

Stine Vik

Førsteamanuensis
Avdeling for pedagogikk og sosialfag
Høgskolen i Lillehammer

Tidlig innsats i barnehagen

En studie av barnehagelæreres
forståelse av egen profesjonsrolle



Prinsippet om tidlig innsats har i flere utdanningspolitiske dokumenter de siste 10 årene blitt vektlagt som en sentral strategi for å møte utfordringer norsk skole og barnehage står overfor i dag (St. meld nr. 16 (2006-2007), St.meld. nr. 41 (2008-2009)).

Tidlig innsats beskrives i St.meld nr.16 (2006-2007) som en strategi som på den ene siden skal forebygge at barn utvikler vansker, og på den andre siden kompensere ved å identifisere vansker på et tidlig tidspunkt for å hindre dem i å bli større. Barnehagen og barnehagens innhold er et viktig satsingsområde for tidlig innsats fordi dette er den første omfattende institusjonene som barnet er del av. Ansatte i barnehagene er derfor i en særstilling for å oppdage problemer og utfordringer hos barnet på et tidlig stadium (Hausstätter 2014). For å utvikle forebyggende strategier i barnehagen har det dukket opp en rekke evalueringsprogrammer som kan benyttes for å vurdere barns faglige og sosiale ferdigheter. Bruken av disse programmene er imidlertid debattert (Løvlie 2013; Pettersvold og Østrem 2012, Sommer og Klitmøller 2014). Vik og Haustätter (2014) hevder at den norske satsingen på tidlig innsats er influert av en angloamerikansk Early Intervention-tradisjon og at det er utfordrende for norsk barnehage og skole fordi det også eksisterer en ideologi som er knyttet til en kontinental humanistisk orientert pedagogikk. Pettersvold og Østrem (2012) problematiserer blant annet hvordan implementeringen av programmene anses som et kvalitetstegn i seg selv, og at svært mange barnehager derfor blir pålagt å gjennomføre ulike typer evalueringer av barna. Et problematisk resultat av dette evalueringsfokuset er ifølge Pettersvold og Østrem(2012) at barnehagelærerens profesjonalitet svekkes og at de blir redusert til servicemedarbeidere og ikke til talspersoner for barns oppdragelse. Pettersvold og Østrem (2012) kommer med en kraftig kritikk av fokuset på testing og evaluering. Deres hovedbudskap er at barn gjennom dette vil lide fordi man dermed de-profesjonaliserer barnehagelæreren. Nettopp denne påstanden om deprofesjonalisering av pedagogens rolle er utgangspunkt for studien som er foretatt og for denne artikkelen. Her vil barnehagelærerens profesjonelle refleksjon bli vurdert opp mot kravet om å følge opp et tidlig innsatsprogram. Spørsmålet som stilles er: *Hvordan oppfatter barnehagelærere sin profesjonelle rolle som deltakere i et program for tidlig innsats?*

Jeg tar i denne artikkelen tar utgangspunkt i barnehagelærere som har hatt opplæring i, og benytter seg av *Kvello-modellen* i sin barnehage, en modell for tidlig innsats som er utarbeidet av Øyvind Kvello. Denne modellen har fokus på systematisk identifisering av vansker eller problemsere i barnehagen, og den har de siste årene hatt stor utbredelse i norske barnehager. I 2013 benyttet 40 norske kommuner dette programmet, og initieringen av det kom fra administrativt nivå. Studien bygger på en kvalitativ studie med intervjuer av barnehagelærere om deres forståelse av tidlig innsats og deres profesjonsutøvelse i forbindelse med denne programsatsingen. I den hensikt å få innsikt i pedagogenes rolleforståelse blir deres utsagn analysert i et diskursteoretisk perspektiv og organisert i kategorier som kan knyttes til bestemte diskurser. Pedagogenes forståelser drøftes i lys av profesjonsteori og knyttes til spenningsforholdet mellom en angloamerikansk og en kontinental forståelse av barnehagens funksjon.

Education versus Pädagogik

En rekke forskere har pekt på eksistensen av to teoretiske hovedrammer for å forstå innhold og målsetning med utvikling av pedagogisk kunnskap (se for eksempel Biesta 2011; Gundem og Hopman 1998; Gundem 2011; Klafki 1995). Biesta (2011, 2013) konkretiserer dette ved å peke på forskjellene mellom en angloamerikansk og en kontinental kunnskapstradisjon. Den angloamerikanske tradisjonen knyttes til begrepet *education* og tar utgangspunkt i teoriutvikling som rettes mot praktisk undervisning i utdanningsinstitusjonene. Lærerens profesjonsutøvelse er innen dette perspektivet summen av teorier og perspektiver utviklet innenfor ulike fagdisipliner som sosiologi, psykologi, historie, filosofi og økonomi. "Undervisningsteori blir dermed et interdisiplinært fagfelt hvor hver enkelt fagdisiplin bidrar med kunnskap om, og perspektiver på, det pedagogiske arbeidet i utdanningsinstitusjonen." (Vik 2014: 4). Teorien som utvikles fremstår dermed i form av kunnskap *omkring* et praktisk felt. *Education*-tradisjonen består altså ikke av ett avgrenset fagområde, eller én bestemt disiplin, som gir teorier om praktisk undervisning og læring autonomi, men trekker på kunnskap fra en rekke fagdisipliner. Profesjonalitet og god profesjonsutøvelse er innenfor dette perspektivet koblet opp til hvor god man er som lærer til å bruke de teoretiske perspektivene som omgir det praktiske undervisningsfeltet.

Den kontinentale *Pädagogik*-tradisjonen skiller seg på mange måter fra den angloamerikanske ifølge Biesta (2011; 2013). Kunnskapsfeltet *pedagogikk* har en egen autonom plass, og pedagogisk teori er her ikke en sammensetning av teori fra ulike kunnskapsfelt. Med kampen mot natur-

vitenskapelig objektivisering av mennesket som bakteppe fokuserer ikke denne tradisjonen på forklaringer basert på observasjoner av mennesket, men et ønske om å forstå og tolke fra innsiden. Pedagogikk er i denne tradisjonen knyttet til spørsmål om hva det vil si å være menneske, og utgangspunktet for pedagogisk praksis er derfor relasjonen mellom barnet og den voksne.

Skillet mellom *education*- og *pädagogik*-tradisjonen blir spesielt tydelig når man ser på identitet og hva som legitimerer praksis og teoriutvikling for de to konstruksjonene av feltet:

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

(Biesta, 2013: 179).



Legitimiteten til den angloamerikanske forskningstradisjonen synes å ligge i dens evne til å *oppretholde institusjonenes mål og rammeverk*. Mens det som synes å gi teori og praksisområdet legitimitet i Pädagogik-tradisjonen, er *kvaliteten på relasjonen mellom den som skal lære og den som skal tilrettelegge og bidra til barnets læring og vekst*. Pädagogik behøver nødvendigvis ikke foregå innenfor institusjonelle rammer. Disse ulike pedagogiske tradisjonene konstruerer ulike rammer og normative punkt for skjønnsutøvelse. Rammen for skjønn innen *education*-tradisjonen knytter seg opp til intensjonelle mål som for eksempel definerte faglige og sosiale standarder. Innen *pädagogik*-tradisjonen er rammen knyttet opp til et humanistisk verdigrunnlag uttrykt gjennom barns selvbestemmelse og individuell utvikling.

Barnehagelærerens forståelse av egen profesjonalitet vil preges av om kunnskapsgrunnlaget for profesjonell utøvelse funderes i et *education* eller Pädagogik-perspektiv, og om metodene de blir pålagt å bruke, her Kvellomodellen, tuftes på det samme kunnskapsgrunnlaget eller ikke.

Kvello-modellen

Respondentene i denne undersøkelsen jobbet alle i barnehager som bruker Kvello-modellen i en kommunal satsing på tidlig innsats. Kort sagt innebærer det at barna blir systematisk observert av pedagogene og av et observasjonskorps, som besøker den enkelte barnehagen to-tre ganger i året for å avdekke mulige vansker. Programmet inneholder en rekke fokusområder som man skal jobbe ut fra for å avdekke om et barn er i risiko eller ikke.

Utviklingen av kunnskapsområdet tidlig innsats er knyttet til de begreper som tilbys i teorigrunnlaget for Kvello-modellen. Et sentralt poeng er at dette teorigrunnlaget som tilbys i Kvello-modellen i sterk grad knyttes til en barnevernsfaglig språktradisjon og ikke en pedagogisk tradisjon. Her kan det oppstå en potensiell konflikt mellom dét kunnskapsgrunnlaget forståelsen for tidlig innsats er basert på, altså en barnevernsfaglig tradisjon, og den konteksten tidlig innsats skal utføres i, det vil si en pedagogisk kontekst. En slik konflikt mellom kunnskapsgrunnlaget og utøvelsen av skjønn kan drøftes med utgangspunkt i forholdet mellom et *education* og *pädagogik*-perspektiv.

Kvello-modellen: skjønn og pedagogikk

Kvello-modellen er et eksempel på et program som rammes av kritikken fra Pettersvold og Østrem (2012) og Løvlie (2013). De mener slike programmer reduserer barnehagelærerens profesjonalitet ved å innskrenke muligheten for å bruke skjønn. Opplevelsen av en redusert mulighet for

å utøve skjønn kan komme av at evalueringsprogrammer etablerer mer tydelige rammer og normative punkt som barnehagelæreren må forholde seg til når skjønn skal utføres. Som vist tidligere er skjønnsutøvelse avhengig av rammer for å fungere. Utfordringen er altså ikke at pedagogen får rammer å forholde seg til, men at man opplever en konflikt mellom ulike rammer.

Grimen og Molander (2008) gjør et poeng ut av at rammen og de normative punktene man utøver skjønn ut fra kan være mer eller mindre tydelige. *Education*-tradisjonen er definert opp til institusjonelle mål, og rammen for profesjonelt skjønn er tydelig definert innenfor institusjonens normer. Hvorvidt man utøver et godt skjønn eller ikke er dermed også relativt enkelt å vurdere. De normative punktene er mye mer utydelige innenfor *pædagogik*-tradisjonen. Når pedagogens skjønn ikke kan måles eller vurderes direkte opp mot institusjonelle krav men mot mer abstrakte forhold som barns individuelle utvikling og vekst, blir det derimot vanskeligere å vurdere det.

Profesjonelt skjønn

Pettersvold og Østrem (2012) hevder at barnehagepedagogens profesjonalitet blir svekket som følge av en økt bruk av testing og programmer. Andresen (2010) hevder, med henvisning til stortingsmeld 41(2008-2009), at deprofesjonalisering av barnehagepedagogen kan være et resultat av at barnehagens funksjon på den ene siden beskrives som instrumentell og teknologisk og på den annen side vektlegger et humanistisk verdigrunnlag med fellesskap, inkludering og mangfold.

Schein (1972) hevder at en profesjon og en profesjonell yrkesutøver har en rekke kjennetegn som distanserer profesjonell kunnskap fra de som ikke er profesjonelle og de som besitter en annen type profesjonell kunnskap. Et sentralt kjennetegn på en profesjon er at den har en formell kompetanse og ulike former for lisenser som blir holdt i hevd og kontrollert av profesjonen selv gjennom et kvalifiseringssystem. Profesjonell kompetanse innebærer imidlertid noe mer enn formelle kvalifiseringer. Det er forventet at en profesjonell yrkesutøver har evnen til å gå ut over, og *overskride*, formelle kunnskapsforståelser gjennom å utøve et profesjonelt skjønn.

Grimen og Molander (2008: 181) beskriver en rekke teoretiske posisjoner og kjennetegn på profesjonelt skjønn, som baserer seg på det de omtaler som en negativ frihet. Dette er en frihet som oppstår fordi det ikke eksisterer konkrete regler for hvordan en situasjon skal styres. En profesjonsutøver er innenfor denne rammen en person som gjennom sin

faglige kompetanse er gitt makt til å håndtere de utfordringene som ikke direkte styres. Måten dette gjøres på er ved å utøve skjønn.

Profesjonen er imidlertid omsluttet av en rekke formelle restriksjoner og regler, både gjennom de institusjonelle kravene som profesjonen jobber innenfor og i forhold til de faglige forutsetningene som profesjonen er etablert på (Hausstätter 2007). Det er i møte mellom enkeltindividens eller gruppens behov og institusjonens og profesjonens kunnskapsrammer at den profesjonelle yrkesutøver må utøve sitt skjønn. Grimen og Molander (2008) understreker med henvisning til Dworkin at profesjonens mulighet til å utøve skjønn alltid er styrt av en rekke standarder:

Det må presiseres hvilke standarder beslutninger er underlagt. Og det må presiseres hvilken autoritet som har delegert myndigheten til å utøve skjønn.

Å ha et rom for skjønn er da – slik Dworkin ser det – ikke å ha en absolutt negativ frihet til å gjøre hva man vil uten innblanding fra andre. Det er å ha en frihet relativ til standarder fastsatte av en myndighet.

(s. 181-182).

Et viktig siste poeng her, er at de standardene profesjonsutøveren jobber etter kan ha ulik grad av klarhet. Med andre ord gir klare standarder klare *rammer* til profesjonsutøveren for hvor man skal utøve skjønn, mens mer uklare standarder gir større *frihet* for å definere bruken av skjønn. Som nevnt kan en institusjon etablere rammer for det. I tillegg kan profesjonens kunnskapsgrunnlag også definere rammer for profesjonelt skjønn. En skjønnsutøvelse er alltid avhengig av normative holdepunkter (Grimen og Molander 2008) som utgangspunkt for de valgene man gjennomfører. I de tilfellene det er samsvar mellom institusjonens rammer og profesjonens kunnskapsgrunnlag for skjønnsutøvelse, har man klare holdepunkter for skjønnsutøvelse. Motsatt vil man i de tilfellene man har svake holdepunkter innen institusjonen eller den profesjonelle kunnskapsbasen forholde seg til *det sterkeste normative holdepunktet* når man utøver skjønn.

Pettersvold og Østrem (2012) beskrivelse av en profesjonalitet som svekkes kan her forstås som en konsekvens av at barnehagen som institusjon etablerer nye og mer tydelige normative rammer og punkter for barnehagelærerens

skjønnsutøvelse. Motsetningen de beskriver kan være et uttrykk for en opplevelse av at barnehagens handlingsrom blir definert på en slik måte at den kommer i konflikt med barnehagelærerens profesjonskunnskap og den skjønnsutøvelsen som denne kunnskapen er tuftet på.

Kort oppsummert kan kritikken som blir fremsatt av Petersvold og Østrem (2012) kobles til spenningen mellom et *education-* og et *pædagogik-*perspektiv, altså en kritikk av en dreining av den profesjonelle forståelsen fra et *pædagogik-*perspektiv over mot et *education-*perspektiv, et uttrykk for en uenighet mellom institusjonelle rammer og barnehagelærerens profesjonskunnskap er avhengig av hvordan man forstår standarder for pedagogisk kunnskap.

Metode

Empirien baseres på seks intervjuer med barnehagelærere. Fokus for intervjuene var hvordan barnehagelærerne oppfatter sin profesjonelle rolle som deltakere i Kvello-prosjektet. I analysen knyttes språkbruken de benytter til ulike diskurser om tidlig innsats for skape et bilde av hvordan de forstår sin profesjonelle rolle. Studien bygger metodisk på diskursanalytiske perspektiver. Diskursanalytiske tilnæringer prøver å vise hvordan språk er en sosial praksis, og hvordan kunnskap og subjektposisjoner blir konstituert gjennom diskurser (Wodak & Meyer 2009). Påstanden er altså at gjennom språkbruk kommer pedagogens forståelse av sin egen profesjonalitet til uttrykk. Gjennom språkbruken skapes sosiale identiteter, sosiale forhold mellom mennesker eller typer av selvforståelse.

Dominerende eller hegemoniske diskurser skapes og konserveres ved at flere og flere bruker én måte å tenke og snakke på framfor en annen. Når et fenomen beskrives gjennom en bestemt diskurs utelukker den andre måter å beskrive fenomenet på og dette har nødvendigvis konsekvenser for forståelsen av egen rolle og handlingsrepertoaret i praksis (Fairclough 1992).

Kvalitative forskningsintervju

Pedagogene i denne undersøkelsen har gjennomført kurs med Øyvind Kvello, deltatt i lesesirkler hvor teorigrunnlaget (Kvello 2010) ble gjennomgått, og har jevnlig stormøter med observasjonskorpset etter deres observasjonstid i barnehagen. Samtlige har barnehagelærerutdanning og jobber som pedagogiske ledere i barnehage.

For å besvare artikkelens forskningsspørsmål *Hvordan oppfatter barnehagelærere sin profesjonelle rolle som deltakere i et tidlig innsatsprogram?* blir informantenes utsagn og

språkbruk analysert med utgangspunkt i om det er mulig å knytte utsagnene til spesifikke dominerende diskurser og hvordan språkbruken i diskursene er med på å skape en profesjonell selvforståelse. Den diskursanalytiske tilnærmingen fungerer som omdreiningssentrum, men presenteres ikke her som en detaljert språkanalyse. Det er heller slik at utsagnene kategoriseres og knyttes til dominerende diskurser. På bakgrunn av kategoriseringen i analysen vil jeg deretter kunne skissere et bilde av pedagogens forståelse av sin profesjonelle rolle. Deres forståelse drøftes opp mot profesjonsteori og knyttes til spenningen mellom et angloamerikansk og et kontinentalt perspektiv på pedagogikkens målsetning. Dette gjøres for å forklare den potensielle konflikten som kan oppstå mellom pedagogens utøvelse av sin profesjonelle rolle og det kunnskapsgrunnlaget denne utøvelsen bygger på.

Analyse og drøfting

Dette materialet ble kategorisert i 5 diskurser: *redningsdiskursen*, *skoleforberedelsesdiskursen*, *barnets bestediskursen*, *statusdiskursen* og *skjønnsdiskursen*.

Det er imidlertid skjønnsdiskursen som vil bli vektlagt i drøftingen. Sammen med skjønnsdiskursen drøftes også hvordan felles språk kan bidra til å befeste forståelser av egen profesjonalitet.

Felles begrepsapparat- felles profesjonsforståelse

Kvello-modellen tilbyr en mengde begreper som pedagogene gjennom opplæring i modellen tilegner seg. Disse begrepene gjør det mulig å språksette utfordringer i barnehagen på en bestemt måte og gir pedagogene et felles profesjonelt språk. Ved å benytte dette språket blir de også en del av det språklige domenet som denne måten å forstå fenomenet tidlig innsats på representerer. På spørsmålet om hvordan informanten forstår prinsippet om tidlig innsats svarer alle informantene at det er knyttet til *forebygging og identifi- sering av vansker* på et tidlig tidspunkt.

Jeg tenker forebygging så tidlig som mulig.

(Informant 1, bhg 1).

Det er å kartlegge utfordringer tidlig. Det er ofte at man ser at utfordringene som kanskje kan bli store i høyere alder allerede i barnehagealder. Både å forebygge at det kan komme, og hjelpe til der hvor det har kommet skakt ut.

(Informant 2, bhg3).

Forståelsen av prinsippet knyttes til teorigrunnet og deltakelse i Kvello-modellen:

Nå er vi jo kursa da, i forhold til Kvello-modellen. Så tidlig innsats går for eksempel ut på å gjenkjenne faresignaler som kan kjennetegne at det er fare på ferde når det gjelder barn og foreldre. Både barna i samspill med sine omgivelser og samspillet mellom foreldre og barn.

(Informant 1, bhg 1).

Som beskrevet av Haustätter (2009) har begrepet forebygge både et temporalt og deterministisk aspekt. Å forebygge vil si å ta høyde for noe som vil inntreffe frem i tid hvis man ikke gjør tiltak. Når disse tiltakene blir omtalt som *hjelp*, forsterker disse uttrykkene hverandre og konstruerer bildet av et potensielt, men allerede eksisterende problem som barnet selv (eller foreldrene) er ute av stand til å håndtere.

Et annet eksempel på felles språkbruk er knyttet til begrepene risiko og beskyttelsesfaktorer:

Jeg har blitt mer reflektert på å se risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer og å tenke helhetlig, ikke bare tenke i den firkanten som vi er i barnehagen, barnet, sånne ting. Vi må tenke rundt barnet i tillegg.

(Informant 6, bhg 3).

Begrepene er med på å opprettholde sannheten som ligger i denne måten å beskrive fenomenet på. Ved å bruke *risiko* og *beskyttelse* konstruerer begrepene et bilde av en tenkt *fare*. Det vil si sannheten om at tidlig innsats handler tiltak rettet mot et problem eller at det er en risiko for at et problem kan oppstå. Begrepene forsterker redningsdiskursen i den forstand at noen trenger beskyttelse og at det ligger en risiko som man på best mulig vis må redusere. Disse begrepene er direkte hentet fra teorigrunnet for Kvello-modellen, og inngår ifølge informanten som en internalisert måte å beskrive arbeidet med tidlig innsats i barnehagen.

Når pedagogene bygger sitt språk om tidlig innsats rundt de samme, sentrale begrepene, med implisitt det samme betydningsinnholdet, etablerer de både seg selv som fag-

personer og som del av et faglig fellesskap basert på en felles teoretisk ramme. Relasjonene til både fagdisiplinen, profesjonsrollen og til arbeidsfellesskapet vedlikeholdes.

Skjønnsdiskursen

Som nevnt tidligere kan en institusjon etablere rammer for profesjonelt skjønn, og i dette tilfellet er Kvello-modellens forståelse av tidlig innsats den rammen skjønn utøves i forhold til. Så sant programmets rammer og profesjonens kunnskapsgrunnlag for skjønnsutøvelse er i overensstemmelse, har man klare holdepunkter for skjønnsutøvelse (Grimen og Molander 2008). Det er imidlertid problematisk hvis man opplever at handlingsrommet for skjønnsutøvelsen blir definert på en slik måte at den går på tvers av barnehagelærerens profesjonskunnskap og skjønnsutøvelsen kunnskapen er basert på. Dette materialet indikerer ikke at denne konflikten er fremtredende hos pedagogene. Det ser imidlertid ut til å være flere ytre faktorer som i følge to av informantene har en understøttende funksjon for pedagogens skjønnsutøvelse. I tillegg til føringer og standarder som legges i teorigrunnet for modellen hva gjelder skjønnsutøvelse ser det ut til at observasjonskorpset har en forsterkende funksjon som bekreftelse av pedagogens skjønn.



Pettersvold og Østrem (2012) hevder at barnehagelærerens profesjonalitet svekkes som en del av programmenes inntog i barnehagen. De hevder at de ansatte i barnehagen opptrer som servicemedarbeidere for lisenseierene og videre at de får sitt skjønn avmontert i arbeidet med disse programmene. Det empiriske materialet i denne undersøkelsen støtter imidlertid ikke den kritikken som Pettersvold og Østrem (2012) kommer med. Snarere tvert imot. Funn i denne studien indikerer at barnehagelæreren opplever at profesjonaliteten økes gjennom at de får en høyere status, gitt mer verdi gjennom arbeidet med modellen og at de har rom for å utøve sitt skjønn. Det kan henge sammen med at modellen nettopp tydeliggjør utfra hvilket kunnskapsgrunnlag, kriterier og standarder deres skjønn skal ta utgangspunkt. Skjønnsutøvelsen kan dermed vurderes opp mot gitte predefinerte standarder i modellen. Dette muliggjør en eksternt vurdering av pedagogens skjønnsutøvelse. For pedagogene representerer observasjonskorpset en viktig rolle som vurderende og bekreftende instans overfor denne skjønnsutøvelsen. Rammene i modellen stiller en bestemt standard til rådighet for observasjonskorpset slik at de kan vurdere pedagogens skjønn ut ifra gitte kriterier. Dermed oppleves antagelig også pedagogens skjønn å ha større verdi og aktelse i sammenhengen den utøves i, fordi den kan knyttes til standardene som er gitt i Kvello-modellen. Med denne gjensidige bekreftelsen oppstår en diskursiv konsensus, i og med at både pedagogene og observasjonskorpset bekrefter hverandre i en bestemt måte å forstå fenomenet på.

Profesjonalitet i education og pädagogik-perspektivene

Pedagogens rolle vil legitimeres på ulike måter innen henholdsvis *education* og *pädagogik*-tradisjonen, og dermed er også synet på profesjonalitet forskjellig. I *education*-perspektivet 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. Altså er normen for pedagogens skjønnsutøvelse basert på rammer definert av institusjonen. Programmer, modeller og diagnostiske verktøy er derfor en sentral strategi i dette perspektivet. Vik & Haustätter (2014) hevder at språkbruken og det ideologiske tankegodset i Kvello-modellen kan betraktes innenfor, og knyttes an til, et *education*-perspektiv på den måten at det er en tydelig tverrfaglig modell som har sitt teoretiske utgangspunkt og identitet innenfor en barnevernsfaglig tradisjon hvor pedagogens rolle er legitimert i institusjonen.

I *pädagogik*-perspektivet er profesjonalitet knyttet til profesjonelle vurderinger som skal bidra til å ivareta barnets ver-

dighet. Det betyr at pedagogens profesjonelle rolle ikke legitimeres gjennom institusjonelle standarder men gjennom relasjonen pedagogen klarer å skape til barnet. Skjønnen består derfor i å foreta etisk-normative vurderinger av hva god oppdragelse og utdanning er, og videre være lydhør for det enkelte barnets stemme. Barnets deltakelse i det pedagogiske arbeidet vil derfor være sentralt i dette perspektivet for å ivareta intensjonen om barnets autonomi og verdighet. Dette datamaterialet indikerer imidlertid at pedagogenes forståelse av egen profesjonelle rolle som deltakere i et tidlig innsats-prosjekt handler blant annet om å være beredt til å møte de krav som institusjonen stiller, og deres forståelse ligger slik nærmere *education*-tradisjonen enn *pädagogik*-tradisjonen. Skjønnsutøvelsen er i *pädagogik*-perspektivet imidlertid fundert i langt mer abstrakte størrelser enn i *education*-perspektivet, og unndrar ser derfor også muligheten for å bli vurdert etter gitte kriterier fordi kriteriene er knyttet til det enkelte barn og ikke eksterne standarder. Den mulige konflikten som nevnt tidligere oppstår når kunnskapsgrunnlaget skjønnsutøvelsen skal ta utgangspunkt i ikke samsvarer med pedagogens egen rolleforståelse.

Avslutning

Analysen trekker frem en rekke diskurser som kan knyttes til pedagogens profesjonalitet og forståelse av sin egen rolle. Sammenfattet kan vi se at disse diskursene har elementer og bygger på forutsetninger som gjør at de preges av *education*-tradisjonen. Med utgangspunkt i diskursene om tidlig innsats og pedagogens rolle som er identifisert er det mulig å skissere et rimelig tydelig bilde av pedagogens rolleforståelse i arbeidet med Kvello-modellen. Pedagogens rolle legitimeres i institusjonen og arbeidet med tidlig innsats baseres på en felles predefinert forståelse som er fundert i modellen. En potensiell konflikt kan imidlertid oppstå hvis man opplever at handlingsrommet for skjønnsutøvelsen blir definert på en slik måte i programmet at den går på tvers av barnehagelærerens profesjonskunnskap og skjønnsutøvelsen som denne kunnskapen er basert på. Studien indikerer imidlertid at rolleforståelsen til pedagogene i liten grad er i konflikt med kunnskapsgrunnlaget pedagogene utøver sitt skjønn i forhold til. Årsaken til dette kan være at pedagogene ikke opponerer mot Kvello-modellen, men tvert i mot gir programmet legitimitet og definisjonsmakt for sin egen forståelsen av arbeidet med tidlig innsats. Om det betyr at pedagogene var orientert om *education*-tankegangen i utgangspunktet, eller om det er et uttrykk for at de tydelige rammene Kvello-modellen gir fortrenger de mer diffuse rammene *Pädagogik*-tradisjonen representerer, fremkommer ikke i denne studien. Det kan derfor diskuteres videre om bruken av standardene har en utilsiktet effekt på pedagogenes arbeid med barna eller ikke.

Litteratur

- Andresen, R. (2010) Å lytte i stedet for å planlegge. I: Første steg nr. 4 s.30-33.
- Biesta, G. (2011). *Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field*. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192.
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: - Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(03), 172-183.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforl.
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (1998). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue* (Vol. 41). New York: P. Lang.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Hausstätter, R. S. (2009). *Ingen sto igjen – men hvor løp de hen?* *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5, 26-35.
- Hausstätter, R. S. (2014). *Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen*. I *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Oslo: Fagbokforl.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (1995). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Iano, R. P. (1990). *Special Education Teachers: Technicians or Educators?* *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 462-465.
- Klafki, W. (1995). *On the problem of teaching and learning*. I Hopmann, S., Riquarts, K. (Red.), *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Kvællø, Ø. (2010). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laclau, E. & C. Mouffe. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Løvlie, L. (2013). *Verktøyskolen*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(03), 185-198.
- Pettersvold, M., & Østrem. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Schein, E.H (1972). *Professional education: some new perspectives*. N.Y: McGraw-Hill.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Oslo: Aschehoug).
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Sommer, D & J. Klitmøller (2014) (red). *Læring, dannelse og utvikling – Kvalifisering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *Tidlig innsats for livslang læring: Og ingen sto igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vik, S. (2014). *Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager*. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 8. nr.2 s.1-13.
- Vik, S., & Hausstätter, R. S. (2014). *Fra Early Intervention til tidlig innsats. Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk*. *Spesialpedagogikk*, 6(6).
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed. utg.). Los Angeles: SAGE.