

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Karen Johanne Ringstad

«Skolens arbeid med tidlig innsats, danning og livsmestring»

– en kvalitativ innholdsanalyse av Stortingsmelding 6 (2019-2020) sin fremstilling av begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring.

«Working with early intervention, formation and coping with life in school”

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 80

Forord

Etter å ha vært innom flere ulike skoler og klassetrinn gjennom utdanningen, har jeg møtt ulike behov og utfordringer både faglig og sosialt. Disse erfaringene og observasjonene har økt min interesse innenfor det spesialpedagogiske feltet. I tillegg har erfaringene trigget min interesse innenfor skolens danningsoppdrag og skolens arbeid med tidlig innsats for å ivareta elevmangfoldets behov, uavhengig faglig eller sosialt behov. Dermed falt ideen om å skrive en masteroppgave om tidlig innsats, danning og livsmestring, naturlig for meg.

Å skrive masteroppgave har vært en svært tid- og arbeidskrevende prosess, som i perioder har vært lite motiverende. Likevel har denne studien vært givende på mange måter, fordi jeg har tilegnet meg ny kunnskap og økt min forståelse til fenomenet jeg ønsket å utforske. Samtidig har denne prosessen bidratt til min egne personlige utvikling, knyttet til egne refleksjoner rundt min rolle som ferdigutdanna lærer og spesialpedagog, og som et resultat av at forventninger til seg selv og forskningsprosessen måtte senkes for å kunne kombinere hjemme-barnehage og oppgaveskriving på grunn av corona-viruset.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Tove Anita Fiskum, for din tilgjengelighet, grundige tilbakemeldinger og veiledninger. Videre vil jeg takke Veronica Isaksen som stilte opp som metodeveileder når jeg endret metode til dokumentanalyse, samt dine konstruktive og lærerike tilbakemeldinger. Summen av deres kompetanse har vært uvurderlig! En takk rettes også til mine studievenner for støtte, faglige og ikke faglige samtaler gjennom denne prosessen. Takk for det gode samarbeidet!

Den største takken vil jeg rette til min datter, samboer og familie for deres enestående tålmodighet, forståelse, hjelp og støtte, samt mine venner for oppmuntrende ord og forståelse. Tusen takk! Nå skal studenthatten legges på hylla.

Levanger, mai 2019

Karen Johanne Ringstad

Sammendrag

Denne studien omhandler den pedagogiske praksisen rundt begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring. Studiens første formål er å utvikle kunnskap som kan skape økt forståelse og refleksjon av disse tre begrepene. Det andre formålet er å trekke sammenhenger mellom begrepene, og se hvordan tidlig innsats vil være sentral gjennom skolens arbeid med danning og livsmestring. På bakgrunn av at tidlig innsats er et prinsipp med stor oppmerksomhet i Stortingsmelding 6 (2019-2020), er studiens overordnede problemstilling:

«Hvordan blir begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring fremstilt i Meld. St. 6 (2019-2020), og hvordan vil tidlig innsats være sentralt gjennom skolens arbeid med danning og livsmestring?»

Studiens teoretiske fundament bygger på teori og forskning om tidlig innsats, danning og livsmestring. Videre bygger teorien på en ideologisk konstruksjon som skiller mellom angloamerikansk education-tradisjon og kontinental Pädagogik-tradisjon, som har ulike måter å forstå den pedagogiske praksisen på. Poenget med å vektlegge den ideologiske konstruksjonen er å gi den pedagogiske praksisen noen perspektiver og kategorier å se begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring utfra. På bakgrunn av dette kan man oppnå økt forståelse og refleksjon rundt begrepene. Problemstillingen blir undersøkt i lys av fire forskningsspørsmål, ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse som metode. Forskningsspørsmåla undersøker hvordan hvert begrep blir fremstilt i stortingsmeldingen og om det er en form for sammenheng mellom begrepene, samt om denne fremstillingen kan plasseres innenfor ideologiene angloamerikansk education-tradisjon og kontinental Pädagogik-tradisjon. Analysen resulterte i at tidlig innsats ble knyttet til temaene: *systemperspektiv* og *individperspektiv*, danning ble knyttet til *menneskelig utvikling* og *samfunnsutvikling*, livsmestring ble knyttet til *individ* og *miljø*, og sammenhengen mellom begrepene ble knyttet til *individnivå*, *systemnivå* og *oppvekstmiljø*.

Et av hovedfunnene i studien viser blant annet at begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring kan plasseres i en kombinert retning av to ideologiske konstruksjoner. Et annet funn i studien peker på tidlig innsats som sentral i skolens arbeid med danning og livsmestring, som videre er sentrale faktorer for elevenes allsidige utvikling. Avsluttende rettes funn mot pedagogiske implikasjoner for hvordan tidlig innsats kan forstås og implementeres i praksis.

Abstract

This study is about the pedagogical practice around the terms early intervention, formation and coping with life. The first purpose of the study is to develop knowledge that can increase the understanding and reflection of these three terms. The second purpose is to draw connections between the terms and see how early intervention can be central through the school's work on formation and coping with life. Because early intervention is a principle with great attention in Stortingsmelding 6 (2019-2020), the study aim will be as followed:

“How are the terms early intervention, formation and coping with life presented in Meld. St. 6 (2019-2020), and how can early intervention be central through the school's work with formation and coping with life?”

This study's theoretical foundation is based on theory and research about early intervention, formation and coping with life. Furthermore, the theory builds on an ideological construction that differentiates Anglo-American education tradition from a Continental Pedagogy tradition, which has different ways of understanding educational practice. The point of emphasizing the ideological construction, is to give the pedagogical practice some perspectives and categories on how to see the terms of early intervention, formation and coping with life, and then to gain increased understanding and reflection around the terms.

The study aim is seen in the light of four research questions which examines how each term is presented in Meld. St. 6 (2019-2020), and whether there are any connections between the terms, and whether this presentation can be placed within the ideologies of Anglo-American education tradition and Continental Pedagogy tradition. In this way, the ideology can contribute to an understanding of the pedagogical practice around the terms. The method of this study is qualitative content analysis.

One of the main findings in this study shows that the terms early intervention, formation and coping with life can be placed in a combined direction of two ideological traditions. Another finding shows that early intervention is central in the schools' work with formation and coping with life. In the end, findings are focused on educational implications on how early intervention can be understood and implemented in practical education.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. INNLEDNING	1
1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaringer.....	3
1.3.1 Tidlig innsats	3
1.3.2 Danning	3
1.3.3 Livsmestring.....	3
1.4 Oppgavens oppbygging.....	3
2. TEORETISK GRUNNLAG	5
2.1 Teoretisk begrunnelse for spesialpedagogikk og tilpasset opplæring	5
2.1.1 Spesialpedagogikk.....	5
2.1.2 Tilpasset opplæring	6
2.2 Tidlig innsats	7
2.2.1 Prinsippet tidlig innsats	7
2.2.2 Tidlig innsats i tidligere stortingsmeldinger.....	9
2.2.3 Forskning.....	10
2.3 Danning	12
2.3.1 Begrepet danning.....	12
2.3.2 Danning i norsk skolekontekst	14
2.4 Livsmestring	14
2.4.1 Livsmestring i skolen	14
2.4.2 Elevenes psykiske helse	16

2.4 Ideologi.....	17
2.4.1 Angloamerikansk- og kontinental tradisjon	17
2.4.2 Ideologi i den norske skolen i dag.....	20
3. METODE	22
3.1 Samfunnsvitenskapsteoretiske betraktninger	22
3.1.1 Hermeneutikk	23
3.2 Valg av metode.....	23
3.2.1 Kvalitativ metode	24
3.2.2 Kvalitativ innholdsanalyse	24
3.2.3 Utvalg	25
3.2.4 Forforståelse	26
3.3 Databehandling og analyse.....	27
3.3.2 Koding og kategorisering av datamaterialet.....	28
3.4 Studiens kvalitet	30
3.4.1 Reliabilitet	30
3.4.2 Validitet	31
3.4.3 Generaliserbarhet	32
4. ANALYSE AV Meld. St. 6 (2019-2020).....	33
4.1 Tidlig innsats	33
4.1.1 Skolen (systemnivå)	33
4.1.2 Elevens beste (individnivå)	35
4.2 Danning	36
4.2.1 Menneskelig utvikling	36
4.2.2 Samfunnsutvikling	37
4.3 Livsmestring	38
4.3.1 Individ	38
4.3.2 Miljø	39

4.4 Sammenheng mellom kategoriene	40
4.4.1 Oppvekstmiljø	40
4.4.2 Systemnivå	41
4.4.3 Individnivå	42
5. DISKUSJON	43
5.1 Oppsummering av analysen	43
5.2.1 Forskningsspørsmål 1	44
5.2.2 Forskningsspørsmål 2	47
5.2.3 Forskningsspørsmål 3	49
5.2.4 Forskningsspørsmål 4	51
5.3 «Hvordan vil tidlig innsats være sentralt gjennom skolens arbeid med danning og livsmestring?»	54
5.4 Metodediskusjon	57
6. AVSLUTNING OG PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER	58
Litteraturliste.....	60
Vedlegg	1
Vedlegg 1: Gjennomføring av analysefase 2	1
Vedlegg 2: Gjennomføring av analysefase 3, koding	2
Vedlegg 3: Sammenhenger mellom datamaterialets budskap, studiens forskningsspørsmål og analysens tema – tidlig innsats	3
Vedlegg 4: Sammenhenger mellom datamaterialets budskap, studiens forskningsspørsmål og analysens tema – danning.....	4
Vedlegg 5: Sammenhenger mellom datamaterialets budskap, studiens forskningsspørsmål og analysens tema – livsmestring	5
Vedlegg 6: Sammenhenger mellom datamaterialets budskap, studiens forskningsspørsmål og analysens tema – sammenheng mellom begrep	6

1. INNLEDNING

1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema

FNs barnekonvensjon slår fast at barn og unges utdanning skal bidra til å utvikle barnets personlighet, talenter, psykiske og fysiske evner så langt det er mulig (Barne- og familiedepartementet, 1991, s. 23). I Opplæringsloven er det lagt overordna mål og føringer for den norske skolens drift og hva skolen skal inneholde, der tilpasset opplæring (§1-3) og spesialundervisning (§5-1) er godt forankret (Opplæringslova, 1998). Tidlig innsats er et begrep som blir sett i sammenheng med tilpasset opplæring, som videre er forankret i opplæringsloven (§1-4). Når det gjelder dagens skole og hva barn og foresatte møter i virkeligheten, viser funn fra ulike utredninger og studier at det er stor ulikhet på forståelsen av sentrale begrep om opplærings hensikt og mål. Tilpasset opplæring inngår om et sentralt begrep her. I tillegg er det ulik praksis mellom skoleledelsene i landet (Skogen, 2019).

Skogen (2019) peker på publikasjonen *Equity in Education* fra OECD som i sin rapport påpeker at Norge har lange tradisjoner og høye ambisjoner om å utvikle en skole for alle. Videre blir det poengtert at Norge har ideologien og pengene, men at evnen til å realisere er for svak (Skogen, 2019, s. 667). Ved å se denne rapporten i lys av Stortingsmelding 6 (2019-2020) (Kunnskapsdepartementet, 2020), kan man forstå at det har oppstått en del debatt rundt intensjonen til tidlig innsats. Forskning innenfor tidlig innsats viser at prinsippet i større grad er rettet mot forebyggende arbeid innen sosialfaglig tverrfaglighet, der helsefag, medisin og psykologi er vevd sammen, i forhold til pedagogikk og spesialpedagogikk. Bjørnsrud & Nilsen (2013) påpeker at det innenfor det pedagogiske feltet i liten grad har blitt fokusert på tidlig innsats.

I lys av det overstående ble det i 2017 fremstilt ny overordnet del av grunnopplærings læreplan, som legger fundamentet for grunnopplærings pedagogiske praksis. Blant annet ble det fremstilt nye tverrfaglige emner, der folkehelse og livsmestring er et av dem. Emnet er svært dagsaktuelt gjennom opplæringen av dagens barn og unge, der emnet videre skal bli integrert og formidlet i de fagene der det er naturlig (Utdanningsdirektoratet, 2017). Klomsten & Uthus (2019) påpeker at undervisning i livsmestringstematikk i skolekontekst vil kunne gi barn og unge ressurser og økt kunnskap som gjør dem bedre rustet til å møte livets mangfoldige utfordringer, samt at de opplever økt innflytelse og mulighet til å ta gode valg for egen helse og

eget liv. For å lykkes med intensjonene i fagfornyelsen, krever det at lærerstanden er rustet til å påta seg mandatet de skal utføre (Klomsten & Uthus, 2019). Dette kan ses i sammenheng med det Tjora (2019) peker på om lærerens kompetanse, spesifikt knyttet til skolens dannelsoppdrag. Han påpeker at lærerne i dagens skole står overfor mangfoldige forventninger knyttet til ansvar og kompetanse, der læreren skal være både faglig sterk, god relasjonsbygger, terapeut, oppdrager og psykolog. Videre peker Tjora (2019) på at i dette ligger det en forskyving av ansvar som foreldrene i større grad tok før, men som blir mer og mer overlatt til skolen.

1.2 Formål og problemstilling

Målet for denne masteroppgaven er å undersøke hvordan Stortingsmelding 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, fremstiller begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring, knyttet til barn og unges allsidige utvikling, og hvordan tidlig innsats vil være sentralt gjennom skolens arbeid med danning og livsmestring. Selve formålet er å utvikle kunnskap som kan skape økt forståelse og refleksjon av de overnevnte begrepene, i den pedagogiske praksisen. På bakgrunn av dette er studiens overordnede problemstilling:

«Hvordan blir begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring fremstilt i Meld. St. 6 (2019-2020), og hvordan vil tidlig innsats være sentralt gjennom skolens arbeid med danning og livsmestring?»

For å kunne besvare problemstillingen, har jeg etablert fire forskningsspørsmål basert på ideologiske konstruksjoner for å kunne danne et helhetlig bilde av datamaterialets innhold og studiens problemstilling.

1. Hvordan blir tidlig innsats fremstilt i stortingsmeldingen? Kan denne fremstillingen plasseres i den kontinentale eller angloamerikanske tradisjonen?
2. Hvordan blir danning fremstilt i stortingsmeldingen? Kan denne fremstillingen plasseres i den kontinentale eller angloamerikanske tradisjonen?
3. Hvordan blir livsmestring fremstilt i stortingsmeldingen? Kan denne fremstillingen plasseres i den kontinentale eller angloamerikanske tradisjonen?
4. Hvilke sammenhenger er det mellom begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring i stortingsmeldinga?

1.3 Begrepsavklaringer

Begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring er sentrale elementer i oppgavens problemstilling. I det følgende kommer en kort redegjørelse for hva jeg legger i de ulike begrepene, som videre legger fundamentet for begrepenes betydning i studiens analyse.

1.3.1 Tidlig innsats

Tidlig innsats er et begrep som kan oppfattes i et bredt perspektiv, i lys av to ideologiske konstruksjoner: kontinental Pädagogik-tradisjon og angloamerikansk education-tradisjon. Tidlig innsats vil gjennom denne oppgaven bli forstått som et sosialfaglig perspektiv og som en strategi innenfor spesialpedagogikk og allmennpedagogikk (Vik, 2015). Der målet er å sette inn innsatser tidligst mulig før, eller etter at et problem er identifisert (Nilsen, 2018).

1.3.2 Danning

Danning er et begrep som omfavner et bredt spekter knyttet til individets utvikling. Begrepet omfavner utviklingen av det personlig unike, menneskelig utvikling, sosialisering, evnen til individuelle levestandarder, medbestemmelse og solidaritet, samt læringsprosessen i det enkelte individ (Stølen, 2017; Klafki, 2001; Isaksen, 2011). Dermed er danning en prosess av individets personlighetsutvikling og oppdragelse, som pågår livet ut (Stølen, 2017, s. 238).

1.3.3 Livsmestring

Livsmestringsbegrepet kan ses i et smalere perspektiv enn de to overstående begrepene. På bakgrunn av dette omfatter livsmestring utvikling av et positivt selvilde og en trygg identitet, samt mestring av eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan ses i lys av Bandura (2001) som hevder at det å mestre livet vil gi god psykisk helse.

Gjennom oppgaven vil både danning og livsmestring være knyttet til elevenes allsidige utvikling, som vil være sentralt for begrepenes vektlegging i analysen og i diskusjonskapitlet. Allsidig utvikling gjennom denne studien innebærer allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i 6 kapitler. Det første kapitlet innleder studiens tema og presenterer formål og problemstilling. Jeg kommer også inn på begrepsavklaringer av sentrale begrep som inngår

i problemstillingen. I kapittel 2 blir studiens teoretiske grunnlag presentert. Kapitlet inneholder en teoretisk begrunnelse for spesialpedagogikk og tilpasset opplæring, samt redegjørelse for teori og forskning om tidlig innsats, danning og livsmestring. Videre i kapittel 2 blir det redegjort for ideologiske konstruksjoner knyttet til skolens pedagogiske praksis. I kapittel 3 blir den metodiske tilnærmingen for oppgaven presentert. Metodedelen gjør rede for samfunnsvitenskapsteoretiske betraktninger, valg av metode, ulike kvalitetsindikatorer for studieprosjektet, samt en redegjørelse for studiens databehandling og analyse. Kapittel 4 presenterer studiens analyse og funn. I kapittel 5 blir analysens hovedfunn diskutert. Studiens siste kapittel (kapittel 6) sammenfatter masteroppgaven med pedagogiske implikasjoner og avslutning.

2. TEORETISK GRUNNLAG

Hensikten med teorikapitlet er å belyse studiens problemstilling gjennom teori og tidligere forskning. Innholdet i teorien tar utgangspunkt i problemstillingens innhold og vil bli anvendt når jeg senere skal diskutere analysens funn. Først skal jeg si noe om det spesialpedagogiske fagfeltet og tilpasset opplæring, før jeg knytter teori og forskning til begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring. I tillegg har jeg valgt å presentere kontinental- og angloamerikansk tradisjon for å øke forståelsen rundt begrepene i pedagogisk praksis.

2.1 Teoretisk begrunnelse for spesialpedagogikk og tilpasset opplæring

2.1.1 Spesialpedagogikk

Formålet til spesialpedagogikk er å fremme læring og livsmestring hos barn og unge med funksjonshemninger og ulike vansker. Dette kan innebære mange ulike former for utviklingsstimulering og spesifikke støtte- og hjelpetiltak for å redusere eller kompensere for utfordringene. I skolen handler det spesialpedagogiske tilbudet om å imøtekomme barns støtte- og stimuleringsbehov for å utvikle grunnleggende ferdigheter, som blant annet lesing og skriving (Befring & Næss, 2019, s. 23).

Retten til spesialundervisning er forankret i Opplæringsloven §5-1. Der det står at

«Elevar som ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven» (Opplæringslova, 1998).

Videre er den spesialpedagogiske kompetansen svært mangfoldig. Primært handler fagområdet om kunnskaper om læring og opplæring, etiske verdier, biologisk- medisinske og teknologiske fagkunnskaper (Befring, 2019b, s. 51). I tillegg inneholder det spesialpedagogiske feltet ulike faglige perspektiver og forståelsesmåter som gir føringer for teori og praksis. Perspektivene det er snakk om er kommunikasjons-, behovs-, livsmestrings- og berikelsesperspektiv (Befring, 2019b).

Kommunikasjonsperspektivet omhandler kommunikasjonen mellom mennesker, der det blir utvekslet tanker, følelser og opplevelser. Behovsperspektivet blir ofte brukt som forståelsesmåte, og handler i stor grad om barns utvikling og læring. Gjennom kjærlig omsorg,

anerkjennelse, selvrespekt og tiltro til seg selv vil det ha videre betydning for elevenes utvikling (Befring, 2019b, s. 61-63). Livsmestringsperspektivet peker på behovet for en personlig kompetanseutvikling som kan styrke barns livsdyktighet. Dette vil omfatte en selvregulerende kompetanse med karakter og selvdisciplin, samt evne til å ta i bruk egne ressurser (Befring, 2019b). Berikelsesperspektivet er et læringsperspektiv som blir sett på gjennom systemnivå og individnivå. På systemnivå fremhever berikelsesperspektivet elevmangfoldets verdi, og betydningen av å møte mangfoldet blant barn og unge med respekt og positivt engasjement. På individnivå gir perspektivet uttrykk for læringsberikende tilnærminger og holdninger i møtet med den enkelte elev, uavhengig behov (Befring, 2019b, s. 65).

2.1.2 Tilpasset opplæring

I opplæringsloven §1-3 om tilpasset opplæring står det at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (. . .)*» (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring er i norsk skole et overordna prinsipp for skolens virksomhet (Moen, 2017, s. 25), der prinsippet videre er forankret i den overordna delen av fagfornyelsen av læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-20).

«Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringa gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering (. . .)» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det står videre under prinsipper for skolens praksis at «*Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (. . .)*» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette betyr at prinsippet gjelder både for de elevene som følger ordinær opplæring og for de som mottar spesialundervisning, og er det tiltaket som skolen setter inn for å sikre at alle elever i skolen får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Dette omhandler pedagogiske metoder, arbeid med læringsmiljø og organisering av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2018). Moen (2017) viser til figuren nedenfor, som viser at prinsippet om tilpasset opplæring gjelder alle elever og all opplæring i skolen, både ordinær undervisning og spesialundervisning (Moen, 2017, s. 30). Dette støttes også i det Nilsen (2011) skriver om at tilpasset opplæring i ordinær undervisning og spesialundervisning bør ses i sammenheng og støtte hverandre. Et slikt samspill vil være sentralt for å utvikle et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. På denne

måten vil alle elever oppleve inkludering i skolens fellesskap (Nilsen, 2011, s. 49). Figuren illustrerer formuleringen til opplæringsloven §1-3, samt formuleringene om det overordna prinsippet i kunnskapsløftet.

Tilpasset opplæring	
Ordinær undervisning	Spesialundervisning

Figur 2.1: Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp for ordinær undervisning og spesialundervisning (Moen, 2011, s. 31).

I og med at tilpasset opplæring er et prinsipp som skal foregå innenfor et fellesskap, er *inkludering* en sentral verdi. For «*alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis*» (Håstein & Werner, 2015). Inkludering handler om at alle elever skal ha rett til å ta del i fellesskapet på en likeverdig måte, både faglig, sosialt og kulturelt. Dette tilsier at alle barn uavhengig behov, har rett til å være i et inkluderende faglig og sosialt læringsmiljø (Moen, 2012, 124).

Det overstående om tilpasset opplæring og inkludering kan ses i sammenheng med Banduras teori om *self-efficacy*, som på norsk er mestringsforventning (Aune, 2017). Self-efficacy handler om en indre opplevelse, eller en selvoppfatning om at man besitter de akademiske, emosjonelle og sosiale ferdighetene som skal til for å klare seg i samfunnet. Aune (2017) peker på at det handler om en opplevelse av å kunne mestre de fremtidige krav og utfordringer man kan bli stilt overfor (Aune, 2017, s. 67). Videre fremhever self-efficacy forventningen om mestring, der man har tiltro til seg selv og egne muligheter til å nå sine mål (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Befring, 2019a).

2.2 Tidlig innsats

2.2.1 Prinsippet tidlig innsats

Innenfor den internasjonale litteraturen blir tidlig innsats operasjonalisert til Early Intervention og Early Childhood Intervention (Pool, Macy, McManus & Noh, 2008). Early Childhood Intervention blir definert av Shonkoff & Meisels (2000) slik:

«Early childhood intervention consists of multidisciplinary services provided to children from birth to 5 years of age to promote child health and well-being, enhance emerging competencies, minimize developmental delays, remediate existing or

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

Denne forståelsen bygger videre på Shankoff & Meisels (2000) sine tre antagelser rundt Early Childhood Intervention:

1. Første antagelse bygger på nyere nevrobiologisk og psykologisk forskning som vektlegger fordelene ved å intervensere i tidlig barndom, på grunn av hjernens plastisitet.
2. Andre antagelse fokuserer på at barns utvikling må ses i en bred økologisk kontekst hvor intervensjoner foregår i en sammenheng.
3. Tredje antagelse peker på barns ulike forutsetninger, behov og utfordringer, slik at det er behov for bred tverrfaglig tilnærming som spenner over flere fagdisipliner.

Shankoff & Meisels (2000) forståelse og antagelser om tidlig innsats kan videre knyttes til Vik (2015) sin forståelse, der hun knytter tidlig innsats til et sosialfaglig perspektiv, en spesialundervisningsstrategi og som en allmennpedagogisk strategi. Innenfor det sosialfaglige perspektivet blir tidlig innsats rettet mot utsatte barn og familier i en forebyggende strategi, ofte rettet mot systemet barnet er en del av (Vik, 2015) Mens tidlig innsats som spesialundervisningsstrategi er spesifikt rettet mot ulike vansker, som for eksempel lese- og skrivevansker. Dette innebærer kartlegging av alle elever på et tidlig tidspunkt. Tidlig innsats som en allmennpedagogisk strategi blir innsatsen rettet mot alle barn innenfor det ordinære opplæringsstilbudet, enten som forebyggende eller kompenserende strategi (Vik, 2015, s. 27-29).

Tidlig innsats blir innenfor det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske landskapet forstått som et bredt begrep som blant annet handler om forebygging, spesialpedagogisk hjelp, inkludering, etisk skjønnsutøvelse og kvalitet (Lyngseth & Mørland, 2017, s. 11). Tidlig innsats er videre forankret i Opplæringsloven §1-4, der det står at:

«På 1. til 4. trinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd (. . .)» (Opplæringslova, 1998).

Selv om innholdet i Opplæringsloven §1-4 er rettet til elevene på 1.-4. trinn, vil tidlig innsats i tillegg være et sentralt fokus i skolens arbeid med tilpasset opplæring (Nilsen, 2019). Tidlig innsats handler om å finne og hjelpe de barn og unge som strever, og som er i risiko eller som ikke utvikler seg optimalt (Nilsen, 2018, s. 139), der faktorer som anerkjennelse og respekt er sentralt for arbeidet med tidlig innsats og tilpasset opplæring (Lyngseth & Mørland, 2017).

Tidlig innsats skal iverksettes for de barna som strever, de utsatte barna, de barna som har en forsinket utvikling eller vokser opp i skadelige omsorgssituasjoner (Nilsen, 2018). Ved å knytte tidlig innsats til det sosialfaglige perspektivet vil arbeidet med tidlig innsats innebære tiltak rettet mot barn som vekker bekymring, som betyr at tiltakene bør være helhetlig og samordnet (Drugli, 2008, s. 27).

Målet er at alle barn skal få en god start i livet og sosiale ulikheter utjevnes. Dette fremhever intensjonen om at man vil det beste for alle barn. Nilsen (2018) peker på prinsippet om tidlig innsats som en målsetting som dreier seg om bekymringer knyttet til barns læring og utvikling, men også barn og unges omsorgssituasjon. Dette støttes videre i Befring (2012), der tidlig innsats skal være en form for forebyggende arbeid knyttet til barnets beste, og på den måten styrke elevens oppvekst- og læringsvilkår. Også det å realisere et samarbeid på tvers av ulike samfunnsaktører for å begrense ulike risikoforhold er sentralt innenfor prinsippet om tidlig innsats (Befring, 2012, s. 22-24). Haugen (2017) ser på tidlig innsats ut fra et nevrobiologisk perspektiv, og påpeker at elevene vil ha best mulig utbytte av en tilpasset opplæring og stimulering når tiltakene settes inn tidlig (Haugen, 2017, s. 139). Dermed er formålet med tidlig innsats å identifisere vansker og utfordringer så tidlig som mulig, men også fungere som en generell forebyggende strategi for alle barn (Vik, 2015).

2.2.2 Tidlig innsats i tidligere stortingsmeldinger

Begrepet tidlig innsats har vært et sentralt begrep gjennom flere stortingsmeldinger etter at begrepet for alvor ble satt på den utdanningspolitiske dagsordenen i Stortingsmelding 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen*, med undertittelen *Tidlig innsats for livslang læring*. Innledningsvis står det at «*Utdanningssystemet skal også tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial – uavhengig av den bakgrunnen de har*» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 3). Meld. St. 16 (2006-2007) viser til mulighetene som ligger i tidlig innsats, der regjeringen ønsker å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen

på en god måte. Dermed må tidlig innsats forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10). Videre peker Meld. St. 16 (2006-2007) på undersøkelser som viser en «vente og se» holdning i norsk skole, i stedet for å intervenere tidlig i elevenes læring og utvikling. Samtidig peker stortingsmeldingen på rapporter som viser at norsk skole mangler strategier for å følge opp elever man ser henger etter i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 27-28).

I Stortingsmelding 18 (2010-2011) «*Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*» innledes det med skolens mål om å gi barn og unge muligheter til allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7). Kunnskapsdepartementet presenterer innledningsvis i Meld. St. 18 at skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp de barn og unge som trenger hjelp og støtte, gjennom å fokusere på et læringsmiljø som bidrar til økt motivasjon og forebygger vansker. Dette med utgangspunkt i tilpasset opplæring og tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 26).

I Stortingsmelding 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* er hensikten å bidra til et samfunn med mulighet for alle og styrke grunnmuren i skolen – der den enkelte skole skal ta tak i det som ikke fungerer og dermed ruste elevene sine best mulig for fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Dette kan videre knyttes til det som står innledningsvis at «*Barnehagen og skolen må gi barn og unge den dannelsen og utdannelsen de trenger for å mestre fremtiden*», gjennom å oppleve tilhørighet og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Videre peker Meld. St. 21 (2016-2017) at tidlig innsats må ligge til grunn for skolens arbeid på alle områder, uavhengig om det gjelder det pedagogiske arbeidet, læringsmiljøet eller elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter. Dette er basert på forskning som viser at læring foregår i et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 41). For å lykkes med tidlig innsats mener Meld. St. 21 (2016-2017) at skolen skal prioritere læring tidlig i opplæringsløpet og økt lærertetthet i skolene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47).

2.2.3 Forskning

I internasjonal og norsk forskningslitteratur innenfor tidlig innsats, er prinsippet i hovedsak gjenspeilet innenfor helse- og sosialfaglige disipliner. På bakgrunn av dette viser det seg at forskning innenfor tidlig innsats i pedagogisk og spesialpedagogisk kontekst har hatt mindre

fokus (Vik & Hausstätter, 2014; Bjørnsrud & Nilsen, 2013). Dette er noe jeg også ser konturene av når jeg søker etter internasjonal forskning innenfor tidlig innsats, med søkeordene «early intervention» og «early childhood intervention» i skolekontekst. Forskningen som kommer frem er ofte i skolekontekst, men med sosialfaglig fokus på tidlig innsats, knyttet til blant annet rus, kriminalitet, psykisk helse, autisme o.l. som innebærer den tverrfagligheten mellom helsefag, medisin og psykologi som Vik & Hausstätter (2014) nevner.

Allikevel har Vik (2015) i sin doktorgradsavhandling funnet interessante funn knyttet til koblingen av tidlig innsats i nasjonal opplæringskontekst. Der funn viser at prinsippet om tidlig innsats kan ses i lys av to ideologiske konstruksjoner: den angloamerikanske tradisjonen og kontinentale tradisjonen (Vik, 2015, s. 68). Disse tradisjonene gir ulike utgangspunkt for hvordan behovet for tidlig innsats blir definert. Innenfor den angloamerikanske education-tradisjonen blir behovet for tidlig innsats utløst når det er et gap mellom institusjonens krav og de ferdighetene som barnet fremviser. Innenfor den kontinentale Pädagogik-tradisjonen utløses behovet for tidlig innsats når relasjonen mellom voksen og barn ikke fungerer, altså når muligheten til å gjennomføre opplæring ikke er til stede lenger (Vik, 2014, s. 9). Det vil si at tidlig innsats innenfor den kontinentale Pädagogik-tradisjonen er et pedagogisk tiltak man iverksetter når tidligere pedagogiske tiltak ikke greier å ivareta relasjonen mellom lærer-elev (Vik, 2016). Ettersom Vik's (2015) funn peker på at det eksisterer to ideologiske tradisjoner knyttet til den norske opplæringens mål, vil dette ha konsekvenser for hvordan tidlig innsats blir møtt og håndtert. Dermed har det ikke vært mulig å få etablert et felles rammeverk man kan diskutere tidlig innsats innenfor (Vik, 2015, s. 71) i nasjonal kontekst.

Shonkoff (2009) peker på internasjonale funn fra studier som har pågått i flere tiår, som viser at det er en veletablert interaksjon mellom genetikk og tidlige erfaringer, som videre bygger et grunnlag for all læring, atferd og helse. Dette kan videre ses i lys av funn som peker på individets kognitive, emosjonelle og sosiale kapasitet, som er uløselig sammenvevd. På denne måten henger læring, atferd, fysisk og psykisk helse sammen gjennom livsløpet. Videre påpeker han at det er umulig å anvende det ene domenet uten å påvirke det andre (Shonkoff, 2009). I tillegg viser Shonkoff (2009) til forskning som viser at det er best for individets utvikling hvis det iverksettes tiltak mot problemer i et tidlig stadie, i motsetning til å vente å se hvordan problemet utvikler seg. Dette på bakgrunn av funn som viser at hjernens plastisitet og evne til å endre atferd reduseres (Shonkoff, 2009). Funnene kan videre knyttes til Shonkoff & Mesisels (2000) sine antagelser rundt early childhood intervention (Shonkoff & Meisels, 2000).

Internasjonalt har det blitt gjennomført et større forskningsprosjekt som indikerer at tidlig innsats har positiv innvirkning på barns sosiale og kognitive utvikling, og som videre har en sosio-økonomisk effekt for samfunnet (Karoly, Kilburn & Cannon, 2005). Videre indikerer internasjonal forskning at prinsippet om tidlig innsats skal styrke barns utvikling og læringsmuligheter (Ramey & Ramey, 1998; Karoly, Kilburn & Cannon, 2005). Ramey & Ramey (1998) peker videre på funn om at tidlig innsats i praksis inneholder en variasjon av hva begrepet innebærer. Blant annet at gjennomføringen av tidlig innsats er basert på et ideologisk grunnlag, i stedet for en spesifikk handlingsplan. Ifølge Gurlanick (2008) har intervensjonene innenfor tidlig innsats ulike prioriteringer og mål, noe han presenterer som en utfordring for å etablere et felles utgangspunkt i et internasjonalt perspektiv i arbeidet med tidlig innsats (Gurlanick, 2008).

Andre funn fra internasjonal forskning som er sentral for denne oppgaven er at mennesket utvikler seg og lærer i et kontinuerlig samspill mellom naturen (genetikk) og omsorg (oppvekstmiljø). Der oppvekstmiljøet påvirker barnets kognitive utvikling og utviklingen av sosiale ferdigheter (Ramey & Ramey, 1998; Gurlanick, 1998).

2.3 Danning

2.3.1 Begrepet danning

Dannelsesbegrepet var tidligere forstått som et ideal om individuell utvikling. Dette problematiserte Wolfgang Klafki (2001), og forklarte at man skaper «det personlig unike» gjennom samhandling med andre mennesker (Klafki, 2001, s. 40). Dette innebærer at all menneskelig utvikling skjer i samhandling med omgivelsene rundt individet. Denne tankegangen støttet Hellesnes (1992a), og konstaterer at danning er noe vi er i verden, ikke i ånden (Hellesnes, 1992a, s. 88). Det vil si at vi blir dannet gjennom vår selvforståelse, ved å leve ut denne forståelsen i praksis. Klafki (2001) viser til et gjennomgående trekk i de klassiske dannelsessteoriene, der «*mennesket skal forstås som et vesen, som evner fri, fornuftig selvbestemmelse*» (Klafki, 2001, s. 32). Videre vektlegges evnen til subjektutvikling i det klassiske dannelsesbegrepet, sammen med individualitet og fellesskap, og den moralske, kognitive, estetiske og praktiske dimensjon (Klafki, 2001, s. 33-44). Dette kan ses i lys av det Hellesnes (1992b) påpeker, der «*all danning er sosialisering*» (Hellesnes, 1992b, s. 140).

Klafki (2001) viser til flere grunnelementer innenfor allmenndanningen, knyttet til skolesystemet (Klafki, 2001, s. 65). Der blir blant annet dannelse og samfunn presentert som et grunnelement, som for det første viser at pedagogisk teori og pedagogisk praksis, og dannelsesteori og dannelsespraksis på hver sin side er områder som er avhengig av samfunnets utvikling. For det andre er det et uunngåelig forhold mellom samfunn og dannelse, gjennom at samfunnet blir skapt av mennesker (Klafki, 2001, s. 66). Et annet grunnelement Klafki (2001) vektlegger er sammenhengen mellom den enkeltes evne til å selv bestemme over sine individuelle levevilkår, medbestemmelsesevne og solidaritetsevne. Det overstående kan ses i sammenheng med Hovdenak's (2012) tre dimensjoner danning handler om, som er menneskets forhold til seg selv, verden og samfunnet (Hovdenak, 2012, s. 48). Dette kan videre ses i lys av Wolfgang Klafki's (2001) dannelsesteori som peker på dannelse som et uttrykk for en menneskelig utvikling som er i konstant interaksjon med naturlige og kulturelle omgivelser.

Ser man på det norske begrepet 'danning' ovenfor, så stammer begrepet fra det tyske begrepet *Bildung* som var utgangspunktet for opplysningstiden nye pedagogiske filosofi, der mennesket virkeliggjør sitt bilde gjennom sine handlinger. Dermed ble dannelse en filosofi i form av en utdanning for alle, kalt allmenndannelsen (Garm, Eikseth & Dons, 2012, s. 17). Videre kan man se bildung-begrepet i lys av Deweys oppfatning av hvordan et menneske gjennom erfaringer forandres i samspillet med sitt miljø (Eikseth, 2012, s. 64). Dette fører til at vi opparbeider erfaring i samspill og miljøet vi er en del av. Byrne (2020) vektlegger i sin studie at Bildung bør være en intensjon for skolen, slik at læreren får opparbeidet evne til å forstå seg selv og elevene. Dermed vil læreren være rustet til å møte elevenes fysiske, psykiske, sosiale og akademiske behov (Byrne, 2020).

Det å bli dannet krever ifølge Steinsholt & Dobson (2011) en egen indre aktivitet uten et bestemt mål, som videre peker på det faktumet at det kan være vanskelig å danne andre (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8). Danning er på mange måter nært knyttet til oppdragelse og utviklingen av personlighet, men er en større prosess som varer livet ut (Stølen, 2017, s. 238). Dette kan knyttes til Steinsholt og Dobson's referering til Ellen Key's sitat der det står: «*Dannelse er det som er igjen etter at vi har glemt alt vi har lært*» (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 7). Samtidig peker Stølen (2017) på danning som en sosial læreprosess uten ende, der individet blir i stand til å forstå seg selv og omgivelsene rundt.

2.3.2 Danning i norsk skolekontekst

Danning er nevnt i opplæringslovens formålsparagraf §1-1, der det står at skolen skal møte elevene med tillit og respekt, og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998). Stølen (2017) peker på dannelsesbegrepets sene inntog i norske læreplaner for skolen, offentlige dokumenter og rammeplaner for lærerutdanning, og peker videre på at det gjerne står i uklar betydning. I tillegg peker Stølen (2017) på usikkerheten rundt danningens muligheter, når målet for utdanningsforløpet er å skape produktive arbeidstakere. Dette medfører til lite rom for danning av mennesket i en skole basert på målstyring og effektivitet (Stølen, 2017, s. 241). Samme år ble det fremstilt en ny overordnet del av læreplanverket av Kunnskapsløftet (LK-20), der den overordna delen tydeliggjør skolens ansvar for danning i skolen, og fremhever i kapitlet *«prinsipper for læring, utvikling og danning»* at:

«Skolen har både et dannelsesoppdrag og utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget. Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet». (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Isaksen (2011) vektlegger danning som en motsetning til utdanning, som er en prosess som kan observeres gjennom karakterer og vurderinger. På den andre siden er danning en læreprosess i det enkelte individ som ikke kan observeres (Isaksen, 2011 s. 281). Samtidig peker Isaksen (2011) på den kompleksiteten som preger det pedagogiske feltet, som ligger til grunn i hva dannelsesbegrepet faktisk inneholder. Hun stiller seg videre kritisk til utsagnet om at det som betyr noe er det som kan måles. Noe som impliserer det motsatte; at det som ikke kan måles, ikke har noen verdi (Isaksen, 2011, s. 286). Noe lignende mener Michelet (2019), som påpeker at dersom prosessene i klasserommet lukkes inn mot detaljerte mål og tester, vil den hektiske skolehverdagen gi danningen svake vilkår (Michelet, 2019, s. 145).

2.4 Livsmestring

2.4.1 Livsmestring i skolen

Livsmestring i skolen som fagfelt er såpass ferskt at det finnes lite langsiktige forskningsdata knyttet til fagområdet. Når det er sagt, viser Sælebakke (2018) til erfaringer og studier, som så

langt er gjennomført, med interessante funn med fokus på å trene læreres relasjonskompetanse. Disse funnene peker på at lærerens relasjonskompetanse har positiv innvirkning på styrking av elevenes psykiske helse og evne til livsmestring (Sælebakke, 2018, s. 50). I Norge har Olsen & Traavik (2010) forsket på hvordan man kan bidra til livsmestring hos barn og unge. Gjennom en kvalitativ intervjustudie får de frem menneskets sårbarhet som et resultat av samspillet mellom «indre styrke og ytre hjelp» (Olsen & Traavik, 2010, s. 28). Videre viser de til lærer-elev-relasjonens betydning for livsmestring hos barn og unge, som også kan ses i sammenheng med forskningen nevnt ovenfor. Livsmestring er en del av Kunnskapsløstets nye tverrfaglige emne *folkehelse og livsmestring*, der livsmestring skal gi elevene «kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Livsmestring handler om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv, her er blant annet utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet sentralt. Emnets mål er å ruste elevene til å håndtere medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre er livsmestring forankret i opplæringsloven § 1-1, femte ledd, der det står at skolen skal gi elevene kunnskap og dyktighet til å mestre livene sine (Opplæringslova, 1998). Dette kan videre knyttes til det Hedvig Montgomery presenterer under Statped-konferansen i mars 2020. Her vektlegger hun at barn og unge gjennom livsmestring skal lære seg å tåle, takle og forstå, der de får et syn av at ting går bra til slutt og det å forstå og godta at vi er alle ulike (Statped, 2020, 4:40).

Ifølge Sælebakke (2018) er livsmestring et stort tema som fremstår som både enkelt og komplekst. Enkelt fordi vi tolker begrepet om at det handler om å mestre livet, og komplekst fordi det ikke er helt klart hva som ligger i livsmestring ved nærmere ettertanke (Sælebakke, 2018, s. 23). Innledningsvis stiller hun spørsmålet; hvordan skal man kunne støtte barn og unge i å håndtere seg selv og sine relasjoner, samtidig som at de skal utvikle evnen til å mestre livets mange aspekter (Sælebakke, 2018, s. 24). Dette aktualiserer hvordan man skal ta fatt på livsmestring innenfor den pedagogiske praksisen. Videre knytter hun begrepet opp mot Antonovskys teori om salutogenese, som omhandler hvordan noen mennesker kan oppleve sterke påkjenninger uten å få fysiske eller psykiske skader. Forenklet kan man si at salutogenese er «læren om hvilke faktorer som underbygger og opprettholder helse og velvære» (Sælebakke, 2018, s. 24). Dette kan videre knyttes til Ekornes (2018) som også knytter salutogenese teorien opp mot positiv livskvalitet og helse (Ekornes, 2018, s. 19). Forskning viser at sosiale og emosjonelle ferdigheter har stor betydning for helse og livsmestring (Heckman & Kautz, 2013;

Durlak m.fl., 2011, referert i Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14), mens Bandura (2001) vektlegger opplevelse av mestringsfølelse som sentral i styrkinga av motstandskraft mot motgang.

2.4.2 Elevenes psykiske helse

Psykisk helse er et aktuelt tema innenfor skolens nye tverrfaglige emne «folkehelse og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Uthus (2019) peker på relevansen psykisk helse har for skolen. Alle barn og unge har en psykisk helse som de tar med seg inn i skolen, som dermed stiller krav til skolen om å imøtekomme dette og bidra til gode lærings- og trivselsvilkår (Uthus, 2019, s. 5). Ifølge Hedvig Montgomery er skolen langt viktigere for barns psykiske helse enn det vi forestiller oss, både som relasjonsarena og som læringsarena (Statped, 2020, 35:19). Ved at skolen legger til rette for at elevene får utnyttet sine ressurser og får realisert sine utviklings- og læringspotensial vil det bidra til livsmestring. Uthus (2019) påpeker også erfaringen om å mestre eller å være agent i eget liv er sentral i styrkingen av vår psykiske helse (Uthus, 2019). Lignende hevder Bandura (2001) også, at det å mestre livet vil gi god psykisk helse.

Folkehelseinstituttets folkehelse rapport for 2014 viser at psykiske plager og lidelser er et stort helseproblem for mange barn og unge i Norge i dag, og peker på tidlig intervensjon og inkluderende nærmiljø som sentralt i det forebyggende arbeidet knyttet til psykisk helse (Folkehelseinstituttet, 2014). Ifølge Ekornes (2018) skal skolen kunne jobbe forebyggende mot psykisk sykdom ved å styrke barn og unges kapasitet til å mestre sosiale relasjoner og håndtere påkjenninger (Ekornes, 2018). Dette samsvarer med Kunnskapsløftets nye overordna del, der det står at temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, samt håndtere personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan ses i lys av forskning som Olsen & Traavik (2010) presenterer, som hevder at forebyggende tiltak knyttet til psykiske helseproblemer i størst mulig grad bør være på lavterskelnivå. Det betyr at man bør inkludere det sosiale nettverket, ulike metoder, langsiktige mål og sette inn tiltak så tidlig som mulig (Thuen & Aarø, 2011, referert i Olsen & Traavik, 2012, s. 109).

Å arbeide med livsmestring ser Ekornes (2018) på som en viktig del av det psykisk helsefremmende arbeidet i skolen. I tillegg påpeker Ekornes (2018) lærer-elev relasjonens betydning i arbeidet med livsmestring, spesielt med tanke på sårbare barn og unge (Ekornes, 2018, s 22). Livsmestring læres i lærer-elev relasjonen og måten læreren ser elevene på

(Statped, 2020, 36:05). En metastudie av Cornelius-White (2007) viser at relasjonen mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene som påvirker elevenes selvbilde, sosial tilhørighet, relasjoner mellom elever og motivasjon (Cornelius-White, 2007). Noe Bø & Hovdenak (2011) også fant i sin forskning om betydningen av relasjonen mellom lærer og elev. Dette kan videre støttes til Liu, Li, Chen & Qu (2015), som fant at en positiv lærer-elev relasjon vil ha en beskyttende virkning for elever som er i risiko for å utvikle psykiske vansker.

Ekornes (2015) retter oppmerksomheten på tverrprofesjonelt samarbeid knyttet til psykisk helse, der det pekes på kommunikasjon, tid, tilstedeværelse, forståelse og kontakten mellom systemer. En eldre studie gjennomført av Tuffin, Tuffin & Watson (2001) peker på at det er få lærere som har omfattende opplæring innenfor psykisk helse. Ser man dette i lys av Anvik & Eide (2011) sin forskning blant elever med psykiske vansker, er dette et område som «enten overses eller som ses som vanskelig ting ingen rundt dem tør, vil eller prioriterer å ta tak i» (Anvik & Eide, 2011, s. 29).

2.4 Ideologi

Det vil være sentralt å inkludere ideologiske konstruksjoner for hva som er målet med pedagogisk aktivitet. Dermed skal jeg i dette kapitlet gjøre rede for den kontinentale Pädagogik-tradisjonen og den angloamerikanske education-tradisjonen, der jeg viser hvordan tradisjonene er bygd opp og hvilke verdier som står sentralt. Avslutningsvis i dette kapitlet tar jeg med et eget kapittel om ideologien i den norske skolen i dag.

2.4.1 Angloamerikansk- og kontinental tradisjon

Biesta (2013) omtaler koblingen mellom pedagogisk aktivitet og de kulturhistoriske rammene som pedagogikken inngår i, i lys av hans analyse av de ulike tradisjonene: angloamerikansk education-tradisjon og den tyske Pädagogik-tradisjonen. Den angloamerikanske tradisjonen er knyttet til begrepet *education*, og baserer seg på teoriutvikling orientert mot utdanningsinstitusjonenes håndtering av praktisk undervisning. utfordringer innenfor det praktiske feltet blir beskrevet gjennom kunnskap og med teorier fra ulike fagdisipliner som for eksempel filosofi, psykologi, sosiologi og økonomi (Biesta, 2013; Vik, 2014). Dermed blir undervisningsteori et interdisiplinært fagfelt der hver enkelt fagdisiplin bidrar med perspektiver på, og kunnskap om utdanningsinstitusjonens pedagogiske arbeid. Vik (2014) kaller denne teoriutviklingen som en «smultring» av kunnskap rundt et praktisk felt (Vik, 2014, s. 4). Dette

fremhever at den angloamerikanske education-tradisjonen ikke består av ett spesifikt fagområde eller én bestemt disiplin som videre gir teorier om praktisk undervisning og selvstendig læring, men er en tradisjon som tar utgangspunkt i teoriutvikling knyttet til skolens håndtering av praktisk undervisning.

Videre viser Biesta (2013) til den tyske *Pädagogik*-tradisjonen, heretter kalt kontinental Pädagogik-tradisjon, som på mange måter skiller seg fra den angloamerikanske tradisjonen. Det pedagogiske kunnskapsfeltet har en egen autonom plass, og i motsetning til den angloamerikanske tradisjonen er ikke teorien innenfor pedagogikk en sammensetning av teori fra ulike kunnskapsfelt. Pedagogikk er knyttet til filosofiske spørsmål om hva det vil si å være menneske, og er videre knyttet til det tyske begrepet «Menschwerdung». Dermed er relasjonen mellom barnet og den voksne, utgangspunktet for pedagogisk praksis (Biesta, 2013). Videre peker Biesta (2013) på begrepet «Erziehung» innenfor Pädagogik. Begrepet omfatter mål og hensikter som er sentral i den pedagogiske praksisen, med tanke på hva som er den rette måten å oppdra og undervise på, gjennom å prøve å forstå og tolke mennesket fra innsiden (Biesta, 2013, s. 177; Vik, 2014). Pedagogisk kunnskap blir videre formet utfra en interesse om barnets selvbestemmelse. I tillegg inneholder tradisjonen andre sentrale ord som blant annet dannelse, didaktikk og oppdragelse (Biesta, 2013; Vik, 2015). Skillet mellom angloamerikansk tradisjon og kontinental tradisjon er særlig tydelig når man ser på tradisjonenes identitet, praksis og teoriutvikling. Biesta (2013) beskriver sammenligningen slik:

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

Vik (2014) beskriver den angloamerikanske education-tradisjonens legitimitet som dens evne til å opprettholde institusjonenes mål og rammer. Mens i den kontinentale Pädagogik-tradisjonen er det relasjonskvaliteten mellom den som legger til rette for opplæring og den som skal lære som ligger til grunn for den pedagogiske praksisen (Vik, 2014, s. 9). Det vil si at innenfor den pedagogiske virksomheten handler det om å skape vekst og utvikling for den som skal lære og utvikle seg på alle måter. Dette kan videre knyttes til Vik (2016) sin tabell som Vik presenterte på Statpedkonferansen i 2016. Tabellen viser hvordan tradisjonene skiller seg fra hverandre på flere områder:

Angloamerikansk Educationstradisjon	Kontinental Pädagogiktradisjon
Teoriutvikling basert på innspill fra interdisiplinært fagfelt; historie, sosiologi, filosofi, psykologi hvor hver enkelt fagdisiplin bidrar med perspektiver på å løse utfordringer i praksis.	Autonom disiplin hvor teoriutviklingen baseres på en normativ verdi-basert forståelse av hva som er god utdanning/oppdragelse. Målet med pedagogikk er «Menchwerdung».
Education er begrunnet og legitimert på grunnlag av hvilke strategier og metoder kan gjøre institusjonen mest effektiv.	Pädagogik er begrunnet og drevet av en spesiell interesse for barnets rett til verdighet og selvbestemmelse.
Effekt-orientert.	Verdi-orientert.
Relasjonen mellom barnet og institusjonen.	Relasjonen mellom barnet og den voksne.

Figur 2.2: Oversikt over forskjellen mellom angloamerikansk og kontinental tradisjon (Vik, 2016, s. 9).

I tråd med det overstående nevner Vik (2016) også at de to tradisjonene er knyttet til profesjonalitet. Innunder den angloamerikanske education-tradisjonen er profesjonalitet knyttet til *«pedagogens evne til å velge teorier og modeller, fra ulike tilstøtende fagfelt, som på best mulig måte kan bidra til å oppfylle de mål som formuleres i institusjonen»* (Vik, 2016). Altså gjøre utdanningsinstitusjonen mest mulig effektiv. Innenfor den kontinentale Pädagogik-tradisjonen, er profesjonalitet knyttet til *«profesjonelle vurderinger som skal bidra til å ivareta barnets verdighet»* (Vik, 2016). Det betyr at pedagogens profesjonelle rolle legitimeres gjennom relasjonen pedagogen klarer å skape til barnet, og ikke gjennom institusjonelle standarder.

Biesta (2015) beskriver den pedagogiske oppgave som det å gjøre voksen eksistens mulig, der det eksistensielle møtet er sentralt. Det å være voksen, knyttes ikke til alder, men hvordan man i møte med andre og på en voksen måte, møter andre gjennom handling og gir rom for andres unikheter (Biesta, 2015, s. 195). Videre trekker Biesta (2008) frem at utdanningens hovedfunksjon ligger i å kvalifisere barn, unge og voksne. Gjennom å gi dem kunnskap, ferdigheter og forståelse, i sammenheng med sosialiseringfunksjonen og subjektivering. Pedagogisk kunnskap er i stor grad en tolkningskunnskap, der man søker etter gode retningslinjer for undervisningskunsten, knyttet opp mot pedagogikkens egen autonomi. Mens den kontinentale Pädagogik-tradisjonen fokuserer på menneskets utvikling i lys av mål og hensikter som er ønskelig, har den angloamerikanske education-tradisjonen et sterkere fokus på undervisning (Biesta, 2013). Vik (2015) referer til Westbury (1995) som skiller mellom den kontinentale Pädagogik-tradisjonen der læreren står med egen autonomi og har som oppgave å formidle lærestoffets danningspotensiale, og den angloamerikanske education-tradisjonen som

operer med utgangspunkt i systemet, knyttet til systemets premisser, rasjonalitet og samfunnets behov (Westbury, 1995, referert i Vik, 2015, s. 37).

Innenfor den angloamerikanske education-tradisjonen er forebyggingsperspektivet sentralt, mens innenfor den kontinentale Pädagogik-tradisjonen mener at forebygging impliserer problemorientering (Vik, 2015). Dette fremhever at de to tradisjonene har ulik oppfattelse på hvordan et problem oppstår. Den angloamerikanske education-tradisjonen definerer problem som et gap mellom mål eller krav som er satt i institusjonen, og elevens evner og forutsetninger til å innfri disse målene (behandlingsstrategi). Den kontinentale Pädagogik-tradisjonen mener at et problem oppstår innenfor de sosiale og inkluderende rammene i skolen, der problemet ikke nødvendigvis ligger i barnet (forebyggende strategi) (Hausstätter, 2009).

2.4.2 Ideologi i den norske skolen i dag

Norsk pedagogikk har sterke røtter innenfor den kontinentale tradisjonen (Vik & Häusstätter, 2014). Ifølge Vik & Hausstätter (2014) viser formålsparagrafen i Opplæringsloven §1-1 koblingen mellom den norske pedagogikken og den kontinentale tradisjonen. Der formålsparagrafen plasserer individet i sentrum for den pedagogiske virksomheten på linje etter den tyske pedagogikkens idé (kontinental tradisjon), samt skolens kulturelle idé om en skole for alle. Prosessene i dagens skole er lukket inn i detaljerte mål og blir brukt instrumentelt, gjennom et omfattende test- og prøvesystem på elevers evner og ferdigheter (Michelet, 2019). Dette vil gjøre det komplisert for lærerne i skolen å bidra til bl.a. danning. Vik (2014) knytter skolens kartleggingsverktøy og atferdsmodifiserende program til den angloamerikanske education-tradisjonen. Dette kan videre støttes til det Michelet (2019) peker på, dersom et klasserom som domineres av målstyrings detaljregulering og krav om rapportering, vil det virke optimistisk at man skal få tid til å støtte elevenes utvikling av selvstendighet (Michelet, 2019, s. 145). Videre påpeker Michelet (2019) at de resultatene som lar seg tallfeste, gir uttrykk for bare en andel av skolens virksomhet. Ifølge Isaksen (2011) er den utdanningspolitiske retorikken en del av en større kontroll- og styringsstrategi bygd på en nyliberalistisk tankegang, inspirert av New Public Management som har målstyring, desentralisering og synliggjøring av målbare resultater som sentrale elementer (Isaksen, 2011, s. 283). Dette kan videre ses i sammenheng med Vik's (2016) tabell knyttet til problemer med tidlig innsats i norsk kontekst, der motsetninger blir påpekt:

Angloamerikansk Educationtradisjon	Kontinental Pädagogiktradisjon
Smal normalitetsramme	Bred normalitetsramme
Effekt-perspektiv	Vekst-perspektiv
Marginaliseringsprosesser	Inkluderingsprosesser
The average child	The unique child
Problemorientert	Mulighetsorientert

Figur 2.3: Ideologiske motsetninger i norsk kontekst (Vik, 2016, s. 9).

Dette kan videre ses i lys av funn Vik (2015) gjorde i sin doktorgradsavhandling, der man må se på tradisjonene som en konstruksjon, og at man nødvendigvis ikke vil finne dem bearbeidet i praksis (Vik, 2015, s. 70). Videre påpeker Vik (2015) i sin avhandling at ideologiene fremstår som to motpoler i grunnforståelsen av opplæring, dermed opererer den norske pedagogiske konteksten mellom to paradigmer knyttet til opplæringens mål (Vik, 2015, s. 71). Det vil si at den norske utdanningstradisjonen ikke har en klar og tydelig tradisjon den bygger på. Samtidig peker Vik (2015) på at man verken vil finne den kontinentale Pädagogik-tradisjonen eller den angloamerikanske Education-tradisjonen som rendyrket i praksis (Vik, 2015, s. 70)

3. METODE

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har gjort gjennom studien. På denne måten får leseren innsikt i hvordan jeg har jobbet meg frem mot et svar til oppgavens problemstilling. Metoden for denne masteroppgaven ble bestemt utfra problemstillingen min, som krever et dypdykk i den ferske stortingsmeldinga som kom ut høsten 2019, Meld. St. 6 (2019-2020). Gjennom kapitlet kommer jeg til å presentere vitenskapsteoretiske betraktninger, metoden, stortingsmeldinga og refleksjoner rundt studiens kvalitet.

3.1 Samfunnsvitenskapsteoretiske betraktninger

Ifølge Grønmo (2016) inneholder all samfunnsvitenskapelig virksomhet tre grunnleggende prinsipper. Det første prinsippet bygger på sannhet som en overordnet verdi (ontologien). Det andre prinsippet handler om hvordan man går frem for å få svar på spørsmålene som skal belyses (epistemologi), mens det tredje prinsippet dreier seg om forskningens fremgangsmåte for å forstå og vurdere fenomenet (metodologien) (Grønmo, 2016, s. 31).

Ontologien handler om hva som er virkelighet og hva man kan anta eksisterer (Bergstöm & Boréus, 2012, s. 26). For dette forskningsprosjektet er den ontologiske tilnærmingen konstruktivistisk, og innebærer en forutsetning om at det eksisterer mange virkeligheter. Disse virkelighetene er komplekse og i stadig endring (Nilssen, 2012, s. 25). Videre betyr dette at virkeligheten kan oppfattes ulikt og at forskningsprosessen kan gi oss noen svar, men ikke konkrete svar (Nilssen, 2012). Epistemologien handler om vårt kunnskapssyn og er videre knyttet til kunnskapens natur og ulike typer kunnskap, som for eksempel kunnskap om *hvordan* (ferdigheter) eller *å vite at* (fakta), men også spørsmål knyttet til sannhet og gyldighet (Knight, Buckingham & Littleton, 2014, s. 3). Den epistemologiske tilnærmingen i denne studien retter seg mot tanken om at kunnskap konstrueres og utvikles i møtet mellom forskeren og det som forskes på. Det ontologiske og epistemologiske ståstedet i denne oppgaven legger videre føringer for hvordan virkeligheten og kunnskapen blir konstruert, altså studiens metodologi (Nilssen, 2012). Den metodologiske forutsetningen for kvalitative studier er at forskeren starter med noen overordnede spørsmål og spisser dem underveis i forskningsprosessens utvikling (Nilssen, 2012, s. 27). I denne studiens metodologiske tilnærming er det kvalitativ innholdsanalyse som blir brukt. Videre er oppgavens vitenskapelige grunnlag hovedsakelig inspirert av hermeneutikken, som tilsier at studien er av fortolkende art. Dermed får hermeneutikken en naturlig innfallsvinkel til hvordan datamaterialet kan fortolkes og forstås.

3.1.1 Hermeneutikk

Begrepet hermeneutikk har sin bakgrunn i det greske ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolker (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Hermeneutikken handler om hva forståelse og fortolkning er, hvordan forståelse er mulig og hvilke problemer fortolkning av meningsfulle fenomener reiser (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Hermeneutikkens moderne varianter består ifølge Gilje & Grimen (1993) av å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, samt beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig. I den moderne hermeneutikken er en av grunntankene at vi skal forstå noe på grunnlag av visse forutsetninger. Det vil si at de ulike forutsetningene vi har, er det som bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. Dermed er forskerens forforståelse et vilkår for at en forståelse skal være oppnåelig (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Ifølge Grønmo (2016) kan forforståelsen omfatte forskerens egne erfaringer, betraktningsmåter, faglige begrep og teoretiske referanserammer (Grønmo, 2016). En annen grunntanke Gilje & Grimen (1993) vektlegger, er prinsippet om at meningsfulle fenomener kun er forståelig i den konteksten de forekommer i. Det betyr at det er konteksten som gir dem en bestemt mening og nøkkelen til å kunne forstå dem (Gilje & Grimen, 1993, s. 152). I denne studien er konteksten basert på Kunnskapsdepartementet (2020) sin forståelse og plassering av tidlig innsats innenfor den pedagogiske praksisen, samt den pedagogiske praksisens ulike syn på tidlig innsats, danning og livsmestring.

Et tredje prinsipp innenfor hermeneutikken omhandler fortolkningsens kontinuerlige bevegelser mellom helhet og del. Altså: mellom det vi skal fortolke og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Denne vekselvirkningen mellom helhet og del står sentralt innenfor hermeneutikken om hvordan man forstår en tekst, og blir omtalt som den hermeneutiske sirkel (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188; Gilje & Grimen, 1993).

3.2 Valg av metode

Metoden for denne masteroppgaven ble bestemt utfra koblingen av studiens problemstilling, som krever et dypdykk i Meld. St. 6 (2019-2020), og min interesse for utdanningspolitiske fremstillinger og ideer. Dette for å kunne ta fatt på begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring. Ettersom fokusområdet i denne masteroppgaven er hvordan begrepene blir fremstilt gjennom stortingsmeldinga og hvordan tidlig innsats kan være sentral i skolens arbeid

med danning og livsmestring, var det naturlig for meg å velge en form for kvalitativ undersøkelse.

3.2.1 Kvalitativ metode

Ifølge Nyeng (2018) brukes kvalitativ metode til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener, der målet er å forstå et fenomen, en hendelse eller en case (Nyeng, 2018, s. 71). Kvalitativ metode brukes for eksempel for å forstå og beskrive hvordan mennesker oppfatter verden og de relasjonene som har betydning for oss (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 93). I kvalitativ forskning forsøker man altså å fortelle hvordan virkeligheten oppfattes, og hvordan det er å være menneske i bestemte sammenhenger. Dette gjøres ved å innhente data med variasjon, slik at man kan gå i dybden og dermed si «mye om lite» (Nyeng, 2018, s. 73). Kvalitativ metode dreier seg videre om å sammenligne ulike elementer i det kvalitative materialet systematisk og gjentatte ganger (Grønmo, 2016, s. 266). Etersom jeg, med denne studien, ønsket å finne svar på hvordan Meld. St. 6 (2019-2020) fremstiller tidlig innsats, danning og livsmestring, og hvordan tidlig innsats vil være sentralt for skolens arbeid med danning og livsmestring, falt valget på å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse av dokumentet.

3.2.2 Kvalitativ innholdsanalyse

I denne studien ønsket jeg å gå i dybden av Stortingsmelding 6 (2019-2020), slik at jeg kunne få et helhetlig bilde av dokumentets fremstilling og forståelse av denne oppgavens utvalgte begrep, samt knytte sammenhenger mellom begrepene. Analyse av et slikt dokument vil gi innblikk i ideer, intensjoner og tiltak som legger premisser for regjeringens arbeid med å forbedre det norske utdanningssystemet. Denne tanken er i tråd med hvordan Grønmo (2016) beskriver kvalitativ innholdsanalyse, som bygger på en systematisk gjennomgang av dokumenter, som videre sikter på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevant for studiens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 175). Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) fremhever kvalitativ innholdsanalyse som metode for å få frem viktige sammenhenger og relevant informasjon om det som studeres. For å få til dette, må man utarbeide problemstillingen slik at det avgjør hvilke deler i dokumentet man skal ta utgangspunkt i og hvordan de analyseres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 97)

3.2.3 Utvalg

Da jeg skulle finne et egnet utvalg for denne studien, måtte jeg ta hensyn til flere ting. Ifølge Johannessen et al. (2016) skal utvalget være stort nok til å belyse oppgavens problemstilling (Johannessen et al., 2016, s. 112). Mitt utvalg består av å analysere en stortingsmelding. Stortingsmeldinger er først og fremst politiske og kan omhandle saker som regjeringen ønsker å orientere Stortinget om, eller viser forslag til en fremtidig politikk innenfor et spesifikt fagfelt. Dokumentet som er grunnlaget for denne oppgaven er Stortingsmelding 6 (2019-2020): *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, (heretter Meld. St. 6 (2019-2020)). Dokumentet er en tilråding fra Kunnskapsdepartementet (2020), som kom ut høsten 2019. Meldingen omhandler barnehage- og opplæringstilbudet til alle barn og unge, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger de har for å lære. Videre peker meldingen på tiltak for å bringe tverrfaglig kompetanse nærmere barn og unge. Samtidig forventer regjeringa at skolen skal arbeide målrettet med tidlig innsats, og dermed gi alle barn og unge like muligheter for å delta i fellesskapet og utvikle seg, mestre og lære utfra egne forutsetninger.

Utvalget jeg har gjort i denne studien er å se stortingsmeldinga i skolekontekst, dermed er ikke de delkapitlene som omhandler barnehagen like nøye analysert som kapitlene som omhandler elevene i skolen. Videre har jeg gjort et utvalg i stortingsmeldinga, der jeg har valgt ut fire kapitler som er relevant for å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette er i tråd med det Grønmo (2016) påpeker, der forskeren kan velge ut og registrere det relevante innholdet i de utvalgte dokumentene (Grønmo, 2016, s. 178).

I denne studiens dokument er det kapittel 1: *Mot en mer inkluderende barnehage, skole og SFO*, kapittel 2: *Tidlig innsats og kvalitet i hele barnehage- og skoleløpet*, kapittel 3: *Mer inkluderende praksis* og kapittel 6: *Laget rundt barna og elevene*, som er utvalget av tekster. Budskapet i kapittel 1 omfatter det å arbeide tett på elevene slik at man kan fange opp mangfoldets behov og dermed tilrettelegge tilbudet på en god måte. Budskapet i kapittel 2 omfatter viktigheten med at alle skoler jobber målretta med tidlig innsats for at alle elever kan delta i fellesskapet og utvikle seg, mestre og lære utfra egne forutsetninger. Kapittel 3 sitt budskap handler om hvordan tilbudet til barn og unge i skolen kan bli bedre tilpasset og inkluderende for alle, mens budskapet i kapittel 6 fokuserer på skolen som en viktig arena for forebygging, og for å oppdage og følge opp utfordringer elevene møter i hverdagen. Samtidig står det tverrfaglige arbeidet sentralt gjennom kapittel 6. Jeg valgte denne stortingsmeldinga fordi den er svært dagsaktuell, samtidig som den inneholder tema som interesserer meg.

Dermed endte jeg opp med tidlig innsats, danning og livsmestring som overordna begrep, som utgangspunkt for den systematiske gjennomgangen av dokumentets innhold. Dette samsvarer med tankene til Grønmo (2016), som peker på at forskeren kan velge ut og registrere det relevante innholdet i de ulike tekstene. I denne studien er det de utvalgte kapitlene ovenfor som er utvalget, på grunnlag av en systematisk gjennomgang av stortingsmeldingas kapitler (Grønmo, 2016, s. 178).

3.2.4 Forforståelse

Bergström & Boréus (2012) ser på tolkning som umulig uten en viss forforståelse (Bergström & Boréus, 2012, s. 31). Dette kan videre støttes til det Johannessen et al. (2016) peker på, der forskeren sjelden går inn i forskningen med blanke ark og uten en oppfatning av det som skal undersøkes, eller hvilke resultater man forventer å få. Informasjonen forskeren innhenter «siles» gjennom et «filter» av forhåndsoppfatninger om hva som blir ansett som interessant (Johannessen et al., 2016, s. 35). Slike forhåndsoppfatninger kan være basert på egne oppfatninger og erfaringer eller knyttet til tidligere forskningsbasert kunnskap. Kleven & Hjordemaal (2018) peker på at den som forsker møter teksten med en viss forforståelse om hva teksten dreier seg om. Der forforståelsen vil utvikle seg i samspillet mellom lesing og justeringer av tolkning vi danner oss underveis i prosessen, til vi får en klar forståelse av hva som er tekstens formål (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 204). Dette er videre i tråd med hermeneutikken, som hevder at forforståelsen er en forutsetning for at en forståelse skal være mulig (Gilje & Grimen, 1993, s. 148).

Ser man det overstående i lys av min egen forforståelse, er det klart at forforståelsen min har påvirket denne studien. Jeg har en utdanning som grunnskolelærer og spesialpedagog, og har opparbeidet meg erfaring gjennom praksis innenfor fagfeltet. På bakgrunn av dette har jeg dannet meg et bilde av hva som er mangelfullt i skolen og hva det er behov for i skolen, innenfor skolens arbeid med tidlig innsats, danning og livsmestring. Videre har jeg fått kjennskap til hvordan skolene legger til rette for elevenes allsidige utvikling, der de nevnte begrepene er svært aktuelle i dagens skole og elevenes oppvekstmiljø. Forforståelsen min bærer videre preg av drøftinger med andre studenter og lærere i praksis, samt venner som har erfaring knyttet til elevenes læring og utvikling. Etersom jeg straks er nyutdanna grunnskolelærer og spesialpedagog som skal ut i fagfeltet, kjenner jeg på et sterkt ønske og engasjement om å kunne arbeide forebyggende og iverksette tiltak tidligst mulig knyttet til barn og unges behov og allsidige utvikling.

3.3 Databehandling og analyse

Ifølge Grønmo (2016) er tekstanalyse i stor grad basert på fleksibilitet og generelle strategier (Grønmo, 2016, s. 265). Forskeren gjennomfører en systematisk gjennomgang av dokumenter med mål om å kategorisere og registrere data som er relevant for studiens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 175). I denne studien har analyseprosessen bestått av ulike stadier som jeg skal redegjøre for i dette kapitlet.

Først startet jeg med å lese igjennom Meld. St. 6 (2019-2020) grundig og med et relativt kritisk blikk, der jeg noterte stikkord og nøkkelsetninger kapittel for kapittel for å få en god oversikt over dokumentets innhold. Dette er i tråd med det Grønmo (2016) peker på, der forskeren leser igjennom teksten som skal analyseres, og danner seg et inntrykk av hva som er sentralt for studien (Grønmo, 2016, s. 266). Denne prosessen gjorde det enklere å gjennomføre et utvalg av hvilke kapitler som var mest sentral for denne studien. Deretter gikk jeg videre med koding og kategorisering av datamaterialet, som ifølge Nilssen (2012) er «kjerneaktiviteten» i den kvalitative analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 78). For å strukturere analyseprosessen har jeg valgt å bruke en konstant komparativ metode som består av tre kodefaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2012, 79). Konstant komparativ analyse identifiserer likheter og ulikheter mellom kategorier, gjennom å sammenligne sammenhengen mellom kategoriene.

3.3.1 Datainnsamling

Studiens datainnsamling ble gjort i tråd med Grønmo (2016) sin oversikt over datainnsamling ved kvalitativ innholdsanalyse:

Aspekt ved datainnsamlingen	Kjennetegn ved kvalitativ innholdsanalyse
Forberedelser til datainnsamlingen	<ul style="list-style-type: none">• Avklare fokus:<ul style="list-style-type: none">- Velge prioriterte tema- Velge typer av tekster• Finne tekster• Eventuelt avtale adgang til å bruke tekstene og vurdere grad av åpenhet
Gjennomføring av datainnsamlingen	<ul style="list-style-type: none">• Gjennomgå tekstene systematisk:<ul style="list-style-type: none">- Foreta kildekritiske og kontekstuelle vurderinger- Velge ut og registrere relevant innhold- Kategorisere det relevante innholdet• Velge ut andre relevante tekster og gjennomgå disse systematisk
Typiske problemer under datainnsamlingen	<ul style="list-style-type: none">• Forskerens perspektiv kan påvirke utvelgingen og tolkningen av tekstene• Begrenset kildekritisk forståelse kan påvirke tolkningen av tekstene• Begrenset kontekstuell forståelse kan påvirke tolkningen av tekstene

Figur 3.1: Oversikt over datainnsamlingen ved kvalitativ innholdsanalyse (Grønmo, 2016, s. 176)

Denne oversikten viser at gjennomføringen av datainnsamlingen bygger på stor grad av fleksibilitet. Videre gjorde oversikten det enklere for meg å avklare denne studiens fokus, samtidig ble det enklere å komme frem til en spesifikk hensikt med studien, som videre la grunnlaget for studiens problemstilling. Problemstillingen er den delen av studien som er det faste holdepunktet, og som danner grunnlaget for å vurdere hva slags data som er relevant (Grønmo, 2016, s. 176). Etter å ha kommet frem til en problemstilling jeg følte var forskbar og interessant, oppdaget jeg flere aktuelle data som relevant til denne problemstillingen.

Etter å ha arbeidet med datainnsamlingen ut ifra denne oversikten, ble det enklere for meg å velge ut kapitlene i Meld. St. 6 (2019-2020) som skulle analyseres i form av innholdsanalyse. Videre i dataanalysen foretok jeg en kategorisering av det relevante innholdet i tekstene. Grønmo (2016) peker på at det er i denne forbindelsen at vekslingen mellom datainnsamling og dataanalyse kommer til uttrykk (Grønmo, 2016). Dette blir videre belyst i kapitlet om koding og kategorisering av datamaterialet.

3.3.2 Koding og kategorisering av datamaterialet

Grønmo (2016) peker på koding og kategorisering av kvalitative data som en oppdeling av datamaterialets ulike elementer og en type inndeling av disse dataelementene i ulike grupper (Grønmo, 2016, s. 281). I denne studien hadde jeg valgt ut tre kategorier på forhånd, med utgangspunkt i problemstillingen. Kategoriene er begrepene: tidlig innsats, danning og livsmestring. Grønmo (2016) peker på at kategoriseringen før analysen bidrar til å belyse problemstillingen bedre (Grønmo, 2016, s. 180). Dette førte til at jeg i analysefase 1 knyttet en farge til hvert begrep: tidlig innsats (oransje), danning (gul) og livsmestring (grønn). Disse fargekodene brukte jeg når jeg gikk til verks for å analysere Meld. St. 6 (2019-2020), og markerte de setningene i meldingen som jeg tolket hørte til kategorien tidlig innsats med oransje, og de setningene som hørte til danning ble markert gul osv. Dette er i tråd med det Grønmo (2016) peker på, om at analysen består da i å relatere ulike deler av teksten til de utvalgte kategoriene (Grønmo, 2016, s. 179). Dette ga meg en god oversikt over analysen inni datamaterialet, når jeg deretter skulle gå over til analysefase 2. I analysefase 2 sorterte jeg fargekodene inn i en tabell knyttet til hver kategori, (se vedlegg 1). Vedlegget viser et utsnitt av at jeg sorterte kategorien tidlig innsats innenfor det enkelte kapittel av de utvalgte kapitlene i Meld. St. 6 (2019-2020), noe som gjorde resultatet av analysefase 2 oversiktlig og ryddig. Denne fremgangsmåten brukte jeg på alle kategoriene. I tillegg hadde jeg en fjerde kategori,

men fargen lilla, som representerte sammenhengen mellom begrepa tidlig innsats, danning og livsmestring.

I analysefase 3 startet jeg med å lese gjennom resultatet av analysefase 2, der jeg satte koder til hvert utsnitt fra teksten. Grønmo (2016) viser til at koding av materialet er en viktig fremgangsmåte i analysen for å skape oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av tekstenes innhold. Kodingsprosesser går ut på å finne ett eller noen få stikkord som kan beskrive eller karakterisere et større utsnitt av teksten (Grønmo, 2016, s. 267). Analysefase 3 gjennomførte jeg med åpen koding, se vedlegg 2.

Åpen koding går ut på at forskeren setter navn på eller koder fenomener og ytringer gjennom en nøye gjennomgang av datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 79). Den åpne kodingen innebærer at man har en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg. Nilssen (2012) peker allikevel på at det ikke er mulig å sette sin egen forforståelse til side og la datamaterialet tale for seg, selv om målet er å ha et åpent sinn i møte med datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 78). Etter analysefase 3 som handlet om å kode deler av datamaterialet, satt jeg igjen med store mengder koder. Neste fase var nå å sette kodene i sammenheng og forsøke å gruppere kodene til ulike tema.

Studiens analysefase 4 kan ses i lys av Nilssen (2012) aksiale koding. Aksial koding krever at forskeren allerede har etablert noen kategorier. På denne måten kan jeg som forsker danne meg en oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre (Nilssen, 2012, s. 79). For å kunne gruppere kodene innenfor den enkelte kategori: tidlig innsats, danning og livsmestring, la jeg frem ark som jeg kunne notere alle kodene på. Jeg noterte alle kodene på arket én gang, selv om f.eks. trygghet var en kode som gikk igjen, noterte jeg trygghet bare én gang. Underveis stilte jeg meg selv spørsmål om hva de forskjellige kodene dreide seg om, og hvordan kodene kunne knyttes til kategoriene. For eksempel: hvordan kan trygghet knyttes til tidlig innsats? Dette førte til temaer innenfor de allerede utvalgte kategoriene, som viste hvordan man kan tolke de allerede utvalgte kategoriene. Dette ble et resultat av å la datamaterialet tale for seg, som videre ble et produkt av datamaterialet. Da jeg var ferdig med å plassere kodene til kategoriene, startet jeg prosessen med å finne tema som kunne passe til de ulike kodene. Innunder kategorien tidlig innsats kom jeg frem til følgende tema: *skolen* (systemperspektiv) og *elevens beste* (individ perspektiv). I kategorien danning kom jeg frem til temaene: *menneskelig utvikling* og *samfunnsutvikling*, og innunder kategorien livsmestring kom jeg frem til temaene: *individ* og *miljø*. I tillegg gjennomførte jeg den aksiale kodinga knyttet til

sammenhengen mellom kategoriene: tidlig innsats, danning og livsmestring der jeg kom frem til temaene: *Individnivå, oppvekstmiljø og systemnivå.*

I neste fase av analyseringa (analysefase 5) var målet å finne noen få hovedkategorier som fanget opp kjernen i datamaterialet, denne fasen kalles for selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 79). I denne fasen gikk jeg tilbake til kapitlenes budskap, som nevnt i kapittel 3.2.3, for å sikre meg at temaene fra forrige fase hadde grunnlag i datamaterialet. Jeg knyttet temaene fra analysefase 4 og forskningsspørsmål til datamaterialets budskap, der jeg videre forsøkte å se om min forståelse av studiens utvalgte kategorier ble påvirket i noen grad. Denne gjennomføringen kan ses i vedlegg nr. 3 til nr. 6. Ved å samle alle trådene i analyseprosessen, oppnådde jeg en overordnet forståelse av hvordan datamaterialet kan tolkes og forstås. Følgende har jeg fremstilt en oversikt over analysens kategorier og underkategorier:

Hovedkategori fra analysen	Underkategori
Individnivå	<ul style="list-style-type: none"> • Menneskelig utvikling • Elevens beste • Individ (barn og unge i skolen) • Oppvekstmiljø • Livsmestring • Danning
Systemnivå	<ul style="list-style-type: none"> • Ideologisk tradisjon • Skolen • Miljø • Tidlig innsats • Prosess

Figur 3.2: Hovedkategorier og underkategorier fra analysefase 5

3.4 Studiens kvalitet

Kvaliteten i forskning innenfor samfunnsvitenskapen vurderes i forhold til hva innholdet skal brukes til. Innholdets kvalitet er høyere desto mer velegnet materialet er til å belyse studiens problemstilling (Grønmo, 2016). Hensikten er å kunne bruke innholdet i datautvalget til å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Innenfor kvalitativ forskning er det ulike kvalitetskrav som er knyttet til studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet omfatter datamaterialets pålitelighet (Johannessen et al., 2016, s. 36). Videre er reliabilitet i tråd med det vitenskapelige kravet om transparens, som vil si at studiens metodiske fremgangsmåte kommer eksplisitt frem til leseren, slik at han forstår hvordan forskningen har

foregått, samt at leseren får et grunnlag for å vurdere studiens reliabilitet. I innholdsanalyse vektlegges det å gi en konsentrert gjengivelse av innholdet i et tekstmateriale (Bratberg, 2017, s. 119). Dermed er målet med studien at leseren skal kunne reprodusere i detalj og resultatet bli det samme.

I analysen vil jeg gjengi hvordan Meld. St. 6 (2019-2020) fremstiller tidlig innsats, danning og livsmestring og se om det er noen form for sammenheng mellom begrepene. Fortolkning blir en sentral del ettersom jeg skal diskutere funnene i lys av oppgavens teoretiske grunnlag. Dermed vil studien bære et subjektivt preg i det jeg skal fortolke stortingsmeldingas beskrivelser og ideer. Samlet sett vil resultatet av denne studien gi et ulikt syn på potensialet om analysen er objektiv og etterprøvable (Bratberg, 2017).

3.4.2 Validitet

Validitet dreier seg om gyldigheten til datamaterialet, knyttet til studiens problemstilling som skal belyses (Grønmo, 2016, s. 241). Det vil si at studiens validitet er høy dersom analysen resulterer i data som er relevant for problemstillingen. Videre viser validiteten hvor godt egnet metoden egner seg til å samle inn data som er relevant for problemstillinga (Grønmo, 2016). Validitet er mer omfattende i forhold til reliabilitet, fordi validiteten refererer til flere aspekter ved datainnsamlingen og datamaterialet. I en innholdsanalyse vil graden av validitet avhenge av om studien har lyktes i å måle studiens intensjon. Er analysen gjennomført på korrekt måte kan leseren stole på studiens validitet (Bratberg, 2017, s. 120). Analysen vil være valid i den grad forskeren klarer å gi en presis gjengivelse av egen tolkning, og at tolkningen videre er forankret i en bredere lesing av kontekst og av beslektede tekster (Bratberg, 2017, s. 120). Validitet blir ofte delt inn i to andre validitetstyper: intern og ekstern validitet. *Intern validitet* handler om i hvor stor grad det er samsvar mellom den virkeligheten vi påstår at vi studerer og analyserer, og de begrepene og teorier vi bruker for å beskrive denne virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Uttrykket *ekstern validitet* viser at studiens resultater er realistiske og kan generaliseres til vanlige situasjoner i samfunnet. På denne måten vil konklusjonen knyttes til reelle samfunnsmessige forhold (Grønmo, 2016, s. 254). Dette blir nærmere omtalt i kapitlet om generalisering.

3.4.3 Generaliserbarhet

Generalisering handler om overførbarheten til studiens resultater (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Videre pekes det på viktigheten av at forskeren vektlegger analysen og egne tolkninger i teksten (Postholm & Jacobsen, 2018). En slik generalisering gir leseren opplevelsen av at studien kan relateres til sin egen situasjon eller erfaring, og dermed vil forskningen være relevant og nyttig for leseren. Dette krever at forskeren utformer beskrivelsene sine slik at leseren kan trekke paralleller til egne erfaringer og situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239). Studiens grad av generaliserbarhet avhenger av om analyseresultatene kan generaliseres, om resultatene bare gjelder den spesifikke forskningen, eller om det er en generell gyldighet. Grønmo (2016) kaller dette for teoretisk generalisering, der hensikten er å belyse forskningsresultatets betingelser, for eksempel under hvilke betingelser analyseresultatene gjelder og når de ikke er gyldige (Grønmo, 2016, s. 285).

4. ANALYSE AV Meld. St. 6 (2019-2020)

Analysen tar i hovedsak utgangspunkt i begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring. I dette kapitlet presenteres analysen som et resultat av hvordan begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring blir fremstilt og forstått gjennom Meld. St. 6 (2019-2020), der begrepene gjennom analysen ble knyttet til studiens forskningsspørsmål som videre er sentralt for studiens diskusjonskapittel.

4.1 Tidlig innsats

Alle kapitlene jeg analyserte i Meld. St. 6 (2019-2020) omtaler tidlig innsats. Selv om kapitlene omhandler det samme begrepet, blir begrepet omtalt på ulike nivå. Nivåene det er snakk om er knyttet til både individet og systemet. Kunnskapsdepartementet innleder stortingsmeldinga med å definere tidlig innsats begrepet slik:

«Tidlig innsats betyr 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. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak». (s. 12)

4.1.1 Skolen (systemnivå)

I kapittel én i Meld. St. 6 (2019-2020) peker Kunnskapsdepartementet på store kvalitetsforskjeller innenfor skolene i landet. Der de blant annet skriver:

«Ikke alle barn og elever får den hjelpen de trenger. Mange får hjelp for sent og møtes med for lave forventninger. Det betyr at mange barn og elever har en hverdag der de ikke blir sett og forstått, og der de utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud». (s. 9)

Sitatet viser at skolene på systemnivå har store utfordringer å ta tak i, selv om mange skoler har et inkluderende fellesskap og følger opp elevene på en god måte. Dette kan videre knyttes til det Meld. St. 6 (2019-2020) peker på, om at det er nødvendig å gi et tilbud utenfor den ordinære opplæringen. På den måten kan den enkelte eleven lære og utvikle seg på en måte som passer den enkelte best (s. 11). Videre understreker Kunnskapsdepartementet at alle elever må få tilgang til et godt tilpasset pedagogisk tilbud tidlig i livet. Dette vil være med på å danne grunnlaget for hvordan elevene lykkes i senere utdanning og arbeidsliv.

I Meld. St. 6 (2019-2020) kapittel to er skolens kvalitet og tidlig innsats i fokus.

«Barnehager og skoler med høy kvalitet har dyktige lærere, ledere og andre ansatte som sørger for at barn og elever mestrer, lærer og utvikler seg ut fra egne forutsetninger. Barnehagene og skolene må sammen med foreldrene legge til rette for at barna og elevene etablerer gode relasjoner og trygg tilknytning til de ansatte og andre barn og elever, og at de opplever anerkjennelse, tilhørighet og trivsel». (s. 18)

«Skal vi lykkes med å nå målet om en god utdanning og like muligheter for alle, må vi starte tidlig». (s. 21)

«Skolene har plikt til å tilby intensiv opplæring for elever på 1.-4.trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning». (s. 34)

Sitatene over viser viktigheten med et godt system rundt elevene. Der fokuset bør være å iverksette tiltak så tidlig som mulig, uavhengig om det gjelder tiltak som for eksempel tilrettelegging over en periode eller gjennom hele skoleløpet, blant annet som plikten skolen har til å tilby intensiv opplæring på 1.-4.trinn, som nevnt i sitatet ovenfor. Skolen skal være en arena for alle elever, dermed er det vesentlig at lærerne tilpasser opplæringen til den enkelte elev og har positive forventninger til alle elevers utvikling, faglig og sosialt.

Skolene må kunne håndtere mangfoldet i elevgruppene og gi et godt tilpasset og inkluderende tilbud til alle elever. I Meld. St. 6 (2019-2020) kapittel tre pekes det på at mange barn og unge ikke får det pedagogiske tilbudet de trenger, og at mange får hjelpen for sent eller ikke i det hele tatt.

«Elever forteller at de opplever en mangelfull forståelse for de behovene de har, og at undervisningen enten er for vanskelig eller for lett. For mange av barna og elevene som trenger særskilt tilrettelegging, blir fulgt opp av assistenter uten relevant fagkompetanse. Mange av elevene blir også møtt med for lave forventninger til hva de kan lære». (s. 42)

«Samarbeidet mellom de ulike hjelpetjenestene fungerer heller ikke alltid som de bør. Flere elever og foreldre har beskrevet at de opplever seg som kasteballer i et system der de stadig møter nye dører, og der tilbudene ikke ses i sammenheng». (s. 42)

Sitatene ovenfor viser at systemets organisering og gjennomføring av tilrettelegging utfra elevenes behov er svært varierende. Også når det gjelder samarbeid med eksterne tjenester, som har bredere kompetanse innenfor et spesifikt område knyttet til elevens behov og utvikling. Dette gjelder også skolens kompetanse, at bruken av assistenter, som nevnt i sitatet overfor, er

den kompetansen som ivaretar elever med behov for særskilt tilrettelegging. Dette kan videre knyttes til det Meld. St. 6 (2019-2020) har valgt å trekke med i meldinga, der Stoltenbergutvalget hevder at manglende kompetanse til å tilpasse opplæringen til alle elever, står i veien for å realisere prinsippet om tidlig innsats (s. 46). For tilpasset opplæring er et krav som gjelder all opplæring gjennom hele grunnopplæringen, og alle elever uavhengig hvilke forutsetninger de har for å lære.

Kapittel 6 i Meld. St. 6 (2019-2020) fokuserer på laget rundt elevene, der tverrfaglig samarbeid er hovedfokuset. Regjeringen fremhever fire mål for tverrfaglig samarbeid, blant annet:

«Barn og unge som trenger hjelp, blir oppdaget tidlig og får hjelp uavhengig av om utfordringene gjelder lærevansker, psykisk eller fysisk helse, familiesituasjon eller annet». (s. 78)

«Tverrfaglig samarbeid skal bidra til at alle barn opplever et god og inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø». (s. 78)

Sitatene indikerer at det tverrfaglige samarbeidet er helt sentralt for å oppdage barn og unge som trenger hjelp tidligst mulig, uavhengig behov. Samtidig som at samarbeidet skal virke betryggende og støttende for alle barn og unge. Dette vil kreve ekstra tilrettelegging og tidlig innsats fra ulike tjenester og profesjoner. Dette kan knyttes til det Meld. St. 6 (2019-2020) omtaler som godt tverrfaglig samarbeid. Et godt tverrfaglig samarbeid er en viktig forutsetning for å skape et miljø der alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring, og videre bidra til å forebygge at problemer utvikler seg, eller at de blir større enn nødvendig (s. 79).

*«Tidlig innsats forutsetter at tjenestene samarbeider om å **forebygge** utfordringer og hjelper hverandre med å **identifisere** barn med utfordringer». (s. 83)*

Utdraget viser betydningen av tverrfaglig samarbeid i arbeidet med tidlig innsats, for å kunne forebygge og identifisere utfordringer knyttet til elevens behov.

4.1.2 Elevens beste (individnivå)

En viktig del av kategorien tidlig innsats er elevens beste. Meld. St. 6 (2019-2020) vektlegger det innledningsvis slik at *«Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner»* (s. 7). Sitatet viser til at elevene i skolen må ha voksne rundt seg som har relevant kompetanse, og som gir støtte og omsorg til elevenes allsidige utvikling. Dette samsvarer med det Meld. St. 6 (2019-2020) nevner om at

den hjelpen som blir gitt er basert på kunnskap om hva som virker (s. 52). For barn og unge er forskjellige. De har ulik bakgrunn, og ulike erfaringer, interesser og forutsetninger. Dette spiller inn på det brede spennet av behov innenfor skolens elevmangfold.

I Meld. St. 6 (2019-2020) kapittel tre blir elevens beste vektlagt i den grad at det fokuseres på at barn og unge har ulike forutsetninger og at de lærer på ulike måter, og beskriver forskjellene ved å påpeke at: «*Behov for tilrettelegging kan oppstå tidlig i et barns liv, eller det kan komme senere*» (s. 42). Dette viser elevmangfoldets ulikheter og når et behov kan oppstå. Kombinasjonen av tidlig innsats med fokus på elevens beste vil være sentralt i skolens arbeid med å få fanget opp den enkelte elevs behov for tilrettelegging eller annen nødvendig støtte, som f.eks. lærevansker, psykisk eller fysisk helse, familiesituasjon eller annet.

4.2 Danning

Begrepet danning er et mer diffust begrep gjennom datamaterialet, sammenlignet med tidlig innsats. Allikevel blir deler av datamaterialet presentert på en måte slik at det kan knyttes til dannelsesbegrepet. Gjennom analysen kom jeg frem til to tema som danning kunne knyttes til: menneskelig utvikling og samfunnsutvikling. Disse temaene vil bidra til å kunne forstå dannelsesbegrepet gjennom stortingsmeldinga, men også i dagens skolekontekst.

4.2.1 Menneskelig utvikling

I Meld. St. 6 (2019-2020) kapittel én, innleder Kunnskapsdepartementet med «*Kunnskap gir den enkelte muligheter til å utvikle sine evner på best mulig måte og til å kunne leve et selvstendig liv*» (s. 7). Sitatet er relatert til skolens mål, knyttet til hva elevene skal oppnå og målet med den kunnskapen elevene lærer i skolen. For at elevene skal ha en allsidig utvikling og læringsprosess, er skolens ansvar å tenne gnisten som trengs for at barn og unge skal utvikle seg og lære, få et godt liv og bli godt rustet til utdanning og jobb (s. 7). For at elevene skal kunne forstå det samfunnet de lever i er det helt sentralt at skolen legger til rette for at

«Barn og unge får det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig, hvis de opplever at de er en verdifull del av fellesskapet og blir godtatt som de er. De skal føle at de hører hjemme i samfunnet, og at det er bruk for dem og de perspektivene og meningene de har». (s. 8)

Samtidig er det viktig for individets menneskelige utvikling at skolen ser på mangfoldet i skolen som en berikelse. Meld. St. 6 (2019-2020) begrunner det med at elevenes skal ha «*mulighet til*

å utvikle toleranse og respekt for at vi er forskjellige, og til å lære om andre språk og kulturer» (s. 12). Dette viser viktigheten med å ha skolens elevmangfold i fokus, og dermed jobbe for et inkluderende fellesskap i skolen. Dette vil gi grunnlag for å ta vare på mangfoldet og videreutvikle demokratiet. Med utgangspunkt i dette, kan det videre knyttes til Meld. St. 6 (2019-2020) sitt fokus som er tidlig innsats. Der pekes det på at arbeid med tidlig innsats er verdifullt for samfunnet, slik at elevene får den hjelpen de trenger tidlig. Dermed vil alle som har forutsetninger til det, kunne utvikle seg som aktive samfunnsborgere som deltar i arbeidslivet og bidrar til verdiskapingen av landet.

I Meld. St. 6 (2019-2020) kapittel to, er danning mest fremtredende innunder delkapitlet *«en skole for alle elever»*. Der det videre pekes på skolens mål knyttet til danning:

«Skolen skal utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter og kompetansen som de trenger i møte med samfunnet og senere arbeidsliv. Elevene må rustes til å ta vare på seg selv og hverandre, til å kunne forstå, håndtere og bygge gode relasjoner med mennesker rundt seg og til å bli aktive og deltakende medlemmer av samfunnet. Skolen skal bidra til at elevene utvikler seg som personer, tilegner seg faglig kunnskap og opplever fellesskap». (s. 32)

Utdraget ovenfor viser et grovt bilde over hva som er skolens mål med opplæringen og arbeid med danning. Elevene skal være rustet til å møte det samfunnet de vokser opp i, og senere arbeidsliv, for å kunne bidra og delta med sine egenskaper og kompetanse.

4.2.2 Samfunnsutvikling

Meld. St. 6 (2019-2020) vektlegger også samfunnsutviklinga som en del av skolens arbeid med danning, og innleder kapittel én med å poengtere at *«kunnskap er også avgjørende for samfunnsutviklingen, og det er selve grunnlaget for demokrati, verdiskaping og velferd»* (s. 7).

Dette viser at plasseringen av samfunnsutviklingen har stor betydning for skolen, og er med på å påvirke elevenes allsidige utvikling. Videre peker Meld. St. 6 (2019-2020) på at skolen er en viktig fellesarena for barn og unge i en tid preget av stadig raskere endringer og økende mangfold. I Meld. St. 6 (2019-2020) kapittel to blir samfunnsutviklingen i større grad vektlagt innunder *«En skole for fremtiden»* i lys av et samfunn som stadig er i endring, som følge av ny teknologi, kunnskap og nye utfordringer (s. 33). Dermed er det sentralt at det elevene lærer i skolen er relevant for fremtiden, samtidig som at de får den kompetansen de trenger i sitt eget liv og for å delta i samfunns- og arbeidsliv.

4.3 Livsmestring

Livsmestring er også et begrep som ikke er like fremtredende som tidlig innsats i datamaterialet. Allikevel har jeg i analysen fått tak i begrepet, der jeg har fått knyttet begrepet til temaene: individ og miljø.

4.3.1 Individ

Meld. St. 6 (2019-2020) vektlegger livsmestringsbegrepet på individnivå, der de er opptatt av elevenes allsidige utvikling og læring. I kapittel én peker Meld. St. 6 (2019-2020) blant annet på:

«Barna og elevene skal møte tydelige forventninger og få hjelp til å takle både medgang og motgang». (s. 8)

«De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle». (s. 11)

«Det avgjørende er at barna og elevene opplever å få være seg selv i et inkluderende fellesskap og å få like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger». (s. 11)

Utsnittene ovenfor viser betydningen av å oppleve tilhørighet i skolen. Samtidig kommer viktigheten av å mestre utfra egne forutsetninger fram. Der regjeringen blant annet vil iverksette tiltak knyttet til elevenes trivsel og læringsmiljø på 1.-4.trinn, med en årlig undersøkelse (s. 14).

I Meld. St. 6 (2019-2020) kapittel to blir skolens kvalitet og viktigheten med tidlig innsats omtalt. Blant annet blir elevenes psykiske helse nevnt, der det påpekes at *«Barn og elever som har psykiske vansker og/eller er ensomme, kan ha en ekstra vanskelig barnehage- og skolehverdag»* (s. 21). Dermed er det sentralt å jobbe med tidlig innsats som en grunnleggende del av barn og unges skolemiljø og oppvekstmiljø. Samtidig som at man ser viktigheten av at livsmestring som tverrfaglig emne kommer inn i skolen. Livsmestring som begrep er et bredt begrep som omhandler områder som psykisk- og fysisk helse, følelshåndtering, selvregulering, selvoppfatning o.l. Dette kan støttes til det Meld. St. 6 (2019-2020) påpeker om at elevene *«trenger å bli stimulert, få hjelp til å regulere følelsene sine og oppleve nærhet, trøst og beskyttelse»* (s. 22). Her kan man se betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev, for at elevene skal ha en trygg og god skolehverdag som er preget av tilrettelegging, struktur, forutsigbarhet og stabilitet, som gjør at elevene trives i skolen. Videre kan livsmestring og elevenes psykiske helse knyttes til Meld. St. 6 (2019-2020) kapittel seks, som omhandler laget

rundt barna og elevene. Med et tverrfaglig samarbeid i arbeidet med tidlig innsats og livsmestring vil barn og unge som trenger hjelp, bli oppdaget på et tidlig stadie, uavhengig om utfordringene er knyttet til lærevansker, psykiske helse, familiesituasjon eller annet. Meld. St. 6 (2019-2020) peker på elevenes ulike grunner til å ha behov for ekstra støtte og oppfølging i kortere eller lengre perioder, og skriver:

«Det kan være utfordringer i barnehage- og skolemiljøet, barn og unge som har problemer på grunn av dårlig fysisk eller psykisk helse, lærevansker eller språkutfordringer. Barn og unge kan ha en vanskelig livssituasjon på grunn av utfordringer i familien som fattigdom, vanskelig bosituasjon, helseproblemer, rus, vold eller omsorgssvikt. Noen barn og unge har erfaringer fra krig eller fra tid på flukt». (s. 78)

Sitatet viser mangfoldet av utfordringer som påvirker elevenes trygghet og psykiske helse. Dette er utfordringer som har videre betydning for elevenes læring og utvikling og for deres samhandling med andre i skolen. Meld. St. 6 (2019-2020) understreker at dette er utfordringer som ofte opptrer sammen, og ikke kan løses hver for seg. Dermed er det avgjørende for elevenes oppvekst og utvikling at det er et tverrfaglig lag rundt elevene, som kan bidra til elevens beste. Der elevene opplever et miljø som alle er inkludert i, og de opplever fellesskap og mestring.

4.3.2 Miljø

Miljø er også en sentral del av livsmestring gjennom Meld. St. 6 (2019-2020). I kapittel to viser stortingsmeldingen til en elevundersøkelse som viser at mellom 15 og 20 prosent av alle barn og unge har psykiske plager, noe som går utover elevens trivsel, læring og daglige gjøremål og samvær med andre. Videre i kapitlet blir et trygt og godt skolemiljø vektlagt. Der det står:

«Et trygt og godt barnehage- og skolemiljø er vesentlig for å fremme barnas og elevenes trivsel, læring og utvikling og helse, og det forebygger fravær i skolen». (s. 24)

«Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, og det er vesentlig for å forebygge fravær. Mestringsopplevelser, motivasjon, tilhørighetsfølelse og vennskap kan føre til at elevene er mer på skolen». (s. 36)

Utsnittene ovenfor viser skolemiljøets betydning for elevenes læring og utvikling. Relasjonenes betydning blir i stor grad vektlagt, sammen med opplevelsen av mestring, tilhørighet og inkludering. Dette kan videre ses i sammenheng med den forskningen Meld. St. 6 (2019-2020) presenterer, at selv om de fleste elever stort sett trives og har det bra, er det stadig flere i ungdomsskolealder som rapporterer ulike psykiske helseplager (s. 39).

4.4 Sammenheng mellom kategoriene

I analysen har jeg også sett på sammenhengen mellom begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring gjennom datamaterialet, for å danne et helhetlig bilde av studiens formål. Gjennom analysen kom jeg frem til temaene: individnivå, oppvekstmiljø og systemnivå.

4.4.1 Oppvekstmiljø

Barn og unges oppvekstmiljø er ikke et fremtredende fokus i Meld. St. 6 (2019-2020), men utfra analysen som er gjort, har jeg fått tak i begrepet allikevel, gjennom å se det i lys av elevenes behov for stabilitet, trygghet, anerkjennelse, inkludering og relasjoner gjennom stortingsmeldinga. Dette er faktorer som har betydning for elevenes oppvekstmiljø.

«Alle barn fortjener en god start. Barn og unge skal oppleve å lære, leke og utvikle seg og mestre. Trygge rammer er viktig. Trygge barn som trives, lærer bedre». (s. 7)

«Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. Det skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av eget tilbud» (s. 11)

Utsnittene ovenfor viser trygghetens betydning for elevenes oppvekst og trivsel i det miljøet de er en del av gjennom oppveksten. Blant annet skapes det trygghet hvis skolen har en grunnleggende kultur for inkludering og tidlig innsats, og dermed oppnå et godt tilbud til alle barn og unge i skolen.

Videre pekes det på relasjonen mellom voksen og barn innenfor elevenes oppvekstmiljø i Meld. St. 6 (2019-2020) kapittel to:

«Kommunikasjonen, relasjonen og samspillet barna har med omsorgspersonene i rundt seg (. . .), er avgjørende for hvordan de utvikler seg videre». (s. 22)

«Barna er avhengige av gode relasjoner til omsorgsfulle voksne som responderer på signalene deres, og som hjelper dem med å takle utfordringer». (s. 22)

Sitatene ovenfor viser relasjonens betydning for elevenes utvikling, som videre er avgjørende for individets oppvekstmiljø. Meld. St. 6 (2019-2020) peker på forskning som viser hvilken familie elevene vokser opp i har stor betydning, og at forskjellene gjerne kommer til syne tidlig i livet (s. 22). Skal elevene kunne trives og ha best mulige forutsetninger for å lære og utvikle seg på skolen trenger de støtte fra sine foreldre. Videre er det sentralt at skolen legger til rette

for et godt læringsmiljø, for at elevene ha et trygt og godt oppvekstmiljø rundt seg. Meld. St. 6 (2019-2020) peker på det tverrfaglige samarbeidet som sentralt i arbeidet om å styrke barns samlede oppvekst- og læringsmiljø, noe Meld. St. 6 (2019-2020) mener det fokuseres for lite på (s. 83).

4.4.2 Systemnivå

Meld. St. 6 (2019-2020) vektlegger tidlig innsats som et gjennomgående begrep underveis i dokumentet. På systemnivå kan man se at arbeid med tidlig innsats omfavner både danning og livsmestring inn mellom linjene i datamaterialet.

«(. . .) skoler skal, i samarbeid med det lokale støttesystemet, være rustet til å møte mangfoldet blant barn og elever». (s. 8)

«Det er viktig at de som arbeider tett på barna og elevene, har kunnskap om hvordan mangfold kan brukes som en ressurs, og om hvordan de kan støtte, styrke og følge opp barn og unge ut fra deres individuelle forutsetninger». (s. 13)

«Barnehagene, skolene og det lokale støttesystemet må samarbeide godt slik at barna og elevene får et helhetlig tilbud og rask tilgang til relevant kompetanse». (s. 13)

Utsnittene ovenfor viser hva som forventes av skolen som system som en del av barn og unges oppvekstmiljø. For at elevene skal få et helhetlig tilbud og rask tilgang til relevant kompetanse er det viktig at tilbudet er kunnskapsbasert og blir gitt av kompetente fagfolk. Videre vil det kreve innsats fra nasjonale og kommunale myndigheter og i den enkelte skolen for at alle barn og unge skal få et inkluderende skoletilbud, der de trives, utvikler seg, mestrer og lærer (s. 13).

«Alle som arbeider på skolen, skal følge med, varsle og sette inn tiltak når en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø». (s. 24)

«Skolen har også en plikt til å jobbe kontinuerlig og systematisk for å fremme elevenes helse, miljø og trygghet». (s. 24)

«Å bidra til at alle barn får en god start, er den viktigste investeringen vi kan gjøre som samfunn». (s. 27)

«Skolen skal bidra til at elevene utvikler seg som personer, tilegner seg faglig kunnskap og opplever fellesskap». (s. 32)

Sitatene overfor viser systemets betydning for elevenes dannelse og livsmestring, gjennom å arbeide med tidlig innsats. Videre pekes det på skolens ansvar for å gi alle barn og unge en god

start på livet og for å kompensere for manglende støtte og stimulering hjemme, hvis det er tilfellet. Videre skal skolen som system legge til rette for et godt foreldresamarbeid, og som innebærer at skolen sørger for foreldremedvirkning knyttet til sine barn. Dette vil videre ha betydning for å fremme et godt miljø og et inkluderende fellesskap, samt forhindre sosial ekskludering. Skolen er en viktig arena for å forebygge, oppdage og følge opp ulike utfordringer knyttet til elevene.

4.4.3 Individnivå

I Meld. St. 6 (2019-2020) vektlegges individet som sentralt gjennom hele dokumentet. Blant annet legges det stor vekt på hvordan systemet skal jobbe for at tilbudet skal være til elevens beste og videre knyttet til elevenes allsidige utvikling. Ved å se på analysen som er gjort ovenfor, ligger fokuset gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) på systemets arbeid for individets beste. Angående sammenhengen mellom tidlig innsats, danning og livsmestring på individnivå ser man hvor sentral systemets tilrettelegging av tilbudet til den enkelte elev er:

«De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud». (s. 11)

«(. . .) alle barn og elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinære tilbud». (s. 12)

Sitatene ovenfor viser hvor viktig det er at skolegangen er tilfredsstillende for den enkelte, og dermed forhindrer mistrivsel, fravær og frafall. Viktig at skolen på systemnivå vet hva skolegangen innebærer for den enkelte på individnivå, og dermed kunne legge til rette for utvikling og læring basert på elevenes nivå, evner og forutsetninger. Meld. St. 6 (2019-2020) peker på forskning som tyder på at barns erfaringer allerede fra ettårsalderen er med på å danne grunnlaget for selvregulering. Noe som innebærer evnen til å kontrollere impuls, oppmerksomhet, samarbeid og det å følge regler, som er viktige egenskaper for utvikling og læring (s. 22). Knytter man sammenhengen mellom tidlig innsats, danning og livsmestring i lys av denne forskningen innenfor individnivået, kan man se at tidlig innsats påvirker danningen og livsmestringen til individet. Videre knyttet til individets personlige utvikling, deltakelse og livsutfoldelse.

5. DISKUSJON

I denne delen av oppgaven kommer jeg tilbake til studiens problemstilling for å belyse analysens funn. Målet for studien var å undersøke hvordan tidlig innsats, danning og livsmestring blir fremstilt gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) og hvordan tidlig innsats vil være sentralt igjennom skolens arbeid med danning og livsmestring. Dermed har jeg valgt å dele opp problemstillingen i to deler for å kunne diskutere alle delene ved studiens problemstilling. Del 1 omfavner hvordan begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring blir fremstilt i stortingsmeldinga og del 2 omfavner hvordan tidlig innsats vil være sentralt gjennom skolens arbeid med danning og livsmestring. Studiens forskningsspørsmål blir følgelig knyttet til den første delen av problemstillingen, i og med at forskningsspørsmåla omhandler stortingsmeldinga.

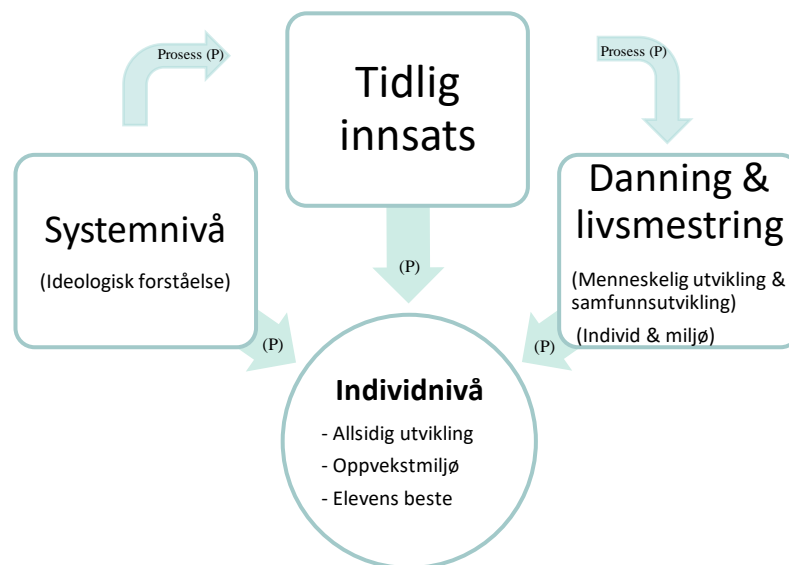
5.1 Oppsummering av analysen

I første del av problemstillingen, hvordan tidlig innsats, danning og livsmestring blir fremstilt i Meld. St. 6 (2019-2020), viser funn knyttet til forskningsspørsmål 1 at tidlig innsats blir fremstilt i et systemperspektiv (skolen) og individperspektiv (elevens beste), der stortingsmeldinga omtaler systemperspektivets ansvar og organisering. Individnivået blir omtalt i lys av hvilke rettigheter elevene har og hva skolen på systemnivå må vektlegge for at individets opplæringstilbud skal bli best mulig for den enkelte elev, uavhengig av behov og forutsetninger. Funn knyttet til forskningsspørsmål 2, som omfavner dannelsbegrepet, viser at stortingsmeldinga vektlegger danning i lys av menneskelig utvikling og samfunnsutvikling. Videre viser funn i analysen at meldingen knytter forskningsspørsmål 3, om livsmestring, til individ og miljø. Et annet sentral funn jeg gjorde av analysen er at begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring blir vektlagt i en kombinert retning av angloamerikansk og kontinental tradisjon gjennom stortingsmeldinga. Dette kommer frem gjennom at stortingsmeldinga i stor grad vektlegger tverrfaglig samarbeid som inneholder teorier og kunnskap fra andre fagdisipliner, som er i samsvar med den angloamerikanske education-tradisjonen. Samtidig blir barnets verdighet og relasjonen mellom lærer-elev vektlagt i stor grad, i samsvar med den kontinentale Pädagogik-tradisjonen.

Det siste forskningsspørsmålet tar for seg om det er noen form for sammenheng mellom begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring, noe som kan bekreftes av funn i analysen. Ved å se dette i lys av analysens tema: individnivå, systemnivå og oppvekstmiljø, viser funnene

at intensjonen om tidlig innsats videre vil kunne ha en sentral posisjon i skolens arbeid med danning og livsmestring. Der målet er at skolen skal kunne bidra til at alle barn og unge utvikler seg som personer, opplever fellesskap og tilegner seg faglig kunnskap, der tidlig innsats som prinsipp starter som en prosess fra den dagen elevene starter på skolen og som følger elevenes faglige, sosiale og emosjonelle utvikling oppgjennom skolegangen.

Jeg har forsøkt å illustrere denne koblingen mellom tidlig innsats, danning og livsmestring, knyttet til analysens funn, i lys av analysens hovedkategorier og underkategorier som er vist i figur 3.2:



Figur 5.1: Sammenheng mellom studiens kategorier og analysens funn

5.2 «Hvordan blir tidlig innsats, danning og livsmestring fremstilt i Meld. St. 6 (2019-2020)?

5.2.1 Forskningsspørsmål 1

Forskningsspørsmål 1 har som mål å undersøke hvordan tidlig innsats blir fremstilt i Meld. St. 6 (2019-2020), og hvilken ideologisk tradisjon tidlig innsats kan plasseres innenfor. Dette leder frem til en diskusjon av hvordan pedagogen vil kunne forstå og reflektere rundt intensjonen til tidlig innsats og hvilke dilemmaer som kan oppstå i den pedagogiske praksisen.

Analysen trekker frem funn som viser at tidlig innsats gjennom Meld. St. 6 (2019-2020) blir fremstilt i en kombinert retning av de ideologiske tradisjonene, angloamerikansk education-tradisjon og kontinental Pädagogik-tradisjon, som bygger på helt ulike forutsetninger. Med

utgangspunkt fra funn i analysen knyttet til den angloamerikanske education-tradisjonen, dreier intensjonen til tidlig innsats seg om å legge den pedagogiske praksisen til rette for elevenes faglige og sosiale utvikling gjennom teorier og modeller knyttet til elevens behov og vansker. Dermed indikerer funn innenfor den angloamerikanske tradisjonen at kunnskap og teorier fra andre fagdisipliner er sentralt i arbeidet med tidlig innsats. På denne måten vil man kunne gi tidligst mulig hjelp til barn og unge som har behov for det, uavhengig behov som oppstår.

Dette samsvarer med funn Vik (2015) gjorde i sin doktoravhandling knyttet til den angloamerikanske tradisjonen, der tidlig innsats blir sett på som et verktøy i forebyggende arbeid. Ser man funnene om tidlig innsats innenfor den angloamerikanske tradisjonen, i lys av Vik (2015), vil tidlig innsats fungere som et verktøy som skal forbedre individets faglige læringsutbytte, og nå de målene og krava institusjonen har satt. Der hensikten er å dekke over gapet fra de mål og krav som stilles, og elevens evne og forutsetning til å lære og utvikle seg. Dermed kan verktøy i form av ulike programmer og modeller knyttet til elevens vanske og/eller behov være sentrale hjelpemidler, som en form for behandlingsstrategi av for eksempel elevens vanske (Hausstätter, 2009). Samtidig vil kunnskap og teorier fra andre fagdisipliner stå sentralt i arbeidet med tidlig innsats. Dermed vil den angloamerikanske education-tradisjonen være sentral i skolens arbeid med tidlig innsats, gjennom å legge til rette for elevens beste ved bruk av teorier og modeller fra andre fagdisipliner, samt tverrfaglig samarbeid.

Videre viser funn i analysen at tidlig innsats også blir fremstilt innenfor den kontinentale Pädagogik-tradisjonen. Meldingen vektlegger relasjonen mellom lærer-elev som sentral gjennom skolens arbeid med elevenes allsidige utvikling. Meldingen fremstiller tidlig innsats som vesentlig for å forstå og tolke individet fra innsiden, samtidig som at barnets verdighet skal vektlegges i den pedagogiske praksisen som gjennomføres, i samsvar med Biesta (2013) & Vik (2014) sin teori. Med utgangspunkt i analysens funn rundt tidlig innsats i lys av den kontinentale tradisjonen, samsvarer funnene med Biesta (2013) sin forståelsesramme rundt den kontinentale Pädagogik-tradisjonen, der relasjonen mellom lærer-elev er utgangspunktet for pedagogisk praksis. Samtidig vektlegger Biesta (2013) barnets selvbestemmelse som videre er sentralt for den pedagogiske virksomheten, noe meldingen vektlegger gjennom elevmedvirkning. Analysens funn kan videre knyttes til Hausstätter (2009) og Vik (2015) som påpeker den kontinentale Pädagogik-tradisjonens oppfattelse av når et problem oppstår, kan for eksempel være knyttet til sosiale, emosjonelle og inkluderende rammer.

De overstående funnene vil være sentrale for hvordan pedagogen skal kunne forstå og reflektere rundt intensjonen til tidlig innsats i praksis. I den grad at pedagogen får etablert en bevissthet for hvordan man kan praktisere tidlig innsats i virkeligheten. Slik jeg tolker analysens funn kan tidlig innsats forstås i lys av to pedagogiske ideologier. På den ene siden, knyttet til den angloamerikanske education-tradisjonen, er hensikten å bidra til å oppfylle institusjonens mål, som samsvarer med Vik (2016) sin forståelse av profesjonalitet innenfor tradisjonen. På den andre siden, knyttet til den kontinentale Pädagogik-tradisjonen, er det pedagogens evne til å forstå og tolke elevens behov som er sentral, rettet mot elevens emosjonelle og sosiale behov knyttet til elevens oppvekstmiljø. Denne tolkningen kan også knyttes til Vik (2016) sin forståelse av profesjonalitet innenfor den kontinentale Pädagogik-tradisjonen der målet er å ivareta barnets verdighet. Utfra dette samsvarer mine funn i analysen med Vik (2015) sin forståelse rundt tidlig innsats, der hun knytter tidlig innsats til et sosialfaglig perspektiv, spesialpedagogisk strategi og som en allmennpedagogisk strategi. I tråd med en slik forståelse vil målet være å identifisere vansker og utfordringer så tidlig som mulig, men også fungere som en generell forebyggende strategi for alle barn. Tolkninger utfra disse funnene, peker mot at den kontinentale Pädagogik-tradisjonen henvender seg mer til tidlig innsats i et sosialfaglig perspektiv, sammenlignet med den angloamerikanske education-tradisjonen som i større grad omfavner tidlig innsats innenfor det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske. Allikevel har begge tradisjonene intensjonen om å arbeide forebyggende, bare på ulike måter.

Selv om målet er å undersøke hvordan tidlig innsats blir fremstilt i stortingsmeldingen og hvilken ideologisk tradisjon tidlig innsats kan plasseres innenfor, stiller jeg spørsmål om hvordan lærere og andre pedagoger i skolen skal få opparbeidet denne forståelsen og bevisstheten om at tidlig innsats bør forstås utfra rammene til to ideologiske tradisjoner, som videre legger grunnlaget for pedagogisk praksis. I tillegg viser de ideologiske tradisjonene til ulike perspektiv og strategier for hva som er intensjonen til tidlig innsats. Ville det vært oppnåelig med en felles forståelse hvis det hadde vært klare retningslinjer for hva tidlig innsats innebærer, og *bør* innebære innenfor pedagogisk praksis? Der Kunnskapsløftet og opplæringsens lovverk hadde inneholdt mål og rammer for hvordan tidlig innsats skal implementeres i skolens pedagogiske praksis. Dette spørsmålet kan ses i lys av forskning av Ramey & Ramey (1998) som peker på funn som viser at gjennomføringen av tidlig innsats er basert på et ideologisk grunnlag, i stedet for en spesifikk handlingsplan, noe denne studiens funn også indikerer. Vil det si at den pedagogiske virksomheten i skolene i større grad burde vektlegge hva de ideologiske tradisjonene vektlegger som sentralt innenfor den pedagogiske

virksomheten? Kunne det ført til en økt felles forståelse av tidlig innsats, eller ville det ført til dilemma rundt pedagogens arbeid med tidlig innsats, med tanke på hvilken strategi eller perspektiv man burde iverksette tiltak innenfor?

Dette kan føre til behov for veiledning fra departementet, for eksempel rundt hva som er pedagogens rolle i arbeidet med tidlig innsats, eller om pedagogen bør ha en spesifisert utdanning for å kunne arbeide med tidlig innsats i et sosialt perspektiv i motsetning til tidlig innsats som en spesialpedagogisk og allmennpedagogisk strategi. I tillegg kan det medføre behov for en oppdeling av intensjonen til tidlig innsats, der tidlig innsats på den ene siden er knyttet til elevenes behov i et sosialt perspektiv. Mens tidlig innsats på den andre siden er knyttet til elevenes faglige utvikling innenfor de spesialpedagogiske og allmennpedagogiske strategiene, som Vik (2015) nevner. Der skolens ansvar kunne ligget innenfor de strategiene til spesialpedagogikken og allmennpedagogikken, knyttet til elevenes faglige utvikling. Mens andre profesjoner med sine kunnskaper og teorier hadde tatt seg av tidlig innsats innenfor et sosialfaglig perspektiv. Noe som igjen kan føre til dilemmaer rundt skolens tilgang til ressurser, og elevenes tilgang til et helhetlig skoletilbud knyttet til deres allsidige utvikling.

5.2.2 Forskningsspørsmål 2

Hensikten med forskningsspørsmål 2 var å undersøke hvordan danning blir fremstilt i stortingsmeldingen, og hvilken ideologisk tradisjon begrepet kan plasseres innenfor. Dette leder til en diskusjon av hvordan pedagogen vil kunne forstå og reflektere rundt intensjonen til danning og hvilken betydning lærerens forståelse kan ha for danningens plass i skolens pedagogiske praksis.

I analysen av forskningsspørsmål 2 peker funn på at danning i Meld. St. 6 (2019-2020) i stor grad blir fremstilt gjennom menneskelig utvikling. Funnet samsvarer med den kontinentale Pädagogik-tradisjonen, som består av sentrale begrep som dannelse, didaktikk og oppdragelse (Biesta, 2013). Stortingsmeldingen peker på menneskelig utvikling gjennom å legge til rette for at elevene får det beste grunnlaget til å utvikle seg faglig og sosialt, i opplevelsen av å være verdifull og bli godtatt for den de er. I lys av dette skal opplæringen videre ruste elevene til å ta vare på seg selv, bygge relasjoner og bli aktive deltakende medlemmer av samfunnet. Dermed er meldingens vektlegging om menneskelig utvikling i samsvar med Biesta (2013) sitt begrep «Erziehung» innenfor kontinental Pädagogik-tradisjon, som omfatter sentrale mål og hensikter

innenfor pedagogisk praksis, med fokus på hva som er den rette måten å oppdra og undervise på, der målet er å formidle lærestoffets danningspotensiale (Biesta, 2013; Westbury, 1995).

Videre i analysen kommer det frem at meldingen også vektlegger samfunnsutvikling, bare i mindre grad. Det som kommer frem er at skolen skal legge til rette for elevenes samfunnsutvikling gjennom å lære elevene det som er relevant for fremtiden og for å delta i senere samfunns- og arbeidsliv. Utfra dette viser funn at danningsbegrepet gjennom stortingsmeldingen også er knyttet til den angloamerikanske education-tradisjonen. Dette kan begrunnes gjennom Westbury (2015) som hevder at den angloamerikanske tradisjonen tar utgangspunkt i systemet, der systemets premisser, rasjonalitet og samfunnets behov ligger til grunn for pedagogisk praksis.

For at analysens funn skal kunne fremheves i virkeligheten, slik at pedagogen skal kunne forstå og reflektere rundt danningens betydning i skolen, er det for det første sentralt å vite at danning er en livslang sosial læreprosess som kan knyttes til oppdragelse og utviklingen av personlighet (Stølen, 2017). For det andre bør skolen som institusjon være bevisst at danningprosessen innebærer enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, og medmenneskelighet, samt at opplæringen skal gi elevene grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden (Utdanningsdirektoratet, 2017). I tillegg må pedagogen være bevisst at danning og utdanning er to ulike prosesser, der danning er en læringsprosess i det enkelte individ som ikke kan observeres, mens utdanning er en læringsprosess som kan observeres gjennom karakterer og vurderinger (Isaksen, 2011; Michelet, 2019). Ved å se analysens funn knyttet til menneskelig utvikling og samfunnsutvikling innenfor danningsbegrepet, samsvarer analysens funn med de ideologiske tradisjonene. Der den kontinentale Pädagogik-tradisjonen representerer danningens menneskelige utvikling og den angloamerikanske education-tradisjonen representerer danningens samfunnsutvikling, der læringsprosessen blir observert gjennom karakterer og vurderinger, noe Michelet (2019) mener vil gi danningen svake vilkår.

Allikevel kan man se antydninger i analysens funn, at danningen møter en form for ideologisk opposisjon som påvirker hvordan danningen blir gjennomført og vektlagt i den pedagogiske praksisen. Det at danning blir brukt som motstand mot den mer resultatfokuserede pedagogikken er ikke noe nytt, og kan ses i lys av Tjora (2019) som påpeker at lærerne står overfor et mangfold av forventninger til hva den pedagogiske praksisen innebærer. Dette kan også støttes til Stølen (2017) som peker på usikkerheten rundt danningens muligheter, ettersom utdanningens mål er å skape produktive arbeidstakere. Samtidig består utdanningen i det norske skolesystemet i dag,

av prosesser som er lukket inn mot detaljerte mål og tester (Michelet, 2019). Dette samsvarer med den angloamerikanske education-tradisjonen, og dermed gir danningen, knyttet til menneskelig utvikling, lite oppmerksomhet. Det vil si at utdanningen er den delen av skolekonteksten som har størst plass, på grunn av detaljerte mål og rammer for hva opplæringen skal innebære, i motsetning til danning (Ramey & Ramey, 1998). Etersom fokuset på utdanningens mål og resultater er såpass stort som det blir poengtert ovenfor, kan dette ha negativ effekt for skolens arbeid med danning. Der danning omhandler prosesser i det enkelte individ som ikke kan måles og observeres, noe Biesta (2008) kaller subjektivering, og som mest sannsynlig gjør at danning i skolekontekst ikke blir prioritert, ettersom danningens prosesser ikke innebærer tydelige mål og retningslinjer for danningens hensikt, noe utdanningen har.

5.2.3 Forskningsspørsmål 3

Målet med forskningsspørsmål 3 var å undersøke hvordan livsmestring blir fremstilt i stortingsmeldinga og om livsmestring kan plasseres innenfor de ideologiske tradisjonene. Dette for å kunne illustrere hvordan pedagogen kan forstå og reflektere rundt livsmestring som et ferskt fokusområde innenfor skolens pedagogiske praksis.

Gjennom datamaterialet er livsmestring et relativt gjemt begrep inn mellom linjene. Allikevel fikk jeg knyttet begrepet til temaene individ og miljø som et resultat av analysen. Analysen trekker frem en rekke faktorer som er sentral for arbeidet med livsmestring, knyttet til individet. Dette er faktorer som handler om å skape trygghet, inkludering, muligheter og mestring til den enkelte elevs allsidige utvikling. Det blir også fremhevet i analysen at relasjonen mellom lærer-elev er svært viktig i arbeidet med livsmestring, og kan ses i lys av Hedvig Montgomery sin formodning om når livsmestring læres best, der hun fremhever at livsmestring læres i lærer-elev relasjonen og måten læreren ser elevene på (Statped, 2020).

Dette harmonerer med den kontinentale Pädagogik-tradisjonen som har menneskets utvikling og lærer-elev relasjonen som sentrale elementer i sin pedagogiske praksis (Biesta, 2013). Funnet kan videre ses i lys av forskning som viser at lærer-elev relasjonen er en betydningsfull faktor for elevenes selvbilde, opplevelse av sosial tilhørighet og motivasjon, samt forhindre utvikling av psykiske vansker (Cornelius-White, 2007; Bø & Hovdenak, 2011; Liu, Li, Chen & Qu, 2015). Et annet funn som er sentral å trekke frem, er skolens tverrfaglige samarbeid med andre profesjoner knyttet arbeidet med livsmestring. Uavhengig hvilken utfordring eleven har, vil det kunne oppstå behov for ekstra støtte og oppfølging fra andre profesjoner. Dermed vil

skolens samarbeid med andre profesjoner være sentral. Gjennom at skolen vil ha behov for kunnskap og teorier fra andre fagdisipliner som f.eks. psykologi, noe som samsvarer med den angloamerikanske education-tradisjonen (Biesta, 2013; Vik, 2014).

Funn viser at meldingen vektlegger elevenes skolemiljø som sentralt for elevenes læring og utvikling. Et trygt og godt skolemiljø vil fremme elevenes trivsel, læring, utvikling og helse, noe alle elever har rett på. Ut ifra dette kan man se funnene i lys av Hedvig Montgomery sin forståelse av skolens viktighet for elevenes psykiske helse, der skolen blir sett på som en viktig relasjons- og læringsarena (Statped, 2020). Dette kan samsvarer med de ideologiske rammene, der skolen som relasjonsarena kan knyttes til den kontinentale Pädagogik-tradisjonen og læringsarena til den angloamerikanske education-tradisjonen. På bakgrunn av dette, kan skolen som relasjonsarena knyttes til Befring (2019b) sitt behovsperspektiv som handler om elevenes læring og utvikling, der faktorer som omsorg, selvrespekt, anerkjennelse og tiltro til seg selv er sentral. Mens skolen som læringsarena kan knyttes til berikelsesperspektivet som blir sett på som et læringsperspektiv gjennom individ- og systemnivå (Befring, 2019b).

For at analysens funn skal kunne rettes mot hvordan pedagogen skal kunne forstå og reflektere rundt betydningen av livsmestring i skolen, er det først og fremst vesentlig å vite hva emnet om livsmestring innebærer. På bakgrunn av å jobbe med å ruste elevene til å håndtere medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte, er målet å fremme en god psykisk og fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre vil det være sentralt å reflektere rundt livsmestring innenfor de ideologiske tradisjonene for å kunne forstå hvordan man bør jobbe med emnet og hva som er intensjonen. Utfra en slik refleksjon vil pedagogen kunne trekke paralleller mellom sin forståelse og refleksjoner rundt livsmestringens betydning, som videre vil påvirke hvordan pedagogen legger til rette for at livsmestring skal være en naturlig del av den pedagogiske praksisen. Videre viser funn at ideologiene kontinental Pädagogik-tradisjon og angloamerikansk education-tradisjon vil være sentral i skolens arbeid med livsmestring, derfor vil det være naturlig å trekke med elementer fra begge tradisjonene. Hvis man skulle ha praktisert livsmestring kun i lys av den ene ideologien ville det ha oppstått svakheter i den pedagogiske praksisen med tanke på å ivareta elevens beste.

Ved å kun praktisere livsmestring innenfor den kontinentale Pädagogik-tradisjonen, vil skolen mangle egnet kompetanse i form av kunnskap og teorier fra andre fagdisipliner som kan ha en sentral rolle for skolens arbeid med livsmestring. Dette på bakgrunn av at de fleste lærere og pedagoger i skolen verken har egnet utdanning til å arbeide med livsmestring eller har egnet

kompetanse til å imøtekomme alle behov innenfor skolens elevmangfold. Å praktisere livsmestring kun innenfor den angloamerikanske education-tradisjonen kan risikere at den pedagogiske praksisen som blir gjennomført, foregår med utgangspunkt i institusjonens mål, fremfor å forstå og tolke individet fra innsiden. I lys av sosiale og emosjonelle rammer, noe Biesta (2013) og Vik (2014) vektlegger som sentralt innenfor den kontinentale tradisjonen. Ved å gjennomføre den pedagogiske praksis med utgangspunkt i bare en av ideologiene vil skolens arbeid med livsmestring mangle det helhetlige tilbudet knyttet til elevenes oppvekst- og læringsmiljø. For ideologiene forsterker den andre ideologiens arbeid, i arbeidet med livsmestring knyttet til analysens tema: miljø og individ. Etersom arbeidet med livsmestring skal lære elevene å tåle, forstå og takle ulike personlige og praktiske utfordringer, samt medgang og motgang på best mulig måte (Statped, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2017), vil både tverrfaglig samarbeid og pedagogens evne til å forstå og tolke individet fra innsiden inneholde sentrale faktorer som påvirker hvordan arbeidet med livsmestring blir gjennomført og håndtert, i lys av temaene miljø og individ. Dette krever imidlertid at lærerne må være rustet til å arbeide med livsmestring, noe Klomsten & Uthus (2019) vektlegger som sentralt for å lykkes med intensjonen om livsmestring i skolen. Dette kan videre knyttes til Byrne (2020) sin studie som poengterer at læreren må være rustet til å møte elevenes fysiske, psykiske, sosiale og akademiske behov.

Dermed vil jeg påstå at både den kontinentale Pädagogik-tradisjonen, i lys av å forstå og tolke individet fra innsiden, samt lærer-elev relasjonen og den angloamerikanske education-tradisjonen, som vektlegger tverrfaglig samarbeid inneholder sentrale aspekter for hvordan skolen skal imøtekomme livsmestringens mål og hensikt. Dette vil videre påvirke skolens arbeid med å legge til rette for elevens beste og allsidige utvikling. Dette kan videre knyttes til forskning som Sælebakke (2018) viser til, der funn med fokus på å trene læreres relasjonskompetanse, har positiv innvirkning på styrking av elevenes psykiske helse og evne til livsmestring.

5.2.4 Forsknings spørsmål 4

I det siste forskningsspørsmålet er hensikten å vise om det er noen form for sammenheng mellom begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring. Om det likheter i den pedagogiske praksisen som blir gjennomført knyttet til begrepene, hva denne sammenhengen kan føre til i praksis og hvilken betydning denne sammenhengen kan ha for skolens pedagogiske praksis knyttet til elevenes allsidige utvikling er utgangspunktet for denne delen av diskusjonen.

Gjennom analysen av Meld. St. 6 (2019-2020) viser funn at sammenhengen mellom begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring kan knyttes til temaene oppvekstmiljø, individnivå og systemnivå. Analysen trekker frem en rekke sentrale faktorer for skolens arbeid med elevenes oppvekstmiljø, og fremhever elevenes behov for stabilitet, trygghet, anerkjennelse, inkludering og relasjoner. Her ser man en sammenheng mellom begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring. Dette kan ses i lys av den kontinentale Pädagogik-tradisjonen, som vektlegger relasjoner og barnets verdighet som sentralt i den pedagogiske virksomheten (Biesta, 2013; Vik, 2016). Dette samsvarer med funnene i analysen der relasjonenes betydning for elevenes utvikling og oppvekstmiljø blir vektlagt, som videre kan påvirke elevenes kognitive og sosiale utvikling (Ramey & Ramey, 1998; Gurlanick, 1998). Videre peker funn i analysen på det tverrfaglige samarbeidet som vesentlig for barn og unges samlede oppvekst- og læringsmiljø, noe stortingsmeldingen mener blir vektlagt i liten grad. Stortingsmeldingens fokus på tverrfaglig samarbeid samsvarer med den angloamerikansk education-tradisjonen, der kunnskap og teorier fra andre fagdisipliner står sentralt for den pedagogiske praksisen (Biesta, 2013; Vik, 2014).

Videre i analysen kan man se antydninger av at systemnivåets arbeid med tidlig innsats innebærer både danning og livsmestring, der stortingsmeldingen peker på tverrfaglig samarbeid i møte med elevmangfoldets behov. I tillegg vektlegger meldingen hvordan skolen på systemnivå skal kunne støtte, styrke og følge opp elevene utfra deres forutsetninger, gjennom å gi dem et helhetlig tilbud og tilgang til relevant kompetanse. Der skolen skal legge til rette for at den pedagogiske praksisen fremmer elevenes helse, miljø og trygghet, samt gi alle elever en god start (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det kommer videre frem i analysen av Meld. St. 6 (2019-2020) der det påpekes at skolen skal bidra til at elevene utvikler seg som personer og tilegne seg faglig kunnskap. Dette er deler innenfor skolens pedagogiske praksis på systemnivå som har betydning for elevenes dannelse og livsmestring, gjennom å arbeide med tidlig innsats der kunnskap og teori fra andre fagdisipliner vil påvirke resultatet av det helhetlige tilbudet.

I analysen kommer individnivået frem som et gjennomgående fokus. Individet blir vektlagt i lys av hvordan skolen skal tilrettelegge det pedagogiske tilbudet knyttet til elevens allsidige utvikling, der funn peker på hvordan tilretteleggingen av det pedagogiske tilbudet påvirker ivaretagelsen av elevens behov og forutsetninger. Dette kan ses i lys av det angloamerikanske education-tradisjonen som hevder at avvik og svakheter må avdekkes og behandles, gjennom prinsippet tilpasset opplæring. I tillegg kan prinsippet tilpasset opplæring tolkes å være sentralt i arbeidet med å tilrettelegge det pedagogiske tilbudet på individnivå, noe som vil kreve

tilrettelegging på systemnivå for å skape et helhetlig tilbud. Dermed kan man knytte inn den kontinentale Pädagogik-tradisjonen, der det kan tolkes at en kombinasjon av tradisjonene vil bidra til å utvikle elevenes allsidige utvikling. Det med tanke på aspekter knyttet til individets forhold til seg selv, verden og samfunn, samspillet i elevenes skolemiljø, læreprosessen i det enkelte individ og individets faglige utvikling (Hovdenak, 2012; Eikseth, 2012; Isaksen, 2011).

Sammenhengen mellom begrepene kommer relativt diffust frem i datamaterialet, men ved å knytte begrepene til oppvekstmiljø, individnivå og systemnivå kan man se en form for sammenheng mellom begrepene. Sammenhengen kommer først og fremst frem gjennom at begrepene intensjon skal bidra til elevenes allsidige utvikling. For det andre blir både tidlig innsats, danning og livsmestring fremstilt i en kombinert retning av de ideologiske tradisjonene, kontinental Pädagogik-tradisjon og den angloamerikanske education-tradisjonen. Allikevel kan man se antydninger om at de ideologiske tradisjonene kan ses på som en konstruksjon for skolens pedagogiske praksis i arbeid med begrepene, der det ikke er lagt tydelige nok føringer for hvordan den pedagogiske praksisen bør arbeide med begrepene i praksis. Dette funnet er i samsvar med Vik (2015) sitt funn i sin doktorgradsavhandling, der hun understreker at de ideologiske tradisjonene fremstår som to motpoler i grunnforståelsen av opplæring. Allikevel kommer sammenhengen frem i lys av de ideologiske tradisjonene i arbeidet med tidlig innsats, danning og livsmestring. Med utgangspunkt i lærer-elev relasjonen og teorier og modeller fra andre fagdisipliner, har alle tre begrepene et mål om å bidra til elevenes allsidige utvikling.

Analysens funn leder frem til en diskusjon rundt hva denne sammenhengen kan føre til i praksis. Det kan tolkes som at skolens arbeid med begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring kan dekke skolens mangfold av behov, og dermed komme elevenes allsidige utvikling til gode. Dette kan forstås i lys av Banduras teori om self-efficacy, der den pedagogiske praksisen på bakgrunn av sammenhengen mellom begrepene, vil kunne styrke og utvikle elevenes indre opplevelse og selvoppfatning knyttet til de akademiske, emosjonelle og sosiale ferdighetene som skal til for å klare seg i samfunnet (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Aune, 2017; Befring, 2019a).

Videre kan man stille spørsmålet om tidlig innsats kan fungere som en strategi for hvordan danning og livsmestring blir praktisert. Gjennom å se spørsmålet i lys av Shankoff & Meisels (2000) sin andre antagelse om tidlig innsats, kan man anta at tidlig innsats vil fungere som et overstående prinsipp for den pedagogiske praksisens arbeid med danning og livsmestring, der antagelsen fremhever at barns utvikling må ses i en bred økologisk kontekst hvor intervensjoner

foregår i en sammenheng, på bakgrunn av at all menneskelig utvikling skjer i samhandling med omgivelsene rundt individet (Klafki, 2001; Hellesnes, 1992a). Dette vil kunne føre til at skolens arbeid med livsmestring kan knyttes til tidlig innsats som et forebyggende prinsipp for å fremme god psykisk helse.

Sammenhengen mellom begrepene kan bidra med å lykkes med opplæringens mål knyttet til danning og livsmestring, der opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og til å gjøre gode valg i livet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dermed kan tidlig innsats knyttes til skolens arbeid med danning og livsmestring som et prinsipp. Der man må starte innsatsen for å oppnå opplæringens mangfold av mål, tidlig. Danning og livsmestring innebærer mål knyttet til elevenes sosiale utvikling, som en prosess i det enkelte individ som ikke kan observeres, i tråd med Isaksen (2011) sin vektlegging av dannelsesbegrepets prosess. Dette kan støttes til forskning som peker på at tidlig innsats har positiv innvirkning på barns sosiale og kognitive utvikling, samt at sosiale og emosjonelle ferdigheter har en sentral betydning for helse og livsmestring (Karoly, Kilburn & Cannon, 2005; Heckman & Kautz, 2013). Dermed bør man sette inn tiltak så tidlig som mulig, gjennom å inkludere elevenes sosiale nettverk, ulike metoder og langsiktige mål. Ser man dette opp mot de ideologiske tradisjonene ser man, nok en gang, at praktiseringen av begrepene vil foregå i en kombinert retning av de ideologiske tradisjonene. Dette vil videre ha betydning for skolens pedagogiske praksis, for hvordan pedagogen kan forstå og arbeide med begrepene.

5.3 «Hvordan vil tidlig innsats være sentralt gjennom skolens arbeid med danning og livsmestring?»

I det overstående kapitlet er første del av studiens problemstilling diskutert på bakgrunn av forskningsspørsmål, teori og forskning. Diskusjonen ovenfor legger videre føringer for diskusjonen av problemstillingens andre del: «*Hvordan vil tidlig innsats være sentralt gjennom skolens arbeid med danning og livsmestring*», der studiens utvalgte teori og forskning i større grad vil bli omtalt.

I diskusjonen ovenfor kommer det frem at analysen vektlegger det å tilrettelegge for gode relasjoner og trygg tilknytning som sentralt for at barn og unge skal oppleve anerkjennelse, tilhørighet og trivsel, gjennom å gi elevene opplevelsen av støtte og omsorg. Dette er sentrale faktorer som har betydning for elevenes allsidige utvikling, både faglig og sosialt. Skal elevene utvikle selvspekt og tiltro til seg selv, viser funn i analysen at lærere og andre voksne må møte

elevenes allsidige utvikling med positive forventninger. Meld. St. 6 (2019-2020) understreker at man må starte tidlig for å oppnå en god utdanning og like muligheter for alle, selv om behovet for tilrettelegging oppstår ulikt. Skolen skal være en arena som kan håndtere elevmangfoldet og gi et inkluderende tilbud for å styrke den enkelte elevs læringspotensial (Kunnskapsdepartementet, 2007). Ettersom diskusjonen i delkapittel 5.2.1 fremhever at tidlig innsats kan forstås gjennom ulike forståelser, både som en spesialpedagogisk og allmennpedagogisk strategi, og i et sosialfaglig perspektiv (Vik, 2015), kan disse forståelsene av tidlig innsats tolkes å være vesentlig for å kunne reflektere rundt hvordan tidlig innsats kan være sentral i skolens arbeid med danning og livsmestring, knyttet til individets allsidige utvikling.

Teorien viser at tidlig innsats i et sosialfaglig perspektiv er vinklet mot utsatte barn og barn som vekker bekymring (Drugli, 2008; Vik, 2015). Allikevel kan studiens funn tolkes dit hen at danning og livsmestring kan ses under tidlig innsats som et sosialfaglig perspektiv. Ved å se det i lys av den kontinentale Pädagogik-tradisjonen som vektlegger menneskelig utvikling, basert på å prøve å tolke og forstå mennesket innenfra (Biesta, 2013; Vik, 2014). Utfra dette, kan man se at tidlig innsats som et sosialfaglig perspektiv vil ha positiv innvirkning på elevenes sosiale og kognitive utvikling (Karoly, Kilburn & Cannon, 2005). I tillegg vil tidlig innsats i et sosialfaglig perspektiv i stor grad omhandle elevenes oppvekstmiljø, der målet er å gi alle barn og unge en god start på livet, der sosiale ulikheter utjevnes (Vik, 2015; Nilsen, 2018). Dette kan videre være sentralt i det forebyggende arbeidet knyttet til psykisk helse, og kan knyttes til det Folkehelseinstituttet (2014) vektlegger som sentralt for å fremme god psykisk helse. Dermed vil det være naturlig å se danning og livsmestring i lys av tidlig innsats innenfor det sosialfaglige perspektivet. Der skolens arbeid med danning og livsmestring i sin pedagogiske praksis, skal gi barn og unge den dannelsen og utdannelsen de trenger for å mestre fremtidens mangfoldige aspekter. På bakgrunn av dette vil skolen kunne oppnå opplæringens mål om å gi barn og unge muligheter til allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tidlig innsats som en spesialpedagogisk og allmennpedagogisk strategi vil innebære forebyggende arbeid, spesialpedagogisk hjelp, inkludering og kvalitet innenfor skolens opplæringstilbud (Lyngseth & Mørland, 2017). Dette er faktorer som samsvarer med den spesialpedagogiske kompetansen som blant annet handler om kunnskaper rundt læring og opplæring, etiske verdier, samt faglige perspektiver og forståelsesmåter. Her vil den

spesialpedagogiske kompetansen videre kunne gi føringer for hvordan teori og praksis blir praktisert (Befring, 2019b). Videre kan tidlig innsats som en strategi innenfor det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske feltet knyttes til prinsippet om tilpasset opplæring. Selv om funn i analysen peker på Stoltenberg-utvalgets mening rundt manglende kompetanse til å tilpasse opplæringen til alle elever, og er årsaken til at tidlig innsats er vanskelig å realisere (Kunnskapsdepartementet, 2020), vil tidlig innsats kunne fungere som en strategi som dreier seg om elevenes faglige og sosiale utvikling. Med utgangspunkt i føringene til tilpasset opplæring, skal skolen tilpasse opplæringa til elevmangfoldet gjennom ulike arbeidsformer, pedagogiske metoder, organisering og arbeid med læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017; Moen, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2018). Der danning og livsmestring også vil være sentrale elementer innenfor skolens opplæringstilbud.

Ettersom danning og livsmestring er komplekse fagfelt, kan det oppstå ulike dilemma, som kan resultere til forvirring rundt hvordan man skal arbeide med emnene. Samtidig kan det også føre til en enklere forståelse, ved å se tidlig innsats i lys av det sosialfaglige perspektivet. Dette kan gi en forståelse av at danning og livsmestring er sosiale læringsprosesser i konstant utvikling, uten et konkret mål som skal nås (Stølen, 2017). Likheten mellom tidlig innsats i spesialpedagogisk og allmennpedagogisk strategi og i et sosialfaglig perspektiv, vil være at områdene dreier seg om forebyggende arbeid knyttet til elevenes allsidige utvikling. Dette kan bety at tidlig innsats bør ligge til grunn for skolens arbeid på alle områder, uavhengig om det gjelder læringsmiljøet, opplæringstilbudet, elevenes faglige, sosiale og emosjonelle utvikling, noe Meld. St. 21 (2016-2017) også vektlegger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed er det naturlig å trekke inn elementer fra begge ideologiene knyttet til skolens pedagogiske praksis, både for å opparbeide egen forståelse rundt den pedagogiske praksisen knyttet til tidlig innsats, for å vise forståelse for elevenes behov, og gi et helhetlig opplæringstilbud knyttet til elevenes allsidige utvikling.

Denne diskusjonen har ledet til refleksjoner rundt tidlig innsats som en sentral faktor i skolens arbeid med danning og livsmestring, noe som har vist til at skolene og pedagogene bør bli bevisst sin forforståelse rundt intensjonen til tidlig innsats. Videre vil det være sentralt å påpeke at tidlig innsats kan deles inn i to fokusområder, der det ene området handler om spesialpedagogiske og allmennpedagogiske strategier og det andre området handler om sosialfaglige perspektiver. Den spesialpedagogiske og allmennpedagogiske strategien vil ha fokus på elevenes læring og utvikling innenfor skolens opplæringsmiljø, mens tidlig innsats i

lys av det sosialfaglige perspektivet i større grad omhandler elevenes oppvekstmiljø og sosiale utviklingsprosesser. I lys av dette ser det ut til at tidlig innsats kan være et sentralt prinsipp gjennom skolens arbeid med danning og livsmestring, som omfavner skolens mål med å ruste elevene til å gjøre gode valg i livet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre kan diskusjonen gi en felles forståelse av tidlig innsats innenfor den pedagogiske praksisen. I tillegg kan skolens arbeid med tidlig innsats knyttet til danning og livsmestring bidra til å støtte barn og unge i å håndtere seg selv og sine relasjoner og evnen til å mestre livets mange aspekter. Ved å se dette på bakgrunn av figur 5.1 som viser sammenheng i analysens resultat, kan man forstå tidlig innsats i skolens arbeid (systemnivået) med danning og livsmestring i lys av prosesser mot å oppnå målet om allsidig utvikling. Ved å fokusere på å tilrettelegge den pedagogiske praksisen med utgangspunkt i elevens beste på individnivå.

5.4 Metodediskusjon

Jeg hadde i utgangspunktet bestemt meg for å gjennomføre dokumentasjonsanalyse i form av argumentasjonsanalyse av Meld. St. 6 (2019-2020). Argumentasjonsanalyse tar utgangspunkt i hvordan det er akseptabelt å tolke argumentasjonen i teksten, samt de elementene som ikke er eksplisitt formulert (Bratberg, 2017, s. 148). Det vil si at denne metoden hadde egnet seg godt for å ha oppnådd tydeligere funn rundt hvilken ideologisk tradisjon som ligger bak det enkelte begrepet av tidlig innsats, danning og livsmestring, og innhold som kunne tolkes mellom linjene. På grunn av studiens tidsramme valgte jeg allikevel å gjennomføre dokumentanalyse i form av kvalitativ innholdsanalyse av stortingsmeldingen. Dette har kanskje medført til et mer generelt funn, i forhold til teori og tidligere forskning, og kanskje spesielt med tanke på begrepene i lys av de ideologiske rammene.

For å nevne studiens kvalitet, er det aktuelt å trekke frem studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. På bakgrunn av en nøyaktig beskrivelse av forskningsprosessens fremgangsmåte, bidrar det til å gjøre denne studien mer reliabel. Videre føler jeg at studien har undersøkt det den hadde til hensikt å undersøke, som bidrar til en valid studie. Når det gjelder studiens generaliserbarhet, kan jeg ikke si noe om andre lærere og spesialpedagoger som leser denne studien har de samme refleksjoner og erfaringer rundt det som kommer frem i analysen, som det jeg har, siden datamaterialet er basert på regjeringen og kunnskapsdepartementet sine ønsker og synspunkter rundt det norske utdanningssystemet. Men det jeg med sikkerhet kan si noe om, er at lesere av denne studien mest sannsynlig vil kunne trekke paralleller eller overføre funn fra min studie til egen praksis.

6. AVSLUTNING OG PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER

Målet for denne masteroppgaven var for det første å se hvordan Stortingsmelding 6 (2019-2020) fremstilte begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring, der jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål som tok for seg hvilken ideologisk tradisjon et og et begrep ble fremstilt i, i tillegg til om det var noen form for sammenheng mellom begrepene gjennom meldingen. For det andre ønsket jeg å undersøke om tidlig innsats kunne være et sentralt prinsipp gjennom skolens arbeid med danning og livsmestring. I dette kapitlet skal jeg avslutte studien med å trekke frem interessante funn og tolkninger rundt pedagogiske implikasjoner knyttet til skolens arbeid med tidlig innsats, danning og livsmestring.

Fra analysens funn i lys av temaene: oppvekstmiljø, individnivå og systemnivå, kommer det frem en interessant sammenheng mellom begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring. Ved å se begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring i lys av kontinental Pädagogik-tradisjon og angloamerikansk education-tradisjon, vil det kunne gi en forståelse av hva som er begrepene intensjon. Samtidig kan det gi til en økt refleksjon for hvordan begrepene kan implementeres i den pedagogiske praksisen. Utfra dette vil det være sentralt at pedagogen er bevisst sin ideologiske forståelse i arbeidet med tidlig innsats, danning og livsmestring. Dermed vil pedagogen mest sannsynlig nå viktige momenter innenfor begge ideologiene, knyttet til det enkelte begrep. På den måten at pedagogens forståelse innenfor den ene ideologien, vil fremme forståelse i den andre ideologien. På bakgrunn av dette kan man se at intensjonen i det enkelte begrepet koblet til de ideologiske tradisjonene, kan ses i en kombinasjon for det pedagogiske arbeidet med å gi elevene et helhetlig tilbud i skolen. Dette vil videre være sentralt i prosessen knyttet til elevenes allsidige utvikling.

Disse funnene underbygger den siste delen av studiens problemstilling, som prinsipielt viser at tidlig innsats kan være et sentralt prinsipp i skolens arbeid med danning og livsmestring. Klarer pedagogen og skolen å opparbeide forståelse rundt intensjonen til tidlig innsats, kan det gi økt forståelse og refleksjon for hvordan prinsippet tidlig innsats kan bidra med å tilrettelegge elevenes opplæringstilbud som innebærer prosesser knyttet til elevenes allsidige utvikling, der aspekter innenfor danning og livsmestring er sentralt. Denne tolkningen kan videre forstås i lys av figur 5.1, som viser til skolens arbeid med tidlig innsats vil være avhengig av at læreren og andre pedagoger på systemnivå, har en viss ideologisk forståelse rundt begrepet tidlig innsats. Figuren peker også på at relasjonen mellom systemnivået og tidlig innsats, vil fungere som en

prosess i skolens pedagogiske praksis. Dette gjelder også relasjonen mellom tidlig innsats og emnene danning og livsmestring. Samtidig viser figuren til at systemnivået, tidlig innsats, danning og livsmestring innebærer egne prosesser direkte koblet til individet. Der alle har betydning for elevens allsidige utvikling, som et resultat av prosessen direkte til individet og prosessen mellom hverandre. På denne måten kan man se at systemnivåets ideologiske forståelse legger grunnlaget for hvordan tidlig innsats blir forstått, og hvordan tidlig innsats blir prioritert og legger føringer i arbeidet med danning og livsmestring.

Et annet interessant funn gjennom studien som vil være sentral å trekke med er på bakgrunn av at tidlig innsats kan bli forstått som et sosialfaglig perspektiv, og som en spesialpedagogisk og allmennpedagogisk strategi. Dette peker mot en tolkning av hvordan tidlig innsats kan forstås og implementeres som en naturlig del av den pedagogiske virksomheten, der man kan knytte den spesialpedagogiske og allmennpedagogiske strategien til tilpasset opplæring. Der tidlig innsats kan tolkes som en fungerende strategi for tilpasset opplæring som er et overordnet prinsipp for allmennpedagogikken og det spesialpedagogiske feltet. Mens danning og livsmestring kan knyttes til det sosialfaglige perspektivet, på bakgrunn av denne studiens forståelse av tidlig innsats. Fremdeles vil de ideologiske rammene ligge til grunn for hvordan pedagogen forstår tidlig innsats for å kunne implementere intensjonen som en naturlig del av den pedagogiske praksisen. Der den angloamerikanske tradisjonen fortsatt samsvarer best med tidlig innsats som en strategi av det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske feltet, mens den kontinentale tradisjonen samsvarer best med tidlig innsats som et sosialfaglig perspektiv. Allikevel er det viktig å poengtere at ideologiene må ses i en kombinasjon for å oppnå et helhetlig pedagogisk tilbud i arbeidet med tidlig innsats. Dette kan videre være avgjørende for hvordan skolens arbeid mot elevenes allsidige utvikling blir tilrettelagt. Klarer pedagogene innenfor den pedagogiske virksomheten å etablere en forståelse av hensikten med tidlig innsats, vil det øke sjansen til at tidlig innsats blir implementert som en naturlig del av den pedagogiske praksisen. Dette med tanke på skolens prinsipp om tilpasset opplæring, og særlig med tanke på danning og livsmestring som er nokså ferske emner i skolens arbeid mot elevenes allsidige utvikling.

Litteraturliste

Anvik, C. H. & Eide, A. K. (2011) *De trodde jeg var en skulker, men jeg var egentlig syk. Ungdom med psykiske helseproblemer med svak tilknytning til skole og arbeidsliv*. Bodø: Nordlandsforskning. Hentet fra: http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132496-1412591307/Dokumenter/Rapporter/2011/Notat_1001_2011.pdf

Aune, T. (2017) Å fremme god psykisk helse og livsmestring i skolen. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.) *Didaktisk praksis 5. – 10. trinn* (s. 53-80). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

Barne- og familiedepartementet (1991) *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

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

Befring, E. (2019a) Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K-A, B. Næss & R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk* (s.168-195). Oslo: Cappelen Damm AS.

Befring, E. (2019b) Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K-A, B. Næss & R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk* (s. 51-72). Oslo: Cappelen Damm AS.

Befring, E. & Næss, K-A. B. (2019) Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K-A, B. Næss & R. Tangen. (Red.) *Spesialpedagogikk* (s. 23-48). Oslo: Cappelen Damm AS.

Bergström, G. & Boréus, K. (2012) Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Biesta, G. (2008) Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Evak Acc.* 2009(21), 33-46.

Biesta, G. (2013) Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 172-184.

Biesta, G. (2015) Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.) *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 194-209). Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2013) Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter: En analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk* 13(3), 40-52.

Bratberg, Ø. (2017) *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011) Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), 259-276. Hentet fra:
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038/918>

Byrne, J. (2020) Reframing Teacher Education in England: the case for a Bildung Orientated approach, *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2020.1725450.

Cornelius-White, J. (2007) Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.

Drugli, M. B. (2008) *Barn som vekker bekymring* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Eikseth, A. G. (2012) Dannelse og demokrati i skolen. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.) *Utdanning mellom styring og danning* (s. 63-79). Trondheim: Akademika forlag.

Ekornes, S. (2015) Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Inter-professional Collaboration in Mental Health Promotion. *School Mental Health*, nr. 7, 193-211.

Ekornes, S. (2018) *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Folkehelseinstituttet (2014) *Folkehelse rapporten 2014: Helsetilstanden i Norge*. Oslo: Norsk Folkehelseinstitutt. Hentet fra:
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>

Garm, N., Eikseth, A. G. & Dons, C. F. (2012) Innledning. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.) *Utdanning mellom styring og danning* (s. 15-27). Trondheim: Akademika forlag.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (1.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Gurlanick, M. J. (1998) Effectiveness of Early Intervention for Vulnerable Children: A Development Perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102(4), 319-345.

Gurlanick, M. J. (2008) International Perspectives on Early Intervention: A Search for Common Ground. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 90-101.

Haugen, V. D. (2017) *Læring og lærevarsler*. I V. D Haugen & Stølen, G. (Red.) *Pedagogisk mangfold – i et samfunnsperspektiv* (s. 118-145). Oslo: Universitetsforlaget.

Hausstätter, R. (2009) Ingen sto igjen – men hvor løp de hen? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5, 28-37.

Hellesnes, J. (1992a) Ein utdanna mann og eit dana menneske. I E. L. Dale (Red.) *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hellesnes, J. (1992b) Tilpasnings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I E. L. Dale (Red.) *Pedagogisk filosofi* (s. 133-178). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hovdenak, S. S. (2012) Kunnskap og danning i skolen. Om relasjonen mellom ulike kunnskapsformer. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.) *Utdanning mellom styring og danning* (s. 47-62). Trondheim: Akademika forlag.

Håstein, H. & Werner, S. (2015) *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Isaksen, V. (2011) Evidenbasert praksis og dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.) *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 279-293). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utgave. Oslo: Abstrakt forlag AS

Karoly, L. A., Kilburn, M. R. & Cannon, J. S. (2005) *Early Childhood Intervention: Proven Results, Future Promise*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Klafki, W. (2001) *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim.

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019) *Læreren er nøkkelen*. Hentet fra:
<https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen?fbclid=IwAR2qELV39pR0-ESabi2RJ828lTtW14vZeWUUhZfJw8YqJxniyPmGKuyjVAo>

Knight, S., Shum, S. B. & Littleton, K. (2014) Epistemology, Assessment, Pedagogy: Where Learning Meets Analytics in the Middle Space. *Journal of Learning Analytics*, 1(2), 23-47.

Kunnskapsdepartementet (2007) . . . og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16. (2006-2007)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.* (Meld. St. 21. (2016-2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2016) *Fag – Fordypning – Forståelse.* (Meld. St. 21. (2016-2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6. (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Liu, Y., Li, X., Chen, L. & Qu, Z. (2015) The perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioral adjustment. *International Journal of Psychology*, 50(5), 354-362

Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (2017) Innledning. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.) *Tidlig innsats i tidlig barndom*, (s. 11-19). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Michelet, S. (2019) *Klassen som fellesskap 2. Lærerarbeid med elevkultur for læring og dannning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Moen, T. (2012) Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.) *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 121-134). Oslo: Cappelen Damm.

Moen, T. (2017) Tilpasset opplæring i en skole for alle. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1.-7. trinn* (s. 23-40). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Nilsen, S. (2011) Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning: med særlig vekt på barnetrinnet. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 47-67). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nilsen, A. C. E. (2018) *Tidlig innsats*. I T. A. Ask & S. B. Eide (Red.) *Barnevernets begreper – i bevegelse* (s.138-155). 1. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.

Nilsen, S. (2019) Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K-A, B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (615-642). Oslo: Cappelen Damm AS.

Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nyeng, F. (2018) *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010) *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pool, J. L., Macy, M., McManus, S. B. & Noh, J. (2008) An Exploratory Investigation of Frequently cited Articles From the Early Childhood Intervention Literature, 1994 to 2005. *Topics In Early Childhood Special Education*, 28(3), 181-189.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Ramey, C. T & Ramey, S. L. (1998) Early Intervention Early Experience. *American Psychological Association*, 53(2), 109-120.

Shonkoff, J. P. (2009) Mobilizing Science to Revitalize Early Childhood Policy. *Issues in Science & Technology*, 26(1), 78-85.

Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (2000) Preface. I J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Red.) *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013) *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2019) Skole for en mangfoldig elevgruppe: Skoleledelsens utfordringer når det gjelder elever med spesielle behov. I E. Befring, K-A, B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 662-679). Oslo: Cappelen Damm AS.

Statped (2020, 23. mars) *Hedvig Montgomery, Statpedkonferansen 2020* [Videoklipp]. Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=ogZpNy4A5HM&feature=youtu.be>

Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011) (Litt mer enn et) Forord. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.) *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 7-19). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Stølen, T. (2017) Menneskets danning. I V. D. Haugen & G. Stølen (Red.) *Pedagogisk mangfold – i et samfunnsperspektiv* (s. 229-242). Oslo: Universitetsforlaget.

Sælebakke, A. (2018) *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tjora, H. (2019) *De største utfordringene i skolen*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/magasinet/de-storste-utfordringene-i-skolen/71622899>

Tuffin, A., Tuffin, K. & Watson, S. (2001) Frontline Talk: Teachers' Linguistic Resources When Talking About Mental Health and Illness. *Qualitative Health Research*, 11(4), 477-490.

Utdanningsdirektoratet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2018) *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Uthus, M. (2019) Forord. I M. Uthus (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 5-9). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vik, S. (2014) Barns deltagelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8(2), 1-13.

Vik, S. & Hausstätter, R. (2014) Fra «early intervention» til tidlig innsats: Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk*, 14(6), 45-57.

Vik, S. (2015) *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* (Doktoravhandling). Høgskolen i Lillehammer.

Vik, S. (2016) *Tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. Hentet fra:
<https://www.statped.no/globalassets/kurs-og-konferanser/presentasjoner/statpedkonferansen-2016/stine-vik.pdf>

Vedlegg 1: Gjennomføring av analysefase 2

Analyse av tidlig innsats

Utgangspunkt i analyse 1:

- Gjennomlesing av St.meld. og markering
- Fokuset er hvordan tidlig innsats blir vektlagt/fremstilt

KAPITTEL 1 «Mot en mer inkluderende barnehage, skole og SFO»



Sidetall	Innhold	Kode
s. 7	Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner	
s. 8	Bidra til at barn og unge blir trygge og trives	
	Allsidig utvikling	
	Elevene må ha voksne rundt seg som gir støtte og omsorg	
	Barn som har behov for det, har rett til å få spesialpedagogisk hjelp	
s. 9	Kommunene har fått plikt til å tilby intensiv opplæring til elever som henger etter i lesing, skriving eller regning på 1.-4. trinn	
	Følge opp barn og elever på en god måte	
	Ikke alle barn og elever får den hjelpen de trenger. Mange får hjelp for sent og blir møtt med lave forventninger. Det betyr at barn og elever har en hverdag der de ikke blir sett og forstått, og der de utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud.	

Vedlegg 2: Gjennomføring av analysefase 3, koding

Analyse av tidlig innsats

Utgangspunkt i analyse 1:

- Gjennomlesing av St.meld. og markering
- Fokuset er hvordan tidlig innsats blir vektlagt/fremstilt

KAPITTEL 1 «Mot en mer inkluderende barnehage, skole og SFO»

Sidetall	Innhold	Kode
s. 7	Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner	Tidlig innsats Inkludering
s. 8	Bidra til at barn og unge blir trygge og trives	Trygghet
	Allsidig utvikling	Utvikling
	Elevene må ha voksne rundt seg som gir støtte og omsorg	Trygghet
	Barn som har behov for det, har rett til å få spesialpedagogisk hjelp	Spesialpedagogikk
s. 9	Kommunene har fått plikt til å tilby intensiv opplæring til elever som henger etter i lesing, skriving eller regning på 1.-4. trinn	Tidlig innsats
	Følge opp barn og elever på en god måte	Oppfølging
	Ikke alle barn og elever får den hjelpen de trenger. Mange får hjelp for sent og blir møtt med lave forventninger. Det betyr at barn og elever har en hverdag der de ikke blir sett og forstått, og der de utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud.	Tidlig innsats

Vedlegg 3: Sammenhenger mellom datamaterialets budskap, studiens forskningsspørsmål og analysens tema – tidlig innsats

Tidlig innsats

Forskningsspørsmål:

Hvordan blir tidlig innsats fremstilt i stortingsmeldingen? Kan denne fremstillingen plasseres i den kontinentale eller angloamerikanske tradisjonen?

Tema:

skolen (systemperspektiv) – elevens beste (individperspektiv)

	Budskap Kapittel 1	Budskap Kapittel 2	Budskap Kapittel 3	Budskap Kapittel 6
Forskningsspørsmål	Kontinental tradisjon: forstå og tolke mennesket fra innsiden Angloamerikansk tradisjon: Teorier og modeller	Kontinental tradisjon: Barnets verdighet Angloamerikansk tradisjon: Tverrfaglig samarbeid	Kontinental tradisjon: Medvirkning Angloamerikansk tradisjon: Teorier og modeller	Kontinental tradisjon: Relasjon mellom lærer-elev Angloamerikansk tradisjon: Kunnskap og teorier fra andre fagdisipliner (tverrfaglig samarbeid)
Tema	Elevens beste	Skolen	Skolen	Elevens beste

Vedlegg 4: Sammenhenger mellom datamaterialets budskap, studiens forskningsspørsmål og analysens tema – danning

Danning

Forskningsspørsmål:

Hvordan blir danning fremstilt i stortingsmeldingen? Kan denne fremstillingen plasseres i den kontinentale eller angloamerikanske tradisjonen?

Tema:

menneskelig utvikling – samfunnsutvikling

	Budskap Kapittel 1	Budskap Kapittel 2	Budskap Kapittel 3	Budskap Kapittel 6
Forskningsspørsmål	Kontinental tradisjon (menneskelig utvikling): forstå og tolke mennesket fra innsiden Angloamerikansk tradisjon (samfunnsutvikling): Utdanning	Kontinental tradisjon (menneskelig utvikling): Barnets verdighet Angloamerikansk tradisjon (samfunnsutvikling): Kunnskap	Kontinental tradisjon (menneskelig utvikling): Dannelse, didaktikk og oppdragelse Angloamerikansk tradisjon (samfunnsutvikling): Systemets pedagogiske praksis	Kontinental tradisjon (menneskelig utvikling): Relasjon mellom lærer-elev Angloamerikansk tradisjon (samfunnsutvikling): Teorier og modeller
Tema	Menneskelig utvikling	Menneskelig utvikling	Menneskelig utvikling	Menneskelig utvikling

Vedlegg 5: Sammenhenger mellom datamaterialets budskap, studiens forskningsspørsmål og analysens tema – livsmestring

Livsmestring

Forskningsspørsmål:

Hvordan blir livsmestring fremstilt i stortingsmeldingen? Kan denne fremstillingen plasseres i den kontinentale eller angloamerikanske tradisjonen?

Tema:

Individ – Miljø

	Budskap Kapittel 1	Budskap Kapittel 2	Budskap Kapittel 3	Budskap Kapittel 6
Forskningsspørsmål	Kontinental tradisjon: forstå og tolke mennesket fra innsiden Angloamerikansk tradisjon: Teorier og modeller	Kontinental tradisjon: Barnets verdighet Angloamerikansk tradisjon: Tverrfaglig samarbeid	Kontinental tradisjon: Relasjoner Angloamerikansk tradisjon: Teorier og modeller	Kontinental tradisjon: Relasjon mellom lærer-elev Angloamerikansk tradisjon: Kunnskap og teorier fra andre fagdisipliner (tverrfaglig samarbeid)
Tema	Individ	Individ	Miljø	Individ

Vedlegg 6: Sammenhenger mellom datamaterialets budskap, studiens forskningsspørsmål og analysens tema – sammenheng mellom begrep

Sammenheng mellom begrep

Forskningsspørsmål:

Hvilke sammenhenger er det mellom begrepene tidlig innsats, danning og livsmestring i stortingsmeldinga?

Tema: Individnivå – oppvekstmiljø – systemnivå

	Budskap Kapittel 1	Budskap Kapittel 2	Budskap Kapittel 3	Budskap Kapittel 6
Forskningsspørsmål	Tidlig innsats - livsmestring	Tidlig innsats - danning - livsmestring	Tidlig innsats	Tidlig innsats - danning - livsmestring
Tema	Individ	System	System	oppvekstmiljø