



Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp

Stine Vik
Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

Stine Vik
Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor

Høgskolen i Lillehammer

© Stine Vik, 2015

Doktoravhandling ved Høgskolen i Lillehammer

Nr 5

ISSN: 1893-8337

ISBN: 978-82-7184-380-9

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverksloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

hil.no

Forsideillustrasjon: Utdrag av utsmykningen "Manual" (1991) av Per Jonas Lindstrøm og Lars Paalgard som henger i Sørhove på Høgskolen i Lillehammer. Elementet som er avbildet inngår i utsmykningen som 3. Stukkatur. Kunstverket er gjengitt med tillatelse fra kunstnerne.

Foto: Lars Teppan Johansen

Layout og sidebearbeiding: Gro Vasbotten/Høgskolen i Lillehammer

Trykk og innbinding: Flisa Trykkeri, Flisa

Sammendrag

Tema for denne avhandlingen er tidlig innsats i norsk skole og barnehage. Målet er å undersøke hvilke forutsetninger som ligger til grunn for ulike måter tidlig innsats kan forstås på innenfor en pedagogisk kontekst. Tidlig innsats skal ifølge nasjonale policy-dokumenter være et sentralt prinsipp i arbeidet i barnehage og skole, men tidligere studier viser for eksempel at prinsippet er uklart formulert i skolens læreplanverk. Arbeider som problematiserer forståelser for prinsippet tidlig innsats og hvilke implikasjoner det kan ha i arbeidet med tidlig innsats er lite studert i norsk sammenheng. I og med at tidlig innsats er et prinsipp med stor politisk oppmerksomhet, er det derfor et behov for kunnskap om hvordan begrepet skal forstås.

Det overordnede problemstillingen er *Hvordan kan tidlig innsats forstås i skole og barnehage og hvilke forutsetninger ligger til grunn for ulike måter å forstå tidlig innsats på?*

Avhandlingens teoretiske fundament bygger på en konstruksjon som skiller mellom en angloamerikansk education-tradisjon og en kontinental Pädagogik-tradisjon som har svært ulik måte å forstå målet med opplæring. Begrepet tidlig innsats analyseres i henhold til dette teoretiske verktøyet. Poenget med denne konstruksjonen av de to ulike tradisjonene, og også for denne avhandlingen, er å gi det pedagogiske feltet noen kategorier eller perspektiver å diskutere tidlig innsats ut ifra.

I denne avhandlingen fungerer konseptuell analyse som et *metodologisk verktøy* for å reflektere over hvordan begrepet tidlig innsats er forstått og håndtert. Metodene som benyttes i artiklene, litteraturstudier, kvalitative forskningsintervju og teksttolkning, er valgt ut fra at de på ulik måte belyser bruken og forståelsen av begrepet tidlig innsats i den norske samfunnskonteksten.

Artikkel 1 er en review som identifiserer strukturelle og innholdsmessige kjennetegn ved internasjonal og nasjonal forskning på feltet og utfordringer ved å benytte amerikansk forskning som grunnlag for satsingen på tidlig innsats i Norge. Funn fra denne studien viser at satsingen på tidlig innsats i norsk kontekst er knyttet opp til det rammeverket for education-tradisjonen. I norsk sammenheng har man ikke klart å etablert en alternativ forskningstradisjon til den angloamerikanske tradisjonen.

Artikkel 2 er en empirisk studie hvor målet er å innhente kunnskap om hvordan barnehagelærere forstår tidlig innsats som pedagogisk prinsipp og sin egen rolle som profesjonell i denne konteksten. Diskurser som kommer til uttrykk om pedagogens profesjonalitet og forståelse av sin egen rolle har elementer som bygger på forutsetninger som kjennetegner education-tradisjonen.

Artikkel 3 er en teoretisk studie som problematiserer hvordan tidlig innsats kan forstås

i tråd med barns rett til deltakelse i barnehagen. Denne teori- studien reiser et teoretisk perspektiv som setter fokus på individets deltakelse og relasjonens betydning i arbeid med tidlig innsats, hvor Hans Skjervheims grunnlagsfilosofiske perspektiver benyttes som teoretisk utgangspunkt for perspektivet som skisseres.

Artikkel 4 er en teoretisk studie som har fokus på å undersøke forutsetninger for forståelser av tidlig innsats gjennom teoretisk perspektivering og drøfting. Studien viser at de to tradisjonene legger grunnleggende ulike premisser for hvordan pedagogikk kan forstås i en gitt sammenheng, og svarene på hvordan pedagogikk skal forstås avhenger av hvorvidt man benytter seg av den angloamerikanske eller den kontinentale perspektivet.

Avhandlingens hovedfunn er 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.

Abstract

The subject of this thesis is early intervention in Norwegian schools and kindergartens. The aim is to investigate what basic premises and theoretical prerequisites that underlie the understanding of early intervention within the field of pedagogy.

According to state policy documents, early intervention should act as a governing principle of pedagogical work in schools and kindergartens, but the principle is insufficiently defined in the national curricula for schools, as shown in several studies.

Academic work discussing the understanding of the early intervention principle and what implications this understanding has for the practice of early intervention, has been given little attention in the Norwegian field of pedagogical research. But the significant interest in this principle in state educational policies emphasises a need for a thorough understanding of the concept itself.

The main research question is How can early intervention be understood in the context of schools and kindergartens, and what are the premises for the different modes of understanding early intervention?

The underpinnings of the thesis is a theoretical construction of the division between an Anglo-American tradition of “education” and a Continental tradition of “Pädagogik”, each with its clearly distinguishable aims for and purposes for education. The concept of early intervention will be analysed based on this theoretical tool, in order to provide the field of pedagogy categories or perspectives from which to discuss early intervention.

The thesis used conceptual analysis as a methodological focal point for further reflection over the understandings and management of the principle of early intervention. The methods employed in the articles themselves, literature study, qualitative research interviews and text interpretation, will shed light on the use of and the understanding of the concept in a Norwegian context.

Takk

Jeg har de siste tre årene tilbrakt langt flere timer med doktorgradsprosjektet enn med familien. Den første takksigelsen går derfor til familien. Takk, Jørgen og Jonatan for tålmodighet og forståelse for at dette prosjektet har vært svært viktig for meg å gjøre. Takk, Petter for ditt praktiske bidrag til gjennomføringen av prosjektet og troen på at jeg ville klare å fullføre.

Takk, Aage for at husleia av hytta fortsatt bare er en klem.

Takk, Ruth for din daglige tilstedeværelse i mitt liv selv om du har vært borte i mange år.

Takk til Høgskolen i Lillehammer og deres Forskningscenter for Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK) hvor jeg har vært tilsatt som stipendiat. Takk også til BUK-stipendiatene på HiL. Dere representerer et stimulerende, ivaretagende og faglig utfordrende miljø. Enkelte av dere vil jeg takke spesielt: Takk, Hege Merete Sombly. Vi har vekselvis delt frustrasjoner og nye innsikter og forstått underveis at de er uløselig knyttet sammen. Våre faglige diskusjoner har blitt mer og mer nyanserte og vi kjenner hverandres prosjekter veldig godt. Takk Lillian Gran for ditt smittende pågangsmot og dine ærlige tilbakemeldinger og for å være stipendiatmiljøets motivator. Takk Øystein Skundberg for gjennomlesing, språkvask, innføring i diskursanalyse og verdifulle innspill underveis.

Takk til Carl Christian G. Andersen som for meg var en veiviser inn i filosofien.

Takk Astrid Synnøve Sveen for pep-talks og organisering av dr. middag.

Takk til pedagogene som brukte av sin kostbare tid til å dele sine refleksjoner omkring tidlig innsats med meg i den empiriske undersøkelsen, og til Siv Frydenlund som var villig til å være med i pilot-undersøkelsen. Takk, Gro Narten Markestad og Cathrine Grimsgaard for erfaringsdeling og gode faglige diskusjoner.

Spesielt stor takk til veileder Professor Rune Hausstätter. Det beste med dette doktorgradsarbeidet har vært samtalene med deg.

Innhold

Sammendrag	1
Abstract	3
Takk	
1. Avhandlingens grunnlag	8
1.1. Innledning	8
1.2. Kontekstualisering og avgrensing	9
1.2.1. Prosjektets plassering i forskningsprogrammet ”Barn og ungdoms deltakelse og kompetanseutvikling”	10
1.2.2. Prosjektets kontekstualisering i det norske utdanningsfeltet	10
1.3. Sentrale begreper	14
1.4. Formålet med avhandlingen	15
1.5. Problemstilling og forskningsspørsmål	18
1.6. Kappens struktur.....	21
2. Status på forskningsfeltet nasjonalt og internasjonalt	22
2.1. Historisk overblikk av amerikansk Early Intervention-tradisjon	23
2.2. Early Intervention	24
2.3. Tidlig innsats	26
2.4. Tidlig innsats i et sosialfaglig perspektiv	28
2.5. Tidlig innsats som spesialundervisningsstrategi	29
2.6. Tidlig innsats som allmennpedagogisk strategi	29
2.7. Kritikk av det sosialfaglige perspektivet på Early Intervention	30
2.8. Kritikk av det spesialpedagogiske perspektivet på tidlig innsats	31
2.9. Kritikk av det allmennpedagogiske perspektivet	32
2.10. To nivåer av kritikken	33
3. Teoretiske perspektiver	35
3.1. Møtet mellom to tradisjoner i norsk pedagogikk	35
3.2. Locke og Rousseau	39
3.3. To kulturhistoriske utdanningstradisjoner	41
3.3.1. Den angloamerikanske konstruksjonen	42
3.3.2. Den kontinentale konstruksjonen	46
3.4. Oppsummering	49

4. Metodologiske refleksjoner	51
4.1. Konseptuell analyse	51
4.2. Habermas' sannhetskriterium	54
4.3. Paradigmer i pedagogikken	55
4.4. Metodebruk i de ulike artiklene	57
4.4.1. Artikkel 1	58
4.4.2. Artikkel 2	59
4.4.3. Artikkel 3 og 4	61
4.5. Utfordringer ved forskerrollen og den etiske dimensjonen ved avhandlingen	62
5. Presentasjon og beskrivelse av funn/bidrag i artiklene	64
5.1. Artikkel 1	64
5.2. Artikkel 2	65
5.3. Artikkel 3	66
5.4. Artikkel 4	67
6. Funn/bidrag og avslutning	69
6.1. Funn/bidrag	69
6.2. Avhandlingens bidrag til forskningsfeltet	71
6.3. Avslutning	71
Litteratur	73
Oversikt over artiklene	88

1. Avhandlingens grunnlag

1.1. Innledning

Denne avhandlingen undersøker forutsetninger for hvordan tidlig innsats kan forstås i norsk skole og barnehage. Dette gjøres ved hjelp av en teoretisk konstruksjon som tydeliggjør forskjellene mellom en angloamerikansk og en kontinental kulturhistorisk tradisjon, og hvilke implikasjoner dette skillet har for forståelsen av prinsippet om tidlig innsats. Avhandlingen er kontekstualisert i et norsk pedagogisk landskap, men står likevel i spenningsforholdet mellom påvirkning fra disse to kulturhistoriske tradisjonene som på ulike måter er med på å definere hvordan tidlig innsats kan forstås i utdanningskonteksten. Tidlig innsats skal ifølge nasjonale policy-dokumenter være et sentralt prinsipp i arbeidet i barnehage og skole, men tidligere studier viser at prinsippet er uklart formulert i skolens læreplanverk (Bjørnsrud og Nilssen 2013). Tidligere forskning på feltet nasjonalt har fokusert på analyser av læreplanverk (Bjørnsrud og Nilssen 2013), formelle og juridiske forutsetninger i arbeidet med tidlig innsats (Tøsse 2014), og på tidlig innsats knyttet til spesifikke vansker for eksempel i form av språk eller atferd (eks. Fandrem & Fuglestad 2013; Midthassel m.fl 2011). Arbeider som problematiserer forståelser for prinsippet og hvilke implikasjoner det kan ha i arbeidet med tidlig innsats er imidlertid lite studert i norsk sammenheng. I og med at tidlig innsats er et prinsipp med stor politisk oppmerksomhet, er det også et behov for kunnskap om hvordan begrepet skal forstås. Slik er denne avhandlingen et bidrag som kan undersøke et område av et eksisterende forskningsfelt som ikke tidligere er studert. Avhandlingens teoretiske fundament bygger på en konstruksjon som skiller mellom en angloamerikansk og en kontinental utdanningstradisjon. Dette skillet innen pedagogiske teorier er tidligere presentert av Gudem og Hopman (1998) i deres analyse av fagfeltene Didaktik og Curriculum studies. Biesta (2011, 2013) gjør også en analyse hvor han benytter distinksjon mellom *Pädagogik* og *Education* som teoretisk utgangspunkt, hvor begrepene representerer henholdsvis en kontinental og en angloamerikansk utdanningstradisjon. Biestas begreper og teoretiske inndeling av feltet benyttes som utgangspunkt i denne avhandlingen, og det er dette teoretiske perspektivet som ligger til grunn for, og skaper sammenheng, mellom artiklene i avhandlingen. Fenomenet tidlig innsats blir undersøkt gjennom en litteraturstudie teoretiske analyser og kvalitative forskningsintervju. Faren ved å sette opp distinkte skillelinjer eller rammer er at nyanser i forståelsen av feltet kan overskygges av for strenge dikotomiske konstruksjoner. Poenget med konstruksjonen av de to ulike tradisjonene, og også for denne avhandlingen, er likevel å gi det pedagogiske feltet noen kategorier eller rammer å diskutere tidlig innsats ut ifra. I det man får bevisst-

het om hvilken av de to tradisjonene man befinner seg innenfor, kan man stille spørsmål ved de forutsetninger som ligger til grunn, ikke bare for eget perspektiv, men også for det andre perspektivet. Denne konstruksjonen gjør det også mulig å se at perspektivet man inntar har konsekvenser for de valg man tar i pedagogisk praksis.

I det følgende vil avhandlingen kontekstualiseres i den norske konteksten og innenfor temaområdet til Forskningscenter for barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK), sentrale begreper i avhandlingen vil avklares og problemstilling og forskningsspørsmål presenteres. Utgangspunktet for dette avhandlingsarbeidet bygger på tre sentrale påstander som også vil bli gjort greie for i denne innledningen. Til slutt i innledningen fremlegges kappens struktur og funksjon.

1.2. Kontekstualisering og avgrensning

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *Tidlig innsats for livslang læring: Og ingen sto igjen* lanserte prinsippet om tidlig innsats som et sentralt pedagogisk verktøy for norsk utdanningssektor. Meldingen presiserer at tidlig innsats hovedsakelig skal ha to siktemål:

- 1) *Kvaliteten i opplæringssystemet skal forbedres for å øke elevenes skolefaglige nivå.*
- 2) *Utdanningsystemet skal benyttes som et redskap for sosial utjevning.*

Tidlig innsats forstås i dette dokumentet som identifisering av vansker på et tidlig tidspunkt etter mistanke om problemer. Det vil si at tiltak skal iverksettes så tidlig som mulig etter at en vanske er oppdaget, enten det er snakk om et barn i barnehage eller en elev på videregående. Tidlig innsats presenteres også som en forebyggende strategi for å motvirke at vansker skal oppstå eller videreutvikles. Barnehagen nevnes derfor som en spesielt viktig arena for forebyggende tidlig innsats:

Grunnlaget for læring legges tidlig, og oppmerksomheten må derfor rettes mot tiden før skolealder og mot læring i grunnskolen ... Læringsmulighetene bygger bl.a. på de ferdigheter og erfaringer individet har tilegnet seg tidligere i livet.
(Meld. st. 16 (2006-2007), s. 10-11)

Bak prinsippet om tidlig innsats ligger en overbevisning om at iverksetting av tiltak for å minimere eller eliminere et problem på et tidlig tidspunkt, øker graden av et positivt utfall for individet og for samfunnet (Meld. st. 16 (2006-2007); NOU 2009:10). Tidlig innsats blir presentert som en del av en allmennpedagogisk strategi som pålegger alle ansatte i barnehage og skole å arbeide etter dette prinsippet. Hvordan prinsippet skal forstås som del av pedagogisk praksis er imidlertid ikke tydelig beskrevet i de politiske dokumentene.

1.2.1. Prosjektets plassering i forskningsprogrammet ”Barn og ungdoms deltakelse og kompetanseutvikling”

Tidlig innsats presenteres som et *pedagogisk prinsipp* for å øke barn og unges kompetanseutvikling og læringsutbytte. Forståelse for, og kunnskap om, barns kompetanseutvikling er nært knyttet til de utfordringer man står overfor i møte med prinsippet om tidlig innsats. I forskningsprogrammet Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK) beskrives kompetanseutvikling som en pågående prosess hvor individet kontinuerlig vurderer, revurderer og utvikler sin kompetanse i samspill med sine omgivelser (BUK 2010). Tidlig innsats kobles i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) og Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) nært opp til målet om å utvikle kompetanse og ferdigheter for å redusere sosiale forskjeller og gi bedre læringsresultater. Denne avhandlingen viser at praksis i barnehagen heller ikke fokuserer på barnets rolle i arbeidet med tidlig innsats. Prosjektet imøtekommer sentrale målsetninger for forskningsprogrammet ved å bidra til å utvikle ny kunnskap og dypere forståelse for barn og unges posisjon og rolle i forhold til deltakelse og kompetanseutvikling i arbeidet med prinsippet om tidlig innsats. Prosjektet vil også bidra til å belyse forutsetninger for ulike måter å forstå prinsippet om tidlig innsats, og kan sammen med den øvrige forskningen i BUKs program skape ny, helhetlig og tverrfaglig kompetanse på fagfeltet barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling.

1.2.2. Prosjektets kontekstualisering i det norske utdanningsfeltet

Både Biesta (2011) og Gundem og Hopman (1998) knytter den norske utviklingen av pedagogikkfeltet til den kontinentale kulturhistoriske tradisjonen. Denne inndelingen og tilknytningen kan en også finne i norske analyser og historiske utlegninger om det norske utdanningsfeltet. Eksempler på slike historiske analyser av den norske pedagogiske utviklingen er; Dale (1999); Haug og Sætre (1988); Helsvig (2003), Slagstad (2000, 1988), Sæter (1998), Telhaug og Aasen (1996). Slagstad (1995) er den som tydeligst peker på at en både i norsk utdanningssystem og i vitenskapelig arbeid har hatt et møte mellom angloamerikanske og kontinentale tradisjoner.

Skillet mellom disse to tradisjonene gjenspeiles i debatten om hvorvidt skolens primære oppgave er *samfunnsnytte* eller *samfunnsdanning*. Dette skillet er også del av den politiske og vitenskapsteoretiske spenningen man opplevde i 50-60 årene med den såkalte positivismestriden (Dale 1999, Slagstad 1998). Innen kontinental pedagogikk er det tradisjon for et relativt vidt pedagogikkbegrep bygd på åndsvitenskapelig grunnlag.

Anglo-amerikansk pedagogikk har tradisjonelt vært orientert omkring en positivistisk inspirert læringspsykologi med sterke behavioristisk påvirkning (Roald 2004).

En orientering mot samfunnsnytte kan gi primat til forklarande vitenskapstilnær-

mingar der statistiske regularitetar og prediksjon er grunnlag for styring. En orientering mot danning ligg nærare opp til ein forståande pedagogikkvitskap som m.a. legg vekt på spørsmål om verdiar og personlegdomsutvikling. (Roald 2004 s. 18)

Pedagogikkfaget har vokst frem fra ulike filosofiske og historiske vitenskapstilnæringer, og i Norge ble en psykologisk orientert pedagogikk fremtredende, spesielt ved Universitetet i Oslo første del av 1900-tallet med Anthon Aall og dernest Helga Eng. Målet var å utvikle en praktisk skole med grunnlag i psykologiske teorier (Slagstad 1998). I opposisjon til denne psykologiske og forklarende pedagogikken sto fagmiljøet ved lærerskolene, kalt «den annen front» for arbeidet med et vidt og normativt pedagogikkbegrep (Dale 1999). Skillelinjene var tydelige opp gjennom 60/70-tallet, da professor Johs. Sandven ved Universitetet i Oslo definerte pedagogikken som en spesialdisiplin under psykologien. Fremskritt i utdanningssystemet skulle oppnås gjennom eksakte målinger og testsystemer bygget på et naturvitenskapelig ideal (Roald 2004). «Den annen front» fikk på denne tiden ny kraft gjennom filosofen og positivismekritikeren Hans Skjervehims engasjement for pedagogikkfaget. Samtidig ble den forstående pedagogikken forsterket på 70-tallet med opprettelsen av et sosialpedagogisk fagmiljø i Oslo, i tillegg til etableringen av pedagogiske vitenskapsmiljøer ved ulike institusjoner i landet og på en del av de nye distriktshøgskolene (Dale 1999).

Denne avhandlingen bygger som nevnt på en inndeling innen det pedagogiske feltet som har lange historiske, politiske og teoretiske røtter i det norske pedagogiske fagområdet. Ved å se prinsippet om tidlig innsats i lys av inndelingen av to forskjellige kulturhistoriske tradisjoner (som vist over) vil avhandlingen forsøke å tydeliggjøre at debatten om tidlig innsats må sees på bakgrunn av en bestemt forståelse av utdanningsinstitusjonenes oppgave og innhold, samt de pedagogiske prinsippene som er en del av denne diskusjonen. Det eksisterer imidlertid andre måter å studere og dele inn dette feltet på, for eksempel med utgangspunkt i kritikken av nyliberale strømninger i den pedagogiske konteksten.

Den nyliberale kunnskapsforståelsen må ses i sammenheng med de samfunnsendringer, spesielt de siste 20 årene, som har preget synet på hvordan utdanningsinstitusjoner skal *styres* og hvilken betydning utdanningssystemet har for samfunnsøkonomisk vekst. Nyliberalisme bygger på en økonomisk logikk der hensynet til marked og samfunnsøkonomisk vekst veier tungt, og som utgjør en kritikk av den sosialdemokratiske velferdsstaten (Karlsen 2002 s.30).

Sentrale aspekter ved nyliberalismen er *styring og kontroll*. Som et ledd i styring og kontroll av utdanningsinstitusjonene innføres mål- og resultatstyring – en modell inspirert fra næringslivets New Public Management (NPM). NPM kan forstås som en fellesbe-

tegnelse for ulike politiske styringsreformer som har til hensikt å effektivisere offentlig sektor med markedsorienterte virkemidler (Karlsen 2002). «Kunnskapsøkonomi» og «kunnskapssamfunn» er sentrale begreper i en nyliberal diskurs. I en kunnskapsdrevet økonomi er institusjoner og individer nødt til å kultivere og utvikle sin «kunnskapskapital» for å bidra til politiske målsetninger om samfunnsøkonomisk vekst. Nyliberalismens rasjonalitet er å styrke båndet mellom penger og arbeid. Utdanning blir i dette perspektivet en «training for employability», og kunnskap blir behandlet som en vare (Johansson; Gooch & Lodge 2008). Hursh & Henderson (2011) mener at nyliberalismens språk er blitt en del av måten vi ser på individets rolle/funksjon i samfunnet på.

Thuen (2010) peker på nyliberalistiske trekk i 90-årenes skolereformer i Norge: Privat-skoleloven, vekt på målstyring, motivasjonstiltak som for eksempel prestasjonslønn for lærere, demonstrasjonsskoler og nasjonale prøver. Konkurransen, premiering og sentral overvåking er viktige stikkord. Et konkret eksempel på denne tenkningen finner man i NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). Utredningen var bakgrunn for Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, og var med å legge grunnlaget for Kunnskapsløftet (K06). I NOUen legges det stor vekt på barnehagens betydning. Her argumenteres det for *tidlig start*, og for at barnehagen skal være det første steget i et *livslangt læringsløp*, hvilket viderefremmes i Stortingsmelding nr.16 (2006–2007) *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (KD 2007). Argumentasjonen for disse perspektivene bygger på studier og anbefalinger fra *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) – en organisasjon som Norge har både rettigheter i og forpliktelser til, og som primært er opptatt av medlemslandenes konkurransedyktighet og økonomiske utvikling. OECDs utdanningspolitikk har hovedfokus på ferdigheter, resultater, tester, internasjonale standarder og sammenligninger på tvers av land (Vislie 2008).

Flere forskere i den norske pedagogiske feltet har problematisert denne tenkningen om opplæring, blant annet Arnesen og Lundahl (2006), Karlsen (2007), Løvlie (2005) og Østrem (2008). Kritikken går ut på at det nyliberalistiske synet synes å redusere utdanning til et middel i en markedstenkning der bedre resultater skal bidra til mer konkurransedyktige samfunnsborgere. Debatten tar videre opp forholdet mellom det å styre kunnskapsutvikling gjennom tester og fastsatte mål eller alternativt en pedagogikk som vektlegger demokratiske prinsipper og barnets autonomi (Pettersvold 2014).

Arnesen og Lundahl (2006) tydeliggjør i sin tabell forskjellene mellom ”education policy patterns based on different welfare systems” (tabell 1)

Tabell 1: Skillet mellom sosialdemokratisk og nyliberal policy (fra Arnesen og Lundahl (2006))

	Social democratic policy	Liberal/specialist education policy
<i>Instrumentality of education</i>	Stronger emphasis on socio-cultural functions	Stronger emphasis on economic functions
<i>Value basis of education</i>	Equality Comprehensive education Individual development is based on social community and security, solidarity and social responsibility. Universalism of provision	Elitism Early differentiation Individual development is based on private responsibility, individual choice, empowerment and competition Particularism
<i>Initiation of education change</i>	Central State and politics play a crucial role	Initiation by political, internal and external actors

Utdanningspolitisk forskning dreier seg om kontekstuell samfunnsanalyse som undersøker makt og interessekamp. Dette området av pedagogisk forskning rettes derfor mot analyser av politisk styring av utdanningsfeltet. Ifølge Karlsen (2002) vil det si at ideologi, visjoner og politisk kamp om makt er midler for å *realisere politiske mål* (s 54). Som nevnt tidligere, er tidlig innsats et politisk initiert begrep, og en *politisk forståelse* er derfor et viktig element som del av arbeidet med det. Om inndelingen hos Arnesen og Lundahl (2006) er fruktbar kan imidlertid problematiseres. Er det slik at det er et distinkt skille mellom sosialdemokratiske og nyliberale forståelser av velferdstjenester i utdanningsfeltet? I norsk sammenheng kan det se ut til at forskjellene ikke kan polariseres på en politisk rød-blå akse. Inntoget av nyliberalistisk tenkning i skole og barnehage har de siste årene like gjerne blitt presentert av regjeringer på den røde akse som den blå. For eksempel var det Clemets blå regjering som lanserte denne tenkningen i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) og NOU 2003:16, mens det samme tankegodset ble presentert av en rødgrønn regjering i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Det ser derfor ut at det generelt sett er en konsensus om retningen i utdanningsfeltet i Norge som ikke går på tvers av den politiske akse, og at inndelingen hos Arnesen og Lundahl (2006) derfor kan være problematisk.

Denne avhandlingen har imidlertid et annet hovedfokus enn politiske skillelinjer, og jeg har derfor valgt å navigere utenom denne diskusjonen. Det sentrale fokuset i denne avhandlingen er tidlig innsats som *pedagogisk* prinsipp. En analyse av det politiske perspektivet på temaet er derfor kun berørt, men ikke vektlagt her. Jeg har bevisst valgt å ikke benytte distinksjonen mellom en sosialdemokratisk og en nyliberal tenkning som teoretisk operasjonaliseringsverktøy fordi jeg mener spenningsforholdet som eksisterer

har en dimensjon som overskrider det politiske og beveger seg inn i den pedagogiske grunnlagsproblematikken. Jeg vil imidlertid hevde at det nyliberale tankegodset som preger utdanningsfeltet i Norge i dag kan knyttes til angloamerikansk markedsstyring generelt, og i denne avhandlingen til konstruksjonen av *education*-perspektivet.

Min påstand bygger på at dette perspektivet legger stor vekt på sosioøkonomisk gevinst som målsetning for opplæringen, der pedagogens rolle er som «facilitator» for barnets læring og der kontrollmekanismer brukes som styringsinstrument.

1.3. Sentrale begreper

Tidlig innsats omtales i dette prosjektet som et begrep, et verktøy, et konsept og et pedagogisk prinsipp. Tidlig innsats kan betraktes som alt dette, alt ettersom hva slags kontekst det forekommer i. Det er et poeng å beholde denne bredden av begreper for å unngå at tidlig innsats blir posisjonert på én bestemt måte. Et eksempel på en snevrere forståelse finner man omtalt i St.meld 16 (2006-2007) hvor tidlig innsats presenteres som et *verktøy* og en *strategi*. Å omtale tidlig innsats kun som en strategi eller et verktøy kan medføre en innsnevring av forståelsen og kan også begrense nyanser som kan ha verdi både i det teoretiske og praktiske arbeidet med tidlig innsats. Det er imidlertid ikke tilfeldig hvordan begrepet benyttes på ulike måter i denne avhandlingen.

Sentralt her er Biestas (2011, 2013) inndeling i en kontinental og en angloamerikansk kulturhistorisk utvikling av utdanningsfeltet. Dette er i seg selv en teoretisk konstruksjon som neppe vil fremtre rendyrket i praksis. En slik konstruksjon kan imidlertid belyse forskjeller mellom ulike utviklingslinjer og ideologiske perspektiver, som i denne avhandlingen brukes som teoretiske størrelser og ikke som begreper som beskriver praksis. Biesta (2013) påpeker at enkelte begreper ikke kan oversettes mellom språk og kan derfor endre betydning. Dette poenget vektlegger også Gudem og Hopman (1998) i sin studie, hvor målet er en dialog mellom disse to ulike kulturhistoriske tradisjonene. Gudem (2011) benytter begrepet tradisjoner, men det er også mulig å løsrive begrepene og omtale dem som retninger eller representanter for to ulike perspektiver på pedagogikk.

Faren ved å dele opp dette feltet i to ulike perspektiver/tradisjoner er at man kan miste nyansene i hvordan disse perspektivene griper inn i hverandre i praksis. Fordelen med å polarisere er at man reduserer kompleksiteten i det teoretiske feltet, noe som kan gjøre det mulig å håndtere perspektivene i en teoretisk analyse. Begrepet «tradisjoner» antyder også en ubrutt historisk linje eller utvikling i tid. Jeg bruker i denne avhandlingen derimot begrepet for å beskrive to forskjellige *posisjoner* eller *motsetningen* mellom to måter å forstå opplæringens og oppdragelsens hensikt på. I et historisk perspektiv har disse to pedagogiske forståelsesformene manifestert seg med ulike navn og på

ulike arenaer, uten at det har vært en kausal eller lineær sammenheng mellom disse manifesteringene. Det sentrale er at det har vært et spenn mellom forståelsesformene, eller at de har stått i motsetning til hverandre. Når jeg bruker begrepet «tradisjoner» om disse to posisjonene menes ikke at de representerer hvert sitt sammenhengende historiske løp, men det antyder at de hver for seg bygger på visse identifiserbare grunnleggende forutsetninger. Derfor kommer jeg ikke til å gjøre en fullstendig historisk fremstilling, men vil vise eksempler på at motsetningen mellom disse perspektivene kan gjenkjennes i bestemte historiske, politiske og ideologiske sammenhenger. På den bakgrunnen vil jeg vise hvordan motsetningene kommer til uttrykk i det pedagogiske prinsippet om tidlig innsats i dag.

1.4. Formålet med avhandlingen

Målet for denne avhandlingen er å undersøke hvilke forutsetninger som ligger til grunn for ulike måter å forstå tidlig innsats på, og at forskjellige forståelser har implikasjoner for både teoriutvikling på utdanningsfeltet og for arbeidet med tidlig innsats i praksis. Denne avhandlingen tar utgangspunkt i tre påstander om begrepet tidlig innsats. Disse har stått sentralt både når det gjelder motivasjonen for å gjennomføre prosjektet, og som viktige rammefaktorer i arbeidet med å bidra til økt kunnskap om hvordan tidlig innsats skal kunne forstås i utdanningskonteksten. For å beskrive formålet med avhandlingen må derfor disse tre påstandene presenteres:

1. Tidlig innsats som alternativ til ”vente og se”,
2. Amerikansk forskning som premissleverandør for satsingen på tidlig innsats i Norge,
3. Tidlig innsats som forebyggingsstrategi.

1. Tidlig innsats – vente og se

Tidlig innsats blir presentert i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) som et alternativ til en ”vente og se”-tradisjon, altså som en motsats til denne måten å forholde seg til barns utvikling på. Bakgrunnen for denne vente og se-holdningen er statistikk som viser at spesialpedagogisk innsats generelt sett har økt de siste årene, og at antallet elever som mottar en eller annen form for spesialundervisning vokser proporsjonalt med barnets alder. Det vil si at det er størst andel elever som mottar spesialundervisning i 10. trinn (GSI 2013). Stortingsmeldingens argumentasjon høres tilsynelatende både logisk og fornuftig ut fordi tidlig innsats i tidlig alder settes i klar sammenheng med hvordan barnet klarer seg videre i skolen, og i livet ellers. Likevel har det kommet kritikk av meldingens tro på entydige kausale sammenhenger mellom tiltak og effekt, og at det ikke tas høyde for kompleksiteten i feltet knyttet til utfordringer som er spesifikke for den norske utdanningskonteksten (f. eks. Arnesen 2012, Hausstätter 2009, Karlsen 2007, Pettersvold & Østrem 2012).

Hausstätter (2009) hevder at vente-og se-holdningen verken kan forklare problemet med økningen i spesialundervisning, eller forklare hvorfor tidlig innsats ikke ser ut til å ha befestet sin posisjon i den pedagogiske fagtradisjonen. Han mener det forenkler problemstillingen, og at det eksisterer en rekke både organisatoriske, praktiske og teoretiske årsaker til at tidlig innsats ikke har en mer fremskutt plass i arbeidet i barnehage og skole.

2. Amerikansk forskning som premissleverandør for satsingen på tidlig innsats i Norge.

Bjørnsrud og Nilsen (2013) viser i sin undersøkelse av læreplanverk for den norske skolen at tidlig innsats er uklart formulert i styringsdokumentene og at prinsippet har blitt gitt en marginal plass. Det har kommet lite annen forskningslitteratur på feltet de senere årene som konkretiserer prinsippet og knytter an til den norske opplæringskonteksten (Bjørnsrud og Nilsen 2012; 2013). Artiklene 1 og 2 viser at amerikanske forskning i vesentlig grad står som premissleverandør for arbeidet med tidlig innsats også i norsk sammenheng. Artikkel 2 indikerer at tankegodset som preger den angloamerikanske måten å forstå pedagogens rolle i arbeidet med tidlig innsats er også internalisert i barnehagelæreres forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. Et annet eksempel på den amerikanske inspirasjonen er NOU 2009:10, vedlegg 2: *Tidlig innsats og tidlig mobilitet*, slik den beskriver forskningsgrunnlaget for satsingen på tidlig innsats i den norske utdanningskonteksten. Den amerikanske tidlig innsats-tradisjonen er orientert omkring prosjekt og definerte program, f.eks gjennom store nasjonale satsinger som Perry Preschool Project (Ramey & Ramey 1998). Programtradisjonen er en tendens som også har gjort sitt inntog i norske barnehager i følge Pettersvold og Østrem (2012). Eksempler på program i Norge er PALS i barnehagen, et atferdsprogram som har som mål å utvikle barns sosiale kompetanse og bedre det psykososiale miljøet, og Kvello-modellen, utarbeidet av psykologen Øyvind Kvello og som har som mål å identifisere vansker gjennom observasjon og kartlegging så tidlig som mulig i barnets liv. Kartleggingsregimet har møtt kritikk fra fagpersoner i Norge som hevder at de instrumentalistiske tendensene denne tradisjonen bygger på er problematisk med tanke på den norske utdanningstradisjonens pedagogiske grunnlag og målsetninger (Andresen 2012, Hausstätter 2009, Løvlie 2013, Pettersvold og Østrem 2012). Hausstätter (2009, 2011) etterlyser derfor forskning som konkretiserer prinsippet om tidlig innsats innenfor en norsk pedagogisk ramme. Dette fordi tidlig innsats er, som vist tidligere, et begrep som må fylles med innhold fra den ideologi og kultur norsk utdanningsystem er bygget på. Begrepet må med andre ord problematiseres i henhold til de utfordringer man står overfor idet man vurderer at enkelte barn har behov for ekstra hjelp i norsk skole eller barnehagen.

3. Tidlig innsats og forebygging.

Tidlig innsats må ses på bakgrunn av norsk barnehage og skoles målsetning om *inkludering*. Et sentralt poeng for en inkluderende satsing på tidlig innsats er at

vansken må sees på som et sosialt fenomen, og ikke som et problem barnet/eleven har i biologisk eller psykologisk forstand (Hausstätter 2007) Tidlig innsats må derfor rettes inn mot eksisterende samfunnsstrukturer generelt. Vansken knyttes ikke primært til en oppdagelse av et problem hos barnet, men potensialet for at et problem kan dukke opp, basert på sosiale kjennetegn. Dreiningen fra fokuset på individets problem til en analyse av det sosiale miljøet fører til at tidlig innsats brukes for å *forebygge* at et mulig problem eller vanske kan komme til å oppstå i framtiden (Hausstätter 2009). St.meld.nr. 16 (2006-2007) beskriver tidlig innsats både som en behandlende/kompenserende strategi og en forebyggingsstrategi.

Med dette forebyggingsperspektivet kommer også nye aspekter som må vurderes, for eksempel med tanke på etiske og praktiske utfordringer. Hvis man ser på tidlig innsats som *forebygging* vil man oppdage at dette er en strategi som har eksistert i det pedagogiske landskapet i flere tiår før begrepet tidlig innsats ble introdusert i den norske skole og barnehagekonteksten. Det finnes derfor også en mengde litteratur som beskriver forebygging som strategi i dette arbeidet. Jeg vil fokusere på ett aspekt ved forebyggingsperspektivet som kan by på utfordringer:

Essensielt for arbeidet med forebygging er å definere *hvem* man skal forebygge overfor og *hva* man skal forebygge mot. Det kan dreie seg om forebygging i forhold til en hel befolkning, spesielle grupper man mener befinner seg i risiko for å utvikle et problem, eller et individ som allerede har et problem man ønsker å redusere. Selvsagt kan man drive forebygging også mot enkeltindivider, men i et sosialt perspektiv vil forebyggingen ofte rettes mot utsatte grupper (Hausstätter 2009).

Hausstätter (2009) peker på en implisitt determinisme han hevder ligger i forebyggingsperspektivet. Som nevnt er forebygging en strategi for å redusere sjansene for et tenkt problem som kan oppstå i fremtiden, dermed må man predikere hva som kommer til å skje i fremtiden på bakgrunn av situasjonen i dag. *Determinismen* oppstår derfor som et resultat av at man nødvendigvis må definere den rette vei, rette måten å forstå og gjøre på i forkant av at man egentlig har valgt feil vei. Det er potensialet som ligger i at man kan velge feil vei som fører til behovet for forebygging. Med andre ord må tidlig innsats som forebygging baseres på en kausalitetslogikk som er basert på pedagogens og institusjonens tidligere erfaringer, teoretiske perspektiver, politiske føringer, normer og verdier. Dermed ekskluderes muligheten for det kommende, det ikke forutsigbare eller ikkelineære/kausallogiske resultatet av tiltakene som settes inn.

Artikkel 3 om barns medvirkning kan sees som et forsøk på å ramme inn en forståelse av tidlig innsats som prøver å *unngå* determinismen og som åpner for det kommende man ikke vet hva er. Skjervheims deltakerperspektiv åpner i denne sammenhengen for det kommende i den forstand at pedagogen stiller seg sammen med barnet i

kommunikasjonen, hvor det tas høyde for at det ikke bare er barnet som kan endres, men at også den voksne kan endres i relasjonen med barnet. Dette er viktig for å dele definisjonsmakten mellom barnet og den voksne over det kommende i generell forstand, og i arbeidet med tidlig innsats spesielt.

Formålet med avhandlingen er å belyse deler av de utfordringene som her blir skissert ved å identifisere hvilke forutsetninger som danner basis for ulike måter å forstå prinsippet om tidlig innsats på. Utfordringene som er beskrevet ovenfor viser at det er et behov for en *teoretisk perspektivering* som kan bidra med noen kategorier eller rammer tidlig innsats kan diskuteres og forstås innenfor. Denne avhandlingen tar utgangspunkt i de tre områdene som her er beskrevet som sentrale både for den teoretiske og praktiske forståelsen av tidlig innsats som del av den norske utdanningskonteksten.

1.5. Problemstilling og forskningsspørsmål

Avhandlingens overordnede problemstilling er: *Hvordan kan tidlig innsats forstås i skole og barnehage og hvilke forutsetninger ligger til grunn for ulike måter å forstå tidlig innsats på?*

De første to artiklene er deskriptive studier av hvordan *forskningsfeltet* tidlig innsats fremstår i dag, og hvordan prinsippet om tidlig innsats kan forstås i *praksis*. Artikkel 1 og 2 undersøker hvilke teoretiske tradisjoner og politiske bestemmelser som legger føringer for arbeidet med prinsippet og hvordan disse forstås i en bestemt pedagogisk kontekst. De to er orientert omkring hvordan feltet fremstår i dag og er dermed en beskrivelse av en nåtidstilstand eller en statusoversikt. Artikkel 3 og 4 er imidlertid fremtidsrettet i den forstand at de utvikler perspektiver på tidlig innsats som vil kunne muliggjøre en endring frem i tid, for eksempel i tenkemåte eller som handlingsgrunnlag for pedagoger. Disse to artiklene forsøker å identifisere *forutsetninger* som ligger til grunn for ulike måter å forstå tidlig innsats på, samt å beskrive et teoretisk perspektiv for diskusjonen om tidlig innsats.

For å konkretisere og operasjonalisere hovedproblemstillingen i avhandlingen vil fem forskningsspørsmål bli besvart i artiklene.

Artikkel 1: Fra 'Early Intervention' til tidlig innsats: Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk.

Et viktig skritt mot en pedagogisk konkretisering av tidlig innsats er å identifisere strukturelle og innholdsmessige kjennetegn ved internasjonal og nasjonal forskning, fordi internasjonal forskning på mange måter danner det teoretiske grunnlaget for satsingen på tidlig innsats i Norge (se for eksempel NOU 2009:10 vedlegg 2). Videre må man drøfte om den internasjonale forskningstradisjonen er egnet til å belyse og håndtere de utfordringene vi står overfor i det norske utdanningssystemet. Forskningsspørsmålene

som blir forsøkt besvart i artikkel 1 er derfor som følger:

- 1) *Hva kjennetegner det internasjonale og nasjonale forskningsfeltet innen tidlig innsats?*
- 2) *Hvilke problemer og utfordringer står man overfor dersom man ønsker å integrere internasjonal forskning på tidlig innsats i norsk utdanning?*

Artikkel 2: Tidlig innsats i barnehagen: En studie av barnehagelæreres forståelse av egen profesjonsrolle.

Målet med denne empiriske studien er innhente kunnskap om hvordan barnehagelærere forstår tidlig innsats som pedagogisk prinsipp og sin egen rolle som profesjonell i denne konteksten.

- 3) *Hvilke dominerende diskurser kommer til uttrykk i barnehagelæreres forståelse av sin profesjonsrolle som deltakere i et tidlig innsats-prosjekt?*

Artikkel 3: Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager.

Forskningsspørsmålet i artikkel 3 rettes mot hvordan tidlig innsats kan forstås i tråd med barns rett til deltakelse i barnehagen.

- 4) *Hvordan kan arbeidet med tidlig innsats i barnehagen forstås i tråd med barns rett til medvirkning?*

Artikkel 4: Analysing the concept of Early Intervention from an Anglo-American “Education” perspective and Continental “Pädagogik”-perspective.

Forskningsspørsmålet i artikkel 4 rettes mot å undersøke forutsetninger for forståelser av tidlig innsats gjennom en teoretisk perspektivering og drøfting.

- 5) *Hvilke ulike forutsetninger kan ligge til grunn for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp?*

Tabell 2: Oversikt over artiklene

	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3	Artikkel 4
Tittel	Fra 'Early Intervention' til tidlig innsats: Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjons-programmer til norsk pedagogikk	Tidlig innsats i barnehagen: En studie av barnehagelæreres forståelse av egen profesjonsrolle.	Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager	Analysing the concept of Early Intervention from an Anglo-American "Education" perspective and Continental "Pädagogik"-perspective.
Utgiver	Publisert i <i>Spesialpedagogikk</i>	Antatt for publisering i <i>CEPRA-sriben</i> .	Publisert i <i>Nordisk barnehageforskning</i> .	Under fagfelle vurdering i <i>Studies in Philosophy and Education</i>
Forsknings-spørsmål	1) Hva kjennetegner det internasjonale og nasjonale forskningsfeltet innen tidlig innsats? 2) Hvilke problemer og utfordringer står man overfor i den grad man ønsker å integrere internasjonal forskning på tidlig innsats i det norske utdanningsfeltet?	Hvilke dominerende diskurser kommer til uttrykk i barnehagelæreres forståelse av sin rolle som deltakere i et tidlig innsats-prosjekt?	Hvordan kan arbeidet med tidlig innsats i barnehagen forstås i tråd med barns rett til medvirkning?	Hvilke ulike forutsetninger kan ligge til grunn for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp?
Metodisk tilnærming	Litteraturstudie	Intervjuer	Teksttolkning	Teksttolkning
Funn/bidrag	Satsingen på tidlig innsats i norsk kontekst er knyttet opp til det etablerte rammeverket for education-tradisjonen. I norsk sammenheng ikke har man ikke klart å etablert en alternativ forskningstradisjon til den angloamerikanske tradisjonen.	Diskurser som kommer til uttrykk om pedagogens profesjonalitet og forståelse av sin egen rolle har elementer og bygger på forutsetninger som gjør at de preges av education-tradisjonen.	Denne teoretiske skisserer et teoretisk perspektiv som setter fokus på individets deltakelse og relasjonens betydning i arbeid med tidlig innsats, hvor Hans Skjervheims grunnlagsfilosofiske perspektiver benyttes som teoretisk utgangspunkt for perspektivet som skisseres.	Studien viser at de to tradisjonene legger grunnleggende ulike premisser for hvordan pedagogikk kan forstås i en gitt sammenheng, og svarene på hvordan pedagogikk skal forstås avhenger av hvorvidt man benytter seg av den angloamerikanske eller den kontinentale perspektivet.

1.6. Kappens struktur

Kappens struktur består av 6 kapitler. Etter det innledende 1. kapitlet om avhandlingens grunnlag, kontekstualisering og presentasjon av forskningsspørsmål, følger kapittel 2 som redegjør for status på forskningsfeltet tidlig innsats nasjonalt og internasjonalt. Videre handler kapittel 3 om hvilke teoretiske tilnærminger som benyttes i avhandlingen. I kapittel 4 beskrives metoder samt metodologiske refleksjoner. **Dette kapitlet omhandler også refleksjoner omkring min egen rolle og utvikling gjennom prosjektet og drøfter enkelte etiske dimensjoner ved prosjektet.** Kapittel 5 er en sammenfatning og presentasjon av funn/bidrag i de fire artiklene. I kapittel 6 drøftes funn/bidrag i artiklene og knyttes til hvilke implikasjoner **funnene har for arbeidet med tidlig innsats i den norske utdanningskonteksten.** Til slutt følger artiklene og vedlegg.

2. Status på forskningsfeltet nasjonalt og internasjonalt

Det overordnede målet med denne avhandlingen er å undersøke *hvordan tidlig innsats kan forstås i skole og barnehagekonteksten – og hvilke forutsetninger som ligger til grunn for de ulike forståelsene.*

Litteraturgjennomgangen skal kartlegge litteratur og forskning som omhandler fenomenet som skal undersøkes. Dette gir en oversikt over feltet man skal studere, på en måte som imøtekommer utfordringen i problemstillingen. Det bør imidlertid understrekes at litteraturgjennomgangen ikke kan være uttømmende, av hensyn til bredden i fagfeltet og til avhandlingens fokus.

Denne avhandlingens empiriske kontekst er norsk, men den har likevel et bredere internasjonalt nedslagsfelt. Artikkel 1 og 2 fokuserer på den nasjonale konteksten, mens artikkel 3 og 4 kan ansees som et bidrag som overskrider nasjonale grenser og har interesse for fagfeltet internasjonalt.

Avhandlingens første artikkel er en review-artikkel som kategoriserer internasjonal litteratur. Her undersøkes forekomsten og fremveksten av begrepet *tidlig innsats* og utfordringer for arbeidet med tidlig innsats i nasjonal sammenheng. Beskrivelse av metode og analyse kommer senere i kappen. Formålet med dette kapitlet er å beskrive andre sider ved fagfeltet enn det som ble gjort i artikkel 1, men som har relevans for avhandlingsarbeidet. I det følgende beskrives derfor en historisk gjennomgang av *Early Intervention* i amerikansk sammenheng for å kontekstualisere begrepet internasjonalt. Deretter beskrives studier om tidlig innsats i et norsk pedagogisk fagfelt. Videre konkretiserer jeg tidlig innsats i 3 ulike norske perspektiver sammen med en kritikk av disse.

Som vist i artikkel 1 er forskningsfeltet tidlig innsats i nasjonal pedagogisk sammenheng forholdsvis begrenset. Det har vært gjennomført enkelte undersøkelser av betydningen av tidlig innsats for *frafall i videregående skole* (Rambøll/NOVA 2010) og forekomsten og beskrivelsen av tidlig innsats i *læreplandokumenter* (Bjørnsrud og Nilsen 2013). I tillegg har Tøsse (2014) beskrevet juridiske og politiske føringer og hvilke implikasjoner disse har for arbeidet med tidlig innsats.

Internasjonalt har det imidlertid blitt utført en rekke store forskningsprosjekter som indikerer at tidlig innsats har positiv innvirkning både på barns sosiale og kognitive utvikling, og at dette videre har en sosio-økonomisk effekt for samfunnet for øvrig (f.eks Schweinhart 1999, Karolyn, Kilburn og Kinley 2005). Den gode effekten av programmer

som HEAD-start, Perry Preschool Program og The Abecedarian Project er svært godt dokumentert (Barnett 1985,1995; Barnett & Masse 2007). Studiene er oppsiktsvekkende konsistente hva gjelder funn (Ramey & Ramey, 1998), noe også oversiktsartiklene over denne typen forskning indikerer (eks Guralnick 1997; White and Boyce 1993; Farran 1990; Bryant og Maxwell 1997). Denne forskningen understreker viktigheten av at intervensjonene er intensive, av høy kvalitet og med tett oppfølging fra fagpersoner. Effektstudiene som utføres må også ha klart definerte forskningsdesign basert på behandlings- og kontrollgrupper med hyppig kartlegging av barnas utvikling (Ramey & Ramey 1998)

I senere tid har det imidlertid kommet forskning som viser at tidlig innsats i ung alder ikke bidrar til økte skolefaglige prestasjoner (Sommer & Klitmøller 2014)

2.1. Historisk overblikk av amerikansk Early Intervention-tradisjon

Ideen til *Early Intervention* ble utformet så tidlig som i 1954 i USA, i kjølvannet av loven om universelle rettigheter til utdanning for alle barn. Utgangspunktet var tanken om at segregerte skoler for svarte barn var grunnleggende urettferdig. Noe av begrunnelsen var at integrerte offentlige skoler ville utjevne sosiale forskjeller, skape sosial harmoni og like muligheter for utdanning (Ramey & Ramey 1998).

Med inntoget av intelligenster på 50-tallet var det i stor utstrekning psykologien som håndterte forskning og utvikling innen dette feltet. En gruppe psykologer startet i denne perioden en rekke eksperimentelle, klinikkbaserte studier for å utforske betydningen hos barn av tidlige erfaringer for senere kognitiv og atferdmessig utvikling (Hebb 1949; Harlow 1958; Hunt 1961). Mye av arbeidet var inspirert av Skeels & Dyes (1939) studier som gjennom metodologisk kontroversielle metoder fant ut at tidlig innsats har betydning for kognitiv utvikling hos utviklingshemmede barn i institusjoner, og for hvordan de klarer seg senere i livet. I kontrast til oppfatningen om at intelligens var primært determinert av gener, satte denne forskningen startskuddet for større systematiske og randomiserte tidlig innsats-studier med bruk av behandlings- og kontrollgrupper. I stor grad var fokusgruppen sosialt og økonomisk marginaliserte afroamerikanske barn fra underutdannede og fattige familier (f.eks Caldwell 1973; Weikart, Bond og McNeil 1978). Dette arbeidet til Skeels & Dyes inspirerte også satsingen på *Project Head Start* som startet i 1964. Dette var et nasjonalt program for å øke faglige ferdigheter før skolestart og sosial kompetanse hos utsatte barn.

Bakgrunnen for satsingen på tidlig innsats kan også føres tilbake til politiske strategier som del av den kalde krigen. I 1957 ble USA overrumplet av Sovjets lansering av satellitten Sputnik. USA var ikke lenger ledende på det vitenskapelige feltet, og anså sitt eget utdanningssystem som modent for oppgradering. Utdanning ble derfor en nasjonal prioritet og arbeidet med tidlig innsats ble en del av denne satsningen. I dette

tidsrommet ble altså legitimiteten for tidlig innsats helt opp til i dag lagt (Ramey & Ramey 1998).

Early Intervention er i dag nedfelt i “United States for young children with developmental disability”, Public Law 105-107 (The Amendments to the Individuals with Disabilities Educational Act, 1997) og med det knyttet nærmere det spesialpedagogiske feltet. Likevel rettes også tidlig innsats mer allment mot barn som står i fare for å utvikle vansker gjennom forebyggende programmer.

2.2. Early Intervention

Early Intervention er et etablert prinsipp i amerikansk opplæringskontekst, men foruten å stå sentralt innenfor pedagogikk og spesialpedagogikk inngår prinsippet i et bredt interdisiplinært fagfelt som også inkluderer en rekke helse- og sosialfaglige disipliner. USA har en lang tradisjon med Early Intervention i og med at prinsippet vært et amerikansk satsningsområde i over et halvt århundre (Brambring mfl 1996; Shonkoff & Meisels 2000). Ramey & Ramey (1998) hevder at både teoretisk og praktisk orientert faglitteratur i dette feltet er dikotomisert i to hovedretninger: Den første knytter an til forebyggende arbeid rettet mot barn som er under risiko for å utvikle vansker, og den andre handler om barn som har fått identifisert en utviklingsvanske eller er utviklingsmessig forsinket. Intervensjoner i form av programmer rettet mot den første gruppen kalles gjerne *preventive interventions*, mens den andre gruppen møtes med *treatment programs* (Ramey & Ramey 1998). Definisjoner av prinsippet *Early Intervention* er imidlertid ofte bredt anlagt og svakt kontekstualisert:

Early Intervention is a term that refers to a broad array of activities designed to enhance a young child's development. Ideally, early intervention starts with a comprehensive assessment of the child's, and families', strenghts and needs.... (Ramey & Ramey, 1998, s.110)

Sitatet understreker altså at intervensjoner igangsettes på bakgrunn av kartlegging av individuelle styrker og eventuelle vansker hos barnet eller hos foreldrene. Intervensjonen kan i dette brede perspektivet handle om en hvilken som helst aktivitet der målet er å utvikle barns individuelle kompetanse og ferdigheter.

I internasjonal litteratur, fortrinnsvis engelskspråklig, benyttes begrepene *early intervention* og *early childhood intervention* til en viss grad overlappende (Pool mfl 2008). I følge Shonkoff og Meisels (2000) forstås *Early childhood intervention* på en bred måte, både når det gjelder hva intervensjonene skal bidra til og at hjelpen kan komme fra ulike fagdisipliner.

Early childhood intervention consists of multidisciplinary services provided to children from birth to 5 years of age to promote child health and well-being,

enhance emerging competencies, minimize developmental delays, remediate existing or emerging disabilities, prevent functional deterioration and promote adaptive parenting and overall family functioning. These goals are accomplished by providing individualized developmental, educational, and therapeutic services for children in conjunction with mutually planned support for their family (Shonkoff & Meisels 2000:xvii).

I følge Shonkoff & Meisels (2000) bygger denne forståelsen på hovedsaklig tre antagelser:

1. Nyere nevrobiologisk og psykologisk forskning utgjør ett viktig fundament for denne forståelsen. Atferd og utvikling er i ikke primært predeterminert av gener, men utvikles i et fysisk og sosialt miljø. Likevel er det en fordel å intervensere i småbarnsalder på grunn av hjernens formbarhet og plastisitet.
2. Den andre antagelsen er at barns utvikling må sees i en bred økologisk kontekst hvor intervensjoner må sees i lys av den sammenheng barnet inngår i.
3. Den tredje antagelsen er at barns forutsetninger, utfordringer og behov er svært forskjellige og at det derfor behøves en bred interdisiplinær tilnærming som spenner over mange fagdisipliner.

Det er også et poeng hvordan prinsippet om Early Intervention fremkommer i juridiske og politiske dokumenter. I 1975 lanserte Kongressen *The Education for All Handicapped Children Act* som sikret alle barn offentlig adekvat utdanning. Dette ledet til en omfattende spesialpedagogisk system for hele USA. Senere har denne loven gjennomgått store endringer og kalles i dag «Individuals with Disabilities Education Act» (IDEA). Denne loven fastslår retten til opplæring for barn med spesielle behov i alderen 0-5 år og omfatter en lang rekke program og intervensjoner lokalt og nasjonalt. Generelt sett er disse tiltakene referert til som *the early intervention system* (Ramey & Ramey 1998). Barna som omfattes av dette systemet defineres på bakgrunn av den amerikanske regjeringens definisjon av *developmental disabilities*, som lyder som følger:

Developmental disabilities are defined as: a severe, chronic disability of a person that a) is attributable to a mental or physical impairment or a combination of the two; b) is manifested before the person attains the age of 22; c) is likely to continue indefinitely; d) results in substantial functional limits in three or more of the following areas of major life-activity: self-care, receptive and expressive language, learning, mobility, self-direction, capacity for independent living, or economic self-sufficiency; and e) reflects the person's need for a combination and sequence of special interdisciplinary or generic care, treatment, or other services that are of lifelong or extended duration and are individually planned and coordinated. (i Ramey og Ramey 1998, s. 111)

Alle barn som etter denne definisjonen er diagnostisert med utviklingsvansker har rett til Early Intervention. I tillegg har den enkelte stat mulighet til å utvide disse tiltakene til å omfatte barn som ansees å være utsatt på en eller annen måte. (Ramey & Ramey 1998).

2.3. Tidlig innsats

Bjørnsrud og Nilsens (2013) studie av tidlig innsats i norske læreplaner viser at prinsippet er uklart formulert og har en marginal plass i det pedagogiske arbeidet. Dette samsvarer med funn i artikkel 1 i denne avhandlingen, som viser at begrepet tidlig innsats i liten grad eksisterte i norske publikasjoner før tusenårsskiftet. Undersøkelsen viser også at begrepet tidlig innsats knyttet til skole og barnehage ikke var spesielt sentralt før år 2000. Tidlig innsats-begrepet har altså en kort historie som pedagogisk begrep i norsk utdanningskontekst. På 2000-tallet kom det imidlertid flere stortingsmeldinger som vektla tidlig innsats som pedagogisk verktøy: Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*, Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer*, Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* og Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. Begrepet ble imidlertid tydeligst formulert i 2006 da den rødgrønne regjeringen lanserte prinsippet i Stortingsmelding 16 (2006-2007). En medvirkende årsak var EU-satsingen, som Norge også er en del av, på tidlig innsats gjennom prosjektet *Tidlig intervensjon i førskolealder* (TIF) på 2000-tallet med hovedfokus på sosial utjevning og reduksjon av frafall i skolen (Europakommisjonen 2011, Europaparlamentet 2011).

Det at prinsippet om tidlig innsats skal bidra til å utjevne sosial ulikhet og skape bedre muligheter for læring for alle elever i et inkluderende opplæringsmiljø, vektlegges også i den norske satsingen på tidlig innsats (Bjørnsrud & Nilsen 2012b; St. meld nr. 16 (2006-2007)). Strategien ble også initiert for å senke den høye andelen spesialundervisning i ungdomsskolen. Dette må sees i sammenheng med fokuset på alle barns rett til tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet.

Tidlig innsats som virkemiddel skal benyttes i hele utdanningsforløpet og omfatter også barnehage og voksenopplæring (St. meld nr. 16 2006-2007; St. meld nr. 18 2010-2011). Stortingsmelding nr.16 (2006-2007), nr. 41 (2008-2009) og nr. 18 (2010-2011) fremhever likevel *barnehagen* som arena for tidlig innsats. Det vises videre til forskning som hevder at tidlig innsats i barnehagen kan minske ulikheter i barns læringsutbytte og gi bedre læringseffekter. (St. meld 16 2006-2007; NOU 2009:10, Mogstad og Rege 2009/10). Dette forutsetter imidlertid høy lærertetthet, varighet og kvalitet i intervensjonen. Solli (2012) problematiserer bruken av denne typen undersøkelser som grunnlag for den norske satsingen. Kritikken kan tyde på at den norske diskursen omkring tidlig innsats har ulike vinklinger og annet ideologisk fundament enn den internasjonale early interventiondiskursen.

Stortingsmelding nr. 16 hevder at tidlig innsats ikke er et etablert prinsipp i norsk utdanning. Bjørnsrud og Nilsens (2013) studie fra 2013 viser i tillegg at prinsippet ikke er tydelig formulert eller nyansert i norske læreplaner. Det er dermed rom for usikkerhet omkring hvordan prinsippet skal fungere i teori og praksis. Denne usikkerheten åpner blant annet opp for at NOU 2009:10 (vedlegg 2) støtter seg på amerikansk forskning på feltet når den beskriver utfordringer til tidlig innsats i Norge. At forståelsen da bygger på det amerikanske perspektivet på tidlig innsats kan komme av at det som nevnt foreligger lite forskning om norske forhold. I og med at det har kommet lite litteratur som utdyper forståelsen av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp blir Stortingsmelding nr. 16 stående som sentral premissleverandør for forståelsen i Norge. Enkelte andre fagpublikasjoner har imidlertid behandlet temaet tidlig innsats.

Bjørnsrud og Nilsen (2012) forsøker i antologien ”Tidlig innsats – bedre læring for alle” å konkretisere *prinsippet* om tidlig innsats. Bidragene tar for seg spesifikke aspekter av prinsippet, som for eksempel forebygging, i form av tidlig språkstimulering eller atferdsproblematikk. Enkelte andre publikasjoner har knyttet tidlig innsats til spesifikke program eller diagnoser, som lese og skrivevansker eller atferdsvansker. For eksempel Fandrem & Fuglestad (2013), Midthassel m.fl (2011). Nyere litteratur som Tøsse (2014) belyser de juridiske og politiske føringene for prinsippet. Felles for denne forskningen er imidlertid at de ikke sier noe om det pedagogiske grunnlaget for bruken av det i den norske skole og barnehage.

Begrepet tidlig innsats må i norsk kontekst sees i lys av teorier om *inkludering*, siden det er en sentral målsetning i det norske utdanningssystemet. I følge Hausstätter er prinsippet om tidlig innsats implisitt bygget på en individualistisk og patologisk vanskeforståelse, med klare grenser for når normalitet brytes (Hausstätter 2009). Tradisjonelt har vanskegrupper blitt definert ut fra en medisinsk normalitetsforståelse (Wilson, Lie og Hausstätter 2010). Selv om flere de siste årene innen det spesialpedagogiske feltet har pekt på vansker fremkalt av faglige eller sosiale/relasjonelle/organisatoriske forhold er det fortsatt et sterkt individualistisk syn på normalitet i en psykologisk spesialpedagogisk tradisjon i Norge (Nordahl & Hausstätter 2009). Forståelsen av normalitet har gjennom flere tiår spilt en sentral rolle i den nasjonale skoledebatten, med et mål om å skape en videre ramme for normalitet i tråd med den politiske målsettingen om en inkluderende skole (Askheim 2003). I forholdet til prinsippet om tidlig innsats er et vidt normalitetsbegrep problematisk fordi grensene for hva vi mener er et problem, som det må interverneres i forhold til, blir uklare. Anvendelse av et vidt normalitetsbegrep kan føre til at elever ikke får den hjelp de trenger fordi vansken ikke blir definert som et problem, og da heller ikke interverneres i forhold til.

Spesielt for norsk sammenheng er at tidlig innsats til en viss grad benyttes synonymt med begrepet *tidlig intervensjon* (se artikkel 1). Artikkel 1 (Vik og Hausstätter 2014)

viser at tidlig innsats er et begrep som ble introdusert med Stortingsmelding nr. 16, og at begrepsbruken før meldingen omfattet både *innsats* og *intervensjon* for å beskrive fenomenet. I følge Wilson mfl. (2012) er tidlig intervensjon tradisjonelt et medisinsk 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. Søk i norsk litteratur på feltet (se art. 1) indikerer en nyanseforskjell av innholdet om man benytter *tidlig innsats* eller *tidlig intervensjon* som begrep. Søk i Bibsys viser for eksempel at begrepet tidlig intervensjon får flest treff innen medisin og helsefag, mens tidlig innsats har større antall treff innen pedagogikk og spesialpedagogikk. Det kan imidlertid være problematisk å direkte adoptere et fagbegrep fra en over til en annen fagdisiplin, som i dette tilfellet fra medisin til pedagogikk for eksempel med tanke på normalitetsforståelsen som beskrevet ovenfor. Dessuten er det også grunn til å stille spørsmål ved hva som skjer idet man oversetter et begrep fra ett språk til et annet (Biesta 2013). Det kan ha følger for hvordan man forstår prinsippet og hvordan det håndteres i praksis.

På bakgrunn av gjennomgangen av forskningslitteratur på feltet både nasjonalt og internasjonalt er det mulig å identifisere tre hovedperspektiv eller forståelser av tidlig innsats som beskrives i det følgende. Det første er et *sosialfaglig* perspektiv på prinsippet. Det andre perspektivet rettes mot bruken av *spesialundervisning* som strategi, og det tredje er tidlig innsats som *allmennpedagogisk* strategi.

2.4. Tidlig innsats i et sosialfaglig perspektiv

Det sosialfaglige perspektivet på tidlig innsats vektlegger i vesentlig grad innsats rettet mot utsatte barn og familier som en forebyggende strategi. Den amerikanske tenkningen og *Early Intervention*- tradisjonen ligger nært opp til dette perspektivet (Ramey & Ramey 1998). Tidlig innsats rettes her gjerne mot bestemte grupper som står i fare for å utvikle vansker. Dette kan være grupper fra spesielt belastede sosiale miljøer eller grupper med store økonomiske vanskeligheter. Innsatsen settes ikke kun inn som pedagogisk strategi for å øke sosiale eller faglige ferdigheter, men er ofte rettet mot hele systemet barnet er en del av, for eksempel familien. For at innsatsen skal virke optimalt forutsettes et godt samarbeid med barnets familie, gjerne fra før barnet er født eller i svært ung alder. Ulike faginstanser som helsearbeidere, barnevern og pedagoger bidrar med sin ekspertise organisert i tidlig innsats-prosjekter eller i ulike programmer. Pedagogen er derfor bare én av flere fagpersoner som bidrar i denne typen arbeid. Kvello-prosjektet, er som vist i artikkel 2, et eksempel på et slikt tverrfaglig program.

Kartlegging av personenes styrker og vansker er i denne tradisjonen sentral i oppstart og underveis i prosjektet for å kunne måle effekten av programmet på individnivå. Effekstudier på samfunnsnivå er også viktig for å kunne måle i hvilken grad det enkelte

program gir samfunnsmessig gevinst (Karolyn, Kilburn og Kinley, 2005).

Det ligger et tydelig *samfunnsperspektiv* i denne forståelsen av tidlig innsats. For eksempel legitimeres Early Intervention gjennom at det sparer samfunnet for økonomiske og sosiale belastninger på lang sikt (Schweinhart 1999). Synet på individets muligheter for et godt liv er ser ut til å vær et resultat av personens deltakelse i samfunnet. Hva som er et godt liv defineres utfra graden av sosiale og økonomiske muligheter individet har. Tidlig innsats har derfor en samfunnsoppretholdende funksjon, og når samfunnet blir opprettholdt i en spesiell form medfører også det et godt liv for individet.

2.5. Tidlig innsats som spesialundervisningsstrategi

Tidlig innsats kan også forstås som en spesialpedagogisk strategi rettet mot barn i ung alder. Innsatsen rettes svært spesifikt mot ulike vansker for eksempel innenfor lese og skrive- problematikk eller andre spesifikke fagvansker. I dette perspektivet er kartlegging av alle elever på et tidlig tidspunkt et helt nødvendig verktøy for at innsatsen skal rettes mot bestemte områder det kan tyde på at barnet sliter med, eller står i faresonen for å utvikle problemer i henhold til. Denne tankegangen, og måten å forstå tidlig innsats på, finner man for eksempel i den finske skolen i følge Hausstätter (2010). I finsk skole er tidlig innsats en innarbeidet strategi både faglig og organisatorisk. Pedagogens rolle er svært sentral når det gjelder kartlegging av barnet, utvelgelsen av hvem som skal få spesialundervisning, og gjennomføring av innsatsen. Spesialundervisning er, i motsetning til i norsk skole, konsentrert om de laveste klassetrinnene (Hausstätter og Takala 2010). Det er imidlertid problematisk å adoptere denne måten å tenke tidlig innsats på til norske forhold. Et problem er som nevnt utdanningssystemets inkluderende målsetning, men også juridiske, ideologiske og politiske utfordringer gjør at denne strategien er vanskelig å gjennomføre etter finsk eksempel.

Som pekt på av Hausstätter (2007) er spesialpedagogikkens posisjon i samfunnet svært tett knyttet til de politiske føringer og ideologier som til enhver tid er gjeldende. Spesialpedagogikkens plass og oppgave legitimeres nettopp gjennom velferdsstatsprosjektet, og endres med de politiske strømninger som oppfattes, og tilsluttes, som sant og riktig. Et resultat av dette er at tidlig innsats ikke har blitt forstått som en spesialpedagogisk strategi i norske politiske dokumenter.

2.6. Tidlig innsats som allmennpedagogisk strategi

Tidlig innsats i et allmennpedagogisk perspektiv vil si at innsatsen rettes mot alle barn innenfor det ordinære opplæringstilbudet, enten som forebyggende eller kompenserende strategi. Dette er den dominerende formen for bruk av tidlig innsats i Norge.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) legger føringer for hvordan prinsippet skal forstås,

og beskriver det innenfor rammene av tilpasset opplæring. Det betyr at alle elever skal være gjenstand for arbeidet med tidlig innsats. Formålet er å identifisere vansker så tidlig som mulig, men det skal også være en generell forebyggende strategi for alle barn. Tidlig innsats ansees ikke primært som spesialundervisning, men utelukker ikke at det kan være en konsekvens av kartlegging og utredning som gjennomføres i tilknytning til arbeidet med tidlig innsats. Tidlig innsats som allmennpedagogisk strategi innebærer at arbeidet skal utføres av det fagansatte personalet i skole og barnehage, ikke nødvendigvis av en spesialpedagog. Forståelsen av tidlig innsats *for alle* springer ut av prinsippet om tilpasset opplæring, og er derfor karakteristisk for det norske systemet (Stortingsmeld. nr 16. (2006-2007)).

Denne avhandlingen bruker den forståelsen av prinsippet som politiske styringsdokumenter legger opp til, og er derfor posisjonert nettopp innenfor en *allmenpedagogisk forståelsesramme*.

Sentralt for avhandlingen er likevel å påpeke at forståelsen i politiske dokumenter ikke er tilstrekkelig som et pedagogisk rammeverk for arbeidet med tidlig innsats. Prinsippet som del av det ordinære pedagogiske tilbudet har skapt en rekke utfordringer, som har vært grunnlaget for den til dels krasse kritikken fra deler av det pedagogiske fagfeltet av problematiske sider ved satsingen på tidlig innsats. Kritikken danner på mange måter bakteppet for denne avhandlingen, og må derfor belyses for å kunne undersøke hvilke teoretiske tradisjoner og politiske bestemmelser som legger føringer for arbeidet med tidlig innsats.

2.7. Kritikk av det sosialfaglige perspektivet på Early Intervention.

Kritikk av det sosialfaglige perspektivet er rettet mot den amerikanske satsingen på *Early Intervention* og fremføres hovedsakelig som en metodekritikk av ulike tidlig innsats-tiltak. Som tidligere beskrevet er denne tradisjonen preget av program eller prosjekter som har til hensikt å forebygge vansker eller problemer. Innvendingene som har kommet er ikke direkte formulert som kritikk, men som påstand om at visse kriterier må ligge til grunn for at programmet skal gi det utbyttet man ønsker. Det dreier seg hovedsakelig om kvaliteten på programmet eller prosjektet, og i hvilken grad innsatsen viser seg å være effektiv i form av ønsket gevinst — enten for individet eller for samfunnet, eller aller helst begge. Artikkel 1 indikerer at det i amerikansk sammenheng ofte dreier seg om kostnadseffektive tiltak. Det vil si at gjennom å forebygge problemer tidlig håper man å spare samfunnet for kostnader til hjelpetiltak for enkeltpersoner i form av økonomisk bistand i voksen alder, eller indirekte kostnader som samfunnet kan bli belastet med hvis personen ikke blir en fullverdig deltaker i samfunnet. Et eksempel på slike undersøkelser er Brambring m.fl (1996) som har foretatt flere longitudinelle studier av kostnadseffektivitet knyttet til programmet HEAD START, og som konkluderer med

at programmet sparer staten for store utlegg i fremtiden. I dette og andre program er det imidlertid visse vilkår som må ligge til grunn for suksess.

Tre faktorer som ansees å være av avgjørende betydning for programmets suksess:

Intensitet i intervensjonene har vist seg å være nødvendig for å oppå ønsket effekt av innsatsen. I pedagogisk sammenheng kan det for eksempel bety at barnet bør bli eksponert for intervensjon hver dag og et visst antall timer i uka enten det dreier seg innsats rettet mot spesifikke fagvansker eller vansker av sosial art, eller om innsatsen primært er forebyggende (Pool m.fl 2002). Studier av førskoleprogrammet Perry Preschool Project (Schweinhart m.fl 2005, Barnett 1985, 1995) viser at intensivt opplegg er av avgjørende betydning for at dette prosjektet har gitt god gevinst både for individet og for samfunnet.

En annen faktor er tett oppfølging av *kvalifisert personell*, og i denne tradisjonen gjelder det en sammensatt gruppe av ulike fagpersoner. Guralnick (1997) påpeker at dette er en avgjørende faktor for om innsatsen skal bli vellykket. Det kan tenkes at dette aspektet er ekstra viktig for program som foregår i barnehage og skole, fordi faren er at pedagogisk personalet står i fare for å bli byttet ut med ufaglærte for å senke kostnader i programmet.

Det legges også vekt på at studier som skal undersøke om programmene har effekt, har gode forskningsdesign med behandlings- og kontrollgrupper, og at deltakerne jevnlig kartlegges grundig gjennom hele perioden de deltar i programmet.

Oversiktsstudier av forskning på Early Intervention-program viser at programmet må generelt sett holde høy kvalitet for å ha en god effekt. Det kan bety at programmet er konsistent, har stor utbredelse og er godt dokumentert i tillegg til de andre faktorene som nevnes her. (Ramey & Ramey 1992)

2.8. Kritikk av det spesialpedagogiske perspektivet på tidlig innsats

I motsetning til den mer indirekte kritikken av det forrige perspektivet er kritikken som rettes mot tidlig innsats som spesialpedagogisk strategi mer eksplisitt og direkte, og den forholder seg også mer til det norske opplæringssystemet. Hausstätter (2009) peker på flere sentrale utfordringer ved dette perspektivet, spesielt om en slik strategi skal kunne benyttes i norsk utdanning. Det første poenget er at tidlig innsats som spesialpedagogisk strategi må utføres av kompetente fagpersoner. Bakgrunnen for kritikken er sannsynligvis at spesialundervisning gjerne utføres av ufaglærte i barnehager og skoler.

Data fra SPEED-prosjektet (et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Volda som undersøker innholdet og utbyttet av spesialundervisning i norske skoler) indikerer at det i mange tilfeller er personer uten denne nødvendige kompetansen som utfører spesialundervisning i norsk skole (Haug 2014). Dataene

indikerer at 41% av spesialundervisningen utføres av spesialpedagoger. 54% utføres av lærer uten spesialpedagogisk utdanning og 5% gjennomføres av assistenter uten spesialpedagogisk utdanning (Haug 2014).

Den andre hovedkritikken som reises mot dette perspektivet handler om forholdet mellom tidlig innsats og målsetninger for norsk barnehage og skole. Et hovedpoeng i det spesialpedagogiske perspektivet på tidlig innsats er å oppdage vansker på et så tidlig tidspunkt som mulig, for å avhjelpe denne vansken. Dette er et ankepunkt hvor prinsippet om tidlig innsats og prinsippet om inkludering er på kollisjonskurs. Som tidligere nevnt handler kritikken om at tidlig innsats implisitt bærer med seg et patologisk, individorientert perspektiv hvor vansker forklares utfra individets mangler, mens inkluderingsperspektivet handler for eksempel om at skolen må endre seg i møte med mangfoldet av elever. Opplæringen må ta utgangspunkt i barnets evner og forutsetninger og tilpasse opplæringen slik at barnet faktisk er inkludert. Tidlig innsats opererer nødvendigvis med et smalere normalitetsperspektiv enn inkluderingsperspektivet og grensene for hvem som skal være gjenstand for intervensjonen og ikke, må avklares (Hausstätter 2009). Dette foregår ved hjelp av kartlegging av barnets evner. I et inkluderingsperspektiv vil denne typen kartlegging av individet være et eksempel på at vansken defineres hos barnet og at skolen dermed kan fraskrives sitt ansvar eller dekke over en praksis som ikke gir den ønskede læringseffekten (Wilson 2010). Det systemiske perspektivet på vansker er imidlertid foreslått som en brobygger mellom prinsippet om tidlig innsats og inkludering hvor vansken forstås som et sosialt problem og ikke som individets problem. (Hausstätter 2014).

2.9. Kritikk av det allmennpedagogiske perspektivet

Den hardeste kritikken har imidlertid blitt rettet mot det allmennpedagogiske perspektivet og grunnlaget for arbeidet med tidlig innsats i skole og barnehage. Kritikken reiser en rekke spørsmål ved de instrumentalistiske tendensene flere hevder ligger implisitt i det (Andresen 2012, Pettersvold & Østrem 2012, Tholin 2011). Andresen (2012) peker på barnehagens rolle som arena for tidlig innsats, og stiller spørsmål ved den skoleforberedende funksjonen barnehagen blir gitt i politiske utdanningsdokumenter. Hun hevder at barnehagens mål og innhold dermed endres fra et *inkluderende perspektiv* til et *effektivitetsperspektiv* som vektlegger skoleforberedende aktiviteter over lek, omsorg og inkludering. Pettersvold og Østrem (2012) kritiserer også nytteperspektivet i satsingen på tidlig innsats for å mangle etiske begrunnelser for arbeidet. De hevder videre at den amerikanskinspirerte programtenkningen og kartleggingstrenden som kommer i kjølvannet av satsingen er med på å konstruere vansker hos individet som nødvendigvis ikke eksisterer. Videre hevder de at pedagogens rolle deprofesjonaliseres. Løvlie (2013) beskriver i artikkelen «Verktøyskolen» en rekke instrumentalistiske

tendenser i satsingen på programmet PALS (Positiv elevatferd og støttende læringsmiljø). Hovedargumentasjonen går ut på at programmet er i overhengende fare for å forsterke de ekskluderende og marginaliserende prosessene av personer som faller utenfor rammene av hva programmet definerer som normalt eller riktig. Som følge mister pedagogen sin autoritet til selv å definere og tilpasse opplæringen, og barnets deltakelse vil være overflødig fordi standardene ikke er diskutabile og dessuten gitt på forhånd (Løvlie 2013).

Som tidligere beskrevet peker Hausstätter (2009) på den implisitte determinismen som ligger i forebyggingsprinsippet tidlig innsats. Han hevder at man må definere to variabler, hvem man skal forebygge for og i forhold til hva. Forebygging handler om å minimere eller unngå et problem som kan ligge i fremtiden. Det tiltaket vi setter inn for å avhjelpe problemer i fremtiden er imidlertid basert på dagens situasjon. Hausstätter kaller det å «spå i fremtiden». Slik innføres en determinisme i arbeidet med tidlig innsats, og den kommer som et resultat av at vi definerer «den rette vei i forkant av at man egentlig har valgt feil vei» (Hausstätter 2009, s. 34). Tidlig innsats som forebyggende strategi må bygge på logiske årsaksforklaringer for å definere fremtiden, basert på erfaringer gjort i fortiden. Man fratas dermed muligheten til å velge feil.

Det denne kritikken dreier seg om er hovedsakelig instrumentalismen og objektiveringen av individet som ligger implisitt i prinsippet om tidlig innsats. Felles for kritikken er også at den påkaller en diskusjon av moralsk og normativ art. Den berører momenter som utdanningssystemets mål og innhold og hva som er pedagogikkens oppgave, og er derfor nærmere en diskusjon av pedagogiske grunnlagsproblemer enn den metodiske kritikken som rettes mot spesielt det sosialfaglige perspektivet.

2.10. To nivåer av kritikken

Kritikken som er reist mot tidlig innsats kan tolkes i to hovedretninger: en *metodekritikk* og en ideologisk *grunnlagskritikk*. Metodekritikken er rettet mot hva som må til for å sikre kvaliteten ved intervensjonen. Det stilles opp en rekke kriterier som må være til stede for at utbyttet skal oppfylle målsetningen, som hvorvidt det metodiske grepet fungerer slik at innsatsen gir den ønskede effekt, for eksempel i form av læringsutbytte, økonomisk eller sosial gevinst. Denne typen kritikk finnes i det sosialfaglige perspektivet og delvis i det spesialpedagogiske perspektivet på tidlig innsats.

Grunnlagskritikken problematiserer det *pedagogiske grunnlaget* for tidlig innsats, med andre ord stilles det spørsmål ved hva som er opplæringens målsetning og hvilken ideologisk og kulturhistorisk tradisjon som preger vår forståelse av pedagogikkens oppgave. Tidlig innsats blir belyst i henhold til de målene som man hevder er sentrale i norsk skole. Som vist peker kritikken på:

- Lærerens betydning for kvaliteten på innsatsen
- Problemet med å omsette Early Intervention til tidlig innsats
- Utfordringer med å oppfylle det norske utdanningssystemets målsetning om inkludering.
- Instrumentalistiske tendenser i satsingen på tidlig innsats i Norge.

Problemet med denne kritikken er imidlertid at den i liten grad går inn og beskriver hvilke *forutsetninger* man legger til grunn når man skal beskrive grunnlaget for norsk utdanning. Som beskrevet innledningsvis er målet med avhandlingen å belyse sentrale elementer og grunnleggende ideologiske forutsetninger i forståelsen av tidlig innsats. For å analysere hvilke forutsetninger som kritikken over er tuftet på, må det derfor anvendes et analyseverktøy som kan skille mellom fundamentalt ulike måter å forstå opplæring og målet med den på. Artikkene i denne avhandlingen baserer seg på en distinksjon fremsatt av Gert Biesta (2011, 2013) der han hevder at man innen den vestlige utdanningstradisjonen kan påvise fremveksten av to svært ulike kulturhistoriske tradisjoner med fundamentalt forskjellige perspektiver på *pedagogikkens mål*. Disse beskriver han som henholdsvis en angloamerikansk «education»-tradisjon og en kontinental «Pädagogik»-tradisjon. Tradisjonene legger ulike føringer for institusjonens rolle og målsetningene vi har med opplæringen, med andre ord de presenterer ulike forståelsesrammer for hva opplærings skal være og hva som er målet med organisert undervisning.

I del tre, teorikapittelet, vil grunnlaget for den analytiske og stilistiske inndelingen til Biesta (2011, 2013) drøftes i lys av ulike perspektiver innen pedagogisk teori.

3. Teoretiske perspektiver

Inndelingen mellom den angloamerikanske og den kontinentale tradisjonen som to ulike pedagogiske posisjoner er som tidligere vist etablert som analyseverktøy for å forstå utviklingen av fagfeltet pedagogikk i Norge. Spesielt i etterkrigstiden kommer spenningsforholdet mellom kontinental og angloamerikansk pedagogikk til syne i utviklingen av pedagogikk som vitenskapelig disiplin. Hvordan dette kommer til uttrykk vil bli beskrevet i en kort historisk gjennomgang. Som teoretisk perspektiv gir disse to posisjonene en funksjonell forklaringsmodell for å beskrive utfordringer også i dagens pedagogiske kontekst.

Gundem og Hopmans (1998) komparative studier av kontinental *Didaktik* og angloamerikansk *Curriculum studies* benytter den samme teoretiske konstruksjonen og problematiserer forutsetningene de to forståelsene/tradisjonene bygger på. På samme måte anvender også Biesta (2011, 2013) denne inndelingen, men han fokuserer spesielt på utviklingen av utdanningsfeltet innenfor begge tradisjoner fra ca 1950.

I denne avhandlingen blir det også beskrevet utsnitt av utdanningsfeltenes utvikling langs to kulturhistoriske retninger. Jeg vil argumentere for at dette skillet mellom to posisjoner kan føres så langt tilbake som til slutten av 1600-tallet og forholdet mellom Locke og Rousseaus svært ulike syn på barnet og oppdragelsens/opplæringens mål. I det videre skisseres derfor kort idéhistoriske utviklingslinjer for å vise hvordan de to ulike posisjonene representerer fundamentalt ulike syn på barnet og på pedagogisk virksomhet, og at dette må føres tilbake til spørsmålet om hva som er målet med opplæring.

Teorien som blir presentert skal belyse hvilke *forutsetninger* som ligger til grunn for ulike måter å forstå målet med pedagogikk. Tidlig innsats blir her forstått som et redskap for å oppfylle disse målene. Hvordan målet for opplæring formuleres har derfor en rettleidende funksjon for hvordan tidlig innsats skal forstås og videre håndteres i praksis.

3.1. Møtet mellom to tradisjoner i norsk pedagogikk

Som pekt på innledningsvis er skillet mellom kontinentalt inspirert pedagogikk og angloamerikansk pedagogikk et sentralt element i utviklingen av pedagogikk som forskingsfelt i norsk etterkrigstid. Den følgende historiske gjennomgangen har imidlertid ikke som oppgave å diskutere den utviklingen i detalj, men skal vise at det foregikk et møte mellom to ulike tradisjoner eller forståelser av pedagogikk i den norske pedagogiske konteksten etter krigen som skapte et spenningsforhold mellom kontinental og angloamerikansk pedagogikk.

Slagstad (1998) beskriver en konflikt i pedagogikken i den første etterkrigstiden som hadde klare forbindelseslinjer til skolepolitikk og ideologi. Han mener arbeiderpartistatens folkedannelsesprosjekt ble utfordret og gradvis nedkjempet av et «reformteknokratisk» tankesett. Reformpedagogikken fra mellomkrigstiden ble sterkere formet av en naturalistisk psykologi og en positivistisk vitenskapelighet. Etter krigen var skillet definitivt, og konflikten utspilte seg tydelig ved Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Erling Kristvik var representant for den tradisjonelle retningen som det «nye regimet» i den politiske og pedagogiske eliten ville erstatte. Oslo Lærerskole ble overført til staten 1946, og bemannet med nye, «politisk utplasserte» pedagogiske ideologer. En av dem var P. M. Juul, som hadde hatt Johs. Sandven som mentor og som hadde klare forbilder om objektiv pedagogisk vitenskap etter et studieopphold i USA. Juul var sterkt kritisk til Kristviks pedagogikk og fremhevet amerikansk psykologisk litteratur, objektiv og skrevet av grupper av forfattere, som mønsteret for pedagogiske lærebøker. Han hevdet Kristviks bøker var fulle av personlige meninger og en filosofi som ble «smuglet» inn. Kristviks svar på dette var blant annet at norsk lærerungdom hadde krav på å møte mer vitale sannheter enn den som «eksperimental- og enquetepsykologien» ga (Slagstad 1998, s. 320). Ved PFI hadde Sandven blant annet fjernet tysk litteratur fra pensumlistene, og Reidar Myhre, som hadde hørt til en krets som prøvde å opprettholde en forbindelse til den tyske pedagogikken og dannelsesstradisjonen, ble marginalisert og skjøvet ut fra PFI. Myhre var en viktig og toneangivende målbærer av en slik dannelsesstradisjon, noe han formulerte i sine bøker om pedagogisk filosofi helt fra 30-tallet. Ifølge Myhre var målet for undervisning allmendannelse og dyktiggjøring til samfunnet, men også en kulturoppdragelse basert på relasjonen mellom oppdrager/lærer og barn/elev, «to vesener som står overfor hverandre som prinsipielt likeverdige» (Dale 1999, s. 472). Dale understreker også hvor tydelig Myhre representerte den tyske åndsannelsesstradisjonen i den konflikten som oppstod i 50- og 60-årene.

Dale (1999, s. 489) tidfester «utbruddet av positivismekritikken» på PFI til 1972, og han omtaler Skjervheim med sin instrumentalismekritikk som en «grensearbeider» (Dale 2005, s. 77) i opposisjonen mot den naturalistisk-psykologiske pedagogikken som var enerådende der. Frontene som ble tydelige var på den ene siden de som mente at pedagogisk praksis skulle bygge på teorier utviklet gjennom naturvitenskapelig empirisk forskning, og på den annen side studenter og pedagoger som var opptatt av pedagogikkens *underliggende verdier og funksjoner* (Dale 2005, s. 77).

Haug og Sætre (1988) hevder at en empirisk undersøkelse gjort i skolen på 30-tallet, blant annet under ledelse av Bernhard Ribsskog og Anathon Aall, var innledningen til en tradisjon som gjorde den empirisk baserte pedagogisk/psykologiske forskningen til en grunnleggende basis for læreplanarbeidet i Norge. Utformingen av læreplaner ble en departemental oppgave, noe som var kommet lenger i andre land enn Norge.

Forskningen fokuserte på det metodiske og psykologiske, og dette var en utvikling Kristvik opponerte mot. Han mente læreplanrevisjonen måtte ta mer hensyn til det sosiale og kulturelle enn til det eksperimentalt-psykologiske.

Også i nyere forskning finnes diskurser om læreplanutvikling som deler feltet inn i to motsetningsfylte posisjoner forankret i kontinental og angloamerikansk tradisjon, og bruker inndelingen som en analytisk konstruksjon (Gundem 2011, Telhaug og Aasen 1996).

Ett eksempel er Gundem og Hopmans (1998) komparative analyse av angloamerikansk *Curriculum studies* og den kontinentale *Didaktik*-tradisjonen. De problematiserer forskjellene i de to tradisjonene og peker på utfordringer for dialog mellom dem. Begrunnelsen for at denne typen forskning er viktig er ifølge Gundem (2011) at det i dag foregår en økende globalisering og internasjonalisering som fører til internasjonal avhengighet og gjensidige forventninger til prestasjoner og resultater i utdanningssektoren. Det er imidlertid viktig å forstå hva som menes med opplæring i de ulike tradisjonene. Et innlysende aspekt er det språklige. Mange meningsbærende ord i den kontinentale tradisjonen som for eksempel didaktikk, dannelse og oppdragelse, mangler engelske tilsvarende begrep. Det gjør komparativ forskning og gjensidig utveksling av tradisjoner og tilnærminger utfordrende (Gundem 2011 s. 89). Likevel er det faktum at det eksisterer ulike grunnleggende oppfatninger om opplæringens mål og innhold den største utfordringen for en dialog mellom tradisjonene, fordi de to grunnmodellene representerer to ulike *idealer*.

I følge Gundem (2011 s. 91) foregikk det særlig i det 20. århundre en stadig, og ensidig, påvirkning på den europeiske kontinentale pedagogikken fra den amerikanske curriculumtradisjonen. Det er mulig å tenke seg at denne påvirkningen ikke bare omfattet læreplanarbeid, men pedagogikken generelt. I motsatt retning fikk ikke denne tradisjonen fotfeste i det amerikanske fagfeltet, selv med enkelte innslag av europeisk didaktikk på 1900-tallet. I den grad det amerikanske utdanningsfeltet lot seg inspirere av kontinental pedagogikk, var det ikke dannelsesperspektivet og synet på barnet som sto sentralt (Gundem 2011).

Å være lærer var et personlig kall, og i den første helt norske didaktikk-læreboken for lærere het det at jo viktigere og vanskeligere en lærers kall er, jo viktigere var det at han hadde en helt *personlig* egnethet, og ikke bare underviste (Faye 1864). Lærerens personlige engasjement og evne til å formidle var sentral. Gundem (2011) mener også at statlig styrte læreplaner er et kontinentalt trekk, og dette også har preget norsk skole helt siden den første skoleloven i 1739. Gundem (2011) peker på ulike samfunnsmessige strukturer som kan forklare hvordan tradisjonene har utviklet seg på ulike måter, og her kan den norske utviklingen ses i lys av den kontinentale tradisjonen. I den kontinentale

utdanningstradisjonen var det historisk sett nær tilknytning mellom kirke og skole, slik den norske skolen oppstod i forlengelsen av konfirmasjonsopplæringen, og var gjennom de seminarieutdannede lærerne og utviklingen av folkeskolen solid rotfestet i en kontinental dannelsesstradisjon. Linjen fra folkeskolens allmenndannende prosjekt går bakover via Grundtvigs påvirkning på Norge til tenkere som Rousseau, Herder, Fichte og Schleiermacher og tanken om at dannelse er for alle, ikke basert på deres tilhørighet til en samfunnsstand men som autonome borgere (Korsgaard 2004).

Et annet moment som jeg underbygger senere i dette kapittelet er pedagogikkens plass i lærerutdanningen. I angloamerikansk lærerutdanning var pedagogikk fraværende til langt inn i forrige århundre. Fokus var heller på fag og undervisningsmetoder (Hirst 1966), mens pedagogikken som eget fag sto sentralt i utdanning av lærere i den kontinentale lærerutdanningen. Ian Westbury (1995) fremviser ulikhetene mellom posisjonene ved å vise at læreplantenkning i angloamerikansk tradisjon opererer med utgangspunkt i systemet. Det er fordi læreplantenkningen er knyttet til systemets premisser, til rasjonalitet og samfunnets behov. Lærerens rolle er å oppfylle disse målene. I kontinental tradisjon er det derimot læreren som står i sentrum med egen autonomi og har som oppgave å formidle lærestoffets dannelsespotensiale. Westbury (1995) skiller dermed mellom to måter å legitimere pedagogens arbeid; enten i den hensikt å oppfylle institusjonenes krav eller å utnytte lærestoffets dannende potensiale for barnet.

Denne avhandlingen kan ses i sammenheng med en allerede eksisterende tradisjon som problematiserer pedagogiske grunnlagsproblemer gjennom å benytte to idealtypiske posisjoner. Sæter (1998) mener at vitenskapsforståelser innen pedagogikkfaget kan nyanseres gjennom å etablere dikotome kategorier som empirisk-psykologisk vs historisk-filosofisk, instrumentalisme vs danning, positivisme vs hermeneutikk og samfunnsorientering vs individorientering. Denne typen inndelinger illustrerer at utfordringer kan fremsettes på ulike nivå som berører ulike deler ved pedagogikkfaget som for eksempel historiske, vitenskapsteoretiske, praktisk-pedagogiske og utdanningspolitiske spørsmål. Videre kan slike dikotomier tydeliggjøre fundamentale forskjeller gjennom polarisering. En tydeliggjøring av forskjellene mellom to posisjoner er hovedanliggende i neste del som beskriver den pedagogiske tenkningen til Locke og Rousseau. Grunnen til å trekke linjene så langt tilbake er fordi etableringen av tenkningen omkring oppdragelse/opplæring i to distinkt forskjellige perspektiver etableres hos disse to. Slik kan fremveksten av en angloamerikansk og en kontinental pedagogikktradisjon føres tilbake til disse filosofene.

3.2. Locke og Rousseau

Forskjellene mellom tradisjonene kan forklares utfra hva de to anser som opplæringens *mål* og *gjenstandsområde*. Kroksmark (2003) peker på et skille som har sin opprinnelse i opplysningstidens filosofi. Han hevder at det skjer et skifte i den britiske pedagogiske retorikken som oppstår med John Lockes perspektiver på opplæring og oppdragelse, nemlig at Lockes tekster bryter britisk pedagogikk med den tyske pedagogiske tradisjonen. Tankegodset som dannet grunnlaget for dette skiftet kan ifølge Kroksmark gjenfinnes hos innflytelsesrike utdanningsteoretikere i England på midten av 1900-tallet, for eksempel hos R.S. Peters og P.H Hirst (Kroksmark 2003 s. 140). Koblingen mellom John Lockes syn på pedagogikk og dens innflytelse på angloamerikansk pedagogikk synes derfor sentral. Der hvor Lockes tanker revolusjonerte forståelsen av *opplæring* var Rousseaus syn på barnet og tanker om *oppdragelse* et kontrasterende alternativ til Lockes perspektiver i sin samtid. Den kontinentale tradisjonen kan slik sett føres tilbake til Rousseaus tenkning. Målsetningen med teorigapitet er å koble Pädagogik- og education-tradisjonen til de store linjene innenfor pedagogisk teoribygging. Disse retningene har innvirkning på hvordan synet på opplæring utvikler seg og derfor også betydning for denne avhandlingens analyse av prinsippet om tidlig innsats.

For å vise hvor røttene til de to tradisjonene finnes, vil den følgende drøftingen omhandle Lockes og Rousseaus forståelse av opplæring, oppdragelse og synet på barnet.

John Locke (1632-1704) var en av de viktigste opplysningsfilosofene og en sentral forløper for den britiske empirismen slik den ble utformet av Berkeley og Hume. Hans *An Essay Concerning human understanding* eller på norsk Om menneskets erkjennelse fra 1689 omhandler spørsmålet om hva som er grensene for menneskelig erkjennelse. I følge Locke må våre begreper om det som faktisk eksisterer utledes av det vi har erfart gjennom sansene, eller konstrueres på grunnlag av elementer som stammer fra slik erfaring (Locke 1689). I følge Kroksmark er det revolusjonerende i Lockes tanker var at han derfor betraktet opplæring som helt avgjørende for menneskets utvikling ettersom det kan påvirkes gjennom erfaringer (Kroksmark 2003, s. 139).

Lockes tanker om opplæring beskrives i *Some Thoughts Concerning Education* (1692), en praktisk og konkret tekst om barneoppdragelse. Hovedbudskapet er ifølge Steinsholt og Løvlie (2004, s. 98) hvordan man best kunne oppdra en godseiersønn til selv å bli godseier en dag. Han bygger direkte på sine prinsipper fra *An Essay Concerning Human Understanding* (1689) der han avviser at barnet har noen immanent eller iboende kunnskap. Han mener det er umulig at barn har eksisterende forestillinger eller kunnskap som de selv ikke er klar over (*An Essay Concerning Human Understanding*, Ch 1, § 5). 9 av 10 mennesker, skriver han i *Some Thoughts Concerning Education* (§1) er slik de er på grunn av sin oppdragelse, altså er det opplæringen som avgjør hvem vi er. Siden barnets sinn er *formbart*, må det formes og styres fra helt ung alder.

For Locke er hensikten med oppdragelsen at barnet skal opparbeide seg størst mulig motstandsdyktighet mot de utfordringer og påkjenninger livet byr på. Siden Locke så på barnet som en «tabula rasa» med lite iboende essens eller ferdigheter, var oppdragerens metoder av største betydning. Han sto ifølge Ezell (1984, s. 140) i en tradisjon som så på «ekstrem formbarhet» som det sentrale kjennetegnet ved barndom, en tradisjon som skilte seg fra Rousseaus romantiske vektlegging på barnets renhet og uskyld.

Locke understreker at læring er en sosial prosess, i den forstand at den dyd og karakter som en slik oppdragelse innprenter, gjør barnet i stand til å fungere sammen med andre. Det skal sosialiseres inn i et hierarkisk samfunn der forutsetningen for fremtidig lykke og fremgang er bestemte karaktertrekk som motstandskraft, selvbeherskelse og en klar oppfatning av sin plass i samfunnssystemet (Ezell 1984, s. 143). Oppdragelse har i Lockes perspektiv en hensikt utenfor barnet selv. Dette fremtidige målet om å passe inn i, og opprettholde, det eksisterende sosiale systemet legger føringer for hvilke elementer som i oppdragelsen bør vektlegges. Locke skriver at enhver gentleman ønsker for sine barn at de i tillegg til å overta hans eiendommer, tilegner seg fire egenskaper: Karakter, visdom, gode manerer og kunnskap (§134). Alle de fire hovedkategoriene i Lockes oppdragesprogram har en *sosialiserende funksjon*, altså en hensikt som peker utover barnet selv. Hans pedagogikk er orientert mot å forberede barnets bevissthet på *noe som kommer i fremtiden*, slik det formuleres av Steinsholt og Løvlie (2004, s. 100). Dette *noe* er å bli en gentleman. Til forskjell fra Rousseau var det slik at hva barnet skulle lære, og hva det skulle oppdras til, allerede var forhåndsbestemt. Med andre ord har man gjennom oppdragelse, i følge Locke, mulighet til å definere forhold som ligger i fremtiden. Utdannelse/opplæring får dermed rett til å predefinere hva som er viktig og ikke.

I tillegg til å være en av de aller viktigste opplysningstidsfilosofene, bl.a. med boken *Om Samfunnspakten* (1762), der han grunnlegger idéen om menneskerettighetene, strakk Jean-Jacques Rousseaus (1712—1778) betydning seg langt utover opplysningstiden. I følge Myhre (1992, s. 83) foregrep Rousseau romantikken i det at han betonte naturen sterkere enn fornuften, og åpnet for perspektiver både i politisk teori og i pedagogikk der det naturgitte var verdifullt og godt. I kraft av å være upåvirket av sivilisasjon og kultur var barnet egenart iboende god, og pedagogikkens funksjon var å underbygge barnets naturrett til respekt og beskyttelse. Slik ville det beste grunnlaget for harmonisk vekst og utvikling kunne legges.

Hos Locke er altså oppdragelsens hensikt å sørge for at barnet både fysisk og åndelig er rustet for sin fremtidige funksjon i samfunnet. I motsetning til dette ser vi at oppdragelsen hos Jean-Jacques Rousseau er rettet mot barnet identitet og egenart. Hans pedagogiske filosofi kom til uttrykk i *Émile* – eller om oppdragelsen (1762). Oettingen (2004, s. 115) mener at Rousseau med *Émile* formulerte den moderne oppdragelse, for så vidt

den bygger på prinsippet om barnets naturlige rett til sin egen barndom.

Opplæringen skal ifølge Rousseau danne og foredle det mennesket barnet allerede er, ikke tilpasse det til en allerede eksisterende, ytre struktur. Slik kritiserer han også sin samtids oppdragelsessyn. Von Oettingen (2004) mener at det er i Rousseaus formulering «Man kjenner ikke barndommen» at man finner nøkkelen til Émile. Den før-moderne forståelsen av barndom om oppdragelse forutsatte nemlig at man «kjente» barndommen, altså at hva barnet skulle lære og hva det skulle oppdras til allerede var gitt. Hvis derimot oppdragelsen fristiller seg fra disse forventningene og konvensjonene, er det ikke lenger den eldre generasjonens livserfaringer som definerer barnets fremtid, og denne fremtiden er åpen – både for oppdrageren og barnet selv. Det er først når barnet har gjennomlevd barndommen at den er kjent, men denne erfaringen gjelder ikke for andre. Dette er innholdet i formuleringen «man kjenner ikke barndommen».

Kort oppsummert er største forskjellen mellom Locke og Rousseau at Locke mener opplæringens mål ligger utenfor barnet selv, i samfunnet. Utdanning legitimeres gjennom samfunnets behov for å utvikle borgere (gentlemen) som er i stand til å videreutvikle samfunnet. Altså har opplæring en samfunnsfunksjon i den hensikt å gjøre menneskene til funksjonelle borgere. Rousseau forfekter derimot individets menneskeliggjøring som opplæringens viktigste mål, og legitimerer dermed opplæringen utfra moralske grunnprinsipp. Denne grunnleggende forskjellen i forståelsen av opplæringens mål og legitimitetsgrunnlag får implikasjoner for hvordan oppdragelse og opplæring i utdanningsinstitusjonene bør foregå. Dette skillet vil også ha betydning for hvordan man skal forstå prinsippet om tidlig innsats i norsk skole. For å vise hvordan synet på opplæringens mål utviklet seg i to tradisjoner frem til vår tid beskrives i det følgende utviklingen og det ideologiske tankegodset som preget henholdsvis en kontinental og en angloamerikansk utdanningstradisjon.

3.2.1. To kulturhistoriske utdanningstradisjoner

Biestas (2011, 2013) komparative analyse er inspirert av et prosjekt ledet av Bjørg Gundem og Stefan Hopmann fra 1998. Målet var å sammenligne den kontinentale «Didaktik»-tradisjonen og amerikanske «Curriculum studies» i den hensikt å overskride landegrensene og teoretiske tradisjoner i arbeidet med opplæring (Gundem og Hopmann 1998). Biesta (2011) sammenligner utviklingen av det han beskriver som den kontinentale Pädagogik-tradisjonen og den angloamerikanske «education»-tradisjonen. Biestas hovedmål er å undersøke om det er teori eller former for teori som er særegent pedagogiske (educational) uten at de er generert gjennom andre disipliner (Biesta 2011, s. 176). Han hevder at dette skillet mellom tradisjonene

... is a useful way for characterising the different constructions of the academic study of education. More importantly, it allows us to focus more directly on the

different ways in which theoretical resources are being deployed in the study of education.

(Biesta 2011, s. 176).

De to tradisjonene beskrives av Biesta (2011) som “the Anglo American and the Continental construction of the field of educational studies”. Han påpeker at skillet mellom de to må i seg selv ansees som en konstruksjon (s. 176). Likevel beskrives de som uforenlige i den forstand at de opererer med basis i fundamentalt forskjellige antakelser og idégrunnlag. De fungerer som en teoretisk konstruksjon av idealtypiske posisjoner. Nedenfor beskrives derfor den historiske konteksten de to retningene har utviklet seg i, og hvilke ideer man la til grunn for perspektivene.

3.3. Den angloamerikanske konstruksjonen

En oversikt over utviklingen av educational studies i Storbritannia fra 1950-tallet av McCulloch (2002) viser at den dominerende oppfattelsen i denne perioden var at fagområdet utdanning bygget på bidrag fra fire andre fagdisipliner. Spesielt fremtredende og viktig for utbredelsen av denne oppfatningen var *The study of Education* (1966), med J.W. Tibble som redaktør, og med bidrag fra de to fremtredende utdanningsteoretikerne R.S Peters og P. Hirst. McCulloch (2002) kaller denne boken “probably the best known published work of the period to promote a disciplinary approach to educational studies” (McCulloch 2002, s.106). Den ble publisert i en serie kalt *The Students Library of Education*, og var rettet mot studenter og utøvende lærere og pedagoger. Serien har som mål å formidle nyvinninger innen pedagogisk teori og metode, og fremstår nærmest som en håndbok (Tibble 1966). Biesta (2011) mener denne boken er paradigmatisk i den forstand at den konstruerer feltet educational studies som et interdisiplinært felt basert på teoretiske bidrag fra fire disipliner: filosofi, historie, psykologi og sosiologi. Utdanningsvitenskap kan derfor ikke stå som et eget fagfelt uten støtte fra andre disipliner. Tibble (1966) påpeker at utviklingen av educational studies er spesifikt knyttet til å utdanne pedagogisk personell knyttet til en skolekontekst, og har dermed, som vi senere skal se, et utspring i en helt annen kontekst enn den kontinentale Pädagogik-tradisjonen som ikke er institusjonelt definert. Den institusjonelle tilknytningen kan vi koble til Locke og hans syn på oppdragelsens sosialiserende funksjon, og at opplæring har til hensikt å forberede barnet på dets framtidige funksjon i samfunnet. Denne funksjonen defineres hos Locke av den bestående samfunnsorden, med andre ord de krav som ble stilt innenfor rammene av den samfunnsorden barnet tilhørte. Barnet skulle gjennom oppdragelse oppfylle kriteriene for hva det ville si å være en gentleman. I beskrivelsen av educational studies hos Tibble er det institusjonen som definerer hva det framtidige utbyttet av opplæringen skal være, og her er målet med opplæring å oppfylle de krav som institusjonen stiller den enkelte. Biesta (2011) peker også på at den institusjonelle orienteringen er en

del av den angloamerikanske konstruksjonens identitet. Han hevder at identiteten kan karakteriseres som objektiv i den forstand at den har fokus på et spesielt object of study; utdanning til forskjell fra den kontinentale tradisjonens identitet som kjennetegnes av en interesse for barnets verdighet og selvbestemmelse.

P.H. Hirst var en spesielt sentral utdanningsteoretiker og hadde innflytelse for hvordan utdanningsfeltet utviklet seg fra midten av 1900-tallet som professor og Head of the Department of Education ved Cambridge University. Sammen med R.S Peters, professor i pedagogisk filosofi ved University of London, publiserte han bidrag som influerte måten utdanning ble forstått i Storbritannia fra 1950 og fremover. Eksempler på dette er det nevnte bidraget i boken til Tibbles (1966) *Educational theory* i tillegg til *The Logic of Education* fra 1970 (Hirst & Peters 1970). Hirst var spesielt opptatt av å utvikle pedagogisk teori, og han formulerer en forståelse av educational theory som en teori nært knyttet til praksisfeltet fordi han anser at teoriens oppgave er å foreta «value judgements about what exactly is to be aimed at in education» (Hirst 1966, s. 52). Utdanningsteori har dermed ikke som mål å generere vitenskapelige sannheter, men utvikle «rationally justified principles» for praksis. Educational teori får i hans perspektiv en medierende funksjon med å håndtere bidragene fra de andre disiplinene. Grunnlaget for opplæringsprinsipper må derfor vurderes utfra standardene til de tilstøtende disiplinene, henholdsvis filosofi, psykologi, historie og sosiologi. På dette grunnlaget hevder Hirst at educational theory ikke er eller kan bli autonom (1966, s. 51) fordi den ikke genererer «some unique form of understanding about education» utover til det de tilknyttede disiplinene bidrar med (Biesta 2011, s.182). Prinsippene som utgjør basisen for educational theory har dermed ikke heller en selvstendig legitimitet, men «stand and fall entirely on the validity of the knowledge contributed by the fundamental disciplines» (Hirst 1966, s.51). Målet med utdanningsteori er ifølge Hirst å formulere retningslinjer for utdanningspraksis og beskrivelser av «what ought to be done in educational activities» (Hirst i Biesta 2011, s. 188)

Når Locke formulerer hva innholdet i opplæringen bør være, setter han opp et ideal som markerer starten på «gentlemansoppdragelsen» i Storbritannia (Krokmark 2003). Den britiske «gentlemanutdanningen» kan lett gjenkjennes i dannelseslitteraturen i opplysningstiden, for eksempel i en vanlig og utbredt håndbok i manerer, *The Gentleman's Library: containing rules for conduct in all parts of life* (1744). Slike håndbøker i manerer og oppdragelse gir anledning til å eksemplifisere en utdanningsforståelse med røtter hos Locke. I denne sjangeren blir begrepet «education» brukt synonymt om både oppdragelse og utdanning. Dette var ikke bare fordi de er to sider av samme sak, men også fordi det i det borgerlige hjemmet ikke eksisterte et skarpt skille mellom den private, moralske oppdragelsen i hjemmet og den offentlige, faglige utdanningen i skolen.

I *The Gentleman's Library* slutter forfatteren seg til en rekke Lockeanske prinsipper: Slik

Locke fastslo at 9 av 10 mennesker er de slik de er på grunn av oppdragelsen, sies det her at

As the difference to be found in the manners and abilities of men, is owing more to their education than to anything else, we have reason to conclude, that great care is to be had of the forming childrens minds, and giving them that seasoning early, which shall influence their lives always after (s. 10).

Videre bygger forfatteren på Lockes prinsipp om det ekstremt formbare barnet når han skriver at barnets sinn må gjøres lydige mot disiplinen og føyeelig for fornuften, fordi «In childhood the memory is strong, and the body capable of application» (s. 16).

Når forfatteren omtaler manglende eller forsømt oppdragelse og utdanning ser vi tydeligere hvordan oppdragelsens hensikt er ekstern, altså for individets samfunnsrolle:

Nor is the want of education a private injury alone to the neglected infant, but the public likewise [...] sustains a prejudice from it: It is an evil, that [...] starves posterity, and defrauds our country of those persons, who, with due care, might make an eminent figure in their respective posts in life. (s. 9)

Her formuleres altså svært tydelig at en forsømt oppdragelse er minst like mye av et problem for samfunnet og ettertiden som det er for barnet selv.

Deler av Lockes tankegods finnes også igjen i nyere britisk utdanningshistorie. Gary McCulloch og Colin MacCaig (2002) analyserer i sin artikkel tre varianter eller aspekter av britisk utdanningstradisjon, med utgangspunkt i tre lengre offentlige debatter i det 20. århundre. Gjennom deres analyse kan vi se spor av den Lockeanske oppdragelses- og utdanningsideologien som beskrevet over, både hva gjelder utdanningens hensikt, innhold og legitimering.

Britisk utdanningsideologi har ifølge McCulloch og McCaig(2002) vært formet av det Eric Hobsbawm kaller ”oppdiktede tradisjoner”. Med dette menes at endringer i samfunnet, i politisk eller økonomisk virkelighet er sett på bakgrunn av en *antatt* engelsk utdanningstradisjon. Utfordringer og kritikk mot skolesystemet, eller en gitt del av skolesystemet, blir i McCulloch og McCaigs studie møtt av en utdanningsideologisk tenkning som skaper sin egen troverdighet eller legitimitet ved å knytte bånd til en tidligere historisk periode eller en passende fortid. I likhet med Hirst (1966) nevner også studien at britiske pedagogiske tradisjoner er et komplisert felt å undersøke nettopp fordi de består av tåkete og plastiske fenomener. Det er først når de antatte tradisjonene kommer i en krise, blir møtt med kritikk eller havner i nye kontekster, at det utkrystalliserer seg tydelige didaktiske, moralske og politiske prinsipper. Det er først da, ifølge McCulloch og McCaig (ibid.), at de påberoper seg å være en tradisjon, å være selve essensen av britisk utdanningsideologi. I møtet med en krise eller nye utfordringer

blir det da produsert en motstand i form av en konstruert tradisjon, noe som dermed gjør det mulig å studere dem.

De omtaler tre slike ”oppdiktede tradisjoner”. Den første bygger på skolelederen Cyril Norwoods forsvar av kostskolene, altså private og foreldrefinansierte skoler for barn mellom 13 og 18 år. På 1920-tallet kom det engelske kostskolesystemet under kraftig kritikk, som falt i tre kategorier: For det første at kostskolene var elitistiske fordi de rekrutterte fra overklassen og konserverte et lukket system der fremtidens ledere og maktpersoner ble produsert, for det andre at religion (kristendomsopplæring, kirkegang og bønn) hadde en for stor plass i skolen, og for det tredje kritikk av det faglige innholdet. Denne siste kritikken kom ofte fra dem som foretrakk de mer yrkespraktisk innrettede skolene i Tyskland og Holland. Norwood forsvarte de ekskluderende og elitiske sidene ved kostskolene med å peke på egentlig de samme sidene som kritikken bygde på. Kostskolene var nettopp skapt for å produsere en klasse av opplyste ledere. Innprentet med ydmykhet overfor sin plikt og sitt privilegium skulle elevene tjene sine mindre opplyste og mindre heldige medborgere. Norwood henviste til både de greske bystatene og middelalderens ridderklasse, og så på kostskolen som institusjonen som hadde plikt til å forsyne landet med modige, ærlige og hederlige samfunnsstøtter. Det var altså et sentralt poeng for Norwoods bilde av kostskoletradisjonen at den bevarte den sosiale orden, og at han ikke mener at massene i et moderne samfunn er tjent med at alle har tilgang til samme utdanning. En moderne stat trenger nettopp de essensielle få som skal utgjøre styringssystemet.

Den andre tradisjonen McCulloch og McCaig analyserer er den som var representert av skolelederen og politikerer Fred Clarkes bok *Education and Social Change: An English interpretation* (1940). Selv om Clarke var mer radikal enn Norwood, forsvarte han også systemet med forskjellige skoleslag for forskjellige typer elever. Det som var typisk for engelsk skoletradisjon, mente han, var at det klassesdelte skolesystemet hadde endret seg i takt med økonomiske og samfunnsmessige behov. Når den industrielle revolusjon eller andre sosiale endringer krevde det, hadde skolen tilpasset seg slik at arbeiderklassens skole hadde fått mer akademisk innhold eller at overklassens hadde fått mer moderne engelsk historie i sitt pensum. Slik mente Clarke at den engelske tradisjonen var å bevare skoleslag innrettet mot forskjellige klasser, men å tilpasse innholdet, og slik skulle sosial stabilitet og nasjonal enhet sikres.

McCulloch og McCaig (2002) mener at Clarke utpenslet en tenkt engelsk skoletradisjon for å dempe krav om reform og for å skape sosial ro innenfor klassesamfunnets struktur. Hans bilde av skolen satte seg selv bevisst i kontrast til det mer moderniserte og egalitære systemet i USA, der samme kvalifiserende eksamen var tilgjengelig for elever fra alle skoleslag. Dette var for radikalt og potensielt splittende for England. På samme måte som Fred Clarke var en slik sosial differensiering med et likevel moderne faglig innhold,

tenkt å fungere stabiliserende og forhindre politisk eller religiøs sektdannelse som kunne splitte nasjonens enhet, noe som var spesielt viktig å unngå i etterkrigstidens Storbritannia.

Den tredje engelske skoletradisjonen som McCulloch og McCaig (2002) omtaler er ikke knyttet til én bestemt forfatter eller tekst, men er idealet om lærerens frihet og autonomi. Denne tanken plasserer de spesielt i perioden 1940-1970. Her ble motstanden mot statlig innblanding, overstyring og målretting av skolen ofte begrunnet med at en fri, selvstendig lærerrolle, der læreren hadde full råderett over innholdet i og formen av sin undervisning, ikke var forenlig med en sentralisering og ensretting av skolen.

Gjennom McCulloch og McCaigs (2002) analyse av disse konstruerte engelske tradisjonene er det mulig å peke på noen sentrale prinsipper som binder sammen Lockes utdanningssyn og den britiske "gentlemansoppdragelsen". For det første den klare hensikten at utdanningen ikke skulle utjevne eller utviske sosiale forskjeller i den hensikt å forvandle samfunnet. Det er kanskje Norwoods forsvar for kostskolesystemet som tydeligst viser dette.

De to første tradisjonene i McCullochs (2002) inndeling viser en generell oppfatning om at oppdragelse burde foregå innenfor institusjonelle rammer, altså at oppdragelse burde «settes bort», og foregå i bestemte former i en institusjon med helt bestemte mål, det vil si samfunnsnytte, for opplæringen. Til forskjell fra de to første er tradisjon nummer tre opptatt av lærerens autonomi og profesjonalitet, og her stilles det spørsmål om hva profesjonell kunnskap er. Peters og Hirst kan sies å stå som representanter for denne siste tradisjonen.

3.3.1. Den kontinentale konstruksjonen

Det var som nevnt opplysningsfilosofien, representert spesielt ved Rousseau, som la det teoretiske grunnlaget for forståelsen av oppdragelsens mål og innhold i det som omtales som den kontinentale Pädagogik-tradisjonen. Spesielt viktig for Rousseau var tanken om barnets autonomi og verdighet. Rousseaus bok *Émile* var derfor helt sentral, og jeg vil benytte den som eksempel på synet på barnet og på oppdragelsens funksjon. Rousseaus barnebilde tilkjente barnet en *autonomi*, en selvråderett, og en *verdi* i alle barndommens faser. *Émile* er strukturert i fire bøker der hver del omtaler en fase. Det var først ved 12-årsalderen at oppdrageren egentlig skulle tre inn og aktivt presentere og lede *Émile* i opplæringen, men selv da som naturens forlengede arm. Læreren fungerte mer som en regissør som la tingene til rette for konkrete situasjoner.

Gjennom beskrivelsen av fasene skisserer Rousseau en utvikling der oppdragelsen må respektfullt innrettes etter barnets stadig voksende evne til tenkning og fornuft, aldri må forsere den innebygde (naturgitte) strukturen i utviklingen, men avvenne den. Helt fra

fødselen hadde barnet fysiske og psykiske atferdsmønstre som var avbalansert etter den indre logikk som lå i selvoppholdelsesdriften. Rousseau foreskrev nøye hva som kunne innlæres og forventes i de fire fasene, noe som understreker at hver av fasene, helt fra fødselen, hadde en iboende *verdi* og en iboende *nødvendighet*. Barnet var ikke uferdig, ufullstendig eller utstyrt med dårlige egenskaper, men de første år beskjeftiget det seg med spørsmål som lå utenfor menneskefellesskapet, mens i denne nye fasen (fra 12 år) måtte han takle alle de utfordringer som kommer av å relasjoner til andre. Først da snakker Rousseau om egentlig *oppdragelse*.

Fastrup (1997) mener at det mest moderne med *Émile* er den måten Rousseau tar barnet i forsvar overfor voksenverdenen og angriper foreldre og læreres manglende innlevelse i barnets utvikling og psykologi. Dette viser seg blant annet i at han alltid tilbakefører et barns dårlige egenskaper eller atferd til en forfeilet oppdragelse. Barnet er ikke født med anlegg for dårlige egenskaper. Dette oppstår på grunn av oppdragelsen, ikke på grunn av mangel på den, ifølge Rousseau. Avstanden var stor mellom den tradisjonelle oppdragelsens iboende skepsis til hva barn fra fødselen var og hva de lett kunne utvikle seg til, og Rousseaus insisterende tiltro nettopp til barnets natur. *Émile* gjennomløpes av en «usvigelig tillid» (Fastrup 1997) til den. All dressur og disiplin var egentlig unødvendig, og denne avvisningen av disiplin som oppdragelsesprinsipp skapte stor motstand i Rousseaus samtid.

Critchley (2003) sier at Rousseaus oppdragelsesteori var en del av hans politiske tanker om reform av samfunnet gjennom reform av samfunnsinstitusjonene, altså skolen og oppdragelsen. Relasjonen mellom *Émile* og hans lærer er likevel en huslærer-elev-relasjon snarere enn en skolelærer-elev-relasjon. Critchley (2003, s. 22) mener ideologien bak Rousseaus prosjekt er å oppdra en ny generasjon borgere til å bli psykologisk uavhengige og fri, med en selvfølelse som ikke var betinget av deres prestasjoner i et konkurrerende sosialt system. Fenomener, ting, begreper skal ikke presses på barnet for at det skal forstå, men skal først ha en sanseerfaring om tingene eller begrepene, og deretter selv stille spørsmål om dem. I dette ser vi et sterkt fokus på individets unike utvikling og at individet skal vokse opp til seg selv, til en person som var sterk nok i forhold til verden. Denne styrken bygde på den følelsen av selv, av hvem det er, som barnet har fått gjennom oppdragelsen og som ikke var skapt i konkurranse med andre eller på bekostning av andre (Critchley 2003).

Nettopp tanken om at oppdragelsens mål var det *å bli menneske* er helt sentralt i den kontinentale utdanningstradisjonen og blir derfor knyttet til det pedagogiske virksomhetsområdet. Men der det anglo-amerikanske feltets begrep "education" antyder en viss konseptuell enhet for både oppdragelse/opplæring og studiet av dette, har oppdragelse på tysk to navn, "Erziehung" eller "Bildung" og videre minst to konsepter som refererer til *studiet* av dette fenomenet (pedagogisk forskning): "Pädagogik" eller "Didaktik".

Erziehung, som både kan oversettes med ”opplæring” og ”oppdragelse” ble fra Reformasjonen brukt om det som påvirker og endrer sjelen, som utvikler kristne dyder. Det kan også referere til prosesser, institusjoner, situasjoner og mål, men felles for alle forståelser av begrepet er at det beskriver idéen om at bestemte påvirkninger gir bestemte effekter. Jürgen Oelkers (2001) antyder tre fellestrekk i alle teorier om Erziehung: For det første at teoriene fokuserer på *moral*, for det andre at teoriene omhandler *relasjoner* mellom mennesker, og for det tredje at de har å gjøre med *asymmetriske* relasjoner, hovedsakelig om relasjonen mellom voksen og barn.

Der ”education”-tradisjonen starter sin teoribygging fra det Hirst (1966) kalte de ”fundamentale” disiplinene og deres syn på opplæring, starter teoretiseringen i den kontinentale tradisjonen direkte i opplæringen med å definere Erziehung ved å stille spørsmål om dens mål, prosesser og objekter.

Ifølge H.H. Groothoff (1973) er Erziehung prosessen der man blir menneske, «Menschwerdung», og der dette mennesket blir en del av samfunnet. Samtidig er denne prosessen orientert mot modningen eller myndiggjøringen av dette mennesket, hvilket medfører at Erziehung-prosessen må formes av tankene og handlingene til den som blir opplært. Groothoff mener denne konseptualiseringen av Erziehung har sine røtter i opplysnings-tiden og at en fullstendig teori om den fantes i arbeidene til Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey.

De tyske teoretikerne som skrev om Erziehung anså disiplinen om studiet av den, altså Pädagogik, som en normativ vitenskap (siden den foreskriver hva som er riktig og gal utdanning) og en teleologisk (siden den beskriver hvilke mål som skal oppnås og hvordan man når disse målene). I den første fasen i utviklingen av Pädagogik som selvstendig disiplin ble den altså preget av forsøk på å artikulere normative og universelle mål for utdanningen, mål som var universelt gyldige. Forsøkene på å definere slike mål ble gjort ut fra fagfelt som teologi, verdifilosofi og praktisk filosofi. Man kan også se på dette som en ”før-fase”, hvis man legger til grunn at disiplinen Pädagogik ikke ble moden før den frigjorde seg fra klart fastlagte normative systemer (Biesta 2011).

Nettopp dette var sentralt i den tradisjonen som ble kalt ”geisteswissenschaftliche Pädagogik”, altså pedagogikk som en *åndsvitenskap*. Denne strømmingen knytter Biesta (2013) til Wilhelm Dilthey. Han mente det var en fundamental forskjell mellom studiet av naturlige fenomener og sosiale/historiske fenomener. Naturen kan forklares utfra studier av årsak og virkning, men den sosio-historiske verden består av mennesker som har mål og som gjør noe for å nå dem. Det man kan undersøke er nettopp disse målene, da blir det ikke et spørsmål om å *forklare* et fenomen med naturvitenskapelige metoder, men å *forstå* det. Utdanning er udiskutabelt et sosio-historisk fenomen, mente Dilthey, og derfor må Pädagogik være en hermeneutisk og fortolkende åndsvitenskap som arbei-

der for å forstå utdanning innenfra. Til forskjell fra det Biesta beskriver som den første fasen i utviklingen av feltet, avviste Dilthey den normative pedagogikken - det vil si at han avviste dens ønske om å definere universelle og eksterne mål for opplæring. Hensikten med utdanning, ifølge Dilthey, finnes alltid relativ til og internt i sosiale og historiske kontekster. Derfor mente han pedagogikk stadig var en normativ disiplin, men med en hermeneutisk struktur, der man søkte etter å forstå hva målene med pedagogisk praksis i en bestemt kontekst var (Myhre 1994).

Åndsvitenskapelig pedagogikk så seg selv først og fremst som en praktisk disiplin. Det var et hermeneutisk forhold mellom pedagogikken og praksis, det vil si at hovedoppgaven til pedagogikken var å forstå praksis for å forbedre den. Hvis noe skal forbedres har man også en forestilling om hva "bedre" er, dermed ble det også utviklet retningslinjer for hva "bedre" pedagogisk praksis, altså hadde den et normativt aspekt. Normativiteten som da finnes i Pädagogik bidrar til dens relative autonomi. Den gjør normative vurderinger av pedagogisk praksis uavhengig av etikk eller psykologi, som spilte en viktig rolle i Herbarts versjon av normativ Pädagogik. Myhre (1994) sier Dilthey likevel mente "relativ" autonomi betød at pedagogikken hentet mye av sitt reale innhold fra samfunn og kultur.

Pedagogikkens autonomi som akademisk disiplin ble uttrykt som en spesiell interesse for å beskytte utdanningen som felt, og gjennom dette, å beskytte barndommen generelt mot samfunnskrefter som kirken, staten og økonomien. Utdanningen som Menschwerdung ble sett som fristilt fra disse kreftene.

Det Biesta (2011) kaller den "kontinentale tradisjonen" av pedagogikk er som vist over en konstruksjon av den tyskspråklige (og nordeuropeiske) formen for studier av utdanning og oppdragelse. Denne konstruksjonen er en selvstendig akademisk disiplin med egne teorier og som utvikler egen kunnskap. Det er en selvstendig disiplin som ikke måtte støtte seg til kunnskap fra de "fundamentale" fagene som filosofi, psykologi, historie og sosiologi - eller verdisystemer som teologi eller etikk. Biesta (2011) mener det er grunnlag for å si at den kontinentale tradisjonen ikke bare er den dominerende i de tyskspråklige land, men også i Nederland, Belgia, Danmark, Norge og Finland (Biesta 2013 s.184).

3.4. Oppsummering

Den teoretiske utlegningen viser, kort oppsummert, at det eksisterer to ulike pedagogiske tradisjoner og at det mellom disse foregår en diskusjon om hva som er pedagogikkens mål og gjenstandsomåde. Videre er det mulig å hevde at denne diskusjonen også har påvirket utviklingen av pedagogikken som vitenskaplig disiplin også i norsk kontekst helt fram til i dag. Dette teorikapittelet har hatt som mål å vise at svaret på spørsmålet om hva pedagogisk virksomhet skal være er svært ulikt om man benytter et angloamerikansk

education-perspektiv eller et kontinentalt Pädagogik-perspektiv. Dette er vist gjennom:

- Locke og Rousseaus svært ulike syn på barnet og opplæringens formål.
- Utviklingen av det angloamerikanske utdanningsfeltet som avhengig av andre disipliner, slik det beskrives av blant annet Hirst og Peters i forhold til utviklingen av pedagogikkfaget som egen vitenskaplig disiplin i kontinental tradisjon gjennom blant annet Diltheys arbeider.
- Den historiske beskrivelsen av spenningsforholdet mellom et empirisk-psykologisk og et bredt, normativt pedagogikkbegrep som foregikk i norsk etterkrigstid.
- Gudem og Hopmans (1998) forsøk på å identifisere forutsetninger for ulikhetene i en kontinental didaktiktradisjon og en angloamerikansk curriculumtradisjon, for å skape dialog mellom tradisjonene.
- Og ikke minst at denne diskusjonen mellom posisjonene også kan forklare kritikken av tidlig innsats i norske skoler og barnehager i dag på den måten at det eksisterer to fundamentalt ulike forståelser for opplæringens mål. Dermed oppstår også uenighet om hvilke behov og om hvilke målsetninger tidlig innsats som strategi skal imøtekomme.

4. Metodologiske refleksjoner

Målsetningen med avhandlingen er å utvikle en mer grunnleggende forståelse for begrepet tidlig innsats slik det fremstår som del av den norske pedagogiske debatten. Artiklene og det vitenskapelige bidraget bygger derfor på en metodologisk refleksjon omkring begrepet. Som metodisk utgangspunkt for dette arbeidet har jeg valgt å benytte meg av *konseptuell analyse*.

Den konseptuelle analysen har i denne avhandlingen en *begrepsavklarende funksjon* for prosjektet som helhet. Den skal både avklare hvordan jeg som forsker forstår *begrepet* tidlig innsats, og i tillegg være et verktøy for en kontinuerlig problematisering av *fenomenet* tidlig innsats som blir gjort gjennom artikkelbidragene. I den første delen av dette kapittelet vil min forståelse av bruk av konseptuell analyse bli presentert, begrunnet og drøftet. I tillegg vil jeg kort redegjøre for valg av metode i artiklene i avhandlingen.

Avhandlingen sentrale fundament er eksistensen av to ulike forståelsesrammer for hva som er innhold og mål ved pedagogisk aktivitet. Disse to forståelsesrammene er del av en samfunnskontekst som både påvirker og definerer rammene for hvordan pedagogikk skal forstås. Tidlig innsats må derfor tolkes innenfor den samfunnskonteksten som definerer forståelsen av pedagogisk handling, med andre ord er tidlig innsats et begrep som får mening gjennom den konteksten det opptrer i.

Når tidlig innsats brukes i skole eller barnehage vil innholdet i begrepet være avhengig av hvordan målet med opplæring blir forstått. Som denne avhandlingen viser foregår det en diskusjon om prinsippet om tidlig innsats i norsk skole og barnehage. Denne diskusjonen knytter seg til ulike perspektiver på hva opplæring er og har som mål, og hvorvidt tidlig innsats støtter denne grunnleggende oppfattelsen av opplæring.

Utgangspunktet for de metodologiske refleksjonene i denne avhandlingen er basert på konseptuell analyse. Som filosofisk strategi kan konseptuell analyse imidlertid ha en svært rigid form som i liten grad er hensiktsmessig for denne avhandlingen. Det vil derfor bli argumentert for en åpen tolking og anvendelse av konseptuell analyse, som vil videre bli koblet opp til Habermas' kommunikasjons-teori og Kuhns paradigmebeskrivelse.

4.1. Konseptuell analyse

Conceptual Analysis eller *konseptuell analyse* som filosofisk verktøy og som epistemologisk anskuelse har sine røtter i den analytiske tradisjonen i filosofien. Analytisk filosofi som løst definert retning regnes for å dominere i den engelskspråklige akademiske verden og i Skandinavia, der betydelige foregangsnavn som Arne Næss preget utviklingen i Norge

inspirert av de logiske positivistene i Wienersirkelen på 1920-tallet. Et sentralt arbeid for analytisk filosofi generelt og logisk positivisme spesielt var Ludwig Wittgensteins *Tractatus Logico-Philosophicus* (1922), dessuten knyttet spesielt Bertrand Russell og George Edward Moore til utviklingen av den engelskspråklige retningen. Det som preger analytisk filosofi er en kritisk og vitenskapelig holdning til filosofiske problemer.

Analytisk filosofi plasserer sine undersøkelser i *forlengelsen* av naturvitenskap eller *underordnet* den. For å nå målet om en logisk klargjøring av tenkning må man bruke filosofiske argumenter i en logisk form. Det betyr at argumentene blir fremstilt gjennom et logisk oppbygd system, som formell grammatikk, symbolsystemer eller andre formale strukturer, for å undersøke og analysere argumentene på linje med andre argumenter av samme type. Konseptuell analyse er et slikt system. Røttene kan spores til Sokrates' og Platons jakt på og vektlegging av *definisjoner* (Beaney 2003). Denne analyseformen reduserer konsepter eller begreper til sine enkelte bestanddeler for bedre å forstå de filosofiske problemstillingene der disse konseptene opptrer. For eksempel består den filosofiske problemstillingen «fri vilje» av nøkkelbegreper som frihet, moralsk ansvar, determinisme og evne. Utgangspunktet for analysen blir da å bryte ned nøkkelbegrepene og se hvordan de er forbundet med hverandre (Foley 1999).

I sin opprinnelige form, på begynnelsen av det 20. århundre, var analytisk filosofi grunnfestet i bl.a. Rudolph Carnaps syn om at vitenskapelige begreper måtte kunne defineres a priori (at innholdet i dem eksisterte forut for erfaringen, erkjennelse oppnådd ved fornuften), og at det var filosofiens jobb å utarbeide disse definisjonene. På 50-60-tallet representerte W. O. Quine og Hilary Putnam det synet at det er klare grenser for hva som kan defineres a priori, og pekte på at vitenskapen noen ganger har vist seg å snu på hodet selv de forestillingene vi holder kjærest. Et berømt eksempel fra Putnam (Beaney 2003) er astrofysikkens oppdagelse av at rommet er ikke-Euklidsk, altså at det kan være krummet. Denne oppdagelsen bryter derfor den konseptuelle forbindelsen mellom begrepet «rett linje» og «den korteste avstanden mellom to punkter». Putnam mente vi kan bruke begreper uten å ha full kjennskap til fenomenene konseptet bygger på. For eksempel kan vi bruke og operere med begrepet «svartedauen» uten å vite eller forstå at byllepesten ble spredt via mikroorganismer, og at disse organismenes aktivitet var det som skapte sykdommens symptomer. Man brukte konseptet selv om man trodde at sykdommen var en straff fra Gud, altså selv om forståelsen av konseptet bygde på feil forståelse av konseptets bestanddeler. Med dette fremholdt Quine og Putnam at det ikke verken var mulig eller nødvendig å redusere begreper til sine minste deler og deretter anse bestanddelenes definisjoner som evig gyldige.

Konseptuell analyse har ifølge Laurence & Margolis (2003) blitt gjenopplivet i de senere årene, av blant andre George Bealer og Frank Jackson. Siden mye moderne filosofisk teoriutvikling har bygget på en avvisning av analyserbarhet og a priori-metoder,

representerer Bealer og Jackson en radikal kritikk av dette. Jackson mener at konseptuell analyse er helt nødvendig for å utføre og forklare kategoriseringer, for å kommunisere, meningsinnhold og språkforståelse – og ikke minst for å fastslå meningsinnholdet i konseptene vi bruker i henhold til strenge logiske gyldighetskrav.

Målet med konseptuell analyse er altså å forstå et bestemt fenomen ved å identifisere hvilke bestanddeler som utgjør dette konseptet eller begrepet, for videre å kunne peke på hvilke konsekvenser ulike forståelser av et fenomen har. Det vil altså være viktig å finne kriterier som kan operasjonalisere et konsept eller fenomen. En analyse av begrepet skal kunne fortelle hva noe *er*. Det vil i konseptuell analyse à la Jackson si at det ikke er nok å identifisere enkelte kriterier for et fenomen, men at man må kunne si noe om hva fenomenet essensielt består av, og beskrive i en logisk gyldig analyse hva som skiller det fra alt som ligger utenfor. For eksempel er en analyse en suksess hvis den er sann uavhengig av om noen adopterer den eller ikke. Konseptuell analyse i streng logisk form opererer derfor med et sannhetskriterium/gyldighetskrav som ikke vil bli forfulgt i denne avhandlingen. Poenget her er at begrepet må bli forstått som del av en større pedagogisk strategi, det vil si den konteksten som begrepet er en del av. Jeg fokuserer derfor på hvordan prinsippet om tidlig innsats er konseptualisert ved å identifisere den konteksten som begrepet gir mening innenfor – sannhetskriteriet er med andre ord her definert av kontekst og ikke av begrepets bestanddeler. Sentralt for analysen er derfor eksisterende definisjoner og fortolkninger av begrepet og hvilke implikasjoner dette kan ha for forståelsen i den norske utdanningskonteksten. For å kunne ivareta dette kontekstuelle perspektivet i analysen, som jeg beskrev innledningsvis i dette kapitlet, må man operere med et sannhetskriterium eller gyldighetskrav som ivaretar perspektivets posisjon i denne konteksten.

Det kontekstuelle perspektivet står i kontrast til den logiske og naturvitenskaplige utgangspunktet som konseptuell analyse er etablert på. Denne problematikken er også sentral hos Wittgenstein og i hans angrep på en rigid tolking av konseptuell analyse i sine senere språkfilosofiske arbeider. I *Filosofiske undersøkelser* (Wittgenstein 1953/1997) understreker han nødvendigheten av å forstå begrepet i den sosiale konteksten der språket gir mening. For Wittgenstein er språklig samhandling et «språkspill», og kort sagt mener han at språk bare kan forstås i henhold til konteksten det opptrer i. Han sammenligner kontekstens funksjon med reglene i et (brett)spill. For å forstå hva spillet går ut på og for å spille det må man kunne spillereglene. På samme måte må man forstå konteksten språket opptrer i for å kunne skape mening av språk, så det å forstå en kontekst vil si å kunne spillereglene. Forutsetningene for språk ligger altså i å forstå konteksten (Wittgenstein 1953/1997). Det som er interessant metodologisk for denne avhandlingen er at Wittgenstein bygger bro mellom den lukkede formen for konseptuell analyse som bygger på positivistisk ideologi, og en form som åpner for at det er nødvendig

å forstå at konteksten begrepet opptrer i gir det mening. En analyse som tar inn dette kontekstuelle perspektivet må derfor legge til grunn et annet sannhetskriterium enn det strengt logiske, altså at kriteriet *skapes i konteksten* – reglene som språkspillet baserer seg på. En teori som forsøker å beskrive våre strategier om å enes om språkspillet regler er Jürgen Habermas' *kommunikative teori*. Sentralt her er begrepet *diskursiv praksis* hvor gyldighetskrav etableres på bakgrunn av menneskelig diskusjon og enighet. Det vil si man diskuterer et begrep for etterhvert å komme fram til enighet om hva dette begrepet betyr.

4.2. Habermas' sannhetskriterium

Ifølge Habermas er rasjonalitet en egenskap ved kommunikasjon, det vil si at enkeltpersoner eller –aktører er rasjonelle i den grad de er «tilregnelige kommunikasjonsdeltakere» (Nafstad 1996). Når en aktør kommer med en ytring, er den rasjonell hvis den kan begrunnes og kan være gjenstand for kritikk, sammenlignbart med Karl Poppers falsifikasjonskriterium for vitenskapelighet.

Kommunikativ kompetanse er for Habermas den evnen man har til å utføre talehandlinger (kommunikative handlinger), som å gi ordre, befale, garantere, love, der talehandlingen er vellykket, altså hvis den har blitt akseptert på det grunnlaget den er utført, hvis ytringen blir akseptert som oppriktig eller sann. Da har det blitt etablert en samhandlingssituasjon basert på rasjonell enighet.

Når vi kommer med en ytring, fremsetter en påstand eller utsier noe om oss selv eller verden, fremmer vi det Habermas kaller et *gyldighetskrav*, et krav om at det vi sier er sant og gyldig. I vanlig samtale blir dette gyldighetskravet godtatt uten videre, og vi stiller ikke spørsmål ved gyldigheten eller sannhetsgehalten i det som blir sagt. Hvis derimot vi må begrunne hvorfor ytringen er sann, rettmessig eller oppriktig, oppstår en samtale om gyldighetskravet vi bygger på, en diskusjon om hvorvidt talehandlingen oppfyller *gyldighetsstandarden*. En slik samtale som problematiserer våre gyldighetsfordringer, kaller Habermas *diskurs* (Nafstad 1996). I denne avhandlingen benyttes to ulike perspektiver på opplæring, Pädagogik- og education-perspektivet, som på ulikt vis legger grunnlag for en kommunikativ handling gjennom de pedagogiske grunnprinsippene kommunikasjonen tar utgangspunkt i. Poenget er at disse perspektivene forholder seg til *ulike gyldighetskrav* for den kommunikative handlingen. Det eksisterer imidlertid ingen diskurs *mellom* disse tradisjonene, i Habermas forståelse av begrepet, fordi det ikke eksisterer en gjensidig diskusjon mellom tradisjonene som problematiserer de grunnleggende forutsetningene (gyldighetskravene) i den hensikt å komme til enighet. Oelkers (1994) eksemplifiserer hvordan to ulike forståelser forholder seg til ulike gyldighetskrav i Lockes teori om «human learning», og Jean-Jacques Rousseaus teori om «natural development». Oelkers hevder at for å bygge opp en felles forståelse som

kan bygge bro mellom perspektivene må man diskutere *forutsetningene*, altså hvilke sannhetskrav de ulike perspektivene forfekter. Habermas' teori om diskurs benyttes i denne avhandlingen for å analysere og problematisere forholdet mellom to ulike posisjoner som ytrer seg om pedagogikk og tidlig innsats, og som i ytringen legger til grunn et krav om at det som uttrykkes er sant og riktig.

For å kombinere konseptuell analyse med det gyldighetskravet vi finner hos Habermas behøves imidlertid et begrepsverktøy eller inndeling som kan skille mellom ulike posisjoner eller perspektiver på det aktuelle begrepet (tidlig innsats). Oelkers (1994) beskriver teoriene til Locke og Rousseau som to ulike paradigmer. Som tidligere diskutert er disse to knyttet til henholdsvis den kontinentale og den angloamerikanske tradisjonen. Jeg mener det i dette vitenskapsteoretiske perspektivet dermed er mulig å betrakte de to tradisjonene om *paradigmer* og relatere dette til det pedagogiske feltet.

4.3. Paradigmer i pedagogikken

Ifølge Thomas Kuhn (1962/1992) er et paradigme den grunnleggende rammen for all vitenskapelig kunnskapsutvikling. Når et etablert vitenskapelig paradigme blir utfordret av et nytt oppstår en krise som kan føre til en revolusjon, eller kamper mellom det bestående og det nye paradigmet. Det paradigmet som seirer bærer i seg potensialet til et nytt kunnskapsgrunnlag for det gjeldende vitenskapsområdet, en ny normalvitenskap med de praktiske samfunnsmessige konsekvensene dette medfører. Derfor er ikke et paradigmeskifte bare noe som berører vitenskapen, men som også endrer kunnskapssynet samfunnet handler ut fra.

En *krise* i normalvitenskapen er ifølge Kuhn (1962/1992) et sentralt element i bevegelsen mot et nytt paradigme. Hvis de tradisjonelle paradigmatisk modellene ikke lenger klarer å beskrive empiriske observasjoner, altså at de ikke lenger klarer å forklare virkeligheten, vil en teoretisk krise oppstå. Kuhn illustrerer dette med eksempler fra naturvitenskapen, der naturen selv setter premissene for om en teori stemmer eller ikke. Han poengterer deretter at utviklingen av ny teknologi har gjort det mulig å observere og analysere stadig flere av naturens bestanddeler, noe som gjør at tidligere teorier om naturen blir enten bekreftet eller problematisert. Den teoretiske krisen er derimot et faktum hvis ikke lenger modellene er i stand til å forklare de empiriske funnene.

Siden samfunnsvitenskapen har som mål å forstå samfunnet, er det nettopp samfunnet selv som er premissleverandør for samfunnsvitenskapens teoretiske gyldighet. Forskjellen fra naturen er at samfunnet endrer seg mye raskere, f. eks. ved politiske prosesser, derfor er faren at teorier om samfunnet raskere mister sin forklaringskraft og posisjon. En paradigmatisk krise i samfunnsvitenskapene oppstår ikke nødvendigvis fordi teoriene i seg selv er feil, men fordi studieobjektet, samfunnet, er endret så mye gjennom politiske

prosesser at den teoretiske kunnskapen ikke lenger er relevant. Når kunnskapen som er frembrakt av de tradisjonelle modellene ikke stemmer overens med samfunnet som modellene skal forklare havner dermed forskningsfeltet i en legitimitetskrise.

Pedagogikk er en samfunnsvitenskap, og derfor er også pedagogisk forskning motivert av samfunnets behov for å forstå og finne strategier for opplæring. Legitimitetskriser i faget har oppstått med jevne mellomrom når det fra politisk hold har blitt reist tvil om dets evne til å svare på samfunnets opplæringsbehov. Pedagogisk kunnskap er dermed en funksjon av politiske målsetninger og samfunnsmessige behov, og utviklingen av denne kunnskapen følger endringer i samfunnet og endringer i målene for organisert opplæring og undervisning.

Når de politiske rammene for utdanningen har endret seg har dette likevel ikke medført noe dramatisk paradigmeskifte i pedagogikken, men at forskjellige forskningstradisjoner med hver sine strategier har blitt utviklet for å nå skolens målsetninger. Dette kan skyldes at utdanningsinstitusjonene i liten grad har avklart sitt forhold til de generelle målene for organisert opplæring. Derfor kan man hevde at pedagogikken har det Masterman (1979) kaller ”multiple paradigm approach”, altså at fagfeltet befinner seg i skjæringspunktet mellom ulike paradigmer med ulike verdier og kunnskapssyn, i stedet for å være basert på ett enhetlig kunnskapssyn.

Biesta (2011) åpner for at de to tradisjonene kan forstås paradigmatisk når han sier at Tibbles bok fra 1966 er “indeed a paradigm case of the construction of the field based on the theoretical input from four ‘contributing’ (Tibbles 1966, vii) or ‘fundamental’ (Hirst 1966, s. 57) disciplines... (Biesta 2011, s. 177).

Biesta påpeker videre at de to konstruksjonene *nesten* kan fremstå som inkommensurable paradigmer i Kuhns forstand, men han påpeker likevel at

Incommensurability rather indicates a situation, in which different traditions might become curious about each other, might learn about each other and, through this, might also begin to see their own ways of doing and thinking differently.

(Biesta 2011, s. 190).

Oelkers (1994) benytter begrepet paradigmer for å forklare forskjellen på to retninger innen vestlig utdanningsteori, med rot i henholdsvis begrepene «influence» og «development». Det første begrepet knytter han til Lockes teori om «human learning», og det andre til Jean-Jacques Rousseaus teori om «natural development». Oelkers (1994) håndtering av de to retningene tilsvarer derfor mitt tidligere argument for at Locke og Rousseau ligger til grunn for den angloamerikanske og den kontinentale konstruksjonen av utdanningsfeltet.

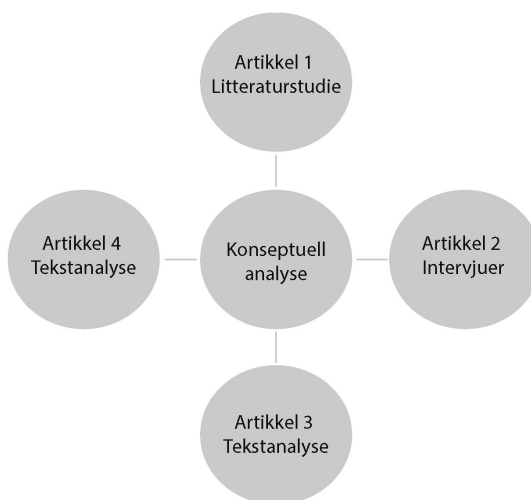
Kort oppsummert bygger avhandlingen på en åpen form for konseptuell analyse – der sannhetskriteriet defineres av konteksten, eller rammene, begrepet tidlig innsats forstås innenfor når begrepet analyseres. Ifølge Habermas kan et sannhetskriterium eller gyldighetskrav belyses gjennom diskursiv handling (Nafstad 1996). Når vi inngår i diskursiv praksis er det *forutsetningene* for begrepene vi debatterer – dvs at vi går inn og ser på de paradigmenes som pedagogisk praksis er basert på, men som vi til daglig i liten grad problematiserer.

4.4. Metodebruk i de ulike artiklene

I den siste delen av dette kapittelet vil jeg kort presentere og drøfte de metodiske grepene som er benyttet i de ulike artiklene. Først vil jeg avklare forholdet og sammenhengen mellom konseptuell analyse og valg av metoder i prosjektet.

I denne avhandlingen fungerer konseptuell analyse som et *metodologisk verktøy* for å reflektere over hvordan begrepet tidlig innsats er forstått og håndtert. Metodene som benyttes i artiklene er valgt ut fra at de på ulik måte belyser bruken og forståelsen av begrepet tidlig innsats innen den norske samfunnskonteksten. Grunnlaget er, som vist her, en analyse av begrepet og hvordan det kan operasjonaliseres innenfor to ulike teoritradisjoner: *Pädagogik* og *education*. På disse begrepene bygges deretter analysen av empiri innhentet gjennom ulike metodiske strategier i artiklene. Den konseptuelle analysen har med andre ord en overordnet funksjon som binder metodene i de ulike artiklene sammen, slik at den kunnskapen som utledes gjennom de ulike metodene alle kan relateres til problematiseringen av konseptet tidlig innsats.

Tabell 3. Forholdet mellom konseptuell analyse og metoder.



4.4.1. Artikkel 1

Målet med artikkel 1 er å peke på utfordringer norsk utdanning må håndtere i møte med prinsippet om tidlig innsats. Det første forskningsspørsmålet var derfor: *a) Hva kjennetegner internasjonale og nasjonale publikasjoner innen tidlig innsats?*

Dette spørsmålet undersøkes gjennom en litteraturstudie av et utvalg tidlig innsats-publikasjoner. Studien ble gjennomført i to faser: Fase 1 var en grov *kategorisering* og *kvantifisering* av tidlig innsats-litteratur, og fase 2 var en *kvalitativ innholdsanalyse* av et utvalg publikasjoner. Litteraturen som dannet grunnlaget i fase 1 var publikasjoner som omhandlet tidlig innsats/*Early Intervention* nasjonalt og internasjonalt, og er hentet fra tre databaser: ERIC, Academic Search Premier og Bibsys. Søkeordene i de to første databasene var *early intervention+special education*. En spesialpedagogisk avgrensning ble valgt for å redusere antall treff og fordi jeg ønsket å finne litteratur knyttet til en pedagogisk kontekst og ikke publikasjoner innenfor andre fagfelt. I Bibsys var søkeordene *tidlig innsats* og *tidlig intervensjon*.

I studien benyttes en blanding av kvantitativt orientert innholdsanalyse og etnografisk innholdsanalyse. Kvantitativt orientert innholdsanalyse ble valgt fordi den søker å kvantifisere innholdsmessige kjennetegn i kategorier som er definert på forhånd (Bryman 2008). Denne undersøkelsen kvantifiserer publikasjoner i kategorier basert på innhold, men når det gjelder utformingen av kategoriene, spesielt i fase 2, er denne undersøkelsen mer i tråd med en etnografisk kvalitativ innholdsanalyse hvor kategorier og kriterier for kjennetegn utkrystalliserer seg underveis i analysen og stadig er i utvikling gjennom en refleksiv prosess mellom utforming av kategorier, analyse og tolkning av teksten (Altheide, 2004).

Det andre forskningsspørsmålet: *b) Hvilke problemer og utfordringer står man overfor i den grad man ønsker å integrere internasjonal forskning på tidlig innsats i det norske utdanningsfeltet?* besvares gjennom drøfting av resultater i litteraturstudien opp mot relevant pedagogisk teori. Denne studien skiller seg fra lignende undersøkelser med temaet tidlig innsats ved at den fokuserer på *kjennetegn* ved nasjonal og internasjonal litteratur på feltet. Eksempler på andre studier er Ramey & Ramey (1998), Pool mfl. (2008), Pierce (1995), Rambøll & NOVA (2010), Wollscheid (2010) og Bjørnsrud & Nilsen (2013). Kjennetegnene relateres til en drøfting av utfordringer man står ovenfor, i den grad man ønsker å adoptere internasjonale strategier for satsingen på tidlig innsats inn i norsk utdanningskontekst.

Den største utfordringen med denne studien er å avgrense utvalgsriterier/søkeord og konstruksjonen av kategorier. For det første er de valgte databasene orientert omkring engelskspråklig litteratur, og vil derfor fortrinnsvis vise treff på engelsk. Det gjør at man mister litteratur fra språk som f.eks tysk som kunne ha vært med på å nyansere funnene.

Likeledes utelukker bibliotekbasen Bibsys en del vesentlige arbeider i sine treff, for eksempel i form av artikler på det norske feltet. Det ville nok gitt vesentlig mer nyanserte funn om databasen Cristin ble benyttet i det norske søket. Likevel gir søket i Bibsys en indikasjon på at litteratur på feltet tidlig innsats hadde et oppsving på midten av 2000-tallet. Utvikling av kategorier ble foretatt i to runder for å nyansere innholdet i treffene. Søkene i ERIC og ASP fokuserte på fagfellevurderte tekster med ordene *early intervention - special education- school* i publikasjonenes abstract. Barnehagen ble dermed utelatt, noe som kan ha virket inn på hvordan funnene fordelte seg i kategoriene som ble konstruert.

4.4.2. Artikkel 2

I artikkel 2 benyttes kvalitative forskningsintervju for å innhente et empirisk grunnlag for å vise *hvordan barnehagelærere oppfatter sin profesjonelle rolle som deltakere i et program for tidlig innsats*. 6 informanter som alle har barnehagelærerutdanning har blitt intervjuet enkeltvis, og 5 fagpersoner har blitt intervjuet i gruppe. Informantene ble frivillig rekruttert av prosjektleder for Kvello-prosjektet i kommunen som valgte ut barnehagelærere som deltar i prosjektet. Det var et poeng å få med deltakere fra barnehager som var positive og negative til deltakelse i Kvello-prosjektet, og dette ble tatt hensyn til da koordinatoren for satsingen gjorde utvalget. Dessuten ble personer som er en del av et tverrfaglig observasjonskorps (også deltakere i Kvello-prosjektet) rekruttert til fokusgruppeintervju. De individuelle intervjuene ble gjennomført i de respektive barnehagene informantene tilhørte. Gruppeintervjuet fant sted i en barnehage som deltar i prosjektet.

Analysen av intervjuene ble gjennomført som en diskursanalyse.

Hvis man anser intervjuene som diskurser, ble det med en diskursanalytisk innfallsvinkel identifisert en rekke *dominerende diskurser* som indikerer hvordan pedagogene forstår sin egen rolle som profesjonsutøvere. Disse diskursene har elementer og bygger på forutsetninger som gjør at de preges av den angloamerikanske education-tradisjonens perspektiver. Forskeren er tilstede i diskursanalysen ved at det er *hun* som gjennom analysen og tolkningen viser hvordan en dominerende diskurs gjenkjennes. Diskurser må nødvendigvis identifiseres og navngis av forskeren som i stor grad støtter seg til hvor ofte en bestemt diskurs forekommer. Hvordan diskursen fremstilles er også av betydning i den forstand at jo færre alternative diskurser som fremstilles jo sterkere blir den dominerende diskursen utkrystallisert. Informantenes utsagn tolkes med andre ord av forskeren, og det er denne tolkningen som legger grunnlaget for hvordan diskursene fremstilles.

Et kvalitativt forskningsintervju som metode karakteriseres av at det skal «innhente

beskrivelser av den intervjuedes livsverden» (Kvale 2005, s. 21). Siktemålet er å *fortolke* de fenomenene som beskrives i intervjuet. Samtidig må intervjueren være oppmerksom på at intervjuet kan ta mange retninger, slik at man må være sensitiv for de temaene som kommer frem, og forfølge dem på en måte som ivaretar både den intervjuede og premissene for intervjuet selv. I denne prosessen, og i analysen av intervjuet, må alle trinn være strukturerte og transparente nok til at en leser har grunnlag for å vurdere påliteligheten og validiteten av dem. *Validitet* i kvalitative intervjuer forutsetter at forskeren og intervjuobjektet forstår temaet likt, at de forstår spørsmålene likt og at man sikrer at det som var det faktiske objektet for intervjuet faktisk har blitt undersøkt (Fog 2004). Det krever at disse premissene for validitet blir kontrollert underveis i intervjuet, slik at analysen i etterkant ikke viser at noen retninger eller temaer har blitt oversett, feiltolket eller at misoppfatninger om definisjoner eller begreper har forplantet seg videre i samtalen. Det vil alltid være en fare for at informantene tilpasser sine svar etter det de tror forskeren vil høre. Dette er forsøkt ivaretatt blant annet gjennom grundig informasjon i starten av alle intervjuene om taushetsplikt og om forskerens genuine interesse for at den oppfatningen nettopp denne informanten har er verdifull.

For å kunne generalisere resultatene fra en kvalitativ undersøkelse som et intervju, den eksterne validiteten, må man legge vekt på *overførbarheten* av de kvalitative fenomenene som blir undersøkt (Gobo 2007). Det vil si et mindre fokus på kvantifiserbare variabler og faktorer som alder, inntekt, antall år utdanning, og mer en oppmerksomhet på relasjoner, kommunikative prosesser, språk og meningsinnhold. Disse fenomenene eller egenskapene vil kunne danne grunnlag for sammenligning mellom barnehager, kollegier eller miljøer. Det er forskeren, eventuelt leseren, som vurderer overføringsverdien. Andenæs (2000) skiller mellom «tilstandsbilder» og «forståelsesmodeller», der det sistnevnte er en modell bygget opp av både teori og empiri. Med tanke på denne studiens begrensede utvalg er det rimelig å anta at det jeg har fått tak i er tilstandsbilder som beskriver akkurat disse pedagogenes opplevelse av sin profesjonelle rolle. Med bakgrunn i den teorien som dette materialet er analysert ut ifra er det mulig å hevde at det kommer til syne en rimelig entydig forståelsesmodell som kan beskrive disse informantenes ståsted innenfor et education-perspektiv. De empiriske funnene i denne undersøkelsen er slik med på å styrke antakelsen om at det teoretiske fundamentet som er skissert i denne avhandlingen har forklaringskraft i pedagogisk praksis.

Gruppeintervju skiller seg fra individuelt intervju ved at samhandlingen mellom deltakerne og forskerens spørsmål legger til rette for at nye ideer, tanker og meninger utvikles i gruppa (Guldvik 2002). Med andre ord skaper gruppa sammen nye ideer ved å bidra med erfaringer og tanker som prøves mot de andres, som igjen suppleres og bekreftes av de andres erfaringer. I dette spesielle intervjuet syntes gruppeintervju å være hensiktsmessig av den grunn at disse personene inngår i en gruppe som følge av

deres deltakelse i Kvello-prosjektet. Gruppen består av personer fra ulike faginstanser: barnevern, PPT, fysioterapi/ergoterapitjenesten og helsestasjonen. En ulempe ved gruppeintervju er det Guldvik (2002) kaller den *negative gruppeeffekten*. Ikke alle føler seg trygge i en slik sammenheng, og av den grunn kan enkelte også unnlate å komme med en mening som hun/han mener kanskje ikke aksepteres av gruppen. Hierarkiske strukturer kan enten være etablert i gruppen på forhånd, eller blir det under intervjuet ved at enkelte dominerer samtalen. Det er forskerens oppgave å være bevisst denne typen gruppedynamikk og gi alle rom til å uttrykke seg. I diskursanalysen som presenteres i artikkel 4 er imidlertid ikke gruppeintervjuet en del av det empiriske materialet som er analysert.

4.4.3. Artikkel 3 og 4

Analysene i artikkel 3 og 4 har som mål å identifisere forutsetninger for to ulike måter å forstå tidlig innsats på. Dette arbeidet baseres på tolkning av tekster, det vil si både politiske dokumenter som stortingsmeldinger, og vitenskapelige tekster i form av pedagogiske og filosofiske tekster som er viktige for pedagogisk grunnlagstenkning. Man må derfor operere med metodiske rammer som kan gi noen retningslinjer for dette arbeidet. Disse to artiklene benytter den metodologiske refleksjonen omkring konseptuell analyse i bred forstand, for å identifisere forutsetningene for en spesiell forståelse av et begrep. Valget av konseptuell analyse som overordnet metodologi må ses i sammenheng med behovet for å forstå et bestemt fenomen ved å identifisere hvilke bestanddeler som utgjør dette konseptet eller begrepet, for videre å kunne peke på hvilke konsekvenser ulike forståelser av et fenomen har.

Videre informeres dette arbeidet metodisk av retningslinjer som ligger i *teksttolkning*. Målet med teksttolkning i forskning er å utvikle ny kunnskap og ny forståelse. Forskeren er derfor med på å skape ny tekst og nye forståelser gjennom sine analyser og tolkninger (Brekke, 2006, s.21).

Teksten er imidlertid ikke en nøytral gjengivelse av det den beskriver, men må sees i sammenheng med konteksten den inngår i, målet den skal nå og forskerens forforståelse og forventninger (Brekke, 2006, s.22). Det empiriske tekstmaterialet er analysert ved hjelp av Biestas (2011, 2013) teori om to utdanningstradisjoner. Artikkel 3 er kontekstualisert i et politisk og pedagogisk landskap og drøfter hvordan prinsippet om tidlig innsats kan forstås i tråd med barns rett til medvirkning. Artikkel 4 viderefører argumentasjonen i artikkel 3, men undersøker de to perspektivenes ulike forståelse av hva som er problemet, hvordan problemet defineres og legitimeres, og hvordan pedagogens rolle defineres i arbeidet med tidlig innsats.

Arbeidet med teksttolkning er i vesentlig grad hermeneutisk orientert i den forstand at

jeg som forsker må forholde meg til beskrivelser og fortolkninger slik de *fremkommer* i teksten, samtidig som jeg må rekonstruere de fortolkningene av prinsippet om tidlig innsats som ligger i teksten, innenfor teoretiske rammer og begreper. Deretter er målet å overskride de teoretiske rammene som allerede eksisterer (Hovdenak, 2006, s. 81). Slik søker mitt arbeid å gå utover de oppfatninger som ligger i teksten og peke på forutsetningene for eksisterende forståelser av begrepet tidlig innsats.

4.5. Utfordringer ved forskerrollen og den etiske dimensjonen ved avhandlingen

Et doktorgradsstipendiat kan betraktes som et utdanningsløp som skal dyktiggjøre stipendiaten i forskerhåndverket. I denne delen beskrives derfor et utvalg utfordringer i denne utdanningsprosessen. Flere av utfordringene har en etisk dimensjon som berører prosjektet som helhet, derfor presenteres etiske aspekter ved avhandlingen sammen med utfordringer jeg har stått overfor med hensyn til forskerrollen.

En etisk hovedutfordring har vært spørsmålet om *redelighet* i presentasjon og bruk av det teoretiske grunnlaget. Med andre ord har det pågått en kontinuerlig refleksjon om å utføre et håndverk som tilstreber en forskningsetisk redelighet. Spesielt har dette handlet om presentasjon og håndtering av den teoretiske konstruksjonen av en angloamerikansk og en kontinental tradisjon. Én utfordring har vært valg av perspektivering, eller hva slags blikk jeg som forsker velger å anlegge på fenomenet som studeres. Valget av, og begrunnelse for, dette perspektivet er naturligvis preget av min forforståelse. Denne forforståelsen må helst identifiseres og reflekteres over, noe som også har vært gjort kontinuerlig. Et viktig poeng når et felt polariseres i den grad det gjøres her er å kontinuerlig holde fast i nyansene og vissheten om at dette er en teoretisk konstruksjon som har noen fordeler og noen begrensninger. Likevel er det nettopp forskjellene mellom de to perspektivene som gir den teoretiske modellen forklaringskraft når fenomenet tidlig innsats studeres. Det er imidlertid svært viktig å håndtere de to posisjonene på en likeverdig måte, slik at det ene perspektivet ikke fremstår som bedre, mer etisk eller mer effektivt enn det andre. Dette har vært et mål under hele perioden. Likevel har jeg bare delvis fått det til i denne avhandlingen. Når artiklene, spesielt de to første, leses i nåtid er det tydelig i tekstene at det kontinentale perspektivet er gitt en forrang i enkelte tilfeller. Det kan bero på flere forhold. Ett er at den kontinentale tradisjonen inneholder et svært tydelig etisk-normativt perspektiv hvor selve legitimiteten for å drive opplæring er nedfelt i verdispørsmål, dvs «i tråd med barnets verdighet».

Et annet moment er at jeg som forsker sannsynligvis er preget av den debatten som har blitt ført omkring opplæringens mål generelt og om tidlig innsats spesielt de senere årene, og dermed har jeg en oppfatning om hvilket perspektiv som er det «beste». Denne debatten er politisk orientert og ifølge Arnesen (2013) knyttet til spenningsforholdet

mellom en sosialdemokratisk og et nyliberalt kunnskapssyn. Min operasjonalisering av feltet har flere fellestrekk med denne måten å forstå og beskrive utdanningsfeltet på. Det har foregått en polarisering som definerer to perspektiver/tradisjoner som nærmest gjensidig utelukkende, der den ene tradisjonen forfekter *samfunnsnytte* og den andre *samfunnsdanning* osv. Jeg har bevisst valgt å ikke benytte distinksjonen mellom en sosialdemokratisk og en nyliberal tenkning som teoretisk operasjonaliseringsverktøy, fordi jeg mener spenningsforholdet som eksisterer har en dimensjon som overskrider det politiske og beveger seg inn i den pedagogiske grunnlagsproblematikken. Derfor var det viktig å velge et rammeverk som tok høyde for det *pedagogiske* aspektet for å forklare disse spenningene, fordi det gir muligheten til å undersøke forutsetninger som forståelsene av feltet bygger på. Likevel kan jeg altså ikke utelukke at jeg er påvirket av hvordan den nyliberalistiske tenkningen har fremstått i debatten.

Mine beskrivelser av de to idealposisjonene har imidlertid gjennomgått en utvikling i løpet av arbeidet. Som en naturlig konsekvens av at dette er et opplæringsløp har også beskrivelsene av de to tradisjonene blitt mer nyanserte, fordi prosessen med operasjonaliseringsgrunnlaget har blitt tydeligere etterhvert. Dette er spesielt tydelig å se fra arbeidet med artikkel 1 til utlegningene i kappen. Perspektivene er generelt sett bedre og mer nyansert beskrevet i kappen enn i artiklene av den grunn at kappen er det siste jeg skrev. Min utvikling kan slik avspeiles i rekkefølgen på arbeidet. Rekkefølgen slik den fremstår i kappen er imidlertid stokket om på av strukturelle og tematiske hensyn. Artikkel 2: *Tidlig innsats i barnehagen: En studie av diskurser om tidlig innsats i barnehagen*, er den som ble ferdigstilt til slutt. De andre er ellers i rekkefølge.

5. Presentasjon og beskrivelse av funn/bidrag i artiklene

5.1. Artikkel 1

Fra «Early Intervention» til tidlig innsats: Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. (Publisert i Spesialpedagogikk nr.6, 2014)

Artikkelen består av en litteraturstudie som presenterer kjennetegn ved nasjonal og internasjonal forskningslitteratur på feltet tidlig innsats/Early Intervention. Videre drøftes utfordringer man står overfor i den norske utdanningskonteksten i den grad man ønsker å integrere internasjonale strategier for tidlig innsats i Norge. Studien viser at amerikansk forskning dominerer feltet internasjonalt, og at denne tradisjonen er preget av programorienterte intervensjoner rettet mot grupper eller individer som er sosialt eller økonomisk marginalisert. Litteraturstudien viser videre at tidlig innsats er knyttet til et økonomisk argument. Gjennom tidlig intervensjon ønsker man å avhjelpe et problem som senere kan bety store økonomiske belastninger for samfunnet. Derfor er den internasjonale litteraturen preget av kostnadseffektivitetsberegninger som viser hvor økonomisk effektiv en intervensjon er for samfunnet på lang sikt. Drøftingene i artikkelen er teoretisk fundert på Biestas (2011,2013) analyse av to ulike pedagogiske tradisjoner, hvor den ene beskrives som den kontinentale Pädagogik- tradisjonen, og den andre som den angloamerikansk education-tradisjonen. Dette skille gjør det mulig å problematisere hvordan ulike oppfatninger eller forståelsesrammer av opplæringens formål kan få implikasjoner for pedagogisk praksis. Studien viser at forståelsen av Early Intervention i internasjonal litteratur kan plasseres innenfor et education-rammeverk.

Undersøkelsen peker på at den norske satsingen på tidlig innsats i barnehage og skole har en forståelsesramme for tidlig innsats i forskningen som representerer den programorienterte amerikanske Early Intervention-tradisjonen. Den største utfordringen for denne satsingen i Norge er at utviklingen av det norske pedagogiske fagfeltet står i spenningsforholdet mellom to ulike kulturhistoriske tradisjoner. Biesta (2013) hevder at norsk utdanningstradisjon, sammen med enkelte andre land, bygger på en kontinental forståelsen av pedagogikk. Adopsjon av amerikanske tidlig innsats-strategier er derfor problematisk både med tanke på den norske skolens målsetning om inkludering, synet på pedagogens rolle, og grunnleggende forståelse for opplæringens mål og gjenstandsområde. Forståelsen av hva som menes med inkludering i norsk utdanningstradisjon skiller seg også fra andre land. Forståelsen av inkludering som individuell integritet og verdighet i et inkluderende mangfold, forstått som en stadig

pågående prosess, er sentral for den norske forståelsen av inkludering. Dette grunnlaget for inkludering er ikke en del av education-perspektivet som tidlig innsats bygger på.

Med education-perspektivet endres også pedagogens rolle. I denne artikkelen eksemplifiseres dette gjennom at pedagogens profesjonsspråk endres. Siden tidlig innsats i education-perspektivet foregår som en tverrfaglig satsing hvor ulike fagdisipliner bringer inn teorier fra sitt felt, vil dette også påvirke måten vi snakker om tidlig innsats på. Medisinske eller barnevernfaglige termer som «forebygging» og «risikofaktorer» har en implisitt vanskeorientering som ikke i utgangspunktet er en del av en pedagogisk forståelse. Med dette nye profesjonsspråket kommer også en alternativ måte å være profesjonell på.

Vik, S & Hausstätter, R.S, (2014) Fra «Early Intervention» til tidlig innsats: utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. I: Spesialpedagogikk. 6/14, s 45-57.

5.2. Artikkel 2

Tidlig innsats i barnehagen: En studie av barnehagelæreres forståelse av egen profesjonsrolle. (Artikkelen er antatt for publisering i det danske tidsskriftet CEPRA-sriben). Artikkelen presenterer en kvalitativ studie av barnehagelæreres forståelse av sin egen rolle og profesjonalitet i arbeidet med et tidlig innsats-prosjekt, hvor forskningsspørsmålet lyder: *Hvilke dominerende diskurser kommer til uttrykk i barnehagelæreres forståelse av sin profesjonsrolle som deltakere i et tidlig innsats-prosjekt?* Jeg valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer og ett fokusgruppeintervju i barnehager som deltar i tidlig innsats-prosjekt som benytter Kvello-modellen. Forskningsspørsmålet besvares gjennom kritisk diskursanalyse. Faircloughs (2010) språkorienterte diskursanalyse benyttes for å avdekke språklige strukturer som kan vise en bestemt forståelse, diskurs, av prinsippet om tidlig innsats. Jeg så derfor etter dominerende diskurser om tidlig innsats knyttet til barnehagelæreres egen rolleforståelse. Undersøkelsen problematiserer og argumenterer for at hegemoniske diskurser har ulike teoretiske og praktiske implikasjoner for arbeidet med tidlig innsats i pedagogiske institusjoner. En diskursanalytisk tilnærming avdekker dominerende forståelser av prinsippet, og gir rom for å problematisere hvordan disse forståelsene legger føringer for hvordan pedagogen ser på egen profesjonalitet i arbeidet med tidlig innsats i barnehagen. Formålet med analysen er derfor å identifisere diskurser om tidlig innsats slik de kommer til uttrykk hos barnehagelærerne, og hvordan disse diskursene produseres og reproduseres. Det argumenteres i artikkelen for at diskursive praksiser kan knyttes til grunnleggende forskjellige kulturhistoriske konstruksjoner og ideologier om hva som er formålet med utdanning; henholdsvis den kontinentale «Pädagogik»-tradisjonen og den angloamerikanske «education»-tradisjonen. Studien viser eksempler på at den angloamerikanske *education*-retorikken har befestet sin plass i

den norske barnehagen, og at dette på ulike måter konkretiseres i praksis.

For eksempel viser undersøkelsen at barnehagelærernes språkbruk kan knyttes til begrepsapparatet som tilbys i teorigrunnlaget for Kvello-metoden. Studien viser videre at dette teorigrunnlaget bygger på den angloamerikanske *education*- tradisjon, og at Kvello-modellen i stor grad støtter seg til denne tradisjonens forskningslitteratur og måte å forstå, og gjennomføre, tidlig innsats på. Drøftingen peker på at hegemoniske diskurser får konsekvenser for hva vi mener er pedagogikkens mål og hvordan vi håndterer prinsippet om tidlig innsats i skole og barnehage.

Analysen trekker frem en rekke dominerende diskurser som står i forhold til pedagogens profesjonalitet og forståelse av sin egen rolle, og sammenfattet kan vi se at disse diskursene har elementer og bygger på forutsetninger som gjør at de preges av *education*-tradisjonen. Med utgangspunkt i diskursene om tidlig innsats som er identifisert er det mulig å skissere et rimelig entydig bilde av pedagogens rolleforståelse i arbeidet med Kvello-modellen. Pedagogens rolle legitimeres i *institusjonen* og arbeidet med tidlig innsats baseres på en felles predefinert forståelse som er fundert i modellen. En potensiell konflikt kan imidlertid oppstå hvis man opplever at handlingsrommet for skjønnsutøvelsen blir definert på en slik måte i programmet at den går på tvers av barnehagelærerens profesjonskunnskap og skjønnsutøvelsen som denne kunnskapen er basert på. Studien indikerer imidlertid at rolleforståelsen til pedagogene i liten grad er i konflikt med kunnskapsgrunnlaget pedagogene utøver sitt skjønn i forhold til. Årsaken til dette kan være at pedagogene ikke opponerer mot Kvello modellen, men tvert i mot gir programmet legitimitet og definisjonsmakt for deres egen forståelse av arbeidet med tidlig innsats.

5.3. Artikkel 3

Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. (Publisert i Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning vol. 8. 2014)

Artikkelen har som mål å problematisere forholdet mellom tidlig innsats og barns rett til medvirkning i barnehagen, for videre å skissere et teoretisk perspektiv hvor man kan forstå barns deltakelse i arbeidet med tidlig innsats i tråd med den kontinentale *Pädagogik*-tradisjonen. Studien tar utgangspunkt i den kritikken som har blitt reist i Norge mot satsingen på en programorientert tidlig innsats i form av program og kartleggingsmanualer. Eksempler er Kvello-modellen (Kvello, 2010), PALS i barnehagen (Arnesen & Byrkjedal, 2011), TRAS (Espenakk, 2003) og ALLE MED (Løge m.fl., 2006). Kritikken går ut på at satsingen fører med seg et instrumentalistisk verdisyn på barnehagens formål og innhold. Det hevdes at tankegangen og det pedagogiske grunnsynet den norske barnehagen er bygget på, med fokus på barns medvirkning,

inkludering og fravær av rangeringskrav, ignoreres og erstattes med fokuset på samfunnsøkonomisk vekst, økende læringskrav og kontroll av læring. Barnehagens egenart og posisjon som inkluderingsarena er dermed truet når barnehagen defineres som et instrument for skoleforberedelse og et ledd i samfunnsøkonomiske målsetninger i følge Andresen 2012; Arnesen 2012; Pettersvold & Østrem, 2012; Solli, 2012.

Denne teoretiske studien setter fokus på individets deltakelse og *relasjonens* betydning i arbeid med tidlig innsats, og der Hans Skjervheims grunnlagsfilosofiske perspektiver benyttes som teoretisk utgangspunkt. Barns medvirkning som integrert del av satsingen på tidlig innsats blir her presentert som et alternativ til den instrumentelle tilnærmingen. I tråd med den kontinentale *Pädagogik*-tradisjonen hevder Skjervheim (1996) at pedagogikk har sitt utgangspunkt i *relasjonen* mellom barnet og den voksne. Den voksne har ansvar for at opplæring skjer i tråd med barnets verdighet fordi dette utgjør det moralske grunnforholdet i en pedagogisk relasjon. I *education*-perspektivet kvalitetssikres intervensjonen gjennom kartlegging før igangsetting, og gjennom måling av effekt i ettertid. Etter Skjervheims syn må også barns perspektiv anskueliggjøres, og innsatsen kvalitetssikres derfor ved å tilstrebe dette moralske grunnforholdet. Artikkelen bidrar derfor å argumentere for at hvorvidt pedagogikken er god eller ikke står i forhold til kvaliteten i relasjonen mellom barnet og den voksne. Arbeidet med tidlig innsats må derfor ta utgangspunkt i denne relasjonen, og posisjonere barnet som en likeverdig deltaker i pedagogiske prosesser.

Vik, S. (2014) Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. I: *Nordisk barnehageforskning*, vol 8, nr. 2, s. 1-13.)

5.4. Artikkel 4

Analysing the concept of Early Intervention from an Anglo-American “Education” perspective and a German “Pädagogik” perspective. (Til fagfelleevaluering i Studies of Philosophy and Education)

Med utgangspunkt i Biestas (2011) komparative analyse av hvordan den kontinentale *Pädagogik*-tradisjonen og den angloamerikanske *Education*-tradisjonen har utviklet seg i to distinkt ulike retninger viser denne undersøkelsen for det første at tidlig innsats kan forstås i lys av de to tradisjonene, og for det andre at ulike perspektivering påvirker hvordan tidlig innsats håndteres i pedagogisk teori og praksis. Forskjellene mellom de to posisjonene konkretiseres gjennom å drøfte deres forståelse av *hva som er problemet, hvordan problemet defineres og legitimeres, og hvordan pedagogens rolle kan forstås i arbeidet med tidlig innsats*.

I begge tradisjoner anses tidlig innsats å være rettet mot å løse et problem som allerede eksisterer eller som kan komme. Forebyggingsperspektivet er spesielt sentralt i *education*,

men dette er generelt sett ikke tilfelle i *Pädagogik* på grunn av at forebygging nettopp impliserer en *problemorientering*.

De ulike perspektivene har forskjellige oppfattelse av *hvordan* et problem oppstår. Problemet defineres i *education*-perspektivet som et gap mellom mål eller krav som er satt i institusjonen, og elevens evne, eller manglende evne, til å innfri disse målene. Her er tidlig innsats et verktøy for å gjøre institusjonen mer effektiv gjennom innsats som skal forbedre individets læringsutbytte og evne til å nå målene som er formulert. Pedagogisk arbeid i *Pädagogik*-tradisjonen konstitueres av en normativ oppfattelse av hva som er *god* opplæring, og gjennom kvaliteten på forholdet mellom voksen og barn (Biesta, 2013). Derfor oppstår problemet på grunn av et sammenbrudd i forholdet mellom barn og lærer, som igjen gjør det umulig for læring og utvikling skal skje. Tidlig innsats i *Pädagogik* oppfattes derfor som pedagogiske strategier man implementerer når tidligere tiltak ikke klarer å opprettholde kvaliteten i relasjonen mellom voksen og barn. Dette betyr at behovet for tidlig intervensjon fremkommer som et resultat av et problem som ikke nødvendigvis er plassert i *barnet*, men i stedet i forholdet mellom barnet og deres sosiale miljø i skolen (Hausstätter 2009).

I et *education*-perspektiv forstås «profesjonalitet» i sammenheng med læreren evne til å gjøre institusjonen (barnehage/skole) mest mulig effektiv. Derfor må lærerens rolle ses i forhold til i hvilken grad hun/han er i stand til å *oppfylle institusjonens spesifikke mål*. Profesjonalitet vil i *Pädagogik* si en lærers evne til å foreta pedagogiske vurderinger på grunnlag av samarbeid og forhandlinger med barnet, basert på normative oppfatninger av hva som er god pedagogikk/oppdragelse. Pedagogiske vurderinger i denne tradisjonen skal tjene til å skape rom for barns medvirkning.

Studien viser at de to tradisjonene legger grunnleggende premisser for hvordan pedagogikk kan forstås i en gitt pedagogisk sammenheng, og svarene på hvordan pedagogikk skal forstås avhenger av hvorvidt man benytter seg av den angloamerikanske eller den kontinentale posisjonen.

(Denne artikkelen er inne til fagfellevurdering i «Studies in Philosophy and Education»)

6. Funn/bidrag og avslutning

I denne delen drøftes funn i avhandlingen, som deretter knyttes opp til hvilke implikasjoner funnene har for arbeidet med tidlig innsats i den norske utdanningskonteksten.

Denne avhandlingen har hatt som bakteppe den norske debatten om det politiske målet for tidlig innsats innen barnehage og skole. Hausstätter (2009) spør i den sammenheng om det er mulig å etablere rammer eller perspektiver for forståelser av tidlig innsats i den norske konteksten. Dette spørsmålet er forsøkt bevart gjennom denne avhandlingen. Målet for avhandlingen var derfor å undersøke hvilke forutsetninger som ligger til grunn for ulike måter å forstå tidlig innsats på, og at forskjellige forståelser har konsekvenser for både teoriutvikling på utdanningsfeltet og for arbeidet med tidlig innsats i praksis.

For å nå dette målet ble det utarbeidet 5 forskningsspørsmål som hver på sin måte nærmer seg målet med avhandlingen. For å kunne presentere en forståelse av hva som preger det norske feltet innen tidlig innsats var det nødvendig å klargjøre hva som kjennetegner det pedagogiske feltet generelt. Kappen redegjør for og drøfter et perspektiv der det pedagogiske feltet deler seg i to ulike paradigmatisk forståelsesrammer. Disse ulike forståelsesrammene danner også grunnlag for de metodologiske grepene som artiklene benytter seg av for å begrepsfeste tidlig innsats innenfor pedagogisk teori og videre for å utvikle begrepet tidlig innsats innenfor en norsk pedagogisk kultur. Biestas(2011,2013) begreper om *education* og *Pädagogik* fungerer som klassifisering og teoretisk perspektivering av disse ulike retningene og dermed som et utgangspunkt for drøftingen som gjennomføres i artiklene i denne avhandlingen.

6.1. Funn/bidrag

Avhandlingens hovedfunn er knyttet til en forståelse om at tidlig innsats kan sees i lys av to kulturhistoriske tradisjoner, den angloamerikanske education-tradisjonen og den kontinentale Pädagogik-tradisjonen, som bygger på svært ulike forutsetninger. Artikkel 1 tydeliggjør at tidlig innsatstradisjonen har sitt utspring i og sin forskingsfront knyttet til den amerikanske kulturen og de utfordringer skolesystemet der sto ovenfor. Tidlig innsatsfeltet befinner seg derfor innenfor det etablerte rammeverket for education-tradisjonen. Artikkel 1 viser også at man i norsk sammenheng ikke har etablert en alternativ forskningstradisjon til den amerikanske tradisjonen. Som en konsekvens av dette viser funn i artikkel 2 at praksisfeltet langt på vei diskursivt viderebringer de amerikanske forskningstradisjonene inn i norsk pedagogisk praksis.

Som vist i kappen og som pekt på i samtlige artikler i denne avhandlingen eksisterer det

imidlertid en kritikk av denne måten å forstå tidlig innsats på innenfor det pedagogiske fagfeltet i Norge. En sentral påstand i denne avhandlingen er at denne kritikken kommer som et resultat av ulike posisjoner innenfor de pedagogiske paradigmen. Tidlig innsats er, som vist i avhandlingen, basert på paradigmet som råder innen education-tradisjonen. Kritikken som reises mot tidlig innsats er imidlertid basert på argumenter som paradigmatisk ligger innenfor Pädagogik. Kritikken som reises baserer seg altså på en paradigmatisk posisjonering ut fra hva man opplever som målet med pedagogisk handling. I avhandlingen gjøres det et poeng ut av at norsk pedagogikk er influert av Pädagogik-paradigmet og at det derfor ikke er overraskende at en strategi (som tidlig innsats) basert på education-paradigmet blir kritisert. Det vil derfor være nødvendig fokusere på spenningsforholdet og forutsetningen som ligger til grunn for disse to ulike posisjonene hvis man skal forsøke å etablere et grunnlag for å diskutere tidlig innsats i Norge. Artiklene 3 og 4 i denne avhandlingen har derfor som mål å imøtekomme denne utfordringen.

Pädagogik-tradisjonen får en sentral posisjon i artikkel 2 og 3 i denne avhandlingen. Derfor er det viktig å avklare hva som kjennetegner Pädagogik-tradisjonen og hva som eventuelt må vektlegges innenfor den for at man kan håndtere prinsippet om tidlig innsats. Det var derfor et poeng i avhandlingen å undersøke om tidlig innsats kan etableres innenfor et Pädagogik, eller om tidlig innsats bare kan forstås i henhold til de premisene som den angloamerikanske education-tradisjonen legger. Den kontinentale Pädagogik-tradisjonen bygger på et opplærings-syn, i humanistisk tradisjon, hvor målet med opplæring er å fremme den enkeltes muligheter for personlig vekst og myndiggjøring, «Menschwerdung». Bidraget i artikkel 3 er derfor en utvidelse av det «pädagogiske» rammeverket basert på Hans Skjervheims perspektiver. Det hevdes her at Skjervheims pedagogiske prosjekt er innenfor Pädagogik-tradisjonen og at hans teoretiske bidrag også kan være med på å belyse viktige elementer for en eventuell tidlig innsats-strategi innen Pädagogikforståelsen. Artikkel 4 er en redegjørelse for hvilke forutsetninger og hva som kjennetegner tidlig innsats innenfor de to ulike paradigmatiske posisjonene. Her konkretiseres forsøksvis hva som må være på plass for at man kan etablere en forståelse for tidlig innsats innen Pädagogik– med andre ord også hva som må være på plass for at man skal kunne skissere et nytt perspektiv på tidlig innsats innen den norske pedagogiske forståelsen. Prinsippene som her er skissert bør være på linje med den kritikken som blir reist i den norske debatten om satsingen på tidlig innsats.

Det er i stor grad kritikk av programorientert pedagogikk og effekt-perspektivet, indirekte education-paradigmet, som har vært fremtredende i den norske debatten. Artikkel 3 viser at kritikken reises mot instrumentalismen man mener ligger i å anse tidlig innsats som et verktøy for å effektivisere opplæringsinstitusjonen.

Argumentasjonen som implisitt er en del av artikkel 3 og 4 kan også relateres til

Habermas gyldighetskrav for kommunikasjon. Det vil si at hvis det blir stilt spørsmål ved gyldigheten eller sannhetsgehalten i det som blir sagt må man begrunne hvorfor ytringen er sann. For å kunne gjøre dette må man etablere en samtale om hvilke gyldighetskrav vi bygger på, med andre ord en samtale om hvilke forutsetninger som ligger til grunn for hvorfor vi forstår tidlig innsats på akkurat denne måten. En slik diskursiv praksis eller problematisering av forutsetningene for vår forståelse av tidlig innsats er fraværende fra utdanningsdebatten i Norge i dag. Bidraget i artikkel 3 og 4 blir derfor for det første å anskueliggjøre forutsetningene for forståelsen av begrepet tidlig innsats ved å beskrive to paradigmatisk posisjoner, og for det andre å skissere et utgangspunkt for den diskursive praksisen, det vil si en teoretisk ramme forutsetningene for tidlig innsats kan diskuteres innenfor ved hjelp av de to idealtypiske posisjonene.

6.2. Avhandlingens bidrag til forskningsfeltet

Denne avhandlingens bidrag til forskningsfeltet kan sees i sammenheng med hovedsakelig to spørsmål: Hvilken type kunnskap ønsker jeg å utvikle, og hvem kan denne kunnskapen være nyttig for?

Målet med avhandlingen er å utvikle kunnskap som kan skape dypere og mer nyansert forståelse av prinsippet om tidlig innsats, både for de som arbeider med teoriutvikling på feltet og som refleksjonsgrunnlag for det praktiske arbeidet med tidlig innsats i skole og barnehage. Denne avhandlingen er derfor ment som et bidrag til å øke den pedagogiske refleksjonen ved å stille spørsmål ved hvorfor vi gjør det vi gjør og forstår pedagogiske prinsipper slik vi forstår dem, gjennom å undersøke og problematisere det pedagogiske grunnlaget. Jeg mener derfor at dette prosjektet kan bidra til å øke pedagogers refleksive grunnholdning til sin egen posisjon, men også være av interesse for forskere på feltet og beslutningstakere i politiske prosesser som berører norsk skole og barnehage.

6.3. Avslutning

Selv om man tidvis kan få inntrykk av at Education og Pädagogik behandles som nærmest inkommensurable forståelsesrammer er det også slik at inndeling i de to perspektivene i seg selv må anses som en konstruksjon, og at man nødvendigvis ikke vil finne dem rendyrket i praksis. Det er viktig å bemerke at debatten om tidlig innsats må forstås som del av en større diskusjon om hva målet er med organisert opplæring. Selv om enkelte hevder at den norske utdanningstradisjonen hovedsakelig bygger på den kontinentale tradisjonen (Biesta 2013) er det likevel viktig å peke på at dette ikke er et avklart forhold. Ett eksempel på denne uklarheten er Sæverots (2014) kritikk av Erling Lars Dales (2005) forsøk på å legitimere pedagogikk som en selvstendig og teoretisk vitenskapsdisiplin under fanen utdanningsvitenskap. I korte trekk går denne kritikken ut på at Dale presenterer «læring» som et grunnbegrep i pedagogikken. I

samsvar med funn i artikkel 3 hevder Sæverot (2014) at dette er problematisk med tanke på at (den tyske) pedagogikkens opprinnelige mål var *Menschwerdung*, altså det å bli et selvstendig og ansvarlig menneske. Sæverot hevder at læring ikke er et entydig pedagogisk begrep men kan knyttes til økonomiske, sosiologiske og psykologiske forhold, og mener at «Problemet med å plassere læring i sentrum av utdanningsvitenskapen er at læringsbegrepet - til tross for sin kompleksitet og mangfoldighet - kun forholder seg til visse eller spesifikke sider ved pedagogikk, slik at det vil være områder innenfor pedagogikk som utdanningsvitenskapen underminerer, og som denne vitenskapen vil være ute av stand til å si noe om» (Sæverot 2014, s. 22).

Dessuten viser Sæverot at Dale henter sitt teoretiske grunnlag fra andre disipliner enn pedagogikk, henholdsvis fra filosofi, antropologi og psykologi.

De to tradisjonene fremstår, eller blir fremstilt, som motpoler i grunnlagsforståelsen av opplæring, derfor er det rimelig å hevde at vi opererer med to paradigmer. Som vist i avhandlingen eksisterer det altså to paradigmatisk tradisjoner knyttet til opplæringens mål også i norsk pedagogisk kontekst og dette har direkte konsekvenser for hvordan tidlig innsats blir møtt og håndtert.

Kritikken som har vært reist rundt prinsippet om tidlig innsats er et eksempel på at den ene tradisjonen står i det ene paradigmet og kritiserer det andre. Problemet er dermed at den norske pedagogiske debatten om opplæringens mål generelt, og tidlig innsats spesielt, kan sies å bygge på forutsetninger som ikke har vært uttalt og som det av den grunn ikke har vært mulig å etablere et felles rammeverk man kan diskutere tidlig innsats innenfor. Med Wittgensteins terminologi om språkspill vil det si at man ikke har diskutert hva slags spilleregler som kan utgjøre rammen vi kan håndtere tidlig innsats innenfor.

Som tidligere nevnt er faren ved å sette opp distinkte skillelinjer, eller strenge teoretiske motsetninger i perspektivering, at nyanser i forståelsen av feltet kan overskygges av for strenge dikotomiske konstruksjoner. Poenget med den teoretiske inndelingen av de to idealtypiske posisjonene er likevel å gi det pedagogiske feltet noen kategorier eller rammer å diskutere prinsippet om tidlig innsats ut ifra. Den teoretiske konstruksjonen er en måte å redusere kompleksiteten i feltet på i teorien, uten at man dermed hevder at disse skillelinjene fremstår like distinkt i pedagogisk praksis. På den måten kan man bevisstgjøres sitt eget ståsted hvilket videre muliggjør at man kan stille spørsmål ved de forutsetninger som ligger til grunn, ikke bare for ens eget, men også for det andre perspektivet. Ved å polarisere dem på denne måten gjør den teoretiske konstruksjonen det også mulig å se at perspektivet man inntar har konsekvenser for de valg man tar i pedagogisk praksis.

Litteratur

- Altheide, D. L. (2004). Ethnographic Content Analysis. I A. B. M.S. Lewis-Beck, & T.F. Liao (red.). (Red.), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* (Thousand Oaks, California: Sage.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering. Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 101-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anonymous. (1744). *The gentleman's library: containing rules for conduct in all parts of life*. London: printed for S. Birt; and D. Browne.
- Arnesen, A.-L., & Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Arnesen, A.-L. (2012). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I. Arnesen A.L (Red.) *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. r., (2012). *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. & I. Byrkjedal (2011). PALS i barnehage. Integrert tiltaksmodell for positiv læringsstøtte. Danning, omsorg, lek og læring. Bidrag på PALS-konferansen 2011. http://www.atferdssenteret.no/getfile.php/Bilder/Artikkelbilder/Palskonferansen%202011/3.4_PALS_barnehage.pdf
- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment: ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Barnett, W. S. (1985). *The Perry Preeschool Project and its long-term effects: A benefit-cost analysis*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5(5), 25-50.
- Beaney, M. (2003). *Analysis*. Retrieved 30.10.2014 <http://plato.stanford.edu/entries/analysis/>
- 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), 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), 172-183.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* 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(3), 40-51.
- Brambring, M., Rauh, H., & Beelmann, A. (1996). *Early childhood intervention: theory, evaluation and practice* (Vol. 20). Berlin: Walter de Gruyter.
- Brekke, M. r. (2006). *Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Bryant, D. & Maxwell., K. (1997). The effectiveness of early intervention for disadvantaged children. I M. J. Guralnick (Red.), *The effectiveness of early intervention* (s. 23-46). Baltimore: Brookes.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3rd ed. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- BUK. (2010). *Child and Youth Participation and Competence Development: Research Program*.
- Caldwell, B. M. (1973). *Infant day care - the outcast gains respectability*. I P. Robey (Red.), *Child care- Who cares? Foreign and domestic infant and early child development policies* (New York: Basic Books).
- Clarke, F. (1940). *Education and social change: an English interpretation: The Sheldon Press*.
- Critchley, P. (2003). *Autonomy, Authenticity and Authority: The Rational Freedom of Jean-Jacques Rousseau*. Hentet fra <http://mmu.academia.edu/PeterCritchley/Books>
- Dale, E. L. (1999). *De strategiske pedagoger: pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forl.
- Espenakk, U. (red.)(2003). *TRAS-håndbok*. Oslo: TRAS-gruppen.
- Europakommisjonen (2011). *Communication on early childhood education and care* (Februar 2011) COM (2011) 66.
- Europaparlamentet (2011). *European Parliament Resolution of May 12 2011 on early years learning in the European Union* (I/2010/2159)
- Ezell, M. (1984). *John Locke's Images of Childhood: Early Eighteenth Century Response to Some Thoughts Concerning Education*. *Eighteenth-Century Studies*, 17(2), 139-155. doi: 10.2307/2738281

- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language* (2nd ed. utg.). Harlow: Longman.
- Farran, D. C. (1990). Effects of intervention with disadvantaged and disabled children. I S. J. S. Meisel, J. P. (Red.), *Handbook of early childhood intervention* (s. 501-539). New York: Cambridge University Press.
- Fastrup, A. (1997). Efterskrift til Émile- eller om opdragelsen. I J.-J. Rousseau, Émile - eller om opdragelsen. Valby: Borgen.
- Faye, A. (1864). *Almuskolen, eller Vink til at opdrage og undervise Børn samt ordne og styre en Almuskole*. Christiania: Feilberg & Landmark.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview* (2. rev. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Foley, R. (1999). *Analysis. I: The Cambridge Dictionary of Philosophy* (New York: Cambridge University Press).
- Foucault, M. (1980). *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Ithaca: Cornell University Press.
- Fuglestad, O. L., Fandrem, H., Løge, I. K., Roland, P., Westergård, E. (2013). *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Gobo, G. (2007). Sampling, representativeness and generalizability. I C. Seale, Gobo, G. Gubrium, J. F. & Silverman, D. (red) (Red.), *Qualitative research practice* (s. 405-426). London: Sage.
- Grankvist, Rolf (2000): *Utsyn over norsk skole: norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Forlag
- Groothoff, H.-H. (1973). *Theorie der Erziehung*. I H. H. Groothoff (Red.), *Pädagogik Fischer Lexicon* (s. 72-79). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Guldvik, I. (2002). Troverdighet på prøve. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43(01), 31-49.
- Gundem, B. B., Hopmann, S., Universitetet i Oslo Pedagogisk, f., & Didaktik and/or Curriculum, O. (1998). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue* (Vol. vol. 41). New York: P. Lang.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforl.
- Guralnick, M. J. (1997). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Brookes.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13(13), 673-685.
- Haug, P., & Sætre, P. K. (1988). *Pedagogikk som vitenskap, og utdanningspolitikk* (Vol. 8). Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, Avdelningen för studier av utbildningspolitik och kulturreproduktion.

- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I: Germeten, S. (red.) De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning. (s. 15-38). Bergen: fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. og Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2011, Vol.13(4), p.271-281
- Hausstätter, R. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I Hvidsten, B, B. (red.) *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. (2009). Ingen sto igjen – men hvor løp de hen? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5, 26-35.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Hausstätter, R. S. (2010). Den spesielle eleven i spesialpedagogikken: et bidrag til spesiallærerens etiske utvikling. *Spesialpedagogikk og etikk*.
- Hausstätter, R. S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforl.
- Hebb, D. O. (1949). *Organization of behavior*. New York: Wiley.
- Helsvig, Kim G. (2003), *Pedagogikkens grenser. Kampen om pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938–1980*, *Acta Humaniora*, Universitetsforlaget
- Hirst, P. H. (1966). *Educational theory*. I J. W. Tibble (Red.), *The study of Education* (s. 29-58). London: Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1970). *The logic of education*. London: Routledge.
- Hovdenak, S. S. (2006). *Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv*. I: Brekke (Red.), *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 73-88). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hursh, D. W. & Henderson, J. A. (2011). Contesting global neo-liberalism and creating alternative futures. I: *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. Vol. 32, no. 2, s. 171-185.
- Hunt, J. M. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- Johansson, J., Gooch, G., & Lodge, J. (2008). *Learning To Be(come) A Good European: A Critical Analysis of the Official European Union Discourse on European Identity and Higher Education*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Kant, I. (2008). *Om pedagogik*. Göteborg: Daidalos AB.
- Kant, I., & Storheim, E. (1970). *Morallov og frihet: moralfilosofiske skrifter*. Gyldendals studiefakler: Vol. 25. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* Oslo: Gyldendal.
- Karlsen, G. E. (2002). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Karlsen, G. E. (2007). Ny rød- grønn regjering – en utdanningspolitisk kursendring? . Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 5, 362-375.
- Karolyn, L.A., Kilburn M.R. & Cannon J.S. (2005). Early childhood Interventions: Proven Results, Future Promise. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Korsgaard, O. (2004). Nikolaj Frederik Severin Grundtvig : mellom skolen for livet og skolen for lyst. I: Steinsholt, K. & Løvlie, L. (Red.), Pedagogikkens mange ansikter. Oslo: Universitetsforl., 2004.
- Krokmark, T. (2003). Den Tidlösa pedagogiken. Lund: Studentlitteratur.
- Kuhn, T. S. (1992). De vetenskapliga revolutionernas struktur. Stockholm: Thales.
- Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2010). Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner. Oslo: Gyldendal.
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. Norsk pedagogisk tidsskrift, 97(03), 185-198.
- Laurence, S., & Margolis, E. (2003). Concepts and Conceptual Analysis. Philosophy and Phenomenological Research, 67(2), 253-282. doi: 10.1111/j.1933-1592.2003.tb00290.x
- Locke, J. (1689). An Essay Concerning Human Understanding. Hentet fra http://oregonstate.edu/instruct/phl302/texts/locke/locke1/Essay_contents.html
- Locke, J. (1692). Some Thoughts Concerning Education. Hentet fra <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1692locke-education.asp>
- Løge, I. K. m. fl. (2006). Alle Med. Veiledningshefte. Klepp: Info Vest.
- Løvlie, L. (2008). Etterskrift til Kants "Om pedagogik". I Om pedagogik (Göteborg: Daidalos AB.
- Marks, J. (2012). Rousseau's Critique of Locke's Education for Liberty. J of Pol, 74(3), 694-706. doi: 10.1017/S0022381612000175
- Masterman, M. (1979). The nature of a paradigm. I I. M. Lakatos, Alan (Red.), Criticism and the Growth of Knowledge (London: Cambridge University Press.
- McCulloch, G. (2002). 'Disciplines Contributing to Education'? Educational Studies and the Disciplines. British Journal of Educational Studies, 50(1), 100-119.
- McCulloch, G., & McCaig, C. (2002). Reinventing the Past: the Case of the English Tradition of Education. British Journal of Educational Studies, 50(2), 238-253. doi: 10.1111/1467-8527.00200
- Midthassel, U. V. (red) (2011). Tidlig intervensjon. Oslo: Universitetsforl.
- Mogstad, M., & Rege, M. (2009). Betydningen av tidlig læring for å motvirke at fattigdom går i arv. I Barnefattigdom. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Myhre, R. (1996). Grunnlinjer i pedagogikkens historie (2. utg. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Nafstad, P. (1996). *Europeisk filosofi: med retninger innenfor nyere sosialfilosofi*. (Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Nietzsche, F., & Haaland, A. (1994). *Moralens genealogi: et stridsskrift* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring igrunnskolen under Kunnskapsløftet* (Vol. nr. 9-2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NOVA (2010). *Tidlig innsats. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. Sluttrapport*.
- NOU 2009:18 (2009). *Retten til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2009:10, (2009). *Tidlig læring og sosial mobilitet. Norske barns muligheter til å lykkes som voksne*. Vedlegg 2. Oslo: Finansdepartementet.
- Oelkers, J. (1993). *Intention and development: Two basic paradigms og education*. *Studies in Philosophy and Education*, 13(2), 91-109.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim and Basel: Beltz.
- Oettingen, A. v. (2004). *Jean-Jacques Rousseau: den moderne paradoksale oppdragelse*. I Steinsholt, K & Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforl., 2004.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Pierce, S. H. (1995). *Learning Disabilities and Early Intervention: A Review of Theory, Research, and Policy*. *Child Study Journal*, 25(4), 309-334.
- Pool J.L., M. M., McManus S.B. & Noh, J. . (2008). *An Exploratory Investigation of Frequently cited Articles From the Early Childhood Intervention Literature*. *Topics In Early Childhood Special Education*, 28(3), 181-189. Rambøll/NOVA. (2010). *Tidlig innsats. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. Sluttrapport*.
- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (1998). *Early intervention: Optimizing development for children with disabilities and risk conditions*. I M. Wolraich (Red.), *Disorders of development and learning. A practical guide to assessment and management* (s. 141-158). Philadelphia: Mosby.
- Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (1992). *Early educational intervention with disadvantaged children - To what effect?* *Applied and Preventive Psychology*, 1(1), 131-140.
- Roald, Knut (2004): *Å forske på organisasjonslæring i skolevurdering*. Høgskolen i Sogn og Fjordane. Notat nr. 14 2004.
- Rousseau, J.-J., Spangaard, K. D., & Fastrup, A. (1997). *Emile: eller om oppdragelsen* (2. (forkortede) udg. utg.). København: Borgen.

- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/ Scope Perry Preschool Study through Age 40*. Ypsilanti: High/ Scope Press.
- Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skeels, H. M. & Dye, H. A. (1939). A study of the effects of differential stimulation in mentally retarded children. *Proceeding of the American Association of Mental Deficiency*, 44(44), 114-136.
- Skjervheim, H. (1996a). Det instrumentalistiske mistaket. I *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Oslo: Aschehoug).
- Skjervheim, H. (1996b). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Oslo: Aschehoug).
- Skjervheim, H. (1996c). Deltakar og tilskodar. I *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Oslo: Aschehoug).
- Slagstad, R. (1995). Den annen front - i går og i dag. *Nytt norsk tidsskrift* (trykt utg.).
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Solli, K.-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. r. Arnesen (Red.), *Inkludering* (s. 34-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D & J. Klitmøller (2014) (red). *Læring, dannelse og utvikling – Kvalifisering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Steinsholt, K. r., & Løvlie, L. r. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforl.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *Tidlig innsats for livslang læring: Og ingen sto igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011). *Læring og felleskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sæther, J. (1998). *Pedagogisk psykologi i undervisningsfaget pedagogikk*. Bergen: NLA-Forlaget.
- Sæverot, H. (2014). Utdanningsvitenskapens delegitimering av pedagogikk. *Nordic Studies in Education*(01), 21-33.
- Telhaug, A. O. & Aasen, P. (1996). Status for norsk pedagogisk forskning og pedagogikkfaget. I: Haug, P. (red.) *Pedagogikk i ei reformtid*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Thuen, H. (2010). Skolen - et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(04), 273-287.

- Tholin, K. R. (2011). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen* (s. 59-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tibble, J. W. (1966a). Introduction. I J. W. Tibble (Red.), *The Study of Education* (s. vii-x). London: Routledge and Kegan Paul.
- Tibble, J. W. (1966b). The development of education. I J. W. Tibble (Red.), *The Study of Education* (s. 1-28). London: Routledge and Kegan Paul.
- Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring- teori og praksis. *Spesialpedagogikk*, 5(5), 41-56.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Hentet fra <https://gsi.udir.no>
- Vik, S. & Hausstätter, R. S. (2014). Fra Early Intervention til tidlig innsats. Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk*, 6(6).
- Vik, S. (2014) Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. I: *Nordisk barnehageforskning*, vol 8, nr. 2, s. 1-13.)
- Vislie, L. (2008) Lifelong learning- A new framework for education in an era of globalisation? *Nordic Studies in Education*, vol 28 (03), s. 161-172
- Weikart, D. P., Bond, J. T. & MacNeil, J. T. (1978). *The Ypsilanti Perry Preschool Project: Preschool years and longitudinal results through fourth grade: Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation.*
- Westbury, I. (1995). Didaktik and Curriculum theory: Are they the two sides of the same coin? I: Hopmann, S. & Riquarts, K. (red.) *Didaktik and/or Curriculum* (s. 233-264). Kiel: Universität-Karl-Albrechts, IPN.
- White, K. R. Boyce, G. C. (1993). Comparative evaluations of early intervention alternatives. *Early Educational Development*, 4(4).
- Wilson, D., Hausstätter, R. S., & Lie, B. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen.* Bergen: Fagbokforl.
- Wittgenstein, L., & Tin, M. B. (1997). *Filosofiske undersøkelser* (Vol. 17). Oslo: Pax.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten.* Oslo: NOVA. Rapport nr. 12.
- Litteratur
- Altheide, D. L. (2004). Ethnographic Content Analysis. I A. B. M.S. Lewis-Beck, & T.F. Liao (red.). (Red.), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* (Thousand Oaks, California: Sage.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering. Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode.*

- Metodiske muligheter i kvalitativ forskning (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 101-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anonymous. (1744). *The gentleman's library: containing rules for conduct in all parts of life*. London: printed for S. Birt; and D. Browne.
- Arnesen, A.-L., & Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Arnesen, A.-L. (2012). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I. Arnesen A.L (Red.) *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. r., (2012). *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. & I. Byrkjedal (2011). PALS i barnehage. Integrert tiltaksmodell for positiv læringsstøtte. Danning, omsorg, lek og læring. Bidrag på PALS-konferansen 2011. http://www.atferdssenteret.no/getfile.php/Bilder/Artikkelbilder/Palskonferansen%202011/3.4_PALS_barnehage.pdf
- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment: ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Barnett, W. S. (1985). *The Perry Preeschool Project and its long-term effects: A benefit-cost analysis*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5(5), 25-50.
- Beaney, M. (2003). *Analysis*. Retrieved 30.10.2014 <http://plato.stanford.edu/entries/analysis/>
- 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), 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), 172-183.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Oslo: Cap-pelen 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(3), 40-51.

- Brambring, M., Rauh, H., & Beelmann, A. (1996). *Early childhood intervention: theory, evaluation and practice* (Vol. 20). Berlin: Walter de Gruyter.
- Brekke, M. r. (2006). *Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Bryant, D. & Maxwell., K. (1997). The effectiveness of early intervention for disadvantaged children. I M. J. Guralnick (Red.), *The effectiveness of early intervention* (s. 23-46). Baltimore: Brookes.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3rd ed. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- BUK. (2010). *Child and Youth Participation and Competence Development: Research Program*.
- Caldwell, B. M. (1973). *Infant day care - the outcast gains respectability*. I P. Robey (Red.), *Child care- Who cares? Foreign and domestic infant and early child development policies* (New York: Basic Books).
- Clarke, F. (1940). *Education and social change: an English interpretation: The Sheldon Press*.
- Critchley, P. (2003). *Autonomy, Authenticity and Authority: The Rational Freedom of Jean-Jacques Rousseau*. Hentet fra <http://mmu.academia.edu/PeterCritchley/Books>
- Dale, E. L. (1999). *De strategiske pedagoger: pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forl.
- Espenakk, U. (red.)(2003). *TRAS-håndbok*. Oslo: TRAS-gruppen.
- Europakommisjonen (2011). *Communication on early childhood education and care* (Februar 2011) COM (2011) 66.
- Europaparlamentet (2011). *European Parliament Resolution of May 12 2011 on early years learning in the European Union (I/2010/2159)*
- Ezell, M. (1984). John Locke's Images of Childhood: Early Eighteenth Century Response to Some Thoughts Concerning Education. *Eighteenth-Century Studies*, 17(2), 139-155. doi: 10.2307/2738281
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language* (2nd ed. utg.). Harlow: Longman.
- Farran, D. C. (1990). Effects of intervention with disadvantaged and disabled children. I S. J. S. Meisel, J. P. (Red.), *Handbook of early childhood intervention* (s. 501-539). New York: Cambridge University Press.
- Fastrup, A. (1997). *Efterskrift til Émile- eller om opdragelsen*. I J.-J. Rousseau , Émile - eller om opdragelsen. Valby: Borgen.

- Faye, A. (1864). *Almuskolen, eller Vink til at opdrage og undervise Børn samt ordne og styre en Almskole*. Christiania: Feilberg & Landmark.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview* (2. rev. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Foley, R. (1999). *Analysis. I: The Cambridge Dictionary of Philosophy* (New York: Cambridge University Press).
- Foucault, M. (1980). *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Ithaca: Cornell University Press.
- Fuglestad, O. L., Fandrem, H., Løge, I. K., Roland, P., Westergård, E. (2013). *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Gobo, G. (2007). Sampling, representativeness and generalizability. I C. Seale, Gobo, G. Gubrium, J. F. & Silverman, D. (red.) (Red.), *Qualitative research practice* (s. 405-426). London: Sage.
- Grankvist, Rolf (2000): *Utsyn over norsk skole: norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Forlag
- Groothoff, H.-H. (1973). *Theorie der Erziehung*. I H. H. Groothoff (Red.), *Pädagogik Fischer Lexicon* (s. 72-79). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Guldvik, I. (2002). Troverdighet på prøve. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43(01), 31-49.
- Gundem, B. B., Hopmann, S., Universitetet i Oslo Pedagogisk, f., & Didaktik and/or Curriculum, O. (1998). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue* (Vol. vol. 41). New York: P. Lang.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforl.
- Guralnick, M. J. (1997). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Brookes.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13(13), 673-685.
- Haug, P., & Sætre, P. K. (1988). *Pedagogikk som vitenskap, og utdanningspolitikk* (Vol. 8). Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, Avdelningen för studier av utbildningspolitikk och kulturreproduktion.
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I: Germeten, S. (red.) *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. (s. 15-38). Bergen: fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. og Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2011, Vol.13(4), p.271-281
- Hausstätter, R. (2014). *Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen*. I Hvidsten, B. B. (red.) *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hausstätter, R. (2009). Ingen sto igjen – men hvor løp de hen? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5, 26-35.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Hausstätter, R. S. (2010). *Den spesielle eleven i spesialpedagogikken: et bidrag til spesiallærerens etiske utvikling*. Spesialpedagogikk og etikk.
- Hausstätter, R. S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforl.
- Hebb, D. O. (1949). *Organization of behavior*. New York: Wiley.
- Helsvig, Kim G. (2003). *Pedagogikkens grenser. Kampen om pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938–1980*, Acta Humaniora, Universitetsforlaget
- Hirst, P. H. (1966). *Educational theory*. I J. W. Tibble (Red.), *The study of Education* (s. 29-58). London: Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1970). *The logic of education*. London: Routledge.
- Hovdenak, S. S. (2006). *Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv*. I: Brekke (Red.), *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 73-88). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hursh, D. W. & Henderson, J. A. (2011). *Contesting global neo-liberalism and creating alternative futures*. I: *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. Vol. 32, no. 2, s. 171-185.
- Hunt, J. M. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- Johansson, J., Gooch, G., & Lodge, J. (2008). *Learning To Be(come) A Good European: A Critical Analysis of the Official European Union Discourse on European Identity and Higher Education*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Kant, I. (2008). *Om pedagogik*. Göteborg: Daidalos AB.
- Kant, I., & Storheim, E. (1970). *Morallov og frihet: moralfilosofiske skrifter*. Gyldendals studiefakler: Vol. 25. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* Oslo: Gyldendal.
- Karlsen, G. E. (2002). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Karlsen, G. E. (2007). *Ny rød- grønn regjering – en utdanningspolitisk kursendring?* . *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 362-375.
- Karolyn, L.A., Kilburn M.R. & Cannon J.S. (2005). *Early childhood Interventions: Proven Results, Future Promise*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Korsgaard, O. (2004). *Nikolaj Frederik Severin Grundtvig : mellem skolen for livet og skolen for lyst*. I: Steinsholt, K. & Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforl., 2004.
- Kroksmark, T. (2003). *Den Tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kuhn, T. S. (1992). *De vetenskapliga revolutionernas struktur*. Stockholm: Thales.

- Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvelling, Ø. (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal.
- Løvlie, L. (2013). *Verktøyskolen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 97(03), 185-198.
- Laurence, S., & Margolis, E. (2003). *Concepts and Conceptual Analysis*. *Philosophy and Phenomenological Research*, 67(2), 253-282. doi: 10.1111/j.1933-1592.2003.tb00290.x
- Locke, J. (1689). *An Essay Concerning Human Understanding*. Hentet fra http://oregonstate.edu/instruct/phl302/texts/locke/locke1/Essay_contents.html
- Locke, J. (1692). *Some Thoughts Concerning Education*. Hentet fra <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1692locke-education.asp>
- Løge, I. K. m. fl. (2006). *Alle Med. Veiledningshefte*. Klepp: Info Vest.
- Løvlie, L. (2008). *Etterskrift til Kants "Om pedagogik"*. I *Om pedagogik* (Göteborg: Daidalos AB).
- Marks, J. (2012). *Rousseau's Critique of Locke's Education for Liberty*. *J of Pol*, 74(3), 694-706. doi: 10.1017/S0022381612000175
- Masterman, M. (1979). *The nature of a paradigm*. I I. M. Lakatos, Alan (Red.), *Criticism and the Growth of Knowledge* (London: Cambridge University Press).
- McCulloch, G. (2002). *'Disciplines Contributing to Education'?* *Educational Studies and the Disciplines*. *British Journal of Educational Studies*, 50(1), 100-119.
- McCulloch, G., & McCaig, C. (2002). *Reinventing the Past: the Case of the English Tradition of Education*. *British Journal of Educational Studies*, 50(2), 238-253. doi: 10.1111/1467-8527.00200
- Midthassel, U. V. (red) (2011). *Tidlig intervensjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Mogstad, M., & Rege, M. (2009). *Betydningen av tidlig læring for å motvirke at fattigdom går i arv*. I *Barnefattigdom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie (2. utg. utg.)*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nafstad, P. (1996). *Europeisk filosofi: med retninger innenfor nyere sosialfilosofi*. (Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Nietzsche, F., & Haaland, A. (1994). *Moralens genealogi: et stridsskrift (2. utg. utg.)*. Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet (Vol. nr. 9-2009)*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NOVA (2010). *Tidlig innsats. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. Sluttrapport*.
- NOU 2009:18 (2009). *Retten til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- NOU 2009:10, (2009). Tidlig læring og sosial mobilitet. Norske barns muligheter til å lykkes som voksne. Vedlegg 2. Oslo: Finansdepartementet.
- Oelkers, J. (1993). Intention and development: Two basic paradigms og education. *Studies in Philosophy and Education*, 13(2), 91-109.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim and Basel: Beltz.
- Oettingen, A. v. (2004). Jean-Jacques Rousseau: den moderne paradoksale oppdragelse. I Steinsholt, K & Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforl., 2004.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Pierce, S. H. (1995). Learning Disabilities and Early Intervention: A Review of Theory, Research, and Policy. *Child Study Journal*, 25(4), 309-334.
- Pool J.L., M. M., McManus S.B. & Noh, J. . (2008). An Exploratory Investigation of Frequently cited Articles From the Early Childhood Intervention Literature. *Topics In Early Childhood Special Education*, 28(3), 181-189. Rambøll/NOVA. (2010). *Tidlig innsats. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Sluttrapport.
- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (1998). Early intervention: Optimizing development for children with disabilities and risk conditions. I M. Wolraich (Red.), *Disorders of development and learning. A practical guide to assessment and management* (s. 141-158). Philadelphia: Mosby.
- Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (1992). Early educational intervention with disadvantaged children - To what effect? *Applied and Preventive Psychology*, 1(1), 131-140.
- Roald, Knut (2004): *Å forske på organisasjonslæring i skolevurdering*. Høgskolen i Sogn og Fjordane. Notat nr. 14 2004.
- Rousseau, J.-J., Spangaard, K. D., & Fastrup, A. (1997). *Emile: eller om opdragelsen* (2. (forkortede) udg. utg.). København: Borgen.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/ Scope Perry Preschool Study through Age 40*. Ypsilanti: High/ Scope Press.
- Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skeels, H. M. & Dye, H. A. (1939). A study of the effects of differential stimulation in mentally retarded children. *Proceeding of the American Association of Mental Deficiency*, 44(44), 114-136.
- Skjervheim, H. (1996a). *Det instrumentalistiske mistaket*. I *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Oslo: Aschehoug).

- Skjervheim, H. (1996b). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Oslo: Aschehoug).
- Skjervheim, H. (1996c). *Deltakar og tilskodar*. I *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Oslo: Aschehoug).
- Slagstad, R. (1995). *Den annen front - i går og i dag*. Nytt norsk tidsskrift (trykt utg.).
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Solli, K.-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. r. Arnesen (Red.), *Inkludering* (s. 34-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D & J. Klitmøller (2014) (red). *Læring, dannelse og utvikling – Kvalifisering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Steinsholt, K. r., & Løvlie, L. r. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforl.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *Tidlig innsats for livslang læring: Og ingen sto igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011). *Læring og felleskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sæther, J. (1998). *Pedagogisk psykologi i undervisningsfaget pedagogikk*. Bergen: NLA-Forlaget.
- Sæverot, H. (2014). *Utdanningsvitenskapens delegitimering av pedagogikk*. *Nordic Studies in Education*(01), 21-33.
- Telhaug, A. O. & Aasen, P. (1996). Status for norsk pedagogisk forskning og pedagogikkfaget. I: Haug, P. (red.) *Pedagogikk i ei reformtid*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Thuen, H. (2010). *Skolen - et liberalistisk prosjekt? 1860-2010*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(04), 273-287.
- Tholin, K. R. (2011). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen* (s. 59-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tibble, J. W. (1966a). Introduction. I J. W. Tibble (Red.), *The Study of Education* (s. vii-x). London: Routledge and Kegan Paul.
- Tibble, J. W. (1966b). The development of education. I J. W. Tibble (Red.), *The Study of Education* (s. 1-28). London: Routledge and Kegan Paul.
- Tøsse, M. H. (2014). *Tidlig innsats for livslang læring- teori og praksis*. *Spesialpedagogikk*, 5(5), 41-56.

- Utdanningsdirektoratet. (2013). Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Hentet fra <https://gsi.udir.no>
- Vik, S. & Hausstätter, R. S. (2014). Fra Early Intervention til tidlig innsats. Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk*, 6(6).
- Vik, S. (2014) Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. I: *Nordisk barnehageforskning*, vol 8, nr. 2, s. 1-13.)
- Vislie, L. (2008) Lifelong learning- A new framework for education in an era of globalisation? *Nordic Studies in Education*, vol 28 (03), s. 161-172
- Weikart, D. P., Bond, J. T. & MacNeil, J. T. (1978). *The Ypsilanti Perry Preschool Project: Preschool years and longitudinal results through fourth grade: Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation.*
- Westbury, I. (1995). Didaktik and Curriculum theory: Are they the two sides of the same coin? I: Hopmann, S. & Riquarts, K. (red.) *Didaktik and/or Curriculum* (s. 233-264). Kiel: Universität-Karl-Albrechts, IPN.
- White, K. R. Boyce, G. C. (1993). Comparative evaluations of early intervention alternatives. *Early Educational Development*, 4(4).
- Wilson, D., Hausstätter, R. S., & Lie, B. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen.* Bergen: Fagbokforl.
- Wittgenstein, L., & Tin, M. B. (1997). *Filosofiske undersøkelser (Vol. 17).* Oslo: Pax.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten.* Oslo: NOVA. Rapport nr. 12.

Oversikt over artiklene

Artikkel 1: Fra «early intervention» til tidlig innsats. utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk - Publisert i *Spesialpedagogikk*, 06/2014, 45-57 (<http://www.spesialpedagogikk.no>)

Artikkel 2: Tidlig innsats i barnehagen: En studie av barnehagelæreres forståelse av egen profesjonsrolle. *Antatt for publisering i det danske tidsskriftet CEPRA-sriben*

Artikkel 3: Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. Publisert i *Journal of Nordic early childhood education research Vol. 8, Nr 2, P. 1-13, 2014* (DOI-nummer: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.647>)

Artikkel 4: Analysing the concept of Early Intervention from an Anglo-American “Education” perspective and a German “Pädagogik” perspective. *Under fagfelleevaluering.*

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor under Ph.D.-programmet Barns og unges kompetanseutvikling (BUK) ved Høgskolen i Lillehammer

Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp.

Tema for denne avhandlingen er tidlig innsats i norsk skole og barnehage. Målet er å undersøke hvilke forutsetninger som ligger til grunn for ulike måter tidlig innsats kan forstås på innenfor en pedagogisk kontekst. Tidlig innsats skal ifølge nasjonale policy-dokumenter være et sentralt prinsipp i arbeidet i barnehage og skole, men tidligere studier viser for eksempel at prinsippet er uklart formulert i skolens læreplanverk. Arbeider som problematiserer forståelser for prinsippet tidlig innsats og hvilke implikasjoner det kan ha i arbeidet med tidlig innsats er lite studert i norsk sammenheng. I og med at tidlig innsats er et prinsipp med stor politisk oppmerksomhet, er det derfor et behov for kunnskap om hvordan begrepet skal forstås.

Avhandlingens teoretiske fundament bygger på en konstruksjon som skiller mellom en angloamerikansk education-tradisjon og en kontinental Pädagogik-tradisjon som har svært ulik måte å forstå målet med opplæring. Begrepet tidlig innsats analyseres i henhold til dette teoretiske verktøyet. Poenget med denne konstruksjonen av de to ulike tradisjonene, og også for denne avhandlingen, er å gi det pedagogiske feltet noen kategorier eller perspektiver å diskutere tidlig innsats ut ifra.

I denne avhandlingen fungerer konseptuell analyse som et metodologisk verktøy for å reflektere over hvordan begrepet tidlig innsats er forstått og håndtert. Metodene som benyttes i artiklene, litteraturstudier, kvalitative forskningsintervju og teksttolkning, er valgt ut fra at de på ulik måte belyser bruken og forståelsen av begrepet tidlig innsats i den norske samfunnskonteksten.



Stine Vik er født i 1975 og ansatt ved Avdeling for pedagogikk og sosialfag ved Høgskolen i Lillehammer (HiL)



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

ISSN 1893-8337
ISBN 978-82-7184-380-9