

Sterkere sammen for barn og unge

En innholdsanalyse av Kristiansand kommunes strategiplan for oppvekst 2020-2025

EMMA MØLL ARIANSEN

VEILEDER

Andreas Reier Jensen

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Masteroppgaven du nå leser, er et resultatet av en lærerik og spennende, men også krevende prosess. Selv nå, med utsikt til sommerferie, fritid og festlige lag, kjennes det merkelig og vemodig å levere fra seg et masterprosjekt som har vært en trofast følgesvenn i måneder. Det å skrive masteroppgave er en ensom prosess, men heldigvis har mange vist stor interesse og engasjement for prosjektet, og på den måten bidratt positivt til arbeidet. Samtaler og diskusjoner med fagfolk, venner og familien har gitt meg både inspirasjon og arbeidslyst.

Tradisjonen tro er det vanlig å understreke hvor viktig medhjelperne har vært for å fullføre prosjektet. Først og fremst rettes en stor takk til min veileder Andreas Reier Jensen. Du har, både i undervisning og veiledning, lært meg betydningen av å sette spørsmålstegn, ikke bare ved andres synspunkter, men også mine egne. Dine innspill har gitt meg nyttig innsikt, takk!

En stor takk til pappa og mamma som har være gode samtalepartnere og bidratt med nye og andre perspektiver i arbeidet. Kanskje enda viktigere; takk for at kjøkkenbordet hjemme har vært et sted jeg har kunne kommet til for å slå hull på «masterboblen» og fokusere på andre sider og gleder i livet. Mamma fortjener også en ekstra takk for å ha lest gjennom utkast og tekster, og kommet med gode og konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet.

Til alle mine gode venner, takk for at dere har vist interesse og støtte. Takk for alle turer, spillekvelder, middager, fester, caféturer og den gode latteren. Det har vært så viktig!

Takk til Bestemor og Bessa som begge fikk oppleve starten av masterløpet, men dessverre ikke fullføringen. Deres tro på meg har vært, og vil alltid være viktig. Dere etterlater dere et stort savn.

Til slutt opponere jeg mot janteloven og retter en takk til meg selv. Jeg er stolt av å ha stått i utfordringer, stolt av å ha vist meg selv både tålmodighet og omsorg, og stolt over at jeg har ferdigstilt en masteroppgave jeg kan kalle min. *Jeg* duger til noe, og det gjør *du* også!

Kristiansand 16. mai 2022

Emma Møll Ariansen

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å belyse hvilket barnesyn som er rådende i Kristiansand kommune, og hvordan samfunnets barnesyn vil påvirke barn og unges oppvekst, både når det gjelder vilkår og tilrettelegging. Bakgrunnen for denne undersøkelsen er behovet som meldte seg for en ny, felles strategiplan for arbeid med oppvekst i forbindelse med kommunesammenslåingen av Kristiansand, Songdalen og Søgne. Den nye storkommunen, Kristiansand, har siden utviklet strategiplanen *Sterkere sammen for barn og unge – strategiplan for oppvekst 2020-2025*. Dokumentet baserer seg på arbeid og erfaring gjort i de gamle kommunene og har som hensikt å fungere samlende for alle nivåer i kommunen som arbeider med barn og unge.

Oppgavens teoretiske forankring tar utgangspunkt i ulike barndomsdiskurser som har gjort seg gjeldende gjennom tidene, samtidig vektlegges det hvordan synet på oppvekst har utviklet seg opp gjennom historien. Videre støtter den teoretiske innrammingen seg på nåtidens hoveddiskurser. I tillegg undersøkes det hvordan barn og ungdom møter utfordringer i dagens kunnskaps- og kompetansesamfunn, preget av globalisering og institusjonalisering. Datamaterialet består av Kristiansands kommunes strategiplan for oppvekst. Undersøkelsen har et fleksibelt kvalitativt design og baseres på en veksling mellom induktiv- og deduktiv tilnærming, hvor jeg har en fortolkende tilnærming til empirien.

Funnene i analysen viser at det rådende barndoms- og oppvekstsynet i kommunen er å finne innenfor den blivende barndomsdiskursen. Et syn som står sterkt tilknyttet markedsdiskursen, hvor utdanning ses på som inngangsbilletten til sterk økonomi, makt og levestandard.

Funnene fra analysen blir diskutert ut fra verdirasjonelle og formålsrasjonelle handlinger, tilhørende hver sin rådende barndomsdiskurs. Det blir i diskusjonen også argumentert for at spørsmål om oppvekst- og barnesyn må ses i lys av globaliseringsutviklingen og den økende konkurransementaliteten som har skjedd nasjonalt, både i utdanningsinstitusjoner og kommunale etater, og også i verdenssamfunnet generelt.

English abstract

This study aims to shed light on which view of children prevails in Kristiansand municipality and how society's view of children will affect children and young people's upbringing, both when it comes to conditions and assistance. The background for the study is the municipal merger of Kristiansand, Songdalen and Søgne and the need that then arose for a new, joint strategy plan for the fields that work with children and youth. The sizeable new municipality, Kristiansand, has since developed the strategy plan *Sterkere sammen for barn og unge – strategiplan for oppvekst 2020-2025*. The strategic plan is based on work and experience done in the old municipalities and aims to work together for all levels in the municipality that work with children and young people.

The theoretical background of the thesis is based on various childhood discourses that have prevailed through the ages, and how the view of upbringing has developed throughout history. Furthermore the theoretical framework is based on today's main discourses, and how children and young people can face challenges in today's knowledge and competence society, characterized by globalization and institutionalization. The data material consists of Kristiansand municipality's strategy plan for upbringing. The study has a flexible qualitative design and is based on an alternation between inductive and deductive approaches, where I have an interpretive approach to the empirical data.

The findings in the analysis show that the prevailing view of childhood and upbringing in the municipality can be found within the “children becoming” discourse. A view that is strongly associated with the market discourse, where education is seen as the entrance ticket to a strong economy, power, and a good standard of living.

The findings from the analysis are discussed based on the theory of rational-purposeful action vs. value rationality actions, each belonging to its own prevailing childhood discourse. It is also argued that questions about growing up and views on children must be seen in the light of the development of globalization and the increasing competitive mentality that has taken place nationally, both in educational institutions and municipal agencies, and the world in general.

Innholdsfortegnelse

Forside.....	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Forord.....	ii
Sammendrag	iii
English abstract.....	iv
Innholdsfortegnelse.....	v
Oversikt figurer og tabell.....	vii

Kapitelloversikt

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.1.1 Strategi og strategiplaner.....	3
1.2 Tidligere forskning.....	4
1.3 Problemstilling.....	6
1.4 Teoretisk ståsted og verdensbilde	7
1.5 Oppgavens oppbygning	8
Kapittel 2: Barndom og oppvekst – ulike barndomsdiskurser	10
2.1 Oppgavens diskursperspektiv	10
2.2 Fra små voksne til lek, læring og utforskning: Barndom i et historisk lys	11
2.2.1 En avrunding av historiske barndomsdiskurser	17
2.3 Nåtidens to hoveddiskurser på barndom og oppvekst	17
2.3.1 Den værende barndomsdiskursen	18
2.3.2 Den blivende barndomsdiskursen	20
2.3.3 Delkapittel oppsummering	22
2.4 Den institusjonaliserte og globalisert barndommen.....	23
2.4.1 Den institusjonaliserte barndommen.....	23
2.4.2 Globalisering og dens påvirkning på barn og unges institusjoner	27
2.4.3 Det norske skolevesenet.....	29
Kapittel 3: Metode	31
3.1 Valg av kvalitativ innholdsanalyse som metode.....	31
3.1.1 Innholdsanalyse.....	33
3.1.2 Analysens retorikkforståelse	34
3.2 Datainnsamling og utvalg	35
3.2.1 Fase 1 – forberedelse til datainnsamling:.....	35
3.2.2 Presentasjon av dokumentet utvalget – Sterkere sammen for barn og unge.....	36
3.2.3 Fase 2 – gjennomføring av datainnsamlingen.....	39

3.3 Analyseprosessen.....	40
3.4 Evaluering av eget prosjekt - Kvalitetssikring.....	41
Kapittel 4: Presentasjon av funn	44
4.1 Første trinn – Kontekst.....	44
4.2 Andre trinn – Fremstillinger og påstander	52
4.3 Tredje trinn – Diskurser	58
Kapittel 5: Diskusjon	62
5.1 Diskusjon av funn	62
5.1.1 Formålsrasjonelle vs. verdirasjonelle handlinger.....	63
5.1.2 Oppvekst i en globalisert verden.....	64
5.1.3 Det norske skolevesenet – arena for sosial reproduksjon?.....	67
5.2 Diskusjon av metode.....	69
Kapittel 6: Avslutning og konklusjon	70
Litteraturliste	72

Oversikt figurer og tabell

Figur 1. Oversikt over figurasjoner av barn	s.13
Figur 2. Planleggingsprosessen vist i trappetrinn	s.32
Figur 3. Rammeverk – Oppbygning	s.38
Figur 4. Digitalt rammeverk matrise	s.55

Kapittel 1: Innledning

Denne innholdsanalysen retter søkelys på oppvekstideologien i Kristiansand, gjennom å se nærmere på innholdet i kommunens strategiplan for oppvekst 2020-2025. I dette kapitlet blir det innledningsvis gjort rede for valg av tema. Videre følger en innføring i hvordan begrepet strategi og strategiplan blir brukt i oppgaven. For å klargjøre oppgavens formål og struktur, presenteres deretter problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg redegjøres det for ulike teoretiske og vitenskapelige ståsteder, samt hvilket verdensbilde masteroppgaven har sitt utspring i. Avslutningsvis skisseres kort oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som mitt siste prosjektet, for å avslutte flere interessante år ved Universitet i Agder, ønsket jeg å fordype meg i tematikken som handler om syn på barn og oppvekst. Temaet har opptatt og interessert meg, både som student og samfunnsborger i mange år. Det er også en tematikk som på et eller annet vis berører alle i samfunnet, enten direkte eller indirekte. Et nærliggende valg ble derfor å granske barne- og oppvekstsynet Kristiansand kommune bygger sin praksis på. To årsaker ligger til grunn for valget. For det første er jeg en godt forankret sørlending, som har hatt både oppveksten og studietiden min her. Derfor synes jeg det var ekstra spennende å undersøke hvilke diskurser som råder i kommunen jeg forhåpentligvis blir boende og arbeidende i. Jensen (2019, s. 36) sammenligner diskursbegrepet med fortellingene som finnes i samfunnet. Det kan være store fortellinger, for eksempel om globale idologier og verdenssyn, eller vitenskapelig og økonomisk utvikling. I tillegg har vi de små fortellingene som er mer lokale og handler om våre liv, vår familie, og som ikke har én vedtatt sannhet (Jensen, 2019, s. 35-36). Den andre årsaken som ligger til grunn for valg av tematikk er at jeg opplever temaet høyst relevant. Strategiplanen ble iverksatt i 2020 og gjelder frem til 2025. Plandokumentet er altså virksomt samtidig som jeg skriver denne masteroppgaven. Konteksten for utviklingen av strategiplanen har sammenheng med at tre kommuner ble slått sammen til en storkommune.

I Forskrift om kommunesammenslåing av Kristiansand, Songdalen og Søgne, Vest-Agder (2017) kunngjøres det i § 1 at de forannevnte kommunene slås sammen til en storkommune fra og med 1. januar 2020. Den nye storkommunen anså da behovet for en ny strategiplan for oppvekst som nødvendig for å komme fram til en felles visjonen for arbeidet med barn og

unge. En ny strategiplan kunne også bidra til å forene instansene fra de gamle kommunene rundt et felles fremtidssyn.

Kommunal- og moderniseringsdepartementet (KMD) utarbeidet en veileder til hjelp i arbeidet med å bygge en ny kommune. Rådene og anbefalingene fra KMD bygger på erfaringer gjort i tidligere kommunesammenslåinger og blant annet presiseres viktigheten av å lære av andre, at informasjon- og erfaringsutveksling alltid vil være nyttig (KMD, u.å., s. 25). I forordet til strategiplan for oppvekst står det at *Sterkere sammen for barn og unge* bygger videre på arbeidet som er gjort i de gamle kommunene i satsingene på *Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand* (FLiK) og *Inkluderende læringsmiljø* (Robstad, 2020, s.3). Nye Kristiansands strategiplan for oppvekst bygger altså videre på erfaringer, rutiner og innsikt gjort i de gamle kommunene

FLiK-prosjektet var en satsing i tidligere Kristiansand kommune fra 2013 til 2017 og var et samarbeid mellom Kristiansand kommune, Senter for praksisrettet undervisning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark og Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pædagogisk praksis (LSP) ved Universitetet i Aalborg (Nordahl & Drungli, 2016, s. 50). Prosjektet hadde særlig fokus på effekten av oppfølging og veiledning, spesielt knyttet til struktur- og resultatmål (Kristiansand kommune, 2017, s.10). Gjennom FLiK ønsket Kristiansand kommune å flytte oppmerksomheten fra individet til et nytt hovedmål, nemlig et inkluderende læringsmiljø for alle kommunens barnehager og skoler. De ansatte i barnehager og skoler i Kristiansand skulle ikke lenger bare føle, tenke eller tro at de gjorde en god jobb, men arbeidsmetodene skulle nå, gjennom FLiK, dokumenteres og etterprøves slik at man kunne fastslå at man faktisk utførte jobben godt og i henhold til den nyeste forskningen (Wiken Sandgrind, 2016).

Tidligere Songdalen kommune og Søgne kommune var en del av oppvekstnettverket i Knutepunkt Sørlandet. Både Songdalen og Søgne arbeidet begge ut fra satsingen *Inkluderende læringsmiljø*. Prosjektet startet i 2014, og var et samarbeidsforetak mellom barnehager, skoler og PP-tjenester i flere kommunene. Den overordnede ambisjonene for satsingen var å skape et inkluderende læringsmiljø, hvor aktiviteten i hovedsak var rettet mot de voksne. Kunnskapen som skulle formidles måtte være forankret i forskning og relaterbar til pedagogisk praksis (Robstad, 2014, s. 6). Prosjektets hovedtiltak handlet om lederutvikling, kartlegging av læringsmiljøet, endringsprosesser i hver enhet samt refleksjon, samarbeid og

læring i grupper (Robstad, 2014, s. 7). Ved å få i gang refleksjoner og utviklingsprosesser basert på forskning, var målet at tiltak og aktiviteter som ble satt i gang i barnehagen og skoler, skulle gi positive effekter på barn og unges læring og utvikling.

1.1.1 Strategi og strategiplaner

Begrepet strategi har sin opprinnelse fra store militære operasjonsplaner, men brukes i dag også i mange andre sammenhenger og kan defineres som kunsten å finne en bærekraftig balanse mellom mål, midler og metode (Høiback, 2021). Strategi er altså det som gir arbeidet mening og retning, for å komme til et gitt mål. For ikke å miste retningen mot målet, utarbeides gjerne et strategisk oppsett som fungerer som et slags «kart» i et ukjent terreng. Offentlige strategiplaner består av et sett med prosedyrer, verktøy og praksiser som kombineres på forskjellige måter for å skape en rekke tilnærminger for å oppnå målene som er satt (Bryson et al, 2018). I en hektisk hverdag, hvor flere kortsiktige utfordringer kjemper om oppmerksomheten, skal en strategiplan hjelpe ansatte med å rette blikket mot de viktigste oppgavene, og jobbe mot langsiktige mål. Vestli (2018) fremhever begrepene visjon, verdier og virksomhetsidé som tre områder en strategiplan bør inneholde for å gi organisasjonen eller virksomheten en systematisk måte å jobbe på for å nå sine viktigste mål. Visjonen i strategiplanen skal tydeliggjøre arbeidets retning og fungere som et bilde på hvordan man ønsker at fremtiden skal se ut. Videre må organisasjonens verdier beskrives på en slik måte at alle forstår hva et felles verdisyn betyr for virksomhetens praksis. Strategiplanen krever derfor tydelige og forklarende eksempler på hva verdien har å si for det daglige arbeidet. Virksomhetsidéen sier noe om grunnlaget organisasjonen er bygget på. Foregår det en praksis som ikke er i samsvar med virksomhetsidéen, må man ta en vurdering på om arbeidet er riktig å fortsette. Dersom så er tilfelle, må man vurdere om en endring av virksomhetsidéen er nødvendig (Vestli, 2018).

En strategiplan er kort oppsummert et dokument som viser retning i arbeidet. I tillegg fokuserer planen på de langsiktige målene, som er grunnpilarer i alt man foretar seg. *Sterkere sammen for barn og unge* (SSBU), er Kristiansand kommunes strategiplan for oppvekst. I forordet fremheves det at kommunen står overfor et stort og viktig oppdrag, nemlig sørge for at barn og unge får en trygg og god oppvekst i Kristiansand. Oppdraget kan imidlertid ikke løses av kun en part alene. For å lykkes, kreves et godt samarbeid på alle nivåer hvor man møter barn og unge i kommunen (Robstad, 2020, s. 3). Strategiplanen forsøker allerede innledningsvis å samle alle enhetene som påvirker barn og unges hverdag. Tanken er å gi de

ulike enhetene i kommunen et felles ideal å jobbe mot. *Sterkere sammen for barn og unge* er altså Kristiansand kommunes forsøk på å angi retningen i hvordan barne- og ungdomsarbeidet skal foregå. I tillegg formidler strategiplanen hvilke verdier arbeidet skal bygge på og dokumentet fastsetter også kommunens begrunnelse for å prioritere fokus på arbeidet med barn og unge.

1.2 Tidligere forskning

Barn og unges status i dagen må sees i lys av samfunnsutviklingen og de endringene som har skjedd opp gjennom tidene. Jeg har derfor valgt å lage en teoretisk ramme over ulike historiske barnesyn. I *Barndommens Historie* (1960/1980) tok Philippe Ariès (1914-1984) for seg barndommen som et relativt nytt begrep, og boken er blitt stående som et pionerverk innen barndomsforskningen. Studien reiste blant annet tvil rundt påstanden om én universell barndom. Siden den gang har det vært flere ulike barndomsdiskurser og syn på hva en god oppvekst innebærer. I 2016 utarbeidet Murriss en oversikt over de mest sentrale barndomsdiskursene som, ifølge henne, har gjort seg gjeldene igjennom tidene. Det er denne gjennomgangen oppgaven forholder seg til. I tillegg har det vært nødvendig å ta en gjennomgang av dagens rådende barndomsdiskurser. Her kan vi grovt skille mellom idéen om barn som *er*, og på den andre siden, idéen om barn som skal *bli*. Denne diskusjonen hevdes å ha startet med Qvortrup (1985) sin påstand: «Children are not human beings, but human becomings».

Et litteratursøk i den norske søketjenesten ORIA, gjennomført våren 2022, ga nyttige treff på feltet barndomsforskning. Søket «childhood discourses», med avgrensingen fra fagfelleverderte tidsskrift, fra og med år 2000, og med underemneknaggen «childhood», fikk 54 unike treff. Det har vært spennende og informativt å lese ulike artikler om feltet jeg selv ønsket å utforske. Det er spesielt tre artikler jeg vil trekke frem som særlig engasjerende.

Bendo (2020) har forsket på fremveksten av barnrettighetsbevegelsen, og analyserer i artikkelen noen av de sentrale barndomsdiskurser som vektlegges i det nye forskningsfeltet for studier av barns rettigheter. Artikkelen metodologi og analytiske tilnærming er å studere fagfelleverderte litteratur hentet fra tidsskrifter innen barndomsforskning (Bendo, 2020).

Et annet interessant forskningsbidrag er Imohs (2019) artikkel om hvordan det finnes både likheter og ulikheter av globale normer for barns rettigheter, og også ulike diskurser angående overgangen fra barndom til voksen alder. Artikkelen tar utgangspunkt i tidligere publisert forskning om ulikhetene mellom barnerettighetsstandarder og barns reelle liv i de vestlige landene. Denne studien forsøker derfor å identifisere både distinksjoner og fellestrekk av de globale barndomsdiskurser i møte med de lokale diskursene i Ghana (Imoh, 2019). Dette er et tankevekkende bidrag til debatten om barns rettigheter, spesielt da alle verdens land, utenom USA, har underskrevet barnekonvensjonen, en internasjonale avtale som gir barn og unge under 18 år et særskilt menneskerettighetsvern (Unicef, u.å.).

Den siste artikkelen jeg vil nevne er Uprichard (2008) bidrag til diskusjonen om barn som værende (human becomings) eller blivende (human beings). Artikkelen presenterer forestillingen om at det er iboende i barndomsforskningen å snakke om barnet som å være, eller å bli. Uprichard argumenterer på sin side for at begge tilnærmingene i seg selv er problematisk. Istedenfor å se barnet som blivende eller værende, må barnet derimot oppfattes som både å være og å bli. Et slikt syn vil nemlig ikke redusere barnas handlefrihet, men tvert i mot øke den, ettersom handlefrihetsbyrden ligger både i nåtiden og i fremtiden (Uprichard, 2008).

Gjennom min studie ønsket jeg å undersøke barnesyntet lokalt i Kristiansand. Jeg var derfor interessert i om det var forskning å finne på temaet spesifikt i denne kommunen. Søker man på tråden «Barnesyntet AND Kristiansand» eller «Barn AND Diskurs AND Kristiansand» får man ingen treff etter 2020, som er da Kristiansand kommune ble slått sammen med to andre og mindre kommuner. For å undersøke om det er gjort lignende forskning andre steder nasjonalt, gjennomførte jeg søketråden «Barn AND diskurs OR syntet». Søket ble begrenset til publiseringer fra og med 2015, og innenfor pedagogikkfeltet, og ga kun 43 unike treff. Treffene er hovedsakelig avhandlinger på doktorgrad- (1) og mastergradsnivå (24), men også artikler (14), bøker (6) og trykte bøker (4). Tidligere forskning, og da med særlig blikk på masteravhandlingene, er alle kvalitative, men variere noe i metodebruk. Bruken av det kvalitative intervjuet er likevel metoden som i hovedsak er benyttet for å samle inn empiri. Unntaket er en litteraturanalyse og en deltakende observasjon, samt en studie som benyttet en fokusgruppe som grunnlag. Ulikheter viser seg i hvor, og i hvilke grupper, empirien er samlet inn. Empirien er blant annet hentet fra lærere, spesialpedagoger, barnehagelærere, elever og ledere. Det er likevel ingen av de 24 masteroppgaven som baserer seg på metoden

innholdsanalyse. Heller ikke går studiene nevneverdig, eller konkret, inn på barnesyn på et overordnet nivå slik min gjør. Min studie kan derfor avgrenses fra eksisterende masteroppgaver, både når det gjelder tema og metodisk tilnærming.

1.3 Problemstilling

Hensikten med denne studien er å synliggjøre og tolke hvilket syn på barn og oppvekt som er fremtredende i Kristiansand kommunes strategiplan. I tillegg undersøker jeg hvilke holdninger som er sentrale i dokumentet. Oppgavens empiri fremkommer av innholdsanalysen som forsøker å belyse ulike aspekter i strategiplanen sett i lys av tidligere teoretiske ideer.

Med utgangspunkt i bakgrunn for valg av temaet er det formulert følgende hovedproblemstilling for denne studien: *Hva inneholder, og hvilket barnesyn er rådende i Kristiansand kommunes strategiplan for barn og unge?*

Målet er altså å undersøke det faktiske innholdet i strategiplanen. Det har derimot ikke vært et mål å beskrive de ansattes faktiske yrkespraksis. Denne avgrensingen er gjort for å tydeliggjøre at studien ikke har hatt som hensikt å kontrollere hvorvidt de som arbeider med barn og unge følger strategiplanen retningslinjer. Målet er å belyse hvilke syn, holdninger og innhold som kan leses ut av strategiplanen for oppvekst.

For å konkretisere, avgrense og belyse problemstillingen er det videre lagt til tre forskningsspørsmål, hentet og inspirert fra Johannessen et al (2018, s. 73-86):

- Hva er tekstens tid, rom, form, innhold og karakter?
- Hvilke påstander fremmes i teksten, og hvordan fremstilles aktørene som har fått en rolle i strategiplanen?
- Hvilke diskurser finnes i Kristiansand kommunes strategiplan for oppvekst?

Problemstillingen og oppgaven er pedagogikkvitenskapelig, men den trekker også veksler på filosofiske, samfunnsvitenskapelige, sosiologiske og historiske fremgangsmåter og metoder. I kapittel 2 vil det bli fremsatt en tolkning av hvordan barndomsdiskurser og synet på oppvekst har utviklet seg historisk sett. Denne gjennomgangen vil være viktig for å kunne forstå innholdet og budskapet i strategiplanen, samtidig vil et slikt bakteppe belyse og klargjøre

kommunens barne- og oppvekstsyn. Oppgavens problemstilling knytter seg til det idiografiske vitenskapsideal og tar sikte på å avdekke ideologien i et enkelt styringsdokument som er avgrenset til en bestemt tidsperiode og geografisk område (Grønmo, 2016, s.46; Karpatschhof, 2020, s. 574). Oppgaven vil veksle mellom en induktiv- og en deduktiv tilnærming hvor jeg har en fortolkende tilnærming til strategiplanen for oppvekst. Det foretas en kreativ og selektiv prosess, der jeg med nøysomhet undersøker hvor langt mine data i form av tekst, stemmer overens med det teoretiske perspektivet jeg anvender, og i hvilken grad det kreves modifikasjoner av denne teorien på bakgrunn av mine data (Thornberg, 2012 s. 247).

En fortolkende tilnærming innebærer at en absolutt sannhet ikke er et ideal, da vissheten om at dataen alltid vil være preget av forskerens forståelse av det innsamlede materialet er tilstede (Grønmo, 2016, s. 393-394). Det har vært et mål å opprettholde en gjennomiktig forskningspraksis, blant annet ved å utdype valgene gjort under oppgavens metodekapittel. En slik transparent praksis, innebærer også å tydeliggjøre min for-forståelse. Dette inkluderer blant annet egne erfaringer, teoretisk referanserammer og kunnskaper om faglige begreper (Grønmo, 2016, s. 393). Mitt kjennskap til studiens tema startet med gjennomgang og fordypning i strategiplanen for oppvekst i Kristiansand kommunen (Robstad, 2020). Videre koblet jeg på ulike teoretiske ideer innen barne- og oppvekstfeltet (Ariès, 1980; Ziehe, 1983; James et al, 1998; Lee, 2001; Cunningham, 2006; Liland, 2007; Rasmussen, 2009; Woodhead, 2009; Murriss, 2016). Jeg har selv ingen erfaring fra undervisning eller sosialt arbeid. Mitt faglige utgangspunkt er en gjennomført bachelorgrad som barnehagelærer, som også ga praksiserfaring i barnehagefeltet. I tillegg legges teoretisk didaktikk og pedagogikk fra masterløpet i pedagogikk til grunn for min for-forståelse.

1.4 Teoretisk ståsted og verdensbilde

Begrepet ontologi har sine røtter i antikken, med spesielt stor innflytelse fra Platon og Aristoteles, og er studien av hva som eksisterer. Ontologien kan i enkelhet belyses med spørsmålet: Hva finnes det? Svaret er kort, og kan antakelig aksepteres som sant av alle, nemlig: «alt». Distinksjonen som har holdt ontologien levende i århundre er at det fortsatt er rom for uenigheter om saker (Quine, 1980, s. 1). Virkeligheten er noe som kan forstås på mange ulike måter, og måten den forstås på, er avhengig av vår oppfattelse. Denne oppgavens verdensbilde dvs. dens ontologiske ståsted er historisk realistisk der virkeligheten er formet av

en rekke sosiale, etniske, kjønnsrelaterte, kulturelle, politiske og økonomiske forhold lokalt og internasjonalt (Guba & Lincoln, 2005, s. 195).

Det viktigste for min studie er likevel epistemologien, og ikke ontologien, da det ikke er oppgavens poeng og diskutere fysiske lover, men å undersøke et sosialt fenomen, som riktignok kan være med på å forme virkeligheten. Måten jeg i analysen søker kunnskap eller epistemologi, ligger i å belyse ideologien i et dokument ved bruk av teori. Epistemologien er altså drevet av studiet av sosial struktur, frihet og undertrykkelse, samt makt og kontroll (Lincoln et al, 2018, s. 111-117). Et kommunalt dokument som skal være felles for alle de områder som påvirker barn og unges oppvekst i kommunen, vil ha makt og kontroll til å gjøre endringer og legge føringer for menneskers arbeid og autonomi. Ved å gjennomføre en analyse av dette dokumentet og det pedagogiske verktøyet som presenteres, kan det produseres kunnskap som fører til myndiggjøring:

Tanken er at en myndiggjort medarbeider er en som har fått, og grepet retten til å beslutte innenfor områder hun eller han er kompetente. Det dreier seg om innflytelse og kontroll over egen arbeidssituasjon Myndiggjøring handler både om økt ansvar, økt innflytelse og økt kunnskap (Sollund et al, 2004, s.5)

1.5 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 omhandler oppgavens teoretiske rammeverk. Innledningsvis gjøres det rede for oppgavens forståelse av diskursbegrepet (delkapittel 2.1). Deretter følger en oversikt over ulike barndomdiskurser gjennom tidene (delkapittel 2.2). Videre presenteres to av nåtidens hoveddiskurser for barndom og oppvekst (delkapittel 2.3), i tillegg gjøres det rede for hvordan den institusjonaliserte og globaliserte barndommen påvirker oppvekst i dagens samfunn (delkapittel 2.5). Avslutningsvis vil det være en kort presentasjon av det norske skolesystemet (delkapittel 2.6).

I kapittel 3 følger en redegjørelse av metodologiske valg og overveielser. Først presenteres valg og beskrivelse av metode (delkapittel 3.1), i tillegg forklares oppgavens undersøkelsesopplegg og utvalg (delkapittel 3.2). Videre blir det gjort rede for analyseprosessen (delkapittel 3.3), før jeg til slutt reflekterer rundt eget prosjekt og studiens kvalitet (delkapittel 3.4).

Funnene i analysen blir lagt frem i kapittel 4. Disse presenteres i tre kategorier basert på analyseguidens forskningsspørsmål og utdrag fra dataen. Videre i kapittel 5 blir funnene diskutert i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Oppgaven avsluttes med en oppsummerende konklusjon i kapittel 6.

Kapittel 2: Barndom og oppvekst – ulike barndomsdiskurser

Dette kapittelet presenterer oppgavens teoretiske rammeverk, før det videre gis en historisk analyse av hvordan barndomsdiskurser og synet på hva oppvekst handler om har utviklet seg gjennom historien. Denne gjennomgangen vil gi grunnlaget for å kunne forklare hvilket syn på barn og unge Kristiansand kommune bygger på i strategiplanen for oppvekst. Videre vil en slik oversikt legge grunnlaget for å undersøke innholdet og barnesyntet som strategiplanen bygger på. Barndomshistorien er, i denne oppgaven, delt i tematiske deler. En historisk gjennomgang av ulike barnesynter helt tilbake til før barn hadde en særskilt rolle i samfunnet, og en del som beskriver nåtidens hoveddiskurser på barndom og oppvekst. I tillegg belyses de problemene barn og ungdom kan møte når de vokser opp i dagens kunnskaps- og kompetansesamfunn.

2.1 Oppgavens diskursperspektiv

For å forstå oppgavens teoretiske innfallsvinkel vil det være nødvendig med en avklaring av hvordan begrepet diskurs gjør seg gjeldene for dette prosjektet. Diskurs er et vidt og omfattende begrep, ladet med forskjellige meninger i ulike teorier. Det finnes derfor ikke én enkelt definisjon av begrepet. Jeg har valgt å bruke diskursbegrepet slik det tolkes og defineres av Michel Foucault (1926-1984). Foucaults teori argumenterer for at diskurser er adgangen til, på bestemte måter, å beskrive og konstruere verden på (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21-23). En sentral forutsetning for en diskurs er at språket, gjennom fenomeners begrepssetning, rammer inn og gir mening til, hvordan mennesker erfarer og opplever verden. Diskurser bør derfor ikke *bare* behandles som grupper av språklige tegn, men også som de praksiser og handlinger som systematisk er med på å danne de objekter det snakkes om (Foucault, 1972, s. 49). Man tenker altså at diskurser er konstruert og sammensatt av språket, og at diskursene i tillegg gjør mer enn å bruke språket for å skape mening eller angi fenomener. Det er dette «mer» som gjør diskurser intrikate å forstå med bare språket eller tale. Foucault (1999, s. 22) forklarer denne kompleksiteten ved å gjøre det kjent at ingen trer inn i diskursen uten hvis de ikke tilfredsstiller visse krav. Alle diskursområder vil ikke være like åpne, eller lette å trengte inn i, noen vil til og med være nærmest stengte og uoppnåelige. Til gjengjeld vil andre diskurser framtre som åpne for enhver og stilles til rådighet for ethvert menneske uten forutgående restriksjoner (Foucault, 1999, s. 22).

En annen sentral betingelse for Foucault (1999, s. 9) er at kunnskapssystemer, gjennom diskurser, styrer menneskers tanker, ideer og handlinger i bestemte retninger. Diskurser er altså satt sammen av kunnskapssystemer som legger føringer for hva som for eksempel oppleves som forventet eller normalt. Man kan derfor si at det er gjennom de rådene diskurser mennesker forstår seg selv, andre og omgivelsene rundt seg. Slike dominerende samfunnsfortellinger, eller «vedtatte» sannheter og selvfølgeligheter, betegner Bourdieu (1995) for doxa. Doxa er en samfunnsmessig orden mennesker slutter seg til fordi både den faktiske verden og den tenkte verden glir over i hverandre slik at de ikke kan skilles fra hverandre. Derfor aksepteres begge som selvfølgelige. Sagt på en annen måte brukes doxa til å beskrive de siden av samfunnet som folk flest tar for gitt, og som det ikke finnes noen grunn til å stille spørsmålsteget ved (Bourdieu, 1995, s. 225-226).

2.2 Fra små voksne til lek, læring og utforskning: Barndom i et historisk lys

We don't all agree on when childhood begins. At conception? At birth? At some point beyond babyhood? And we certainly don't agree on when it ends. At puberty? When we leave school? When we leave home? When we cease to be financially dependent on our parents? When we are of an age to be criminally responsible, or to have sex, serve in the armed forces, buy alcoholic drinks or drive a car? (Cunningham, 2006, s.14)

Cunningham presenterer her noen av de mange problemstillingene som gjør at spørsmålet: Hva er et barn? kan være komplisert å svare på. For hva er egentlig et barn, og hva er egentlig barndom? De fleste vil muligens mene at svaret er innlysende og enkelt. Vi ser barn i gaten, vi hører barnelatteren fra lekeplassene, vi husker vår egen barndoms leker, bøker, skolegang og fantasifulle væremåte. I et forsøk på å finne en allmenngyldige definisjonen på hva barn er, kan vi se til Barnekonvensjonen (2003, s. 9) som er underskrevet av alle land i verden utenom USA (Unicef, u.å.). Den erklærer at med barn menes: «Ethvert menneske under 18 år, hvis ikke barnet blir myndig tidligere etter den lovgivningen som gjelder for barnet» (Barnekonvensjonen 2003, s. 9). Likevel kan denne definisjonen oppleves noe upresis, blant annet fordi det fra tenårsalderen er vanlig å ta i bruk begreper som ung eller ungdom. De fleste vil i tillegg si at det er et merkbart skille mellom barn og ungdom. Dessuten kan man stille spørsmål om synet på barn og barndommen egentlig er likt for dem som vokser opp i Norge, sammenlignet med for eksempel barn som vokser opp i Tanzania? Begge landene har

skrevet under på at de aksepterer samme definisjon, og dermed også godtatt de vilkårene og rettighetene konvensjonen sier barn skal ha. Spørsmålet blir likevel: Hvordan blir barns rettigheter oppfattet og innfridd i de ulike landene? Teoretiske perspektiver på hvordan barns utvikling, læring og identitetsskaping foregår, påvirker den pedagogiske hverdagspraksisen og også hvordan det øvrige samfunnet behandler barn.

Barndommens Historie (1960/1980) av Ariès tok for seg barndommen som et relativt nytt begrep og er som nevnt tidligere blitt stående som et pionerverk innen barndomsforskningen. Studien var med på å reise tvil rundt påstanden om én universell barndom. Ariès verk gjorde det nemlig mulig å se at den moderne vestlige barndommen faktisk er historisk og kulturelt betinget og ikke noe naturlig som foregår universelt likt, uavhengig av kontekst (Nordin-Hultman, 2004, s. 34-35). Ideen om barndom må heller ikke forveksles med hengivenheten for barn (Philippe Ariès, 1960/1980). I perioder, og til dels fortsatt, den dag i dag, har voksne ment at barndommen er en vidunderlig, skjønnt og fredfull livsperiode. Det å være barn kan bli sett på som å leve i et beskyttet rom der ingen vil en noe vondt. Et slikt syn kan forekomme samtidig med at barna i praksis lever de mest miserable liv rundt om på jorda, og også innenfor hjemmets fire vegger.

I det følgende vil jeg gjennomgå noen av de mest sentrale barndomsdiskurser som har vært rådende gjennom barndommens historie. Bakgrunnen for valget om å gjennomgå disse ulike historiske diskursene er forankret i ideen om at tidligere tiders forståelser av fenomener blir mulige innfallsvinkler for å forstå samtidens rådene forståelser av de samme fenomenene. Denne gjennomgangen er støttet opp til Murriss (2016) forståelse av de mest sentrale barndomsdiskursene oppigjennom tidene. Jeg vil holde meg til Murriss overskrifter på figurasjoner av barn i utredningen, men det vil være hentet teori i fra tidsepokene som tilhørte det gitte barnesyn. Figur 1 er en tabell som kort beskriver de ulike historiske figurasjonene av barn, deretter vil det følge en mer detaljert beskrivelse av de ulike barndomsdiskursene.

FIGURASJONER AV BARN (BARNDOMSDISKURS)	TEORETISK INNFLYTELSE	HVA BARNET MANGLER AV NATUR	HVA KULTUREN MÅ GI BARNET
MINIATYR VOKSEN	Middelalderens samfunn	Moralsk og mentalt utvikling	Barnet har ikke andre behov en voksne
DET ONDE/UMORALSKE BARNET	Hobbes, Kristendommen særlig protestantismen	Troverdighet og naturlig godhet	Kontroll, disiplin, innprenting av kristne verdier
DET UVITENDE BARNET/TABULA RASA	Aristoteles, Locke	Rasjonalitet og erfaring	Instruksjoner og øvelser
DET USKYLDIGE BARNET	Romantikken (Rousseau)	Ansvar	Tilrettelegging for beskyttelse
DET UBEVISSTE BARNET	Freud	Bevisstheten rundt den instinktive og egoistiske trangen til umiddelbar tilfredsstillelse	Hjelp og rom til å identifisere deler av ubevisstheten
UTVIKLINGSBARNET	Aristoteles, Darwin, Piaget, Vygotskij	Modenhet	Modning, erfaringer og veiledning
DET SKJØRE BARNET	Psyko-medisinsk vitenskapen, Scheff	Motstandsdyktighet	Beskyttelse, medisinske diagnoser og utbedring

Figur 1: Oversikt over figurasjoner av barn (Inspirert og utvidet etter Murriss, 2016, s.109).

Miniatyr voksen: I middelaldersamfunnet fantes ikke barndomsfølelsen. Dette var ikke fordi det ikke fantes hengivenhet og kjærlighet til barn, men på grunn av den høye barnedødeligheten var det ikke et skille mellom barn og voksen når barnet var forbi perioden med høy dødelighet (Ariès, 1960-1980, s. 153-154). Det lille, avhengige, skrøpelige barnet var altså ikke å regne med, men i det barnet kunne leve uten morens, ammens eller vuggerens omsorg, tilhørte barnet de voksnes samfunn med alt arbeid og plikter det medførte. Barns deltakelse i arbeidslivet ble betraktet som naturlig. I middelalderen ble ikke barn behandlet som en egen kategori. Barnet ble ikke verdsatt og sett for sin egenhet, men derimot betraktet som en umoden og mindre mentalt utviklet voksen. På den annen side kan man si at middelalderens barn heller ikke ble utsatt for de krav til selvkontroll og disiplin fra et svært tidlig stadium, slik senere tiders barn ble (Shahar, 1990, s. 2-3)

Det onde/umoralske barnet: Thomas Hobbes (1588-1679) politiske skrifter på 1600-tallet utgjorde en endring i måten man betraktet barn på. Hobbes beskrev barn som onde eller som uregjerlige, begrunnet med det faktum at alle mennesker er født i arvesynd (Tesar et al, 2016, s. 170). Dette bilde av barnet var sterkt rotfestet i Bibelen og kristne verdier. Barnet kom til verden med en sterk vilje, og hadde en indre medfødt ondskap, eller svakhet mot det umoralske (Jenks, 2005, s.146). Holdningen i dette tradisjonelle gamle kristne syn på barnet, gikk ut på streng moralsk rettleiding og fysisk avstraffelse. Sta og egenrådige barn måtte knekkes til barnets eget beste. Barn måtte ikke komme i dårlig selskap, få muligheten til å etablere dårlige vaner eller bli gående uten å gjøre noe. I slike tilfeller ville nemlig de dårlige medfødte kreftene slippe til og ødelegge for barnet og familiens ære (Murriss, 2016, s. 116).

Det uvitende barnet/Tabula Rasa: Som en reaksjon på synet om det medfødte onde barnet, karakteriserte John Locke (1632-1704) barn som tomme, eller uvitende ved fødsel (Tesar et al, 2016, s. 170). Begrepet Tabula Rasa ble tatt i bruk som et symbolsk tegn for å motbevise at mennesket har medfødte ideer. Denne forståelsen stammer tilbake fra Aristoteles som antok at bevisstheten ved fødselen var som en renvasket tavle, og at alt «innholdet» på tavlen blir til gjennom sanseinntrykkene og erfaringer (Teigen, 2015, s. 75-76). Selv ordlegger Locke (1690, s. 117) seg ved å skrive at alle ideer kommer fra refleksjon eller sensasjon, og at det er fra erfaringer sinnet blir møblert med fornuftens og kunnskapens materialer. Det uvitende barnet hadde ingen naturlige kapasitet og krevde derfor kunnskap levert av familien og samfunnet forøvrig. Barnets oppvekstvilkår var avhengig av alltid å måtte passes på og ledes, for senere å kunne bli en produktiv del av det sosiale samfunnslivet (Tesar et al, 2016, s. 170).

Det uskyldige barnet: Den fremste filosofiske representanten i å tenke på barnet som uskyldig og ufordervet av denne verden var Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Som en respons på de tidligere figurasjonene av barndom, snudde Rousseau den ville naturtilstanden fremsatt av Hobbes, og Locks ide om barnets tomhet, ved å skildre barnet som ufordervet av verden og med en ifødt essensiell godhet (Tesar et al, 2016, s. 170). Rousseau mente barn trengte beskyttelse mot kreftene som han hevdet næret og utviklet dem, spesielt i utdanningsapparatet. I sin pedagogiske avhandling *Émile – eller om oppdragelse* (1762/2010) beskrev han barndommen slik:

Naturen vil at barn skal være barn før de blir voksne. Hvis vi forstyrrer den orden, høster vi frukten for tidlig, en umoden og smakløs frukt som snart vil råtne; vi får unge

doktorer og gamle barn. Barndommen har sine egne måter å se, tenke og føle på, og intet er mindre fornuftig enn å ville erstatte den med våre (Rousseau, 2010, s.87)

Barn i dette bilde blir ikke misbrukt til underkastelse, i stedet blir de oppmuntret, aktivert og det blir tilrettelagt for dem (Jenks, 2005, s.146). Man kan snakke om at det er et forherliget og romantisk syn på barn. Barnet blir fremstilt som renere, mer uskyldsfritt og mer i samklang med naturelementene enn det voksne er (Liland, 2007).

Det ubevisste barnet: I denne barndomsdiskursen er Sigmund Freud (1856-1939) den største personen. Gjennom å lytte til barnet, oppdaget Freud at det huset en hittil uoppgaget og kompleks indre verden, styrt av ubevisste krefter, seksualitet, fantasier og følelser. Hans teori var at om barnet har det godt eller ikke, bestemmer om barnet senere, som voksne kommer til å utvikle psykiske problemer (Løkke, 2014). Det ubevisste barnet vokste opp i en konfliktarena, eller en psykologisk kamp, mellom motstridende krefter i samfunnets og voksens forventninger til barnet og barnets indre egenrådighet. Freud mente at man som voksen ikke måtte miste sitt indre barn. Det indre barnet ville nemlig alltid følge deg. Hvordan du hadde det som barn, vil derfor påvirke hele ditt voksne liv (Teigen, 2015, s.177-181).

Utviklingsbarnet: Figurasjonen av utviklingsbarnet kan spores tilbake til filosofen Aristoteles (384-322 f.Kr.) som beskrev barnet uferdig og ufullstendig av natur og at det derfor krever veiledning, beskyttelse fra fare og modning fra voksne (Murriss, 2016, s.114). Kongstanken var her at barn utvikler seg i stadier i en lenke fra barnets billedmessige forståelse til voksnes tankemessige intelligens (Liland, 2007). Ifølge Jean Piaget (1896-1980), en pioner innenfor utviklingspsykologi, er det snakk om en universell gjeldende teori hvor alle barn skal utvikles gjennom de samme stadiene. Dette skyldes at det ene stadiet er forutsetningen for å nå det neste stadiet (Jerlang, 2000, s. 274). Læring og utvikling, ifølge Piaget (1969a, s. 40-45), drives frem av modning og «konflikt». Altså at når man hører, oppdager eller ser noe som man ikke får til å stemme i det man trodde var en sannhet, skapes det en kognitiv ubalanse. Sentralt for Piaget var at motivasjonen for læring stammer fra vår medfødte trang til å forstå verden rundt oss – det å skape mening i kaos. Når en ubalanse oppstår, altså en kognitiv konflikt mellom det vi opplever og det vi trodde vi visste fra før av, ønsker vi å gjenopprette likevekt og dette fører til utvikling av våre kognitive skjemaer. Disse skjemaene er kort fortalt kognitive strukturer som inneholder erfaring og viten som et individ er i besittelse av på et gitt

tidspunkt. For å oppnå denne likevekten skjer det en prosess som Piaget kalte assimilasjon og akkomodasjon (Piaget, 1969b, s.149). Assimilasjon handler enkelt forklart om å tilpasse kunnskap og «verden» til egne behov. Man putter nye ting inn i eksisterende kunnskap og dette fører til minimal forandring i de kognitive strukturene. Når nye ting må tolkes ut fra det vi allerede har av kunnskap, skjer det en akkomodasjonsprosess. Akkomodasjon handler kortfattet om å tilpasse seg selv til verden og kunnskapen, noe som fører til forandring i kognitive strukturer, som igjen fører til læring. Det skjer hele tiden assimilasjon og akkomodasjon og de er i en sammenvevd balanse hele tiden. Der hvor assimilasjon er en passiv prosess, altså at det foreligger lite kognitiv endring, er akkomodasjon er mer aktiv prosess.

Utviklingsbarnet modnes altså etter en bestemt rekkefølge og i et bestemt tempo. Denne barndomsdiskursen har i lang tid vært særlig sentral i utdanningsinstitusjonene, hvor perspektivene på læring, utvikling og identitetsskaping som har dominert barnehager og skoler, består av ulike barne- og utviklingspsykologiske synsvinkler (Nordin-Hultman, 2004, s.34).

Det skjøre barnet: Figurasjonen om det skjøre barnet hviler på psyko-medisinske vitenskapelige modeller og omfatter ideen om at barndommen er sårbar og mangler motstandskraft mot verdens onde (Murriss, 2016, s. 117). Barnet trenger beskyttelse, omsorg, trygghet og livsmestring, i tillegg til medisiner, diagnoser og forklaringer på hvorfor barnet er som det er og forklaringer på hvorfor barnet trenger for eksempel spesiell behandling eller tilrettelegging. Man skal gjøre det best mulig for barnet, for å sette barnet i stand til å møte samfunnet. Thomas J. Scheff (1929-) med sin utforming av stemplingsteori (labeling theory) i 1960-årene utgjør et godt eksempel på hva som menes med det skjøre barnet innenfor psyko-medisinsk vitenskap. Stemplingsteorien har sitt utspring i en avvikende atferd. All form for avvik forutsetter at en person handler på en bestemt måte som bryter med eksisterende regler for hvordan normen sier man *burde* handle. Hvordan avviket blir reagert på, er avhengig av hvilken handling som bli gjort og hvilken regel som blir brutt (Scheff, 1966, s.81-83). For eksempel vil en som bryter loven bli klassifisert, eller stemplet, som kriminell. Atferd som bryter regler og forventninger som en skole har vedtatt, vil bli klassifisert under pedagogiske problemer. I tillegg har vi også uskrevne regler, normer og forventninger om hva som er riktig oppførsel. Brudd på disse alminnelige, underforståtte normene kan gjerne oppfattes som

utslag av mental sykdom eller noe man kan forklare med medisinske diagnoser, spesielt om atferden er påfallende og vanskelig å gi en annen forklaring på.

2.2.1 En avrunding av historiske barndomsdiskurser

Gjennomgangen av ulike sentrale historiske barndomsdiskurser basert på Murriss forståelse har vært et bevisst valg og begrunnes med at tidligere tiders forståelser av fenomener vil kunne gi ideer og innfallsvinkler til å forstå samtidens rådene forståelser av de samme fenomenene. I delkapittel 2.1 har jeg derfor lagt vekt på hvordan synet på barn og barndom har blitt formet og endret gjennom sosiale, teoretiske, institusjonelle og fysiske landskaper. Vi har sett bevis på at barndommen alltid vil være i forandring sammen med endringer i samfunnets tid og rom. En diskurs, i tråd med Foucault (1999) er adgangen til å beskrive verden. Men, som vi har sett kan en diskurs om et fenomen være i stadig endring, og i det man har fått innpass i en diskurs, kan diskursen rokkes ved at forutsetningene og landskapet i diskursen forandrer seg. Jeg lar derfor oppgavens diskursforståelse stå i samspill med Strand sin sammenligning om diskurs:

Av og til tenker jeg at en diskurs er som en såpeboble. Den blir skapt av pust i såpevann, - og svever tilsynelatende mer eller mindre vilkårlig rundt i rommet. Den kommer til syne både som seg selv, og som en speiling av rommets lys, farger og bevegelser. I forsøket på å gripe den løser den seg opp og forsvinner. Det eneste som er tilbake er minnet om såpeboblen, litt fuktighet på fingrene og smak av såpe i munnen. Så står jeg spørrende tilbake; ødela jeg denne diskursen – eller ble jeg en del av den, idet den forandret seg? (Strand, 1999 i Jørgensen og Phillips, 1999)

På samme måte som en såpeboble blir til, forstått, opplevd, oppløst og husket, endrer også forståelsen av hva barn og barndom er. Delkapittel 2.2 vil gi en nærmere innføring i diskursene som preger barndom og oppvekst i dagens samfunn.

2.3 Nåtidens to hoveddiskurser på barndom og oppvekst

Vi kan altså slå fast at barndom ikke er statisk, eller noe som er fastgitt uavhengig av faktorer som tid, sted, tro og kunnskaper. Barndommen er nemlig ikke bare et naturlig stadium i livet, barndomsdiskurser konstrueres også innenfor visse diskursive forutsetninger og samfunnsmessige forhold. Med andre ord, barndom er ingen biologisk tilstand, vi snakker

tvært imot om en historisk, kulturell og sosial betinget utviklingsfase i livet. I dagens samfunn kan vi skille mellom to hoveddiskurser på barndom og oppvekst. Vi snakker om *human beings* og *human becoming*, standardbegreper brukt i pedagogiske miljøer siden 1985 da Qvortrup formulerte påstanden «Children are not human beings, but human becomings». Ut fra denne forståelsen av barndom, har jeg valgt å kalle de to retningene den værende barndomsdiskursen (*human beings*) og den blivende barndomsdiskursen (*human becomings*). Innenfor disse barndomsdiskursene kan man også snakke om ulike rammer og forutsetninger barna har for utvikling og levevilkår. Oppveksten og barndommen vil være ulik, avhengig av hvilket land eller verdensdel barnet lever i. Også det å vokse opp i byen kan være annerledes, sammenlignet med det å vokse opp på landsbygda. Disse forskjellige faktorene vil unngåelig ha innvirkning på en diskurs, ved at man har ulike kulturer, normer og verdier. Jeg har likevel valgt å holde meg til de to overordnede kategoriene, den blivende barndomsdiskursen og den værende barndomsdiskursen, i den viten at det finnes ulike retninger innenfor diskursene.

2.3.1 Den værende barndomsdiskursen

Barn og unge har lenge vært, og er fremdeles, noe det voksne samfunnet har ansvar for å ta vare på og beskytte. I Norges Grunnlov (1814) nevnes barn og unge lite, unntaket er paragrafene som tar for seg tronearv og paragraf 100 som tar for seg ytringsfrihet. I sistnevnte paragraf står det: «Forhåndssensur og andre forebyggende forholdsregler kan ikke benyttes med mindre det er nødvendig for å beskytte barn og unge mot skadelig påvirkning fra levende bilder» (Grl., 1814, § 100). Det eneste stedet i grunnloven hvor det ikke-kongelige barnet blir nevnt, er altså i et avsnitt om sensur. Dette er med på å bygge opp under at det er de voksnes ansvar å skjerme barns uskyld og å beskytte barn fra verdens brutaliteter. For å hindre at barn blir utsatt for voldelige eller seksuelle bilder, kan vi se at loven blir praktisert ved innføringen av aldersgrense på filmer, spill og tv-serier. Nyheter på tv og i aviser har aldri hatt noe aldersgrenser, men har alltid vært betraktet som noe for de voksne. Den teknologiens tidsalderen har imidlertid ført til endring som påvirker voksnes kontroll når det gjelder sensur av hva barn og unge får med seg fra virkelighetens verden, det være seg reelle eller falske hendelser. Tidligere tiders relative trygge hjemmesituasjonen, hvor foresatte i stor grad kunne kontrollere barns konsumeringsvaner, har endret seg betraktelig de siste årene. Dagens kontinuerlig strøm av informasjon og reklame, gjennom radio og TV, og ikke minst sosiale medier, retter seg nå direkte mot barn og unge. Slik er barn, særlig i det velstående vesten, blitt en egen målgruppe for utviklere av både underholdning, sosiale medier og nyhetskilder.

Barnekonvensjonen (2003, s.9) definerer barn som ethvert menneske under 18 år. I Norge har vi de siste tiårene hatt en pågående debatt om å gi 16-åringer stemmerett ved kommunestyre- og fylkestingsvalg. Det er også et krav til kommuner og fylkeskommuner om å opprette ungdomsråd eller annet medvirkningsorgan for ungdom etter kommuneloven § 5-12 (Regjeringen, 2020). Alle saker som gjelder ungdom skal tas opp og diskuteres med ungdomsrådet, slik at deres meninger og ønsker blir tatt hensyn til i bestemmelser vedrørende dem selv. De finnes altså krefter i samfunnet som ønsker at flere unge skal bli hørt, og at meningene deres skal få betydning. Dette er et syn på barn som kan sies å være forenelig med synet på barn i den værende barndomsdiskursen. I den værende barndomsdiskursen ser man barnet som en aktør i eget liv, man ser på barndommen i seg selv som noe med egenverdi, og barnets medvirkning og stemme blir viktig. Barn bli altså sett på som samfunnsborgere og som kompetente vesen (Woodhead, 2009, s. 54).

Det er også innslag av den værende barndomsdiskursen i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20) hvor det legges vekt på at barnehagene skal ivareta barnas behov for lek, og at lekens egenverdi skal anerkjennes. Det gjøres et poeng ut av at barnehagen skal bidra til at alle barn kan få oppleve spenning, humor, glede og engasjement gjennom lek, både alene og sammen med andre. Vi kan her snakke om tilrettelegging av barns egen frilek i barnehagen som verdirasjonelle handlinger. En verdirasjonell handling kjennetegnes ved å være gode i seg selv, uten at de umiddelbare virkningene av handlingen vektlegges. Meningen med handlingen er ikke i resultatet, men handlingen i seg selv (Weber, 1999, s. 43). Verdirasjonelle handlinger er følgelig handlinger som har sitt opphav i oppfatningen om at en bestemt handlemåte har ubetinget egenverdi. Også i skolen kan vi finne eksempel på den værende barndomsdiskursen. I overordnet del av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4) legges det opp til at barnet skal få muligheten til medvirkning, samt at skolen, i samsvar med barnekonvensjonen, skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele utdanningsvirksomheten. I artikkel 1 av FNs verdenserklæringen om menneskerettigheter står det følgende: «*Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter ...*» (Menneskerettigheter, 1948, s. 2). Slik læreplanverket legger til rette for å oppfylle opplæringen i tråd med menneskerettigheten og menneskeverdets ukrenkelighet, er å fremheve at skolen skal være en arena hvor menneskeverdet anerkjennes som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet, og da må lærerne vise elevene omsorg, behandle alle elevene likt og se hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4).

2.3.2 Den blivende barndomsdiskursen

Det er ikke mange tiår siden synet på det å bli voksen var å få fast jobb, gifte seg, kjøpe hus og føre slekten videre. Man kunne da snakke om å ha nådd det endelige målet for menneskelig utvikling. Voksenlivet var det som gav personlig stabilitet, og forelders ønske var gjerne at barna deres skulle nå nettopp denne stabiliteten. Også i dag vil jeg tørre å påstå at denne tanken er ansett som «normal». Når barnet begynner å snakke, blir det ofte spurt spørsmål som: «hva heter du?», «når har du bursdag?», «hva er nummeret til mamma?», eller «hva vil du bli når du blir stor?». Samfunnet er lagt opp slik at navn, alder, tall og datoen man er født, vil være det som både identifiserer deg og kvalifiserer deg til jobber, utdanning, førerkort, ta del i forbrukersamfunnet, helsetjenester, osv. Så hva skal det bli av lille Kari, om hun ikke kan navnet sitt eller datoen hun er født?

I den blivende barndomsdiskursen ser man på barnet som en brikke i samfunnet. Målet med barndommen er at barnet skal utvikle seg til å ta del i samfunnet. Barnet blir altså verdsatt for dets fremtidige potensial (Woodhead, 2009, s. 54). Et eksempel som tydelig viser at den blivende barndomsdiskursen har stått sterkt i flere år, kan vi se til stortingsmeldingen nr.16 ... *og ingen sto igjen* (2006-2007). I rapporten argumenteres det for hvordan tidlig språkstimulering kan forebygge sosiale forskjeller. I kapittelet som handler om tiltak i småbarnsalderen står det:

Forskning viser at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. For hver krone fellesskapet bruker på slike tiltak, får samfunnet mellom 1,4 og 4,5 kroner tilbake, noe som gir en avkastning på mellom 40 og 350 prosent (Meld. St. 16 (2006–2007), s. 67).

Tallene rapporten viser til i utdraget over, er hentet fra en rapport gjort av Senter for Økonomisk Forskning (SØF) ved NTNU, på oppdrag i fra Kunnskapsdepartementet (Bremnes et al, 2006). Det kan argumenteres for at det kunnskapsdepartementet viser til, handler mer om samfunnsøkonomiske fordeler, hvor barn blir sett på som investeringer, mer enn at ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder i seg selv har en ubetinget egenverdi. Vi kan her snakke om tidlig innsats og ferdighetsstimulerende tiltak som formålsrasjonelle handlinger.

Formålsrasjonelle handlinger er slike som utelukkende orienterer seg etter det som oppfattes som velegnede midler for å oppnå bestemte mål. Resultatet kan sies å ligge utenfor selve handlingen. Følgelig vil aktørene, for å oppnå de ønskelige resultatene, måtte granske fordeler og ulemper som valget av de forskjellige midlene kan føre til (Weber, 1999, s. 56). For å gi et eksempel på hva som menes med formålsrasjonelle handlinger, kan vi se for oss at en barnehagelærer setter i gang en lek med vann. Målet for leken er barns begrepsinnlæring. Dette er en utbredt arbeidsform i barnehagen, hvor fokuset på læring gjennom lek står sterkt. Valget rundt arbeidsformen, lek med vann, må likevel ses på som en formålsrasjonell handling. Målet med leken ikke er leken i seg selv, derimot står målet utenfor leken. Hovedmålet for handlingen blir læring. Det er videre verdt å nevne at formålsrasjonelle handlinger ikke nødvendigvis er egoistisk i sin karakter av å være strategisk. Det er nemlig de ulike diskurser samfunnet befinner seg i (påvirket av blant annet menneskesyn, konkurrerende landskaper, verdier og moral) som er med på å styre formålsrasjonelle handlinger. Hvilken diskurs aktørene befinner seg i, vil altså danne grunnlaget for de mål som settes (Weber, 1999).

Innenfor den blivende barndomdiskursen kan man altså snakke om det lærende barnet, et menneske i utvikling, eller barnet som en fremtidig voksen. Oppveksten i den blivende barndomdiskursen, blir sett på som en prosess der grensen mellom å bli og å være krysses, en prosess der barnet går over til dets motsetning; en voksen (Lee, 2001, s. 8). Barndommen blir definert som et antonym til voksenlivet, og vi er blitt vant til å forstå barndommen gjennom voksenlivet. Stereotypier av barn får gjerne formen av symbolsk inversjon. Det vil si at det på mange vis er de voksnes syn på barndommen som gjør barna til det de er, gjennom at voksne også definerer seg selv indirekte gjennom karakteriseringen av barnet som sin motpol (Ehn, 1983, s. 75). Det finnes flere ulike uttrykk for symbolsk inversjoner om barn i hverdagstalen, noe som kan tyde på den blivende barndomdiskurs er så sammenfiltret i samfunnets struktur at man ikke nødvendigvis tenker på betydningen bak uttrykkene lenger. Når det er sagt, *om* man da skulle tenke etter på hvordan ord som beskriver oppførselen man ikke liker hos voksne, kan man finne at dette ofte er ord man bruker for å beskrive barn og barndommen. Eksempelvis kan jeg vise til noen uttrykte symbolske inversjoner om barn:

- ⇒ «Et facebook innlegg ... har omgjort norsk politikk til en barnehage» (Listhaug, 2018, sitert i Karlsen, 2018).
- ⇒ «Barneskirenn!» (Northug, 2007, sitert i «Barneskirenn,» u.å.).

⇒ «Gå i barndommen - Være så svekket av alderdom at en oppfører seg som et barn»
(«Barndom,» u.å).

Slike utsagn, sammen med andre ord og uttrykk som å være barnslig, bare barnemat, osv., er alle med på å bygge opp under voksnes tanker om hva barn, barndom og oppvekst er. Ofte kan bruken av begrepene blir brukt som et negativt karaktertrekk, eller brukt til å beskrive en hendelse, person eller oppførsel som ikke er akseptert i voksenlivet. Man kan for eksempel snakke om at ungdom. og også voksne, oppfører seg «barnslig» eller umodent. Dette kan tolkes som at det å oppføre seg voksent, fornuftig og rasjonelt må være meningen med vår eksistens. Ved å ta i bruk symbolsk inversjoner om barn, underbygger man idéen om at de voksne er det barn ikke enda er. Barn er ville, høyrøstede, ansvarsløse, udisiplinerte, kroppslige og ulærte, hvor på voksne da indirekte, som motsetningen, er rolige, ordentlige, flinke, disiplinerte og ansvarsfulle.

2.3.3 Delkapittel oppsummering

Som en kortfattet oppsummering av delkapittel 2.2 finnes det to hoveddiskurser når vi skal forklare barn, barndom og oppvekst i dagens samfunn:

1. Den værende barndomsdiskursen går ut på å se barndommen med det kompetente barnet, det værende barnet og dets egenverdi. Barnet er medvirkende og drevet av en rettighetstankegang forankret i barnekonvensjonen. I denne diskursen ser en på hvert enkelt barn som unikt, og på barndommen som noe med egenverdi. Handlingene er drevet av å være verdirasjonelle, det vil si ut fra oppfatningen om at en bestemt handlemåte har ubetinget egenverdi, og at handlingen er målet i seg selv.
2. Den blivende barndomsdiskursen med barnet som den fremtidige voksne, det blivende barnet. Barnet blir her sett på som en verdi som må investeres i for at det skal utvikles til kunnskapsrike og driftige voksne som bidrar positivt til samfunnet. Fokuset i denne diskursen bygger på at barnet skal bli noe, og at barndommen er en forberedelse. Handlingene er ofte drevet av å være formålsrasjonelle, altså midler blir tatt i bruk for å nå et målet og resultatet ligger utenfor selve handlingen.

Disse to barndomsdiskursene er likevel ikke så statiske og generaliserbare som denne fremstillingen viser. Det er derfor viktig å bemerke at det ikke har vært mitt formål å gi meg

ut på å erklære en av barndomsdiskursene som mer riktig enn den andre. Realiteten i praksis vil nok være at de fleste som arbeider med barn, i mindre eller større grad, beveger seg innenfor begge diskursene. Imidlertid er det nødvendig å markere et skille mellom dem, for på den måten å skape en bevisstgjøring rundt handlingsmåtene innenfor diskursen og hvordan praksisen i de ulike diskursen påvirker barn, barndom og oppvekst.

På tross av at man de siste årene har åpnet øynene mer opp for barndommens egenverdi, barns medvirkning og plass i samfunnene, vil man fortsatt se en sterk blivende barndomsdiskurs i utdanningsinstitusjonene, som har som mål å danne kompetente, høyt utdannede samfunnsmedlemmer. I vår globaliserte verden har utdanning fått en ny og fremtredende rolle i å sikre nasjonens og individets økonomiske plass og innvirkning i verden (Karlsen, 2006, s. 133). Hvordan de ulike institusjonene som tilhører barndommen er med på å forme barn og opplevelsen av oppveksten skal vi nå se nærmere på i delkapittel 2.3.

2.4 Den institusjonaliserte og globalisert barndommen

Barndommen i dag er preget av en oppvekst i en globaliserte verden, med tilhørende sosiale og økonomiske rammebetingelser. Det er en økende trend at flere barn tilbringer stadig mer tid i organiserte omgivelser spesielt designet for de bestemte aldersgruppene, slik som barnehage, skole, skolefritidsordning (SFO) og andre organiserte fritidsaktiviteter (James et al, 1998, s.133). Det er nå, mer enn noen gang før, slik at barndommen blir preget av slike institusjoner *for* barn. Barndommen finnes bare så vidt utenfor institusjonene. Fra man er rundt 1 år gammel begynner de fleste norske barn i barnehagen, og andel barn i alderen 1-5 år som har plass i barnehage er 93,4% (Statistisk sentralbyrå, 2022). Så og si all kulturell og sosial samværsform har blitt instituert og institusjonene er allestedsnærværende i våre liv. Dette henger sammen med at Norge har et sterkt velferdssamfunn, hvor det er staten som har ansvar for, og kontroll over, mye av menneskers hverdagsliv fra man blir født, frem til man dør.

2.4.1 Den institusjonaliserte barndommen

Berger & Luckmann, 2000, s. 64) påpeker at all menneskelig aktivitet er underlagt vanedannelse. På bakgrunn av dette beskrives en institusjon som et resultat av handlinger, eller prosesser, som over tid framtrer med en viss systematikk og rutine. Det er de sosiale handlinger som institueres. Det som former en institusjon er altså rutiner som blir dannet av

en sosial handling med andre, som gjentas over tid. Vi snakker her altså om begrepet institusjon i en utvidet og noe abstrakt betydning, hvor også stabile praksiser og normer innenfor et samfunn regnes som en institusjon. Det vil ifølge denne definisjonen bety at en institusjon både kan være en sosial institusjon som kjernefamilien, lønningspilsen på en fast dag i måneden, russetiden som en overgang til voksenlivet, og mer formelle institusjoner som sykehus, fengsel, skole og barnehage. De formelle institusjonene, i motsetning til de mer uformelle, vil alle bære preg av å ha en systematisk og rutinemessig utforming. En annen ting som er grunnleggende er at enhver institusjon er et resultat av en historie i en bestemt sosial og kulturell kontekst (Rasmussen, 2009, s. 24). Det gjør, for eksempel, at skolen i Norge er annerledes enn skolen i andre land. En slik forståelse antyder også at om man studerer institusjoner, studerer vi også indirekte sosiale og kulturelle faktorer som disse institusjonene springer ut ifra. Videre kan vi se på hva som foregår i en institusjon. Som nevnt formes enhver institusjon av handlinger. Disse handlingene kan, basert på bokkapittelet til Rasmussen (2009), deles i fire trekk:

1. En institusjon tingliggjør sosial praksis. Det vil si at det skjer en slags standardisering, hvor man inntar ulike roller, for eksempel: Lege-pasient, lærer-elev, fengselsbetjent-innsatt. Ved å tre inn i en rolle, og også se klienten som en rolle, skjer det en form for de humanisering, som gjør at man lettere holder seg innenfor institusjonens krav.
2. En institusjon utøver sosial kontroll og overvåkning over den sosiale praksisen som er instituert. Institusjonens oppgave er å sørge for at rollene eller standardiseringene av disse, opprettholdes og føres videre. Om vi eksempelvis tenker oss en elev i en utdanningsinstitusjon, vil overvåkningen funksjon være å sikre at eleven blir i rollen som elev til han eller hun er ute av den gitte utdanningsinstitusjonen.
3. En institusjon sanksjonerer grad av tilpasning og innordning. Gjennom overvåkningen av rollen en personen har i en gitt institusjonen, bedømmer man i hvilken grad personen tilpasser seg institusjonens rammer og krav. Det belønnes eller straffes i forhold til denne tilpasningsevnen. En elev i skolen vil for eksempel kunne få anmerkninger, kjeft, ros, gode og dårlige karakterer, alt ettersom elevens tilpasning til skolens og lærerens krav.

4. En institusjon har konserverende trekk. Institusjon viderefører med andre ord de eksisterende strukturelle forholdene. Dette kommet blant annet til uttrykk i skolen gjennom gitte læreplaner, kompetansemål, vurderingskriterier samt adferds og ordensregler. Disse rammene reformeres riktignok i noen grad og med jevne mellomrom, alt etter som utviklingen og synet på opplæringen i samfunnet endrer seg.

En faktor som er verdt å nevne når det gjelder institusjonene i dagens samfunn, spesielt i etterkant av den globale pandemien covid19, er at institusjonenes tradisjonelle ytre form er i ferd med å forsvinne. Man kan nemlig i dag være deltagende i en institusjon uten å være fysisk til stede, da ny teknologi har gitt oss digitale verktøy som sosiale medier, zoom, teams, m.m. Vi kan da snakke om virtuelle institusjoner, hvor institusjonens rammer blir usynliggjort.

Norge er en velferdsstat som vil si at staten har ansvaret for å sørge for borgernes sikkerhet, samt yte innbyggerne en rekke grunnleggende og universelle goder, som for eksempel trygder ved sykdom eller fattigdom, pensjon, støtte til utdanning, barnebidrag, osv. Den bevisste satsingen på en sterk velferdsstat har blant annet ført til funksjonstapping av sosiale institusjoner. Flere av oppgavene som i tidligere tiår ble ivaretatt av for eksempel familien, er i dagens samfunn overtatt av formelle institusjoner som barnehagesektoren og skolesektoren. Som vi har sett er det i dag 93,4% av barn i alderen 1-5 år som har barnehageplass, dette tross for at barnehage tilbudet er frivillig. Man skal ikke lenger tilbake enn til 1980-tallet for å se at det har vært en enorm økning i tallet, da det på den tiden bare var 20% av barn mellom 0-5 år som hadde barnehageplass (Stabell, 2017). Fra en oppvekst hvor barna tilbragte tiden hjemme med foreldre, besteforeldre og kanskje søsken, er nå en oppvekst i institusjon blitt det nye normale. Det vil følgelig være naturlig at betingelsene for oppveksten, og hvordan barn opplever barndommen har endret seg, da de nå må forholde seg til å være én av mange barn og at de voksne rundt dem i mye større grad er utdannet pedagoger.

Videre vil jeg, med utgangspunkt i Rasmussens (2009) kapittel, kombinert med Dag Nomes (personlig kommunikasjon, 22. oktober 2020) begreper, undersøke nærmere hvordan barn følgelig formes av institusjoner:

Barn selvstendigjøres: Institusjonene er med på, tidligere enn før, å bygge opp under barns selvstendigjørelse. Institusjoner forventer blant annet at barna, allerede i ung alder, må ta

ansvar for sitt eget praktiske liv. For eksempel må de ha en viss kontroll på eget utstyr i barnehager og skoler. Det være seg hylleplass, sekker, matboks, gymbag, osv.

Barn prestasjonsorientertes: Barn mer og mer prestasjonsorientert ved en oppvekst i institusjon. Barn blir hele tiden sammenlignet og målt opp mot fastsatte kriterier og normer. Det kan være normer i forhold til rent fysiologiske ting som vekt, høyde osv., men også sosiale ferdigheter. Barna blir altså hele tiden målt opp til en normativ standard.

Barn sportliggjøres: Barn sportliggjøres i barndommens institusjoner. Det å alltid være i en institusjon hvor man skal sammenligne seg med andre kan trigge det at barn føler at de alltid er i et slags kappløp. Det er om å gjøre å klatre høyest, løpe forrest, få best karakter, ha finest tøy, ha flest venner, bli best likt, osv.

Barn blir offentlige aktører: Barn blir, gjennom institusjonene, offentlige aktører tidligere enn før. Barn står frem som deltakere i et samfunn, med yttringsrett og med medvirkningsrett. Om man ser tilbake 100 år, var det foreldrene som hadde meninger og tok valg på vegne av barna, men i dagens samfunn utfordres barna selv til å ta stilling til disse spørsmålene og valgene. I dagens læreplan har medbestemmelse, demokrati og medborgerskap en overordnet og sentral plass. Det forventes at barn og unge skal utvikle sin egen selvstendighet og kritiske sans.

Barn kollektiviseres: Barn kollektiviseres i institusjonene. Det vil si at barna gjennomgår en form for uniformering. Barn og unge lærer å ta del i en gruppe, og på den måten distansere seg fra en annen gruppe. For eksempel kan vi se at avdelingene i en barnehage gjerne bruker ulike farger på refleksvestene. Slik adskillelse i tidlig alder kan forme barns følelse av tilhørighet til en bestemt gruppe som skiller seg fra en annen gruppe.

Det at barn i dag vokser opp i en samfunn bestående av både pedagogiske formelle institusjoner og institusjoner formet av voksenstyrte aktiviteter, er som vi nå har sett med på å forme barns identitet. Hvem du er som person, er hvem du er som bruker av de ulike institusjonene. Livene og oppveksten er altså preget av opphold i institusjoner og samspillet med andre barn og pedagogiske profesjonelle aktører.

2.4.2 Globalisering og dens påvirkning på barn og unges institusjoner

Begrepet globalisering refererer til omfattende endringsprosesser som har foregått over store deler av verden og som berører økonomi, kulturelle samhandlingspraksiser og statspolitikk. Globalisering er en rekke utviklingstrekk og prosesser som ikke hindres av nasjonale landegrenser og nasjonalt lovverk (Arnett, 2002, s. 774). Dette har ført til store endringer i samfunnet, blant annet ved at varer, tjenester, ideer, kapital og mennesker har fått tilgang til fri flyt over landegrenser. Alle universelle prosesser innen forbruk, økonomi, politikk, arbeidsfordeling, sosiale strukturer, kultur, religion og kommunikasjon blir påvirket av globaliseringen. Det kan også hevdes at fordi verden knyttes sammen på tvers av landegrenser, blir kontrollen statene har over sine egne grenser svakere.

I boken *Youthscape* (Maira & Soep, 2005) heter det at ungdommer i dag må skape seg selv og sitt eget liv i tråd med de definerte mulighetene den globaliserte virkeligheten gir. Dette kan være en utfordring for mange, fordi den globaliserte verden gir utallige forestillinger om hva en person forventes å være. Dette fenomenet kan kalles for kulturell frisetting. Kulturell frisetting brukes for å beskrive en situasjon hvor sosialiseringen i stor grad blir påvirket av medier og annen teknologi. Tradisjoner og normer er ikke lenger det som determinerer utformingen av identitet og livsstil (Zieche, 1983, s.31-32). Denne kulturelle frisettingen fortøner seg som individualisering og ansvarliggjøring av egne valg.

Zieche (1983, s. 116-120) argumenterer for at det som tidligere har vært grunnsøyler i utdanningsinstitusjonene våre er i ferd med å forsvinne. For det første er autoritetsstrukturen i forholdet mellom generasjonene endret, unges respekt for den eldre generasjonen er ikke like sterk som tidligere, og det utvikles nye måter å omgås på. Graden av respekt er endret fordi samhandlingen mellom unge og eldre etter hvert har fått en mer uformell væremåte.

En annen grunnsøyle i utdanningen som rokkes ved, kanskje spesielt i norskundervisningen, er den såkalte faglige «kanon». I en årrekke har elever lest, diskutert og analysert de kjente klassiske og historiske tekstene. Denne tanken om forpliktelse rundt et bestemt faglig innhold i kultroverføring, byttes nå mer ut med det som ligger nærmere barn og unges livsverden. For eksempel er det ikke alle i dagens generasjonen av unge som vet hvem «de fire store» i norsk litteratur er.

Den tredje grunnsøylen som er i ferd med å forsvinne er den asketiske tankegangen som har vært i skolen. Det at man skal «kue» seg selv og formes av det som samfunnet mener er riktig. Dette mentalitetsmønsteret er i ferd med å vike for mer fokus på selvrealisering og av egne ønsker, mål og individuelle behov.

Denne kulturelle frisettingen kan relateres til endringer i det senmoderne samfunnet og globaliseringen (Zieche, 1983, s. 34). Utdanningsinstitusjonene er i dag blitt mer og mer påvirket av den globale virkeligheten. Overnasjonale styringsorganer, som for eksempel Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), dirigerte på mange måter hvordan pedagogiske ideer og skolepolitiske spørsmål ble håndtert, gjennom den internasjonale studien Programme for International Student Assessment (PISA). PISA-testen måler, og sammenligner på tvers av land, 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (OECD, u.å.). Også i Norge har vi slike standardiserte tester. Ved hjelp av såkalte nasjonale prøver sammenligner man skolepresentasjonene til barn og unge i hele landet. Disse resultatene sammen med PISA-undersøkelsene har ført til både en nasjonal og internasjonal konkurransementalitet. For hver skole, skoledistrikt og land har det blitt viktig å kunne vise til gode og konkurransedyktige resultater, noe som har vært med å påvirke idéer på hvordan undervisningen burde foregå.

En annen grunn til at en konkurransementaliteten har vokst frem i utdanningsinstitusjonene er EUs krav og forventinger til utdanningsmiljøet i Europa. Etter andre verdenskrig var man opptatt av å se på sammenhengen mellom økonomi og utdanning, og et av EUs viktigste mål var å utvikle Europa til en økonomisk stormakt. Den stadig økende globaliseringen førte også til større internasjonal konkurranse mellom landene, og utdannelse fikk derfor en ny og fremtredende rolle i å sikre individets og nasjonens økonomiske utvikling og økonomiske plass i verden (Karlsen, 2006, s. 133).

Bertelsen (2010) hevder at fremtiden kommer med stadig nye krav til skolen enn det både fortiden hadde og nåtiden har. Det handler blant annet om at det skapes mer rom for fleksibilitet i læring og aktiviteter. Spørsmål om hva læring er, hvordan læringsrommene og undervisningsstedene skal se ut og formes, er sentrale tema i diskusjonen. Utviklingen har gått fra privatpraktiserende lærere som alene hadde det fulle ansvaret for hva som foregikk i «eget» klasserom, til mer fordeling av ansvar i ulike lærerteams. Videre har noen fått et større overordnet ansvar for at undervisningen i klasserommene er i tråd med nasjonale

retningslinjer. Dette har ført til en ansvarskjedning. Læreren står til ansvar for rektor, rektor står til ansvar for kommunen og fylkeskommune, som igjen må oppfylle stå til ansvar for de overordnede målene utdanningsdirektoratet legger opp til i de lovgitte læreplanene.

Styresmaktene på side, må oppfylle forventingene de globale retningslinjene gir (Bertelsen, 2010). I skolen og utdanningssystemene i dag er kompetanse, midler og mål begreper som virkeliggjøres, og lærerplaner har erstattet fagbeskrivelser. Det blir dessuten lagt vekt på progresjon og variasjoner i undervisningen som skal følge klassetrinnene.

2.4.3 Det norske skolevesenet

Skolevesenet i Norge er bygget på prinsippet om fellesskolen, også omtalt som enhetsskolen. Fundamentet i fellesskolen er likeverd, inkludering og tilpasset opplæring.

Inkluderingsprinsippet vektlegger at alle elevene får ta del i klasse- og skolefelleskapet. Alle skal inkluderes i opplæring, ikke bare få tilgang på en fysisk plass, men elevene skal også oppleve tilhørighet. Likeverdsprinsippet bygger på ideen om at alle elever skal ha like muligheter til å utvikle seg, uavhengig av sosial bakgrunn, forutsetninger og interesser. En forutsetning for både inkluderings- og likeverdsprinsippet er tilpasset opplæring.

Opplæringsloven § 1-3, fastslår også at læreren i sin virksomhet skal ta hensyn til, og tilrettelegge for, den enkelte eleven (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3-4).

Utdanning skal på denne måten legge til rette for sosial mobilitet, sosial utjevning og danne grunnlaget for sosial rettferdighet

Fellesskoleideen har blitt utsatt for kritikk opp gjennom årene. Blant annet stilles det spørsmål om dagens skoletilbudet faktisk er tilpasset møtet med den store elevvariasjonen vi ser i samfunnet. Målet om å gi alle opplevelsen av mestring, sosial tilhørighet og faglig utvikling, kan virke uoppnåelig. Utfordringene er store, og erfaringer viser også at skolesystemet ikke klarer å møte mangfoldet og ulikheter på en forsvarlig og god måte. For eksempel viser rapporter at elever med en sosiokulturell bakgrunn, kjennetegnet av hjem med lavt utdanningsnivå, oftere opplever tapssituasjoner i skolesammenheng enn hva som er tilfelle for barn med høyere utdannede foresatte (NOU 2009:18, kap 18; Bakken, 2010; Bakken & Elstad; 2012). Prinsippet om tilpasset opplæring vil derfor ikke alltid gjenspeiles i praksis i den faktiske skolehverdagen.

Det norske skolevesenet er altså tuftet på ideen om at alle har samme anledning og mulighet til å nå opp og klare seg i samfunnet. I følge Bourdieu (1996, s. 374) er den europeiske

utdanningsideologien basert på en meritokratisk illusjon. Denne bygger på forestillingen om at tildeling av privilegier i samfunnet tildeles ut fra intelligens og kunnskap, og ikke ut fra nedarvede privilegier. Dette kritiserer Bourdieu når han hevder at selv om den kulturelle kapitalen på sett og vis blir tilbudt alle gjennom utdanningen, kreves det likevel spesielle disposisjoner for å ta tilbudet imot (Bourdieu, 1996). Jo større likheter det er mellom preferansene og praksisene et barn møter i hjemmet, og verdiene og praksisene eleven møter i utdanningssystemene, jo mer sannsynlig er det at barnet kan ta imot den kulturelle kapitalen som utdanningssystemet legger til rette for.

Som vi har sett har den økende globaliseringen ført med seg en konkurransementalitet i samfunnet. I skolesammenheng har det resultert i innføringen av prøver og tester som er målbare på tvers av skoler og også landegrenser. Resultatene fra de ulike testene har som mål og synliggjør ulike mestringsnivåer. En undersøkelse gjort av de såkalte nasjonale prøvene gjennomført på 5., 8., og 9., trinn fra 2014 til 2019, underbygger påstanden om sosiokulturelle ulikheter i skolen. Resultatene viser nemlig at elever med høyt utdannede foreldre, skårer vesentlig høyere på mestringskalaen, enn elever med lavt utdannede foreldre (Albertsen, 2020). Denne forskjellen er også tydelig når vi ser på gruppen unge som velger å ta høyere utdanning etter videregående. Tabellen *Foreldrenes utdanningsnivå for studenter bosatt i Norge* viser divergens mellom andel studenter som har en mor eller far som selv har høyere utdanning, kontra studenter hvor foreldrene kun har grunnskole- eller videregående utdanningsnivå (Statistisk Sentralbyrå, 2020).

Rapporter og undersøkelser viser altså at barn fra velutdannede hjem har fordeler i utdanningssystemet, og spørsmålet som melder seg er derfor om faktisk fungerer? Bourdieu (2011) påstår at barn med høyere utdannede foresatte primært klarer seg bedre, fordi de allerede mestrer utdanningssystemets kulturelle koder. Undervisningsformen favoriserer nemlig, i følge Bourdieu, elever som har kulturell kapital. Lærere belønner ikke bare konkret skolearbeid, men også atferd, stil, språk og forhåndskunnskaper, som oftest tilhører barn og unge som kommer fra familier med høyere utdanningsnivå. Denne favoriseringen av elever, som allerede har relevant kapital, skjer nødvendigvis ikke bevisst. Lærere og pedagoger har ikke intensjoner om å bidra til sosiale sorteringen av elever, og ofte er de heller ikke klar over denne forskjellsbehandlingen. Likevel, både lærere og utdanningssystemet bidrar på den måten til at maktforholdene og sosiale konstruksjoner reproduseres (Bourdieu, 2011, s.82-84).

Kapittel 3: Metode

Jeg har i min masteroppgaven valgt å gjøre en kvalitativ innholdsanalyse. Metoden jeg benytter tar i hovedsak utgangspunkt i Sigmund Grønmos (2016) beskrivelse av design og undersøkelsesopplegg. Innledningsvis gjør jeg rede for valget av kvalitativ tilnærming og innholdsanalyse som metode. Videre følger en redegjørelse om arbeidet med datainnsamling og utvalg. Deretter forklarer jeg kort gangen i analyseprosessen, før jeg avslutningsvis presenterer forhåndsregler og valg som er tatt for å sikre studiens kvalitet.

3.1 Valg av kvalitativ innholdsanalyse som metode

Three interconnected, generic activities define the qualitative research process. They go by a variety of different labels, including theory, method, and analysis or ontology, epistemology, and methodology. Behind these terms stands the personal biography of the researcher, who speaks from a particular class, gender, racial, cultural, and ethnic community perspective (Denzin & Lincoln, 2018, p.16)

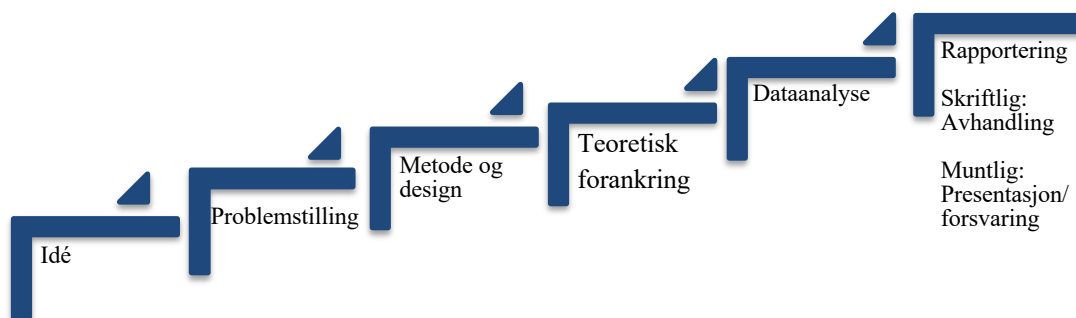
For at de viktige epistemologiske spørsmål som lå til grunn for analysen skulle kunne bli besvart, slik at de sto i forhold til analysens ontologi, brukte jeg et fleksibelt kvalitativt design. I samsvar med Denzin og Lincoln (2018), vil min personlige biografi (klasse, kjønn, rase, og kultur, etnisitet og fellesskapsperspektiv) påvirke begrepene om analysens ontologi, epistemologi og metodologi. Dette var jeg bevisst gjennom hele forskningsarbeidet. Jeg brukte derfor en hermeneutisk tilnærming til empirien, som besto av Kristiansand kommunes strategiplan for oppvekst.

Ifølge Grønmo (2016, s. 393-394) forutsetter en hermeneutisk analyse for det første at forskeren er bevisst at all forståelse er basert på ulike typer for-forståelser. Det vil si at fortolkningen ikke bare vil basere seg på den spesifikke forståelsen som etableres under studien, men bygger også på den mer generelle forståelsen forskeren har *før* studien. Dette inkluderer egne erfaringer, teoretisk referanserammer og faglige begreper. For det andre må forskeren ha en helhetsforståelse. I en hermeneutisk analyse må aktørene og deres handlinger forstås som deler av en mer omfattende helhet. Handlinger fortolkes i lys av forskerens forståelse av den konteksten en aktør inngår i, da ingen fenomener kan forståes uavhengig av helheten de inngår i. Den hermeneutiske analysen vil på den måten gjennomføres som en pendling mellom forståelse og for-forståelse, og mellom delforståelse og helforståelse. En slik

pendling vil utgjøre en sirkelbevegelse og blir av den grunn betegnet som *den hermeneutiske sirkel* (Grønmo, 2016, s. 393-394). Ved å ha en slik tilnærming er jeg altså bevist min egen for-forståelse når jeg søker hensikt og budskap i strategiplanen.

Mitt forskningsarbeid har altså et kvalitativt design. Tanggaard og Brinkmann (2020, s. 15) understreker at det ikke er én almen akseptert definisjon på hva kvalitativ forskning er, men at det likevel er noen kjennetegn man kan enes om. I kvalitativ forskning vil man være opptatt av hvordan noe gjøres, sies, oppleves, utvikles eller fremtrer. Forskeren kan være interessert i å forstå, tolke, beskrive eller dekonstruere et fenomen eller en hendelse. For eksempel hvordan opplevelser eller erfaringer av glede, sinne, smerter eller sorg opptrer. Også mer abstrakte begreper, som motivasjon, sunnhet og lykke kan være interessant å avdekke (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 15). Gjennom min studie har jeg jobbet kvalitativt med tekst. Jeg har i samsvar med Tanggaard og Brinkmann (2020, s.15) vært opptatt av hvordan teksten i strategiplanen oppleves og fremtrer, og hva den faktisk formidler. Jeg har i tillegg lagt vekt på å tolke og beskrive hvordan strategiplanen legger opp til å motivere og samle en hel kommune under en felles satsing.

Hva som ville være riktig undersøkelsesdesign for min oppgaven krystalliserte seg over tid og bygget seg opp steg for steg (se figur 2). En idé til en masteroppgave begynte etter hvert å ta form. Fra idéstadiet utviklet det seg etterhvert en problemstilling. Videre bygget det seg opp tanker rundt hva som ville gi god progresjonen i studien. Jeg ønsker, som tidligere nevnt, å undersøke det synet på barn og oppvekst som er rådende i Kristiansand kommune, ved hjelp av å analysere kommunens strategiplan for oppvekst. For å avdekke det synet som fremkommer i strategiplanen, falt derfor valget på en kvalitativ tilnærming, da det vil kreve en fortolkning og problematisering av temaet for å få en dypere forståelse.



Figur 2: Planleggingsprosessen vist i trappetrinn

3.1.1 Innholdsanalyse

Hvilken metode og tilnærming som er mest formålstjenlig for en studie har sammenheng med hvilke temaer som skal studeres og hva problemstillingen skal fokusere på (Thagaard, 2013) Valg av metode for denne studien har sin bakgrunn i hva som ble betraktet som den mest hensiktsmessige måten å belyse problemstillingen på, og i samsvar med Creswell's (2013) argumentering for hvorfor dokumenter er en god kilde til data for kvalitative forskere:

Documents represent a good source for text (word) data for qualitative researchers. They provide the advantage of being in the language and words of the participants, who have usually given thoughtful attention to them. They are also ready for analyses without the necessary transcription that is required with observation or interview data (Creswell, 2013, s.245)

Andre metoder, som det kvalitative intervjuet, (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 33) og fokusgrupper (Halkier, 2020, s.167) ble også vurdert. Disse metodene ble likevel ikke inkludert i studien, da hensikten ikke er å belyse praksisen i hverdagen til barnehagelærere, lærere og andre yrker som blir berørt av strategiplanen. Hensikten er derimot å belyse innholdet i strategiplanen og hvilke subjektive holdninger, idéer og tanker Kristiansand kommune fremviser ved å utvikle et verktøy som skal være allmenngyldig for alle skoler, barnehager og andre som jobber med barn og unge i kommunen. På bakgrunn av dette var det altså hensiktsmessig å ta i bruk metoden innholdsanalyse. Jeg har gjort et valg om å bruke begrepet innholdsanalyse, der andre kanskje ville brukt diskursanalyse. De to analyseformene kan i stor grad være overlappende. En diskursanalyse er en tekstanalyse og ofte dokumentanalyse der tekst er innholdet (Johannessen et al, 2018, s. 68). Et annet poeng er at jeg ikke anvender representasjonsbegrepet som virkelighetsforståelser, noe som ofte kjennetegner en diskursanalyse. Jeg har også som mål at mange skal lese studien min, og at den ikke skal fremstå som avskrekkene for dem som ikke har erfaring med diskursanalyse, samt unngå at oppgaven skal forhåndsdømmes i den retning at målet mitt er å finne feil eller nærmest konspirerer om en skjult ideologi i strategiplanen. En annen grunn er at Grønmo (2016, s. 175), som er utgangspunktet for metode- og designvalg mitt, tar i bruk begrepet innholdsanalyse. Begrepet diskurs vil likevel bli anvendt i oppgaven som et teoretisk begrep som er godt egnet for å beskrive ulike sannheter, fortellinger og syn i samfunnet.

3.1.2 Analysens retorikkforståelse

Selve analysearbeidet mitt består av tre hoveddeler. For å forstå hvilket barnesyn som er fremtredende i strategiplanen, har jeg først foretatt det man vil kunne kalle en retorisk analyse av dokumentet. Det var nyttig for studien å undersøke hvilken situasjonen dokumentet har utspring i, og det var derfor også hensiktsmessig å analysere hvordan oppvekstdirektøren forsøker å overbevise sitt publikum ved å ta i bruk ulike retoriske appellformer

Retorikkens verden er interessant og spennende, men kanskje ikke like tilgjengelig for alle. Jeg har derfor funnet det nødvendig med en kort gjennomgang av de ulike retoriske begrepene. Begrepsforståelsene er inspirert av, og hentet fra Kjeldsen (2006).

Begrepet *kairos* stammer fra gresk termologi, og er et uttrykk for de retoriske mulighetene som finnes i en bestemt situasjon. Kunsten å overbevise handler ikke bare om å kunne si det man skal, det handler like mye om å velge det rette tidspunktet, for å på den måten få den største gjennomslagskraften. Kairos handler altså om å si de rette ordene til rett tid (Kjeldsen, 2006, s. 69). I *inventio* utforsker taleren eller avsender emnet, samt finner argumenter og ideer for sin tale/tekst (Kjeldsen, 2006, s.38). *Inventio* handler med andre ord om hovedmomentene eller hovedtemaene i det som blir formidlet. *Dispositio* er videre talens eller tekstens disponering, og omhandler de elementet som skaper harmoni og fornuft i en tale eller tekst (Kjeldsen, 2006, s. 75). *Dispositio* vektlegger altså hvordan taleren (eller avsender) ordner innholdet på en hensiktsmessig og overbevisende måte. I *elocutio* vil taleren eller avsender utarbeide et språk som skal oppfylle de fire retoriske dydene hensiktsmessighet, korrekthet, klarhet og språklig utsmykning (Kjeldsen, 2006, s. 38). I tillegg har vi begrepet *aptum* som direkte oversatt betyr det som sømmer seg. Det må nemlig være et passende forhold mellom taleren og talen på den ene siden, og emnet tilhørerne og talesituasjonen på den andre siden (Kjeldsen, 2006, s. 71).

De siste retoriske begrepene som blir tatt i bruk, er appellformene *ethos*, *pathos* og *logos*. *Ethos* handler om en persons troverdighet, og er et viktig moment i det å få publikum til å lytte. At avsender oppfattes som troverdig, er helt avgjørende for å overbevise mottaker (Kjeldsen, 2006, s. 118). *Pathos* er det retoriske virkemiddelet som gjør at en argumentasjonsrekke virker overbevisende. *Pathos* spiller på mottakers følelsesregister og avsender benytter seg av argumenter som forsøker å vekke de rette sinnsstemningene hos

publikum slik at budskapet treffer godt. Til slutt handler retorikk om *logos*. For at budskapet skal nå frem, må argumentasjonen være både saklig og fornuftig. (Kjeldsen, 2006, s. 33)

3.2 Datainnsamling og utvalg

Ifølge Grønmo (2016, s. 176) kan datainnsamlingen i en kvalitativ innholdsanalyse kjennetegnes ved at datainnsamlingen foregår delvis parallelt med dataanalysen. Etterhvert som tekster studeres, analyseres og tolkes blir problemstillingen bedre belyst og forskeren for en økende forståelse av hvilke andre tekster som er relevante for analysen. Metoden, kvalitativ innholdsanalyse, innebærer at datainnsamlingen er lite forutsigbar og det kreves av forskeren er fleksibel og åpen for at de planene som er lagt på forhånd, kan bli endret i løpet av innsamlingen (Grønmo, 2016, s.175). Viktigheten av å ha evne til fleksibilitet ble bekreftet gjennom store deler av arbeidet med masteroppgaven min. Særlig når det gjaldt presisering av problemstillinger, hva som viste seg av empiri i analysen og valg av teorier som kunne belyse empirien krevde viljen til omstilling og endring av tankemønster.

Grønmo (2016, s. 177-181) deler datainnsamlingen inn i en forberedende fase og en fase knyttet til selve gjennomføringen av datainnsamlingen, samt informere om typiske problemer som kan oppstå under datainnsamlingen. Denne praksisen påvirker også mitt arbeid med masteroppgaven.

3.2.1 Fase 1 – forberedelse til datainnsamling:

I undersøkelsesopplegget viser Grønmo (2016, s. 176-177) til tre kjennetegn i den forberedende fasen i en kvalitativ innholdsanalyse. For det første handler det om å avklare fokus, og avdekke formålet med datainnsamlingen. Her bestemmes det blant annet hvilke temaer som skal prioriteres og også hvilke typer tekster som skal analyseres. Neste fase handler om å finne aktuelle tekster som kan bidra til å belyse oppgavens problemstilling. Tilslutt må man undersøke rettigheter og eventuelt avtale adgang til bruk av kildene som ønskes brukt i analysen Grønmo (2016, s. 177). Den siste fasen var ikke relevant for meg, siden dokumentutvalget mitt var et offentlig publisert dokument, tilgjengelig for alle.

I forberedelsene til datainnsamlingen, måtte jeg altså først avklare hva som skulle prioriteres for å belyse problemstillingen på best mulig måte. For å få en oversikt, valgte jeg derfor å lage en analyseguide (Vedlegg 1). Analyseguiden tok nærmest form som en intervjuguide

bestående av tre hovedkategorier, med påfølgende spørsmål innenfor hver kategori. Spørsmålenes formulering ble hentet fra Johannessen et al (2018). Dette ble et hjelpeverktøy for å holde fokus på det jeg var ute etter å undersøke. I en kvalitativ innholdsanalyse viktig å være fleksibel (Grønmo, 2016, s. 175). På samme måte som problemstillingen ble innsnevret og tilpasset datainnsamlingen, måtte jeg også justere analyseguiden underveis. Det var for eksempel spørsmål som jeg ikke fant svar på, eller spørsmål jeg etterhvert innså kunne være interessante og gå mer i dybden på. Spørsmål som ikke like lett lot seg besvare var blant annet: *Hva er forholdet mellom tekstens budskap, og aktørenes handlinger?* og *Hvilken forskningstradisjon er teksten skrevet i?* For å få svar på dette, måtte jeg ha søkt og samlet inn en annen type informasjon enn det dokumentdataene mine ga. Formålet med min oppgave er imidlertid å undersøke hvilket barnesyn og oppvekstideologi som ligger til grunn for strategiplanen for oppvekst. Det ble derfor viktig at fokuset under datainnsamlingen var rettet mot hvilket lys strategiplanen plasserer barn og unge i.

Den neste oppgaven i forberedelsen til datainnsamlingen, er å finne tekster (Grønmo, 2016, s. 177). Jeg hadde en klar avgrensning av hvilket tema jeg ønsket å skrive innenfor, nemlig samfunnets syn på barn og oppvekst. For å snevre inn temaet, valgte jeg dessuten og fokuserer særlig på barnesynet og oppvekstideologien i Kristiansand kommune, da det viste seg at det nylig var satt i gang en satsing innenfor oppvekstmiljøet i kommunen etter sammenslåing av tre kommuner til en storkommune.

3.2.2 Presentasjon av dokumentet utvalget – Sterkere sammen for barn og unge

For å gi innblikk i datamaterialet, velger jeg her kort å presentere strategiplanens utforming og bestanddeler. I tillegg introduseres formålet med dokumentet.

Sterkere sammen for barn og unge er forankret i kommuneplanens samfunnsdel *Sterkere sammen – Kristiansand mot 2030*, og viser retning for ønsket utvikling når det gjelder oppvekst i kommunen (Kristiansand kommune, 2021). Formålet er å skape progresjon og kontinuerlig forbedringer i dette arbeidet. Strategiplanen skal videre fungere samlende for alle nivåer i kommunen som arbeider med barn og unge. Planen er dessuten forankring i felles verdier, visjon og virksomhetsidéer. Dette er viktige evalueringer som man alltid kan komme tilbake til når man kommer til et veiskille eller møter på utfordringer i arbeidet.

Strategiplanen består av et informasjonsskriv og et digitalt rammeverk for kvalitet og mestring (Robstad, 2020, s.3). Ifølge informasjonsskrivet står Kristiansand kommune ovenfor et utfordringsbilde som kommer av de store globale megatrendene og endringer i demografi, næringsstruktur, klima og levekårutfordringer. Videre hevdes det at barn og unge strever som en konsekvens av at de vokser opp i et samfunn preget av rask endringstakt, økt mobilitet og økt mangfold. Løsningen på dette er, ifølge strategiplanen, et felles fundament og felles mål innenfor en felles retning (Robstad, 2020, s.4). Til hjelp i arbeide med å nå disse målene er det utarbeidet et digitalt rammeverk. Rammene her framstår dynamiske ved at alle delene påvirker, og på samme tid er avhengige av hverandre, uten at det er en bestemt rekkefølge. Rammeverket har dessuten lik oppbygning for alle de tre kommunalområdene: Barnehage, barn og familie, samt skole og SFO (Kristiansand kommune – Oppvekst, 2020).

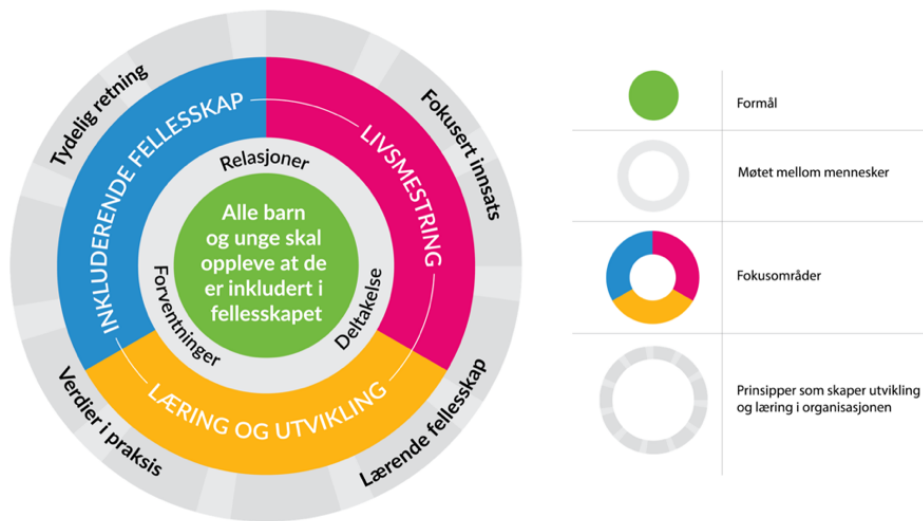
Strategiplanens informasjonsskriv er utformet i fire hoveddeler. Første del er en innledning hvor oppvekstdirektøren i Kristiansand Kommune roser arbeidet som tidligere har foregått i de gamle kommunene. I tillegg blir vi introdusert for utfordringer knyttet til oppvekst i en globalisert verden. Dokumentet formidler videre at det er de voksnes ansvar å forberede barn og unge både på utfordringene vi kjenner, og utfordringene som kan komme i et samfunn vi ennå ikke kjenner. I denne delen av informasjonsskrivet får også barn og unge i Kristiansand Kommune anledning til å si hva de selv tenker om hva en god oppvekst skal være.

Del to av strategiplanen kan sies å handle om selve oppbygningen av det digitale rammeverket og informasjon om hvordan det skal brukes. Dessuten finner vi en gjennomgang av hvilke fokusområder og kjerneverdier strategiplanen bygger på. I denne delen presenteres dessuten formålet med utviklingen av strategiplanen, nemlig at alle barn og unge skal oppleve at de er inkludert i fellesskapet (Robstad, 2020, s. 6). Selv om strategiplanen altså bygger videre på prosjekter som spesifikt har brukt **læringsmiljø** som et hovedord i målsetningen, har satsingen på *Sterkere sammen for barn og unge* valgt **inkluderende felleskap** som kjerneord.

Tredje del av dokumentet tar for seg strategiplanens fremtidsvisjon, verdier og mål. Spesielt fremheves fire retningsmål hentet fra kommuneplan *Sterkere sammen – Kristiansand mot 2030*. Disse anses som særlig sentrale for oppvekst i kommunen. Sammen med de fire fremtidsvisjonene følger fire-fem forslag på hvordan man skal handle for å nå målene.

Den siste delen av strategiplanen presenterer selve arbeidet mot et lærende fellesskap blant alle ansatte, på tvers av fagfelt, som jobber med barn og unge i kommunen. Denne delen kan oppleves noe teoretisk, da dokumentet her presenterer ulike teorier om hvordan man styrer, planlegger og tilrettelegger for voksnes læring.

Digitalt Rammeverk:



Figur 3: Rammeverkets oppbygning (Eikeland, 2021).

Figur 3 viser det digitale rammeverket som man kan finne på nett, og en forklaring på hva de ulike sirklene består av. Som sagt er det digitale rammeverket dynamisk. Man velger et tema man vil utforske nærmere ved å klikke inn på temafeltet i rammeverket. Dynamikken ligger i at man automatisk blir tatt videre til et valg hvor man må ta stilling til om man er interessert i hvordan temaet påvirker arbeidet med barn og familie, barnehage eller skole. På den måten blir temaet tilpasset den enkeltes brukers behov.

Den innerste sirkelen er grønn og beskriver arbeidets formålet, nemlig at alle barn og unge skal oppleve at de er inkludert i et fellesskap. Om man velger å klikke på dette feltet, kommer det opp en avsnitt med informasjon som beskriver hva det å være inkludert i en fellesskap betyr, og hvorfor Kristiansand kommune mener dette er grunnleggende for at barn og unge skal oppleve mestring, mening, trygghet og glede.

Videre utover i sirkelen kan man velge 1 av 3 felt som handler om hvordan møte mellom mennesker er lagt opp i strategiplanen. Om man for eksempel trykker på relasjonsfeltet kommer det et avsnitt som beskriver blant annet hvordan barns nære relasjoner danner

grunnlaget for vekst og utvikling allerede fra fødsel av. Hovedidéen med disse tre feltene er ifølge Eikeland (2021) at alle handlinger som angår barn først og fremst skal ta hensyn til barnets beste.

Den tredje sirkelen presenterer strategiplanens tre hovedområdene, eller fokusområder, som vi også kan kalle dem. Disse er læring og utvikling, livsmestring og inkluderende fellesskap. For å eksemplifisere hvordan man arbeider med fokusområdene, er det utarbeidet strategier for å nå målene innenfor hvert området, tilpasset barnehage, skole og barne- og familietjenester (Eikeland, 2021). Den tredje sirkelen har samme dynamisk oppbygning som de andre. Peker du på feltet læring og utvikling, velger du videre hvilken instans du er interessert i, for eksempel skole. Her vil du da finne fire ulike nivåer, det være seg organisasjon, de voksne, elevene eller foreldrene. Alle har hvert sitt mål, i tillegg følger strategier for å oppnå målene.

Den ytterste sirkelen i modellen beskriver hvilke prinsipper som skaper utvikling og læring i organisasjonen. Samspeillet mellom de fire ulike momentene har som formål å bidra til heving av kvaliteten innenfor alt arbeide med oppvekst (Eikeland, 2021).

Informasjonen og kunnskapen vi kan hente ut av strategiplanens to deler kan sies å være ganske lik. En vesentlig fordel med det digitale rammeverket er at det fungerer som hjelp for brukeren. Man slipper å bruke tid på irrelevant tekstinformasjon som ikke angår akkurat denne personens virksomhet eller arbeidshverdag. Dette kan være en fordel da det ikke nødvendigvis er slik alle ansatte innenfor barnehage, skole og barne- og familietjenester har den forutsetningen og øvelsen som skal til for å tolke tekst. Mange klare derfor ikke å sortere ut hva som er relevant eller ikke for sitt eget arbeid.

3.2.3 Fase 2 – gjennomføring av datainnsamlingen

Fase 2 i undersøkelsesopplegget til Grønmo (2016, s. 177-180) handler om selve gjennomføringen av datainnsamlingen. Det trekkes frem tre oppgaver i denne fasen som spesielt viktige. Først må man foreta kildekritiske og kontekstuelle vurderinger, videre dreiere det seg om utvelgelse og registrering av relevant innhold for oppgaven, og til sist handler det om å kategorisere det relevante innholdet i datatekstene (Grønmo, 2016, s. 177-180). Kriteriet knyttet til utvelgelse av tekst med relevant innhold for min oppgaven, krevde et grundig arbeid av søk etter artikler og dokumenter som handlet om oppvekst i kommunen. Studiens problemstilling var grunnlaget for utvelgelsen, og i et forsøk på å finne et felles

makroperspektiv på oppvekstideologi og barnesyn i Kristiansand kommune, falt valget på strategiplanen for oppvekst. Dokumenter er gjeldene for alle enhetene i kommunen som har med barn og unges oppvekst å gjøre og egner seg derfor godt til mitt formål. Et mikroperspektiv derimot, som for eksempel barnesynet som frontes på nettsidene til en barnehage eller skole i kommunen, ville ikke ha tilfredsstillt denne oppgavens behov.

Videre var kriteriet om kildekritisk vurdering, grunnleggende for utvalget av data. Spesielt var kildens relevans, troverdighet og autentisitet viktige forhold som jeg tok hensyn til i den kontekstuelle og kildekritiske vurderingen med utvelgelsen av relevant tekst. I vurderingen av kildens autentisitet og troverdighet, støttet jeg meg på at dokumentet jeg valgte som datagrunnlag, er utviklet og frontet av Kristiansand kommune. Det viste seg i tillegg at Universitet i Agder, som forskningsinstitusjon, var knyttet opp til satsingen i et formelt samarbeid. Strategiplanen refererer dessuten også til flere kjente og troverdige forskere innen barnesyn og oppvekst på feltet. Det var også viktig å finne et datagrunnlag som var relevant for problemstillingen min og tematikken i oppgaven. Jeg vil derfor hevde at strategiplanen for oppvekst er svært relevant for nettopp formålet med min analyse.

Det siste kriteriet Grønmo (2016, s. 179) tar opp som et element under fase to av datainnsamlingen, er kategorisering. Etter hvert som relevant innhold velges ut og tolkes, deler forskeren teksten inn i ulike kategorier. Her veksler forskeren mellom datainnsamling og dataanalyse. Kategoriseringen er nemlig en del av datainnsamlingen og bidrar av den grunn til at problemstillingen stadig blir bedre belyst (Grønmo, s. 180). For å kategorisere de svarene jeg fikk gjennom å analysere dokumentet, ble det behov for et oversiktlig system som jeg kunne bruke videre i analysen. Jeg hadde som sagt utarbeidet en analyseguide, med tre ulike trinn. Hvert av trinnene fikk egen fargekode for å lettere holde oversikt over de ulike stegene. I tillegg grupperte jeg innholdet i form av hva som konkret var teoribasert, og hva som var påstander og ønsker for fremtiden.

3.3 Analyseprosessen

Selve analysearbeidet handlet om å besvare spørsmålene utarbeidet i analyseguidens tre kategorier. Disse kategoriene besto av kontekst, fremstillinger og påstander, og diskurser. Analyseprosessen startet allerede i datainnsamlingsfasen. Etterhvert som jeg jobbet meg gjennom kategoriene, med tilhørende spørsmål, forsøkte jeg i første omgang å gi korte svar

for å forenkle innholdet. Deretter svarte jeg mer utfyllende på spørsmålene. Videre sammenlignet jeg svarene i de ulike kategoriene. Det viste seg å være en sammenfallende tone i hele dokumentet, uavhengig av hvilken vinkling man hadde. Dette var viktig for å få frem det helhetlige bilde av strategiplanens barnesyn og oppvekstideologi.

3.4 Evaluering av eget prosjekt - Kvalitetssikring

I oppgavens innledning ble det understreket viktigheten av at metodiske valg og overveielser rapporteres slik at leseren ha muligheten til å vurdere studiens kvalitet. Grønmo (2016, s.239) fremhever validitet og reliabilitet som de to viktigste kvalitetskriteriene. Validitet er opprinnelig betegnelsen for datamaterialets gyldighet opp mot den konkrete problemstillingen, altså forskningens validitet er høy om undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som svarer på problemstillingen. Reliabilitet er opprinnelig knyttet til datamaterialets pålitelighet. Studien har således reliabilitet når det er stor samsvar mellom datasettene fra gjentatte datainnsamlinger (Grønmo, 2016, s.241; Thagaard, 2018, s. 187-189). Tradisjonelt sett har begrepene validitet og reliabilitet primært vært knyttet til kvantitativ forskningskvalitet. I følge Thagaard (2018) brukes begrepene på et ideal om objektivitet og nøytralitet som ikke er gjeldene i kvalitative forskning. Istedenfor knyttes validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning opp til forskningsprosessens pålitelighet (reliabilitet) og gyldigheten (validitet) av de tolkningene og resultatene som er kommet frem av studien. Dette stemmer overens med kvalitetsforståelsen som ligger til grunn for min studie.

Det er tre typiske problemer en forsker vil møte i en kvalitative innholdsanalyse. Det først handler om at forskerens perspektiv kan påvirke utvelgelsen og tolkningen av teksten. Videre kan et problem være at en begrenset kildekritisk forståelse, kan påvirke tolkningen av teksten. Et siste problem kan i tillegg være at en begrenset kontekstuell forståelse, vil kunne påvirke forskerens tolkning av teksten som analyseres (Grønmo, 2016, s. 180-181). Dette var forhold også jeg måtte ta hensyn til i min oppgave. Problemene Grønmo fremlegger, kan nemlig påvirke oppgavens validitet og reliabilitet.

Den første utfordringen man møter som forsker er altså at eget perspektiv kan påvirke ikke bare tolkning av dokumenter, men også utvelgelsen av dokumenter. Det har derfor vært essensielt i arbeidet å holde meg til den hermeneutiske tilnærmingen til data. Min personlige

biografi gir meg som forsker visse for-forståelser. For å bevisstgjøre med selv, var noe av det første jeg gjorde å skrive ned alt jeg tenkte og følte rundt barnesyn og oppvekst. Øvelsen ga meg innsikt og større bevissthet i egen forståelse og syn rundt temaet. En slik bevisstgjøring var også nyttig i de tilfeller analysen tok meg i en retning som favoriserte min subjektive forforståelse, fremfor å forfekte en mest mulig objektiv tankegang. På denne måten kunne jeg forhindre at analysen ble påvirket av egen forforståelse.

Etter nøye vurdering valgte jeg å avgrense analysen til kun å gjelde dokumentet *Sterkere sammen for barn og unge – et rammeverk for kvalitet og mestring*. Jeg kom frem til at det er dette dokumentet som på best mulig måte vil være relevant for å belyse oppgavens problemstilling. Det er likevel her i denne vurderingen, at perspektiv kan ha blitt for snevert. Det må her legges til at jeg gjennomførte et utvidet søk etter andre tekstformat, før jeg bestemte meg for avgrensingen.

Den andre utfordring man som forsker kan møte på i sitt arbeid, er hvordan begrenset kildekritisk forståelse kan påvirke tolkning av tekster. Ved å velge dokumenter som er autentiske og troverdige, vil tolkningen gi oppgaven reliabilitet (Grønmo, 2016, s. 181). Som redegjort for tidligere anser jeg med stor sikkerhet strategiplanen som en autentisk og troverdig kilde da det er snakk om et offentlig kommunalt dokument.

Den tredje utfordringen Grønmo (2016, s. 181) viser til er at man som forsker kan ha en begrenset kontekstuell forståelse. En slik begrensning vil kunne påvirke tolkningen av dokumentet som analyseres. Ved å sette meg grundig inn i strategiplanens kontekst og den konkrete situasjonen dokumentet har sitt utspring i fra, mener jeg å ha oppnådd god og tilstrekkelig kontekstuell forståelse. I tillegg har jeg studert hvordan teksten er blitt utformet og formidlet. Også avsenders intensjoner og hvilken sosial- og samfunnsmessige utviklingsfunksjon dokumentet kommuniserer, har jeg analysert.

En siste utfordringen jeg har opplevd i arbeidet med innholdsanalysen av strategiplanen var å finne riktig balansegangen mellom det å tolke det som kommer direkte frem av teksten, og det som uttrykkes indirekte. En strategiplan må som kjent forholde seg til et tekstformat hvor dokumentet har i oppgave å holde seg til langsiktige mål. Det er i tillegg krav til at dokumentet skal virke samlende, men samtidig ikke gå for konkret inn på arbeidsmetoder for å oppnå målene. Det strenge tekstformatet kan ha gjort at avsender, bevist eller ubevist, kan

ha tilføyet teksten indirekte budskaper. Det blir således min jobb å fange opp disse budskapene. Et eksempel kan være at avsender ikke direkte skriver hvilke forskningstradisjoner de har utviklet strategiplanen innenfor, men velger å synliggjøre dette gjennom teoretikerne og forskerne brukt i litteraturhenvisningen. Jeg har altså i mitt analysearbeid trukket inn tolkninger av det som ikke bare er skrevet direkte, men også indirekte, en såkalt skjult argumentasjon. I dette kan det ligge en fare for feiltolkninger, og det kan stilles spørsmål om jeg på den måten utvider mitt mandat til å gjennomføre en innholdsanalyse. Som sagt, har dette vært en vanskelig balansegang gjennom hele arbeidet som jeg har brukt mye tid og tankearbeid på, men som også er viktig å være klar over når jeg i neste kapittel diskuterer funn fra innholdsanalysen.

Kapittel 4: Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funnene fra analysen av *Sterkere sammen for barn og unge – en strategiplan for oppvekst*. Dette vil videre danne grunnlag for diskusjonen i kapittel 5.

Funnene er presentert i tre hovedkategorier, basert på de tre stegene benyttet i analysen. Hver hovedkategori består av en eller flere underkategorier som er utledet av empirien. For å illustrere og fremheve innholdet i disse, har jeg også valgt å gjengi enkelte utdrag fra strategiplanen. Analysen bidrar i tillegg til å belyse studiens overordnede problemstilling som er: *Hva inneholder, og hvilket barnesyn er rådende i Kristiansand kommunes strategiplan for barn og unge?*

4.1 Første trinn – Kontekst

Kontekst kan forklares som den sammenheng et, eller flere elementer befinner seg i. Denne sammenhengen er ofte det som gir grunnlag for å forstå en tekst, et kunstverk, et ord, en situasjon, eller lignende. Kontekst handler altså om de forholdene i omgivelsene som er relevante for forståelsen av en ytring, eller for produksjonen av den (Svennevig, 2020, s. 25-26). For å få en dypere forståelse av strategiplanen og dens innhold, ble en viktig del av analysen å undersøke hvilke forhold som var relevante i utformingen av den. Å forstå hvilken konteksten strategiplanen ble produsert i, gir dessuten et nyttig utgangspunkt for videre analyse av strategiplanens faktiske meningsinnhold.

Strategiplanen for oppvekt kan betegnes som en sakprosa. Slike tekster har gjerne en helt konkret og praktisk funksjon. For eksempel forteller en branninstruks hva vi skal gjøre om det brenner, eller en matoppskrift hjelper oss å lage en ny matrett. Vi kan faktisk si at sakprosaetekster danner fundamentet som styrer samfunnet og livene våre. Grunnloven bestemmer formelt hvordan lander skal styres, læreplaner beskriver normer for hvordan opplæringen i skolen skal foregå, opplæringsloven formidler informasjon og regler for skolehverdagen og vegtrafikkloven regulerer adferden i trafikken. På samme måte er strategiplanen for oppvekst en informativ og normgivende tekst, formidlet og satt sammen av verbaler, bilder, figurer og farger. Av den grunn kan vi kalle strategidokumentet for en multimodal sakprosaetekst. I multimodale tekster vil det alltid være flere egenskaper som sammen har som funksjon å få frem tekstens budskap (Løvland, 2007, s. 11-12).

Forsknings spørsmål 1: Hva er tekstens tid, rom, form, innhold og karakter?

Kairos: Den retoriske situasjonen

Avsender av *Sterkere sammen for barn og unge* er Kristiansand kommune. Oppvekstdirektør Kristin Eidet Robstad er personen som fronter kommunens ansikt utad. Mottakergruppen er bred og omfatter mange. Det kan være alt fra folkevalgte, til personer i kommuneadministrasjonen. I tillegg kommer ansatte i ulike helsetjenester, samt barnehager og skoler. Strategiplanens utspring, eller den retoriske situasjonen som er bakgrunnen for utviklingen av dokumentet, kan sies å handle om et påtrengende problem, beskrevet i strategiplanen som en utfordring: Alle barn og unge har rett til en trygg og god oppvekst, noe som i dag utfordres av de store globale megatrendene og raske endringer i demografi, næringsstruktur, klima og levekårsutfordringer. Det påtrengende problemet som er bakgrunnen for dokumentet og som avsender forsøker å gjøre noe med, er *hvordan* dette kan løses.

Strategiplanen er å regne som et overordnet dokument og gjelder for mange og ulike kommunalt og privat ansatte i Kristiansand kommune. Utformingen må derfor være noe generell. Innholdet må videre være klart formulert og tilpasset de forskjellige mottakergruppene, det være seg alt fra ufaglærte assistenter og fagpersoner til høyere utdannede personer. Strategiplanen må i tillegg være i tråd med både norsk lov og kunnskapsløftet 2020 som igjen vil være overordnet kommunens dokumenter.

Vi står ovenfor et stort og uendelig viktig oppdrag, Sammen skal vi sørge for at alle barn og unge i Kristiansand skal få en trygg og god oppvekst. De skal oppleve mestring, glede og begeistring, og utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør at de skal kunne mestre livene sine og være godt forberedt for å kunne delta og påvirke i et arbeidsliv og samfunn vi ennå ikke kjenner (Robstad, 2020, s. 3)

Kristiansand påvirkes av de store globale megatrendene og utfordringsbildet peker på store endringer i demografien, næringsstruktur, klima og levekårsutfordringer. Barn og unge vokser opp i et samfunn preget av rask endringstakt, økt mobilitet og økt mangfold (Robstad, 2020, s. 4)

Inventio: hovedmomentene/temaene i teksten

Et av hovedmomentene i strategiplanen er utfordringsbildet som beskriver hvordan oppveksten i kommunen påvirkes av de store globale megatrendene. I tillegg pekes det på store endringer i demografien, næringsstruktur, klima og levevilkårsutfordringer. Barn og unge vokser opp i et samfunn preget av rask endringstakt, økt mobilitet og økt mangfold. Disse forholdene kommer også til uttrykk gjennom barn og unges egne tanker om hva en god oppvekst er. De unge stemmene formidler dessuten sine ønsker om hvordan voksne kan gi dem en god oppvekst.

De voksne må være litt modige og gå litt utenfor de reglene som er satt og så trenger vi gode lærere. Vi trenger trygge voksne som tør å snakke direkte til oss, som kan få connection med oss. Det nytter ikke å stå med en flott powerpoint og presentere noe, man må treffe noe mer. De voksne må være åpen og vi må snakke om det som er viktig (Sitat hentet fra samskappingsverksted, 2020, sitert i Robstad, 2020, s. 5)

Et annet hovedtemaene i strategiplanen er gjennomgangen av det digitale rammeverket og dets fokusområder. Videre beskrives kjerneverdiene planen bygger på, nemlig likeverd, medvirkning og anerkjennelse. I tillegg presenteres mål for arbeidet og det vises til arbeidsmetoder som kan hjelpe til med å oppnå målene.

Verdier i praksis handler om at ledere, ansatte, barn og foreldre begrunner valgene sine i felles holdninger, normer og verdier. Dette skal prege praksis og handlingene våre (Robstad, 2020, s. 10)

Et tredje tema kan sies å være strategiplanens vektlegging av lærende fellesskap. Dokumentet fokuseres på en systematisk og kollektiv innsats, i stedet for individuelle tilnærminger basert på de ansattes egne behov.

Strategiplanen har også viet foreldresamarbeid oppmerksomhet. Dette er kanskje ikke det temaet som veier tyngst, men kan likevel sies å være et hovedmoment. Foreldre er aktør med stor påvirkning for barns oppvekstvilkår. Strategiplanen fremhever derfor at for å ivareta hensynet til barnas beste, er det viktig at barnehagen, skolen og andre barne- og familietjenester kommuniserer og samarbeider godt med foreldrene.

Dispositio: Innholdets rekkefølge

Strategiplanen innledes med en forside satt sammen av Kristiansands kommunevåpen, dokumentets tittel og et puslespillpreget bilde av barn og voksne som holder hverandres hender. I tillegg finner vi en illustrasjon av det digitale verktøyet. Videre følger et forord hvor oppvekstdirektør Kristin Eidet Robstad presenterer bakgrunnen for utviklingen av strategiplanen. Robstad gir også en beskrivelse av det som utfordrer gode oppvekstvilkår i Kristiansand kommune.

Innledningsvis bygger oppvekstdirektøren opp et bilde av en situasjon som står i veien for den gode oppveksten. Robstad argumenterer deretter for verdien et lærende samarbeid og hevder at det kun er de «utvalgte» som arbeider i et felleskap, som kan løse utfordringene kommunen står overfor når det gjelder oppvekstvilkår for barn og unge. En slik argumentasjon kan vekke pathos hos mottaker og det bygges nærmest opp et utopisk scenario om hvordan en god oppvekst skal være og at dette er et felles mål å arbeide mot.

Saksfremleggelsen starter med en gjennomgang av strategiplanen som er operasjonalisert i et digitalt rammeverk for kvalitet og mestring. Fremleggelsen er en blanding av forskningsbaserte, men også udokumenterte påstander om hva inkludering, livsmestring og læring og utvikling er. I tillegg presenteres ulike sitater fra barnehagebarn og skoleelever. Videre er det en mer teoretisk begrunnet del, med konkrete eksempler om hvordan planen vil påvirke de voksne. Her gjøres det også rede for hva fokusert innsats og lærende felleskap er.

Å fokusere innsatsen handler om å prioritere det som er viktigst og unngå distraksjoner. Dette krever at vi har felles mål og utvikler felles holdninger, kunnskap og ferdigheter hos alle ledere og ansatte i oppvekst (Robstad, 2020, s. 13)

Barnehager, skoler og alle tjenester som utgjør laget rundt barna, kan i liten grad bli bedre enn de menneskene som arbeider i tjenestene. For å skape kontinuerlige forbedringer, er det nødvendig med en systematisk og kollektiv innsats i stedet for individuelle tilnærminger basert på de ansattes egne behov (Robstad, 2020, s. 15)

Strategiplanen avsluttes med et par setninger om hva som beskriver et godt foreldresamarbeid, samt to store bilder. Et bilde hvor det er to voksne som sammen sitter og

ser på en mobil, og et stort bilde av en smilende skoleansatt på «friminuttsvakt». På den aller siste siden er det en litteraturliste med 22 kilder.

Elocutio: Utforming av ordlyden

Selve stilen og utformingen av strategiplanen er relativt enkel. Den har ikke alt for mye tekst, og det multimodal uttrykket med flere store beskrivende bilder og fargerike illustrerende figurer gjør innholdet lett tilgjengelig. Dokument virker derfor overkommelig å lese gjennom, uavhengig av mottakers stilling og utdanning. Språket og ordvalg er også relativt lettfattelig. I og med at strategiplanen er rettet mot mennesker som allerede jobber i oppveksttjenester må vi kunne anta at mottakerne er noenlunde vant med å lese og sette seg inn de problemområdene dokumentet tar opp. Det er likevel enkelte deler av planen som blir noe mer teoretisk. Språket har her et mer akademisk uttrykk og kan derfor bli vanskeligere å tyde for personer som ikke er kjent med forskningen eller teoretikerne teksten viser til. Å lese eller prosessere multimodal informasjon i en teoretisk skala, kan være et problem for noen. Men alt i alt, kan det nok sies at innholdet i strategiplanen er rimelig klart og presist.

Kapasitetsbygging skjer gjennom å utvikle en kultur for læring der ansatte lærer av hverandre og blir kollektivt opptatt av forbedringsprosesser. Det er ikke et mål å skape flest mulig nyvinninger, men heller å oppnå innsikt i nye mønster som gjør folk i stand til å fokusere dypere på hvordan strategier for effektiv læring henger sammen. Intern og ekstern evaluering fremmer disse lærings- og forbedringsprosessene (Robstad, 2020, s. 13)

Vi finner liten bruk av fremtredende troper i dokumentet. Derimot er det et hyppig bruk av eksempelbilder. To av bildene som er benyttet i forbindelse med temaene deltakelse og tydelig retning, er hentet fra en klatrevegg. Motivet har nødvendigvis ikke så mye med temaene å gjøre, likevel kan det tenkes at det her er snakk om en metafor for å få mottaker til å tenke i en bestemt retning. Det kan imidlertid stilles spørsmål om bildebruken gir den ønskede effekten. Er det slik at bilder av en klatrevegg vil gi mottaker assosiasjoner om deltakelse og tydelig retning? Et annet bildemotiv, brukt i forbindelse med lærende fellesskap, viser fem barn med ulike etniske bakgrunner (Robstad, 2020, s. 15). Dette virker å være et typisk «stockbilde» og man kan her spørre seg hvorfor nettopp dette motivet er prioritert brukt for å underbygge temaet. Er det et forsøk på å skjerme barn, altså et forsøk på å utøve en slags taushetsplikt, eller er det et forsøk på å fremstå mer inkluderende og integreert?

Aptum: Egnethet

Innhold, komposisjon og stil står rimelig godt i forhold til hverandre. Også bilder, sitater og figurer er med på å forklare innhold. Stilen er ren, og fargene rødt, gult, grønt og blått er gjennomgående. Dette er primærfarger som skaper inntrykk av harmoni og gir i tillegg assosiasjoner til trafikklysreguleringer, noe som igjen appellere til mottakers fornuft. Teksten fremstår samlende og har en logisk rød tråd gjennom hele dokumentet. Dessuten er teksten tilpasset til omgivelsene og mottakere, i den forstand at påstandene og argumentasjonene kan sies å være politisk korrekt. Lite eller ingenting i teksten kan påstås å virke støtende, og kan derfor godtas av de fleste. Strategiplanen framstår tillitsvekkende og ufarlig. Den diskuterer ikke betente eller kontroversielle saker, men uttrykker et tydelig ønske om en god oppvekst for barn og unge. Mange vil kunne si seg enige om målene, selv om man ikke nødvendigvis bifaller fremgangsmåten for å komme seg dit. I utdraget under ser vi eksempel på hvordan strategiplanen fremsetter et mål som er vanskelig å kritisere eller være uenig i. Likevel vil arbeidsmetodene kunne skape diskusjon i de ulike mottakergruppene. Også hva målet i seg selv egentlig betyr, vil kunne diskuteres.

Barn og unge må utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør at de skal kunne mestre livene sine og være godt forberedt for å kunne delta og påvirke i et arbeidsliv og samfunn vi ennå ikke kjenner (Robstad, 2020, s. 4)

Apellformene: Ehtos, Pathos og Logos

Ethos (troverdighet): Det kan hevdes at Kristiansand kommune forsøker å vise karaktertrekket dyd ved å få rammeverket til å fremstå moralsk saklig, troverdig og rettferdig. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at barn og unges stemme gis en sentral plass. Det snakkes også om utforingene knyttet til økende sosiale ulikheter og gevinsten av å sikre de samordnede tjenestene for å demme opp for denne utviklingen. Dessuten poengteres viktigheten og verdien av kontinuerlig utvikling av kvaliteten i disse tjenestene.

For mange står utenfor arbeids- og samfunnslivet og drastiske endringer i arbeidsmarked ved kriser rammer spesielt personer med lav inntekt, lite utdanning og usikre arbeidsforhold. Samtidig øker høyere utdanning, inntekt og yrkesaktivitet sjansen for deltakelse i sosiale nettverk, demokratiske prosesser og kulturelle aktiviteter. I Kristiansand øker antall barn som lever i familier med lavinntekt og lavt utdanningsnivå, noe som legger et dårlig grunnlag for levekår, levevaner og helse. Det

er også flere yngre mennesker og kvinner som står utenfor arbeidslivet enn i andre storbyer. Utenforskap påvirker både samfunnsøkonomien, levekår og personlig helse negativt. Økende sosial ulikhet øker risikoen for polarisering og svakere samhold i samfunnet (Robstad, 2020, s. 4)

I tillegg vil sitatet som for eksempel «Det finnes ikke vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig» (Robstad, 2020, s.10) være med på å gi Kristiansand og kommunens oppvekstdirektør sympati og velvilje. Rammeverket gir på denne måten uttrykk for sine gode hensikter i måten det tenkes rundt oppvekstkår for barn og unge. Ved å vise til saklig forskning og troverdige kilder forsøker i tillegg avsender å fremstå fornuftig og intelligent. Kristin Eidet Robstad har i kraft av sin stilling en naturlig ethos. Dessuten er det tillitsvekkende i Robstads favør, å ha Kristiansands godkjenningstempel som øverste direktør for oppvekt i storkommunen. Denne noe skjulte retorikken gir en automatisk forventning om at dokumentet er både gyldig og kvalitetssikret. Det kan i tillegg sies å ligge en forventning til avsenders intelligens og fagkunnskap.

Pathos (følelser): Strategiplanen forsøker også å vekke mottakers empati gjennom for eksempel å spille på kjerneverdier som velvilje, samhold, felleskap, troverdighet, trygghet og mening. Måten det gjøres på, er blant annet å bruke bilder av glade, sunne, aktive barn og konsentrerte, dedikerte og smilende voksne. I bildebruken som viser flere personer sammen, er det tydelig interaksjon, samarbeid og lystbetonet stemning mellom personene. Pathos benyttes også når strategiplanen gir plass til morsomme, uskyldige og godtroende sitater fra barn og unge. I tillegg legges det vekt på det gode arbeide som allerede er blitt gjort frem til nå. For ikke å risikere at noen skal oppleve den nye strategiplanen som en kritikk av medarbeideres kvalifikasjoner og tidligere arbeidsinnsats, har avsender lagt vekt på en konstruktiv framsnakking.

Sterkere sammen for barn og unge bygger videre på det gode arbeidet som har blitt gjort i de gamle kommunene i satsingene FLiK og Inkluderende læringsmiljø (Robstad, 2020, s. 3)

Det positive ordvalget som blant annet *stort og uendelig viktig oppdrag*, krever at *vi drar i samme retning*, og *det finnes ikke vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig*, kan virke noe episk og klisjeaktig, men vil likevel være virkningsfylt. Det kan her trekkes linjer til

eventyrets svart-hvitt bilde av «det gode og det onde». Disse virkemidlene forekommer for det meste i starten av teksten, og er et forsøk på å vekke mottakers innlevelse og empati for plan. Etter forordet og innledningen blir teksten mer teoretisk formell i uttrykket.

Vi som samfunn må være flinke til å ta vare på hverandre. Det merker jeg også når jeg treffer nye mennesker, så er det lettere å se på det en person ikke kan. Men vi må se på hva folk kan (Sitat hentet fra samskappingsverksted, 2020, sitert i Robstad, 2020, s. 5)

Vi må lære nye ting, for da kan vi vite ting til når vi blir voksne (Sitat hentet fra barnehagebarn, 2020, sitert i Robstad, 2020, s. 10)

Logos (Fornuft og argumentasjon): Teksten bygges opp ved først å vise respekt og annerkjennelse for den arbeidsinnsatsen som tidligere er gjort i de tre involverte kommunene. Det pekes på at arbeidet i oppveksttjenestene har gitt verdifull erfaring som det nå vil bygges videre på, og ansatte i barne- og ungdomssektoren får ros for jobben som er gjort. Hensikt med denne argumentasjonen er få mottakerne til å føle seg sett og inkludert i prosessen som skal i gang i den nye storkommunen. Dette skal skape samhold og danne et felles bilde av en fiktiv «fiende», nemlig det som truer barn og unges oppvekst. Argumentasjonen underbygges videre med at barn og unge selv kommer til ordet med egne tanker er om hva en god oppvekst er. Videre baserer argumentasjonen seg på mer forskning.

Det kan spesielt være spennende å se nærmere på argumentasjonen bruket i det strategiplanen kaller «utfordringsbildet». Her henvises det noe uklart til «foreldreundersøkelsen i barnehagen» og «elevundersøkelsen og læringsresultater» som eneste data og forskning. Påstanden som for eksempel «økende sosial ulikhet øker risikoen for polarisering og svakere samhold i samfunnet» er ikke begrunnet, i tillegg mangler også nødvendig henvisning til forskningen som underbygger påstanden. Det framkommer heller ingen informasjon om hva forskningen sier man kan gjøre med denne situasjonen. Rammeverkets løsning er imidlertid å skape et mer enhetlig tjenestetilbud hvor barn og unge får rom og mulighet til å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør at de kan mestre livene sine. I tillegg skal de forberedes til aktivt å delta og påvirke et arbeids- og samfunnsliv vi enda ikke kjenner.

Rundt halvparten av utsagnene om hvordan rammeverket er utviklet, er etterfulgt av akademiske kilder, enten fra rimelig kjente teoretikere eller stortingsmeldinger. Det er her på sin plass å bemerke at det underlig nok ikke er en eneste henvisning til kunnskapsløftet 2020.

Argumentasjonsmåten er for det meste mer rettleidende og formanende, enn befalende og kritisk. Det er likevel noen tilfeller hvor argumentasjonen kan sies å være noe mer anklagende, og hvor kritikken har en individuell tilnærming:

Barnehager, skoler og alle tjenester som utgjør laget rundt barna, kan i liten grad bli bedre enn de menneskene som arbeider i tjenestene. For å skape kontinuerlig forbedringer, er det nødvendig med en systematisk og kollektiv innsats i stedet for individuelle tilnærminger basert på de ansattes egne behov (Robstad, 2020, s. 15).

Det meste av argumentasjonen i strategiplanen har rot i forskning, og det henvises til troverdige og anerkjente teoretikere innenfor utdanningsfeltet. Likevel er flere av kildene også gjenstand for kritikk. Hattie for eksempel blir kritisert for å generalisere på tvers av land, fag og aldersgruppe (Klitmøller & Nielsen, 2020). Dette vil da være noe som motsier litt av det strategiplanen prøver å få frem som utfordringsbildet, nemlig sosial ulikhet. Også Fullan er kontroversiell og kritisert for sin forskning innenfor dybdelæring. Han går langt i å hevde at dersom vi ikke lykkes med å skape dybdelæring, vil skolene, slik vi kjenner dem i dag, opphøre å eksistere. Kritikerne svarer at dybdelæring ikke er et nytt fenomen i Norge, bare et nytt ord for hva som faktisk har foregått i norske skoler i lang tid (Melby-Lervåg, 2019).

4.2 Andre trinn – Fremstillinger og påstander

I denne delen av analysens rettet jeg søkelyset mot strategiplanens fremstillinger og påstander. Det ble her viktig å identifisere hvilke aktører som er prioritert fremstilt og hvilke roller disse spiller. Samtidig fant jeg det også naturlig og interessant å tenke over hvem og hva som *ikke* er tildelt roller i strategiplanen. Analysen blir framstilt på samme måte som i trinn en, og vil bestå av underkategorier. I tillegg benytter jeg også her enkelte utdrag fra strategiplanen for å illustrere innholdet i kategoriene.

Forskningsspørsmål 2: Hvilke påstander fremmes i teksten, og hvordan fremstilles aktørene som har fått en rolle i strategiplanen?

Hvilke aktører er med i strategiplanen, og hvordan fremstilles de?

For å undersøke hvilke aktører som er fremstilt og også hvordan de fremstilles, har jeg valgt å se på strategiplanen som en fortelling. Avsender skaper en historie om barn og unge, som sammen med ansatte i kommunens ulike oppveksttjenester blir å regne som fortellingens

hovedpersoner. Fortelleren, oppvekstdirektør Robstad, forsøker med klassiske virkemidler å vekke sympati for barn og unges vanskelige situasjon. For å oppnå en lykkelig slutt må noen hjelpe dem ut av elendigheten. Fortellingen lar oss raskt forstå at det er utvalgte mennesker, de som jobber med ulike tjenester innen oppvekst, som er de gode hjelperne og som vil bidra til at fortellingen kan oppnå «happy ending», nemlig å få til gode oppvekstsvilkår for barn og unge i Kristiansand kommune.

I fortellingen er barn og unge de aktørene det skjer ting med. Oppveksten beskrives som utfordrende og vanskelig, og i horisonten truer mørke skyer. Verdensbildet viser store og uforutsigbare endringer. De sosioøkonomiske ulikhetene i samfunnet øker, og de voksne er ikke flinke nok til å samarbeide for å gi barna og ungdommen trygge og gode rammer. Barn og unge er gitt en relativ passiv rolle når det snakkes om hvorfor det er utfordringer, men deltar noe mer aktivt når de motiveres til å bli aktører i egne læringsprosesser. Dette kan minne om reformpedagogikk. I Norge kom den reformpedagogiske bølgen i første rekke til uttrykk i skolereformen *Normalplanen for folkeskolen* fra 1939. Som et overordnet prinsipp i opplæringene ble begrepet, elevens selvvirksomhet, tatt i bruk. Reformpedagogikken preget fra nå av diskursene om «den nye skolen» og fortsatt i dag, er diskursen rådende i norske skoler. De voksne som jobber innenfor tjenestene for barn og unge i kommunen fremstilles i et i et godt lys og er de aktørene som aktivt handler. Disse menneskene er de gode hjelperne som jobber utrettelig for å bedre barn og unges oppvekstsvilkår. I felleskap skal de være aktive brukere av kommunens rammeverk og ha ansvar for at et godt oppvekstmiljø får levedyktig grobunn.

Det kan også sies at fortellingen skaper en fiendekarakter i måten verdenssituasjonen blir fremstilt. De mørke, uhåndterlige og raske endringene som foregår globalt, kan sammenlignes med karaktertrekkene til de onde kreftene, som troll, hekser og vampyrer i klassiske eventyrfortellinger. Det er et slikt samfunnet barn og unge må lære seg å håndtere for å klare å oppnå et godt i livet, samtidig forventes det også at de skal bidra positivt til fellesskapet. Dette samsvarer med formålet i den innerste sirkelen i det digitale rammeverket som handler om at alle barn og unge skal oppleve at de er inkludert i fellesskapet. Det er dette formålet som hele rammeverket springer ut fra og er bygget opp på.

Opplevelsen av å være inkludert i fellesskapet er grunnleggende for at barn og unge skal oppleve trygghet, mestring, mening og glede. Å være inkludert i fellesskapet er

også grunnleggende for all læring og utvikling. Inkludering må også forstås og ses i et videre og mer langsiktig perspektiv, der formålet er at alle barn og unge i fremtiden skal kunne delta og påvirke i arbeids- og samfunnsnivå, og få et godt og meningsfullt liv (Robstad, 2020, s. 7)

Måten aktørene navngis i strategiplanen er ved bruk av fellesbetegnelser. Det snakkes om helsetjenesten, barnehagen og skolen, samt de folkevalgte og kommuneadministrasjon. På denne måten når avsender ut til alle som arbeider i tjenester hvor barn og unge befinner seg. Samarbeidet mellom de ulike tjenestene kalles i strategiplanen for et lærende fellesskap.

Lærende profesjonsfellesskap kjennetegnes ved at ledere og ansatte reflekterer over felles verdier og videreutvikler sin praksis. Lærende lederskap er avgjørende, der leder inviterer til å analysere nåsituasjonen, rette blikket fremover mot ønsket situasjon og sammen med de ansatte vurdere hvilke tiltak som vil fremme utvikling. Ledere har et særlig ansvar for å legge til rette for at alle får brukt sine sterke sider, oppleve mestring og utvikle seg (Stoll et al., 2006, i Robstad, 2020, s. 15)

Hvilke aktører eller alternative diskurser holdes utenfor?

I oppvekstdirektørens fortellingen hører vi ikke stemmene til de voksne som arbeider i tjenestene, også foreldrestemmene er fraværende. Barnehager, skoler og «hver enkelt helsetjeneste» nevnes, uten konkret å gå inn på hvordan disse aktørene skal påvirkes av rammeverket. Betyr det for eksempel at barneavdelinger på sykehus også skal følge strategiplanen og det digitale rammeverket? Eller gjelder dokumentet kun for helsetjenester innen utdanning og familie? Dette kan fremstå noe utydelig. De som faktisk jobber med barn og unge i ulike tjenester blir altså bare nevnt, men får ikke selv en stemme i denne fortellingen.

Det blir heller ikke nevnt hvordan de som arbeider «i hver enkelt helsetjenester» tidligere har arbeidet med barn og unge. Vi har sett at rammeverket bygger på «FLiK» og «Inkluderende læringsmiljø», som begge er pedagogiske rammeverk rettet inn mot barnehager og skoler, altså utdanning. Ikke en gang, gjennom hele strategiplanen, hører vi stemmen til menneskene som jobber innenfor helse, eller for det sags skyld, hva som tidligere er gjort. Men, det skal sies at det digitale rammeverket har en egen kategori om «Barn- og familietjenester», inndelt i en slik matrise:

Nivå	Slik vil vi ha det	Slik gjør vi det
Organisasjon	Mål	Metoder
Ansatte		
Barn		
Foreldre/Foresatte		

Figur 4: Digitalt rammeverk matrise. (Eikeland, 2021)

Vi kan altså slå fast at det digitale rammeverket faktisk viser en retning om hvordan hvert enkelt ledd skal jobbes med for å nå målet. De tre fokusområdene; livsmestring, inkluderende fellesskap samt læring og utvikling, er alle delt inn i tre kategorier. For det første snakkes det om barn og familie, deretter barnehager og tilslutt skolen. Innenfor hver av disse kategoriene finner vi en slik matrise som viser hvordan fokusområdene skal impliseres. Men, det er fremdeles slik at det bare er Kristiansand kommunes føringer, og ikke stemmene til de som arbeider i tjenestene som kommer fram. Om vi hadde hørt fra de ansatte, hadde kanskje spørsmålet om autonomi blitt tatt opp, da dette gir atskillig strammere føringer for hele arbeidsdagen.

Vi kan kanskje også si at statens rammeverk og de føringer politikerne i Norge har lagt for arbeide med barn og unge, ikke får spille en rolle i oppvekstdirektørens fortelling. Kunnskapsløftet og hvilke satsinger som ellers skjer i samfunnet med tanke på barn og unges oppvekt og utdanning, blir ikke nevnt. Fokuset i strategiplanen er på de forhold som gjelder Kristiansand kommune. Overnasjonale regler som kommunen er pålagt å følge, nevnes ikke.

I strategiplanen heter det:

For mange står utenfor arbeids- og samfunnslivet og drastiske endringer i arbeidsmarked ved kriser rammer spesielt personer med lav inntekt, lite utdanning og usikre arbeidsforhold. Samtidig øker høyere utdanning, inntekt og yrkesaktivitet sjansen for deltakelse i sosiale nettverk, demokratiske prosesser og kulturelle aktiviteter. I Kristiansand øker antall barn som lever i familier med lavinntekt og lavt utdanningsnivå, noe som legger et dårlig grunnlag for levekår, levevaner og helse. Det er også flere yngre mennesker og kvinner som står utenfor arbeidslivet enn i andre

storbyer. Utenforskap påvirker både samfunnsøkonomien, levekår og personlig helse negativt. Økende sosial ulikhet øker risikoen for polarisering og svakere samhold i samfunnet (Robstad, 2020, s.4).

Det blir her altså så vidt nevnt noe om hvordan høyere utdanning viser seg å gi både høyere inntekt og økt yrkesaktivitet, noe som igjen gir større sjanses for deltakelse i sosiale nettverk, demokratiske prosesser og kulturelle aktiviteter. Det kan derfor oppleves som om noe er utelatt, eller at en diskurs er sett bort i fra, nemlig hvordan den norske skolen alltid har, og fortsatt driver med, sosial reproduksjon. Barn og unge fra mindre velstående og lavere utdannende familier, har mindre sannsynlighet for å gjøre det godt på skolen og ta høyere utdanning selv. Motsatt viser det seg at barn og unge som vokser opp i mer velstående og høyt utdannende familier, selv velger å ta høyere utdanning. Dette er blitt forsket på og undersøkt grundig, og er et mønster som følger alle de ulike læreplanverkene opp igjennom norsk skolehistorie. Norge er et av de landene i verden som bruker mest penger på barn og unges utdanningsløp, men vi er ikke blant landene som topper listene med gode resultater. Kanskje må man begynne å se nærmere på hvordan grunnpilarene i samfunnet er, istedenfor å prøve de samme tingene om igjen. Selv om målene er gitt en ny språkdrakt, er det lite nytt å spore i satsingen på barn og unges oppvekstkår.

Et annet poeng, som heller ikke kommer tydelig frem, er de økonomiske fordelene det vil være for Kristiansand om flere barn og unge blir tilstrekkelig nok utrustet til å ta aktivt del i samfunnet. En slik utrustning vil kunne gi kommunen stor positiv gevinst. Strategiplanens utfordringsbildet får riktignok frem at det å stå utenfor arbeidslivet påvirker både samfunnsøkonomi, levekår og personlig helse negativt. Oppvekstdirektøren er derfor bekymret for utviklingstrenden, og uttrykker ønske om en endring:

Barn og unge må utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør at de skal kunne mestre livene sine og være godt forberedt for å kunne delta og påvirke i et arbeidsliv og samfunn vi enda ikke kjenner (Robstad, 2020, s. 4)

En annen alternativ diskurs som er utelatt, er at utdanningsinstitusjonene nødvendigvis ikke skal være de som å utgjør en forskjell i barn og unges liv. I strategiplanen heter det:

I Kristiansand øker antall barn som lever i familier med lavinntekt og lavt utdanningsnivå, noe som legger et dårlig grunnlag for levekår, levevaner og helse (Robstad, 2020, s. 4)

Robstad nevner altså her at Kristiansand opplever en økende trend som viser at fler og fler barn lever i lavinntektsfamilier som også har lavt utdanningsnivå. Det som er utelatt fra fortellingen, er de mange undersøkelsene og forskningen gjort på samfunnsklasser, sosial reproduksjon og reproduksjon av klassebakgrunn. Forståelsen av Norge som et klasseløst samfunn, står fortsatt sterkt her til lands, i tråd med fellesskoletangegangen. Ideen om at alle, med mer eller mindre hjelp fra velferds- og utdanningsordningene, har samme anledning og mulighet til å nå opp og klare seg i samfunnet, er rådende. Som vi har sett er den europeiske utdanningsideologien basert på en meritokratisk illusjon, i følge Bourdieu (1996, s. 374). En illusjon som bygger på forestillingen om at tildeling av privilegier i samfunnet tildeles utfra intelligens og kunnskap, og ikke utfra nedarvede privilegier.

Hvem tjener på strategiplanens fremstilling?

Får strategiplanen den oppslutningen og den fremdriften oppvekstdirektøren ønsker, er det ingen tvil om at barn og unge blir vinnere og faktisk opplever «en lykkelig slutt» med å få gode oppvekstkår i Kristiansand kommune. En slik utvikling vil på sikt også tjene kommunen økonomisk, fordi flere vil komme til å delta aktivt i samfunnslivet. Dessuten kan det tenkes at fødselstallet vil øke i fremtiden. Foreldre vil se at Kristiansand tilrettelegger og tar hensyn til barn og unges behov. I tillegg kan kommunen oppleve å bli mer attraktiv for nye innbyggere. Øker fødsels- og innbyggertallet, vil det gi kommunen økonomisk gevinst, som igjen kan investeres i oppvekst, utdanning og yrkesaktivitet.

Likevel, det strategiplanen bidrar mest til, på det nåværende tidspunktet, er at planen opprettholder det maktforholdet som allerede eksisterer i samfunnet. Dokumentet understøtter og holder seg innenfor de retningslinjene rikspolitikere og Stortinget har lagt føringer for. Det er derfor denne diskursen som tjener mest på strategiplanens fremstilling. Oppvekstdirektøren poengterer at mennesker med lav utdanning har mindre livskvalitet, lønn og yrkesaktivitet, mens personer med høyere utdanning har bedre livskvalitet, lønn og høyere aktivitet i yrkeslivet. Denne gruppen er dessuten mer aktiv i andre demokratiske og samfunnsmessige forhold. Et av målene som fremmes og satses på i strategiplanen, er å få barn og unge gjennom høyere utdanning:

Slik vil vi ha det: I Kristiansand er alle inkludert i utdanningsløp og arbeidsliv. Slik gjør vi det: ... Bidra til at flere fullfører videregående opplæring og høyere utdanning i samsvar med egne forutsetninger, for å møte framtidens kompetansebehov (Robstad, 2020, s. 12)

Robstad vektlegger tidlig innsats og samhandling mellom ulike aktører som et viktig virkemiddel for å nå inkluderingsmålet. Samarbeidet skal starte allerede ved fødsel, og satsingen skal gjelde gjennom hele oppveksten.

4.3 Tredje trinn – Diskurser

Denne oppgavens diskursbegrep er som tidligere nevnt knyttet til Foucaults definisjonen og teorien, som argumenterer for at diskurs er adgang til å beskrive og konstruere verden på bestemte måter. Foucault påpeker at kunnskapssystemer, gjennom diskurser, styrer menneskers tanker, ideer og handlinger i bestemte retninger. I trinn tre av strategiplanens innholdsanalysen, har jeg derfor spesifikt hatt øye for hvilke bakenforliggende, eller «tatt for gitte» forståelsesformer som er å finne i teksten. Siden strategiplanen gjelder for en stor gruppe yrkesutøvere med ulik utdanningsnivå, bakgrunn og erfaringer, har det også vært nødvendig å finne ut om diskursområdene som fremlegges, er like åpne og enkle å sette seg inn i for alle mottakere. Dette er også i tråd med Foucault (1999, s. 22) som hevder at det må stilles visse krav til kunnskap for å kunne tre inn i visse diskurser. På samme måte som ved de to forgående analysetrinnene vil også trinn tre bestå av underkategorier som presenteres med utdrag fra strategiplanen for å illustrere innholdet.

Forskningsspørsmål 3: Hvilke diskurser finnes i Kristiansand kommunes strategiplan for oppvekst?

Hva er de ulike diskursene i teksten?

Strategiplanen legger frem de globale megatrendene som en del av utfordringsbildet som påvirker den oppvoksende generasjonen. Disse trendene påvirker også i stor grad institusjonene barn og unge oppholder seg i. Strategiplanens mål er som kjent at barn og unge må utvikle ferdigheter, holdninger og kunnskaper for å være godt forberedt for deltakelse i et arbeidsliv og samfunn vi enda ikke kjenner (Robstad, 2020, s. 4). Diskurser og ideologier innenfor nyliberalismen, som på 1980-tallet manifesterte seg i Europa, er styringsformer som har det til felles at de mener samfunnet bør organiseres i henhold til markedsøkonomiske

prinsipper (Thorsen & Lie, 2007, s. 39-40). Foucault anvender begreper *gouvernementalité*, som kan oversettes til styringsrasjonalitet. En beskrivelse av hvordan regjeringer forsøker å gjøre den enkelte borger best egnet til å oppfylle regjeringens vedtatte politikk (Neumann & Sending, 2010, s. 19). Videre kan man se at måten staten utøver makten, er gjennom styringsteknikker som for eksempel offisielle høringer og dokumentering av individers handlinger og utvikling. En sentral betingelse for Foucault (1999, s. 9) er altså at kunnskapssystemer, gjennom diskurser, styrer menneskers tanker, ideer og handlinger i bestemte retninger.

Det er også for mange barn og unge som ikke har et godt nok utbytte av opplæringen, og som derfor står i fare for å ikke klare å gjennomføre videregående opplæring og senere kunne ta del i arbeids- og samfunnsliv (Robstad, 2020, s. 4)

Av sitatet over, kan vi se at diskursen om langvarig teoretisk utdanning presenteres som et utvilsomt gode, og dette kan man påstå at bidra til at unge mennesker opplever utdanning som en livsretning så selvfølgelig at den ikke trenger nærmere begrunnelse. På denne måten får kunnskapssystemer, uttrykt gjennom diskurser, den effekten at de former menneskers livsløp (Foucault, 1999, s.9).

Da den første runden med reformpedagogikk kom som en bølge over de norske utdanningsinstitusjonene, handlet det om at skolen måtte tilrettelegge for omgivelser som stimulerte elevenes egenaktivitet i læringsprosessen. Kartlegging av elevens forutsetninger for læring ble derfor den nye reformpedagogiske hovedidé (Dale, 2005, s.28).

Reformpedagogikken stilte seg kritisk mot denne tradisjonelle skolen, med sin sterke lærerstyrte klasseromsundervisning, autoritære disiplinen og kroppslige avstraffelser (Korsgaard et al., 2017, s. 281). Etter 2. verdenskrig ble reformpedagogikken i Europa mer progressive. Retningen var inspirert av amerikansk pedagogikk og pragmatisme.

Sosialiseringen av barnet hadde nå som mål å utvikle og gjøre det i stand til å bli en aktiv deltager i et demokratisk samfunn. Fra å være entydig individorientert, ble det nå også lagt vekt på det samfunnsorienterte aspektet. Fortsatt anså man det viktig å ta utgangspunkt i barnet og dets erfaringer, men den grunnleggende ideen i den progressive pedagogikken handlet om å lære individet å delta i samfunnsprosessene. Gjennom undervisning skulle man styrke det sosiale, kommunikative og kulturelle grunnlaget for et demokratisk samfunn (Korsgaard et al., 2017, s. 319). I utdraget fra strategiplanen som vises til under kan vi se

hvordan noen reformpedagogiske idéer og teorier fortsatt gjenspeiles i hvordan samfunnet tenker på oppvekst, læring og utvikling:

Barn og unge skal være aktører i egne læringsprosesser, og utvide sine perspektiver og få ny innsikt gjennom å undersøke, oppdage, erfare og forstå sammenhenger (Robstad, 2020, s. 8)

Hvordan fremmes strategiplanens diskurser?

Strategiplanen er et rammeverk som skal nå ut til mange mennesker, alle med ulik bakgrunn, erfaring, utdanning og ferdigheter. Mottaker vil derfor ha forskjellige forutsetninger for å lese og forstå dokumentet. Noen vil kanskje synes det er vanskelig nok å komme seg gjennom all teksten, selv med hjelp av bilder og figurer. For andre vil det være nok å skimme gjennom fra a-å, uten egentlig å legge til merke til hva som blir egentlig fremmet, men akseptere det som står skrevet som riktig. Andre igjen, kan ha ulik akademisk bakgrunn og er av den grunn mer vant til å stille spørsmål og grave i tekstens uskrevne og skrevne innhold.

Diskursen i strategiplanen fremmes usynlig, men kan likevel avdekkes ved nærmere analyse. Teksten er både argumenterende og overbevisende, den viser til undersøkelser og en del teori. Retorisk er teksten virkningsfull og avsender tar i bruk både ethos, pathos og logos. Dette, sammen med bruken av multimodalitet, gjør at teksten fremstår mindre byråkratisk og er derfor lettere å møte for mottaker.

Hva er forbindelsen mellom strategiplanens diskurser og historiske og nåtidige diskurser?

Gjennom arbeidet med analysen ble det tydelig at diskurser om oppvekst også kan ses i lys av barndomsdiskurser. Slike diskurser handler kort sagt om hvordan man har konstruert, og dekonstruert synet på barndom. Altså hvilket syn, verdi og mening samfunnet har «ladd» barndommen med. For å se forbindelsen mellom diskursene i strategiplanen og historiske og dagens diskurser, ble det et poeng å se nærmere på hva de historiske barndomsdiskursene har vært, og hvilke diskurser om barndom som råder i dag. Dette for å tydeliggjøre hvilket syn på barn og unges oppvekst dokumentet fronter. Selv om ikke strategiplanen konkret går inn på tidligere års syn og oppfatninger av barn, vil det være en interessant vinkling å se hvordan utviklingen har vært opp gjennom årene. Et historisk tilbakeblikk kan også være med å forklare hvordan avsender fremstiller barn og oppvekst i dette dokumentet. Utdragene under

viser til noen eksempler i strategiplanen hvor det refereres til barn på en måte som gjør at man ved nærmere ettersyn kan se er ladet med ulike måter å betrakte barn på.

Barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører dem og deres meninger skal lyttes til og tillegges vekt, slik at alle handlinger som angår barn først og fremst tar hensyn til barnets beste (Robstad, 2020, s. 7)

Positive forventninger kjennetegnes ved at vi er på jakt etter hva barn og unge kan, og ikke etter hva de ikke kan (Robstad, 2020, s. 7)

Alle barn og unge har rett til sosial og faglig læring og utvikling innenfor trygge rammer. Læringen skal gi barnet et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Dette skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv (Robstad, 2020, s.9)

Måten barn refereres til gjennom hele strategiplanen er på samme vis som utdragene over tynget med mening bak setningene. Som beskrevet i oppgavens innledning er en strategiplan et dokument som skal vise retning i arbeidet. Det er ikke et dokument som skal være detaljstyrt, men skal fokusere på de langsiktige målene. Derfor vil det også være lett å anta at det faktisk ligger en dypere betydning i hver eneste ord da avsender må være mest mulig ordknapp og samtidig få uttrykt det som skal legges frem på best mulig måte.

Kapittel 5: Diskusjon

Funnene fra analysen vil i dette kapitlet bli vurdert i sammenheng med det teoretiske rammeverket for studien. Hensikten er å synliggjøre hvordan oppgavens teoretiske bakgrunn kan bidra til å belyse og klargjøre problemstillingen: Hva inneholder, og hvilket barnesyn er rådende i Kristiansand kommunes strategiplan for barn og unge?

Det må her påpekes at formålet med diskusjonen ikke er å generalisere, eller skape et motsetningsforhold mellom teori og empiri, men vil i første rekke være et forsøk på å betrakte funnene i et større bilde, utover konteksten de er samlet inn.

Grønmo (2016, s. 393-394) forutsetter forskerens evne til å ha en helhetsforståelse i gjennomføringen av en hermeneutisk analyse. Funnene i min analyse er riktignok presentert i tre ulike kategorier, men empirien må likevel betraktes som én helhet. Funnene vil derfor videre bli sett i sammenheng, og drøftes på tvers av kategori og forskningsspørsmål. Avslutningsvis diskuteres kort oppgavens metode.

5.1 Diskusjon av funn

Syn på barn og oppvekst er en tematikk som på et eller annet vis berører alle i samfunnet, enten direkte eller indirekte. Denne studien har vist at barne- og oppvekstsynet stadig er i endring, og også sterkt påvirket av samfunnsutviklingen. Funnene viser at strategiplanen for oppvekst bærer preg av et syn som står i direkte tilknytning til en sterk markedsdiskurs. Sørger samfunnet for at barn og unge har en god oppvekst, er det større sannsynlighet for at de unge gjennomfører videregående skole og høyere utdanning. En slik satsing vil på sikt tilføre kommunen aktive borgere som arbeider, betaler skatt og deltar i samfunnets aktiviteter. Markedsdiskursen ser med andre ord på barn og unge som en investering for fremtiden.

Funnene viser videre at oppvekststrategien ønsker å få frem at Kristiansand ser på barndommen som den værende barndomsdiskursen. Kommunens oppvekstdirektør fremhever at barnet skal være medvirkende i egen læring, og at man må se barns sterke og positive sider. Dokumentet fremsetter dessuten påstanden om at det ikke finnes vanskelige barn, bare barn som har det vanskelig. Nærmere studie av strategiplanen avdekker likevel at dokumentet også er sterkt preget av et syn på barn i den blivende barndomsdiskursen, hvor barn og unge er fremtidige voksne, med forventninger om at de skal ta større del i, og bidra positivt til

samfunnet. Målsettingen om å gi barn en god oppvekst er drevet av å være formålstjenlig. Altså at målet ligger utenfor selve handlingen. Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene vil det videre i drøftingen være særlig fokus på om kommunens barnesyn bygger på formålsrasjonelle eller verdirasjonelle handlinger. I tillegg vil det være nødvendig og hensiktsmessig å drøfte hvordan barn og unges oppvekst påvirkes av den globaliserte verden.

5.1.1 Formålsrasjonelle vs. verdirasjonelle handlinger

I oppgavens teoretiske rammeverk ble det redegjort for både den værende barndomsdiskursen og den blivende barndomsdiskursen. Innenfor den værende barndomsdiskursen ble det fremsatt at handlingene er drevet av å være verdirasjonelle, altså at selve handlingen i seg selv er målet og derfor av ubetinget egenverdi. På den andre siden, i den blivende barndomsdiskursen, kan vi finne formålsrasjonelle handlinger, hvor midler og arbeidsmåter blir tatt i bruk for å nå et mål som ligger utenfor selve handlingen. En slik tankegang gir også oppvekstdirektøren i Kristiansand uttrykk for:

Læring handler blant annet om å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene og sammen med andre. Ambisjonen om å utvikle evnen til livslang læring hos alle elever krever en bred tilnærming fra skolen (Robstad, 2020, s. 10)

I utdraget over kommer en av strategiplanens ambisjoner tydelig frem, nemlig evnen til livslang læring. Ambisjonen skal nåes ved at skolen viser bred tilnærming til læring. Dette vil være en klar indikasjon på at målet med skolen ligger utenfor selvet handlingen, da skolen anses som en forberedelse til voksenlivet. Målet med læring er altså å utvikle barns evnen til å fornye kunnskap og forståelse. På den måten forberedes barn og unge til aktivt å bidra i et samfunn i stadig endring, og hvor behovet for ny kompetanse sterkt er til stede.

Det er verdt å nevne at et oppvekstsynet i den blivende barndomsdiskursen ikke ser på barne- og ungdomsårene som unyttig, bortkastet eller uten verdi, men man tenker på oppvekst som en prosess der grensen mellom å bli og å være krysses, slik vi tidligere har sett Lee (2001, s. 8) argumentere for. Weber (1999) på sin side understreke også at formålsrasjonelle handlinger ikke er egoistisk i sin karakter av å være strategisk, men det er påvirkningen av samfunnets

menneskesyn, konkurrerende landskaper og verdier som styrer de formålsrasjonelle handlingene. Det er derfor igjen viktig å understreke at det ikke er mitt mål å bedømme hvilket barnesyn som er mer riktig enn andre. Min hensikt er imidlertid å belyse det faktum at det alltid vil være et underliggende budskap i et kommunalt styringsdokument. Utdraget under viser et eksempel på at strategiplanen veksler mellom å legge til rette for den værende barndomsdiskursen og det blivende barndomsdiskursen:

I barnehagen skal alle barn oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek. Læringsmiljøet skal stimulere og støtte opp om lyst til å leke, utforske, lære og mestre. Barna skal undersøke, oppdage og forstå sammenhenger, utvide perspektiver og få ny innsikt, og få bidra i egen og andres læring (Robstad, 2020, s.9)

Det fremmes at barn skal få oppleve de genuine følelsene og gledene man gjerne forbinder med leken. Her kan det være snakk om å gi rom for leken som en verdirasjonell handling, innenfor en værende barnesyn, hvor det er gleden av leken i øyeblikket som er målet i seg selv. På den andre siden ser vi at utsagnet etterfølges av et en formulering som pålegger læringsmiljøet å stimulere og støtte opp leken, utforskningstrangen, læringen og mestringsfølelsen hos barna. Man kan derfor trekke den slutningen at det ikke lenger kan sies å være en verdirasjonell handling, fordi handlingen er lekning og læring på voksnes premisser. Det er de voksne som tilrettelegger for miljøene barna skal oppholde seg. Grunnlaget for å hevde at strategiplanen legger opp til verdirasjonelle handlinger er derfor svakt. Ved å gjennomføre et ordsøk i strategiplanen ser man at ord som inneholder lek/leker blir nevnt fem ganger, hvor to av de fem gangene er i sitatet over, og de tre andre finner vi i sitater fra barn selv. Videre ser vi at ord som inneholder læring, blir nevnt 47 ganger. Dette er med på å understreke kommunens og Robstads intensjon med strategiplanen, nemlig å forberede barn og unge på en voksen, deltakende fremtid.

5.1.2 Oppvekst i en globalisert verden

Oppvekstdirektøren tegner et bilde av en situasjon som står i veien for den gode oppveksten. Blant annet påstår Robstad at det er de store globale megatrendene og endringer i demografien, næringsstruktur, klima og levekår som utfordrer den gode oppveksten i Kristiansand kommune. I dette ligger en erkjennelse om at ungdommen i dag blir tvunget til å forholde seg til en uoversiktlig og vanskelig virkelighet når de skal skape og forme sine liv. Forutsetningen for et godt liv, krever tilpassing til den globale utviklingen, slik vi har sett

Maira & Soep (2015) viser til. Videre argumenterer oppvekstdirektøren for verdien av et lærende samarbeid. Hun hevder at det er de «utvalgte», de som arbeider med barn og unge i et samarbeid, som kan løse utfordringene kommunen står overfor. På den måten bygges det opp et nærmest utopisk scenario om hvordan en god oppvekst skal være og at dette er et felles mål å arbeide mot.

Zieche (1983, s. 31-32) tar i bruk begrepet den kulturelle frisettingen når han forklarer endringene i det senmoderne samfunnet og den globale virkeligheten. Den kulturelle frisettingen handler blant annet om at det i dagens utdanning- og oppvekstkultur, mer og mer fokuseres på individualisering og ansvarliggjøring av egne valg, fremfor tradisjoner og normer. Vi har dessuten sett at Rasmussen (2008) argumenterer for at dagens oppvekst ikke bare er globalisert, men også institusjonalisert. Det er velferdsstaten Norge som har den største påvirkningskraften når det gjelder å forme barn og unges liv. I likhet med Zieche (1983), hevder Rasmussen (2008) at dagens institusjonaliserte og globaliserte barndom har resultert i langt flere selvstendigjorte og prestasjonsorienterte unge mennesker. Det er skapt en forventning om at den oppvoksende generasjonen, langt tidligere enn før, skal opptre som offentlige aktører og delta i samfunnet med sin ytrings- og medvirkningsrett. Strategiplanen fremmer også disse tankene om barn og unges rett til deltakelse, og at de unge må bli tatt på alvor:

Deltakelse handler om at alle barn og unge har rett til å si sin mening, og at deres mening blir tatt på alvor. Alle barn og unge skal oppleve at de er betydningsfulle deltakere i fellesskapet (Robstad, 2020, s.8)

Det kan hevdes at strategiplanen ved å oppmuntre til barns deltakelse og betydning, bygger på den værende barndomsdiskursen, altså at Kristiansand kommune har et barnesyn som tilsier at barn er kompetente og unikt med egenverdi. På den andre siden, om kommunen vurderer barn og unges meninger og deltakelse som viktig, kan man spørre om dette er en verdirasjonell eller formålstjenlig handling? Målet ved å la barn være deltakende i sin egen læringsprosess motiverer til selvstendighet. Barn oppmuntres til å danne seg egne meninger og diskutere uenigheter på en saklig måte. Ytring- og medvirkningsrett skaper engasjement og konkurranse, også blant barn og unge. Når barn får slippe til og i tillegg blir tatt på alvor, kan det oppleves som en form for belønning. På den måten kan samfunnsengasjementet og viljen til fremtidig deltakelse vokse. Det må derfor sies å være formålstjenlig for Kristiansand

kommune å lære barn å ta del i, og ansvar for egne liv. Kommunen har behov for konkurransedyktige og engasjerte mennesker. Om man vinkler strategiplanens vektlegging på deltakelse på den måten, vil man kunne si at Kristiansand kommune har en barnesyn som ser på barnet som den fremtidige voksne. Barn må derfor tidlig investeres i og gis tilgang til nødvendig verktøy for at de skal bli kunnskapsrike og driftige voksne.

En annen konsekvens av globaliseringen de siste tiårene, er konkurransementaliteten som har vokst frem, både i samfunnet generelt, og i utdanningsinstitusjonene spesielt. Utviklingen fører til stadig nye krav til skolene og den oppvoksende generasjonene (Zieche, 1983; Maira & Soep, 2005; Karlsen, 2006; Bertelsen 2010; OECD, u.å.). EUs krav og forventninger til utdanningspolitikk står i tillegg sterkt i utdanningsmiljøet i Europa. Tanken om å utvikle Europa til en økonomisk stormakt for eksempel, har blant annet ført til konkurranse mellom landene om å oppnå best resultater. I denne situasjonen peker man på sammenhengen mellom økonomi og utdanning (Karlsen, 2006, s. 133). Dette blir ikke nevnt i strategiplanen, kanskje noe underlig, da barn og unges oppvekstarena faktisk er utdanningsinstitusjoner. Det som derimot blir uttrykt i dokumentet, er bekymringen for utenforskap og frafallet i skolen.

Mange barn og unge opplever usikkerhet rundt fremtiden og kjenner på forventninger om å prestere og være vellykket. Noen opplever utenforskap og mobbing, og at det er vanskelig å mestre livet. Det er også for mange barn og unge som ikke har et godt nok utbytte av opplæringen, og som derfor står i fare for å ikke klare å gjennomføre videregående opplæring og senere kunne ta del i arbeids- og samfunnsliv (Robstad, 2020, s.4)

Det vi kan tolke ut av dette er at strategiplanen legger føringer for hva som oppfattes som forventet og vanlig. Det fremsettes en diskurs om at teoretisk utdanning er udiskutabelt bra. Barn og unge som vokser opp i en tid preget av globalisering, kan sies å bli påvirket av nyliberale styringsformer. Disse fremhever blant annet noen utviklingsbevegelser som nettopp kan sies å være både vanlige og forventet. Det er utdanning som senere vil gi muligheter for å kunne ta del i arbeids- og samfunnslivet. En styringsform som fremsetter denne diskursen vil bidra til at samfunnet, og også barn og unge, kan oppleve utdanning som en naturlig utviklingsbane. En lengre teoretisk utdanning blir derfor en selvfølge. Alt annet vil være et avvik eller et nederlag. I en slik styringsform vil det være stor sjanse for at unge som mestrer

skolepresentasjonene og presterer godt innenfor de satte læringsbetingelsene, i større grad enn elever som ikke klarer å innfri forventingene, står i samspill med denne utdanningsdiskursen.

Som vi har sett presenterer strategiplanen tidlig innsats og samarbeid mellom fagområder som et viktige virkemiddel for å unngå utenforskap.

Tidlig innsats og god tverrfaglig samhandling: Grunnlaget for utvikling og læring blir lagt i barnas første leveår. For at vi skal lykkes med å inkludere alle barn i fellesskapet er det avgjørende med et systematisk arbeid og god samhandling mellom alle aktører innenfor oppvekst allerede fra svangerskapsomsorgen og gjennom hele oppveksten og utdanningsløpet (Robstad, 2020, s. 13)

Også dette utdraget er med på å fremme behovet for utvikling og læring allerede i barns første leveår. Tidlig innsats for å hindre at unge mennesker faller utenfor yrkes- og samfunnslivet, vil være av stor økonomisk gevinst for kommunen. En slik innfallsvinkel forsterker synet på barn og unge som fremtidige voksne. Denne tankegangen preger og kjennetegner dessuten markedsdiskursen, som også står sterkt i undervisningsinstitusjonene våre i dag. Elever skal gjennom hele utdanningsløpet, fra grunnskolen til fullført videregående opplæring, lære å bli gangs mennesker, til nytte for samfunnet. Dette kommer blant annet tydelig frem i det nye læreplanverket som ble innført høsten 2021. I den overordnede delen vektlegges verdier som menneskeverdet, demokrati og medvirkning, respekt for naturen, kritisk tenking, skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2020). Målet er altså å utdanne aktive samfunnsborgere. Denne tanken kommer ikke tydelig frem i strategiplanen, men læreplanverket er et overordnet styringsdokument for alle landets barnehager og skoler, strategiplanen vil følgelig være underordnet læreplanverkets retningslinjer.

5.1.3 Det norske skolevesenet – arena for sosial reproduksjon?

Som vi har sett bekrefter undersøkelser blant elever i norsk skole at barn og unge med lavt utdannede foreldre, har en klar tendens til å skåre dårligere på nasjonale prøver enn elever fra hjem med høyere utdanningsnivå (Albertsen, 2020). Det samme skillet viser seg også i hvem velger å ta høyere utdanning. Elever med høyt utdannede foreldre, søker oftere selv høyere utdanning enn hva som er tilfelle med elever fra hjem med lavere utdanningsnivå (Statistisk Sentralbyrå, 2020).

Som vi har sett bekrefter undersøkelser blant elever i norsk skole at barn og unge med lavt utdannede foreldre, har en klar tendens til å skåre dårligere på nasjonale prøver enn elever fra hjem med høyere utdanningsnivå (Albertsen, 2020). Det samme skillet viser seg også i hvem om går videre for å ta høyere utdanning. Elever med høyt utdannede foreldre, søker oftere selv høyere utdanning enn hva som er tilfelle med elever fra hjem med lavere utdanningsnivå (Statistisk Sentralbyrå, 2020).

Bourdieu (2011) hevder at utdanningsinstitusjonene er bedre tilrettelagt for elever med en familiebakgrunn som har høyere utdannede foreldre. Han begrunner påstanden med at læreren, og undervisningsformen favoriserer elever med kulturell kapital. Dette er barn som allerede er kjent med de praksisene man kan forvente å møte i skolen. Som for eksempel forhåndskunnskaper, stil, oppførsel, innlæring og talemåte. I lys av Bourdieus begrepsforståelse kan man si at spriket mellom elevgruppene skyldes at noen elever kjenner seg mer igjen i skolens kunnskapskultur, mens andre opplever kunnskapskulturen fremmed, og av den grunn føler liten tilhørighet, forståelse og interesse for læringsmiljøet. Deres erfaringsverden vil ha for stor avstand fra kunnskapskulturen de møter på skolen og motivasjonen for læring uteblir. I tillegg har gjerne elevene med høyere utdannede foreldre den fordel å få støtte og oppfølgingen med skolerelaterte oppgaver på hjemmebane, da utdanningsløpet er noe som gjerne blir ansett som viktig i hjemmet.

Strategiplanen argumenterer for utdanning, faglig utvikling og livslang læring som et overordnet fremtidsmål for å sikre den oppvoksende generasjonen god livskvalitet, inkludering og økonomi. Utdanningsnivået vil også ha betydning for kommunens økonomi og fremtid. Spørsmålet som kan stilles, kommunen tar hensyn til barns ulike medbrakte forutsetninger, eller kapitalene som Bourdieu ville kalt det? Den sosiale sorteringen av elevene, som vi gjentatte ganger ser foregår i skolene, må kanskje angripes fra andre synsvinkler? Det kan hevdes at utdanningssystemet i sin kjerne bidrar til å opprettholde samfunnets maktforhold og sosiale konstruksjoner slik Bourdieu påstår (2011). Faren med dette systemet er at det skapes skoletapere og utenforskap i samfunnet. Derfor kan det oppleves kritikkverdig at strategiplanen ikke har benyttet seg av den erfaringen og kunnskapen som allerede finnes i kommunen, nemlig å la de som arbeider på ulike oppvekstarenaen få sin stemme i dokumentet.

5.2 Diskusjon av metode

I oppgavens metodekapittel ble det gjort rede for fremgangsmåten og studiens utvalg. Det ble i tillegg gjort rede for hvilke forholdsregler som ble tatt for å sikre studiens kvalitet. En sentral del av dette arbeidet er også å være bevisst studiens metodiske begrensninger.

Hensikten med studien var å belyse holdninger, idéer og tanker Kristiansand kommune har rundt barn og oppvekst. Det ble derfor viktig å ta i bruk en metode som på best mulig måte kunne bygge opp under denne hensikten. Fordelen med å analysere et dokument er at språket og formuleringene ofte er godt gjennomtenkt og bearbeidet før det blir utgitt. Det vil i tillegg være den fordel at et dokument er klart til å analyseres uten den transkripsjonsfasen som kreves med observasjons- eller intervjudata (Creswell, 2013, s. 245). Til sammen var dette fordeler som gjorde at valget falt på en kvalitativ innholdsanalyse av Kristiansand kommunes strategiplan for oppvekst.

Innholdsanalysen har bidratt til å belyse problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Det må likevel tas til etterretning at selv om alle forholdsregler er blitt tatt for å motvirke subjektivitet, er det likevel ikke til å unngå at kvalitativ data må fortolkes. Det vil si at det alltid er en mulighet for feiltolkning, eller at andre tolkninger kunne hatt en større grad av gyldighet. Jeg har derfor hatt en hermeneutisk tilnærming til analysen min, og vært bevisst at all forståelse er basert på ulike typer for-forståelser (Grønmo, 2016, s. 393-394). Jeg har likevel, etter beste evne, vært tydelig på fremgangsmåten i studien, og på hva som er mine fortolkninger og hvilke for-forståelse disse tolkningene bygger på.

Selv om en kvalitativ innholdsanalyse har gitt rom for en fleksibel struktur, hvor både spørsmål og problemstilling var noe som kunne forandres på i løpet av prosessen, ser jeg i ettertid at det også kan være andre innfallsvinkler som kunne vært interessante å se nærmere på. På grunn av nødvendige avgrensinger har denne oppgaven for eksempel ikke detaljert sett på fordelene og ulempene med hvordan strategiplanen legger opp til innovativ og samarbeidsorientert ledelse på tvers av et lærende nettverk, da studien har hatt sitt fokus på barne- og oppvekstsynet som fremmes. Dette kan likevel være interessante innfallsvinkler for videre forskning.

Kapittel 6: Avslutning og konklusjon

I 2020 ble det dannet en ny storkommune av Kristiansand, Songdalen og Søgne.

Sammenslåing innebar et behov for en nye satsing på oppvekst som skulle gjelde alle instanser som arbeider med barn og unge i den nye storkommunen, Kristiansand. Hensikten med denne studien har vært å belyse hvilket syn på barn og oppvekst som er fremtredende i Kristiansand kommunes strategiplan for oppvekst. Oppgaven har belyst et område som til nå ikke har vært mye forsket på i Kristiansand og er derfor et bidrag til å belyse hvilket syn på barn og oppvekst som er rådende i kommunen.

Den overordnede problemstillingen for oppgaven har vært: *Hvilket barnesyn er rådende i Kristiansand kommune, og hvordan påvirker dette barn og unges oppvekstsvilkår?*

Problemstillingen har blitt belyst gjennom en innholdsanalyse av dokumentet *Sterkere sammen for barn og unge – et rammeverk for kvalitet og mestring*, et dokument som er Kristiansand kommunes strategiplan for oppvekst i perioden 2020-2025. Funnene i analysen viser at det rådende barndom- og oppvekstsynet i kommunen er å finne innenfor den blivende barndomsdiskursen. Tidlig investering i barn og unges utdanning har blitt svært viktig for samfunnet rundt. Tanken er at den unge generasjonen må få tilgang til nødvendig verktøy slik at de kan bli kunnskapsrike og driftige voksne, som på sikt vil kunne bidra til kommunes økonomi, utvikling og fremdrift. Dette er et syn på barn og unge som står sterkt tilknyttet til markedsdiskursen, hvor utdanning ses på som inngangsbilletten til en sterke økonomi, makt og levestandard.

Som Foucault (1999) hevder kan ingen tre inn i diskursens orden hvis de ikke tilfredsstillt visse krav, eller hvis de ikke i utgangspunktet er kvalifisert til å gjøre det. Med andre ord mener han at noen diskursområder ikke er like åpne og enkle å trenge seg inn i. Det er altså nødvendig med en viss form for fagkunnskap og kjennskap til måter å kommunisere på, for å få innpass og medhold i en slik diskurs som fremlegges i strategiplanen. Måten diskursen fremmes på i strategiplanen kan oppleves subtil om man ikke har øynene åpne for å se hvem som tjener på tekstens innhold. Det har nødvendigvis ikke vært min hensikt å skape en oppgave som ender i et svar med to streker under. Min forhåpning er at jeg kan være med på å åpne et diskursområde for flere som i utgangspunktet kanskje ikke er kvalifiserte for å tre inn i den, og på den måten la oppgaven blir stående som et utgangspunkt for videre diskusjoner.

En grunnpilar gjennom hele studien har vært et ønske om, og en oppfordring til, selvstendig tenkning, sunn skepsis og en evigvarende nysgjerrighet til områder som i er i stadig endring og utvikling.

Utvalget i studien er ikke representativt for en hel populasjon, og kan heller ikke direkte generaliseres. Funnene kan ikke si hvordan verden, eller Norge, generelt forholder seg til barn og oppvekst, men det kan med utgangspunkt i denne studien utvikles hypoteser eller problemstillinger for videre kvantitativ eller kvalitativ forskning. Dette kan videre bidra til forskning som kan støtte alle de som arbeider på felt som møter barn og unge. Funnene kan også si å ha betydning for hvordan strategiplanen oppfattes av dem som arbeider med barn og unge i Kristiansand kommune.

Oppgaven vil, etter min mening, også ha relevans for samfunnet generelt. Det å bli bevisst hvilket barne- og ungdomssyn som eksisterer vil bidra til refleksjoner hos den enkelte, og også blant samfunnsdebattanter. Kanskje vil en slik bevisstgjøring kunne kaste nytt lys over diskusjoner om verdi- og holdningsspørsmål angående barn og unges utdannings- og oppvekstkår. Funnene i studien kan dessuten være interessante som grunnlag for diskusjoner og forskning på hvilke rolle barn og unge har, og skal ha i samfunnet. Det kan videre være interessant å undersøke andre lands oppvekstsyn og sammenligne hvordan andre diskurser angående barn og unges oppvekst og utdanning kanskje kunne bidratt til at flere barn og unge skal få en god oppvekst og muligheten til å bidra i samfunnet.

Studien har belyst barne- og oppvekstsyn i Kristiansand ut fra kommunens perspektiv. Det vil også kunne være en mulig å belyse hvordan strategiplanen blir integrert i praksis rundt på de ulike arenaene som arbeider med barn og unge i kommunen. Funnene i analysen viser at strategiplanen bygger opp under ideen om at høyere inntekt og yrkesaktivitet øker sjansen for deltakelse i samfunnets ulike arenaer, og at det derfor er et mål å få barn og unge gjennom videregående opplæring, men også gjerne høyere utdanning. Bourdieu (1996, s. 374-376) hevder at utdanningsinstitusjonene oppbygging er mer tilrettelagt for barn og unge fra hjem med høyere utdanning, og derfor mindre tilpasset barn fra hjem med lavere utdanningsnivå. Dette er blant annet det som kan gi sosial reproduksjon og «skoletapere». Det kan derfor også være interessant å se nærmere på oppbyggingen av de ulike institusjonene barn og unge befinner seg i for å undersøke likheter og ulikheter mellom de av barn og unge som klarer seg godt i oppveksten, og de som ikke klarer seg like godt.

Litteraturliste

- Albertsen, D. (2020, 27. januar). Forskjellene består i resultatene fra nasjonale prøver. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/forskjellene-bestaar-i-resultatene-fra-nasjonale-prover>
- Ariès, P. (1980). *Barndommens Historie – Et pionerverk innen forskningen, for første gang på norsk* (K. O. Jensen, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag (Opprinnelig utgitt 1960).
- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774–783. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.10.774>
- Bakken A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning* (NOVA Rapport 9/2010). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/prestasjonsforskjeller_kunnskapsloftet_nova.pdf
- Bakken, A. & Elstad, J., I. (2012). For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer (NOVA Rapport 7/2012). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nova_slutt.pdf
- Barndom. (u.å). I *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Hentet 03. mars 2022 fra <https://ordbokene.no/bm/4548/barndom>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet.
- Barneskirenn (u.å). I *NAOB – Det norske Akademis Ordbok*. Hentet 03. mars 2020 fra <https://naob.no/ordbok/barneskirenn>
- Berger, F., V. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Bertelsen, E. (2010). Når glas beskytter - om eksponering og synlighed i nyt dansk gymnasiebyggeri. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, (3), 44-53.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. Pax Forlag A/S
- Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Polity Press
- Bremnes, R., Falch, T. & Strøm, B. (2006). Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak (SØF-Rapport NR. 04/06). Senter for økonomisk forskning. http://www.sof.ntnu.no/SOF/SOF%20R04_06.pdf
- Bryson, J., M, Hamilton Edwards, L. & Van Slyke, D., M. (2018) Getting strategic about strategic planning research, *Public Management Review*, 20(3), 317-339. <https://doi.org/10.1080/14719037.2017.1285111>

- Creswell, J., W. (2013). *Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4. utg.). Pearson Education
- Cunningham, H. (2006). *The Invention of Childhood*. BBC Books.
- Dale L., E. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Denzin, N., K. & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N., K. Denzin & Y., S. Lincoln (red.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (5. utg. s. 1-26). Sage.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger? - daghemsliv ur kulturell synsvinkel*. Klim.
- Eikeland, E. (2021, 11. Januar). Rammeverk – Oppbygning. https://kristiansand.extend.no/export/nyekristiansand/rammeverk/docs/doc_4375/index.html
- Eng, E. (1980). Locke's Tabula Rasa and Freud's "Mystic Writing Pad." *Journal of the History of Ideas*, 41(1), 133–140. <https://doi.org/10.2307/2709107>
- Forskrift om sammenslåing av Kristiansand kommune, Songdalen kommune og Søgne kommune til Kristiansand kommune. (2017). *Forskrift om sammenslåing av Kristiansand kommune, Songdalen kommune og Søgne kommune til Kristiansand kommune, Vest-Agder* (FOR-2017-10-27-1666). Lovdata. <https://lovdata.no/LTII/forskrift/2017-12-19-2177>
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Routledge (Opprinnelig utgitt 1969)
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Spartacus Forlag (Opprinnelig utgitt 1971)
- Guba, E., G. & Lincoln, Y., S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N., K. Denzin & Y., S. Lincoln (red.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (3. utg. s. 191-215). Sage.
- Grl. (1814). Kongerikets Norges Grunnlov. (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17>
- Grl. (1814). Kongerikets Norges Grunnlov. (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utgv). Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder – En grundbog*. (3.utg. s.167-184). Hans Reitzels Forlag
- Høiback, H. (2021, 8. november). Strategi. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/strategi>
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press
- Jensen, A., R. (2019). *Innvielse til læreryrket*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.70>

- Jerlang, E. (2000). *Utviklingspsykologiske teorier*. Gyldendal Akademisk
- Johannessen, L., E., F., Witsø Rafoss, T. & Børve Rasmussen, E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget
- Karlsen, G., E. (2006). *Utdanning, styring og marked – norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Karlsen, M., Ø. (2018). Listhaug om hvorfor hun går av: Listhaug: - Har omgjort norsk politikk til en barnehage. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/na24/listhaug-har-omgjort-norsk-politikk-til-en-barnehage/s/12-95-3423427205>
- Karpatschof, B. (2020). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I S. Brinkmann & L Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog*. (3.utg, s. 557-580). Hans Reitzels Forlag
- Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2020, 17. januar). *Kritikken av kvaliteten av John Hatties kvantitative forskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/kritikken-av-kvaliteten-av-john-hatties-kvantitative-forskning/>
- Korsgaard, O., Kristensen J. E. & Jensen H., S. (2017). *Pædagogikkens Idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kristiansand Kommune. (2017). *Kvalitets- og utviklingsmelding 2017*. <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/innhold/politikk-og-organisasjon/planer-rapporter-og-meldinger/meldinger/kvalitets-og-utviklingsmelding-2017-oppvekstsektoren.pdf>
- Kristiansand Kommune – Oppvekst. (2020, 25. mars). Rammeverket for kvalitet og mestring i Kristiansand. *Kristiansands-barnehagen*. <https://krsbarnehager.blogspot.com/2020/03/rammeverket-for-kvalitet-og-mestring-i.html>
- Kristiansand Kommune. (2021, 18. oktober). *Felles strategiplan for oppvekst*. <https://www.kristiansand.kommune.no/navigasjon/barnehage-og-skole/strategiplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lee, N. (2001). *Childhood and society – Growing up in an age of uncertainty*. Open University Press.
- Liland, E. (2007). *Barndom og barndomsbegreper*. <https://www.nbuforfattere.no/2007/04/12/barndom-og-barndomsbegreper/>

- Lincoln, Y., S., Lynham, S., A. & Guba, E., G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. I N., K. Denzin & Y., S. Lincoln (red.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (5. utg., s. 108-150). Sage Publications.
- Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*. Oxford University Press.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar – samansette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget
- Maira, S. & Soep, E. (2005). *Youthscapes: The Popular, the National, the Global*. University of Pennsylvania Press.
- Melby-Lervåg, M. (2019, 29. januar). Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (5). <https://doi.org/10.23865/ntp.v5.1534>
- Meld. St. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Menneskerettigheter. (1948). *Verdenserklæringen for Menneskerettigheter*. FN-Sambandet United Nations Association of Norway. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>
- Murris, K. (2016). *The Posthuman Child – Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge Taylor & Francis Group
- Neumann, I., B. & Sending, O., J. (2010). *Governing the global polity: practice, mentality, rationality*. University of Michigan Press.
- Nordahl, T. & Drugli, M., B. (2016). Utviklingsarbeid med suksess i Kristiansand. *Første Steg*, 69 (3), 50-63. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Første%20steg%203%202016.pdf>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk Forum.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- OECD. (u.å). *PISA Test*. OECD.org. <https://www.oecd.org/pisa/test/>
- Piaget, J. (1969a). *Barnets psykiske utvikling*. Hans Reitzel Forlag.
- Piaget, J. (1969b). *Psykologi og pædagogik*. Hans Reitzels Forlag
- Quine, W., V., O. (1980). *From A Logical Point of View – Nine Logico-Philosophical Essays*. (2. Utg.) Harvard University Press

- Rasmussen, K. (2009). Om barndommens institutionalisering – og noget om dens affortryllelse. I S. Højlund (red.) *Barndommens organisering – i et dansk intuitionsperspektiv* (s. 15-56). Roskilde Universitetsforlag
- Regjeringen. (2020, 03. mars). *Ungdomsråd*. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/kommuner-og-regioner/kommunestruktur/Verktoy/lokaldemokrati/veilederen/kommunen-og-innbyggerne/ungdomsrad/id2425384/>
- Robstad, K., E. (2014). *Rammeverk for satsingen Inkluderende læringsmiljø*.
<https://docplayer.me/187370512-Rammeverk-for-satsingen-birkenes-iveland-lillesand-songdalen-sogne-vennesla.html>
- Robstad, K., E. (2020). *Strategiplan for oppvekst 2020-2025 Sterkere sammen for barn og unge – et rammeverk for kvalitet og mestring*.
<https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/innhold/barnehage-og-skole/sterkere-sammen-for-barn-og-unge---strategiplan-for-oppvekst-2020-2025.pdf>
- Rousseau, R., R. (2010). *Emile eller Om oppdragelse* (K. M. Bessesen, Overs.). Vidarforlaget (Opprinnelig utgitt 1762).
- Scheff, T., J. (1966). *Being Mentally Ill: a sociological theory*. Aldine Publishing Company.
- Shahar, S. (1990). *Childhood in the Middle Ages*. Routledge.
- Sollund, M., J., Trygstad, S., C. & Johansen, B., L. (2004). *Myndiggjorte medarbeidere i pleie og omsorg – hvorfor og hvordan? Rapportering fra et utviklings- og dokumentasjonsprosjekt*. (NF-rapport nr. 11/2004). Kommunenes Sentralforbund.
https://www.ks.no/contentassets/9d4983b863914e7696c908a377b3318e/2375_021001_myndiggjorte-medarbeidere.pdf
- Stabell, C. (2017, 14. september). *Barnehagedekning før og nå*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>
- Statistisk Sentralbyrå. (2022, 3. mars). *Barnehager*. SSB.no
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Statistisk Sentralbyrå. (2022, 22. mars). *Studenter i høyere utdanning*. SSB.no
<https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/studenter-i-universitets-og-hogskoleutdanning>
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Tanggaard, L. & S. Brinkmann. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder – En grundbog*. (3. utg. s.33-63). Hans Reitzels Forlag

- Tesar, M., Rodriguez, S. & Kupferman, D., W. (2016). Philosophy and pedagogy of childhood, adolescence and youth. *Global Studies of Childhood*, 6(2), 169-176.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2043610616647623>
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243-259. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.581686>
- Thorsen, D., E. & Lie, A. (2007). Kva e nyliberalisme? I P., K. Mydske, D., H. Claes & A. Lie (red.). *Nyliberalisme – ideer og politisk virkelighet* (s. 33-48). Universitetsforlaget
- Unicef. (u.å). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet 28. april 2022 fra <https://www.unicef.no/vart-arbeid/internasjonalt/barnekonvensjonen>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. (Rundskriv Udir-2-2010). <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Vestli, P. (2018, 13. mars). Hva skal en strategiplan hjelpe oss med? *Team & Ledelse – for deg som vil skape et bedre team*. <https://teamogledelse.no/2018/03/13/hva-skal-en-strategiplan-hjelpe-oss-med/>
- Weber, M. (1999). *Verdi og Handling* (H. Jordheim, Overs.). Pax Forlag (Opprinnelig utgitt 1922/1968)
- Wiken Sandgrind, S. (2016, 24. juni). *Satser alt på å skape et godt læringsmiljø for alle barn*. <https://www.barnehage.no/flik-forskning-kristiansand-kommune/satser-alt-pa-a-skape-et-godt-laeringsmiljo-for-alle-barn/115324>
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Woodhead, M. (2009). Child Development and the Development of Childhood. I J. Qvortrup, W., A. Corsaro & M., S. Honig (red.). *The Palegrave Handbook of Childhood Studies* (s.46-61). Palegrave Macmillan
- Ziehe, H., S. & Vangsgaard, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser: kulturel frisættelse og subjektivitet*. Politisk revy.

Vedlegg 1: Analyseguide

Analyseguide	Tema/forskningsspørsmål	Analysespørsmål
Kategori/Trinn 1	Kontekst Hva er tekstens tid, rom, form, innhold og karakter?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken sjanger er teksten? • Hvilken retorikkmidler bruker strategiplanen? • Hvordan blir appellformene tatt i bruk? • Hva er strategiplanens historie? • Hvilken tradisjon er strategiplanen skrevet i? • Hvordan forholder strategiplanen seg til verden
Kategori/Trinn 2	Påstander Hvilke påstander fremmes i teksten, og hvordan fremstilles aktørene som har fått en rolle i strategiplanen?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke aktører er inkludert? • Hvilken rolle spiller aktørene som er inkludert? • Hvem får ikke spille en rolle i strategiplanen? • Hvem tjener på strategiplanens fremstilling?
Kategori/Trinn 3	Diskurser Hvilke diskurser finnes i Kristiansand kommunes strategiplan for oppvekst?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke diskurser fremmes i strategiplanen? • Hvordan fremmes diskursene? • Hva er forbindelsen mellom diskursene som fremmes i strategiplanen, og historiske diskurser?