

Vivian D. Haugen

## Profesjonalitet i arbeidet med tidlig innsats

*På 2000-tallet kom tidlig innsats inn i som pedagogisk begrep i Norge og er i dag et sentralt begrep i den pedagogiske hverdagen i barnehage og skole. Tidlig innsats skal være et virkemiddel for å forebygge eller minimalisere vansker hos barn og bidra til sosial utjevning for på sikt å hindre frafall i videregående skole og å havne utenfor i arbeidslivet.*

*I artikkelen diskuteres om pedagogens profesjonalitet i barnehage og skole, har innflytelse på arbeidet med tidlig innsats. Artikkelens teoretiske utgangspunkt fokuserer på profesjonell kompetanse og de ulike blikk eller posisjoner som pedagogen kan inneha i sin profesjonsutøvelse. Ved profesjonell kompetanse tas det utgangspunkt i tre aspekter ved kunnskapsbegrepet – teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse og disse drøftes opp mot tidlig innsats. Artikkelen drøfter også hvordan Meløes filosofiske begreper; det kyndige blikk, det ukyndige blikk og det døde blikk, innvirker på pedagogens profesjonsutøvelse. Avslutningsvis drøftes betydningen av hvordan profesjonell kompetanse og pedagogens posisjonering i form av ulike blikk eller posisjoner å se fra, kan innvirke på arbeidet med tidlig innsats i barnehage og skole.*

### INNLEDNING

Tidlig innsats er et sentralt begrep i den pedagogiske hverdagen i barnehage og skole. Tidlig innsats skal være et virkemiddel for å forebygge og minimalisere vansker hos barn og unge, slik at flere kan lykkes med å fullføre sin utdanning og bli deltakere i arbeidslivet. Fra statlig hold har det gjennom de siste årene vært

foreslått og prøvd ut en rekke tiltak som skulle bidra til større effekt av tidlig innsats. Dette er tiltak som økt kvalitet i lærerutdanningen, kompetanseheving i skolen, språkstimulering i barnehagen, leksehjelp, økt fysisk aktivitet, tilbud om frukt og grønt, økte ressurser tidlig i opplæringsforløpet, videre utvikling av nasjonale prøver og kartleggingsprøver og ut-

*Vivian D. Haugen er dosent i spesialpedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ILP, Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet.*

videlse av skoledagen på de laveste trinnene (Tyvand mfl., 2013/14). Etter at de fleste tiltakene har vært gjennomført rundt i kommunene viser undersøkelser at tidlig innsats ikke har hatt den effekten som var ønsket (ibid.). Formålet med denne artikkelen er å drøfte om pedagogens profesjonalitet og posisjonering i sin pedagogiske virksomhet kan ha innvirkning på arbeidet med tidlig innsats.

#### TIDLIG INNSATS

Tidlig innsats kom inn som pedagogisk begrep på 2000-tallet gjennom Norges deltakelse i prosjektet *Tidlig intervensjon i førskolealder* (TIF) som var en EU-satsing for å utjevne sosiale forskjeller og redusere frafallet i skolen (Europaparlamentet, 2011). Begrepet er innlemmet i flere stortingsmeldinger<sup>1</sup> der det lanseres som et pedagogisk verktøy og en strategi. I St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen – *Tidlig innsats for livslang læring* formuleres begrepet tidlig innsats som en innsats som skal iverksettes tidlig i barnets liv og som en tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes enten det er i barnehagealder, i løpet av grunnskoleløpet eller i voksen alder. Til tross for at begrepet har hatt fokus i flere stortingsmeldinger er det uklart definert og viet liten plass i styringsdokumentene for barnehagen og skolen (Bjørnsrud & Nilsen, 2013; Vik, 2015). Tidlig innsats skal være et virkemiddel for å forebygge eller minimalisere utviklings- og lærevansker, sosiale vansker og frafall i videregående med fare for senere å havne utenfor arbeidslivet. Begrepet er også kommet inn som et alternativ til en “vente og se”-holdning som har preget barnehagens og skolens syn på barnets utvikling, der modningskomponenten har fått for sterkt fokus. Dette innebærer at lærerne bruker umodenhet til å årsaksforklare et barns sviktende språkutvikling eller en elevs problemer med å lære å lese eller regne, og gis barnet/eleven mer tid vil hun/han ta igjen det tapte. I tillegg ses også begrepet tidlig innsats som viktig med tanke på sosial utjevning der barnehage og skole er viktige forebyggende arenaer. I St.meld. nr. 41(2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* vises det til at barns utvikling og læring påvirkes av foreldrenes levekår, utdanning, arbeidsmuligheter og sosial bakgrunn. Tid-

lig innsats skal derfor ut fra politiske dokumenter ikke ses på som en spesialpedagogisk strategi, men rettes mot alle barn, unge og voksne innenfor det ordinære opplæringstilbudet for å minske ulikheter i læringsutbytte, forebygge lærevansker og fremme sosial utjevning.

#### HVORFOR ER TIDLIG INNSATS VIKTIG I DET PEDAGOGISKE ARBEIDET I BARNEHAGE OG SKOLE?

Ut fra et pedagogisk og spesialpedagogisk perspektiv, viser forskning viktigheten av å gripe inn tidlig og på en adekvat måte når behov for ekstra innsats avdekkes og for å forebygge lærevansker senere i utdanningsforløpet. Hagtvet og Horn (2012) bruker begrepet “snøballeffekt” for å vise til hvordan mangel på tidlig innsats kan gi større problemer senere i skoleforløpet og true livskvaliteten i voksen alder om ikke barnets språkvansker imøtegås gjennom gode tilpassede tiltak i barnehage og skole. De viser til at læring har en kumulativ effekt der grunnlaget som legges i barnehagealder vil få betydning for senere skriftspråklige ferdigheter og akademiske prestasjoner (ibid.).

En norsk undersøkelse gjennomført av Lyster, Horn og Rygvold (2010) av ordforrådet hos 884 barn i alderen 3-16 år, viser en betydelig spredning i ordforrådet hos barn innenfor samme aldersgruppe. Undersøkelsen viste blant annet at barna med størst ordforråd hadde fire ganger så stort ordforråd som barna som hadde minst ordforråd. Barn i 6-7 årsalder som i undersøkelsen hadde lavest ordforråd, lå på nivå med 4-4,5 år gamle barn som hadde best ordforråd. De store forskjellene som denne undersøkelsen indikerer, viser hvor viktig tidlig innsats er for å unngå at problemene eskalerer. En annen undersøkelse gjennomført av Hagtvet mfl. (2011) viser nettopp denne tendensen. Undersøkelsen konkluderer med at språklige forsinkelser i form av dårlig ordforråd hos barn spiller en sentral rolle for barns senere leseforståelse og at ordforrådet hos barn i barnehagealder predikerer en dårlig leseforståelse så sent som på videregående nivå. Morken (2012) viser til at visse lærevansker ikke vil kunne reverseres eller bedres tilstrekkelig om vanskene først har oppstått. Dette fordi at barn på grunn av hjernens plastisitet er mer mottakelig for end-

ringer fra miljøet jo yngre barnet er. Hjernens evne til å tilpasse og forandre seg i interaksjon med miljøet er et uttrykk for hjernens plastisitet, noe som taler for tidlig tilrettelegging i barnets utdanningsforløp (Bjørnæs, 2008). Settes tiltak inn sent i skoleforløpet, vil det derfor ta lengre tid å få gunstig effekt enn om de iverksettes i barnehagen eller på begynner-trinnet.

Statistikk over spesialundervisning som gis i grunnskolen (GSI<sup>2</sup>) gir en pekepinn på hvor viktig det er å gripe tidlig inn for å forhindre at vanskene eskalerer eller at tilleggsvansker hos elever skal utvikles. GSI-tallene for skoleåret 2017/18 viser at andelen av barn som fikk spesialundervisning i grunnskolen er på 7,9 prosent, noe som er en nedgang fra toppåret 2011 der tallet var oppe i 8,6 prosent. Til sammenlikning var andelen i 2005 på 5,7 prosent. Tallene viser videre at andelen er nesten tre ganger så høyt ved 10. klasses-trinn som ved 1. klasses-trinn og 68 prosent av elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning er gutter (GSI, 2017/18). Hjelpen for elever som framviser problemer settes altfor sent inn i skoleforløpet. Spørsmålet er om denne statistikken kan bedres gjennom et økt fokus på tidlig innsats.

Tidlig innsats skal også bidra til å forebygge sosial utjevning. I Norge har andelen som tar høyere utdanning økt fra 13 prosent til i overkant av 30 prosent de siste 30 årene. Til tross for dette så har ikke landet lyktes i målet med å utjevne sosiale forskjeller (Ekren, 2014). Gapet mellom de som lykkes i å nå skolens læringsmål og de som ikke gjør dette, har økt sett i forhold til andre OECD-land. De store internasjonale undersøkelsene (PISA<sup>3</sup>, TIMSS<sup>4</sup>, PIRLS<sup>5</sup>) avdekket store prestasjonsforskjeller mellom OECD-landene, og satte fart i arbeidet med å øke nivået i den norske skolen (Haugen, 2017; Skinningsrud, 2017). Nasjonale prøver som gjennomføres årlig på 5., 8. og 9. trinn, gir en oversikt over om elevenes læringsnivå i skolen samsvarer med læreplanens kompetansemål i engelsk, lesing og regning. Prøvene er delt inn i ulike mestringsnivå, der 5. trinn har tre mestringsnivåer, mens 8. og 9. trinn har fem. Resultatene fra nasjonale prøver som ble gjennomført i 2017 viser at jo høyere

utdanning foreldrene har, jo flere elever skårer på høyeste mestringsnivå (SSB). I de siste årene kan en imidlertid registrere noen sosiale endringsprosesser ved at andelen studenter som er i høyere utdanning har økt, og den største økningen finner vi blant studenter som har foreldre med grunnskole eller videregående skole som høyeste utdanning (SSB). Disse sosiale endringsprosessene vi nå ser tendensen til er det viktig å videreføre og forsterke. Tidlig innsats kan bidra til sosial utjevning og forhindre diskriminering i utdanningssystemet ved at opplæringen tilpasses alle elever og ikke privilegerer barn med høyere sosial bakgrunn. I tillegg har lovpålagt rett til barnehageplass bidratt til at utbyggingen av barnehager har økt. I 2018 har 91,3 prosent av alle barn i alderen 1-5 år plass i barnehage. Dette viser at de sekundære sosialiseringarenaene har blitt stadig viktigere for barns utvikling og læring, noe som på sikt kan være sosialt utjevnende. Hvis det lovpålagte barnehage/skole – hjem samarbeidet i tillegg fungerer godt, kan dette bidra til at skillet mellom den primære og sekundære sosialiseringen blir mindre markant. Undersøkelser viser nettopp at foreldrenes positive involvering og interesse for arbeidet i skolen er med på å øke barnets sosiale fungering, trivsel, motivasjon og læring (Webster-Stratton, 1999; Nordahl, 2000, 2009; Jeynes, 2005; Dearing mfl., 2006). Hva skal så til for at tidlig innsats skal kunne bli det pedagogiske virkemidlet som er framsatt i de statlige dokumentene, det vil si forebygge eller minimalisere utviklings- og lærevansker, sosiale vansker og frafall i videregående med fare for senere å havne utenfor arbeidslivet? Intensjonen om tidlig innsats som er nedfelt i de statlige dokumentene må implementeres, må klarere defineres og vies større plass i styringsdokumentene for barnehage og skole (jf. Bjørnsrud & Nilsen, 2013; Vik, 2015). Videre må lærerne gjennom utdanningen og i arbeidslivet utvikle den kompetansen som skal til for å kunne forebygge, avdekke og sette i verk tiltak på et tidlig tidspunkt i barnets utdanningsforløp. For å kunne innfri de statlige intensjonene om tidlig innsats må en altså ha de nødvendige kvalifikasjonene som trengs, det vil si en profesjonell kompetanse.

## PROFESJONELL KOMPETANSE

Profesjonalitet, profesjonell og profesjon er begreper som kommer fra det greske *propharino* som innebærer “å erklære noe offentlig” (Eriksen & Molander, 2008 s. 161). Pedagoger i barnehage og skole innehar en profesjon og skal fremvise en profesjonell kompetanse gjennom å “erklære offentlig” det samfunnsmandatet og de kunnskapene som profesjonen fordrer. Profesjonalitet innebærer å inneha de kvalifikasjonene som yrket krever og evne til å omsette disse kvalifikasjonene i tråd med gjeldende planer for barnehage og skole.

Aristoteles (1953) beskriver tre kunnskapsformer som er viktig for å inneha en profesjonell kompetanse; *episteme*, *techne* og *fronesis*. *Episteme* er den logiske, teoretiske, vitenskapelige og kontekstuaavhengige kunnskapsformen. *Techne* er den praktiske eller metodiske kunnskapen. Dette er den ferdigheten som den enkelte besitter for å skape noe eller for å sette kunnskap ut i praksis. Dette kan være alt fra å lage noe etter en oppskrift eller arbeidstegning, eller den erfaringsbaserte handlingen for å nå et definert mål. Denne handlingen kalte Aristoteles *poiésis* og er en målrettet handling knyttet til konkrete resultater eller en produksjon. *Fronesis* er den praktiske og estetiske klokskapen som personen har. Denne kunnskapen er viktig i mellommenneskelige relasjoner og brukes for å løse opp i ulike samhandlingssituasjoner med andre. Det er snakk om en persons dømmekraft, lydhørhet og følsomhet i situasjoner (Gustavsson, 2001; Wiese & Hovdenak, 2017). Aristoteles kalte handlingen i *fronesis* for *praxis*, der handlingen er målet i seg selv, altså det å skape eller utføre. I Skau (2017) kan vi se paralleller til de tre kunnskapsformene til Aristoteles. Hun deler kompetansebegrepet inn i tre aspekter, som gjensidig påvirker hverandre og som samlet er viktig for å handle profesjonelt i arbeidet med barn og foreldre; *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse*.

**Teoretisk kunnskap**

Den teoretiske kunnskapen er den faktakunnskapen og den forskningsbaserte viten en tilegner seg gjennom ulike dokumenter og

databaser. Dette innebærer kunnskaper om faglige begreper, lover og regler, etikk, modeller og teorier knyttet til fagområdet (ibid.). Denne kunnskapsformen kan relateres til Aristoteles begrep *episteme*. Teoretisk kunnskap tilegnes ved hjelp av studier og utdanning.

I 2017 innførte regjeringen en 5-årig masterutdanning for grunnskolelærere, noe som vil bidra til å vitenskapeliggjøre kunnskapsgrunnlaget gjennom den forskningen som studentene i lærerutdanningen utfører. Dette vil på sikt kunne styrke profesjonen i samfunnet. Dette forskningsperspektivet vil også være viktig for å styrke den framtidige barnehagelærerutdanningen om denne heves på et masternivå.

I arbeidet med tidlig innsats vil det være nødvendig med kunnskap fra flere fagområder, der pedagogiske- og spesialpedagogiske kunnskaper er sentrale. Å ha kunnskap om barns normalutvikling og læring, i tillegg til ulike læreversker, er viktig for å kunne avdekke vansker og tilrettelegge i barnehage og skole. Selv om det faglige nivået er hevet ved en forskningsbasert grunnskolelærer-utdanning, så har profesjons- eller pedagogikkfaget blitt svekket, noe som er uheldig med tanke på hvor viktig en god profesjonell kompetanse er for å få et godt utbytte av tidlig innsats. Skau (2017) påpeker at den teoretiske kunnskapen foreldes raskt og må stadig oppdateres gjennom yrkeslivet kombinert med relevant forskning og litteratur.

**Yrkesspesifikke ferdigheter**

Skau (2017) beskriver yrkesspesifikke ferdigheter som praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som brukes i den praktiske hverdagen innenfor de ulike yrkene. Ved denne kunnskapsformen kan vi se likhetstrekk til Aristoteles begrep *techne*. Hva tidlig innsats angår så innebærer dette kunnskap om metoder for å avdekke eventuelle vansker og i tillegg besitte nødvendige ferdigheter i å kunne tilrettelegge og tilpasse aktiviteter for barn i barnehagen eller å tilpasset opplæringen og undervisnings-situasjonen for elever i skolen. Det handler blant annet om å kunne observere, samtale og bruke kartleggingsverktøy for å avdekke vansker, og i tillegg kunne samtale med og veilede elever, foreldre og kolleger, samt ved behov å kunne samarbeide med ulike hjelpein-

stanser. For å kunne forebygge eller minimalisere utviklings- og lærevansker og sosiale vansker hos barn/elever, er de praktiske ferdighetene viktige. Disse ferdighetene må imidlertid være forankret i ny og oppdatert teoretisk kunnskap på området.

### Personlig kompetanse

Den personlige kompetansen viser hvem vi er som personer. Det er de egenskaper, karaktertrekk, kvaliteter, verdier, holdninger og ferdigheter som kjennetegner et menneske og som mer eller mindre bevisst brukes i møte med andre. Det er den personlige egnethet, utstrålingen og empatien som er så viktig for at møte med barn og foreldre skal fungere optimalt og for at tilretteleggingen i den praktiske hverdagen skal gi resultater. Her kan paralleller trekkes til Aristoteles kunnskapsform *fronesis*.

Uttrykket "han eller hun skulle aldri ha jobbet med mennesker" handler ikke om mangel på teoretiske kunnskaper eller yrkesspesifikke ferdigheter, men at den personlige væremåten ikke er gunstig eller godt nok utviklet (Skau, 2017). Dette innebærer at for å kunne lykkes med tidlig innsats må lærerne jobbe med den personlige kompetansen siden denne er bestemmende for den effekten som de teoretiske kunnskapene og de praktiske ferdighetene vil få (Lindbæk, 2004; Delås, 2011; Røkenes & Hanssen, 2012; Skau, 2017). Til forskjell fra den teoretiske kunnskapen så utvikles og modnes den personlige kompetansen over tid. Men dette krever at lærerne inntar et meta-perspektiv på seg selv og analyserer, evaluerer og kritisk vurderer seg selv i møte med andre og i de ulike pedagogiske situasjonene de inngår i (Skau, 2017). Dette gjøres gjennom å være spørrende til og å reflektere over det pedagogene gjør og på de verdier og holdninger de har. Å være profesjonell i sitt arbeid med tidlig innsats handler altså om å inneha både kunnskaper, ferdigheter og kompetanse. I tillegg vil pedagogens forståelse eller blikk ha betydning for iverksettingen av tidlig innsats i den pedagogiske hverdagen.

### ULIKE BLIKK I PROFESJONSUTØVELSEN

Hvordan den profesjonelle kompetanse er, innvirker på det blikket eller den forståelsen som

pedagogen har i den pedagogiske hverdagen, for hvordan han/hun ser barnets/elevens behov og for om, og hvordan, pedagogen tilrettelegger for barnets videre utvikling og læring. Meløe (1979) illustrerer hvordan en kan se de kontekstuelle rammene som ulike virksomheter kan ha, gjennom begrepene *det kyndige blikk*, *det ukyndige blikk* og *det døde blikk*. Meløes blikk handler om den posisjonen man ser noe fra. Skal tidlig innsats bli virkningsfullt slik at man senere i utdanningsforløpet slipper å kompensere for forskjeller i utvikling og læring eller for å hindre at tilleggsvansker oppstår, er det viktig at de som jobber nærmest barn har den kompetansen som skal til for å fange opp de barna som er i faresonen. I tillegg er kompetanse viktig for å sette i verk adekvate tiltak på et tidlig tidspunkt når vansker oppdages. Det er den kunnskapen og erfaringen som enhver besitter som er avgjørende for hvilket blikk og hvilken forståelse man har av situasjonen (Haugen & Stølen, 2017). Meløe (1990, 1994) bruker reindrif og fiske som eksempler på dette blikket og denne forståelsen. Han hevder at en reindrifutøver vil se vidda og atferden til reinflokken sin på en helt annen måte enn en turgåer. En skipper ser båten og fiskerieringens betydning for samfunnet på en annen måte enn en person som ikke har erfaring som fisker (Saus, 2006; Haugen & Stølen, 2017). Overført til barnehage og skole så vil måten man tolker barnets begrepsbruk på i en leksituasjon eller elevens leseferdighet i norsk-timene, avhenge av den kompetansen pedagoger har tilegnet seg.

Blikkene handler altså om det ståstedet man ser ut fra, eller det Meløe kaller ulike virksomheter man ser verden fra. Siden pedagoger ikke befinner seg i samme virksomhet som barnet/eleven eller foreldrene, så ser disse verden noe ulikt. En elev ser sin lærings-situasjon forskjellig fra pedagoger og foreldrene har sitt ståsted å se sitt barns skoleferdigheter ut fra. Begrepene til Meløe kan hjelpe pedagoger til å bli oppmerksom på og ta hensyn til slike forskjeller slik at hun/han kan opptre og handle mer profesjonelt i møte med barnet/eleven og foreldrene. Å bli bevisstgjort de ulike blikkene og de ulike erfaringene som man kan se, for eksempel en elevs lærings-

situasjon ut fra, kan bidra til at pedagogen møter eleven og foreldrene med anerkjennelse og respekt. Dette vil igjen kunne bidra til et gjensidig samarbeid i den pedagogiske tilretteleggingen for elevens utvikling og læring.

#### Det kyndige blikk

Meløes begrep *det kyndige blikk* tilhører blikket til den som har profesjonell kompetanse og som kan virksomheten. Vedkommende anses som kyndig i det han/hun driver med, enten det er skipperen ombord i en båt eller pedagogen i barnehage eller skole. Å være kyndig krever kunnskaper og erfaringer fra det som utøves, noe som også innebærer å beherske den begrepsbruken som utgjør det fagspråket som andre innenfor samme virksomhet bruker. Den kyndige vet selv at hun/han kjenner og forstår virksomheten. Pedagogen som har erfaring med barnehagen eller skolen kan virksomheten og kan utøve sin virksomhet uten å begrepsfeste alt som skjer (Saus, 2006).

#### Det ukyndige blikk

*Det ukyndige blikk* tilhører den som mangler eller har for lite av de kunnskapene som skal til for å forstå virksomheten. Den som ser med et ukyndig blikk, vet at det er noe hun/han ikke ser og dermed ikke forstår (ibid.). I barnehage og skole er det mange situasjoner som pedagogen kan undre seg over. Hvorfor er Ida så trist og lei seg? Hvorfor henger Ola etter sine klassekamerater i regning? Hvorfor skårer Per så lavt på den nasjonale prøven i lesing? Det kan også være prosesser og resultater i samfunnet som en pedagog med et ukyndig blikk ikke forstår og derfor stiller spørsmål ved. Hvorfor er frafallet i videregående skole så stort? Hva er grunnen til at det er flere barn i Norge som trenger spesialundervisning i skolen enn i andre europeiske land? (Haugen & Stølen, 2017). Den som stiller seg undrende til forhold ved den pedagogiske virksomheten i barnehage eller skole og som stiller nye spørsmål ved barnets utvikling og læring, tar i bruk et ukyndig blikk for å skaffe seg økt innsikt. En forsker som stiller nye spørsmål ved prosesser som skjer i samfunnet, går inn med et ukyndig blikk for å bli mer kyndig (ibid.).

#### Det døde blikk

En som ikke ser det som befinner seg i virksomheten innehar *det døde blikk*. Vedkommende er utenforstående og er ikke klar over at hun/han ikke ser alt. Meløe bruker et eksempel med en besøkende som kommer til en flerkulturell bygd i Nord-Norge og som ikke ser den samiske kulturen som særpreger dette bygdesamfunnet. Den besøkende oppfatter isteden denne bygda som et vanlig bygdesamfunn i Norge uten et flerkulturelt innslag. En lærer som ikke har den kompetansen som skal til for å kunne avdekke problemer i barnets utvikling og læring, vil ikke skjønne hva som ligger bak barnets atferd eller ane at noe er galt med barnets begrepsforståelse og vil derfor ikke kunne sette inn adekvate tiltak for barnet siden problemene ikke er eksisterende for læreren.

#### OPPSUMMERING OG DISKUSJON

En pedagog som har de kvalifikasjonene som er nødvendig for de arbeidsoppgavene som stillingen krever, anses som kompetent. Dette innebærer at en pedagog som er profesjonell og kompetent skal være kyndig nok og skikket for det pedagogiske arbeidet i barnehage eller skole. Å være kyndig innebærer at pedagogen kan og forstår sin virksomhet. Pedagogen innehar da de kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som profesjonen fordrer. Hun/han er ut fra Meløe (1979) "innenfor" og kan gjennom sin erfaring med virksomheten utøve sitt yrke i henhold til de føringer som er gitt i lovverk og i styringsdokumenter for barnehage og skole. Pedagogen ser altså virksomheten sin eller den pedagogiske hverdagen med et kyndig blikk, og vil forstå og handle ut fra denne posisjonen som vedkommende ser fra. For at tidlig innsats skal være et godt virkemiddel i barnehage og skole, så kreves det også at pedagogen er i stand til å stille spørsmål ved kvaliteten på den jobben som gjøres, det vil si å reflektere over den måten opplæringen og undervisningen tilpasses den enkelte elev. En pedagog som vil utvikle sin profesjonelle kompetanse og som er opptatt av hvorfor noen barn kommer til kort eller utvikler vansker gjennom utdanningsforløpet, må til tider være i stand til å ikle seg det ukyndige blikket for å lykkes i arbeidet med tidlig innsats. Den kyndige må altså inneha den

ukyndiges blikk for å kunne se det som ikke har vært synlig tidligere eller som tidligere ikke har blitt lagt merke til. Det at den kyndige eller profesjonelle pedagogen reflekterer over og stiller spørsmål ved barns utvikling og læring, gjør at pedagogen tidlig kan oppdage barn som er i risikozonen og kan forebygge eller minimalisere vansker senere i barnets utdanningsforløp og forhindre frafall i videregående. Gjennom en slik spørrende og reflekterende holdning vil også pedagogen utvikle sin profesjonelle kompetanse. Fokuset på å reflektere over egne handlinger er ikke noe nytt, og refleksjonsprosesser finner vi brukt helt tilbake til Sokrates i antikkens Aten. Han avbrøt ofte folk og stilte dem nærgående spørsmål nettopp for å få dem til å tenke over det de tok for gitt (Frank, 2012; Wiese & Hovdenak, 2017). Den kyndige pedagogen som benytter en posisjon å se fra som det ukyndige blikket gir adgang til, vil opptre undrende og reflekterende til egen pedagogiske virksomhet. Den som er fornøyd med sin kyndige posisjon og som ikke stiller spørsmål eller reflekterer over egen praksis vil ikke kunne se eller få kjennskap til om barnets utviklings- eller læringssituasjon er optimal. Ifølge Meløe (1979) vil denne pedagogen inneha det døde blikk. En kyndig pedagog må være åpen og søkende for ikke å tendere mot et dødt blikk og utvise manglende profesjonell kompetanse.

Tidlig innsats krever altså en posisjonering som går utover det å være kyndig. Å kunne se barn i risikozonen og å sette i verk adekvate tiltak, krever at man må stille seg i posisjon slik at pedagogen kan inngå i en god relasjon til eleven og foreldrene. Siden foreldrene har stor innvirkning på barnets motivasjon, prestasjoner og trivsel i barnehagen og skolen, vil deres involvering i barnehage-/skolehverdagen bidra til at effekten av tidlig innsats blir optimal. Dette innebærer at pedagog og foreldre må få innsikt og forståelse for hverandres ståsted for å handle i overensstemmelse med hverandre til beste for barnet. Pedagogen og foreldrene ser gjerne barnets utvikling og læring fra ulike posisjoner, pedagogen bruker sitt profesjonelle blikk mens foreldrene ser ut fra sitt private og familiære ståsted. En elev på begynnertrinnet i skolen, som for eksempel har vansker med lese-

innlæringen og henger etter sine jevnaldrende, vil sette i sving tanker hos foreldrene rundt barnets vansker. Foreldrene kan være opptatt av hvilke konsekvenser vansken kan få for barnet og for den senere læringen i skolen, om barnet klarer å ta igjen det tapte, tanker rundt barnets trivsel, om det vil få venner, blir det mobbet og så videre. Pedagogen må gjennom sin profesjonelle kompetanse kunne stille seg i posisjon og rette blikket mot det foreldrene ser og er opptatt av, for å kunne forstå, respektere og anerkjenne foreldrene og handle adekvat i tiltaksarbeidet rundt barnet (Nilsen, 2010). Hvis pedagogen ikke greier å se verden som foreldrene ser barnet sitt fra, vil det være vanskelig å få en mer helhetlig innsikt i barnets fungering og god effekt av de tiltakene som settes i verk. Aristoteles begrep *fronesis* handler om evnen til å tolke situasjoner, det å være lydhør og åpen i relasjon til andre mennesker og å kunne handle klokt i forhold til det som kreves i situasjonen. Både *fronesis* og den personlige kompetansen som Skau (2017) viser til, er viktig i dette arbeidet. Begge utvikles gjennom en kontekstuell erfaring i hverdagen der læreren inntar et meta-perspektiv på seg selv og det pedagogiske arbeidet, ved å stille spørsmål, analysere, reflektere og diskutere de relasjonene og de pedagogiske situasjonene som læreren inngår i.

En pedagog som innehar en profesjonell kompetanse har et kyndig blikk, men må også være i stand til å bruke det ukyndige blikket i det pedagogiske arbeidet og i møtet med barnet og foreldrene. Det er først når pedagogen er i stand til å bruke det ukyndige blikket, at tidlig innsats kan være det virkemidlet som de statlige dokumentene legger føringer for. Den pedagogen som stiller seg undrende, spørrende, og reflekterende til det pedagogiske arbeidet i barnehagen/skolen og til egen profesjonelle kompetanse, vil i sterkere grad kunne se barnets fungering og stille spørsmål ved systemets innvirkning på barnets utvikling og læring. Å være profesjonell i arbeidet med tidlig innsats innebærer å utøve arbeidet sitt på en god og kvalifisert måte, og evne til å reflektere, verbalisere og stille seg spørrende til egen kunnskap og til kvaliteten av den tilpassa opplæringen som gis elevene. For at pedagogen

skal kunne inneha en god kvalitet i arbeidet med tidlig innsats må også styringsdokumentene være mer eksplisitt i hva som ligger i begrepet tidlig innsats, hva som er målsettingen og hva som forventes i det pedagogiske arbeidet i barnehage og skole.

Fotnoter:

1. *St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring, St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen - tidlig innsats for livslang læring, St.meld. nr. 23 (2007-2008) Språk bygger broer, St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen, Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen og Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.*
2. *GSI Grunnskolen informasjonssystem – er et system for registrering av opplysninger om grunnskolen i Norge.*
3. *PISA Programme for international Student Assessment.*
4. *TIMSS Trends in international Matematic and Science Study.*
5. *PIRLS Progress in international Reading Literacy Study.*

Litteraturliste

Aristotle

(1953). *The Nicomachean Ethics*. Penguin Classics.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S.

(2013). Intensjoner for tidlig innsats – uttrykk eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970- årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk* 3 (3), 40 – 51.

Bjørnæs, H.

(2008). Hjernens funksjonelle plastisitet, med særlig fokus på pasienter med epilepsi. I *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 45 (9), 1081-1088.

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H.B.

(2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within

families. *Journal of Educational Psychology*, 42, 445 – 460.

Delås, G.M,

(2011). Bevisstgjøring av personlig kompetanse bør prioriteres i de sosialfaglige utdanningene. *Uniped 04/2011, volum 34 s. 82-88.*

Ekren, R.

(2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet*, 5, 20 – 24.

Eriksen, E.O. & Molander, A.

(2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L.I. Terum (red.)

*Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Europaparlamentet

(2011). European Parliament Resolution of May 12 2011 on early learning in the European Union (I/2010/2159).

Frank, A. W.

(2012). Reflective health care practice. Claims, Phronesis and Dialogue. I E. A. Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. Boston: Sense Publishers.

GSI

(2017/18). Tall fra Grunnskolen informasjonssystem (GSI). Utdanningsdirektoratet.

Gustavsson, B.

(2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.

Hagtvet, B.E., & Horn, E.

(2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring, og R. Tangen. (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hagtvet, B.E., Lyster, S-A.H., Melby-Lervåg, M., Ness, K-A.B., Hjetland, H.N., Engevik, L.I., Høiland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J.

(2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk* 01, 2011 s.35-49.

Haugen, V.D.

(2017). Læring og læreversker. I V.D. Haugen, & G. Stølen, (red.). *Pedagogisk mangfold – i et samfunnsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haugen, V.D. & Stølen, G.

(2017). Pedagogisk mangfold. I V.D. Haugen & G. Stølen (red.). *Pedagogisk mangfold – i et samfunnsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jeynes, W.H.

(2005). A meta-analysis of the relation of



- parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, s. 237–269.
- Lindbæk, B.  
(2004). *Kommunikasjonsverksted i sosialt arbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lyster S-A.H., Horn, E. & Rygvold, A-L.  
(2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk 09 2010*, s. 35–43.
- Meld. St. 20  
(2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21  
(2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meløe, J.  
(1979). *Notater i vitenskapsteori for gruppene humaniora og samfunnsvitenskap med fiskerifag*. Universitetet i Tromsø.
- Meløe, J.  
(1990). The Two Landscape og Northern Norway. I *Acta Borealia nr. 1*.
- Meløe, J.  
(1994). Steder og verdener i kunnskap og utvikling. Rapport fra Nasjonal Fagkonferanse i Pedagogikk. I M. Haavelsrud (red.) *Norges Forskningsråd og Universitetet i Tromsø 1994*.
- Morken, I.  
(2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, V.D.  
(2010). Barnehagens og skolens lovpålagte plikt til samarbeid med hjemmet. I R. Haugen (red.) *Barn og unges læringsmiljø 4 – med vekt på lærevansker*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Nordahl, T.  
(2000). *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T.  
(2009). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen P.-H.  
(2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Saus, M.  
(2006). Det kyndige blikk, det ukyndige blikk

## FOU -midler

Forum for psykologer i kommuner/ fylkeskommuner kan i 2019 dele ut FoU-midler inntil kr. 750.000,- Midlene kan brukes til forsknings og utviklingsarbeid o. l. i tråd med Fondets vedtekter §2:

*”Fondets formål er å ivareta forsknings- og utviklingsarbeid innenfor de pedagogiske og psykologiske fagområdene, støtte utarbeidelse av hjelpemidler, samt fremme opplysnings- og formasjonsvirksomhet om fagområdene.” Dersom et prosjekt ender i et kartleggings- eller tiltaksprodukt, forutsettes det at materiellet holder en faglig høy standard, og at det publiseres gjennom forlaget ”PP-tjenestens Materiellservice”.*

Ved andre prosjekt/studiereiser el. er det en forutsetning at det produseres faglige artikler, og at tidsskriftet ”Psykologi i kommunen” får tilbud om førstegangspubliserings av disse.

Søknader blir behandlet i den rekkefølgen de kommer inn.

Søknad sendes:

Forum for psykologer i kommunen v/ Sturla Helland  
Grønstølvegen 10  
5450 Sunde  
E-post: hsturla@gmail.com

- og det døde blikk. Hefte 3, *Kultur og barnevernsarbeid. Skriftserie, 5/2006*.  
Barnevernets utviklingssenter i Nord-Norge.  
Skau, G.M.  
(2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.  
Skinningrud, T.  
(2017). Et historisk-komparativ på norsk utdanning. I V.D. Haugen & G. Stølen (red.). *Pedagogisk mangfold – i et samfunnsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.  
SSB Statistisk sentralbyrå  
(2017): Hentet fra  
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov>  
St.meld. nr. 30  
(2003-2004) *Kultur for læring*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
St. meld. nr. 16  
(2006-2007) ... og ingen stod igjen - *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
St.meld. nr. 23  
(2007-2008) *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
St.meld. nr. 41  
(2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
Tyvand, A., Grøvan, H.F., Andersen Eide, R. & Toskedal, G.S.  
(2013-14). Representantforslag om tidlig innsats i grunnskolen gjennom økt lærertetthet på 1.-4. trinn. Dokument 8:100 S. Vik, S.  
(2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. Doktoravhandling, Høgskolen i Lillehammer.  
Webster-Stratton, C.  
(1999). *How to promote children`s social and emotional competenc*. London: Paul Chapman / Sage.  
Wiese, E. & Hovdenak, S.S.  
(2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped 02, 2017 s. 170-184*.

### Vivian D. Haugen

Tromsø, Norges arktiske universitet.  
Teorifagbygg 4, 4.etg. 9037 Breivika.  
Tlf.: 77660437/41677834  
E-post: vivian.d.haugen@uit.no