knyttes til tidlig intervensjon, som Øyvind Kvello (2009) mener handler om å behandle eksisterende vansker. Det er et «uttrykk som implisitt bærer med seg en patologisk, kompensatorisk forståelse av et problem. Det forutsetter noe sykt som skal gjøres friskt gjennom iverksetting av en intervensjon» (Wilson mfl., 2012 i Vik 2015, s. 27).

Både forebygging og tidlig intervensjon brukes relativt synonymt med tidlig innsats i faglitteratur (Kvello, 2009; Vik, 2015). Inn i en skolekontekst hevder imidlertid Kvello (2009) og Vik og Hausstätter (2014) at tidlig innsats er et dominerende begrep for det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet. Tidlig innsats kan ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2012) og Nilsen (2019) vise til både forebyggende og kompenserende tiltak. På bakgrunn av disse forståelsene har jeg valgt å bruke begrepet tidlig innsats i denne avhandlingen.

2.1.1 Tidlig innsats – et sensitiverende begrep

Tidlig innsats kan betraktes som et sensitiverende begrep (Nilsen, 2017, etter Blumer, 1954). Det kan forstås som det motsatte til «definitive» begreper, som er begreper som i større grad lar seg definere. Det kan etter en slik forståelse, være utfordrende å lage én definisjon for tidlig innsats. Det er fordi innholdet i begrepet kan gi mening i den situasjonen eller konteksten det opptrer i, gjennom hendelser og handlinger (Nilsen, 2017, s. 34). Lignende viser også Vik (2015) til, og trekker fram at begrepet «tidlig innsats» gjerne først får sin betydning når det opptrer i en kontekst. I internasjonal forskning påpeker Vik (2015) at definisjonene på tidlig innsats gjerne er vide og i liten grad kontekstualisert. Det kan indikere at det er et begrep som det er vanskelig å lage én entydig definisjon for alle de sammenhenger begrepet opptrer i.

2.2 Politiske virkemidler

Tidlig innsats er et politisk initiert begrep (Vik, 2015), i likhet med begreper som tilpasset opplæring og inkludering. Kari Bachmann og Peder Haug (2006, s. 19) peker på at politisk skapte begreper, i denne sammenheng tilpasset opplæring, kan være problematiske for pedagogisk forskning og praksis. Det hevder de «kommer dels av at begrepet er uklart definert, og dels av at begrepets politiske innhold og betydning endrer seg over tid». I deres gjennomgang av forskning om tilpasset opplæring valgte de å møte problemet med å skille mellom litteratur som er forankret i det politiske innholdet, og litteratur som er kvalitativt eller kvantitativt empirisk begrunnet. På bakgrunn av Bachmann og Haug (2006) har jeg valgt en lignende tilnærming i denne avhandlingen. For å etablere et skille vil jeg forkant av den teoretiske rammen ta for meg det politiske innholdet for tidlig innsats slik det framgår av nasjonale styringssignaler.

2.2.1 Nasjonale styringssignaler for tidlig innsats

Virkemidler fra nasjonalt hold er signaler som har til hensikt å styre kommunene (NOU 2019:23). I tråd med denne avhandlingens fokus vil *organisatoriske styringssignaler* for skoleeier og skoleledelsen løftes fram, i denne sammenheng er det pedagogiske og juridiske virkemidler for tidlig innsats. Pedagogiske virkemidler er ikke-juridisk bindende signaler som man blant annet finner i Stortingsmeldinger. Juridiske virkemidler er styringssignaler som er juridisk bindende, som for eksempel oppl. (1998) og forskrifter til samme lov, herunder LK06.

Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen (2012; 2013) anser de nasjonale styringssignalene for tidlig innsats som «svake og uklare». I en studie finner Bjørnsrud og Nilsen (2013) at «tidlig innsats» ikke er eksplisitt nevnt i hverken det gjeldende Læreplanverket og heller ikke i tidligere læreplanverk etter 1970. De hevder dermed at tidlig innsats kommer tydeligst fram i stortingsmeldinger.

Regjeringen Stoltenberg II la fram Stortingsmelding 16 (2006-2007) som en del av satsningen på tidlig innsats. I meldingen presenterte regjeringen flere mål og tiltak for skolen. Skoleeiers ansvar ble vektlagt som kompetanse- og utviklingsarbeidet på skolene, og for å følge opp både skolens og elevenes resultater. Blant annet ved å «...drøfte hvordan skoleeiere kan sette inn en større andel ressurser så tidlig i opplæringsløpet som mulig og før problemer har fått utvikle seg» (s. 79). Skoleporten ble etablert som styringsverktøy, for å gi skoleeier og skoleledelsen bedre tilgang til skolens resultater og øke kommunikasjonen mellom dem. Skoleeier og skoleledelsen ble gitt et ansvar til å sikre et godt læringsmiljø; med høye forventinger til elevenes læring; gode oppfølgingsrutiner for prøver og undersøkelser; i møte med elevenes behov for en tilpasset opplæring (St. meld. 16 (2006-2007)).

Prinsippet om tilpasset opplæring anses som grunnleggende for at alle elever skal møte en «tidlig og kontinuerlig innsats» i opplæringen (Nilsen, 2019, s. 629). Tilpasset opplæring er både et pedagogisk og juridisk virkemiddel for læring, lovfestet i oppl. (1998) og LK06. Opplæringen skal være «tilpasset elevenes evner og forutsetninger» (oppl. (1998), § 1-3; St. meld. 16 (2006-2007), s. 76). Elever har ulike behov. Alle elever skal derfor møte variasjon i opplæringen gjennom «bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen». Opplæringen skal være individuelt tilpasset for elever som ikke får eller kan få et «tilfredsstillende utbytte av vanlig undervisning». Tilpasset opplæring i form av særskilte tiltak og spesialundervisning er dermed en individuell rettighet for *noen* elever (St. meld. 16 (2006-2007), s. 76; oppl. (1998), § 5-1).

Tidlig innsats som juridisk virkemiddel har «senere blitt lovfestet som en del av arbeidet med tilpasset opplæring» (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 14). Forfatterne henviser til oppl. (1998) paragraf 1-3, som i senere tid er erstattet av paragraf 1-4 i samme lov (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Bestemmelsen om intensiv opplæring slår fast at:

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

Tidlig innsats i form av intensiv opplæring er juridisk forpliktende for skoleledelsen og skoleeier. Det kreves ikke saksbehandling, slik at elever på 1. til 4. trinn raskt mottar en «kortvarig og målrettet innsats» som en del av det ordinære tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I november 2019 la regjeringen Solberg fram Stortingsmelding 6 (2019-2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. I meldingen omtales tidlig innsats som «et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes» (s. 12). Regjeringen uttrykker en tydelig forventning om at skoler og kommuner arbeider «målrettet» med tidlig innsats for å inkludere flere elever i det ordinære, allmennpedagogiske fellesskapet. Systemene i skolen skal ivareta at elever får den hjelpen de trenger tidlig. For kommunen innebærer det systemer som ivaretar tverrfaglig samarbeid og gode overganger mellom barnehage, grunnskole, SFO og videregående skole. I overgangen mellom barnehage og grunnskole innføres det en kommunal plikt til å vurdere alle barns norskkunnskaper. Styrking av kompetanse i skolen vektlegges i vesentlig grad, særlig for lærerne og andre skoleansatte som er i særstilling til å følge opp elever. Videre skal det innføres en plikt til at kommuner har en lærerspesialist i begynneropplæringen. I tillegg skal regler for bruk av assistenter i spesialundervisning strammes inn.

2.3 Forståelser og forankringspunkt i feltet

På globalt nivå er det en stadig økende interesse for «tidlig innsats». I en rapport utgitt av UNESCO (Lee, Krappmann & Aidoo, 2015) hevdes det at Early Childhood Care and Education er vår tids viktigste problemstilling. Det begrunnes av Lee m.fl. (2015) med flere av artiklene fra FNs Barnekonvensjon, og legitimeres av forskning som viser som at tidlige erfaringer legger grunnlaget for videre læring og utvikling. Tidlig innsats knytter seg med det til *livslang læring og utvikling* for alle barn og unge, og det å minske sosiale og økonomiske forskjeller mellom barn.

På det internasjonale feltet identifiserer Stine Vik (2015) tre ulike perspektiver på tidlig innsats i forbindelse med hennes doktoravhandling. *Tidlig innsats i et spesialpedagogisk perspektiv* innebærer kompenserende tiltak for unge elever. Vik (2015) hevder det viser til innsats for spesifikke lærevansker som lese-, skrive- og regnevansker. Innenfor dette perspektivet er det behov for tidlig å kartlegge alle elever, slik at man kan identifisere elever som står i fare for eller har utviklet lærevansker. Innsatsen rettes deretter mot det kartleggingen viser at elever sliter med. Det er vesentlig at pedagogen har spesialpedagogisk kompetanse, både ved kartlegging, når man skal definere hvem som har behov for spesialundervisning, samt under gjennomføringen av tiltakene. Dette perspektivet på tidlig innsats er for eksempel en «innarbeidet strategi» i den finske skolen. *Tidlig innsats i et allmennpedagogisk perspektiv* viser til det å alle elever møter tidlig innsats som en del av det ordinære opplæringstilbudet i skolen. Det kan være forebyggende eller kompenserende tiltak for å hindre eller respondere på utfordringer og vansker. Det er pedagoger i barnehager og skoler som står for den praktiske gjennomføringen av tidlig innsats, som vil si at det ikke nødvendigvis involverer andre faginstanser, slik det sosialfaglige og spesialpedagogiske perspektivet legger til grunn. Dette perspektivet omtaler Vik (2015) som framtrødende i den norske skolen, i lys av prinsippet om tilpasset opplæring. *Tidlig innsats i et sosialfaglig perspektiv* viser til forebyggende tiltak for barn og familier som står i fare for å utvikle sosiale eller økonomiske utfordringer. I dette perspektivet hevder Vik (2015) at tidlig innsats først og fremst ikke er et pedagogisk virkemiddel. Det er fordi det gjerne er tverrfaglig samarbeid fra barnet blir født eller i tidlig alder. Et annet kjennetegn er at det framstår gjerne i form av programmer eller prosjekter.

Det amerikanske tilnærmingen til tidlig innsats er ifølge Vik (2015) nært forbundet med det sosialfaglige perspektivet. Tidlig innsats har vært en satsning i USA siden 1950-tallet. I ettertid har *Early Intervention* etablert seg som et omfattende interdisiplinært forskningsfelt. Det er dermed flere akademiske disipliner som bidrar med kunnskap om barns læring og utvikling (Meisels & Shonkoff, 2000). Evidensbasert forskning som har vist effekten av intervensjoner i tidlig alder har vært sentral pådriver for retningen feltet har tatt (Dunst, 1996). Fra et sosioøkonomisk perspektiv viser effektstudier at tidliginnsats-programmer øker avkastningen på et senere tidspunkt, både for individet og for samfunnet (Fox, Levitt & Nelson III, 2010). James J. Heckman (2010) forstår læring som en selvforsterkende prosess. Etter hans modell, *The dynamics of skill formation*, vil «sen innsats» føre til større kostnader for individet og

samfunnet. Heckman (2010) forklarer det med en multiplikatoreffekt, som viser til at tidlig innsats «forreter» seg, og tiltakene derfor er mer effektive de tidlige barneårene.

Fra et utviklingsperspektiv viser Meisels og Shonkoff (2000) til tre antagelser som legitimerer *Early Intervention*. *Den første antagelsen* er nevrobiologisk og utviklingspsykologisk forskning som viser at barnets hjerneutvikling formes av både gener og erfaringer. Tidlige erfaringer påvirker senere utvikling, fordi hjernens plastisitet er størst i tidlig barndom. Det er derfor sentralt med riktig stimulering i tiden fra fødsel til 3-5 års alder. *Den andre antagelsen* viser til at barns læring og utvikling må forstås i en vid økologisk kontekst (Meisels & Shonkoff, 2000). Det er sjelden at det kun er barnet som er i fokus, og at tidlig innsats gjerne inngår også for deres familier (Dunst, 1996). En økologisk tilnærming til tidlig innsats handler om å verdsette barn og deres familier i en større kontekst, og at det er andre personer og sosiale systemer de er i kontakt med som påvirker deres utvikling (Bronfenbrenner, 1992; Dunst, 1996). *Den tredje antagelsen* er en tverrfaglig tilnærming. Barn er forskjellige og det finnes ikke én universell tilnærming for alle barn, derfor bør deres ulike behov møtes med intervensjoner av et bredt spekter av fagdisipliner. Det er av den grunn et stort fokus på tverrfaglige programmer og prosjekter innen *Early Intervention* (Dunst, 1996; Vik & Hausstätter, 2014). En fellesnevner for programmene og prosjektene hevder Dunst (1996, s. 33, min oversettelse) er troen på at tidlig innsats «kan endre utviklingsforløpet for små barn og deres familier, og uten disse intervensjonene, vil negative utfall forekomme».

2.4 Tidlig innsats som «Early intervention»

På det internasjonale feltet er det ifølge Lazzari og Vandebroeck (2013) en utbredt konsensus om effekten av tidlig innsats. Både som sosialt utjevne strategi, og for barns utvikling av kognitive og ikke-kognitive ferdigheter. Studier som legitimerer tidlig innsats som lønnsomt i et lengre livsløpsperspektiv er overveiende amerikanske. Videre hevder Lazzari og Vandebroeck (2013) at det er flere som er kritiske til satsningen på tidlig innsats, særlig på det europeiske utdanningsfeltet. Diskusjonen dreier seg om hvorvidt amerikanske programmer og tilknyttede effekt- og kostnadsstudier er gyldige. Det reises spørsmål til om programmene og studiene kan overføres til en europeisk kontekst, og videre om investeringslogikken med synet på barnet som «menneskelig kapital» er forsvarlig. Denne kritikken viser også Vik og Hausstätter (2014) på det nasjonale feltet, og retter seg mot hele eller deler av satsningen på tidlig innsats (f.eks. Arnesen, 2012b; Hausstätter, 2009).

Kritikken faller noe utenfor denne avhandlingens rammer. Jeg vil likevel løfte fram grunnlaget for kritikken som Vik og Hausstätter (2014) viser til. Tidlig innsats har blitt kritisert for det individorienterte perspektivet på utfordringer, hvor vansker gjerne begrunnes med «mangler» hos elevene. Hausstätter (2009) hevder at en slik individorientert tilnærming er problematisk i lys av en inkluderende opplæring. Den norske kritikken rettet mot tidlig innsats kan ifølge Vik (2015) forstås på bakgrunn av ulike tradisjoner på utdanningsfeltet. Tidlig innsats med forankring til det amerikanske feltet for *Early Intervention*, kan være problematisk i en europeisk pedagogisk tradisjon (Hausstätter & Vik, 2014; 2019). Det utgjorde hovedfunnet til Vik (2015) i hennes doktoravhandling, hvor hun hevdet at...

...tidlig innsats kan sees i lys av to kulturhistoriske tradisjoner, den angloamerikanske education-tradisjonen og den kontinentale Pädagogik-tradisjonen og at disse bygger på svært ulike forutsetninger og forståelser for målet med opplæring, som videre har direkte konsekvenser for hvordan tidlig innsats blir forstått og håndtert i pedagogisk teori og praksis (Vik, 2015, s. 68).

Inndelingen i en angloamerikansk og kontinental tradisjon bygger på Gert Biestas (2011; 2013) konstruksjon av det pedagogiske feltet (Vik, 2015). Biesta (2011; 2013) påpeker at hensikten med konstruksjonen er å vise at det er ulike måter å forstå opplæringen på, og at disse forskjellene utgjør en forskjell i pedagogisk praksis. Han bemerker at det nettopp er en teoretisk konstruksjon, og bør forstås som *idealer* som har påvirket og påvirker hverandre. Konstruksjonen kan ifølge Vik (2015, s. 7) «...gi det pedagogiske feltet noen kategorier eller rammer å diskutere tidlig innsats ut fra». I fortsettelsen vil jeg løfte fram noen av distinksjonene mellom dem, og hvor tidlig innsats kan plassere seg innen en norsk pedagogisk kontekst.

Kontinental tradisjon (Pädagogik-tradisjonen) har sitt utspring i tyskspråklige land, og har blant annet hatt innvirkning på pedagogisk teori og praksis i norsk kontekst. Til forskjell fra den angloamerikanske tradisjonen (Education-tradisjonen) som har sitt utspring i engelskspråklige land. En sentral forskjell er at Pädagogik-tradisjonen regnes som et praksisfelt og en egen akademisk disiplin. Pädagogik-tradisjonen har autonomi til å selv bidra med ny teori og teoretisering på egne premisser. Fokuset er bredt og retter seg mot det å bli et menneske, som viser til en interesse for barnets rett til selvbestemmelse og at barndommen har en egenverdi. Education-tradisjonen er et interdisiplinært felt bestående av flere disipliner. Utdanningsfeltet anses som et studieobjekt for disiplinene som bidrar med forskning og perspektiver om pedagogisk praksis. Education-tradisjonen legitimeres gjerne av hvordan den som skal lære og

den som bidrar til læring og utvikling er i stand til å nå målene i skolen innenfor de rammene som er gitt (Biesta, 2011; 2013; Hausstätter & Vik, 2019; Vik, 2015).

Hausstätter og Vik (2019) diskuterer fram en alternativ tilnærming til tidlig innsats som kan være i tråd med Pädagogik-tradisjonen, og dernest tradisjonelt sett i tråd med en norsk pedagogisk kontekst. En forutsetning for tidlig innsats er *potensielle* eller *eksisterende* vansker. Elevens vekst og utvikling støttes basert på normative verdier for hva som er god oppdragelse og opplæring. Relasjonen mellom den som skal lære og den som skal bidra til læring og utvikling er avgjørende. Behovet for tidlig innsats kommer som følge av en ikke-fungerende relasjon mellom barnet og pedagogen, som er til hinder for videre læring og utvikling. Pedagogens rolle er dermed å avdekke en ikke-fungerende relasjon mellom elevens læring og utvikling og pedagogens undervisning, og respondere på det med kompensierende tiltak. Tiltakene går ut på at pedagogen endrer tanke- og handlingsmønstre hos seg selv eller hos eleven. Eleven anses som en aktiv part i relasjonen og i egen utvikling. Tiltakene vil ikke nødvendigvis innebære strategier for å «endre» eleven, fordi «[i] en likeverdig relasjon mellom barn og voksne vil ikke problemet være ensidig lokalisert hos barnet, men i relasjonen» (Hausstätter & Vik, 2019; Vik, 2014, s. 9).

Denne tilnærmingen til tidlig innsats grenser til det Persson (2003) omtaler som et relasjonelt perspektiv. utfordringer og vansker knyttet til læring og utvikling forstås gjerne som et samspill mellom individ- og systemfaktorer, der elevenes forutsetninger for læring og utvikling styrkes, samtidig som man endrer betingelser i miljøet (Befring, 2012; Persson, 2003). Behovet for tidlig innsats vil dermed ikke utelukkende være en konsekvens av «mangler» hos barnet, men i relasjonen mellom barnet og pedagogens undervisning (Vik, 2014). Noe forenklet kan man ut fra et relasjonelt perspektiv hevde at elever med manglende utvikling skyldes manglende tilrettelegging fra skolens side (Nordahl, 2012). Denne relasjonelle og systemiske tilnærmingen kan være et mulig brobyggende perspektiv mellom prinsippene om tidlig innsats, inkludering og tilpasset opplæring (Nordahl mfl., 2018; Hausstätter, 2009; 2014; Vik, 2015).

2.5 Sammenfatning

Tidlig innsats framgår som et sentralt virkemiddel fra politisk hold, og er nært forbundet med prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering (St. Meld. 16 (2006-2007); Meld. St. 6 (2019-2020)). I denne avhandlingen tar jeg utgangspunkt i en bred tilnærming til tidlig innsats som favner om både forebyggende og kompenserende tiltak (Bjørnsrud og Nilsen, 2012; Nilsen, 2019). Det kan omtales som en allmennpedagogisk forståelsesramme (Vik, 2015). I det legger jeg at alle elever skal oppleve tidlig innsats i form av et godt pedagogisk tilbud, og at det kan være behov for ekstra tiltak som en del av det ordinære tilbudet eller særskilte tiltak rettet mot noen elever (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Det teoretiske grunnlaget for tidlig innsats i St. Meld. 16 (2006-2007) var i stor grad påvirket av det amerikanske feltet for *Early Intervention* (Vik & Hausstätter, 2014). Kritikken på det nasjonale pedagogiske feltet som er reist mot tidlig innsats-satsningen kan gjerne forstås på bakgrunn av dette (Vik, 2015). *Early Intervention* plasserer seg i større grad i et sosialfaglig perspektiv og innen education-tradisjonen. En slik tilnærming til tidlig innsats kan være problematisk i norsk skolekontekst, blant annet på grunn av den individorienterte forståelsen av vansker, som videre kan være problematisk i lys av målsettingen om en inkluderende opplæring (Hausstätter, 2009). Det norske utdanningssystemet plasserer seg tradisjonelt sett innen Pädagogik-tradisjonen. Det understrekes blant annet i formålsparagrafen (oppl. (1998), § 1-1) som setter individet i sentrum for skolens pedagogiske virksomhet (Vik, 2015). En alternativ tilnærming til tidlig innsats innen Pädagogik-tradisjonen synes ifølge Hausstätter og Vik (2019) å være det å betrakte tidlig innsats i et relasjonelt perspektiv, hvor behovet for tidlig innsats kommer som følge av relasjonen mellom elevene og lærerens undervisning (se også Persson, 2003). På bakgrunn av det foregående er det den relasjonelle og systemiske tilnærmingen til tidlig innsats som ligger til grunn for det teoretiske rammeverket.

3 Teoretisk rammeverk

En relasjonell og systemisk tilnærming til tidlig innsats, kan betegnes som et sosialøkologisk perspektiv (Klefbeck & Ogden, 2003; Wendelborg, Røe & Buland, 2018). Det innebærer at elevenes læring og utvikling, og eventuelle vansker som oppstår eller avdekkes, ses i et helhetsperspektiv. Den sosiale, historiske og kulturelle konteksten påvirker elevenes læring og utvikling, og perspektivet anses med det som individoverskridende. Elevene er aktivt medvirkende i sin egen læring og utvikling, som innebærer et gjensidig påvirkningsforhold mellom elevene og omgivelsene rundt elevene (Bronfenbrenner, 1992).

I Overordnet del i Fagfornyelsen hevdes det at «elevenes læring og utvikling er i sentrum for skolens virksomhet». Det viser til et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læringsmiljø kan defineres som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevens læring, helse og trivsel» Det retter seg mot både elevenes faglige og sosiale utvikling (Federici & Wendelborg, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2016a). Internasjonale og nasjonale studier viser ifølge Haug (2014) til en bred enighet om at utfordringer i opplæringen best møtes med et pedagogisk tilbud som vektlegger inkludering. I denne sammenhengen vil betydningen av tidlig innsats være sentral. Realiteten er at skolen ikke lykkes med å inkludere elevmangfoldet i skolen. Det er tydelig ifølge Haug (2016) når man ser på antallet elever som har faglige og sosiale vansker, og at læreren blir gjerne stående med mye av ansvaret og kvaliteten for undervisningen alene.

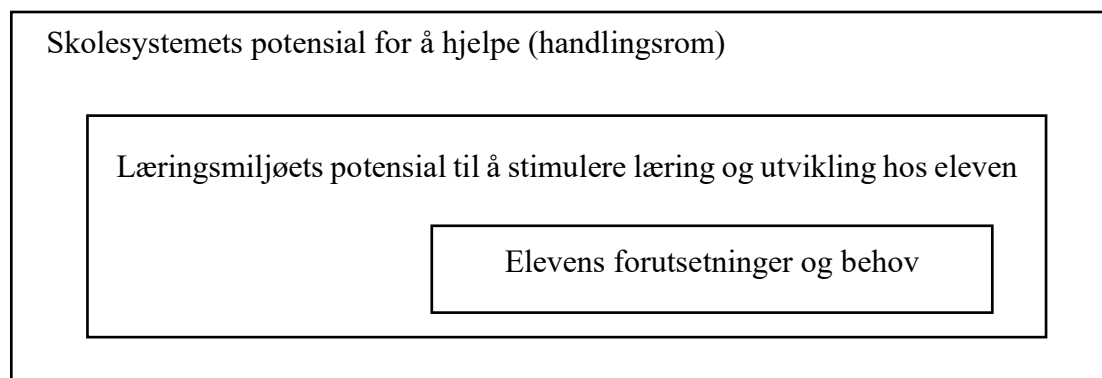
Jøsendal, Langfeldt og Roald (2012, s. 6) hevder at «lærerne og skolelederne er de viktigste aktørene for elevenes og skolens læring». Lærerne har direkte påvirkning på elevenes læring og utvikling gjennom undervisningen. Skoleledelsen kan videre ha indirekte påvirkning på elevens læring og utvikling gjennom lærerne. Skoleledelsen har sammen med skoleeier et juridisk ansvar for elevens læring og utvikling (Jøsendal m. fl., 2012; Paulsen, 2019). En aktiv skoleeier som har fokus på å utvikle skolens kjernevirksomhet, som er elevens læring og utvikling, er vesentlig for å skape et godt pedagogisk tilbud på skolene i kommunen. Videre hevder Jøsendal m. fl. (2012, s. 5) at det kan bidra til «høye faglige resultater, øke gjennomføringsgraden og bidra til sosial utjevning» i skolene. Det viser til at både skoleeier, skoleledelsen og lærerne har sentrale roller i elevens læring og utvikling, og skolens utvikling som en helhet (Utdanningsdirektoratet, 2020). En kollektiv tilnærming der alle aktørene i

skolen er involvert i det pedagogiske arbeidet er nødvendig (Fullan, 2014; Haug, 2017; Roald, Jøsendal & Langfeldt, 2012). Fullan (2014) bruker betegnelsen kollektiv kapasitet for å vise til samhandling og samarbeid mellom aktører i kommunen («skoledistriktet»). Hensikten med samarbeidet er å skape gode et inkluderende læringsmiljø for alle elevene i kommunen, og spesielt for elever som strever i undervisningen.

3.1 Tidlig innsats som systemisk strategi i skolen

Et helhetlig skolesystem, som støtter lærernes undervisning og elevenes læring og utvikling, innebærer at aktørene på de ulike systemnivåene i skolen drar i samme retning (Fullan, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2020). Fullan (2014) hevder at skoler med en kollektiv tilnærming i større grad evner å redusere forskjellen mellom høyt- og lavtpresterende elever. Løsevevne programmer og prosjekter vil ifølge Fullan (2014) ikke være tilstrekkelige for å ivareta alle elevers læring og utvikling. Etter denne forståelsen er tidlig innsats et kollektivt anliggende, som går utover enkeltstående programmer og prosjekter, og som retter fokus mot å følge opp elevens læring og utvikling.

For skolen er det nødvendig å ha godt system med tilstrekkelig kompetanse til å fange opp begynnende faglige og sosiale vansker hos elever, slik at man kan sette inn hjelp på et tidlig tidspunkt i et vanskeforløp (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010; Nordahl m. fl., 2018). Dette illustreres med figur (3.1), som Hausstätter (2014) henholdsvis benytter for å omtale tidlig innsats som en systemisk strategi i barnehagekontekst.



Figur 3.1 Tidlig innsats som systemisk strategi i skolen (Fritt etter Hausstätter, 2014, s. 42)

I denne sammenheng illustrerer figuren tidlig innsats som systemisk strategi i skolen. Skolesystemet viser til det systemet som kommunen legger til rette for. Skoleeier har etter oppl. (1998) paragraf 13-10 ansvar for at det legges til rette et forsvarlig system som er i tråd med opplæringsloven og forskriftene til samme lov. I det ligger det at skoleeier skal gi skolene ressurser til å ivareta elevmangfoldet i skolen, men også følge opp skolenes læringsresultater, læringsmiljø og frafall. Det viser til et handlingsrom og et potensial til å bidra til et læringsmiljø som stimulerer læring og utvikling hos eleven.

3.2 Sosialøkologi som analytisk perspektiv

Jeg har valgt å benytte Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å belyse aspekter ved tidlig innsats som systemisk strategi i skolen. En styrke ved modellen er at den inviterer til å belyse perspektiver, faktorer og betingelser som har betydning for elevenes læring og utvikling (Midthassel m.fl. 2011; Wendelborg, 2010). Den åpner for å analysere og reflektere over rammebetingelser gitt fra skoleeier og på skoleledernivå som kan ha betydning for skolesystemets muligheter til å ivareta elevenes læring og utvikling. Modellen vil bli benyttet som en helhetlig ramme for studien. Noe av kritikken som er reist mot utviklingsøkologiske modeller er, at de representerer et abstrakt forklaringsnivå (Klefbeck & Ogden, 2003). For å møte kritikken har jeg valgt å utvide teorigrunnet med relevant forskning og teori fra det nasjonale og skandinaviske feltet. Videre er det verdt å bemerke at det eksisterer relativt lite norsk empirisk forankret forskning på tidlig innsats (Vik & Hausstätter, 2014), noe som legger begrensninger for bakgrunns materialet i min fremstilling. En annen begrensning er at forskningen jeg presenterer ikke er utelukkende systemisk, men består av forskning både på individnivå og systemnivå. I tillegg er gjerne den skandinaviske forskningen påvirket av internasjonal forskning som videre kan plassere seg innen education-tradisjonen (Biesta, 2011; 2013; Vik, 2015).

3.2.1 Den utviklingsøkologiske modellen

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) er en sentral teoretiker innen det sosialøkologiske perspektivet. Han introduserte den utviklingsøkologiske modellen i 1979, og modellen var ifølge Bronfenbrenner (1992) et alternativ til det han opplevde som et stort fokus på individorienterte forklaringsmodeller i utviklingspsykologien. I stedet for å forklare

menneskers utvikling med faktorer og betingelser i individet, fokuserer den økologiske utviklingsmodellen på systemorienterte forklaringsmodeller. Bronfenbrenner ble kritisert, og kritiserte seg selv, for å fokusere for mye på miljøets betydning og overse betydningen av faktorer i individet. Over flere tiår reviderte han modellen, og i den siste utgaven betegnet Bronfenbrenner og Morris (2006) modellen som *The Bioecological Model of Human Development*.

I den bioøkologiske versjonen av modellen viser utvikling til «stabilitet og endring i biopsykologiske kjennetegn ved mennesker gjennom livsløpet og gjennom generasjoner» (Bronfenbrenner & Morris, 2006, s. 796). Utvikling påvirkes av både *biologiske* forutsetninger og evner ved individet og av miljøet rundt. Det foregår parallelt gjennom hele livsløpet til den enkelte, innenfor generasjoner og i samfunn generelt. Det at utvikling skjer «gjennom generasjoner» viser at hendelser i og på tvers av generasjoner har like stor innvirkning som biologiske og miljømessige faktorer og betingelser for menneskers utvikling. Modellen retter fokuset mot fremtiden, og den utviklingen det er potensial for, framfor den utviklingen som har skjedd. Årsakssammenhenger i modellen er komplekse og sirkulære, som innebærer at en ikke kan forklare et barns helhetlige utvikling basert på noen deler av modellen. Det kan være både en positiv og negativ utvikling, og det trenger heller ikke å bety at utviklingen har kontinuitet over tid (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

I denne sammenheng tar jeg utgangspunkt i den bioøkologiske versjonen, her betegnet som den utviklingsøkologiske modellen. Modellen er dynamisk og består av fire gjensidig avhengige komponenter, hvilket er prosess, individ (person), kontekst og tid. Komponentene er i kontinuerlig interaksjon og endring. I det følgende vil komponentene i modellen utdypes, med utgangspunkt i elevene som lærende og utviklende individer.

Komponent 1: Prosess («Process»)

Prosess er den største drivkraften i elevens læring og utvikling. Bronfenbrenner og Morris (2006) skiller mellom *distale* og *proksimale* prosesser. I distale prosesser er ikke eleven selv aktivt deltakende, men det har indirekte påvirkning på elevens læring og utvikling (Bronfenbrenner og Morris, 2006). Skoleeier og skoleledelsen har indirekte påvirkning på elevenes læring og utvikling (Jøsendal m.fl., 2012a; Paulsen, 2019), og viser til hvordan disse påvirker omgivelsene i de proksimale prosessene. Proksimale prosesser viser til varige og gjensidige samspill mellom eleven og omgivelsene over tid. Omgivelsene kan være personer,

symboler og objekter i elevens umiddelbare miljø. Positive proksimale prosessene bidrar følgelig til positiv læring og utvikling hos eleven. De proksimale prosessene kan dermed også være negative.

Tilpasset opplæring kan betraktes som tilrettelegging av proksimale prosesser i læringsmiljøet. Det dreier seg om variasjon og tilpasning innenfor læringsfellesskapet, «for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elever kan følgelig oppleve et manglende samspill til læringsmiljøet. Lærerne trekkes fram som sentrale «til å avdekke utfordringer og til å gi elevene den hjelpen de trenger. Det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages» (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å avdekke utfordringer og fremme læring og utvikling er kartlegging og observasjon sentralt, både for den enkelte elev og for skolens praksis. Konkrete tiltak kan iverksettes og følges opp med nye vurderinger (Dysthe, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2020). Etter denne forståelsen gir vurdering et grunnlag for tidlig innsats.

Skoleeier har ansvar for at skolene gjennomfører og følger opp vurderinger med konstruktive tiltak. Vurderinger måler likevel ikke alt det eleven kan, og det er flere ferdigheter som gjerne unnlates i vurderinger som kreativitet og etisk bevissthet (Sandsmark, 2009). Det viser til behovet for en bevissthet om formålet med vurderingen og hva den faktisk måler. Et ensidig fokus på elevens læringsresultater kan ifølge Hillestad (2017 i Paulsen, 2019) og Dysthe (2008) være begrensende. Det kan føre til kortsiktige løsninger for å forbedre elevresultatene, til forskjell fra et langsiktig fokus der skolen forsøker å forbedre læringsmiljøet.

Lassen og Breilid (2010) trekker fram elevsamtalen som et verktøy og supplement til standardiserte tester. Virkningen av gode elevsamtaler er ifølge Lassen og Breilid (2010) godt dokumentert i forskning. I lærerens tilrettelegging av en tilpasset opplæring påpeker dem at gode elevsamtaler kan skape rom for elevens medvirkning, og at de er aktive i egne lærings- og utviklingsprosesser. Lignende peker også Bronfenbrenner og Morris (2006) på. De hevder at elevene både er et produkt og produsent i egen utvikling. Det kan bidra til at elevene i større grad tar kontroll over egne lærings- og utviklingsprosesser (proksimale prosesser). Lassen og Breilid (2010) påpeker at elevsamtalen også kan være et nyttig verktøy for lærerens undervisning, da det åpner for innsikt i «elevens ønsker, bekymringer og læringsstrategier», men også hvordan elevene opplever læreren som pedagog.

Komponent 2: Individ («Person»)

Den andre komponenten i modellen viser til kjennetegn («characteristics») ved eleven. Det er atferdsmessige, emosjonelle, biologiske og kognitive forutsetninger som påvirker elevens samspill med det sosiale og fysiske miljøet (Wendelborg, 2010). Det er tre karakteristikk som Bronfenbrenner og Morris (2006) påpeker som særlig vesentlige for å sette proksimale prosesser i bevegelse. Det dreier seg om personens genetiske disposisjon som utholdenhet, nysgjerrighet, impulsivitet og usikkerhet, ressurser som kunnskap, ferdigheter, erfaringer og evner, og hvilke reaksjoner man får fra omgivelsene. Disse kan alene eller i kombinasjon påvirke eller hindre at personen tar del i proksimale prosesser, og dermed påvirke elevens videre lærings- og utviklingsprosess.

Slik det framgår i oppl. (1998) paragraf 1-3 er det opplæringen som skal tilpasses til elevenes forutsetninger og evner, og ikke motsatt. Det viser til en relasjonell forståelse, hvor det er læringsmiljøet som skal tilpasses elevmangfoldet. Elever som ikke kan få eller får et tilstrekkelig utbytte av *innholdet* i det ordinære tilbudet, kan ha rett til spesialundervisning. Det skal dermed ikke utløses av en gitt diagnose eller vanske (Mathiesen & Vedøy, 2012; Nordahl m. fl., 2018). En slik systemisk tilnærming til «elevenes pedagogiske vansker» innebærer ifølge Strønen (2018) og Buli-Holmberg og Nilsen (2010) at vanskene sjelden kan forklares med elevenes individuelle forutsetninger, men at man også retter fokus mot eleven i samspill med omgivelsene.

I SPEED-prosjektet fant imidlertid Haug (2017) at utløsende faktorer for spesialundervisning gjerne var elevens individuelle forutsetninger, for eksempel diagnosen ADHD og andre atferdsvansker. Det kan betegnes som en individorientert forståelse, hvor vansken blir forstått som plassert hos eleven. Det skyldes ifølge Haug (2017) at utløsende faktorer for spesialundervisning varierer innad og mellom skoler og kommuner. Lignende funn viser også til Aasen, Kostøl, Nordahl og Wilson (2010) i deres evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune. I evalueringen finner Aasen m.fl. (2010) at barnehagebarn og elever i tidlig skolealder i stor grad henvises til PP-tjenesten. Det omtales som en «utilsiktet effekt av tidlig innsats». Slik de ser det dreier tidlig innsats seg om å tilrettelegge for gode læringsmiljøer, slik at færre elever får behov for spesialundervisning. En individorientert forståelse av tidlig innsats kan således bidra til at aktørene i skolen identifiserer elever med behov for spesialundervisning. Ifølge Aasen m.fl. (2010) vil det dermed være sentralt at aktørene i skolen retter fokus mot hvordan elevenes forutsetninger bedre kan ivaretas i læringsmiljøet.

En individorientert forståelse med fokus på diagnoser og andre individuelle forutsetninger kan således være problematisk (Wendelborg m.fl., 2015), særlig med henblikk på det Bachmann og Skove (2015) og Wendelborg m.fl. (2015) omtaler som «gråsoneelever». Elever i «gråsonen» kan oppleve manglende læring og utvikling uten at det nødvendigvis utløser retten til spesialundervisning. Nordahl m. fl. (2018) hevder at det alltid vil være 15 til 25 % av elevene i skolen med behov for ekstra tilrettelegging i opplæringen. Det er dermed ikke unntaket, men hvilke elever som har behov for ekstra tilrettelegging og spesialundervisning framstår gjerne som uklart blant skoler og kommuner. Det kan indikere at normalitetsbegrepet er varierende og at hva som anses som et «avvik» dermed er ulikt.

Et utvidet normalitetsbegrep er ifølge Hausstätter (2009) i tråd med målsettingen om en inkluderende skole. Det kan imidlertid være problematisk i forbindelse med tidlig innsats. I en inkluderende skole hevder Hausstätter (2009, s. 37) at behovet for tidlig innsats er «overflødig fordi de prosessene som medfører behovet for hjelp og tidlig [innsats] vil være borte eller kraftig redusert». Det kan ses i sammenheng med det Mathiesen og Vedøy (2012) omtaler som «identifikasjonsdilemmaet». Det viser til at både det å ikke-identifisere og identifisere elever med faglige og sosiale utfordringer kan være problematisk. Et utvidet normalitetsbegrep kan her vise til at man ikke identifiserer elever, og at elevene får tilbudet innenfor den ordinære opplæringen. Det kan føre til at behov for hjelp og tidlig innsats ikke blir registrert som en utfordring, og dermed medføre at elever som opplever utfordringer ikke får den støtten de har behov for (Fasting, 2014; Hausstätter, 2009). På en annen side kan det hevdes at en slik tilnærming ikke vil medføre en inkluderende skole, dersom utfordringer ikke blir oppfattet, og ekstra støtte ikke iverksettes. Med et snevrere normalitetsbegrep vil man identifisere elever og dermed følge opp utfordringer som oppstår eller avdekkes, men det kan oppleves stigmatiserende for elevene (Fasting, 2014; Hausstätter, 2009; Mathiesen & Vedøy, 2012).

Fasting (2014, s. 11) hevder at i «en skole for alle» må man «akseptere at en stor del av elevene trenger ekstra hjelp, og se på både spesialundervisning og ulike former for differensieringstiltak som læringsfremmende verktøy mer enn varianter av segregering og stigmatisering». Fasting (2014) trekker fram behovet for at skolene har en «fleksibel beredskap». Det innebærer at læringsfremmende tiltak gis som en naturlig del av lærerens tilrettelegging av undervisningen. Følgelig vil intensive kurs og spesialundervisning, både om det tilbys i eller utenfor klasserommet, være en naturlig tilrettelegging av undervisningen i møte med elevers forutsetninger og behov.

Komponent 3: Kontekst («Context»)

Den tredje komponenten i modellen er kontekst. Det viser til fire sosiale systemer, mikro-, meso-, ekso- og makrosystem, og hvordan disse påvirker eleven og hverandre gjensidig i direkte og indirekte grad.

Mikrosystem viser til elevens opplevelse av nære omgivelser, som har direkte påvirkning på elevens læring og utvikling. Det blir av Bronfenbrenner (1992, s. 227) definert som...

... a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by developing person in a given face-to-face setting with particular physical and material features, and containing other persons with distinctive characteristics of temperament, personality, and systems of belief.

En «setting» viser til omgivelser som eleven er i kontakt med og opplever gjennom sosial samhandling med andre mennesker, for eksempel familien, skolen, venner og bekjente. I samhandling med omgivelsene foregår proksimale prosesser, der aktiviteter, roller og relasjoner inngår. Aktiviteter er samhandling mellom eleven og den andre samtidig som de gjør noe sammen, hver for seg eller at eleven observerer den andre. Aktivitetene kan være rutinepregede eller tilfeldige. En rolle er en serie av aktiviteter og relasjoner som forventes av eleven og den andre. De kan være gjensidige, som for eksempel mellom en lærer og elev, innbakt i en slik samhandling er det kulturelle og strukturelle aspekter som sier noe om hvordan disse skal forholde seg til hverandre. Relasjoner er sentrale i proksimale prosesser, det kommer av at eleven deltar i den andres aktivitet, eller at den andre deltar i elevens aktivitet. Personer som samhandler og bryr seg om med eleven i dets nærmiljø endres over tid. Foresatte og andre omsorgspersoner blir supplert med lærere. Bronfenbrenner og Morris (2006, etter Mead, 1934) omtaler disse personenes rolle som «den generaliserte andre» som fungerer som «stillasbyggere» i elevens læring og utvikling.

Lærerens emosjonelle og faglige støtte for den enkelte elev er sentralt i denne sammenheng. En gjensidig relasjon mellom lærer og elev, har stor påvirkning på elevenes læring og utvikling, som kan være en styrke i elevenes læring og utvikling over tid (Bronfenbrenner, 1992; Utdanningsdirektoratet, 2020). Betydningen av relasjonen mellom lærer og elever som fremmede for læring og utvikling er godt dokumentert i forskning (Drugli, 2012). Drugli (2012, s. 49) påpeker at relasjonen bør bygge på «...nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering, respekt...». Også sammenhengen mellom lærernes kompetanse og elevenes læring og utvikling er betydningsfull. Det finner Nordenbo m.fl. (2008) i en gjennomgang av 70

undersøkelser. Det viser til lærerens relasjonskompetanse i møte med elever, kollegaer, foresatte og skoleledelsen, i tillegg til kompetanse innen klasseledelse og fagdidaktisk kompetanse. Skoleeier og skoleledelsen skal videre sikre at de enkelte skoleansatte og skolen generelt har den nødvendige kompetansen, og drive kompetanseutviklingen på skolen (oppl. (1998), §10-8; Paulsen, 2019).

Et **mesosystem** «...comprises the linkages and processes taking place between two or more settings containing the developing person (e.g., the relations between home and school [...])» ifølge Bronfenbrenner (1992, s. 227). Det betyr at mesosystemene er et samspill mellom to eller flere omgivelser (mikrosystem). Også innenfor dette systemet legger Bronfenbrenner og Morris (2006) stor vekt på personens opplevelse av systemet. For en elev refererer det til relasjoner som er innad og mellom hjem, skole, klasse og venneflokk, og så videre. Mesosystemet er en stor pedagogisk ressurs, ifølge Bronfenbrenner (1992). Dersom det er flere mikrosystemer som er ustabile kan det få en større effekt, fordi det kan ha en forsterkende, negativ effekt på elevens læring og utvikling. Likeledes kan dårlige koblinger mellom mikrosystemene, for eksempel hjem og skole, være en stor belastning for elevens læring og utvikling. Derfor er det sentralt å betrakte elevens mesosystemer, og dermed relasjonene mellom mikrosystemene, når man skal vurdere elevens muligheter for læring og utvikling.

For tidlig innsats kan det tenkes at samarbeid i mesosystemet bidrar til helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud. Det dreier seg om å etablere samarbeid for enkeltelever og for skolen som en helhet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er kommunen og skolen som er ansvarlig for samarbeidet, og målet med samarbeidet er følgelig å gi eleven gode vilkår for læring og utvikling, både faglig og sosialt (Drugli & Nordahl, 2016, oppl. (1998), § 1-1, § 13-3d). Det kommer også fram av forskrift for opplæringsloven (2006, § 20-1), hvor foreldresamarbeidet har til hensikt å styrke elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. For tidlig innsats kan det vise til at et godt samarbeid mellom skole og hjem kan være en stor ressurs. Særlig med tanke på at pedagogisk virksomhet, slik det framgår i Pädagogik-tradisjonen, ikke er forbeholdt lærerens undervisning alene, men alle arenaer hvor læring og vekst foregår (Hausstätter & Vik, 2019).

Samarbeidet mellom pedagogene kan også ha betydning for tilbudet elevene får. Samarbeid mellom pedagogene kan bidra til at elevene ikke opplever spesialundervisning og den ordinære opplæringen som to ulike «mikrosystemer», som ikke kommuniserer, og samarbeid over lengre

tid kan styrke koblingene og stabiliteten mellom dem. Det finner Gillespie (2016) i sin studie. Læringsutbyttet til elever med spesialundervisning i matematikk, synes å være størst dersom allmennlærerne og spesialpedagogene samarbeidet over tid. Lignende finner også Mjøs (2007) og viser til at samarbeidet mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger er sentralt for inkludering og tilpasset opplæring. Følgelig synes samarbeidet mellom assistenter og pedagoger også ut til å innvirke på elevens læring og utvikling (Egelund & Tetler, 2009).

Et eksosystem «...encompasses the linkage and processes taking place between two or more settings, at least one which does not ordinarily contain the developing person, but in which influence processes within the immediate setting that does contain that person» (Bronfenbrenner, 1992, s. 227). Det innebærer et samspill mellom to eller flere omgivelser der eleven ikke deltar innenfor begge omgivelsene. Selv om eleven ikke deltar aktivt i eksosystemet, kan det likevel påvirke elevens læring og utvikling gjennom mikrosystemene eller mesosystemene som er i samspill med eleven.

Stabile eksosystemer viser til behovet for at skoleeier og skoleledelsen etablerer effektiv kommunikasjon mellom aktørene i skolen. Flere tidligere norske studier (Engeland, Langfeldt & Roald, 2008; Jøsendal & Langfjæran, 2010) finner at skoleeier i størst grad lykkes dersom det foreligger en samarbeidskultur med «sammenheng, overlapping og integrasjon mellom ulike nivåer i skolesystemet». Det omtaler Jøsendal m.fl. (2012, s. 29) som en produktiv utviklingskultur. Kommunikasjonen «stimuleres mellom politikk, administrasjon, profesjon, elever og foreldre. Det blir etablert fungerende møtearenaer på tvers av de hierarkiske nivåene, der alle aktørene inngår som ansvarlige og medskapende deltakere i kvalitetsarbeidet» (Roald m.fl., 2012, s. 29). Lysø, Stensaker, Aamodt og Mjøen (2011) peker på at kommunikasjonen mellom skoleeier og skoleledelsen kan ha en sammenheng med størrelsen på kommunen. De hevder at det er en naturlig konsekvens, og at man derfor kan finne varierende praksis på hvor tett skoleeier samarbeider med skolene og bidrar med administrativ og faglig støtte.

Et godt samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten kan ifølge Fasting (2014) styrke skolens pedagogiske tilbud. PP-tjenestens mandat viser til både kompetanse- og organisasjonsutvikling, og utarbeiding av sakkyndige vurderinger av enkeltelevers behov for spesialpedagogisk hjelp (oppl. (1998), §5-6). Kompetanse- og organisasjonsutvikling blir gjerne ansett som systemrettet arbeid, mens sakkyndige vurderinger kan anses som individrettet arbeid. På bakgrunn av dette kan PP-tjenestens mandat betraktes som en dikotomi og i et

konkurransforhold (Mjøs & Flaten, 2018). Mjøs og Flaten (2018) argumenterer for at PP-tjenestens mandat kan anses som «to sider av samme sak», fordi begge arbeidsmåtene dreier seg om å skape et kvalitativt godt opplæringstilbud for elevene. Fylling og Handegård (2009) finner imidlertid at det er uklare forventninger i samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, hvor skolene i større grad ønsker sakkyndige vurderinger av enkeltelever, mens PP-tjenesten gjerne ønsker å drive kompetanse- og organisasjonsutvikling. I denne sammenheng viser Fasting (2014) til at skolens ressursteam kan være en styrke både for skolens organisasjonsutvikling og «handlingsberedskap» i møte med enkeltelevers behov og læringsmiljøet i sin helhet. I det vektlegger Fasting (2014, s. 17) at et faglig kompetent ressursteam kan bidra til «å komme i forkant av problemer og vansker, både med tanke på den ordinære tilpassede opplæringen og for elever med behov for spesialundervisning».

Makrosystemet handler om «...overarching pattern of micro-, meso- and exosystems characteristics of a given culture, subculture, or other broader social context...» (Bronfenbrenner, 1992, s. 228). Det er de overordnede historiske, politiske, økonomiske og ideologiske aspektene som gir kulturelle føringer i subkulturer og kulturen i storsamfunnet. På skolen kan makrosystem for eksempel være kulturelle normer i et klasserom, skolegården eller på skolen som en helhet eller i form av policy-dokumenter fra nasjonalt hold.

Kunnskapene, holdningene og ferdighetene som vektlegges i elevenes læring og utvikling, er fra nasjonalt hold forankret i læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06 (Fasting, 2014, s. 10). Med begrepsapparatet til Goodlad (1979) kan LK06 omtales som den *formelle* læreplanen. I det lokale læreplanarbeidet vil den *fortolkes* av skoleeier, skoleleder og andre aktører i skolen. Følgelig er det den *operasjonaliserte* læreplanen som viser til lærerens undervisning. Elevens opplevelse av undervisningen viser til den *erfarte* lærerplanen. Bjørnsrud og Nilsen (2013) hevder imidlertid at begrepet tidlig innsats ikke er omtalt eller konkretisert i læreplanverket i perioden 1970 til 2013. Interessant er det da at Mathiesen og Vedøy (2012) finner at tidlig innsats er en driver for spesialundervisning i sitt datamateriale. I denne sammenheng hevder Mathiesen og Vedøy (2012) og Knudsmoen mfl. (2012) at målstyringen og det økte fagtrykk i LK06 kan ha bidratt til økt fokus for elevens resultater.

Komponent 4: Tid

Helt vesentlig er den fjerde komponenten, tidsdimensjonen. Innenfor proksimale prosesser er tid et avgjørende aspekt, fordi en positiv læring og utvikling fordrer effektive systemer som er stabile og forutsigbare over lengre tid. Et manglende samspill mellom eleven og omgivelsene kan på lengre sikt føre til manglende læring og utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Bronfenbrenner og Morris (2006) skiller mellom tre økologiske nivåer for elevens læring og utvikling. (1) Mikrotid knytter seg til en sammensetning av flere proksimale prosesser, og kontinuiteten eller diskontinuiteten av disse prosessene. (2) Mesotid er en sammensetning av flere mikrotider over en lengre periode, som dager og uker. (3) Makrotid består av både den personlige, livslange læringen og utviklingen til eleven, men det viser også til en historisk utvikling og hendelser som skjer i samfunnet mens eleven lever og generasjonen eleven er en del av. Bronfenbrenner og Morris (2006) framhever at det er systemenes stabilitet, forutsigbarhet og kontinuitet over tid som i størst grad påvirker elevens læring og utvikling. Nye livsfaser og livssituasjoner kan ha innvirkning for elevens læring og utvikling, og gjennom opplæringsløpet opplever elevene overganger hvor omgivelsene endres. Det innebærer at skoleomgivelser som klasse med lærere og medelever, kompetansemål, samarbeidet mellom skole og hjem og læringsmiljøet er dynamiske og i kontinuerlig endring. Det kan også være overganger mellom ulike livsfaser og livssituasjoner, for eksempel i overgangen fra barnehage til skole.

Wollscheid (2010, s. 13) finner i kunnskapsoversikten, *Språk, stimulans og læringslyst - tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående skole* at det er behov for «en kombinert innsats mot tiltak tidlig i og gjennom hele oppveksten og med et særlig fokus på overgangsfasene». Det kan eksempelvis være overganger mellom klassetrinn, og mellom barnehage, grunnskole og videregående (Wollscheid, 2010). Behovet for gode overganger i løpet av opplæringsløpet for flerspråklige elever understrekes i *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* av Rambøll (2016). Flerspråklige elever viser til elever med et annet morsmål enn norsk og samisk, og som har behov for ekstra støtte i norskopplæringen (oppl. (1998), § 2-8). Følgelig har skoleeier og skoleledelsen en sentral rolle og et ansvar for å skape godt samarbeid mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2016; oppl. (1998), § 13-5). I lys av overgangen mellom barnehage og skole viser kunnskapsoversikten, *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole* utarbeidet av Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud og Freyr (2015) til tiltak som kan ha positiv påvirkning. Barnehage og skole må samarbeide, slik at det blir kontinuitet i læringsprosessen. En forutsetning for å skape kontinuitet i læringsprosessen

er ifølge Lillejord m. fl. (2015) at barnehagen må utveksle informasjon om barnas erfaringer og hva de har lært til skolen. Det innebærer at barnehagelærere og lærere i skolen samarbeider på tvers av institusjonene i dialog med barnets foresatte. Utover informasjonsveksling, viser også Lillejord m. fl. (2015) til faglig samarbeid og felles samarbeidsprosjekter som tiltak i skolens og barnehagens samarbeid.

3.3 Oppsummerende betraktninger

I det følgende vil jeg oppsummere den teoretiske gjennomgangen av tidlig innsats som systemisk strategi i lys av den utviklingsøkologiske modellen. For skoleeier og skoleledelsen understreker modellen betydningen av å legge til rette betingelser som kan styrke skolesystemets og læringsmiljøet potensial til å ivareta elevenes læring og utvikling, og betydningen av å følge opp elever med eventuell manglende læring og utvikling.

**Oppsummert vil jeg trekke frem følgende punkter som sammenfatter teori-
grunnlagets perspektiver:**

Individ - Samspillet mellom læringsmiljøet og elevenes forutsetninger danner grunnlaget for læring og utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Wendelborg, 2010). Sosiale utfordringer og mangelfull læring må ses som et resultat av samspillet mellom eleven og læringsmiljøet (Strønen, 2018).

Proksimale prosesser og mikrosystem – Lærerne har direkte påvirkning på elevens læring og utvikling (Jøsendal m.fl., 2012a; Paulsen, 2019), der relasjon mellom lærer og elev har stor betydning (Drugli, 2012). Videre er lærerens kompetanse til relasjonsbygging, klasseledelse og didaktiske kompetanse sentral (Nordenbo m.fl., 2008). Et godt utviklet vurderingssystem kan gi god informasjon om elevens status med tanke på utvikling og læring, med det sier mindre om hvorvidt det er etablert et varig og gjensidig samspill mellom eleven og omgivelsene over tid. Et ensrettet fokus på vurderingsresultater vil følgelig ikke fange opp den kompleksitet som utvikling og læring omfatter (Dysthe, 2008; Hillestad, 2017 referert i Paulsen, 2019).

Mesosystem – Godt samarbeid og samhandling mellom aktører og prosesser i elevenes mikrosystemer kan betraktes som en stor pedagogisk ressurs (Bronfenbrenner & Morris, 2006). For eksempel mellom skole og hjem (Drugli & Nordahl, 2016), allmennpedagoger og

spesialpedagoger (Mjøs, 2007; Gillespie, 2016) og mellom assistenter og pedagoger (Egelund & Tetler, 2009)

Distale prosesser og eksosystem - Skoleeier og skoleledelsen har indirekte påvirkning på elevenes læring og utvikling (Jøsendal m.fl., 2012a; Paulsen, 2019). Dette forholdet understreker behovet for at aktører på systemnivå etablerer effektiv kommunikasjon mellom aktørene i skolen (Roald m.fl., 2012), driver kompetanseutvikling på skolen (Paulsen, 2019) og sørger for gode overganger, for eksempel mellom barnehage og skole (Knudsmoen m.fl., 2012; Lillejord m.fl., 2015).

Makrosystem – Tidlig innsats er i liten grad konkretisert eller omtalt i læreplanverket (Bjørnsrud & Nilsen, 2013). Samtidig er tidlig innsats en forpliktende oppgave for skoleeier og skoleledelsen (oppl. 1998; paragraf 1-4). Tidlig innsats og tilpasset opplæring kan følgelig ses som en driver for iverksetting av spesialundervisning sett i lys av økningen i bruk av individuelle tiltak etter innføringen av LK06 (Fasting, 2013; Knudsmoen m.fl., 2012; Mathiesen & Vedøy, 2012).

Tid - Stabile systemer som er stabile og forutsigbare over tid har stor betydning for elevenes læring og utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Det er behov for tidlige tiltak gjennomgående i oppveksten, også ved overganger. Det viser til at elevenes behov for utfordringer og støtte endres over tid (Wollscheid, 2010).

3.4 Presentasjon og diskusjon av studiens problemstilling

Tidlig innsats er juridisk forpliktende for skoleeier og skoleledelsen etter oppl. (1998) paragraf 1-4 om intensiv opplæring. Bjørnsrud (2014) hevder at skoleeiere, skoleledelsen og lærere vektlegger tidlig innsats. Videre påpeker Bjørnsrud (2014) at det er særlig forståelsen av tidlig innsats som intensiv opplæring som er fremtredende i skolen. Flere kommuner har tilført ressurser utover hva forskriftene tilsier på 1. til 4. trinn for å styrke elevenes lese-, skrive- og regneferdigheter. Det til tross for at tidlig innsats er lite konkretisert for praksis i utdanningspolitiske dokumenter og kan derfor oppfattes som «fragmentarisk» (Bjørnsrud & Nilsen, 2013; Vik, 2015). På bakgrunn av det foregående forventer jeg at tidlig innsats er et konkretisert og vektlagt fokusområde i kommunen, men at det kan være variasjon mellom skolene innad i kommunen. Utgangspunktet for min forskning er de styringsverkets signaler og forskning som tilsier at tidlig innsats har stor betydning.

Den empiriske problemstillingen tar sikte på å belyse hvordan skoleeier og skoleledelsene i en kommune realiserer tidlig innsats. For å klargjøre og avgrense problemstillingen min har jeg utformet to forskningsspørsmål:

- Hvordan *forstås* tidlig innsats av skoleeier og skoleledelsen?
- Hvordan *praktiseres* tidlig innsats av skoleeier og skoleledelsen?

I det første forskningsspørsmålet mitt vil skoleeier og skoleledelsene sin forståelse av tidlig innsats som begrep og prinsipp undersøkes. Med det ønsker jeg å få innsikt i deres tilnærming til tidlig innsats og hvordan det knyttes opp til egen praksis.

Det andre forskningsspørsmålet søker svar på hvordan tidlig innsats blir praktisert av de skoleeier og skoleledelsene ute på skolene. Med det prøver jeg å fange opp hvordan skolene legger til rette for tidlig innsats - hvilke strategier, arbeidsmåter og tiltak skolene har i deres pedagogiske virksomhet.

4 Metodisk tilnærming

Denne studien tar utgangspunkt i en kvalitativ metodisk tilnærming. Det er fordi problemstillingen åpner opp for en kompleks og detaljert forståelse (Creswell & Poth, 2018). I henhold til Yin (2014) kan en casestudie være foretrukket som kvalitativt forskningsdesign, da problemstillingen er utformet med et «hvordan»-spørsmål og søker etter å belyse et politisk og sosialt fenomen på organisasjonsnivå. I studien rettes det fokus mot tidlig innsats i en kommune. Kommunen med de sentrale fagaktørene kan ifølge Yin (2014) forstås som en «embedded» enkelt-casedesign. I dette kapitlet gjøres det rede for forskningsdesignet for denne studien, som kobler sammen problemstillingen til gjennomføringen av studien og som leder til konklusjonene. Det er flere komponenter jeg vil trekke fram som er sentrale med casestudie som forskningsdesign (Yin, 2014). Problemstillingen og forskningsspørsmålene mine viser hva studien skal undersøke og er allerede presentert. Videre vil utvalget defineres, og jeg vil gjøre rede for hvordan dataene skal innhentes og håndteres, samt analysetilnærming.

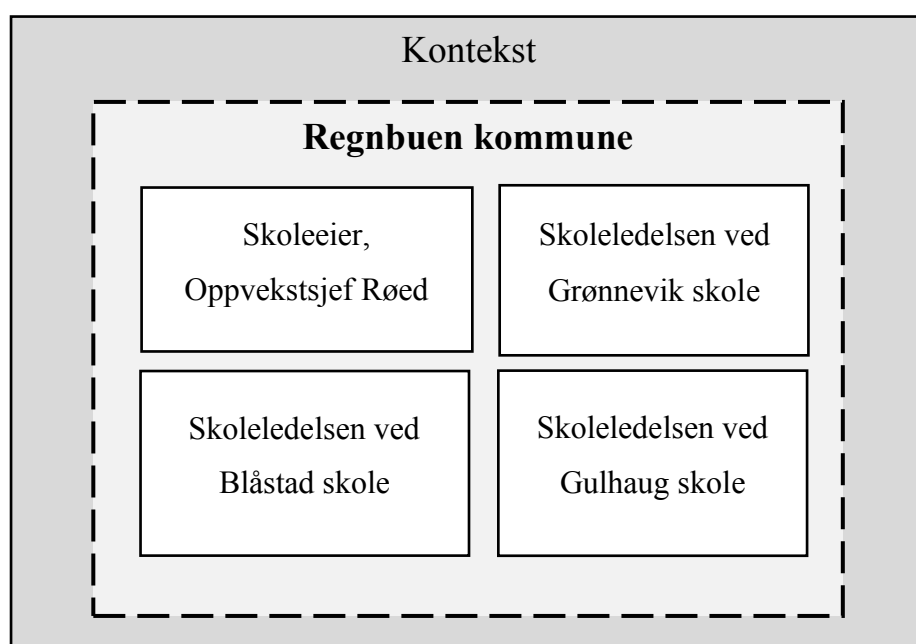
4.1 Plan for gjennomføring av studien

4.1.1 Utvalg

Strategien for å velge ut kommunen er ut fra størrelse og kontekst (Miles, Huberman & Saldana, 2014). Kommunens størrelse har betydning, da færre enheter kan gi en dypere innsikt i casen (Yin, 2014). Skoleporten (u.å.) ble tatt i bruk for å søke etter kommuner, fordi verktøyet gir en oversikt over antall skoler og elevtall i kommuner. Videre laget jeg en oversikt over de aktuelle kommunene. Ut fra oversikten valgte jeg ut den kommunen med høyest elevtall opp mot antall skoler. Det var en kommune med tre kombinerte barne- og ungdomsskoler med omlag 1 500 elever.

«Regnbuen» kommune er en mellomstor randsonerkommune til en norsk storkommune. Det er omlag 11 000 innbyggere i kommunen. Det var en skolerådgiver i kommunen som videreformidlet kontaktinformasjon. Videre tok jeg direkte kontakt med oppvekstsjefen i kommunen og rektorene ved de tre grunnskolene. Alle var villige til å stille opp, og det gjør at jeg kan omtale denne studien som et «embedded» enkelt-casedesign (Yin, 2014). Det framstilles i figur 4.1. Slik det framgår av figuren tilsier det at hver enhet, skoleeier og de tre

skoleledelsene, har potensial til å bidra med innsikt i casen, hvilket er kommunen. Enhetene representeres av informanter med faglig og administrativt lederansvar ved skolene i kommunen. Konteksten rundt enhetene forstår jeg ut fra en indre og ytre referanseramme. Den indre referanserammen viser til elevene, lærerne og andre ansatte ved skolene i kommunen. Den ytre referanserammen kan eksempelvis forstås som aktører i et samspill med skolene, som foresatte, barnehage, PP-tjenesten, politiske signaler og så videre (Bronfenbrenner, 1992). Selv om de kunne tilført verdifull og utfyllende informasjon om tidlig innsats i kommunen har jeg avgrenset det til å ta for meg ledernivå på skolene i kommunen.



Figur 4.1 Embedded enkelt-casedesign (Fritt etter Yin, 2014, s. 50)

Skoleeier er i denne sammenheng representert av oppvekstsjef «Røed» Det er bakgrunn av at Regnbuen kommune er strukturert etter en trenivå-modell, og oppvekstsjefen er mellomledet mellom skoleledelsen og kommunestyret. Oppvekstsjef Røed har et overordnet ansvar for det overbyggende tjenesteområdet «Oppvekst». Innenfor dette tjenesteområdet inngår skolene, barnevernet, barnehagen, tverrfaglig team, PP-tjenesten, skolens fritidsordning (SFO) og voksenopplæringen i kommunen.

Skoleledelsen ved «Grønnevik» skole er representert av rektor og assisterende rektor. I kontaktsamtalen med rektor ble det valgt å inkludere assisterende rektor som også er inspektør for 1. til 4. trinn, da hun kan gi perspektiver på begynneropplæringen ved skolen. Grønnevik

skole er den største skolen i Regnbuen kommune med omlag 700 elever. Skolen er inndelt i fem avdelinger, herunder 1.-4. trinn, 5.-7. trinn, 8.-10. trinn og SFO, samt en egen særskilt tilrettelagt avdeling. Rektor og assisterende rektor beskriver skolen som en stor sentrumsskole. Elevgruppen er ifølge skolelederne heterogen med tanke på flerspråklighet og sosioøkonomiske ulikheter.

Skoleledelsen ved «Blåstad» skole er representert av rektor og lærerspesialist i begynneropplæringen. I kontaktsamtalen med skolerådgiveren i kommunen ble jeg rådet om å inkludere lærerspesialisten i studien. Jeg har dermed valgt å inkludere lærerspesialisten i denne studien, da hun kan gi innsikt i den faglige ledelsen av begynneropplæringen. Blåstad skole er en mellomstor skole i kommunen med omlag 500 elever. Skolen har en egen avdeling for nyankomne flerspråklige elever, «introavdelingen», og er ellers delt inn i avdelingene etter 1.-4. trinn, 5.-7. trinn, 8.-10. trinn og SFO. Skolen ligger et stykke utenfor sentrum i et bebygget boligstrøk. Informantene anser elevgruppen som veldig homogen, med en gjennomsnittlig sosioøkonomisk status og flerspråklighet.

Skoleledelsen for «Gulhaug» skole er representert av rektor. Det er den minste skolen i Regnbuen. Av den grunn vurderte jeg det som dekkende med én representant for ledelsen. På Gulhaug skole er det omlag 300 elever. Skolen er inndelt i tre avdelinger, hvilket er 1.-7. trinn, 8.-10. trinn og SFO. Rektor beskriver Gulhaug som en liten og landlig beliggende skole. Elevgruppen omtales som homogen, med høy sosioøkonomisk status og lite flerspråklighet.

4.1.2 Innhenting av data

I forkant av datainnhentingene satte jeg meg inn i ulike teoretiske forståelser og perspektiver knyttet til tidlig innsats. Det hevder Yin (2014) kan være en styrke når man skal vurdere hvilke data som skal innhentes og hvordan disse skal bearbeides. Som nevnt går jeg inn i studien med en forventning om å finne ulike forståelser og praktiseringer av tidlig innsats mellom skolene. Primære data i studien er *kvalitative forskningsintervjuer* med informanter fra denne studiens fire enheter (jfr. figur 4.1). Det kan åpne opp for innsikt i informantene sine forklaringer og synspunkter direkte knyttet til tidlig innsats (Yin, 2014). I tillegg vil jeg etterspørre og innhente *casespesifikke dokumenter*. Dokumentene vil inngå som sekundære data, og har potensial for

en utdypet innsikt i enhetenes tilnærminger til tidlig innsats (Tjora, 2017; Yin, 2014). Jeg vil gjøre rede for sekundærdata i påfølgende del.

I et embedded enkelt-casedesign søkes det innsikt i hver av enhetene. Det kan videre utgjøre et grunnlag for den helhetlige tilnærmingen til tidlig innsats på ledernivå ved skolene i kommunen. For at enhetene skal få mulighet til å dele sin tilnærming uten at andre påvirker intervjusituasjonen, vil intervjuene ved de ulike enhetene utføres hver for seg (Thagaard, 2009). Det kan tenkes at skoleledelsen innad på skolene er mer samkjørte, og selv om informantene vil påvirke hverandre i situasjonen, forstår jeg det som berikende for den kollektive tilnærmingen ved den enkelte skole. Gruppeintervjuer vil dermed benyttes der enheten består av flere informanter. Intervjuene vil bli avholdt på et rolig sted på informantene sin arbeidsplass, da det gjerne kan oppleves som trygt og praktisk for dem (Repstad, 2004). Gruppeintervju vil bli benyttet på Grønnevik skole og Blåstad skole, og enkeltintervjuer vil benyttes med oppvekstsjef Røed og rektor på Gulhaug skole.

For å innhente tilstrekkelig kunnskap om casen er det i henhold til Yin (2014) et behov for å ha en viss struktur på intervjuene. Samtidig framhever han at samtalene bør ha et hverdagslig og dialogisk preg. Datamaterialet i studien består primært av enkeltstående intervjuer, gjennomført over et relativt kort tidsrom. Samtalene vil vare i omlag 45 minutter. På bakgrunn av den korte datainnhentingsperioden, hevder Yin (2014) at man gjerne blir mer bundet til intervjuguiden. For å få innblikk i kommunens realisering av tidlig innsats har jeg vurdert semistrukturerte intervjuer som en passende intervjuform. Det er en intervjuform som er delvis strukturert og åpner for at informantene kan komme med innspill utover de planlagte spørsmålene (Yin, 2014). Informantenes betraktninger utover det planlagte anses som berikende, da studien har en bred tilnærming til tidlig innsats. Det kan forstås som en analogi til «elv-med-sidestrømmer»-modellen som Thagaard (2009, med referanse til Rubin & Rubin, 2005) trekker fram. Sidestrømninger i materialet kan utgjøre utfyllende delemner som kommer fram i intervjuet, og åpne for at informantene kan få fram det de selv vektlegger ved tidlig innsats. Instrumentet som benyttes i intervjuene må dermed klare å favne om en bred tilnærming, der informantene i større grad får definere og lede samtalen, samtidig som det er en viss struktur. Det betegner Repstad (2004) som en fleksibel intervjuguide.

4.1.3 Utvikling av forskningsinstrument

Intervjuguiden har til hensikt å få fram et bredt informasjonsgrunnlag som kan belyse problemstillingen. For å gjøre problemstillingen forskbar er spørsmålet operasjonalisert i to forskningsspørsmål (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011). Videre er forskningsspørsmålene ytterligere operasjonalisert med intervju spørsmål i intervjuguiden. For å tydeliggjøre skillet mellom temaene mine, forståelse og praktisering, lagde jeg en «todelt intervjuguide» under utformingen av intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg utformet en tabell med to kolonner med en tematisk og en dynamisk orientering til spørsmålene, slik det er illustrert i figur 4.2. Spørsmålene av tematisk grad utgjør de teoretiske spørsmålene instrumentet mitt søker etter å innhente, som er forskningsspørsmålene. Det kan sammenlignes med metaforen elveleiet (Thagaard, 2009), da tidlig innsats forstås som et omfattende tema. Som figur 4.2 framstiller viser de dynamiske spørsmålene til de faktiske intervju spørsmålene, som inviterer til å besvare de tematiske spørsmålene og ivareta den gode dialogen i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015; Yin, 2014).

| Tematisk orientering | Dynamisk orientering |
|----------------------------------|---|
| Forståelsen av tidlig innsats | Hva forbinder du/dere med begrepet «tidlig innsats»? |
| Praktiseringen av tidlig innsats | Hvilke strategier har du/dere for å ivareta tidlig innsats? |

Figur 4.2 Eksempler fra intervjuguiden

Innledningsvis i intervjuguiden vil jeg forsøke å fange opp *forståelsen* av tidlig innsats, og med det hvordan informantene konkretiserer og hva de tillegger begrepet. Introduksjonsspørsmålet «Hva forbinder du/dere med begrepet «tidlig innsats»?» kan åpne for informanten sin beskrivelse av begrepet, både i og utenfor en pedagogisk kontekst. Videre hevder Kvale og Brinkmann (2015) at indirekte spørsmål kan være en videre overgang til informanten sin forståelse. Et eksempel på et indirekte spørsmål fra intervjuguiden er «Hvordan ville du/dere forklart tidlig innsats til en annen rektor?». Spørsmålet inviterer til hvordan informantene forstår tidlig innsats i skolen, og gjerne rettet inn mot et skoleledernivå. Ved å stille ulike typer spørsmål vil instrumentet forsøke å favne om en bred tilnærming til begrepet.

Med tema *praktisering* av tidlig innsats vil jeg med instrumentet forsøke å komme mer i dybden for hvilke arbeidsmåter, strategier eller tiltak som informantene kan ha i forbindelse med tidlig

innsats. Spørsmålene er mer direkte utformet, men tar sikte på å være relativt åpne, som kan gi informantene mulighet til å trekke fram sine synspunkter og opplevelser for hvordan det faktisk praktiseres (Kvale & Brinkmann, 2015). For eksempel «Hvordan arbeider du/dere med å engasjere lærerne i arbeidet med tidlig innsats?». Spørreordene «hvordan» og «hvilke» benyttes, fordi «hvorfor»-spørsmål kan gjerne oppleves som truende for informanten (Yin, 2014).

Hensikten med spørsmålene i intervjuguiden er å åpne for spesifikke sider ved forståelsen og praktiseringen på ledernivå, både i kommunen som en helhet og ved de enkelte skolene. For å åpne for en bred innfallsvinkel har jeg tatt i bruk flere verb i forbindelse med tidlig innsats, som for eksempel ivareta, realisere og praktisere. En fleksibel intervjuguide kan åpne for at informantene kan lede sidestrømmingene og gjøre rede for hva de selv legger i tidlig innsats. Oppfølgingsspørsmålene er her sentrale for å spille videre på det informantene trekker fram, og veilede retningen i intervjuet dersom det går utenfor tema (Thagaard, 2009). Det beskriver Kvale og Brinkmann (2015) som strukturerende spørsmål. Jeg vil også ta i bruk inngående spørsmål for å invitere til konkrete eksempler på det informantene trekker fram under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.1.4 Validering av intervjuundersøkelsen og datagrunnlaget

Prøveintervjuer

Tre uker før intervjuene skulle utføres, gjennomførte jeg et prøveintervju med en rektor ved en stor kombinert barne- og ungdomsskole. Det ga meg muligheten til å teste ut rollen min som intervjuer, det elektroniske utstyret og hvordan intervjuguiden fungerte. Det kunne dermed gjøres endringer før den faktiske datainnhenting fant sted. Helhetsinntrykket til rektoren var positivt, og han mente at intervjuguiden var dekkende for temaene. I etterkant av prøveintervjuet valgte jeg likevel å gjøre noen endringer på intervjuguiden basert på mine egne refleksjoner. Et spørsmål jeg valgte å fjerne var «Hvordan blir elever med behov for tidlig innsats definert?». Det var fordi jeg opplevde at spørsmålet var misledende og inviterte til en individorientert tilnærming til tidlig innsats. Jeg endret også noe på rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden. Spørsmålet «Hvilke strategier har du/dere for å ivareta tidlig innsats?» ble flyttet fremst i hoveddelen av intervjuguiden. Det var fordi jeg opplevde det som et spørsmål som inviterte til at informantene selv fikk påvirke retningen i samtalen i større grad. Etter min

oppfatning var det dermed passende som et innledende spørsmål. Etter en gjennomgang og revidering ble det gjennomført et ytterligere prøveintervju med en medstudent, hvor jeg igjen fikk øvd meg på intervjusituasjonen, og prøvd ut den reviderte intervjuguiden (Dalen, 2013).

Casespesifikke dokumenter

Dokumenter er relevante for de fleste casestudier hevder Yin (2014), da dokumentbasen kan gi utfyllende innsikt i casen. I denne studien vil jeg etterspørre og innhente casespesifikke dokumenter fra de fire enhetene (Tjora, 2017). Dokumentene kan for eksempel være offentlige og interne strategidokumenter, handlingsplaner og protokoller fra kommunen sentralt og fra skolene. Jeg vil under intervjuene etterspørre dokumenter fra informantene, og i tillegg vil jeg innhente dokumenter fra nettsiden til kommunen og skolene. De casespesifikke dokumentene som jeg får tilgang til kan gi en bredere framstilling av enhetene i casen, da de ikke er av studiens «øyeblikksbilde» og kan gjennomgås flere ganger (Yin, 2014). En utfordring kan likevel være dersom det kun gis tilgang til et selektert utvalg, fordi det kan gi en skjev framstilling av enhetene. Jeg har av den grunn valgt å betrakte dokumentbasen som utfyllende sekundærdata.

Forskerens posisjon

Et annet forhold jeg vil trekke fram er meg selv som forsker i forskningsprosessen. Under hele forskningsprosessen bruker forskeren seg selv som «instrument». Forskeren er ifølge Postholm (2010) det mest sentrale instrumentet, som både kan gi muligheter og begrensninger i forskningsprosessen. Sett fra en hermeneutisk forståelse vil mitt teoretiske ståsted, mine erfaringer og interesser, samt min oppfatning av kommunen være preget av egen førforståelse eller fordommer. Det er noe jeg som forsker bringer med meg inn i studien (Dalen, 2013). Fordommene mine er der, og er ikke noe jeg kan kvitte meg med. Krogh (2014, s. 50, med referanse til Gadamer, 1960) hevder at fordommer kan gi «positive forutsetninger for forståelse». I løpet av forskningsprosessen vil mine fordommer og dernest førforståelse korrigeres. Det anses dermed som vesentlig å gjøre rede for deler av min førforståelse, min forståelseshorisont, gjennom studien. Innledningsvis i denne avhandlingen reflekterte jeg kort over min personlige erfaring og interesse for å gjennomføre denne studien. Teoretiske betraktninger i de foregående kapitlene utgjør noe av mitt teoretiske ståsted i forkant av datainnhenting. Jeg har som nevnt ingen personlig tilknytning til kommunen på forhånd, men basert på det teoretiske grunnlaget forventer jeg å finne variasjoner innenfor kommunen. I dette kapitlet er det synliggjort og reflektert rundt de vurderingene som er tatt og erfaringene som

er gjort. Det er for å bidra til høy kvalitet i studien (Kvale & Brinkmann, 2015; Leseth & Tellmann, 2018), men også for å imøtekomme leseren sin førforståelse (Krogh, 2014).

4.1.5 Forskningsdesignets kvalitet

Det er tre aspekter som er gjeldende for designets kvalitet som Yin (2014) trekker fram, hvilket er begrepsvaliditet, reliabilitet og ytre validitet. Jeg vil her løfte fram aspektene spesifikt for denne studien.

Begrepsvaliditet handler i studien om hvordan tidlig innsats som begrep er operasjonalisert (Creswell & Poth, 2018), og med det hvordan designet for studien vil bidra til å besvare spørsmålene som stilles. I den forbindelse er det flere vurderinger jeg har tatt for å styrke begrepsvaliditeten. Som nevnt ønsker jeg å invitere til en bred tilnærming til tidlig innsats. Den todelte, fleksible intervjuguiden ble utarbeidet for å lage et skille mellom hovedtemaene mine, men også for å ha en bred innfallsvinkel til temaene i intervjuet. I praksis vil det nok ikke være så lett å skille mellom «forståelse» og «praktisering». Sammen kan det likevel tenkes at de inviterer til en større bredde for hvordan tidlig innsats realiseres på ledernivå. Deretter utformet jeg spørsmål innenfor temaene, forståelse og praktisering. Hensikten var at spørsmålene skulle være åpne, og med det åpne for en bred tilnærming og flere nyanser. Et annet grep jeg vil gjøre for å sjekke om intervjuguiden som instrument evner å fange opp det jeg ønsker er ved hjelp av prøveintervjuer. Spørsmålene som er dårlig formulert vil revideres eller fjernes, samt vil lydopptaket og min rolle som forsker testes ut (Dalen, 2013). I tillegg til intervjuene er det også benyttet dokumenter som tilleggsinformasjon. Hensikten er å understøtte eller utfylle det som kommer fram av intervjuene (Tjora, 2017; Yin, 2014). Dokumenter kan på den måten være en støtte når man skal vurdere om utsagn fra intervjuene er signifikante for casens/kommunens kontekst (Stake, 1995).

Reliabilitet i en casestudie påpeker Yin (2014) handler om å synliggjøre «beviskjeden» slik at andre forskere skal kunne følge hele forskningsprosessen. Det beskriver Silverman (2010) som *empirisk transparens*. For å bidra til empirisk transparens er refleksiviteten min gjennom forskningsprosessen synliggjort (Leseth & Tellmann, 2018). I det foregående har jeg reflektert over min rolle som forsker og utarbeidingen av intervjuguiden. Jeg vil her begrunne intervjuene, transkriberingen, og fortolkningen av dem, samt bruk av sitater, som ifølge Kvale og

Brinkmann (2015) er avgjørende for reliabiliteten. Under intervjuet er spørsmålene vesentlige for hvilke svar man får. Utformingen av spørsmålene ble revidert flere ganger for at de skulle være minst mulig ledende og uklare, og åpne for nyanser (Postholm & Jacobsen, 2018).

Ved hjelp av en god lydopptaker vil jeg ta opp intervjuene og transkribere så nøyaktig som mulig (Creswell & Poth, 2018). Allerede under transkripsjonen hevder Kvale og Brinkmann (2015) at det skjer en datareduksjon. Det kan føre til at man mister noe av meningen som kommer fram av intervjuene. For å imøtekomme det har jeg transkribert intervjuene selv og hørt gjennom lydfilene flere ganger. Jeg vil transkribere i tekstbehandlingsprogram på data i en skriftlig, sammenhengende stil. Det kan bidra til at transkripsjonen blir mindre oppstykket og at meningsinnholdet ikke går tapt når det framstilles i dekontekstualiserte sitater (Dalen, 2013). Informantene vil i den anledning få tilsendt det «ferdige» analysekapittelet før publisering (delkapittel 5.1 til og med 5.4), slik at de kan se hvordan jeg har fortolket utsagnene deres og rekontekstualisert dem. Informantene vil dermed få mulighet til å kommentere teksten og gjøre endringer, dersom de selv ønsker det (Tjora, 2017). Yin (2014) bemerker at det ikke først og fremst er av høflighet, men at det er et grep som skal bidra til at jeg som forsker i større grad får et riktig bilde av kommunen. Medlemsvalidering er ifølge Lincoln og Guba (1985, referert i Postholm, 2010) den viktigste prosedyren i en troverdig undersøkelse og kan styrke den intersubjektive reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ytre validitet viser til i hvilken grad casen, problemstillingen, utvalget eller tema kan være gjenkjennbart for andre sammenhenger utover casen, for eksempel innad i kommunen, og andre kommuner og skoler (Yin, 2014). I de fleste casestudier vil det ikke være mulig å konkludere med noe fast, fordi konteksten er i kontinuerlig endring. Det innebærer at fra man gjorde undersøkelsene av casen, kan gjerne praksisen være endret. Videre er det ifølge Yin (2014) og Stake (1995) gjerne ikke mulig å direkte overføre kunnskap fra en case til en annen, fordi konteksten er ulik. Det er dermed ikke et mål at studiens funn skal kunne overføres til andre kommuner og skoler i Norge, men at det kan være gjenkjennbart og ha interesse for andre kommuner og skoler. Jeg vil av den grunn benytte «tykke» beskrivelser for å få fram informantenes oppfatninger og begrunnelser, hvor jeg forsøker å synliggjøre vurderingene mine som er tatt (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.2 Gjennomføring av intervjuundersøkelsen

Som forsker opplevde jeg at grensen mellom nærhet og distanse, og som medmenneske og forsker, var utfordrende. Etter erfaringer fra pilotintervjuene valgte jeg å gå vekk fra å skrive notater. Det var fordi jeg opplevde at det ga dårligere personlig kontakt. I tillegg opplevde jeg det som utfordrende å skrive, lytte, respondere og stille nye spørsmål samtidig. Av den grunn tok jeg i bruk lydopptak og skrev kun ned noen stikkord i løpet av intervjuene. Hensikten med stikkordene var å bruke dem for å huske på holdepunkter som jeg ønsket oppklaring i. Intervjuene ble avholdt på arbeidsplassen til hver av enhetene og varte omlag 50 minutter hver. Det var særlig en utfordring som var gjennomgående for intervjuene, som også Yin (2014) peker på som en svakhet med intervjuer. Det var å respondere med nøytrale bekreftelser og gode oppfølgingsspørsmål til det som ble sagt. Denne utfordringen kan føre til feilkilder (Thagaard, 2009). I det følgende vil jeg derfor trekke fram hvordan jeg har forholdt meg til mulige feilkilder. Det bringer meg videre til en beskrivelse av hvordan intervjuene ble gjennomført.

I møte med informantene ønsket jeg å ha en lik intervjurolle (Thagaard, 2009). Fra et hermeneutisk ståsted vil det ikke være mulig, da jeg tar med meg kunnskaper og forventninger i fra de foregående intervjuene inn i de påfølgende (Krogh, 2014). Det kan ha vært med på å påvirke hvordan jeg framstiller informantene mine. I etterkant av intervjuene snakket jeg inn mine spontane reaksjoner rundt intervjuet på lydopptakeren (Dalen, 2013). Det var fordi det kunne være interessante betraktninger til fortolkningen av datamaterialet. I tillegg viser opptakene hvordan forståelseshorisonten min endret seg i interaksjon med informantene. Disse lydklippene ble brukt under transkripsjonen og i forkant av de påfølgende intervjuene. Det opplevde jeg som nyttig for å gjøre meg selv bevisst på hvordan mine spontane reaksjoner påvirket transkripsjonen og hvordan forståelsen min endret seg mellom intervjuene. Et annet forhold var at jeg gjennomførte intervjuene over flere dager, noe som gjorde at jeg fikk transkribert intervjuene mens inntrykkene fortsatt var ferske (ibid.). Fordi jeg mener at rekkefølgen på intervjuene, og betraktningene rundt intervjusituasjonen, har betydning for å kunne forstå og fortolke informantenes utsagn, vil jeg kort gjøre rede for gjennomføringen av intervjuene. Det er basert på noen av de spontane reaksjonene jeg hadde i etterkant av intervjuene.

Det første intervjuet var et gruppeintervju med rektor og assisterende rektor ved *Grønnevik skole*. Jeg opplevde at informantene seg imellom drev samtalen i stor grad, og intervjuguiden bidro med en viss struktur i samtalen. Under intervjuet kom det fram flere kommunale satsninger og tjenester. Disse tok jeg med meg videre i de påfølgende intervjuene med rektor ved *Gulhaug skole*. Intervjuguiden var noe veiledende i samtalen, men jeg lot stort sett informanten få lov til å bestemme informasjonsstrømmen og hva som var viktige å få fram. Deretter var det intervju med oppvekstsjefen i kommunen, *Røed*. Basert på det oppvekstsjef Røed tok opp underveis i samtalen etterspurte jeg de nevnte kommunale satsningene og tjenestene. Det var fordi jeg ønsket innsikt i skoleeier sine perspektiver på satsningene. Siste intervju var gruppeintervju med rektor og lærerspesialist i begynneropplæringen ved *Blåstad skole*. På dette tidspunktet hadde jeg begynt å få en viss oversikt over kommunen og var klart farget av de tre foregående intervjuene. Med det i bakhodet var jeg bevisst over at informantene skulle få styre samtalen. Det gjorde de i stor grad seg imellom. Det førte til at jeg halvveis inn i intervjuet fikk erfare nødvendigheten av en viss struktur som Yin (2014) peker på. Jeg opplevde at jeg gikk for mye vekk fra intervjuguiden, og av den grunn var jeg mer direkte i spørsmålene mine siste del av intervjuet. Dette intervjuet varte omlag 20 minutter lengre enn de tre foregående.

Dokumenter etterspurte jeg av informantene i forbindelse med intervjuene. Ved Gulhaug, Blåstad og Grønnevik skole fikk jeg av skolelederne tildelt ett dokument under samtalen. Videre ble det også sendt en påminnelse i etterkant over e-post, dersom informantene ønsket å videresende flere dokumenter. For skoleeier, oppvekstsjef Røed var det en skolerådgiver i kommunen som ettersendte fem kommuneinterne dokumenter. I tillegg fant jeg også relevante dokumenter fra kommunens nettsider.

4.3 Ethiske refleksjoner

I et kvalitativt forskningsprosjekt er det flere forskningsetiske perspektiver man bør ta stilling til. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016, NSD) har utarbeidet en liste med 14 forskningsetiske hensyn jeg som forsker skal være bevisst på i forskningsprosessen. I fortsettelsen vil jeg trekke fram fire av dem med henblikk for denne studien.

Redelighet handler om mitt ansvar som forsker for studiens troverdighet, og fabrikkering, plagiering og forfalskning strider imot troverdigheten. Under transkripsjon og fortolkningen

har det blitt tatt utgangspunkt i det informantene faktisk sa. Informantene får også tilgang til å lese og kommentere sitatene som skal brukes før publisering (Postholm, 2010). Også *god henvisningsskikk* er vektlagt i denne avhandlingen. Det styrker påstandenes etterprøvbarehet og handler om å ikke ta eierskap for det andre har produsert (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Informantene som inngår i studien har gitt et muntlig *informert, frivillig samtykke* i forkant av datainnhenting. Informantene vil få tilsendt et informasjons- og samtykkeskriv (vedlegg 3) i forkant av intervjuet. Det vil jeg videre gå gjennom med informantene ved oppstart av intervjuet. Det vil bli gitt en beskrivelse om hva deltakelse i studien innebærer, i tillegg til informasjon om frivillig samtykke, muligheter for å trekke seg fra studien og informasjon om hvordan informasjonen blir behandlet i etterkant. Informantene vil også bli informert om at informasjonen blir behandlet anonymt i henhold til NSD (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Konfidensialitet innebærer at alle personlige data blir behandlet konfidensielt og at forskningsmaterialet anonymiseres (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Informasjonen som innhentes kan klassifiseres som «gule» data med lav grad av sensitivitet (På den sikre siden, u.å.). Av den grunn vil lydopptak og transkripsjoner oppbevares anonymisert på en egen eksterndisk og slettes etter prosjektperioden, senest 30.06.20. Kommunen vil i denne studien anonymiseres allerede ved transkribering. Ifølge Norsk senter for forskningsdata (2018) er det meldeplikt for prosjekter som behandler personopplysninger. For å beskrive informantene vil stillingene deres brukes som personopplysning, og i kombinasjonen med en beskrivelse av den anonymiserte kommunen og arbeidsplassen, er det likevel en viss fare for at informantene eller kommunen kan gjenkjennes. For å minske sjansen ytterligere vil jeg kun presentere den informasjonen som er nødvendig for studiens formål. Informantene er informert om muligheten for å bli gjenkjent selv om denne er liten. Prosjektet er meldt inn og godkjent, med oppstart 01.08.19. Det er i god tid før datainnhenting finner sted.

4.4 Plan for håndtering og bearbeiding av datamaterialet

Håndtering og bearbeiding av datamaterialet vil hovedsakelig baseres på analysestrategier av Yin (2014) og Stake (1995). Selve analysen har en «within-case»-tilnærming. Det innebærer at jeg planlegger å analysere utsagn fra hver av enhetene i casen, og deretter løfte fram likheter og variasjoner mellom dem. Det utgjør grunnlaget for mine konklusjoner og gir en helhetlig innsikt i casen (Miles m. fl., 2014; Yin, 2014). Framgangsmåten kan omtales som abduktiv, fordi det empiriske datamaterialet utgår fra dataene, men tidligere teori vil også påvirke forståelsen i en kontinuerlig vekselvirkning. Denne interaksjonen kan knyttes til det Krogh (2014) beskriver som førforståelse og den hermeneutiske spiralen. Med utgangspunkt i mine perspektiver vil analysen farges. Ved å ta for meg deler av datamaterialet kan det føre til en dypere innsikt i det helhetlige datamaterialet.

Framgangsmåten min for håndtering og bearbeiding av datamaterialet er at jeg først vil utarbeide en *helhetsbeskrivelse* av enhetene sine perspektiver, før jeg ser nærmere på mønstre i deler av datamaterialet. De første gjennomlesningene innebærer at jeg leser gjennom datamaterialet flere ganger og gjør en grov sortering. Temaene som kommer fram noteres ned og det som blir ansett som irrelevant utelukkes. Det vil bunne ut i oppsummerende førstetrinnsdokumenter i Word for hvert av transkripsjonene. Dokumentene sier noe om helhetsinntrykket mitt fra tekstene (Yin, 2014).

I neste del av analysen vil jeg *identifisere meningsbærende enheter*. Det gjør jeg ved å markere relevante tekstelementer med en beskrivende kode i margin (Miles m. fl., 2014). Det er en andre gjennomlesning av transkripsjonene der jeg systematisk skal sortere ut det som er relevant for problemstillingen. Jeg vil ta utgangspunkt i forhåndsdefinerte koder fra intervjuguiden. I denne sammenheng er det temaene *forståelse* og *praktisering* av tidlig innsats. Nye delkoder vil lages for de spesifikke elementene som kommer fram i analysen (Stake, 1995; Yin, 2014), eksempelvis ressursteam, PP-tjenesten og klasseledelse.

Med utgangspunkt i det kodede datamaterialet vil jeg abstrahere innholdet av de meningsbærende enhetene, som Stake (1995) omtaler som *kategorisk opphopning*. Det vil si at kodene som beskriver lignende «hendelser, handlinger og uttalelser» plasseres i samme kategori. Jeg vil her samle datamaterialet fra de fire transkripsjonene og dokumentene ved hjelp av dataprogrammet NVivo 12. Det gir meg muligheten til å utføre søk og kategorisere hele

datamaterialet (Miles m. fl., 2014). I programmet kan man også arbeide innenfor én kategori av gangen (Stake, 1995). Innenfor kategoriene kan jeg undersøke likheter og variasjoner som kommer fram av enhetene. For utsagn som forstås som betydningsfulle vil jeg bruke de innhentede dokumentene som støtte, da de kan underbygge det som kommer fram av transkripsjonene (ibid.). Dersom materialet ikke støtter kategoriene vil det tas en vurdering om det har signifikans for å forstå kommunens realisering, hvis ikke vil de utelukkes (Stake, 1995; Postholm, 2010 s. 97-98).

Gjennom hele analysespiralen (Krogh, 2014) er det casen og tema som er i hovedfokus. Det innebærer at jeg av den grunn kan rette mest oppmerksomhet mot det materialet jeg finner mest interessant for kommunen og tidlig innsats. En tredje gjennomlesning hvor jeg forsøker å rekontekstualisere meningen til informanten kan likevel være nyttig. Jeg vil her «ta på meg informantens briller» ved å lese transkripsjonene og høre på lydfilene igjen. Det er for å sjekke om jeg har glemt noe vesentlig eller om jeg har vektlagt utsagn som framstår som mindre viktig av informanten selv. Til slutt vil informantene få tilsendt det «ferdige» analysekapittelet, hvor de blir invitert til å kommentere og gi tilbakemeldinger på min tolkning, eller eventuelt trekke enkeltutsagn. Det at informantene får mulighet til å lese over og kommentere analysene av datamaterialet, anses som sentralt for å bidra til en troverdig framstilling av kommunen (Yin, 2014).

5 Analyser

I dette kapitlet vil jeg belyse hvordan informantene uttrykker tidlig innsats på skolene i Regnbuen kommune. I analysene tar jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene for denne studien:

1. Hvordan forstås tidlig innsats av skoleeier og skoleledelsene?
2. Hvordan praktiseres tidlig innsats av skoleeier og skoleledelsene?

Analysene er basert på en «within-case»-analyse (Miles m. fl., 2014). Først vil jeg gi en kort beskrivelse av skolene, skoleeier og skoleledelsen. Det har til hensikt å gi leseren en forståelse av kommunen og den enkelte skole, slik at meningene som kommer frem av analysen forstås i sammenheng med konteksten det er skapt i (Johannesen m. fl., 2011). Videre vil jeg presentere analysene av utsagn fra intervju og innsamlede dokumenter av skoleeier og skoleledelsen, hver for seg. I analysene vil det presiseres hvor utsagnene er hentet fra. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg oppsummere likheter og variasjoner på tvers av skoleeier og skoleledelsene.

5.1 Kontekstuell beskrivelse av skolene og enhetene

Regnbuen kommune er en mellomstor vestnorsk kommune med omlag 11 000 innbyggere. Regnbuen befinner seg i randsonen til en storkommune. Begrepet «Regnbueskolen» var et samlende begrep for de tre kombinerte barne- og ungdomsskolene i kommunen. I *Tilstandsrapport for «Regnbueskolen» 2019* viser begrepet til kommunens målsetting for skolene. Det innebar at alle elevene i kommunen, omlag 1 500 elever, skulle oppleve like muligheter til å utvikle evner og talenter, uavhengig om de gikk på Grønnevik, Blåstad eller Gulhaug skole. I kommunen var det ifølge oppvekstsjef Røed noen demografiske forskjeller både innad og mellom skolene. Det handlet blant annet om elevsammensetningen og størrelsen på skolene.

Regnbueskolen skiller seg fra tilsvarende kommuner og fra fylkesgjennomsnittet på noen områder viser nøkkeltall fra 2019 hentet fra Kommune-Stat-Rapportering (KOSTRA) (Statistisk sentralbyrå, u. å.). Omlag tre prosent av elevene mottok særskilt norskopplæring i Regnbueskolen. Noe som samsvarer med tilsvarende kommuner i samme KOSTRA-gruppe, men er lavere enn fylkesgjennomsnittet på omlag fem prosent. Andelen årstimer per elev med

særskilt norskopplæring var omlag 70 timer. Dette er vesentlig høyere enn i tilsvarende kommuner (omlag 50 timer per elev) og i fylkesgjennomsnittet (omlag 30 timer). Det indikerer at Regnbueskolen til dels har et flerspråklig elevmangfold, og at denne elevgruppen fikk tildelt et betydelig timeantall med særskilt norskopplæring. Videre viser tallene at omlag fem prosent av elevene i kommunen mottok spesialundervisning. Det er et lavere omfang enn tilsvarende kommuner og fylkesgjennomsnittet som begge var omlag åtte prosent. Tildelte årstimer per elev med spesialundervisning var vesentlig høyere i Regnbuen kommune med omlag 200 timer per elev med spesialundervisning, sammenlignet med 140 timer i tilsvarende kommuner og 120 timer for fylkesgjennomsnittet. Det indikerer at det i Regnbuen kommune ble bevilget en betydelig andel ressurser til spesialundervisning for enkeltelever, og at flertallet av elevene i kommunen ikke mottok særskilte tiltak i form av spesialundervisning og særskilt norskopplæring.

5.1.1 Skolene i kommunen

Grønnevik skole er en mangfoldig skole med tanke på flerspråklighet og sosioøkonomiske variasjoner, ifølge rektor og assisterende rektor. Skolen ligger i sentrum av kommunen. Det er omlag 700 elever på skolen, og er den største skolen i kommunen. Skolen er delt inn i 1.-4. trinn, 5.-7. trinn, 8.-10. trinn og SFO. I tilknytning til skolen er en særskilt tilrettelagt avdeling (STA), som er et tilbud for elever i kommunen med generelle og sammensatte vansker.

Blåstad skole ligger nær kysten i et tettbebygget boligstrøk. Det er den mellomstørste skolen i kommunen med omlag 500 elever. Elevgruppen blir beskrevet som «veldig homogen med gjennomsnittlig sosioøkonomisk status og flerspråklighet», ifølge rektor og lærerspesialist ved skolen. Skolen har fem avdelinger. Det er 1.-4. trinn, 5.-7. trinn, 8.-10. trinn og SFO, i tillegg til en egen introavdeling. Introavdelingen er et kommunalt og intensivt norskopplæringstilbud som gjelder for elever med svært begrenset til ingen norskkunnskaper.

Gulhaug skole er den minste skolen i kommunen med omlag 300 elever. Skolen ligger i et grønt og landlig område, med lite bebyggelse rundt. I likhet med Blåstad skole, ligger også Gulhaug skole et stykke utenfor kommunens sentrum. Det er tre avdelinger på skolen, hvilket er 1.-7. trinn, 8.-10. trinn og SFO. Elevgruppen på skolen blir beskrevet av rektor som homogen med høy sosioøkonomisk status og lite flerspråklighet.

5.1.2 Enhetene i studien

Skoleeiernivået er representert av oppvekstsjef Røed. Hun er bindeleddet mellom skoleledelsen og kommunestyret. Røed begynte først som lærer ved Grønnevik skole, og ble deretter inspektør på ungdomstrinnet og rektor ved samme skole. Kommunen var på det tidspunktet strukturert etter en tonivå-modell, som vil si at det hverken var en skolesjef eller oppvekstsjef i kommunen. I 2003 gikk kommunen over til en trenivå-modell, delvis på bakgrunn av at skoleeier-perspektivet ble styrket, ifølge Røed. Hun gikk da fra å være rektor ved Grønnevik til å bli skolesjef. I senere tid ble barnehagene og barnevernet i kommunen samordnet med tjenesteområdet. Det utgjør tjenesteområdet «Oppvekst», hvor også voksenopplæring, tverrfaglig team, PP-tjenesten og skolens fritidsordning (SFO) inngår. Oppvekstsjef Røed er i det følgende benyttet som informant for oppvekstsektoren og skoleeier.

Skoleledelsen ved Grønnevik skole er representert av rektor og assisterende rektor. Rektor har vært i rollen i 10 år på Grønnevik skole. Han er utdannet adjunkt og har lengre erfaring som lærer og undervisningsinspektør. Assisterende rektor (ass. rektor) har vært i rollen de siste fem årene på Grønnevik, og er i tillegg inspektør for 1-4. trinn på samme skole. Hun har tidligere erfaring som lærer og rektor i nabokommunen.

Skoleledelsen ved Blåstad skole representeres av lærerspesialist for begynneropplæringen og rektor. Rektor ble tilsatt i rollen samme skoleår (19/20), og har de siste fem årene har han vært inspektør på skolen. Han er utdannet lektor med en mastergrad i spesialpedagogikk og videreutdanning i ledelse. Lærerspesialist for begynneropplæringen er utdannet lærer, og er i tillegg spesialpedagogisk veileder og lærer på 2. trinn på Blåstad skole.

Skoleledelsen ved Gulhaug skole er representert av rektor. Rektor har vært i rollen de siste 3 årene. Hun har lektorutdanning i nordiske studier, og har tidligere erfaring som inspektør og underviser på høyere utdanning. Rektor er i det følgende informant for skoleledelsen ved Gulhaug skole.

5.2 Hvordan forstås tidlig innsats?

I denne delen vil jeg beskrive skoleeier og skoleledelsens framstilling av tidlig innsats. Her vil jeg løfte fram informantenes tilnærminger til og konkretisering av begrepet tidlig innsats.

Nøkkelspørsmålene som informantene ble invitert til å besvare var følgende:

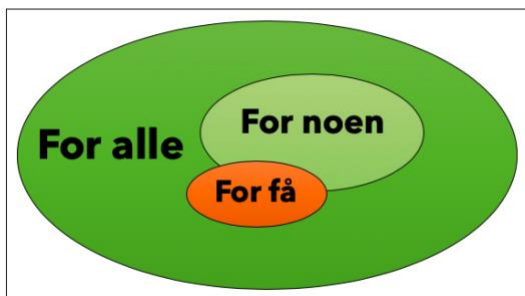
- Hva forbinder du/dere med begrepet «tidlig innsats»?
- Hvordan ville du/dere forklart tidlig innsats til en annen rektor/oppvekstsjef?
- Hvordan tror du/dere lærerne/rektorene forstår tidlig innsats?

5.2.1 Skoleeier, oppvekstsjef Røed

Oppvekstsjef Røed beskrev tidlig innsats som det «å sette inn tiltak så tidlig som overhodet mulig». Det rettet seg mot både sosiale og faglige utfordringer på alle barn og unges oppvekstarenaer. Det var det flere perspektiver på. Det kunne være tiltak på helsestasjonen for et ufødt barn eller et barn i alderen 0 til 3 år, eller tiltak for barn i barnehagealder. Denne perioden var ifølge Røed den viktigste for hjernens utvikling. For Røed var tidlig innsats en motsats til en «vente og se»-holdning,

Hvis vi opplever et problem eller en utfordring, venter vi ikke og ser, da prøver vi å tilrettelegge med en gang. [...] Derfor setter vi inn tiltak så raskt så mulig. Da tror vi at utfordringene kan løses på et lavt nivå, og at de er mindre - enn det de blir hvis vi skal vente og se, og tenke at det ordner seg nok (Oppvekstsjef Røed).

Følgelig ble skolen trukket fram som arena for tidlig innsats. I Regnbueskolen var hovedmålet med opplæringen knyttet til «enkeltelevens læring». Det innebar at alle tiltak som ble iverksatt på lærer-, skoleleder- og skoleeiernivå skulle ha betydning for «elevenes læringsutbytte, deres læringsmiljø og utvikling av gode menneskelige kvaliteter» (Virksomhetsplan 2018-2022). I et av kommunens dokumenter, *En god plan* ble tiltakene illustrert med figur 5.1. Innsatsen var på tre nivåer, basert på hvilke behov barn og unge hadde. Det var tiltak for alle, for noen og for få.



Figur 5.1 Innsats på flere nivåer (En god plan)

Tiltak for alle var en innsats med en forebyggende intensjon for alle barn og unge. I skole og barnehage vektla Røed slike tiltak på et tidlig tidspunkt, da det kunne redusere behovet for tiltak rettet mot enkeltindivider. Det innebar å skape et «helhetlig opplæringstilbud» i barnehage og skole, som var tilrettelagt og tilpasset for flertallet av barn og unge, med gode systemer som tidlig fulgte opp barn og unge dersom det oppstod utfordringer underveis i løpet.

Tiltak for noen var målrettede tiltak rettet mot barn og unge med begynnende utfordringer eller som stod i fare for å utvikle vansker. Tidlige tiltak hadde til hensikt å virke forebyggende og kompensierende, og dermed bidra til positiv læring og utvikling hos barn og unge. Tidlig innsats kunne ifølge Røed begrense behovet for særskilte tiltak og spesialundervisning, ved å tilby intensiv opplæring for elevene som på 1. til 4. trinn stod i fare for å henge etter i lesing, skriving eller regning.

Tiltak for få var særskilte tiltak rettet mot grupper og enkeltindivider med spesielle utfordringer. Tiltakene hadde en kompensierende intensjon, og skulle med det bidra til best mulig læring og utvikling basert på barn og unges forutsetninger. Røed pekte på her at spesialundervisning av den grunn burde gis tidlig i opplæringsløpet, slik at elever på lengre sikt kunne få et større utbytte av det ordinære tilbudet. Innenfor slike tiltak hevdet Røed at det kunne være behov for flere tjenester, og for å skape helhetlige tiltak var det dermed nødvendig at tjenestene var samordnet. I den forbindelse viste Røed til det tverrfaglige programmet, *Bedre Tverrfaglig Innsats* (BTI-modellen). Det skulle iverksettes i kommunen i løpet av våren 2020. Hensikten med verktøyet var å bidra til at barnet og foresatte fikk medvirke i samarbeidet. Oppfatningen som lå til grunn var at man gjennom observasjon og kartlegging, tidlig kunne følge opp bekymringer i barnets nærmiljø og egenskaper ved barnet som bidro til utfordringer i et utviklingsforløp, og samarbeide om tiltakene for barnet.

5.2.2 Skoleledelsen ved Grønnevik skole

Skoleledelsen ved Grønnevik skole pekte på at tidlig innsats handlet om å sette inn ressurser så tidlig som mulig i opplæringsløpet. Tidlig innsats rettet for dem fokus mot «to forskjellige ting», hvilket innebar å gripe inn så tidlig som mulig i et barns liv, som ideelt sett var før skolestart, eller så tidlig som mulig dersom man oppdaget en utfordring i opplæringsløpet.

Rektor ved Grønnevik skole hevdet at skolens ansatte hadde en felles oppfatning om at ressursene måtte settes inn så tidlig som mulig, særlig på 1. til 4. trinn. Begynneropplæringen ble her oppfattet som en forebyggende arena. Videre hevdet rektor at tidlig innsats i form av intensiv opplæring på 1. til 4. trinn etter oppl. (1998) var for snever,

Tidlig innsats handler om mye mer enn lesing, skriving og regning. Vi jobber jo for best mulig læringsresultat for elevene våre, men vi må ha tungen beint i munnen for hvilket motiv vi har. Tidlig innsats handler definitivt om livsmestring, sosial kompetanse og sånt. Da må helhetsbilde være viktigst [...] Det handler om å ha et godt samarbeid med hjelpeinstanser som barnevernstjenesten, PP-tjenesten og så videre. For det nytter ikke å lære å lese og skrive hvis du er utsatt for omsorgssvikt eller er i en krise med for eksempel foreldre som skal skilles, syke foreldre og så videre (Rektor ved Grønnevik skole).

For skoleledelsen ved Grønnevik handlet det først og fremst om et «helhetsbilde» på elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. De stilte spørsmål ved tester på 1. trinn der man snakker om kritisk grense. Rektor pekte på at det var logisk at en elev som er født tidlig på året gjerne vil ha bedre forutsetninger i leseutviklingen, sammenlignet med en elev som er født sent på året, nesten ett år senere. Tidlig innsats var for dem en balansegang med et 10-års perspektiv på elevenes læring og utvikling.

I første rekke innebar tidlig innsats å ha gode systemer til å følge opp elevene. Det viste til å ha gode overganger mellom barnehage og skole, slik at skolen kunne fortsette på grunnlaget fra barnehagen. Men også mellom SFO og skole. Det viktigste grepet for tidlig innsats var imidlertid prinsippet om tilpasset opplæring. Det begrunnet de med at behovet for tidlig innsats kunne være en konsekvens av at læreren ikke tilpasset opplæringen i stor nok grad.

5.2.3 Skoleledelsen ved Blåstad skole

Skoleledelsen ved Blåstad skole vektla at tidlig innsats handlet om hvor tidlig man klarte å hjelpe elever, i motsetning til å utsette hjelpen. Tilnærmingen til tidlig innsats var todelt,

Det ene er jo å starte tidlig. Det vil si i første og andre klasse, altså tidlig i alder. Det andre er tidlig innsats i forhold til å oppdage det. [...] Vi må oppdage barna tidlig, både styrker og svakheter, og så må vi finne de der de er, og begynne der de er så raskt som mulig (Lærerspesialist ved Blåstad skole).

Det handlet dermed både om forebyggende arbeid på 1. og 2. trinn, og om å tidlig følge opp elever som ikke fikk et tilstrekkelig utbytte av opplæringen. I dette arbeidet var det nødvendig med gode systemer som kunne fange opp elever med faglige og sosiale utfordringer i løpet av

opplæringen. Det innebar kartleggingsverktøy og samtale. Rektor ved Blåstad skole viste likevel til en viss skepsis til kartleggingsverktøy, i denne sammenheng fra Utdanningsdirektoratet. De hevdet at da det var 20 prosent som kom under kritisk grense, var det ikke nødvendigvis elevene med behov for spesialundervisning. Det kunne også være elever som var i «gråsonen» i fare for å henge etter, og som dermed hadde behov for intensiv opplæring, som var en ytterligere tilpasset opplæring. En tilpasset opplæring kunne etter deres oppfatning virke forebyggende for elever i «gråsonen»:

God tidlig innsats - det er jo faktisk en god klasseromsundervisning. Hvis vi får til tilpasset opplæring inne i klassen er jeg ganske sikker på at vi får færre elever som har behov for spesialundervisning (Lærerspesialist ved Blåstad skole). [...] Det er jo det generelle arbeidet og forebygging som egentlig er det viktigste, så må vi ha ressurser til å ta det spesielle når det kommer, fordi du kan forebygge mange sosiale og faglige vansker gjennom å ha et godt system for nitti prosent av elevene (Rektor ved Blåstad skole).

Begge informantene påpekte likevel at det var et behov for å ha et vidt normalitetsbegrep særlig de første årene. Det ble begrunnet med at «det er stor forskjell på elevens modenhet». Da elevene begynte på skolen hadde de ulike utgangspunkt. Av den grunn vektla de «det å ha is i magen», og at læreren tilpasset opplæringen så godt som mulig for elevenes nivå.

5.2.4 Skoleledelsen ved Gulhaug skole

Rektor ved Gulhaug skole opplevde tidlig innsats som «et veldig interessant begrep», som også kunne bli misforstått. For henne var det viktigere at man kom inn på riktig måte, og ikke nødvendigvis et tidlig tidspunkt, slik det kom fram av stortingsmeldinger og lovteksten om intensiv opplæring (oppl. (1998), §1-4). Intensiv opplæring for elever på 1. til 4. trinn var «et konkret grep» for å imøtekomme tidlig innsats, men det var for rektor en smal tilnærming til begrepet. Det var ikke nødvendigvis det en elev var mottakelig for, selv om begynnende utfordringer gjerne var synlige som lese-, skrive- eller regnevansker. Det handlet om en større bredde, slik at innsatsen var dekkende og tilstrekkelig:

Det en gjør for å kompensere for vanskene barn har, at det blir dekkende og tilstrekkelig, er viktigere enn at tidspunktet nødvendigvis er alfa omega i form av tidlig. For noen av barna vi hjelper blir fanget opp allerede på 6-ukers kontrollen eller burde blitt fanget opp da. Andre ganger er det tidligste tidspunktet å fange opp vanskeligheter i hjemmesituasjonen for eksempel med levekårsutfordringer (Rektor ved Gulhaug skole).

Rektor ved Gulhaug skole hevdet at essensen i tidlig innsats var det å skape gode miljøer rundt elevene. Videre handlet tidlig innsats om at man gjennom hele opplæringen fanget opp elever,

grupper og klasser som opplevde utfordringer, for å kompensere for disse utfordringene så godt som mulig. Det inkluderte både faglige og sosiale utfordringer, men også hele den oppdragende skolen. I denne sammenheng trakk rektor fram at det var sentralt å skape en diskurs hvor lærerne og andre fagansatte på skolen kunne diskutere fram gode tiltak og arbeidsmåter for å imøtekomme utfordringene. Det var også sentralt at lærerne var gode klasseledere som var varme og grensesettende, og at lærerne satte relasjonsbyggingen til og mellom elevene høyt. Et grunnleggende syn på Gulhaug skole var ifølge rektor at gode relasjoner lå til grunn for all læring, og dernest for tidlig innsats (Internt notat fra Gulhaug skole om kommunikasjon).

5.3 Hvordan praktiseres tidlig innsats?

I følgende del av analysen vil jeg ta for meg det andre forskningsspørsmålet for studien. Jeg vil med løfte fram hvordan skoleeier og skoleledelsene la til rette for tidlig innsats i deres praksis.

Felles for intervjuene var at alle informantene ble stilt følgende nøkkelspørsmål:

- Hvordan ser du/dere tidlig innsats praktisert på kommunenivå?
- Hvilke strategier har du/dere for å ivareta tidlig innsats?
- Hvordan arbeider du/dere med å engasjere lærerne/rektor i arbeidet med tidlig innsats?
- Hvordan ser du/dere tidlig innsats praktisert på skolen?

5.3.1 Skoleeier, oppvekstsjef Røed

På skoleiernivå var det flere konkrete tiltak for tidlig innsats som var forankret i kommunens plandokumenter. I skolens arbeid med tidlig innsats hevdet oppvekstsjef Røed at det var sentralt å utvikle kvaliteten på alle nivåer i skolen, herunder lærer-, skoleleder- og skoleiernivå, og at også andre tjenestoområder samarbeidet med skolene.

For å sikre et helhetlig opplæringstilbud hevdet Røed at kommunen hadde styrket sammenhengen mellom barnehage og skole og samhandlingen mellom oppveksttjenestene. I overgangen fra barnehage til skole var det «et svært system». Kommunen hadde utarbeidet en egen veileder for overgangen, *Veileder overgang barnehage/skole*. Den ga felles føringer og rutinebeskrivelser for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Det var videre utarbeidet et årshjul med tiltak rettet mot alle barn, noen barn og noen få barn. Tiltakene skulle iverksettes av blant annet oppvekstsjefen, rektorene, barnehagestyrene og lærerne, men også

PP-tjenesten. Røed pekte på at PP-tjenesten var sentral i denne overgangen for å støtte sårbare barn på et tidlig tidspunkt i overgangen til et videre skoleløp.

Røed hevdet at det var etablert gode systemer på skolene for å tidlig fange opp og følge opp elever. Det innebar tester i lesing, skriving og regning samt observasjon av samspillet mellom elevene. Dersom lærerne oppdaget mulige utfordringer i elevenes læring og utvikling, kunne lærerne drøfte det med interne og eksterne aktører i skolen,

Det å undre seg over hva man ser med kollegaene, ta dem med i et ressursteam på skolen, undre seg med PP-tjenesten, tverrfaglig team og sette inn tiltak underveis. Det er en levende prosess ute på de enkelte skolene. Vi har flinke folk som er eksperter på forskjellige områder, som kobles inn. Vi bruker ressurser til spes.ped.-veiledere, lærerspesialister, som er med på å styrke lærerne i sitt arbeid i forhold til tidlig innsats (Oppvekstsjef Røed).

Både Tverrfaglig team og PP-tjenesten var kommunale tjenester som var tett på skolene, med fokus på å veilede skolene i deres tilrettelegging og tilpasning av læringsmiljøet for alle elevene. Tverrfaglig team kunne derimot være mer «hands on» med mulighet til å være på skolene over lengre tid, og var dermed et lavterskeltilbud. Det bestod av to rådgivere med stor legitimitet i skolene til å drive individ- og systemarbeid særlig rettet inn mot elever med «atferdsvansker»,

Har de noen utfordringer som de ser, og lærere som står i situasjoner som de synes er vanskelige, så kan tverrfaglig team komme inn og bistå.[...] For vi har jo noen elever som utfordrer ganske kraftig i forhold til sin atferd. [...] Da kommer tverrfaglig team inn for å veilede både når ting skjer, men ikke minst, og det er jo tidlig innsats, prøve å forebygge og forhindre at sånne ting skjer (Oppvekstsjef Røed).

«Det store prosjektet» i forbindelse med tidlig innsats var, ifølge Røed, å utvikle lærernes kompetanse slik at normalitetsbegrepet ble større. Det kunne bidra til at flere elever kunne ivaretas i det ordinære tilbudet. Røed trakk fram kompetanseutviklingsprogrammet «Være sammen Regnbuen». Det var en tverrfaglig satsning for alle voksne som arbeidet med barn og elever i alderen fra null til ti år. Fokuset ble rettet mot hvordan den voksne kunne være varme og grensesettende. Det handlet om å skape gode relasjoner, som kunne virke forebyggende for senere utfordringer i barn og elevers utvikling. Tiltak og verktøy i dette arbeidet skulle være preget av verdier som trygghet, kjærlighet, respekt og omsorg. Også åtte lærerspesialister på skolene, var sentrale for å drive arbeidet med kompetanseutvikling. I skoleåret 2019-2020 var det satt av fast plantid til samarbeid mellom alle lærerne i kommunen, hvor lærerspesialistene, skoleledelsene og fagstab skole stod for innholdet i øktene. I relevans til tidlig innsats ble fokuset rettet mot blant annet Fagfornyelsen, inkluderende praksis, profesjonsfaglig digital kompetanse og organisasjonsutvikling.

Røed hadde en tydelig forventning til at rektorene hadde fokus på tidlig innsats i skolene. Tema som tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning ble drøftet i den årlige «Kvalitetssamtalen» mellom Røed og den enkelte skole. Gjennom skoleåret hevdet Røed at hun vektla «samhandling, dialog og åpenhet» med rektorene og på rektormøtene,

Med føringene fra nasjonalt hold må vi bli enige i kommunen om hva som er viktig for oss. Så er det å ansvarliggjøre skolene med det som blir bestemt. Jeg tror jeg har ganske god oversikt over hva som skjer på skolene. Hvis jeg lurer på noe så tar jeg en telefon. Dersom rektorene lurer på noe, eller noe de synes er helt feil, får jeg klar beskjed så løser vi det. Det gjelder å finne de en felles forståelse. Jeg er tilhenger av at vi har kontroll, men jeg er litt mindre glad i begrepet «å drive kontroll med». Det er viktig at vi sikrer de føringene vi arbeider ut fra (Oppvekstsjef Røed).

5.3.2 Skoleledelsen ved Grønnevik skole

Gode systemer for tidlig innsats innebar for skoleledelsen ved Grønnevik skole både en styrket begynneropplæring for alle elever på 1. til 4. trinn, og systemer for å følge opp enkeltelever underveis i opplæringsløpet. Skoleledelsen vektla «flytende» ressurser, slik at behov som oppstod i opplæringen kunne håndteres raskt, og at ressursene kom flertallet av elevene til gode.

På 1. trinn var det en «flytende» ressurslærer som en styrke i lærernes undervisning. Videre på begynneropplæringen samarbeidet en tospråklig faglærer og SNO-lærer om et tilbud til flerspråklige elever. Særskilt norskopplæring (SNO) ble trukket fram som tidlig innsats for flerspråklige elever.

Vi har en lærer som har ansvar for det. Hun har vell 20 timer hos meg, særlig nede på 1. til 4. klasse. Hun lager grupper på tvers av klasser med elever som trenger å øve på de samme begrepene. [...]Det å klare å sy en pakke der de får litt SNO og litt tospråklig fagopplæring, og så må vi ikke glemme ut at de høres til i en klasse. Vi må ikke ta dem for mye ut sånn at de går glipp av det som er der (Assisterende rektor ved Grønnevik skole).

Skolens ledelse hadde fokus på å utvikle lærernes kompetanse, både innad på skolen og på samlingene i kommunen. Skolen deltok i pilotprosjektet «Være sammen Regnbuen».

Alle som jobber med barn blir kurset. Det er en videreføring av Pål Roland og Læringsmiljøsentret sitt prosjekt «Respekt». Det handler om å være en varm og grensesettende voksen, og en god klasseleder og skape gode miljøer. Det er tidlig innsats, for å kunne drive lese- og skriveopplæring i gode miljøer (Assisterende rektor ved Grønnevik skole).

For å skape et godt læringsmiljø, la skoleledelsen ved Grønnevik vekt på lærernes tilpasning av opplæringen. For å styrke lærerne hadde skolen to spesialpedagogiske veiledere (spes.ped.-veiledere) med høy kompetanse på tilpasset opplæring,

Når dem mener at det opplæringen er for lite tilpasset sier dem det. De kurser eller tipser om enkeltelever og lærernes undervisning, for hvordan lærerne kan drive den styrkingen [...] Det er damer som er tøffe nok til å si fra til oss, eller til lærerne at du må tilpasse mer og bedre i klassen din, det tør dem å si (Rektor ved Grønnevik skole).

Skoleledelsen hevdet at spes.ped.-veilederne arbeidet både systemnivå og individnivå, og hadde et tett samarbeid med PP-tjenesten. Fokuset var rettet mot lærernes tilpasning i opplæringen, i stedet for å tenke «at noen andre må fikse barnet». Skoleledelsen opplevde at PP-rådgiverne kjente lærerne og elevene godt, da det var en kort vei til PP-tjenesten. På skolen var det to faste PP-rådgivere, hvor én var for 1. til 4. trinn og den andre for 5. til 10. trinn. PP-rådgiveren for 5. til 10. trinn hadde vært tilknyttet skolen i over 10 år,

PP-tjenesten har blitt flinke til å bli bevisste på at når en elev har framgang så er dem veldig på jakt etter at vi ikke skal lime ressursen til enkeltelever. Dem er på jakt etter flytende ressurs, systematisk så lenge det er mulig, slik at en ikke beholder 5-1-vedtak på elever ut 10. klasse når det ikke er behov for det. Og det kan du gjør når du har fulgt eleven sin utvikling, og det har dem i Regnbuen i større grad enn nabokommunen for eksempel, der du skifter saksbehandler hele veien. [...] (Rektor ved Grønnevik skole).

Lærerne rådførte seg gjerne med PP-rådgiverne, dersom de var i tvil om manglende læring og utvikling hos elever. I den anledning hadde skolen ressursteam, og «miniressursteam» som et alternativ, dersom det var en stund til neste ressursteam. Bekymrede lærere kunne rådføre seg med PP-rådgiver og inspektør, slik at tiltak kunne settes inn så tidlig som mulig. Dersom de fortsatt var i tvil kunne de i slike tilfeller utføre kartleggende tester,

...for vi vet jo når de kan lese. Så vi trenger ikke å teste dem som kan lese heller. Vi tester dem vi er i tvil om og er i grenseland hvis vi lurer på noe, så ikke for mye av det. Sånn at vi lager et jag rundt det (Rektor ved Grønnevik skole).

Skoleledelsen ved Grønnevik løftet fram gode overganger i forbindelse med tidlig innsats. Det handlet om et godt samarbeid mellom barnehage og skolen, men også på alle arenaer i skolen,

Det er tidlig innsats, at det ikke er stengt mellom skole, [skolefritidsordningen og særskilt tilrettelagt avdeling]. Det er mange av de samme barna. Da må vi kjenne til hverandre og hva vi holder på med. Vi må snakke om de som om de er våre, og hjelpe hverandre i overgangene. Vi har et godt samarbeid der (Assisterende rektor ved Grønnevik skole).

5.3.3 Skoleledelsen ved Blåstad skole

Skoleledelsen ved Blåstad la stor vekt på det å fange opp elever med faglige og sosiale utfordringer på et tidlig tidspunkt, slik at tiltak kunne iverksettes raskt.

Det generelle systemet – den oppfølgingen der, er solid. Elevene som avdekkes tidlig, ser vi jo gjerne igjen i nasjonale prøver og andre kartlegginger. Det er jo de barna som man har funnet nesten etter tre uker. De har vært gjennom systemet vårt på begynneropplæringen, hvis elevene ikke har lært å lese og skrive som forventet da, så har de vært gjennom et godt system. Da er det et eller annet som man bør sjekke ut. Systemet ligger til grunn og der er de gode til å følge opp sånn at elevene får en god start (Rektor ved Blåstad skole).

For rektor ved Blåstad viste det til gode systemer for å følge opp elever. Introavdelingen var et kommunalt tilbud som var lokalisert på Blåstad skole. Det var for nyankomme elever med lite eller ingen norskkunnskaper. Tilbudet innebar at elevene fikk minst ett år med en intensivt norskopplæring, samtidig som elevene var i ordinær undervisning én dag i uken. I tillegg vektla begge informantene særlig begynneropplæringen. Elevene ble tidlig identifisert basert på ulike kartlegginger,

Allerede etter tre uker i 1. klasse kan vi se hvem det er som henger etter. Det første de gjør i 1. klasse er å snakke med alle barna om hvilke bokstaver de kan, og om de kan rime, fargene, telle, og om de har en-til-en-korrespondanse. I løpet av den første måneden så har vi fått den første oversikten over alle barna i 1. klasse, og da kan vi sette inn tiltak med en gang. [...] I tillegg har vi vårt eget kartleggingsverktøy som vi bruker gjennom hele første klasse hver 3. uke. Der vi ser på hvilke bokstaver de husker, og om de kan skrive alle ord, lytte ut første og siste lyd og lese korte tekster. Og det kjører vi på med gjennom hele året (Lærerspesialist ved Blåstad skole).

Skoleledelsen brukte uttrykket «gråsoneelever» for å peke på elever som hadde behov for ekstra støtte, men som ikke nødvendigvis hadde behov for spesialundervisning. For gråsoneelever på 1. til 4. trinn bestilte læreren intensiv opplæring av en styrkingslærer. Videre pekte skoleledelsen ved Blåstad på andre fagarbeidere som en støtte i lærernes undervisning. På skolen var det tre spes.ped.-veiledere for 1. til 4. trinn, 5. til 7. trinn og 8. til 10. trinn. Spes.ped.-veilederne samarbeidet mye med PP-tjenesten. Ifølge skoleledelsen ved Blåstad var det kort vei til PP-tjenesten, med faste rådgivere for 1. til 3. trinn og 4. til 10. trinn. PP-rådgiverne deltok på skolens ressursteam, sammen med kontaktlærer, én fra skoleledelsen og spes.ped.-veileder. Det var i hovedsak individualsaker som ble drøftet på møtene, og sjeldnere systemsaker.

Neste gang skal vi ta opp en systemsak. Det gjelder en klasse som har blitt meldt inn av læreren, på grunn av utfordringer med klassen. Vi skal drøfte hva som er hemmende og fremmende faktorer. Da er den kontaktlæreren med, og får innspill fra ressursteam. Ellers tar vi opp enkeltelever og snakker om dem, altså «er det behov for oppmelding eller er det tiltak vi kan sette inn for å prøve ut mer?» Ja sånne ting kan vi drøfte (Rektor ved Blåstad skole).

Kommunens tverrfaglige team ble invitert til skolen etter behov. Teamet veiledet både i system- og individsaker, særlig for «de utagerende elevene».

... der har det etterhvert utviklet seg et system med veiledning 1 time i uken. Det er en fra tverrfaglig team med, og av og til så er PP-tjenesten med. Da får vi råd, vink og tips for hvordan vi skal drive det arbeidet. De er også med i felt, altså ute og observerer hvordan det går i klassene. I tillegg bruker vi dem litt på kurs for hele personalet, men det er ikke så virkningsfullt - at det skal sitte en hel gjeng å høre på, så det prøver vi å begrense (Rektor ved Blåstad skole).

I overgangen fra barnehage til skole var PP-rådgiveren med for å veilede lærerne om barn med særskilte behov. Lærerspesialist i begynneropplæringen utførte en enkel kartlegging av barna, slik at hun fikk et førsteinntrykk og kunne begynne å planlegge framover. Det å forberede barna og elevene oppover, for der de skulle, som var de mest sentrale ifølge begge informantene. Det var sentralt både i overgangen fra barnehage til skole, men også i de påfølgende trinnene på skolen, og fra ungdomsskolen til videregående skole.

5.3.4 Skoleledelsen ved Gulhaug skole

For rektor ved Gulhaug skole var et konkret grep for å ivareta tidlig innsats, intensiv opplæring for elever på 1. til 4. trinn. Den intensive opplæringen ble gitt av en spesialpedagog med «fleksible timer», dersom det oppstod kortvarige behov i lese-, skrive- eller regneopplæringen. Tidlig innsats handlet imidlertid om en større bredde for skoleledelsen, som viste til «alt det vi holder på med». Strategiene for tidlig innsats ble sett i lys av skolens overordnede målsetting om en inkluderende skole for alle. Det innebar å utvikle skolens kapasitet til å ivareta enkeltelevers og elevgruppers sosiale og faglige behov.

Skolen var med i et nylig oppstartet forskningsprosjekt om kompetanse for inkluderende praksis. Hensikten med prosjektet var å undersøke hvordan PP-tjenesten og skolene kunne samarbeide tettere, og allmenn- og spesialpedagogikk kunne samordnes i pedagogisk praksis. I den anledning hadde skolen etablert arenaer som inviterte til å drøfte enkeltelever, klasser og trinn sine behov for ekstra støtte. Skolen hadde et «individuell ressursteam», hvor en drøftet enkeltelever det var bekymring for. I tillegg hadde skolen startet med klasseromsanalyse, som var et «utvidet ressursteam» med drøftinger av klasser og trinn.

Vanligvis har vi bare hatt ressursteam hvor lærere melder inn utfordringer knyttet til enkeltelever [...]. Nå har vi utvidet det til å handle om trinn og klasser, som et ledd i et

inkluderende perspektiv. Vi screener klasser, for å få til en diskurs rundt grupper av elever som gir rom for å snakke om dynamikk, kanskje også om grupper av elever som vi kanskje ikke så ofte snakker om, grupper som ikke får et systematisk blikk på seg (Rektor ved Gulhaug skole).

Rektor hadde med det et gjennomgående systemfokus på tidlig innsats. Det var lærerne på trinnet og i klassene som fikk definere og selv løfte fram tema innenfor de fire områder som de skulle være innom på møtene. Det var klassen som en helhet, elever med individuell opplæringsplan (IOP), elevgrupper og bekymringer. Det skulle gi rom for profesjonell usikkerhet, slik at en kunne reflektere rundt gode løsninger både for enkeltelever, enkeltgrupper og klassen som helhet.

... oppgaven til dem som sitter som deltakere i det forumet å speile på prosess og det de hører, heller enn å gi konkrete råd og anbefalinger. Det er litt uvant, men veldig interessant. Det gir oss muligheten til å anerkjenne prosesser, heller enn å komme opp med reseptblokken på en måte og sette en «merkelapp» (Rektor ved Gulhaug skole).

Hensikten var å gå vekk fra et fokus på «å fikse elever», og heller rette fokus for hvordan man kunne bedre ivareta mangfoldige behov i elevgruppen. Rektor ved Gulhaug pekte på at skolens tre faste PP-rådgivere var sentrale i denne omstillingen fra et individfokus til et systemfokus. De kjente skolen godt, da det var lite utskiftning blant rådgiverne.

Det skal ikke komme en person og «fikse» den eleven eller ta ansvar for den eleven som utfordrer. Det er et fellesansvar, det er vårt ansvar, og vi skal gjøre det innenfor klasserommets fire vegger. [...] Det må det skje noe med den ordinære tilpasningen innenfor klasserommet, og det snakker vi mye om. Og da trenger vi og at PP-tjenesten ikke bare kjenner behovene til den enkelte, men kjenner innholdet i den jevne undervisningen som foregår. Og det krever en veldig snuoperasjon, så der er vi ikke i mål, men i en god prosess synes jeg (Rektor ved Gulhaug skole).

Klasseromsanalyse ble omtalt av rektor ved Gulhaug som sentralt i arbeidet med tidlig innsats, fordi det ga grunnlag for innsikt i prosesser som angikk enkeltelever, klasser og trinn. På den måten kunne skolen sammen med PP-rådgiverne raskt følge opp faglige og sosiale behov som viste seg på individ- og systemnivå.

5.4 Likheter og variasjoner på tvers av skoleeier og skoleledelsene

Det var både likheter og variasjoner på tvers av skoleeier og skoleledelsene i deres omtale av tidlig innsats. I denne delen vil hovedtrekkene og nyansene for hvordan tidlig innsats ble forstått og praktisert på tvers av informantene løftes fram, slik det kom fram i analysene av datamaterialet. Oppsummeringen utgjør grunnlaget for funn og hovedtendenser som vil drøftes videre i det påfølgende kapittelet.

Et fellestrekk blant informantene var at tidlig innsats ble presentert som et vektlagt satsningsområde ved skolene. Fra skoleeiernivå ved oppvekstsjef Røed var det klare ambisjoner til at skolelederne hadde fokus på tidlig innsats i arbeidet med et helhetlig opplæringstilbud for «enkeltelevens læring». Det var noe også skoleledelsen ved Grønnevik trakk fram, da de hevdet at oppvekstsjefen var en sentral pådriver for systematikken i henhold til tidlig innsats. Det at oppvekstsjef Røed i stor grad bestemte retning og progresjon for skolene i dialog med rektorene, var en gjennomgående oppfatning på tvers av skoleledelsene. Da skolene hadde ulik størrelse og elevsammensetning var det ifølge informantene rom for lokale tilpasninger og løsninger.

På tvers av informantene var det varierende hvem tidlig innsats rettet seg mot og hvilke tiltak det innebar. Flertallet av informantene pekte på at det kunne være behov for tidlig innsats på alle barn og unges oppvekstarenaer, og i et vidt aldersspenn. Helsestasjonen ble trukket frem som et eksempel, hvor forebyggende tiltak rettet seg mot ufødte barn og barn fram til 3 års alder. Det ble omtalt som den viktigste perioden for hjernens utvikling. Flertallet av informantene hevdet at tidlig innsats også var sentralt i barnehagen. Det ble videre omtalt som en skoleforberedende arena. Behovet for gode overganger viste flere av informantene til, både mellom og innad i institusjoner og i ulike livsfaser og livssituasjoner. Det synes å være særlig overgangen mellom barnehage og skole som ble vektlagt av flertallet av informantene. Gode overganger mellom barnehage og skole handlet om å ivareta elevenes behov og læringspotensial på et tidlig tidspunkt. Denne omtalen kom også frem i en kommuneintern veileder som konkretiserte rutinene for overgangen.

I skolenes pedagogiske virksomhet var et fellestrekk ved informantene at tidlig innsats favnet om elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Samlet sett ble tidlig innsats fremstilt som en strategi som først og fremst skulle bidra til et godt ordinært, tilpasset tilbud for alle elever.

Flere av informantene la i denne sammenheng særlig vekt på de første skoleårene. Videre viste ble det vist til tidlige tiltak i opplæringsløpet dersom man oppdaget utfordringer og vansker. Relatert til dette, beskrev alle informantene tidlig innsats i lys av tilpasset opplæring. Et tilpasset ordinært tilbud kunne virke forebyggende for faglige og sosiale utfordringer. Skolelederne ved Blåstad og Grønnevik viste særlig til begynneropplæringen som en forebyggende arena. Behov for målrettede og særskilte tiltak kunne for flere av informantene være en konsekvens av manglende tilpasning i det ordinære tilbudet. Skoleledelsen ved Blåstad hevdet at en tilpasset opplæring kunne virke forebyggende for «gråsonerelever» som stod i fare for å utvikle faglige vansker. Dersom man oppdaget utfordringer pekte på flertallet av informantene at det ble iverksatt målrettede tiltak i det ordinære tilbudet.

Et fellestrekk på tvers av skoleeier og skoleledelsene var omtalen av målrettede tiltak for elever med begynnende utfordringer. Intensiv opplæring for elever på 1. til 4. trinn (oppl. 1998 § 1-4) ble av skolelederne ved Gulhaug og Grønnevik presentert som en smal tilnærming til tidlig innsats. Flertallet av informantene hevdet at slike målrettede tiltak kunne minske behovet for spesialundervisning. Felles for skoleledelsene var at de tilrettela for intensiv opplæring med «flytende ressurser». På skolene var det en pedagog som drev intensiv opplæring i lesing, skriving og regning som en styrket del av lærerens undervisning, i mindre grupper eller for enkeltelever. Skoleledelsen ved Grønnevik omtalte også SNO-lærer (særskilt norskopplæring) og tospråklig faglærer som målrettet innsats for flerspråklige barn.

Et annet fellestrekk blant informantene var det å utvikle lærernes kompetanser i arbeidet med tidlig innsats. Flere av informantene viste til lærerens kompetanse til å tilpasse opplæringen, slik at flertallet av elevenes behov for hjelp og støtte kunne ivaretas i ordinær opplæring, men også for å kunne respondere på elever med behov for tettere oppfølging. Det var fokus på kompetanseheving innad ved skolene, og på tvers av skolene med felles månedlige nettverkssamlinger. «Være Sammen Regnbuen» var en allmennpedagogisk satsning for den relasjonelle kompetansen til de voksne som arbeidet med barn i alderen 0 til 10 år. Det var imidlertid uklart hvilke skoler som deltok fullt i programmet.

For å fange opp elever med behov for oppfølging, var det for alle informantene nødvendig med et gjennomgående fokus på elevenes læring og utvikling. Den utalte vurderingspraksisen var imidlertid varierende. Flere av informantene hevdet at de var kritiske til en utbredt vurderingspraksis av elevenes læring og utvikling. Skoleledelsen ved Blåstad og oppvekstsjef

Røed viste til verktøy som kartlegginger, samtale og observasjon som vurderingsgrunnlag for elevenes faglige og sosiale læring. For rektor ved Gulhaug var det viktigere at hjelpen kom inn på riktig måte enn nødvendigvis at tidspunktet var tidlig, slik at tiltakene var dekkende og tilstrekkelige. Rektoren omtalte imidlertid ikke individuelle vurdering i samtalen. Lignende viste Grønnevik til, som hevdet at kartlegginger ikke var tilstrekkelig for «helhetsbilde» til elevenes læring og utvikling.

For å følge opp elever var et fellestrekk blant informantene samarbeidsstrukturer med interne og eksterne aktører. Aktørene ble imidlertid tildelt ulike roller og arbeidsmåter ved de ulike skolene. Tverrfaglig Team var et eksternt, kommunalt lavterskeltilbud, som arbeidet særlig inn mot atferdsvansker i skolene. Alle skolene hadde interne spes.ped.-veiledere, og felles for dem var at de samarbeidet tett med PP-tjenesten. PP-tjenesten ble omtalt som i kontinuerlig dialog med skolene, og med god kjennskap til både lærerne og elevene. Flere informanter hevdet at PP-tjenesten anbefalte flytende ressurser.

Et likhetstrekk på tvers av alle informantene var at PP-tjenesten deltok på skolenes ressursteam. Ressursteamet var en samarbeidsarena som alle informantene trakk fram. Slik det framgikk var det «ordinære ressursteamet» en arena der man drøftet både individ- og systemsaker. Utover dette var det på Grønnevik etablert «miniressursteam», som var et uformelt møte mellom ressursteammøtene. Ved Gulhaug var det også etablert klasseromsanalyse som ble omtalt som et «utvidet ressursteam», der elever, grupper og klasser, og samspillet mellom dem, ble drøftet.

Det tverrfaglige samarbeidet i skolenes virksomhet ble vektlagt i varierende grad blant informantene. Flere av informantene pekte på at det var etablert gode samarbeidsstrukturer på skolene. I tillegg viste oppvekstsjef Røed til Bedre Tverrfaglig Innsats (BTI-modellen), som var et program som skulle innføres for å samordne tjenester innen helse og oppvekst i kommunen. Programmet hadde til hensikt å styrke det tverrfaglige samarbeidet for barn og unge, på tvers av helse- og oppveksttjenester i kommunen.

6 Sammenfattende drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funn og hovedtendenser blant skoleeier og skoleledelsen i lys av presentert teori. Jeg har valgt å strukturere kapittelet etter de fire komponentene i Bronfenbrenner og Morris (2006) sin utviklingsøkologiske modell. Komponentene tid, individ, prosess og kontekst vil her benyttes som bærende overskrifter. Hensikten med strukturen på framstillingen er å belyse og drøfte hvordan tidlig innsats forstås og praktiseres på ledernivå ved skolene i Regnbuen kommune.

6.1 Tidsdimensjonen

Utgangspunktet for diskusjonen av skoleeiers og skoleledelsenes forståelser og praktisering av tidlig innsats er komponenten tid (Bronfenbrenner & Morris, 2006). I den utviklingsøkologiske modellen refererer tidsdimensjonen til at læring og utvikling skjer over kortere og lengre tidsrom – gjennom livsløp, på tvers av generasjoner og i samfunnet generelt. I denne sammenheng er det elevenes læring og utvikling gjennom opplæringsløpet som vektlegges.

I analysene av datamaterialet viste tidsdimensjonen seg som et sentralt aspekt i informantenes omtale av tidlig innsats. Tidlig innsats ble framstilt som en strategi for tidlig hjelp. Det var ikke et overraskende funn, da begrepet *tidlig innsats* i seg selv består av et adverb, som indikerer at det er noe skal skje *tidlig*. Tidsdimensjonen viste imidlertid til flere og varierende forståelser. I denne sammenheng hevdet flere av informantene at det var behov for tidlig innsats på alle barn og unges oppvekstarenaer. Tidlig innsats på et *tidlig tidspunkt* innebar både tiltak i alderen 0 til 3 år, førskolealder og i begynneropplæringen. Videre henviste tidlig innsats til *tidlige tiltak* ved overganger gjennom opplæringsløpet, både innad og mellom institusjoner (barnehage, grunnskole og videregående). Følgelig ble også *tidlige tiltak* omtalt som vesentlig, dersom det oppstod utfordringer i løpet av opplæringsløpet. Det understreker at informantene knyttet *tidlig* i tidlig innsats til ulike tidspunkt og til ulike faser i barn og elevers opplæringsløp – en oppfatning som er i tråd med styringsdokumentene i sektoren (oppl. (1998), § 1-4; St. meld 16, 2006-2007; Meld. St. 6, 2019-2020) og teori på feltet (Wollscheid, 2010).

En utfyllende og interessant bemerkning i analysene av samtalene med skolelederne ved Gulhaug og Grønnevik skole, var at *innsatsen* var mer vesentlig enn tidsdimensjonen. Omtaler som «helhetsbilde på elevenes læring med et tiårsperspektiv» og «tidlig, dekkende og

tilstrekkelig innsats» var skoleledernes utgangspunkt. En annen bemerkning som kan utledes av analysene av datamaterialet, var at skolelederne ved Grønnevik og Gulhaug ikke omtalte tidlig innsats som en motsetning til en «vente-og-se»-holdning. Det var en motsetning som de øvrige informantene trakk fram, og som man også finner i styringsdokumenter i sektoren (Hausstätter, 2009; Vik, 2015). Tiltak på et lavt nivå, her forstått både som tidlig i livet og når utfordringer ble oppdaget, ble av oppvekstsjef Røed omtalt som mer effektivt. Hensikten med tidlige tiltak kunne dermed være at utfordringene var «mindre» på et tidlig tidspunkt. En slik tankegang er interessant, og kan tenkes å grense opp mot det Heckman (2010) omtaler som multiplikatoreffekten. Manglende læring og utvikling vil etter Heckman (2010) sin modell være selvforsterkende. Tidsperspektivet synes dermed å være sentral, da tidlige tiltak «forrenter» seg. Denne legitimeringen av tidlige tiltak er fremtredende innen forskning på *Early Intervention* i et sosioøkonomisk perspektiv (Fox m. fl., 2010). Slik det framkom i analysene av samtalene med skolelederne ved Gulhaug og Grønnevik vektla også disse tidlige tiltak, dersom man oppdaget utfordringer og behov. Det var likevel den helhetlige innsatsen som ble ilagt størst betydning. Disse betraktningene grenser opp mot en økologisk tilnærming, som viser til at elevenes læring og utvikling betraktes i en større kontekst i elevenes nære omgivelser (Bronfenbrenner, 1992; Dunst, 1996). En slik tilnærming synes å bli understreket av skolelederne ved Grønnevik og Gulhaug, da de hevdet at elever med faglige utfordringer kunne ha behov for tidlige tiltak et helt annet sted, for eksempel i hjemmesituasjonen, slik at tiltakene var dekkende for de behovene elevene hadde.

Informantenes ulike tilnærminger til tidsperspektivet kan ses i sammenheng med intensjonen til tiltakene. Vektleggingen av intensjonene til tiltakene var varierende blant informantene. En bemerkning som kan utledes av analysene av datamaterialet var at det ordinære tilbudet synes å være et allmennforebyggende tiltak (Befring, 2019). Kvaliteten på det ordinære tilbudet kunne således begrense eller hindre at elevene utviklet vansker. Begynneropplæringen var særlig i fokus blant flere av informantene som en forebyggende arena for alle elever. For flere av skolelederne innebar det å bruke en større andel av ressursene og midlene for å skape et godt tilbud i begynneropplæringen (Bjørnsrud, 2014). Videre viste flere av informantene til at det ordinære tilbudet og probleminnsiktede tiltak rettet mot enkeltelever, kunne virke forebyggende for elever med begynnende utfordringer og vansker, og for senere vansker i opplæringsløpet (ibid.). Disse omtalene av tidlig innsats i skolesammenheng ligger tett opp til Viks (2015) beskrivelse av tidlig innsats i et allmennpedagogisk perspektiv. Også dette var forventet, på bakgrunn av Vik (2015, s. 28) som hevder at det i skolesammenheng er «den dominerende

formen for bruk av tidlig innsats i Norge». Det innebærer at alle elever skal oppleve tidlig innsats i det ordinære tilpassede tilbudet, og at elever med identifiserte eller begynnende utfordringer får tidlig støtte og hjelp.

Som Hausstätter og Vik (2019) viser til, er en forutsetning for tidlig innsats at det foreligger en potensiell eller eksisterende utfordring. Det retter seg dermed mot om man skal forebygge for noe som kan skje i framtiden, eller om man skal kompensere for eller respondere på noe som skjer i nåtiden. Det understreker tidsdimensjonen som foreligger i tiltakene. Det var som nevnt særlig det forebyggende arbeidet som ble vektlagt i informantenes omtale av tidlig innsats. Den forebyggende strategien hevder Vik (2015) har eksistert i norske skolars pedagogiske virksomhet i lang tid, og lenge før begrepet tidlig innsats ble introdusert. Flere av informantene pekte på blant annet prinsipper fra utdanningspolitisk hold som tilpasset opplæring og inkludering, tidligere erfaringer og det tverrfaglige samarbeidet i deres begrunnelser for det forebyggende arbeidet. Det kan ses i sammenheng med det Hausstätter (2009, s. 36) og Vik (2015) påpeker, der det forebyggende arbeidet gjerne er «basert på lærerens og skolens tidligere erfaringer, teoretiske perspektiver, politiske overbevisninger og normer og verdier». Kritiske aspekter ved det forebyggende arbeidet, slik som Hausstätter (2009) og Vik (2015) framhever, ble imidlertid lite vektlagt under samtalene. På bakgrunn av dette kan det synes som det forebyggende arbeidet var en etablert strategi i skolenes pedagogiske virksomhet. I det forebyggende arbeidet med tidlig innsats syntes det for informantene, i likhet med det Aasen m.fl. (2010) framhever, som sentralt med det allmennforebyggende arbeidet for å skape gode læringsmiljøer i møte med elevenes forutsetninger, slik at færre elever fikk behov for kompenserende tiltak i form av særskilte tiltak og spesialundervisning.

Et funn var at informantene trakk fram at tiltak skulle settes inn når utfordringer ble oppdaget (oppl. (1998), § 1-4; St. Meld. 16 (2006-2007); Meld. St. 6 (2019-2020)). Det reiser imidlertid flere spørsmål: Hva er en «utfordring» og når er «utfordringen» betydelig nok til at det er behov for tiltak? Samtlige informanter besvarte disse spørsmålene ved å legge vekt at man skulle respondere på utfordringer når disse oppstod, og med det fange opp og følge opp elever på et tidlig tidspunkt. Dette understreker også Wollscheid (2010) som hevder at tidlige tiltak er nødvendig når det oppstår behov underveis i opplæringsløpet. *Når* det var behov for slike tidlige tiltak framgikk likevel som uklart i analysene av datamaterialet.

Kortvarig og målrettet innsats, som flere av informantene viste til, kan forstås på samme måte som Bronfenbrenner og Morris (2006) omtaler mesotid. Det viser i denne sammenheng til positive eller negative lærings- og utviklingsprosesser som er kortvarige over dager og uker. Et tiltak som samtlige av informantene viste til var intensiv opplæring for elever på 1. til 4. trinn. Det sammenfaller med det Befring (2019) betegner som probleminnsiktede tiltak for elever med begynnende utfordringer eller vansker. Hensikten med probleminnsiktede tiltak ble pekt på både som forebyggende og kompenserende, da det kunne bidra til at flere elever fikk økt utbytte av det ordinære tilbudet, og slik hindre et fremtidig behov for spesialundervisning. Lignende funn viser også Wendelborg m.fl. (2015) til, men understreker at sammenhengen ikke er gitt. Særskilte tiltak viste videre til mer omfattende utfordringer i et lengre tidsrom, som ut fra Bronfenbrenner og Morris (2006) vil kunne ses på som makrotid.

Et sekundært funn i datamaterialet mitt, var at flere av informantene hevdet at tidlig innsats gikk utover skolens pedagogiske virksomhet. Helsestasjonen ble trukket fram som et eksempel av oppvekstsjef Røed og rektor ved Gulhaug, hvor forebyggende tiltak rettet seg mot ufødte barn og småbarn. Ifølge informantene rettet slike probleminnsiktede tiltak seg særlig mot barn i alderen 0 til 3 år, da hjernens plastisitet var størst i tidlig barndom. Disse omtalene synes å samsvare med en av antagelsene for *Early Intervention* som Meisels og Shonkoff (2000). Tidlig innsats kan fra et utviklingsperspektiv legitimeres av forskning som viser at påvirkning av hjernen er størst i tidlig barnealder, og riktig stimulering tidlig i livet er dermed sentralt. En slik tilnærming til tidlig innsats grenser opp mot det Vik (2015) identifiserer som et sosialfaglig perspektiv. Særlig for oppvekstsjefen var det sosialfaglige perspektivet forventet, da hun har et overordnet ansvar for både det tverrfaglige samarbeidet og oppvekstbetingelsene til alle barn og unge i kommunen. Flertallet av informantene hevdet videre at tidlig innsats i form av tidlige tiltak i barnehagen var sentralt. Barnehagen ble her omtalt som en skoleforberedende arena, hvor oppvekstsjef Røed pekte på at tidlige tiltak kunne virke forebyggende for særskilte tiltak i skolen. En slik omtale av barnehagen som et skoleforberedende instrument peker også Arnesen (2012a) på. Tidlig innsats særlig for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, kan anses som sentralt i skolens inkluderingsarbeid. Synet på barnehagen som skoleforberedende arena er imidlertid ikke uproblematisk, hevder Arnesen (2012b) og Lillejord m.fl. (2015). Samspillet mellom læring og lek i barnehagens pedagogiske virksomhet er en av de problematiske aspektene som løftes fram. Det ble imidlertid ikke trukket fram i samtalene med informantene.

På tvers av informantene var et funn i mitt datamateriale overganger gjennom opplæringsløpet. Flere av informantene hevdet at gode overganger kunne virke forebyggende for senere utfordringer. Det var imidlertid varierende hvilke overganger som ble trukket frem, blant annet overgangen mellom livssituasjoner i hjemmet og klassetrinn, og mellom barnehage, grunnskole og videregående skole. Betydningen av slike overganger bekrefter Wollscheid (2010). I hennes studie peker Wollscheid (2010, s. 13) på at det er «behov for en kombinert innsats mot tiltak tidlig i og gjennom hele oppveksten og med et særlig fokus på overgangsfasene». I mine data var imidlertid et sekundært funn at overgangsfasene utover barnehage og skole i liten grad ble vektlagt av informantene.

Gode overganger mellom barnehage og skole handlet ifølge flertallet av informantene om å legge tilrette for et helhetlig opplæringstilbud. Som en del av kommunens arbeid med tidlig innsats var det etablert tiltak på flere nivåer for å styrke samhandlingen mellom overgangsfasene. Kommunen (barnehage- og skoleeier) hadde en internveileder hvor overgangen mellom barnehage og skole var konkretisert (Kunnskapsdepartementet, 2016; oppl. (1998), § 13-5). Veilederen samt flere av informantene viste til at enkeltelevens behov og læringspotensial kunne ivaretas på et tidlig tidspunkt, og at skolen kunne videreføre arbeidet med utfordringer som hadde blitt oppdaget i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016). En forutsetning for å skape kontinuitet i læringsprosessen er ifølge Lillejord m. fl. (2015) at barnehagen må utveksle informasjon om barnas erfaringer og hva de har lært til skolen. Utover informasjonsveksling, viser også Lillejord m. fl. (2015) til faglig samarbeid og felles samarbeidsprosjekter som tiltak i skolens og barnehagens samarbeid. En slik tilnærming er i tråd med det oppvekstsjef Røed og veilederen beskrev. Lærerne i barnehage og skole hadde «faglig utveksling og drøfting» i forbindelse med overgangsprosessen, og samarbeidsprosjekter i kraft av «Være Sammen Regnbuen» som innebar at de voksne skulle ha en lik tilnærming i møte med barn og elever.

6.2 Individet

Med individet («person») fremhever Bronfenbrenner og Morris (2006) de individuelle forutsetningene som individet har med seg inn i interaksjonen med omgivelsene.

Med utgangspunkt i komponenten individ (Bronfenbrenner Morris, 2006) vil jeg i diskusjonen ta for meg hvordan informantene betraktet elevene i lys av skolekonteksten. Slik det kom frem av analysene, var det et gjennomgående fokus på elevenes faglige og sosiale læring og utvikling i informantenes omtale av tidlig innsats.

«Enkeltelevens læring» var i sentrum for Regnbueskolens virksomhet, (jfr. den utviklingsøkologiske modellen, Bronfenbrenner, 1992; Pädagogik-tradisjonen, Hausstätter & Vik, 2019 og Overordnet del, Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette sentreringspunktet ble påpekt som oppdraget og hovedmålet for skolens pedagogiske virksomhet. Elevene skulle få likeverdige muligheter til å utvikle seg faglig og sosialt, men innholdet som skulle læres kunne variere. Et funn som viste seg i analysene var imidlertid at elevene som aktivt medvirkende i egen læring og utvikling ble lite vektlagt. I lys av at flere av informantene pekte på at tidlig innsats handlet også om livsmestring, er dette interessant. Livsmestring, i lys av skolens dannelsingsoppdrag, viser til at opplæringen ikke bare dreier seg om faglig og sosial kunnskap. Opplæringen dreier seg også om myndiggjøring og vekst for hele mennesket, som et ledd i å styrke elevene til aktiv deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Formålsparagrafen (oppl. (1998), §1-1) understreker at det er eleven som «...skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet...». For tidlig innsats innebærer det at elevens deltakelse er sentral. Det at elevene selv i liten grad ble vektlagt i samtalene var dermed overraskende. Både på bakgrunn av formålsparagrafen, men også Hausstätter og Vik (2019) som understreker at barnets perspektiv og deltakelse i egen dannelsingsprosess er sentralt innen Pädagogik-tradisjonen. Eleven vil ut fra en slik forståelse være en aktiv aktør, og ikke en passiv mottaker. Behov som oppstår vil dermed ikke være plassert hos eller i eleven, men i relasjonen mellom eleven og læringsmiljøet. Dette perspektivet innebærer at eleven bør involveres i avgjørelser som omhandler egen læring og utvikling (Lassen & Breilid, 2010).

Et funn var at informantene betraktet en inkluderende skole som det å ivareta elevmangfoldet i fellesskapet, slik at flere elever kunne ivaretas i det ordinære tilbudet. En målsetting var følgelig å øke kvaliteten på opplæringstilbudet for å skape rom for flere elever i det ordinære. Det ble

av oppvekstsjef Røed og skoleledelsen ved Blåstad omtalt som et utvidet normalitetsbegrep. En slik tilnærming støttes av Hausstätter (2009) som hevder at et utvidet normalitetsbegrep vil være i tråd med prinsippet om inkludering. Slik det framkom i analysene av samtalene med flere av informantene ble gjerne elever med behov for oppfølging identifisert. En utledning av disse betraktningen kan omtales som et noe snevert normalitetsbegrep. Det at elever med begynnende eller etablerte utfordringer og vansker blir identifisert, hevder flere (Fasting, 2014; Hausstätter, 2009; Mathiesen & Vedøy, 2012) muliggjør at elevenes læring og utvikling blir fulgt opp. Hvilke elever som hadde behov for ekstra støtte i form av probleminnsiktede eller særskilte tiltak, fremgikk likevel som uklart i samtalene. På bakgrunn av Nordahl m.fl. (2018) vil det kunne forstås som at hvilke elever som har behov for støtte kan fremstå som uklart for skoler og kommuner.

Elevenes faglige og sosiale behov lå til grunn i flertallet av informantenes omtale av tidlig innsats. Dernest kan «avvik» forstås på bakgrunn av faglige og sosiale utfordringer. Det var særlig her at det var stor variasjon mellom informantene på tvers av skolene. Under samtalen vektla skoleledelsen ved Blåstad det å identifisere elever med utfordringer tidlig, slik at det kunne følges opp med tidlige tiltak. Elever med faglige utfordringer, men som ikke hadde behov for spesialundervisning, ble omtalt som «gråsoneelever». Dette funnet støttes av Bachmann og Skove (2015) og Wendelborg m.fl. (2015) som hevder at «gråsoneelever» gjerne har behov for ekstra tilrettelegging innenfor det ordinære tilbudet. Nordahl m.fl. (2018) anslår at det er 15 til 25 % elever i skolen som har behov for ekstra oppfølging, som kan understreke behovet for at elever med behov for støtte identifiseres. Skolelederne ved Grønnevik og Gulhaug hadde likevel en noe annen tilnærming. Felles for dem var at de viste til at det var skolen som skulle utvide sin kapasitet til å ivareta elevmangfoldet, både faglig og sosialt. Det innebar ikke nødvendigvis å identifisere elever med utfordringer. For rektor på Gulhaug viste det til å skape en diskurs rundt hvilke behov enkeltelever og elevgrupper hadde. Felles for dem var at utfordringene kunne vise seg i elevenes lese-, skrive- og regneferdigheter, men det var ikke nødvendigvis der det var behov for hjelp. Det kunne også være sosiale behov som lå til grunn.

I lys av identifiseringsdilemmaet (Mathiesen & Vedøy, 2012) var de ulike tilnærmingene blant skoleledelsene interessante. Det synes at skolelederne hadde varierende fokus på det å identifisere elever med «avvikende» læring og utvikling. Disse tilnærmingene er videre interessante med henblikk på konstruksjonen av det pedagogiske feltet og hvordan tidlig innsats legitimeres. Tidlig innsats synes å legitimeres med utgangspunkt i kompetansemålene i LK06

innen education-tradisjonen. På en annen siden synes også flere av skolelederne å legitimere tidlig innsats med elevenes vekst og utvikling, med utgangspunkt i elevenes nære omgivelser, som gjerne plasserer seg nærmere Pädagogik-tradisjonen (Hausstätter & Vik, 2019, s. 36).

Flertallet av informantene hevdet at de sammen med lærerne og andre aktører i skolen arbeidet med å gå vekk fra et fokus på «å fikse elever», og heller rette fokus for hvordan man kunne bedre ivareta mangfoldige behov innenfor det ordinære tilbudet. Det kan ses i sammenheng med Strønen (2018) og Buli-Holmberg og Nilsen (2010) som hevder at det i et systemisk perspektiv er behov for å rette blikket mot samspillet mellom elevenes forutsetninger og læringsmiljøet. Slik det framgikk i samtalene med informantene hadde flertallet en relasjonell tilnærming, hvor elevens utfordringer ble begrunnet med læringsmiljøet, fremfor å begrunne utfordringer alene med iboende karakteristikk hos elevene (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Persson 2003). Videre synes det at diagnoser og elevers karakteristikk i liten grad ble vektlagt av informantene. Det kan ses i motsetning til Haug (2017) og Aasen m.fl. (2010) som fant et stort fokus på individuelle vansker i skolens virksomhet, og mer begrenset fokus på læringsmiljøets betydning. Et sekundært funn i denne sammenheng var at det i kommunens forsterkede avdeling, Særskilt tilrettelagt opplæring (STA), ikke var diagnoser som utgjorde grunnlaget for å få tilbud om plass. Det var PP-tjenesten som i dialog med de foresatte ble enige om det beste tilbudet for eleven. Avdelingen ble likevel ikke omtalt i sammenheng med kommunens arbeid med tidlig innsats. Informantene utdypet imidlertid ikke årsaken til dette ytterligere. En annen utfyllende og interessant bemerkning var skoleledelsen ved Grønnevik som hevdet at PP-tjenesten var opptatt av å følge elevenes fremgang. Det innebar at elever med spesialundervisning som over tid fikk et tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, ikke beholdt vedtaket ut opplæringsløpet. Dette funnet står i motsetning til Aasen m.fl. (2010) som fant at elever med spesialundervisning beholdt vedtaket ut opplæringsløpet.

Særskilt norskopplæring (SNO) ble trukket frem som tidlig innsats for flerspråklige elever (oppl. (1998), § 2-8, «...for språklege minoritetar»; Wollscheid, 2010). Det var særlig skoleledelsen ved Grønnevik som viste til tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring (SNO) for elever på begynneropplæringen. Det kan forstås på bakgrunn av at Grønnevik, som sentrumsskole, hadde flere flerspråklige elever enn det øvrige skolene. Videre var introduksjonstilbudet for nyankomne elever lokalisert på Blåstad skole. Elevene i introavdelingen fikk minst ett år med en intensivt norskopplæring med ordinær undervisning én dag i uken. Tilhørighet til klassen var et poeng som ble særlig omtalt ved Grønnevik. Det

innebar at de flerspråklige elevene ikke skulle tas for mye ut av den ordinære opplæringen. Behovet for tilhørighet til det ordinære tilbudet understrekes i *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* av Rambøll (2016). I samtalen med skoleledelsen ved Grønnevik kom det fram at den tospråklige faglæreren og SNO-læreren samarbeidet om norskopplæringen. Det ble likevel ikke omtalt hvorvidt samarbeidet også omfattet lærerne i den ordinære opplæringen, eller hvorvidt skolene og skoleeier samarbeidet om overganger innad og mellom institusjoner for de flerspråklige elevene. Et godt samarbeid vil ifølge rapporten av Rambøll (2016) være sentralt for å skape gode overganger mellom den særskilte språkopplæring og ordinær opplæring, og ellers i opplæringsløpet.

6.3 Prosess

Komponenten prosess omfatter de interaksjonene som foregår mellom elevene og omgivelsene over tid der regelmessighet er en medvirkende faktor. Bronfenbrenner og Morris (2006) skiller mellom proksimale prosesser som påvirker elevenes læring og utvikling direkte, og distale prosesser som har en indirekte påvirkning.

I denne delen tar jeg utgangspunkt i prosess-komponenten (Bronfenbrenner & Morris, 2006). En interessant funn som kan knyttes til prosess-komponenten, var at oppvekstsjef Røed og flere av kommunens dokumenter som understreket at tiltak som ble iverksatt på lærer-, skoleleder- og skoleeiernivå skulle ha betydning for «enkeltelevens læring». Slik det fremgikk i analysene av datamaterialet viste samtlige av informantene til, at lærerne ikke var ansvarlige for undervisningen alene, men at det var et kollektiv ansvar blant aktørene i skolen (Haug, 2016). Ut fra Bronfenbrenner og Morris (2006) sine begreper forstår jeg det som distale prosesser som kan påvirke de proksimale prosessene, herunder elevenes lærings- og utviklingsprosesser. Tilsvarende hevder Jøsendal m.fl. (2012a) og Paulsen (2019). Dersom skoleledelsen og skoleeier har fokus på skolens kjernevirksomhet, elevenes læring og utvikling, kan det styrke det pedagogiske tilbudet. Jeg vil her rette diskusjonen mot noen av fokusområdene ved det pedagogiske tilbudet som informantene viste til i samtalen.

6.3.1 Tilpasset opplæring

Et funn var at samtlige av informantene pekte på at tidlig innsats og tilpasset opplæring var nært forbundet. Dette funnet støttes av det Vik (2015) omtaler som en framtrødende forståelse i norsk pedagogisk kontekst. Som allerede nevnt viser det til at alle elever skal oppleve tidlig innsats gjennom prinsippet om tilpasset opplæring. Det kan videre ses i sammenheng med Nilsen (2019, s. 629) som hevder at en tilpasset opplæring er grunnleggende for en «tidlig og kontinuerlig innsats». Det viser til det ordinære tilpassede opplæringstilbudet, som også flertallet av informantene pekte på. Behovet for spesialundervisning kunne ifølge flere av informantene være en mulig konsekvens av manglende tilpasset opplæring i det ordinære tilbudet. Reduserte ressurser og midler til det ordinære tilbudet kunne således medføre økt omfang av spesialundervisning (Tilstandsrapport for «Regnbueskolen» 2019). Også Wendelborg m. fl. (2015) finner at kommunene i utvalget deres arbeidet bevisst med å redusere andelen elever med spesialundervisning. Begrunnelsene for dette var både faglige og økonomiske. I den forbindelse reiser Wendelborg m. fl. (2015) spørsmål til om kommunene har styrket kvaliteten på det ordinære tilbudet, slik at elever med behov for ekstra tilrettelegging får det innenfor de ordinære rammene. I mitt datamateriale ble kvaliteten på det ordinære tilbudet trukket frem av flertallet av informantene. Buli-Holmberg og Nilsen (2010) hevder at kvalitetsbegrepet er et komplekst og sammensatt begrep. Hva kvalitetsbegrepet viste til var imidlertid ikke et fokus under samtalene. En fellesnevner for informantene, og i kommunens plandokumenter, var at tilpasset opplæring ble omtalt i sammenheng med den *ordinære* opplæringen. For tidlig innsats vil det være sentralt, fordi kvaliteten på det ordinære tilbudet er grunnleggende for alle elever, både med og uten behov for ekstra tilrettelegging (Fasting & Breilid, 2018; Nordahl & Hausstätter, 2009).

Målsettingen om å redusere behovet for spesialundervisning gjennom tidlig innsats og tilpasset opplæring, som flere av informantene viste til, grenser mot det Haug (2017, s. 17) betegner som komplementaritetmodellen. Ifølge modellen er det kvaliteten på «den ordinære opplæringa [som] bestemmer behovet for ekstra tiltak. Når kvaliteten på den ordinære opplæringa er høg, vil behovet for ekstra tiltak bli mindre». I denne sammenheng innebar det for flere av informantene å benytte store deler av ressursene og midlene i det ordinære tilbudet, særlig i begynneropplæringen (Bjørnsrud, 2014). Flere av informantene viste til at det kunne begrense behovet for spesialundervisning, og med det komme flertallet av elevene til gode (Knudsmoen m.fl., 2012). Denne komplementariteten er likevel ikke gitt. Dersom skolene har fokus på tidlig

innsats og tilpasset opplæring hevder Bliksvær m.fl. (2017) at det kan bidra til at man avdekker utfordringer, som kan resultere i et økt behov for særskilte tiltak og spesialundervisning. Det at andelen elever med spesialundervisning øker ved fokus på tidlig innsats omtaler Aasen m.fl. (2010) som en «utilsiktet effekt av tidlig innsats». I denne sammenheng er det interessant å finne at kommunens nøkkeltall i KOSTRA for 2019 viser en vesentlig lavere andel elever med spesialundervisning, sammenliknet med fylkesgjennomsnittet og tilsvarende kommuner i KOSTRA-gruppen. Det kan tolkes i retning av at tidlig innsats ikke nødvendigvis hadde en utilsiktet effekt ved skolene i kommunen.

I analysene av samtalene med informantene og de innhentede dokumentene ble ikke spesialundervisning eksplisitt knyttet til tilpasset opplæring. På bakgrunn av Nordahl og Hausstätter (2009) er det interessant, da de hevder at tilpasset opplæring favner om både ordinær opplæring og spesialundervisning. Dersom samspillet mellom tilpasset opplæring i ordinær opplæring og spesialundervisning er uklart, hevder Wendelborg m. fl. (2015) at det kan medføre at «gråsoneelever» «faller mellom to stoler». Elever som befinner seg i «gråsonen» mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisning kan ha behov for ekstra oppfølging, men har ikke nødvendigvis en rett til en individuelt tilpasset opplæring. Skolene kan i deres arbeid med tidlig innsats styrke tilpasningen i det ordinære tilbudet, og dermed hjelpe elever med begynnende utfordringer «ut av gråsonen» (Bachmann & Skrove, 2015; Wendelborg m. fl., 2015). I denne sammenheng kan informantenes omtale av intensiv opplæring betraktes som en «naturlig» tilpasning av opplæringen for elever med begynnende utfordringer (Fasting, 2014).

I lys av tilpasset opplæring, var et funn informantenes vektlegging av intensiv opplæring for elever på 1. til 4. trinn. Det var forventet, på bakgrunn av at det er et juridisk forpliktende virkemiddel for skoleeier og skoleledelsen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012; Bjørnsrud, 2014; oppl. (1998), § 1-4). En interessant og utfyllende bemerkning var imidlertid at flere av informantene omtalte det som en smal tilnærming til tidlig innsats. Felles for skoleledelsene var at intensiv opplæring var organisert som en del av det ordinære tilbudet. Dette tiltaket var organisert som en «flytende ressurs»-lærer med pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse, som en støtte læreren i undervisningen, eller utenfor klasserommet for grupper og enkeltelever. Slik det framgikk i analysene var det et probleminnsiktet tiltak (Befring, 2019), og med det rettet mot elever med begynnende utfordringer i lesing, skriving og regning. Det var likevel uklart ut fra

skoleledernes utsagn hvordan skolen vurderte hvem som hadde behov for slike tiltak (Nordahl m.fl., 2018).

Flertallet av informantene hevdet at det var nødvendig med gode systemer i skolene, og med et gjennomgående fokus på behov som kunne oppstå i elevenes læring og utvikling. Dette funnet støttes også av Buli-Holmberg og Nilsen (2010) og Nordahl m.fl. (2018) som viser til at skoler må ha et godt system både for å kunne fange opp elever og sette inn tidlige tiltak. I den sammenheng framkom det av flertallet av informantene at elevenes læring og utvikling skulle vurderes gjennom opplæringsløpet (Forskrift til opplæringslova, 2006, kapittel 3). Flere av informantene viste til observasjon og samtale som vurderingsgrunnlag. Noen av informantene pekte på disse arbeidsformene som supplement til standardiserte tester (Lassen & Breilid, 2010). Elevsamtaler ble likevel lite omtalt i samtalen. Det var et interessant funn, da Lassen og Breilid (2010) omtaler det som et sentralt verktøy i lærerens tilpasning av opplæringen, i dialog og samarbeid med elevene.

Et noe overraskende funn var at det blant informantene framkom varierende tilnæringer til individuelle elevvurderinger. I kommunale dokumenter og i samtale med oppvekstsjef Røed og skolelederne ved Blåstad ble kartleggingsprøver omtalt som et verktøy i skolens pedagogiske virksomhet. Videre ble det hevdet at slike kartleggingsprøver kunne gi innsikt i hvilke elever som hadde behov for ekstra oppfølging. Læreren kunne dermed drøfte resultatene av kartleggingsprøvene i skolens ressursteam, slik at tiltak kunne settes inn (oppl. (1998), §5-4). Skoleledelsen ved Blåstad ytret likevel en viss skepsis til bruk av kartleggingsprøver, da elever under kritisk grense ikke nødvendigvis hadde behov for særskilte tiltak, men ha behov for intensiv opplæring og ytterligere tilpasning i det ordinære tilbudet. Kartleggingsprøvene kunne med det gi grunnlag for å vurdere hvilke elever som hadde behov for intensiv opplæring. Dette støttes delvis av veilederen for intensiv opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018), hvor vurderingsresultater fra kartleggingsprøver i noen tilfeller kan fange opp elever med begynnende utfordringer. I en studie av Mathiesen og Vedøy (2012) fant de at tidlig innsats kunne føre til at enkeltelever ble vurdert for å sjekke om «de henger med» i den ordinære opplæringen og om det var behov for spesialundervisning. En fare som Mathiesen og Vedøy (2012) bemerker, er at et utbredt fokus på individuell vurdering kan bidra til at skolene retter fokus mot *elevene*, fremfor det pedagogiske tilbudet som gis. Tidlig innsats kunne fra en slik tilnærming bidra til at skolene «leter» etter hvilke elever som har behov for spesialundervisning. En utfyllende nyansé i denne sammenheng var skoleledelsen på Blåstad som forklarte at lærerne

på 1. trinn utførte kartlegginger av alle elevenes leseferdigheter hver 3. uke. Denne tilnærmingen grenser opp mot et spesialpedagogisk perspektiv på tidlig innsats. Som Vik (2015) påpeker, innebærer det kartlegginger på et tidlig tidspunkt i ung alder for å tidlig identifisere og følge opp elever med begynnende fag- og lærevansker.

Kartleggingspraksis var ikke like framtrødende blant de øvrige skolelederne. En interessant bemerkning av rektor på Gulhaug, var at de ansatte i skolen fokuserte på hvordan skolen kunne øke sin kapasitet til å tilrettelegge for de faglige og sosiale behovene som var i elevgruppen. Rektoren omtalte riktignok ikke kartlegging og vurdering i samtalen, men et slikt fokus kan tenkes å støtte skolens systemarbeid, hvor terskelen for henvisning til PP-tjenesten er høy, og systemtiltak i ordinær opplæring er i fokus (Mathiesen & Vedøy, 2012). Skoleledelsen ved Grønnevik uttrykte at de var kritiske til kartleggingsverktøy. De hevdet at kartlegginger hadde sine begrensninger, og viste ikke et «helhetsbilde» av elevens læring og utvikling (Sandsmark, 2009). Kartlegginger ble dermed benyttet dersom de var i tvil om elevenes faglige læring og utvikling, og da i samråd med PP-tjenesten. Dysthe (2008) hevder at vurdering kan gi grunnlag både til å følge opp enkeltelever og forbedre lærerens undervisning, slik at konkrete tiltak kan settes inn og følges opp med nye vurderinger. Slik det framkom i analysene på tvers av informantene var det ikke et ensidig fokus på elevens læringsresultater (Hillestad, 2017 i Paulsen, 2019).

6.4 Kontekst

Komponenten kontekst (Bronfenbrenner & Morris, 2006) viser til faktorer i omgivelsene rundt elevene på mikro-, meso-, ekso- og makronivå, og det samspillet som er mellom faktorene på de ulike nivåene. Det innebærer at både samspillet mellom komponenter i omgivelsene, men også samspillet mellom elevene og omgivelsene, har betydning for elevenes læring og utvikling.

Med utgangspunkt i komponenten kontekst (Bronfenbrenner & Morris, 2006) vil jeg i denne delen drøfte betydningen av komponenten i omgivelsene som elevene direkte eller indirekte er i samspill med. Et fellestrekk hos informantene var at de viste til læringsmiljøets betydning for læring og utvikling, hvor lærerens kompetanse og samarbeidsstrukturer mellom aktører på tvers var særlig fremtrødende (Roald m.fl., 2012; Paulsen, 2019). Flere av informantene trakk også frem stortingsmeldinger og opplæringsloven i deres omtale av tidlig innsats, som bringer meg videre til en diskusjon av skolens og kommunens lokale handlingsrom for tidlig innsats (Bjørnsrud & Nilsen, 2013).

6.4.1 Lærerens kompetanse (mikrosystem)

Mikrosystemet viser ifølge Bronfenbrenner og Morris (2006) til faktorer i de nære omgivelsene som elevene er en del av. I mikrosystemene foregår det proksimale prosesser. Som i denne sammenheng viser til lærerens kompetanse til å legge til rette for læringsfremmende aktiviteter og å skape gode relasjoner i rollen som lærer.

Et funn i denne studien var vektleggingen av lærerens kompetanse i arbeidet med tidlig innsats. Blant informantene viste det til å utvikle lærernes kompetanser til å inkludere elever i det ordinære tilbudet, og fange opp elever med behov for ytterligere tilrettelegging av tilbudet. Lærerens didaktiske og fagdidaktiske kompetanse ble trukket frem av flere av informantene i lys av den kommunale kompetansesatsingen. På fellessamlingene på tvers av skolene var det lærerspesialistene, skoleledelsene og fagstab skole stod for det faglige innholdet. Det kan i denne sammenheng forstås som at aktører på skoleeiernivå og skoleledernivå hadde direkte innvirkning på kompetanseutviklingen på skolene (Paulsen, 2019). Oppvekstsjef Røed hevdet at det var fokus på at lærerne skulle lære av hverandre, og at de skulle ha de samme fokusområdene på tvers av skolene. Det åpnet ifølge oppvekstsjef Røed for at lærerne kunne dele erfaringer, og dermed føre til mindre variasjoner mellom skolene. Jøsendal og Fjæran (2010) fant at det var sentralt at skoleeier la til rette for lærerens kompetanseutvikling for å bli gode klasseledere. De hevder at det kan være et ledd i å ansvarliggjøre skolelederne og lærerne for elevenes læring og utvikling. Også Nordenbo m.fl (2008) hevder at «politikere og ansatte i forvaltningen» særlig bør rette fokus på lærerens didaktiske, fagdidaktiske og relasjonelle kompetanse. Slike kompetanser kan følgelig være viktig for lærernes profesjonalitet innen Pädagogik-tradisjonen, slik at lærerne gjør pedagogiske vurderinger i tråd med forestillinger om hva som er god oppdragelse og pedagogikk (Hausstätter & Vik, 2019, s. 36). Analysene av samtalene med informantene viste et tilsvarende fokus på kompetanseutvikling i kommunen, både på tvers og innad i skolene.

Lærerens relasjonskompetanse ble vektlagt i informantenes omtale av tidlig innsats. Flere av informantene pekte på at gode relasjoner var sentralt for elevenes læring og utvikling, og kunne virke forebyggende for senere utfordringer i elevenes opplæringsløp. Rektor på Gulhaug var tydelig på at tidlig innsats og en inkluderende praksis var nært forbundet med relasjonen mellom lærer og elev, som grunnleggende for all læring. Det var et interessant funn, da en slik

tilnærming gjerne er i tråd med tidlig innsats innen Pädagogik-tradisjonen, hvor relasjonen mellom den lærende og pedagogen er grunnleggende for vekst og utvikling (Hausstätter & Vik, 2019; Vik, 2018). Kommunens arbeid med relasjonskompetanse var forankret i satsningen «Være Sammen Regnbuen». Satsningen var en videreføring av det nasjonale programmet «Være Sammen», og som gjaldt de voksne som arbeidet med barn i alderen 0 til 10 år. Det å legge til rette for gode læringsmiljøer, og en felles måte å møte barn og elever på var sentralt i satsningen. Den voksne skulle være varm og grensesettende, skape gode, omsorgsfulle relasjoner og ha respekt for barnets autonomi. Det ble presentert som sentralt for tidlig innsats, fordi gode relasjoner mellom barna og de voksne kunne virke forebyggende for senere utfordringer. Relasjonskompetanse vil være viktig på bakgrunn av Bronfenbrenner og Morris (2006) og Drugli (2012) som hevder at en gjensidig og likeverdig relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes læring og utvikling. Det at fokuset mot relasjonskompetanse var forankret i et pedagogisk program, kan imidlertid være problematisk. Programmet «Være Sammen» som er utviklet av Universitetet i Stavanger, har blitt kritisert av blant annet Pettersvold og Østrem (2012; 2016). De hevder at slik programorientert pedagogikk er problematisk, blant annet fordi det kan standardisere den voksnes møte med barnet. Denne kritikken kan videre forstås på bakgrunn av Vik (2015) som hevder at slike programmer plasserer seg innen education-tradisjonen. En interessant og utfyllende bemerkning var likevel rektor på Gulhaug som hevdet at hverken Gulhaug eller Blåstad skole deltok fullt ut i programmet. De ansatte på skolene deltok på de felles samlingene for kommunen, men arbeidet ikke med programmet internt på skolene. Utsagnet kan forstås i retning av at skolene får velge strategier for implementering selv. Informanten utdypet imidlertid ikke årsaken ytterligere.

6.4.2 Samarbeid mellom skole og hjem(mesosystem)

Mesosystemet viser ifølge Bronfenbrenner og Morris (2006) til samspillet mellom aktører på to eller flere av mikronivåene i elevenes omgivelser som elevene selv deltar i.

Samarbeidet mellom skole og hjem ble i liten grad vektlagt under samtalene med informantene. Analysene av intervjuene viste at en av skoleledelsene rettet oppmerksomheten mot foreldresamarbeid, med fokus på informasjon fra skolen til hjemmet. Utover dette stiller jeg meg undrende til i hvilke grad de foresatte er involvert som samarbeidspartnere i skolens arbeid med tidlig innsats. Det var et noe overraskende funn, på bakgrunn av tidligere forskning som gir en rekke eksempler på betydningen av dette samarbeidet både for enkeltelever og

læringsmiljøet i sin helhet (Drugli & Nordahl, 2016). En mulig forklaring kan være formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden, da spørsmålene var relativt åpne. Siden det er skolene som er ansvarlige for å etablere og ivareta samarbeidet (oppl. (1998), § 1-1, § 13-3d) hadde jeg forventet at samarbeidet skole og hjem ville bli mer vektlagt i samtalene. Som Bronfenbrenner (1992) peker på kan et godt samarbeid mellom elevenes mikrosystemer være en stor pedagogisk ressurs. Det kommer også frem av forskrift for opplæringsloven (2006, § 20-1), hvor samarbeidet til de foresatte har til hensikt å styrke elevenes faglige og sosiale læring og utvikling.

6.4.3 Internt og eksternt samarbeid (eksosystem)

Eksosystemet viser ifølge Bronfenbrenner og Morris (2006) til steder, situasjoner eller miljøer hvor eleven sjelden eller aldri selv er til stede, men hvor det likevel skjer ting av betydning for eleven. I dette ligger det at elevene ikke deltar på disse arenaene, men at det fattes beslutninger som har innvirkning på elevenes læring og utvikling i mikro- og mesosystemet.

Et fellestrekk blant informantene var samarbeidsstrukturer mellom interne og eksterne aktører for å følge opp elever og støtte lærerne i deres undervisning. I den sammenheng var det etablert rutiner og møtepunkter mellom skolene og det lokale støttesystemet. Flere av informantene omtalte det som et ledd i kommunens arbeid med tidlig innsats. I den forbindelse løftet oppvekstsjef Røed frem at tett og god samhandling mellom aktører åpnet for å arbeide i «prosess», og dermed sette inn tiltak underveis. Jeg vil her trekke fram aktører og møtepunkter som ble omtalt i intervjuene med informantene.

Tverrfaglig team

Tverrfaglig team var et kommunalt lavterskeltilbud bestående av to veiledere. Teamet drev ifølge oppvekstsjef Røed med individ- og systemarbeid vedrørende enkeltelever, klasser og andre tverrfaglige utfordringer. Det ble imidlertid lite vektlagt i samtalene med skolelederne. Skoleledelsen ved Blåstad hevdet at tverrfaglig team ble invitert til skolen etter behov, og at de veiledet særlig inn mot «de utagerende elevene». Knudsmoen m.fl. (2012) hevder at andelen elever med det som omtales som konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, eller som er urolige i undervisningen, har økt etter innføringen av LK06. Dette forholdet vises blant annet gjennom en økning i antallet av henvisningene til PP-tjenesten, hvor behovet for støtte ofte begrunnes i elevenes språklige eller faglige utvikling. I samtalene med flere av informantene

fremkom det imidlertid at det var tverrfaglig team som hadde den rollen. En slik ordning kan tenkes å redusere noe av PP-tjenestens sakkyndige arbeid sakkyndighetsarbeid, og dermed øke muligheten til å arbeide forebyggende gjennom deltakelse i tverrfaglig team (Fasting, 2014).

Skolenes samarbeid med PP-tjenesten

Informantene beskrev samarbeidet med PP-tjenesten som godt og tett. På skolene ble ikke PP-tjenesten bare invitert til å utføre sakkyndige vurderinger av enkeltelever, men også til å følge opp enkeltelever, grupper og klasser uten å vurdere retten til spesialpedagogiske tiltak og ressurser. Rådgiverne ble videre invitert til skolenes arbeid med tidlig innsats og forebygging. Faktorer som ble trukket frem var at PP-rådgivere hadde god kjennskap til lærerne og elevene, som gjorde at PP-rådgiverne kunne følge opp elevenes læring og utvikling, samtidig som de støttet lærerens tilpasning i det ordinære tilbudet. På skolene var det faste PP-rådgiverne som hadde ansvar for gitte klassetrinn. Det var også lite utskiftning i PP-rådgivere, hvor en av dem hadde vært på Grønnevik skole de siste ti årene. Størrelsen på kommunen ble også trukket frem som en faktor. Kommunen var ifølge flere av informantene stor nok til at det var tilgang på høy kompetanse i PP-tjenesten, men også liten i den grad at kompetansen var tilgjengelig for skolene. Samarbeidet mellom skolene og PP-tjenesten i kommunen synes langt på vei å være i tråd med kvalitetskriteriene for PP-tjenesten (Meld. St. 6 (2019-2020), Utdanningsdirektoratet, 2016b). Kriteriene består av fire forventninger som skal ligge til grunn for PP-tjenestens arbeid:

- *PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste.*
- *PP-tjenesten er tilgjengelig og medvirker til helhet og sammenheng.*
- *PP-tjenesten arbeider forebyggende.*
- *PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats.*

Flertallet av informantene hadde forventninger om et systemfokus i samarbeidet med PP-tjenesten, hvor fokus ble rettet mot hvordan lærerne kunne ivareta mangfoldige behov i elevgruppen gjennom tilpasset opplæring, i stedet for «å fikse eleven». Flere av informantene pekte på at også PP-tjenestens prioriterte anbefalinger knyttet til «flytende ressurser». Det at PP-tjenesten kan prioritere systemarbeid anser Bliksvær m. fl. (2015) som et «suksesskriterium». En slik dreining ble omtalt av oppvekstsjef Røed og to av skoleledelsene. I samtalen ble det hevdet at PP-tjenesten i større grad enn tidligere ble invitert til systemarbeid på skolene, men at det var en pågående endringsprosess. Det kan dermed se ut til å være en viss dreining i skolenes forventninger sett i lys av forskning av Fylling og Handegård (2009) som påpeker at PP-tjenesten gjerne er i et «krysspress» mellom individ- og systemarbeid. Et funn som trekker i motsatt retning var at skoleledelsen ved Blåstad pekte på at de inviterte PP-

rådgiverne inn ved oppfølging av enkeltelever, og at det i skolenes ressursteam ofte var individsaker som ble drøftet. I lys av oppvekstsjef Røed, som også var styreleder for PP-tjenesten og som ytret ønske om mer systemarbeid, kan det hevdes at PP-tjenesten står i et «krysspress» på denne skolen. I samme intervjuet hevdet imidlertid skoleledelsen ved Blåstad at de hadde tilstrekkelig kompetanse på skolen selv til å utvikle skolens systemer, med flere lærerspesialister og spesialpedagogiske veiledere.

Samarbeid mellom lærerne

Et funn på tvers av skolene var interne spes.ped.-veiledere. For å støtte lærerne med deres tilpasning av undervisningen ble spes.ped.-veiledere trukket frem av samtlige av informantene. Det var flere spes.ped.-veiledere som var tilsatt ved de ulike skolene, og var ifølge flertallet av informantene knyttet til skolenes individ- og systemarbeid. Et interessant funn var at flere av skolelederne hevdet at spes.ped.-veilederne samarbeidet med lærerne direkte. Lærere med behov for støtte til enkeltelever og elevgrupper kunne få veiledning av spes.ped.-veilederne i klasseromssituasjonen. En slik tilnærming er i tråd med anbefalingene for PP-tjenesten av Bliksvær m. fl. (2015). Dersom PP-rådgivere «slipper inn i klasserommet» hevder Bliksvær m.fl. (2015) at det inviterer til å fokusere på elevene i samspill med lærerens undervisning. På bakgrunn av dette kan det tenkes at samarbeidet mellom spes.ped.-veiledere og læreren kan styrke lærernes kompetanse til å ivareta et større elevmangfold. En slik tilnærming vil følgelig være i tråd med tidlig innsats innen Pädagogik-tradisjonen, fordi pedagogiske virkemidler dreier seg om forholdet mellom elevene og lærerens undervisning. Spes.ped.-veilederen kan dermed fungere som en medierende refleksjonspartner som sammen med læreren og elevene reflekterer over hva som ikke fungerer i samspillet mellom lærerens undervisning og elevgruppen (Fasting 2018; Hausstätter & Vik, 2019).

Et noe overraskende funn var at samarbeidsstrukturer mellom allmennpedagoger, assistenter og spesialpedagoger i liten grad ble omtalt i datamaterialet mitt. Mjøs (2007) og Gillespie (2016) framhever betydningen av gode samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger, da det kan bidra til helhet og sammenheng for elever med særskilte behov. Lignende viser Egelund og Tetler (2009) til mellom assistenter og pedagoger. Hvorvidt slike samarbeidsstrukturer var en del av informantenes strategiske arbeid med tidlig innsats, er det dermed ikke grunnlag for å trekke slutninger til.

Ressursteam

Ressursteamene i skolen ble omtalt som en viktig samarbeidsarena for å støtte elevenes læring og utvikling. Et funn var at alle skolene hadde ressursteam, hvor lærerne meldte opp bekymringer særlig knyttet til enkeltelever, men også elevgrupper. Faste deltakere i skolenes ressursteam var inspektør, PP-rådgiverne, læreren(e) og spes.ped.-veilederne. Et ressursteam som er faglig kompetent kan ifølge Fasting (2014) støtte skolenes organisasjonsutvikling og «handlingsberedskap». Videre kan skolens forebyggende arbeid gjennom ressursteam styrke det pedagogiske tilbudet også for elever med behov for ekstra tilrettelegging. I analysene av datamaterialet ble ressursteamene presentert som en faglig refleksjonsarena (Fasting, 2014; 2018). Sakene som ble drøftet på møtene varierte alt etter foreliggende behov ved de ulike skolene. Det omfattet både individ- og systemsaker, som for eksempel lærerens tilpasning av opplæringen (oppl. (1998), § 1-3), behov for tiltak innenfor det ordinære tilbudet (oppl. (1998), § 5-4) eller henvisning til PP-tjenesten (oppl. (1998), § 5-3).

Utover de faste møtetidspunktene for ressursteam fremhevet skolelederne ved Grønnevik et «mini-ressursteam» dersom det oppstod umiddelbare behov. Slik det kom frem på Grønnevik var det etablert en uformell arena hvor lærerne kunne få akutt assistanse og veiledning ved behov. En slik vektlegging kan videre tenkes å styrke PP-tjenestens forutsetninger til tilgjengelighet og bidrag i skolens arbeid med tidlig innsats (Fylling & Handegård, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Et annet interessant funn var det «utvidede» ressursteamet ved Gulhaug skole. Klasser ble jevnlig analysert, og drøftet i møtet. Lærerne på trinnet fikk selv definere hva som skulle vektlegges på møtene. Hensikten var, ifølge rektor å skape en diskurs rundt enkeltelever, grupper og trinn, og samspillet mellom dem. «Profesjonell usikkerhet» ble vektlagt, i motsetning til det rektoren omtalte som «profesjonell skråsikkerhet». Det inviterte til et fokus for hvordan man kunne bedre ivareta mangfoldige behov i elevgruppen. En slik faglig refleksjonsarena muliggjør et tolkningsfellesskap, der man inviterer til å reflektere over muligheter og utfordringer som foreligger i nåsituasjonen, og hvor man deler erfaringer og visjoner for hvilken pedagogisk praksis som er ønsket. Deltakerne bidrar med ulike nyanser og perspektiver, som legges til grunn for det pedagogiske arbeidet og endringsprosesser (Fasting, 2018; Knudsen, 2019b). Et utvidet ressursteam synes å være et viktig og interessant ledd i skolens arbeid med tidlig innsats og en inkluderende praksis, hvor man reflekterer rundt enkeltelever og elevgrupper læringsutbytte, faglig og sosialt. Det at lærerne selv får definere

hva som skal drøftes og er likeverdige deltakere, kan styrke eierforholdet til de felles målsettingene og endringsprosessene (ibid.).

Bedre Tverrfaglig Innsats

Et interessant sekundært funn var det tverrfaglige programmet, Bedre Tverrfaglig Innsats (BTI-modellen). Programmet var initiert fra kommunalt nivå, og skulle iverksettes for flere av kommunens oppveksttjenester i løpet av våren 2020. Under samtalen ytret oppvekstsjefen seg positiv til satsningen, og trakk frem at «gjennom BTI kan vi sikre gode overganger og sikre at vi har en felles måte å jobbe på». Jeg valgte å etterspørre skoleledelsene sine synspunkter på satsningen. Skolelederne hevdet at de var opptatt av gode overganger mellom tjenestene, men at de var skeptiske til programmet. Flere av skolelederne begrunnet dette med at det allerede var god kommunikasjon mellom skolen og de øvrige tjenestene. Rektor på Gulhaug var positiv til at instansene skulle samarbeide om de sårbare barna i et tjuefiretimers perspektiv, og ikke bare de timene elevene var på skolen. Hun var likevel skeptisk til at et program «med tre bokstaver» skulle kunne løse komplekse og vanskelige utfordringer for enkeltelever og elevgrupper. Slik det fremgår på kommunens nettsider har programmet en klar sosialfaglig forankring, og der risiko- og beskyttelsesfaktorer benyttes for å identifisere bekymringsbarn og -familier. I en følgeevaluering av programmet viser Helgesen (2013, s. 42) til det som omtales som «bekymringsblikket». Det viser til kritikk til programmet, hvor «et sterkt fokus på tidlig innsats kan vri både det pedagogiske og det helsemessige blikket for mye mot bekymring og problemer heller enn å opprettholde et fokus på funksjon og ”normalitet”». På bakgrunn av Vik (2018) kan det videre hevdes at en slik programstrategi kan medføre at man leter etter bekymringsbarn. Det kan være problematisk i den pedagogiske virksomhet, og vil følgelig ikke være i tråd med tidlig innsats innen Pädagogik-tradisjonen, som vektlegger elevenes rett til selvbestemmelse og autonomi (Hausstätter & Vik, 2019; Vik, 2018).

Samarbeid mellom skoleeier og skolene

Representant for skoleeier, oppvekstsjef Røed presenterte klare ambisjoner til at rektorene hadde fokus på tidlig innsats. Det var noe skoleledelsen ved Grønnevik pekte på, da de hevdet at oppvekstsjef Røed var en sentral pådriver for systematikken i henhold til tidlig innsats. Oppvekstsjef Røed fremhevet det å skape felles forståelser i dialog med skoleledelsene, samtidig som man sikret at de felles føringene ble ivaretatt. Det at oppvekstsjef Røed i stor grad bestemte retning og progresjon i dialog og samhandling med rektorene, var en gjennomgående

oppfatning på tvers av skoleledelsene. Da skolene hadde ulik størrelse og elevsammensetning var det også rom for lokale tilpasninger og løsninger.

Rektormøtene ble av Røed omtalt som en sentral samarbeidsarena for kvalitetsarbeid i kommunen. Denne oppfatningen viste seg også i samtale med skolelederne, og flere av informantene hevdet at det muliggjorde å planlegge «veien videre» i fellesskap, og å lære av hverandres erfaringer. Flere skoleledere hevdet at oppvekstsjefen bestemte retning og progresjon, med rom for lokale tilpasninger og løsninger. En skoleeier som er «tett på» skolens utvikling og elevens læring omtaler Roald, Jøsendal og Langfeldt (2012) som en aktiv skoleeier. I denne sammenheng var det på skoleeiernivå i kommunen etablert et system for å følge opp kvaliteten i skolene (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 2-2; oppl. (1998) § 13-10). Det omfattet et elektronisk verktøy med skolens resultater på kartleggingsprøver, Elevundersøkelsen, samt den årlige «kvalitetssamtalen» og dialogmøter. Kommunens størrelse og antall skoler hevdet flere av informantene var en faktor som muliggjorde tett faglig og administrativ oppfølging og dialog på tvers av skolelederne og skoleeier (Lysø m. fl., 2011). Jøsendal og Langfjæran (2010) hevder imidlertid at det ikke er tilstrekkelig at skoleeier alene fokuserer på skolens innhold og målbare resultater, og at samarbeidskulturen mellom aktørene i skolesystemet også kan ha betydning for kvalitetsarbeidet. Hvorvidt det var etablert en «produktiv utviklingskultur» med «sammenheng, overlapping og integrasjon mellom ulike nivåer i skolesystemet» (Jøsendal m.fl., 2012, s. 29) er imidlertid uklart. Flere av møtearenaene som informantene pekte på var på tvers av de «hierarkiske» nivåene, og der flere deltakere fikk være medvirkende i prosessen. Kommunikasjonen mellom elever og foresatte ble imidlertid lite vektlagt i utviklingskulturen, slik det kom fram av datamaterialet mitt.

6.4.4 Lokalt handlingsrom for tidlig innsats (makrosystem)

Makrosystemet viser ifølge Bronfenbrenner og Morris (2006) til overordnede kulturelle og strukturelle føringer i samfunn som påvirker normer og verdier i omgivelsene. I denne sammenheng vil jeg trekke frem nasjonale styringssignaler for tidlig innsats som kan gi føringer til det kommunale handlingsrommet (Bjørnsrud & Nilsen, 2013).

Fra nasjonalt hold var det ifølge oppvekstsjef Røed flere føringer som kommunen måtte overholde, som både skoleeier og skolene var ansvarlige for å gjennomføre. Det kan ses i sammenheng med det lokale handlingsrommet. Det viser til kommunens tilpasning av den

formelle læreplanen etter lokale forhold (etter oppl. (1998) § 13-10). Læreplanen blir *oppfattet* lokalt, videre *operasjonaliseres* den i lærerens undervisning, som følgelig har betydning for hvordan den *erfares* av elevene (etter Goodlad, 1979). Slik det framkom i analysene av samtalene med informantene var det lokale læreplanarbeidet vektlagt både på alle nivåer innenfor skolene, både for lærerne, skolelederne og skoleeier. En interessant betraktning i denne sammenheng var at det lokale læreplanarbeidet med fokus på innholdet i Fagfornyelsen og Overordnet del i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020) ble omtalt i lys av arbeidet med tidlig innsats. Lignende viser Bjørnsrud og Nilsen (2013) i deres studie, hvor de hevder at handlingsrommet for tidlig innsats henger sammen med utdanningspolitiske dokumenter. Det at tidlig innsats ikke er eksplisitt nevnt i den *formelle* læreplanen, LK06 (Bjørnsrud & Nilsen, 2013) ble imidlertid ikke påpekt i samtale med informantene. Det var likevel flere av informantene som pekte på at tidlig innsats, slik det kom frem av stortingsmeldinger og oppl. (1998, § 1-4), var for snever.

Et interessant funn var dermed informantenes *oppfatning* av tidlig innsats. Hvilke faktorer og betingelser synes å være sentrale i skoleledernes strategiske arbeid med tidlig innsats? Informantenes omtale av tidlig innsats gikk utover den juridiske plikten til intensiv opplæring (oppl. (1998) § 1-4). I denne sammenheng var det interessant at flere av aspektene som informantene trakk frem i lys av tidlig innsats var forankret i andre paragrafer i opplæringsloven (1998). Det viser til tilpasset opplæring (§ 1-3); overgangen fra barnehage til skole (§ 13-5); kompetanseutvikling (§ 10-8); særskilt språkopplæring (§ 2-8); utprøving av tiltak innenfor ordinær opplæring (§ 5-4); spesialundervisning (§ 5-1); samarbeid med PP-tjenesten (§ 5-3; 5-6). Følgelig finner jeg at disse aspektene også vektlegges i forskrift til samme lov, Overordnet del i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020). På bakgrunn av informantenes omtale av tidlig innsats, kan det hevdes at det var en videre tilnærming til tidlig innsats, som gikk utover paragraf 1-4, og som hadde forankring i både Fagfornyelsen (2020) og opplæringsloven (1998).

7 Avsluttende sammenfatning

Formålet med denne avhandlingen har vært å gi et empirisk innblikk i tidlig innsats på grunnskolene innenfor én kommune. Denne studien har tatt for seg én kommunes strategiske arbeid med tidlig innsats i skolene. Det åpner for et empirisk innblikk for hvordan barn blir møtt ved skolestart, og hvordan elevers læring og utvikling ivaretas underveis i opplæringsløpet. Med utgangspunkt i en sosialøkologisk ramme har jeg forsøkt å gripe fatt i en helhetlig tilnærming til tidlig innsats, som viser til at elevenes læring og utvikling er i et gjensidig og dynamisk samspill mellom elevene og omgivelsene. Med tidlig innsats som en systemisk strategi rettes fokus mot det å betrakte elevene i en helhetlig sammenheng. Jeg vil her trekke fram hovedfunn med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, i et forsøk på å besvare problemstillingen min, *Hvordan realiseres tidlig innsats på ledernivå ved grunnskolene i én kommune?*

Et hovedfunn ved informantenes **forståelse av tidlig innsats** viste til ambisjoner om at det faglige og sosiale i elevenes læring og utvikling skulle ivaretas innenfor rammene av det ordinære opplæringstilbudet. I henhold til det Aasen m.fl. (2010) framhever som gode læringsmiljøer i møte med elevens forutsetninger. Etter Vik (2015) vil denne forståelsen kunne plasseres innen en allmennpedagogisk forståelsesramme. Det ligger på linje med det Vik (2015) hevder er framtreddende i norsk skolekontekst og styringsdokumenter i sektoren. Relatert til dette funnet, synes kvaliteten på opplæringstilbudet i form av tilpasset opplæring å bli vektlagt i skolens allmennforebyggende arbeid, med særlig vekt på de første skoleårene. Et annet hovedfunn viser til tidsdimensjonen i tidlig innsats, som ble knyttet til ulike tidspunkt og overgangsfaser. Faktorer og betingelser i læringsmiljøet og elevenes behov gjennom opplæringsløpet kunne endres, både innad og mellom institusjoner (Wollscheid, 2010). Det understrekes i informantenes omtale av det å respondere tidlig på elevenes behov med probleminnsiktede eller særskilte tiltak. Et hovedfunn i denne sammenheng var at tidspunktet for tiltakene kunne virke forebyggende for senere vansker og behovet for særskilte tiltak. Det samsvarer med Wendelborg (2015), Fasting (2013) og Mathiesen og Vedøy (2012), men denne sammenhengen er likevel ikke gitt (ibid.).

Et hovedfunn ved **praktiseringen av tidlig innsats** synes på skoleeier- og skoleledernivå det å skape gode systemer for tidlig å fange opp og følge opp elevenes læring og utvikling. Elevenes læring var sentreringspunktet i skolens pedagogiske virksomhet. I dette var et kollektivt ansvar på lærer-, skoleleder- og skoleeiernivå framtreddende (Paulsen, 2019). Hvorvidt elevene framgikk som aktivt medvirkende i skolens arbeid med tidlig innsats, for å fange opp og følge opp deres behov, stiller jeg meg undrende til. Individ- og systemnivå var vektlagte områder i ledernes systemiske arbeid. Et hovedfunn ved det systemiske arbeidet var ressursteamet. Det framgikk som en del av skolens «handlingsberedskap» (Fasting, 2014) i møte med elevers behov og læringsmiljøet i sin helhet. Det synes å være en arena hvor man drøfter tidlig innsats i så måte. Et hovedfunn relatert til dette, var vektleggingen og organiseringen av ledernes samarbeidsstrukturer. Med utgangspunkt i Bronfenbrenner og Morris (2006) sine begreper var det særlig samspillet i elevenes mer distanserte omgivelser (eksosystemer) som ble vektlagt, som kan være vesentlig for elevenes læring og utvikling. I denne sammenheng stiller jeg meg undrende til at samspillet i elevenes nære omgivelser (mesosystemer) ikke ble vektlagt i like stor grad. Særlig med henblikk på samarbeidet mellom skole og hjem, men også samarbeidet mellom lærerne og assistenter som også er i direkte samspill med elevene. Forskning peker mot betydningen av stabile samarbeid i elevenes nære omgivelser (Drugli & Nordahl, 2016; Mjøs, 2007; Gillespie, 2016), som videre kan tenkes å være sentralt i kommunens arbeid med tidlig innsats.

Hovedtrekkene i datamaterialet mitt viser at **realiseringen av tidlig innsats på kommunenivå** hadde klare likhetstrekk på tvers av skolene. Samhandlingen i rektormøtene og kommunens størrelse synes å være en faktor som ble trukket fram. Et interessant sekundært funn var at ingen av informantene ytret seg kritiske til tidlig innsats som pedagogisk prinsipp i samtalen. Alle skolelederne var riktignok skeptiske til innføringen av BTI-modellen og til dels «Være Sammen Regnbuen», men begrunnelsene var varierende. Kan slike programmer støtte opp under kommunens strategiske arbeid med tidlig innsats? Slike programmer kan tenkes å systematisere kommunens arbeid med tidlig innsats, men hvilke konsekvenser kan programmene ha for skolens pedagogiske virksomhet? På leder- og skolenivå har vi også sett at det var klare variasjoner i hvordan tidlig innsats ble lagt til rette for og forstått. Det kan på en side indikere at begrepet fremstår som noe uklart og lite konkretisert for praksis (Bjørnsrud & Nilsen, 2013). På en annen side kan det også tenkes at skolens ulike størrelser og elevsammensetning viser til et behov for lokal tilpasning og løsninger ved de tre skolene i kommunen. Gir et lokalt

handlingsrom et økt potensial i skoleledernes strategiske arbeid med tidlig innsats? Kan det bidra til at elevene opplever opplæringen som likeverdig og inkluderende? Dette er spørsmål som fremdeles er ubesvarte.

Gjennom denne avhandlingen er det vist til flere **mulige begrensninger**, og noen av disse vil jeg avslutningsvis løfte fram. I denne forskningsprosessen er det flere vurderinger som er tatt. Perspektivet som er lagt til grunn for denne avhandlingen er et systemisk perspektiv. Med dette perspektivet har jeg samtidig valgt vekk andre perspektiver, som kunne gitt andre svar i denne studien. Det systemiske perspektivet har blitt presentert som en mulig brobygger mellom tidlig innsats og inkludering (Hausstätter, 2014). En utfordring ved det systemiske perspektivet ved tidlig innsats var likevel at deler av forskningslitteraturen jeg fant, gjerne tok utgangspunkt i elevene *eller* systemene, og ikke nødvendigvis *samspillet* mellom dem. Relatert til dette vil jeg løfte fram begrensninger ved forskningsdesignet. Med kommunen som case er det flere informanter som kan gi innsikt i hvordan tidlig innsats realiseres ved grunnskolene, som elevene, lærere, foresatte, PP-rådgiver og så videre. En styrke ved færre informanter kan imidlertid være at det muliggjør å gå mer i dybden (Yin, 2014). En begrensning ved dette kan være innfallsvinkelen til tidlig innsats som ble lagt til grunn, som kan begrense inngående detaljer i informantenes betraktninger. Ifølge Yin (2014) vil det likevel være den *helhetlige* innsikten i casen som er i fokus. En videre begrensning var at jeg fikk tilsendt relativt få dokumenter av flere av skolene, og at flere av informantene ikke kommenterte på analysekapittelet. Det kan tolkes i retning av at innholdet så greit ut, eller at de ikke har forstått det. Det vil være viktig for å styrke studiens intersubjektive reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015). Det bringer meg videre til studiens overførbarhet. På bakgrunn av Yin (2014) som viser til at kommunens kontekst er i kontinuerlig endring, vil kommunens realisering av tidlig innsats ha endret seg siden mine undersøkelser. Jeg har av den grunn valgt å ikke komme med eksplisitte konklusjoner i denne studien. Denne studien har likevel potensial til å være et informativt vitenskapelig bidrag innad i kommunen, og for andre skoler og kommuner.

Min erfaring med denne avhandlingen viser til et **behov for ytterligere forskning på feltet**. Tidlig innsats spenner over et tverrfaglig og bredt felt, både nasjonalt og internasjonalt. Innen det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet, som denne avhandlingen plasserer seg innenfor, synes det å være behov for mer forskning som tar for seg en helhetlig tilnærming til tidlig innsats i norsk skolekontekst. I denne sammenheng er det reist flere mulige problemstillinger som kan være interessante å undersøke nærmere. I tråd med et systemisk perspektiv ville

elevperspektivet og deres *opplevelse* av tidlig innsats være interessant. For eksempel hvordan elever opplever seg sett og hørt i samspill med interne og eksterne aktører ved skolene. Det lokale handlingsrommet på skoler og kommuner i arbeidet med tidlig innsats kan også være interessant å forske videre på. Det kan være nærliggende å undersøke hvordan kommuner og skoler kan sørge for stabile samarbeidsstrukturer og -arenaer mellom elevene og deres omgivelser i arbeidet med tidlig innsats. I Regnbuen kommune så vi også flere eksempler på programmer i tilknytning til tidlig innsats. Det var programmer som var initiert på skoleeiernivå, som videre har innvirkning på skolenes pedagogiske virksomhet. Det ville vært interessant å undersøke nærmere hvilke muligheter eller konsekvenser slike standardiserte programmer har for elevenes læring og utvikling.

Avsluttende betraktninger

Utgangspunktet for denne forskningen var tidligere erfaringer i møte med elever i skolen. Innledningsvis løftet jeg fram en fortelling om en elev, «Johanne». Møtet med dette barnet vekket undring. Det hele startet med det som var en mer eller mindre tilfeldig observasjon. Er det noe jeg skal undersøke videre? Observasjon og en påfølgende samtale med Johanne ble et vurderingsgrunnlag, hvor hun uttrykte opplevelsen av å streve med det faglige, uten å forstå hvorfor det var slik. Det som var en tilsynelatende tilfeldig observasjon, viste seg å være et barn som opplevde en daglig frustrasjon av å ikke strekke til. Hvilke konsekvenser kan manglende hjelp få for barnets selvoppfatning? Gjennom denne forskningsprosessen har jeg tatt for tidlig innsats, hvor jeg har reflektert over det menneskelige aspektet i dette. Kom hjelpen for sent inn? Flere lærere hadde uttrykket bekymring for henne tidligere. Det at Johanne hadde opplevd faglige utfordringer over en lengre periode, og at det tok ytterligere ett år før hun fikk diagnosen dysleksi av PP-tjenesten undrer jeg meg over. Det kan gjerne understreke behovet for det systemiske arbeidet med tidlig innsats, for i denne sammenheng var det kanskje nettopp omgivelsene i samspill med Johanne som sviktet. «Løsningen» i dette tilfellet ble en dysleksidiagnose. Kunne det vært forhindre gjennom allmennforebyggende og problem-innsiktede tiltak? Eller kan tilstrekkelig hjelp for noen elever være tidlige, særskilte tiltak? Også disse spørsmålene står ubesvarte. Det som synes sentralt, er likevel det *kollektive* arbeidet med tidlig innsats, slik at elever gjennom opplæringsløpet møter det pedagogiske tilbudet de har behov for.

8 Litteratur

- Arnesen, A.-L. (2012a). Inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2012b). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 56-76). Oslo: Universitetsforlaget.
- Austlid, M. L. (2018). *Innvirkningen tidlig innsats har på undervisningen i norsk skole - En kvalitativ studie om hvordan forstå tidlig innsats i lys av ulike pedagogiske tradisjoner og hva det har å si for pedagogisk praksis* (Masteroppgave). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda.
- Bachmann, K. & Skove, G. K. (2015). Hva med gråsoneelevne? I P. Haug (Red.), *Elev- og lærerrolla. Vilkår for læring* (s. 85-111). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.) (s. 33-57). Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.) (s. 168-193). Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, culture & society*, 19(2), (s. 175-192).
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(03), (s. 172-183).
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole - om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 37-49). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 11-19). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats–uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk* (3), (s. 40-52).
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B. C., & Korneliussen, T. (2017). Læreres forståelser av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(01), 27-44.
- Bliksvær, T., Hannås, B. M., Hustad, B. C., & Strømsvik, C. L. (2015). Prosjekt "Tidlig innsats i oppvekst" i Asker kommune. *En følgeevaluering, NF-rapport*, (nr. 8).
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. I *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. (s. 187-249). London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. I R. M. Lerner & W. Damon (Red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. (5. utg.). (s. 793-828). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choose Among Five Approaches* (4. utg.). Croydon: SAGE Publications, Inc.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 31. mai). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet 01.06.2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25. april). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet 10.02.2020 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

- Dunst, C. J. (1996). Early Intervention in the USA: Programs, models, and Practices. I M. Brambring, H. Rauh & A. Beelmann (Red.), *Early childhood intervention: Theory, evaluation, and practice* (s. 11-52). Berlin, New York: de Gruyter.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre Skole*. (1), (s. 16-23).
- Egelund, N. & Tetler, S. (2009). *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerende læringsituasjoner og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Engeland, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2008). Kommunalt handlingsrom – hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I Langfeldt, Eldstad og Hopman. *Ansvarlighet i skolen – en ny styringslogikk i utdanningsstyring. Resultater fra forskningsprosjektet «Achieving School Accountability in Practice»*. Oslo: Cappelen.
- Fasting, R. B. (2013). Adapted education: the Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), (s. 263-276).
- Fasting, R. B. (2014). Med rett til læring: systemarbeid som praksis. *Spesialpedagogikk* (3), (s. 10-17).
- Fasting, R. B. (2018). *Pedagogisk systemarbeid : endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. B. & Breilid, N. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særlige behov. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (s. 93-111). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Federici, R. A. & Wendelborg, C. (2013). *Analyse av data fra Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser i skolen - En helhetlig beskrivelse av læringsmiljøet* (Rapport 23/2013). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fox, S. E., Levitt, P. & Nelson III, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child development*, 81 (1), s. 28-40.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning - Et skolesystem som virker* (S. Sandengen, overs.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om*

- elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn.* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice.* New York: McGraw-Hill
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*, (s. 15-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk* (2) (s. 1-14).
- Haug, P. (2017). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning - innhald og funksjon* (s. 9-30). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hausstätter, R. (2009). Ingen sto igjen - men hvor løp de hen? *Spesialpedagogikk* (5) (s. 26-35).
- Hausstätter, R. & Vik, S. (2019). Re-framing Early Intervention: from a child to a teacher centred perspective in education. *Problemy Wczesnej Edukacji*. 45(2), (s. 27-38).
- Hausstätter, R. S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 41-51). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Heckman, J. J. (2010). A research agenda for understanding the dynamics of skill formation. *American Economic Association, Ten Years and Beyond: Economists Answer NSF's Call for Long-Term Research Agendas.*
- Helgesen, M. K. (2013). *Bedre Tverrfaglig Innsats (BTI). Følgeevaluering.* Oslo: Norsk institutt for by- og regionsforskning (NIBR).
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Jøsendal, J. S., Langfeldt, G. & Roald, K. (2012a). Forord. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt & K. Roald (Red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler - Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater* (s. 5-12). Oslo: Kommuneforlaget.
- Jøsendal, J. S. & Langfjæran, D. (2010). *Kom nærmere* (Sluttrapport fra KS' FoU-prosjekt «Hvordan lykkes som skoleeier»). Oslo: PricewaterhouseCoopers.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi : problemløsende arbeid med barn og unge* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Knudsen, K. (2019a). Bruk av assistenter i spesialundervisning. *Bedre Skole* (3). (s. 78-81).

- Knudsen, K. (2019b). PP-rådgiveren i et pedagogisk systemarbeid. *Spesialpedagogikk* (7). (s. 4-15).
- Knudsmoen, H., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Aasen, A.M., Nordahl, T. & Håland, K. (2012). *Det må være rom for begge deler. Forskningsarbeid – med rom for alle og blikk for den enkelte*. Høgskolen i Hedmark.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *...Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdf/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fra eldst til yngst – samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Veileder*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. nr. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs>.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk - Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: SAGE Publications Inc.
- Kvello, Ø. (2009). *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazzari, A. & Vandenbroeck, M. (2013). The impact of Early Childhood Education and Care on cognitive and non-cognitive development. A review of European studies. *Transatlantic Forum on Inclusive Early Years*.
- Lee, Y., Krappmann, L. & Aidoo, A. A. (2015). Early childhood care and education is a right. I P. T. M. Marope & Y. Kaga (Red.), *Investing against Evidence: The Global State of Early Childhood Care and Education* (s. 37-53). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. *En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O. & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse: Nasjonal rektorutdanning i et internasjonalt perspektiv*. (Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen). Oslo: NTNU Samfunnsforskning AS: NIFU
- Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma*. Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Meisels, S. J. & Shonkoff, J. P. (2000). Early Childhood Intervention: A Continuing Evolution. I E. f. Ziegler, J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Red.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2. utg.) (s. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsipperne om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Mjøs, M. & Flaten, K. (2018). Systemperspektiv eller sakkyndighetsarbeid - konfliktfylte oppdrag eller to sider av samme sak? *Spesialpedagogikk*, (3) (s. 4-12).
- Nilsen, A. C. E. (2017). *Bekymringsbarn blir til. En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonal i barnehagen* (Doktoravhandling). Universitetet i Agder.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.) (s. 615-640). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2012). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og elever som har problemer i skolen* (s. 11-31). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater - Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., ... Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge - Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo, I: *Evidensbasen*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Norsk senter for forskningsdata. (2018). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet 01.06.2019 fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_11
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Persson, B. (2003). Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 7 (3), (s. 271-280).
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Pettersvold, M. & Østrem, S., (2016) Vekkelsespedagogikk, (30.01.2015), [Blogginlegg], Hentet 01.04.2020 fra http://www.mestremestrerikke.no/2015/01/vekkelsespedagogikk_30.html
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen damm AS.
- På den sikre siden. (u.å.). Sikre informasjon. Hentet 12.11.19 fra <https://www.sikresiden.no/forebyggende/sikreinformasjon>
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Oslo: Rambøll. Hentet 02.04.2020 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K., Jøsendal, J. S. & Langfeldt, G. (2012). Kommuner og fylkeskommuner som aktive skoleeiere - mellom forvaltning og kvalitetsutvikling. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt & K. Roald (Red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler - Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater* (s. 23-42). Oslo: Kommuneforlaget.

- Roe, A. L. (2016). *Tidleg innsats – ein studie av vegen frå politiske føringar til praktisk gjennomføring på skulenivå* (Masteravhandling), Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Sandsmark, J. K. (2009). Skoleeiers ansvar for kvalitetsarbeidet. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen* (s. 99-113). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook* (3. utg.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- Statistisk sentralbyrå. Skoleporten. (u.å.). Oversikt - Nasjonalt. Hentet 15.03.2019 fra <https://skoleporten.udir.no/oversikt/oversikt/grunnskole/nasjonalt>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Statistisk sentralbyrå. (u. å.). KOSTRA nøkkeltall. Hentet 31.01.2020 fra <https://www.ssb.no/kommunefakta/kostra>
- Strønen, J. (2018). PP-tjenesten: Individ, system eller individ i systemet? *Psykologi i kommunen* (5)
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement. Hentet 10.11.2019 fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Hentet 26.03.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Hva er et godt læringsmiljø? Hentet 26.03.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Kvalitetskriterium i PP-tenesta. Hentet 23.04.2020 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn. Hentet 22.11.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Fagfornyelsen. Hentet 03.03.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, (8), (s. 1-13).
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* (Doktoravhandling). Høgskolen i Lillehammer
- Vik, S. (2018). Tidlig innsats og barnehagen som (fore)byggingsarena. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 143-156). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Vik, S. & Hausstätter, R. S. (2014). Fra Early Intervention til tidlig innsats. utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk* (6) (s. 44-57).
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrene* (Doktoravhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Wendelborg, C., Caspersen, J. & Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2018). *Læringsmiljøprosjektet. Sluttrapport for evalueringen av Læringsmiljøprosjektet* (Rapport 2018). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. (NOVA-rapport 12/2010).
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research - Design and Methods* (5. utg.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Aasen, A. M., Kostøl, A., Nordahl, T. & Wilson, D. (2010). «Onger er rare» - *Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune* (Rapport nr. 4 - 2010). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Aasen, P. & Sandberg, N. (2010). Hvem vet best? Om styringen av grunnopplæringen under Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, (18), (s. 1-20).

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdert meldeskjema fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Side 1 av 2)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Tidlig innsats - «En skole med likeverdige muligheter for alle»

Referansenummer

563031

Registrert

10.06.2019 av Karoline Knudsen - s335946@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Universitetsbiblioteket / Akademisk språkpraksis

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rolf Bjarne Fasting,

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Karoline Knudsen,

Prosjektperiode

01.08.2019 - 30.06.2020

Status

12.06.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

12.06.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 12.06.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Vurderingen forutsetter at kontaktopplysninger til personvernombudet ved OsloMet legges til informasjonsskrivet og at dato for anonymisering oppgitt i samtykkeskjema oppdateres. Når dette er gjort kan behandlingen starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

Vedlegg 1: Vurdert meldeskjema fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Side 2 av 2)

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Intervjuguide for oppvekstsjef og skoleledelsene (side 1 av 1)

Innledning

Presentere meg selv og prosjektet

Betydningen av å være med i prosjektet: Anonymt, mulighet for å kommentere på analysekapittel, kan trekke seg når som helst før, under og etter

Lyddoptak, slettes etter prosjektets slutt og lagres på ekstern harddisk.

Hoveddel

Faktaspørsmål (Enkle spørsmål med enkle svar, etablere en relasjon og tillit)

- Hvor lenge har du jobbet her?
- Har du jobbet som lærer tidligere?

Forståelsen av tidlig innsats

Introduksjonsspørsmål (Informantenes egne betraktninger rundt tema)

- Hva forbinder du/dere med begrepet «tidlig innsats»?

Overgangsspørsmål (Logisk forbindelse mellom introduksjonsspørsmål og nøkkelspørsmål. Forsøke å gå fra generelle betraktninger til personlige erfaringer).

- Hvordan ville du/dere forklart tidlig innsats til en annen rektor/oppvekstsjef?
- Hvordan tror du/dere lærerne/rektorene forstår tidlig innsats?

Praktisering av tidlig innsats

Nøkkelspørsmål

- » Oppfølgingsspørsmål: «Hva mener du? Kan du klargjøre? Hvordan opplever du...?» Be om eksempler eller utbrodering
- Hvordan ser du/dere tidlig innsats praktisert på kommunenivå?
- Hvilke strategier har du/dere for å ivareta tidlig innsats?
- Hvordan arbeider du/dere med å engasjere lærerne/rektor i arbeidet med tidlig innsats?
- Hvordan ser du/dere tidlig innsats praktisert på skolen?

Oppsummering

Er det noe du/dere vil legge til eller oppklare? Har jeg forstått deg/dere riktig...?

Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskriv (side 1 av 2)

Vil dere delta i forskningsprosjektet

«En skole med likeverdige muligheter for alle»?

Dette er et spørsmål til dere om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet med prosjektet er å undersøke på hvordan tidlig innsats realiseres på ledernivå ved grunnskolene i en kommune. I dette skrivet gis det informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Forskningsprosjektet er en del av et masteravhandlingen min med tidlig innsats som tema. Problemstillingen min er «Hvordan realiseres tidlig innsats på grunnskolene i én norsk kommune?». Flere hevder (for eksempel Nordahl m. fl, 2018; Bjørnsrud & Nilsen, 2013) at tidlig innsats ikke blir realisert i skolen som det er intendert, og at det ligger ulike forståelser av begrepet til grunn. Det kan føre til at det er varierende praksiser ved skoler og kommuner. Formålet med studien er undersøke det strategiske arbeidet med tidlig innsats på ledernivå ved skolene i kommunen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får dere spørsmål om å delta?

Dere får forespørsel om deltakelse fordi dere har tre grunnskoler i kommunen, hvilket anses som et godt utvalg for denne studien.

Hva innebærer det for dere å delta?

Hvis dere velger å delta i prosjektet, innebærer det intervjuer med skoleledere og oppvekstsjefen i kommunen. Det vil ta omtrent 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål som er knyttet til forståelsen av tidlig innsats og hvordan det blir praktisert ved skolene deres. Intervjuet vil bli tatt opp på lyd, dersom dere samtykker til det.

Det er frivillig å delta i prosjektet

Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke tilbake samtykket uten å måtte oppgi noen grunn. Alle opplysninger om dere vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om dere til de formålene som er beskrevet i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Datamaterialet lagres midlertidig på en kryptert ekstern harddisk. Det er kun jeg og mine to veiledere som vil ha tilgang til opplysningene. For å sikre deres personopplysninger vil deres navn, skoler og kommunen bli anonymisert. Kommunen, skolene og navn kan likevel være gjenkjennelig basert på beskrivelsen av kommunen med offentlige data som er tilgjengelig på nett.

Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskriv (side 2 av 2)

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020. Personopplysninger og eventuelle opptak slettes ved prosjektslutt.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis dere har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte dere av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Personvernombudet ved OsloMet, på epost [...] eller telefon [...]
- Prosjektansvarlig, Karoline Knudsen, på epost [...] eller telefon [...]
- Veileder ved OsloMet, Professor Rolf B. Fasting, på epost [...] eller telefon [...]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost [...] eller telefon [...]

Med vennlig hilsen,

Karoline Knudsen
Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «En skole med likeverdige muligheter for alle», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

å ta opp lydopptak under intervju, som vil bli slettet etter transkripsjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.01.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)