

Valerijs Cistjakovs

Diskurser om barndom i rammeplanen for barnehagen

En kritisk-diskursanalytisk tilnærming til den institusjonelle barndommen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Valerijs Cistjakovs

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven skal identifisere barndomsdiskurser i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Undersøkelsene blir gjort med en kritisk diskursanalytisk (KDA) tilnærming på bakgrunn av Faircloughs dialektisk-relasjonelle KDA. I tråd med metodologiske retningslinjer for denne oppgaven, bestående av flere nivåer og steg under disse, blir barndom konstruert som et undersøkelsesobjekt. Deretter blir barndommen tilnærmet på en tverrfaglig måte med historiske, samfunnsmessige, sosiologiske, psykologiske, filosofiske, pedagogiske, politiske og økonomiske perspektiver. Samtidig vil det ligge et kritisk fokus på barndom som undersøkelsesobjekt, der det ikke bare vil handle om å undersøke barndom i seg selv, men også fremme en sosial vranghet knyttet til barndom, den urettferdighet og forskjellsbehandling barn kan erfare i forhold til den institusjonelle barndommen. På bakgrunn av barndommen som det konstruerte undersøkelsesobjektet og sosiale vrangheter knytte til den, blir det gjennomført en tekstanalyse av rammeplanen for barnehagens innhold. I tråd med dialektisk-relasjonelle KDA blir det gjort en lingvistisk og semiotisk tekstanalyse av rammeplanen for barnehagens innhold med fokus på blant annet sjanger og diskurser. Hensikt med tekstanalysen blir først og fremst å avdekke barndomsdiskurser i rammeplanen. På bakgrunn av analysen blir det blant annet drøftet hvilke konsekvenser har de aktuelle barndomsdiskursene for barnehagefeltet. Oppgaven er skrevet fra et sosialkonstruksjonistsik ståsted med særlig vekt på språkets betydning for hvordan den sosiale virkeligheten er og blir til.

Innholdsfortegnelser

| | |
|---|-----------|
| 1 INNLEDNING | 6 |
| 1.1 Tema | 6 |
| 1.2 Problemstilling | 7 |
| 1.3 Relevans | 7 |
| 1.4 Tidligere forskning knytte til min studie | 8 |
| 1.5 Etske vurderinger | 11 |
| 1.6 Masteroppgavens oppbygning | 12 |
| 2 TEORI, METODOLOGI & METODE | 13 |
| 2.1 Filosofiske premisser | 13 |
| 2.1.1 Vitenskapeligståsted | 14 |
| 2.1.2 Fire premisser i sosialkonstruksjonisme | 14 |
| 2.1.3 Kritikken av sosialkonstruksjonisme | 15 |
| 2.2 Teoretiske rammer | 15 |
| 2.2.1 Teoretisk ramme for KDA i fem punkter | 16 |
| 2.2.2 Kritikken av kritisk diskursanalyse | 17 |
| 2.3 Metodologiske retningslinjer | 18 |
| 2.3.1 Det første nivået i metodologien..... | 19 |
| 2.3.2 Det andre nivået i metodologien | 20 |
| 2.3.3 Tekstanalyse | 21 |
| 2.3.3a Tre meningstyper i teksten..... | 21 |
| 2.3.4 Interpretering | 23 |
| 2.4 Metode | 23 |
| 3 ANALYSE | 26 |
| 3.1 Sosiale vrangheter (Nivå 1, Steg 1)..... | 26 |
| 3.2 Barndom som undersøkelsesobjekt; historisk, vitenskapelig, politisk og institusjonell praksis (Nivå 1, Steg 2) | 28 |
| 3.2.1 Barndom: ide og historie | 28 |
| 3.2.2 Den moderne barndommen i Norge | 29 |
| 3.2.3 Vitenskapelig interesse for barndom | 31 |
| 3.2.4 Barndommen(e)s ontologi: mellom struktur og konstruksjon | 32 |
| 3.2.5 Det brede barndomssosiologiske terrenget..... | 34 |

| | | |
|--------|---|----|
| 3.2.6 | Kritikken mot barnesentrete forskningstilnæringer | 35 |
| 3.2.7 | Den institusjonelle barndommen | 36 |
| 3.2.8 | Sosialisering | 38 |
| 3.2.9 | Barndommens egenverdi | 40 |
| 3.2.9a | Barndommens egenverdi i lys av etikk | 42 |
| 3.3 | Hindringer for adressering av barndomsproblematikken (Nivå 2, Steg 1) | 44 |
| 3.3.1 | Forholde mellom den institusjonelle barndommen, politikk, forskning og høyere utdanning. | 44 |
| 3.3.1a | Nyliberalisme & læringstrykk i barnehagen..... | 45 |
| 3.3.1b | Aktuelle hindringer i adressering av urettferdigheter og forskjellsbehandling av barn ... | 47 |
| 3.4 | Rammeplan som sosial hendelse (Nivå 2, Steg 2) | 48 |
| 3.4.1 | Ulike perspektiver på rammeplanen for barnehagens innhold..... | 49 |
| 3.5 | Tekstanalyse av Rammeplan (Nivå 2, Steg 3) | 51 |
| 3.5.1 | Lingvistikk | 51 |
| 3.5.1a | Sjanger | 52 |
| 3.5.1b | Sjangerkjeder..... | 53 |
| 3.5.1c | Governance sjanger i rammeplanen..... | 54 |
| 3.5.1d | Rekontekstualisering | 55 |
| 3.5.1e | Ulikhetene i teksten..... | 56 |
| 3.5.1f | Antakelser | 57 |
| 3.5.2 | Diskurser | 59 |
| 3.5.2a | Barndom som sosialisering..... | 59 |
| 3.5.2b | Barndom som en universell kategori..... | 60 |
| 3.5.2c | Fremstilling av barnet | 61 |
| 3.5.2d | Det som blir utelukket | 61 |
| 3.6 | Funn | 62 |

4 DRØFTING **63**

| | | |
|-------|--|----|
| 4.1 | Den institusjonelle barndommen som en sosialisings arena | 63 |
| 4.2 | Den institusjonelle barndommen som en sosial struktur..... | 65 |
| 4.3 | Forhold mellom diskursene | 67 |
| 4.4 | Konsekvenser | 68 |
| 4.4.1 | Organisasjonsnivå | 68 |

| | |
|---|-----------|
| 4.4.2 Pedagoger | 70 |
| 4.4.3 Barn | 71 |
| 4.5. Sosial orden | 72 |
| 4.6 Positiv kritikk | 74 |
| 4.7 Refleksjoner rundt arbeid med masteroppgaven..... | 75 |
| 5 AVSLUTNING | 77 |
| Litteraturliste: | 79 |

1 INNLEDNING

Hva skjer når et voksent menneske blir spurt om sin barndom? Vil en hente støvete albumer med bilder fra den tiden en var et barn, eller bla gjennom digitale mapper i et skylagringstjenestene? Vise gamle arr fra den gangen en lærte å sykle, eller knekte tenner etter en nesten glemt dag på akebakken? For hva er barndom? Er det en livsfase, et minne? Bortsett fra noen særskilte tilfeller vil de fleste mennesker på jorden kunne tenke tilbake på sin egen barndom. Det nære forholdet til sin egen barndom som ens selv levde liv, vil gi en følelse av eierskap til sin egen barndom. Når det for eksempel gjelder min egen barndom, vil jeg huske noe av det i mindre eller større grad, men det ikke vil være en tvil for meg at jeg hadde en barndom, min barndom er med andre ord en selvfølge for meg. Men selv om jeg kan utale meg om min egen barndom, blir det mer problematisk å skulle gi en definisjon på hva barndom er. På bakgrunn av min egen opplevelse av barndom kan det være fristende å bruke egne erfaringer til å definere hva barndom generelt er. På den andre siden kan det tenkes at gyldighet av mine erfaringer med barndom, gjør ikke dem allmenngyldige. Samtidig vil jeg som en profesjonsutøver møte barn og barndom når jeg er i barnehagen. Men barndom dukker også opp som et ord i styringsdokumenter. De ulike møtene med barndom gjorde at denne fremsto for meg i forskjellige form, men også med ulikt innhold og mening. Likevel ble ikke forståelsen av hva barndom er og kan være mer tilgjengelig for meg etter disse møtene. Dette førte til at jeg undret over hva barndom er, og ble nysgjerrig på å finne det ut. Dermed tenkte jeg at barndom både i barnehagen og styringsdokumenter trenger en fortolkning. Samtidig er det heller ikke slik at det er to fenomener som er absolutt ugjenkjenkelig for meg. Det handler heller om min tause kunnskap knytte til disse tematikkene som jeg ønsket å artikulere. På bakgrunn av min faglige integritet, den praktiske og intuitive kunnskap så jeg også at barndom i barnehagen er en tematikk med mulige spenningsforhold. Det vil blant annet handle om det doble ansvaret pedagogen har, hvor det på den ene siden er et samfunnsmandat som har tydelige intensjoner om hva barn skal oppleve gjennom barnehagehverdag, og på den andre siden er det barn som er også oppdragsgivere. Dermed tenker jeg at en fortolkning av barndom i barnehagen må bære et kritisk preg. For barndom er noe som finner sted på tvers av politikk, profesjon, samfunn og ikke minst, barn.

1.1 Tema

Tema for denne masteroppgaven er den institusjonelle barndommen. Barndom kan være noe ganske selvsagt for et alminnelig menneske og særlig en pedagog. Et menneske kan enkelt tenke tilbake på sin egen barndom. Mens en barnehagepedagog vil kunne se barndommen i sanntid på sin arbeidsplass. Likevel tenker jeg at det er nettopp dette som er interessant her, nemlig de

selvfølgelighetene som finnes i det pedagogiske landskapet. Jeg vil likevel argumentere for at det selvsagte ved barndommen ikke gjør denne mindre problematisk ved nærmere undersøkelser. Dette er basert på en antagelse om at det selvfølgelige ikke er så selvfølgelig og har sine røtter i diskurser (Jørgensen og Phillips, 2010, s. 32). Det som blir antatt for gitt har ikke alltid vært det. Problemet oppstår når selvfølgelighetene blir til sannheter, altså noe en slutter å stille spørsmål ved og tvile på. Dette i sin tur vil påvirke hvordan noe blir omtalt, og i dette tilfellet – den institusjonelle barndommen. Samtidig vil den institusjonelle barndommen ikke stå isolert fra andre sosiale elementer. Det kan blant annet handle om samfunnsmessige endringer. Korsvold (2021, s. 82) skriver for eksempel at institusjonaliseringsprosesser er ett sentralt trekk ved velferdsstatsprosjekt etter 1945. Men den institusjonelle barndommen vil også peke tilbake på barnehagen som institusjon og barnehagehverdag. Øia & Fauske (2010, s. 120) skriver for eksempel at institusjonalisering kan handle om at hverdagen til barn blir mer organisert. Dette kommer jeg tilbake til og tar en grundig gjennomgang av den institusjonelle barndommen under delen 3.2. Dette er valgt på bakgrunn av oppgavens metodologi som blir presentert under delen 2.3, der jeg blant annet skriver om at min undersøkelses objekt vil konstrueres underveis i undersøkelsesprosessen.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven er; hvilke(n) barndomsdiskurs(er) kan identifiseres i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver? Det ligger umiddelbart noen antakelser som må avklares. Det handler om mitt syn på sosiale praksiser som diskursive. Dette blir nærmere utdypet i kapitlet 2 og eksplisert når jeg setter i gang med analyser i kapitlet 3. Samtidig er ikke mitt utgangspunkt at det kun eksisterer én diskurs om barndommen i rammeplanen. Jeg har på den måten stilt meg åpen i mine undersøker ved å bruke parentes slik at barndomsdiskurs begrepet kan leses både i entall og flertall.

1.3 Relevans

Bakgrunnen for valg av tema ligger for det første i at barndommen er et lite diskutert tematikk i barnehageforskning sammenlignet med for eksempel læring (Furenes et al., 2020, s. 13). For det andre handler det om at barndommen er en betydningsfull faktor i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. For eksempel skriver en ekspertgruppe at synet på barn og barndommen generelt berører fundamentale spenninger i synet på barnegruppen (Børhaug et al., 2018, s. 38). Og at barnehagelærernes syn på barn og barndom er et grunnleggende spørsmål (Børhaug et al., 2018, s. 43). På den måten vil barndomstematikk i barnehagen være aktuelle for blant annet barnehageledelse

siden tematikken berører verdier i pedagogisk arbeid, samt profesjonelt arbeid med barn, oppgaveforståelse og arbeidsformer. Samtidig har barndommen en alminnelig karakter. De fleste mennesker på jorda har opplevd eller opplever barndommen. For eksempel har det i 2017 kommet ut en norsk film som heter "Barndom" (Olin, 2017). Det kan likevel stilles et spørsmål om alle seere ville identifisert seg med innholdet i filmen, eller snarere innholdet i barndommen slik den blir presentert. Situasjonen blir nokså annerledes når barndom ikke bare blir en filmtittel, men dukker opp som en overskrift i forskriftet for barnehageloven. Selv om kontekstene er ulike er spørsmålene de samme, hva ligger i barndomsforståelse til produsent? Hvordan blir barndommen fremstilt? Likevel er ikke jeg ute etter en definisjon på barndom. Oppgaven har som mål å utfordre eksisterende diskurser knyttet til hvordan barndommen i barnehagen blir forstått og konstruert i styringsdokumenter. For hvem tilhører barndommen egentlig?

1.4 Tidligere forskning knytte til min studie

Det finnes både masteroppgaver og forskningsartikler hvor diskurs analyse blir anvendt på ulike styringsdokumenter. Omfanget er likevel begrenset for hvor mye et søk på diverse databaser gir. Når det gjelder norske bidragsytere kan det nevnes Tjelmeland (2013) som tar utgangspunkt i forholdet mellom omsorg og læring. Med Faircloughs diskursanalytiske modell blir det undersøkt hvordan rammeplan for barnehagen vektlegger begrepene omsorg og læring i barnehagen. Datagrunnlaget for undersøkelsen var de tre rammeplanene for barnehagen fra 1996, 2006 og 2011. Tjelmeland (2013) har funnet ut at barnehagens innhold har gjennomgått en endringsprosess siden den første rammeplanen kom i 1996, hvor det har vært en gradvis dreining av barnehagen fra å være en sosialpedagogisk tradisjon til å bli en arena for utdanning og forberedelse til videre skolegang med læringsbegrep som får stadig sterke stilling. Et annet eksempel er en masteroppgave som undersøker hvilke diskurser om barn dominerer i Rammeplan for barnehager fra 1996, 2006 og 2017 (Backus, 2017). Funnene peker på at synet på barn har endret seg og det er flere diskurser knyttet til barn i de ulike rammeplanen, likevel handler hoved-diskursene om «det kompetente barnet» og «barnet som fremtidig voksen (Backus, 2017).

Jacobsen (2019) undersøker hvilke diskurser som dominerer i beskrivelsen av barnehagelærerprofesjonen i en rekke stortingsmeldinger og strategidokumenter. Det anvendes også Faircloughs tre dimensjonale diskursanalytiske modeller. Her viser jeg kun til det metodologiske området som et eksempel på at Faircloughs metodologi blir også anvendt. Funnene er umiddelbart mindre relevant for mitt tematiske område, og dermed ikke blir presentert her. I den skandinaviske konteksten finnes det også forskningsartikler av blant annet av Johansen (2015) der fokuset ligger på

hvordan barn og unge blir omtalt og hva er forskjellen mellom disse benevnelsene. Det anvendes en Foucault-inspirert diskursanalyse, mens den metodisk er tilrettelagt som en multipl case-undersøkelse. Andersson (2022) undersøker hvordan utforming av omgivelsenes design blir satt i bevegelse av svenske policy tekster som kommer med forslag til de som skal prosjektere og bygge barnehager. Det anvendes *WPR* analyse som står for «Whats the problem represented to be?», som er Foucault-inspirert, post-strukturalistisk tilnærming for policy analyser (Andersson, 2022). Nordvik & Alvestad (2015) bruker flere årsplaner fra ulike typer barnehager lokalisert i to større norske bykommuner med flere metodologiske perspektiver, men særlig referer til Foucault sin kritiske diskursanalyse, og teoretiske perspektiver fra Klafki sin danningsteori og kritisk konstruktive didaktikk, samt til Kosellec sin begrephistoriske utredning om dannelsesbegrepet. Når det gjelder internasjonale forskningsartikler kan det nevnes Yang, Xu, Liu & Li (2022) som undersøker rammeplaner fra barnehager i Australia, Kina, New Zeland og Singapore for å eksaminere effekter av neoliberalisme og kontekstualisering. Det anvendes «whithin & cross case» analyse hvor undersøkelser starter med å trekke ut nøkkel ord, analysere nøkkelord, lage tabell med parallelle definisjoner og klassifiseringer, og sammenligne og oppsummere hver for seg de like og ulike nøkkelordene mellom forskjellige tekster (Yang et al., 2022). Tentolouris (2021) undersøker konseptualisering av skriving slik det fremstår i læreplan for greske barnehager. Det anvendes både dokument-basert undersøkelse, Faircloughs begrep om semantiske relasjoner, og rammeverk av diskurser knyttet til skriving (Tenrolouris, 2021). Under dette avsnittet viser jeg kun til det metodologiske området som et eksempel på at diskursanalyser som metodologi blir anvendt på ulike typer problemstillinger, samt at det blant annet anvendes Fairclouds KDA. Funnene i disse undersøkelsene er umiddelbart mindre relevante for mitt tematiske område, og dermed ikke blir presentert her.

Det metodologiske forskningsområdet som jeg skriver i, er godt dekket både internasjonalt og i nordiske forskermiljø. Det er likevel ikke tilfellet når det gjelder mitt tematiske område, nemlig barndom og barndomskonstruksjoner i styringsdokumenter. Bortsett fra noen få masteroppgaver og artikler som har fokus på barnesyn og begreper knyttet til innholdet i styringsdokumenter og lokale planverk, er det så å si ingen forskningsartikler om hvordan barndom blir omtalt i styringsdokumenter eller om barndomskonstruksjoner. Situasjonen er litt annerledes i den internasjonale forskningen. Selv om det er fortsatt utfordrende å finne frem artikler knyttet til mitt tematiske område er det likevel tre forskningsartikler som jeg vil presentere her. Woodrow & Press (2007) har skrevet om (om)plassering av barn i policy/ politikk av tidlig barndom. Det kommer en påstand om at hvordan felleskapet konstruerer forestillinger om barndommen og barnet er fundamentalt forankret i praksis

og politikk i dette samfunnet. Denne artikkelen utforsker posisjonering av barnet i historiske, samtidige og nye trender i bestemmelsen og praksis av australsk barnehage. Det argumenteres for at hvis utviklingen på barnehagefeltet i Australia fortsetter uten konfrontasjoner, vil de nye og moderne konstruksjoner ha potensial til å normalisere politikk, praksiser og pedagogikk som er utledet fra et kommersialisert syn på barndom. På bakgrunn av erfaringer og praksis av barnehagepedagoger og politiske aktører både i Australia og internasjonalt har forfattere foreslått en alternativ konstruksjon av barnet som borger og muligheten for barnehagefeltet som et sted for praktisering av demokrati.

Alasuutari & Karila (2010) har skrevet en forskningsartikkel om hvordan bildet av barn blir rammet inn. På bakgrunn av sosialkonstruksjonismen og diskursanalyse ble det undersøkt ulike planer som brukes for planlegging for det pedagogiske tilbudet i Finske barnehager. I artikkelen spør Alasuutari & Karila (2010) hvordan barndommen konseptualiseres i disse formene og hva som er de sosiale funksjonene til tidlig oppvekst og omsorg som antydnet i konseptualiseringene. Artikkelen viser at forestillingene om barndom og forståelsen av funksjonene til opplæring og omsorg for tidlig barndom er stort sett unisont og er forankret i tradisjonelle diskurser, tilnærminger og praksis i finsk barnehage. Barnets syn og barnet som en agent i hennes/hans verden er ikke til stede i disse planene. Lewis (2021) har skrevet en forskningsartikkel om policy og bildet av barn. Ved å bruke et poststrukturalistisk rammeverk analyseres det ulike måter engelsk rammeplan politikk for tidlige år har ført til ulike konstruksjoner av små barn. Lewis (2001) argumenter for at selv om politikk er ofte presentert som logisk og saklig, kan politikkkutforming også bli sett på som en verdiladet prosess der betydninger er sosialt konstruert og derfor kan dekonstrueres og rekonstrueres. I denne artikkelen analyseres de ulike interessene som betjenes av læreplanpolitikk, intensjonene til beslutningstakere og hvordan politiske årsaksforklaringer og påvirkningsmekanismer kan kombineres for å produsere potensielt motstridende bilder av barnet. Lewis (2021) konkluderer med at disse motstridende bildene skape spenninger mellom beslutningstakeres streben etter kostnadseffektivitet og rettighetene til små barn i tidlige år. Derimot tyder en poststrukturell analyse på at dette er først og fremst politiske beslutninger og ting trenger ikke å være slik som det blir fremstilt fra et politisk ståsted. De som jobber med barn i tidlig alder kan utfordre beslutningstakeres konstruksjoner av unge barn, til å ta i bruk en mer etisk rettighetsbasert tilnærming til tidlig utdanning (Lewis, 2021).

Både den internasjonale og skandinaviske forskning gir innganger til å drive undersøkelser på bakgrunn av diskursanalytiske metodologier. Samtidig skjer det også endringer på det metodologiske feltet. I mine undersøkelser bruker jeg Faircloughs kritiske diskursanalyse, men som likevel ikke er basert på den tre dimensjonale modeller, men er snarere en videreutviklet dialektisk-relasjonell versjon av denne. På den måten vil min oppgave utvide det metodologiske området ved at den får en

dialektisk-relasjonelle dimensjonen. Internasjonal forskning viser også viktighet av å undersøke syn på barn og barndom i diverse styringsdokumenter. Dette gir både inspirasjon og vekker forskerinteresse for å kaste lys på forholdene i den norske barnehagepolitikken. Min masteroppgave vil for det første bidra med en undersøkelse av den institusjonelle barndom i en norsk kontekst. For det andre vil min masteroppgave bidra med en identifisering av diskurser knyttet til barndom i rammeplanen for barnehagens innhold.

1.5 Etiske vurderinger

Min rolle som forsker kan fordre en etisk vurdering. Ifølge Asdal & Reinertsen (2020, s. 212) vil forskningsetikk innebære å sikre at samling og bruk av informasjon på en etisk forsvarlig måte. Likevel der oppgaven tar utgangspunkt i offentlig tilgjengelige dokumenter vil ikke studien bli omfattet av slike hensyn (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 212). Det kan likevel stilles spørsmål som; er forskningen min transparent? Klarer leseren å se hvordan jeg har kommet frem til de konkrete resultatene i min forskning? Hva med intern gyldighet? Altså er det sammenheng mellom metoden og det jeg skal forske på? Eller gjør jeg faktisk det som jeg sier at jeg skal gjøre i min forskning, altså blir problemstillingen besvart? Hva med objektivitet? Er jeg bevisst min forforståelse og klarer å artikulere det på en måte som er tydelig? Som forsker kan mine forforståelser, vitenskapelig ståsted og pedagogisk grunnsyn farge både hva jeg ser etter, men også hvordan jeg gjennomfører forskningen og hva slags resultater får jeg. Selv om det kan være et åpent og filosofisk spørsmål om hvilken grad forsker kan skille seg fra sin forforståelse og om objektive data er i det hele tatt oppnåelig, bør jeg ta stilling til dette og rasjonelt vurdere de ulike fasenes innhold under oppgaveskrivingen.

En annen etisk vurdering handler om hvordan jeg vil fremstille mine resultater. Dette vil blant annet innebære bevissthet om hvilke konsekvenser kan min masteroppgave ha for barnehagefeltet og den konkrete tematikken som jeg skriver om. Men det vil også handle om redelighet i min skriveprosess og utarbeidelse av funn. Her blir også transparens viktig. Det skal være mulig for lesere å se hvordan jeg har kommet til de konkrete funnene og konklusjonene. Her kan det også referansesikk. God referansesikk handler om forskningsmetode og forskningsetikk (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 217). Dette kan innebære nøyaktighet og sporbarhet i måten kildene angås på (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 217). Men også unngåelse av plagiat er viktig i forhold til redelighet. Plagiat i forskningsetisk forstand er å stjele hele eller deler av andres arbeid og fremstille det som sitt eget (Staksrud et al., 2021, s. 10). Det vil også være viktig å ta hensyn til individer som skrev rammeplanen. I mine undersøkelser er ikke jeg ute etter å kritisere enkelte mennesker eller angripe noens personligheter.

Mitt fokus vil ligge på tekster, sosiale praksiser og diskurser, samt hvordan de kan fortolkes og perspektivene som anvendes for å fortolke disse.

1.6 Masteroppgavens oppbygning

Denne oppgaven er oppdelt i 5 ulike kapitler. Den første delen er innledningen. Den andre delen tar for seg de metodologiske, metodiske og teoretiske valg. At teori, metode og filosofiske premisser er slått sammen blir gjort av hensyn til metodevalget. Den tredje delen tar for seg analysen hvor undersøkelsestema og undersøkelsesobjektet blir konstruert og analysert underveis. Dette er gjort i samsvar med metodologiske retningslinjene som er tydeliggjort under den andre delen. Analysen vil bestå av to ulike nivåer hvor det første nivået består av 2 steg og det andre nivået består av 3 steg. Den fjerde delen tar for seg drøfting av funnene og mulige konsekvenser de har for barnehagefeltet. I slutten av drøftingsdelen ser jeg på mitt eget arbeid med et kritisk blikk. Den siste, femte, delen er avslutning hvor oppgavens mål og funn oppsummeres, samtidig som det foreslås perspektiver for videre undersøkelser.

2 TEORI, METODOLOGI & METODE

Metoden jeg har valgt for mine undersøkelser tar utgangspunkt i kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2010). Det foreligger umiddelbart en viss kompleksitet ved denne metoden som må avklares. Med kompleksiteten tenker jeg for det første at diskursanalyse er ikke bare én tilnærming, men en rekke tverrfaglige og multidisiplinære tilnærminger og at det ikke finnes enighet om hva diskurs er, eller hvordan man analyserer dem (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 9). For det andre vil kompleksiteten ligge i den særskilte relasjonen denne metoden står i forhold til teori og metodologi. Jørgensen & Phillips (2010, s. 12) skriver at det er avgjørende at man ikke bruker diskursanalyse som en analysemetode løsrevet fra de teoretiske og metodologiske grunnlag. Diskursanalyse kommer som en pakke som inneholder for det første filosofiske premisser, for det andre teoretiske modeller, for det tredje metodologiske retningslinjer, og for det fjerde spesifikke teknikker til språkanalyse (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 12).

Mitt valg av metode vil også påvirke den konvensjonelle strukturen av masteroppgaven hvor teori og metode fremstår som regel som separate enheter. Som det kommer frem av mitt metodevalg, vil teori og metode i diskursanalyse være sammenkoblet. Ifølge Jørgensen & Phillips (2010, s. 12) skal man akseptere de grunnleggende filosofiske premisser i diskursanalyse for å bruke denne som metode i empiriske undersøkelser. Videre vil jeg utdype hva de filosofiske aspektene i diskursanalyse dreier seg om. Fra de generelle trekkene i diskursanalysen skal jeg bevege meg i retning av kritisk diskursanalyse som skal være det teoretiske grunnlaget for oppgaven. På bakgrunn av dette vil jeg til slutt presentere Faircloughs dialektisk-relasjonelle tilnærming til kritisk diskursanalyse som skal være mitt metodologiske og metodiske utgangspunkt.

2.1 Filosofiske premisser

De filosofiske premissene i diskursanalysen kan blant annet handle om ontologiske og epistemologiske premisser angående språkets rolle i de sosiale konstruksjonene av verden (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 12). Dette forutsetter også et sosialkonstruksjonistisk grunnlag (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 13). I denne underkapittelet vil jeg avklare forholdet mellom mitt vitenskapelige ståsted og de filosofiske premissene i KDA, samtidig som jeg utdyper hva de filosofiske premissene går ut på og kritikken av den aktuelle filosofiske posisjonen.

2.1.1 Vitenskapeligståsted

Før jeg går i dybden på de filosofiske antakelsene i diskursanalysen vil jeg først trekke paralleller med mitt vitenskapeligståsted. Under kapittelet 2. har jeg på bakgrunn av Jørgensen & Phillips (2010, s. 12) skrevet at man skal akseptere de grunnleggende filosofiske premisser i diskursanalyse for å bruke denne som metode i empiriske undersøkelser. Men det er slett ikke tilfellet at jeg som forsker aksepterer disse premissene ureflektert eller ukritisk. Snarer handler det om mitt vitenskapeligståsted som gjør at jeg foretrekker sosialkonstruksjonisme fremfor for eksempel fenomenologi. Altså mitt ontologiske utgangspunkt, slik det er i sosialkonstruksjonisme, innebærer at virkelighet er en sosial og språklig konstruksjon, der språket og måten vi kommuniserer på er av grunnleggende betydning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 204-205). Dette kan også ses i sammenheng med diskursanalytiske tilnæringer som ifølge Jørgensen & Phillips (2010, s. 17) trekker på strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi, som hevder at våres adgang til virkeligheten alltid skjer gjennom språket. På den andre siden advarer Burr (referert i Jørgensen & Phillips, 2010, s. 13) om at sosialkonstruksjonistiske tilnæringer er så mangfoldige og forskjellige at det blir vanskelig å gi én karakteristikk som dekker dem alle. Likevel kommer Burr (referert i Jørgensen & Phillips, 2010, s. 13) med 4 premisser som skal binde det sosialkonstruksjonistiske feltet sammen. Videre vil jeg med referanser til Jørgensen & Phillips (2010, s. 13-14) gi en kort fremstilling av de 4 antakelsene i sosialkonstruksjonisme som diskursanalysen også deler.

2.1.2 Fire premisser i sosialkonstruksjonisme

Den første antagelsen handler om at vår kunnskap om verden ikke kan tas for en objektiv sannhet. Dermed er våres verdensbilder heller et produkt av våre måter å kategorisere verden på (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 13-14). Den andre antakelsen handler om at mennesker er kulturelle og historiske vesener. Dermed er vår forståelse og representasjon av verden avhengig av den konkrete historiske og kulturelle konteksten. Denne er også kontingent, med andre ord kunne vårt verdensbilde ha vært annerledes, samt at den kan forandres over tid (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 13-14). Den tredje antakelsen er at kunnskap skapes i sosiale prosessen gjennom sosial interaksjon, hvor man både bygger opp felles sannheter og konkurrerer om hva er sant og falskt (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 13-14). Den fjerde antakelsen handler om at forskjellige verdensbilder fører til forskjellige sosiale handlinger, og den sosiale konstruksjonen av kunnskap får dermed en konkret sosial konsekvens (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 13-14).

2.1.3 Kritikken av sosialkonstruksjonisme

Sosialkonstruksjonisme blir kritisert for at fremstilling av all kunnskap som kontingent fører til at alle ting flyter og at regelmessighet i det sosiale blir oppløst (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 14). Den blir også beskyldt for å neglisjere den objektive naturen av sosiale virkeligheten (Weinberg, 2012, s. 360). Sosialkonstruksjonisme ble også internt kritisert for generaliserende tendens mot tingliggjøring på en måte som avkaster menneskelig aktørskap, og som følger til en forenkling av kollektiv handling (Buono, 2015, s. 339). Når det gjelder mitt forhold til kritikken tenker jeg at sosialkonstruksjonisme, akkurat som andre vitenskapelige ståsteder, vil ha sine begrensninger og utfordringer. Men det vil også ligge muligheter i denne vitenskapelige retningen. For eksempel gir det perspektiver som retter oppmerksomhet mot at det er en sammenheng mellom den sosialt konstruerte kunnskapen og sosiale handlinger. Samtidig vil forståelse av kunnskap som noe som er sosialt konstruert åpne opp for å tilnærme seg ulike sosiale praksiser på en meningsfull, men også kritisk måte. Det som på den ene siden kan betraktes som at “alle ting flytter”, kan på den andre siden handle om en slags relativisme som gir rom for å utfordre eksisterende praksiser og kunnskap ved å for eksempel hevde at ingenting er “hogget i stein” og at det kan dermed være ulike og alternative forståelser og begrunnelser for konkrete sosiale handlinger. På den andre siden vil jeg i tråd med kritikken også påstå viktighet av den menneskelige aktørskap og betydningen av den kollektive handling. Jeg hevder for eksempel ikke at diskurser om barndom som kan identifiseres i rammeplanen er noe som blir passivt mottatt av barnehageansatte og etterlevd uten videre. Det er likevel en tekst som eksistere i samfunnet og som barnehageansatte må forholde seg til. Det er også et åpent spørsmål om hva slags kunnskap ligger til grunn for barndomsdiskurser i rammeplanen og hvilke konsekvenser for praksis kan disse ha.

2.2 Teoretiske rammer

Blant ulike tilnærminger i det diskursanalytiske feltet kan det nevnes diskursteori utviklet av Laclau & Mouffe (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 35-36) hvor formålet er å kartlegge de prosessene hvor mennesker kamper om hvordan tegnenes betydning skal fastlegges, og hvor betydnings-fiksering blir konvensjonaliserende, altså at mennesker oppfatter dem som naturlige. På den andre siden kan det nevnes Foucault (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 22) og hans diskursanalyse hvor formålet er å avdekke strukturen i de forskjellige kunnskapsregimer, som blir også senere utviklet med en teori om makt hvor denne blir satt i fokus.

Når det gjelder teoretiske modellen for denne oppgaven vil jeg bruke kritisk diskursanalyse. Formålet med kritisk diskursanalyse er å kaste lys på disse lingvistisk-diskursive dimensjoner av sosiale og

kulturelle fenomener og forandringsprosesser i senmodernitet (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 73). Grunnen til at denne modellen er valgt er at fokuset ikke blir kun redusert til betydnings-fikseringer og dekonstruksjon i teksten slik det er i diskursteori (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 35-36). Med det formålet kritiskdiskursanalyse har, tenker jeg at det gjør det i større grad mulig å se tekster i sammenheng med andre sosiale prosesser og på den måten få et større bilde av de ulike kulturelle fenomener. På den måten vil fokuset i den valgte teoretiske modellen ikke kun begrenses til den språklige dimensjonen i rammeplanen som vil være utgangspunkt for mine analyser, men sette det i kontekst av andre sosiale fenomener, som for eksempel den institusjonelle barndommen, som er et sentralt tema for denne oppgaven. Samtidig er ikke jeg i denne undersøkelsen opptatt av makt perspektivet slik det er i den foucauldianke tradisjonen, men heller vil se på barndomskonstruksjoner i et styrings dokument, samt hvilke konsekvenser det indikerer.

De teoretiske rammene for kritisk diskursanalyse kan presenteres i 5 punkter slik Jørgensen & Phillips (2010, s. 73-76) har utformet det. Før jeg går på disse 5 punktene, er det et forhold mellom ulike tilnærminger til KDA som må avklares først. Under delen 2.1 nevnte jeg at diskursanalyse vil ifølge Jørgensen & Phillips (2010, s. 13) et sosialkonstruksjonistisk grunnlag. På den andre siden vil Faircloughs (2010, s. 4) KDA, som jeg vil bruke i min oppgave, basere seg på kritisk realisme som blant annet handler om at virkelighet eksistere uavhengig av hvor godt vi kjenner den til og forstår den. Samtidig har jeg innenfor denne oppgaven posisjonert meg på sosialkonstruksjonistisk ståsted. Disse tilnærmingene, altså kritisk realisme og sosialkonstruksjonisme er ikke identiske. Likevel skriver Sayer (2000, s. 62) at realisme ikke behøver å ha noe problem med den “svake” sosiale konstruksjonismen, altså med en ide om at betydning av faktorer eller det reelle er sosialt konstruert. Dessuten skriver Fairclough (2010, s. 4) at mer spesifikt har hans KDA en kritisk realisme som utgangspunkt der blant annet sosiale verden er avhengig av menneskelige handlinger og er “sosialt konstruert”.

2.2.1 Teoretisk ramme for KDA i fem punkter

Innledningsvis i kapittel 2 nevnte jeg at KDA ikke er én tilnærming, men at det vil finnes mange ulike tilnærminger. Jeg holder meg til Jørgensen & Phillips (2010) sin beskrivelse for å avgrense og velge en metode. Videre skal jeg presentere 5 punkter som vil utgjøre den teoretiske rammen for denne oppgaven.

Det første vil handle om at diskursive praksiser – gjennom hvilke man produserer tekster og konsumerer dem – ses om en viktig form for sosial praksis som bidrar til å konstituere den sosiale verden og herunder sosiale identiteter og sosiale relasjoner (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 73). Dermed vil formålet med kritisk diskursanalyse være å kaste lys på disse lingvistisk-diskursive dimensjoner av sosiale og kulturelle fenomener og forandringsprosesser i senmodernitet (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 73). På den måten blir rammeplanen for barnehagens innhold en diskursiv praksis, og barndomsdiskurser – den sosiale verden og sosiale identiteter som rammeplanen som en tekst produserer og blir konsumert. Det andre handler om at diskursive praksis både konstituerer den sosiale verden og konstitueres av andre sosiale praksiser. I dette ligger det et dialektisk forhold mellom diskursive praksiser og sosiale dimensjoner, med andre ord vil diskursive praksiser både forme og omforme de sosiale prosessene, men også gjenspeile dem (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 74.) Barndomsdiskurser kan så forstås som både et produkt av virkelighet og det som utformer barndommen. Samtidig blir barndomsdiskurser et resultat av hvordan barndommen i barnehagene faktisk er, den kunnskapen som finnes om barndommen og hvordan barndommen blir omtalt. Det tredje punktet handler om at i kritisk diskursanalyse gjøres det en konkret lingvistisk språkanalyse av tekster i en sosial sammenheng (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 75). Dette vil innebære at jeg skal analysere rammeplanen ved å undersøke enketelte ord, setninger og forholdet mellom disse, samt grammatiske former enkelte ord har. Det fjerde handler om at diskursive praksiser bidrar til å skape og reprodusere ulike maktforhold mellom sosiale grupper, og disse effekter ses som ideologiske effekter. (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 75). På den måten vil barndomsdiskurser i rammeplanen være forankret i en konkret ideologi. Ord som brukes til å omtale barndom bærer med seg konkrete ideer om hvordan den sosiale virkelighet er og skal være. Det siste og femte punktet handler om at kritisk diskursanalyse ikke er politisk nøytral. Den kritisk diskursanalytiske tilnærming sikter mot – i frigjørelsenes navn – å stille seg på de undertrykte sosiale gruppers side. Kritikken skal avsløre den rolle, som den diskursive praksis spiller i opprettholdelsen av ulike maktforhold (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 76). I denne sammenhengen vil denne undertrykte sosiale gruppen være barn. Selv om synet på barn har endret seg i den norske barnehagekontekst hvor barns interesser, stemmer og perspektiver blir stadig løftet, finnes det likevel praksiser som baserer seg på antakelser om hva som er bra for barn fremfor hva barn selv uttrykker.

2.2.2 Kritikken av kritisk diskursanalyse

Catalano & Waugh (2020) har gjennomgått ulike responser på kritisk diskursanalyse når denne fikk sitt gjennomslags i akademiske kretser. De påpeker at kritisk diskursanalyse består av mange ulike

retninger, likevel er det noe til felles når det gjelder utfordringer med KDA, slik det blir oppfattet av et akademisk miljø. Generelt sett reises det tvil om kritisk diskursanalysene kan bidra med valid kunnskap (Catalano & Waugh, 2020, s. 219).

Når det gjelder Faircloughs (2010) KDA blir den kritisert for blant annet å ikke gi en definisjon av hva diskurs er (Catalano & Waugh, 2020, s. 221). I tillegg rettes kritikken mot at kritisk diskursanalyse ikke gir en kontekst (Catalano & Waugh, 2020, s. 225). Noe av kritikken går ut på at hva forfattere av en konkret tekst mener er ikke det samme hva det fremstår for en leser og at ideologi er ikke nødvendigvis innvevd i språket (Catalano & Waugh, 2020, s. 221-222). I tillegg blir kritisk diskursanalyse til Fairclough kritisert for å være selektivt og usystematisk i sine analyser, og at analytiske modeller er alt for vage (Catalano & Waugh, 2020, s. 224). Til slutt reises det spørsmål ved den emansipatoriske siden av kritisk diskursanalyse og evnen til selvkritikk. Er det virkelig slik at det tilbys en løsning og motstand av kritisk diskursanalyse eller er det bare beskyldinger, og er den kritisk bare fordi det er en mote å være kritisk (Catalano & Waugh, 2020, s. 223)?

Mitt forhold til denne kritikken er at det har for det første funnet sted en rekke endringer innenfor Faircloughs (2010) KDA hvor jeg etter å ha jobbet med hans metodologi fått inntrykk av at han har aktivt forhold seg til eksisterende kritikk. Dette kan blant annet handle om Faircloughs større fokus på kontekst i sin metodologi de fokuset rettes mot sosiale hendelser (Fairclough, 2010, s. 10), og den dialektisk relasjonelle dimensjonen (Fairclough, 2010, s. 3-4), samt hans forsøk på å gi et tydeligere definisjon av diskursbegrepet (Fairclough, 2010, s. 3-4). Mens også den positive kritikken som er en del av Faircloughs metodologi kan indikere på at Faircloughs metodologi gjennomgår endringer. For det andre, siden Faircloughs (2010, s. 8) KDA handler blant annet om fortolkning er det et ganske vesentlig spørsmål som kritikken stiller, nemlig om diskursanalysene kan bidra med valid kunnskap. Her vil jeg vise til Sayer (2000, s. 45) som skriver at spørsmålet om hva er en god interpretasjon er en av de mest vanskeligste spørsmålene samfunns forskere og filosofer har å møte. Under delen Tekstanalyse skriver jeg at fortolkning vil blant annet handle om dømmekraft. Samtidig kan det tenkes at dømmekraft kan være noe flyttende begrep. Det vil likevel i denne forstand handle om en rasjonell vurdering av tekst og min fortolkning av denne.

2.3 Metodologiske retningslinjer

På bakgrunn av Jørgensen & Phillips (2010) har jeg valgt Faircloughs (2010) KDA som metodologiske retningslinjer for denne oppgaven. Likevel blir ikke Faircloughs (2010) KDA anvendt

slik det er gjengitt hos Jørgensen & Phillips (2010), men tar utgangspunkt i Faircloughs (2010) videreutviklede versjon av hans KDA. Mer spesifikt handler det om en dialektisk-relasjonell tilnærming til kritisk diskursanalyse. Den er relasjonell i den forstand at den ikke primært fokuserer på ting og personer, men på sosiale relasjoner (Fairclough, 2010, s. 3). Samtidig vil disse relasjonen ifølge Fairclough (2010, s. 2-3) være dialektiske, noe som innebærer at ulike elementer i denne relasjonen vil være forskjellige fra hverandre, men samtidig vil ikke de være adskilt. I tillegg vil den dialektisk relasjonelle KDA være transdisiplinær, fordi analysen av relasjonene vil gå på tvers av konvensjonelle rammer mellom disipliner som for eksempel lingvistik, politikk, sosiologi, osv. (Fairclough, 2010, s. 4). Denne metodologien var hovedsakelig først foreslått i «Discourse in late modernity» (Chouliraki & Fairclough, 1999). Senere har Fairclough (2010, s. 226) modifisert og formulert denne gjennom fire nivåer, hvor noen av nivåene er utvidet med flere steg. Disse nivåene og stegene blir retningslinjer for min undersøkelsesprosess.

2.3.1 Det første nivået i metodologien

På nivå 1 skal søkelyset rettes mot sosiale vrangheter, i sin semiotiske aspekt. Med vrangheter mener Fairclough (2010, s. 226) urettferdigheter og forskjellsbehandling som mennesker erfarer, men som ikke kan nødvendigvis rettes opp under visse sosiale omstendigheter. Når det gjelder begrepet semiosis er det Faircloughs (2010, s. 230) forsøk på å unngå forvirring med diskurs begrepet som kan ha flere og ulike betydninger. Samtidig vil begreper som semiosis, språk og diskurs henge tett sammen. I noen tilfeller oppfører Fairclough (2010, s. 24 & s. 223) semiosis i parentes når han skriver om språk, tekst og diskurser. Likevel vil semiosis ha noe bredere betydning enn språk for det det involverer også visuell kommunikasjon (Faircloughs, 2010, s. 220). Samtidig henviser Faircloughs (2010, s. 202) til semiosis på den ene siden som intersubjektiv meningsskapning, og på den andre siden som et element/bestanddel av det sosiale, hvor det også ligger en relasjonell forståelse av semiosis, der sosiale relasjoner innebærer blant annet frembrytende egenskaper av institusjonelle ordener og livsverdens domene. Dermed vil det i denne forstand foretrekkes bruk av semiosis fremfor diskurs. Fairclough (2010, s. 235-238) deler det første nivået i sin metodologi i to steg; Steg 1: Velge ut tema for undersøkelser som er relatert eller peker ut sosial vranghet og som kan produktiv tilnærmes på en transdisiplinær måte med et spesifikt fokus på dialektisk relasjoner mellom semiotiske og andre momenter.

Steg 2: Konstruere undersøkelses objekter for opprinnelig identifiserte undersøkelses temaer ved å teoretisere dem på en transdisiplinær måte.

Før jeg går videre til neste nivå vil jeg avklare en strukturell forskjell som peker seg ut mellom masteroppgaven og de metodologiske retningslinjene. I den sistnevnte vil tema og problemstillingen være et produkt av undersøkelsene på nivå 1, altså noe som oppstår underveis. Dette blir tydelig ved å se på innholdet i steg 1 og 2 under nivå 1. På den andre siden vil tema og spesielt problemstillingen være noe av det første som skal formuleres når arbeide med masteroppgaven skal settes i gang. Dermed har jeg allerede et utarbeidet tema og problemstilling. Likevel tenker jeg at nivå 1 kan fortsatt være relevant for mine undersøkelser. Grunnen til det er at på dette nivået og gjennom de to stegene vil jeg sette min problemstilling og tema inn i en større sammenheng. Det blir med andre ord tydelig hva er bakgrunnen for barndomsproblematikken. Derfor valgte jeg å beholde dette nivået og de stegene i min undersøkelse.

2.3.2 Det andre nivået i metodologien

På nivå 2 skal det identifiseres hindringer for adressering av sosiale vrangheter. På dette nivået reises det et spørsmål om hva er det med sosial ordenens natur som gjør at sosiale vrangheter blir vanskelig å rette opp (Fairclough, 2010, s. 226). Svaret på dette spørsmålet ligger blant annet i relasjoner mellom ulike institusjoner, og siden inngangen til undersøkelser med kritiske diskursanalysen er semiotisk vil det innebære utvalg og analyse av relevante tekster (Fairclough, 2010, s. 226). Gjennom dette nivå vil jeg sette min problemstilling i en kontekst. Det er ikke slik at barndomsproblematikken eksisterer uavhengig av alt annet. Den er en del av politikk, utdanningssystemer og barnehagelærerprofesjonen. I tillegg vil også de ulike arenaene henge sammen, altså være i en dialektisk relasjon. Dette nivået har Fairclough (2010, s. 226) også delt flere steg;

Steg 1: Analysere dialektiske relasjoner mellom semiosis og andre sosiale elementer, mellom diskursorden og andre elementer av sosial praksis, mellom tekster og andre elementer av hendelser.

Steg 2: Velge ut tekster, perspektiver og kategorier for analyse, i lys av og passende for undersøkelsesobjektet.

Steg 3: Gjennomføre analyse av tekster, både interdiskursive analyser og lingvistisk/semiotisk analyse.

Nivå 3 & 4 handler om å vurdere om sosial orden «trenger» sosiale vrangheter og identifisere mulige veier gjennom hindringer. Jeg har valgt å se bort fra disse to nivåer i min analyse, fordi jeg tenker at det er vurderinger som heller hører under drøftingsdelen. Dermed blir disse gjenopptatt under delkapitler 4.5 & 4.6.

2.3.3 Tekstanalyse

Jeg vil vise til det tredje punktet i min teoretiske ramme for KDA under delen 2.2.1 som handler om at i KDA gjøres det en konkret lingvistisk språkanalyse av tekster i en sosial sammenheng (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 75). Tekstanalysen inngår også som en del av Faircloughs (2010) dialektisk-relasjonelle KDA. Tekstanalysen vil være det tredje steget på det andre nivået slik det er fremstilt under delen 2.3.2. Samtidig vil en tekstanalyse ifølge Fairclough (2003, s. 3) ikke bare dreie seg om lingvistisk analyse; det vil også inkludere en interdiskursiv analyse som innebærer å se teksten i termer av diskurser, sjanger og stiler. Det er flere måter en tekstanalyse kan gjennomføres på. Samtidig finnes det også en generell metode for tekstanalyse innenfor Faircloughs KDA (Fairclough, s. 2010, s. 238). Tekstanalysen i Faircloughs (2010, s. 75) tilnærming vil innebære to ting; først interdiskursiv analyse hvor sjanger, diskurser og stiler er trukket frem i en konkret tekst, og for det andre, lingvistisk/semiotisk analyse av handlingsmessige, representasjonsmessige og identifiserende meninger og av deres relasjoner i en lingvistisk form i en tekst, og hvordan disse meningene og formene realiserer den interdiskursive blanding av sjangere, diskurser og stiler. Her kan det være aktuelt med en kort begrepsavklaring.

2.3.3a Tre meningstyper i teksten

Ifølge Fairclough (2003, s. 27) er det tre overordnede meningstyper i en tekst som kan tjene en tekstanalyse. Fairclough (2003, s. 27-28) skiller mellom mening som teksten har som en del av en handling i en sosial hendelse, menings som representasjon av virkelighet i teksten, og menings som tilhører menneskelige identiteter i tekstens konstruksjon.

Den handlingsmessige mening forbinder Fairclough (2010, s. 75) med sjanger teksten har. Sjanger er altså en måte å handle i en diskursiv aspekt (Fairclough, 2003, s. 66). Sjanger kan ligge på ulike abstraksjonsnivåer alt fra rapporter som har høy grad av abstraksjon til intervju som kan være ganske konkret (Fairclough, 2003, s. 126). Ved å analysere hvilken sjanger teksten representerer skal jeg også se på ulike sider ved teksten som sosiale hendelser og re-kontekstualisering, altså hvordan ulike elementer fra bestemte typer sosiale praksiser og hendler blir anvendt i andre sosiale praksiser og hendler. Jeg vil også fokusere på hvordan ulikheter presenteres i teksten og hva slags og hvilke påstander anvendes i denne. Jeg vil også undersøke sjanger kjeder noe som involverer systematisk transformasjon fra sjanger til sjanger. Sjanger skjeder i denne forstand vil ikke handle om forskjellige sjangere innad en enkelt tekst, men heler sjangere som en tekst transformeres til Fairclough (2003, s. 31). Jeg vil bruke noen av spørsmålene som Fairclough (2003, s. 191-192) har utarbeidet for å

tilnærme meg disse sidene ved teksten. Spørsmålene som jeg skal rette mot teksten er; “Hvilke sosiale begivenheter er teksten en del av?”, “Hvilke sosiale praksiser kan begivenheter refereres til?”, “Hvordan fremstår ulikhetene i teksten?”, “Hvilke stemmer/tekster er det i teksten, hvilke tekster er inkludert og hvilke kan være ekskludert?”, “Hvilke typer påstander er gjort i teksten?” og “Hvilke semantiske relasjoner det er mellom setningene?”. Når det gjelder semantiske relasjoner er det slik at kritisk diskursanalyse også gjør en konkret lingvistisk språkanalyse av tekster i en sosial sammenheng (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 75). Det kan innebære å undersøkes semantiske, men også grammatiske og leksikale relasjoner. Dette i sin tur vil handle om å se på hvordan setningene står i forhold til hverandre, relasjoner mellom morfemer i enkelte ord, ord som brukes sammen med for eksempel ordet barndom, ord som omtaler denne og i hvilke sammenhenger dette skjer.

Når det gjelder representasjonsmessige mening, forbindes denne med diskurs (Fairclough, 2010, s. 75). Fairclough (2003, s. 26) skriver om diskurs som både et abstrakt substantiv som betyr språket som et element av sosialt liv, men også som et konkret substantiv med en betydning knyttet til spesifikke måter å representere en del av verden. Altså handler det om ulike måter å representere prosesser, relasjoner og strukturer av materiell verden, den mentale verden av tanker, følelser, overbevisninger, og sosiale verden (Fairclough, 2003, s. 124). Videre skriver Fairclough (2003, s. 124) at diskurs ikke bare representerer verden som den er eller heller som den ser ut til å være, men at diskurser er også projektive, innbilte, som representerer mulige verdener som er forskjellig fra den aktuelle verden, og er forbundet med et prosjekt om å endre verden i en bestemt retning. Relasjoner mellom ulike diskurser er som et element av relasjoner mellom ulike mennesket – de kan utfylle hverandre, utfordre hverandre, og de kan dominere hverandre (Fairclough, 2003, s. 124). Samtidig skriver Fairclough (2010, s. 3) at selv om diskurs kan ses på som en enhet eller objekt, vil det i seg selv være en kompleks sett av relasjoner, inkludert relasjoner som kommunikasjon mellom mennesker som snakker, skriver og kommuniserer på ulike måte med hverandre, men diskurs vil også beskrive relasjoner mellom konkrete kommunikative hendelser som konversasjoner og artikler, samt mer abstrakte og vedvarende diskursive objekter som for eksempel språk. Dermed konkluderer Fairclough (2010, s. 3) med at det er umulig å svare på spørsmålet om «hva er en diskurs» uten å ta hensyn til «interne» og «eksterne» relasjoner som diskurs inngår i, den kan altså ikke defineres uavhengig, og forståelsen av diskursen blir mulig kun ved å analysere den i en sett av relasjoner. Dermed for å avdekke diskurser i min utvalgte tekst vil jeg ta utgangspunkt i de transdisiplinære perspektivene på barndom samt relasjoner mellom de ulike sosiale elementer, praksiser og begivenheter. I tillegg vil jeg i denne sammenhengen se på hvordan de nevnte over aspekter blir representert.

Den siste meningstype som omhandler identitet blir knyttet til stil. Stil er den diskursive siden ved ulike væremåter, hvem en er vil delvis være avhengig av måte en snakker, skriver, og ikke minst ser ut, holder seg selv i det offentlige rom, hvordan en beveger seg osv. (Fairclough, 2003, s. 159). På grunn av oppgavens omfang vil ikke denne meningstypen undersøkt i min analyse.

2.3.4 Interpretering

Når jeg skal analysere en tekst, vil dette skje på bakgrunn av min tolkning av det valgte tekstmaterialet. Fairclough (2003, s. 11) skriver at fortolkning kan ses på som en kompleks prosess med flere forskjellige aspekter. Delvis vil fortolkning handle om forståelse - hva ord og setninger i teksten betyr, og hva forfatteren mener, men det vil også delvis handle om dømmekraft og evaluering fra den som fortolker teksten. I tillegg er det også et forklarende element av interpretering av tekster, altså forsøk på å forstå hvorfor noen skriver som de gjør, og hvilke sosiale årsaker kan identifiseres på bakgrunn av det som er skrevet (Fairclough, 2003, s. 11).

2.4 Metode

Fairclough (2010, s. 234) referer til den dialektisk-relasjonelle versjon av sin KDA som metodologi heller enn metode, blant annet fordi han anser undersøkelses prosess som også teoretisk hvor metodene er valgt ut i forhold til hvordan forsknings objektet konstrueres underveis. Det fremkommer likevel at denne dialektisk-relasjonelle tilnærmingen kan assosieres med en generell metode (Fairclough, 2010, s. 234). De fire nivåene fra metodologi kapitlet blir et grunnlag for mine forskningsstrategier. Tekstmaterialet som jeg skal analysere vil være rammeplanen for barnehages innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men før dette vil jeg undersøke hva barndom kan være og hvordan det kan forstås fra et historisk, vitenskapelig og profesjonelt perspektiv. Samtidig vil jeg undersøke relasjoner mellom ulike institusjoner og sosiale praksiser som på en eller annen måte berører barndomsproblematikken. Dette vil likevel på grunn av oppgavens omfang ikke være en uttømmende gjennomgang av de sosiale relasjonene og praksisene. Jeg vil særlig se på forholdet mellom utdanningspolitikk, forskning og praksisfeltet. Når det gjelder rammeplanen, er denne ganske omfattende både når det gjelder innhold og tematiser. Derfor har jeg valgt kun et underkapittel "Barn og Barndom" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8,) som består av to avsnitt og inngår i første kapittel med overskriften "Verdigrunnlag". Jeg har også valgt å kategorisere setninger i det utvalgte kapitlet med tall etter den rekkefølgen som de er skrevet i det opprinnelige dokumentet. Dette er

gjort for å forenkle analyseprosessen. Det første avsnittet består av setninger fra (1) til (5), mens det andre avsnittet består av setninger fra (6) til (9). Slik ser det valgte tekstmaterialet etter kategorisering. Slik ser den opprinnelige teksten ut;

Barn og barndom

Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi. Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt. Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv. Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn, jf. Grunnloven § 104 og barnekonvensjonen art. 3 nr. 1. Dette er et overordnet prinsipp som gjelder for all barnehagevirksomhet.

Barna skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden. Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv. Barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner. Barna skal møtes med empati og få mulighet til å videreutvikle egen empati og evne til tilgivelse. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Slik har jeg bearbeidet teksten for videre analyse. Det første avsnittet består av setninger fra (1) til (5), mens det andre avsnittet består av setninger fra (6) til (9). Slik ser det valgte tekstmaterialet etter kategorisering.;

- (1) Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi.
- (2) Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt.
- (3) Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv.
- (4) Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn, jf. Grunnloven § 104 og barnekonvensjonen art. 3 nr. 1.
- (5) Dette er et overordnet prinsipp som gjelder for all barnehagevirksomhet.
- (6) Barna skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden.
- (7) Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv.

- (8) Barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner.
- (9) Barna skal møtes med empati og få mulighet til å videreutvikle egen empati og evne til tilgivelse.

3 ANALYSE

På bakgrunn av mine metodologiske og metodiske retningslinjer har min analyse fått en struktur med to nivåer, hvor det er 2 steg under det første og 3 steg under det andre nivået. Analysen begynner med min fremstilling av sosiale vrangheter som er det første nivået. På det andre nivået vil jeg analysere hindringer som oppstår i det sosiale vrangheter blir adressert. Det siste steget på det andre nivået vil innebære en tekstanalyse av utvalgte tekstmaterialet. Teksananalysen vil blant annet ha fokus på sjanger og diskurser slik det ble presentert under delen 2.4. og 2.4.1.

3.1 Sosiale vrangheter (Nivå 1, Steg 1)

Under dette nivået vil det første steget handle om å velge ut tema for undersøkelser som peker ut urettferdigheter og forskjellsbehandling som mennesker erfarer. Temaet jeg har valgt er den institusjonelle barndommen. De umiddelbare urettferdigheter og forskjellsbehandlinger som peker seg ut her handler om en forestilling at barndom har en bestemt naturlighet. Naturlighet i denne forstand innebærer antakelser at barn er naturlige snarer enn sosiale fenomener, og at en del av denne naturlighet omfatter deres uunngåelige modningsprosess (James et al., 1999, s. 28). Ifølge James et al. (1999, s. 28) stammer troen på barns naturlighet fra den universelle erfaring av å ha vært barn og den vedvarende og alminnelig erfaring, det å få barn og å forholde seg til barn. Mens troen på det uunngåelige og enda “gode” ved deres modning utspringer av en kombinasjon av postdarwinistiske kulturelle utviklingsforhåpninger innpakket inn i postopplysningstidens sammenblanding av vekst og fremskritt (James et al., 1999, s. 28). Selv om det i nyere tid og særlig i nordiske kontekst vil være aktuelt å snakke om sosiokulturelle tilnærming til barn og barndom, behøver ikke det paradigmeskifte automatisk føre til utvisking av den utviklingspsykologiske kulturarven og det som kan betraktes som utdaterte antakelser om barn og barndom. Dette vil i mindre grad gjelde den teoretisk kunnskapen, men kan være et tilfelle når det gjelder praktiske kunnskaper og verktøy som benyttes i møte med barn. Det finnes for eksempel ulike typer kartleggingsverktøy. Noen av disse verktøyene består av kompetansebeskrivelser som barn på ulike alderstrinn skal kunne beherske. I dette ligger det en utviklingspsykologisk forståelse av at modning er en lineær prosess som kan beskrives med og deles i ulike stadier. Selv om det er foreløpig ikke pålagt å bruke kartleggingsverktøy på alle barn, er det fortsatt en diskusjon som florerer i det politiske landskapet om en slik praksis skal bli til en del av barnehagehverdag. Samtidig er kartlegging av barn ingen nytt fenomen for barnehagesektoren og det finnes eksempler hvor det praktiseres på daglig basis, selv om at det ikke er pålagt. Det kan handle om foreldrenes ønsker om å “se” sine barns utvikling, men det kan også være en pedagogisk praksis som brukes til å ha kontroll og oversikt over barnas utvikling, og i noen tilfeller en arbeidsmåte som

har til hensikt å legitimere det pedagogiske arbeidet, som kommer av en antakelse om at kartleggingsverktøy kan gjøre det pedagogisk arbeidet mer “pedagogisk”. Som James et al., (1999, s. 31) skriver, blir ikke barn bare utsatt for en urettferdig sammenligning med deres jevnaldrende gjennom prøver og ranglister, men også får en konstant bedømmelse ut fra det normale barns “gullstandard”. Men urettferdighet vil ikke bare ligge i at barn blir sammenlignet med hverandre og målt etter normalen. Det ligger også en urettferdighet i at barn og barndom blir møt med en holdning om at det er noe naturlig. På den måten frarøves det muligheter for barn og barndom å være noe annet enn modningsprosess. Dette kan føre til forskjellsbehandling blant barn imellom når noen barn ikke passer inn i modningsprosessens utviklingsløp.

Forskjellsbehandling i nevnte over tilfellet kan også handle om hvordan barn behandles av voksne og hvordan denne samhandlingen er forskjellig fra voksne imellom. Eksempel på dette kan være situasjoner hvor barn objektiveres av voksne og blir til gjenstander fremfor subjekter, og hvor denne atferden rettferdiggjøres av voksne ved å henvise til barns modning eller snarer umodenhet. Forestillinger om den naturlig barndom kan gjenspeile seg i en annen form for den sosiale vrangheten som handle om en forståelse av barndom som en allmenn kategori som har en fastlåst betydning (Sagberg & Steinsholt, 2002, s. 9). At barndom blir definert som “felles for alle” og som noe naturlig, noe som bare skjer og er, blir umiddelbart problematisk. Steinsholt & Øksnes (2003, s. 20) spør; vet vi voksne hva et barn er og hva det vil si å erfare barndom? Fra et sosialkonstruktivistisk ståsted kan barndom forstås som historisk, kulturelt og sosialt bevegelig, i tillegg er ikke den tradisjonelle vestlige barndom mer enn 150 år (Steinsholt & Øksnes, 2003, s. 20-21). Det argumenteres for at navnet av noe for «et barn» er et resultat av en sosial og diskursiv prosess, og selv om barn selv kan tenkes å være med på denne prosessen, er det først og fremst voksne som konstruerer barnet, og fremstiller det som en egen kategori med bestemte egenskaper og begrensninger (Steinsholt & Øksnes, 2003, s. 20-21). Slike konstruksjoner blir så kodifisert gjennom lovverk og politiske dokumenter, og blir innlemmet i bestemte former for institusjonell og sosial praksis (Steinsholt & Øksnes, 2003, s. 21). Urettferdigheter som peker seg ut her kan på den ene siden handle om at gjennom lover og styringsdokumenter får disse konstruksjonen en særskilt status. Disse blir dominerende og nærmest en sannhet i forhold til konstruksjoner som er forskjellig eller som utfordrer de aktuelle forholdene. På den andre siden kan det handle om økt kontroll og styring over barnas liv. Med referanser i Ross, skriver James et al., (1999, s. 15) at barndommen er den personlige eksistens’ mest intensivt styrede sektor. Det blir videre hevdet at barn blir i større grad i sentrum for senmodernitetens politiske strategier, men at det er strategier som er beregnet på å styre individet gjennom erobringen av det indre, snarer enn gjennom restriksjoner av de ytre. På den måten blir ikke barnet styrt direkte av en

form for ytre disiplinering, men at barn og barndom blir konstruert som frihetsbegrensende. Det betyr likevel ikke at barn ikke skal forholde seg til noen form for regler. Det handler heller om hvor mye barn i barnehagen må tilpasse seg voksnes behov sammenlignet med hvor mye tilpasning til barn som faktisk finner sted, og hvordan de ulike praksisene legitimeres gjennom dominerende antakelser om barn og barndom som ender opp som innhold i lover og styringsdokumenter.

3.2 Barndom som undersøkelsesobjekt; historisk, vitenskapelig, politisk og institusjonell praksis (Nivå 1, Steg 2)

Jeg vil nå bevege meg til det andre steget under det første nivået som handler om konstruering av undersøkelsesobjekt ved å teoretisere den på en transdisiplinær måte. På bakgrunn av det valgte temaet har jeg fokusert på fremstillinger av barndom. Med en transdisiplinær tilnærming har jeg tatt utgangspunkt i barndomssosiologi for å teoretisere denne problematikken. Jeg har sett på blant annet konstruksjonistiske og strukturalistiske tilnærminger innenfor barndomssosiologi. Disse perspektivene kan også ses i forhold til aktør kontra struktur perspektivet på barn og barndom, samt barndom på mikro og makro plan. I dette kan det ligge et forhold mellom kvalitative og kvantitativ tilnærming til barndom. I min gjennomgang blir det også henvist til andre fag som psykologi, filosofi og pedagogikk. Det kan også være på sin plass å sette barndom i et historisk perspektiv. Samtidig er tema for denne oppgaven den institusjonelle barndommen. Hva ligger i dette begrepet egentlig? For å få svaret på det er det nødvendig å se nærmere på disse begrepene hver for seg, altså institusjon, det vil si barnehagen, og barndommen. Disse må settes i en historisk og kulturell kontekst for at begrepet den institusjonelle barndommen skal gi mening. Derfor skal jeg først ta et kort historisk tilbakeblikk på selve fenomenet barndom. Deretter vil jeg belyse det fra ulike perspektiver slik det forekommer i forskningslitteraturen. Det vil innebære både vitenskapelige, men også kulturelle perspektiver, samt pedagogiske innfallsvinkler på problematikken. Men der det er barndom er det også barn. Barndommen peker unngåelig tilbake på selve barnet. Derfor vil også ulike perspektiver på barndom føre med seg et sett med fremstillinger av barnet. Det har vist seg at ulike forståelsen av barndommen bærer meg seg ulike fremstillinger av hva og hvordan et barn er og skal være.

3.2.1 Barndom: ide og historie

Det er flere forfattere som referer til Aries når de tar for seg gjennomgangen av barndommens historie. Samtidig påpeker Øia & Fauske (2010, s. 58) at barndom kan tilnærmes på to ulike måter. På den ene siden kan det handler om barnets historie som tar for seg barnas levevilkår og levemåter noe som innebærer deres arbeid, fritid, lek og læring, samt de voksnes handlinger og holdninger til barn. På

den andre siden kan det handle om ideer eller kulturelle forestillinger om barn. Med den sistnevnte tilnærmingen blir fokuset rettet mot hvordan barn organiseres og hvilke krav som stilles til barn på ulike alderstrinn (Øia & Fauske, 2010, s. 59). Ifølge Øia & Fauske (2010, s. 59) er det likevel et samspill mellom kulturelle forestillinger om barn og hvordan barn faktisk lever, noe som er også tilfellet i vår tid. Samtidige er det lettere å få innblikk i den historiske ideen om barndommen enn i barnas egen historie. Dette kan skyldes kildegrunnlaget, altså at det blir et problem å vite om barndom langt tilbake i tid på grunn av mangel på skriftlige og materielle referanser som kunne beskrive barns hverdag (Øia & Fauske, 2010, s. 55). Når det gjelder den historiske ideen om barndommen oppsto denne, ifølge Aries (referert i Øia & Fauske, 2010, s. 59), på 1600 tallet som del av framveksten av det borgerlige samfunnet, skolevesenet og privatisering av familielivet. I den førindustrielle perioden ble barn langt på vei betraktet som små voksne, i hvert fall fra 7 årsalderen. Samtidig påpeker Øia & Fauske (2010, s. 60) at det på ingen måte betyr at barndom ikke fantes, men at denne ikke ble tildelt oppmerksomhet fra de voksne, fordi ideen om barndommen nemlig ikke eksisterte, det var altså ikke en ide som skilte voksne og barn. På den andre siden henviser Øia & Fauske (2010, s. 61) til tyske religiøse tekster og japanske seremonier som fant sted før 1600 tallet, hvor barndommen blir tydelig representert gjennom konkrete levemåter og bilder knyttet til barn.

Jeg har på ingen måte gjort en uttømmende fremstilling av den historiske barndommen. Det var også en nokså overfladisk fremstilling og flere av de aspektene jeg har nevnt kunne blitt utdypet mer. Jeg vil likevel gå over til å belyse hvordan vitenskapelige interessen til barndommen har utviklet seg og hva er de sentrale diskusjonene i barndomsforskning i dag, men først vil jeg kort presentere barndommen og ideer knytte barndommen i den moderne tiden og særlig i den norske konteksten.

3.2.2 Den moderne barndommen i Norge

Barndommen i Norge vil ikke stå upåvirket fra de store historiske linjene. Det vil i særlig grad gjelde forskning på barndom. Men barndommen er også i endring som også skyldes lokale forhold. Ifølge Frønes (2011, s. 11) vil kultur som kommer til uttrykk gjennom massemedier, musikk, leke-moter, tv-serier og sosiale medier danne bakgrunn for en ny barndom. Men fra et barndomssosiologisk ståsted vil barndom også variere med sosial klasse, region, etnisitet og noen ganger kjønn (Frønes (2011, s. 13). I tillegg er barndom forankret i familien, der forelderens ressurser og tenkemåter påvirker på barndommens utforming og det enkeltes barnas liv og fremtid (Frønes (2011, s. 14). Familietematikken er interessant i seg selv og det har også skjedd flere endringer i familiemønsteret, noe som også har innvirkninger på barndommen. Jeg vil likevel på bakgrunn av oppgavens omfang

avgrense fremstilling av den moderne barndommen til å kun nevne de ulike elementene uten å gå i detalj på dem.

I likhet med Øia & Fauske (2010) påpeker Frønes (2011, s. 14) at barndom også handler om de forestillingene som finnes om denne. Frønes (2011, s. 14) argumenterer for at ulike samfunn og epoker har sine ideer om hva barn er og skal være, og ifølge han, er det vise barndomsforestillinger som dominerer, altså enkelte barndomsbilder er sterkere enn andre. Ifølge Frønes (2011, s. 14) blir barn i det norske samfunnet sett på som uskyldige, naturlige og ekte, samtidig skriver han at i den norske kulturen blir barndommen sett på som de formende årene, hvor barndommen er en utviklingsprosess, en dannelsingsprosess, som det ofte refereres til som sosialiseringssprosessen, altså hvordan mennesker blir medlemmer av en kultur og et samfunn, og til hvordan mennesker utvikles som individer. Videre påstår Frønes (2011, s. 15) at den moderne barndommen er kunnskapssamfunnets barndom, hvor utdanningsinstitusjonene danner de ulike barndommens felles akse og rammeverk. Frønes (2011, s. 14) slår også fast at barndommen er en fase, det er en del av livsløpet. Livsløpsteori fokuserer på barndommen som ulike faser og overganger, som relateres til samfunnsutvikling, mens faser er bestemt både av modning og av hvordan et samfunn organiserer barndommens livsløp (Frønes, 2011, s. 16). Ved å betrakte barndom som en livsfase fokuserer man på når man er barn og når man er ungdom, hvor lenge man er det, hva som er de ulike fasenes innhold, og hvordan de grunnleggende livsfasene eventuelt oppdeles i nye og mindre (Frønes, 2011, s. 46). Fasene står i et dynamisk forhold til hverandre, og livsfaseperspektivet er opptatt av hvordan barneperioden organiseres som perioder, hva som kjennetegner faser og overganger, og hva som er forholdet mellom de ulike fasene og mellom livsløpsstrukturen og samfunnsmessig forandring (Frønes, 2011, s. 46). Øia & Fauske (2010, s. 38-39) skriver også om hvordan individet fra en sosiologisk innfallsvinkel på aldersfaser og livsløp tillegges bestemte egenskaper og sosiale roller ut fra individets alder og hvordan denne tilnærmingen får klarere betydning av konteksten, sosial mening og forskjeller mellom ulike kulturer. Strukturelt kan livsløpet beskrives som en serie hendelser som inntreffer på ulike tidspunkter, og aldersplasseringen og rekkefølgen av slike livsløpsoverganger og aktiviteter gir "knagger" som kan brukes til å beskrive likheter og ulikheter i livsløpsutvikling (Øia & Fauske, 2010, s. 38-39). Samtidig vil denne sosiologiske innfallsvinkel på aldersfaser og livsløp, ifølge Øia & Fauske (2010, s. 38-39), betrakte menneskets utvikling fra spedbarn til voksen som innvevd i sosiale konstruksjoner.

Jeg tenker at den nevnte over formuleringen til Øia & Fauske (2010, s. 38-39) er nokså problematisk. På tilsvarende måten som Frønes (2011) skriver om barndom som livsfase, hvor oppmerksomhetene

rettes mot hva som kjennetegner faser og overganger, viser også Øia & Fauske (2010, s. 38-39) til slike livsløpsoverganger. Dette perspektiv har nok mer til felles med det James et al. (1999, s. 48) betrakter som sosiale strukturer og ikke sosiale konstruksjoner. Selv om de ulike fasene i livsløpet vil kunne variere fra kultur til kultur er de faste og anses til enhver tid som uforanderlige innenfor et bestemt samfunn. Abebe et al. (2021, s. 34) skriver at hvis barndom ses på som en overgangsfase, en tilblivelsesestilstand, vil det å bli voksen anses som målet. James et al. (1999, s. 48-49) viser til en fremstilling av sosialt utviklende barn innenfor en sosial struktur og et samfunn sammensatt av rasjonelle voksne med barn, der sistnevnte venter på å bli bearbeidet gjennom de særlige overgangsritualer som sosialiseringen innenfor det aktuelle samfunnets krever. Øia & Fauske (2010, s. 38-39) skriver også om “knagger” som kan brukes til å beskrive likheter og ulikheter i livsløpsutvikling. Men at denne sammenlikningen er i det hele tatt mulig og at det finnes såkalte knagger som aldersplasseringen og rekkefølgen, peker igjen mot et strukturalistisk perspektiv. Abebe et al. (2021, s. 33) skriver at tilnærming til barn og barndom som en strukturell kategori muliggjør sammenlikning på tvers av tid og sted. Slik jeg tolker det, blir dette mulig på grunn av en antakelse om at det eksistere faste og permanente strukturer knyttet til barndom i samfunnet. James et al. (1999, s. 48-49) skriver at det sosialt strukturerende barnet har bestemte, universelle karakteristika, som forholder seg spesifikt til den institusjonelle struktur i samfunnet generelt og ikke er gjenstand for de skiftende diskurser om barn eller de radikale endringer i den historiske prosess. Dermed er det noe uklart hvordan Øia & Fauske (2010, s. 38-39) ser livsløp innvevd i sosiale konstruksjoner. Her vil jeg igjen referer til James et al. (1999, s. 41) som skriver at å beskrive barndom, eller et hvilket som helst fenomen som sosialt konstruert er å suspendere troen på eller villighet til å akseptere dets selvfølgelige betydningsinnhold. På den måten vil denne tolkningen av sosiale konstruksjoner stå i motsetning til aldersplasseringen og rekkefølgen som er ganske fastsatte. Dette vil likevel handle mer om de vitenskapelige perspektivene på barndom og ulike tilnærminger i forskningen. Forholdene mellom ulike vitenskapelige perspektiver på barndom blir utdypet under neste delen. I tillegg kommer jeg til å ta en grundigere gjennomgang av begrepet sosialisering under delen 3.2.8.

3.2.3 Vitenskapelig interesse for barndom

Det var først i siste halvparten av 1800 tallet at barn og unge ble gjenstand for mer systematiske vitenskapelige studier (Øia & Fauske, 2010, s. 14). I følge Tingstad (2006, s. 52) oppstår interessen for barnehageforskning delvis på grunn av Aries betraktninger om barndommen, men også som et svar på utviklingspsykologiske perspektiver på barn. I Norden var det særskilt den svenske Ellen Key som satte barndom og barnet på dagsorden med boka *Barnets århundre* som kom ut i 1900 (Øia &

Fauske, 2010, s. 14). Det første tidsskriftet om barndom i Norden var “Barn – forskning om barn og barndom” som kom i 1983, og det ble etablert et internasjonalt tidsskrift *Childhood* 10 år senere (Abebe et al., 2021, s. 18). Abebe et al. (2021, s. 30) peker på at tidligere studier av barndom var basert på voksnes antakelser og interesser som objektiverte barnet gjennom å forske på barnet, fremfor å forske med barnet. Samtidig var det en barndomssosiolog Jenks som gjennom sine observasjoner oppdaget at barnet som subjekt i læreprosessen var borte, noe som også førte til den økte interessen for å undersøke barndom nærmere (Tingstad, 2006, s.53). Allerede på 1900 tallet etterspurte barnefokuserte samfunnsvitere studier av barn i seg selv, med en oppfordring til at barn bør analyseres med søkelys på her og nå (Abebe et al., 2021, s. 34).

FN-barnekonvensjonen har vært sentral i diskusjoner rundt metodiske, metodologiske og etiske aspekter ved å forske med barn, hvor en rekke forskere har argumenter for å situere etikk og barns deltakelse i hjerte av en meningsfull forskning med barn (Abebe et al., 2021, s. 30). Blant ulike metodiske og metodologiske innfallsvinkler innenfor det barndomshistoriske forskningsfeltet kan det nevnes særlig to retninger; strukturalisme og konstruksjonisme. På den ene siden påpekte barndomsforskere at barn og barndom er en permanent strukturell kategori (Abebe et al., 2021, s. 22). På den andre siden anerkjente barndomsforskere at barndom også er noe som er sosialt konstruert og varierer over tid og fra sted til sted (Abebe et al., 2021, s. 22). Det er noe ulikt hva disse perspektivene vektlegger, og det skaper en debatt hvordan barndommen skal og kan forstås på bakgrunn av disse. Jeg skal belyse det spenningsfeltet nærmere under neste del.

3.2.4 Barndommen(e)s ontologi: mellom struktur og konstruksjon

Det er en pågående debatt mellom synet på barndom som et enhetlig fenomen og de mangfoldige måtene den kan erfares på (Abebe et al., 2021, s. 35). Denne debatten kan illustreres gjennom to forsknings perspektiver innenfor barndomssosiologi, sosial konstruksjonisme og strukturalisme. Selv om forskere fra begge disse forskningstradisjonene har barndommen som sin forskningsområdet er disse fremdeles ganske ulike. På den måten blir ikke det mulig å sette disse opp mot hverandre som om det var en motsetning i synet på selvet barndommen. Det er heller selve barndommen som betraktes annerledes og på den måten blir barndom noe helt annet innenfor strukturalismen enn det er i sosial konstruksjonisme. At barndommen blir betraktet ulikt av disse forsknings perspektivene skyldes i hovedsak tilskrivelse av ulike kvaliteter til virkeligheten og samfunnet. Barndommen blir således betraktet gjennom grunnleggende forståelser i disse perspektivene om hvordan og ikke minst hva virkelighet og samfunnet er. Samtidig er disse retningene ganske komplekse og ved å studere de

nærmere har jeg fått inntrykk av det er også ulikheter i hvordan forskere tolker den ene og samme vitenskapelige posisjon. En måte å illustrere dette på kan være å stille et spørsmål hvor vidt det er én barndom eller er det flere barndommer. I tråd med sosial konstruksjonisme vil oppmerksomhet rettes mot kulturelle konstruksjoner av barndom, hvordan barndom gjenspeiler verdier, ideer og konvensjonelle praksiser (Abebe et al., 2021, s. 35). På den måten vil det heler dreie seg om flere og ulike barndommer. Fra et perspektiv som betrakter barndom som en strukturell kategori blir barndom noe permanent. Barndom fra dette ståstedet bli således noe bestemt og entydig.

Barndommens permanens kan tolkes som at barndom blir uforanderlig, og gjenkjennbar, dermed blir det mulig å se på barndom som en kategori. På den andre siden kan det stilles et spørsmål i hvilken grad denne tilnærmingen tar hensyn til barnets subjekt og aktørskap? Noen forskere stiller seg også kritisk til den permanente barndommen ved å peke mot dens universelle forståelse av barndommen (Abebe et al., 2021, s. 28). Dette blir særlig problematisk når barndom skal analysers i et multikulturelt samfunn. Tingstad (2006, s.23) skriver at gjennom en universell forståelse av barndom kan for eksempel barnepolitiske talspersoner og forskere fra vestlig samfunn risikere å pådytte folk fra andre kulturer sine egne ider om hva et godt barneliv er og hva en god barndom består i. Men også et slikt strukturelt perspektiv kan ifølge Frønes (2011, s. 13) fortelle at det finnes mange barndommer. Teori som beskriver barnas samfunnsmessige posisjon, ser barndom som et sett av strukturelle og institusjonelle ordninger som danner rammene for barnas liv og levekår (Frønes, 2011, s. 13). Dette innebærer at det vil for eksempel finnes barnehagebarndom, industriellebarndom, kommersiellbarndom, og på den måten blir det også nødvendig å snakke om barndommer i flertall i det strukturalistiske perspektivet. Likevel tenker jeg at det er viktig å understreke at dette mangfoldet i barndommer vil fra et strukturalistisk ståsted skyldes ulike strukturer i samfunnet som barnet inngår i. På den andre siden kan mangfold i barndommen handle om andre ting. Johansen (2021, s. 51) skriver at mangfoldet av barndommer vil også delvis reflekteres gjennom barns egne forståelser av seg selv. Det umiddelbare inntrykket er at et strukturalistisk perspektiv ikke er opptatt av det særegne og kreative hos barnet som fører til mange ulike barndommer. På den andre siden skriver Johansen (2021, s. 51) at forskere som ser på barn som en gruppe vil ikke neglisjere forskjeller, men er opptatt av å maksimere det som er likt for alle barn. Denne tilnærmingen kan være ganske produktiv. Abebe et al. (2021, s. 33) skriver at tilnærming til barn og barndom som en strukturell kategori muliggjør sammenlikning på tvers av tid og sted, mellom samtidige og tidligere generasjoner. Barndom tilnærmet som struktur kan avdekke det barn kan ha til felles nettopp fordi de tilnærmer en bestemt kategori personer eller en generasjon innenfor et gitt økonomisk system, og ikke minst kan strukturalistisk utgangspunkt vise hvilken posisjon barn har i samfunnshierarkiet, og dermed utvide

analysen av barn og barndom til å omfatte offentligheten og ikke bare det private livet (Tingstad, 2006, s. 5). Samtidig vil forskere med en strukturell tilnærming se på hvordan objektive og eksterne vilkår regulerer individuell atferd og samhandling, og retter man søkelyset mot barndom, er man opptatt av barns posisjon vis a vis andre grupper og hvordan fordeling av materielle og immaterielle resurser påvirker barn som gruppe i samfunnet (Johansen, 2021, s. 51).

3.2.5 Det brede barndomssosiologiske terrenget

Fremstilling av barn som en gruppe som blir forstått gjennom samfunnshierarkiet og påvirkning som denne gruppen blir utsatt for kan reise spørsmål vedrørende barns aktørskap og barns stemmer. Søken etter barns stemmer gjennom historien ble utløst av det som kan beskrives som den kulturelle vendingen (Abebe et al., 2021, s. 31). Det medførte et skjerpet søkelys på partikularisme og en kartlegging av mangfoldet av barndommer (Abebe et al., 2021, s. 31). Her kan det også nevnes den sosiale vendingen innenfor barndomsstudier som innebærer å bevege seg bort fra ideen om en ensartet og universell barndom, og omfavne det sosiale og kulturelle mangfoldet av barndommer (Abebe et al., 2021, s.28). På den andre siden ble det vist viktighet av å utvide perspektiver utover det smale subjektet barnet, og i stedet lokalisere barndommens erfaringer og praksiser i større sammenhenger med sosiale forandring (Abebe et al., 2021, s. 35). Argumentasjonen i denne sammenhengen peker på at kunnskap om barns erfaringer er ufullstendig, dermed er det nødvendig å fokusere på hvordan kunnskap om barn og barndom er produsert av samfunnsstrukturer, kulturelle-, politiske- og økonomiske kontekster, for å se hvordan ideen om barndom reproduseres som en konsekvens av dette (Abebe et al., 2021, s. 35). Samtidig argumenteres det for at barn og barndommens historie tilhører det offentlige liv, idet politiske myndigheter har utformet og satt i verk tiltak overfor barn, og idet barn har spilt en rolle i det økonomiske, sosiale og politiske livet i samfunnet omkring seg (Tingstad, 2006, s.51). På den andre siden vil forskning med en aktørorientert tilnærming være opptatt av barn som dynamiske, kreative og samhandlende individer (Johansen, 2021, s. 51). I forbindelse med dette kan det nevnes bok "Den teoretiske barndom" (James et al., 1999), og som ifølge Abebe et al. (2021, s. 19) blir fortsatt sett på som toneangivende for det som ble kalt den nye barndomssosiologien.

På bakgrunn av ulike teoretiske tilnærminger til barndommen har James et al. (1999, s. 288) utarbeidet en modell som fremstiller ulike teoretiske områder i den sosiale barndomsforskning. Denne modellen kan tolkes som en sammenfatning av de ulike retninger i sosiologisk forskning som strukturalistiske og konstruktivistiske tilnærminger. Innenfor denne modellen har James et al. (1999,

s. 288) plassert 4 ulike barndomsdiskurser som handler om barn som stamme, barn som minoritetsgruppe, barn som sosialt konstruert og barn som struktur. Den horisontale aksene representerer to ytterpunkter hvor den ene siden representerer en tilnærming der barndom blir sett på som påvirket av lokale forhold, barndommen er særegen og kan endre seg. På den motsatte siden av aksene blir barndom representert som universell, felles for alle, som påvirkes av de globale prosessene, men som er mer eller mindre den samme gjennom tiden. Når det gjelder den vertikale aksene, handler det ene ytterpunktet om barndom som blir til gjennom viljen og handleevnen til barn. Det motsatte ytterpunktet handler om barndom som bli til gjennom fast struktur av hva det innebærer å være barn, hvor denne fremstillingen er forutbestemt av sosiale strukturer.

3.2.6 Kritikken mot barnesentrete forskningstilnærminger

Det har likevel i den nyere tiden kommet kritikk av intensjoner om å fremme barns stemmer i barndomsforskningen. Det argumenteres for at (re)presentasjon av barns stemmer kan fremstå som overfladiske og kontekstløse, samt gi et inntrykk av at barn har stemmer mens voksne har meninger (Abebe et al., 2021, s. 32). Forskermiljø var også kritisk til ideen om autonomien og autentisiteten i barns stemmer og har argumentert med at barns stemmer, i likhet med voksne, vil være bestemt av og gjenspeile de sosiale og kulturelle omgivelsene de befinner seg i (Abebe et al., 2021, s. 32). I tillegg ble kritikken rettet mot et alt for barnesentrert fokus. Det ble påpekt at vektlegging av barns stemmer i forskning kommer på bekostning av kunnskap og synspunkter fra andre aktører innenfor familier, institusjoner og sosiale miljøer. Dette medfører ikke bare til et ufullstendig bilde av barns liv, men bidrar også til en ugunstig segregering av barndom innen forskning og profesjonell praksis (Abebe et al., 2021, s. 32). Dette perspektivet peker også på at barndom er relasjonelt forankret, og er en reaksjon på synet av barn som autonome, rasjonelle, og selvstendige, som blir fristilt fra de relasjoner og strukturer som omgir barn (Abebe et al., 2021, s. 36). En relasjonell tilnærming studerer hvordan barn posisjonerer seg selv i og blir posisjonert av samfunnet, samt hvordan de forsøker å bevege seg innen og på tvers av kategorier (Abebe et al., 2021, s. 36) Det anvendes et intergenerasjonelt perspektiv som er ifølge Abebe et al. (2021, s. 36) analytisk fruktbar ved at det anerkjenner intergenerasjonelle relasjoner og gjensidige avhengighetsforhold til andre. Abebe et al. (2021, s. 37) påstår at det har vært uttalt behov for å desentrere barnet for å ta høyde for det sosiomaterielle som barn omgir seg med. Videre blir det argumentert for at det er det materielle som er limet i det sosiale og at man ikke kan forstå barn og barndom atskilt fra de materielle og immaterielle omgivelsene, det være seg fysiske objekter og omgivelser, utbredte forståelser og forestillinger eller andre mennesker. Jeg tenker at de ulike tilnærmingene til barndom vil ha både

sine utfordringer og muligheter i forhold til hvordan barndom kan tilnærmes og hva slags kunnskap det kan genere. Det er umiddelbart problematisk å skulle hevde at den ene retningene vil være mer produktiv eller foretrukket overfor den andre i undersøkelser av barndom. Ikke minst vil det også være diskusjon i hvilken grad skal barndomssosiologi definere et fag som pedagogikk. Før var for eksempel pedagogikk faget under sterk innflytelse fra psykologi. Samtidig kan pedagogikk faget betraktes som et selvstendig fag med egen historie, fagspråk og verdier. Jeg tenker at barndomssosiologiske perspektiver kan berike, utvide og inspirer den pedagogiske undersøkelsen, men behøver på ingen måte å være bestemmende.

3.2.7 Den institusjonelle barndommen

Når på historiens tidslinje blir barndom(er) institusjonens anliggende? Kan det sies at den institusjonelle barndom oppsto samtidig med barnehagens opprinnelse? Dette vil nok avhenge av hva som legges i ordet institusjon. Hvis institusjonen blir forstått som en innretning med statlig og kommunal regulering og styring, kan det argumenteres for at de(n) institusjonelle barndom(er) ikke fantes med det første. Barnehagen, ifølge Johansson (2020, s. 9) var frem til slutten av 1960-tallet en selvstyrt sosial reform-bevegelse som lenge hadde ønsket å nå ut til alle barn og familier, og som hadde nære bånd til den borgerlige kvinnebevegelsen, og styrte seg selv ved siden av stat og kirke. På den måten kan det tenkes at selvstyre i barnehagen ga et frirom for barndommen til å stå nærmest uberørt av politisering. På den andre siden skriver Ingeberg (2007, s 93) at på tross av en iherdig motstand fra noen grupper, var det likevel et solid flertall som ønsket en lovregulering av virksomheten. Men barnehagen har også en rik historie før den kom til Norge (Johansson, 2020, s. 47). Her kan det nevnes Frøbel som kan betegnes som barnehagens oppfinner. Ifølge Johansson (2020, s. 63), vektlegger Frøbel samspill mellom voksen og barn i sitt pedagogiske program, hvor det blir også betydningsfullt å forene tanker og følelser samt å integrer alle aspekter ved menneskelig liv. I tillegg skriver Aslanian (2022, s. 16) at både Frøbel, Pestalozzi, Montessori og andre pådrivere for barneasylene delte sterke kristne røtter, og en tendens til mystisismen, da de forstå mennesker naturen og Gud som ett, og de koblet denne forståelsen til arbeidet sitt. Eksempelet med blant annet Frøbel viser at det er hans pedagogiske utgangspunkt som står til grunn for utforming av barnehagen. Kan det i så fall sies at de(n) institusjonelle barndom(er) oppsto i det barnehagen kom under Barne- og familiedepartementet, eller Kunnskapsdepartementet? Ifølge Korsvold (2021, s. 82) er institusjonaliseringsprosesser ett sentralt trekk ved velferdsstatsprosjekt etter 1945, og de nye endringene har vært en konsekvens av større og mer omfattende politiske, kulturelle og sosiale prosesser som følge av landets historie og politiske kultur. I tillegg skriver Kjørholt (2010, s. 160-

161) at det er en nær sammenheng mellom arbeidsmarkedet og omsorgspolitikken på den ene siden, og barns liv i barnehagen på den andre. Videre skrive Kjørholt (2010, s. 160-161) at økonomiske og samfunnspolitiske diskurser vil dermed påvirke barnehagen som institusjon, forståelser av barn, og hverdagslivet i barnehagen for barn og personalet. På bakgrunn av dette tenker jeg at det ikke er kun ett årsak til at de(n) institusjonelle barndom(er) opprinnelse, men det er flere aktører som er involvert og at det heller handler om prosesser på ulike nivåer hvor barnehagen, profesjonsutøvere, høyre utdanning, politikk og økonomi er involvert. Dette vil ikke minst henge sammen med ulike sosiale og kulturelle prosesser og endringer som for eksempel kvinnebevegelse. På grunn av oppgavens omfang vil jeg gjøre en avgrensning til å kun nevne de overordnede elementer uten å gå i dybde på disse.

Institusjonalisering kan umiddelbart forstås på flere måter. På den ene siden kan det dreie seg om at barn tilbringer mer tid i barnehagen enn i kjernefamilien. På den andre siden kan institusjonalisering handler om at hverdagen til barn blir mer organisert (Øia & Fauske, 2010, s. 120). Det innebærer en organisering som skal harmonere med det europeiske bytradisjonen som handler om å underkaste barn den sosialiseringen og disiplineringen som hører til det moderne bylivet (Øia & Fauske, 2010, s. 120). Samtidig vil den utvida institusjonaliseringa forsterke innordningselementet i barneoppdragelsen og fører til økende voksenorganisering av barns liv (Øia & Fauske, 2010, s. 120). Sosialiseringens begrepet er et stort begrep som trenger en grundigere gjennomgang. Jeg vil komme tilbake til dette begrepet i neste kapittel. Likevel når det gjelder sosialiseringen og disiplineringen kan også dette betraktes ulikt. Øia & Fauske (2010, s. 79) viser for eksempel til klasseskillene som ble tydeligere under industrialisering og kom til uttrykk gjennom folkelig ettergivenhet og borgerlig strenghet, der borgerskapet var opptatt av å forme og utvikle barn ut fra et bestemt verdisyn, mens den folkelige oppdragelsen var mer sentrert på at barnet vokste opp. Samtidig skriver Korsvold (2021, s. 86) at barnehagen som samfunnsinstitusjon for barn ble i en større sammenheng til en sosial arena for å skape stabilitet og tilpasning til fremtidssamfunnet, hvor barns sosiale kompetanse i denne sammenheng ble en viktig komponent.

Et annet spørsmål vedrørende institusjonaliseringen vil handle om hvor er det barnet egentlig hører til? Er ikke barnets plass hjemme i kjernefamilien? Kjørholt (2010, s. 160-161) skriver at tradisjonelt har barnehagen i Norge hatt hjemmet som ideal, der hverdagslivet i barnehagen skulle gjenspeilet det gode hjem. På den andre siden peker Kjørholt (2010, s. 160-161) mot en endring fra barnehage som hjem til barnehage som en basar, der de ulike rommene representerer forskjellige aktiviteter som tilbud på et marked. Hun skriver at:

Ideen om barnehagen som basar synliggjør en klar sammenheng mellom en ny liberal og markedsorientert politikk, der økonomiske interesser blandes sammen med rettighetsdiskurser om barns rett til å velge selv. Innenfor de nye diskursene forstå barna som forbrukere med rett til å velge aktiviteter, som varer på et marked. Denne måten å se barn på innebærer at markedsorienterte diskurser gjøres gjeldende utenfor det økonomiske feltet. De invaderer menneskelige virksomhetsområder i samfunnet også det menneskelige sinn. Denne ekspanderingen omfatter også forstillingen om hva et menneske er – det økonomiske, rasjonelle mennesket som handler på grunnlag av overveide og bevisste valg. I barnehagen betyr dette at små barn må være i stand til å uttrykke egne valg, og vite hva de vil. (Kjørholt, 2010, s. 163)

På bakgrunn av dette kan det stilles et spørsmål i hvilken grad blir de(n) institusjonelle barndom(er) også til en kommersiell(e) barndom(er). Når Kjørholt argumenterer for at økonomiske og samfunnspolitisk diskurser har innvirkning på blant annet barnehagehverdag, blir denne skillen mellom det institusjonelle og kommersielle ganske liten.

I min fremstilling av de(n) institusjonelle barndom(er) har jeg for det meste tatt et kritisk perspektiv på denne. Jeg har også fokusert på områder som ikke er alltid like tydelig og tematikker som trenges å bli løftet opp og diskutert på ulike nivåer. Men samtidig vil jeg til slutt vise til forskningen som peker på at barnehagen vil i det store og hele være bra for barn, men barnehagens kvalitet vil være vesentlig for barns emosjonelle, kognitive og sosiale evner (Franck, 2021, s. 123). Likevel er ikke dette noe som bør tas for gitt. Det er heller ikke klart om hvilke konsekvenser vil videre kommersialisering av barnehagen og økt politisk styring ha for barnehagen, barn og barndom.

3.2.8 Sosialisering

Ifølge Frønes (2011, s. 14) vil barndom i den norske kulturen forbindes med sosialiseringssprosess – hvordan mennesker blir medlemmer av en kultur og et samfunn, og til hvordan mennesker utvikles som individer. Samtidig er det et begrep som trenger nærmere forklaringer, fordi det kan ligge ulike definisjoner bak denne avhengig av hvilke teoretiske perspektiver som anvendes. Det kan også være en del problematikk knyttet til begrepet sosialisering. Noen av eksemplene kan være spørsmål om hva er barns rolle i en sosialiseringssprosess, er de passive mottakere av voksnes formidling av kultur? Og ikke minst hva er det som egentlig formidles, med andre ord, hva blir vektlagt i en sosialiseringssprosess.

Sosialisering vil ifølge Frønes (2011, s. 16) dreie seg om forming og utvikling. I disipliner som sosiologi og antropologi er den samfunnsmessige forming den sentrale. Klassisk sosiologisk sosialiseringsteori har lagt vekt på hvordan mennesker formes ulikt og i og av ulike samfunn, og slike analyser legger vekt på det allmenne, på hvordan mennesker lærer et felles språk- og tankeformer (Frønes, 2011, s. 16). I denne forstand blir sosialisering også betraktet som samfunnsmessiggjøring. Kvello (2012, s. 21) skriver om at sosialisering kan defineres som den voksnes formidling av relevante trekk ved felleskulturen til barn, og i noen tilfeller blir begrepet kulturalisering brukt i stedet. Samtidig kan sosialiseringens begrepet deles i primærsosialisering - den grunnleggende, første sosialiseringen som finner sted i kjernefamiliene og den sekundære sosialiseringen som bygger på den primære og kan finne sted i ulike institusjoner og i samspill med jevnaldergrupper, men det kan være vanskelig å trekke en linje mellom disse (Kvello, 2012, s. 21). Når sosialisering fremstilles som forming eller overføring fra voksne til barn kan dette gi inntrykk av en ensidig prosess på den ene siden og fremstilling av barn som passive mottakere på den andre. Ifølge Kvello (2012, s. 21) er sosialisering likevel en gjensidig prosess hvor voksne påvirker barn, men også barn påvirker voksne. I tillegg pekes det at sosialisering foregår kontinuerlig, og for å understreke at den er både livslang, og at individet både påvirker miljøet omkring seg og motsatt, benyttes begrepet sosialiseringssprosess med fokus på at det er en prosess (Kvello, 2012, s. 20).

Sosialiseringssprosess i barnehager i Norge kan også knyttes til barns ulike måter å ytre motstand på (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 31). Samtidig kan barns handlinger knyttet til motstand forstås som avvik innenfor en tenkning som legger til grunn at barn skal disiplineres (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 18). På den andre siden kan poenget med en slik atferd være å vise at det finnes et annet liv, et liv der man har et annet selv enn det voksne forventer av barn (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 32). Det kan dermed være grunner til å se kritisk på begrepet sosialisering. Ifølge Hellesnes (1975, s. 16) har ordet sosialisering to hovedbetydninger, en politisk og en sosialpsykologisk. På bakgrunn av dette skiller Hellesnes (1975, s. 17) mellom to former for sosialisering; tilpasning og danning. Tilpasning går ut på at folk blir sosialisert på plass i det sosiale systemet, at de lærer seg spillereglene uten å se at spillet kan diskuteres og forandres, og på den måten reduseres mennesker til objekter for politiske prosesser som de ikke ser som politiske, hvor en tilpasset person er heller et objekt for styring og kontroll enn et tenkende og handlende subjekt (Hellesnes, 1975, s. 17). På den andre siden vil sosialisering forstått som danning gå ut på at mennesker blir sosialisert inn i problemstillinger som gjelder forutsetninger for det som skjer rundt de og med de, og på den måten emansiperer mennesker til politiske subjekter (Hellesnes, 1975, s. 17). Men sosialisering kan også forstås som et pedagogisk

begrep. Ifølge Biesta (2014, s. 26) har utdanning en funksjon på minst tre områder: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Det er ikke hensikt her at jeg skal gå i dybdene på disse tre dimensjonene. Det kan likevel sies at for Biesta (2014, s. 88) handler sosialisering om hvordan individer gjennom utdanning blir en del av eksisterende sosiale, politiske, profesjonelle ordninger, mens for eksempel dimensjonen for subjektivering vil handle om hvordan en kan være uavhengig, autonom, handlekraftig og ansvarlig subjekt. Ifølge Biesta (2014, s. 88) er det et problem med læringspråket som han knytter til læringspolitikk som har en tendens til å tildekke viktige dimensjoner i pedagogiske forløp. Det kan dermed tenkes at subjektivering, kvalifisering og sosialisering i en pedagogisk sammenheng vil ikke alltid verdsettes likt, noe som kan delvis forankres i læringspolitikken.

Det er også et spørsmål om forholdet mellom begreper som sosialisering, oppdragelse og danning. Er sosialisering og oppdragelse det samme? Straume (2015, s. 20) skriver at oppdragelse er voksnes eksplisitte sosialisering av barn, noe som tilføres utenfra. Ifølge Evenshaug (2005, s. 17) har all oppdragelse og opplæring fellesskapsbevarende hensikter og begreper som enkulturasjon og sosialisering beskriver dette anliggendet. På den måten kan det tenkes at begrepet sosialisering og oppdragelse vil peke i felles retning. På bakgrunn av Evanshaug (2005) og Straume (2015) kan det også stilles et spørsmål om i hvilken grad skal sosialisering gjelde hele barnets liv og tilværelse: omsorg og stell, mat, nærhet, kjærlighet, bekreftelse, anerkjennelse, språk, historie, verdier, kunnskaper, holdninger, tro på framtida, innføring i et større fellesskap enn kjernefamilien, deltakelse i en kultur og et samfunn? Sosialisering kan bli et trangt begrep hvis det skal kun handle om normer, forming og overføring.

3.2.9 Barndommens egenverdi

Et annet viktig begrep knyttet til barndom i rammeplanen handler om barndommens egenverdi. Men hva er barndommens egenverdi egentlig? Hvordan skal dette tolkes og forstås? Det er spesielt ordet egenverdi som er av særlig interesse her. I rammeplanen brukes ordet egenverdi om barndom, men også om lek, det snakkes om lekens egenverdi, samt egenverdi av kulturelle uttrykk. Samtidig blir betydning av egenverdi sjeldent utdypet, men i andre tilfeller brukes det et par ord eller setninger til forklaringen. Samtidig tenderer de ulike forklaringene til å peke i noen ulike retninger. Det står ingenting om barndommens egenverdi i loven om barnehagen fra verken 1975 eller 1995. Et tilfelle der barndommens egenverdi blir nevnt i et styringsdokument knyttet til barnehagen, skjer på 1996 i daværende rammeplanen for barnehagens innhold. I tillegg dukker barndommens egenverdi opp i

barnehagelovens formålsparagraf fra 2005. Der står de blant annet “Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap” (Barnehageloven, 2005, § 1). Bortsett fra at barndommens egenverdi skal anerkjennes er det lite som indikerer på hva som skal anerkjennes egentlig. Formulering fra den første rammeplanen er noe mer utfyllende, der står det; “Barndommen som livsfase har stor egenverdi, og barns egen frie tid egen kultur og lek er grunnleggende” (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 18). Et annet sted i samme dokument står det at; “Barndommen er en livsfase med egenverdi i menneskets livsløp”. (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 29). Det som blir skrevet videre etter denne setningen kan tenkes å være en utdypelse av første setning;

Småbarnsalderen er ikke en periode som kun dreier seg om å tilegne seg tilstrekkelig kunnskaper og ferdigheter for å kunne ta del i de voksnes samfunn så raskt som mulig. Barndom er vekst ut fra egne forutsetninger. Barndom kan ikke forseres, den kan ikke tas igjen, den skal få ta sin tid”. (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 18)

Noe tilsvarende blir skrevet i rammeplanen for barnehagen datert 2006 der det står, “Barndommen er en livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i menneskets livsløp. Ett av barndommens særpreg er samspill i lek, der initiativ, fantasi og engasjement vil kunne finne sted” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 12). Her blir barndommens egenverdi knyttet til hva barndommen er, og det kan tenkes at barndommens egenverdi får sin betydning gjennom det særpreget barndommen har. I den siste rammeplanen står det at; Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi. Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt. I dette siste eksempelet tenker jeg at det er mindre klart om i hvilken grad den andre setningen utdyper den første, og om barndommens egenverdi er synonymt med den gode barndom. Jeg vil ikke gå i dybden på dette her, men kommer tilbake til dette under analysedelen. Barndommens egenverdi som begrep dukker også i en av stortingsmeldingen, Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen hvor det står; “Formålsbestemmelsen for barnehagen peker også på barnas fremtid, men understreker barndommens egenverdi og er noe mer konsentrert om barnets liv her og nå” (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 61). Dette kan tolkes som at barndommens egenverdi handler om et her-og-nå perspektiv på barndom som står i motsetning til fremtidsorientert perspektiv. I tillegg vil jeg presentere her en annen definisjon fra en fagartikkel som finnes på Nasjonal Digital læringsarena under kategori for Yrkesliv i barne- og ungdomsarbeiderfag:

Barn og barndommen har en egenverdi. Det betyr at barnet må bli forstått som et subjekt, et selvstendig individ, som er aktivt og påvirker omgivelsene sine. Vi må se barnet som et fullverdig menneske her og nå, med egne meninger, følelser og muligheter. Barndommen er like verdifull som andre faser i livet. Det som skjer i dag, er viktig og har betydning for barnets liv senere. (Stai, 2020)

Det er tydelig at dette er en læringsressurs siden her blir det faktisk gjort et forsøk på å definere barndommens egenverdi der det innledes med “det betyr ...”. Barndommens egenverdi blir trukket opp mot å være en viktig og verdifull livsfase, men blir også definert gjennom det som særpreger barnet. Det kan umiddelbart tolkes på to måter. På den ene siden kan det forstås som at barndommen får sin betydning gjennom det som vil finne sted en gang i fremtiden, og dermed blir barndommen utformet med hensyn til det som skal skje senere i livet. På den andre siden kan det tolkes som at barndom har sin betydning gjennom et nåtidsperspektiv, altså i hvilken grad blir barnet sett, hørt og møtt, og i hvilken grad dette blir oppfylt vil preget senere livet til barnet.

Det som er gjennomgående ved de ulike formuleringene er at barndommens egenverdi handler om at barndom er en viktig livsfase. Dette trekkes oss paralleller mellom barndommens egenverdi og her-og-nå perspektivet. På den andre siden kan det leses fra rammeplanen fra 1996 at det er ikke barndom generelt som har egenverdi, men barndom forstått som livsfase. Der det for eksempel står at barndom er en livsfase med egenverdi så peker egenverdi begrepet tilbake på ordet livsfasen og ikke på barndom. Tidligere var jeg inne på at barndom kan romme mange ulike tolkninger, men i akkurat dette tilfellet kan det tolkes at barndom har egenverdi gjennom at dette er en bestemt livsfase med egenverdi. Samtidig kan det stilles et spørsmål om hva selve ordet egenverdi handler om? I den norske akademiske ordbok blir egenverdi definert som den verdi noe(n) har i seg selv. Dette kan i sin tur føre til et annet vesentlig spørsmål.

3.2.9a Barndommens egenverdi i lys av etikk

Jeg har så langt fokusert på spørsmålet om hva barndommens egenverdi *er*, men det kan også stilles et spørsmål om hva vil det egentlig si at noe *har* egenverdi. Grunnen til at jeg ønsker å undersøke dette begrepet nærmere handler for det først om at dette er et begrep som hører til en bestemt disiplin hvor det finnes ulike tilnæringsmåter og forståelser av dette begrepet. Zimmerman & Bready (2019) skriver at egenverdi har tradisjonelt ligget i hjertet av etikk. For det andre tenker jeg at barndommens egenverdi er et flytende og tvetydig begrep. På ene siden har egenverdi en betydning

som handler at noe er verdifull i seg selv. På den andre siden blir barndommens egenverdi forstått som verdifull som en livsfase. Men vil ikke dette stå i motsetning til en forståelse av egenverdi som noe verdifullt i seg selv, altså som er bare verdifullt fordi det er det det er? Og er det egentlig barndom som er verdifull eller en bestemt livsfase og hva er så forskjell? På bakgrunn av disse refleksjonene ser jeg et behov for et dypere gjennomgang av disse begrepene, noe som vil også bistå meg i min senere analyse.

På spørsmål om hvordan kan en si at noe har egenverdi eller ikke, skriver Zimmerman og Bready (2019) at på den ene siden er dette et epistemologisk spørsmål, på den andre siden er dette et konseptuelt spørsmål, for en ikke kan være sikker på at noe har egenverdi med mindre en forstår hva det innebærer for noe å ha egenverdi. Et umiddelbart skille ligger i at det er noe som har verdi i seg selv i motsetning til å ha verdi som derivat, altså verdien er avledet av noe annet. Likevel nevner Zimmerman og Bready (2019) noen komplikasjoner ved egenverdi. For det første kan egenverdi referer til mer enn et konsept. For det andre blir det heller ikke helt korrekt å si at egenverdi er en ikke avledet verdi, faktisk i noen tilfeller vil egenverdi kunne være et derivat. Enda en komplikasjon er at det er nesten universelt anerkjent blant filosofer at all verdi er "basert på" visse ikke-evaluative trekk ved tingen som har verdi, altså hvis noe har verdi, vil det ha denne verdien i kraft av visse ikke-evaluative egenskaper det har. Dette vil også gjelde egenverdi. På bakgrunn av dette kan barndommens egenverdi forstås som noe verdifullt i seg selv i den forstand at det er visse ikke-evaluative egenskaper som i dette tilfellet er en livsfase som blir tilskrevet barndommen. På den andre siden kan det stilles et spørsmål i hvilken grad disse egenskapene, altså barndom som livsfase, låser barndommens egenverdi til sine egne attributter? For eksempel henviser forfattere til Danile som påstår at noens egenverdi behøver ikke å oppstå av implisitte egenskaper alene, og måter disse egenskapene inntre på vil ikke ha en fiksert begrensning og heller motstå generalisering (Zimmerman & Bready, 2019). På bakgrunn av dette blir det gjort en konklusjon at egenverdi av noe kan variere avhengig av konteksten, og at variasjonene kan være så store at tingens verdi kan til og med endres fra å være godt til å være dårlig, og omvendt. I lys av dette kan det også stilles spørsmål i hvilken grad skal forståelse av barndommens egenverdi kun avledes av at det er en livsfase uavhengig av konteksten. Et annet spørsmål er om det kan tenkes kontekster hvor barndommen som en livsfase med egenverdi er ikke så verdifull likevel? Men det kan også spørres om de implisitte egenskapene ved barndommens egenverdi, altså kan det være andre egenskaper, annet enn begrepet om en livsfase, som inntre i barndommens egenverdi?

3.3 Hindringer for adressering av barndomsproblematikken (Nivå 2, Steg 1)

Her vil jeg bevege meg på det andre nivået i min analyse som har til hensikt å identifiseres hindringer for adressering av urettferdighet og forskjellsbehandling knyttet til barns barndom. På dette nivået skal jeg gjennom tre steg, hvor det første steget handler om å undersøke forhold mellom ulike sosiale praksiser. Hensikt med dette blir å undersøke måten den sosiale virkelighet er strukturert og organisert på som forhindrer den nevnte over adressering. Jeg vil først begynne med å rette søkelyset mot organisering av barnehagesektoren. Deretter vil jeg se på forholden mellom barnehagefeltet og politikk, samt hvordan høyereutdanning er involvert i dette forholdet. Forholdet mellom de ulike sosiale praksisene vil danne grunnlag for å identifisere mulige hindringer for adressering av urettferdighet og forskjellsbehandling som barn kan oppleve i barnehagen. På bakgrunn av mine metodologiske retningslinjer vil analysen være semiotisk slik jeg presenterte det under 2.3.1 og 2.3.2. Det handler om å rette søkelyset mot tekst(er) som er relevante for mitt undersøkelsesobjekt, altså barndom i barnehagen. Dette vil være det andre steget i min undersøkelse som innebærer å velge en tekst for analyse som realiserer de semiotiske forholdene, altså de forholdene som blir gjennomgått under det første steget i delkapitler 3.1, 3.2 & 3.3. Det tredje steget handler om å gjennomføre en tekstanalyse av den valgte teksten, hvor fokuset blir rettet både mot å analysere sjanger og diskurser, samt gjennomføre lingvistisk analyse.

3.3.1 Forholde mellom den institusjonelle barndommen, politikk, forskning og høyere utdanning.

Jeg har undersøkt ulike sosiale elementer og semiosis, samt sosiale praksiser og hendelser som jeg tenker står i en dialektisk relasjon til barndom i barnehagekontekst. Her vil jeg vise til det andre punktet i min teoretiske fremstilling av kritisk diskurs analyse som handler om at diskursive praksis både konstituerer den sosiale verden og konstitueres av andre sosiale praksiser (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 73). Jeg begynte med å se på organisering av barnehagesektoren som ifølge Johansson (2020, s. 23-24) har en integrert modell, det vil si at det finnes felles rammer for alle barnehager uavhengig av barns alder og type virksomhet, og som blir styrt av én og samme statlig myndighet. Videre har jeg sett på forholdet mellom barnehagemyndighet og barnehageinstitusjon. Ifølge Olsen (2017, s. 153-154) har politiske styresmakter gradvis fått større innflytelse over barnehagens form og innhold, ettersom barnehagesektoren har blitt et offentlig tjenestetilbud som omfatter nærmest alle barn i førskolealder. Økt politisk styring kan også ses i lys av ny lov om barnehager som trådte i kraft i

2005, og revidert Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fra 2006, samt at barnehagen flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet (Olsen, 2017, s. 154). Jeg har også sett på forskning knyttet til barnehagen som en sosial praksis. Stortinget finansierte ikke mye barnehageforskning så lenge barnehagen tilhørte den sosiale sektoren (Johansson, 2020, s. 36). I tillegg til forskningsinstitutter, vil mye av kunnskapsutvikling også skje på høyskoler og universiteter (Johansson, 2020, s. 36). Jeg har så undersøkt forholdet mellom barnehagelærerutdanning og Kunnskapsdepartementet. I en stortingsmelding (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 67) har det kommet kritikk mot barnehagelærerutdanning som blant annet innebærer at pedagogikkfaget er pulverisert. På den andre siden ser Olsen (2020, s. 156) det som viktig at barnehagelærerstudenter gjennom utdanningen får presentert ulike teorier og verktøy som kan bidra til å analysere egen pedagogisk praksis og politiske styringsdokumenter. I tillegg vil det ifølge Johansson (2020, s. 35) være forskjell mellom pedagogikk og barnehagepedagogikk hvor den sistnevnte ikke har sin grunn i akademiske fag, men som ble utviklet med nordiske og internasjonale kontakter innenfor den norske barnehagelærerutdanningen, på egne vilkår og i hovedsak uten støtte fra lærerutdanninger og universiteter i Norge.

3.3.1a Nyliberalisme & læringstrykk i barnehagen

I forbindelse med de ulike sosiale praksiser og elementer som jeg nevnte har jeg sett på forholdet til semiosis, altså hvilke diskurser som dukker opp i andre sosiale sammenhenger knyttet til den institusjonelle barndommen. Et eksempel på semiosis er det Olsen (2017, s. 154) kaller for vendepunktet i barnehagens faglige utvikling; fra barnehagene som i Norge springer ut av en sosialpedagogisk tradisjon mot barnehager preget av skoleforberedende aktiviteter og en mer instrumentell form for læring, der kunnskap gjøres til et produkt som kan overføres fra en læremester til en elev. Et av forholdene som ifølge Olsen (2017, s. 154) har forårsaket dette vendepunktet er et ønske om å sikre barn et godt utgangspunkt før skolestart ved blant annet å styrke barnehagen som læringsarena, der disse intensjonene trekkes tilbake mot en stortingsmelding om kvalitet i barnehagen (Meld. St. 41 (2008–2009)). I tillegg beskriver Olsen (2017, s. 154-155) det vendepunktet i barnehagens faglige utvikling i lys av økt politisk trykk på hva læring kan og bør være i barnehagesammenheng og at kriterier som læringsbegrepet tilpasses til kan ses i sammenheng med et forsøk på å regulere og kontrollere barnehagens virksomheter i tråd med markedsliberale krefter. I forbindelse med dette kan det nevnes Seland (2010) som på bakgrunn av sine studier av barns hverdagsliv i en norsk, kommunal barnehage, som ble gjort i lys av nyere politiske diskurser og kommunale rammefaktorer, diskuterer noen konsekvenser av en ideologisk retning som preger store

delar av den vestlige verden i dag, nemlig det som ofte omtales som nyliberalisme. Ifølge Seland (2010, s. 73-74) handler nyliberalisme om å få staten til å fungere som et marked og et eksempel på dette kan være omtalen av Norge som kunnskapsnasjon, og hvor individene posisjoneres som humankapital og ressurser i en kunnskapsøkonomi. Videre referer Seland (2010, s. 74) til Korsvold som påstår at barn og tidlig barndom har tradisjonelt ikke vært omfattet av denne type økonomiske diskurser, men har i større grad vært innskrevet i en omsorgs- og utviklingsrasjonalitet. Samtidig, ved at små barn i politikken blir sett på som ressurser og humankapital, blir barndommen et rom for utvikling og læring, læring av predefinert og bestemt kunnskap og kompetanser som samfunnet trenger for å være konkurransedyktig i et globalt perspektiv (Seland, 2010, s. 74). Gjennom både dokument- og felt-studier oppdaget Seland (2010, s. 74) endringer i sektoren som peker mot synet på barnehagen som fundament for skolen. I tillegg problematiserer Seland (2010, s. 74) hvordan rolleleken får mindre plass i forhold til noe spesifikke fagområder i barnehagen som språk og matematikk. Strandell (referert i Seland, 2010, s. 74) påpeker hvordan barndommens identitet må sees i sammenheng med steder og aktiviteter for barn, og slik vil endringer i barns fysiske rom også indikere endringer i samfunnets syn på barndom, og det kan se ut som om fokuset på læring kan føre til en stillhet om barns lek. Her tenker jeg at det er særlig viktig å rette oppmerksomheten mot forholdet mellom endringer i barns fysiske rom og endringer i samfunnets syn på barndom. Barnas fysiske rom blir ikke bare til en skoleklasse, men barn som er rettssubjekter blir forskjellsbehandlet i det deres rom blir erobret gjennom politiske dokumenter og lokale plan. Her vil jeg også trekke inn metaforen om barnehagen som en basar som jeg presenterte tidligere, der barnets fysiske rom blir transformert etter markedsideologi. I tillegg vil det også dreie seg om styring av mentalitet altså hvordan barndommen kan i det hele tatt tenkes og forstås. Eriksen (2017, s. 32) skriver at dersom den uttalte målsettingen med barnehage synes å knytte seg til fremtidig deltakelse i studier og arbeid, forebygging av problemer i skolen, likestilling, og mindre til barndommens her og nå, kan det bidra til en endring av den generelle tenkningen om barndommens egenverdi. Eriksen (2017, s. 32) referer til Gitz-Johanse som gjør rede for endrende betingelser for barndom og forklarer endringene med diskurser om modernitet, med utviklingen i offentlig styring av barnehagen som eksempel. Det vises på den ene siden til emansipatorisk modernitet som springer ut fra oppgjør med autoritære oppdragelsesformer og knyttes til blant annet Rousseau teorier om det frie barnet og utvikling av det iboende i mennesket, samt Deweys tenkning som regnes som opphavet til den progressive pedagogikk, og Negts utvikling av erfaringspedagogikk. På den andre siden brukes begrepet autoritær modernitet som bygger på en tenkning om å skape orden i det uordnede, og unngå flertydighet og kaos, og ifølge Gitz-Johanses som Eriksen (2017, s. 32-33) referer til, er det en dreining bort fra den førstnevnte reformepdagogikken, i retning av den autoritative modernitet. På bakgrunn av dette

argumenterer Eriksen (2017, s. 33) at for barndomsområdet betyr dette innføring av byråkratiske rasjonaler, gjennom normering og standarder ut fra et behov for å definere hva som er normalt og unormalt, hva som er fremmed og hva som hører til. Styring blir i økende grad lineær og rasjonell, og baserer seg på kausalitetsprinsippet, hvor overordnede målsettinger evalueres gjennom kartlegging og målinger, som igjen får tilsynelatende logiske konsekvenser for fastsettelse av nye mål. Dette er en måte å styre på som kan bidra til forenklinger av i utgangspunktet komplekse forhold (Eriksen, 2017, s. 33). På den andre siden tenker jeg at diskurser om autoritær modernitet behøver ikke være gjellende for hele det politiske og barndomspolitiske systemet. Det er også eksempler på alternative tilnærminger til blant barnehage-skole problematikken i det politiske apparatet. I begynnelsen av 2023 har det kommet en representantforslag på Stortinget om å utsette 1. klasse til fylte syv år og innføre førskole for seksåringene basert på læring gjennom lek i tråd med seksårsreformens intensjon (Ropstad et al., s. 2, 2023). Bakgrunnen for forslaget var blant annet at skolen i dag er mindre preget av lek og mer av formell, faglig læring enn da seksårsreformen ble innført, samt at det skrives om at det ikke er noe faglig grunnlag for senket skolealder og en skole for seksåringene med et betydelig innslag av formell, faglig læring (Ropstad et al., s. 1, 2023). Forslaget ble ikke vedtatt. Dette kan være eksempel på at det politiske landskapet er snarere heterogent enn homogent, det er altså ulike syn på diverse saker innfor utdanningspolitikk, likevel finnes det absolutt noen globale antakelser, men samtidige som utbredelsen av de dominerende diskursene ikke er total.

3.3.1b Aktuelle hindringer i adressering av urettferdigheter og forskjellsbehandling av barn

Det er flere hindringer i å adressere urettferdighet og forskjellsbehandling knytte til barn og barndom. I min teoretiske fremstilling av kritisk diskurs analyse går jeg ut fra en antakelse om at diskursive praksiser bidrar til å skape og reproducere ulike maktforhold mellom sosiale grupper, og disse effekter ses som ideologiske effekter. På bakgrunn av dette vil hindring ligge i at styringsdokumenter representerer en bestemt ideologi som kan betraktes som nyliberalistisk og markedsorientert. Dette innebære økonomiske interesser til barnehagen og syn på barnehagen, barndom og barn som en investering. Dermed blir adressering av urettferdigheter som ikke bygger seg på en markedsliberal ideologi nærmest ugyldig fordi det ikke “snakker” samme språk, altså i adressering av vrangheter brukes det en annen terminologi enn den økonomiske. I dette ligger det en hindring.

Men hindringer vil også oppstå på grunn av det komplekse vitenskapelige landskapet. For det første kan ulike fagtradisjoner ha ulike forståelser og legge ulike betydninger i begreper som barn og

barndom. For det andre vil det i tillegg være forskjell i hva forskere retter oppmerksomheten sin på i studier av barn og barndommen. Avhengig av den faglige bakgrunn forskere har, vil interesseområdene i studiene variere betraktelig. For eksempel kan det i en tiltaksstudie være mer interesse at et pedagogisk program virker fremfor hvordan dette oppleves av selvet barnet, altså effekt blir viktigere enn subjekt. Det betyr umiddelbart ikke at tiltaksstudier ikke skal gjennomføres, men at det på tilsvarende vis som med politisk ideologi, vil ligge grunnleggende antakelser og verdier i de ulike fagtradisjonene, det vil med andre ord også finnes ulike diskurser i det vitenskapelige landskapet. Samtidig blir ikke det helt korrekt å se politikk, økonomi og barndomsforskning hver for seg som adskilte enheter. De ulike sosiale praksisene må ses i en dialektisk relasjon. For eksempel blir barndomsforskningen politisk når det skal forskes på hvordan en form for sosial praksis kan ha utbytte for økonomisk vekst. Samtidig blir ikke forskning på den måten redusert til politikk. Som Fairclough skriver i hans eksempel når han diskuterer dialektisk forhold mellom politikk og makt; de er forskjellig, men ikke uløsrivelige. På den måten kan det også antas at barndomsforskning og politikk i konkrete tilfeller står i et dialektisk forhold. I dette vil det også ligge en hindring med å adressere urettferdigheter. Det innebærer at verken forskning eller politikk alene kan stilles til ansvar for urettferdigheter mot barn og barndom. Hindringen vil ligge i å definere den konkrete agenten som sosiale vrangheter skal adresseres til. I tillegg vil det også være andre sosiale praksiser på ulike nivåer som kan være involvert i barndomsproblematikken i ulike grad. For å nevne noen kan det være kjernefamilien, men også den konkrete kulturen på et overmodnet nivå. Det går likevel utover oppgavens omfang å fokusere på mange ulike hindringer. Jeg vil videre fokusere på den politiske dimensjonen ved den institusjonelle barndomstematikken og særlig på et bestemt styringsdokument.

3.4 Rammeplan som sosial hendelse (Nivå 2, Steg 2)

På dette steget har jeg valgt en tekst for analyse som er passende for mitt undersøkelsesobjekt, altså den institusjonelle barndommen og hvordan den blir omtalt i styringsdokumenter. Teksten jeg har valgt er rammeplanen for barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik jeg presenterte det tidligere i den teoretiske rammen for oppgaven er det et grunnleggende premiss at kritisk diskursanalyse gjør en konkret lingvistisk språkanalyse av tekster i en sosial sammenheng (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 75). I tillegg vil diskursive praksiser – gjennom hvilke man produserer tekster og konsumerer dem – ses om en viktig form for sosial praksis som bidrar til å konstituere den sosiale verden og herunder sosiale identiteter og sosiale relasjoner (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 73). Samtidig kan det stillet et spørsmål om rammeplanen faktisk realiserer de semiotiske aspektene som jeg presenterte under delen 3.1, 3.2 & 3.3. Er det egentlig slik at læringstrykket som Olsen (2017, s.

154-155) skriver om, og nyliberalistiske tendenser som Seland (2021, s. 74) skriver om, kan også spores i rammeplanen for barnehagens innhold? Dette er på ingen måte et enkelt spørsmål. På den ene siden kan det tenkes at det ikke er signaler eller tegn på at rammeplanen gjenspeiler læringstrykk i barnehagen og markedsliberal ideologi. På den andre siden, at disse signalene ikke er åpenbare, kan nettopp handle om rammeplanens diskursive karakter. På den måten blir rammeplanen et interessant dokument for analysen. Samtidig kan økt politisk styring også ses i lys av den nye loven om barnehager som trådte i kraft i 2005, og revidert rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fra 2006, samt at barnehagen flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet (Olsen, 2017, s. 154). Tidligere under 3.3.1 var jeg inne på at barnehageorganisering i Norge er bygget etter en integrert modell, hvor det finnes blant annet en felles rammeplan, men det er ikke en universell modell. Internasjonalt finnes det for eksempel praksiser hvor det ikke brukes en slik overordnet plan. Dermed tenker jeg at rammeplanen kan være et eksempel på den semiotiske realiseringen, der denne utgjør et passende datagrunnlag for tekstanalysen.

3.4.1 Ulike perspektiver på rammeplanen for barnehagens innhold

Når rammeplanen blir min primære data kilde bør jeg også kunne si litt om selve rammeplanen. Hva er rammeplanen? Rammeplanen kan forstås som forskrift for barnehageloven. Barnehageloven er de øverste juridiske rettsreglene som barnehagene i Norge styres etter, og alle barnehageeiere er pålagt å følge den til enhver tid gjeldende barnehagelov samt andre lover og regelverk som barnehagen kommer i berøring med (Ingeberg, 2007, s 90). I forbindelse med behandling av en lov kan Stortinget også vedta at regjeringen eller fagdepartementet kan gi forskrifter til loven, og en gyldig forskrift er juridisk sett like forpliktende som selve lovparagrafen den bygger på (Ingeberg, 2007, s 96-97). Likevel vil ikke det nødvendigvis gi svar på hvilke funksjoner en rammeplan har? Læreplaner kan påvirke samfunnsutvikling og være et styringsdokument, en informasjonskilde og et utgangspunkt for vurdering av virksomheten (Søbstad, 2007, s 74). Rammeplanen kan også fremstilles gjennom et historisk perspektiv, hvor denne blir til gjennom ulike politiske prosesser og vedtak. I 1987/88 ble eget utvalg, Barnehageutvalget, oppnevnt for å utarbeide et forslag til den aller første rammeplan (Ingeberg, 2007, s. 98). For at blant annet framtidige brukere skulle få innflytelse på barnehagens utvikling, skulle utvalget, etter avtale med departementet, trekke inn interessegrupper i form av høringer underveis i arbeidet med rammeplanen (Ingeberg, 2007, s. 98). Deretter leverte Barnehageutvalget sin innstilling som ble videre sendt ut på bred høring. Når det gjelder aktører som var med i prosessen av utarbeidelse av den siste rammeplanen er det;

... fagspesialister, fagmiljøer og medlemmer av departementets referansegruppe. Referansegruppen har bestått av representanter for sentrale aktører i sektoren: Utdanningsforbundet, KS, PBL, Fagforbundet, Foreldreutvalget for barnehagen, Storbynettverket og Nasjonalt råd for lærerutdanningen (NRLU). I tillegg har utkastene blitt lest og kommentert av Sametinget og fagavdelinger i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. I løpet av utviklingsperioden har departementet også arrangert møter og fagseminarer med fagpersoner, fagmiljøer og sektorrepresentanter. (Kunnskapsdepartementet, 2016)

På den måten, som Søbstad (2007, s. 76) skriver, vil en plan gjenspeile rådende pedagogiske oppfatninger om barnehagenes innhold og oppgaver til enhver tid. Noen av de viktigste funksjonene en plan har, er å markere et offisielt grunnsyn i forhold til det pedagogiske arbeidet, og å markere et syn på innhold og form i læreprosessene (Søbstad, 2007, s. 76). Samtidig som det første fotskiftet for barnehage loven hadde et bestemt mål, noe som for så vidt gjelder den siste versjonen av denne. Selv om rammeplanen også skulle gi informasjon til foreldre, eier og tilsynsmyndigheter, var målet å gi styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Likevel viser Søbstad (2007, s. 75) til Rønning som mener at den første rammeplanen for barnehagens innhold er en maksimumsplan som betyr at det gis åpninger for mange forskjellige valg av innhold i de pedagogiske institusjoner. Samtidig hadde den første rammeplanen elementer av minsterettsplantenkning som innebærer at det ikke er det offentlige som pålegger institusjonene å gjennomgå et bestemt innhold, men at hva barn har rett til å lære og hva foreldrene kan kreve blir det som står sentralt. Selv om formulering om at den enkelte barnehage står fritt til å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov fra rammeplanen i 2006 forsvant i den nye versjonen er det fortsatt grunner til å tenke at den siste rammeplanen er fremdeles en maksimumsplan. I tillegg gjør fokuset på annerkjennelse av barnets livsverden mulig å påstå at det er også elementer av minsterettsplantenkning i den nåværende rammeplanen. Likevel er det et evig spørsmål om pedagoger kan forvente at disse prinsippene vil gjenstå under økt politisk styring og økonomiske interesser i barnehagen. Spesielt sett i lys av debatten om i hvilken grad barnehagen skal være en skoleforberedende virksomhet, og diskusjoner om språkkartlegging for alle barn. Det må likevel sies at standardisering og økt regulering som jeg har nevnt tidligere, kan også komme som et ønske fra barnehagefeltet. Politisk regulering, standardisering og målestokk-pedagogikk kan ved å forenkle det enorme pedagogiske oppdraget gjøre denne mer konkret og håndterbart for barnehageansatte. Det vil på den andre stå i et spenningsfelt med ansattes profesjonelle skjønn og faglige integritet.

3.5 Tekstanalyse av Rammeplan (Nivå 2, Steg 3)

På dette steget har jeg gjort konkrete analyse av den utvalgte teksten, både interdiskursive analyser og lingvistisk/semiotisk analysen, slik det ble fremstilt under delen 2.3.3. I tillegg har jeg undersøkt sjanger og diskurser i teksten. En tekstanalyse ifølge Fairclough (2003, s. 3) ikke bare dreie seg om lingvistisk analyse; det vil også inkludere en interdiskursive analyse som innebærer å se teksten i termer av diskurser, sjanger og stiler.

3.5.1 Lingvistikk

Fairclough (2010, s. 6-7) har flere ulike redskaper for å gjøre en lingvistisk analyse av tekst. Jeg har valgt å fokusere på semantiske, grammatiske og leksikalske relasjoner. Samtidig har ikke oppgave en språkteoretisk forankring, og det er heller ikke formål å komme med en dyp språkanalyse. Dermed er det begrenset hvor dyptgående språkanalysen er. I denne sammenhengen var hensikt med språkanalysen å danne et utgangspunkt for videre fortolkninger og gjennomføring av tekstanalyse med hovedfokus på diskurser om barndom.

De semantiske relasjoner handler om å se på hvordan setningene står i forhold til hverandre. Det som dominerer semantiske relasjoner mellom setninger i mitt tekstmateriale, er i de fleste tilfellene additive relasjoner (Fairclough, 2003, s. 89). Bortsett fra relasjonen mellom setning (4) og (5) som kan karakteriseres som kausal med fokus på konsekvens, er det ingen kjennetegn på andre relasjoner enn additive mellom resten av utvalgte tekstmaterialet. Setningene kunne stått i en annen rekkefølge uten at dette ville medført betydelige endring av meningsinnhold i teksten. Det kan tenkes at slike semantiske relasjoner er ikke tilfeldig. Hvordan selve teksten fremstår kan henge sammen med hva teksten drar til seg fra det ytre, altså omverden. Dette kan i sin tur handle om tekstens intertekstualitet, rekontekstualisering, abstraksjonsnivå og antakelser. Disse forholdene blir undersøkt nærmere nedenfor i 3.5.1d og 3.5.1f.

I forhold til grammatiske relasjoner har jeg sett på relasjoner mellom morfemer i enkelte ord. For eksempel ordet “barndommens” vil være et substantiv i en bestemt form i entall. Ordet får sin bestemte form ved å inngå i frasen “barndommens egenverdi”. Samtidig når det står i entall kan det indikere på at det handler om én barndom. Det er altså en bestemt barndom som har egenverdi. Det står for eksempel ikke barndommenes egenverdi, altså barndom i bestemt form i flertall, som ville indikerte på at det er flere barndommer som har egenverdi. Det kan umiddelbart tenkes at ordet barndommer ikke lyder, og at dette ordet blir vanligvis brukt i entall. Likevel lurer jeg på om at det

ikke kun handler om en rent grammatisk nyanse, men henger sammen med synet på hva barndom er. For eksempel skriver Fairclough (2003, s. 24) at det blir svært problematisk å undersøke språket adskilt av alt annet, selv på et abstrakt strukturelt nivå, fordi det vil mer eller mindre henge sammen med andre sosiale elementer, i tillegg vil selv grammatikk i noen språkteorier anses som sosialt uformet. Dette kan med andre ord henge sammen med antakelser, altså diskurser om hva barndom er eller ikke er, noe jeg vil komme tilbake til i min analyse.

Til slutt så jeg på leksikalske relasjoner, med særlig fokus på barndom. Jeg undersøkte hvilke ord som brukes sammen med ordet barndom, som omtaler denne og i hvilke sammenhenger. Barndom som det står i setningen (1) skal ivaretas og anerkjennes, samtidig står det i sammen setning om barndommen som har egenverdi. I setning (2) blir barndom brukt sammen med adjektiv "god". Det presenteres også bestemte karakteristikk som skal gjøre barndom til en god barndom. I setningen (2) står det "Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt. Det er verbet "får" som brukes i forbindelser med "den gode barndommen. Barndom blir på den måten fremstilt som noe barn snarene "får" enn "har". Barndom blir omtalt som noe viktig, noe verdifullt i seg selv, noe som skal fås og noe som skal være god. Med disse ordene bli barndommen innrammet på en måte som trekker oppmerksomheten vekk fra at barndommen er egentlig barnets eksistensielle rom. Selvet barnet blir blant annet omtalt i forhold til barns beste med henvisning til Grunnlovens paragraf 104 og Barnekonvensjonen. Med særlig fokus på barns rettigheter, viktighet med å ivareta og anerkjenne barndommens egenverdi, at barns beste skal være et grunnleggende hensyn som også er lovfestet, skaper det et bilde av barn som ikke kan forvalte seg selv, men må beskyttes. Barndom blir ikke bare desentrert fra barnet, den blir, slik jeg leser det, fremstilt som et viktig pedagogisk prosjekt som barn skal delta i, men ikke eie. Disse forholdene blir utgangspunkt for analyse av diskurser i min utvalgte tekst.

3.5.1a Sjanger

I denne delen presenterer jeg analyser av sosiale begivenheter og sjanger kjeder som min valgte teksten inngår i. Min utvalgte tekst kan refereres til sosiale praksiser på ulike nivåer. På et nasjonalt nivå kan teksten tolkes som et resultat av Kunnskapsdepartementets utøvelse av sin politiske makt hvor spesifikke muligheter til sosial organisering i sin lingvistiske form blir inkludert, mens andre muligheter blir ekskludert (Fairclough, 2003, s. 23-24). Samtidig vil teksten inngå i sosiale praksiser på organisasjonsnivå, gruppe og individnivå som vil innebære ulike diskurser om hva det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal være. Med begrepet sjanger kjeder har jeg undersøkt hvordan

rammeplanen inngår i forskjellige sjangere som er knyttet sammen hvor sjanger kjeder involverer systematisk transformasjon fra sjanger til sjanger. Sjanger kjeder i denne forstand vil ikke handle om forskjellige sjangere innad selve rammeplanen, men heller sjangere som rammeplanen transformeres til. Det er likevel mulig å undersøke sjanger kjeder innenfor en enkelt tekst, noe som vil henge sammen med begrepet rekontekstualisering, og denne typen undersøkelser blir gjort senere under 3.5.1d. Jeg har imidlertid undersøkt sjanger kjeder som en større sammenheng av sjangere og sosiale begivenheter rammeplanen inngår i. Rammeplan som forskrift for barnehageloven er et styringsdokument. Med dette kan rammeplan i første omgang plasseres under sjanger “governance”. Jeg vil gå nærmere på “governance” sjangeren i 3.5.1c.

3.5.1b Sjangerkjeder

Videre har jeg sett på hvordan rammeplanen kan også inngå under en undervisnings sjanger. På utdanningsdirektoratet sine nettsider, der det ligger en digital nettside versjon av rammeplanen fremstilt som interaktive innholdsfortegnelser som gjør at leser kan navigere gjennom ulike deler og kapitler, ligger det også i høyre delen av nettsiden en tekstbok med et overskrift Støttmateriell (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under denne finnes det blant annet en interaktiv lenke til en film som heter “Hva er rammeplan for barnehagens innhold?”. Filmen er tegneserie med animasjon som ligner programmer fra barne-tv. Mens animasjonene går er det en klar og tydelig bakgrunns stemme som forklarer hva rammeplanen er, hvordan den blir til og hvordan dette henger sammen med barnehagen. I tillegg til filmen finnes det en egen nettside på Utdanningsdirektoratet (u.å.) med støttmateriell der det står at “På denne siden finner du en oversikt over alt støttmateriell til rammeplan for barnehagen”. Den inneholder temasider, filmer, foredrag, kompetansepakker, veiledere, verktøy og ressurser. Under temasider er det ulike temaer hvor noen av temaenes innhold er presentert gjennom en kombinasjon av videoer og tekst. Noen av videoen veksler på korte sekvenser av barnehagehverdag og budskapa fra en talsperson som i noen tilfeller er pedagog, fagarbeider eller/og forsker. De forskjellige sjangere i sjanger kjeden kan synliggjøre en transformasjon av rammeplanen som et styringsdokument til å bli undervisningsmateriell. Det kan indikere på en endring hvor rammeplanen fra å være et dokument som skal fortolkes av profesjonsutøvere med bakgrunn i faget, tradisjon, profesjonelt skjønt, den praktiske, teoretiske og etiske kunnskap, samt lokale forhold og i samarbeid med barn og foresatte, blir til et undervisningsmateriell som skal formidles, på en brukervennlig måte, gjennom korte visuelt overbelastede filmer, og hvor det skal forklares på en tydelig måte hva det pedagogiske mandatet er og hvordan dette skal realiseres i praksis. Til slutt kan det nevnes ulike fagbøker som er ikke direkte

knytte til Kunnskapsdepartementet, men som også fremstår som undervisningsmateriell. Noen eksempler er bøker som “Barnehagens rammeplan i praksis – ledelse, omsorg og kompleksitet” (Fønnebø & Jernberg, 2018) og “Rammeplanen og hverdagen i barnehagen” (Ask, 2018). Samtidig kan det argumenteres for en blanding av sjangere hvor disse bøkene ikke bare fremstår som undervisningsmateriell, men også en form for teknisk skrift, som for eksempel en manual eller en instruksjon. Jeg gjorde denne antakelsen på bakgrunn av fremstillingsmåter som er brukt i disse bøkene. Denne fremstillingen innebærer konkrete handlinger, i noen tilfeller replikker og fremgangsmåter. Det finnes langt flere eksempler av lignende bøker, de jeg har valgt å vise, er bøker som er utgitt relativt nylig.

3.5.1c Governance sjanger i rammeplanen

Når det kommer til sjanger i forhold til selve rammeplanen og innholdet i denne, kan teksten plasseres under “governance” sjanger. Denne sjanger kjennetegnes av et nettverk av sosiale praksiser som er spesialisert i å regulere og kontrollere andre sosiale praksiser (Fairclough, 2003, s 141). Kunnskapsdepartementet inngår i regjeringen som er den utøvende makt over blant annet barnehagemyndighet. Offentlige styringsdokumenter kan på den måten forbindes med governance sjanger. I setningen (5) der det understrekes at prinsippene i rammeplanen skal gjelde alle barnehager i Norge kan være eksempel på dette.

Et annet eksempel på at teksten har governance sjangeren er at teksten appellerer til handling heller enn kontrollerer måter ting er gjort på (Fairclough, 2003, s. 32). Det handler om at barnehageansatte blir oppfordret til å handle ut ifra et styringsdokument, fremfor for at handlerommet skal tilhøre barnehageansatte og være utgangspunkt for kontroll. Et eksempel som kan illustrer dette er tilfeller når det på den ene siden kommer nye oppfordringer til handlinger i styringsdokumenter, mens det på den andre siden er pedagoger som allerede gjorde den konkrete handlingen før den konkrete oppfordring kom. Styringsdokument med governance sjanger vil på den måten ikke ta hensyn til det som faktisk blir allerede gjort, og føre kontroll over eksisterende praksis, men i stedet vil det hellere appellere til en handling. I setningen (1) i mitt tekstutdrag appellerer Kunnskapsdepartementet til handling, “ivareta barndommens egenverdi”. Tilsvarende forhold kan spores i setninger (6), (8) og (9). Det oppfordres til at “barn skal møtes som individer ...”, “barnehagen skal ha respekt”, “barnehagen skal gi rom...”, “barn skal møtes med empati...”, osv. Her blir også fokuset ikke på hva barnehageansatte har gjort, men hva de skal gjøre.

3.5.1d Rekontekstualisering

Et annet kjennetegn av governance sjanger er rekontekstualisering (Fairclough, 2003, s. 32). Det handler om tilegnelse av elementer fra én sosial praksis innen en annen sosial praksis hvor det første settes i kontekst av det sistnevnte, og transformeres på spesielle måter i prosessen. For eksempel i setningen (1) nevnes barndom i en barnehagekontekst. Men hvilken kontekst har selve barndomsbegrepet hentet fra? På den ene siden kan det referere til en allmenn forståelse av barndom som blir transformert til en institusjonell form. Problemet med en slik allmenn tilnærming til barndom er at den er veldig abstrakt. På den andre siden kan barndom i dette tilfellet være fremstilt som et teoretisk begrep. På bakgrunn av min gjennomgang av barndom som ide og som forskningsfelt kan denne begrepsforståelsen trekkes tilbake til blant annet barndomssosiologi. Likevel er det fremdeles uklart hva slags barndom det refereres til, men det er utvilsomt et begrep som er hentet fra en annen sosial praksis og som forsøksvis transformeres på en spesiell måte. Jeg vil se nærmere på begrepet barndom og de ulike forståelsesmuligheter under delen “.” diskurser. Samtidig vil rekontekstualisering også gjelde begrepet “egenverdi” i setningen (1). Slik jeg har argumentert tidligere under 3.2.9a vil egenverdi begrepet tilhøre etikk som er en filosofisk disiplin.

Et annet eksempel på rekontekstualisering er henvisninger til Barnekonvensjonen og Grunnloven. Det vises umiddelbart ikke til hele FNs barnekonvensjonen, men kun til art. 3 nr. 1 i Barnekonvensjonen, og paragraf 104 i Grunnloven. I setningen (4) hvor disse henvisningene forekommer, brukes det en forkortelse “jf.” som kan forstås som “i forhold til”. Denne forkortelsen kommer etter første del i setningen (4); “Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn ...”. Dette kan tenkes å være en parafrasering av en setning i Grunnlovenes paragraf 104, men ikke direkte sitat, fordi i Grunnloven (1814) er dette oppført som “Ved handlinger og avgjørelser som berører barn ...”, altså ikke “Alle handlinger” slike det forekommer i tekstmaterialet. Samtidig blir ikke art 3. nr. 1 veien oppført som et direkte sitat eller parafrasering. Heller ikke blir disse artikkelene utdypet, det er altså kun en henvisning til artikkelen i setning (4). Innholdet i art. 3 nr. 1 er oversikt over handlinger rettet mot barn som skal medføre straffeforfølgelse (Barnekonvensjonen, 1989, art. 1). Dette er altså dokumenter fra andre sosiale praksiser der barn fremstilles som rettssubjekter med tilknytning til straffelovgivning, settes i andre sosiale praksiser som utdanningspolitisk tekst, altså rammeplanen for barnehagens innhold, og mer spesifikt under sosiale praksiser knytte til barndommen. Ifølge Fairclough (2003, s. 141), når andre sosiale praksiser er rekontekstualisert i et styringsdokument, er det forventet at det vil være et høyt nivå av abstraksjon og generalisering rundt konkrete hendelser. Intensjoner med slike styringsdokumenter ligger i å kople ulike tematikker på et overordnet nivå for å sette krav som har

innflytelse og politisk oppslutning nasjonalt og internasjonalt (Fairclough, 2003, s. 141). På den måten kan det tenkes at henvisning til blant annet barndommens egenverdi og barnekonvensjonen i rammeplanen kan ha flere hensikter hvor det ikke kun handler om barnet men også henger sammen med politiske mål.

3.5.1e Ulikhetene i teksten

Fairclough (2003, s. 42-43) tar utgangspunkt i Bakhtin og forbinder ulikheter i teksten med ulike stemmer som fremtrer i teksten. Det som er av interesse er ikke bare hvilke stemmer som finner sted, og i så fall om teksten er monologisk eller dialogisk, men også hvordan disse stemmene eller ulikhetene settes mot hverandre. I mitt tekstmateriale forekomme det for eksempel i setningen (1) et perspektiv på barndom som egenverdi. Tidligere var jeg inne på at barndommens egenverdi kan blant annet forstås som et her-og-nå perspektiv, som peker mot nåtiden, her og nå, mens i setningen (3) nevnes det en fremtidsorientert tankegang hvor det vises til barnehagens forberedende funksjon. Dette er to ulike tilnærminger til barndom, som her-og-nå og fremtidsorientert. I tekstutdraget blir ikke det gjort forsøk på å opprette en dialog mellom de to stemmene. Forskjellene blir heller normalisert enn tilnærmet på en eksplorerende måte.

Ved å sette setning (1) og (3) sammen uten å problematisere ulikheter i disse, blir det gjort en konsensus mellom de ulike stemmene. Fairclough (2003, s. 41-42) beskriver det som *normalisering*, der konsensus og aksept mellom ulikhetene fører til at forskjellene i de ulike stemmene undertrykkes. I tillegg vil det i setninger (6) og (8) være en stemme som representerer barn som subjekter og aktører i sitt liv. Det står blant annet “Barna skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden” (6) og “Barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer ...” (8). Dette kan i sin tur være forskjellig fra stemmen i setning (3) som peker mot en praksis som skal forberede barn til aktiv deltakelse i samfunnslivet. Dette vil være en stemme som sier at barn foreløpig ikke er aktive deltakere i samfunnslivet. På den andre siden kan det på bakgrunn av stemmene i setning (6) og (8) tenkes at det å gå i barnehagen for barn vil allerede være en form for aktiv deltakelse i samfunnslivet. Barn er aktive deltakere, men de deltar på sine egne premisser, altså ut ifra sine forutsetninger. Som det står i setning 6) skal barnets opplevelsesverden respekteres og i setning (8) står det at det skal gis rom for barns ulike forutsetninger. Likevel er det i dette tilfellet heller ikke en dialog mellom de ulike stemmene, som igjen fører til normalisering av ulikheter og på den måten undertrykkelse av forskjeller.

3.5.1f Antakelser

Mitt utvalgte tekstutdrag kan også tilnærmes med fokuset rett mot antakelser i teksten. På bakgrunn av 3 ulike typer antakelser, eksistensielle, erklærende og verdimessige, har jeg undersøkt mitt tekstmateriale. De verdimessige antakelsene kan spores i de fleste setningene. Verdimessige antakelser handler om hva som har blitt antatt for å være godt, hva som er bra og foretrukket eller uønskelig (Fairclough, 2003, s. 55). Dette kan ses i setninger (1), (2) (4), (5), (6), (7), (8) og (9). Det skrives for eksempel at “(1) barnehagen skal anerkjenne og ivareta” og (6) “Barna skal møtes som individer”. Det er altså ønskelig at dette skal være på plass i barnehagene. Setning (2) har også en verdimessig antakelse, men setningen kan samtidig leses som en eksistensiell og erklærende antakelse. Hele setning lyder slik; (2) Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt. Først er det slik at det skrives om “en god barndom” som indikerer på en verdimessig antakelse. Det er ønskelig at barndom skal være god. Deretter kan det leses en erklærende påstand, “en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek”. Her er det med andre ord erklært at en god barndom er en slik barndom som er preget av trivsel, vennskap og lek, altså det er dette som er tilfellet når det gjelder den gode barndommen. Til slutt kommer det en eksistensiell antakelse der det står (2) “er fundamentalt”. Det påstås at det i det hele tatt finnes noe som er fundamentalt. Det er altså en antakelse om at det faktisk er noe som tjener som grunnlag, forutsetning og fundament, eller er grunnleggende. Dette utelukker umiddelbart at noe annet enn det det henvises til er fundamentalt for en god barndom. Men også en oppfatning om at det i det hele tatt ikke er noe fundamentalt i verken verden eller virkelighet blir ekskludert. Eksistensielle antakelser kan også leses i setninger (3) og (5). I setningen (5) som henviser til barnekonvensjon og grunnloven i setninger (4), står det “dette er et overordnet prinsipp”. Det antas at det eksisterer et prinsipp som står over andre prinsipper. Når det gjelder setning (3) står det at “Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet”. Her påstås det at det i det hele tatt finnes en ting som forberedelse til deltakelse i samfunnet. Videre blir denne forberedelsen knyttet til barnehagen som skal egentlig representere selve denne forberedelsen. I setningen (2) brukes det et adverb “også” som skal indikere at barnehagen som forberedelse er noe som kommer i tillegg til alt annet barnehagen er. Det er likevel kun i setning (3) at det brukes en eksistensiell påstand om hva barnehagen er. Som jeg har vist, brukes det i setninger (1) og (2) verdimessige påstander. Altså hva er det som ønskes at barnehagen skal være. Mens der det brukes en eksistensiell påstand i setning (2) blir det brukt i forhold til barndommen og ikke barnehagen. På den måten blir barnehagen definerte med en eksistensiell påstand kun i en setning, setning (3). Dermed kan det leses at barnehagens eksistens er kun forbundet med forberedelse av barn til aktiv deltakelse i samfunnet.

I forhold til eksempler av erklærende påstander er det, i tillegg til setning (2), setninger (3) og (7) som bærer preg av dette. Setning (3) er umiddelbart en blanding av eksistensiell og erklærende påstander. Eksempelet på en erklærende påstand står i den andre delen av setningen (3) der det er skrevet "... bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv". Dette er altså tilfellet med barnehagen. Altså pekes det på at det som skjer i barnehagen vil legge et grunnlag for et godt liv. Det kan dermed tenkes at det gode livet ikke er tilfellet i barnehagen. For at det gode livet skal være tilfellet må det ifølge rammeplanen legges et grunnlag for et slikt liv først. Når det gjelder setning (7) står det at barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv. Påstand viser til at det som er tilfellet med barns liv er at den kan påvirkes av både barn og omgivelsene. Det er altså noe som skjer og vil skje. Det er likevel ikke klart hvor mye av sitt liv barn vil påvirke. Heller er ikke det klart hvor mye barn kan påvirke ut ifra egne forutsetninger og betingelsene rundt dem. Men også hvordan barn skal påvirke sitt liv, altså hvilke væremåter og uttrykk dette vil ta er uavklart. Når det gjelder omgivelsenes påvirkning av barns liv står det også som et åpent spørsmål om hva denne påvirkningen innebærer, om det dreier seg om biologisk, kulturell eller sosial påvirkning? Har denne påvirkningen en menneskelig agent, eller handler det om abstrakte prosesser? Også former på denne påvirkning fra omgivelsen er utydelig. Er det direkte eller indirekte påvirkning, målorientert eller tilfeldig, informert eller uinformert? Det samme gjelder omfang og ikke minst intensitet. Hvor mye skal barn egentlig påvirkes og hvor lenge?

Fairclough (2003, s. 58) skriver at eksistensielle og erklærende påstander kan også være diskurs-spesifikke – en bestemt diskurs vil inkludere påstander om hva som er, hva er tilfellet, hva er mulig, hva er nødvendig, osv. Fairclough (2003, s. 58) skriver at det i visse tilfeller er mulig å argumentere for at slike påstander og diskurser er ideologiske, hvor den ideologiske funksjonen av teksten vil være knyttet til hegemoni, altså teksten vil bestrebe å universalisere partikulære meninger i et forsøk på å oppnå og vedlikeholde dominans. Setning (7) kan være et eksempel på universalisering av menneskets komplekse forhold til væren. Det ideologiske arbeidet innen en tekst kan ses ved at teksten påstår, tar noe som ubestridt og uunngåelig virkelighet (Fairclough, 2003, s. 58). For eksempel blir det i setning (3) påstått at barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse, noe som blir fremstilt som en unngåelig virkelighet.

Tidligere under 3.5.1c har jeg i forbindelse med rekontesktualisering skrevet hvordan barndom i setning (1) kan forstås gjennom ulike kontekster. Fairclough (2003, s. 40) også forbinder antakelser med intertekstualitet hvor antakelser brukes i en generell forstand. Tekster unngåelig trekke påstander, og hva som blir sagt i en tekst er sagt på bakgrunn av noe usagt, men det som blir tatt for

gitt (Fairclough, 2003, s. 40). Når det gjelder intertekstualitet, handler det om at en tekst blir koblet med en annen tekst gjennom en påstand. Samtidig er ikke det slik at påstander er henførbare til en bestemt tekst, men det heller handler om relasjon mellom en tekst og hva har blitt sagt eller skrevet andre steder, hvor andre steder forblir vagt (Fairclough, 2003, s. 40). Det kan på den måten være slik at når det skrives om barndommens egenverdi i setning (1) er det en antakelse om at leseren kjenner til dette begrepet gjennom det Fairclough (2003, s. 40) kaller “verden av tekster”. Selv om det ikke dreier seg om en konkret henvisning fra en tekst til en annen, kan det likevel i forbindelse med barndommens egenverdi tenkes at den verden av tekster det refereres til kan blant annet bestå av rammeplan fra 1996 og 2006 hvor barndommens egenverdi blir utdypet og definert tydeligere enn i mitt tekstutdrag som er rammeplanen fra 2017.

3.5.2 Diskurser

Jeg har så sett på hvilke diskurser det er spor av i min utvalgte tekst. For å identifisere diskurser i en tekst kan diskurser ifølge Fairclough (2003, s. 129) tenkes, for det første, som en representasjon av bestemte deler av virkelighet, og for det andre, som representasjon av denne virkelighet fra et bestemt perspektiv. Tilværende vil det i en tekstuell analyse handle om å identifisere de vesentlige delene av virkeligheten som er representert – hovedtematikker, samt identifisere bestemte perspektiver eller vinkler, eller ståsteder som denne virkeligheten er representert fra (Fairclough, 2003, s. 129). Mitt umiddelbare funn er at det er minst to diskurser som kan identifiseres.

3.5.2a Barndom som sosialisering

Den første er diskurs om sosialiserende barndom. Det innebærer for det første at barn er en marginal gruppe i forhold til samfunnet som bare venter på å bli integrert til voksne. Dette kan leses ut av setningen (3) der det står «Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet» og «bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv». Virkelighet blir presentert som en sosial verden, hvor denne sosiale verden utgjør det store voksne samfunnet. Siden barnehagens eksistens blir ekvivalent til en forberedende funksjon av aktive deltakere i samfunnet, kan det tenkes at barns tilværelse i barnehagen er ikke en slik aktiv deltakelse i samfunnet per se. I dette ligger det et tydelig fremtidsorientert perspektiv som denne sosiale virkeligheten blir forstått med. Det er altså ikke et samfunn med barn og voksne det refereres til, men de voksnes samfunn. Barn i dette samfunnet må først forberedes for å kunne delta i dette. Det må med andre ord en sosialiseringsprosess til. I setning (7) står det at barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv. Men er det

slik at barn ikke påvirker omgivelsene også? Samtidig kan innholdet i setningen (7) leses som en ren teoretisk definisjon på en sosialiseringssprosess. På den ene siden kan det representere et syn om at barn er ikke passive mottakere, eller objekter som skal bare formes. De påvirker også sine egne liv. På den andre siden kan det fra et fremtidsorientert perspektiv også leses at sosialiseringssprosess vil ikke bare avgrenses til omgivelsene som påvirker barn, men at også barn vil kunne påvirke sine liv i retning av sosialisering, og mot en aktiv deltakelse i samfunnet. I tillegg blir forberedelser til aktiv deltakelse i et slikt samfunn nevnt samtidig med “et grunnlag for et godt liv som skal legges”. Siden grunnlaget for det gode livet er noe som skal legges, representerer det en virkelighet fra et fremtidsorientert perspektiv. Det kan også tenkes at det gode livet i denne representasjon av virkelighet forbindes med aktiv deltakelse i samfunnet. På den måten blir den sosiale dimensjonen av virkelighet den viktigste, hvis ikke den eneste for å ha et godt liv. Denne fremstillingen og perspektiver på virkelighet utelukket at det gode livet kan allerede finnes sted i barnehagen. Men det også utelukker at det gode livet kan også handle om en personlig opplevelse av de eksistensielle situasjonene et menneske befinner seg i, og som ikke behøver å handle primært om deltakelse i samfunnet.

3.5.2b Barndom som en universell kategori

Den andre diskursen handler om den entydige barndom. I setning (1) står det at barndom har egenverdi. Men hva slags barndom er det snakk om? I setning (2) skrives det om “en god barndom”, samt hvilke kvaliteter som preger det, nemlig “trivsel, vennskap og lek”. Kan dette være svar, eller utdypelse på hva barndommens egenverdi innebærer? Jeg tenkte likevel at setning (2) ikke nødvendigvis utdyper setningen (1). Barndommen i setningen (1) blir presenter gjennom at den har egenverdi. Slik jeg tolker det handler setningen (1) om at barndom blir forstått som verdifull i seg selv. Men at barndom er bra i seg selv, fører ikke til at denne ikke har eller ikke trenger å ha noe innhold, noe jeg var inne på når jeg tok en gjennomgang av begrepet barndommens egenverdi i lys av etiske perspektiver tidligere under 3.2.9a. Det blir likevel ikke mer klart hva slags barndom som har egenverdi det er snakk om i setning (1). Tidligere pekte jeg på intertekstualitet, og hvordan barndommens egenverdi kan refereres til tidligere versjoner av rammeplanen. Det kan også dreie seg om antakelser at leseren kjenner, har lest, sett eller hørt dette uttrykket og kan dermed ha forståelse av hva dette innebærer. Siden barndommens egenverdi ikke presiseres ytterligere, kan det tenkes at det representerer virkelighet der mennesket går gjennom ulike faser og inngår i ulike typer sosiale strukturer. Men også på bakgrunn av intertekstualitet og verden av tekster, vil det være mulig å trekke barndommens egenverdi mot en representasjon av barndom som en livsfase med egenverdi. Det

umiddelbare inntrykket kan være at barndommens egenverdi vil i motsetning til et fremtidsorientert perspektiv handle om barndommen her og nå. Likevel vil henvisning til faser peke mot et barndomssosiologisk perspektiv og særlig den strukturalistiske avgreiningen. Selv om de konkrete fasene blir av interesse i dette perspektivet, sikter denne også mot overganger mellom fasene. På den måten vil det fra dette perspektivet være problematisk å snakke om barndom som livsfase med egenverdi med kun fokus på her-og-nå. I tillegg vil barndommen med en strukturalistisk tilnærming til barndomssosiologi presenteres som en konstant og gjenkjennelig del av alle sosiale strukturer gjennom tid og rom. Det vil handle om bruk av en generaliserbar kategori om barndom som en struktur i samfunnet, barndom som er vedvarende. Barndommen kan fortsatt være foranderlig, men vil likevel være universell.

3.5.2c Fremstilling av barnet

I tillegg blir barn presentert fra en minoritetsgruppe perspektiv. I setning (4) blir barns beste nevnt, samt barnekonvensjonen som er et dokument som beskytter barns rettigheter. I setning (6) står det at barnehagen skal ha respekt for barns opplevelsesverden, i setning (8) skal barnehagen gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaring, og at barn skal utvikle positivt forhold til seg selv, i setning (9) står det blant annet at barn skal møtes med empati. Disse eksemplene kan indikere på viktige endringer i synet på barn. Samtidig kan det representere en virkelighet der barn er en minoritetsgruppe som blir stadig diskriminert og dermed trenger beskyttelse. Problemet ligger umiddelbart ikke at barns rettigheter blir ratifisert i Norge. Det handler heller om fokuset som i større grad ligger på at dette er en “gruppe” enn at det er et mangfold. Gjennom representasjon av barn som en minoritetsgruppe blir barn og barndom en kategori, noe som igjen peker i retning av universalisme.

3.5.2d Det som blir utelukket

Når en bestemt måte å representere verden på blir fremstilt, bli andre måter å forstå verden på utelukket. I forhold til hvilke elementer som er inkludert i representasjon av barndom kan det nevnes, barndom slik det forekommer i setning (1) og (3). Trivsel, vennskaps og lek fra setning (2) er også de inkluderte elementene. Barnehageansatte er umiddelbart ekskludert, hvor det i stedet brukes en generaliserende betegnelse som “barnehagen”. I setningen (1) står det “Barnehagen skal ...”. Det er imidlertid uklart hvem konkret dette gjelder. Slik vil det også være problematisk å stille til ansvar en konkret aktør. Barndom representeres gjennom en rekke kategorier som vennskap, lek og trivsel (2).

Det er en også en rekke andre måter barndom kan representeres på men som likevel ikke blir nevnt. Samtidig kan det handle om ganske vesentlige sider ved barndom som henger tett med den eksistensielle dimensjonen av barndom(er). Det kan blant annet handler om barndommen(e)s risiko, kaos, uforutsigbarhet, spontanitet og kreativitet. I mitt tekstutdrag blir ikke barndom heller representert som barnets eie.

3.6 Funn

På bakgrunn av gjennomført analyse vil jeg her sammenfatte de sentrale funne knyttet til min problemstilling om hvilke(e) barndomsdiskurs(er) blir brukt i rammeplanen. Jeg vil peke ut 2 diskurser knyttet til barndom. Den først handler om den sosialiserende barndom hvor barndom er kun en forberedelse til et godt liv om finner sted en gang i fremtiden gjennom at barn skal for det første integreres til voksne, og for det andre at de skal delta aktivitet i samfunnet. Det andre handler om barndom som en sosial struktur, altså at den er universell, lik og gjenkjennbar for alle. På bakgrunn av de funnene kan det også avledes perspektiver på barndom som ikke er noe som tilhører barn. I tillegg kan det på bakgrunn av avdekkete diskurser tenkes at barndom er noe verneverdig, altså noe det skal tas vare på og beskytes. Samtidig vil ikke barndom slik jeg leser det, beskytes på veggen av barn, men heller som en livsfase som eksistere uavhengig av barn og som er viktig i den forstand at det skal tjene til å være et grunnlag for et godt liv senere. Barndommen, slik jeg analyserer det, skal beskytes fra det uforutsigbare, ukontrollerte og kaotiske og reduseres til et pedagogisk prosjekt.

4 DRØFTING

Etter en gjennomført analyse ble det tydelig at det er flere barndomsdiskurser som brukes i rammeplanen til i fremstillingen av barndom på bestemte måter. Dermed kan det være interessant å se på forholdet mellom de ulike diskursene. Men før jeg gjør det, vil jeg se litt nærmere på disse barndomsdiskursene hver for seg. Samtidig vil jeg drøfte konsekvenser disse diskursene har for barnehagefeltet. I tillegg vil jeg også drøfte den aktuelle sosiale ordenen som disse diskursene inngår i. Altså er det slik at det er nærmest uunngåelig å se på barndom annerledes i en nåværende politisk, økonomisk og kulturell kontekst? Deretter kommer jeg til å bevege meg mot positiv kritikk. Jeg vil drøfte hvilke muligheter for motstand det kan finnes.

4.1 Den institusjonelle barndommen som en sosialiserings arena

Det er på ingen måte nytt at den institusjonelle barndommen vil være preget av både prosessorienterte og målorienterte arbeidsmåter. Dette kan også ses i en kulturell sammenheng der barndommen i den norske kulturen blir ifølge Frønes (2011, s. 14) sett på som de formende årene, hvor barndommen er en utviklingsprosess, en dannelsingsprosess, som det ofte refereres til som sosialiseringsprosessen. Intervensjoner med barn skal gjennomføres på bakgrunn av at det vil gagne barn en gang i fremtiden, er ikke i seg selv problematiske. Det ville heller vært mer problematisk om slik fremtidsfokus ikke fantes i det pedagogiske arbeidet. Men på samme måte som fravær av fremtidsorientert arbeid vil et overdrevet fokus på dette heller ikke være optimalt. Handler det da om en balansegang? Kan det tenkes at henvisning til barndommens egenverdi sammen med et tydelig fremtidsfokus er et forsøk på å oppnå denne balansegangen i rammeplanen? På den andre siden kan det stilles et spørsmål om i hvilken grad vil perspektiver på barndommens egenverdi være forenelig med synet på barndom som sosialiseringsarena. Men det er ikke nødvendigvis slik at det ene eller det andre perspektivet må forkastes av den grunn at det ikke hører sammen med den andre. Jeg tenker heller at det er problematisering av dette forholdet som må til. Som jeg skrev det tidligere kan disse perspektivene ses på som ulike stemmer. Det er likevel ikke slik at det fremkommer en dialog mellom disse stemmene i rammeplanen. Samtidig kan det spørres hva de store linjene i norsk barnehagepolitikk er. Hva er det til syvende og sist som får mest oppmerksomhet? Benevning av barndommens egenverdi i rammeplanen kan være et tegn på en viktig endring i synet på barn og barndom hvor barnet ikke er lenger uvesentlig. At slike stemmer fremdeles finnes i rammeplanen gjør at barn kan fortsatt ha en verdig barnehage hverdag. En barnehagehverdag som ikke, for å si det med Malaguzzis dikt (referert i Sørenstuen, 2015, s. 138-139), skiller hodet fra kroppen, men en barnehagehverdag der det fremdeles er plass for barns 100 språk.

Men kan henvisning til barndommens egenverdi i rammeplanen være et retorisk virkemiddel som det er veldig lett å bli blind av? Det snakkes fint om det, men i praksis blir hverdagen til barn mer organisert som følge av institusjonalisering av barndom (Øia & Fauske, 2010, s. 120). Hverdagen til barn blir også mer “skolsk” (Olsen, 2017, s. 154), mer voksenstyrt og fremtidsorientert (Seland, 2010, s. 74). Heller ikke forholdet mellom barndommens egenverdi og de sosialiserende fokus diskuteres i rammeplan. Samtidig kan ikke det utelukkes at dette forholdet ikke ses på som problematisk når det legges frem i rammeplanen. Problemet ligger i en total neglisjering av hvorvidt disse prosessene, barndom og sosialisering, er parallelle, eller går i ulike retninger. Noe av sosialiseringens problematikken ligger også på den ene siden ved at begrepet blir veldig trangt. Tidligere har jeg diskutert hvordan begreper som sosialisering og oppdragelse kan ses i sammenheng, og hvor det vil handle om å se hele barnet, med relasjoner, følelser, tanker og handlinger (Evenshaug, 2005, s. 17). På den andre siden blir sosialiseringsbegrepet mer spisset mot skoleforberedende tiltak.

Dette kan blant annet føre til at det trekkes et skille mellom barndom og sosialisering. Kan sosialisering finne sted som en del av barnas erfaring med sin barndom? Jeg tenker at grunnen til at denne skillen trekkes handler om to ting; det første er voksnes tro på sin kunnskaps om barn, og det andre mistillit til barnas evner. Det er et gjennomgående spørsmål om voksnes antakelser knyttet til barnas behov (Steinsholt & Øksnes, 2003, s. 20-21). Med et sosialiserende syn på barndom blir spørsmål om barns behov redusert til voksnes antakelser om hva barn trenger, kan ha nytte av, eller vil trenge i fremtiden. På den andre siden kan det reises et epistemologisk spørsmål. Vil det i det hele tatt være mulig å få kunnskap om barns behov som ikke er basert på voksnes perspektiver på barn? Hvordan kan forskere etterstrebe kunnskap som skal ligge nærmest barns egne oppfatninger av seg selv og verden. Et interessant begrep i denne sammenhengen er barnekultur. Det med andre ord handler om å se for seg barna som en stamme med sin individuelle, unike og særlige karakter (James et al. ,1999, s. 288). Samtidig hvis forståelse av barnas kultur skal fortsette å skje gjennom voksen kultur perspektivet der sistnevnte blir en standart, vil det være et trekke ved kultursentrisme. På den måten kan dette på et overordnet nivå dreie seg om hvilke holdninger til barn og barndom som ligger til grunn hos forskere, pedagoger og politikere. Syn på barndom som sosialiseringsarena vil henge sammen med holdninger knyttet til barn, barndom om livet generelt. For eksempel at barndommen er viktig i den forstand at i denne skal det legges et grunnlag for et godt liv. Men hvorfor kan ikke det gode livet starte allerede i barndommen? Samtidig er det ikke slik at barn trenger voksnes tillatelse eller politisk rammeverk for å leve et godt liv. Det er likevel et vesentlig spørsmål om verdier knyttet til barndom. Men disse verdiene blir lite problematisert i rammeplanen og er heller ikke avklart. Dette kan skape et inntrykk av at problemet forenkles til å dreie seg om organisering av det pedagogiske

tilbudet. I analysen har jeg også argumentert for at generalisering og universalisering av partikulære hendelser er også en måte å opprettholde ideologisk dominans. Samtidig kan det handle om ståsteder og perspektiver på barndommens vesen. Barndom kan forstås som viktig for barn, men fra et voksent perspektiv vil det virke som rå og dermed noe som trenger bearbeiding i form av sosialisering. Men barndom kan også være barnas eksistensielle dimensjon hvor sosialisering er barnas prosjekt med meningsskaping. Ved å videreføre dialogen mellom ulike stemmer, mellom barndom som egenverdi og barndom som sosialisering, vil det dukke opp flere spørsmål. Hvor mye tid og rom etterlates til barnas barndom? Og ikke minst hvor mye frihet tåler pedagoger å gi? Men spørsmålene begrenses ikke til individuell profesjonsutøvelse, men løfter diskusjon til et samfunnsnivå. Er det slik at samfunnets oppbygning i dag tillater barn å ha barndom når de er i barnehagen? Videre kommer jeg til å drøfte disse spørsmålene, men først vil jeg stoppe ved rammeplanens formulering om (1) barndommens egenverdi.

4.2. Den institusjonelle barndommen som en sosial struktur

Barndom har egenverdi står det i rammeplanen. På den ene siden kan dette tenkes som et viktig prinsipp i arbeid med barn. Dette kan også tenkes å være en motpol mot et perspektiv på barndom som sosialisering. Men på den andre siden er det uklart hvilken barndom det er snakk om som har egenverdi. Når dette ikke blir videre spesifisert i rammeplanen, etterlater det få fortolkningsmuligheter enn å se dette begrepet i lys av tidligere versjoner av rammeplanen. Der blir barndommen for det første forstått som en livsfase, og det er denne livsfasen som har egenverdi. Jeg har tidligere på bakgrunn av Frønes (2011, s. 46) og Øia & Fauske (2010, s. 38-39) argumentert for at livsfaser samt overganger mellom ulike faser er av stor interesse i en samfunnsvitenskap som barndomssosiologi, og særlig den strukturalistiske forgreiningen innenfor denne vitenskapen. I denne retning vil det ligge et syn på barndom som en fast del eller struktur av samfunnet. Den er universell i karakter, altså felles for alle. Barndom blir en led i en større kjede av strukturer som ungdomstiden og voksenlivet. Det foreligger også en forutbestemthet i synet på barndom som sosial struktur (James et al., 1999, s. 48). Det innebærer at barndom finnes der uavhengig av barnet, som en sosial arena. Den er preget av gjenkjennbar karakter og konvensjoner. Det kan tenkes at den institusjonelle barndommen vil i særlig grad være preget av ulike konvensjoner knyttet til barndom(er). Jeg tenker at disse konvensjonene kan på den ene siden gjenspeile seg i barnehagens tradisjoner, for eksempel i den sosialpedagogiske tradisjonen som Olsen (2017, s. 154) skriver om. På den andre siden kan det være konvensjoner som oppstår gjennom økt politisk styring og læringstrykk (Olsen, 2017, s. 154-155). Det vil med andre ord innebære bestemte syn på barndom og måter å møte barn og barndom på. Dette kan reise flere spørsmål angående barns væremåter og uttrykk. Blir den universelle

barndommen en ny målestokk som alle barn skal måles mot? Hvordan en tenkning rundt barndom som noe universelt og likt for alle barn vil påvirke pedagogenes holdninger i møte med de faktiske barna. Det kan tenkes at med en slik holdning blir barn vurdert i forhold til den generelle forståelsen av barndom, og i tilfeller der barns barndommer ikke passer inn i et slikt generelt forestilling, blir det møt med en rekke tiltak som skal “hjelp” barnet. Her kan det også trekkes parlerer med sosialiseringbegrepet. Dette kan illustreres med et eksempel om barns såkalte utagering. Det blir gjerne omtalt som mangel på grenser, barns begrensende evner til følelsesregulering og lav sosial kompetanse (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 18-19). Men hvorfor blir ikke det sett i lys av voksnes makt utøvelse, eller barns følelse av urettferdighet? Hva er det egentlig som tilsier at barn må “høre på beskjeden” fra de voksne. Hva er det som egentlig forplikter barn å gjøre det voksne ber dem om, og ikke minst hva er det som gir voksne den makten til å bestemme over hvordan barn skal leve sine liv? I barnehagens praksisfellesskap florerer det diskurser om at barn må lære å tåle ting, for “verden er sånn”, og det brukes metaforer om viktighet av reglene der det henvises til trafikk regler og hvor grusomt det ville vært hvis alle ville kjørt som de vil. Jeg tenker at det er komplekst mens samtidig en viktig diskusjon som ofte blir forenklet. I slike tilfeller kan det være vanlig å referer til barn som rampete og som mangler grenser, samtidig blir diskusjon om barnets rett til å bestemme over eget liv fulle av anekdoter og overdrevne eksempler som “ja, hva hvis barn bare vil spise sjokolader til middag”. Viktighet av å forebygge og fjerne uønsket atferd blir blant annet begrunnet med en bekymring for at barn skal utvikle atferdsproblemer og falle utenfor samfunnet (Seland, 2017, s. 102). Dette kan medføre at diskusjonen blir satt på spissen, mens en nødvendig diskusjon uteblir, hvor diskurser om ulydige barn blir referanseramme for å forstå barns atferd som er litt eller noe annerledes fra “normalen”. Dette kan i sin tur utelukke andre perspektiver på barns atferd, for eksempel det Seland (2017, s. 90) omtaler som uenighet heller enn ulydighet og hvor dette blir forstått i lys av en motstand som en ressurs fremfor et atferdsproblem.

Men et strukturalistisk perspektiv på barndom behøver ikke å være den eneste gyldig eller sanne. Barndom kan, til forskjell for å være en struktur, også forstås som barnets eie. Dette vil innebære at barndom ikke kan eksistere uavhengig av barnet som skal gi sin barndom den unike og spesielle karakter. Barndom blir på den måten umulig å definere. Samtidig betyr ikke det at barndom blir et svevende begrep. Barndom blir ikke noe som kan ha en entydig forståelse, slik det fremstår fra et strukturalistisk ståsted, men blir noe som må konstant oppleves og fortolkes til enhver tid. Det handler heller om at det blir like mange barndom som det er barn på jordkloden, og ikke en felles barndom for alle. Det kan utvilsomt være noe fellestrekk, noe som går igjen i de ulike barndommer, men dette ikke bør være grunn til å trekke langtgående konklusjoner i et forsøk på å standardisere og generalisere

barndom. Samtidig er ikke det slik at barns barndommer skal og må være voksen fri eller at barndommene er isolert fra samfunnet, historie, kultur og politikk. Det handler heller om at relasjoner disse ulike elementene inngår vil ha et semiotisk aspekt. Med andre ord vil disse relasjonene komme til uttrykk gjennom blant annet språk, tekst og diskurser. Dette kan ta form av ulike styringsdokumenter, lover og forskrifter. På den ene siden vil innholdet i disse være preget av ulike stemmer, eller perspektiver på barn og barndom. På den andre siden vil det nettopp være bestemte perspektiver som kan frarøver barnas barndom og på den måten fører til urettferdigheter og forskjellbehandling av barn.

4.3 Forhold mellom diskursene

Tidligere har jeg pekt på to barndomsdiskurser i mitt valgte tekstutdrag; sosialiserende og universaliserende syn på barndom. Disse diskursene vil peke i ulike retninger, men også utfylle hverandre. Den første diskursen dreier seg om hva barndommen(e) kan og skal brukes til. Det er en pragmatisk tilnærming til barndom, der tidlig alderens sensitivitet for læring og formbarhet kan tenkes å være hovedpilarer for dette perspektivet. Men ikke minst samfunnet vil være et viktig element i denne tenkning, som symbol på det evige gode, en gave fra og til menneskeheten, produktet av felles innsats og samarbeid, nesten en helligdom som skal bestrebes og fortjenes, et objekt for alle ønsker. Sosialisering kan på den måten ses som et ritual som på den ene siden introduserer mennesket for det store samfunnet, og på den andre siden sørger for at mennesket gjennom sosialiserende praksiser ikke blir til en forstyrrelse av den værende ordenen. Den andre diskursen dreier seg heller om hva barndommens vesen er, altså en universell kategori, en felles betegnelse som skal ordne barn på en måte som skal være håndterbart og oversiktlig. Det er ikke rom for enkelt individer og usikkerhet i denne barndommen. Heller ikke er det plass for at barndom skal være noe annet enn det det allerede er, altså en struktur i samfunnet, livsfase bestående av ulike alderstrinn og overganger med en rekke generaliserende spesifikasjoner om barn.

Disse diskursene utfyller hverandre på den måten at de representerer et sosialt og sosialiserende syn på barndom. I begge tilfeller er barndom, slik jeg analyserer det, noe som kommer utenfra, noe som både eksistere løsrevet fra barnet og som defineres uavhengig av barnas væremåter, impulser og sinnstilstander.

4.4 Konsekvenser

I denne oppgaven har jeg argumentert for at barndom i rammeplanen blir omtalt som sosialiserende praksis og som sosial struktur. Men hvilke konsekvenser har det for barnehagefeltet? Videre skal jeg drøfte mine funn i lys av ulike nivåer i barnehage. Jeg begynner først på organisasjonsnivå, så går jeg over til individ nivå hvor jeg drøfter konsekvenser av barndomsdiskurser for barn og pedagoger.

4.4.1 Organisasjonsnivå

I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) pekes det på at barnehageansatte har et samfunnsmandat. Virksomhet er forankret i barnehageloven og rammeplanen som er forskrift for denne loven skal aktivt benyttes i planlegging, gjennomføring og evaluering av det pedagogiske arbeidet. Det er en forventning at rammeplanen skal preget det tilbudet som gis til barn. Samtidig vil det finnes ulikheter i hvilken grad de ulike fagområdene blir implementert i det praktiske arbeidet. Det kan blant annet skyldes ulike prioriteringer, forventninger og trender, men ikke minst den aktuelle kunnskap barnehageansatte besitter. Siden retningslinjene i rammeplan er av en generell karakter, skal de fortolkes og tilpasses til lokale forhold. Men hvordan blir situasjonen når det ikke primært gjelder fagområder som skal fortolkes og implementeres, men de overordnede prinsippene for arbeidet som er oppført i rammeplanens verdigrunnlag. På bakgrunn av profesjonens kompleksitet kan det stilles spørsmål om ikke rammeplanens verdigrunnlag kan stå i skygge av alle de andre fagområdene og ikke minst praktiske gjøremål som finner sted i barnehagen. Det finnes også eksempler hvor enkelte barnehager utarbeider et lokalt verdigrunnlag som kan ofte henge sammen med verdigrunnlaget i rammeplanen, men behøver ikke gjenspeile det helt. Rammeplanens verdigrunnlag blir normativt, generelt og et overordnet bakteppe for det pedagogiske arbeidet. I tillegg kan noen deler av verdigrunnlaget bli mer etterspurt eller synlig. Det kan i sin tur handle om lokale og globale satsinger, trender, men ikke minst mote. For eksempel kan prinsipper om demokrati og likestilling stå frem som de viktigste. Mens barndomstematikken derimot kan bli mindre synlig. Kan dette handle om at barndom har blitt en selvfølge i barnehagen? Konsekvenser av dette blir at debatten om barndom blir borte. Kan barndomstematikk være alt for abstrakt for diskusjon, eller vanskelig å ta tak i? Er det slik at når pedagoger står i barnehagehverdag blir barndom noe annet enn fjerne debatter om hva barndom skal være. Kan det med andre ord handler om at barndoms spørsmål blir redusert til å dreie seg om praktiske oppgaver? På den andre siden vil barnehageorganisasjon møte både ytre og indre krav.

Disse kravene kan blant annet innebære ønsker om at barnehagebarn skal forberedes og rustes til skolen og senere yrkesliv. Når slike krav oppstår vil det umiddelbart utfordre barnehages organisering, innhold og hverdag. Det foregår allerede en debatt om hvor mye skoleforberedende og vokseninitierte aktiviteter som skal finne sted i barnehagen i forhold til for eksempel den frie leken. Det er fortsatt slik at barns frie lek står sterkt i norske barnehager. Men kan dette tas for gitt? Kan pedagoger forvente at leken vil også kunne stå sentralt i den fremtiden som kommer?

Jeg tenker at konsekvenser av sosialiserende barndomsdiskurser er at debatten om barnehagens innhold kan etterhvert bli vanskeligere å føre. Som jeg var inne på tidligere i 3.3.1a, vil en bestemt fremstilling av barndom kunne påvirke måter en tenker rundt barnehagens funksjon og den institusjonelle barndommen. Med sosialiserende diskurser som omhandler barndom kan barnehageorganisasjon i større grad bli utsatt for trangere rammer når det gjelder barnehagens innhold. Det kan bli vanligere å tenke at barnehagen skal forberede barn til skolen, og at disse institusjonene er egentlig en og samme enhet.

En annen diskusjon knyttet til barnehages innhold handler om den praktiske siden ved det pedagogiske arbeidet. Barnehagen har i siste tiden fått større oppmerksomhet fra politikere, men også fra andre ulike virksomheter med økonomiske interesser. Det kommer stadig ulike aktører inn i barnehagefeltet som tilbyr pakker med pedagogisk innhold (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 10). Det kan handle om pakker som skal forbedre språkmiljø, fremme barns emosjonelle intellegens eller løse barns så kalte problematferd. På den andre siden blir det stadig møtt med kritikk fra pedagoger blant annet for at praksis blir standardisert og i none tilfeller kan verktøyene som tilbys føre til etiske dilemmaer (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 11). Samtidig kan det bli en attraktiv løsning for politikerne og barnehagemyndighet å satse på slike pakker. Som jeg har vært inne på tidligere har den politiske kontroll i barnehagen økt. Ulike pedagogiske pakker blir en form for å føre tilsyn med barnehagene og forsikre seg at barnehagene har en høy kvalitet. Siden en pedagogisk pakke består av standardiserte verktøy blir det lettere å kontrollere at pakken faktisk brukes. Samtidig blir disse pakkene markedsført som høyt effektive med henvisninger til forskningsresultater, og vil være evidensbaserte. Med et barndomsdiskurs som struktur kan en slik «pakke» pedagogikk rettferdiggjøres på en veldig enkel måte. For det først, ved å fremstille barndom som utelukkende sosial struktur, overføres barndom fra å være et pedagogisk område til å være en politisk sak. Myndighetene som skal sikre samfunnsorden får på den måten en fullmakt til å plassere barndom under ulike samfunnsmessig ordninger. For det andre, betraktning av barndom som struktur, som peker i retning av en universell barndom som er lik for alle,

blir et vesentlig argument for at standardiserte pedagogiske verktøy skal anvendes i barnehagen.

4.4.2 Pedagoger

Tidligere har jeg drøftet hvordan sosialisering- og struktur diskurser om barndom kan føre til mer standardisert praksis. Det vil umiddelbart vekke flere dilemmaer knyttet til pedagogrollen og profesjonsutøvelse. For tiden er det politiske signaler om at flere pedagoger skal ha utdanning på masternivå, samt at andel barnehagelærere skal være på minst 60% (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 32). På den andre siden kan det stilles et spørsmål om hva er egentlig hensikt med flere utdannende ansatte når praksis blir stadig standardisert og instrumentalisert? For hvis standardiserende tendenser fortsetter kan pedagogen bli redusert til en administrator som passer på at programmene iverksettes slik det er tenkt at de skal. I tillegg kan nevnte over barndomsdiskurser rokke ved pedagogens profesjonelle integritet.

Som jeg har nevnt tidligere under 4.1 er ikke det slik at sosialisering ikke hører hjemme i barnehagen. Likevel fremstår det at dette blir et stadig viktigere satsingsområdet. Dette kan umiddelbart føre til en rekke dilemmaer hos profesjonen. Det kan nærmest ses på som en rollekonflikt. På den ene siden har barnehagelærer et samfunnsmandat fra myndighetene. Men på den andre siden har barnehagelærer profesjonen sin med egen historie og tradisjon, verdier og idealer som kan blant annet innebære lojalitet mot barn. I læreprofesjons etiske plattform (Utdanningsforbundet, u.å.) står det blant annet at «vår lojalitet ligger hos barnehagebarn». Samtidig står det at er kollegiet «er lojale mot egen institusjons mål og retningslinjer så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske plattform» (Utdanningsforbundet, u.å.). Her skriver det om samsvar institusjonens mål med samfunnsmandatet og profesjonsetiske plattform. Men hva med de tilfellene der det ikke er samsvar mellom samfunnsmandatet og profesjon etiske plattform? Tankegangen om barna som også er oppdragsgivere kan komme i konflikt med samfunnsoppdraget. For det er nemlig slik at barnehagens pionerer hadde andre forestillinger om barnehagens rolle i samfunnet, hvor det ifølge Aslanian (2022, s. 16) handlet blant annet om troen på at barns liv kunne forbedres gjennom en ny form for utdanning som henvendte seg til hele barnet, med hodet, hjertet og hender. Det er utvilsomt at barnehagene førte til at flere mennesker fikk mulighet til å komme på arbeidsmarkedet. Men barnehagen var ikke ment som barnepass. Heller ikke var barnehagen en sosialiseringarena. Barnehagen var ment for barn, ikke for de voksne, og barndommen tilhørte barn. I spørsmål om sin profesjonelle identitet ser pedagoger seg selv som barnas advokater (Cannel, 1997, s. 167). På den

måten kan møtet med barndomsdiskurser være meget problematiske for pedagoger i dag. Slik jeg leser det, erobrer barndomsdiskurser om sosialisering og struktur den institusjonelle barndommen, reduserer det til et utviklingsprosjekt og fremviser den som ledd i en større samfunnsmessig sammenheng. Konsekvensene av dette kan være usikkerhet knyttet til pedagogenes profesjonsutøvelse der barnets opplevelser og erfaringer må veies mot det normative samfunnsmandatet. Det kan også medføre følelse av utilstrekkelighet som det i det siste rapporteres en del om. Børhaug et al. (2018, s. 157) skriver at barnehagen har nokså store utfordringer med utilstrekkelig motivasjon som blir blant annet knyttet til manglende opplevelse av mening og sammenheng, overarbeid og press i arbeidssituasjonen. I verste fall kan konsekvenser være at stadig flere pedagoger forlater profesjonene eller slutter å yte motstand mot dominerende barndomsdiskurser.

4.4.3 Barn

Sist men ikke minst, kan det spørres hvilke konsekvenser har barndomsdiskurser for selve barnet? Det er slett ikke sånn at barn vil trenge eller må ha tillatelse fra noen som helst til å eie sin barndom. De bare gjør det. Likevel tenker jeg at barndomsdiskurser kan også ha konsekvenser for barn selv om de ikke synes til å bry seg så mye om det. For det første vil sosialiseringens diskurs skape et bilde av barn som asosiale. Barn er ville, rå, snarest barbariske, og slik kan ikke det være. På den andre siden kan barn faktisk være ville, rå og kanskje til og med barbariske. Spørsmålet er ikke om barn skal eller ikke skal sosialiseres. Problemet ligger i at sosialisering ses på som en gode, som eneste riktige og sanne i den verden. Sosialisering ender opp til å være en målestokk eller en ramme som ikke alle barn nødvendigvis passer inn. I slike tilfeller er det ikke rammer som justeres, men barn som blir tvunget til å tilpasse seg. Samtidig er det langt ifra at barn ikke kan eller vil passe inn. Det er ingen tvil om at barn er utrolig sosiale, nysgjerrige, de søker felleskap og kan til tider være veldig normative. Det er likevel problematisk når kun den ene siden ved barnet vektlegges, den siden som passer i den voksens forestilling om hva det er å være et sosialisert mennesket. Men så er det andre sider ved barn som blant annet den råde, selvopptatte, egoistiske og nådeløse (James et al., 1999, s. 303). Ikke bare blir disse verdsett i mindre grad, de blir også snarest demonisert ved å vise til sosiale normer og regler som er utenkelig at barn ikke skal følge. Men er det virkelig slik at barn ikke vil sosialisere seg uten så enormt fokus på deres sosialisering? Og hva er det som gjør at pedagoger verger seg fra og stadig prøver å unngå barnas vesen som ikke passer med de forventingen og kravene som stilles til barna? Konsekvenser av sosialiseringens diskurs kan føre til at barn kan støtte på konflikter mellom det de anser som genuint viktig, vesentlig og meningsfylt for dem og det voksnes forventer av at barn skal

gjøre og kravene til atferdsmønster barn skal følge. Dette kan i sin tur føre til at barn ikke trives i barnehagen eller at de blir utsatt for negativ oppmerksomhet fra pedagogenes side (Bjærke, 2019, s. 104).

Når det gjelder diskursen om den universelle barndom kan også denne ha innvirkning på barnas barndom. Ved å fremstille barndom som universell gir det mindre rom for at barnas unike og partikulære barndom kan bli møt på tilsvarende vis. På den ene siden står mangfold sterkt i rammeplanen når det gjelder kultur og levemåter. Det er likevel uklart hvorfor ikke dette også gjelder barndommen og at den kan faktisk være annerledes fra barnet til barnet. Forskjellen i barndommer vil ikke ligge på en verdi-akse hvor barnas ulike barndommer kan rangeres etter god og mindre god. Det handler heller om forskjell i interesser, væremåter og de helhetlige karakterene som barna gir sine egne barndom. Barndom er barnas eget prosjekt, noen som ikke utelukker at det kan spores fellestrekk, eller at denne er preget av familie og det sosiale. Likevel tenker jeg at det blir en uhensiktsmessig generalisering å fremstille barndom som noe likt for alle barn, slik dette kan leses i rammeplanen.

4.5. Sosial orden

Jeg skal nå drøfte i hvilken grad den nåværende sosiale orden gjør det mulig for alternative betraktninger av barndom. Kan det med andre ord handle om at de sosiale, kulturelle og politiske forutsetningene ikke kan sameksistere med synet på barndom som barnet eie? Hva kan det skyldes at barndom reduseres til en sosialiseringsarena? På den ene siden kan det tenkes om verdier knyttet til kunnskap. Utdannelse uansett hvilket nivå det gjelder er et gode. Dermed kan det tenkes at jo tidligere mennesker plasseres i et utdanningsløp desto bedre det er. I rammeplanen kan det ses i lys av forestillinger og ønsker som å legge et grunnlag for et godt liv. På den andre siden kan det spørres om ikke det er økonomien som blir styrende i den tidlig-innsats logikken? Altså jo tidligere barn begynner å opparbeide seg ulike kompetanser og kvalifiserer seg, desto sterkere kommer de ut i arbeidslivet og bidrar med skatteinntekter. På tilsvarende vis, det å ikke satse på barnas sosialisering tidlig blir veldig kostbart for samfunnet, det blir en utgift. Tidlig innsats som et av kunnskapsdepartementets satsingsområder kan tenkes å være et tiltak som skal sikre for at det ikke skjer frafall av humankapital. Med fokus på hele utdanningssystemet blir barnehagen det første leddet som det skal satses på. Det kan tenkes at barnehagen blir ansett som en løsning på en rekke sosiale problemer, når det bygges på antakelser om at det tilbudet barn for i barnehagen legger grunnlaget for hvordan barn lykkes videre i utdanning og arbeid (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

Tidligere under delen 3.2.7 har jeg vist til forskning som peker på sammenhenger mellom barnas tilstedeværelse i barnehagen og barnas kognitive, emosjonelle og sosiale evner. Likevel påpekes det at barnehagens kvalitet i denne forstand er vesentlig. Men er det egentlig sammenheng mellom kognitive, emosjonelle, sosiale evner på den ene siden og skoleprestasjoner på den andre? For det finnes også undersøkelser som ikke bekrefter at fokus på skoleforberedne aktiviteter har en særskilt effekt, og hvor barns prestasjoner jevner seg ut, og i noen tilfeller har en negativ effekt (Sommer, s. 276-278). Her blir det viktig å understreke at jeg ikke ønsker å komme med generaliseringer og hevder dermed ikke at absolutt alle barn kan i prinsippet ha problemfri skolegang. Det finnes tilfeller hvor oppfølging av barn og tidlig innsats er faktisk nødvendig. Her vil jeg også understreke at sosialisering er både viktig, og samfunnet trenger en arbeidskraft, dette er unngåelig. Mitt poeng her handler snarere om å gi barn tid og mulighet for å være barn, for å ha barndom. Kan det rett og slett drøyes ved barndom? Kan heller skolen ta for seg forberedelser til det gode livet i det store samfunnet? Kan barnehagen være en fri sone, altså fri fra politiske og økonomiske satsinger? Samtidig kan det tenkes at fremtidsfokuset er også sterkt vevd inn i kulturen. Hva kommuniserer et tilsynelatende uskyldig spørsmål som det er så fristene å stille et barn «Hva skal du bli når du blir stor?». I hvilken grad blir barnas barndom forhastet med dette spørsmålet? Det kan likevel tenkes at barn er selv ivrig etter å vokse opp og ønsker å komme seg raskt på banen. Samtidig kan det også stilles spørsmål ved bakgrunn for barnas iver etter å bli store. Kan det handle om at barn tidlig opplever at barndommen deres ikke blir verdsatt av voksne? At voksnes maktutøvelse over barns barndom gjør det nesten uutholdelig for barn å holde ved sin barndom? At barn erfarer tidlig at deres barndom har lav status i forhold til det store voksne samfunnet?

Problemet ligger i at den nåværende sosiale orden blir tankegangen om tidlig innsats generalisert slik at det gjelder alle barn (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 15-16). På den andre siden, kan det likevel spørres om det er egentlig barn det er noe galt med? Kan dette handle om samfunnsstruktur? På hvilken måte bidrar begreper om normalutvikling til barns selvoppfatning og hvordan de blir møtt av andre mennesker? Jeg tenker at med den aktuelle sosiale orden er barns barndom ikke mulig. Det handler altså ikke om at barn ikke vil ha sin egen barndom. Det handler først og fremst om hvordan det snakkes om barndom. På bakgrunn av et sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt vil jeg argumentere for at ved å snakke om barndom som sosialisering blir også barndom konstruert i det den blir fremstilt gjennom fremtidsorienterte og samfunnsforberedende diskurser. Med de nåværende diskurser knyttet til tidlig innsats, økonomisk avkastning av human kapital, og ideer om et godt liv som resultat av sosialisering, får diskursen om barns barndom lite gjennomslagskraft. Diskurser om barns barndom utfordrer et orden av kontroll som tendere til reduksjon av kompleksitet, forenkling

og generalisering. Noe som fra et pedagogisk ståsted vil være problematisk, vil fra et politisk ståsted heller være løsning på problemet.

4.6 Positiv kritikk

I denne delen skal jeg bevege meg fra negativ til positiv kritikk. Dette innebærer at jeg drøfter hvordan motstand mot dominerende barndomsdiskurser kan ytes og om ulike løsninger på den institusjonelle barndomsproblematikken.

Mye av den positive kritikken blir allerede realiserte. For det første innebærer det å rette oppmerksomhet mot barndomsproblematikk. Jeg tenker at barndomsproblematikken er meget viktig, samtidig er det kanskje ikke det først pedagoger tenker på i en barnehagehverdag. Barndomsspørsmål kan være preget av en overordnet karakter, og som dukke først opp når en blir konfrontert med dem i ulike sammenhenger. For eksempel i de tilfellene hvor praksisen en står i og er en del av rører noe ved en selv. Så samler det seg etter hvert en rekke situasjoner og fortelling både en selv og andre pedagoger har opplevdd, hvor dette til slutt blir til noe større enn bare uvesentlig hendelser og som ikke lenger lar oppmerksomheten gli over noe annet. Til slutt oppstår det behov for å forstå, for å skape mening i alt dette, «hva dreier dette seg om her egentlig?», «hvorfor føles det slik?», «hva handler dette om?».

Den andre måten å vise motstand på vil handle om å skaffe og akkumulere kunnskap. For det er heller ikke slik at en forståelse kan være verken absolutt eller entydig. Dette må ses i kontekst av kultur, historie og tradisjon. Samtidig er det nødvendig å skape nye fortellinger, narrativer om barndom, reise spørsmål ved de eksisterende antakelsene og samfunns orden. Som jeg var inne på tidligere, handler det ikke bare om kritikk, det handler om å søke forståelse, skape mening på tvers av ulike logikker, praksiser og diskurser. Uten å rette blikket mot barndomsproblematikken og aktivt skaffe seg forståelse vil barndom forbli både en abstrakt størrelse og et område for politiske og økonomiske interesser. Meningsskaping rundt barndom må ikke nødvendigvis handle om å sette barndom i et system, eller ordne det. Det kan handle om å skape en bevegelse, en dreining mot nye forståelser av barndom. Behovet for nye forståelser av barndom kommer av at den nåværende fremstilling av barndom er lite tilfredsstillende med tanke på de forutsetninger som den gir for barnehagepraksis, profesjonsutøvelse, barns hverdag og deres liv.

Det tredje måten å yte motstand på er å faktisk å skape og videreføre en debatt. Med en debatt tenker ikke jeg en praksis hvor noen skal overtales eller overbevises. Siden det kan handle om ganske ulike

ståsteder og utgangspunkter for å forstå barndom blir det nesten meningsløst og ikke minst unødvendig å skulle søke etter et bedre argument. Debatten bør heller handle om hvordan skal de ulike forståelsene av barndom realiseres i praksis. Hva skjer når de ulike forståelser konfronteres med hverandre? Dette er spørsmål som det ikke finnes et entydig svar på. Intensjon med debatten bør ligge i overskridelse av nåværende tilstander.

Det finnes oss mer handlekraftige måter å vise mostand på, som for eksempel kampanjen barnehageopprøret. Selv om denne kampanjen retter fokuset på arbeidsforhold i barnehagen, er det fremdeles en kampanje som også gjennomføres på veggen av barn, slik at barn får bedre vilkår i barnehagen ved at det er flere ansatte som kan være til stedet for barn. Samtidig kan enkelte barnehagelærer utdanninger på bachelor og masternivå nevnes, der studentene får kunnskap og perspektiver på barnehagefeltet som fører til utvidelse av forståelses horisonter og gir et grunnlag for å stille kritiske spørsmål til eksisterende praksiser.

Avslutningsvis vil jeg komme med mitt forslag til det første avsnittet under delen om Barn og Barndom i rammeplanen slik jeg tenker det kan formuleres;

Barndommen tilhører barnet. Det er så mange barndommer som det er barn på jorden. Alle ansatte i barnehagen skal sørge for at barndommenes eksistensielle dimensjon ikke blir overskygget av den sosiale. Det er viktig at barn har og får opplevelser av sine barndommer, slik at barn kjenner og blir bevisst eierskapet til sine barndommer og liv.

4.7 Refleksjoner rundt arbeid med masteroppgaven

Når jeg ser tilbake på min oppgave og erfaringer jeg har gjort med Faircloughs KDA er det flere forhold jeg tenker på. I delkapittel 1.4 har jeg skrevet at jeg ønsker blant annet å utvide den metodologiske dimensjonen ved å bruke Faircloughs (2010) dialektisk relasjonelle modell tilnærming fremfor den 3 dimensjonale modellen hans. Ette å ha anvendt den dialektisk relasjonelle KDA tenker jeg at den 3 dimensjonale modellen kunne også ha gitt interessante resultater og at jeg kunne bygge på den eksisterende kunnskap i større grad. På den andre siden gir den dialektisk relasjonelle KDA (Fairclough, 2010) et utgangspunkt for tverrfaglige undersøkelser som generer interessante funn på tvers av ulike fag og disipliner. Samtidig leser jeg den dialektisk relasjonelle KDA (Fairclough, 2010) som en videreutvikling av den tredimensjonale modellen. Dette gjør også den førstnevnte mer attraktiv for anvendelse i og med det er en oppdatert versjon.

Det kan likevel nevnes en del kompleksitet knyttet til den dialektisk relasjonelle KDA (Fairclough, 2010). Ved å bruke denne tilnærmingen opplevde jeg at jeg måtte oversette en god del av det metodologiske utgangspunktet for at det skulle passe med mitt tema og undersøkelsesobjektet. Det var til tider ganske krevende å gjøre disse tilpasningene. Samtidig fikk jeg inntrykk av at den dialektisk relasjonelle tilnærmingen var for eksempel mer egnet for å undersøke intervju, avis artikler og taler fra presskonferanser. I tillegg forbinder Fairclough (2010, s. 11) sin KDA med en kritisk undersøkelse som tenderer til å forstå hvordan dagens kapitalisme på den ene siden fremmer men på den andre siden hemmer menneskets velvære og trivsel. Slik jeg tolker det er det et sterkt politisk fokus som ligger til grunn for dette, og mitt inntrykk var at det også påvirker den retningen Fairclough utvikler sine analyser mot og hva er det han vektlegger i disse, altså den politiske dimensjonen. Politikk er selvsagt viktig, også når det gjelder pedagogikk, og særlig når det gjelder den institusjonelle barndom. Poenget mitt er at Faircloughs utgangspunkt er først og fremst politisk, mens jeg har pedagogikk som mitt fokusområdet hvor politikk er kun en del av det. Samtidig når jeg skriver om sosialisering til et samfunn og nyliberalistiske tendenser blir det ganske politisk også. Likevel var mitt inntrykk av at Fairclough i sine undersøkelser tillegger de politiske ideologiene større oppmerksomhet enn det var behov for denne oppgaven.

5 AVSLUTNING

Målet med denne oppgaven var å identifisere diskurser knyttet til den institusjonelle barndommen i barnehagen. I forbindelse med dette har jeg undersøkt et tekstutdrag fra rammeplanen for barnehagens innhold. Hovedfunn i oppgaven er at barndom i rammeplanen kan identifiseres som 1) en sosialiseringarena og 2) en universell størrelse, altså noe som finnes uavhengig av barn, og består samtidig av faste og gjenkjennbare kategorier som livsfaser. På den ene siden er sosialisering et kjent fenomen i det pedagogiske landskapet. Jeg vil likevel argumentere for at minne funn bidrar med noe nytt for barnehagefeltet. Gjennom min analyse har jeg argumentert for at sosialisering i rammeplanen blir fremstilt på en måte som forskjellsbehandler barn. Dette kommer blant annet av formuleringen i rammeplanen om det gode liv, som barn skal forberedes til. Det gode live blir altså ikke et tilfelle i barnehagen. I tillegg blir ikke barns tilstedeværelse i barnehagen forbundet med aktiv deltakelse i samfunnet, men blir også noe barn skal forberedes til. Men også fremstilling av barndom i rammeplanen som noe barn får fremfor noe barn har, hvor barndom blir en struktur som finnes uavhengig av barnet der barn ikke eier sin egen barndom, kan tenkes å være et funn som er nytt i forhold til de eksisterende diskusjoner og diskurser på barnehagefeltet. I dette ligger det en urettferdighet når barn frarøves det som er i utgangspunktet deres egen eksistens. I drøftingsdelen har jeg også diskutert konsekvenser mine funn kan ha for den institusjonelle barndommen, pedagoger og barn. Jeg har argumenter for fremstilling av den institusjonelle barndom som universell og sosialisierende praksis kan blant annet føre til standardisering av praksis og innskrenkning av barns muligheter til å ha barndom som kan også være unik og partikulær, og ikke minst deres egen. Fokus i denne oppgaven var først og fremst rettet mot innholdet i rammeplanen for barnehagens innhold. Det kunne likevel vært interessant å undersøke hva slags forestillinger om barndom finnes utenfor de ulike styringsdokumentene. Videre kan det forskes på barnehageansattes forestillinger om den institusjonelle barndommen. Gjennom for eksempel intervju kunne det undersøkes hvilke tolkninger har barnehageansatte av rammeplanens formuleringer om barndom i barnehagen? Men fokuset kan også ligge på forholdet mellom barnehageansattes visjoner om den institusjonelle barndommen og deres arbeid med planlegging, gjennomføring og evaluering av det pedagogiske arbeidet. På den måten kunne de etiske dilemmaene knyttet til lojalitet mot barn på den ene siden og samfunnsmandatet på den andre blitt mer undersøkt og belyst. For å undersøke dette kan det for eksempel anvendes og kombineres metoder som skygging og livsverdensintervju. Jeg mener at problemstillingen for denne oppgaven løfter en viktig tematikk og skaper debatt knyttet til blant annet profesjonsutøvelse og pedagogenes faglige integritet. Men aller viktigst retter den oppmerksomhet mot urettferdigheter og forskjellsbehandling av barn. Problemstillingen stiler spørsmål ved innholdet i den institusjonelle barndommen og måter denne kan forstås på, samt

hvilke forståelser av den institusjonelle barndommen som ligger til grunner for dagens utdanningspolitikk. For hvem eier barndommen? Jeg mener at det er nemlig slik at barndommen tilhører barnet. Og det er så mange barndommer som det er barn på jorden.

Litteraturliste:

- Abebe, T., Ursin, M. & Sørensen, I. (2021). Barndomsstudier i norsk kontekst: tverrfaglige tilnærminger. I I. Sørensen, T. Abebe & M. Ursin (Red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnærminger* (s. 17-45). Gyldendal.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2010). Framing the Picture of the Child. *Children & Society*, 24(2), 100-111. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00209.x>
- Andersson, E. (2022). Environment as mediator - a discourse analysis of policy advice on physical environment in early childhood education. *Children's Geographies*, preprint, 1–15. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2031884>
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Ask, C. (2018). *Rammeplanen og hverdagen i barnehagen*. Pedagogisk forum.
- Aslanian, T. K. (2022). *Det er her det skjer!/: Møter med etikk, religion og filosofi i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Backus, H. H. (2017). *Diskurser om barn i Rammeplanene for barnehager: 1996,2006 og 2017*. [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/16024>
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Barne- og familiedepartementet.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehagen (LOV-2005-06-17-64)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Biesta, G. J. J. & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjærke, L. O. (2019). Å trives med/i motstand? Essay. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 37(2), 99-105. <https://doi.org/10.5324/barn.v37i2.3091>
- Buono, R. A. (2015). Reimagining Social Problems. *Social Problems*, 62(3), 331–342. <https://doi.org/10.1093/socpro/spv013>
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag: Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen. Kunnskapsdepartementet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv--et-kunnskapsgrunnlag/id2621274/>

- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. Peter Lang.
- Catalano, T. & Waugh, L. R. (2020). *Critical Discourse Analysis, Critical Discourse Studies and Beyond*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49379-0_5
- Chouliraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity*. Edinburgh university press.
- Eriksen, M. (2017). Barndommens egenverdi på spill? *Prismet*, 65(1), 31–35. <https://doi.org/10.5617/pri.5499>
- Evenshaug, T. (2005). Den myndige voksne. I P. O. Brunstad & T. Evenshaug (Red.), *Å være voksen: I et kulturelt, sosialt og pedagogisk perspektiv* (s. 11–29). Gyldendal akademisk.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Taylor & Francis.
- Franck, K. (2021). Hvem og hva er barnehagen for?: Debatter i barnehagefeltet i lys av ulike forståelse av barn og barndom. I I. Sørensen, T. Abebe & M. Ursin (Red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnærminger* (s. 116-139). Gyldendal.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Furenes, M. I., Reikerås, E., Moser, T. & Munthe, E. (2021). *Trender i barnehageforskning i de skandinaviske landene 2006–2019 – en forskningskartlegging*. Stavanger: Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/nb/forskning/kunnskapssenter-for-utdanning>
- Fønnebø, B., & Jernberg, U. (2018). *Barnehagens rammeplan i praksis: Ledelse, omsorg og kompleksitet*. Cappelen Damm akademisk.
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn/KAPITTEL_5#%C2%A7104
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Gyldendal.
- Ingeberg, P. (2007). Lov- og forvaltningsmessige forutsetninger og betingelser. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 88-101). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, M. S. (2019). *En kritisk diskursanalyse av barnehagelæreres profesjon*. [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/21128>

- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. Gyldendal.
- Johansen, M. B. (2020). Forestillinger om børn og unge. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 33(3-4), 19-34. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3456>
- Johansen, V. (2021). Makroorienterte analyser av barn og barndom. I I. Sørensen, T. Abebe & M. Ursin (Red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnærminger* (s. 46-71). Gyldendal.
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis: En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.
- Jørgensen, W. M. & Phillips, L. (2010). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* (s. 152-171). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2021). Velferdsstatens barndom: Barndommens historie og metodologiske refleksjoner. I I. Sørensen, T. Abebe & M. Ursin (Red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnærminger*. (s. 72-92). Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 20. oktober). *Høring om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/id2514761/?expand=horingsbrev>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 18. januar). *Barnehagen for en ny tid*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>
- Kvello, Ø. (2012). Sosialiseringbegreper. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 13-61). Gyldendal akademisk.
- Lewis, Z. (2021) Policy and the image of the child: a critical analysis of drivers and levers in English early years curriculum policy. *Early Years*, 41(4), 321-335. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1501552>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Nordvik, G. & Alvestad, M. (2015). Danningsbegrepet i barnehagenes årsplaner – en diskursanalytisk tilnærming. *Nordisk Barnehageforskning*, (11)10, 1-13.
<https://doi.org/10.7577/nbf.1244>
- Olin, M. (Regissør). (2017). *Barndom* [Film]. Speranza Film.
- Olsen, R. (2017). Barnehagelærerprofesjon i brytningstider – posthumane perspektiver som mulig motmakt. I H. Blaafalk, M. Solheim & G. Aaserud. (Red.), *Barnehagelæreren som politisk aktør* (s. 153-169). Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Problembarna: Metoder og manualer i barnehage, skole og Barnevern*. Cappelen Damm akademisk.
- Ropstad, K. I., Bollestad, O. V. & Ulstein, D.-I. (2023). *Representantforslag 106 S*. (Dokument 8:106 S (2022–2023)). Stortinget. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2022-2023/dok8-202223-106s/?all=true>
- Sagberg, S. & Steinsholt, K. (2003). Hva er et barn? Innledning. I S. Sagberg & K. Steinsholt (Red.), *Barnet: konstruksjoner av barn og barndom* (s. 9-16). Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2010). Barndomsforskning i dag, med særlig vekt på "Politics of Childhood". *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 28(2), 65-79.
<https://doi.org/10.5324/barn.v28i2.4244>
- Seland, M. (2017). Uenig eller ulydig?: Barns motstand i en lærende organisasjon. I M. Øksnes & M. Samuelsson (Red.), *Motstand* (90-114). Cappelen Damm akademisk.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Sayer, R. A. (2000). *Realism and social science*. Sage.
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. K., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L. & Enebakk, V. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://hdl.handle.net/11250/3053460>
- Stai, S. (2020, 25. september). *Egenverdi og menneskeverd*. NDLA.
<https://ndla.no/article/26075>
- Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003). Stop making sense! Perspektiver på barn og barndom. I S. Sagberg & K. Steinsholt (Red.), *Barnet: Konstruksjoner av barn og barndom* (s. 19-43). Universitetsforlaget.

- Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15–54). Gyldendal akademisk.
- Søbstad, F. (2007). Rammeplanen i et kritisk lys. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 74-87). Universitetsforlaget.
- Sørenstuen, J.-E. (2011). *Levende spor: Å oppdage naturen gjennom kunst, og kunsten gjennom natur*. Fagbokforlaget.
- Tentolouris, F. (2021). Conceptualisations of writing in the curricula and the teachers' guides of Greek preschool education: A critical discourse analysis. *Curriculum Journal*, 32(2), 269-289. <https://doi.org/10.1002/curj.78>
- Tingstad, V. (2006). *Barndom under lupen: å vokse opp i en foranderlig mediekultur*. Cappelen akademisk.
- Tjelmeland, L. (2013). *Omsorg og læring: En kritisk diskursanalyse av forholdet mellom begrepene omsorg og læring i barnehagens rammeplan*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/269904>
- Utdanningsforbundet. (u. å.). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 16. mai 2023 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Weinberg, D. (2012). In Defense of Radical Constructionism. *Sociological Quarterly*, 53(3), 360–373. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2012.01243.x>
- Woodrow, C. & Press, F. (2007). (Re)Positioning the Child in the Policy/Politics of Early Childhood. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 312-325. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00328.x>
- Yang, W., Xu, P., Liu, H. & Li, H. (2022). Neoliberalism and sociocultural specificities: A discourse analysis of early childhood curriculum policies in Australia, China, New Zealand, and Singapore. *Early Child Development and Care*, 2(192), 203-219. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754210>
- Zimmerman, M. J. & Bradley, B. (2019, 9. januar). *Intrinsic vs. Extrinsic Value*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/value-intrinsic-extrinsic/>
- Øia, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Abstrakt.
- Øksnes, M. & Samuelsson, M. (2017). *Motstand*. Cappelen Damm akademisk.