

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Kandidatnummer 13

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Hvordan kan ulike forståelser av Stortingsmelding 6`s fremstilling av tidlig innsats påvirke elevers opplevelse av mestring i grunnskolen?

En teoretisk analyse ved bruk av Biesta teori om formålet med utdanning innenfor ulike pedagogiske tradisjoner.

How can different understandings of Stortingsmelding 6`s presentation of early intervention affects students' experience of mastery in primary school?

A theoretical analysis using Biesta's theory of the purpose of education within different pedagogical traditions.

SPE 3010

2021

Forord

Masterutdanningen ved Høgskolen i Innlandet har vært en lærerik, krevende og spennende reise. Jeg har truffet nye og fine mennesker, og fått erfare at spesialpedagogikk rommer så mye mer enn det jeg har tenkt og trodd.

Jeg har i tillegg utfordret meg selv ved å søke på videreutdanning alene, møtt opp på skolen alene, reist alene og overnattet i en hytte langt opp på fjellet alene. Og det har jeg klart fordi jeg vet at jeg er ikke alene.

Tusen takk til mannen min, som tålmodig, trygg og sterk sjonglerer alt fra stekepanner til kleskurver. Som oppmuntrer, legger til rette for og tror på meg – jeg hadde ikke fått det til uten deg!

Og tusen takk til mine to hjertegull som tålmodig har funnet seg i at mamma titt og ofte er opptatt, travel, stresset og sur. Dere betyr alt for meg!

Og til sist – tusen takk til min veileder, Gro Narten Markestad, for gode råd, støtte og tålmodighet! Og til Tomas Linhart, som fikk meg til å tenke at jeg er god nok.

“Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire”

– William Butler Yeats –

Sammendrag

Denne studien omhandler hvordan ulike forståelser av Stortingsmelding 6`s (2019-2020) fremstilling av tidlig innsats kan påvirke elevers opplevelse av mestring i skolen. Oppgaven er en teoretisk analyse ved bruk av Biestas teori om formålet med utdanning innenfor ulike pedagogiske tradisjoner. I tillegg baserer oppgaven seg på tidligere forskning og Banduras teori om mestring.

Studiens bakgrunn er den store oppmerksomheten begrepet tidlig innsats har hatt i sammenheng med utdanning de siste tiårene. Det virker som det er en universell forståelse av innholdet i begrepet, men slik det fremkommer av denne og andre studier, viser de til at begrepet har en uklar definisjon. Det kan være med på at begrepet tolkes ulikt.

Studien viser til hvordan pedagogisk forskning og arbeid de siste årene har blitt påvirket av den amerikanske Early Intervention satsingen. Det har ført til at den norske skole står i et slags krysspress mellom to ulike tradisjoner eller pedagogiske tilnærminger. Et av oppgavens tema handler om i hvilken pedagogisk tradisjon Stortingsmelding 6 kan plasseres innenfor; den angloamerikanske tradisjonen *education*, eller den kontinentale tradisjonen *pädagogik*. Dette utfra tiltakene som presenteres i stortingsmeldingen.

Et av funnene i studien er at de fleste av Stortingsmelding 6`s tiltak i forhold til tidlig innsats, kan plasseres i en *education* tradisjon, og at det i ulik grad kan påvirke elevers opplevelse av mestring.

Abstract

This study is about how different understandings of Stortingsmelding 6`s (2019-2020) presentation of early intervention can affect pupils experience of mastery in school. The thesis is a theoretical analysis using Biesta's theory of the purpose of education within different pedagogical traditions. In addition, the thesis is based on previous research and Bandura's theory of mastery.

The background of the study is the great attention the concept of early intervention has had in connection with Norwegian education in recent decades. It seems that there is a universal understanding of the content of the term, but as it emerges from this and other studies, they point out that the term has a vague definition. This may contribute to the term being interpreted differently.

The study refers to how educational research and work in recent years have been affected by the American Early Intervention initiative. This has led to the Norwegian school being in a kind of cross-pressure between two different traditions or pedagogical approaches. One of the thesis' topics is about in which pedagogical tradition Stortingsmelding 6 can be placed within; the Anglo-American tradition *education*, or the continental tradition *pädagogik*. This is based on the measures presented in the White Paper.

One of the findings in the study is that most of Stortingsmelding 6`s measures in relation to early intervention can be placed in an *education* tradition, and that it can to varying degrees affect students' experience of mastery.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
1. INNLEDNING	8
1.1 OPPGAVENS TEMA OG BEGRUNNELSE.....	8
1.2 OPPGAVENS FORMÅL	9
1.3 PROBLEMSTILLING	10
1.4 FORSKNINGSPØRSMÅL.....	10
1.5 AVGRENSNING AV OPPGAVEN	10
2. TEORETISK PERSPEKTIV	12
2.1 OPPGAVENS DISPOSISJON	12
3. BEGREPER, FREMVEKST OG KUNNSKAPSSTATUS	14
3.1 TIDLIG INNSATS	14
3.1.1 <i>Fremvekst av tidlig innsats i den norske skolen</i>	14
3.2 MESTRING.....	15
3.3 KUNNSKAPSSTATUS	15
4. TEORETISK PERSPEKTIV	17
4.1 GERT BIESTA OM SVAKHETEN MED UTDANNING	17
4.2 BIESTAS FREMSTILLING AV TO IDEOLOGISKE TRADISJONER	18
4.2.1 <i>Education-tradisjonen</i>	18
4.2.2 <i>Pädagogik-tradisjonen</i>	19
4.3 FORSTÅELSER AV TIDLIG INNSATS	20
4.3.1 <i>I hvilken tradisjon står norsk utdanningspolitikk?</i>	21

4.4	EFFEKTEN MED UTDANNING – KAN DEN MÅLES?.....	22
4.5	UTDANNING – FOR HVA?.....	23
4.6	BIESTAS DIMENSJONER AV FORMÅLET MED UTDANNING	23
4.6.1	<i>Kvalifiseringsdimensjonen av utdanning</i>	24
4.6.2	<i>Sosialiseringsdimensjonen av utdanning</i>	24
4.6.3	<i>Subjektiveringsdimensjonen av utdanning</i>	25
4.6.4	<i>Dimensjonenes synergieffekt og konflikt</i>	25
4.7	MESTRING.....	26
4.7.1	<i>Tro på egen mestring</i>	27
4.7.2	<i>Reell og opplevd mestring</i>	28
4.7.3	<i>Mestring i et utdanningsperspektiv</i>	28
5.	METODE OG VITENSKAPSTEORI.....	29
5.1	FORSKERROLLEN	29
5.1.1	<i>Forforståelse</i>	30
5.2	VITENSKAPTEORETISKE BETRAKTNINGER.....	30
5.2.1	<i>Konstuktivistisk tilnærming til virkeligheten</i>	30
5.3	OPPGAVENS HERMENUTISKE TILNÆRMING TIL “SANNHETEN”	31
5.4	FORSKNINGMETODE.....	32
5.4.1	<i>Uvalg av kilder</i>	32
5.4.2	<i>Kvalitativ tekstanalyse</i>	32
5.4.3	<i>Helhets- og delanalyse</i>	33
5.5	UNDERSØKELSENS KVALITET.....	34

5.5.1	<i>Validitet</i>	34
5.5.2	<i>Reliabilitet</i>	35
5.5.3	<i>Overførbarhet</i>	35
6.	PRESENTASJON OG BESKRIVELSE AV FUNN	36
6.1	STORTINGSMELDINGENS KONTEKSTUALISERING.....	36
6.2	TILTAK FOR TIDLIG INNSATS I GRUNNSKOLEN.....	36
6.2.1	<i>Målsetting om forbedret kvalitet</i>	37
6.2.2	<i>Målsetting om en mer inkluderende praksis</i>	39
6.2.3	<i>Målsetting om økt kompetanse</i>	40
6.2.4	<i>Oppsummering av funn</i>	42
7.	DRØFTING	43
7.1	STORTINGSMELDING 6`S FORSTÅELSE AV TIDLIG INNSATS.....	43
7.1.1	<i>Utfordringer ved begrepet tidlig innsats</i>	44
7.2	STORTINGSMELDING 6`S FREMSTILLING AV TIDLIG INNSATS.....	45
7.2.1	<i>Tidlig innsats gjennom økt kvalitet</i>	46
7.2.2	<i>Tidlig innsats gjennom inkludering</i>	47
7.2.3	<i>Tidlig innsats gjennom økt kompetanse</i>	47
7.2.4	<i>Status på elevers trivsel og opplevelse av mestring i skolen</i>	48
7.2.5	<i>Elevers opplevelse av mestring gjennom økt kvalitet</i>	49
7.2.6	<i>Elevers opplevelse av mestring gjennom inkludering</i>	51
7.2.7	<i>Elevers opplevelse av mestring gjennom økt kompetanse</i>	52
8.	AVSLUTNING OG SELVREFLEKSJONER	54
9.	LITTERATURLISTE	56

1. Innledning

1.1 Oppgavens tema og begrunnelse

Regjeringen har i de siste tiårene satset stort på et utdanningssystem som skal bidra til at alle opplever mestring og tilhørighet i et fellesskap. Tross denne satsingen, viser undersøkelser at flere og flere elever føler at de ikke passer inn i skolekulturen og at de har vansker med å delta i den ordinære undervisningen (Taraldsen, 2020, s. 32). Spesielt etter Kunnskapsløftets inntog i 2006, hvor kravet om kunnskap ble høyere, har det vært en markant økning i henvisninger fra skolen til PP-tjenesten (Fasting, 2014, s. 2).

For å møte utfordringene sies det i Stortingsmelding 6 (2019-2020) at viktigheten av at barnehager og skoler har en kultur for tidlig innsats og inkluderende fellesskap er «avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7). Men er det barn og unges egne drømmer og ambisjoner som skal nås? Og på hvilken måte henger det sammen med opplevelsen av mestring?

Det å oppleve at man ikke mestrer i ung alder, kan gi psykisk uhelse i livet videre. I Stortingsmelding 6 (2019-2020) påpekes derfor viktigheten av å sette inn riktige tiltak tidlig. Når det gjelder meldingens tiltak om tidlig innsats i skolen, vil det være naturlig å tenke at de bygger på verdier i formålsparagrafen. Skolens pedagogikk og praksis skal bygge på kristne og humanetiske verdier som respekt for menneskeverdet, tillit og likeverd. Dette skal hjelpe elever til å utvikle kunnskap og egenskaper slik at de kan mestre livene sine, delta i arbeid og være en del av fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017, §1-1).

Samtidig ser vi at skolens arbeid påvirkes av en økende politisk interesse for å måle utdanningen og gjøre den mer effektiv. Enkelte mener det kan gå på bekostning av formålet med utdanning og skape et prestasjonsorientert fokus og en kultur hvor du er det du presterer (Biesta, 2011, s. 22). Biesta (2011) peker på to ulike tradisjoner eller retninger pedagogikken har utviklet seg i og som kan påvirke formålet med utdanning og forståelsen av begrepet tidlig innsats. Den ene er den angloamerikanske tradisjonen *education*, og den andre den kontinentale tradisjonen *pädagogik* (Vik, 2018, s. 148). Tema for denne oppgaven er å

undersøke hvordan ulike forståelser av Stortingsmeldings 6 (2019-2020) fremstilling av tidlig innsats påvirke elevers opplevelse av mestring i skolen.

1.2 Oppgavens formål

Tidlig innsats omtales ofte som om det foreligger en felles forståelse av hva det innebærer og få vil være uenige i at dette er viktig for barns utvikling. Samtidig viser undersøkelser at begrepet er uklart og lite konkretisert i lovmessige føringer (Vik, 2018, s. 144). Dersom lover, forskrifter og regelverk er utydelige er de mer tilbøyelige for ulike tolkninger. Det igjen kan føre til ulik praksis. Når det sentralt satses på tidlig innsats som et tiltak for elevers manglende opplevelse av mestring i skolen, er det viktig at man drar i samme retning gjennom felles forståelse (Fasting, 2018, s. 67).

Et av formålene med denne masteroppgaven er å bidra med refleksjoner omkring sammenhengen mellom ulike forståelser av tidlig innsats og målet om at flere elever skal oppleve mestring i skolen. I tillegg ønsker jeg å videreutvikle egen evne til kritisk tenkning. På masterstudiet innenfor spesialpedagogikk på Lillehammer, har forholdet mellom det å være ekspert eller profesjonell stått sentralt. Som profesjonsutøver må man ha kunnskap og ferdigheter for å kunne være med på å skape endring hos de man arbeider med (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 193). Her vil egen erfaring og personlig skjønn påvirke arbeidet man gjør. Samtidig skal man som for eksempel ansatt i staten forvalte samfunnets ressurser innenfor gjeldende rammer og lovverk. Gjennom tolkning av Stortingsmelding 6 (2019-2020) som omhandler tidlig innsats, ønsker jeg å stille kritiske spørsmål til vedtatte «sannheter» som tidligere har påvirket arbeidet mitt. Det er enkelt i en travel hverdag å la seg «forføre» av store ord og tiltak. For meg er det derfor viktig å reflektere over om arbeidet jeg utfører er til barnets beste.

1.3 Problemstilling

For å komme fram til formålet med oppgaven, har jeg valgt følgende problemstilling: *Hvordan kan ulike forståelser av Stortingsmelding 6`s (2019-2020) fremstilling av tidlig innsats påvirke elevens opplevelse av mestring i grunnskolen? En teoretisk analyse ved bruk av Biesta teori om formålet med utdanning innenfor ulike pedagogiske tradisjoner.*

1.4 Forskningsspørsmål

For å kunne besvare problemstillingen stiller jeg følgende to forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte kan Stortingsmelding 6`s (2019-2020) fremstilling av tidlig innsats *fremme* elevens opplevelse av å mestre i grunnskolen?
2. På hvilken måte kan Stortingsmelding 6`s (2019-2020) fremstilling av tidlig innsats *hemme* elevens opplevelse av å mestre i grunnskolen?

1.5 Avgrensning av oppgaven

Grunnoplæringens mål bygger på sentrale deler fra både formålsparagrafen og læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Målene må sees i sammenheng og er en sammenfatning av skolens samfunnsmandat:

- «*Elevene skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø*».
- «*Elevene skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse*».
- «*Flere elever og læringer skal gjennomføre videregående opplæring*»,
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Målsettingen om at flere elever skal fullføre hele skoleløpet, henger sammen med det faglige og sosiale grunnlaget de har fra barne- og ungdomsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Jeg har derfor valgt å avgrense oppgaven til å gjelde elever i grunnskolen.

En av drøftingene i oppgaven vil være den norske skoles fokus på målstyring, og påstanden om at det er årsaken til at mange elever føler at de ikke mestrer. Målstyring i skolen forbindes ofte med læreplaner og kompetansemål, hvor elevene måles utfra deres resultater i

de ulike teoretiske fagene sammenlignet med «forventet» nivå. Oppgaven er derfor avgrenset til å handle om fokuset på *faglige* prestasjoner opp mot forventet nivå og hvordan det kan sees i sammenheng med elevens opplevelse av mestring i grunnskolen.

I analysedelen av oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Stortingsmelding 6 (2019-2020) fremstilling av tidlig innsats, og i oppgavens drøftingsdel, vil jeg ta utgangspunkt i hovedkategoriene fra de funn jeg har gjort (se figur 2:1, 3:4 og 4:4).

2. Teoretisk perspektiv

Som en viktig del av undersøkelsen i oppgaven, står Gert Biestas (2017) teori om utdanningens formål. Han sier at spørsmålet om hva god utdanning er, alltid må sees i lys av hva det er man ønsker å oppnå (G. J. J. Biesta, 2017, s. 18). I tillegg vil jeg bruke hans teori i forhold til to ulike retninger han mener det pedagogiske arbeidet har utviklet seg i; den angloamerikanske tradisjonen *Education* og den tysk-kontinentale tradisjonen *Pädagogik*. Innenfor de to ulike tradisjonene er målet med pedagogisk virksomhet vidt forskjellig, som kan påvirke tolkningen av blant annet begrepet tidlig innsats (Biesta, 2013, s. 173). Jeg vil også bruke Banduras (1997) teori når det gjelder mestring og knytte det opp mot læreplanverkets målsetting om at skolen skal hjelpe elever til å tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2018, pkt. 3-2). For å teoretisere begrepet *tidlig innsats* vil jeg gi en presentasjon av begrepet i ulike styringsdokumenter.

2.1 Oppgavens disposisjon

Etter innledning, presentasjon av problemstilling, forskningsspørsmål og teoretisk perspektiv, er oppgaven bygd opp på følgende måte;

Kapittel 3 gir en presentasjon og avklaring av de sentrale begrepene i oppgaven; tidlig innsats og mestring. Jeg vil også vise til tidligere forskning vedrørende oppgavens tema.

Kapittel 4 presenterer oppgavens teoretiske perspektiv. Her vil jeg gjøre rede for Gert Biestas fremstilling av to retninger som det pedagogiske arbeidet har utviklet seg i; *education* og *pädagogik* og hvordan formålet med utdanning forstås ulikt innenfor de ulike tradisjonene. I forhold til tidlig innsats vil jeg vise til tidligere stortingsmeldinger, og jeg vil bruke Banduras teori i forhold til begrepet mestring.

Kapittel 5 inneholder begrunnelse for og refleksjoner rundt valg av vitenskapsteoretisk tilnærming og forskningsmetode for denne oppgaven. Her vil jeg også presentere noen etiske betraktninger i forhold til forskerrollen.

Kapittel 6 gir en presentasjon av hvilke funn jeg har gjort gjennom valgt forskningsmetode, som viser til Stortingsmelding 6s (2019-2020) fremstilling av begrepet tidlig innsats.

Kapittel 7 presenterer drøftinger av mine funn opp mot formålet med utdanning innenfor *education* og *pädagogik* tradisjonen, og hvordan det kan hemme eller fremme elevers opplevelse av mestring i skolen.

Kapittel 8 inneholder en samlet oppsummering og avslutning, hvor jeg reflekterer over forskningsrollen, forskningsspørsmålene og funn gjennom undersøkelsen.

3. Begreper, fremvekst og kunnskapsstatus

I dette kapittelet vil jeg avklare hvilke forståelser av begrepene tidlig innsats og mestring som ligger til grunn i oppgaven. Jeg vil også vise til tidligere forskning, og hva vi allerede vet innenfor valgt tema.

3.1 Tidlig innsats

I følge Stortingsmelding 16 (2006) skal tidlig innsats *«forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes»* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). Utfra denne beskrivelsen kan tidlig innsats sees på som en forebyggende strategi, samtidig med å sette inn hjelp tidlig når man ser at problemer oppstår. Men målsettingen med tidlig innsats som strategi har endret seg opp gjennom tiden, og jeg vil videre gi en kort oversikt over fremstillingen av tidlig innsats i sentrale styringsdokumenter.

3.1.1 Fremvekst av tidlig innsats i den norske skolen

For 14 år siden ble tidlig innsats introdusert i utdanningssektoren gjennom Stortingsmelding 16 (2006). Begrepet ble omtalt som *«nøkkelen»* til arbeidet med å tilrettelegge opplæringen til den enkelte elevs behov (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). Målsettingen med å arbeide med tidlig innsats var å få flere til å fullføre hele utdanningsløpet, samt øke læringsutbyttet på 10. trinn. Det var også en del av en strategi i forhold til å jevne ut sosiale forskjeller i samfunnet (Vik, 2018, 144). I de senere årene har begrepet blitt definert som et middel for å bedre kvaliteten i opplæringstilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017), som entydig med et godt pedagogisk tilbud helt fra barnehagealder og ut skoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 12) og som intensiv opplæring for elever på 1-4 trinn (Kunnskapsdepartementet, 2018, § 1-4). Om man oppsummerer dette kan begrepet beskrives som tiltak for å øke barn og unges læring, samt forebygge at deres utvikling går i feil retning (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 14).

3.2 Mestring

I moderne psykologi viser begrepet mestring til at en person klarer å stå i oppgaver og utfordringer som en møter på i løpet av et liv (Svartdal, 2018). Det kan være oppgaver som eksamen, eller store kriser om dødsfall. Hvordan man mestrer utfordringer og oppgaver, kommer an på den enkeltes egenskaper, ferdigheter og kunnskap (Svartdal, 2018). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke Banduras (1997) teori om hvordan våre forventninger om egen mestring har betydning for de valgene vi gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 21). Han peker på hvordan direkte støtte og oppmuntring fra en voksen kan ha betydning for elevens tro på egen mestring. Dette er i tråd med det Opplæringsloven sier og som vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 4.

3.3 Kunnskapsstatus

Om jeg gjør et enkelt søk på *tidlig innsats* i Orias biblioteket på Høgskolen Innlandet, kommer det opp så mange som 3506 treff (dato 26.04.2021). Mange av de handler om tidlig innsats i forhold til språkopplæring i skolen og flere er relatert til barnehage. Om jeg gjør et mer avansert søk og legger til begrepet *mestring* i tittelen, får jeg 363 treff i databasen. Her kommer mestring opp flere ganger i form av faget livsmestring i skolen.

Ved igjen å legge til *skole* i tittelsøket begrenses det helt ned til 4 treff. I og med at jeg har valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse av fremstilling av begrepet tidlig innsats i Stortingsmelding 6, og elevers opplevelse av mestring i skolen, finner jeg en masteroppgave som har noe lignende tilnærming. Det er en avhandling av Karen Johanne Ringstad (2020) som handler om skolens arbeid med tidlig innsats, danning og livsmestring. Oppgaven handler om den pedagogiske praksisen rundt begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring, og hvordan ideologiske konstruksjoner påvirker den pedagogiske forståelsen. Den ser ikke tidlig innsats opp mot elevers opplevelse av mestring i skolen, men enkelte deler av oppgaven kan være relevant i denne oppgavens teoretiske fremstilling.

Det er gjort en del forskning av begrepet tidlig innsats, blant annet en studie av tidlig innsats i norske læreplaner av Bjørnsrud og Nilsen i 2013. Stine Vik har også skrevet en doktoravhandling, samt flere artikler om tidlig innsats, da for det meste innenfor

barnehageområdet. Hennes teori kjent for meg gjennom Masterprogrammet ved Høgskolen Innlandet, og som jeg tenker er viktige bidrag i drøftingsdelen i denne oppgaven. Selv om mye av det hun har skrevet er innenfor barnehagefeltet, kan det også relateres til skole. I hennes doktoravhandling undersøker hun hvilke forutsetninger som ligger til grunn innenfor ulike forståelser av tidlig innsats (Vik, 2015, s. 1). Hun sier at «debatten om tidlig innsats må forstås som en del av en større diskusjon om hva målet er med organisert opplæring» (Vik, 2015, s. 70). Ved å se det pedagogiske forskningsfeltet som to delte tradisjoner, får man ulike prinsipper å forstå tidlig innsats ut fra. Det skaper en mer bevisstgjøring av eget ståsted og de valgene man gjør ute i praksisfeltet (Vik, 2015, s. 71). Min bevisstgjøring med denne oppgaven handler om tidlig innsats som et tiltak for elevers opplevelse av mestring, og hvordan det kan sees ut fra de ulike tradisjonene. På den måten kan det gi en ny dimensjon til debatten om tidlig innsats i skolen.

4. Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet vil jeg belyse oppgavens problemstilling gjennom teori og tidligere forskning. Sentralt står Biestas (2017) teori om formålet med utdanningen, og om de to retningene han sier det pedagogiske arbeidet har utviklet seg i. Jeg vil i tillegg knytte teori til begrepene tidlig innsats og mestring, som vil bli brukt senere i oppgavens drøftingsdel. Jeg også vise til hvilken kontekst begrepet tidlig innsats har stått og står i når det gjelder norsk sammenheng.

4.1 Gert Biesta om svakheten med utdanning

Gert Biesta, professor i pedagogikk, har skrevet og publisert mye om pedagogisk teori og filosofi, og om pedagogisk og sosial forskning. Han sier at utdanning er et «*inngrep*» i noens liv, med en forestilling om at det på et eller annet vis kan gjøre livet bedre (G. Biesta, 2006, s. 9). Det er derfor viktig å ikke bare søke etter hva som er god utdanning, men også hva den skal være til for (G. J. J. Biesta, 2011, s. 12). Universelt strever man med å finne formelen for hva som er god utdanning. Men selv om det er et vanskelig og omstridt spørsmål, sier Biesta at det er det mest sentrale spørsmålet man kan stille seg når det gjelder utdanning (G. J. J. Biesta, 2011, s. 12).

I en av hans bøker, «Utdanningens vidunderlige risiko», skriver han at utdanning alltid vil være forbundet med en form av risiko (G. J. J. Biesta, 2017, s. 23). Risikoen handler ikke om lærerens manglende kvalifikasjoner, eller at eleven ikke evner til å ta imot læring, men at risikoen er der fordi utdanning ikke kan sammenlignes med et «*maskineri*» hvor forventede produkter kommer ut (G. J. J. Biesta, 2017, s. 23). I et møte mellom mennesker kan man aldri forutse hva resultatet vil bli.

«Risikoen er der fordi utdanning ikke dreier seg om å fylle en båt, men om å tenne en ild»
(W.B. Yeats i G. J. J. Biesta, 2017, s. 23).

Det vil aldri være en sikkerhet i at det som formidles av læreren vil mottas av elevene slik man ønsker. Elevene er levende subjekter og ikke objekter man kan forme slik man vil (G. J. J. Biesta, 2017, s. 23). Biesta sier at selv om myndigheter og politikere ikke bare ønsker, men også krever, at utdanningen skal være sikker og forutsigbar, er dette å karakterisere som nesten umulig (G. J. J. Biesta, 2017, s. 25). Man kan få utdanning til å «virke», men det er ingen «quick fix» uten at det kan vippe over til å bli upedagogisk (G. J. J. Biesta, 2017, s. 24). Det moralske, politiske og pedagogiske spørsmålet er derfor hvilken pris vi er villige til å betale for at utdanningen skal virke? (G. J. J. Biesta, 2017, s. 24).

4.2 Biestas fremstilling av to ideologiske tradisjoner

I et internasjonalt søk etter en forutsigbar og sterk utdanning, har forskere på tvers av ulike nasjoner samarbeidet om å forbedre pedagogikken. Denne internasjonaliseringen av pedagogisk forskning kan være nyttig dersom det kommer utdanningen til gode. Men hver nasjon kan ha ulik målsetting med utdanning, og en av risikoene i et slik samarbeid er det Biesta kaller *kolonisering* (G. Biesta, 2013, s. 173). I stedet for at nasjonene har en gjensidig utveksling av kunnskap og kompetanse, kan store nasjoner med mye makt presse sin pedagogiske forståelse og praksis på de som er mindre og svakere (G. Biesta, 2013, s. 173). Det kan føre til at de sterke nasjoners tradisjon og forståelse for utdanning blir styrende og erstatter de regionale tradisjonene (G. Biesta, 2013, s. 173). Det er noe man i de siste ti-årene tydelig har sett innenfor det pedagogiske forskningsfeltet, som Biesta sier har utviklet seg i to ulike retninger; den angloamerikanske *education*-tradisjonen og den kontinentale *pädagogik*-tradisjonen (G. Biesta, 2013, s. 173). Jeg vil i de neste kapitlene gi en presentasjon av tradisjonenes karakteristiske trekk, og hvordan det påvirker formålet med utdanning.

4.2.1 Education-tradisjonen

Innenfor den angloamerikanske *education*-tradisjonen, har utdanningsforskning siden 1950-årene blitt sett på som en tverrfaglig studie med innslag fra ulike akademiske fag (G. Biesta, 2013, s. 174). Historisk sett har fagene filosofi, historie, psykologi og sosiologi vært viktige

bidrag innenfor *education* for å løse utfordringer med undervisning (G. Biesta, 2011, s. 175). Biesta sier at det som er helt fraværende innenfor denne tradisjonen, er tanken om pedagogikk som et eget fag (G. Biesta, 2011, s. 176). Fagene historie, sosiologi, psykologi og filosofi betegnes som naturvitenskapelige, og tar utgangspunkt i studiet av fysiske ting og fenomener (Jacobsen, 2018, s. 24). De har sitt utspring i en positivistisk tilnærming, som viser til tanken om «det som faktisk finnes» (Jacobsen, 2018, s. 25). En slik tilnærming har innenfor *education*-tradisjonen blitt overført til studiet av samfunnet og mennesker, hvor man mener at ved bruk av observasjon og objektive teknikker kan man få tilgang til «*sannheten*» om menneskers atferd. Barnets sees på som et objekt og et middel for å nå samfunnsmessige målsettinger (Vik, 2018, s. 149). Formålet med utdanning er her å sette eleven i stand til å oppnå definerte mål på en så effektiv måte som mulig (Vik, 2018, s. 148). Derfor er utdanning av lærere viktig, da lærerens oppgave er å tette gapet mellom det eleven evner å få til og det som kreves i læreplaner. Drivkraften bak utdanningen er mer praktisk enn ideologisk, da hensikten med opplæring er å gjøre eleven klar for oppgaver som samfunnet har bruk for (Vik, 2018, s. 148). Utdanning innenfor den angloamerikanske tradisjonen er effektorientert, og søker etter strategier og metoder som kan gjøre utdanningen mer effektiv (Vik, 2015, s. 28).

4.2.2 Pädagogik-tradisjonen

I den kontinentale *pädagogik*-tradisjonen er faget pedagogikk en egen disiplin. Det har sine egne premisser, og inneholder flere aspekter som «*Erziehung*», «*Pädagogik*», «*Bildungswissenschaft*» og «*Didaktik*» (G. Biesta, 2013, s. 177). Innenfor denne tradisjonen er pedagogikk knyttet til spørsmål om hva det vil si å være menneske, «*Menschwerdung*», og pedagogikkens oppgave og målsetting er å legge til rette for denne prosessen gjennom opplæring og oppdragelse (Vik, 2018, s. 148). Barnets selvbestemmelse står sentralt innenfor *pädagogik*, og spørsmål knyttet til den rette måten å oppdra og undervise på er selve grunntanken ved pedagogisk praksis (Biesta, 2013, s. 177). Innenfor *pädagogik* søker en ikke etter forklaringer utfra naturvitenskapelige metoder, men etter å forstå gjennom en hermeneutisk og fortolkende tilnærming (Vik, 2015b, s. 46).

Det teoretiske aspektet i denne tradisjonen fokuserer på moral, samhandling mellom mennesker, og det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev (G. Biesta, 2013, s. 177). Det viktigste her er kvaliteten på relasjonen mellom den som skal lære og den som skal tilrettelegge for og bidra til barnets utvikling og vekst. I dette perspektivet er barnet subjektet og profesjonsutøveren skal ivareta barnet som subjekt (Vik, 2018, s. 149). Utdanning blir sett på som en verdiorientert oppdragerrolle, hvor skolen skal hjelpe barnet til «å bli menneske» (Vik, 2015b, s. 46).

4.3 Forståelser av tidlig innsats

Tidlig innsats har en kort historie som et pedagogisk begrep i norsk sammenheng (Vik, 2015b, s. 25). Ikke før på 2000-tallet kom det flere stortingsmeldinger knyttet til barnehage og skole som vektla tidlig innsats. Gjennom et forsøk på å konkretisere prinsippet om tidlig innsats, viser det til eksempler i form av tidlig språkstimulering eller forebygging av atferdsproblematikk (Vik, 2015b, s. 24). Andre har knyttet tidlig innsats til spesifikke program eller diagnoser, som lese- og skrivevansker og atferdsvansker. Begrepet må også i norsk kontekst sees i lys av teorier om inkludering, siden det er en sentral målsetting i det norske utdanningssystemet (Vik, 2015b, s. 24). I følge Hausstätter (2009) er begrepet implisitt bygget på en individualistisk og patologisk vanskeforståelse med klare grenser for når normaliteten brytes (Vik, 2015b, s. 24). Denne forståelsen er preget av et snevert syn på normalitet, hvor fokuset som oftest er på individet, og ikke sosiale, relasjonelle eller organisatoriske forhold (Vik, 2015b, s. 24). Det forutsetter noe sykt som skal gjøres friskt gjennom iverksetting av tiltak. Tidlig innsats blir her sett på som et verktøy for å identifisere vansker og forebygge problemer (Vik, 2014, s. 3). Den pedagogiske målsettingen er å håndtere barnets kompetanse og ferdigheter slik at det når opp mot forventet nivå (Vik, 2014, s. 3).

4.3.1 I hvilken tradisjon står norsk utdanningspolitikk?

I og med at det satses stort på tidlig innsats i Norge, er det interessant å undersøke hvilken tradisjon den norske skoles pedagogikk og praksis lener seg mot. Vik og Hausstätter (2014) hevder at den norske skoles arbeid med tidlig innsats er påvirket av den amerikanske Early Intervention satsingen som ble gjort på 1980-tallet. Den er godt plantet i den angloamerikanske tradisjonen *education* (Vik, 2015, s. 15). Samtidig er skolens ideologi knyttet til en humanistisk tradisjon som formålsparagrafens verdier bygger på. De ligger nærmere *pädagogik* tradisjonen og på denne måten står den norske skole i et slags krysspress mellom to ulike tradisjoner (Vik, 2015, s. 15). Dette krysspresset, hvor den norske skole gikk mer i retning av *education*-tradisjonen, kom ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006.

4.3.1.a Innføring av Kunnskapsløftet

På begynnelsen av 2000-tallet viste undersøkelser som PRILS (Progress in International Reading Literacy Study) (2001) og OECDs PISA-undersøkelse (Program in International Student Assessment) (2000) at norske elevers kunnskapsnivå lå under det en så i sammenligningsbare land som for eksempel Finland. Det gjaldt leseferdigheter, og ferdigheter innen matematikk og naturfag (Thuen, 2017, s. 207). Undersøkelsene viste også at den norske eleven generelt var mer umotivert, udisiplinert og lagde mer bråk i klasserommet. Gjennom Kunnskapsløftet (2006) kom derfor målene om et høyere faglig nivå i skolen og kravet om å øke kunnskapsnivået hos norske elever. Regjeringen ønsket derfor en grunnleggende endring ved å styre skolen etter mønster av New Public Management (NPM) (Thuen, 2017, s. 205). Ved NPM la man særlig vekt på mål- og resultatstyring, og økt produksjon og effektivitet. Kunnskapsløftet inneholdt «prinsipper for opplæring» og «Læringsplakaten» som skulle innføre et bredere syn på kunnskap og læring (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 73). Det ble innført læreplaner med kompetansemål for hva elevenes skulle mestre i lesing, regning og skriving på de ulike trinnene (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 73). For å kunne følge med på om elevene fulgte forventet læringsutvikling, ble det utviklet ulike prøver og kartlegginger som var tilpasset Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 79). Vurderinger, tilbakemeldinger og

oppfølging av læringsutvikling ble på denne måten satt i system (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 77).

4.3.1.b Den norske kritikken av Early Intervention

De ulike tiltak som fulgte med Early Intervention satsingen, har mottatt kritikk fra flere ulike hold i Norge (Vik, 2015b, s. 29). Først og fremst har kritikken handlet om programmene eller prosjektene som man bruker i arbeidet med tidlig innsats. De bygger på amerikanske standarder, og dreier seg ofte om å spare penger i form av å forebygge problemer eller spare samfunnet for kostander i fremtiden (Vik, 2015b, s. 29). Mange hevder at programmene har gjort skolene til et samfunnsøkonomisk ledd, med økte krav og kontroll av læring (Vik, 2014, s. 2). En annen del av kritikken er at norsk utdanningspolitikk bygger på en annet ideologisk grunnmur enn den internasjonale Early Intervention tradisjonen (Vik, 2015b, s. 25). Det gjør at tidlig innsats ikke er tydelig formulert i førende lovverk og heller ikke implementert godt nok i praksis (Vik, 2015b, s. 26).

4.4 Effekten med utdanning – kan den måles?

Som en følge av den internasjonale forskningen for å finne en utdanning som «virker», har det også vært en stigende interesse for å måle skolens resultater. Eksempler på denne type måling er OECDs Program in International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), og Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (G. J. J. Biesta, 2011, s. 21). Studier som disse brukes for å sammenligne de ulike nasjonenes utdannelsessystem, og for å måle effekten av utdanning (G. J. J. Biesta, 2011, s. 22). Gjennom testing og undersøkelser sammenlignes skoler ikke bare på tvers av nasjoner, men også distrikt og skoler.

Biesta viser til Deweys (1938) redegjørelse av «*erhvervelse av viten og erkjennelse*» (G. J. J. Biesta, 2011, s. 52). Han sier at forholdet mellom de handlingene vi gjør og resultatene som målinger viser, aldri viser til sannheten om hva som «virker» (G. J. J. Biesta, 2011, s. 52). I en sosial kontekst må vi alltid forholde oss til at hver situasjon og handling er konkrete og unike. Derfor vil vi ved målinger kun få kunnskap om forholdet mellom det vi gjorde *der og*

da, og resultatet som akkurat *den* handlingen førte til. Vi kan derfor ikke forvente å få samme resultat hver gang (G. J. J. Biesta, 2011, s. 53).

Et annet aspekt som Dewey viser til, er at kunnskapen vi får gjennom vitenskapelig forskning kun kan hjelpe oss til å gjøre klokere beslutninger. Om kunnskapen «*virker*», vet vi ikke før *etter* at vi har utført handlingen. Først da kan man trekke en konklusjon om den handlingen vi gjorde «*virket*» på det problemet som oppstod der og da (G. J. J. Biesta, 2011, s. 53). Det viser til det tredje aspektet til Dewey, som handler om at vi alltid må gjøre faglige vurderinger i enhver sosial interaksjon, og at mål og middel vil alltid stå i et vekselvis forhold til hverandre (G. J. J. Biesta, 2011, s. 54). Denne prosessen kan verken garanteres eller sikres, og det er en lang, tung og frustrerende vei, som noen vil hevde er den svake veien (G. J. J. Biesta, 2017, s. 25).

4.5 Utdanning – for hva?

I vårt samfunn, som er preget at våre ønsker og lengsler skal oppfylles raskt, har vi ikke tid til å gå denne lange og tunge veien. Som tidligere nevnt ligger det nærmest et samfunnsmessig krav om at utdanning skal være solid, effektiv og uten noen form for risiko. Biesta sier at «*ved dette kravet kan det virke som det kun finnes to alternative måter å se utdanning på; enten å gi etter for barnets ønsker eller underkaste seg samfunnets krav*» (G. J. J. Biesta, 2017, s. 25). Men ved å tenke på utdanning som enten «*total frihet eller total kontroll, svekkes poenget med utdanning. Utdanning handler ikke om å velge mellom disse to alternativene, eller om å finne en gylden middelvei eller inngå kompromiss mellom disse to. Utdanning dreier seg snarere om å utdanne det som ønskes til det som er ønskelig*» (G. J. J. Biesta, 2017, s. 25).

4.6 Biestas dimensjoner av formålet med utdanning

Så hva ønskes med utdanning? Det er et spørsmål som både engasjerer og som mange mener mye om. Som oftest henger det sammen med hva et lands statsmakt ønsker, som igjen tar utgangspunkt i hvilke verdier som står sterkt i samfunnet. Gert J.J. Biesta sier at formålet med utdanning er et sammensatt spørsmål, og hevder at utdanning «*virker*» i tre *dimensjoner*

av utdannelsesbegrepet (G. J. J. Biesta, 2017, s. 156). Innenfor hver av dimensjonene er formålet med utdanning ulikt. Dimensjonene er ikke avhengige av hverandre, men må sees i sammenheng (Biesta, 2011, s. 33). De tre dimensjonene av utdannelsesbegrepet kaller Biesta for *kvalifisering, sosialisering og subjektivering*.

4.6.1 Kvalifiseringsdimensjonen av utdanning

Kvalifiseringsdimensjonen av utdanning blir sett på feltets viktigste oppgave, og mange vil hevde at det er den eneste som bør ha noe å si i skolen (G. J. J. Biesta, 2017, s. 156). Som navnet antyder, handler det om å kvalifisere barn og unge ved å «utstyre» de med ferdigheter, kunnskap og forståelse slik at de enklere skal kunne fungere som gode arbeidstakere i fremtiden (G. J. J. Biesta, 2011, s. 31). Det kan være gjennom kvalifisering til et yrke, men også til livet generelt. Biesta mener kvalifiseringsdimensjonen av utdanning kan sees på som en forberedelse av arbeidsstyrken, og et ledd i samfunnets økonomi og utvikling (G. J. J. Biesta, 2011, s. 31). Men i og med at elever skal kunne mestre livet på generell basis, må de i tillegg forsynes med kulturell og politisk kompetanse (G. J. J. Biesta, 2011, s. 31).

4.6.2 Sosialiseringdimensjonen av utdanning

Gjennom å forsyne elevene med kulturell og politisk kompetanse, skal de kunne inkluderes i et sosialt, kulturelt og politisk samfunn (G. J. J. Biesta, 2011, s. 31). Noen ganger er sosialiseringdimensjonen et bestemt mål i utdannelsen, som for eksempel skoler med kulturelle eller religiøse tradisjoner, men oftest er det en følge av å være i et miljø med bestemte regler og måter å gjøre ting på (G. J. J. Biesta, 2011, s. 32). «*Sosialisering dreier seg om hvordan vi innlemmes i eksisterende ordener, hvordan vi identifiserer oss med slike ordener og får en identitet*» (G. J. J. Biesta, 2017, s. 157). En skoles miljø, kultur og tradisjon er et eksempel på det. Sosialiseringdimensjonen har i de siste årene kommet tydeligere frem som et av formålet med utdanning. Det kan man se i lærerplanene, hvor

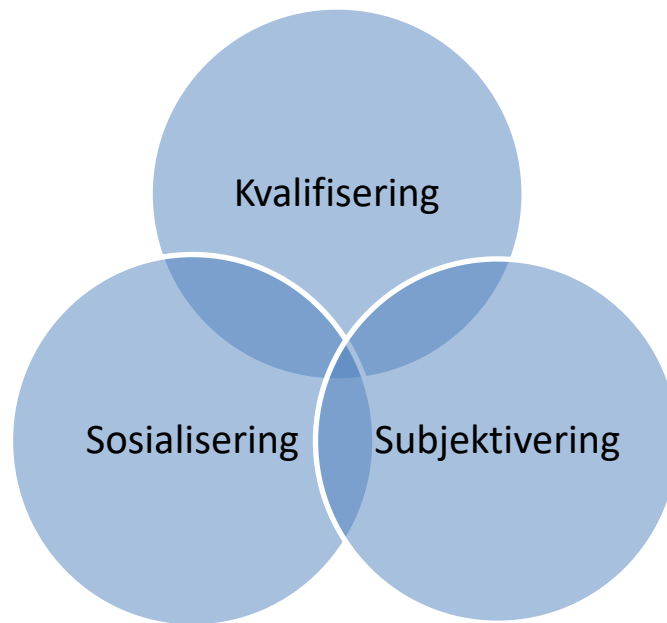
samfunnsrelaterte temaer som miljø, etikk og seksualitet står som læringsmål (G. J. J. Biesta, 2017, s. 157).

4.6.3 Subjektiveringsdimensjonen av utdanning

Biesta har i tillegg trukket frem en tredje dimensjon av formålet med utdanning; subjektivering. Subjektivering handler om innflytelsen utdanning har på en person (G. J. J. Biesta, 2017, s. 157). I motsetning til sosialiseringdimensjonen dreier subjektivering seg om hvordan vi kan eksistere utenfor «eksisterende ordener», eller «*prosessen av å bli seg selv*» (G. J. J. Biesta, 2011, s. 32). Det dreier seg om mennesker frihet, uten at utdanningen skal gi etter for elevers ønsker. Utfra denne dimensjonen kan man også stille seg spørsmål om hvordan *frihet* innenfor en skolesammenheng kan forstås.

4.6.4 Dimensjonenes synergieffekt og konflikt

Biesta sier at når man diskuterer hva formålet med utdanning er, må man alltid forholde seg til alle tre dimensjonene (G. J. J. Biesta, 2017, s. 157). Utdanning har en effekt på alle områdene, og man kan ikke se på de som adskilte. Vi må derfor spørre hva formålet er innenfor hver dimensjon når vi snakker om formålet med utdanning. Områdene påvirker, overlapper og kan være i konflikt med hverandre, noe Biesta viser i et Venn-diagram:



Figur 1:4

Et eksempel på synergieffekt er hvor man i legeutdanningen ikke bare utvikler kirurgiske ferdigheter, men også sosialiseres innenfor det yrkesmessige ansvaret som ligger i lege-pasient relasjonen. Dimensjonene har her en positiv virkning på hverandre, men som nevnt kan det også oppstå konflikt mellom dimensjonene (G. J. J. Biesta, 2017, s. 158). Et eksempel på en slik konflikt er ved innføringen med Kunnskapsløftet hvor målet var å øke elevens læringsutbytte. Senere undersøkelser viser at det har gitt lite utbytte, og at konsekvensen er at flere elever føler at de ikke passer inn i skolekulturen og opplever stress knyttet til skolearbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

4.7 Mestring

Undersøkelser viser også at det er mange elever som opplever at de ikke mestrer i skolen. I moderne psykologi viser begrepet mestring til at en person klarer å stå i oppgaver og utfordringer som en møter på i løpet av et liv (Svartdal, 2018). Hvordan man mestrer

utfordringer og oppgaver, kommer an på den enkeltes egenskaper, ferdigheter og kunnskap (Svartdal, 2018). I Læreplanverkets (2017) overordnet del, punkt 3.2 står det:

«Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14).

Det å oppleve at man ikke mestrer, eller mangler tro på egen mestring, er to ulike dimensjoner av mestringsbegrepet. Allikevel har de en gjensidig påvirkning på hverandre.

4.7.1 Tro på egen mestring

Bandura (1997) sier at å tro på eller ha forventning til egen mestring er viktig for de valgene vi gjør, både når det gjelder innsatsen vi legger i og utholdenheten vi har til å stå i det (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 52). Tidlige erfaringer med å lykkes vil øke våre forventninger til at vi skal klare tilsvarende oppgaver, og motsatt når vi opplever å ikke få det til (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 118). For at skolen skal legge til rette for alle elevers tro på egen mestring, må skolen formidle at de tror på og at de har forventninger til at eleven skal få til oppgavene de står ovenfor. I tillegg trenger eleven positive erfaringer med å lykkes. Å oppleve å ikke lykkes, er spesielt uheldig tidlig i utdanningsløpet. Det kan få oss til å tro at vi ikke kommer til å klare tilsvarende oppgaver eller opplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 118). Om man derimot opplever mestring de første gangene man står ovenfor nye nytt, vil forventningen til egen mestring øke. Da vil senere opplevelser av å ikke få til ha mindre betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 119). Bandura (1997) understreker at vår tro på om vi mestrer eller ikke, påvirker de valgene vi gjør gjennom livet (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 119). Dersom vi ikke stoler på egen kompetanse, har vi en tendens til å unngå situasjoner og oppgaver hvor vi tror vi ikke kan innfri. I skolen vil det ha betydning for både resultater og læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 154).

4.7.2 Reell og opplevd mestring

Det er forskjell på hva som er reel eller «faktisk» mestring, og det en selv opplever. Dersom man for eksempel ser på antall riktige svar utfra antall mulige på en test, kan man objektivt si om en elev har mestret eller ikke. Eleven selv kan allikevel ha opplevelse av mestring utfra egeninnsats og sammenligning med tidligere resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 119). Å tro på egen mestring påvirkes først og fremst av opplevd mestring, men den igjen påvirkes i stor grad av den reelle mestringen. På denne måten er det en gjensidig påvirkning mellom tro på egen mestring, reell og opplevd mestring til (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 119).

4.7.3 Mestring i et utdanningsperspektiv

I Stortingsmelding 21 (2017) er mestring knyttet opp mot *grunnleggende ferdigheter* og god *faglig* kompetanse. De grunnleggende ferdighetene er å kunne lese, skrive, regne, digitale og muntlige ferdigheter, og elevens faglige kompetansen måles utfra forventet læringsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Med det som utgangspunkt, kan man si at elevens mestring i skolen handler om hvilke resultater de oppnår i grunnleggende ferdigheter og på hvilket nivå deres faglige kompetanse ligger. Om man ser det i lys av Banduras teori, skal elever utvikle det gjennom oppmuntring, forventning og positive erfaringer med å mestre i skolehverdagen. Jeg vil komme nærmere inn på dette i oppgavens drøftingsdel.

5. Metode og vitenskapsteori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valg jeg har gjort og for hvilken forskningsmetode jeg har brukt for å svare på oppgavens problemstilling. Metodene ble bestemt med bakgrunn i problemstillingen min, da den refererer til et bestemt styringsdokument, Stortingsmelding 6 (2019-2020). Jeg har også valgt å bruke forhåndsbestemte begreper som tidlig innsats og mestring, og teoretiske tilnærminger gjennom Biesta og Bandura. Det er også med på å bestemme hvilken metode jeg har brukt i oppgavens undersøkelse. Jeg vil starte med å presentere noen refleksjoner ved min rolle som forsker og oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming.

5.1 Forskerrollen

Jeg har alltid tenkt at tidlig innsats er et tiltak som er til barnets beste, uten å se på begrepets fremstilling med et kritisk blikk. I fordypningsemnet «*rådgivning og endringsarbeid*» ved masterutdanningen på Høgskolen i Innlandet, ble jeg introdusert for Stine Viks (2015) forskning om temaet, som inspirerte meg til å se begrepet i et annet lys. Hennes artikler og avhandlinger handler om hvordan tidlig innsats kan sees utfra ulike forståelser, som kan ha påvirket meg både i forhold til undersøkelse, valg av problemstilling og teoretisk tilnærming. Det kan også ha farget mine funn i undersøkelsen (Mik-Meyer & Järvinen, 2005, s. 15). Reinhart Koselleck (1985) sier at enkelte begrep fylles med så mye erfaring at det påvirker de forventningene vi har til dem (Bergström & Borèus, 2005, s. 19). Begrepet tidlig innsats har vært aktuelt i barnehage og skole over flere år, og har også blitt påvirket av både den tid det står og har stått i, og ulike tankesystem. Det innebærer at tidlig innsats kan sees og tolkes på ulike måter, og derfor er det viktig å være bevisst hvilket meningsinnhold jeg selv har av begrepet i min undersøkelse (Jacobsen, 2018, s. 189). Selv om en i prinsippet står fritt til å definere et begrep, vil jeg i min oppgave forholde meg hvilken fremstilling begrepet har i Stortingsmelding 6 (2019-2020).

5.1.1 Forforståelse

Filosofen Hans-Georg Gadamer sier at alle mennesker møter en tekst med en forforståelse, og at det ikke går an å «trylle» seg selv bort når man skal tolke en tekst (Bergström & Borèus, 2005, s. 25). Derfor er det viktig at jeg er bevisst min forforståelse. Er jeg negativt eller positivt innstilt til tiltakene om tidlig innsats som fremstilles i Stortingsmelding 6? Og hvordan ser jeg det opp mot elevens opplevelse av mestring? Jeg har forsøkt å undersøke Stortingsmelding 6 uten å la min forforståelse og fordommer ta for mye plass, men jeg er også klar over at jeg ikke kan være helt nøytral i min tolkning (Bergström & Borèus, 2005, s. 25).

For meg som forsker er det viktig å ha kunnskap om hvilken kontekst Stortingsmelding 6 står i (Brekke, 2006, s. 20). En stortingsmelding vil ofte ha en «bestilling» med utgangspunkt i en samfunnsmessig utfordring. Ved å vite konteksten til Stortingsmelding 6 kan jeg se etter om tiltakene i forhold til tidlig innsats er farget av dette (Brekke, 2006, s. 21). Dette er en del av min forforståelse som jeg har med meg inn i tolkningen.

5.2 Vitenskapeteoretiske betraktninger

I undersøkelsen av Stortingsmelding 6, er forskningsmetoden et hjelpemiddel til å samle inn empiri (Jacobsen, 2018, s. 21). Dataen som har blitt samlet inn, vil fortelle noe om «virkeligheten», men da utfra hvordan jeg som forsker har tolket den. Bergström og Borèus (2005) sier at hvordan man oppfatter virkeligheten, handler om hvilken *ontologisk* tilnærming man har.

5.2.1 Konstruktivistisk tilnærming til virkeligheten

Ontologi handler om hva som er virkelighet og hva man kan anta eksisterer (Bergström & Borèus, 2005, s. 20). Men hva som er virkelighet, vil være vanskelig, om ikke umulig å si noe om (Jacobsen, 2018, s. 22). For min oppgave er den ontologiske tilnærmingen *konstruktivistisk*, som tar utgangspunkt i erkjennelsen av at det finnes flere virkeligheter, og

at vi selv er med på å skape den (Rasborg, 2013, s. 403). Virkeligheten er dermed mer sammensatt enn bare det man ser og hører.

5.3 Oppgavens hermenutiske tilnærming til “sannheten”

Hvordan jeg som forsker har kommet fram til svaret på min problemstilling, sier noe om oppgavens *epistemologiske* tilnærming. Epistemologien handler om i hvilken grad det er mulig å få sann kunnskap om verden, og at det er et skille mellom hvordan virkeligheten faktisk er, og hvordan jeg som forsker ser den (Jacobsen, 2018, s. 23). I min oppgave har jeg knyttet beskrivelser og fortolkninger av Stortingsmelding 6 opp mot teoretiske begreper, som er en *hermeneutisk* tilnærming innen forskning (Brekke, 2006, s. 81).

Begrepet hermeneutikk er gresk og ble opprinnelig brukt som en metode for å fortolke religiøse tekster (Brekke, 2006, s. 81). I moderne tid brukes hermeneutikken som en metode for å fortolke og forstå utfra konteksten som mennesker, eller som i denne oppgaven, teksten står i (Brekke, 2006, s. 80). Giddens (1976) sier at en forsker må på den ene siden forholde seg til en forfatters beskrivelser og fortolkninger av en tekst, samtidig som man skal rekonstruere disse beskrivelsene og fortolkningene innenfor teoretiske rammer og begreper (Brekke, 2006, s. 81). I min oppgave har jeg rekonstruert Stortingsmelding 6s beskrivelser og tolkninger av begrepet tidlig innsats, innenfor rammene til Biestas (2011) og Banduras (1997) teori. Samtidig har jeg forsøkt å være bevisst på at jeg har tatt med meg mine forforståelser og fordommer inn i prosessen. Det kan ha vært både negativt og positivt. I forforståelsen ligger min tilknytning til begrepene tidlig innsats og mestring og mitt teoretiske utgangspunkt, og Gadamer sier at uten en viss forforståelse vil tolkning være umulig (Bergström & Borèus, 2005, s. 25). Tolkningen jeg har gjort i oppgaven har foregått i det som betegnes som «den hermeneutiske sirkel». Den representerer et viktig prinsipp innenfor en hermeneutisk tilnærming, hvor «*all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forståelse*» (Brekke, 2006, s. 82). Gjennom denne tilnærmingen har jeg forsøkt å konstruere ny kunnskap og forståelse av tidlig innsats som tiltak for elevers opplevelse av mestring.

5.4 Forskningmetode

5.4.1 Utvalg av kilder

Metoden jeg har valgt for å samle inn kunnskap i denne masteroppgaven, henger sammen med oppgavens ontologi og epistemologi. Ettersom jeg i denne oppgaven ønsker å finne ut om ulike forståelser av begrepet tidlig innsats kan påvirke elevers opplevelse av mestring, har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse av Stortingsmelding 6 (2019-2020). I begynnelsen av undersøkelsen leste jeg gjennom flere styringsdokumenter som omhandler tidlig innsats, men utvelgelsen jeg gjorde er med bakgrunn i at Stortingsmelding 6 er den som legger størst føringer i det yrket jeg nå praktiserer.

Ved å knytte tidlig innsats opp mot Biestas (2011) teori om formålet med utdanning og de to ulike ideologiske tradisjonene, og Banduras (1997) teori om mestring, har jeg i tillegg gjort en utvelgelse av oppgavens teoretiske forankring. I en masteroppgave er det viktig å ha flere kilder som gir støtte og hjelp i undersøkelsen, og jeg har valgt ut både relevant og for meg viktig teori, som kan gi mer informasjon i oppgavens drøftingsdel. Det finnes mye teori å velge i, og når man gjør en utsiling av kilder, er det viktig å være seg bevisst de valgene man gjør (Jacobsen, 2018, s. 188). Er kildene jeg har valgt kun til støtte for min problemstilling, eller kan de også utfordre meg?

5.4.2 Kvalitativ tekstanalyse

En kvalitativ tekstanalyse innebærer å fortolke hva teksten betyr (Thagaard, 2018, s. 117). I tekstanalysen har jeg benyttet meg av sekundærdata, som er samlet inn eller forsket på av andre. Ved å bruke sekundærdata er det viktig å være bevisst på at det kan oppstå et misforhold mellom den informasjonen jeg kan benytte, og det jeg ønsker å benytte den til (Jacobsen, 2018, s. 171).

5.4.2.a Begrensninger ved bruk av sekundærdata

Når jeg benytter sekundærdata, er det andre som har bestemt hvilke forhold som skal studeres gjennom å velge ut variabler, verdier og enheter (Jacobsen, 2018, s. 171).

Sekundærdata er ferdig transformert data, og er transformert gjennom en annen forskers briller. Dersom forskeren igjen har basert sin informasjon på andre kilder, vil det være foretatt flere transformasjoner før informasjonen foreligger (Thagaard, 2018, s. 118).

Stortingsmelding 6 har gått gjennom flere transformasjoner, noe jeg har måtte ta høyde for i min masteroppgave. Hva er det satt fokus på, og hva er valgt bort? (Jacobsen, 2018, s. 119).

Bergström og Borèus (2005) sier at det ligger stor makt i å velge bort informasjon (Bergström & Borèus, 2005, s. 13). Et dokument kan inneholde ulike dimensjoner med makt, både synlig og usynlig. Makten er synlig når den kommer til uttrykk ved at det fattes en beslutning, som eventuelt en opposisjon må vike for. En annen form for makt er når noe velges bort fra dagsorden, og som det ikke blir skrevet om. Dette kan signalisere at det som velges bort er mindre viktig enn det som velges inn. En tredje maktdimensjon handler om makten over tanken. Det å kunne påvirke menneskers ønsker i en viss retning for å få de til å gjøre som en vil, er kanskje den største makten (Bergström & Borèus, 2005, s. 13).

Stortingsmelding 6 kan inneholde flere former for makt, som jeg må ta høyde for i min fortolkning, både som forsker og forfatter. For i hvilken retning ønsker forskerne og forfatterne av tekstene jeg analyserer å styre mine tanker, og hva kan de bakenforliggende årsakene være? Og hvor ønsker jeg å styre mine leseres tanker, og hvilke årsaker ligger bak mine ønsker?

5.4.3 Helhets- og delanalyse

Et viktig aspekt ved den hermeneutiske sirkelen, er at deler av en tekst tolkes utfra tekstens helhet, og at tekstens helhet tolkes utfra delene (Bergström & Borèus, 2005, s. 25).

Utgangspunktet for denne oppgavens helhetsanalyse, var å lese gjennom Stortingsmelding 6 og undersøke hvilken fremstilling av tidlig innsats som kommer frem i teksten. Jeg så spesielt etter hvilke tiltak den viser til, da dette er fenomenet jeg ønsker å utforske (Brekke, 2006, s. 26). Ved å gjøre flere gjennomlesninger av deler av stortingsmeldingen,

kategoriserte og underkategoriserte jeg tiltakene, som er en del av oppgavens delanalyse (Brekke, 2006, s. 29). Samtidig så jeg etter i hvilken sammenheng tiltakene var satt i. Hvilke kategorier og underkategorier jeg kom fram til illustreres i skjema 2:2 i oppgavens redegjørelse for funn (se side).

Noen av underkategoriene kan plasseres i flere hovedkategorier, men jeg har valgt å gjøre en stram inndeling slik at presentasjonen ikke blir så lang. I tillegg er det flere tiltak i Stortingsmelding 6 (2019-2020) som spesielt foreslåes i forhold til skolens inkluderende arbeid, slik at noen av de ikke er tatt med i denne fremstillingen. Dette fordi jeg har tatt utgangspunkt i min tolkning av tidlig innsats i forhold til *forebygging* og *rask igangsetting av tiltak*.

5.5 Undersøkelsens kvalitet

I følge Bergström og Borèus (2005) kan kvaliteten på en analyse beskrives som god dersom den hjelper til å «*belyse et bestemt samfunnsvitenskapelig problem*» (Bergström & Borèus, 2005, s. 33). Hvordan man kan bedømme om analysen gjør det, finnes det ingen faste maler for, men det finnes likevel noen «verktøy» man kan bruke i bedømmingen av dette.

Kvaliteten på min undersøkelse, kommer an forskningens *troverdighet* (Thagaard, 2018, s. 181). Det tar utgangspunkt i forskningens *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* (Thagaard, 2018, s. 181).

5.5.1 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av de resultatene jeg har kommet frem til, og om undersøkelsen faktisk måler det den skulle måle (Bergström & Borèus, 2005, s. 34). Har det vært mulig å svare på problemstillingen med forskningsmetoden jeg har valgt, eller er det umulig uavhengig av metode? I relasjon til oppgavens konstruktivistiske tilnærming, kan man si at det ikke finnes ett svar eller en virkelighet. Tvert imot finnes det mange svar, eller flere forståelser (Bergström & Borèus, 2005, s. 35). Men man kan si at undersøkelsen er

valid dersom min tolkning og tolkninger fra andre lignende studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2018, s. 181). Så igjen er spørsmålet om hvor mye tidligere forskning av lignende temaer preger min forforståelse.

Dersom undersøkelsens teoretiske ståsted er gjennomsiktig, kan man si at undersøkelsen har større validitet (Thagaard, 2018, s. 189). I min oppgave har jeg gjort rede for hvilket teoretiske utgangspunkt som er grunnlaget for de tolkninger jeg har gjort, og på denne måten kan jeg si at undersøkelsens validitet er større.

5.5.2 Reliabilitet

En annen del av forskningens troverdighet, er dens *reliabilitet*. Det handler om hvor pålitelig undersøkelsen er i forhold til nøyaktighet, og om samme funn og resultater ville kommet fram dersom andre gjorde samme undersøkelse (Thagaard, 2018, s. 181). En annen del av reliabilitetsbegrepet, er undersøkelsens *transparens*. Her vil det si hvor beskrivende jeg har vært gjennom oppgaven i forhold til min fremgangsmåte, eller forskningsmetode (Thagaard, 2018, s. 188). I min undersøkelse har jeg både vært nøye ved å gjøre flere gjennomlesninger av Stortingsmelding 6 (2019-2010) og teori, samt beskrevet hvilken metode som har ført til mine funn.

5.5.3 Overførbarhet

Til sist er undersøkelsens troverdighet avhengig av dens *overførbarhet*, eller om den forståelsen jeg har kommet fram til også er relevant i andre situasjoner. Overførbarhet kan også knyttes til at tolkningen vekker «*gjenklang*» hos de som har kjennskap til fenomenene jeg har studert (Thagaard, 2018, s. 182).

6. Presentasjon og beskrivelse av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn av hvilke tiltak Stortingsmelding 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» fremstiller som tidlig innsats. Jeg vil først vise til hvilken kontekst stortingsmeldingen står i.

6.1 Stortingsmeldingens kontekstualisering

Stortingsmelding 6 kom som en følge av en undersøkelse som resulterte i en rapport, ofte referert til som «*Nordahl-rapporten*». I undersøkelsen ble det avdekket at ikke alle elever får den hjelpen de trenger i skolen, og at tiltak settes inn for sent (Nordahl, 2018, s. 9). Det betyr at mange barn og unge ikke får utvikle seg og lærer mindre enn det de ville gjort med et bedre pedagogisk tilbud. Især gjelder dette barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, herunder spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 9).

Stortingsmelding 6, «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO», fulgte det opp med tidlig innsats som defineres slik:

«Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak» (s. 12).

6.2 Tiltak for tidlig innsats i grunnskolen

Det at skoler arbeider forebyggende og raskt setter i gang tiltak dersom problemer oppstår, er «avgjørende for å sikre at barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 7). I Stortingsmelding 6 (2019-2020) presenteres konkrete tiltak for å bedre utdanningssystemet, og som skal bidra til å lykkes med tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18).

Tiltakene som regjeringen presenterer i Stortingsmelding 6 (2019-2020) har jeg delt inn i tre hovedkategorier; a) *Forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet*, b) *Mer inkluderende praksis* og c) *Kompetanse i barnehager og skoler og i støttesystemene*. Tiltakene presenteres i tre skjema, hvor hovedkategoriene er stortingsmeldingens beskrivelse av målsettingene og underkategoriene er tiltakene for tidlig innsats. Hovedkategoriene og tiltakene er avgrenset til å gjelde grunnskolen.

6.2.1 Målsetting om forbedret kvalitet

«Regjeringen mener at det viktigste grepet vi kan ta for å fremme og styrke en inkluderende praksis i barnehage og skole, er å forbedre det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14).

Høy kvalitet kjennetegnes ved *«dyktige lærere, ledere og andre ansatte som sørger for at barn og elever mestrer, lærer og utvikler deg ut fra egne forutsetninger»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18). Gjennom økt kvalitet har regjeringen som mål at *«ni av ti elever som begynner på videregående opplæring, skal fullføre og bestå innen 2030»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18).

For å kunne fullføre videregående opplæring, er det viktig at elevene får et godt grunnlag fra grunnskolen. Regjeringen viser til forskning som sier at det er en sammenheng mellom *«resultater på nasjonale prøver på femte trinn og sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 19). De som ikke fullfører videregående skole har større problemer med å beholde jobben sin, som kan gi lavere inntekt og risiko for varig uføre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18).

Forutsetningen for at elever skal få den oppfølgingen de trenger, er at de møter kvalifiserte voksne *«som kan se dem, gi omsorg og stimulere til lærelyst og utforskertrang»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 22). Det er skoleeier som *«har det overordnede ansvaret for kvaliteten på tilbudet og for å sikre gode rammebetingelser for og støtte til arbeidet i den enkelte barnehage og skole»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 23).

Tiltakene som fremstilles i Stortingsmelding 6 (2019-2020) er;

Hovedkategori	Underkategorier (tiltak)
Forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14).	<ul style="list-style-type: none"> • Utrede mulige tiltak for å bedre informasjonsoverføring mellom utdanningsnivåer og tjenester for å gi barn og elever best mulige overganger (s. 14). • Innføre en plikt for kommunen til å vurdere alle barns norskkunnskaper før skolestart for å identifisere barn som har behov for nærmere kartlegginger av sine norskkunnskaper (s. 14). • Gi Utdanningsdirektoratet i oppdrag å utvikle et gratis, kvalitetssikret verktøy for språkkartlegging med veiledningsmateriell (s. 14). • Nedsette et ekspertutvalg som, basert på skoleindikatorene, skal komme med anbefalinger om hvordan skoler som bidrar mindre til elevenes læring enn det vi kan forvente, kan bli bedre (s. 14). • Ta sikte på å utarbeide og gjennomføre en årlig undersøkelse om trivsel og læringsmiljø for 1.- 4. trinn (s. 14). • Gi kommunene mulighet til å prøve ut nye modeller for fleksibel skolestart (s. 14). • Innføre en oppfølgingsplikt for skolene til å følge opp elever med høyt fravær i grunnskolen (s. 14). • Utvikle nettbasert veiledningsmateriell for å spre kunnskap om hvordan lekser kan gis på en god måte (s. 14). • Endre regelverket for leksehjelp for å gi mer fleksibilitet til kommunene (s. 14). • Innføre tiltak for å bedre samarbeidet mellom ungdomsskole og videregående skole

Figur 2:4: Undersøkelsens funn av tiltak om tidlig innsats i skolen jfr. Stortingsmelding 6.

I Stortingsmelding 6 (2019-2020), kapittel 2.2.4, står det at «*Et trygt og godt barnehage- og skolemiljø er vesentlig for å fremme barnas og elevenes trivsel, læring, utvikling og helse, og det forebygger fravær i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 24). Videre står det om hvilke tiltak som er iverksatt, og hvilke plikter skolen har. Eksempler er nulltoleranse mot mobbing, skjerpet aktivitetsplikt for skolen når lærer krenker elever og skolens plikt til å arbeide kontinuerlig for å fremme et trygt og godt skolemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 24). I tiltakslisten over, finner vi ingen særskilt tiltak for å fremme trivsel og helse.

6.2.2 Målsetting om en mer inkluderende praksis

«Regjeringen er opptatt av at barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging skal få den hjelpen de trenger raskt når behovene oppstår, og at de skal få hjelp av fagpersoner med relevant kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 42). Videre står det at skolene må kunne gi et tilpasset og inkluderende tilbud til det mangfoldet som elevgruppen representerer.

Undersøkelser viser at hjelpen ofte kommer fram for sent, slik at behovet for spesialundervisning øker utover i skoleløpet. Dette er imot prinsippet om tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 42). Derfor ønsker regjeringen, gjennom igangsetting av ulike tiltak, «å forbedre det spesialpedagogiske systemet og få til et godt, tilpasset og inkluderende tilbud til alle» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 50).

Regjeringen ønsker å utvikle et bedre data og statistikkgrunnlaget for å kunne si hvordan det går med barn som ikke går i barnehage eller som har hjemmeundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 54). Ved å registrere data på individnivå, kan man få informasjon om hvordan skolen bidrar til elevens læring, som for eksempel nasjonale prøver og eksamen. På denne måten kan man finne ut om det er behov for å bedre barnehage- og grunnskoleopplæringen for å gi barn og elever best mulig pedagogisk tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 54).

I forhold til det jeg tolker som skolens forebyggende arbeid, vil regjeringen;

Hovedkategori	Underkategorier (tiltak)
Mer inkluderende praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14).	<ul style="list-style-type: none">• Vurdere å utvide bestemmelsene om intensiv opplæring i lesing, skriving og regning for 1. – 4. trinn til flere trinn (s. 14).• Vurdere hvordan det statlige tilsynet og den statlige veiledningen bedre kan bidra til at barn og elever får et godt tilpasset og inkluderende tilbud (s.14).• Vurdere å foreslå endringer i opplæringsloven for elever med stort læringspotensial i oppfølging av innstillingene fra opplæringslovutvalget og Lied-utvalget (s. 14).• Bedre veiledning om universell utforming av barnehage- og skolebygg (s.14).

	<ul style="list-style-type: none"> • Innhente mer kunnskap gjennom piloter og styrke forskningen for å få til mer inkluderende praksis (s. 14). • Opprette et senter for forskning på spesialpedagogikk og inkludering (s. 15). • Utrede mulige løsninger for å bedre statistikk og data om barnehage og skole der hensynet til personvern blir ivaretatt på en god måte (s. 15).
--	--

Figur 3:4: Undersøkelsens funn av tiltak om tidlig innsats i skolen jfr. Stortingsmelding 6.

6.2.3 Målsetting om økt kompetanse

«Regjeringen vil at alle barnehagebarn og elever skal møte kvalifiserte lærere som har høy og relevant kompetanse, som er omsorgsfulle og støttende og som legger til rette for trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 63). Kvalifiserte voksne som ser barna, gir omsorg og stimulerer til forskertrang og lærelyst er avgjørende for at barn skal få den oppfølgingen de trenger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 22).

For å kunne møte barns ulike forutsetninger og behov, er det viktig at lærere i skolen utvikler sin pedagogiske praksis gjennom økt kompetanse.

«Det er behov for økt kompetanse i barnehager og skoler og støttesystemene for å fange opp og følge opp barn med behov for særskilt tilrettelegging, i å tilpasse det pedagogiske tilbudet og opplæringen til hvert enkelt barn innenfor fellesskapet, og i tverrfaglig samarbeid for å nå målet om en mer inkluderende praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 63). Videre står det at regjeringen vil sette i gang en stor og varig kompetansesatsing for å sikre nødvendig spesialpedagogisk kompetanse.

I tillegg presiseres det at gode ledere er nødvendig for å utvikle et godt tilbud for barn og elever, og at det er skoleeiere som har det overordnede ansvaret for kvaliteten på tilbudet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 23).

Tiltakene som fremstilles i Stortingsmelding 6 (2019-2020) er;

Hovedkategori	Underkategorier (tiltak)
<p>Kompetanse i barnehager og skoler og i støttesystemene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tydeliggjøre og stramme inn regelverket for bruk av assistenter som gir spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og spesialundervisning i skolen (s. 15). • Foreslå å presisere i opplæringsloven at den sakkyndige vurderingen skal ta stilling til hvilken kompetanse de som skal gjennomføre spesialundervisningen skal ha (s. 15). • Vurdere hvordan alle barnehager og skoler kan få tilstrekkelig tilgang til spesialpedagogisk kompetanse (s. 15). • Vurdere hvordan alle barnehager og skoler kan få tilstrekkelig tilgang til kompetanse i norsk som andrespråk (s. 15). • Følge med på det frivillige nettverket av UH-institusjoner som tilbyr spesialpedagogiske utdanninger for å fremme samarbeid om felles retningslinjer og utvikling av utdanningene (s. 15). • Vurdere om en mastergrad i spesialpedagogikk med integrert undervisningsfag kan gi undervisningskompetanse for tilsetting i skole (s. 15). • I samarbeid med partene vurdere behovet for egne stillingshemler i barnehagen og skolen for spesialpedagoger uten undervisningskompetanse (s. 15). • I dialog med sektoren vurdere behovet for et tilbud innenfor spesialpedagogikk på mastergradsnivå som felles utdanningsløp for barnehage- og grunnskolelærere (s. 15). • Vurdere å innføre en plikt for skoleeiere til å tilby utdanning i pedagogisk ledelse til nytilsatte rektorer (s. 15). • Samordne de desentraliserte kompetanseordningene for kompetanseutvikling for barnehage og skole for mer helhet og bedre sammenheng (s. 16). • Vurdere om kompetansesatsingen på det spesialpedagogiske feltet, inkludert PP-tjenesten, kan bli en del av eller sees i sammenheng med de desentraliserte ordningene for kompetanseutvikling (s. 16). • Igangsette en varig kompetansesatsing på det spesialpedagogiske feltet, i samarbeid med KS, for kommuner og fylkeskommuner (s. 16). • Innføre en plikt for kommunene til å sørge for at alle skoler skal ha tilgang på lærerspesialist i begynneropplæring for 1.- 4. trinn innen 2025 (s. 16).

Figur 4:4: Undersøkelsens funn av tiltak om tidlig innsats i skolen jfr. Stortingsmelding 6.

6.2.4 Oppsummering av funn

Ut av de funn jeg har gjort i Stortingsmelding 6's (2019-2020) fremstilling av tidlig innsats, oppleves det som uklart hvor «grensene» går for når det er tiltak for å øke kvaliteten i skolen, for mer inkluderende praksis eller for å øke kompetansen. Tiltakene og målsettingene går i og over i hverandre, slik at det ikke kommer klart frem hva som er den konkrete bestillingen. Der igjen vet vi at det meste i skolen henger sammen og er avhengige av hverandre.

Et eksempel er at styrking av *kvaliteten* på det ordinære og allmennpedagogiske tilbudet betegnes som det viktigste grepet skolen kan gjøre for å fremme og styrke *inkluderende* praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18). Målsettingen med mer inkluderende praksis handler på den andre siden om at barn med behov for særskilt tilrettelegging skal få den hjelpen de trenger raskt og av fagpersoner med relevant kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 42). Slik oppleves det at inkluderende praksis i skolen handler om særskilt tilrettelegging, mens det egentlig er om så mye mer.

Når det gjelder tidlig innsats i forhold til kompetanseøkning i skolen, relateres det også mye til barn med særskilt tilrettelegging. Her presenteres også viktigheten av kvalifiserte lærere med høy og relevant kompetanse. Noen av egenskapene som fremheves er at lærerne er «*omsorgsfulle, støttende og legger til rette for trivsel og læring*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 63). Tiltakene som skal følge det opp, handler om lærerens kompetanse når det gjelder spesialkompetanse. Det sees på som mer i tråd med å følge opp barn med særskilte behov, noe som ikke automatisk gjør lærere omsorgsfulle eller støttende.

I underkategorien av hver hovedkategori, går tiltakene på mye av det samme. Det handler om tidlig identifisering og kartlegging, tilretteleggelse av læring, intensiv opplæring og tydeliggjøring av regelverk og tilsyn. Tiltakene handler for det meste om det spesialpedagogiske tilbudet i skolen.

Ser man funnene i lys av målsettingen i stortingsmeldingens innledning, ønsker regjeringen å gi barn med behov for særskilt tilrettelegging muligheten til å utvikle seg på best mulig måte slik at de kan leve selvstendige liv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

7. Drøfting

I oppgavens drøftingsdel vil jeg plasser funn av Stortingsmelding 6`s fremstilling av tidlig innsats innenfor den angloamerikanske tradisjonen *education* eller den kontinentale tradisjonen *pädagogik*, og drøfte hvordan ulike forståelser av tidlig innsats virker på formålet med utdanningen. Jeg vil også argumentere for hvordan det enten kan *fremme* eller *hemme* elevers opplevelse av mestring. Drøftingene tar blant annet utgangspunkt i Biestas (2011) teori om ulike forståelser av formålet med utdanning og Banduras (1997) teori om mestring.

I min gjennomgang av Stortingsmelding 6`s (2019-2020) fremstilling av tidlig innsats, kom jeg frem til tre hovedkategorier som jeg i drøftingene vil benevne som a) *kvalitet*, b) *inkludering* og c) *kompetanse*. Jeg vil ikke gå nærmere inn i definisjonen av begrepene, men ta utgangspunkt i tiltakene som fremstilles i stortingsmeldingen. Begrepene har en videre definisjon enn det som kommer frem i denne oppgaven, men det er et tema for en annen drøfting.

7.1 Stortingsmelding 6`s forståelse av tidlig innsats

I innledningen av Stortingsmelding 6 (2019-2020), står det at tidlig innsats er «*avgjørende for at barn og unge skal nå sine drømmer og ambisjoner*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Målsettingen med tidlig innsats er å styrke utdanningssystemet, og tidlig innsats omtales som et «*bærende prinsipp*» sammen med inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud i arbeidet for å oppnå dette (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 8). Men tidlig innsats presenteres også som «*et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes*» (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 12). Ut fra disse formuleringene kan tidlig innsats både forstås som et prinsipp på lik linje med inkludering og et godt pedagogisk tilbud, men også som et godt pedagogisk tilbud, forebyggende arbeid og tiltak som settes inn når problemer oppstår. Definisjonen av begrepet oppleves som uklar og det er vanskelig å få en entydig forståelse. Dette samsvarer med Bjørnsrud og Nilsens (2013) studie som viser til at begrepet er uklart formulert i norske styringsdokumenter (Vik, 2015a, s. 25).

Den uklare formuleringen kan henge sammen med at Opplæringslovens verdigrunnlag (2017) er knyttet mot en humanistisk orientert pedagogikk, mens målsettingene og tiltakene bærer preg av en angloamerikansk tankegang (Vik, 2015a, 15). Det oppstår derfor usikkerhet for hvordan tidlig innsats både skal forstås og praktiseres (Vik, 2015a, s. 17).

I følge Stine Vik (2015) er tidlig innsats som en *forebyggende* strategi den mest brukte formen i Norge, noe som kommer frem i Stortingsmelding 6`s formuleringer (Vik, 2015a, s. 28).

Det forebyggende arbeidet i Norge er rettet mot barn som enten står i fare for å utvikle en vanske, eller barn som har fått identifisert en utviklingsvanske (Vik, 2015a, s. 23). For å identifisere vanskene, brukes ulike standardiserte program og kartleggingsverktøy. Om man så tolker informasjonen som kommer utfra en slik identifisering som objektiv og som en «sannhet», vil det kunne påvirke lærerens forventninger til eleven. Når lærere møter elever med lave forventninger, vil det igjen kunne føre til at eleven selv mister troen på egne evner. Det igjen påvirker elevens tro på egen mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 49).

7.1.1 utfordringer ved begrepet tidlig innsats

Det norske arbeidet med tidlig innsats er som tidligere nevnt påvirket av den amerikanske Early Intervention satsingen (Vik, 2015a, s. 15). Oversatt til norsk blir Early Intervention *tidlig intervensjon*, som er et begrep som oftest brukes innenfor medisin- og helsefag. Her beskrives intervensjon som ulike tiltak som settes inn for å gjøre en syk person frisk (Vik, 2018, s. 145). Medisinfaget er en av fagdisiplene i *education* tradisjonen, men i en pedagogisk sammenheng, som for eksempel skolen, vil det være uetisk å se på elever som trenger ekstra oppfølging som noe sykt som skal gøres friskt (Vik, 2018, s. 145).

En annen utfordring med begrepet, er at det har en *deterministisk* tilnærming (Vik, 2015a, s. 32). Hausstätter (2009) kaller det å arbeide forebyggende som å «*spå i fremtiden*» ved at man forsøker å forhindre et problem som *kan* oppstå (Vik, 2015a, s. 32). I en utdanningssammenheng, vil det si at skolen arbeider med å finne en måte å forstå, for så å kunne slette bort en utfordring som elever ennå ikke har stått ovenfor. «*Man må velge den*

rette vei i forkant av at man har valgt en feil vei» (Vik, 2015a, s. 32). Ved at forebyggende arbeid er et prinsipp gjennom hele skoleløpet, vil hverken skolen eller barn få mulighet til å gjøre feil. Det kan sees i sammenheng med regjeringens søk etter en utdanning som er risikofri (G. J. J. Biesta, 2017, s. 25). Befring (2020) sier at barn og elever vil møte på utfordringer på alle områder i livet, slik at det vil være både lite realistisk og ønskelig at skolen skal arbeide for en «*risikofri oppvekst*» (Befring, 2020, s. 24).

I Opplæringslovens overordnede del 1.3 om Kritisk tenkning og etisk bevissthet, står det «*Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktig*» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Om opplæringen skal være risikofri, vil da elevene utvikle evne til å tenke kritisk?

7.2 Stortingsmelding 6`s fremstilling av tidlig innsats

Men utfordringer kan oppstå, og da presiseres det i stortingsmeldingen at det er viktig å raskt settes inn tiltak før utfordringene vokser seg større (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 12). Det kan være tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet, eller særskilte tiltak som for eksempel spesialundervisning (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 12). Gjennom tidlig hjelp i skolen, skal elever få lære og utvikle seg, noe som har betydning for deres grunnlag videre i livet. Men det er også av samfunnsmessige hensyn at skolen raskt må sette i gang tiltak. Regjeringens bestilling til skolen er «*aktive samfunnsborgere som deltar i arbeidslivet og bidrar til verdiskapningen i landet*» (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 12). Det kan virke som at grunnlaget elevene skal utvikle gjennom utdanning, henger sammen med regjeringens ønske om å rekruttere fremtidige arbeidstakere som kan bidra til økonomisk vekst i samfunnet. Utfra Biestas (2011) teori om ulike dimensjoner med utdanning, kan man si at det norske utdanningssystemet skal *kvalifisere* elevene til roller som samfunnet trenger.

7.2.1 Tidlig innsats gjennom økt kvalitet

Et av tiltakene som fremstilles i Stortingsmelding 6 (2019-2020) er *kvalitet*. I kapittel 2 er kvalitet bundet opp mot dyktige ledere og lærer som legger til rette for at elever skal mestre, lære og utvikle seg utfra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 19). I tillegg skal skolen i samarbeid med foreldrene, arbeide for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev, og elevene seg imellom (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 18). Det skal føre til at elevene føler seg anerkjente og at de hører til i et fellesskap (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 18).

Relasjonen mellom lærer og elev står sterkt innenfor *pædagogik* tradisjonen, og sees på som selve grunnlaget for elevens utvikling og vekst (Vik, 2018, s. 149). I tradisjonen sees kommunikasjonen mellom lærer og elev som stedet hvor læring skjer, og kommunikasjonen beskrives som en «åpen» prosess som også innebærer en form for risiko (G. J. J. Biesta, 2017, s. 67). Det betyr at det er ingen garanti for hva resultatet blir. Men flere av tiltakene som presenteres i stortingsmeldingen i forhold til kvalitet, viser til at læreren skal «*sørge for*» at elevene mestrer, lærer og utvikler seg. Det gir læreren rollen som en som tilrettelegger for læring, noe Biesta (2017) mener oppgir hele grunntanken med utdanning, da læring skjer i *samsillet* mellom lærer og elev (G. J. J. Biesta, 2017, s. 70). Begrepet læring har i stortingsmeldingen også et individualistisk preg, ved at elever skal *lære*, som om det er en prosesser som foregår alene. Det viser til en tilnærming som ligger innenfor *education* tradisjonen, hvor skolen skal sette eleven i stand til å nå oppsatte mål (Vik, 2018, s. 148).

Stortingsmelding 6 (2019-2020) har som tidligere stortingsmeldinger fokus på å øke elevenes grunnleggende ferdigheter, spesielt i forhold til norsk (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 14). Mange av tiltakene som fremstilles ligger innenfor *education*-tradisjonen, med fokus på programmer og verktøy. Ofte er lærerens evne til å velge ut hvilket program eller verktøy som skal brukes for å kartlegge elevens ferdigheter, forbundet med deres profesjonalitet (Vik, 2015a, s. 20). Men forskning viser at lærerens kompetanse må gå mye videre utover det å identifisere og fange opp elever som har behov for ekstra oppfølging. Det viktigste er at lærerne har god relasjons-kompetanse og evne til å skape mening i undervisningen (Bjørnsrud, 2020, s. 46).

7.2.2 Tidlig innsats gjennom inkludering

Den *inkluderende skolen*, har vært et grunnleggende prinsipp siden 1990-årene (Bjørnsrud, 2020, s. 38). Det innebærer blant annet at skolen skal vise respekt for elevene som likeverdige uansett hvilke forutsetninger de har for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14).

I Stortingsmelding 6 (2019-2020) knyttes inkluderende praksis opp mot barn og elever som har «*behov for særskilt tilrettelegging*» (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 42). Tiltakene viser til intensiv opplæring, bedre statlig tilsyn og veiledning, og forskning på spesialpedagogikk og inkludering (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 14). Som tidligere nevnt er Stortingsmelding 6 (2019-2020) en følge av Nordahl-rapporten (2018) som kom etter en undersøkelse i forhold til spesialundervisning i norsk skole. Den viste at mange elever ikke får den hjelpen de trenger i skolen, at barn som trenger ekstra oppfølging blir tatt ut av ordinær undervisning og mottar opplæring av ukvalifisert personalet (Nordahl, 2018, s. 19). Det kan derfor virke som at det preger Stortingsmelding 6 (2019-2020) fremstilling av inkludering, da begrepet rommer mye mer enn særskilt tilrettelegging og spesialundervisning.

Formuleringer videre i stortingsmeldingen viser til en forståelse som ligger innenfor *education* tradisjonen, ved formuleringer som «*Det er viktig at den hjelpen som blir gitt til barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging, er basert på kunnskap som virker. Hvis ikke kan tiltakene virke mot sin hensikt*» (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 52). Dette bygger på en forståelse som ligger innenfor naturvitenskapen, hvor man leter etter en «*sannhet*» for å løse problemet.

7.2.3 Tidlig innsats gjennom økt kompetanse

Under tiltakene for å øke kompetansen i skolen, handler også her mye om det som fremkom i Nordahl-rapporten (2018). Regjeringen har for eksempel ønske om å tydeliggjøre og stramme inn regelverket for bruk av assistenter som gir spesialundervisning i skolen

(Kunnskapsdepartement, 2019, s. 19). Det ligger også forslag som skal gi skolene enklere tilgang til spesialpedagogisk kompetanse, både gjennom lærerens utdanning, etterutdanning og ved å tilsette personer med annet grunnlag enn lærerutdannelse (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 19). Stine Viks (2015) avhandling viser at tidlig innsats ofte forstås som en «spesialpedagogisk strategi», noe som tydelig kommer fram av tiltakene angående kompetanse (Vik, 2015a, s. 28). I dette perspektivet sees tidlig kartlegging av elevers evner på som nødvendig for at man skal kunne sette inn rett hjelp til riktig tid (Vik, 2015a, s. 28). Denne tankegangen ligger innenfor *education* tradisjonen, hvor troen på at sannheten ligger i resultatene fra tester og kartlegginger. I det spesialpedagogiske perspektivet på tidlig innsats, skal man oppdage vansker på et så tidlig tidspunkt som mulig for å avhjelpe vansken. Dette er på kollisjonskurs med prinsippet om inkludering, hvor skolen må endre seg i møtet med mangfoldet av elever (Vik, 2015a, s. 31).

7.2.4 Status på elevers trivsel og opplevelse av mestring i skolen

De siste års elevundersøkelser har vist en positiv framgang i forhold til læringsmiljøet i den norske skolen, og det rapporteres om at elever stort sett er motiverte for skolearbeid og at relasjoner mellom lærer og elev er gode (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). I forhold til norske elevers læringsutbytte, viser internasjonale undersøkelser som TIMSS (2015) og PISA (2015), at det har vært forholdsvis stabilt over flere år, og noe økning i for eksempel matematikkferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Til tross for dette viser tall fra PISA (2015) at det er en økning av elever som føler at de ikke passer inn i skolekulturen og at de blir holdt utenfor (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Så mange som over 90 000 elever føler at de ikke passer inn, og elever som føler seg ensomme har økt fra 7 % i 2003 til 14 % i 2015 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Elever melder også at de opplever mer stress knyttet til skolearbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Dette er bekymringsverdig, og noe regjeringen ønsker å gjøre noe med. Så hvordan kan Stortingsmelding 6 s (2019-2020) fremstilling av tidlig innsats bidra til at alle elever kan oppleve mestring (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 7)?

7.2.5 Elevers opplevelse av mestring gjennom økt kvalitet

Befring (2020) sier at forebyggende arbeid vil være aktuelt på alle arenaer i alle barns oppvekstmiljø, samtidig som det er ekstra innsats som settes inn for barn og unge som er i ulike risikogrupper (Befring, 2020, s. 22). Men forebyggende arbeid har både en etisk, faglig og politisk side hvor grunntanken må være at et hvert barn har en ukrenkelig verdi (Befring, 2020, s. 33).

I forhold til forebyggingens politiske side, ønsker regjeringen at skolen skal utdanne «*aktive samfunnsborgere som deltar i arbeidslivet og bidrar til verdiskapningen i landet*» (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 12). Målsettingen med at flere elever skal fullføre videregående skole er at vi i dagens velferdssamfunn skal kunne opprettholde den standarden vi lever i. Derfor er det viktig at flere fullfører videregående skole og opparbeider seg kunnskap og kompetanse som samfunnet har bruk for (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 19). Skolen må derfor sørge for at elevene får mest og best mulig læring (Bru & Roland, 2019, s. 38). Resultater viser at elever som har dårlig måloppnåelse på de yngste trinnene i skolen, også vil slite når de blir eldre. Derfor må skolen arbeide forebyggende. Men når kartlegginger og tester viser at utviklingen ikke skjer slik forventet, øker presset på både skolen og eleven. Det kan føre til det som Befring (2020) omtales som utdanningens *sosialiseringsrisiko* (Befring, 2020, s. 24).

7.2.5.a Utdanningens sosialiseringsrisiko

«*Sosialiseringsrisiko referere til de personlige påkjenningene som kan være forbundet med et langvarig og prestasjonskrevende utdanningsløp, ikke minst for dem som er utsatt for mange ydmykelses og opplevelser av nederlag*» (Befring, 2020, s. 24). Det kan refereres til det Biesta (2017) kaller for et krysspress mellom ulike dimensjoner av formålet med utdanning, her kvalifisering- og sosialiseringsdimensjonen (G. J. J. Biesta, 2017, s. 147). I skolen er det et stadig press på at elevene skal kvalifisere seg, og i hvilken grad de gjør det, følges med på gjennom tester og kartlegginger. Det har ført til et fokus og et ønske om å være «vellykket», som man kan oppnå ved å kvalifisere seg gjennom for eksempel gode

karakterer (Bru & Roland, 2019, s. 97). For de som ikke oppnår gode karakterer, kan det gi en følelse av å ikke strekke til og en grad av mislykkethet. Det er uheldig for elevens selvfølelse og tro på egne evner (Bru & Roland, 2019, s. 98).

7.2.5.b Skolen som kilde til stress

I utdanningssystemet jag etter måloppnåelse, kan en elevs mangel på måloppnåelse hemme han eller hennes opplevelse av mestring. For noen elever kan det være gjennomgående for hele utdanningsløpet, som til slutt vil påvirke elevens tro på egen mestring. Dette igjen kan virke inn på elevens motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 27). For noen elever vil lav måloppnåelse gi ekstra motivasjon til å arbeide hardere, men for sårbare elever kan det føre til økt stress (Bru & Roland, 2019, s. 31). Dette er noe vi ser i PISA`s måling fra 2015 hvor det er en økning av elever som opplever stress i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Dersom man opplever mye stress i løpet av skolehverdagen, vil det påvirke evnen til å lære noe nytt og til å utføre oppgaver (Bru & Roland, 2019, s. 22).

Bandura (1986) sier at elevers erfaring med å ikke mestre tidlig i utdanningsløpet er spesielt uheldig (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 118). Det er derfor viktig at de får hyppige mestringsopplevelser gjennom tilpasset opplæring. Men etter Kunnskapsløftet (2006) har kravet om kunnskap økt, og flere elever føler at de ikke klarer å følge ordinær opplæring (Fasting, 2014, s. 2) Det kan være fordi skolen legger for stor vekt på læringsoppgaver som elevene skal strekke seg etter for å utvikle evnen til læring. Utfordringen er at det kan hemme mange elevers opplevelse av å mestre (Befring, 2020, s. 30).

7.2.5.b Elevers kompetanse i forhold til livsmestring

Fra og med skoleåret 2020/2021 lanserte Utdanningsdirektoratet det tverrfaglige temaet *Folkehelse og Livsmestring* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Uten å komme inn på definisjonen av begrepene, er det en del av skolens forebyggende arbeid i forhold til elevers fysiske og psykiske kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Innenfor dette området sier Befring (2020) at den norske skolen er på «*etterskudd*» (Befring, 2020, s. 25).

Dersom skolens forebyggende arbeid innenfor fysisk og psykisk helse skulle ha vært av «første rang», ville de ha arbeidet for at ingen barn eller ungdom ble utsatt for trakassering og nedverdiggende opplevelser i skolen. Det skjer gjennom skolens måling og sortering av elever opp mot hverandre og opp mot forventet faglig nivå (Befring, 2020, s. 25). Innenfor utdanningspolitikken mener Befring (2020) at det ikke finnes nok vilje eller tilslutning til å endre skolens innhold og metode (Befring, 2020, s. 23). Det har ført til at skolen «ofte viser større omsorg for skolefagene enn for skoleelevenes velferd og personlig utvikling» (Befring, 2020, s. 24).

Om skolens forebyggende arbeid dreide seg mer om å styrke elevens kompetanse til å ta vare på og klare seg selv, ville de bli mer kompetente til å mestre motgang (Befring, 2020, s. 29).

«I praksis innebærer det at barn og ungdom får muligheter til å lære sosiale ferdigheter og konstruktive holdninger. Det omfatter blant annet god oppførsel, å være hyggelige mot lærere og andre voksne, sosial kompetanse til samhandling og toleranse for andre. I denne betydning er det viktig at lærere fremstår som gode rollemodeller. Barn og unge må få etisk-moralsk opplæring og positive læringsopplevelser, og muligheter for å oppleve seg selv som verdsatt i skolefellesskapet» (Befring, 2020, s. 30).

7.2.6 Elevers opplevelse av mestring gjennom inkludering

Tiltaket om å en mer inkluderende praksis i skolen, fremstilles i Stortingsmelding 6 (2019-2020) som særskilt tilrettelegging og intensiv opplæring utfra et spesialpedagogisk perspektiv. Elever som trenger særskilt tilrettelegging skal få raskt hjelp av fagpersoner med riktig kompetanse (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 42). Intensjonen er at alle skal ha gode muligheter til å få arbeid og bidra som samfunnsnyttige borgere (Bjørnsrud, 2020, s. 42). Hausstätter (2009) sier det er flere utfordringer rettet mot å bruke tidlig innsats som en spesialpedagogisk strategi (Vik, 2015a, s. 30). Det ene er at det spesialpedagogiske prinsippet om å oppdage elevens vanske så tidlig som mulig for å kunne avhjelpe, ikke passer sammen med en inkluderende skole (Vik, 2015a, s. 30). I det spesialpedagogiske perspektivet forklares utfordringer utfra elevens mangler, hvor skolens oppgave er å

kompensere for det. Mens i inkluderingsperspektivet er det skolen som skal tilpasse seg barnets evner og forutsetninger (Vik, 2015a, s. 30).

Flere av Stortingsmelding 6`s (2019-2020) tiltak om inkludering, vil kunne plasseres innenfor den angloamerikanske *Education*. Målet med mye av forskning innenfor spesialpedagogikk er knyttet til samfunnets ønsker, som er å kunne forstå og utvikle metoder for å effektivisere elevers læring (Häusstätter & Vik, 2016, s. 38). I stortingsmeldingen står det at det er viktig at hjelpen som skal gis til barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging er basert på kunnskap som virker (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 52). Filosofen Hans Skjervheim (1996) sier at denne måten å tenke pedagogikk på er et «*instrumentelt mistak*» (Vik, 2014, s. 6). Med det mener han at dersom man inntar en instrumentell og teknisk holdning til andre mennesker, som bygger på en mål-middel-tenkning, mister man det moralske og mellommenneskelige forholdet som må ligge til grunn i en pedagogisk relasjon (Vik, 2014, s. 6). Å se på eleven som et objekt er uforenelig med det eksistensielle ansvaret læreren har. Gjennom å kategorisere elever utfra resultater på tester og kartlegginger, definerer man de som enten innenfor eller utenfor normalen. Det er med på å stigmatisere, og plassere de inn i et hierarki av ferdigheter (Steinnes, 2010, s. 106).

7.2.7 Elevers opplevelse av mestring gjennom økt kompetanse

Stortingsmelding 6`s fremstilling av tidlig innsats gjennom økt kompetanse, vektlegger lærerens spesialpedagogiske kompetanse. Det samme gjelder skoleeier og samarbeidspartneres, som for eksempel PP-tjenesten. Men er det mangel på kvalifiserte pedagoger som gjør at mange elever føler at de ikke mestrer? I ulike stortingsmeldinger kan det virke som at frafallet av elever i videregående skole henger sammen med at det er noe galt med elevene da de har svake grunnleggende ferdighetene (Bjørnsrud & Nilsen, 2020b, s. 159). Det vises til to faktorer som handler om for svak tidlig innsats og betydningen av foreldrenes utdanningsbakgrunn. Bakgrunnen for frafallet starter allerede tidlig i barneskolen og to faktorer som det vises til, er for svak tidlig innsats når det gjelder å lære elevene grunnleggende ferdigheter, og betydningen av foreldrenes utdanningsbakgrunn (Bjørnsrud &

Nilsen, 2020b, s. 159). Løsningen blir da å intensivere opplæringen og gjøre lærerne mer kompetente.

Bjørnsrud og Nilsen (2020) sier «*Det at elever synes skolen er kjedelig og lite inspirerende er en like gammel kjensgjerning som systemet selv*» (Bjørnsrud & Nilsen, 2020b, s. 159) . De stiller også spørsmål om det kan være slik at elevens vansker handler om at skolen ikke klarer å tilrettelegge for at alle elever utfra det mangfoldet de representerer (Bjørnsrud & Nilsen, 2020b, s. 161). Dersom en elev opplever skolen som kjedelig og lite relevant, eller for vanskelig slik at det skaper få opplevelser av mestring, må man kunne spørre seg om det er skolen som bidrar til en sosial (Bjørnsrud & Nilsen, 2020b, s. 161).

8. Avslutning og selvrefleksjoner

Tema for denne oppgaven var å undersøke hvordan Stortingsmeldings 6`s (2019-2020) fremstilling av tidlig innsats kan påvirke elevers opplevelse av mestring i skolen. Gjennom å svare på to forskningsspørsmål, ønsket jeg å komme fram til om det enten kan *hemme* eller *fremme* elevers opplevelse av mestring.

Formålet var å kunne bidra med refleksjoner omkring sammenhengen mellom ulike forståelser av tidlig innsats og målet om at flere elever skal oppleve mestring i skolen. I tillegg ønsket jeg å videreutvikle min kritiske sans.

Mine funn i undersøkelsen viser at begrepet både er uklart formulert, og at måten det fremstilles på i stortingsmeldingen flyter i hverandre. Det kan være fordi det står i samfunnsnyttig kontekst, som preger de tiltakene som fremstilles som tidlig innsats.

Ut av min undersøkelse av Stortingsmelding 6`s (2019-2020) opplever jeg at min forforståelse har vært med på å prege mine funn. Spesielt når det gjelder spørsmålet om det enten kan hemme eller fremme elevers opplevelse av mestring. Jeg har lent meg til tidligere forskning som har hatt en kritisk tenkning i forhold til den angloamerikanske tradisjonen som den norske pedagogikken i skolen er påvirket av. Og jeg opplever at det har farget de konklusjonene jeg har kommet fram til. Samtidig har det vært en slags «bekreftelse» for meg, om at de antagelsene jeg hadde stemmer. Men det betyr ikke at det er «sannheten». Og var det egentlig sannheten jeg skulle fram til?

Jeg håper at denne oppgaven har bidratt med nye refleksjoner, både om tidlig innsats som begrep, prinsipp, et godt pedagogisk tilbud eller konkrete tiltak i skolens forebyggende arbeid. Eller kanskje om hvilken forståelse DU har av begrepet? Kanskje er det slik at begrepets uklare definisjon har gitt det større tolkningsrom, eller et vanskeligere utgangspunkt for forskning? Eller er det kanskje slik at mine tolkninger kan utfra forskning ha «rot» i virkeligheten?

Mine funn viser i hvert fall at;

- Ja, ulike forståelser av Stortingsmelding 6's fremstilling av tidlig innsats kan hemme elevers opplevelse av mestring, og etter mine funn i større grad enn;
- Ja, det kan fremme elevers opplevelse av mestring.

Mine funn og konklusjonene jeg har kommet fram til er tatt med utgangspunkt i både teori og tidligere forskning, slik at jeg opplever at de kan etterprøves.

Og har jeg videreutviklet min evne til kritisk tenkning? Ja, det opplever jeg. Både i forhold til rollen som forsker, tolker, tenker, pedagog og medmenneske.

9. Litteraturliste

- Befring, E. (2020). Forebygging - tidlig innsats til barns beste. I *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (1. utg., s. 22–36). Cappelen Damm AS.
- Bergström, G. & Borèus, K. (2005). Samhällsvetenskapelig text- og diskursanalys. I G. Bergström & K. Borèus (Red.), *Textens mening och makt* (s. 9–42). Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid.* (1:4). Studentlitteratur AB.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and the Continental construction of the field. *Pedagogy, culture & society*, 19, 175–192.
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 172–184.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati* (J. Wrang, Overs.; Bd. 1). Forlaget Klim.
- Biesta, G. J. J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2020). Tidlig innsats for en inkluderende skole - om tilhørighet og læring med mening. I *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2020). Tidlig innsats og framtidige utfordringer for norsk skole. I *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (1. utg., s. 154–162). Cappelen Damm AS.
- Brekke, M. (Red.). (2006). *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse.* Høyskoleforlaget.
- Bru, E. & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen.* (1. utg.). Fagbokforlaget.

- Fasting, R. B. (2014). Med rett til læring: systemarbeid som praksis. *Spesialpedagogikk*, 3.
- Häusstätter, R. S. & Vik, S. (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjon og praksisregimer. I *Spesialpedagogikk. Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 37–51). Cappelen Damm AS.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm AS.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen to igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Nr. 6).
- Mik-Meyer, N. & Järvinen, M. (2005). Indledning. Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. I N. Mik-Meyer & M. Järvinen (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter* (s. 9–23). Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Bd. 1). Fagbokforlaget.

- Rasborg, K. (2013). Sosialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene* (s. 403–434). Samfundslitteratur.
- Rolf Fasting. (2018). *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten*. (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Steinnes, J. (2010). En bekreftelsens etikk, universelle rettigheter og et individuelt ansvar. I Reindal & Häusstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk, Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Høyskoleforlaget.
- Svardal, F. (2018). mestring. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/mestring>
- Taraldsen, E. (2020). *Spesialpedagogikk*, 6, 32–39.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen - utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet.
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8(2), 1–13.
- Vik, S. (2015a). Tidlig innsats i barnehagen. En studie av barnehagelæreres forståelse av egen profesjonsrolle. *University College of Northern Denmark*, 19.
- Vik, S. (2015b). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelse av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. Høgskolen i Lillehammer.

Vik, S. (2018). Tidlig innsats og barnehagen som forebyggingsarena. I Østrem (Red.),

Barnehagen som samfunnsinstitusjon. Cappelen Akademisk.