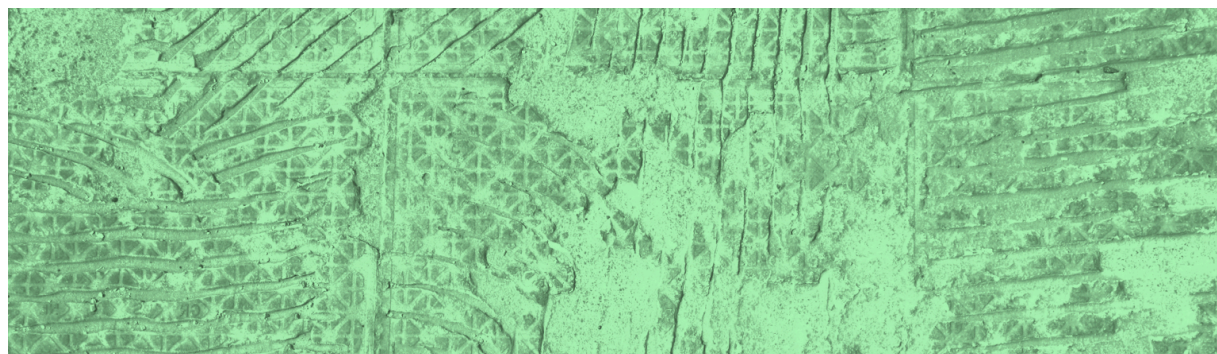


Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager

Vik, Stine: Stine Vik, Doktorgradsstipendiat, Forskningscenter for barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK). Høgskolen i Lillehammer E-post: stine.vik@hil.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.8, NR. 2, p. 1-13, PUBLISHED 26TH OF NOVEMBER 2014



English Abstract: Early intervention has been given a significant position directing work in Norwegian kindergartens recent years. According to national policy documents for early intervention, standardized programs are posed to identify and prevent difficulties at an early stage in children's lives (NOU, 2009; St.meld nr. 16 (2006-2007)). However critique has been raised against directives given from the national level (in Arnesen, 2012; Haustätter, 2009; Pettersvoll & Østrem, 2012). This article argues that early intervention is in danger of becoming an instrumental mistake, as described by Skjervheim in the 60-70s, that does not take into consideration the ethical obligation of treating children as ends not only as means. To avoid the object-orientation children's perspectives should be acknowledged in the processes of intervening early.

Keywords: Early Childhood Intervention- Early Childhood Education- Children at risk- Early intervention for lifelong learning

Sammendrag: Tidlig innsats har fått en betydelig posisjon i det pedagogisk arbeidet i norske barnehager de siste årene. Ifølge nasjonale styringsdokumenter som beskriver tidlig innsats er bruk av standardiserte programmer og kartlegging for å identifisere og forebygge vansker på et tidlig tidspunkt i barns liv en del av satsingen (KD, 2006, 2008). Det er imidlertid reist kritikk av denne utviklingen (Arnesen, 2012; Hausstätter 2009; Pettersvoll & Østrem, 2012). Artikkelen drøfter hvordan tidlig innsats i barnehagen kan tolkes i samsvar med barns rett til medvirkning. Videre diskuteres utfordringer for implementering av programmer for tidlig innsats i norske barnehager.

Nøkkelord: Tidlig innsats, Barns medvirkning, barnehagepedagogikk, pedagogisk teori

Innledning

De siste årene har *tidlig innsats* vært gjenstand for bred oppmerksomhet i utdanningspolitiske strategidokumenter, slike som St. meld nr. 16 (2006-2007). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet [KD], 2006), St. meld nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen* (KD, 2008). Tidlig innsats skal ifølge Stortingsmelding nr. 16 "... forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes.." (KD, 2006: 10). Barnehagen har derfor blitt beskrevet som et godt utgangspunkt for satsingen.

Styringsdokumentene som beskriver tidlig innsats har i vesentlig grad latt seg inspirere av den programorienterte, amerikanske Early Intervention-tradisjonen, noe som gjenspeiles i språkbruk og litteraturhenvisninger i sentrale politiske strategidokumenter (Vik & Hausstätter 2014), se for eksempel St.meld. nr. 16 (KD, 2006); NOU 2009: 10 vedlegg 2 *Tidlig læring og sosial mobilitet* (Finansdepartementet, 2009). Satsing i form av program og kartleggingsmanualer, har derfor blitt en del av den norske barnehagehverdagen gjennom for eksempel innføring av Kvello-modellen (Kvello, 2010), PALS i barnehagen (Arnesen & Byrkjedal, 2011), TRAS (Espenakk, 2003) og ALLE MED (Løge m.fl., 2006). Bruken av disse tidlig innsats-programmene har imidlertid møtt skarp kritikk fra fagpersoner i barnehagesektoren som hevder at satsingen fører med seg et instrumentalistisk verdisyn på barnehagens formål og innhold. Det hevdes at barnehagen har gått fra å fylle en viktig sosialpolitisk rolle hvor barns medvirkning, inkludering og fravær av rangeringskrav har hatt fokus, til å bli et middel for samfunnsøkonomisk vekst med økende læringskrav og kontroll. Kritikere fra det barnehagefaglige miljøet frykter at barnehagens egenart og posisjon som inkluderingsarena forvitrer, når barnehagen defineres som et instrument for skoleforberedelse og et ledd i samfunnsøkonomiske målsetninger (Andresen, 2012; Arnesen, 2012; Pettersvold & Østrem, 2012; Solli, 2012).

Den fremsatte kritikken er utgangspunktet for denne artikkelen. For å belyse kritikken vil deler av Hans Skjervheims (1926-1999) filosofiske perspektiver på pedagogikk bli benyttet. Sentralt i Skjervheims teori står deltagerperspektivet, og dette perspektivet blir her knyttet til satsingen på tidlig innsats i barnehagen. Barns medvirkning som integrert del av satsingen på tidlig innsats blir her presentert som et alternativ til den instrumentelle tilnærmingen til prinsippet om tidlig innsats. Spørsmålet som blir drøftet i denne artikkelen er derfor: *Hvordan kan arbeidet med tidlig innsats i barnehagen forstås i tråd med barns rett til medvirkning?* Med grunnlag i dette spørsmålet vil det også bli pekt på viktige elementer i en framtidig satsing på tidlig innsats som pedagogisk prinsipp i barnehagen. Artikkelen starter med en gjennomgang av den norske kritikken av de instrumentelle tendensene i barnehagen. Dette som et kontekstualiserende bakteppe for teoriutlegningen av det pedagogiske forskningsfeltets kulturhistoriske utviklingstrekk og Skjervheims deltakar- og tilskodar-perspektiv. Metodologiske betraktninger og vitenskapsteoretisk posisjonering inngår som en introduksjon til nettopp denne teoridelen. Dette vil så føre meg frem til diskusjonen, der jeg drøfter hvordan tidlig innsats bør håndteres for at man skal kunne ivareta barns rett til medvirkning i barnehagen.

Den norske kritikken

Stortingsmelding nr. 16. *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (KD, 2006) lanserte tidlig innsats som en sentral strategi i barnehagen, og startet med det en nasjonal debatt om barnehagens innhold og målsetninger.

Arnesen (2012) hevder at flere endringer i styringsdokumenter for barnehagen de siste årene har bidratt til å forandre barnehagens mål og innhold. Hun peker på at læringsdiskursen synes å ha fortrinn framfor inkluderingsdiskursen, og kritiserer de siste års styringsdokumenter for å bygge opp en entydig kausal forbindelse mellom læring, og aller helst fravær av læring i ung alder, og muligheter

til å lykkes og til å få et godt liv. Tidlig innsats i barnehagen blir da redusert til et verktøy for å identifisere vansker og forebygge problemer (Arnesen, 2012). Det hevdes at barnehagens innhold preget av lek og inkluderende fellesskap i dag er truet av et barnehagesyn som begrenser fellesskap til læringsfellesskap og fokuserer på skoleforberedelse mer enn på lek, omsorg og inkludering (Arnesen, 2012; Tholin, 2011). Ifølge Hausstätter (2014) utfordrer satsingen på tidlig innsats barnehagens inkluderende målsetning fordi prinsippet bygger på en individualistisk vanskeforståelse. Det internasjonale forskningsfeltet innen tidlig innsats er i stor grad etablert på en individfokuset vanskeforståelse, med klare grenser for når normalitet brytes, og denne forståelsen skaper et motsetningsforhold til den norske barnehagens målsetning om inkludering.

Pettersvold og Østrem (2012) hevder at prinsippet om tidlig innsats presenteres som en strategi for å effektivisere utdanningsinstitusjonen i et ensidig nytteperspektiv, og viser til mangelen på praktisk-etiske begrunnelser for arbeidet med tidlig innsats i barnehagen. Østrem (2012) peker på barnets genuine rett til å bli forstått som en deltaker i eget liv. De siste tiårene har perspektiver på barn og barndom som deltakende subjekt bidratt til en vesentlig endring for barns status som likeverdige deltakere i pedagogiske kontekster, uten at dette i stor grad gjenspeiles i styringsdokumenter som omhandler tidlig innsats i barnehagen. Barnehageloven (2005) stadfester imidlertid barns rett til medvirkning (kap.2§3). I følge Østrem (2010) og Pettersvold & Østrem (2012) har tanken om det «kompetente barnet» imidlertid tatt en spesifikk retning mot å håndtere barns kompetanse og ferdigheter som målbare størrelser, med tilpasning som pedagogisk målsetning. Det kommer spesielt til uttrykk gjennom en økning i systematiske oppdragelses- og atferdsprogram, der læringsutbytte for eksempel defineres innenfor bestemte rammer for hva som er akseptert sosial atferd.

Kritikken fra det barnehagefaglige miljøet peker altså på en rekke utfordringer som man bør ta hensyn til når man skal implementere tidlig innsats som strategi i barnehagen, og felles for denne kritikken er problematiseringen av hva barnehagens innhold og målsetning skal være. Kritikken som reises mot implementeringen av de ulike programmene i barnehagen, kan også føres tilbake til fundamentalt ulike forståelsesrammer for hva som er målet med pedagogisk aktivitet. Nettopp koblingen mellom pedagogisk aktivitet og de kulturhistoriske rammene som pedagogikken inngår i, har vært omtalt av Gert Biesta (2013), gjennom hans analyse av den anglo-amerikanske *education*-tradisjonen til forskjell fra den tyske *Pädagogik*-tradisjonen.

Metodologiske betraktninger og vitenskapsteoretisk posisjonering

Artikkelens analyser baseres på tolkning av tekster, det vil si både politiske dokumenter som Stortingsmelding nr.16 (KD, 2006), og vitenskapelige tekster som kan gi noen rammer som tidlig innsats kan forstås innenfor. Selv om det her er snakk om primært ordbaserte tekster, betraktes også konteksten som teksten står i, som medvirkende til å gi teksten mening (Brekke, 2006). Det fordi teksten aldri er en nøytral gjengivelse av det teksten beskriver, men må sees i sammenheng med mål og problemstillinger for prosjektet, konteksten den inngår i, og forskerens forforståelse og forventninger (Brekke, 2006: 22). Denne artikkelen er kontekstualisert i et politisk og pedagogisk landskap, hvor Stortingsmelding 16 (KD, 2006) som utdanningspolitisk dokument ser ut til å ha hatt stor innflytelse. Meldingen møtte imidlertid motstand fra deler av utdanningsfeltet, og det er med bakgrunn i den kritikken at denne artikkelen forsøker å drøfte hvordan prinsippet om tidlig innsats kan forstås på nye måter, slik at arbeidet er i tråd med barns rett til medvirkning.

Målet med teksttolking er i forskningssammenheng knyttet til behovet for å utvikle ny kunnskap og ny forståelse. Forskeren er i så måte medskaper av ny tekst og nye forståelser når hun analyserer og tolker tekst i forskningsøyemed (Brekke, 2006: 21). Fortolking av tekstmateriale kan gjøres på flere måter; for eksempel ved å «benytte de utforskede begreper og kategoriseringer eller

ved å benytte egne begreper eller teorier» (Brekke, 2006: 35). Det siste er tilfelle i denne artikkelen hvor bruk av en blanding av diskursanalyse og et hermeneutisk perspektiv har ligget til grunn for arbeidet med analyse og tolkning. Arbeidet er i vesentlig grad hermeneutisk orientert i den forstand at som forsker må jeg forholde meg til beskrivelser og fortolkninger slik det fremkommer i teksten, samtidig må jeg rekonstruere de fortolkningene av prinsippet om tidlig innsats som ligger i teksten, innenfor teoretiske rammer og begreper (Hovdenak, 2006: 81). Slik søker mitt arbeid å overskride de oppfatninger som ligger i teksten og søke nye måter å forstå fenomenet tidlig innsats på. Noe av målsetningen med artikkelen er også å identifisere bakenforliggende ideologier og strukturer, for eksempel hva som er bakgrunn for at tidlig innsats kan forstås ulikt alt ettersom hva slags kulturhistorisk tradisjon man tilhører. Ideologiske tendenser er ofte spesielt tydelige i politiske dokumenter, og i tekstanalyse er visse tekster gitt status som kildemateriale (Hovdenak, 2006: 79). Stortingsmelding 16 (KD, 2006) er sentral og kan defineres som en autorativ tekst. Og selv om meldingen ikke er gjenstand for dokumentanalyse, er det likevel mulig å forestille seg at den er spesielt betydningsfull fordi tidlig innsats som pedagogisk prinsipp her ble introdusert som en sentral strategi (Ulstein, 2006:107).

Artikkelen som helhet posisjoneres vitenskapsteoretisk innenfor kritisk teoretisk tenkning, noe som gjenspeiles i valg av Skjervheims perspektiver som teorigrunnlag for å belyse hvorfor det relasjonelle perspektivet på relasjonen mellom barn og voksen kan legge grunnlag for barns deltakelse i barnehagen. Kritisk teori har en emansipatorisk målsetning om å avdekke bakenforliggende ideologier og vekke bevissthet om «sosiale fenomeners politiske karakter» (Alvesson og Sköldberg, 1994: 177). Det vil for eksempel si at målet er å stille kritiske spørsmål ved det bestående og de oppfatninger man tar for gitt. Tidlig innsats er i så måte et prinsipp som tilsynelatende kan oppfattes som tydelig og distingvert. Det kritiske perspektivet gir anledning til å stille spørsmål nettopp ved at ulike perspektiver på tidlig innsats gir ulikt handlingsrepertoar og forståelse for hvordan barns rett til deltakelse i sin barnehagehverdag, blir innfridd.

Kulturhistoriske utviklingstrekk

Et viktig kulturhistorisk trekk som har preget den norske måten å tenke pedagogikk på, beskrives av Biesta (2013) som forskjellene mellom den angloamerikanske og den tyske kunnskapstradisjonen. Den angloamerikanske tradisjonen knyttes til begrepet *education* og tar utgangspunkt i teoriutvikling orientert mot utdanningsinstitusjonenes håndtering av praktisk undervisning. Utfordringer i det praktiske feltet beskrives gjennom kunnskap, og med teorier, fra ulike fagdisipliner som sosiologi, psykologi og økonomi. Undervisningsteori blir dermed et interdisiplinært fagfelt hvor hver enkelt fagdisiplin bidrar med kunnskap om, og perspektiver på, det pedagogiske arbeidet i utdanningsinstitusjonen. Teorien som utvikles fremstår dermed i form av en ”smultring” av kunnskap rundt et praktisk felt. *Education*-tradisjonen består altså ikke av ett spesifikt fagområde, eller én bestemt disiplin, som gir teorier om praktisk undervisning og læring autonomi.

Biesta (2013) viser at den tyske *Pädagogik*-tradisjonen på mange måter skiller seg fra den angloamerikanske. Kunnskapsfeltet *pedagogikk* har her en egen autonom plass, og til forskjell fra den angloamerikanske tradisjonen er ikke pedagogisk teori en sammensetning av teori fra ulike kunnskapsfelt. Med utspring i kampen mot naturvitenskapelig objektivisering av vår verden handler ikke den tyske pedagogikktradisjonen om forklaringer basert på observasjoner av mennesket, men man forsøker å forstå og tolke fra innsiden. Pedagogikk er i dette perspektivet knyttet til filosofiske spørsmål om hva det vil si å være menneske, ”*Menschwerdung*”, og utgangspunktet for pedagogisk praksis er derfor relasjonen mellom barnet og den voksne. Pedagogisk kunnskap konstitueres ut ifra en interesse for barnets selvbestemmelse, og gjennom pedagogisk teoriutvikling søker man gode

retningslinjer for praktisk undervisning. Retningslinjene må bygge på et humanistisk verdigrunnlag og er derfor etisk-normative. Skillet mellom disse to tradisjonene blir spesielt tydelig når man ser på identiteten og hva som legitimerer praksis og teoriutvikling innen de respektive feltene.

“Mens identiteten til det anglo-amerikanske ”education studies” kan karakteriseres som objektiv ved at den er holdt sammen av et bestemt studieobjekt (education), kan en si at identiteten til ”Pädagogik” er karakterisert som interessert, ved at den er knyttet til en bestemt (verdilatet) interesse for barnets selvbestemmelse” (Biesta, 2013: 179).

Som pekt på, med sin tydelige kobling til utdanningsinstitusjonene, ligger legitimiteten til den angloamerikanske forskningstradisjonen i dens evne til å opprettholde institusjonenes mål og rammer. I den tyske pedagogikktradisjonen er det kvaliteten på relasjonen mellom den som skal lære (barnet) og den som skal tilrettelegge for og bidra til barnets læring og vekst (den voksne), som gir teori og praksisområdet sin legitimitet. Pedagogikk er derfor i den tyske tradisjonen noe som ikke nødvendigvis trenger å gjennomføres innenfor en konkret institusjonell ramme. Pedagogisk virksomhet handler om å skape vekst og utvikling for den som skal lære og utvikle seg på alle områder.

De to tradisjonene fører med seg ulike forståelsesrammer for hva som er målsetningen og innholdet i det pedagogiske arbeidet i institusjonen. Utviklingen av den norske barnehagepedagogikken ligger nærmest den tyske tradisjonen. Denne koblingen uttrykkes for eksempel gjennom at vi i Norge aktivt bruker begrepet pedagogikk. En annen kobling kommer til uttrykk i barnehagelovens formålsparagraf som setter individet i sentrum for den pedagogiske virksomheten, og som også krever at barnehagens pedagogiske arbeid skal bygge på et humanistisk verdigrunnlag. Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon....” (Barnehageloven §1, 2005)

Ikke minst er fokuset på barns rett til medvirkning et sentralt uttrykk for en barnehagepedagogikk som bygger på den tyske tradisjonen hvor pedagogikk som nevnt er knyttet til en interesse for barns medbestemmelse. Barnehageloven kapittel 2, §3 (2005) uttrykker at: “Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.” (Barnehageloven, kap. 2 §3) Felles for kritikken mot tidlig innsats i norske barnehager synes å være en formening om at utdanningspolitiske målsetninger om tidlig innsats mangler pedagogiske og etiske begrunnelser. En slik kritikk gir imidlertid bare mening om man legger til grunn en forståelse av pedagogikk utfra den tyske pedagogikktradisjonen. Den norske kritikken av programorientert tidlig innsats, bygget på amerikansk lest, reises altså i forlengelsen av den tyske tradisjonens måte å forstå og legitimere pedagogikk på. Det vil si at kritikerne står i den tyske *Pädagogik*- tradisjonen, med dennes forståelse av pedagogikkens mål og gjenstandsområde, når man kritiserer endringene den norske barnehagen har gjennomgått. Støtter man seg på den angloamerikanske tradisjonen er imidlertid satsingen på tidlig innsats gjennom ulike programmer, ganske uproblematisk. Programmene svarer til institusjonens forventninger og har sin legitimitet gjennom dette. Ut fra dette perspektivet både kan og bør læreren benytte seg av de metodene som programmene tilbyr. Ifølge Vik & Haustätter (2014) er det man i bunn og grunn diskuterer og kritiserer når man retter blikket mot programmenes inntog i barnehagen, er premissene for hvordan pedagogikk skal forstås i en gitt kontekst, og svarene på hvordan pedagogikk skal forstås avhenger av hvorvidt man slutter seg til den angloamerikanske eller den tyske tradisjonen.

Skjervheims instrumentalismekritikk

Kritikk av den tekniske, instrumentelle pedagogikken er en gjenganger i den pedagogiske debatten i Norge. Allerede på 60 og 70-tallet problematiserte filosofen Hans Skjervheim det han kalte ”det instrumentalistiske mistaket” i pedagogikken (Skjervheim, 1996a). Dette var i en tid hvor et empirisk vitenskapsideal i stor grad dannet kunnskapsgrunnlaget i norske utdanningsinstitusjoner. Dagens kritikk blir også reist som en konsekvens av et empirisk basert fokus som i stor grad gjenspeiles i regjeringens utdanningspolitikk. Det er med andre ord tydelige likhetstrekk mellom den historiske epoken der Skjervheim fremførte sin kritikk og den kritikken vi i dag opplever blir reist mot en del av barnehagens satsninger. Skjervheim presenterte imidlertid ikke bare en kritikk, han kom også med klare teoretiske argumenter for et alternativt perspektiv til det han kritiserte. Skjervheims perspektiver er derfor aktuelle å trekke fram også i dagens debatt om barnehagens situasjon– og knyttet til satsingen på tidlig innsats i barnehagen spesielt.

Skjervheim tar utgangspunkt i den vitenskapsteoretiske selvforståelsen i samfunnsvitenskapene, og kritiserer det empiriske vitenskapsidealet og objektiveringen av mennesket (Skjervheim, 2000). Han illustrerer sitt poeng, knyttet til pedagogikken, ved å peke på forholdet mellom å innta en *praktisk* eller *teknisk holdning* til andre mennesker som grunnlag for handlinger. En teknisk holdning bygger på et vitenskapelig, teoretisk grunnlag. Praktiske handlinger viser ikke til et teknisk grunnlag, men legger moralske, mellommenneskelige standarder til grunn (Skjervheim, 1996b). Disse ulike typer holdninger danner dermed grunnlag for hvordan mennesker håndteres i relasjonen, og i en ensidig teknisk relasjon mister vi disse standardene ut av syne, ifølge Skjervheim. Med dette som bakgrunn hevder Skjervheim at instrumentalisme handler om en manglende evne og vilje til å erkjenne skillet mellom *teknisk* og *praktisk* (moralisk) fornuft. Det vil si skillet mellom strategisk, instrumentell fornuft og en fornuft som er basert på allmenngyldige etisk-normative refleksjoner (Skjervheim, 1996ab).

Behovet for objektiv og sann kunnskap er en grunnleggende premiss i arbeidet med tidlig innsats, slik det beskrives i styringsdokumentene. Skjervheim hevdet, for 40 år siden, at streben etter objektivitet i tråd med et naturvitenskapelig paradigme begrenset pedagogikken. At dette paradigmet fortsatt er attraktivt som forklaringsmodell kan forstås ut fra det Dewey (1960) peker på som vår ”quest for certainty”- vår streben etter endelig sannhet. Kartleggingsverktøy kommer i en særstilling både når det gjelder å frembringe fakta om kvaliteten på barnehagen og samtidig avdekke vansker hos barn på et tidlig tidspunkt, og med det legge grunnlaget for intervensjon. Prefabrikkerte program og kartleggingsverktøy fremstår slik som faktafrembringere, som viser noe sant om barnet.

Faren ved en slik tankegang er at kunnskapen vi tilegner oss om barnet, og som skal være grunnlag for tidlig innsats, blir fragmentert og dekontekstualisert. Løsrivelsen av enkeltdele fra en sammenheng kan bidra til at meningsskaping blir vanskelig, og at intervensjoner blir legitimert på et instrumentelt grunnlag. Denne tankegangen vil i Skjervheims terminologi kunne bidra til at barn fremmedgjøres og blir tilskuere til sin egen utdannelsesprosess. Å handle ut ifra en teknisk tilnærming til pedagogikken mener Skjervheim derfor er et ”instrumentalistisk mistak” fordi pedagogikken er en praktisk vitenskap. Praktiske handlinger må derfor bygge på et annet grunnlag enn tekniske. Praktiske handlinger må bygge på moralske standarder for kommunikasjon i en symmetrisk mellommenneskelig relasjon, ifølge Skjervheim (Skjervheim, 1996ab).

La meg komme med ett konkret eksempel: Begrepet *oppdragelse* ble tatt ut og erstattet med begrepet *danning* da Barnehageloven ble endret i 2010. Enkelte har pekt på at denne endringen kan være med på å tilsløre barnehagens opprinnelige oppdragelsesmandat og det moralske grunnforholdet som Skjervheim beskriver som essensielt i pedagogisk arbeid. Dette blir konkretisert av Løvlie (2013) gjennom hans definisjon av oppdragelse som ”et moralsk forhold mellom voksne og barn, tuftet på

respekt for den andres humanitet, personlighet og verdighet” (Løvlie 2013:188). Løvlies forståelse av oppdragelse er i tråd med den tyske pedagogikktradisjonen og vektlegger prosessen mellom barn og voksne, hvor barns medvirkning er en konstituerende del av oppdragelsen. Til grunn for oppdragelse ligger altså moralske vurderinger av hvordan man bør handle for å ivareta barns verdighet. For arbeidet i barnehagen må det finnes pedagogiske begrunnelser for det som skjer, og siden pedagogikk i Løvlies perspektiv ansees som en etisk-normativ aktivitet, betyr det at man handler innenfor det moralske området når man arbeider i det pedagogiske feltet.

Løvlie (2013) eksemplifiserer dette ved å vise til programmet PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling). Programmet finnes for øvrig i en versjon for skole og en for barnehage (Atferdssenteret, 2014ab, Arnesen & Byrkjedal, 2011). Atferdsmodifiserende program predikerer et problem på bakgrunn av et sett kriterier for hva som er ansett som akseptabel atferd. Løvlie (2013) mener imidlertid at det er grunn til å stille spørsmål ved hva som defineres som uakseptabel atferd, og hvem som definerer og sanksjonerer. Det utgjør en kvalitativ forskjell om det er programmet som definerer det, eller om det er barnehageansatte i samarbeid med barna som definerer. Arbeid med å vurdere barns atferd kan ikke vurderes uten referanse til normer av moralsk art, og kan derfor heller ikke kalles verdifri (Løvlie, 2013). Løvlies hovedpoeng er at prefabrikata ikke gir rom for den forhandlingssituasjonen som til enhver tid bør foregå i pedagogisk arbeid.

Pedagogisk arbeid konstitueres, i tysk tradisjon, av kvaliteten på relasjonen mellom voksen og barn, og pedagogisk arbeid kan bare foregå med utgangspunkt i denne relasjonen (Biesta, 2013). Programmer er i utgangspunktet ikke avhengig av barnets initiativ og en likeverdig forhandlingssituasjon mellom barnet og den voksne, fordi forhandlingene allerede er gjort på forhånd. I den angloamerikanske *education*-tradisjonen er imidlertid kartleggingsverktøy og atferdsmodifiserende program en helt legitim og viktig komponent i arbeidet med tidlig innsats. Målet med pedagogisk virksomhet i den angloamerikanske tradisjonen er å gjøre utdanningsinstitusjonen så effektiv som mulig for å maksimere barns læring ut fra institusjonelle mål. Bruk av kartleggingsverktøy begrunnes derfor ikke ut ifra en interesse for barns medbestemmelse, men i kraft av å være et verktøy som gjør utdanningsinstitusjonen mest mulig effektiv. Med andre ord legitimeres pedagogisk praksis på ulike måter i de to tradisjonene, og utfordringene oppstår idet man innfører strategier som går på tvers av ulike kulturhistoriske forståelsesformer for hva man mener pedagogisk arbeid er og ikke er. Skjervheim peker på dette når han sier at det også er slik at den instrumentelle fornuft har en rimelig plass i pedagogikken. Skjervheim hevder at det instrumentalistiske mistaket begås når skillet mellom den instrumentelle og den praktisk-etiske fornuft ikke erkjennes, men tilsløres. Det kan for eksempel bety at kartleggingsmanualer og prefabrikkerte verktøy har sin plass i pedagogisk arbeid, men at det også er en fare for å redusere personen til et objekt og et instrument for å innhente kunnskap om barnet. Skjervheim viser at den instrumentelle fornuft har sine grenser. Det instrumentalistiske mistaket handler om å overskride disse grensene, og absoluttere en bestemt form for teori eller kunnskap (Skjervheim, 1996a). Med Skjervheim kan man hevde at en teknisk tilnærming har sin legitime plass i pedagogikken, men den må ikke framstå som den eneste kilden til sann kunnskap om barnet.

Deltaker og tilskuer

Skjervheim skisserer imidlertid en vei gjennom instrumentalismen ved å peke på likeverdighetsprinsippet som pedagogikkens grunnlag. I tråd med den tyske pedagogikktradisjonen hevder Skjervheim at pedagogikk har sitt utgangspunkt i forholdet mellom barnet og den voksne. Det er den voksnes ansvar at det handles i tråd med barns verdighet, og dette peker Skjervheim på som det moralske grunnforholdet i en pedagogisk relasjon (Skjervheim, 1996bc). Kunnskapsgrunnlaget for

tidlig innsats må derfor baseres på en pedagogikk som tar utgangspunkt i dette forholdet, spesielt med tanke på å unngå objektivisering av barnet.

Skjervheim lanserer distinksjonen mellom *deltaker* og *tilskuer* for å framvise det problematiske ved en objektiviserende tilskuerholdning i menneskelige relasjoner. Forholdet mellom en objektiviserende og en deltakende posisjon beskriver Skjervheim som to forskjellige holdninger som kan oppstå i møtet mellom mennesker (Skjervheim, 1996c). Det dreier seg om helt ulike måter å forholde seg til, og forstå mennesket på. Skillet mellom et subjekt/objekt-forhold og et subjekt/subjekt-forhold til den andre, danner utgangspunktet for hans kritikk av objektiveringen av mennesket. Distinksjonen problematiserer grunnleggende vilkår for å kunne skape symmetri og anerkjennelse mellom mennesker (Skjervheim, 1996c).

Skjervheim beskriver en tre-leddet relasjon mellom meg, den andre og saksforholdet. På den ene siden kan jeg sammen med den andre rette oppmerksomheten mot fenomenet og engasjere meg i hans problem, med andre ord innta en deltakerposisjon. Saksforholdet danner objektet som vi i felleskap ønsker å forstå. Det baseres på en symmetrisk mellommenneskelig relasjon mellom meg og den andre. På den andre siden kan jeg innta en tilskuerposisjon ved å konstatere at den andre uttaler seg om saksforholdet. Dette forholdet beskriver Skjervheim som en toleddet relasjon mellom meg og saksforholdet. Mitt fokus rettes mot det faktum at den andre uttaler seg. Gjennom mine observasjoner utleder jeg en analyse av grunnene for hvorfor denne personen kommer med dette utsagnet. I denne toleddede relasjonen skapes ny kunnskap kun på bakgrunn av min observasjon av det den andre gjør eller sier, ikke på en samtale hvor personen det gjelder, den andre, kan komme med sine egne grunner. Jeg inntar ifølge Skjervheim en tilskuerposisjon, og den andre blir her gjenstand for objektivisering (Skjervheim, 1996c).

Fra Skjervheims synspunkt, i den tyske pedagogikk-tradisjonens perspektiv, er noe av det som er mest problematisk i den amerikanske kartleggings-tradisjonen, at tidlig innsats utføres på bakgrunn av kunnskap innhentet gjennom det man oppfatter som objektive data om barnet. I Skjervheims perspektiv kan ikke slike data utgjøre grunnlaget for intervensjon. Innsatsen bør utformes på bakgrunn av pedagogiske avveielser i tråd med hva som er målet med den pedagogiske aktiviteten og med en interesse for barns selvbestemmelse. Dermed må barnets perspektiv anskueliggjøres. I Skjervheims perspektiv ligger løsningen på instrumentalismeproblemet i deltakerperspektivet. Det må etableres en relasjon hvor barnet posisjoneres som en likeverdig deltaker i pedagogiske prosesser. Man kan si at intervensjonen kvalitetssikres gjennom å tilstrebe det moralske grunnforholdet mellom barn og voksen som legitimerer pedagogikken. Om pedagogikken er god eller ikke, avgjøres av kvaliteten i relasjonen mellom barn og voksen. Denne dimensjonen i arbeidet med tidlig innsats synes glemt, og problematiseres lite i de politiske dokumentene om dette temaet (se for eksempel St. meld nr. 16 (KD, 2006); St.meld nr. 41 (KD, 2008)). I tråd med angloamerikansk tradisjon, og i motsetning til den tyske tradisjonen, fokuseres det i stedet på effektivisering av utdanningsinstitusjonen (Vik & Haustätter 2014). Innsatsen kvalitetssikres her i henhold til om strategien er effektiv for å maksimere barns læring, knyttet til standarder som på forhånd er definert gjennom programmet. I dette perspektivet vil det ikke være nødvendig å få tak i barns perspektiv for å kvalitetssikre intervensjonen, fordi intervensjonen gjennom programmet allerede er kvalitetssikret før den settes i gang.

Mot et pedagogisk bidrag til forståelsen av tidlig innsats

De to kulturhistoriske tradisjonene som er beskrevet her, gir svært ulike føringer på hvordan man skal forstå og tolke satsingen på tidlig innsats i barnehagen. *Education*-tradisjonen legitimerer sin innsats i forhold til institusjonens krav og føringer. Disse kravene kan konkretiseres gjennom ulike programmer som regulerer hva man skal vurdere som viktig i en opplæringsituasjon. *Pädagogik*-tradisjonen

legitimerer sin innsats i forhold til generelle rammer for oppdragelse og utvikling – elementer som kan knyttes til mer generelle normative verdier i det samfunnet man er en del av. Å vokse opp og bli en del av et samfunn, er et identitetsskapende prosjekt, og som pekt på av Biesta (2013), er dette en aktivitet som legitimeres gjennom barns rett til selvbestemmelse. Pedagogisk aktivitet er derfor i bunn og grunn et relasjonsforhold mellom den som legger til rette for opplæring og den som skal lære. Denne ulikheten mellom de ulike perspektivene gir også ulike utgangspunkt for å definere behovet for tidlig innsats:

- Innen *education*-tradisjonen utløses behovet for tidlig innsats når det er et gap mellom institusjonens krav og de ferdighetene som barnet fremviser.
- Innen *Pädagogik*-tradisjonen utløses behovet for tidlig innsats når relasjonsforholdet mellom voksen og barn ikke fungerer, med andre ord, når det ikke lenger er mulig å gjennomføre opplæring.

Forholdet mellom den voksne og barnet er med andre ord helt sentral innen den tyske tradisjonen. Tidlig innsats som et pedagogisk verktøy må derfor forstås ut fra kvaliteten på barn-voksen-relasjonen. Når den voksne (pedagogen) ikke evner å legge til rette for vekst og utvikling hos barnet, er det et tegn på at relasjonen mellom barn og voksen ikke lenger fungerer, og det er da behov for en ny type innsats. I barnehagen er det pedagogen som har ansvaret for at denne relasjonen fungerer godt, og hvis så ikke er tilfelle, er det pedagogens ansvar å forbedre den. Tidlig innsats betyr her at man så tidlig som mulig søker å avdekke manglende kvalitet i relasjonen mellom barn og voksen, og at man finner eller søker strategier for å utvikle eller gjenopprette dette forholdet. Det kan bety strategier rettet mot å forbedre eller endre pedagogens tanker og handlinger, ikke nødvendigvis strategier som skal endre barnet. I en likeverdig relasjon mellom barn og voksne vil ikke problemet være ensidig lokalisert hos barnet, men i relasjonen. En slik forståelse av et problem vil også få konsekvenser for hvordan man definerer problemet som tidlig innsats skal avhjelpe (Hausstätter, 2014).

I et tradisjonelt individ-patologisk perspektiv hvor man definerer problemet i henhold til om noe er normalt eller ikke, ansees problemet som lokalisert hos barnet (Hausstätter, 2007). Barnet har et problem som man skal løse gjennom å intervensere tidlig før problemet blir større. Den angloamerikanske *education*-tradisjonen kjennetegnes nettopp ved program og strategier som er rettet mot å endre barnet, for eksempel for å endre barnets atferd gjennom atferdsmodifiseringsprogrammet PALS i barnehagen (Atferdssenteret, 2014).

Pädagogik-perspektivet stiller krav til at pedagogen har innsikt om eget pedagogisk ståsted og barnehagens målsetninger. I den grad pedagogen anses som en tekniker eller et instrument for å effektivisere barns læring, forventes det ikke at de skal ta fundamentale avgjørelser som handler om målet med opplæringen eller dens grunnleggende funksjon. Slike refleksjoner og avgjørelser er allerede foretatt på et overordnet nivå i form av mål, standarder, pensum og læreplaner (Iano, 1990). Skal læreren fungere som en ”pedagog” må man imidlertid innta en mye mer aktiv holdning til læreprosessen og den utviklingen barna gjennomgår. En viktig strategi for å oppnå en mer aktiv holdning og redusere faren ved “det instrumentelle mistaket”, er å gi barnet en sentral plass i den pedagogiske prosessen generelt, og spesielt i de situasjonene der relasjonsforholdet er problematisk og behovet for tidlig innsats er tilstede.

Barnet i dialog med verden

I følge Biesta (2013) handler pedagogisk arbeid om møtet mellom barnet og verden, om hvordan barn kommer inn i verden og møter det som barnet ikke er. Pedagogisk arbeid skal bidra til å gjøre barn i stand til å eksistere i denne verden. Kompleksiteten i dette arbeidets vesen kan derfor umulig favnes i

sin helhet av prefabrikkerte manualer. Derimot kan møtet forstås utfra tanken om dialogens prinsipper. Pedagogens rolle i dette perspektivet er å "... muliggjøre dialog mellom barnet og resten av verden, og enda viktigere, å holde barnet og verden i dialog" (Biesta, 2013: 75). Skjervheim (1996c) presenterer også dialogen som et "sted" der asymmetrien i forholdet mellom deltakernes kan viskes ut. I dialogen oppheves asymmetrien, og deltagerens posisjon i dialogen skal, ideelt sett for å kunne kalles en dialog, være likeverdige. Det forutsettes en gjensidighet mellom aktørene, og at barns perspektiv aktualiseres.

Den voksnes perspektiv kan generelt sett sies å ha forrang framfor barnets perspektiv, i henhold til den asymmetri som naturlig foreligger i form av makt, kunnskapsnivå, ansvar, myndighet (Christensen & James, 2008). Et deltaker-perspektiv handler om en måte å forholde seg til problemstillingene denne asymmetrien representerer, som ikke er ensidig basert på tekniske, predefinerte standarder. I et deltaker-perspektiv må barnet behandles som en aktør og som en deltaker. For å kunne forholde seg til barnet som en deltaker vil det derfor være essensielt å forsøke å få tilgang til barnets perspektiv og erfaringer, slik at disse kan være med på å legge kunnskapsgrunnlaget i arbeidet med tidlig innsats.

Nyere forskningslitteratur på barneperspektiv fokuserer også på relasjonsforholdet mellom barn og voksen. Barneforskningen fokuserer i stadig større grad på barns perspektiver og egne erfaringer, i relasjon til konteksten de er en del av. Det vil si spørsmål knyttet til etiske refleksjoner, teoretiske perspektiv, institusjonelle diskurser om barndom og den historiske bakgrunnen (se for eksempel Halldén, 2003; Hedegaard, 2008; Hendrick, 2008; Fleer, 2008b). Barnet som deltaker i sitt eget liv og i forskningsprosesser har blitt tildelt større plass og oppmerksomhet enn tidligere, og barn har i denne prosessen fått en aktiv rolle som deltaker og medskaper i konteksten som de er en del av. Synet på barn som kompetente, deltakende, skapende og interaktive individer i sin egen kontekst er nå et fremtredende perspektiv. Denne dreiningen av fokus gjør også at problemstillingene omkring barnet som aktør blir stadig mer nyanserte og distingverte i forsøket på å få tilgang til barns erfaringer gjennom å lytte til barnet selv (Christensen & James, 2008).

Halldén (2003) gjør et skille mellom barneperspektiv og barnets perspektiv. Barneperspektivet er den voksnes tolking og eventuelt formidling av barnets perspektiv. I følge Halldén (2003) handler barneperspektivet om hvilken plass barn gis i vårt samfunn, hvilke erfaringer barn har og hvordan barn uttrykker sine erfaringer. Barneperspektivet inntas av voksne og er et perspektiv som skal ivareta barns interesser og arbeide for barns vilkår, eller studere en kultur som er skapt for barn. Barneperspektivet kan også bety å fronte barns interesser. Slik inneholder barneperspektivet noe utover det å gjengi barns perspektiv på forskjellige fenomen. Barnets perspektiv er til forskjell fra barneperspektivet, ikke tolket av en voksen inn i en samfunnsmessig kontekst definert av den voksne.

Barneperspektivet i arbeidet med tidlig innsats

Tidlig innsats innen *Pädagogik*-tradisjonen er, som tidligere beskrevet, et pedagogisk tiltak man iverksetter når tidligere pedagogiske tiltak ikke greier å ivareta relasjonen mellom voksen og barn. I denne tradisjonen skapes en, om enn implisitt, sammenheng mellom tidlig innsats og deltagerperspektivet til Skjervheim. Et deltagerperspektiv er videre avhengig av et godt relasjonsforhold, og dette relasjonsforholdet bygger på pedagogens evne til å relatere sin pedagogiske praksis til barnets perspektiv. For å kunne utvikle denne typen pedagogisk praksis må pedagogen bygge sin strategi på et barneperspektiv som utvikles gjennom møtet med barnet. Barnets perspektiv fungerer altså som et grunnlag for en pedagogikk som inneholder barneperspektivet, og på denne måten ivaretar man barns posisjon i den pedagogiske prosessen. Barnet er i denne sammenhengen en premissleverandør for den pedagogikken man utvikler. Kjennetegn på en tidlig innsatsstrategi innenfor en pedagogisk ramme blir da som følgende:

- Behovet for tidlig innsats løses ut når relasjonsforholdet mellom barn og voksne ikke fungerer. Det vil si at behovet for tidlig innsats kommer til syne som følge av et problem som ikke nødvendigvis lokaliseres hos barnet, men i det læringsfellesskapet barnet er en del av. Så lenge relasjonsforholdet fungerer, har man grunnlag for å gjennomføre pedagogiske opplegg og legge til rette for utvikling og læring.
- Den voksne er ansvarlig for å skape et godt relasjonsforhold mellom voksen og barn. I dette arbeidet må man søke etter en deltagende holdning som bygger på den voksnes kunnskaper og strategier til å innta et barneperspektiv på den aktiviteten man gjennomfører. Samtidig må barns perspektiv også aktualiseres i utformingen, gjennomføringen og vurderingen av innsatsen som settes inn.
- Målet med endringer i de pedagogiske strategiene, altså tidlig innsats, er å skape prosesser som fører til læring og utvikling hos barnet. Hva barnet skal lære og hvordan læringsprosessene skal foregå, kan derfor ikke defineres gjennom institusjonelle mål og strategier. Institusjonelle mål og strategier kan gi en retning for læringsprosessen, men den pedagogiske måloppnåelsen blir vurdert ut fra hvorvidt læringsprosessen fører til vekst og utvikling hos barnet.

Avslutning

Målsetningen med denne artikkelen er å peke på hvordan arbeidet med tidlig innsats i barnehagen kan forstås i tråd med barnehagens målsetning om barns medvirkning. Rammen som her er presentert som en pedagogisk forståelse for tidlig innsats, er i tråd med barnehagens formålsparagraf og dens tydelige vektlegging av barns rett til å bidra i planlegging, gjennomføring og vurdering av det pedagogiske innholdet i barnehagen. Det viktigste elementet i dette perspektivet er imidlertid kanskje at det peker mot pedagogens rolle og ansvar for å skape og ivareta en god relasjon mellom barn og voksen. Innenfor dette perspektivet kan ikke tidlig innsats legitimeres gjennom gitte program eller pre-definerte strategier som systematisk reduserer barn til et institusjonelt objekt.

Referanser

- Alvesson & Sköldberg (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnesen, A. & I. Byrkjedal (2011). PALS i barnehage. Integrrert tiltaksmodell for positiv læringsstøtte. Danning, omsorg, lek og læring. *Bidrag på PALS-konferansen 2011*. http://www.atferdssenteret.no/getfile.php/Bilder/Artikkelbilder/Pals-konferansen%202011/3.4_PALS_barnehage.pdf
- Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I Anne Lise Arnesen (red). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (101-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. L. (2012). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I Anne Lise Arnesen (red). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (56-76) Oslo: Universitetsforlaget.

- Atferdssenteret (2014). Hva er PALS? Hentet fra <http://www.atferdssenteret.no/informasjon-om-pals-modellen/category161.html>
- Biesta, G. (2013). Å snakke ”pedagogikk” til ”education”:- Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3/13, (s. 172-184).
- Brekke, M. (red.) (2006). *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Christensen, P. & A. James (2008). Introduction: Researching Children and Childhood Cultures of Communication. In P. Christensen & A. James (red.) *Research with children. Perspectives and Practices*. (1-10) New York: Routledge.
- Dewey, J. (1960). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Espenakk, U. (red.) (2003). *TRAS-håndbok*. Oslo: TRAS-gruppen.
- Finansdepartementet (2009). NOU 2009: 10. *Tidlig læring og sosial mobilitet. Norske barns muligheter til å lykkes som voksne*. Vedlegg 2. Tidlig læring og sosial mobilitet. Oslo: Finansdepartementet.
- Fleer, M. (2008). Interpreting research protocols - the child's perspective. I M. Hedegaard & M. Fleer (eds.). *Studying Children: A Cultural-Historical Approach*. (88-104) London: Open University Press.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrep. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1-2. (12-23)
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2009). Ingen sto igjen – men hvor løp de hen? I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5, (26-35).
- Hausstätter, R. S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I Hvidsten (red.) *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (41-51) Bergen: Fagbokforlaget.
- Hedegaard, M. (2008). Developing a dialectic approach to researching children's development. I M. Hedegaard & M. Fleer (red.). *Studying Children: A Cultural-Historical Approach*. (30-46) London: Open University Press.
- Hendrick, H. (2008). The Child as a Social Actor in Historical Sources: Problems of Identification and Interpretation. I P. Christensen & A. James (red.) *Research with children. Perspectives and Practices*. (40-63) New York: Routledge.
- Hovdenak, S. S. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. I: M. Brekke (red.), *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. (73-88) Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Iano, R. P. (1990). Special Education Teachers: Technicians or Educators? I *Journal of Learning Disabilities*. 23(8), (462-465).
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41 (2008-2009) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barnehageloven (2013), LOV-2005-06-17-64. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kvello, Ø (2010). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Løge, I. K. m. fl. (2006). *Alle Med. Veiledningshefte*. Klepp: Info Vest.
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3, (186- 200).
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer, mester ikke – jakten på det normale barnet*. Otta: Res Publica

- Solli, K. A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Anne - Lise Arnesen (red.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (34-50) Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skjervheim, H. (1996a). Det instrumentalistiske mistaket. I Hans Skjervheim. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Skjervheim, H. (1996b). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I Hans Skjervheim. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Skjervheim, H. (1996c). Deltakar og tilskodar. I Hans Skjervheim. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Tholin, K. R (2011). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser et al. (red.) *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen*. (59-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulstein, J.O. (2006). Tolkning av autoritative tekstar- nokre kryssande perspektiv. I: M. Brekke (red.) *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. (107-140) Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Vik, S & Hausstätter, R. S. (2014). "Early Intervention" til tidlig innsats: utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. I *Spesialpedagogikk* nr 6/14. (s.45-57).
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt*. Oslo: Cappelen Damm.
- Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål? I *Nordisk Barnehageforskning*, vol 3, (3). (191-203).