

Elle, melle, deg fortelle!

Hvilken forståelse av barns seksualitet skal gjelde?

En kvalitativ studie om dominerende diskurser knyttet til barnehagelæreres oppfatninger og praksis rundt tema *barn og seksualitet* i barnehagen.

ANNA KOMPELIEN

VEILEDER

Turid Skarre Aasebø

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Forord

Å falle betyr å forlate, komme (plutselig) ut av (en bestemt tilstand)

(fra det litt tvilsomme internett)

Å skrive om diskurser er litt som å falle..

Du føler du faller. Hele tiden. Mens du sitter der og prøver å gripe tak i ord og meninger som bare glipper for deg idet du får tak i dem. Du vet det var noe viktig,

kanskje noe avgjørende? Kanskje til og med essensen?

Men så forsvinner det igjen. Like lett som det kom.

Og du fortsetter å falle. Du faller og faller og suget i magen gjør deg litt kvalm. Litt uvel rett og slett.

Så du håper du snart vil gripe tak i et ord eller en setning som kanskje blir sittende.

Som kanskje vil holde deg fast. Og som kanskje gir det hele litt mening?

Om så bare for et øyeblikk. Om så bare for en liten stund. Slik at du rekker å gripe tak i nye ord. Nye setninger. Setninger som holder. Som blir værende. Som gir deg noe. En mening av noe slag.

Og det er da det skjer

i det ene lille øyeblikket

at noe går opp for deg. Et lys. Et glimt. En liten bit av noe som kan minne om en mening.

Og så kommer det nye ord. Nye setninger. Som gir mening. Og du tar dem alle sammen. Du fanger dem.

Haugevis av ord fanger du. Og du holder dem fast. Helt til alt er samlet og du kan puste litt.

Og det er først da. Først da, når du har sluttet å falle.

Og kan kjenne jorda under føttene dine igjen. At du skjønner det.

At det suget i magen egentlig ikke var så ille

likevel.

At det egentlig var litt gøy.

Ja nesten litt som å falle...

... for noen.

En enormt stor takk til veilederen min Turid Skarre Aasebø, som alltid tok meg i mot og holdt meg fast i det jeg falt - måtte du gripe tak i disse ordene og holde fast ved dem.

En enda større takk til deltakerne mine som har bidratt med å fortelle – deres stemmer er uunnværlige!

Kristiansand, mai 2023

Anna Kompelien

Sammendrag

Våre oppfatninger og forståelser av barns seksualitet i barnehagen bærer som oftest preg av ulike diskurser. Med andre ord hvordan vi språklig forhandler våre ideer og forestillinger inn i en meningsutveksling og i samspill med andre. I denne masteroppgaven har det vært et mål å få klarhet i hvilke diskurser som dominerer og som derfor også preger de oppfatningene som blir gjeldene rundt barn og seksualitet i barnehagen i dag. Og hva dette innebærer for den barnehagepraksisen som utøves i dag. De empiriske dataene har kommet til ved bruk av fokusgruppesamtaler i seks ulike barnehager, der samtaler med ulike grupper av barnehagelærere har bidratt inn og på den måten synliggjort de fremtredende diskursene. I lys av teori fra blant annet Thore Langfeldt (2013) og Judith Butler (2020/1993), har det blitt diskutert og drøftet frem hvordan disse diskursene inngår i et spenningsfelt der makt og posisjoner, står i en evig kamp om hvem som har den rådende sannheten om barn og seksualitet i barnehagen.

Det teoretiske grunnlaget tar med utgangspunkt i diskursanalyse, en nærmere titt på relevante emner som blant annet normalitet, grenser, sivilisering, kjønn og seksuelle følelser og viser også slik sett til en praksis der dette blir satt i sammenheng med makt i et komplekst barnehagefelt. Fire diskurser gjør seg synlige i materialet; "den augustinske reproduktive diskursen", "siviliseringsdiskursen", "frigjøringsdiskursen" og "overgrepdiskursen". Det er med utgangspunkt i analysene av disse diskursene at tre av dem, med særlig hovedvekt på "overgrepdiskursen", trer frem som de dominerende diskursene. Det er gjennom drøftingen at vi tydeligere kan se hvilken betydning disse dominerende diskursene får for oppfatningene av barns seksualitet i barnehagen. I spenningsfeltet mellom diskursene oppstår det utfordringer og hindringer som marginaliserer og usynliggjør betydningsfulle aspekter ved barns seksualitet. Dette blir dermed avgjørende for hvert enkelt barns trivsel i det daglige, men også for den generelle barnehagepraksisen. I et større fremtidsperspektiv har dette i tillegg betydning for barnehagene og det verdigrunnlaget som den konstitueres av.

Nøkkelord: diskurser, makt, normalitet, barns seksualitet, kjønns mangfold, sivilisering, seksuelle overgrep.

Abstract

Our perceptions and understandings of children`s sexuality in daycare are often influenced by different discourses, which refer to how we linguistically negotiate our ideas and beliefs in a dialogue with others. The aim of this master`s thesis is to clarify which discourses dominate and therefore shape the prevailing perceptions of children and sexuality in daycare today, and what this means for current daycare practices. Empirical data was gathered through focus group discussions with various groups of daycare teachers in six different daycare centers, revealing the dominant discourses. This was then analyzed by using theoretical frameworks from scholars such as Thore Lanfeldt (2013) and Judith Butler (2020/1993). Theoretical analyses focused on topics such as normality, boundaries, civilization, gender, sexual feelings, power and complex daycare fields. Four discourses emerged from the data; "the reproductive discourse", "the civilizing discourse", "the liberation discourse" and "the abuse discourse", and the analysis of these discourses showed that three of them, particularly the "abuse discourse", were dominant. Through discussion, the significance of these dominant discourses for the perceptions of children`s sexuality in daycare became clear. The tensions between discourses pose challenges and obstacles that marginalize and obscure significant aspects of children`s sexuality, which are crucial for each child`s well-being and for the general daycare environment. In broader perspective, this has implications for daycare centers and the value base they are based on.

Keywords: discourses, power, normality, children`s sexuality, gender diversity, civilization, sexual abuse.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	7
1.1	Målsetting og presentasjon av problemstilling.....	7
1.2	Bakgrunn	9
1.3	Presentasjon av oppgavens inndeling	11
2	Tidligere forskning	11
2.1	Holdninger til seksualitetsundervisning generelt	12
2.2	Førskolelæreres møte med barns seksuelle atferd.....	13
2.3	Kjønn og seksuell orientering	13
2.4	Eksplisitte diskursive innganger.....	14
3	Teoretisk tilnærming	14
3.1	Makt og diskurser.....	15
3.1.1	Dominerende diskurser	17
3.2	Seksualitet – i lys av tidligere forståelser.....	18
3.2.1	Seksualitetens historie.....	18
3.2.2	Religion og tradisjon – seksualitetens betydning.....	21
3.2.3	Sivilisering og kropp – om utvikling og skam.....	23
3.3	Seksualiteten – i lys av nyere forståelser	24
3.3.1	Forståelser om den særskilte barneseksualiteten.....	25
3.3.2	Barns seksuelle egenverdi – om kropp og subjektskaping	28
3.3.3	Seksualitetens mangfoldighet	30
3.3.4	Overgrepstrykten	31
4	Metode	33
4.1	Diskursanalyse.....	34
4.2	Sosialkonstruksjonistisk kunnskapssyn	35
4.3	Fokusgruppesamtale.....	37
4.3.1	Innsamling av data: Utvalg og rekruttering	37
4.3.2	Gjennomføring av fokusgruppesamtale	39
4.3.3	Transkripsjon.....	40
4.4	Analyse	41
4.5	Troverdighet og kvalitetssikring av undersøkelsen.....	44
4.6	Etiske aspekter ved fokusgruppesamtale	46
5	Diskurser om barn og seksualitet i barnehagen – en analyse	47
5.1	Den augustinske reproduktive diskurs	48
5.2	Siviliseringsdiskursen	54
5.3	Frigjøringsdiskursen	61
5.4	Overgrepdiskursen.....	66
5.5	En forståelse av de fire diskursene samlet	72
6	Elle, melle, la diskursene smelle – en drøfting	73
6.1	Hva er normalt - den "voldsomme" seksualitetens kamp.....	73
6.2	Det uskyldige barnet – kampen om hvilken kunnskap barn skal få.....	75

6.3	<i>Men når blir det aktuelt for "hen"? – kampen om flere kjønnsidentiteter</i>	77
6.4	<i>Barnets seksuelle følelser – kampen om å få mere plass</i>	80
6.5	<i>Oppsummering og et mulig svar på min problemstilling</i>	81
7	Avsluttende refleksjoner	82
	Referanseliste	84
	Vedlegg	87
	<i>Vedlegg 1: Samtykkeskjema</i>	87
	<i>Vedlegg 2: Intervjuguide</i>	90
	<i>Vedlegg 3: Introduksjon til fokusgruppesamtale</i>	91
	<i>Vedlegg 4: Godkjenning av NSD/Sikt</i>	92

1 Innledning

I denne masteroppgaven har jeg valgt å skrive om tema *barn og seksualitet*. Tema er stort og er dannet av mange undertemaer som er svært viktige å trekke frem når vi i dag skal snakke om barns seksuelle helse og fremgang. I 2016 kom Helse- og omsorgsdepartementet ut med en samlet strategi for å bedre den seksuelle helsa til hele befolkningen: *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017-2022)*. Strategien bygger på ideen om at ”seksualitet er en helsefremmende ressurs i alle livsfaser, og at individets handlingskompetanse for å ivareta god seksuell helse bidrar til god livskvalitet og god helse for den enkelte” (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s. 7). Videre legger strategien frem viktigheten av å øke kunnskapen rundt seksuelle helse hos barn i tidlig alder. I strategien står det at barn allerede i 3-4 årsalderen utforsker sin seksualitet, kjønnsidentitet og seksuelle identitet og de stiller gjerne spørsmål til alt rundt kropp, kjønn og reproduksjon. Forutsetningene for at barn får mestringskompetanse for sin egen helse og utvikler en sunn helsefremmende livstil ligger i nettopp kunnskapen de tilegner seg rundt kropp, følelser og relasjoner. Her er det en enkeltfaktor som står i fokus, nemlig de ansattes kompetanse på tema. En kompetent ansatt vil i større grad kunne anerkjenne og følge barnas utvikling på en god måte og derfor også øke barnets trivsel (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s. 14). Rammeplanen for barnehagen skriver også om dette, der de blant annet presiserer at barnehagen skal være helsefremmende, de skal møte individets behov for både trygghet, omsorg, tilhørighet og anerkjennelse. Barnehagen skal også sikre at barna får ta del i felleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Med dette i bakhodet ble jeg nysgjerrig på hvordan de ansattes holdninger til tema barn og seksualitet utarter seg i barnehager, hvordan vi kan se dette i praksis og hva dette har å si for hvordan vi forstår barns seksualitet i dag. Videre vil jeg gå nærmere inn på dette og nedunder skisserer jeg derfor målsetting og problemstilling for oppgaven.

1.1 Målsetting og presentasjon av problemstilling.

I arbeidet med å tilspisse masteroppgavens tema, ønsket jeg å finne en problemstilling som kunne fungere som et slags veiledende kompass når jeg skulle bevege meg inn i feltet om barn og seksualitet. To spørsmål presset seg frem og ble også formgivende i denne prosessen: 1. *Hvorfor brenner det akkurat her* og 2. *Hva er egentlig målet med dette*. Helt siden midten av 1900-tallet har barns naturlige uttrykk for nysgjerrighet på kropp og seksualitet vært noe sosialkonstruktivister har tatt opp som en idé med fokus på hvordan dette i større eller mindre grad blir knust av voksensamfunnet (Martin, 2014). Barns plass i samfunnet som medborgere

har i lang tid vært problematisk skriver Robinson (2012), nettopp fordi de helt generelt sett blir utelukket fra å delta i de sosiale, politiske og økonomiske feltene i samfunnet. Særlig blir barn ekskludert fra den seksuelle sfæren og kobler man barndom med seksualitet går man inn i en vanskelig, kontroversiell og kompleks verden. To hovedpunkter er relevante når vi i dag snakker om barn og seksualitet: 1. Hvordan begreper som *barndom* og *uskyld* er med på å kontrollere tilgangen barn har på kunnskap om seksualitet og 2. Hvordan disse to begrepene nært knyttet sammen brukes som et middel for å etablere og styre den gode normative voksne som et medborgerskapssubjekt – den hvite, middelklassens, heteroseksuelle subjekt som også opprettholder den kristne familiemoral og verdier (Robinson, 2012).

Dette får igjen følger når vi snakker om den praksisen barnehagelærere utøver i barnehagen i dag. Thore Langfeldt har skrevet en del om barns seksualitet og skriver at ofte når man skal snakke med små barn om seksualitet er fokuset i stor grad rettet mot hvordan barn blir til. Men seksualiteten vår er så mye mer enn bare det; den er knyttet til glede, til lyst og lek og til hva vi blir tiltrukket og opphisset av (Langfeldt, 2013, s. 9). Det er en drivkraft i oss som har betydning i måten vi beveger oss på, søker kjærlighet, varme og intimitet på, hvordan vi føler, tar og blir tatt på (WHO referert i Aasland, 2015, s. 8). Her støtter jeg meg til Anne Torill Kimerud som skriver at det er kunnskap og viten som avgjør hvilke verdier som ligger til grunn for det arbeidet som blir gjort i barnehagen. Videre skriver hun at hvis vi unngår å forstå barns seksualitet, vil det føre til at kunnskapsproduksjonen reduseres innen barnehagefeltet og viktige aspekter ved barns seksualitet blir fremmedgjort. En slik fremmedgjøring bidrar til å skape bekymringsfull avstand mellom barnet og enkelte av dens grunnleggende og fundamentale sider, som kan skape problemer for en sunn og trygg utvikling (2011, s. 173).

Langfeldt skriver at språk og kommunikasjon bidrar til vår forståelse av seksualiteten og at dette blir styrt av diskurser i samfunnet. Videre skriver han at barns forhold til kropp og seksualitet styres av ytre faktorer som for eksempel foreldre, lærere, venner og kultur (2013, s. 38). Og det var nettopp dette som ledet meg inn på min problemstilling: nemlig diskursenes makt. Peter Moss skriver om dominerende diskurser og det er med bakgrunn fra den franske filosofen Michael Foucault han skriver at verden vi lever i, er bygget opp av historier eller diskurser. Dette er historier eller måter å snakke på som skaper vår virkelighet, men at noen av de måtene vi snakker på kan bli så innflytelsesrike at vi forstår dem som naturgitte sannheter (Moss, 2019, s. 5). Det typiske her er at våre antagelser og verdier blir så usynlige at våre subjektive perspektiver og oppfatninger tilsynelatende kan oppleves som objektive. Dominerende diskurser får derfor makt ved at de opptrer som den bestemte sannhet og vil på

den måten utelukke alternative måter å tenke på og marginalisere andre diskurser. Disse marginaliserte historiene blir ut i fra dette oppfattet som ikke i kontakt med virkeligheten og får posisjon som irrelevant og absurd (Moss, 2019, s. 6). Det var akkurat her det brant og jeg ble med utgangspunkt i dette derfor nysgjerrig på hvilke dominerende diskurser rundt barn og seksualitet vi kan finne i barnehagen. Min problemstilling for denne masteroppgaven vil derfor da være:

Hvilke dominerende diskurser preger barnehagelæreres oppfatninger om barn og seksualitet og hva innebærer dette for praksisen i barnehagen i dag?

Denne problemstillingen retter oppmerksomheten våres i to retninger. Den første er knyttet til barnehagelærernes oppfatninger om barn og seksualitet og den andre er knyttet til praksisen. Målet med oppgaven er derfor i samtaler med barnehagelærere først å synliggjøre de dominerende diskursene som bidrar til å underbygge visse forståelser om barn og seksualitet i barnehagen i dag. For så å se på hvilken betydning disse diskursene har for praksisen som utøves i barnehagene. Dette har jeg gjort ved å gjennomføre en empirisk undersøkelse i seks ulike barnehager med fokusgruppesamtale som metode.

1.2 Bakgrunn

Barnehagen som institusjon har over lang tid vært igjennom betydelige både faglige og politiske endringer som utfordrer dens organisering av mål og det pedagogiske innhold. Fra å være et familiepolitisk tiltak har barnehagen blitt omdefinert til å bli en del av utdanningsløpet under Kunnskapsdepartementet. Dette har ført til en revidert utgave av rammeplanen for barnehager der sju fagområder, dokumentasjonsarbeid og barns medvirkning står sentralt (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011, s. 14-15). Gjennom barnehageloven og rammeplanen har samfunnets mandat fått en enda tydeligere plass, en plass som er forankret i kravet om å både ivareta barnet her og nå, men samtidig sikre barnets mestringskompetanse for det videre livet (Thoresen, 2015 i Hammer, 2017, s. 123). Fra 2009 til 2010 har det blitt publisert en rekke styringsdokumenter og meldinger fra barnehagepolitiske hold som både nasjonalt og internasjonalt gjør evalueringer og kommer med anbefalinger om å endre pedagogiske retningslinjer og innhold for det barnehagefaglige arbeidet (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011, s. 14-15). Dette får konsekvenser for den posisjonen barnehagelæreren er i, som da befinner seg i et spenningsfelt der kompetansen ligger i evnen til å ivareta den kompleksiteten barnehagen er en del av. Barnehagelæreren skal gi omsorg, legge til rette for læring og følge opp hvert enkelt barn samt

hele barnegruppen. Barnehagelæreren er dermed i dette arbeidet ikke bare en yrkesutøver ovenfor barn og foreldre, men også et bindeledd til velferdssamfunnets føringer og lover som yrkesutøveren selv har ansvar for å tolke og forvalte til det beste for barna. Dette blir igjen en utfordring når kravet om utdanning, mer teoretisk kunnskap og faglighet blir koblet tett opp til den praktiske handlingskompetansen (Hammer, 2017, s. 124).

Kimerud skriver at når det gjelder barns seksualitet finnes det svært få undersøkelser som retter seg mot norsk barnehage pedagogisk forskning (Kimerud, 2011, s. 172). Dette kan ha forankring i flere ting og her viser Kimerud (2011) til Nilsen som har brukt feministisk poststrukturell teori og queer teori for å presentere heteroseksualitetens hegemoniske posisjon og skriver at det er viktig for feltet å åpne opp for nye perspektiver, skape rom for mer refleksjon og tydeliggjøre behovet for økt kunnskap rundt tematikken. Videre skriver Kimerud at en stor utfordring i dag, er å faktisk å "se" og godta at seksualiteten kan knyttes til barn også og at den er betydningsfull og derfor må anerkjennes. Hvis holdningen om en ikke-eksisterende seksualitet fortsetter å prege barnehager, vil dette føre til at kunnskapsproduksjonen innen barnehagefeltet reduseres (2011, s. 173). Med utgangspunkt i dette er det derfor interessant å se på hvordan seksualitet som tema har fått en så marginal plass i utdanninger som både pedagogikken, medisinen og psykologien skriver Vildalen. Den får som regel en fremtredende rolle når den trekkes frem som et problem (2014, s. 16).

Kimerud skriver at voksne definerer barns seksuelle praksis i stor grad gjennom oppfatninger om *hva som er normalt og hva som er unormalt* (2011, s. 177). Hun trekker også frem at det i dagens samfunnsdebatt og i media generelt, er rettet et stort fokus mot utfordringer som kan knyttes til seksuelle overgrep mot barn. Om dette skriver rammeplanen at barnehageansatte skal være bevisst på at barn kan være utsatt for vold og seksuelle overgrep og de skal også vite hvordan dette kan forebygges og oppdages (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Regjeringen har også posisjonert seg i forhold til dette og med tiltaksplanen "*En god barndom varer livet ut*" for perioden 2014-2017 hadde de som mål å forebygge at barn og ungdom ble utsatt for vold og seksuelle overgrep i og utenfor hjemmet. Planen inneholdt 43 tiltak for å sikre tidlig og riktig hjelp til barn og ungdom over hele landet. En slik tiltaksplan innebar alle barn og unge mellom 0-18 år og var et arbeid som ble koordinert av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet og den skulle gjennomføres i et nært samarbeid med Helse- og omsorgsdepartementet, Justis- og beredskapsdepartementet og Kunnskapsdepartementet med direktorater. Innspill til planen ble gitt av en rekke frivillige organisasjoner og bygger på et kunnskapsgrunnlag fra tidligere arbeid på området (Barne-, likestillings- og

inkluderingsdepartementet, 2013). Her skriver Kimerud at overgrepstematikken kan oppleves for mange som truende, men hun vektlegger videre at debatten har flere aspekter og bør derfor diskuteres, slik at overgrepssproblematikken ikke tar for stor oppmerksomhet og viktige spørsmål om seksualiteten ikke blir stilt (2011, s. 181).

1.3 Presentasjon av oppgavens inndeling

Jeg har i dette kapittelet gjort rede for oppgavens innramming, målsetting og problemstilling. I kapittel 2 tar jeg for meg en gjennomgang av tidligere forskning, der jeg ser på aktualiteten for de mest sentrale emnene som studien min beveger seg innenfor. Kapittel 3 gir en innføring i min teoretiske tilnærming med diskurser som utgangspunkt og der diskursanalyse brukes som briller til å se med. Her vil både teorier og annen litteratur knyttes opp til ulike forståelser rundt barn og seksualitet og belyse temaer som diskurser, makt, sivilisering, skam, kjønn, barns seksualitet, forståelser av å se kroppen som subjekt og seksuelle overgrep. I kapittel 4 redegjør jeg for diskursanalyse og fokusgruppesamtale med barnehagelærere som metode, der mine metodiske valg og gjennomføring av datainnhenting vil bli presentert. I Kapittel 5 vil jeg presentere en analyse fra funnene i forskningen, der fire diskurser trer frem som sentrale i de dataene som forskningen frembrakte. Disse funnene vil med utgangspunkt i mitt teoretiske grunnlag blir diskutert. Kapittel 6 gjør en mer inngående drøfting av de ulike diskursene hvor jeg avslutter med en oppsummering og vil gi et mulig svar på problemstillingen. Helt til slutt vil kapittel 7 ta for seg noen avsluttende refleksjoner.

2 Tidligere forskning

I denne delen av masteroppgaven tar jeg for meg tidligere forskning om tema barn og seksualitet. For å ha kommet til det utvalget jeg nå sitter igjen med, har jeg gjennomgått en prosess der jeg har forsøkt å finne forskjellig litteratur på ulike steder. Jeg har videre systematisk sortert mine funn ut i fra den gjennomgåtte litteraturen som sier noe om det fagfeltet jeg beveger meg innenfor. Jeg gjorde et søk etter ulike forskningsartikler på ERIC, nb-ecec.org og google scholar. På ERIC begrenset jeg utvalget med å velge forskning som er gjort etter 2004 og valgte da søkeord som blant annet "kindergarten", "pre-school", "early childhood" og "sexuality", "sexual behavior", "sexual development", "sexual play". På nb-ecec.org og google scholar gjorde jeg det samme søket på norsk. På disse søkene fikk jeg til sammen 195 artikler. I første omgang så jeg kun grovt igjennom alle og valgte bredt ut de artiklene som generelt handlet om

små barn og seksualitet basert på abstractet. Her ble jeg nødt til å velge bort de artiklene som enten tok for seg seksualitet i en mer generell forstand, altså som handlet mer om eldre barns eller voksenes seksualitet og de som hadde en mer smal inngang som for eksempel forskning rettet mot HIV problematikken, tegnefilm eller fedres perspektiver på kommunikasjon om seksualitet med egne barn. Da ble jeg sittende igjen med 50 artikler.

Ut i fra disse 50 artiklene igjen gikk jeg dypere inn i hver tekst og her gjorde jeg et valgt ut ifra hvilke artikler som gjorde forskning rettet mot studenter/førskolelærere/barnehagelæreres holdninger, forestillinger, praksis og eller ideer rundt tema barn og seksualitet i barnehagen. Da satt jeg igjen med 20 artikler som jeg lett kunne dele inn i ulike, men relevante temaer: *holdninger til seksualitetsundervisning generelt, førskolelærerens møte med barns seksuelle atferd og kjønn og seksuell orientering*. Under tema *førskolelærerens møte med barns seksuelle atferd* velger jeg også å legge til en artikkel av Øystein Skundberg (2021) etter et søk om barn og seksualitet på google. I tillegg fordi jeg bruker diskursanalyse som metode, har jeg også valgt å samle de artiklene som har diskursive innganger inn under punktet *eksplisitte diskursive innganger*.

2.1 Holdninger til seksualitetsundervisning generelt

Seks av artiklene forsket på den generelle undervisningen rundt seksualitet i tidlig oppvekst. Her ligger hovedvekten på viktigheten av selvsikre og kunnskapsrike voksne for å gi barn best mulig støtte for en sunn seksualitetsutvikling. I "*Pre-Service early childhood teachers perceptions about sexuality education and behavioural intentions towards children`s curiosity about sexuality*" intervjuet Sum Kwing Cheung, Joyce Lok Yin Kwan og Ka Ya Karen Yim 216 førskolelærere i Hong Kong for å undersøke deres selvsikkerhet i forhold til å undervise i fire temaer om seksualitet. Disse fire temaene var kjønnsbinære kroppsdeler, opprinnelse til livet, kjønnsroller og beskyttelse av egne private kroppsdeler. Artikkelen viser til at det er betydelige forskjeller i grad av selvsikkerhet i hvordan førskolelærere underviser i disse temaene og at det var beskyttelse av egne private kroppsdeler som sto høyest over undervisning om seksualitet. Helt nederst kom de kjønnsbinære kroppsdeler og opprinnelse til livet. Flere av artiklene viste også at mangelfull kunnskap om tema gjorde at undervisningen ble begrenset etter tilegnede sosiale og kulturelle normer og bar derfor også preg av dette (Cheung et al., 2021).

2.2 Førskolelæreres møte med barns seksuelle atferd

Fem av artiklene i samlingen dreide seg om førskolelærere og grunnskolelæreres møter og oppfatninger rundt barns seksuelle atferd. I artiklene ser man en overvekt av oppfatninger der barns seksuelle uttrykk blir knyttet til bekymring for seksuelle overgrep mot barn. Onani og seksuell lek blir tatt opp som typisk seksuell atferd som kan opptre hos barn. Else-Marie Buch Leander, Per Lindsø Larsen og Karen Pallesgaard Munk avdekker i 2018 i "*Children's doctor games and nudity at danish childcare institutions*" gjennom en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse, holdninger til barns nakenhet og seksualitet blant lærere fra barnehager i Danmark. Undersøkelsen viser at det i senere tid er blitt strengere regler og kontroll over barns kropp og seksuell lek. Dette igjen ser man har skapt en frykt som legger føringer for hva som er "normal" seksualitet blant barn (Leander et al., 2018). I artikkelen "*Hvordan forstå barns aldersnormale seksualitet?*" diskuterer Skundberg i 2020 med utgangspunkt i en kritikk av Freuds seksualteori, hvordan vi med et epistemologisk perspektiv tolker barns seksualitet som om den er skapt av den voksnes seksuelle impulser. Med utgangspunkt i Charlotte Bühlers teorier utfordrer han her ideer som henger igjen fra sent 1800-tallet og argumenterer for at barns seksualitet kan tolkes feil og at det vil være til hinder for en sunn og adekvat seksualutvikling (Skundberg, 2020).

2.3 Kjønn og seksuell orientering

Fire av artiklene tok for seg hvordan oppfatninger, om barn og seksualitet, men også om praksis i barnehagen eller førskolen fortsatt følger en kjønnsbinær tenkning og hvordan kjønns- og seksuelle orienteringsstrukturer er med på å usynliggjøre ikke-heteroseksualitet og dermed også ekskludere barn med kjønns- og seksuelle orienteringsvariasjoner. I artikkelen "*Reproducing (and disrupting) heteronormativity: Gendered sexual socialization in preschool classrooms*" gjorde Heidi M. Gansen en etnografisk undersøkelse der hun observerte i ni førskoleklasserom for å finne den kjønnede seksuelle sosialiseringen som foregår mellom lærer og barn, men også mellom jevnaldrende barn. Funnene fra denne forskningen viser at førskolelærerne konstruerer og forstyrrer de kjønnede seksuelle utfoldelsene i klasserommet. Et eksempel er at læreren, gjennom å tydelig vise engasjement og kommunisere "dere kan kysse" eller "åh se de er kjæresten" når to barn av motsatt kjønn lekte, bidro til å fremme heterofil romantikk. Dette ble også tydelig da læreren kun så på to barn av samme kjønn som vennlige med hverandre hvis de

holdt hender eller var i homoseksuell aktivitet med hverandre. Læreren viste ikke like mye engasjement da (Gansen, 2017).

2.4 Eksplisitte diskursive innganger

Seks av artiklene har en diskursiv inngang i sin forskning og viser oss hvordan eksplisitte diskurser får betydning i arbeid med små barn ved at de ekskluderer, men også påvirker både lærere og barns forståelser og tolkninger rundt spesielle opplevelser. Det ligger en makt i hvordan motstand og stillhet konstruerer sannhet om hva barns seksualitet er og usynligjør visse aspekter ved den. For å få en mer utvidet og nyansert forståelse av hvordan diskurser har makt til å rette fokus i én retning, har jeg her valgt å trekke frem artikkelen til Kellie Burns; "*Normative 'sexual' knowledge and critique as a mode of resistance — a response to Damien Riggs*", som er en Australsk forskningsartikkel fra 2014. Her har forfatteren valgt å diskutere Damien Riggs analyse av nettstedet for seksualundervisning som i utgangspunktet er laget for barn og foreldre. Burns fremhever Foucaults forståelser rundt makt, kunnskap og myndighetsutøvelse og hvordan begrepene i lys av dette, kan være med på å skape noen "tatt for gitte" antagelser om seksualitet og som igjen blir normalisert som "offisiell kunnskap". Her ser man at en slik forståelse ikke bare rammer den institusjonelle politikken, men også praksiser og er med på å forme hverdagsdiskurser (Burns, 2013).

3 Teoretisk tilnærming

I takt med at samfunnet vårt har blitt mer komplekst i måten vi lever på, gjennom globalisering og teknologi, har det blitt rettet en del kritikk mot oppfatninger som i den vestlige barnehagepedagogikken fortsatt har fått lov til å dominere i barnehagene idag (Gjervan et al., 2012, s. 34). Kunnskap har selvfølgelig siden barnehagens spede begynnelse på slutten av 1800-tallet utviklet seg og endret seg via teoretisk inspirasjon fra mange vitenskaper og fagområder, men det er likevel florert av påstander om at mennesker som arbeider med barn i barnehager må på ulike plan utvide sine horisonter når det kommer til egen praksis. Dette kan gjøres ved å presentere ulike perspektiver på nettopp det som skjer i disse komplekse livsverdenene. I Norge i dag har det skjedd mange positive endringer når det kommer til aksept for det mangfoldet som har vokst frem, men man ser likevel at hverdagen for mange samtidig fortsatt bærer preg av marginalisering og undertrykking (Gjervan et al., 2012, s. 34). Det er ikke snakk

om å bytte ut den kunnskapen som allerede eksisterer med teorier som er "bedre" eller står over noen andre, men heller la teoriene og perspektivene stå side om side og la dem nære av hverandre slik at det mangfoldige livet blir flettet sammen til en styrket enhet (Gjervan et al., 2012, s. 37).

Min teoretiske tilnærming i denne oppgaven tar utgangspunkt i ulike teorier knytta til makt og seksualitet når det gjelder barn. Jeg vil med utgangspunkt i Foucaults ideer si noe om hvordan makt spiller en viktig rolle når vi i dag snakker om barn og seksualitet. Her velger jeg i hovedsak å støtte meg til Svein Hammers (2017), Kellie Burns (2013), Peter Moss's (2019) presentasjoner av Foucaults forestillinger og utredelser. Jeg tar også for meg teorier av Thore Langfeldt (2013), Stephanie Vildalen (2014), Margrethe Wiede Aasland (2015), Elisabeth Nordin-Hultmann (Gjervan et al, 2012) og skeiv teori via Judith Butler (2020/1993), som gjør rede for ulike perspektiver på barns seksualitet og hvordan vi mennesker oppfatter, handler og forstår emnene rundt dette. Disse teoretiske perspektivene bidrar her til å tydeliggjøre noen dominerende diskurser, og på den måten også gi et klarere bilde av diskurser som kommer i skyggen. Å ha et diskursivt utgangspunkt, vil i denne oppgaven ha betydning nettopp fordi det muliggjør en diskusjon om *forståelsen* og fremmer enkelte handlinger som legitimeres i et samfunn som sosial virkelighet (Johannessen et al., 2021a, s. 63).

3.1 Makt og diskurser

Med utgangspunkt i ideer og teoretiske utsagt inspirert av Michael Foucault som kanskje er en av det forrige århundres ledende tenkere, ønsker jeg å se nærmere på hvordan begrepet makt og diskurser får betydning når vi i dag snakker om barn og seksualitet i barnehagen. Foucault ble med tiden den mest siterte i humanvitenskapen med sine banebrytende utsagt om galskap, det moderne menneske, styring og makt, medisin og seksualitet (Hammer, 2017, s. 12). Om Foucault kan si oss noe om barnehagen er videre usikkert, men gjennom sin kritiske forståelse av hele de moderne samfunnsformasjoner har han gjennom utallige bøker og artikler åpnet opp for et forum om virkeligheten der barnehagens praksisfelt også kan bli diskutert. Det faktum at barnehagene opp gjennom tidene har stått i harde brytninger hva innhold, metode og organisering angår, kan man vel påstå at Foucaults perspektiver både er relevante og viktige (Hammer, 2017, s. 12).

I Foucaults tre bind "The history of sexuality" retter han analysenes fokus mot hvordan sosial kontroll sikres ved å overvåke og kontrollere borgeres seksuelle lyster og praksiser (Burns,

2013, s. 89). Om dette skriver Hammer at den disiplinære makten ligger i ulike teknikker som en måte å skape lydige mennesker på. På den ene siden har vi vertikale styringsgrep som er styring av andre ved bruk av strukturer og prosedyrer, og på den andre siden horisontale styringsgrep som retter seg mer mot identifikasjon, interaksjon, vurdering og utvikling. I et liberalt samfunn er disse nødvendige for at individene skal kjenne på hva som er "riktig" og "galt" i ulike situasjoner og selv gjøre en vurdering på dette (Hammer, 2017, s.149). Dette kaller Foucault for "selvets teknikker" og er en måte medborgere selv regulerer og kontrollerer sine egne kropper på (Burns, 2013, s. 90). Her blir det viktig å poengtere at makt i lys av Foucault sine perspektiver på ingen måte er en ovenfra og ned-relasjonell handling, men her snakker han om maktrelasjoner som en evig kamp mellom to parter der makt og motstand hele tiden drar i hver sin retning. I dette rommet tøyes grensene for hvem som egentlig har makten, siden motviljen som oppstår alltid vil kunne ha frihet til å dra (Hammer, 2017, s. 141).

Med utgangspunkt i dette er det lettere å forstå Foucaults ideer om hvordan makten opptrer i møte med seksualkunnskap. Han hevdet at styring av seksualiteten ikke var knytta til regler og lover, men at den stadig befant seg i fordelingen og bevegelsene av makten mellom stat, sosiale institusjoner (eks. Helse) og individers kropper og handlinger (Burns, 2013, s. 90). Dette betyr at reguleringen av seksualkunnskap befinner seg i denne virvelstrømningen mellom statlige mandater, de institusjonelle arenaene som produserer og formidler kunnskap og den enkelte forelder og barnet som søker å finne "fakta" eller få mer innsikt og forståelse om sex og seksualitet. Foreldre, lærere og unge er nemlig avhengige av pålitelige kilder som offentlig finansierte eller godkjente ressurser gjerne er posisjonert som, når de ønsker å få "sannheten" om "sunne" og "normale" seksuelle lyster og forhold (Burns, 2013, s. 90). Makt er ikke nødvendigvis ensbetydende med å være noe negativt, da den har dynamikk og kompleksitet som for all del kan være produktiv og gi overskudd og energi (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011, s. 13).

Makt kan forme og det er gjennom diskursive analyser av profesjonsutøveren man kan gjenkjenne dominerende maktutøvelser. Ut i fra aksepterte barnehagefaglige tenkninger og praksiser i feltet, tilpasses gjerne maktutøvelsene etter profesjonsutøverens meninger (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011, s. 13). Diskurser dreier seg om bakenforliggende og tatt-for-gitte forståelser av virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 58). Det er ikke snakk om individuelle forståelsesformer, men heller delte kollektive måter å forstå ting på som skaper en ramme for det vi sier. Ved å bruke ordet "ramme", markeres det at diskurser som regel har en utside og en innside og at måten vi snakker om ting på ofte hører enten innenfor eller utenfor en gitt diskursiv

ramme. Her vil jeg si noe om representasjoner og jeg støtter meg til Johannessen et al når de skriver at ved å representere et fenomen, må vi ikke utelukke at det finnes flere måter å representere fenomenet på og at denne ene måten å tenke på, kobles opp til en bestemt diskursiv ramme. Dette betyr at diskurser påvirker hvordan vi tenker og knyttes gjerne opp til én måte å tenke på, som hverken er personlig eller unik, men heller forankret i det kulturelle og delt med flere (Johannessen et al., 2021).

3.1.1 Dominerende diskurser

Som nevnt innledningsvis, kan noen måter vi snakker om ting på og enkelte fortellinger om verden bli så fremtredende at de oppleves som sannheter (Moss, 2019, s. 5). Våre tolkninger av verden har også i tråd med diskurser en tendens til å komme til uttrykk i måten vi handler på og legitimerer derfor handlingene som riktige (Johannessen et al., 2021, s. 61). Her blir det viktig å presisere skriver Moss, at de som står innenfor gitte dominerende diskurser hverken er tåpelige, villedet eller uærlige, men at de ofte oppriktig mener at det som blir sagt eller gjort er til det felles beste. Utfordringen med nettopp dette er at diskursen blir så dominerende at de som tviler på den, ofte stiller seg motvillige eller kjenner seg ute av stand til å uttrykke denne tvilen eller komme med alternative synspunkter, fordi de er redde for reaksjoner (Moss, 2019, s. 6). Slik sett blir diskurser nært knyttet opp til makt, fordi dem som tror på fortellingen sikrer at den opprettholdes ved å gjenfortelle den og bruker også privilegerte kommunikasjonskanaler som forsterker rekkevidden og derfor også virkningen av den.

Dominerende diskurser oppstår også i barnehagefeltet og det kan derfor være hensiktsmessig å se på nettopp dette når vi i dag arbeider med spørsmål og forskning knyttet til barnehagearenaen (Gjervan et al., 2012, s. 35). Nye teorier viser oss hvordan barnehagepraksisen er bundet opp av vaner, rutiner, organiseringen av rom og materialer og også hvordan systemer av maktrelasjoner har vevd inn den pedagogiske tenking og praksis (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011, s. 11). De dominerende diskursene blir så vanlige for oss at vi oppfatter dem som "normale" eller "naturlige" og dette kan i barnehagesammenheng kalles for "taus kunnskap". Sannheter blir med andre ord så dominerende at de funker som skylapper for annen kunnskap og vil på den måten virke normaliserende og undertrykkende (Gjervan et al., 2012, s. 41). Mange av de oppfatningene og forestillingene som finnes på barnehagefeltet i Norge i dag bærer preg av en annen tid. Det er ikke noe sjokkerende i seg selv, for slik er verden, vi gjør oss nytte av kunnskap for så å bygge videre på denne kunnskapen med ny innsikt slik at nye erkjennelser oppstår. Det hevdes likevel at de diskursene som har vært mest fremtredende i

tidlig barndom i vesten de siste 200 årene kan knyttes opp til psykologiske og medisinske diskurser. Dette betyr at den kunnskapen som har etablert seg som en universell sannhet innenfor barnehagepedagogikk opp gjennom tidene baserer seg på utviklingspsykologien (Gjervan et al., 2012, s. 35).

3.2 Seksualitet – i lys av tidligere forståelser

Hvordan et samfunn forholder seg til seksualitet, hvor åpent det er for dens betydning og definisjon, har variert opp gjennom historien skriver Vildalen (2014, s. 19). Langfeldt hevder at det som regel er makthaverne i samfunnet som styrer retningen religionen, filosofi og vitenskapen tar, ut i fra en ide om hva som er hensiktsmessig til det beste for å utvikle og bevare samfunnets helhet. Dette betyr at makthaverne får en særdeles viktig og sentral posisjon i definisjonen av hva som er naturlig, hva som er lov, og hva som er skadelig når det er snakk om seksualmoral og seksualatferd (2013, s. 11). På lik linje som mennesker preges av sine opplevelser gjennom livet, er kulturen også preget av vår historie (Vildalen, 2014, s. 19). Hvordan historien opp igjennom har forvaltet kunnskap om menneskelig seksualitet blir derfor viktig (Almås & Benestad, 2017, s. 19). Videre vil jeg ta en kort gjennomgang av seksualitetens historie før vi beveger oss videre inn i ulike perspektiver på barn og seksualitet.

3.2.1 Seksualitetens historie

Det er usikkert helt konkret hvilket opphav seksualitet som begrep har skriver Langfeldt (2013, s. 11), men historie som så langt tilbake til år 300 kan fortelle oss om den store kristne kirkefader Augustin og at kirkens forståelse av seksualitet er grunnlagt på mange av hans ideer. Augustin skrev blant annet i sine beretninger at det kun var samleie mellom mannen og kvinnen, den som førte til befruktning, som var den normale seksuelle akten. Videre skriver Langfeldt at seksualitet fikk en økende betydning fra 1700-tallet og peker på hvordan erotikken frem til da via kunsten, særlig hadde blitt brukt når man skulle beskrive kjønnslige handlinger. Der kunsten hadde frihet til å uttrykke seg i mer friere former, ble seksualitetens betydning da den gjorde sitt inntog raskt knytta til uttrykk for den medisinske reproduksjonen skriver han (2013, s. 11). Ifølge Langfeldt har en slik forståelse av seksualiteten blitt en egen diskurs som også har satt standarden for forståelsen av synd og patologi. Seksualiteten ble derfor fra 1700-tallet delt, med erotikken på den ene siden som benyttet i bildekunst, litteratur og film, var fylt opp av lyst, lidenskap og glede, og med seksualitetens diskurs på den andre siden fremstilt gjennom det

vitenskapelige som medisin, psykologi og filosofi og i religiøse sammenhenger (Langfeldt, 2013, s. 11). Langfeldt hevder at denne diskursen fortsatt lever i vår kultur den dag i dag og er en faktor i forståelsen av hva som kan være en normal seksualitet (2013, s. 13).

En av 1700-tallets mest betydningsfulle tenkere var filosofen Jean-Jacques Rousseau skriver Elsa Almås og Esben Esther Pirelli Benestad. Hans ideer om det uskyldige barnet har vært en avgjørende faktor når det gjelder beskyttelse av barnet mot den voldsomme voksenverden hevder de (2017, s. 25). Her skriver Langfeldt at Rousseaus ideer i stor grad støttet seg til kirkefaderen Augustin og mente som han at all seksuell handling som hadde en annen hensikt enn reproduksjonen, var skadelig og syndig (2013, s. 19). Videre påpeker Almås og Benestad at dette har påvirket og bidratt til at barn og unge har vært uforberedt i møte med den voksnes seksualitet (2017, s. 25). Fra omkring slutten av 1600-tallet og til ca. 1800-tallet kom opplysningstidens nye ideer og forestillinger, og diskurser som Foucault kalte det, inn på banen (Langfeldt, 2013, s. 14). Dette fikk betydning for bondesamfunnet som beveget seg mer og mer inn i et industrielt samfunn og her fikk kirken og borgerskapet sammenfallende interesser skriver Vildalen. Videre påpeker hun at et slikt produksjonssamfunn der leder med økonomisk makt styrte arbeidskraften ved bruk av kontroll og disiplin, fordret en viss effektivitet og orden. Dette fikk igjen følger for seksualiteten hevder hun, der seksuell kontroll ble et resultat av virkemidler som dyd og skam (2014, s. 19). Psykoanalysens far, Sigmund Freud kan også listes opp som en som har hatt betydning for tidligere ideer rundt barns seksualitet skriver Vildalen. Hans utviklingsteorier fikk på slutten av 1800-tallet gjennomslag og hans seksualteorier fikk stor innflytelse på forståelsen av barns seksualitet. Hun hevder at Freud blant annet mente at barnet hadde en iboende og medfødt seksualdrift, inkludert alt av uttrykte seksuelle perversjoner (altså seksualitet som oppfattes som utenfor normalen). Hun viser også til at Freuds meninger beveget seg dit hen at det var voksnes oppdragelse og utvikling av skamfølelsen, som ville avgjøre i hvor stor grad barn klarte å regulere sine seksuelle drifter (2014, s. 22).

På 1800-1900-tallet styrte Albert Molls arbeid blant annet forståelsen av barns seksualitet i retning av nye perspektiver skriver Vildalen. Hun hevder at Moll mente onani var naturlig og at Freuds vektlegging av seksualitetens betydning for utviklingen fikk et altfor stort fokus (2014, s. 23). Dette bringer oss videre til en ny tid. Med utgangspunkt i Hekma og Giami, skriver Almås og Benestad nemlig at det i den vestlige kulturen vokste seg frem i 1960- og 1970-årene en seksuell utfoldelse. Den såkalte seksuelle revolusjonen førte med seg et politiske ideologisk

forsvar av det *naturlige*, som i den forstand betydde det som ikke den etablerte kulturen styrte over (2017, s. 55). Her poengterer dem at grensesetting ble sett på som seksualfiendtlighet og var en tydelig reaksjon mot de satte og religionsstøttede holdningene i samfunnet. Denne seksuelle revolusjonen sies å ha mye av æren for at sexologi som fagfelt har utviklet seg i moderne tid (Almås & Benestad, 2017, s. 55) Langfeldt poengterer at fagfeltet sexologi kjempet seg frem mellom meninger og debatter fra de tradisjonelle medisinske ideene om seksualitet og den reproduktive diskursen som herjet i samfunnet. De frontet blant annet homofile og transpersoners rettigheter, og også for selvbestemt abort og prevensjon (2013, s. 14).

Med den seksuelle revolusjonen i 1960-årene fulgte det også en bølge av kvinnefrigjøringsforkjempere skriver Langfeldt. Han utdyper at her var det en kamp for kvinners rett til å bestemme over egen kropp og at kvinners seksualitet ikke lenger skulle bli definert av menn. Dette førte til skriver han videre, et opprør mot blant annet seksualundervisning i skolen som fortsatt bar preg av forplantningslæren der blomsten og bien sto i fokus (2013, s. 21). Feminister gjorde sitt inntog, skriver Sally Hines, og med det som ble kjent som anti-essensialisme ble kjønn forsøkt revet vekk fra de biologiske oppfattelsene av hvilke egenskaper som var knyttet til dem. Likevel bar denne feministiske tankegangen en bærende ide om at premissene for kjønn var biologisk (mann-kvinne), men at det var det kulturelle som formet deres posisjoner (2020). Den amerikanske filosofen Judith Butler (f.1956) ble et intellektuelt ikon for ulike bevegelser rundt kjønns og seksualitetsmangfold. Hun blant andre skeive teoretikere fulgt med en bølge av kritiske perspektiver som ble rettet mot feminismens teorier (Butler, 2020, s. 7). Politiske holdepunkt som retter fokuset mot "kvinners" interesser og perspektiver, ble sett på som teorier som utelukkende tok utgangspunkt i forståelsen av "ekte" biologiske kjønn, klart avgrensede sosiale kjønn og en spesifikk seksualitet (Butler, 2020, s. 31). Canella hevder at rasjonelle og hierarkiske teorier er med på å skape og opprettholde maktstrukturene i samfunnet, som for eksempel dem som blant annet setter menn over kvinner, voksne over barn og heterofile over LHBT-individer. Slik sett, bemerker hun, har feltet Early Childhood Education (ECE) sin forankring i en patriarkalsk sosial struktur, der undervisning verdsetter den patriarkalske og dominerende kunnskapen og avviser dem som gjør motstand mot dette (i Duke & McCarthy, 2009).

3.2.2 Religion og tradisjon – seksualitetens betydning

Som skrevet over har kirken opp gjennom historien hatt en betydelig stor posisjon i vår forståelse av seksualitet skriver Langfeldt. Han kaller det for den augustinske reproduktive diskurs (2013, s. 20), nettopp fordi det var kirkefader Augustins ideer om hva naturlige seksualitet var, som ble rådene innen kristendommen og som fortsatt preger mange av oppfattelsene rundt seksualitet i dag (Langfeldt, 2013, s. 13). Videre påpeker Langfeldt at det likevel i takt med modernismen og utvikling i naturvitenskapen, var kirken som mistet mye av sitt monopol på sannheten rundt seksualitet (2013, s. 14). Thomas Ziehe skriver om nettopp dette og skriver at modernismens "ødeleggelse" av den tradisjonelle kulturen, med kristendommens betydning for hvordan livene våres og dagligtalen struktureres på, forandrer ikke bare holdninger til såkalte autoritetspersoner og generasjonsrollene, men også seksualmoralen, den seksuelle atferden og problematiseringen av kjønnsrollene (1983, s. 24). Videre hevder han at selv om modernismen og industrisamfunnet vokste frem som en ny type installasjon av hvordan vi organiserer livene våres på, har vår kulturelle måte å tenke på fortsatt en forankring i kristne verdier (1983, s. 25). Dette påpekes også av Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsen, som skriver at definisjonen av seksualitet fortsatt bæres av gamle tradisjoner når seksualitetens kulturhistorie med deres normer og forestillinger er vevd inn i religionenes oppfatninger av seksualitet (2009, s. 143).

I den augustinske diskurs er det kun sex mellom en mann og en kvinne, den som fører til befruktning som blir sett på som "riktig" skriver Langfeldt. All annen seksuell aktivitet er syndig (Langfeldt, 2013, s. 13). Vildalen skriver her at et eksempel på dette er hvordan onani som synd, ble en fanesak for kirken (2014, s. 20) og her følger Røthing og Svendsen opp med at i 1720 var det Dr. Bekker som tok ordet fra Bibelen og gjenfortalte hvordan Onan sønn av Juda, ble oppfordret av sin far til å ta sin avdøde brors kone til seg og skaffe han etterkommere. Men fordi Onan ikke ville ha brorens etterkommere lot han sæden gå til spille og dette straffet Gud han med ved å la han dø (2009, s. 146). Dette førte til, skriver Langfeldt, at onani fikk mer og mer fokus og ble også årsak til en hel del rekke kroppslige og psykiske lidelser på denne tiden (2013, s. 12–13). Om dette skriver Margrethe Wiede Aasland at det på 1700-tallet var kun voksne som kunne ha og som skulle ha seksuelle følelser. Denne oppfatningen holdt over lang tid og det er med utgangspunkt i Wolfenstein at Kerry H. Robinson skriver at spebarnet på begynnelsen av 1900-tallet ble sett på som individer med kraftige og farlige impulser som her inkluderte både onani og tommelsuging og som lett kunne komme ut av kontroll som igjen kunne få følger for barnet senere i livet (2012a). Derfor ble det også innført tiltak, for å

forebygge mot at barn tok på sine egne kjønnsorgan og her ble det også innlemmet at onani kunne føre til både ryggproblemer, svakhet, nedsatt hørsel og syn skriver Aasland (2015, s. 57).

Her kan det være interessant å se litt på Rousseau igjen. Lutz Saurteig viser til at der man før så på barnet som ondt og en del av en arvesynd, som trengte streng moralsk oppdragelse, skjedde det nemlig en endring etter at Rousseaus ideer og oppfatninger fikk plass på samfunnsarenaen. Barn ble ut i fra Rousseaus teorier sett på som individer adskilt fra voksne med egen måte å føle og tenke på. Saurteig hevder her at barn ble i Rousseaus øyne sett på som uskyldige og rene. Så uskyldige var de at selv undervisning om seksualitet ville føre til at de ble oppmerksomme på farer og risikoer som de enda ikke var i stand til å ta inn over seg (Saurteig, 2012). Barn skulle derfor på ingen måte bli påvirket eller få kunnskap om befruktning og seksualitetens innhold skriver Aasland (2015, s. 57).

Å dyrke reproduksjonen som den ene sannheten om hva "riktig" seksualitet var, sto lenge sterkt innen medisinen også. Interessen for sykdom og kroppens organer var derfor lenge nært knyttet opp til de tradisjonelle kristne forståelsene av utvikling og hva som var naturlig (Langfeldt, 2013, s. 16). Her vil jeg trekke inn 1800-tallets sexologi med fokus på den vitenskapelige studien av sex. Hines skriver om dette og peker på hvordan den europeiske forståelsen av menneskelig atferd med utgangspunkt i nettopp den fikk en dominerende posisjon i forhold til kjønn. Videre skriver hun "sex difference was positioned as biologically driven and considered constitutive of human behavior: Bodily difference became absolute" (2020) og hevder at fra et slikt perspektiv blir *mann* og *kvinne* satt som bærere av kroppslige forskjeller som ikke bare er fysiske, men også i personlighetstrekk, adferd og sosial rolle. Kvinnens evne til å bære barn og mannens evne til å befrukte ble grunnlaget og utgangspunktet for hva menn og kvinner var. Dette viser oss, skriver Hines, at kjønn ble sett på som noe binært og at variasjoner utenfor disse to *mann* og *kvinne*-kategoriene ble sett på som patologisk (2020).

Å elske en av samme kjønn, var også blant en av de tingene som ble sett på som en synd i samfunnet og dette ble også kriminalisert i Norge på 1900-tallet skriver Langfeldt (2013, s. 17). Kropper og identiteter som krysset eller lå utenfor den binære mann/kvinne-kategorien hadde vært synlig gjennom hele 1800-tallet skriver Hines og kjønns mangfold var i et europeisk sexologisk syn blitt sett på innenfor samme rammer som homofili; som en underordnet etterligning av heteroseksualitet som stammet fra biologiske feil (Hines, 2020). Opp gjennom historien har homoseksualitet blitt sett på som både syndig, sykt og kriminelt skriver Vildalen

(2014, s. 80). Den norske kirke sliter fortsatt med å anerkjenne seksuell aktivitet som går i mot reproduksjon som noe naturlig (Vildalen, 2014, s. 83).

Om dette skriver Vildalen at medfødte egenskaper som oftest har lettere for å bli oppfattet som "naturlig", enn de egenskapene som er tilegnet gjennom utvikling, nettopp fordi ervervede egenskaper kan kobles til individets frihet til å velge hva man blir eller gjør (2014, s. 22). Videre viser hun til at det i Europa under mellomkrigstiden hersket en del debatter rundt ulike aspekter ved seksualiteten og hvilke av dem som var medfødt eller ikke. Det var her Freuds ideer fikk gjennomslag og med utgangspunkt i Rousseaus teorier, implementerte han *forføringsteorien* i sin seksualteori, hvor han la frem at det bak hver en nevrose lå en fortrent forføring. Vildalen peker på at et gjeldende utgangspunkt i denne teorien, var at utvikling av seksuelle avvik, var forårsaket av seksuell påvirkning og dette måtte barn skjermes fra (Freud, 1966 i 2014, s. 23). I følge Piaget (1973) er de utviklingspsykologiske diskurser som barndommen i det vestlig industrialisert samfunnet er konstituert i, en del av en romantisk forestilling av barndommens uskyld, og dette, skriver Robinson, er med på å underbygge det fortsatt kompliserte og vanskelige forholdet samfunnet har til seksualitet i dag (2012b).

3.2.3 Sivilisering og kropp – om utvikling og skam

Som skrevet over bærer oppfatninger om barn og seksualitet, preg av både Freuds og Rousseaus mange ideer og forestillinger, men her vil jeg også koble inn Jean Piaget som en viktig inspirasjon for barnehagefeltet. Det er nemlig på bakgrunn av mange av hans ideer at pedagogikken har hentet inn begreper som *naturlig utvikling*, *stadier* og *faser i barns liv*. Det er relevant nettopp fordi dette har lagt mye av grunnlaget for hvordan vi oppfatter barns liv og hva som er best for dem i barnehagen idag (Gjervan et al., 2012, s. 31). Gjennom en stadietenkning forventer man at barnet oppnår kompetanse og utvikler seg i retning av et mål, nemlig en voksenrasjonalitet. Dette betyr blant annet at vi forventer ulike ting av barn ut i fra hvilken alder de har. At 3-åringer får annet opplegg enn 5-åringer for eksempel (Gjervan et al., 2012, s. 319). Kimerud viser til Rossholt når hun hevder at en rekke sannhet- og vitensregier som eksisterer i barnehagene bidrar til å regulere barns fysiske utfoldelse. Disse regimene, skriver hun videre, bærer preg av en type taus og ureflektert kunnskap som begrenser barnets subjektstatus og verdi (2011, s. 181).

Her kommer sivilisering inn som et emne og dette er noe Eva Gulløv skriver om når hun tar frem kroppsbeherskelse i barnehagen som et sentralt tema (2015, s. 86). De oppdragende institusjonene får ganske stor betydning for barn, skriver Gulløv, og poengterer at den særlig er

med på å prege deres selvforståelse, oppfatning av normalitet og også deltakelse i felleskapet. Her viser hun til at kroppslig regulering ikke bare har en intensjon om å sivilisere barna slik at de rent praktisk passer inn i institusjonen, men at det også i barnehagen er snakk om å inkorporere barnas kroppslige uttrykk inn i et kulturelt verdigrunnlag (2015, s. 86). Grenser vil inngå i en forståelse av å lære barn å respektere andres grenser, mens også sette grenser for seg selv. Samtidig vil barns oppførsel leses som grenseoverskridende hvis de bryter visse atferdskoder skriver Laura Gilliam og Gulløv (2015a, s. 286) Slik sett vil siviliseringsprosjektet forsøke å regulere barn etter det sivile samfunnets omgangsformer og barn som bryter med disse normene, ved å vise dominansuttrykk, brutalitet eller egoisme vil derfor leses som problematiske skriver Gulløv (2015, s. 100). Samtidig, påpeker Gilliam og Gulløv, er siviliseringsprosjektet også relativ, i den forstand at den alltid må balansere mellom ytterlighetene; barn skal være livlige, men ikke for ville, de skal ikke være helt bundet, men heller ikke for grenseløse (2015a, s. 292).

Gilliam og Gulløv trekker frem den tysk-britiske Norbert Elias` s teorier når de skriver at barns kropper gradvis gjennomgår en streng sosial regulering og tabuisering, og da særlig med tanke på voldsutøvelser og seksualitet. Elias understreker nemlig at dette ikke er en lineær utvikling, men at det har en umiskjennelig inspirasjon fra Freuds ideer om beherskelse og undertrykking av impulser og drifter. Kroppen skal i følge dette synet, skriver Gilliam og Gulløv, temmes, og her vil terskelen for følelser av skam også fornyes. Skam er i lys av dette, en angstfølelse som bærer med seg frykten for å bli sosialt nedgradert og vil derfor også virke regulerende for enkeltindivider og interaksjonen mellom dem skriver de (2015b, s. 24–25). Vildalen skriver også om dette og skriver at skamfølelsen oppstår i relasjoner og særlig hvis man ikke møtes av den forståelsesfulle andre. Selv om tid og sted forandrer seg og rammebetingelsene skyves på, vil skam være en betydelig faktor i kontroll og regulering. Vildalen skriver videre at seksualiteten vil særlig være sårbar for skamfølelsen, nettopp fordi den oppstår når man misforstår sosiale koder og regler for hva som er privat og hva som er offentlig. Her er det viktig å understreke at seksualskam ofte er et hinder i samspillet mellom voksne og barn, fordi den voksne projiserer sin egen skam over på barn og tolker barns seksuelle interesse. De klarer derfor ikke å møte barn på deres premisser (2014, s. 34).

3.3 Seksualiteten – i lys av nyere forståelser

Nyere tider, fordrer nyere måter å forstå ting på skriver Gjervan et al og peker på at tidligere forståelser av barn, krasjer med det mangfoldet som i økende grad vokser frem og blir en del

av samfunnet vårt (2012). Kimerud skriver om kritikken som ofte blir rettet mot barn som seksuelle vesener og kobler dette til en bakgrunn med visse assosiasjoner til voksen seksualitet (2011, s. 175). Det å likestille voksnes seksualitet med barns seksualitet blir altså sett på som "unormalt", skriver hun videre og her går det som regel et "naturlig" skille mellom forståelsen av voksne som har sex og barn som "bare leker". Det interessante her, poengterer hun videre, er å se på nettopp dette skillet med et kritisk blikk og gjøre seg bevisst på at her kan det oppstå misforståelser. Dette skille kan nemlig forstås på to måter sier hun; 1. Skillet representerer en hierarkisk forståelse av begrepet der det er en manglende likestilling mellom den voksne og barnets verdi. Og 2. Skillet er høyst viktig fordi den sikrer en avgrensing i den seksuelle praksisen som er med på å beskytte barn mot overgrep (2011, s. 175). I dette kapittelet vil jeg derfor ta for meg disse to punktene og først se på hvordan vi kan forstå barns seksualitet i nyere tid, for så å avslutte med å gå inn på hvordan overgrepssrykten har preget dagens forståelse av hvordan vi møter barns seksualitet.

3.3.1 Forståelser om den særskilte barneseksualiteten

I følge Martin er det tre distinkte rammer som idag preger vår kulturelle forståelse av hva barns seksualitet kan være; det naturlige, tegn på seksuelle overgrep eller seksuell adferd som indikerer at barn senere utvikler seg til å bli overgripere. Hun viser til at barneleger og foreldrerådgivere, har anbefalt at foreldre skal reagere med ro og åpenhet i møte med barns seksuelle lek, istedenfor hard og dømmende tilsnakk. Det har i tillegg, skriver hun videre, vært anbefalt at man underviser små barn om seksualitet som en forebyggende tiltak mot seksuelle overgrep (Martin, 2014). Dette vil jeg gå litt nærmere inn på senere, men her vil jeg først ta en gjennomgang av noen perspektiver på hvordan den særskilte barneseksualiteten kan utforme seg. Ved bruk av både Langfeldt, Vildalen og Aaslands perspektiver på barns seksualitet, vil jeg først si noe om tidlig utvikling, så vil jeg helt kort si noe om onani hos barn, deretter går jeg inn på seksuelle leker og uttrykk, før jeg beveger meg videre inn på nyere tids tenkning og perspektiver knyttet til det som regnes som den naturlige barneseksualiteten.

Vildalen skriver at barnet innhenter så tidlig som i mors mage erfaringer rundt kroppen sin, med de taktile sansene som registrerer hvordan det varme fostervannet kjennes mot kroppen (2014, s. 35). Videre etter fødsel vil barnet gjennom berøring og i samspill med omsorgspersoner utvikle kroppsforståelse og følelser ved at bevegelser, lyd, lukter og nærhet signaliseres til ulike hjerneområder skriver hun (2014, s. 35). Ifølge Aasland betyr dette at barnets seksualitet påvirkes fra første stund og i møte med omgivelsene lærer barn hvordan

deres behov blir møtt. Slik vil deres fysiske og mentale utvikling, skriver Aasland videre, stadig formes med utgangspunkt i både positive og negative tilbakemeldinger og følelsen av å bli ivaretatt måles ut i fra dette. Hun hevder at hvis vi i tidlig alder erfarer vonde seksuelle opplevelser eller traumer for eksempel, vil dette prege både vårt psykiske og fysiske liv som vil påføre oss belastninger senere i livet (2015, s. 13–14). Skundberg (2020) henviser til Davies, Glaser & Kossoff, 2000, når han sier at barn viser seksuell adferd som defineres med utgangspunkt i genitalt samspill enten med seg selv eller med andre og at dette blir mer avansert i løpet av barnehagealderen. De seksuelle uttrykkene kan komme i form av, og er her viser han til flere når han skriver enten det ikke-kroppslige (som dukkelek eller utsagn om seksuelle temaer) eller det kroppslige som for eksempel kan være selvstimulering, fysisk berøring av andre, kroppsutforskning i rollelek, nakenleker, innføring av fingre eller objekter i ulike kroppsåpninger, simulert sex eller andre fysiske handlinger eller aktiviteter som er sanselige(2020).

Når det gjelder selvstimulering, altså onani, bruker barn i følge Almås og Benestad, ulike gjenstander for å tilfredsstille seg selv. Videre påpeker de at barn leker og utforsker basert på hva de synes er spennende og godt, men at dette ikke rommer det samme som voksnes følelser og forståelser knyttet til seksuell aktivitet skriver de videre (2017, s. 109). Barn som onanerer finner ofte ut av dette på egen hånd skriver Aasland og sier at noen barn onanerer hele tiden, andre gjør det sjeldent (2015, s. 55). Vildalen påpeker at onani er viktig for å bli kjent med sin egen kropp, hva man liker og ikke liker seksuelt. Det er i tillegg en aktivitet som igangsetter mange kjemiske prosesser i kroppen som både kjennes godt og er stressreducerende skriver hun videre (2014, s. 44). Aasland hevder også at det er vanlig at små barn går inn i seksuelle leker. Barn er nysgjerrige, de har en trang til å utforske kroppen og alt som hører med den og da gjerne både sitt eget kjønnsorgan og andres skriver hun videre (2015, s. 22). Vildalen sier at i seksuell lek opplever barn at de ikke er alene om å ha seksuelle følelser, noe som er viktig for å ikke utvikle skambelagte følelser knytta til seksualitet (2014, s. 47). I slike leker, skriver Aasland, kan barn gjerne dra frem tissen sin for å vise den frem, de kan titte på og kjenne på hverandres underliv. Noen ganger leker barn mer direkte "sex-leker", som Skundberg viser til over med "simulert sex", da har de enten klærne på eller av og de kan ligge oppå hverandre, gni enten tissene eller rumpene mot hverandre, de kan være to eller flere som er med i en slik lek skriver Aasland videre (2015, s. 23). Vildalen poengterer at sånne typer leker er viktige for å utvikle et åpent forhold til nakenhet og nærhet, som igjen har betydning for relasjoner til andre senere i

livet. Leken må likevel sosialiseres og reguleres som all annen type lek, den må være lystbetont og frivillig skriver hun (2014, s. 47).

Seksuelle følelser kan ofte kobles opp til tenningsmønstre som etableres tidlig i barndommen skriver Vildalen. Videre skriver hun at tenningsmønstre referer gjerne til hva som gjør en kåt eller hva som kan stimuleres til seksuell lyst. Vi mennesker kan knytte seksuelle følelser til nesten hva som helst, det være seg kroppsdel, personer, objekter, situasjoner eller som spesifikke fenomener som bygninger eller biler skriver hun (2014, s. 88). Hva som bestemmer vårt tenningsmønster kan vi ikke si med sikkerhet skriver Langfeldt, men han hevder at alt tyder på at det er noe relasjonelt som dannes i tidlige år (2013, s. 79). Om dette skriver Vildalen at barns relasjoner som vennskap eller forhold er like alvorlig som voksenes relasjoner og må derfor bli møtt med respekt og åpenhet. Det er blant annet i disse seksuelle møtene at barna knytter sterke bånd til hverandre og lærer om både sine egne og andres grenser (2014, s. 49)

Her kommer vi inn på det som handler om den naturlige seksualiteten. Langfeldt skriver at når det kommer til hva som er normal og unormal seksualitet, er dette noe de fleste er opptatt av (2013, s. 72). Helt tilbake til 1900-tallet har sexologer forsøkt å gå i dybden på hva som er normal eller unormal seksualitet skriver Langfeldt og med utgangspunkt i det seksuelle mangfoldet som er mer synligere idag, trekker Langfeldt her frem parafili som et begrep. Dette begrepet stammer fra det greske ordet "para" som betyr *ved siden av* og "philia" som betyr *vennskap/kjærlighet*. Her understreker han at parafili er et medisinsk begrep som beskrives som seksuell opphisselse av gjenstander, situasjoner eller personer som faller utenfor den normative tenningsmønsteret og som tidligere ble kalt *perversjoner* (2013, s. 68). Videre skriver han at parafil-begrepet med årene har fått større og større plass utenfor den diagnostiske forståelsen av hva seksualitet kan være og her går det et skille mellom hva man blir opphisset av og hva man tiltrekkes av. Dette er viktige segmenter i forståelsen av hva en patologisk seksuell atferd er skriver han. Innenfor en patologisk avgrensning, kreves det at det ligger en mental forstyrrelse som forårsaker den seksuelle handlingen noe det ikke alltid er så lett å finne skriver han. Det er ikke nok at man bare blir opphisset av noe, det må også ligge en tiltrekning til grunn (2013, s. 71). Om dette skriver Vildalen at så frem til at et tenningsmønster ikke er til skade for seg selv eller andre, eller hindrer en i å danne gode og sunne relasjoner med andre finnes det ingen grunn til å sykeliggjøre ulike tenningsmønstre (2014, s. 88).

3.3.2 Barns seksuelle egenverdi – om kropp og subjektskaping

Rammeplanen skriver at barnehagen skal ivareta barnet og dets egenverdi. Videre står det at barnet skal møtes som individ og at barnehagen skal ha respekt for hvert enkelt barns opplevelsesverden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Med nyere tid har også det å anerkjenne barnet som subjekt kommet på banen. I dette ligger kunnskap om den voksnes makt i relasjoner med barn (Gjervan et al., 2012, s. 38). Skundberg viser således her til Charlotte Bühler som forfekter et nytt syn på barn og seksualitet. Hun var nemlig kritisk til hvordan enkelte av seksualteoretikerne på Freuds tid hadde en ide og tolket barns seksualitet og følelser som en forberedende utvikling av voksnes seksualitet. Hun var enig i at barns seksualitet bar preg av kroppslig vellyst, men forsto likevel barns seksualitet som noe eget utenfor voksnes seksualitet (2020). I et slikt syn vil oppmerksomheten, slik Kimerud beskriver det, rettes mot kroppen og at den sees på som likeverdig og helt uatskillelig fra subjektet (2011, s. 181). Barn har, i følge Harriet Nielsen Bjerrum (2009), en emosjonell subjektivitet de tar med seg inn i lek og relasjon med andre. I slike prosesser er det ikke utelukkende en årsak-virkning faktor som spiller inn i barns lek og væren, men det er en gjensidig prosess hvor indre følelsesmessige ressurser, i møte med andre barns uttrykk og ytre virkemidler skaper et unikt og egenartet samspill her og nå skriver hun (2009, s. 319).

Seksualiteten vil i et slikt lys forstås som heterologisk skriver Skundberg (2020). Dette er i motsetning til hemologisk, slik medisinhistorikeren Lutz Suerteig hevdet preget den tidligere psykoanalysens syn på barneseksualiteten, altså at den var lik voksnes (2012). Heterologisk vil i den forstand bety å se barneseksualiteten som noe ensartet skriver Skundberg og legger til at Bühler forsøker å svare for at barns seksualitet har en egenverdi og derfor ikke noe som kan forklares ut i fra enten noe indre eller noe ytre. Barns seksualitet var i følge henne grunnleggende ikke patologisk (2020). Skundberg fremstiller her, et fåtall andre teoretikere med Bühler i spissen, at barneseksualiteten er et medfødt naturlig fenomen med en egenverdi. Den er viktig for barnet der og da og er en del av selve utviklingen til barnet, helt uavhengig av påvirkning fra ytre faktorer som vil ha en effekt på det senere stadier i livet. Denne heterologiske forståelsen ser dermed på barneseksualiteten som noe singulært fordi den ikke søker å defineres ut i fra voksnes forståelser av seksualitet (2020). Om dette skriver Kimerud at forskjellen muligens ligger i at voksne som regel kan ha ulike seksuelle erfaringer som de gjerne knytter til både assosiasjoner og ønsker for den seksuelle handlingen. De kan med utgangspunkt i disse erfaringene derfor også reflektere mer over og definere hva de seksuelle handlingene innebærer. Slik sett, skriver hun videre, er det mulig at barn kjenner mer på følelser

knyttet til ulike handlinger i øyeblikket, at de lever seg inn i en aktivitet og at de registrerer den gode følelsen dette gir i kroppen, uten at de kobler det til de erfarte seksuelle prosessene på samme måte som hos voksne (2011, s. 177).

Dette kan vi koble opp til Elisabeth Nordin-Hultmanns forståelser av å se barnet som en subjektsskaper av eget liv. Hun viser til at der mennesker nå lever i en kompleks sammensatt verden med et mangfold av ulike subjektposisjoner, er det nødvendig at voksne møter barn med åpenhet for flere identiteter. Dette innebærer, skriver hun videre, å endre den modernistiske forestillingen om at barnets væremåte allerede er bestemt på forhånd og at det utvikler seg i en viss retning. Å forstå barnets subjektsskaping handler om å se barnet som skaper av sitt eget selv, gjennom prosesser i relasjonelt samspill med andre og som stadig vil være i endring (Gjervan et al., 2012). Dette stiller også rammeplanen seg bak som skriver at barn blir påvirket av omgivelsene sine, men at de også påvirker sine egne omgivelser (2017, s. 8). Butler stiller seg også her inn i rekkene blant dem som er kritiske til å forstå kropp uavhengig av subjektet. Hun kritiserer den dualistiske måten å tenke kropp på og stiller seg undrende til hva som ligger i denne higen etter å sette kroppen inn som utgangspunkt for et passivt medium og som gjennom kulturelle kilders inskripsjon av forventinger skal få mening og betydning. Hun hevder at man bør stille seg tvilende til en slik generalisering av kroppen, da den ofte sees på som et «ingenting» og utenfor det diskursive (2020, s. 32). Her trekker hun linjer til Foucault som påpeker at kroppen umulig kan være uavhengig og passiv fordi den utelukkende vil være et produkt av en historie som allerede eksisterer (2020, s. 34).

Dette får også konsekvenser i forhold til forståelsen av hva kjønn kan være og i boken "Bodies that matter" problematiserer Butler konstruksjonen av kjønn. Hun skriver at hvis kjønn er sosialt konstruert, vil dens forståelse nok en gang, slik den så lenge har blitt knyttet til den medisinske forståelsen, være befestet av noe utenfor seg selv, som igjen gir den egenskaper basert på ytre faktorer (1993, s. 5). Videre hevder hun at i det øyeblikket et spebarn blir flyttet fra "det" til et "hun" eller "han", er dens kropp allerede knyttet til en språklig domene gjennom en kulturell forståelse av kjønn. Og det er her i dette diskursfeltet rundt kjønn at avgrensningene og reguleringene kvalifiserer kjønn som det "menneskelige". Faller du utenfor dette feltet, er du også gjenstand for noe "umenneskelig" skriver Butler og poengterer at konstruksjonen av kjønn i seg selv ikke kan settes lit til, fordi den operer med ekskluderende midler som binder mennesket til dets konstituerende ytre (1993, s. 7–8). Videre vil jeg gå litt mer i dybden på akkurat dette.

3.3.3 Seksualitetens mangfoldighet

Bergljot Østerås skriver at den kunnskapsproduksjonen vi finner i barnehagen idag, foregår innenfor ulike diskurser, som igjen bidrar til å forme våres oppfattelser og forståelser av kjønn (2011, s. 147). I lys av den vitenskapelige diskurs som nevnt tidligere, der barns kjønnsidentitet blir til gjennom en sosialiseringprosess, legger Mindy Blaise vekt på at barnet i interaksjon med omverden som regel formes inn i kjønnsrollene *gutter* og *jenter* (2009, s. 452). I dette kapittelet velger jeg derfor å bruke *queer theory* (*skeiv teori*), for å belyse noen aspekter ved seksualiteten som Røthing og Svendsen hevder gjerne havner i skyggen når vi idag snakker om kjønn. I følge Rasmussen (2006) brakte den teoretiske retningen innen seksualitetsforskningsfeltet som kalles skeiv teori, nemlig med seg en del perspektiver som et resultat av misnøyen man hadde til fokuset rettet mot kjønn som konstruert av tokjønnsmodellen. Skeiv teori savnet tematiseringen av seksualitet og da særlig sammenhengen mellom seksualitet og kjønn (Røthing & Svendsen, 2009, s. 41). I tillegg vil perspektiver fra skeiv teori, slik Duke og McCarthy skriver det, også ha verdi fordi den både avslører og utfordrer en kunnskapsstruktur som reproducerer privilegier og undertrykkelser basert på kjønn og seksualitet (2009).

Både Røthing og Svendsen tar utgangspunkt i forståelsen av at seksualitet og kjønn er vevd sammen og hevder at disse to komponentene gjør det vanskelig å forstås som uavhengige fra hverandre (2009, s. 37). Videre hevder dem at for å forstå dette samspillet fullt og helt, blir man nødt til å undersøke både betydningen av hvordan kjønn spiller en rolle i fortolkningen av seksualitet, men også hvilken rolle seksualiteten har i situasjoner der forestillinger om kjønn opptrer. Personer kler seg, opptrer og prater på måter som gjør dem "lesbare" for verden. Dette kan, skriver de videre, sees på som ulike tegn som skal si noe om hvem de er og hvilke seksuelle preferanser dem har (2009, s. 37). Her bruker de også Butlers (1990) teorier om "kjønnstydighet" og viser til tre punkter som ofte er stabile og forventet i møte med andre mennesker: 1. Fysiske kroppstegn som feks kjønnsorgan, skjegg, hårvekst eller pupper, 2. Sosiale kjønnsuttrykk som feks. klær, smykker, oppførsel og uttrykksmåter og 3. Hvilken retning det seksuelle begjæret hos en person peker mot (man antar at dette rettes mot noen som har motsatte kroppstegn og kjønnsuttrykk enn dette). Mary Douglas slår fast i boka "rent og urent" (1997) at konturene kroppen inngår i blir etablert gjennom spesifikke koder og markører for å skape kulturelt samhold. Videre påpeker hun at en hver diskurs som bidrar til å forme kroppens grenser, har som mål å installere og naturalisere tabuer som har med utvekslingene av grensene, meningene og holdningene kroppen konstitueres av (Butler, 2020, s. 35).

Vildalen skriver at noen vet, fra de er relativt små, at de tiltrekkes av samme kjønn som seg selv. Hvis barn ikke tiltrekkes av samme kjønn er dette noe de som regel ikke tenker over fordi det ligger så implisitt i kulturen vår at dette er en selvfølgelighet (2014, s. 73). Dette er det skeiv teori kaller for "heteronormativitet" skriver Røthing og Svendsen, altså at heteroseksualitet er det vanlige og naturlige, mens de som krysser grensene for seksuelle relasjoner og identiteter blir sett på som unormale og uønskede (2009, s. 40). "Heterokjønn" kan også føres opp her, og henspiller på at heteroseksualitet er en forutinntatt forventning i samtaler og diskusjoner rundt kjønn, ikke bare når det er snakk om seksualitet. Det er en uuttalt forventning at når man omtaler personer som gutter og jenter, så er det implisitt at de også er seksuelt interessert i hverandre (Røthing & Svendsen, 2009, s. 41). Videre skriver dem at hvis heteroseksualitet blir brukt som et referansepunkt i undervisningen, vil den også posisjoneres som den mest ønskelige og mer privilegerte og at konsekvensen av dette medfører at de som faller utenfor denne kategorien usynliggjøres og blir posisjonert som "de andre" (2009, s. 40).

Mennesker er mangfoldige og det er flere faktorer som spiller inn i forståelsen av våres kjønnsidentitet skriver Vildalen (2014, s. 71). Kjønsidentiteten og hva som tiltrekker oss blir etablert tidlig skriver Langfeldt (2013, s. 38) og her hevder Vildalen at dette kan påvirkes av ulike ting som for eksempel medfødte disposisjoner, situasjonelle eller kulturelle betingelser og eller somatiske og psykiske forhold (2014, s. 71). Flesteparten av folk idag, anser seksualiteten som en viktig markør i menneskers utvikling av identitet og selvforståelse skriver Røthing og Svendsen og legger til at det med andre ord betyr at menneskers seksuelle handlinger og retning av seksuell interesse mot andre, gjenspeiler hvem de *er*. De viser videre til Foucault (1999) som skriver at mange opplever seg som enten heteroseksuelle eller homoseksuelle og at denne forståelsen bygger på at mennesker enten har en "heteroseksuelle kjerne" eller en "homoseksuell kjerne". Her hevder de imidlertid at en slik tankegang er for snever og forklarer dette med at mange idag former sin egen kjønnsidentitet på bakgrunn av historiske kontekster og at det er mye mer fleksibelt enn det (2009, s. 44).

3.3.4 Overgrepstrykta

Ut i fra tidligere forskning som vist til i kapittel 2, kan diskusjoner om barns seksualitet bli overskygget av et for stort fokus på atferd som kan være tegn på at barn har blitt eller blir utsatt for seksuelle overgrep. Hvordan vi forstår og definerer seksuelle overgrep har endret seg opp gjennom de siste 40 årene skriver Vildalen og påpeker at det var i 1970 til 1980 årene at seksuelle overgrep mot barn fikk et stadig større fokus (2014, s. 130) Fra 1700-tallet og til i dag

har forståelsen gått fra å se på seksualitet som en synd, via alvorlige sinnssykdommer, hysteri og til dagens tause, men likevel liberale oppfatninger skriver Kimerud. Videre legger hun til at 1970-tallets fokus på beskyttelse av borgere rettet, i følge Jones (2003), blikket mot farer og forebyggende tiltak og gjorde samfunnet om til et "risikosamfunn" (2011, s. 174). Dette åpnet opp frykten for "pedofilmonsteret" og gjorde at liberaliseringsprosessen stanset. Kimerud hevder videre at dagens forståelse av barns seksualitet ligger i frykten for overgrep og tausheten og reguleringen av kunnskapen om barns seksualitet formes således etter dette (Kimerud, 2011, s. 174).

Vildalen viser til at det er vanskelig å komme med gode definisjoner på hva seksuelle overgrep egentlig er, fordi det omfatter en rekke ulike handlinger som også skjer under ulike omstendigheter (2014, s. 132). Men barn trenger å få vite at de bestemmer over sin egen kropp skriver Aasland og poengterer at barn kan også forгриpe seg på andre barn. Her er det viktig at de ansatte i barnehagen, får en oversikt over leken og kan bryte inn hvis de ser eller mistenker at noen ikke vil være med på leken (Aasland, 2015, s. 52). Skundberg skriver at flere studier viser at både foreldre og pedagoger har et anstrengt og ambivalent forhold til barns seksuelle atferd (Skundberg, 2020). Både pedagoger og studenter uttrykker at de synes det er vanskelig å vurdere hvilke grenser som gjelder når de i arbeid med barn skal bedømme om en atferd er normal eller et tegn på seksuelle overgrep. Faren er, skriver Skundberg, at man tolker barns seksualitet som patologisk, altså som skadelig enten for barnet selv eller for andre. Å se seksualiteten som ikke-patologisk, skriver Skundberg her, bunner i en biologisk og psykologisk forventning til seksualiteten som innebærer at den er aldersnormal og uttrykkes i trygge og risikofrie situasjoner for barnet. Å tolke den som patologisk, vil derfor da si at den fremstår som et symptom på enten noe skadelig, negativt eller moralsk bekymringsverdig (2020).

Som nevnt tidligere skriver Langfeldt om parafille handlinger og beskriver dette som tidligere misforståtte medisinske forståelser av seksualiteten som patologisk. Det er viktig å nevne, skriver Langfeldt, at parafille handlinger er knyttet til både det relasjonelle og det seksuelle. Her understreker han at det er ingen som bestemmer seg for å utvikle en parafil seksualitet. Han hevder videre at det er tydelig noe som utvikles i tidlig barneår som barnet og senere den voksne ikke kan kontrollere. Dette får betydning når vi idag ser at seksualitet hos barn er så skambelagt, skriver Langfeldt og legger til at barn ikke tør å fortelle om sine seksuelle følelser, og det er jo også videre kjent at de ikke tør å snakke om overgrep (2013, s. 70). Han hevder videre at når et barn uttrykker en følelse, må den voksne ta denne følelsen på alvor og vise at man vil forstå barnet uten å avvise eller overse det. Atferd hos voksne som enten er skremmende, unnvikende

eller overbeskyttende vil bidra til å stoppe barnets følelser. Barnet vil her, skriver han videre, bli hjelpeløs i møte med egne følelser noe som igjen øker sjansene for følelsen av angst, skam og usikkerhet i forhold til seksualitet (2013, s. 44).

Spørsmålet blir da hvordan barnehagene som institusjon skal forholde seg til temaer som barn og seksuelle overgrep. Hammer trekker linjer til strukturene i samfunnet og skriver at den første barnehageloven med de påfølgende rammeverkene har ledet barnehagefeltet inn i velferdsstatens domene og gitt den en viktigere posisjon og dermed også økt status. Effekten av dette har ført til at barnehagene har mindre autonomi enn før, og innføring av styringsteknikker har fungert som et bindeledd mellom barn og stat, med større eller mindre metoder og instrumenter for å styrke kvalitetssikring og kvalitetsutvikling (Hammer, 2017, s. 147-148) Her viser Kimerud til Bae (1995) som skriver at voksne i altfor stor grad bruker sin definisjonsmakt i møte med barn og dette, skriver Kimerud, kan også sees i lys av barns seksuelle uttrykk. Fordi voksne ikke kan vite hva barns handlinger egentlig dreier seg om, blir det viktig å gjøre seg etiske refleksjoner for å skape respekt for at barn er likeverdige subjekter. Voksne bør derfor legge definisjonsmakten til side og lytte til barnas fortellinger, slik at de unngår at barn blir plassert i "normal-ikke normal"-kategoriene (2011, s. 177–178) eller som Skunderberg sier at man gjør feiltolkninger som hindrer en i å avdekke skadelig adferd eller tilfeller av overgrep (2020).

4 Metode

Jeg vil her redegjøre for studiens metodiske tilnærming hvor jeg har valgt en kvalitativ metode ved bruk av fokusgruppesamtaler, der jeg benytter meg av diskursanalyse. I motsetning til en kvantitativ metode der fokuset er å finne ut *hvor mye* det er av noe, ligger interessen i en kvalitativ metode mer på *hvordan* noe gjøres eller oppleves (Brinkmann & Tangaard, 2020, s. 15). Den kvalitative metoden styres i retning av menneskelige meninger og verdier og har som mål og gå inn i deres perspektiver og fortellinger om denne verden. Man er derfor mer opptatt av å beskrive eller forstå menneskers erfaringer og dekonstruere deres levde liv i søken på ny innsikt. (Brinkmann & Tangaard, 2020, s. 16). Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling "*Hvilke dominerende diskurser preger barnehagelæreres oppfatninger om barn og seksualitet og hva innebærer dette for praksisen i barnehagen?*", har jeg gått igjennom en metodisk prosess, der formålet er å få en bred oversikt over hvilke ideer og forestillinger som ligger til

grunn når barnehagelærere snakker om og jobber med tema barn og seksualitet i barnehagen. Å synliggjøre de dominerende diskursene gjennom metodens innhenting av empiri, transkribering og analyse av disse dataene, har gjort det mulig å se på barnehagelæreres praksis rundt dette tema og avdekke de dominerende diskursene, men også de diskursene som kommer i skyggen. Det har også gitt meg en inngang til å se på hvilke strukturer som bygger opp under disse diskursene og hvilken makt som manifesterer seg i nettopp det.

4.1 Diskursanalyse

Når jeg i denne oppgaven skal bruke diskursanalyse for å analysere data, er det viktig å presisere at en diskursanalyse ikke har én betydning, men at den er mangfoldig og kan komme i flere former (Johannessen et al., 2021, s. 68). Den har med andre ord flere tilnærminger, der disse tilnærmingene deler noen felles trekk. I lys av trekkene dannes det et grunnlag for et forskningsfelt, og i dette forskningsfeltet finner vi et avgrenset sett av perspektiver som tar opp i seg nærstående og overlappende forestillinger, som derfor skiller seg fra ikke-diskursanalytiske tilnærminger (Phillips, 2020, s. 378). Vi kan si at de diskursanalytiske tilnærmingene viker fra hverandre i forholdet til selve diskursbegrepet. Her trekkes det frem tre av de mest sentrale aspektene som fungerer som skillelinjer for disse tilnærmingene (Phillips, 2020, s. 383). Den første grenen er Faircloughs *kritisk diskursanalyse*, som har sin bakgrunn i språkstudier og som bygger på en kritisk lingvistik som senere har blitt utviklet ved å gjøre en tverrfaglig kobling mellom kulturteorien og sosiologien. Den andre grenen er Ernesto Laclau og Chantal Mouffes *diskursteori*. En diskursanalytisk gren som har sitt utspring fra det utpregede poststrukturalistiske. En postmarxistisk teori der hegemoni står i sentrum og som legger vekt på diskursene som endringsbærende for den sosiale verden. Videre er den siste grenen Potter og Wetherells' *diskurspsykologi*. Denne grenen oppsto i sosialpsykologien og fungerte som en kritikk av kognitivismen. Det var den sosialkonstruksjonistiske måten å tenke hvordan menneskers mentale prosesser og ideer ikke bare ble utviklet innenfra, men at de også ble skapt gjennom kommunikative prosesser, som utfordret kognitiv psykologi og psykoanalyse (Phillips, 2020, s. 383). Det er likevel et felles referansepunkt i det å se på diskurser som grunnleggende krefter i konstruksjonen av virkeligheten. Her ser vi på organisering av måten vi taler på som diskurser, som frembringer representasjoner av virkeligheten. I en allerede eksisterende virkelighet, fungerer disse representasjonene ikke bare som en speiling, men også som skapere av den (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 34).

Med utgangspunkt i de tre diskursanalytiske grenene som i korte trekk er presentert over, har jeg valgt Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori som inngang i denne masteroppgaven. Laclau og Mouffes skriver om artikulasjon og sier at en hver praksis der en relasjon etableres og der elementene i denne relasjonen gjennomgår en type identitetsmodifisering på bakgrunn av denne praksisen er en artikulasjon - og at helheten i denne artikulasjons praksisen kan kalles en diskurs (2001, s. 105). Forståelse av diskursteori gir oss derfor et innblikk i hvordan ikke bare språket, men også det sosiale er skapt av diskursive konstruksjoner (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 34). Dette forklarer Laclau og Mouffe med at i artikulasjonens praksis, der differensierte posisjoner er spredt utover, kan man likevel finne en regelmessighet. Forstår man dette ut i fra at hvert element har en relasjonell identitet, vil man også kunne si at de er av en nødvendig karakter. Fordi de har verdi. Verdier er relative, men at noe er "relativt" betyr jo nettopp det at noe er i forhold til hverandre, og i et system, er relativiteten det beste beviset på at de også er avhengig av hverandre for å kunne være en del av dette synkroniserte systemet. Et system som til stadig blir truet, men også gjenopprettet (2001, s. 106). Sosiale fenomener er gjennom språket i følge diskursteorien aldri noe lukket eller fastlåst, men de står i en evig kamp om hva som skal definere samfunnet vårt og om hva den rådende sannheten om verden er (Jørgensen & Phillips, 1999 s. 34). Og dette er grunnen til at jeg har valgt diskursteori som inngang i min masteroppgave. Gjennom fokusgruppesamtaler har jeg observert og tatt del i en sosial gruppedannelse der språket har fungert som en kilde til innsikt i hvilke diskurser som driver barnehagelærerens oppfatninger og ideer rundt tema barn og seksualitet og også praksisen som utøves på dette feltet. Diskursanalytikerens jobb blir da å følge de diskursive kampene, finne de språklige tegnene som bidrar til å skape betydning, dekonstruere dem for så å skape en ny betydning (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 35).

4.2 Sosialkonstruksjonistisk kunnskapssyn

Det vitenskapelige ståsted i en diskursanalyse er å finne innenfor et sosialkonstruksjonistisk kunnskapssyn. Dette betyr at den verden som omgir oss og de teoriene som blir skapt, er konstruert av oss selv, altså språket, som igjen vil si at de er diskursive, de er sosialt og kulturelt betinget. Selv om det finnes ulike retninger også innen sosialkonstruksjonisme, er det enkelte nøkkelantagelser som gjerne står i sentrum og som virker forankret i det som bærer denne ideen; nemlig det kritiske blikket mot den tatt for gitt-kunnskapen som farger vår virkelighet (Burr, 2015, s. 12). Det er fenomenologien som er selve roten til sosialkonstruksjonismen og med

bakgrunn fra sosiologiforfattere, stilte sosialkonstruksjonister spørsmål til å se verdens eksistens som en ren, rasjonell og objektiv kunnskap og kom istedet med argumentasjoner for at kunnskap utformes i prosessene fra ideologien, interesser og makt (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 30). Sosialkonstruksjonismen inviterer oss til å ta et skritt tilbake og stille spørsmåltegn ved våre observasjoner av verden og alt det som tilsynelatende uproblematisk gir oss den objektive sannheten om den. Dette betyr at de kategoriene som vi mennesker har en tendens til å dele verden inn i, ikke nødvendigvis gir oss en reell sannhet om hvor skillelinjene går, men at dens natur ligger i det historiske og den kulturen den er en del av (Burr, 2015, s. 12). De sentrale pionerene for sosialkonstruksjonismen Peter Berger og Thomas Luckmann, peker på blant annet to synspunkter som vokste seg frem og som de lot seg inspirere av i utviklingen av sin sosialkonstruksjonisme. Durkheim som på den ene siden mente vi måtte fokusere blikket vårt mot "sosiale fakta som objekter", mens Weber på den andre siden mente at det sentrale spørsmålet heller var å se på det subjektive meningsinnholdet i sosiale handlinger. Berger og Luckmann slo disse meningene sammen og rettet derfor fokuset mot individet og de sosiale fakta, og institusjonene ble slik sett sekundære (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 31).

I masteroppgaven knytter jeg perspektivene mine inn i det epistemologiske feltet. Dette betyr hvordan vi forstår og tolker verden. Epistemologien sprer seg ut som en gren fra filosofien og stiller spørsmål rundt hva som er gyldig kunnskap, hva vet vi med sikkerhet og hvilke begreper kan brukes for å beskrive virkeligheten? Men her blir det viktig å nevne at det finnes to dominerende perspektiver innenfor det epistemologiske der forskningen på barns seksualitet har fått utviklet seg skriver Skundberg. Den ene er den postmoderne (sosialkonstruksjonistiske) forståelsen; der man ser på barnets seksualitet som kulturelt og sosialt konstruert. Den andre forståelsen har en mer tradisjonell naturvitenskapelig inngang, med en tanke om at barns seksualitet er mer rettet mot det medisinske og det konkrete, der man ønsker å avdekke og beskytte den opprinnelige, den upåvirkede seksualiteten skriver han (2020). Disse perspektivene, skriver han videre, kan medføre at gyldig kunnskap om barns seksualitet kun kan "bevises" gjennom det medfødte eller det sosialt lærte. Med utgangspunkt i Berger og Luckmanns forståelse av en sammensmeltning av det objektive makrorelasjonelle og den subjektive mikrorelasjonelle (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 31), støtter jeg meg derfor her til Skundbergs forståelse av *heterologisk epistemologi*. Dette betyr at jeg baserer min forståelse på ideer om at seksuell atferd hos barn er medfødt, men at det er det sosiale som skaper formene de seksuelle uttrykkene tar og at det institusjonelle i en slik forståelse vil ramme dens betydning inn i en barnehagekontekst.

4.3 Fokusgruppesamtale

Jeg har i min masteroppgave gjort en empirisk undersøkelse ved bruk av fokusgruppesamtaler. Bente Halkier skriver om fokusgrupper og knytter sin definisjon av begrepet til den ofte siterte fokusgrufforforskeren David Morgans forståelse (1997); fokusgruppe fungerer som en forskningsmetode der produksjonen av data skapes gjennom gruppesamhandling rundt det tema forskeren har lagt frem (Halkier, 2010). Jeg valgte å gjennomføre fokusgruppesamtaler fordi jeg ville forske på dynamikken som oppstår når flere meningsutvekslinger bidrar inn i en samtale om barn og seksualitet. I barnehagen der flere barnehagelærere er på en og samme plass, tenkte jeg derfor det kunne være interessant å se på hvordan barnehagelærerne snakket rundt tema i samspill med hverandre og hvilke forestillinger og oppfatninger som ville utspille seg i en gruppe der deltakerne allerede kjenner hverandre. Slik sett vil en fokusgruppesamtale være godt egnet som metode for å skaffe empirisk data, nettopp fordi den kan si oss noe om gruppens betydningsdannelse skriver Halkier (2010, s. 10).

Betydningsdannelse er en del av de erfaringene mennesker gjør seg i sosialt samspill. Dette kan dreie seg om alt fra hva mennesker gjør, med hvem, hvor, når og hvordan det oppleves det de gjør. Disse sosiale erfaringene blir i større eller mindre grad omgjort til selvfølgeligheter i menneskene og som de i samspill med andre bruker når de fortolker og handler (Schatzki, 2001 i Halkier, 2010, s. 10). Disse reportarene av erfaringer kan bli så selvfølgelige at de aldri uttales direkte i samspill, men heller fungerer som taus kunnskap. Når man søker å finne diskurser og de tatt for gitte-holdningene til et tema, kan en fokusgruppe være nyttig fordi den gir deltakerne et rom hvor de får muligheten til å spille på hverandre og forhåpentligvis kjenne tryggheten til å snakke på en mer eksplisitt måte, enn hvis det var under andre omstendigheter skriver Halkier. Produksjonen av data som en fokusgruppe kan frembringe gir oss ikke bare innholdsmessige betydningsmønstre i en gruppes fortellinger, ideer og forhandlinger, men også data om de sosiale prosessene og hvordan de fører til bestemte fortolkninger (Halkier, 2010, s. 10). Her blir det viktig å presisere at en fokusgruppesamtale skiller seg fra et gruppeintervju i den forstand at det er mindre samspill mellom intervjuer og deltakere og mer fokus på spillet mellom deltakerne seg i mellom (Halkier, 2010, s. 9).

4.3.1 Innsamling av data: Utvalg og rekruttering

Når man skal gjennomføre fokusgruppesamtaler, oppstår det en del metodiske valg som forskeren må ta stilling til (Halkier, 2010, s. 30). En fokusgruppe kan være sammensatt på

mange ulike måter og forskeren må tenke igjennom hvilke valg som egner seg best for det som skal forskes på. Her kan man stå i fare for å velge altfor homogene grupper, som vil si at den sosiale utvekslingen risikerer å bli for lite nyansert. Eller så kan gruppen bli altfor heterogen, som kan føre til for mange konflikter eller at noen av forståelsene forsvinner. Gruppekjennetegn som kjønn, etnisitet, religion og alder er blant de tingene som kan være lurt å vurdere (Bloor et al., 2001, s. 21). I mitt prosjekt endte jeg opp med seks barnehager fra ulike steder i landet, med varierende antall i hver gruppe og totalt sett én mannlig deltaker. Deltakerne var i ulike aldre og religion og etnisitet ble ikke nevnt, så dette kan jeg ikke videre si noe om.

I min undersøkelse ville jeg gjennomføre ca én times samtale i de seks barnehagene jeg var i. Hver gruppe av barnehagelærere besto av 3-5 stykker. Dette var for å skape det rommet der barnehagelærerne kunne snakke fritt sammen om tema og kjenne tryggheten i at de kunne spille på hverandre under samtalen. Fokusgrupper egner seg her, særlig hvis det som forskes på er et sensitivt tema, fordi deltakerne kan føle seg mer avslappet og mindre begrenset i grupper med venner og kollegaer (Bloor et al., 2001, s. 16). Som nevnt tidligere i oppgaven bærer diskurser ofte preg av våre sosiale liv og den kulturen de fremstår i (Johannessen et al., 2021a). Med utgangspunkt i dette ønsket jeg derfor å spre meg litt rundt i landet når jeg skulle finne deltakere. Jeg var nysgjerrig på om for eksempel en barnehage nord i landet, hadde andre oppfatninger rundt barn og seksualitet enn en barnehage lenger sør landet.

Aller først sjekket jeg mitt eget nettverk for tips og forslag til eventuelle barnehager som kunne vært interessert. Da forhørte jeg meg på facebook om det var noen som kjente til barnehager som kunne stille opp. Her fikk jeg noen napp, men for å effektivisere prosessen med å lande deltakere, gikk jeg etter hvert inn på ulike kommuners hjemmesider, fant ut hvilke barnehager kommunene hadde, ringte rundt til styrerne i hver av dem og hørte om noen kunne være interessert i å stille opp. Jeg forklarte kort hva prosjektet gikk ut og sendte dem etterpå en mail med litt mer informasjon. Jeg ga i denne samtalen ikke noe mer konkrete ønsker på deltakere enn at jeg ønsket 3-5 ped.ledere og lot det være opp til styreren å skaffe noen som frivillig ville delta. Etter hvert fikk jeg samtykke hos flere barnehager og jeg sendte deretter en mail til deltakerne med informasjonsskriv og samtykkeskjema, om forskninga og hva deres deltakelse ville innebære (vedlegg 1). Dette førte til at jeg fikk gjennomført én fokusgruppesamtale i Finnmarksområdet, én i Oslo-området, én i Telemarksområdet og tre stykker i Agder-området.

4.3.2 Gjennomføring av fokusgruppesamtale

De seks fokusgruppesamtalene som var planlagt ble gjennomført i perioden slutten av januar til midten av mars 2023. Det ble i forkant av dette utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2) med noen overordnede spørsmål. Målet var å skissere ned spørsmål som kunne bidra til å få deltakerne i fokusgruppene til å prate inngående om tema for samtalen, men også stå fritt til å uttale det som spontant kjentes naturlig for dem å si. Jeg var fra starten av veldig bevisst på at jeg ville undersøke hvilke ideer og forestillinger deltakerne hadde om "tema rundt barn og seksualitet" og ikke hvilke ideer og forestillinger deltakerne hadde om "hva barns seksualitet er", dette var for å åpne opp for forestillinger om at barn ikke har en seksualitet, men også for å kunne høre litt hvilke samtaler som kommer ut av hva barn og seksualitet har med hverandre å gjøre. Jeg valgte å dele spørsmålene i intervjuguiden inn i to kategorier: 1. *Tema barn og seksualitet: hvilke ideer og forestillinger har deltakerne om tema* og 2. *Praksisen rundt tema barn og seksualitet: Hvordan jobber barnehagelæreren med temaet i praksis*. Hvordan organiseringen av temaene i samtalen er utformet, får betydning for hvordan det hele vil utarte seg skriver Thagaard (2018, s. 100). Her er det viktig å ha en god og strukturert oppbygging for å skape en stigende utvikling og som gir flyt og mening i samtalen (Thagaard, 2018, s. 101). Dette var noe jeg var bevisst på da jeg skrev intervjuguiden. For meg var det viktig å først starte med hvilke ideer og forestillinger deltakerne hadde rundt tema, for å gi dem et åpent utgangspunkt der de kunne reflektere litt bredt rundt hva barn og seksualitet kunne være. For så å gå videre inn på hvordan de jobbet i praksis. Tanken var at når deltakerne hadde denne arenaen i starten, der deres egne og andres innspill rundt tema fikk plass, var det muligens lettere for dem å få klarhet i og en bevissthet om, hvordan de selv jobbet med dette i praksis.

Fokusgruppesamtalene ble gjennomført fysisk i hver enkelt barnehage og etter et passende tidspunkt for dem, slik at det var lettere å finne tid for dem å stille opp på. De fleste av samtalene foregikk derfor rundt lunsjtider, foruten om en samtale som var på kveldstid i barnehagens personalmøtetid. Jeg leste meg opp på hva som sto i årsplanen til hver barnehage i forkant, slik at jeg hadde en viss anelse om hvordan de selv presenterte seg utad og om temaet ble nevnt der. Før hver samtale, delte jeg ut samtykkeskjema som de alle skrev under på og som senere ble låst inn i et skap på universitetet. Videre gjennomførte jeg en kort introduksjon av hva samtalen skulle dreie seg om før hver fokusgruppesamtale (vedlegg 3).

I en fokusgruppesamtale fungerer forskeren som en moderator mer enn som en intervjuer skriver Halkier. Dette betyr at moderatoren har en større sosial rolle der fokuset i særlig grad ligger i samhandlingen under samtalen enn hvis det hadde vært et intervju. Dette betyr at

forskeren ikke bare skal lytte til samtalen, men også støtte oppom den (Halkier, 2010, s. 56). Ved å ha en kort presentasjon for deltakerne ønsket jeg å skape en ramme for samtalen og også gi deltakerne en pekepinn på hvilke forventinger som lå i samtalen. Med en introduksjon kan nemlig forskeren gi rom for den sosiale samhandlingen og lede gruppen inn på et hensiktsmessig spor uten å kontrollere den (Halkier, 2010, s. 60). Dette ble i tillegg gjennomført for å sette en uformell tone. En moderator har nemlig to oppgaver; å få deltakerne til å prate sammen, og rettlede den sosiale dynamikken i gruppa. Dette betyr at moderatoren derfor må skape denne lommen der deltakerne føler at de kan være seg selv, slik at dynamikken i gruppa fortøner seg slik den ellers vill gjort om forskeren ikke var der. På den måten sikrer man i større grad det sosiale samspillet forskeren er ute etter for å få frem deltakernes oppfatninger og forestillinger (Halkier, 2010, s. 58).

I ettertid er mitt generelle inntrykk fra de seks samtalerne samlet, at det i for seg gikk fint å gjennomføre dem. I dette legger jeg at det ikke oppsto noen forstyrrende uenigheter eller uforutsette episoder som gjorde samtalen utfordrende på noen måte. Samtalene fløt stort sett ganske godt. Selv om deltakerne til tider enkelte ganger uttrykte at det var et vanskelig tema å bringe opp, virket det som om de alle ønsket å være tilstede og bidra med egne oppfatninger om tema. I grupper på fem stykker var det en tendens til at en eller to av deltakerne fikk mindre "plass" å uttrykke seg på, her er det likevel usikkert om dette var fordi de andre tok mere plass, eller fordi de selv ikke hadde så mye å komme med. Eventuelt om de heller syntes tema var vanskelig å snakke om. Slik sett var kanskje grupper på tre-fire deltakere en mer fruktbar meningsutveksling, fordi deltakerne da fikk sagt ca like mye. Samtidig kunne samtalerne med fem deltakere i, oppleves mer dynamiske og drivende. Gruppene var stort sett samstemte i hvilke oppfatninger de satt med, og her kunne det også dukke opp spørsmål fra deltakerne som de stilte hverandre for å høre hverandres ulike synspunkter, noe som lettere gjorde at det ble en samtale mellom dem. Sånn umiddelbart etter alle samtalerne samlet, satt jeg igjen med et inntrykk av at *grenser, normalitet og usikkerhet til tema* var det som overordnet farget oppfatningene til barnehagelærerne. Det var likevel også en felles samstemthet i oppfatninger der barns seksuelle utfoldelser ble sett på som en naturlig nysgjerrighet de hadde og at dette var noe barnehagelærerne måtte møte med anerkjennelse for å ikke skape skam.

4.3.3 Transkripsjon

De seks lydfilene jeg satt igjen med etter fokusgruppesamtalerne ble transkribert fortløpende etter at samtalerne var gjennomført. Data som blir produsert gjennom fokusgruppesamtaler

skiller seg fra data samlet inn på andre kvalitative måter, ved at dataene ofte bærer preg av deltakernes impulsive gruppedynamikk hvor tilfeller av det å snakke i munnen på hverandre, uferdige setninger og deltakerne motsier seg selv kan forekomme (Bloor et al., 2001, s. 58). I prosessen med å transkribere bør man gjøre noen valg, men ifølge Halkier kan det være hensiktsmessig å ha med all tale som er tatt opp. Dette inkluderer lyder som «hm», «ja» eller hvis deltakerne snakker i munnen på hverandre. Talespråk er svært annerledes fra skriftspråk og det er derfor lurt å holde på original-utsagn så godt det lar seg gjøre. Dette er for at ikke dataene skal reduseres i for stor grad, slik at mening forsvinner skriver hun (2010, s. 82–83). Jeg valgte med utgangspunkt i dette å beholde alt av utsagn i min transkribering og gjennomgikk en prosess der lydfilene ble nedskrevet nedover med utsagn fra hver deltaker, hvor de fikk fiktive navn. Korte pauser eller skiftning der uttalelsene endret seg midt i en setning ble markert med prikk-prikk-prikk.

4.4 Analyse

Å analysere er prosessen der spørsmålene som stilles, fungerer som drivkraft for å finne svar (Johannessen et al., 2021, s. 22). Spørsmålene vil derfor være det primære for hvilke svar en finner i de dataene som analyseres. Dette betyr at analysen formes av det blikket spørsmålene leder en mot. Forskeren er på utkikk etter noe bestemt, og det er dette skjerpede blikket som hjelper en til å sortere det som er relevant for ens oppgave (Johannessen et al., 2021, s. 23). Problemstillingen vil slik sett her være hovedblikket som driver hele forskningsprosessen fremover. Den må derfor både være åpen nok til å inkludere de temaer som er interessante å få frem underveis, men avgrenset nok til at den kan realiseres innenfor de rammene vi har til rådighet (Thagaard, 2018, s. 46). Som nevnt tidligere har jeg i denne oppgaven valgt å gjøre en diskursanalyse. I en diskursanalyse er det teksten som står i fokus (Johannessen et al., 2021, s. 68) og i denne oppgaven vil denne teksten i hovedsak være transkribering av lydopptakene fra fokusgruppesamtalene, men her trekker jeg også inn de ulike verktøyene som barnehagene har brukt i arbeid med barn om seksualitet og overgrep. For at man analytisk skal kunne anvende diskurser som en metode, må en koble begrepet opp til andre begreper og i tillegg gjøre en tilpasning til det feltet man studerer innenfor. Diskursanalysen bør derfor ikke reduseres til å være en metode, men heller fungere som en strategi eller en fremgangsmåte i møte med empirien. Når en bruker det skjerpede blikket, vil nyanser av virkeligheten bli synlig på én måte og være annerledes enn hvis blikket hadde vært festet på noe annet (Hammer, 2017, s. 94).

Som Hammer skriver over, må en gjøre en avgrensning i forhold til det feltet man studerer i. Min diskursanalytiske tilpasning vil her dreie seg om barnehagefeltet, et felt som bærer preg av varierende strømninger med koblinger også til de mer generelle diskursene om barn og barndom (2017, s. 92). Brytningene som oppstår rundt relasjoner mellom samfunn og individ, og mangfold versus standardisering vil derfor også påvirke de diskursive rommene i barnehagene og gjør det vanskelig å analysere tilstanden her og nå. I denne bevegelige dynamikken, der diskurser stadig endrer rommene, vil det dermed bli utfordrende å gjøre en entydig avgrensning (2017, s. 93)

I en analyse av samtaler, blir vi presentert for hvordan deltakerne forstår sin virkelighet gjennom måtene de ordlegger seg på. Det er her snakk om hvordan deltakerne i relasjon til kulturens etablerte uttrykksformer posisjonerer seg og gjennom diskursanalysen vil deltakernes utsagn fremheves og synliggjøre hvordan de skaper mening til det de beskriver (Thagaard, 2018, s. 120). Den forståelsen man sitter med, bærer som regel preg av den kulturen og den tiden vi lever i og det er i samtaler med andre denne forståelsen blir til. Våre sosiale handlinger blir slik sett et resultat av disse forståelsene (Thagaard, 2018, s. 121). Med bakgrunn i en diskursteoretisk tilnærming vil jeg ved bruk av fokusgruppesamtale, undersøke hvilke utsagn som blir fremtredende blant barnehagelærere og se på hvilke konsekvenser dette får for praksisen som utøves der. Gjennom diskursanalysen vil jeg definere ulike diskurser som kom frem av fokusgruppesamtalene, basert på relevante språklige mønstre som går igjen i samtalene for å se på utsagnenes orden og hvordan de presenteres som sannheter innen for en ramme og dermed også som dominerende diskurser. Å se på hva som presenteres innenfor en ramme, kan også gi et innblikk i det som da faller utenfor, og jeg vil derfor også i drøftinga ta utgangspunkt i de dominerende diskursene og se på diskursene som faller i skyggen. Dette skal til slutt kunne besvare min problemstilling.

Min diskursanalytiske fremgangsmåte er Iver B. Neumanns tre skritt; *valg og avgrensning av diskurs, identifikasjon av diskursens representasjoner og diskursens lagdeling* (Neumann, 2021, s. 47). For å konkretisere analyseprosessen har jeg tatt i bruk disse tre skrittene for å tydeliggjøre hvordan jeg har valgt å definere diskursene i fokusgruppesamtalene. Neumann presiserer at det finnes en forutsetning for at diskursanalytikeren skal kunne gjøre et grundig nok arbeid, nemlig at man har et visst kjennskap til det landskapet man forsker på. Har man en generell kulturell kompetanse på de konvensjonelle strukturene som finnes i det feltet man beveger seg i, vil også arbeidet bli lettere (Neumann, 2021, s. 47-48). I og med at dette er et

tema jeg lenge har vært interessert i og har lest en del om, kan man si at det også er visse konvensjoner ved barn og seksualitet jeg allerede hadde noe forkunnskap om. Dette betyr blant annet at da barnehagelærerne nevnte ulike bøker i forbindelse med barn og seksualitet, var dette bøker jeg allerede hadde kjennskap til og som har gjort det lettere for meg å sette diskursene i system. Neumann viser til Niels Åkerstrøm Andersen (1994) som har skrevet en del om institusjonalisering av diskurser og trekker frem *monumenter* som et viktig begrep. Monumenter vil, etter hans mening, bety tekster med ulike forankringspunkt eller knutepunkt for diskursen (Neumann, 2021, s. 49). Jeg velger i min oppgave å også bruke monumenter, men ikke som hele tekster slik Andersen beskriver det, men heller trekke dette ned til mindre former og knytter derfor her *monumenter* til begreper eller setninger som jeg mener er en samlende og bærende representasjon for diskursene i materialet hentet fra transkriberingene. Et eksempel på dette kan være "kjønns mangfold" som er et av monumentene under "Frigjøringsdiskursen". Mer om dette i analysen.

Valg og avgrensning av diskurs

Et av de første skrittene jeg tok i analysen min, var å gjøre noen avgrensninger. Dette er i seg selv en utfordring skriver Neumann nettopp fordi en diskurs aldri kan være helt løsrevet fra alle andre diskurser (Neumann, 2021, s. 53). Dette ble jeg klar over i arbeid med min analyse, da jeg så at flere av utsagnene deltakerne kom med kunne kobles til flere diskurser. Hvilke grenser man velger å sette for de diskursene som man finner i sin analyse, er et valg diskursanalytikeren tar, som også må forsvares. I det store og det hele handler det om å sette representasjonene i lyset og oppgaven til forskeren vil da være å påvise sammenhengen og ulikhetene mellom disse representasjonene, og illustrere at de tilhører samme diskurs (Neumann, 2021, s. 54). I min avgrensning har jeg tatt for meg monumenter som består av tegn og trekk som jeg ser kommer tydelig frem ved at de blir gjentatt flere ganger, som derfor også da vil skape en ramme for de diskursene jeg har valgt. Dette resulterte i at jeg da satt igjen med fire overordnede diskurser fra de seks samtale jeg hadde gjennomført: "Den augustinske reproduktive diskurs", "siviliseringsdiskursen", "frigjøringsdiskursen" og "overgrepdiskursen".

Identifikasjon av diskursens representasjoner

Det andre skrittet jeg tok, var å skrive ned stikkord eller ulike "tegn" fra samtale, for de representasjonene jeg fant innunder hver diskurs. Dette kan da være tegn som "gutt/jente", "nysgjerrighet", "normal", "skam" eller "grense". Neumann skriver at en hver diskursanalyse er bygget opp av aksept for både konflikt og usikkerhet mellom representasjoner (2021, s. 57).

Slik sett er en diskursanalyse godt egnet i studier av situasjoner der vi kan finne kulturell hegemoni, altså situasjoner der maktsammenhenger blir opprettholdt av kulturelle maktmidler og som i sjelden grad blir utfordret (Neumann, 2021, s. 57). Dette betyr ikke nødvendigvis at det finnes lukkede diskurser sånn meningsmessig, fordi det er i relasjoner mellom fenomener at mening oppstår og disse relasjonene vil alltid være i fluks. Men det foreligger i sjelden grad helt åpne felt med flere representasjoner uten at enkelte av dem er mer dominerende enn andre (Neumann, 2021, s. 58).

Diskursens lagdeling

I det tredje skrittet tok jeg for meg hver representasjon og så på de trekkene den er formet av. Man kan spørre seg om de er like sterke? Er det noen trekk som forenes? Eller differensierer de? Neumann skriver at de trekkene som forenes, er de trekkene som det er vanskeligst å forandre på (Neumann, 2021, s. 59). En av mine representasjoner under "den augustinske reproduktive diskurs" er for eksempel "kjønns"-representasjonen. Ut i fra min analyse kan man se at trekkene ved denne representasjonen så og si er like sterke og så forenlige at de nærmest kan beskrives som entydige ved "den augustinske reproduktive diskurs". Her blir det viktig å poengtere, skriver Neumann, at enkelte tegn vil være letter å ty til fordi de rett og slett gir den raskeste tilgangen til å definere sitt meningsmønster enn andre (2021, s. 60). Mer om dette i analysen.

4.5 Troverdighet og kvalitetssikring av undersøkelsen

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg kvalitetssikring av studien. I en kvalitativ studie, vil dette handle om hvorvidt studien har troverdighet (Thagaard, 2018, s. 181). Stikkord som *pålitelighet* og *validitet* er relevante her. Pålitelighet kobles til vår kritiske vurdering av om studien er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. I korte trekk handler dette om hvordan forskeren utvikler data og hvordan arbeidet i feltet kan ha påvirket dette, mens validitet handler om gyldigheten av de resultatene man til slutt sitter med (Thagaard, 2018, s. 181). Jeg vil derfor videre i dette kapittelet først si noe om pålitelighet med utgangspunkt i gjennomgang av studiens metodiske prosess, for så å se på validiteten, sammenhengen, transparens og hvordan jeg som forsker har tolket de dataene jeg til slutt satt med.

Å gjøre en argumentasjon for pålitelighet, dreier seg i hovedsak om hvordan man som forsker klarer å reflektere over konteksten for utviklingen av de dataene som studien frembringer. Dette innebærer hvordan relasjonen og samspillet mellom forsker og deltakere har betydning for

utviklingen av data (Thagaard, 2018, s. 189). Forsto alle deltakerne hva jeg sa? Forsto jeg hva deltakerne sa? En ting som styrker påliteligheten i min studie, er blant annet at jeg hadde muligheten til å spørre deltakerne mine om å utdype visse ting de sa, noe jeg gjorde opptil flere ganger i samtalene. Jeg avklarte også på forhånd at det var fint om de kunne snakke høyt og tydelig, slik at jeg kunne få med meg alt på båndopptakeren. Hvis jeg skal gjøre en kritisk refleksjon av studien i ettertid, ville jeg pekt på at fokusgruppene muligens var for homogene, både med tanke på at det var liten grad av kulturelle variasjoner, men også når det kom til kjønn. Å ha gjort en transkribering, der så og si alt av tale er tatt med, vil også kunne sies å gi pålitelighet. Men her ble det ikke gjennomført noen deltakersjekk, hvor deltakerne fikk gjennomgå transkriberingene etterpå, noe som kunne ha styrket påliteligheten.

Når det kommer til validitet i arbeid med bruk av fokusgruppesamtale, dreier dette seg om hvorvidt man har klart å gjøre en systematisk jobb og om man får til å argumentere godt nok for de valgene man har tatt i studien. Dette kan gjøres blant annet ved å argumentere, men også ved å vise til hvilke metodiske verktøy som er blitt brukt (Halkier, 2010, s. 129). Mitt metodiske verktøy har blant annet vært fokusgruppesamtale. En annen ting som styrker validiteten, er om forskeren kan begrunne at fokusgrupper er en relevant metode for den studien som blir gjennomført (Halkier, 2010, s. 130). I og med at fokusgruppesamtaler kan være gode til å produsere data, som kan trekke frem normer i gruppens praksiser og fortolkninger, vil jeg si at fokusgruppesamtale var en metode som passet fint til min studie. Dette på bakgrunn av at jeg ønsket å forske på diskurser, tatt-for-gitte-holdninger blant barnehagelærere. Validiteten styrkes ytterligere om forskeren, allerede før gjennomføringen av fokusgruppesamtalene, har tatt i bruk noen av gyldighetsstrategiene som kan brukes for å sikre gode data (Halkier, 2010, s. 130). Her vil jeg trekke frem introduksjonen jeg holdt før hver samtale og at det ble gjennomført en inngående transkribering av lydopptakene, som nevnt over. Et annet metodisk verktøy jeg brukte, var diskursanalyse, her redegjorde jeg for de ulike stegene jeg tok i min analyse ved bruk av Neumanns (2021) tre steg, for så å ta en bredere gjennomgang av hvordan disse stegene konkret ble tatt i bruk i selve analysene av studien.

En annen ting som kan styrke validiteten, er blant annet at det er en sammenheng mellom de ulike delene som inngår i en analyse av de fire diskursene. Dette kalles koherens og får betydning for om alle delene i oppgaven samsvarer med hverandre. Arbeidet skal bli gjort på en sånn måte at andre kan lese igjennom og akseptere resultatene. At delene er så tydelige at de blir gjennomskuelig for andre, altså at studien er transparent (Halkier, 2010, s. 129). Om studien har sammenheng, kommer som regel også an på de tolkningene forskeren gjør av de dataene

som skal analyseres. Det er derfor viktig at forskeren er oppmerksom og kritisk til hva tolkningene baseres på. Hvordan vi posisjonerer oss i det miljøet vi studerer, får betydning for nettopp disse tolkningene (Thagaard, 2018, s. 181). I selve analysearbeidet beveget jeg meg hele tiden frem og tilbake i materialet og teorien, for å sørge for at de teoretiske begrepene og kategoriene holdt seg innenfor studiens kunnskapsinteresse. I denne prosessen forsøkte jeg derfor å være kritisk reflekterende til egne antagelser og fortolkninger (Halkier, 2010), og jeg gikk heller tilbake til lydfilene hvis jeg var usikker på om jeg hadde gjort en feil tolkning. En måte å sikre transparens på, er å ta med utdrag fra transkriberingen inn i analysen, slik at leseren ser tydelig hvilken tolkning som er gjort. Dette var noe jeg gjorde, fordi man på den måten gir leseren mulighet til å gjøre en vurdering av de tolkningene som er gjort av forskeren ut i fra sine egne premisser (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 402).

4.6 Ethiske aspekter ved fokusgruppesamtale

I denne delen av oppgaven til jeg ta for meg det forskningsetiske aspektet ved studien. Det er i hovedsak fire punkter som kan være verdt å nevne når det kommer til det etiske ved fokusgruppesamtaler. Det første punktet er *anonymitet*, og her skal forskeren forsikre seg om at deltakerne er klar over dette og at anonymiteten deres blir ivarettatt med tanke på både lydfilene og det som blir notert ned (Halkier, 2010, s. 74). Dette orienterte jeg deltakerne om og det ble også informert om muntlig før hver fokusgruppesamtale. I tillegg sto det i informasjonsskrivet til deltakerne. Jeg nevnte at jeg kom til å ha båndopptakeren låst inne i et skap på universitetet, at det var kun jeg som kom til å høre på lydfilene og at alle navn som ble notert ned, fikk fiktive navn med en gang. Det andre punktet vi finner er *prosjektets gang*, som vil si at deltakerne skal få tydelig beskjed om hva prosjektet dreier seg om og hva fokusgruppene skal brukes til (Halkier, 2010, s. 74). Dette var igjen noe som sto i informasjonsskrivet og her nevnte jeg også i introduksjonen hva formålet med selve studien var. Punkt nummer tre er *hold det du lover*, som innebærer at du ikke skal love ting til deltakerne du ikke klarer å holde. Vær ærlig om hva de kan forvente seg, og det er klart at også de fleste blir fornøyd om de får en tilbakemelding på hvordan det har gått (Halkier, 2010, s. 75). Jeg sa til deltakerne etter intervjuet at jeg kunne informere dem om resultatene etter at masteroppgaven var ferdig og at jeg kunne sende dem masteroppgaven i ettertid. Dette er noe jeg ønsker å overholde, som takknemlighet for at de tok seg tid til å delta i studien.

Dette tar meg videre til punkt nummer fire *høflighet*, som i all hovedsak handler om å oppføre seg både ordentlig og høflig. Dette betyr å vise ydmykhet for at du benytter deg av menneskers dyrebare og private tid, der du faktisk ber dem om å dele en liten bit av sitt eget både indre og ytre liv med deg. Og som masterstudent kan du virke som en litt fjern representant fra en opphøyet akademisk verden og det er derfor viktig å gi deltakerne en god opplevelse, hvor de ikke kjenner på en ovenfra og ned-holdning (Halkier, 2010, s. 75). Dette var noe jeg var veldig bevisst på fra starten, jeg viste tydelig både før samtalen og etter samtalen hvor takknemlig jeg var for at de ville stille opp og takket dem alle veldig pent for samtalen før jeg dro. Et annet aspekt ved det etiske i min studie, var valget av tema barn og seksualitet. Forskeren bør, ved studier der sensitive temaer er i fokus, være oppmerksom på at ingen av deltakerne opplever samtalen som overskridende av ens egne grenser og at det utøves en type sensitiv holdning til at det er et vanskelig tema å snakke om (Bloor et al., 2001, s. 16). Dette var noe jeg var fullt klar over og som jeg derfor valgte å si noe om i introduksjonen. Da presiserte jeg at ingen av deltakerne var pålagt å dele noe som helst privat om eget seksual-liv, med mindre dette kjentes naturlig for dem. Da en av deltakerne delte en privat og sårbar historie under den ene samtalen, ble det i ettertid uttrykt et ønske om å fjerne den delen fra studien. Dette respekterte jeg og jeg tok derfor ikke med den delen i transkriberinga.

5 Diskurser om barn og seksualitet i barnehagen – en analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere fire diskurser som jeg anser som de mest sentrale i de seks samtalen jeg gjennomførte. Disse fire diskursene er; "den augustinske reproduktive diskurs", "siviliseringsdiskursen", "frigjøringsdiskursen" og "overgrepdiskursen". Hvilke av disse diskursene som kommer tydeligst frem i mine funn og som dermed kan sees på som de mest dominerende diskursene, vil jeg komme tilbake til i slutten av dette kapittelet. Med bakgrunn i en prosess hvor jeg har gjennomgått en avgrensning for å definere hver diskurs, vil jeg påpeke at flere av diskursene bærer trekk fra de andre diskursene og særlig "overgrepdiskursen". Der de tre andre diskursene skiller seg fra hverandre på flere punkter, kan vi se at overgrepdiskursen går litt på tvers av de andre tre diskursene. Jeg har derfor valgt å plassere denne diskursen sist. På den måten kan jeg presentere de tre første diskursene og da gjøre en oppsummering med utgangspunkt i overgrepdiskursen helt til slutt.

Kapittelet er bygget opp slik; hver diskurs blir presentert med en kort innledning som definerer diskursens innramming. Videre følger en inndeling av diskursen med ulike *monumenter* som

har tatt utgangspunkt i de "tegnene" og trekkene som best kan beskrive monumentet og på den måten danner et repeterende og refleksivt mønster. *Monumentene* blir belyst gjennom direkte eksempler fra fokusgruppesamtalene og med tilhørende forklaringer der jeg viser og støtter meg til teori. Jeg vil på den måten gjøre rede for mine valg av diskurser og avslutte med en forklaring på hva denne diskursen har å si for barnehagepraksisen. Helt til slutt av kapittelet vil jeg komme med en oppsummering der jeg deler noen refleksjoner rundt hvordan disse diskursene kan sees i sammenheng med hverandre og hvordan de fordeler seg i hver av barnehagene.

5.1 Den augustinske reproduktive diskurs

De trekkene som vil finnes innunder "den augustinske reproduktive diskurs", vil være, og her støtter jeg meg til Langfeldts fremstilling av denne diskursen, trekk som danner grunnlag for oppfatninger der den naturlige seksualitet er knytta til den reproduktive handlingen, med mann og kvinne som de "naturlig" kjønnene og der barnet sees på som uskyldig (2013). Barnet må ikke, som Saurteig beskriver fra Rousseaus ideer, bli innlemmet i hva seksualiteten angår og de må skjermes fra seksuell påvirkning, slik at de ikke utvikler seksuelle avvik (2012). I min fokusgruppesamtale fant jeg blant annet disse tegnene i transkriberinga: *gutt/jente, lite åpen, bygd, storby, skam, vant til, kirke, kristent, hvordan barn blir til, livmor, blomsten og bien*. Og fordi tegnene bærer med seg trekk som kan knyttes til tidligere oppfatninger rundt barn og seksualitet, har jeg valgt med utgangspunkt i monumentene; *det uskyldige barnet, seksuell atferd hos barn og binær-kjønnsforståelse*, og sette dette i sammenheng med "den augustinske reproduktive diskurs". Jeg ser også her ut i fra samtalene, at det er det generelle samfunnet og foreldrene som muligens i størst grad fortsatt er preget av disse oppfatningene om barn og seksualitet, noe som igjen gir oss en forståelse av at dette ikke nødvendigvis er et syn barnehagelærerne selv innehar. Jeg tør likevel påstå at det er en del fellestrekk i utsagn om kjønn som kan kobles til monumentet *binær-kjønnsforståelse* og hva barnehagelærerne snakker med barn om rundt tema som veier tungt innenfor denne diskursen, noe jeg vil kommentere senere i dette kapittelet.

Ved spørsmål om "den augustinske reproduktive diskurs" er den beste diskursen å sette disse utsagnene innunder, kan diskuteres. I dag har vi for eksempel kommet dit hen at barnehagelærere snakker med barn om seksualitet, så enkelte av de trekkene denne diskursen vanligvis formes av, samsvarer ikke nødvendigvis med det barnehagelærerne uttrykker. Men her tar jeg utgangspunkt i at det rådet en dominerende usikkerhet i alle de seks barnehagene, rundt hva som er naturlig og hva som er normalt når det kommer til barn og seksualitet. Dette kan selvfølgelig være forfektet av flere eller andre diskurser, men jeg støtter meg her til det

Robinsons sier om at samfunnet fortsatt har et komplisert og vanskelige forhold til seksualitet i dag. Jeg vil, i lys av dette, vise til at en måte å forstå barnehagelærernes utsagn om usikkerhet til tema på, kan kobles til det Robinson sier videre, at det vestlige industrialiserte samfunnets utviklingspsykologiske diskurser, er en del av en romantisk forestilling av barndommen uskyldighet (2012). Dette betyr derfor, slik Neumann (2021) sier det, at denne diskursen ikke er helt lukket, men at mange av dens røtter fortsatt preger oppfatninger som virker bærende i hvordan vi ser på barns seksualitet i dag.

Det uskyldige barnet

Som Saurteig skriver, blir det uskyldige barnet stående som en pilar etter at Rousseau delte sine ideer om barn og barndom. Barnet var ikke lenger ondt, men hadde egne tanker og følelser og var uskyldig og rent. Det skulle derfor ikke lære om seksualitet og på den måten bli oppmerksom på de farene som kunne skje (2012). Utgangspunktet for dette monumentet er derfor koblet til utsagn som kan si oss noe om hva barn skal lære og ikke lære, i den kraft av at de er barn og at det derfor er visse ting de ikke skal få av kunnskap om rund tema. Som skrevet over er det utelukkende utsagn om foreldre og "samfunnet" som står i sentrum av det barnehagelærerne tror om eller har erfart av slike oppfatninger. Nedenunder har jeg valgt å trekke frem noen eksempler på dette:

***Chrisin(Bhg3):** jeg tror kanskje storsamfunnet tenker at barn skal eller bør være så uskyldige at de ikke har noen seksualitet (mm) at det kun er en voksenting eller at det skal komme i løpet av puberteten*

***Ina(Bhg1):** og noen tenker jo da også at man ved å si det...seksualiserer barn (Anita: ja) fra en tidlig alder ikke sant at det har en motsatt effekt da...tenker at de ikke er uskyldig like lenge hvis man har fokus på at de er seksuelle vesener liksom*

***Britt(Bhg6):**...så hvis hun da skulle være med i barnehagen og høre og lytte og se og få kunnskap om et tema som vi tenker er viktig da...så tror jeg de fikk liksom for seg at nei da...da går hun rundt..ja de sa det..da går hun rundt og blir redd for at noen liksom bare skal ta henne eller altså..hvis du skjønner hva jeg mener at da hadde hun fått så mye..lært så mye at hun trodde at nå kan noen utsette meg for noe vondt..ja så da ville de heller at hun ikke skulle vite da*

I eksemplene over ser vi nettopp dette med det uskyldige barnet. Man kan derfor tenke seg hvordan dette blir sentralt, når barnehagelærerne i arbeid med barn må forholde seg til foreldre med oppfatninger som er nært knyttet til disse romantiske forestillingene. Ekstra sentralt blir det også når dette får en kollektiv gjenklang i samfunnet generelt.

Seksuell atferd hos barn

Dette monumentet settes inn under denne diskursen som et utgangspunkt for en forståelse der barns seksuelle atferd vurderes som "noe" og at dette "noe" kan føre til en bekymring rundt hva atferden kan føre til. Dette monumentet kunne like gjerne inngå i "siviliseringsdiskursen", men her støtter jeg meg til Robinson igjen, som viser til Wolfensten når hun skriver at man på 1900-tallet så på spebarn som individer med farlige impulser som lett kunne komme ut av kontroll. Dette inkluderte da onani og annen type seksuell aktivitet (2012). Eksempelet nedenunder sier noe om nettopp dette, der barnehagelærerens utsagn gir oss en pekepinn på at barn ikke kan få helt frie tøyler for "*..hva slags atferd skaper man da..*":

***Rajah(Bhg2):**...onanirom tenker jeg at det kan være trøblete å lage fordi det da ber du faktisk et barn gå inn... "gå inn der og gjør det for deg selv" (Sonja: Ja) og så er det sånn "åja hva lærer vi de da?" lærer vi dem da at de bare kan gå inn på et rom..lukke seg borte og så bare gjøre akkurat hva de vil og så...hva slags atferd skaper man da på langsikt tenker jeg da...*

Her indikerer Rajah, at hvis barnet får lov til å gå inn på et rom og onanere og gjøre hva det vil, så vil det være en risiko for at man skaper en atferd som ikke er passende for de rammene vi lever under idag. Muligens er hun her redd for at barnet skal komme ut av kontroll og utvikle en atferd som i senere tid ikke vil være ønskelig. Eller som det neste eksempelet med Marthe:

***Marthe(Bhg4):**..da var det et barn som likte å gå under bordet å få med seg andre barn til å kle av seg..kom jeg på nå..men og..og var veldig opptatt av det en stund..men jeg tenker at..som vi jobber med..hvorfor er det barnet så opptatt av det ikke sant...og det er litt også å se litt på voksne og sånn og dra av..men så tenker jeg når skal man slå...når skal vi slå alarm da*

I dette eksempelet ser vi at Marthe oppfatter barnets atferd som utenfor normalen når hun spør "*..når skal vi slå alarm da*". Dette peker også på en ide om at seksuell oppførsel kan være bekymringsfull, ved at man oppfatter det som et faresignal, der man må slå alarm. Om dette kan kobles til Freuds forføringsteorier, der barnet er påvirket av ytre faktorer, og derfor utvikler seksuelle avvik, er ikke videre sikkert, men en mulig tolkning kan være at barnehagelærerens spørsmål "*hvorfor er det barnet så opptatt av det*", kan tre frem i rekken av det den medisinske forståelsen tidligere ville kalt perversjoner slik Langfeldt beskriver det. Altså parafilier og som derfor forstås som utenfor det normative tenningsmønsteret. Dette tar oss videre til neste eksempel fra barnehage 1. Her måtte barnehagelærerne vurdere et av barnas seksuelle atferd. De forteller at det viste seg senere at barnet hadde sett på porno og dette kom til uttrykk i barnehagehverdagen der barnet gjorde seksuelle bemerkninger til både voksne og barn. Her kan vi derimot se på Freuds forføringsteori, og at påvirkning fra ytre forhold var noe som barn skulle skjermes fra (Vildalen, 2014). I eksempelet nedunder ser vi nettopp dette:

Anita(Bhg1): men hvordan kan vi skjerme henne eeehm...på en sånn måte som gjør at hun får bearbeida det hun helt tydelig har behov for å bearbeide...når hun tegner vaginaer og disse tingene her..uten at de andre barna skal syns hun er rar (mm)..

Her tar barnehagelærerne utgangspunkt i oppførselen til jenta og på bakgrunn av dette, tolker de oppførselen hennes som overskridende, som jeg velger å sette i sammenheng med Freuds begrep "avvik" og at dette er noe hun sannsynligvis måtte bearbeide. Barnehagelærerne spør seg selv hvordan de i denne prosessen kan skjerme henne, slik at ikke de andre barna ville syns hun var rar. Dette eksempelet vil også finnes innunder "overgrepdiskursen", hvor vi får en litt mer dygående forståelse av hele denne situasjonen.

Binær-kjønnsforståelse

En binær-kjønnsforståelse vil i en augustinsk reprodutiv diskurs, innebære at den eneste riktige og naturlige formen for seksuell akt er den reprodutive, altså den som skjer mellom mannen og kvinnen og som fører til befruktning. Dette betyr at det kun eksisterer to kjønn og at disse to kjønnene er forankret i kroppslige ulikheter, der mannen er tilegnet visse egenskaper og kvinnen er tilegnet noen andre (Hines, 2020). Heteronormativitet kommer også inn her som et stikkord, og her viser jeg til Røthing og Svendsen som skriver at heteroseksualitet blir sett på som det vanlige og det naturlige (2009). Et gjennomgående og tydelig tegn i alle de seks samtaleene jeg hadde, var "gutt/jente"-tegnet og "hvordan barn blir til". Flere av barnehagene leste boka "Hvordan lager man en baby" av Anna Fiske og den ble brukt mye med barna. Binær-kjønnsforståelse som monument rammer inn den augustinske reprodutive diskurs ved at utsagn som de binære-kjønnsstegnene "penis" og "vagina" her blir et symbol på "gutt" "jente" -representasjonen og som blir nevnt opptil flere ganger. I utsagn om hva de lærte barn om seksualitet, refererte nemlig flesteparten utelukkende til enten ord som *penis*, *vagina*, *livmor*, *sædceller* og *eggceller* eller som nevnt «*hvordan barn blir til*». Her kommer to eksempler på dette:

Christin(Bhg3): så vi er veldig konsekvente på det..at det heter penis og vagina eller vulva (mm) alt ettersom

Magny(Bhg3): vi har jo hjertesamlinger for eksempel (mm) der går de jo inn på kropp og og sånne ting (My: hvordan barn blir til) og hvordan barn blir til ja

I flere av eksemplene barnehagelærerne kom med, om hva de lærte barna, enten det var om kropp eller om seksualitet, nevnte de binære kjønnsorgan og reproduksjon. Her trekker jeg en link til det Neumann (2021) skriver under *diskursens lagdeling*, og understreker at dette ikke

nødvendigvis betyr at det er kun det de snakker med barna om, men at det kan være en måte å ty til tegn på som gir en lettere adgang til å definere sitt meningsmønster. Det var flere som nevnte at de også snakket om følelser eller som Magny sier her "*..sånne ting..*", men det er likevel påfallende at det var nettopp disse tegnene som ble uttrykt så ofte. I eksempelet nedunder er ikke den seksuelle adferden knyttet til reproduksjon direkte, men den peker likevel på en forestilling om at det er en kobling mellom seksuelle følelser og tissen, og at tissen i denne forstand er det binære kjønnsorganet:

Malta(Bhg2):..prøver å gjøre de kjent med hvor den gode følelsen sitter..for jeg vil så veldig gjerne at de skal skjønne at om det er i tissen det sitter..om det er i vaginaen min det sitter eller om det er i penisen

Med utgangspunkt i det Røthing og Svendsen (2009) skriver, kan dette utsagnet til Malta plasseres under en forståelse av "heterokjønn", altså at seksualiteten er nært forbundet med de binære reproduktive genitaliene. Her vil jeg i tillegg komme med et eksempel fra Christin fra barnehage 3, hun forteller om boka «Jo og Jenny i svømmehallen»:

Christin(Bhg3): Vi har en som heter Jo og Jenny i svømmehallen og de er tvillinger en gutt og en jente (ja mm) og så er de i svømmehallen sammen med mamman...tror jeg og så bytter de (mm) badetøy fordi at barn er selvfølgelig er helt like siden de begge har flate brys...så er det bare underlivet som sier noe om det er Jo eller Jenny

En uttalt tatt for gitt sannhet kan i dette eksempelet nettopp være "heterokjønn" og kan derfor knyttes til det Butler (1993) skriver om hvordan spebarn allerede ved fødsel blir tildelt en enten "han" eller "hun"-merkelapp, og at det er underlivet som kan si oss noe om kjønn som i dette eksempelet er en gutt og en jente. Videre ønsker jeg å trekke frem et eksempel hentet fra barnehage nummer 5. Her kom det frem at da barnehagen hadde vært på kurs med Rosa kompetanse som holder foredrag for barnehager om kjønns- og seksualitetsmangfold, var det flere av foreldrene som sa at hvis barnehagen skulle lære noe om dette til barna, ønsket de at barnet skulle ha fri den dagen. I eksempelet nedunder har jeg tatt med et lite utdrag fra denne samtalen:

Julie(Bhg5):...men det handler om det at vi ikke..det er nok litt lite kunnskap (Liv: litt skummelt) men at det er..ja..at det er fremmed og da når man snakker om de...ulike legningene og så er det jo også dette med at man skal..kan da eeh..ikke skal eeh..om du er en "han" eller om du er en "hun" (ja mm) på en måte..mange som er litt sånn..

Liv(Bhg5): opptatt av..kommer dere til å kalle ungen min for "hen"?

Julie(Bhg5): ja (ler) at ja..rett og slett jeg tror det bare handler veldig om at det er fremmed og ukjent og at vi ikke ja..

Senere i samtalen sier Julie dette:

Julie(Bhg5): i denne barnehagen så kommer ikke vi til å kalle noen for "hen"..sånn hvis ikke det plutselig blir aktuelt liksom..men ikke..men vi lar på en måte barn leke med dokker og biler om hverandre..

I kommentaren "...vi kommer ikke til å kalle noen for 'hen', sånn hvis ikke det plutselig blir aktuelt..." viser Julie her til en antagelse om at alle er enten "han" eller "hun" i utgangpunktet og at "hen" er noe som kommer i andre rekke. Selv om Røthing og Svendsen skriver om heteroseksualitet, vil jeg her likevel trekke en link til det som blir sagt i samtalen med det de skriver, at hvis referansepunktet er heteroseksualitet, vil denne kategorien få en privilegert posisjon som den ene rette, og at dem som faller utenfor denne kategorien blir posisjonert som "de andre" (2009).

Hva betyr dette for praksis?

Som vi kan se ut i fra eksemplene over, vil foreldres oppfatninger ha en sentral rolle når det kommer til det arbeidet som blir gjort i barnehagene. Selv om "det uskyldige barnet" ikke nødvendigvis er et syn barnehagelærerne selv innehar, vil holdninger utenifra likevel være en del av praksisen, nettopp fordi det preger relasjonen mellom ansatte og foreldre i hvordan de skal møte barn og det opplegget som er på hver avdeling. Videre støtter jeg meg til Langfeldt når jeg skriver at når den seksuelle atferden hos barn blir tolket som patologisk altså som perversjoner, kan det føre til at barnet blir møtt med bekymring og en type forutinntatthet, heller enn med forståelse (2013). I eksempelet med Anita som sier at de ønsker å "skjerme" barnet, kan barnehagelærernes forståelse av barnets oppførsel og handling rundt hvordan dette skal håndteres, ha noe overbeskyttende ved seg, som kan slå uheldig ut for barnets seksuelle følelser.

Å ha et kjønnsbinært og reproduktivt utgangspunkt i møte med barna om samtaler rundt seksualitet, vil ikke bare føre til at enkelte identiteter blir "de andre" slik Røthing og Svendsen viser til, men det vil også markere reproduktiv seksualitet som et foretrukket utgangspunkt (2009). Her støtter jeg meg til Moss når jeg skriver at denne dominerende posisjonen som reproduktiv seksualitet får, vil marginalisere andre seksuelle aktiviteter og man vil derfor da risikere å gi dem en posisjon som absurd, altså som for eksempel et "avvik" (2019). Her ser vi i tillegg hvordan foreldrenes oppfatninger kan støtte oppom barnehagelærernes utsagn om at noe er "fremmed" slik Julie uttrykker det, som ikke nødvendigvis fører praksisen mot mer åpenhet til ulike kjønnsidentiteter.

5.2 Siviliseringsdiskursen

Med utgangspunkt i Gulløv (2015), trer "siviliseringsdiskursen" frem som en diskurs der barns kropp og væremåte blir gjennomgang for vurdering av hva som anses som normalt og ikke for å kunne være en del av det sosiale felleskapet. Barnehagelæreren vil, i lys av dette, forsøke å sette noen føringer for hvordan man kan regulere barn med bakgrunn i et kulturelt verdigrunnlag der normative kroppslige måter å være på er foretrukket. I de seks barnehagene jeg var i, var det mye snakk om hva som var normalt og hva som ikke var normalt for barns seksualitet og barnehagelærerne uttrykte en viss usikkerhet når det kom til hva som var lov og ikke og hvilke grenser som skulle settes for barna. Dette er også noe jeg senere vil nevne under "overgrepdiskursen", da flere av utsagnene kan knyttes opp til nettopp dette. De tegnene som var fremtredende i fokusgruppesamtalene og som her danner grunnlag for siviliseringsdiskursen er: *lov, normalt-ikke normalt, hva er greit, voksens seksualitet, overvåket, frie tøyler, voksenord*. Jeg satt til slutt med fire monumenter; *Hva er normalt, grenser i barnehagen som institusjon, piaget's stadieutvikling, seksuell atferd hos barn – en "forstyrrende" faktor*.

Hva er normalt

"Hva er normalt" er satt innunder denne diskursen som et monument som kan si oss noe om hvordan barns seksualitet kan forsås som en del av en normal eller unormal utvikling. Dette betyr, slik Gulløv (2015) beskriver det, at barna blir sett på som normale hvis de passer inn i gitte normative kroppslige måter å være på. Flere av barnehagelærerne knytter normalitetsbegrepet opp til hva som er lov og ikke i barnehagen og oppfatninger rundt når voksne skulle gripe inn og korrigere seksuell atferd eller lek, ble et sentralt emne. Her ble også refleksjoner på hva som generelt kan oppfattes som normal og unormal seksualitet hos barn uttrykt. I eksempelet nedunder uttrykker Liv en viss usikkerhet til hva de i barnehage 5 synes er vanskeligst:

Liv(bhg5): jah..absolutt det der..hva er normal seksualitet? eller hva skal de få lov..hvor..hvor frie tøyler skal de ha..hvor mye skal de bli overvåket..det er vel det vi syns kanskje er vanskeligst for vi er jo mange voksne her (mm) (...) men det er vel det som kanskje er utfordringa mest syns jeg da (mm) jeg føler vi er god på å ha om kroppen vår..snakke om hva som er normalt og greit..og snakke om det som ikke er greit..

Her ser vi hvordan normalitetsbegrepet blir knyttet opp til hva barn skal få lov til og ikke. Barnehagelæreren spør hvorvidt de skal begrense barns atferd og hvor mye de skal bli "overvåket". Dette kan settes i sammenheng med det Burns skriver når hun viser til Foucault

og hans fokus på hvordan sosial kontroll kan overvåke borgeres seksuelle lyster og aktiviteter (2013). Her kan også det Gilliam og Gulløv (2015) skriver være relevant, en bekymring rundt det å gi barn "frie tøyer" kan nemlig være underforstått med behovet for en sosial regulering, der man vurderer i hvilken grad barns seksuelle utfoldelse bør beherskes. Man kan videre her tenke seg at dette er et ønske om at barnet skal passe inn i verdigrunnlagets kroppslige norm for å passe inn i felleskapet. Normalitetsbegrepet faller også innunder en siviliseringsdiskurs nettopp fordi den kan kobles til en type "taus kunnskap" som Gjervan et al (2012) benevner det, at det ligger en tatt-for-gitt-holdning i hva som er normalt og greit, slik Liv sier: "...*jeg føler vi er god på å ha om kroppen vår...snakke om hva som er normalt og greit..og snakke om det som ikke er greit..*". Dette kan forklares ytterligere med at barnehagelærerne nevnte i flere sammenhenger begrepene "normal" og "unormal" uten videre å forklare hva de la i det. Dette endte med at jeg til slutt spurte dem om nettopp dette:

Anna(Masterstudent): hva er unormal seksualitet?

Liv(Bhg5): vi har..jo hatt noen som har vært veldig opphengt i det eeeh...

Julie(Bhg5): så har vi også hatt oppe..vi har diskutert liksom hva som er...unormal seksuell type lek..hvor..når det går over en type grense

Her indikeres det at unormal seksualitet hos barn kan bli satt i sammenheng med en slags "overdrivelse", at man krysser en grense. Her vil jeg nok en gang trekke en link til det Gulløv (2015) skriver om at det er den beskjeftegede kropp som anerkjennes og at denne kroppen er mer ønsket enn for eksempel den voldsomme. Når Liv skriver at barn kan bli veldig "*opphengt i det..*" tolker jeg dette som at hun mener at det oppstår en seksuell intensitet i barnets atferd som kan betraktes som unormal, fordi det blir for voldsomt. Tre av barnehagene hadde brukt trafikklysmodellen i sin barnehagepraksis. Trafikklysmodellen er en guide for voksne som skal hjelpe dem i å vurdere, identifisere og respondere på bekymringsfull atferd hos barn. Den deler forståelsen av hvordan man kan lese barns atferd inn i tre farger som har hver sin betydning; grønn er sunn atferd, gul er bekymringsfull atferd og rød er skadelig atferd. Nedunder har jeg tatt med to eksempler fra dette:

Rajah(bhg2): det finnes en veldig ryddig nettside hvor det er sånn dette er normalt innenfor denne alderen dette er normalt innenfor denne alderen det er sånn trafikklysmodell og så kan man da begynne å... på en måte luke ut "okei skal vi være bekymra for overgrep eller eeeh unormal seksuell atferd her eller skal vi...tenke at det er normalt og så finne tilpasnings eeeh ting da"

Ina(Bhg1): ehm....og har måtte jobbe litt med oss selv på enkelte ting..for liksom okei så skal man la de leke denne leken da..for den i forhold til..vi bruker trafikklysmodellen... eh..som deler opp..eh..seksuell

lek da i på en måte sunn..bekymringsfull og og farlig eeh...eller svært bekym...hva er det den kalles igjen...svært bekymringsfull eller skadelig..skadelig er det..eh...og da kan jo vi gå inn og se hva er det egentlig barn skal få lov til? hva er det som er sunt..hva er det som er utrygt og hva er det som er skadelig?

I utdragene ovenfor ser vi hvordan barnehagelærerne støtter seg til trafikklysmodellen som en guide i vurderingen av hva som er normal og unormal atferd. I sammenheng med det Hammer (2017) skriver, kan trafikklysmodellen her forstås som en form for et vertikalt styringsgrep, der modellen inneholder visse prosedyrer for hvordan man skal tolke barns seksualitet og at dette da blir brukt i praksis i barnehagen. Dette bringer meg videre inn på neste monument som da er "grenser".

Grenser i barnehagen som institusjon

Grenser i barnehagen som institusjon vil settes innunder en "siviliseringsdiskurs", i et forsøk på å ramme inn hvordan utsagnene fra barnehagelærerne kan forstås i sammenheng med institusjonalisering slik Gulløv beskriver det (2015). I barnehagen vil det for eksempel være hensiktsmessig å sette grenser for barn, slik at de ikke overskrider visse atferdskoder som kan være til skade for seg selv eller andre, men det er også hensiktsmessig i kraft av å være en institusjon, der barnehagen må vise hensyn til et flertall av mennesker. Mange av "grense"-utsagnene var knyttet til en viss usikkerhet rundt atferd der barn onanerer eller er i en seksuell aktivitet. Når skulle de gripe inn? Grenser kom derfor til uttrykk her som: noe som voksne må sette ovenfor barna som en type sosial regulering:

***Gunnar(Bhg4):** ja men så syns jeg det er interessant for hvis du hadde spurt alle her da..oss..hvor mye hadde du tillatt sant..det er et rom med et vindu..det er tre barn inne på det rommet og så leker de..for det skal de få lov til..men du kan se de..når hadde du brutt inn og sagt noe..hvis plutselig den ene hadde tatt av seg buksa mens de andre liksom drev å fikla og så og..*

I dette eksempelet ser vi hvordan Gunnar ved å aktivt å spørre de andre om hvordan man ville håndtert en situasjon, både trekker inn regulering; "*..hvor mye hadde du tillat..*" og grensesetting "*..når hadde du brutt inn..*" og derfor indikerer at når seksuelle situasjoner oppstår, må man være obs. Her kan Elias's teorier kobles inn, om hvordan seksualitet er gjenstand for regulering og at selv om det hersker en viss usikkerhet, er det nettopp akkurat den seksuelle aktiviteten som man stiller seg undrende til (Gilliam & Gulløv, 2015). Christin forteller her om en episode i barnehagen hvor tre av barna lekte at de var på strandtur og tok av seg alle klærne og lekte dette i en time:

Christin (bhg3):...altså det skjedde innenfor det vi mente var innenfor rimelighetens grenser vi låste døren inn til oss ikke sant det var ikke fremmede som kunne komme inn..vi trakk for de gardinene vi har å trekke for og da er de i trygge omgivelser og de leker sin lek og det er ikke altså da..de er på stranda de bader og leker og koser seg i sin verden ikke sant..

Dette eksempelet kan kobles med det Skundberg skriver, når han sier at det ligger en forventning til ikke-patologisk seksualitet om at den skal uttrykkes i trygge situasjoner som også er risikofrie (2020). Grenser vil derfor her forstås som en måte å beskytte barnet på ved å legge til rette for omgivelsene slik at seksualiteten forløper seg innenfor det barnehagelærerne mener er trygt. Slik som Christin uttrykker "*..det skjedde innenfor det vi mente var innenfor rimelighetens grenser..*". Et annet eksempel er hentet fra barnehage 4, der en samtale mellom to av barnehagelærerne snakker om et kurs barnehagen har hatt tidligere, hvor kurslederen var opptatt av å ufarliggjøre barns seksualitet:

Gunnar(Bhg4): ...da på en måte sa jo hun eller den det var at man tar jo med seg selv inn i sånn..sånn man tar jo med sine egne grenser og tabuer og det var det hun ville ha vekk ikke sant..hun ville at alle skulle selv om det var veldig stygge ord eller synes det var veldig ubehagelig så måtte ikke vi eeh gjøre det til skam for barna hvis de ut..altså hvis de var nysgjerrige..det var vel egentlig det som..og så satte hun det så på spissen

Marthe(Bhg4): (avbryter) det var veldig på spissen..det var faktisk..hvis noen ville stikke fingeren i rumpa på noen..så var det på en måte..altså det er greit..altså litt sånn

Gunnar(Bhg4): ja det var nesten der ja

Marthe(Bhg4): og sånn er vi litt sånn..vi var litt sånn "okei" (latter) det er litt uvant ikke sant..men så er det sånn hvorf..sant..det er jo det

Gunnar(Bhg4): ..hvis du som barn går rundt og spør "kan jeg stappe fingeren i rumpa på deg" og noen sier ja så betyr ikke det at du nødvendigvis..at du skal gjøre det i barnehagen

Dette eksempelet viser tydelig hvordan barnehagelærerne i samtalen vekselvis reflekterer rundt hva som skal være greit å gjøre i barnehagen, men at disse refleksjonene kommer i en slags konflikt med det de har lært på kurset. Her støtter jeg meg til Burns som skriver at blant annet lærere er avhengig av pålitelige kilder som godkjente ressurser når de søker å finne "sannheten" om "normale" seksuelle forhold (2013). Det kan derfor se ut til at når barnehagelærernes egne allerede oppfatninger om hva barns seksualitet er, altså at det å "*..stikke fingern i rumpa..*" bryter med det de er vant til, ikke samsvarer helt med den nye kunnskapen de tilegner seg fra ytre forhold, kan det gi oss en pekepinn på hvilke sosiale og kulturelle normative oppfatninger de har.

Piaget`s stadiutvikling

Dette monumentet settes innunder "siviliseringsdiskursen", og i sammenheng med det Gjervan et al (2012) skriver er det på bakgrunn av modernismens stadiefronter. Piaget går i spissen her som en som setter den naturlige utviklingen i stadier og at barn tilegner seg kompetanse gjennom en prosess hvor målet er å bli voksen. Flere av barnehagelærerne snakket en del om progresjon og her var det flere som uttrykte at det skulle være en oppbygning fra barnets småbarnsfase til det kom til storbarnsavdelingen, men også videre opp i tenårene. I dette monumentet er trekkene om barnet som individ noe annet enn et voksenindivid tydelig og dette kommer også til uttrykk i oppfatninger rundt barns seksualitet. Nedenunder følger et utsagn fra Anita om for eksempel progresjon:

Anita(Bhg1): ...i år så har vi prøvd å lage en slags sånn progresjon i det..at hos de yngste så starter man jo mer på..ikke sant..hva er kroppen? (Ina: hender..armer) (Monika: det er jo litt sånn på storebarna...spesielt dem som er) ja fordi man ikke har jobba med det før..så blir det jo sånn..men jeg tenker jo at om tre år nå da..når de som er små nå kommer opp på stor..så kan man starte andre steder (mm)..

I dette eksempelet ser vi at barns utvikling blir en del av barnehagens planlegging, som Gjervan et al (2012) skriver det, at man forventer noe annet fra de små enn de store og at man derfor lærer de om ulike ting basert på hvor de er i utviklinga. Man begynner med benevning av kroppsdel, for så å gå videre med andre ting. En annen dimensjon innunder dette monumentet er utsagn som kan knyttes til oppfatninger om at seksualitet og kropp er mer naturlig for barn enn for voksne. Slik som i eksemplene nedunder:

Mie(Bhg3): ...vi har holdt på å snakke om det her med dokø og og der er jo ungene..de er så åpne..dem hjelper hverandre og alt det her og det er så artig å se hvor..hvordan dem ser på andre sin kropp og sin egen kropp og det er nok vi voksne som kanskje ville vært skamfulle eller uansett disse ungene er så åpne og fine på det da (mm)

Gunnar(Bhg4):..for barn..det er jo veldig interessant å tenke på..for barn som ikke har noen erfaring eller som har gjort noen refleksjoner rundt det så er jo det veldig ufarlig

I disse utdragene her ser vi hvordan utsagn om barns forhold til seksualitet er noe annet enn hvordan det kan forstås for voksne og at voksne kanskje bærer med seg mer skamfølelser knytta til seksualitet. Dette kan tolkes slik Gjervan et al (2012, s. 42) skriver det, at små barn gjerne kan bli posisjonert som passive, naive og uten makt. Utsagnene kan settes i sammenheng med en forståelse av å se barn som naive, altså at de enda ikke er på et stadium der dette er noe de kan forstå og at de derfor er mer åpne til det. Videre vil jeg koble dette til neste eksempel:

Marthe(Bhg4): de kan dra opp gensen min for eksempel fordi de vil se..ikke sant..og..de kan ta litt ikke sant og men det er jo fordi de har sin mamma ikke sant de vil kose meg..det tenker jeg er normalt ikke sant(..)..de er jo bitte små ikke sant..(..) gjør ikke noe stor deal ut av det men det er også sånn som de små kan gjøre da ja og det er jo naturlig for dem..jeg tenker ikke det er noe unaturlig eller.

Dette eksempelet tror jeg kan ta oss et skritt videre. For ser man på barn som naive, vil man kanskje også møte dem med mer åpenhet og forståelse, samtidig kan det også virke begrensende. Her støtter jeg meg til Kimeruds (2011) utsagn fra Rossholt om at det i barnehagen eksisterer noen visse sannhetsregimer som bidrar til å regulere barns kroppslige utfoldelser på og at den "tause" kunnskapen her ligger i at "*..de er jo bitte små ikke sant..*", som her kan bety at det er andre grenser for småbarna og med eksempelet "*..gjør ikke noe stor deal ut av det..*" som kan bety at "vi tar det ikke på alvor". Dette er begrensende nettopp for småbarns subjektstatus og verdi, slik Kimerud skriver det.

Seksuell atferd hos barn – en "forstyrrende" faktor

Seksuell atferd kan virke forstyrrende for siviliseringsprosjektet og det er derfor dette står som monument under "siviliseringsdiskursen". Hvis siviliseringsprosjektet har som mål slik Elias's teori fremstiller det at det med inspirasjon fra Freud skal regulere og undertrykke impulser og drifter, vil all type seksuell utfoldelse i barnehagen derfor bli overvåket som en måte å sørge for at disse driftene blir temmet på. Dette er ikke noe jeg har kommet frem til ut i fra de samtalene jeg hadde, men det er klart at barnehagelærerne stilles ovenfor en type utfordring, når de på den ene siden har ansvar for å få gruppedynamikken til å harmonisere, mens de på den andre siden er fullt klar over at det å utøve streng regulering når det kommer til seksuell atferd, kan påføre følelser av skam (Gilliam & Gulløv, 2015b). Nedunder følger to eksempler på nettopp dette:

Britt(Bhg6): ...også når vi ser at han glemmer alt annet hele tiden..sånn at det går ut over hverdagen og ikke vil han bli med å spise for han ligger der og onanerer på et vis..så blir det jo..da går det jo ut over noe annet og da og da sier vi jo til barna at "jeg skjønner at du syns dette er godt men det kan du gjøre senere når du er alene på badet eller"..altså at man ikke gjør det til noe skamfullt eller at det er feil eller sånne ting men..men at..det skal jo ikke ta overhånd over hele dagen da (mm) ja

Malta (Bhg2):...så da jobba vi det siste året ganske intensivt med å få han til å slutte..det var en kamp altså fordi at du kan..vi kunne ikke si noe..sku...skam-belegge det..samtidig prøve å venne han av det og finne andre ting å gjøre...lære han å gjøre det i sengen eller når han så på tv fordi at foreldrene og..jeg skjønner det er helt legitimt..jeg forstår frykten for at han skal bli erta for det..eeh....ja.

I disse eksemplene fra barnehage 6 og 2, ser vi et godt eksempel på dette som Gulløv (2015) skriver, nemlig at siviliseringsprosjektet stadig vil prøve å regulere barn etter samfunnets omgangsformer. Det at disse to eksemplene blir dratt frem, kan forstås som en måte å vise at seksuell atferd kan bli problematisk i barnehagehverdagen på. Her vil spørsmålet da bli om det er sånn at lek eller andre aktiviteter, utenfor det seksuelle, er mer ønskelig eller om den intensiteten de voksne leser ut i fra de seksuelle handlingene til barnet, faktisk gjør det vanskelig for barnet å sosialiseres. Slik sett er også dette et godt eksempel på den ambivalente posisjonen siviliseringsprosjektet har, slik Gilliam og Gulløv (2015a) skriver det, at den er relativ. Det er med andre ord en kamp mellom å regulere barnas uttrykk for å sosialisere dem, men at de ikke ønsker å påføre dem skam og at de skal få lov til å kose seg, men til en viss grad. Her ser det ut til at barnehagelærerne hele tiden befinner seg i en draging mellom å vise forståelse for den sårbarheten som ligger i seksualitet, at voksne kan påføre skam med å forby det og slik Vildalen (2014) snakker om skam, der hun knytter det til frykten for at barns seksuelle utfoldelse kan misforstås av andre innenfor de sosiale kodene og reglene for hva som er privat og hva som er offentlig, slik Malta uttrykker det "*..jeg forstår frykten for at han skal bli erta for det..*".

Hva betyr dette for praksis?

For praksis vil det å være innenfor en "siviliseringsdiskurs" bære med seg en del forventinger om hva som er normal oppførsel og hva som ikke er normal oppførsel. Den "tause" kunnskapen om normalitet rundt barns kropp og seksuelle oppførsel i barnehagen, er nært knytta til en kulturell normativ oppfattelse. Der sosialiserte kropp som ikke gjør mye ut av seg, blir mer verdsatt. I praksis vil dette bety at barn i større grad blir kategorisert på bakgrunn av oppførsel og her vil "verktøy" som trafikklysmodellen bygge oppunder disse oppfatningene av hva som er kulturelt normalt og ikke. Med Piagets stadieutvikling ser vi også at man i praksis deler inn kunnskap om seksualitet etter utvikling og fordi for eksempel de yngste barna er på et visst sted i utviklinga, vil man også stå i fare for å neglisjere deres subjektstatus. I tillegg kan det se ut til at "siviliseringsdiskursen" hindrer barnehagelærerne i å møte barns seksuelle atferd på en genuint åpen og trygg måte, ved at de alltid står i en form for ambivalens når det kommer til dragingen mellom sosialisering og frykten for skam. Dette vil jeg påstå, begrenser deres stødige og trygge posisjon som omsorgsgiver.

5.3 Frigjøringsdiskursen

En frigjøringsdiskurs vil i lys av det Vildalen (2014) skriver, bære preg av oppfatninger der barn sees på som individer med en seksualitet allerede fra de er et foster i mors mage. Dette innebærer at barn utforsker, leker og er nysgjerrige også seksuelt og at voksne må møte dette med ro, åpenhet og respekt, og ikke med en hard og dømmende tone (Martin, 2014). Barns seksualitet vil i en slik diskurs også bli forstått som noe ikke-patologisk, den er slik Bühler fremstiller den, noe som har en egenverdi og trenger ikke være et produkt av overgrep eller påvirkning fra ytre faktorer. Slik sett er barns seksualitet adskilt fra voksen-seksualiteten ved at den skjer her og nå og konstitueres av barn som kroppslige subjekter (Skundberg, 2020).

Diskursen omhandler også en oppfatning av et større kjønns mangfold, der kropper og posisjoner ikke utelukkende blir delt inn i de binære kjønns kategoriene (Røthing & Svendsen, 2009). Selv om det hersket en viss form for usikkerhet rundt tema barn og seksualitet i fokusgruppesamtalene, var det likevel en relativ samstemthet i oppfattelsen av at nakenhet og utforskning var en naturlig del av barnas seksualitet. Flere mente i tillegg at dette var noe som var pålagt barnehagene å ha om med både barn og ansatte. Her er de tegnene jeg fant innunder denne diskursen: *sunnt, gjensidig, lystbetont, sunn helse, god helse, seksuelle helse, hvordan snakke med barn om seksualitet?, trygghet, oppmuntring og veiledning, seksuelle følelser, ta barn på alvor*. Med utgangspunkt i disse tegnene så jeg et mønster i enkelte av oppfattelsene rundt barns seksualitet som kom frem og jeg ble derfor sittende med disse tre monumentene: *Grenser som sosialisering, ro og åpenhet og kjønns mangfold*. Nedunder følger et eksempel fra barnehage 1 om dette med at barnehagene nå er pålagt å ha om tema:

Ina(bhg1):..det står i rammeplanen at vi skal oppfordre barn til å ha et sunt..en sunn helse ikke sant det står fysisk og psykisk helse..og så...som vi snakka om på foreldremøte..så har jo...verdens helseorganisasjon en..definisjon av helse som også innebærer seksualitet ikke sant..sånn at vi har et ansvar for at barn skal få en god helse og det innebærer også en seksuell helse

I dette eksempelet ser vi hvordan barnehagelærerne har tatt både rammeplanen og ulike styringsdokumenter på alvor og viser et ønske om å jobbe med barn og seksualitet for å støtte oppom at barn skal få en god helse. Dette kan kobles til rammeplanen som skriver at barnehagen skal være helsefremmende og de ansatte skal møte hvert barns behov for anerkjennelse og tilhørighet (2017).

Grenser som sosialisering

Grenser som sosialisering vil innunder en frigjøringsdiskurs dreie seg om hvordan man kan regulere oppførsel slik at det sosiale samspillet vil harmonisere for alle parter. Grenser, skiller seg derfor slik sett fra en "siviliseringsdiskurs" i den forstand at den ikke søker å begrense eller overvåke, men heller veilede på barnas premisser. Her støtter jeg meg til Aasland som skriver at selv seksuell lek må sosialiseres, nettopp fordi den på lik linje med annen type lek skal være lystbetont og frivillig (2015). Nedenunder følger et eksempel fra barnehage 2, hvor en barnehagelærer forteller om en gutt som til stadighet gjerne ønsker å bruke henne som objekt for stimulering av eget kjønnsorgan:

Malta(Bhg2):...jeg prøvde veldig å få det barnet til å sette ord på hvor det følte godt men barnet var så opptatt med å bare få...han skjønte at jeg prøvde liksom og "jeg vil prate med deg" sant..han står foran meg..jeg sitter og så prøvde han seg på ryggen for da ville han ligge på ryggen og gjøre det samme og gni penis inntil ryggen ehh så det gjorde bare at jeg sa at eeh du kan klemme når du kommer hjem så kan du prøve å gi en sånn klem til puten din eller bamsen din eeh men i barnehagen så vil jeg ha klem på kinnet eller at jeg står og holder rundt deg eeh men vi trenger ikke sitte på fanget akkurat nå og gi en sånn klem...da kan vi heller gi kinnklem ja.

Det kan ut i fra dette eksempelet se ut til at denne gutten muligens, slik Vildalen skriver det, kjenner på seksuelle følelser og tenning i kontakt med Malta. Med utgangspunkt i det støtter jeg meg derfor her til det Martin (2014) skriver om å ikke møte barns seksuelle uttrykk med hard og dømmende tilsnakk, når jeg tolker måten Malta håndterer situasjonen på som imøtekommende og forståelsesfull. Her prøver hun på en respektfull måte først å åpne en samtale der de kan snakke om følelsen han sitter med knytta til denne handlingen, for så å veilede barnet til å gjøre denne handlingen et mer passende sted. Grenser innunder en frigjøringsdiskurs handler også om å anerkjenne og se barnet som subjektskapere av eget liv, slik Nordin-Hultmann beskriver det (i Gjervan et al, 2012). Nedenunder har jeg tatt med et eksempel som kan si oss noe om dette:

Liv(Bhg5)...så de tingene føler jeg vi er gode på..det å lære å si stopp eeh..men vi syns vel kanskje det er litt vanskeligere hvis begge to sier ja på en måte..tror jeg da..eller det syns i hvertfall jeg..at det kan være for da er det på en måte ikke mine grenser som jeg kjenner på..da må de få lov å kjenne på sine grenser (mm)

I dette eksempelet med Liv, sier hun at det barnehagelærerne synes er vanskelig med grenser er nettopp det hvis begge barna sier ja til en type seksuell lek. Dette kan kobles opp til Nordin-Hultmann nettopp fordi i utsagnet "...da må de få lov å kjenne på sine grenser.." kan settes i sammenheng med at barn er autonome nok til å ta gode avgjørelser for seg selv i lek. Selv om

barnehagelærerne synes dette er vanskelig er det også kanskje fordi de har posisjon nettopp som omsorgsgivere og det er vanskelig til enhver tid å ha oversikt over alle barna og deres samspill med hverandre. Dette kan knyttes til Kimerud (2011) som skriver om en mulig forståelse av barns opplevelse av seksuelle handlinger som en her-og-nå-prosess, og det kan med det være rimelig å forstå usikkerheten som barnehagelærerne kjenner på rundt barnas samspillsprosesser og hvordan de forholder seg til de følelsesmessige aspektene ved det de opplever.

Ro og åpenhet

Å ha en ro og åpen holdning til barns seksuelle utforskning og følelser er innenfor denne diskursen et monument som også bærer med seg et element av å ikke skulle påføre barn skam, slik som nevnt tidligere. Her støtter jeg meg til Langfeldt som skriver at hvis barn ikke blir møtt på sine seksuelle følelser med forståelse og åpenhet, kan dette føre til at de føler seg hjelpeløse og både angst og skamfølelser vil forekomme (2013). Flere av barnehagelærerne nevnte nettopp dette og de var veldig opptatt av å ikke si ting til barna når seksuelle aktiviteter kom til uttrykk, som gjorde at de ville skamme seg. Slik som eksemplene her:

Henny(Bhg5): *ja ja men at en liksom..hvordan skal man si det liksom..det er det som er.. "okei ser dere kikker..kanskje dere kan gjøre det hjemme eller kanskje dere kan gjøre det på badet" eller det er vanskelig det der..og ikke..for man vil ikke påføre dem skam da..for det er jo naturlig at de er nysgjerrig og vil utforske*

Gunnar(bhg4): *nei men altså jeg håper ikke jeg hadde i hvertfall sagt "få den fingern ut av rumpa med en gang..det er stygt gjort" ..sant jeg håper ikke jeg hadde reagert med...å tenkt at jeg kunne ha vært helt rolig..og sagt sånn "oi hva er det som skjer her inne? har alle det bra her inne?"*

I disse to eksemplene ser vi at barnehagelærerne ikke ønsker å begrense eller komme med dømmende ord i møte med barnas seksuelle utfoldelse. I stedet ligger det en aksept for at barn vil utforske, at dette er naturlig for dem og at barnehagelærerne ønsker å ha en rolig og undrende tilnærming til barna. Videre har jeg valgt å ta med et eksempel fra barnehage 2:

Malta(Bhg2): *det er veldig lett å se når vi er nede på lekern når de har et barn som har blitt helt obsesst med den brannmannstanga og liksom nærmest er på gråten når vi skal gå da for hun vil ikke..hun bare synes det er så deilig og..bare ser øynene ruller bak over og hun sier "det føles så godt i tissen" eeh og jeg er veldig opptatt av snakke med ungene når de først utforsker seksuelt på en måte prøver å gjøre de kjent med hvor den gode følelsen sitter*

Eksempelet over har jeg tatt med videre fra "den augustinske reproduktive diskurs", nettopp fordi eksempelet her viser akkurat det Langfeldt sier, at når barn uttrykker en følelse må følelsen bli tatt på alvor og den voksne må vise et ønske om å forstå uten å avvise eller overse. I tillegg

kan dette også kobles til parafile handlinger som står utenfor den diagnostiske forståelsen slik Langfeldt (2013) beskriver det, der "brannmannstanga" blir et objekt for selvstimulerende handlinger hos barn. Ved å onanere får barna muligheten, slik Vildalen påpeker det, til å bli kjent med egen kropp og dette setter i gang kjemiske prosesser i kroppen som kjennes godt ut (2014). I stedet for å tolke barnets seksuelle handling som patologisk, ønsker Malta her å imøtegå barnet, noe hun uttrykker med "*..prøver å gjøre de kjent med hvor den gode følelsen sitter..*", som er et ønske om at barn skal få snakke om sine seksuelle følelser. Dette kan også trekke en link til det Skundberg (2020) skriver, der han viser til Bühlers forståelse av seksualitet som heterologisk, altså at den er singular og ikke søker en definisjon ut i fra voksnes forståelser av seksualitet. Malta knytter ikke denne handlingen til voksen seksualitet, men ser heller på aktiviteten som et her-og-nå-øyeblikk.

Kjønns mangfold

Kjønns mangfold vil innunder en frigjøringsdiskurs innebære, slik Røthing og Svendsen beskriver det, å anerkjenne at kjønn og seksualitet ikke utelukkende er knytta til den binære reproduktive kjønnsforståelsen (2009). Kjønnsidentiteten vil, slik Langfeldt fremstiller det, etableres tidlig og dette betyr at hvem barn tiltrekker seg av er mer mangfoldig enn den binære forståelsen. Dette betyr også, og her støtter jeg meg igjen til Røthing og Svendsen, at mennesker ikke kun har en heterofil- eller homofil "kjerne". Flere av barnehagelærerne uttrykte at barna skulle få finne ut av hvem de er og at det er helt greit å prøve ut forskjellige ting. Slik som i eksempelet fra barnehage 6 her:

Carolinn(Bhg6): ...det jobber vi jo veldig med i barnehagen nå da..at dem skal få være den de er eeh og at..og at gutter kan ha på seg kjoler..at det er greit å prøver og være..alle kan prøve å være en annen enn den dem ser ut til eller hva andre tror at du er sant..og så få utforske og finne ut hvem dem er eeh at vi..vi jobber veldig med det (mm)..mm ser dem for den dem er..ikke for..ja finne ut hvem hver enkelt er rett og slett og gå ut ifra det da..så det er jo det er jo veldig mye opp i media det med..ja..det..mangfoldet

Ut i fra det Carolinn skriver her ser vi at barnehagelærerne ønsker å møte barns kjønnsidentitet adskilt fra den binære forståelsen og se barna for den de er. Her trekker jeg link til det Røthing og Svendsen skriver om Butlers "kjønnstydighet" og at barnehagelærerne derfor her viser i utsagnet at hun bryter med forventningene til kjønnsuttrykk. Videre vil jeg trekke frem ett eksempel der barnehagelærerne går mer inn på dette med hvem man tiltrekkes av:

Sonja(Bhg2): ..vi jobber også mye med å snakke om det å få barn..at eehh noen ligger i magen til mamma og noen ligger i magen til surrogaten for eksempel at det at man kan være forelska i hvem man

vil..jeg pleier å si "jeg eeh blir forelska i gutter/menn" eeh det var det jeg kjente på når jeg..at det er riktig for meg men det er lov å bli forelska i hvem man vil og det trenger man ikke å bestemme seg for egentlig når man er barn heller og det kan hende jeg bytter hvis jeg får lyst til å skifte på det så har jeg lov til det

Ut i fra det Sonja sier her inkluderer hun flere typer måter å forstå familiesammensetninger på, altså at det ikke bare er den reproduktive familiekonstellasjonen som er den mulige varianten men at det er fler, som for eksempel at man kan bli til med surrogati. I tillegg når hun skal fortelle at man kan være forelska i hvem man vil, tar hun ikke utgangspunkt i en generell oppfatning om heteroseksualitet, men snakker ut i fra seg selv og hva hun faller for. Måten hun legger dette frem på bryter med det Røthing og Svendsen kaller for "heteronormativitet", om at heteroseksualitet er det naturlige og at andre seksuelle relasjoner blir sett på som unormale (2009). I tillegg legger hun ikke frem seksualitet som noe konstant, men at hvem man blir forelsket i er noe som kan skifte, noe som viser en åpenhet til at seksualitet er noe flytende, som også kan støttes av det Røthing og Svendsen sier når de skriver at kjønnsidentitet er fleksibelt. Videre har jeg tatt med nok et eksempel fra denne barnehagen:

Malta(Bhg2):..eller i hvertfall det som ofte kommer opp i sånne ubehagelige situasjoner for mange det tror jeg er barn som har andre kjønnsuttrykk eller hva skal man si ett eeeh det å snakke om eehh kjønnskifte det å snakke om barn..om trans...(..) jeg tro at veldig mange både barnehagelærere pedagogiske medarbeidere foreldre at med en gang noen begynner å snakke om hvilket kjønn barnet egentlig kanskje er eller føler seg som eller hvilket kjønn de uttrykker seg som da begynner man å komme inn på noe sånn...såre territorier for mange (mm)

Dette utsagnet til Malta er også et eksempel på hvordan hun åpent inkluderer både kjønnsuttrykk og transidentiteter. Selv om hun åpner diskusjonen opp for at dette kan være ubehagelig for mange å snakke om, ligger det likevel en anerkjennelse i det hun sier om at dette er noe som er i barnehagen og at det derfor også er en del av barnehagelivet og barns identiteter.

Hva har dette å si for praksis?

Å være innenfor en "frigjøringsdiskurs" vil si at grenser, åpenhet og kjønns mangfold forstås som en måte å akseptere barns væremåter på når de utforsker seksuelt og at de kan ta del i ulike prosesser der deres seksuelle følelser og tenningsmønstre får utfolde seg uten å tolke deres handlinger patologisk. Barnehagelærerne møter slik sett barna på respektfulle måter og i praksis kan dette bety at barna sosialiseres på demokratiske premisser som vil si at deres følelsesliv og væren blir ivaretatt. Her ligger det også rom for å åpne opp for de mangfoldige mulighetene det er å være mennesker i, som har ulike, men likeverdige kjønnsidentiteter og seksualiteter og

derfor også familiesammensettinger. I praksis betyr dette at barn blir tilbydd en verden som ikke reproducerer en forståelse av en normativ seksualitet, der "vi" og "dem" står i sentrum, men heller at et "vi" får større plass og åpner opp for flere identiteter.

5.4 Overgrepdiskursen

Som sagt innledningsvis har jeg valgt å sette denne diskursen sist. Dette er på bakgrunn av at flere av de ulike monumentene som kan plasseres innunder tre av de første diskursene, også kan plasseres innunder "overgrepdiskursen". Nedunder vil jeg derfor ha et eget monument der jeg gjør en oppsummering av de monumentene som også kan plasseres innunder her. "Overgrepdiskursen" vil i følge Skundberg (2020) være knytta til å tolke seksualitet som patologisk, altså at atferden er et symptom på noe bekymringsfullt eller skadelig, at den er negativ eller vekker en moralsk bekymring. Her blir det også viktig å nevne at det finnes ulike forståelser av hva fokuset i barnehagen skal være når det kommer til seksuelle overgrep mot barn. Det ene fokuset er å beskytte de som blir eller kan bli utsatt for overgrep, som kan være fra enten voksne i familien, i barnehagen eller andre steder, eller det kan være overgrep fra andre barn. Det andre fokuset er de som utsetter andre for overgrep, som for eksempel barn som utsetter andre barn. Jeg kommer i denne delen til å kun ta for meg det første fokuset, da dette kom tydeligst frem fra mine samtaler.

I sammenheng med overgrep fortalte barnehagelærerne at de brukte ulike verktøy og bildebøker i arbeid med barn og seksualitet. Det verktøyet som ble brukt i de fleste barnehagene var Stine Sofie barnehagepakke, et opplæringsprogram som skal ruste barnehageansatte til å avdekke vold og overgrep mot barn så tidlig som mulig. Andre verktøy som ble brukt er som allerede nevnt trafikklysmodellen, men også Redd Barnas «Kroppen er min eier jeg» og Hjertesamling. Fellesnevneren for disse verktøyene er stort sett det samme som det vi finner hos Stine Sofie Barnehagepakke, de er alle verktøy for å styrke både barn og ansatte rundt temaer som barn og seksualitet og dermed også forebygge vold og overgrep mot barn. Disse verktøyene ble brukt i ulik grad, der noen hadde brukt verktøyene mye, mens andre hadde brukt dem i mindre grad.

Monumentene som jeg har valgt å sette innunder denne diskursen vil bære med seg noen trekk som underbygger at man i enkelte tilfeller tolker og forstår barns seksuelle atferd i negativ forstand. Det betyr ikke at alle deltakerne mine gjorde dette, men at samlet sett var det en gjennomgående tendens hos flere. Jeg noterte meg ned disse "tegnene"; *utfordringer, ubehagelig å snakke om, tåle, trygghet, hva er greit, hva er ikke greit, vonde og gode berøringer, skambelagt, skam, tabu, flaut, bekymringsfull lek, ekkelt, grenser, normaliserer, ruste de for livet, vold og seksuelle*

overgrep, overgrepssetting, normalt, unormalt, forebygge. Disse tegnene bidro i prosessen mot å finne tre monumenter som kan passe innunder "overgrepssdiskursen"; *voksen-barn, forebygging mot seksuelle overgrep og arbeid med forebyggende verktøy*. Disse monumentene bærer også trekk fra de andre diskursene, noe jeg vil nevnte når de enkelte monumentene blir presentert nedenunder. Men aller først vil jeg her ta for meg de monumentene som er hentet fra de andre tre diskursene:

Oppsummering av tidligere monumenter

Fra "den augustinske reproduktive diskurs" kan vi hente monumentet *seksuell atferd hos barn* og sette den i sammenheng med "overgrepssdiskursen". Her finner vi nemlig en forståelse av å tolke barns seksuelle atferd som bekymringsfull. Den kan ut i fra eksemplene fra "den augustinske reproduktive diskurs" beskrives som noe overskridende, som et faresignal eller noe som må bearbeides. Og dette er også "tegn" som kan knyttes til en bekymring for om barnet er blitt utsatt for overgrep. Fra "Siviliseringsdiskursen" kan vi hente monumentet *hva er normalt* og trekke en link til trafikkløysmodellen som også i stor grad ble brukt som et verktøy for å kunne vurdere om barns atferd vekker bekymring i den grad at man kan tolke det som om noe alvorlig har skjedd. Fra "frigjøringsdiskursen" kan vi hente monumentet *ro og åpenhet* og trekke frem barnehagelærernes forståelser rundt hva som kan påføre barn skam. Her vil jeg støtte meg til Langfeldt (2013) som skriver at seksualitet hos barn fortsatt er skambelagt og at dette også har ført til at det er vanskelig for dem å snakke om overgrep. Fra en "frigjøringsdiskurs" vil det derfor finnes en slags sensitivitet hos barnehagelærerne i møte med barns seksuelle atferd på bakgrunn av at de er klar over at barn kan ha opplevd eller opplever seksuelle overgrep.

Voksen-barn

Et voksen-barn-monument kan her forstås også med trekk fra monumentet *piagets stadieutvikling* fra "siviliseringsdiskursen", nettopp fordi oppfatningene er knytta til en utviklingsprosess. Å sette barns seksuelle atferd i sammenheng med voksnes seksualitet, ser ut til å være et av referansepunktene når barnehagelærerne vurderer barnets atferd. Dette kobles gjerne sammen med en bekymring for om det er noe negativt barn har opplevd. Her viser jeg også til Kimerud, som skriver at det som regel er et skille mellom voksne som har sex og barn som "bare leker" (2011). Hva som er normalt, kan også kobles til det Kimerud skriver, at barns seksualitet gjerne blir tolket med assosiasjon til voksenseksualitet. I samtalen nedenunder kommer jeg tilbake til episoden med jenta som hadde sett porno:

Anita(Bhg1):..vi hadde jo et barn hos oss...som hadde en atferd knyttet rundt seksualitet som vi tenkte at var bekymringsfull..men som vi hadde veldig lite kompetanse om..eeh...som vi stoppet opp og litt sånn "oi her må vi undersøke litt"

Marianne(Bhg1): ja så var det liksom ikke sånn naturlig barns seksualitet..det var liksom sånn som man tenker tilhører en voksen verden..som overhodet ikke hadde noe med barn og den normale barns seksualitet..det var liksom eeeh ord og uttrykk og måter å ordlegge seg på som på en måte tilhørte en voksen verden...

Anita(Bhg1):..ja fordi man er jo vant til at når man har jobbet på storebarn så er det mye utford..eeh...utforskning i forhold til ikke sant.."hvordan ser din tiss ut? hvordan er min tiss? kan vi putte noe oppi der?" alle disse tingene som vi har sett mange ganger..men dette her var jo noe nytt..dette var et barn som tegna vaginaer..detaljerte vaginaer med kritt på asfalten ute...kunne fortelle i ganske sånn fine detaljer om hvordan man hadde sex..og hadde et språk om sex som ikke vi tenkte at...eeeh

I denne samtalen mellom Anita og Marianne, ser vi hvordan deres tolkning av barnets oppførsel er blitt koblet opp til voksen-seksualitet og sees derfor også på som bekymringsfull. I lys av det Skundberg (2020) skriver, er det mulig å tenke seg at barnehagelærerne tolker seksualiteten som patologisk, at den derfor er moralsk bekymringsverdig. Oppførselen til jenta kan, slik både Skundberg og Langfeldt (2013) skriver det, derfor knyttes til parafille eller patologiske handlinger. Altså handlinger som strider i mot normen. Barnehagelærerne fortalte videre at de tok kontakt med Stine Sofie Stiftelsen for å få mer kunnskap og at det var sånn hele deres arbeid med barn og seksualitet startet. Dette bringer meg videre til neste monument.

Forebygging mot seksuelle overgrep

Forebygging mot overgrep som monument settes i sammenheng med det Kimerud (2011) skriver om hvordan 70-tallets fokus på barns seksualitet ble rettet mot beskyttelse av barnet og at forebyggende tiltak ble foretatt. Dette monumentet kan derfor deles opp i tre punkter som man tenker forebygging kan rettes mot; grenser, sette ord på kroppen og oppmerksomhet mot at barn kan forgriper seg på andre barn. Flere av deltakerne uttrykte at mye av det de gjorde i praksis blant annet var for å lære dem å sette grenser for seg selv. Aasland (2015) skriver, barn må lære å sette grenser slik at de vet hva som er greit og ikke greit, de må ha et språk om kroppen og de må også få vite at verken barn eller voksne skal forgripe seg på barn. Slik sett vil også "siviliseringsdiskursen" med grenser passe inn i dette monumentet. Nedenunder følger tre eksempler på nettopp dette med grenser:

Ina(bhg1): dette er jo progresjon som varer opp i ungdomsårene ikke sant at vi legger et grunnlag nå for at du skal ha et korrekt språk om kroppen din..du skal vite hvordan kropp er ikke sant, vite teknisk sett

at jeg har en penis og den fungerer sånn og sånn eeeh..og så er det progresjon opp i seksuell lek på storbarnsavdeling..og at formålet med alt dette er jo at vi skal være bedre rusta i ungdomsårene og når de først faktisk starter sin..eller har sin seksuelle debut da at de er tryggere..de gjør bedre valg..de er bedre rusta eeeh i forhold til forebygging av overgrep og hvis de da først blir forgrepet seg på..så sier de i fra..de har et språk..de forteller..fordi de vet hva som har skjedd..de vet hva som er rett og galt..de vet at voksne har lov og gjøre sånn og sånn og ikke sånn og sånn

Gunnar(Bhg4): *ja men så..og så håper jeg jo..det veit vi jo at vi gjør..vi lærer de helt fra de er små at de de må si i fra at de må sette en grense når de syns at noe ikke er greit*

Liv(Bhg5): *ja absolutt...for vi har på en måte lært også at det er mange barn som krenker andre barn eeeh så det er jo på en måte det vi først snakka en del om når vi bruker den Stine Sofie pakka da om egen kropp og egne følelser og at det er vi som eier kroppen vår og at vi kan si nei stopp hvis ikke vi syns det er gøy..men en har også lov å ta på seg selv..kikke på andre hvis andre syns det er gøy men ja..og lærer de grenser da (mm) eller sånn at de ikke de skal gå på andre sine grenser*

I disse tre eksemplene her ser vi at barnehagelærerne snakker om grenser og at det å lære barna om å sette egne grenser, kan bidra til å forebygge mot eventuelle situasjoner som kan oppstå senere. Dette kan støttes opp av Aasland som skriver at barn må lære at de bestemmer over egen kropp. Hun poengterer viktigheten av at barn vet at det er helt greit å si nei til noe man ikke vil. På samme måte må barna også lære seg at de kan bli avvist og at dette også er helt greit selv om det kan gjøre vondt (2015, s. 87). Videre vil jeg trekke frem to eksempler fra dette med å sette ord på kroppen. Flere av barnehagelærerne nevnte at dette var det første skrittet de som regel tok i forhold til forebygging. Altså at de startet med de aller minste, der de benevner kroppsdeler. Slik som i eksemplene nedunder:

Malta(Bhg2): *..vi gjorde det nesten som en modell med å begynne og benevne alle hele kroppen bli kjent med kroppens funksjon eehhm det fysiologiske med kroppen og så bevegde vi oss inn med grensetting eeehh og så snakka vi om..vi snakka om at voksne ikke har lov å gjøre disse og disse tingene her på barn hva..voksne har ikke lov å være kjæresten med barn*

Magny(bhg3): *ja et..eeh senter for overgrep og (Karin: incest) ja det er..smiso står for altså senter for...dem har laget et et mmm...hva heter det forebyggende (ja) materiell som handler om vennskap om hemmeligheter om kropp berøring følelser (mm) sant så tar man opp alle..det er for å gi ungene ord...til å kunne fortelle hvis det skjer dem noe*

I disse to eksemplene her ser vi at barnehagelærerne lærer barna om kroppen og benevne kroppsdeler som en måte å forebygge mot seksuelle overgrep. Dette kan nok en gang knyttes til det Aasland skriver, der hun poengterer at man må snakke med barn om hele kroppen, gi navn på genitalier og snakk om hvordan barn blir til (2015, s. 77). Her kommer vi videre inn på

det siste punktet under dette monumentet, nemlig oppmerksomheten rettet mot det at barn kan forgripe seg på andre barn:

***Ina(Bhg1):** da var det jo en del...litt sånn bekymringsfull lek ikke sant (Helene: ja)..at det var ikke gjensidighet det var prega av at man gjemte seg bort eller at man planla det eller at man gjorde det med barn som var mindre ikke sant..så du kom vel egentlig rett inn i en del adferd som var litt bekymringsfull*

***Gunnar(Bhg4):**..altså barn kan jo óg bli..hva skal jeg si..altså bli utsatt for overgrep av jevnaldrende allerede i barnehagen (mm) hvis de ikke vil..(..)..vi går gjennom kroppkortene med barna i samling så er jo det sånn "ingen har lov å ta på deg hvis ikke du har lyst"*

I det første eksempelet her med Ina, ser vi et konkret eksempel på tilfelle av seksuell lek som ikke nødvendigvis er så lystbetont og frivillig. Her ser vi at barnehagelærerne var oppmerksomme på en situasjon der barn gjemte seg vekk og lekte med yngre barn. Det er usikkert hvorvidt barnehagelærerne her tolker denne seksuelle leken som patologisk, slik Skundberg (2020) beskriver det, noe det selvfølgelig kan være fare for. Men med utgangspunkt i Aasland (2015), kan det også forstås som at barnehagelærerne her fikk en oversikt over samspillet i leken og mistenkte at det kunne være fare for at ikke alle var frivillig med på den. I eksempelet med Gunnar, bruker barnehagelærerne ulike kort i samlingsstund for å snakke om grenser og for å forebygge mot at barn forgriper seg på andre barn. Dette tar oss videre til neste monument.

Arbeid med forebyggende verktøy

Dette monumentet er satt innunder en "overgrepdiskurs" fordi arbeid med diverse verktøy i barnehagene er knyttet til forebygging av seksuelle overgrep. Å oppdage hvis et barn blir utsatt for seksuelle overgrep, veide tungt i de samtalene jeg hadde. Som nevnt ble både Stine Sofie stiftelse barnehagepakke, Trafikklysmodellen, Redd barna og Smisos hjertesamling brukt som verktøy i arbeidet med barn. Her ser vi hvordan bindeleddet mellom barn og stat, slik Hammer (2017) påpeker det, har gjort sitt inntog i barnehagene med ulike instrumenter for å styrke kvalitetsikring og kvalitetsutvikling. Dette skal jeg komme tilbake til litt senere i denne delen, men først vil jeg trekke frem tre eksempler på hvordan barnehagene jobber:

***Carolinn(Bhg6):**..så hadde vi en måned egentlig vi jobba med det..da vi jobba ekstra mye med det to dager i uka da..så først har vi en liten samling og så deler vi i smågrupper med seks og seks barn og da går vi inn i temaene vi har..de smågruppene..og så da har vi da sett litt den *Kroppen min eier jeg* de filmene der..og så de plansjene som Stine Sofie Stiftelsen har lagd i forhold til barnehagepakka det er en god del bilder der med eeeh med spørsmål tilknyttet til óg da..for å få barna i samtaler rundt det eeeh og*

så..samtidig jobbe med personalgruppa sant..som vi har rundt det..hvordan ta i mot signaler eeeh og hvordan vi skal være obs på ting ute i leiken sant..hva de skal gjøre hvis plutselig noen barn begynner å snakke om noe..eeeh..hvordan dem skal ta i mot og følge opp de tingene da..

Anita(Bhg1):..vi har jo lenge samarbeidet med incest-senteret, denne kommunen samarbeider med de for vi har hatt de på besøk (Marianne: ja)..eeh...hvor man leser "Mats og den vonde hemmeligheten" og snakker om vonde og gode berøringer..eeeh..men vi kjente at vi måtte lære mer om hva er egentlig seksuell lek hos barn da..hva er greit? og hva er ikke greit?

Gunnar(Bhg4): Stine Sofie stiftelsen har vi vel hatt (Marthe: mm)..og så har vi hatt (Kine: vi hadde en fagdag) det med gode og dårlige..ja og så har vi hatt det med gode og dårlige hemmeligheter ikke sant sånn i forhold til..men det er jo igjen rett på avdekking av seksuell..(blir avbrutt).

I disse eksemplene ser vi hvordan barnehagene jobber med tema. Carolinn gir oss en konkret beskrivelse av hvordan hennes avdeling går frem når de jobber med det. Her er det både oppdeling i mindre grupper, de ser film og bilder og at de går inn i samtaler med barna. Anita og Gunnar forteller at de lærer om vonde og gode berøringer og hemmeligheter. Disse tre eksemplene sier oss ikke så mye mer enn at de kan gi oss et bilde på hvordan barnehagelærerne jobber i praksis. Men det at det finnes en del verktøy på dette med seksuelle overgrep mot barn og hvordan vi kan forebygge det, vil også bety at diskursen får mer plass. Dette kan kobles opp til Moss (2019), som skriver at dem som "tror" på de dominerende fortellingene, bidrar til at de opprettholdes ved å gjenfortelle dem via privilegerte kommunikasjonskanaler. Privilegerte kommunikasjonskanaler vil jeg her knytte til nettopp de ulike verktøyene og bildebøkene som blir brukt med barn i barnehagen.

Hva har dette å si for praksis?

Det at overgrepdiskursen går på tvers av alle de andre diskursene, gjør den særlig relevant med tanke på hva dette har å si for praksis. Hvis mange av trekkene og monumentene fra de andre diskursene er forankret i en overgrepdiskurs, er det også forståelig at verktøyene og samtalerne rundt tema barn og seksualitet i barnehagen raskt blir knyttet til overgrep mot barn. Jeg vil påstå at en konsekvens av dette, og her støtter jeg meg til Burns (2013) og Foucault, når jeg skriver at barn i større grad vil overvåkes, men ikke nødvendigvis fordi de skal disiplineres, men fordi de skal beskyttes. En annen konsekvens kan være, som Kimerud (2011) skriver, at ansatte i barnehagen også kan stå i fare for å utøve en uhensiktsmessig definisjonsmakt, når de tolker barnas seksuelle atferd. Dette er med bakgrunn i at de ikke egentlig kan vite noe om barnas prosesser i samspill med andre og at de derfor må gjøre seg etiske refleksjoner for å utøve respekt. I en overgrepdiskurs vil det nemlig være en risiko for at barnehagelærerne, slik Gulløv

(2015) skriver, tolker atferd på bakgrunn av kulturelle normative betingelser som igjen kan føre til at de blir posisjonert som "normal" eller "ikke normal", ut i fra en patologisk forståelse slik Skundberg påpeker det (2020).

Her vil jeg også nevne at staten er en viktig faktor for de forventningene som legges i barnehagens arbeid rundt tema barn og seksualitet. Her støtter jeg meg til Hammer (2017), når jeg gjør et poeng ut av statens posisjon innunder en "overgrepssdiskurs", nettopp fordi, som han skriver, barnehagefeltet er i større grad nå innlemmet innenfor velferdsstatens domene. Styringsteknikkene som er satt inn i barnehagene, bidrar derfor helt klart inn i styringen av hva slags kunnskap som tilegnes rundt tema. Et bevis på dette er, som Otterstad og Rhedding-Jones (2011) skriver, når det innen barnehagepolitikken blir publisert en rekke styringsdokumenter som blant annet nasjonalt kommer med anbefalinger og retningslinjer for det pedagogiske barnehagefaglige innholdet. Et eksempel er regjeringens tiltaksplan "En god barndom varer livet ut" for perioden 2014-2017 (2013), der fokuset er nettopp på hvordan man kan forebygge seksuelle overgrep mot barn og unge. Hvem som egentlig er forfetter av overgrepssdiskursen kan derfor videre diskuteres, men her vil jeg påstå, med støtte fra Johannesen et al (2021), at verktøyene bidrar inn til å styre visse representasjoner av fenomenet barn og seksualitet i en retning, som derfor former den diskursive rammen.

5.5 En forståelse av de fire diskursene samlet

Nå som jeg har tatt for meg disse fire sentrale diskursene; "den augustinske reproduktive diskurs", "siviliseringsdiskursen", "frigjøringsdiskursen" og "overgrepssdiskursen", vil jeg her forsøke å gjøre en vurdering på hvilken av dem som trer frem som den mest dominerende. Samlet sett har jeg prøvd å se hvordan disse diskursene fortoner seg i de ulike barnehagene. Det er som kjent vanskelig å gjøre en entydig plassering, da flere av barnehagelærernes utsagn og samtaler bærer trekk fra flere av diskursene. Men det er likevel mulig å se et slags mønster og det er dette mønsteret jeg skal presentere her. Den mest åpenbare dominerende diskursen som har kommet tydeligst frem i alle de seks barnehagene er "overgrepssdiskursen". Dette er på bakgrunn av at visse utsagn som for eksempel *hva er normalt, hva er ikke normalt og barna må lære å sette grenser for seg selv*, ble dominerende uttrykk i alle barnehagene. Men denne diskursen følges også tett opp av "siviliseringsdiskursen" fra fem av de seks barnehagene. Dette kan underbygges av flere ting, men her vil jeg særlig trekke frem dominerende uttrykk som var knytta til *progresjon*. Det er kun en av barnehagene som ser ut til å kunne plasseres under en "frigjøringsdiskurs". Her dominerte nemlig utsagn om kjønns mangfold og samtaler med barna

som særskilt kan knyttes til seksuelle følelser. Dette er til tross for at det monumentet som kanskje står sterkest i alle de seks barnehagene, er den *binære-kjønnsforståelsen*. "Den augustinske reproduktive diskurs" vil derfor også kunne forstås som en relativt dominerende diskurs i den forstand at utsagn knyttet til den binære kjønnsforståelsen og reproduksjon, var dominerende uttrykk. Når dette er sagt, vil jeg nevne at uttrykk som i stor grad jeg ser kommer i skyggen av de seks samtaler, er uttrykk om barnets seksuelle egenverdi og derav også samtaler med barn knytta til seksuelle følelser. Dette vil jeg gå litt nærmere inn på i neste kapittel, hvor jeg vil gjøre en mer inngående drøfting av de ulike diskursene.

6 Elle, melle, la diskursene smelle – en drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg diskursene mer inngående og drøfte dem opp mot hverandre. Jeg vil gjøre et forsøk på å se dem i lys av hvordan vi kan forstå barnehagepraksisen, for så å se hvordan de får betydning for barnehagefeltet i dag. Jeg vil derfor med utgangspunkt i dette se om jeg til slutt kan finne et svar på min problemstilling "*hvilke dominerende diskurser preger barnehagelærernes oppfatninger om barn og seksualitet og hva innebærer dette for praksisen i barnehagen i dag?*". Dette vil by på utfordringer, nettopp fordi diskurser er, slik Johannesen et al fremstiller dem, satt sammen av ulike representasjoner og disse representasjonene er ikke noe fast, men heller delt og har forankring i det kulturelle (2021). Dette betyr at jeg går inn i en kompleks verden når jeg her skal se på hvilken betydning de dominerende diskursene får når det er snakk om barn og seksualitet i barnehagen. Jeg vil likevel, med dette i bakhodet, forsøke å se hvordan ulike sammenhenger i diskursene kan utvides og forstås i forhold til hverandre.

6.1 Hva er normalt - den "voldsomme" seksualitetens kamp

Når jeg skriver at "overgrepdiskursen" følges tett opp av "siviliseringsdiskursen", vil jeg se litt nærmere på hva jeg legger i akkurat dette. Det kan se ut til at de komplimenterer hverandre ganske godt. Når disse to diskursene trer frem som de mest dominerende, vil dette derfor også bety, og her støtter jeg meg til Moss (2019), at monumentene innunder disse diskursene kan si oss noe om hvordan barnehagelærerne snakker om visse ting på, som blir så fremtredende at de oppfattes som sannheter. Som Gjervan et al (2012) skriver, vil nemlig disse diskursene bli så vanlige for oss at de oppleves som "normale" og "naturlige" og det er her jeg vil koble inn mine barnehagelærere. Hvis kroppslige måter å være på blir satt i sammenheng med hva som er normalt og ikke, for at barna skal passe inn i et sosialt felleskap, blir vi derfor nødt til å se på

hvilket felleskap vi ønsker at barna skal passe inn i. Verdigrunnlagets kroppslige normer, slik Gilliam og Gulløv (2015) beskriver det, kan her knyttes til en type "taus kunnskap" om et sosialt felleskap der beherskede kropper blir anerkjent og blir derfor heller ikke stilt spørsmålsteget ved. Dette betyr med andre ord at den "voldsomme" kroppen blir marginalisert, og der man først trodde at "siviliseringsdiskursen" ledet an, vil man nå se at overgrepdiskursen griper inn. Det kan nemlig være nærliggende å vurdere om den "voldsomme" kroppen, i en sammenheng med det seksuelle blir lest som "voldsom" nettopp fordi den kategoriseres som patologisk eller som en parafil handling. Altså en handling som strider mot et normativt tenningsmønster. Her bryter det sosiale kontrollbehovet inn, slik Foucault via Burns retter fokus mot, at denne kontrollen sikres ved å overvåke og kontrollere seksuelle praksiser (2013).

Her vil også beskyttelse være et viktig stikkord for de grensene som blir satt under en "siviliseringsdiskurs". Rammene som den seksuelle leken eller utfoldelsen foregår innunder i en barnehage, er satt inn i en sosial kontekst som fordrer at barnehagelærerne har oversikt over et mangfold av barn. "Overgrepdiskursen" griper således også inn her, i det den forsøker å ta monopol på hva som er seksuelt trygt for barna. At rammene blant annet er innenfor et lukket område, som da skal senke risikoen for ubehageligheter (Skundberg, 2021). Det kan virke som om man på den måten da skal klare å beskytte barna. Ut i fra dette kan det tenkes at det ikke kun er den "voldsomme" kroppen som blir gjenstand for kategorisering, men at *seksualitet* i seg selv har en lavere terskel for å bli posisjonert som "voldsom". Og særlig i en kontekst der barn er involvert. Her kan ulike verktøy i tillegg nevnes, de kan nemlig også her bidra til å skape en type "taus kunnskap" om hvordan vi skal forstå hva som er normalt og ikke når det kommer til seksualitet hos barn. Her vil jeg påstå at "overgrepdiskursen" nok en gang sniker seg inn i "siviliseringsdiskursen" og etablerer seg som dominerende, når hvordan vi skal forstå barns seksuelle atferd, blant annet blir delt opp etter en trafikklys-modell. Dette betyr at tegn på eller oppfattelse av, seksuelle uttrykk får ekstra oppmerksomhet og at man i større grad stiller seg undrende til aktiviteter som kan knyttes til nettopp barns seksualitet. Dette kan vi også se med utgangspunkt i "fingern-i-rumpa"-eksempelet, der det blir stilt spørsmålsteget ved om denne aktiviteten er passende i barnehagen.

På bakgrunn av dette spør jeg meg selv derfor om det heller her er snakk om en "overgrepdiskurs" som i større eller mindre grad skjuler seg bak siviliseringsdiskursens formildede uttrykk? Dette kan drøftes frem ved å stille seg spørsmål knyttet til utsagn rundt hva som egentlig ligger bak siviliseringsprosjektets handlinger. Det høres kanskje bedre ut at intensjonen med å veilede barn vekk fra seksuelle leker, er fordi barnehagelærerne mine tenker

at det er så viktig for barna å sosialiseres, enn om intensjonen bunner i en underliggende frykt for at barnets "parafile" handlinger skal få for mye rom. Uavhengig av om dette er en underbevisst del av hvordan voksne møter barnet på eller ikke, kan det likevel muligens forklare hvorfor barnehagelærerne uttrykker en viss usikkerhet til hva som skal være lov og ikke når det kommer til barnas seksuelle utfoldelse i barnehagen. Her kan man nemlig forsøke å gjøre seg noen refleksjoner på om det er sånn at barnehagelærerne tar utgangspunkt i et type siviliseringsprosjekt, men at dette prosjektet til stadighet blir forstyrret når "overgrepdiskursens" små stikk kommer inn og utfordrer den.

6.2 Det uskyldige barnet – kampen om hvilken kunnskap barn skal få

Som nevnt i slutten av forrige kapittel, vil jeg påstå at "den augustinske reproduktive diskurs" også har en relativt dominerende posisjon i de seks barnehagene. Et aspekt ved samtalene rundt barn og seksualitet, var nemlig i stor grad hvilken kunnskap om seksualitet barnehagelærerne mine skulle gi til barna. Her kan det se ut til at barnehagelærerne står i stampe når de idag ønsker å jobbe med tema barn og seksualitet i barnehagen. "Den augustinske reproduktive diskurs" bidrar inn i dette på flere måter. Den bærer med seg ideer og forestillinger hentet fra både kirkefader Augustin, Freud og filosofen Rousseau, der barnet sees på som uskyldig og må beskyttes fra den farlige voksenverden slik Langfeldt (2013) skriver det. Dette er ikke et syn jeg umiddelbart fikk inntrykk av at mine barnehagelærere nødvendigvis deler, men dette synet blir en del av en diskurs som likevel påvirker samarbeid og utvikling for det pedagogiske i barnehagen når foreldrene bringer inn sine forståelser. Det kan likevel se ut til at det er noe her som bør sees litt nærmere på. Som nevnt i analysen, var det kunnskapen rundt "hvordan barn blir til" som veide tyngst når det var snakk om hva barnehagelærerne mine hadde samtaler med barna om og man kan derfor ut i fra dette spørre seg om det er et underliggende spenningsfelt akkurat her, i dette med hva vi forteller barn, som kan si oss noe om hva som egentlig preger barnehagelærernes oppfatninger rundt barn og seksualitet. For hva ligger i dette spenningsfeltet?

"Siviliseringsdiskursen" og "overgrepdiskursen" kommer her på banen med både ideer om at barn skal lære om seksualitet ut i fra progresjon og at det i dette ligger en inngående opplæring i å utruste dem fra de er små, der de skal lære å sette grenser for seg selv for å forebygge mot seksuelle overgrep. Dette kan forstås som et spenningsfelt nettopp fordi det ligger en type "taus kunnskap" rundt barns "naturlige" utvikling, der barnet, slik Kimerud (2011) legger det frem, blir møtt som det naive og "uferdige" subjektet og at koblingen til en "farlig verden" der ute

gjør at barnet må rustes for noe som skal skje lenger frem i tid. Altså noe utenfor et "her og nå". Dette kan føre til, og her støtter jeg meg til Bjerrum (2009) når jeg skriver at barnehagelærerne går glipp av, eller i verste fall overser, det unike samspillet som kan oppstå i møtene mellom barn. Barnet møter ikke forståelser for verdiene som ligger i øyeblikkene og viktigheten av det som skjer her og nå, slik Skunberg skriver det (2020), men heller med en forventning om at deres samspill og atferd skal være aldersnormale. Det kan ut i fra dette, nesten se ut til at barnet som "uskyldig" derfor også er å finne innunder siviliseringsdiskursens forestillinger om stadieutvikling og at barnets seksuelle egenverdi blir forbigått i forsøket på å følge en progresjonsrytme. Jeg tør også her å påstå at med en sånn tankegang, der vi forstår barns utvikling i faser eller stadier, er det større fare for å kategorisere både barn og deres seksuelle atferd ut i fra hvilken alder de har, som igjen bidrar til å posisjonere dem som normale eller unormale.

Men her ser vi at nyere syn på barn har presset seg inn og blitt en del av hverdagen. Her støtter jeg meg til Vildalen, som skriver at Molls arbeid på 1800-1900-tallet fikk stor betydning for senere tids syn på barns seksualitet og trekker derfor dette opp mot hvordan nyere tid har oppmuntret og fordret at små barn også skal få kjennskap til temaer rundt seksualitet. Her sniker frigjøringsdiskursen seg inn og økt kunnskap med styringsstrategier og tiltaksplaner som både «*Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017-2022)*» og «*En god barndom varer livet ut (2014-2017)*» har løftet betydningen av kunnskap om barns seksualitet inn på barnehagearenaen. Det er på bakgrunn av dette derfor forståelig at mine barnehagelærere får en utfordring i arbeid med temaer som seksualitet i barnehagen. På den ene siden må barnehagelærerne forholde seg, ikke bare til sine egne forestillinger, men også til foreldre som råder over sine barn, som de må samarbeide og forsvare sine pedagogiske gjøremål for, men de må også på den andre siden forholde seg til rammeplanen og de styringsdokumentene som er forvaltet av staten. Dette blir problematisk når foreldrene forfekter et syn på barn som bærer preg av gamle og utslitte forestillinger om det uskyldige barnet og setter seg på bakbeina når ulike temaer skal bli tatt opp i barnehagehverdagen.

Ut i fra dette kan det se ut til at det ligger en type hierarkisk to-dimensjonal maktrelasjon knyttet til nettopp dette om hva barn skal lære om seksualitet i barnehagen. Her støtter jeg meg til Hammer (2017) som skriver om Foucaults makt-forståelse, der ingen egentlig står over noen andre, men at alle drar frem og tilbake i en type maktkamp. Dette vil jeg komme tilbake til litt senere, men med utgangspunkt i denne maktkampen vil jeg her demonstrere hvordan jeg forstår den hierarkiske to-dimensjonale maktrelasjonen. Jeg vil i tillegg forklare hvorfor jeg forstår

dette som hierarkisk: på øverste nivå står foreldrene og drar i den ene retningen. De forteller hva barnehagelærerne skal lære til barna om seksualitet. Barnehagelærerne drar her i den andre retningen og gjør motstand. I neste nivå, altså nivået under dette, finner vi barnehagelærerne som drar i den ene retningen og "forteller" barna hva de skal lære om seksualitet. Spørsmålet blir da hvem er det som drar i motsatt retning her? Dette kan selvfølgelig diskuteres, fordi barn vil med utgangspunkt i det Foucault sier, uansett utøve motstand ved å likevel utforske seksualitet på sine måter, men her mener jeg at de gjør det kun til et viss punkt, før det kan være rimelig å anta at siviliseringsprosjektet trer i kraft og "selvets teknikker" (Hammer, 2017) blir en del av barnets måte å regulere seg selv på ut i fra de kulturelle normative forventningene som ligger til grunn for kroppens anerkjente måte å være på (Gulløv, 2015).

6.3 Men når blir det aktuelt for "hen"? – kampen om flere kjønnsidentiteter

Når jeg her i denne delen av drøftingen, vil ta for meg kjønn som tema, er dette på bakgrunn av at "frigjøringsdiskursen" er den diskursen som var minst dominerende blant flertallet av barnehagene. Det var kun én barnehage denne diskursen dominerte i, og dette var med tanke på utsagn som kan knyttes til forståelser og anerkjennelse av ulike kjønnsidentiteter. Jeg vil derfor i denne delen ta for meg hvilken betydning denne marginale diskursens plass får, for forståelser knytta til kjønnsidentiteter. Når Ziehe (1983) skriver at selv om det moderne samfunnet har utviklet seg og utvidet grensene for hvordan vi kan organisere våre liv på, men at vår kulturelle måte å tenke på fremdeles er forankret i verdier fra det kristelige, er det interessant å se på hvordan dette fortsatt gjenspeiles i vår kultur i dag. Det kan se ut til, at det foregår en kamp om å få definere hva kjønn er og hva det kan være. Med "den augustinske reproduktive diskurs" i spissen, kan det se ut til at det hersker en fortsatt dominerende kjønnsforståelse der det binære står i sentrum som det mest "naturlige". Ikke-binære kjønnsidentiteter som for eksempel "hen", vil derfor posisjoneres utenfor det normativt "naturlige" og vil heller aldri bli aktuell som en likeverdig identitet, så lenge den binære forståelsen har de privilegerte røttene i kulturen vår. Jeg tør, med utgangspunkt i Duke og McCarthy (2009), å påstå at dette får alvorlige konsekvenser for hvordan barns selvforståelse får utfolde seg i barnehagen i dag, nettopp fordi den binær-kjønnsforståelse er bygget opp av en type "taus kunnskap" som både reproducerer dens privilegerte posisjon og undertrykker andre kjønnsforståelser.

Videre vil jeg trekke frem Røthing og Svendsen (2009) når jeg her vil koble dette opp til fremstillingen av kjønnsforståelse som noe som er nært knyttet til våres seksuelle indre liv. Den bryter med den binære-kjønnsforståelsen i den forstand at det seksuelle ikke automatisk er

koblet til en type heteronormativ ide, men heller til subjektets seksuelle egenverdi. Seksualitet forstås derfor som det Skundberg (2021) peker på; en heterologisk forståelse. Hvis man tar utgangspunkt i dette, kan man stille seg undrende til hva som kan ligge bak den binære-kjønnsforståelsens makt. Hvis "den augustinske reproduktive diskurs" tar monopol på hva kjønn er, er det nærliggende å tenke seg, som nevnt i analysen, at en heteronormativ måte å forstå kjønn på, i aller høyeste grad vil marginalisere andre kjønnsidentiteter som faller utenfor den normative heterokjønnsrammen. Her kan Butlers (1993) forståelser av kroppen muligens si oss noe om hvordan andre forståelser knytta til kjønn og kropp, kan åpne opp for nye synspunkter som ikke bare inkluderer kjønnsidentiteter som faller utenfor heterorammen, men også kropper som posisjonerer seg innenfor rammen. Nettopp fordi den binære-kjønnsforståelsen er så knytta til, det Blaise (2009) kaller en sosialiseringssprosess, der egenskaper og "roller" former barn inn i "gutter" og "jenter", vil forståelsen snevre inn hva rammene for de binære kjønnene er og kan være. Hvis vi heller åpner opp rammene for ulike subjekter forstått som sammensatt med kroppen, slik Butler (1993) beskriver det, trenger ikke barn posisjonere seg ut i fra forventinger om hvilke rammer de kan passe inn i, men heller konsentrere seg om de prosessene som den seksuelle egenverdien åpner opp for, og på den måten bli gitt et hav av mulige kjønnsidentiteter. Språkets muligheter åpner slik sett opp for at barnehagelærere kan møte barn som likeverdige subjekter på bakgrunn av, det Nordin-Hultmann (Gjervan et al, 2012) kaller subjektskapere av eget liv og der subjekter blir til i prosesser og samspill, heller enn innenfor rammer som gir marginalt med plass.

6.4 En evig maktkamp – tre avgjørende spenningsfelt, én dominerende diskurs

Til nå har jeg tatt for meg tre ulike spenningsfelt, som har vært tydelige i det som kom frem etter analysearbeidet av datamaterialet. For å gjøre en kort oppsummering av disse tre, ser vi at det i det store og hele er; kampen om forståelser knytta til det normale barnet, kampen om hva barn skal lære om seksualitet og kampen om ulike kjønnsidentitetsforståelser. For å trekke en link til det som tidligere ble nevnt, er dette gode beskrivelser av det som Foucault (Hammer, 2017) beskriver som en evig kamp mellom to parter. Styringen av det seksuelle individet er slik sett ikke knytta til lovene eller reglene, men som vi ser her, er den knytta til de virvelstrømmingene som stadig drar i ulike retninger mellom foreldre, barnehagelærere, barn, staten og styringsdokumentene (Burns, 2013). Dette kan i en bredere betydning forstås som at seksualitet som tema, ikke bare er et produkt av diskurser som ikke gir den liv, men heller det motsatte, at det her oppstår en type dynamikk som i barnehagefeltet gir den både plass og energi (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011). Problemet er likevel, at mye av den energien som

barnehagene retter sitt fokus mot når det kommer til barns seksualitet og de virvelstrømmene som stadig er i en drakamp, holder seg innenfor visse diskursive rammer, som etablerer dem som dominerende diskurser. At noe er innenfor visse rammer, betyr dermed at noe annet er utenfor, slik Johannessen et al skriver (2021). Dette kommer til uttrykk i en type praksis, og her støtter jeg meg til Otterstad og Rhedding-Jones, som skriver at barnehagene er bundet opp av visse vaner og rutiner som danner maktrelasjoner som er vevd inn i de pedagogiske forestillingene om hva som er "rett" og "galt" (2011).

Her gjør "overgrepdiskursen" seg gjeldene som den mest dominerende diskursen. Med god hjelp fra privilegerte kommunikasjonskanaler, slik Moss (2019) viser til, der ikke bare diverse verktøy og bildebøker knyttet til seksuelle overgrep er fremtredende, men også i rammeplanen og i styringsdokumenter, blir "overgrepdiskursen" posisjonert som en diskurs med en forsterket rekkevidde. Dette igjen har betydning for virkningen av den. Et eksempel på dette kan være, som nevnt i analysen, at barnehagelærerne mine syntes det var lettere å snakke med barna om de reglene og grensene som må bli satt for å kunne beskytte dem på en tilstrekkelig måte. Dette syntes de var lettere enn, å skulle anerkjenne og samtale om barns seksuelle lyster og behovet for å utforske seksuelle tenningsmønstre både i samspill med andre og for sitt eget selv. Dette kan fortelle oss at når det er snakk om å beskytte barn fra seksuelle overgrep i form av forebyggende arbeid, er både motivasjonen og kunnskapen der. Men når det er snakk om å samtale rundt ulike barns seksuelle følelser blir dette med en gang vanskeligere. En tolkning av dette kan være nettopp at barnehagelærerne mine har disse kommunikasjonskanalene å støtte seg på. De har en arena utenfor seg selv der måten å snakke om tema på, foregår innunder den kollektive forståelsesrammen, slik Johannessen et al (2021) fremstiller det. Slik sett er det også forståelig at flere av dem inngår i denne kollektive skylapp-"organiseringen" (Gjervan et al). Men igjen kan denne usikkerheten barnehagelærerne utviste, også muligens forstås som om en type tvil som de kanskje kollektivt prøver ut i den språklige utvekslingen. Muligens vil de signalisere i dette uttrykket, at de ønsker å støtte oppunder eller vise at det finnes alternative synspunkter (Moss, 2019).

Hvis teorien om at barnehagelærerne bruker verktøyene som en støtte for det arbeidet som blir gjort i barnehagen stemmer, vil jeg her forsøke å se dette i sammenheng med hvilke konsekvenser det kan få for praksis. Jeg vil her påstå at dette kan forstås som "overgrepdiskursens" svake punkter. Det at barn i størst grad lærer å sette grenser for seg selv i situasjoner som kan oppleves grenseoverskridende, kan føre til at andre aspekter ved barns seksualitet, som gode følelser ved seksuell tenning, tiltrekning eller gleden og viktigheten av

utforskning, faller bort. Her støtter jeg meg til Langfeldt (2013) når jeg argumenterer for at bruken av visse forebyggende verktøy, muligens kan være en måte å unngå tema på. Som Langfeldt skriver, hvis reaksjonen til voksne virke skremmende, unngikende eller overbeskyttende, kan dette være utgangspunkt for å stoppe barnets følelser og det vil kjenne på følelser av skam. Spørsmålet blir derfor da om barnehagelærerne egentlig heller "gjemmer seg bak" verktøyene, mer enn at de faktisk "støtter seg til" dem.

6.5 Barnets seksuelle følelser – kampen om å få mere plass

Jeg har til nå forsøkt å se på hvordan vi forstår de dominerende diskursenes kraft og spenningsfeltene de operer under. At "overgrepdiskursen" med tett følge av både "siviliseringsdiskursen" og "den augustinske reproduktive diskurs", er dominerende, får følger for hvordan "frigjøringsdiskursens" posisjon får mindre plass. Jeg har tatt for meg "frigjøringsdiskursens" posisjon når det kommer til forståelser knyttet til ulike kjønnsidentiteter. Men jeg vil i denne delen se på nok et aspekt ved barns seksualitet som forsvinner i skyggen av de dominerende diskursene som er nevnt over, som jeg tidligere har vært inne på; anerkjennelse av barnets seksuelle følelser. Her vil jeg trekke inn helse- og omsorgsdepartementets (2016) strategi, som nevnt i innledningen av denne oppgaven, og peke på det de skriver om at den kunnskapen barn tilegner seg rundt kroppen, følelser og relasjoner, er en forutsetning og får betydning for at barnet skal få mestringskompetanse og utvikle en god og helsefremmende livstil.

Både med utgangspunkt i tidligere forskning, men også i Kimerud (2011), vil jeg her nok en gang trekke frem at det finnes lite forskning rundt barns seksualitet. Det at det enda finnes få studier som er gjort om barns seksualitet, er en måte å forstå, slik Duke og McCarthy (2009) skriver når de viser til Canella, et forhold mellom voksen og barn, der voksne er overlegne barn. Hun tar her utgangspunkt i de hierarkiske maktstrukturene i samfunnet og det er dette jeg støtter meg til, når jeg stiller meg undrende til om dette er en type undertrykkelse av barnet. Nettopp, fordi vi velger å ikke gå inn i alle aspektene ved barns seksualitet. Dette kan forstås på to nivåer, det ene nivået er ved å kun fokusere på seksuelle overgrep når vi snakker om barn og seksualitet, får denne delen av barns seksualitet altfor stor vekt, som på et overordnet samfunnsplan gjør at mye viktig kunnskap forsvinner (Kimerud, 2011). Det andre nivået er, hvordan barnet skal forholde seg til den kunnskapen den får. Barnet vil bli veldig god på å si "nei" og sette grenser for seg selv ved uønsket kontakt, men mister her viktig kunnskap om seg selv som individ og dermed også som et helt menneske. For at barnet skal få en trygg og sunn seksuelle utvikling,

må vi gå inn i aspektene ved hva det vil si å forstå sitt indre seksuelle liv og betydningen av samspillet med andre for de sunnhetsbærende prosessene. Dette betyr, og her støtter jeg meg både til Langfeldt (2013) og Aasland (2015), når jeg skriver at seksualitet er noe mer enn bare det reproduktive samleie, det er glede og lyst og det er en varme og en drivkraft som i samspill med andre mennesker blir uttrykt i måten vi søker nærhet og kjærlighet til andre på.

Her vil jeg også komme litt tilbake til det Langfeldt (2013) skriver, når han trekker frem parafili. Jeg velger her å tolke Langfeldts forklaringer av dette begrepet som todelt, parafile handlinger kan forstås medisinsk, altså at de er patologiske og derfor skadelige for seg selv og andre, eller parafilier kan forstås heterologisk, altså at de er en del av individets seksuelle identitet og inkluderer alle typer tenningsmønstre som en del av et sunt indre og relasjonelt liv. En konsekvens av at de dominerende diskursene får råde når det kommer til forståelser knytta til parafile handlinger, er at barn lettere kan bli møtt med avvisning og forbud (Langfeldt, 2013). På den måten kan viktige aspekter ved barns seksualitet blir usynliggjort og fordømt, som igjen får følger for senere liv, slik Langfeldt beskriver det når han kobler det til skamfølelser. Jeg støtter meg videre til Langfeldt når jeg her skriver at barnet vil, ut i fra dette, bli sittende alene med seksuelle følelser som må skjules, og barnet vil med dette utvikle et usunt bilde av egen seksualitet (2013). Når relasjonelle og seksuelle følelser blir forbigått og "overgrepdiskursens" "tause kunnskap" knytta til blant annet "gode og vonde berøringer" får regjere, blir vi tildelt en forståelse av barns seksualitet som noe mangelfull. Jeg vil ut i fra dette argumentere for at, for å kunne se og anerkjenne barns hele seksuelle indre liv, må vi ikke la gamle oppfatninger knyttet til parafili styre oss i møte med barns seksuelle uttrykk, men vi må åpne opp og som Kimerud (2011) skriver, sette definisjonsmakta til side og lytte til de fortellingene som kommer frem i samtaler og nære møter med barna.

6.6 Oppsummering og et mulig svar på min problemstilling

I dette kapittelet har jeg forsøkt å få en mer dyptgående forståelse av diskursene og deres maktrelasjoner. Problemstillingen min var; *"hvilke dominerende diskurser preger barnehagelærernes oppfatninger om barn og seksualitet og hva innebærer dette for praksisen i barnehagen i dag?"* Jeg har på bakgrunn av drøftingen rundt de fire relevante diskursene, sett på de ulike spenningsfeltene som diskursene beveger seg i, og prøvd å få en forståelse for hvilke diskurser som er dominerende og derfor også hvilke diskurser som preger barnehagelærernes oppfatninger om barn og seksualitet. Jeg har ut i fra dette forsøkt å se på hva dette innebærer for praksisen i barnehagen i dag. Det er nærliggende å konkludere med at det er

"overgrepdiskursen" som er den mest dominerende diskursen og derfor også den som preger barnehagelærernes oppfatninger rundt barn og seksualitet i dag. Men så entydig kan det ikke være, for ved å avgrense den dominerende diskursen til en ren "overgrepdiskurs", mister vi også viktige aspekter ved hvordan mine barnehagelærere forstår og oppfatter barn og seksualitet i de seks barnehagene.

Med god hjelp fra både "den augustinske reproduktive diskurs" og "siviliseringsdiskursen" trer de språklige måtene å snakke om tema på, inn i et spenningsfelt som stadig er i kamp med hverandre. Her oppstår det en uorden av virvelstrømninger som både er dynamisk, energifull, men også undertrykkende. Det er nettopp i denne uordenen at "frigjøringsdiskursen" aldri helt klarer å posisjonere seg inn på barnehagefeltet. Dette kan være fordi det kan se ut til at den i kamp med de andre, taper og derfor også blir den undertrykte. For praksisen rundt barn og seksualitet, innebærer dette at det stadig vil råde en usikkerhet hos barnehagelærerne i hvordan de som omsorgsgivere, i et komplekst barnehagefelt, skal møte barn i samtaler om seksualitet. Det kan se ut til at de dominerende diskursene kjemper om barnehagelærernes oppmerksomhet og leder dem vekk fra den lystbetonte og subjektskapende forståelsen av hva barns seksualitet kan være, som igjen gjør at barns seksuelle egenverdi aldri helt får slått ordentlig rot i barnehagefeltet. Viktige emner fra rammeplanen som at barnehagen skal sørge for at barn blir møtt med respekt, at de skal ivareta barns behov for omsorg, anerkjennelse og tilhørighet, vil derfor på bakgrunn av diskursenes uorden aldri helt bli en realitet, nettopp fordi forholdet mellom stat og barn preges av denne uordnede virvelstrømningen mellom de dominerende diskursene. Dette gjør at synet på barn både blir utydelig og sløret. I lys av dette, blir barnehagelærernes posisjon ikke bare umulig, men de blir også rammet av en type diskursorientert "lammelse", der de hverken klarer å lytte ordentlig til barnas fortellinger eller gi dem tilstrekkelig rom for å utforske sin helhetlige seksualitet, der deres kjønnsidentitet og seksuelle identitet blir anerkjent.

7 Avsluttende refleksjoner

I denne studien har jeg hatt som mål, ved bruk av fokusgruppesamtaler, å se på hvordan barnehagelæreres gruppesamhandlinger rundt tema barn og seksualitet, fremstiller noen måter å snakke om tema på, som kan defineres som dominerende diskurser. Problemstillingen har forsøkt å lede meg i retning av hvilke dominerende diskurser som preger barnehagelærernes oppfatninger om barn og seksualitet og hva dette innebærer for praksisen. Ved bruk av teori har jeg forsøkt å drøfte meg frem til et mulig svar på problemstillingen. Med utgangspunkt i de fire

diskursene som kom frem fra diskursanalysens gjennomgang av det empiriske materialet; "den augustinske reproduktive diskurs", "siviliseringsdiskursen", "frigjøringsdiskursen" og "overgrepssdiskursen", har jeg gått inn i en prosess der diverse valg og avgrensinger er tatt, for å definere og synliggjøre diskursene. Jeg er derfor bevisst det at oppgaven ville sett annerledes ut, om andre avgrensninger hadde vært tatt. Det er med bakgrunn i at studien inngår i et så komplekst felt, at det fordrer en mer inngående forskning rundt diskurser knyttet til barn og seksualitet i barnehagen i dag. I et videre forskningsarbeid ville jeg utvidet horisonten, til også å inkludere det flerkulturelle perspektivet og foreldrenes oppfatninger, som dessverre ikke fikk plass i denne oppgaven. I tillegg kunne et utvidet forskningsarbeid forsøkt og gått inn og sett på seksualitet fra barnas perspektiv, noe som jeg tror kunne styrket deres autonome posisjon som medborgere i samfunnet og subjektstatus. Forskningen er begrenset i den forstand at, den er gjennomført med et begrenset antall barnehager. Selv om studien til en viss grad er begrenset, kan den knyttes til en mer utvidet forståelse av hvordan "taus kunnskap" i synet på barn og seksualitet i dag, kan settes i sammenheng med flere elementer, med utgangspunkt i barnehagen som praksisfelt.

Referanseliste

- Almås, E., & Benestad, E. E. (2017). *Sexologi i praksis* (3. utgave). Universitetsforlag.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (Third edition). Sage.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *En god barndom varer livet ut. Tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014-2017)*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf
- Bjerrum Nielsen, H. (2009). *Skoletid*. Universitetsforlaget.
- Blaise, M. (2009). “What a Girl Wants, What a Girl Needs”: Responding to Sex, Gender, and Sexuality in the Early Childhood Classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 450–460. <https://doi.org/10.1080/02568540909594673>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (Red.). (2001). *Focus groups in social research*. SAGE Publications.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzel forlag.
- Burns, K. (2013). Normative ‘Sexual’ Knowledge and Critique as a Mode of Resistance—A Response to Damien Riggs. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(1), 88–93. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.14.1.87>
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3rd ed.). Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of «sex»*. Routledge.
- Butler, J. (2020). *Kjønn, performativitet og sårbarhet* (L. Holm-Hansen, Overs.; 1. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Cheung, S. K., Kwan, J. L. Y., & Yim, K. Y. K. (2021). Pre-service early childhood teachers’ perceptions about sexuality education and behavioural intentions towards children’s curiosity about sexuality. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 89–103. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1829964>
- Duke, T. S., & McCarthy, K. W. (2009). Homophobia, Sexism, and Early Childhood Education: A Review of the Literature. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1080/10901020903320320>
- Gansen, H. M. (2017). Reproducing (and Disrupting) Heteronormativity: Gendered Sexual Socialization in Preschool Classrooms. *Sociology of Education*, 90(3), 255–272. <https://doi.org/10.1177/0038040717720981>

- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2015a). Siviliserende institusjoner: Barneoppdragelse i det danske veldferdssamfunnet. I *Siviliserende institusjoner: Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Fagbokforl.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2015b). Sivilisering: Et perspektiv på oppdragelse, omgangsformer og distinksjoner. I *Siviliserende institusjoner: Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Fagbokforl.
- Gjervan, M., Bleka, M., & Andersen, C. E. (2012). *Se Mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Cappelen Damm akademisk.
- Gulløv, E. (2015). Tidlig sivilisering. Et flertydig arbeid. I *Siviliserende institusjoner: Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Fagbokforl.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (K. Gjerpe, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen: Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Fagbokforl.
- Helse-og omsorgsdepartementet. (2016). *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017–2022)*. 64.
- Hines, S. (2020). Sex wars and (trans) gender panics: Identity and body politics in contemporary UK feminism. *The Sociological Review*, 68(4), 699–717. <https://doi.org/10.1177/0038026120934684>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2021a). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2021b). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- Kimerud, A. T. (2011). Konstruksjoner om barns seksualitet. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 172–184). Universitetsforlage.
- 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>
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (2nd ed). Verso.
- Langfeldt, T. (2013). *Seksualitetens gleder og sorger: Identiteter og uttrykksformer*. Fagbokforlaget.

- Leander, E.-M. B., Larsen, P. L., & Munk, K. P. (2018). Children's Doctor Games and Nudity at Danish Childcare Institutions. *Archives of Sexual Behavior*, 47(4), 863–875. <https://doi.org/10.1007/s10508-017-1144-9>
- Martin, K. A. (2014). Making sense of children's sexual behavior in child care: An analysis of adult responses in special investigation reports. *Child Abuse & Neglect*, 38(10), 1636–1646. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.07.002>
- Moss, P. (2019). *Alternative narratives in early childhood: An introduction for students and practitioners*. Routledge.
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse: Mening, materialitet, makt* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M., & Rhedding-Jones, J. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Universitetsforlaget AS.
- Phillips, L. (2020). Diskursanalyse. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder, en grundbog* (3. utg.). Hans Reitzel.
- Robinson, K. H. (2012a). 'Difficult citizenship': The precarious relationships between childhood, sexuality and access to knowledge. *Sexualities*, 15(3–4), 257–276. <https://doi.org/10.1177/1363460712436469>
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. (2009). *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.
- Sauerteig, L. D. H. (2012). Loss of Innocence: Albert Moll, Sigmund Freud and the Invention of Childhood Sexuality Around 1900. *Medical History*, 56(2), 156–183. <https://doi.org/10.1017/mdh.2011.31>
- Skundberg, Ø. (2020). Hvordan forstå barns aldersnormale seksualitet i barnehagen? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6(0), 1. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1646>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlag.
- Vildalen, S. (2014). *Seksualitetens betydning for utvikling og relasjoner: Med utgangspunkt i Thore Langfeldts tenkning og arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser kulturell frisættelse og subjektivitet*. Politisk Revy.
- Østerås, B. (2011). Kjønn har betydning: «jenter kan ikke spille fotball». I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 145–157). Universitetsforlage.
- Aasland, M. W. (2015). *Barna og seksualiteten*. Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Barnehagelæreres praksis rundt tema barn og seksualitet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en bedre innsikt i hvordan barnehagelærere/pedagogiske ledere tenker om og jobber med tema barn og seksualitet i barnehagen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. I korte trekk er det her spørsmål om du vil delta på prosjektet med å stille opp på en gruppesamtale med bruk av båndopptaker. Nedunder følger en mer dyptgående gjennomgang av prosjektet.

Formål

Formålet med prosjektet er å få en økt forståelse for hva som ligger til grunn når barnehagelærere/pedagogiske ledere snakker om og jobber med tema barn og seksualitet. I utgangspunktet vil jeg stille meg noen forskningsspørsmål og utforske viljen og kunnskapen til å jobbe med temaet, og eventuelt også hvis det ikke jobbes med tema. Forhåpentligvis vil prosjektet til slutt belyse noen sider av hvordan vi kan forstå praksisen rundt tema barn og seksualitet, som ikke bare øker forståelse, men også kunnskap. Dette vil igjen muligens høste frukter til forandring og større meningsskaping i barnehagefeltet.

Min nåværende problemstilling for prosjektet er: ”Hvilke diskurser(*) dominerer barnehagelæreres praksis rundt tema *barn og seksualitet*?” Og mine forskningsspørsmål er: ”Hvilke tanker har barnehagelærere/pedagogiske ledere om barn og seksualitet? Jobbes det med tema barn og seksualitet i barnehagen? Hvis ja, hvordan jobbes det med det? Hvis nei, hva er årsaken(e) til det?”

For å få et svar på min problemstilling og forskningsspørsmål, ønsker jeg å gjennomføre fokusgruppesamtaler (mer om dette under ”Hva innebærer det for deg å delta?”) i ulike barnehager og bruke dette som data i en masteroppgave på studiet Barnehagekunnskap ved Universitetet i Agder.

*Hva er diskurs?

Helt kort forklart er en diskurs noe som skapes gjennom språket. Måter vi samtaler og diskuterer på innenfor et fag eller en kulturell ramme, er med på å skape diskurser. Vi kan derfor si at jeg i dette prosjektet er nysgjerrig på hva det prates om rundt tema barn og seksualitet og hvordan dette da preger den praksisen som skjer i barnehagen.

Til videre forskning/Et mulig kunstprosjekt: De opplysningene jeg får gjennom fokusgruppesamtaler skal i utgangspunktet kun brukes til dette masterprosjektet. Det vil likevel være en mulighet for at jeg

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være jeg og min veileder ved universitetet i Agder som vil ha tilgang til opplysningene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil jeg erstatte ditt navn og kontaktopplysningene med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lagret uanonymisert datamaterialet vil bli låst inne i et skap på universitetet i Agder.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes så fort masteroppgaven har blitt vurdert (senest 01.07.2023). Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine uanonymiserte personopplysninger slettes. Som skrevet over, vil anonymiserte opplysninger ikke slettes, da jeg muligens tenker de kan gjenbrukes til for eksempel forskning, eller i et kunstnerisk prosjekt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder:

Anna Kompelien (Student)	Turid Skarre Aasebø (Veileder)
Tlf: 91869009	Tlf: 911 05 913
Mail: kompeli88@gmail.com	Mail: turid.s.aasebo@uia.no

- Vårt personvernombud: Trond Hauso - Personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Student
(Forsker)

Prosjektansvarlig
(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Barnehagelæreres praksis rundt tema barn og seksualitet” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppesamtale
- å delta i et en-til-en-intervju
- at mine personopplysninger lagres anonymt etter prosjektslutt, til evt videre forskning eller kunstprosjekt.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide - fokusgruppesamtale

”Barnehagelæreres praksis rundt tema barn og seksualitet”

Spørsmålene og temaene nedunder er utarbeidet ut i fra to kjernekomponenter som jeg anser som viktige når jeg i dette prosjektet vil få en bredere forståelse av diskursene som ligger bak praksisen rundt tema barn og seksualitet. De er kun rettlede og vil bare bli brukt om samtalen sporer av eller noe annet dukker opp som gjør at det er hensiktsmessig å stille dem.

- **Tema barn og seksualitet:** hvilke ideer og forestillinger har deltakerne om tema.
 1. Hva er barn og seksualitet?
 2. Kan dere fortelle om en eller flere opplevde situasjoner med barn der barns seksualitet har kommet til uttrykk?
 3. Hva slags synspunkter på barn og seksualitet mener dere dominerer i samfunnet i dag? (Ut i fra feks i samtale med familie, venner, fra sosiale media, nyheter osv)
- **Praksisen rundt tema barn og seksualitet:** Hvordan jobber barnehagelæreren med temaet i praksis.
 4. Jobber dere med tema barn og seksualitet? Hvorfor/hvorfor ikke?
 5. Er det viktig at barn ”lærer” om seksualitet i barnehagen? Er det noen temaer som er viktigere enn andre?
 6. Kan dere si noe om eventuelle utfordringer knyttet til å jobbe med dette tema i barnehagen? Har dere noen erfaringer som dere vil dele?
 7. Er det noe spesielt materiell dere bruker?
 8. Samarbeider dere med foreldrene når det kommer til dette tema?

Vedlegg 3: Introduksjon til fokusgruppesamtale

Annas masterprosjekt:

”Barnehagelæreres praksis rundt tema barn og seksualitet”

– En introduksjon

- Hvem er jeg?
 - Gøy at dere vil være med på prosjektet.
 - Litt om samtalens gang
- Hva er mitt masterprosjekt? Hva skal samtalen idag dreie seg om?
 - Litt om min foreløpige problemstilling: ”Hvilke diskurser(*) dominerer barnehagelæreres praksis rundt tema *barn og seksualitet*?”
 - Ideer og forestillinger om tema barn og seksualitet
 - Praksisen i barnehagen rundt tema barn og seksualitet
- Hva er fokusgruppesamtaler?
 - Er noe annet enn intervju.
 - Deltakerne svarer fritt og snakker seg imellom, ingen feil svar. Jeg er her fordi jeg er nysgjerrig på hva dere gjør og tenker om tema. Dere kan trekke dere når som helst.
 - Hvis dere skulle gå tom for ting å snakke om, kan det være jeg smetter inn oppfølgingsspørsmål eller lignende. Eller hvis jeg vil at dere skal utdype noe.
 - NB! Trenger ikke dele private erfaringer om egen seksualitet. Med mindre dette er ønskelig eller kjennes naturlig for den som deler.
 - Samtalen varer ca 1 time.
- Lydopptak:
 - Jeg bruker båndopptaker. Og dette er det kun jeg som får høre på. Jeg låser den inne i et skap på universitetet.
 - Jeg har på forhånd laget koder, slik at dere blir anonyme i alt jeg skriver.
 - Prøv å ikke lag så mye annet støy. Snakk høyt og tydelig.
- Alle presenterer seg kort:
 - Navn + årsverk i gjeldene bhg + hvilken avdeling.
- Er det noen Spørsmål til slutt?

Vedlegg 4: Godkjenning av NSD/Sikt

09.05.2023, 19:43

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Barnehagelæreres praksis rundt tema barn og seksualitet](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
209413

Vurderingstype
Automatisk

Dato
09.12.2022

Prosjekttittel

Barnehagelæreres praksis rundt tema barn og seksualitet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Turid Skarre Aasebø

Student

Anna Kompelien

Prosjektperiode

16.01.2023 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.sikt.no/63905acc-e253-4cc4-a77a-d0ba08b42b36/vurdering>

1/2