



Illustrasjonsfoto: privat

Masteroppgave

En fortolkende tilnærming til: Barnehagepedagogers opplevelse av barns seksualitet i barnehagen

av

Guri Romtveit

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
1. Innledning	6
1.1. Målsetting og presentasjon av problemstilling	6
1.2. Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema	7
1.3. Forskningsspørsmål og avgrensning	8
1.4. Kunnskapsstatus	9
1.5. Presentasjon av oppgavens inndeling	10
2. Teoretisk tilnærming og metode	11
2.1. Seksualitet	11
2.1.1. Seksualitet i vår historiske, kulturelle og sosiale kontekst	12
2.1.2. «Den reproduktive diskurs» og usynliggjøringen av barns seksualitet	14
2.1.3. Seksuell utvikling i småbarnsalder	15
2.1.4. Barns seksuelle uttrykk	17
2.1.5. Seksuelle overgrep mot barn og overgrepsskyld	18
2.2. Barnehagens verdigrunnlag og samfunnsmandat	21
2.2.1. Barnehageloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver	21
2.2.2. Mangel på kunnskap om barns seksualitet i barnehagen	22
2.2.3. Jevnalderkulturens plass i barnehagen	23
2.3. Sosiokulturell teori	24
2.3.1. Et sosiokulturellt perspektiv på seksuell utvikling	24
2.3.2. Kontrakter og metakontrakter for kommunikasjon og samspill	25
3. Metode	27
3.1. Sosialkonstruktivisme	27
3.1.1. Kvalitativ metode og hermeneutikk	28
3.1.2. Kvalitativt forskningsintervju	29
3.1.3. Fokusgruppeintervju	30
3.1.4. Case og intervjuguide	32
3.2. Innsamling av data: Utvalg og rekruttering	33
3.3. Transkripsjon	34
3.4. Analyse	35
3.5. Troverdighet, bekreftbarhet og kvalitetssikring	36
3.6. Forskningsetikk og egen refleksjon	38

4. Presentasjon og drøfting av funn	40
4.1. Innledning.....	40
4.2. Barnehagepedagogers kunnskapsnivå	41
4.2.1. Mangel på kunnskap og formell kompetanse	41
4.2.2. Manglende språk og usikkerhet	45
4.3. Barns seksualitet må begrenses og kontrolleres, kjønnsorganet er «skittent»	50
4.3.1. Seksuell lek stoppes og onani forhindres eller avledes.....	50
4.3.2. «Det skitne kjønnnet»	53
4.4. Forplantning i fokus.....	55
4.4.1. Forplantning i fokus: «Den reproduktive diskurs»	55
4.4.2. Barns seksualitet usynlig, – og ugyldiggjøres	58
4.5. Personlige erfaringer og profesjonell praksis.....	60
4.5.1. Kroppslig og følelsesmessig hukommelse i møte med barns seksuelle uttrykk	60
4.5.2. Personlige erfaringer er med i profesjonell praksis	62
4.5.3. Lite refleksjon rundt egne erfaringer gir negative spontane reaksjoner	66
4.6. Overgrepsskyt, jevnalderkultur og sosialiserende normer	68
4.6.1. Overgrepsskyt i barnehagen.....	68
4.6.2. Jevnalderkultur og grenser	71
4.6.3. Sosialiserende normer for barn i barnehagen.....	73
4.7. Oppsummering og avslutning	78
4.7.1. Oppsummerende refleksjoner	78
4.7.2. Kritisk vurdering av undersøkelsen	80
4.7.3. Avsluttende kommentar.....	81
Litteraturliste og kilder	82
Vedlegg	

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en utviklende prosess både faglig og privat. Den har ført meg inn i mange interessante samtaler med mennesker som har delt av sine livserfaringer og perspektiver på emnene som blir berørt i oppgaven. Først av alt vil jeg rette en stor takk til alle barnehagepedagogene som deltok i undersøkelsen. Innsatsen deres har vært avgjørende for gjennomføringen av oppgaven. Jeg vil også takke «Hortens – jentene» som åpent deler og utfordrer.

Jeg vil takke veilederen min ved Høgskolen i Lillehammer, Øystein Skundberg, for å ha vist en genuin interesse for prosjektet gjennom hele prosessen. Takk for gode råd og innspill. Og tusen takk for viktig støtte!

Takk for samarbeidet Kolbrun Kristinardóttir, Tea Anine Hindar og Siri-Mette Storvik! Dere har økt forståelsen min av hva synergieffekt i grupper innebærer.

Til slutt vil eg sei tusen takk til mamma. Min rause hovedsponsor som jamt tek meg imot og har omsut. Du er gull verdt!

Horten, 18.mai 2016

Guri Romtveit

Sammendrag

Min masteroppgave i sosialfaglig arbeid med barn og unge ved Høgskolen i Lillehammer, handler om hvordan barnehagepedagoger erfarer og tematiserer barns seksualitet i barnehagen. Forståelsen min av dette er basert på arbeidserfaring fra barnehagen og en interesse for tema som har ført til at jeg både før og i arbeidet med denne oppgaven har søkt kunnskap. Jeg har oppdaget at det finnes lite forskning på barns seksualitet.

Dette er heller ikke en empirisk undersøkelse av barns seksualitet i barnehagen. Men en undersøkelse som forsøker å belyse hvilke rammevilkår barns seksualitet har i barnehagen ut ifra hvordan barnehagepedagoger uttrykker at de erfarer og forstår den. Jeg har fortolket hvordan barnehagepedagoger sier at de erfarer barns seksuelle uttrykk og hvordan barns seksualitet blir tematisert i barnehagefaglig praksis. Med hvordan barns seksualitet blir «tematisert» så mener jeg om det er noe som «gjøres til tema», drøftes eller behandles i barnehagefaglig praksis. Jeg begynte undersøkelsen ved å utforske om begrepet «seksualitet» ble nevnt i lover og rammeplaner som regulerer barnehageområdet. Det ble det ikke. Deretter tok jeg kontakt med virksomhetsledere for flere kommunale barnehager på Østlandet og endte med å gjennomføre tre fokusgruppeintervju i tre barnehager innenfor den samme kommunen.

Utforskningen av hvorvidt «seksualitet» ble nevnt i lover, rammeplaner og i de tre barnehagenes årsplan, samt datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene danner dette prosjektets kjerne. Jeg har tilnærmet meg og fortolket denne «kjernen av informasjon» med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv og med diskursanalyse og diskurspsykologi som verktøy. Fortolkningen av funnene skjer fra mitt subjektive ståsted og ut ifra rammer som har røtter i det norske samfunnet og i vestlig kultur.

Barns seksualitet har blitt forstått ut ifra ulike paradigmer opp igjennom historien. Men det er et tema som har vært preget av tabu. Jeg forsøker i siste del av oppgaven å belyse noen diskurser og diskursive praksiser som jeg tror kjennetegner hvordan barnehagepedagoger

forstår barns seksualitet og seksuelle uttrykk i barnehagen. Der tabu skaper taushet og primært knytter barns seksualitet til noe negativt. Jeg er inspirert av Foucaults tilnærming til diskursanalyse som forstår at subjekter konstrueres gjennom språk og språkhandlinger. Og diskurspsykologien som vektlegger diskursen som konstitutiv for det sosiale. Hvor ideer om hva som er «naturlig» eller «normalt» danner grunnlaget for hvordan vi forstår barns seksualitet og seksuelle uttrykk.

1. Innledning

Denne oppgavens formål er å utforske hvordan barnehagepedagoger erfarer og tematiserer barns seksualitet i barnehagen. Utgangspunktet for forståelsen av tema er sosialkonstruktivistisk og jeg har en fortolkende tilnærming til funnene i datamaterialet. Forestillingene vi har om barns seksualitet er skapt gjennom historiske, - sosiale, - og kulturledede prosesser. De integreres ubevisst som en del av virkelighetsforståelsen vår og kan oppleves som «naturgitte sannheter». I denne oppgaven vil jeg løfte noen av «sannhetene» som eksisterer omkring barns seksualitet i barnehagen og drøfte de i lys av teori med diskursanalyse og diskurspsykologi som verktøy.

1.1. Målsetting og presentasjon av problemstilling

Intensjonen med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan barnehagepedagoger *erfarer* barns seksuelle uttrykk, hvordan de *handler* i situasjoner der barn uttrykker seksuelle følelser og hvordan barns seksualitet blir *tematisert* i barnehagefaglig praksis. For å tilegne meg kunnskap om disse temaene har jeg sett nærmere på noen diskursive konstruksjoner omkring barns seksualitet. Jeg har forsøkt å belyse hvordan barnehagepedagoger posisjonerer seg i forhold til diskurser og hvordan diskurser utøves i barnehagen. Målsettingen for oppgaven har ført til følgende problemstilling:

Hvordan erfarer barnehagepedagoger barns seksuelle uttrykk i barnehagen? Og hvordan tematiseres barns seksualitet i den barnehagefaglige praksisen?

Diskurser omkring barns seksualitet har makt til å inkludere, ekskludere og utelukke ulike forståelser. Det flere av diskursene rundt barns seksualitet har til felles er at de ofte bidrar til å skape en taushet rundt sider ved barns seksualitet som berører positive aspekter. Målsettingen med denne oppgaven har i hovedsak vært å bringe tema på banen. Jeg ønsker at barns seksualitet og seksuelle uttrykk skal være tema som i større grad diskuteres i barnehagepedagogikken og i barnehagehverdagen. Og at det i slike diskusjoner inkluderes en forståelse som ser seksualitet i sammenheng med barns danning og relasjonell fungering.

Med utgangspunkt i prinsippet om at «... seksualiteten er et grunnbehov som utgjør et aspekt av det å være menneske og kan ikke skilles fra andre livsaspekter» (WHO 1986, i Skarpsno, 2013, s. 9). Denne oppgavens verdi ligger i hvorvidt leseren kan kjenne igjen og forstå funnene, samt analysen av disse. Oppgavens verdi ligger også i hvorvidt den bidrar til selvrefleksivitet, mer innsikt og om mulig endring av praksis.

1.2. Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

En opplevelse jeg hadde da jeg jobbet som barnehagestyrer har vært både inspirasjon og motivasjon for å skrive denne oppgaven. Jeg skriver den som en praksisfortelling i et forsøk på å beskrive hvordan jeg selv har erfart diskurser og tabu omkring barns seksualitet og seksuelle uttrykk i barnehagen.

I arbeidet med å utforme en ny årsplan for barnehagen diskuterte vi hvordan kropp og seksualitet kunne tematiseres i et mulig månedsprosjekt. Personalgruppen var enige om at dette var en del av barns utvikling som var gitt lite oppmerksomhet og at det i stor grad hadde blitt opp til hver enkelt hvordan vi skulle møte barns seksuelle uttrykk. Vi bestemte oss for å vie januar – måned til tema «kropp og barns seksualitet». I prosessen med å utvikle månedsprosjektet ble det tydelig at det eksisterte mange ulike synspunkt og holdninger til hvordan vi skulle tilnærme oss tema. Vi var uenige om hva prosjektet konkret burde inneholde, hvordan det skulle gjennomføres og hvilke begreper vi skulle bruke når vi snakket om seksualitet, seksuell aktivitet og kjønnsorganer. Alle i personalgruppen hadde opplevd at barn utforsket kroppen sin alene eller sammen med andre barn og onanerte mens de var i barnehagen. Men skulle vi snakke om onani med barn i førskolealder? Eller skulle vi begrense det til opplysning om hvordan barn ble til? Og hvilke begreper var det riktig å bruke? Diskusjonen reiste mange viktige spørsmål som vi tidligere ikke hadde diskutert. Da årsplanen var ferdig og tilgjengelig for foreldrene fikk vi mange henvendelser. Foreldrene lurte på hvordan vi skulle jobbe med tema for januarprosjektet. Og mens noen var glade for at tema var brakt på banen var andre bekymret. Vi valgte å ha et felles informasjonsmøte for å imøtekomme foreldrenes spørsmål. Jeg ledet møtet og snakket først litt generelt om barns seksualitet før jeg gikk igjennom de aktivitetene vi hadde planlagt å gjennomføre. Jeg

informerte om at barnehagen ville ha en åpen og aksepterende holdning til barns seksuelle uttrykk og at dette blant annet innebar at vi ikke ville stoppe eller avlede barn som utforsket kroppen sin eller onanerte. Jeg uttalte at vi ville la barna leke seksuelt utprøvende leker dersom vi vurderte leken som gjensidig. Noen av foreldrene opplevde informasjonsmøtet som sjokkerende og gav uttrykk for at slik praksis ikke var OK. De ønsket sitt barn fritatt fra månedsprosjektet. I etterkant av møtet ble jeg også fortalt at noen oppfattet at barnehagen skulle «drive med sex – undervisning for småbarn». Jeg opplevde ikke at majoriteten av foreldregruppen hadde denne oppfatningen. Flere av foreldrene gav uttrykk for at de synes januarprosjektet var spennende og at de selv hadde mye å lære i forhold til hvordan de kunne snakke med barn om kropp og seksualitet. Men det ble tydelig for meg at det eksisterte minst like stor uenighet blant foreldrene som det hadde vært blant barnehagepersonalet i forhold til hvordan vi som voksne skulle forholde oss til og snakke om barns seksualitet og seksuelle uttrykk.

Jeg opplever at det er viktig å tidlig tilkjenne min egen posisjon i forhold til dette temaet og oppgavens problemstilling. Først og fremst for å gi leseren et utgangspunkt for å forstå *hva i meg* som har preget oppgaven. Fra valg av tema til metodologi. Tema som berører seksualitet beveger seg inn i normative spor fordi det kan knyttes til verdisystemer. Jeg har forsøkt å skape avstand mellom meg og stoffet men jeg kan aldri fri meg fra min egen subjektivitet. Dette ønsker jeg å skape bevissthet rundt.

1.3. Forskningsspørsmål og avgrensning

Oppgavens problemstilling kan brytes ned til tre forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever barnehagepedagoger barns seksuelle uttrykk?
- Hvordan handler de i situasjoner der de møter barns seksuelle uttrykk?
- Er barns seksualitet et tema i pedagogiske møter i barnehagen, i foreldremøter eller i foreldresamtaler?

Jeg har valgt en fortolkende tilnærming til funnene i undersøkelsen og vil forsøke å besvare forskningsspørsmålene gjennom å bruke av diskursanalyse og diskurspsykologi som verktøy. Jeg vil drøfte noe av hva barnehagepedagogene kommuniserer omkring tema. Hva de formidlet i fokusgruppeintervjuene og hva som ikke ble diskutert. Ut ifra en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet vil jeg fortolke barnehagepedagogenes narrativer og hva de gav uttrykk for av synspunkt, holdninger og praksis.

Oppgavens kjernebegreper «seksualitet» og «barns seksuelle uttrykk» vil jeg presentere og definere i kapittel 2. Her vil jeg også komme med en definisjon av seksuelle overgrep mot barn og kort gjøre rede for hvorfor dette er et emne i oppgaven. Jeg berører ikke emner som kjønn eller kjønnsforskjeller. Det er ikke et uttrykk for at jeg anser barn for å være barn. Jeg er bevisst på at kjønn og kjønnsforskjeller er relevante emner også i forhold til barns seksualitet. Og at dette er emner som berøres hver dag i barnehagefaglig arbeid. Et kjønnsperspektiv kunne derfor med fordel vært belyst men fordi dette perspektivet ikke ble presentert for fokusgruppene vil jeg heller ikke belyse eller drøfte det i oppgaven. Hovedfokuset vil være generelt på hvordan barnehagepedagoger erfarer barns seksuelle uttrykk og hvordan barns seksualitet blir tematisert i barnehagefaglig praksis.

1.4. Kunnskapsstatus

Innenfor det barnehagepedagogiske feltet finnes det mye litteratur og forskning. Men det er et påfallende fravær av forskning på tema jeg har valgt for oppgaven. Hvordan barnehagepedagoger erfarer og tematiserer barns seksualitet i barnehagen. Tausheten omkring barns seksualitet er påpekt av flere deriblant Langfeldt (2000), Kimerud (2011), Skarpsno (2013), Vildalen (2014) og Aasland (2015). For de som er interessert i å lese mer om tema vil jeg anbefale de ovennevnte, samt Kimeruds masteroppgave og Øystein Skundbergs diskursanalytiske undersøkelse av norsk seksualopplysningslitteratur.

1.5. Presentasjon av oppgavens inndeling

Jeg har så langt presentert oppgavens tema, problemstilling, målsettingen for oppgaven, hva som er bakgrunnen for valg av tema, kunnskapsstatus og forskningsspørsmålene problemstillingen kan brytes ned til. I det neste kapittelet vil jeg skissere hvilket teoretisk bakteppe og hvilke definisjoner som ligger til grunn for oppgaven. Altså hva jeg har vurdert som mest relevant å ta med av bakgrunnskunnskap som et grunnlag for den videre lesningen. Kapittel 2 vil ta for seg definisjoner av seksualitet og belyse hvordan definisjonene endrer seg som følge av endring og utvikling i samfunnet. Jeg vil si noe om hvordan historisk og kulturell kontekst preger vår forståelse av seksualitet og hvordan diskursive konstruksjoner bidrar til denne forståelsen. Jeg vil kort skissere seksuell utvikling i småbarnsalder og definere begrepet «barns seksuelle uttrykk» før jeg tar for meg barnehagens samfunnsmandat og verdigrunnlag i lys av oppgavens tema. Videre vil jeg kort presentere en sosiokulturell teori om samspill og kommunikasjon med utgangspunkt i Hundeides (2003) tenkning. For deretter å presentere en utfordring Langfeldt (2000) tidligere har skissert i forhold til barns seksualitet og jevnalderkultur. Hundeides sosiokulturelle teori og utfordringen Langfeldt har skissert brukes senere som redskaper i analysen av funnene.

I kapittel 3 vil jeg presentere valget om å benytte en hermeneutisk tilnærming og fokusgruppeintervju som metode for undersøkelsen. Jeg vil si noe om hvordan fokusgruppeintervjuene har blitt gjennomført, bruk av case som felles stimuli, rekruttering og utvalg av informanter, samt bearbeiding av datamaterialet. Avslutningsvis diskuterer jeg kort undersøkelsens troverdighet og forskningsetikk.

Jeg vil i det siste kapittelet av oppgaven presentere funnene mine og drøfte de fortløpende i lys av problemstillingen og aktuell teori. Diskursanalyse og diskurspsykologi brukes som verktøy i analysen. Hovedfunnene dreier seg rundt mangel på kunnskap om barns seksualitet i barnehagen som blant annet fører til en begrensning og kontrollering av barns seksuelle utfoldelse. Jeg vil avslutningsvis i kapittel 4 oppsummere sentrale poeng og komme med en kort avslutning av oppgaven.

2. Teoretisk tilnærming og metode

2.1. Seksualitet

Det finnes flere og til dels ulike definisjoner av begrepet seksualitet. Når en ser nærmere på ulike definisjoner av seksualitet opp igjennom historien vil en oppdage at definisjonene endres og utvikles for og avspeile de rådende holdningene som finnes i samfunnet. Verdens helseorganisasjon (WHO) sin definisjon fra 1986, er individorientert og tilnærmer seg i liten grad dynamiske faktorer som kan sies å påvirke hvordan vi forstår seksualitet i dag.

Seksualitet er en integrert del av ethvert menneskes personlighet; mann, kvinne og barn. Seksualiteten er et grunnbehov som utgjør et aspekt av å være menneske, og som ikke kan skilles fra andre livsaspekter. Seksualitet er ikke det samme som samleie eller evnen til å oppnå orgasme, og heller ikke summen av hele vårt erotiske liv. Alt dette kan være en del av seksualiteten, men behøver ikke å være det. Seksualitet omfatter så mye mer, den finnes i energien som driver oss til å søke kjærlighet, kontakt, varme og nærhet. Det uttrykkes i det vi føler, hvordan vi beveger oss, hvordan vi berører andre og selv blir berørt. Seksualiteten handler om å være sensuell, så vel som å være seksuell. Seksualiteten påvirker altså våre tanker, følelser, handlinger, og vårt samspill med andre mennesker (WHO 1986, i Skarpsno, 2013, s. 9).

Redefineringen som kom i 2006 tar derimot for seg hva som influerer seksualitet og seksuell utvikling. Tokjønnsperspektivet, mann og kvinne, har blitt erstattet av begreper som kjønnsidentiteter og roller. Menneskers seksuelle orientering blir også inkludert i denne definisjonen.

... a central aspect of being human throughout life encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviors, practices, roles and relationships. While sexuality can include all of these

dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, legal, historical, religious and spiritual factors (WHO, 2006, Defining sexual health, avsn. 4).

Seksualitet og seksuell utvikling har blitt forstått ut i fra ulike teoretiske tilnærminger. Deriblant Freuds psykoanalyse som forsto seksualitet som en drivkraft i mennesket. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk forståelse av seksualitet som også WHO har gjort i sin definisjon fra 2006. I den forbindelse synes jeg det er rimelig å nevne hva Almås påpekte to år før: Menneskelig seksuell utvikling må forstås som et resultat av biologiske faktorer, samspill med omgivelser og miljø, samt dynamiske faktorer (2004). Seksualitet kan altså forstås som en medfødt egenskap som utvikles i et samspill mellom natur og kultur. Hvor vi er delaktige i å skape vår egen seksualitet og der følelsesmessig seksuell utvikling skjer i samspill med omgivelsene hvor den fortolkes og forstås (Almås, 2004; Langfeldt, 2013; Vildalen, 2014).

2.1.1. Seksualitet i vår historiske, kulturelle og sosiale kontekst

For å forstå seksualitetens plass i kulturen i dag må den settes inn i en historisk og kulturell sammenheng. Vårt syn på seksualitet er kulturelt og historisk konstituert som betyr at den må forstås med utgangspunkt i sin kulturhistoriske og sosiale kontekst.

Gjennom historien finner vi flere betydningsfulle skikkelser og institusjoner som har vært viktige premissleverandører for forståelsen og forvaltningen av menneskelig seksualitet i vesten. Det de har til felles og som har vært en gjennomgående tone i moderniteten, er ifølge Foucault (1995) et seksualfiendtlig menneskesyn. Foucault hevdet at kirken, ledende filosofer, legestanden og andre mennesker og institusjoner som har hatt definisjonsmakt har brukt diskurser om seksualitet som et virkemiddel til å utøve sosial kontroll over befolkningen. Ifølge Foucault innebar det negative synet på kropp og seksualitet en forståelse av at seksualitet var en dyrisk kraft i mennesket som måtte begrenses og kontrolleres. En skadelig påvirkning utenfra som barn måtte beskyttes mot og som roten til

ulike sykdommer og lidelser (1995). Det har gjennom historien rådet en svært snever definisjon av «naturlig seksualitet» eller «seksuell normalatferd» som igjen har ført til en pervertering og kriminalisering av det som skulle falle utenfor slike kategoriseringer. Diskursen omkring «naturlig» eller «normal» seksualitet har helt opp til vår tid i stor grad vært heteronormativ. Der det «naturlige», «normale» eller «riktige» har vært knyttet til heteroseksuelt samleie, ofte innenfor ekteskapet (Foucault, 1995; Langfeldt, 2005). Homoseksuelle handlinger og samliv har vært kriminalisert (Langfeldt, 2005) og seksualitet knyttet til erotikk har blitt kategorisert som syndig og skadelig for sjelen. Onani, homoseksualitet, barneseksualitet og eldreseksualitet har vært og er på mange måter fortsatt tabubelagte temaer (Foucault, 1995; Langfeldt 2005, 2013; Vildalen, 2014).

Innenfor en kultur skapes det «script for seksualmoral» basert på diskurser i samfunnet. Der diskursen har makt til å definere virkeligheten, hva som forstås som «sant», hva som aksepteres og hva som ikke gjør det (Jørgensen & Phillips, 1999; Skarpsno, 2013). Vår kulturs diskurs omkring seksualitet gir oss en forståelsesform og mening som også preger hvordan vi snakker om den (Hundeide, 2003). Begrepet «seksualitet» er realt nytt i vårt språk og antas å ha blitt skapt en gang på 1700 – tallet. Det er et begrep som tradisjonelt har vært knyttet til en vitenskapelig diskurs innenfor disipliner som medisin, psykologi og filosofi. Og har ofte blitt benyttet som et uttrykk for menneskelig reproduksjon og forplantning. Før begrepet seksualitet benyttet man erotikk for å beskrive kjønnslige handlinger (Langfeldt, 2013). Noen vil hevde deriblant Foucault (1995) og Langfeldt (2013), at «erotismen» (Bataille, 1996) forsvant til fordel for «seksualiteten» i vår vestlige kultur. Mens «erotisme» ble undertrykket og stemplet som syndig, blomstret seksualitetsdiskursen. I motsetning til «erotismen» gav seksualitetsdiskursen vitenskapelig forankrede svar på seksualitet, kropp, kjønn og reproduksjon.

Foucault (1995) var en av de første som gjennom sitt forfatterskap pekte på hvor stor del av menneskelig seksualitet som er kontekstuell. Han viste til hvordan seksualitet i likhet med andre deler av samfunnet, ble underlagt en form for disiplin i moderniteten. Foucault beskrev det som en videreføring av maktutøvelse over befolkningen som gav makthaverne

kontroll. Han begrepsfestet to hoved - diskurser omkring seksualitet, «Ars erotica» og «Scientia sexualis». Vitenskapens konstruksjon av seksualitet ble beskrevet som «Scientia sexualis». Denne diskursen beskriver en vestlig tradisjon for å tilnærme seg «sannheten om seksualitet» på vitenskapens nøytrale grunn. «Scientia sexualis» primære fokus er å «avdekke sannheten om seksualitet», og systematiserer menneskers seksualitet inn i kategorier som «frisk» og «syk» eller «normal» og «unormal». Forsøket på å vitenskapeliggjøre seksualitet ble anerkjent av legevitenskapen og de fysiske prosessene rundt forplantning og reproduksjon ble gjenstand for interesse. Diskursivt tilnærmet «Scientia sexualis» seg kunnskap om menneskelig seksualitet utenfra. Som et vitenskapelig, biologisk og medisinsk forankret fenomen med en klar funksjon; reproduksjon. Dette innebar at seksuell praksis som førte til reproduksjon ble vurdert som «normal», mens seksualitet som ikke førte til reproduksjon ble kategorisert som «unormal», «usunn» og/eller «pervers». Denne diskursens motpol er ifølge Foucault (1995) «Ars erotica». «Ars erotica» forstår seksualitet primært som erotikk. En form for nytelsespraksis ervervet gjennom erfaring. Denne andre hoved - diskursen tilnærmer seg kunnskap om seksualitet som «erfaringsbasert viten». Kunnskap om seksualitet erverves innenfra og erotisme og seksuell praksis står sentralt. Kategoriseringer av «naturlig» eller «normal» seksualitet berøres ikke i «Ars erotica».

2.1.2. «Den reproduktive diskurs» og usynliggjøringen av barns seksualitet

Som jeg var inne på i forrige avsnitt, har diskursen omkring seksualitet som «reproduktiv atferd» preget vår historie og kultur. «Den reproduktive diskurs» er et begrep som har vært benyttet av Langfeldt (2000) og beskriver en rådende forståelse av seksualitet som reproduktiv atferd. «Den reproduktive diskurs» har ifølge Vildalen (2014) og Skarpsno (2013) ført til en usynliggjøring av barns seksualitet. Usynliggjøringen kommer blant annet til uttrykk gjennom mangelen på kunnskap og forskning om tema. Vildalen (2014) hevder at seksualitet er en integrert del av alle menneskers liv fra fødsel til død. Hun hevder at vi i dag har kunnskap om at seksualitet er et grunnleggende relasjonelt fenomen hvor tidlige seksuelle erfaringer henger sammen med hvordan vi forstår og forvalter seksualiteten vår også senere i livet. Vildalen hevder at vi på tross av denne kunnskapen snakker vi lite om seksualitet i et utviklingsperspektiv (2014). Ifølge Skarpsno (2013) og Vildalen (2014) frarøves

mange barn og unge muligheten til å forstå egen seksualitet ved at rådende diskurser i samfunnet ugyldiggjør deres seksualitet som betydningsfull. De hevder at veien til glede over egen kropp og seksualitet kan være lang når barn ikke gis et positivt fundament å forstå egen seksualitet ut ifra. Ifølge Vildalen (2014) og Skarpsno (2013) må seksualitet forstås som en integrert del av ethvert menneskes personlighet som har stor betydning for hvordan følelseslivet vårt utvikles og for hvordan vi samspiller med andre mennesker.

Ifølge Almås (2004) er seksualitet moralsk belastet i vår kultur. Seksuelle script i kulturen former menneskers seksualitet, seksuelle utvikling, hvordan vi forstår og forvalter den. Hun hevder at mange barn og unge har opplevelser i oppveksten som bidrar til en tabubelegging seksualitet. Tabuet stenger for kommunikasjon og åpenhet hvor konsekvensen kan være at barn og unge søker kunnskap om tema fra upålitelige kilder. For eksempel gjennom pornografi. Pornografi er ikke beregnet for barn og mye av den pornografien som lages er heller ikke ment for å brukes som en kilde til seksualopplysning. Det at barn og unge bruker pornografi for å få kunnskap om sex og seksualitet kan gi en problematisk ramme å forstå seksualitet ut ifra, hevder Almås (2004). Blant annet fordi en i pornografien ofte presenteres for et uoppnåelig kroppsideal og et lite nyansert bilde av hvordan seksuell aktivitet foregår. Vi lever tilsynelatende i en overseksualisert kultur hvor barn og unge daglig utsettes for seksuelle signaler i underholdning, kommersiell reklame og sosiale media. Men vi gis lite nyttig informasjon også i disse signalene, hevder Almås (2004). Hun peker på at vårt overseksualiserte samfunn bidrar til økt kroppspress og en underkjenning av betydningsfulle seksuelle følelser. Følelser som er knyttet til intimitet, trygghet og tilknytning (Almås, 2004).

2.1.3. Seksuell utvikling i småbarnsalder

Det finnes ikke noen rette svar på hva som er en «normalutvikling» av seksualitet. Og med utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk tenkning kan en argumentere mot generaliseringene som følger. Men jeg har valgt å ta med hvordan Berman (2011), Langfeldt (2000), Skarpsno (2013) og Aasland (2015) beskriver småbarnets seksuelle utvikling for å skissere noen forståelser av fenomenet. Formålet med dette er først og fremst å argumentere for at utviklingen av seksualitet begynner tidlig i livet og påvirkes av psykologiske faktorer så vel som de biologiske (Almås, 2004). For å få et mer nyansert bilde av menneskelig seksuell

utvikling anbefaler jeg litteratur av Preben Hertoft, Elsa Almås og Esben Esther Pirelli Benestad.

Ifølge Berman (2011), Langfeldt (2000), Skarpsno (2013) og Aasland (2015) kjennetegnes barnets seksuelle utvikling fra det er null til to år av «en oral fase». Barnet er opptatt å putte ting i munnen og gjør seg kjent med tingene på denne måten. De utforsker kroppen sin der de kommer til med hendene og de ovennevnte hevder at det er «vanlig» at småbarn berører kjønnsorganene sine eller stimulerer seg selv. Selvberøringen kan virke beroligende og føles godt. Fra barnet er mellom to og fem år «oppdager det» sitt eget og andres kjønnsorgan. Og barnet kan med dette utvikle bevissthet rundt at jenter og gutters genitalier er forskjellige. Ifølge Aasland (2015) er førskolebarns nysgjerrighet omkring kropp og seksualitet «vanlig». Dette kan komme til uttrykk gjennom spørsmål, kroppsutforskning alene eller sammen med andre barn og seksuelt utprøvende lek. Barn i denne alderen kan også være nysgjerrige på voksnes kropp og kjønnsorgan som en følge av at de holder på å utforske seg selv. Aasland (2015) hevder at dette kan komme til uttrykk gjennom at barnet ønsker å være tilstede og observere voksne eller andre barn i hverdagslige situasjoner der de går på do, kler av seg, dusjer eller bader.

Ifølge Langfeldt (2000, 2013) er seksualitet et fenomen som kan observeres allerede fra fosterstadiet. Det finnes ultralydbilder av guttefoster med erigert penis og selv om seksualitet ikke lar seg observere på samme måte hos jentefoster antas det at deres seksuelle utvikling også foregår fra de ligger i mors mage. Skarpsno (2013) hevder at spedbarn kan være nysgjerrige på kjønnsorganet sitt og oppdage at berøring føles godt. Allerede fra barnet er fire til seks måneder kan det bruke kroppen hensiktsmessig for å finne fram til og stimulere kjønnsorganet sitt. Ifølge Langfeldt (2013) og Skarpsno (2013) kommer slike følelser av lyst «naturlig» og uten restriksjoner hos småbarnet. Langfeldt (2000, 2013) hevder at sosiale restriksjoner ved det å kjenne lyst ved egen kropp formes i oppveksten. Og at det er omgivelsene våre som i stor grad er med på å bestemme hvordan vi forvalter seksualiteten vår fra barndom til voksen alder. Gjennom ulike former for rollelek som «mor, - far, - og barn lek» eller «doktor, - og pasient lek» vil barn i førskolealder leve ut sine

seksuelle følelser alene eller sammen med andre barn, hevder Langfeldt (2000). Han hevder at hvordan omverdenen reagerer på barns ulike uttrykk for seksualitet vil variere. Skarpsno (2013) gir uttrykk for samme standpunkt og hevder at det meste av litteratur som er skrevet om barns seksualitet og seksuelle utvikling enes om at reaksjoner fra omverden er med på å forme grunnlaget for barns forståelse av kropp og seksualitet. Hva omsorgspersoner sier, hvordan de handler og hva de uttrykker nonverbalt vil være av stor betydning også for barnets selvforståelse. Langfeldt (2000) hevder at barn i løpet av sine to til tre første leveår vil ha et bevisst forhold til kjønnsorganet sitt basert på hvordan tilknytningspersoner og omsorgsgivere speiler barnet når det berører dette. Dersom barnet blir møtt med negative reaksjoner, sanksjoner eller avvisning kan dette få store konsekvenser for barnets seksuelle utvikling og dernest seksualiteten i voksen alder, hevder han.

2.1.4. Barns seksuelle uttrykk

Begrepet «barns seksuelle uttrykk» er en samlebetegnelse for barns seksuelle lek, genital kroppsutforskning, - alene eller sammen med andre barn, og kroppslig og verbal kommunikasjon rettet mot andre barn eller voksne. Samlebetegnelsen benyttes fordi begreper omkring barns seksualitet brukes om hverandre, og kan være vanskelig å definere, og skille mellom (Kimerud 2011, s. 175). Sjøftestad og Andersen, hevder på sin side at begrepet «barns kroppsfølelse» er et mer hensiktsmessig begrep å bruke i forhold til småbarn og oppfordrer til en nyansering av begrepet «barns seksualitet». De uttrykker at ved å bruke begrepet «barns seksualitet» kan det gis inntrykk av at småbarns oppdagelse av gode følelser knyttet til eget kjønnsorgan er sammenliknbart med betydningen vi tillegger ungdommer og voksnes seksualitet (2014, s. 31). Kimerud (2011), og Sjøftestad og Andersen (2014) har ulike utgangspunkt for sin tilnærming til begrepet «barns seksualitet». Men i denne oppgaven har jeg valgt å benytte Kimeruds definisjon.

Helt fra barnet er nyfødt har det et utviklet og fungerende sett med sanser. Taktilsansen er en av de som er godt utviklet og viktig allerede fra fødselen. Taktile opplevelser beskriver det «å føle» (gjennom huden) når vi berører noe eller blir berørt. Og taktilsansen gir hjernen informasjon om behag og ubehag (Askland & Sataøen, 2013). Vi kan forstå barns seksualitet i

lys av denne kunnskapen. Skarpsno (2013) hevder at seksualitet er en menneskelig egenskap som gjør oss mottakelige for og motiverte til, å ta i mot og besvare berøring. Hun hevder at småbarn kan utforske og berøre eget kjønnsorgan fordi det føles godt. Barn i førskolealder kan også være nysgjerrige på andre barns kropper og leke utforskende leker der de undersøker hverandres kjønnsorgan. Skarpsno (2013) sammenlikner lek som har seksuelle undertoner med annen type lek som foregår i barnehagen og hevder at leken er barnas viktigste virksomhet. Hun hevder at gjennom leken utvikler barn blant annet sin sosiale kompetanse. De lærer grunnleggende kommunikasjonsferdigheter og prososial atferd som å inkludere, vise omsorg, hjelpe og anerkjenne andre. Skarpsno hevder også at barns empati og grensesettingskompetanse utvikles i lek og at dette er egenskaper og ferdigheter som er viktige i samspill med andre mennesker hele livet (2013).

Ifølge Kimerud (2011) har vi en utfordring i forhold til å akseptere og anerkjenne barns seksualitet. Hun hevder at når voksne ikke aksepterer eller anerkjenner barn som seksuelle individ fører dette til en mangel på kunnskap om barns seksualitet. Kunnskapen søkes ikke og forståelsen av fenomenet øker ikke. Det som derimot øker, hevder Kimerud (2011), er frykten for at barns seksuelle utfoldelse gjør de utsatte i forhold til seksuelle overgrep.

2.1.5. Seksuelle overgrep mot barn og overgrepsskyt

Et viktig funn som jeg vil presentere nærmere i kapittel 4, er barnehagepedagogers «årvåkenhet» omkring seksuelle overgrep mot barn. I sammenheng med funnet og analysen av dette, opplever jeg at det er relevant å ha med en definisjon av hva seksuelle overgrep mot barn er, forskning som skisserer omfanget av seksuelle overgrep mot barn og unge, og til slutt hva som kan være en medvirkende årsak til en mulig «overgrepsskyt» i barnehagen. I dette avsnittet vil jeg kort gjøre rede for disse temaene.

Øverlien og Moen, definerer seksuelle overgrep mot barn slik:

... omfatter alle seksuelle handlinger en voksen gjør mot et barn. Handlingen, som tar utgangspunkt i den voksnes behov, skjer mot barnets vilje eller er en handling som barnet ikke er utviklings- eller aldersmessig moden nok til å forstå eller gi samtykke til. Et viktig aspekt ved seksuelle overgrep er at de krenker barnets integritet (Øverlien 2012, i Øverlien & Moen 2016, s. 18).

Barn og unge som utsettes for seksuelle overgrep av voksne involveres i en seksuell praksis som de hverken emosjonelt, seksuelt eller utviklingsmessig er modne for, ifølge Killén (2012). Seksuelle overgrep behøver ikke å innebære noen form for fysisk tvang. Det kan ofte være nok at voksne utnytter den maktposisjonen de har overfor barnet. Barn og unge kan ha problem med å forstå omfanget av hva seksuelle aktiviteter innebærer. Og barn som utsettes for seksuelle overgrep fra voksne er ikke i stand til å gi et kompetent og informert samtykke til å delta i slike seksuelle aktiviteter. Overgripere kan også benytte trusler om vold mot personer eller dyr barnet er glad i for å opprette eller opprettholde seksuell kontakt. Eller tilby barnet noe det ønsker seg som voksenkontakt, kjærlighet og omsorg, eller en form for vederlag i bytte mot seksuelle handlinger (Killén, 2012; Øverlien & Moen, 2016; Aasland, 2014). Ifølge Øverlien og Moen (2016) kan også barn og unge begå seksuelle overgrep mot jevnaldrende barn. Men de hevder at slike handlinger må omfatte former for tvang, sterkt press eller vold. Dette betyr at frivillig og gjensidig seksuell lek, onani eller kroppsutforskning ikke kan karakteriseres som seksuelle overgrep.

I dag vet vi at det er en betydelig andel barn og unge som opplever vold og seksuelle overgrep i oppveksten. Leder for forebyggende arbeid ved Incestsenteret i Vestfold, Kristine Gøthesen hevder i et intervju med NRK at de fleste seksuelle overgrep mot barn begynner når barnet er mellom fem og seks år (Samuelsen & Hansen, 2016). Tall fra 2015 viste at 13,3 % jenter og 3,7 % gutter mellom 16 og 17 år hadde opplevd seksuelle overgrep i løpet av livet. Og 3,4 % av disse hadde erfart seksuelle overgrep av en slik art at det ble definert som voldtekt etter norsk lov (Øverlien & Moen 2016, s. 20). Vold og seksuelle overgrep mot barn

påvirker deres vekst, utvikling, helse og livskvalitet negativt noe som får konsekvenser for deres fungering både på kort og lang sikt. Barn og unge som opplever vold og seksuelle overgrep i oppveksten er særlig utsatte i forhold til å oppleve overgrep og krenkelser igjen også senere i livet, hevder Øverlien og Moen. Og dette får også store samfunnsøkonomiske konsekvenser (Øverlien & Moen, 2016).

Aasland (2014) hevder at det fram til 1980 – årene nærmest var taushetsbelagt at seksuelle overgrep mot barn og incest forekom. Det fantes lite kunnskap om seksuelle overgrep mot barn og temaet var knyttet til stort tabu. Seksuelle overgrep mot barn og incest ble på mange måter oversett eller knyttet til sjeldenhetene. Selv om man hadde kjennskap til det som ble beskrevet som «blodskam» var det generelt et dårlig utviklet språk for å snakke om slike problem. Men det diskursive klimaet omkring seksuelle overgrep mot barn endret seg gjennom 1980 og 1990 – årene, ifølge Langfeldt (2000, 2013) og Aasland (2014). Omfanget av seksuelle overgrep mot barn ble gjort kjent og temaet fikk mye oppmerksomhet i media. På denne tiden fantes det fortsatt lite kunnskap om unge overgripere og det at også kvinner forgrep seg på barn. Dette førte til at søkelyset og da særlig medias søkelys var rettet mot menn. Langfeldt (2000) hevder at forenklet kunnskap om seksuelle overgrep mot barn gjorde det vanskelig å belyse og forstå positive aspekter ved barns seksualitet. Barn som utforsket kjønnsorgan alene eller sammen med andre barn, som onanerte eller lekte seksuelt utprøvende leker ble av mange forstått som «utsatte barn». Det vil si at barns seksuelle uttrykk nærmest ble synonymt med en forståelse av at de var utsatt for seksuelle overgrep. Den folkeopplysningen omkring seksuelle overgrep mot barn som oppsto i 1980 – tallet og varte utover 1990 – årene kan ha bidratt til en «overgrepsfrykt» som samfunnet på mange måter preges av enda, hevder Langfeldt (2000). Den kunnskapen folk flest fikk om seksuelle overgrep mot barn var ofte både misforstått og forenklet i media. Og kunnskap om barns seksualitet ble skjøvet i bakgrunnen av «faresignalene». Ifølge Vildalen førte dette til at seksualitet ble et fenomen barn måtte beskyttes mot (2014). Som Vildalen (2014) har gjort før meg, vil jeg også få understreke at dette perspektivet ikke utelukker en forståelse av at det var riktig og viktig å belyse overgrepssproblematikken.

2.2. Barnehagens verdigrunnlag og samfunnsmandat

2.2.1. Barnehageloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

Barnehageloven slår fast overordnede bestemmelser for norsk barnehagedrift.

Formålsbestemmelsen i barnehageloven fastslår hva som er barnehagens samfunnsmandat, innhold og hvilket verdigrunnlag barnehagen skal bygge på (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 8). Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver gir retningslinjer som bygger på barnehagelovens formålsbestemmelse. Og skal kan dermed benyttes som redskap i pedagogisk planlegging, dokumentasjon og vurdering. Rammeplanen er også et dokument som kan gi omsorgsgivere og andre innsikt i barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 5).

Hverken i barnehageloven eller i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, er barns seksualitet nevnt eller tematisert eksplisitt. Men kanskje kan en tolke det inn flere steder i det som er beskrevet som barnehagens samfunnsmandat, verdigrunnlag og under de ulike fagområdene. Under avsnittet for barnehagens samfunnsmandat står det for eksempel at «barna skal få utfolde ... undring og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 7). Under fagområdet «kropp, bevegelse og helse» står det også at barnehagen skal bidra til at barna «utvikler forståelse og respekt for egen og andres kropp og at alle er forskjellige.» Her står det også at barnehagen skal bidra til at barna «får kunnskap om menneskekroppen ...» (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 42). Dette er eksempel på noen formuleringer en kan tenke at også omfatter barns seksualitet og seksuelle uttrykk i barnehagen. På den andre siden er uteblivelsen av begrepet «seksualitet» beskrivende for det en kan hevde er en usynliggjøring av barns seksualitet i barnehagen og kanskje i samfunnet forøvrig (Kimerud, 2011; Langfeldt, 2000; Skarpsno, 2013; Vildalen, 2014). I barnehagelovens formålsbestemmelse står det blant annet at barn skal få utfolde sin utforskertrang, lære å ta vare på seg selv og hverandre, utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, og ha rett til medvirkning (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 7). Ifølge Vildalen (2014) kan barns utforsking av seksualitet, alene eller sammen med andre barn og seksuelt utprøvende leker bidra til en styrking av relasjonen mellom dem. Hun hevder barns nære relasjoner til hverandre er ikke mindre alvorlige enn nære relasjoner mellom voksne.

Og at heller ikke barns seksualitet er noe mindre viktig enn voksnes seksualitet. Vildalen hevder at barn gjennom utforskning av seksualitet i fellesskap kan knytte sterke vennskapsbånd. Og at de gjennom seksuelt utforskende og utprøvende leker lærer å kjenne på hva som er godt både for dem selv og for andre barn som deltar i leken. Hun hevder at dette er viktige erfaringer som kan utvikle barns kompetanse til å gjenkjenne og utvikle positive seksuelle følelser. Samtidig som slike erfaringer kan gi kunnskap og mot til å sette grenser for egen kropp og seksualitet, samt respektere andres grenser (Vildalen, 2014).

2.2.2. Mangel på kunnskap om barns seksualitet i barnehagen

Ifølge Skarpsno (2013) snakkes det lite om barns seksualitet i barnehagen og hun hevder at barnehageansattes kunnskap om temaet ofte er minimal. Det finnes lite forskning å vise til omkring tema barns seksualitet, både nasjonalt og internasjonalt (Skarpsno, 2013; Vildalen, 2014). Daglig leder i Tinkern Kanvas – barnehage og kursholder, Pia Friis, hevder at det er få barnehager som har et bevisst forhold til barns seksuelle leker, og at hun tror dette skyldes mangelen på undervisning om tema i barnehagelærerutdanningene (Antonsen, 2015). Det at barnehagelærerutdanningene i liten grad berører temaet barns seksualitet og seksuelle uttrykk støttes også i litteraturen av Skarpsno (2013) og Vildalen (2014). Øverlien og Moen (2016) har avdekket at det på tross av et økt fokus på å forebygge og redusere omfanget av seksuelle overgrep og vold mot barn fortsatt er et lite behandlet tema i barnevern, - grunnskolelærer, – og barnehagelærerutdanningene. Gjennom en rekke handlingsplaner, tiltak og programmer har norske myndigheter vist at dette er et satsingsområde. Likevel opplever avangsstudenter ved disse utdanningene at de vet for lite og uttrykker at de føler seg dårlig rustet til å møte slike utfordringer i arbeid. Øverlien og Moens (2016) rapport kan ha en overføringsverdi i forhold til om barns seksualitet blir tematisert i barnehagelærerutdanningen. Dersom avangsstudenter ved barnehagelærerutdanningene opplever at seksuelle overgrep mot barn i liten grad har blitt tematisert kan det være grunn til å tro at heller ikke barns seksualitet og seksuelle uttrykk har blitt tematisert i særlig grad. Men dette er en antakelse jeg ikke har ikke forskningsmessig dekning for.

Aasland (2015) hevder at personalgrupper bør kurses og få tilgang til stoff og litteratur omkring tema barns seksualitet og seksuelle uttrykk for at de ansatte på denne måten skal kunne utvikle sin kunnskap og forståelse i felleskap. Hun hevder at barnehagepersonalet på denne måten lettere vil kunne snakke åpent om hvordan en bør møte barns seksuelle uttrykk og leker. Hvordan barns seksuelle uttrykk speiles av omverden og signifikante andre er ifølge Langfeldt (2000), svært viktig for hvordan barnet uttrykker seksualitet også senere i livet. Han hevder at barneårene har stor betydning for hvordan vi som mennesker fungerer seksuelt også i relasjon til andre. Og hvordan vi lærer å forholde oss til kroppskontakt og berøring (Langfeldt, 2000). I en rapport fra Verdens Helseorganisasjon (WHO) ble det sagt slik:

Seksualitet begynner i barndommen. Barn viser seksuelle reaksjoner før fødselen. Onani og seksuelle leker er sunne og normale aktiviteter hos barn. Men i de fleste land lider barn under seksuell undertrykkelse. Omgivelsenes holdninger og reaksjoner har en betydelig innflytelse på barnets seksuelle utvikling. Disse vil danne bakgrunnen for i hvilken grad det vil oppstå seksuelle problemer. Barn og voksne har behov for å bli støttet i sin seksualitet, slik at de kan bli i stand til å føle glede over seg selv som seksuelle individer (WHO 1984, i Langfeldt 2000, s. 11).

2.2.3. Jevnalderkulturens plass i barnehagen

Det har siden begynnelsen av 1980 – årene vært en markant økning både i norsk barnehageutbygging og antall barn som går i barnehagen mer en 30 timer per uke. Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at andelen barn med heltidsplass i barnehage lå på 93 prosent i 2014 (Statistisk Sentralbyrå, 2015, 4. mai). Barn i førskolealder tilbringer store deler av sin våkne tid i barnehagen og dette kan ifølge Øia og Fauske (2010), ha innvirkning på deres utvikling. Langfeldt (2000) hevder det er bekymringsfullt at barns pedagogisk tilrettelagte hverdag og fritid skyver barne – og jevnalderkulturen i bakgrunnen. Han hevder at vi vet for lite om barns behov i dag til ikke å problematisere dette. Har institusjonaliseringen av førskolebarns hverdag og fritid gitt dem mindre privatliv? Og kan dette ha medført endringer i forhold til hvordan barn utforsker seksualiteten sin, alene eller sammen med andre barn?

Langfeldt (2000) hevder at en mulig konsekvens av at barns hverdag og fritid er fylt med pedagogisk tilrettelagte aktiviteter er at barn mister noe av sin egenkultur. Mens barn for 40 – 50 år siden var overlatt mer til seg selv er barn i dag nærmest alltid overvåket av voksne, hevder han. Ifølge Langfeldt (2000) kan de voksnes «overvåkende blikk» på barns lek og liv begrense deres frihet til å utforske kropp og seksualitet. Barns jevnalderkultur inneholder både «voksenvennlige» og seksuelt utprøvende leker, fortellinger, vitser og historier. Ifølge Langfeldt er det ikke uvanlig at barn og barnegrupper oppfører seg annerledes når de vet at voksne er tilstede enn hva de gjør hvis de tror de er alene. Når de voksne trenger dypere inn i barnas verden finnes det en fare for at det blir mindre rom for seksuell utforskning, hevder han. I barns seksuelle subkulturer foregår det viktig læring om hvordan kjønnsorgan fungerer og hva som kan framkalle nytelse. Barna kan i slike «hemmelige rom» speile seksualiteten sin og få vite at de ikke står alene med sine seksuelle tanker og følelser. Langfeldt hevder at dette også kan være et sted der barn får gitt uttrykk for fortrenkte følelser (2000). I lys av denne forståelsen har altså barns jevnalderkultur flere viktige funksjoner i forhold til seksuell utvikling og utvikling av selvforståelse. Har barn mulighet til å være alene uten innblanding fra voksne i barnehagen? Og blir barns privatliv respektert i barnehagen i dag? Dette er spørsmål jeg vil utforske nærmere i kapittel 4.

2.3. Sosiokulturell teori

2.3.1. Et sosiokulturellt perspektiv på seksuell utvikling

Menneskelig seksuell utvikling kan forstås ut ifra flere ulike perspektiver og rammer. Mens Freuds psykoanalytiske teori betraktet seksualitet som en drivkraft i all menneskelig utvikling forstår den sosiokulturelle læringsteorien seksuell utvikling som et resultat av læringsprosesser (Almås, 2004). Som et resultat av forskning på spedbarn og tilknytning har vi i dag kunnskap om at barn blir født med en disposisjon i retning av å ville etablere kontakt med andre mennesker. Spedbarnet er altså fra fødselen et sosialt individ, biologisk justert til å søke kontakt og samspill med andre mennesker. I tråd med denne kunnskapen ser en på spedbarnets utvikling som en «menneskelig assistert prosess» der barnet ledes av sine omsorgsgivere inn i et kulturelt fellesskap (Hundeide, 2001). Med utgangspunkt i denne forståelsen kan vi tenke oss at barnet fødes inn i en sosial verden der samfunnets historie og

kultur fungerer som bakteppet også for barnets *seksuelle utvikling*. Gjennom en kulturledet prosess som blant annet bygger på omsorgsgiveres korreksjoner og valideringer av barnet utvikles barnets seksualitet. Hundeide beskriver denne prosessen som «en skjult barneoppdragelse» (Hundeide 2003, s. 6). «Den skjulte barneoppdragelsen» utøves ikke nødvendigvis gjennom en bevisst eller reflektert oppdragelsesstrategi. Men heller som en ubevisst formidling av normative bilder og oppfatninger omsorgsgivere har av barnet og verden. I samspill med barnet overfører omsorgsgiverne mer eller mindre automatisk sine normative oppfatninger, holdninger, verdier og perspektiver. Dette innebærer at dersom omsorgsgiverne har et vanskelig forhold til kropp og seksualitet kan dette automatisk formidles og overføres til barnet gjennom et veiledende samspill som bygger på ubevisste valideringer og korrigeringer (Hundeide, 2003). Skarpsno (2013) hevder at barn ofte oppfatter negative signaler fra voksne når de utforsker kroppen sin alene eller sammen med andre barn. Det kan være konkrete tilbakemeldinger om at de ikke får lov eller en opplevelse av at handlingen blir avvist og ignorert. I mellommenneskelig samspill oppfatter barn først og fremst de signalene som uttrykkes nonverbalt, hevder Skarpsno (2013). Dersom voksne blir flau, ignorerer eller avviser barns seksuelle uttrykk kan omsorgsgivernes usikkerhet overføres til barnet. Dersom barnet knytter utforsking eller utprøving av seksualitet, berøring av kjønnsorgan, onani eller seksuell lek til ubehagelige opplevelser kan dette gi barnet en negativ forståelse av egen seksualitet. Barn får en forståelse av kropp og seksualitet gjennom reaksjoner fra omgivelsene og ut ifra hvordan barnets handlinger speiles. Disse opplevelsene er med på å bestemme hvordan barnet forvalter seksualiteten sin helt inn i voksen alder (Langfeldt, 2000; Skarpsno, 2013).

2.3.2. Kontrakter og metakontrakter for kommunikasjon og samspill

Et sosiokulturelt perspektiv forstår barnet som et handlende subjekt og en kompetent deltaker i samspill med omgivelsene. «Den skjulte barneoppdragelsen» kjennetegnes av forhandlinger der barnet i likhet med omsorgsgiverne har forventninger til hvordan samspillet og kommunikasjonen skal utspille seg. Forhandlinger og forventninger til samspill beskriver Hundeide som inngåelser av «kontrakter» og «metakontrakter». Det å inngå kontrakter og metakontrakter for samspill beskriver ulike forpliktelser og rettigheter som blir nedfelt i en gjensidig avtale mellom mennesker som er i samhandling med hverandre

(Hundeide 2003, s. 41). Barn som erfarer at de ignoreres eller avvises når de gir uttrykk for seksuelle følelser kan oppfatte at dette er en uønsket eller «uriktig» atferd. Det dannes en metakontrakt for samspill mellom barn og omsorgsgiver som innebærer at barnet avvises og/eller fratras nærhet dersom det berører kjønnsorganet, onanerer eller på andre måter uttrykker seg seksuelt mens det er i samspill med omsorgsgiver. Slike kontrakter og metakontrakter for samspill dannes ubevisst eller ureflektert og kontraktsforhandlingene utprøves i en «gi – og ta prosess». Som til slutt nedfelles i en avtale om hvordan barn og omsorgsgiver forventes å forholde seg til hverandre. Uavhengig av hvem vi som mennesker samspiller med justerer vi oss inn etter den andre. Vi tilpasser oss den kontrakten vi har inngått med det mennesket vi er i samspill med (Hundeide, 2003). Dette betyr at dersom omsorgsgiver i møtet med barnet tabulegger seksualitet og seksuelle uttrykk ved å unngå, ignorere eller avvise dette kan barnet appropriere en slik holdning til seksualitet. Appropriering blir innenfor sosiokulturell psykologi beskrevet som kollektive mønstre som aktivt rekonstrueres gjennom veiledende samspill med omgivelsene. Mønstrene som rekonstrueres er overpersonlige praksiser som individueres når barnet tilegner seg og nedfeller praksisen eller forståelsesformen i sin egen praksis (Hundeide 2003, s. 7). For å gi et eksempel på dette, så hevder Askland og Sataøen (2013) at barnet nærmest *intuitivt* forstår at seksuell utforsking og lek er privat og noe de må gjøre når de er for seg selv. Det som hevdes å være en *intuisjon* barn har av at de må gjemme seg bort eller skjule seksuell praksis kan være en appropriert sosial praksis tillært gjennom samspill med omgivelsene. Det å holde seksualiteten sin skjult for har blitt en automatisert handlingsstrategi som følge av de nonverbale signal barnet har oppfattet fra omgivelsene. Det dannes altså kontrakter og metakontrakter som bestemmer om barns seksuelle uttrykk aksepteres med utgangspunkt i hvordan disse blir møtt. Barnet erfarer og gjør seg opp en oppfatning av hva omsorgsgiverne syns er OK og hva som er en uønsket atferd. Og slik utvikles barnets forståelse og fortolkning av seksualitet. Hvor tilknytningspersoner og omsorgsgivere er barnets viktigste referansekilde i forhold til hva som er en «OK», «normal», «ønsket» eller «uønsket» seksualitet.

3. Metode

Denne undersøkelsens formål har vært å belyse hvordan barnehagepedagoger sier de erfarer barns seksuelle uttrykk i barnehagen og hvordan barns seksualitet tematiseres i den barnehagefaglige praksisen. Det er en kvalitativ undersøkelse hvor tre barnehager og tjueto barnehagepedagoger har deltatt. Jeg benyttet fokusgruppeintervju som metode og har brukt case som felles stimuli for diskusjon i fokusgruppene. Jeg laget også en intervjuguide for å holde tråden i diskusjonen og for å være sikker på at jeg fikk besvart forskningsspørsmålene mine. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for undersøkelsen er sosialkonstruktivistisk hvor historie, kultur og sosial kontekst er sentralt for å forstå hvilke rammer barn dannes innenfor.

3.1. Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivismen som vitenskapsteori springer ut ifra humaniora – og samfunnsvitenskapfeltet men har fra slutten av det tjuende århundret hatt et bredt nedslagsfelt både innenfor sosiologi, psykologi, økonomi, antropologi og politikk. Sosialkonstruktivismen oppsto som et opprør mot universaliserende og positivistiske teorier og representerte en ny tilnærming til vitenskap som stilte spørsmålstegn ved om det fantes en «objektiv sannhet» om verden. Sosialkonstruktivismen er mangfoldig og kan benyttes på ulike måter men den representerer likevel noen grunnleggende premisser. Et av de er at all vitenskap om mennesker og omverden må studeres og forstås ut i fra sin historiske, kulturelle og sosiale sammenheng. Vår virkelighet og vårt verdensbilde er hverken statiske eller objektive «sannheter» men heller et resultat av historiske, kulturelle og sosiale prosesser. Som vitenskapsteori forsøker sosialkonstruktivismen å kritisk avsløre umiddelbare eller «naturlige sannheter» som sosiale konstruksjoner i samfunnet skapt av og for mennesker (Jørgensen & Phillips, 1999; Wenneberg, 2000). Det å studere sosiale fenomen med et sosialkonstruktivistisk blikk innebærer å avsløre at noe som på overflaten oppfattes som «naturlig» eller som et resultat av «naturlig utvikling» ikke behøver å være det. At det under «det naturliges overflate» gjemmer seg en sosial påvirkning som man ikke umiddelbart ser (Wenneberg 2000, s. 73). Flere av mine informanter brukte begrepet «naturlig» om barns seksualitet. Det var i lys av dette at jeg tok valget om å benytte sosialkonstruktivisme som vitenskapsteoretisk grunnlag for oppgaven. Informantenes

påstand om at barns seksualitet var «naturlig» sto i kontrast til det de formidlet av erfaringer, holdninger og synspunkt omkring barns seksuelle uttrykk. Informantene knyttet primært negative eller ambivalente følelser til barns seksualitet i barnehagen. Ifølge Wenneberg (2000) kan sosialkonstruktivismen deles inn i fire underkategorier der en av disse tar utgangspunkt i et kritisk perspektiv. Jeg har valgt å benytte sosialkonstruktivisme med en slik kritisk tilnærming fordi jeg utforsker hvordan barnehagepedagoger posisjonerer seg i forhold til diskurser og hvordan diskurser utøves gjennom praksis i barnehagen.

3.1.1. Kvalitativ metode og hermeneutikk

Menneskers erfaringer, holdninger og synspunkter er sosiale fenomen som best lar seg utforske ved bruk av kvalitative metoder hvor en går i dybden av deres opplevelser og forståelse av seg selv og omverden (Thagaard, 2013). Det finnes et mangfold av perspektiver å forstå virkeligheten ut ifra. Og kvalitative metoders fortrinn i denne sammenheng er at de tillater oss å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomen slik de oppleves for informantene selv i sin naturlige kontekst (Malterud, 2012). Jeg opplevde at det var hensiktsmessig å benytte et kvalitativt forskningsintervju nærmere bestemt fokusgruppeintervju, for å utforske hvordan barnehagepedagoger erfarer barns seksuelle uttrykk i barnehagen og hvordan barns seksualitet blir tematisert i barnehagefaglig praksis. Jeg vil si mer om kvalitativt forskningsintervju og fokusgruppeintervju i de to neste avsnittene. I analysen av datamaterialet har jeg forsøkt å gå i dybden av barnehagepedagogenes fortellinger og fortolket funnene. Gjennom å lete etter og fokusere på et dypere meningsinnhold i det barnehagepedagogene formidlet tilnærmet jeg meg datamaterialet *hermeneutisk*. En hermeneutisk tilnærming innebærer fortolkninger av de erfaringer, narrativer, holdninger og synspunkt som ble formidlet i fokusgruppene. Noe av formålet med å benytte en hermeneutisk tilnærming har vært å utvikle forståelsen av hvordan personlige, kulturelle og sosiale normer kan ha hatt betydning for hvordan barnehagepedagoger erfarer og tematiserer barns seksualitet i barnehagen. Jeg var blant annet interessert i å utforske om det var en sammenheng mellom holdninger og praksis. Ved å stadig stille spørsmål, finne mulige forklaringer og fortolke disse har jeg dannet en bedre forståelse av temaet jeg utforsker. Spørsmål, svar og fortolkninger fører til nye og på denne måten dannes det en hermeneutisk sirkel for forståelse (Thomassen, 2006).

3.1.2. Kvalitativt forskningsintervju

Jeg benyttet kvalitative forskningsintervju hovedsakelig for å utforske diskurser i barnehagen omkring barns seksualitet og seksuelle uttrykk. Kvalitative forskningsintervju kan gi innsikt i informantenes forståelse av seg selv, eget liv og omverden. De kan gi innsikt i hvilke synspunkter og holdninger informantene har til de temaer som bringes på banen i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Kvalitative forskningsintervju kan gjennomføres med ulik grad av kontroll og struktur fra intervjuers side. I min undersøkelse valgte jeg å halvstrukturere intervjuet. Dette innebærer at tema var bestemt på forhånd men at rekkefølgen av spørsmålene ble bestemt underveis og i samarbeid med informantene. I et halvstrukturert forskningsintervju er målet å følge informantens fortelling men samtidig holde tråden i hvilke spørsmål som er viktige for problemstillingen og som dermed bør komme opp og besvares i intervjusamtalen. Intervjuet har et dialogisk preg der informanten har innflytelse over hvilken retning intervjuet skal ta. Dette gir fleksibilitet og åpner for fortellinger og narrativer som kan være beskrivende for informantens oppfatninger, holdninger, opplevelse av seg selv og omverden. Sett ut i fra et positivistisk ståsted kan dette by på problemer i forhold til forskningens overførbarhet fordi informantenes svar vanskelig lar seg sammenligne med hverandre. Fortellinger om erfaringer og narrativer er ulike og kan ta ulike veier i intervjusamtalen (Thagaard, 2013). På den andre siden argumenterer Guldvik for at repeterbarhet med mål om å produsere objektiv vitenskapelig kunnskap ikke nødvendigvis er et ideal i kvalitativ forskning. Hun hevder at «ethvert intervju og enhver samtale er enestående og ikke – repeterbar» (2002, s. 38). Det halvstrukturerte forskningsintervjuet bæres av spørsmålene intervjuer ønsker å tilegne seg kunnskap om. Samtidig er det en dialogisk prosess, hvor samspillet mellom intervjuer og informant også har relevans for resultatet. Det å lage rom for fleksibilitet og styre unna konfrontasjon er viktig for å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonen. Det handler om å myndiggjøre informanten på en slik måte at vedkommende opplever kontroll over det han eller hun formidler og delvis over de spørsmålene som kommer opp underveis. En slik sensitiv tilnærming er et godt utgangspunkt for intervjuet fordi gjensidig tillit og en trygg atmosfære virker fruktbart for resultatet (Thagaard, 2013; Wibeck, 2010).

3.1.3. Fokusgruppeintervju

I fokusgruppeintervjuer står erfaringsdeling, refleksjon og diskusjon omkring et gitt tema sentralt (Malterud, 2012). Fokusgruppeintervju er kjennetegnet av at en gruppe mennesker er samlet i en begrenset tid for å diskutere et tema eller emne med hverandre under ledelse av en moderator eller intervjuer. Moderatoren er initiativtaker og leder fokusgruppen inn på forhåndsbestemte tema som ordet *fokus* indikerer. Under intervjuet kan moderator også stille spørsmål eller introdusere nye aspekter ved tema der det passer for å få svar på sine forskningsspørsmål (Wibeck, 2010). Det er moderators oppgave å holde fokus i diskusjonen samtidig som det er et mål at diskusjonen får gå så fritt som mulig. I fokusgruppen skal informantene ha innflytelse over samhandlingen i intervjusituasjonen og gruppedeltakerne har anledning til å bringe nye emner på banen (Guldvik, 2002). I min undersøkelse har jeg gjennomført fokusgruppeintervjuer i tre kommunale barnehager innenfor den samme kommunen. Hvor informantene primært har vært de pedagogiske lederne i barnehagen. Hummelvoll (2008) hevder at det i metodelitteraturen er anbefalt å gjennomføre intervju i minst tre forskjellige fokusgrupper for å oppnå bredde, variasjon og nyanser i datamaterialet. Mens fokusgruppeintervju i enkelte undersøkelser gjennomføres flere ganger i den samme gruppen (Hummelvoll, 2008) har jeg på bakgrunn av masterarbeidets omfang bare gjennomført fokusgruppeintervju en gang i hver barnehage.

Fokusgruppeintervju som metode har sitt utspring i markedsundersøkelser. Der fokusgrupper blant annet kunne bli benyttet for å utforske hvorfor et produkt eller en tjeneste solgte bra eller dårlig. Fokusgruppens meningsutveksling om produkter eller tjenester ble viktige innspill for å utvikle allerede eksisterende eller nye produkt og tjenester. Fokusgruppens formål var å synliggjøre «vanlige menneskers» opplevelse av og synspunkt på produkter eller tjenester for å på denne måten gi bedrifter en innsikt de på forhånd ikke hadde. Etterhvert har metoden også blitt benyttet i samfunnsvitenskapelig forskning, antropologi og miljøvitenskap for å nevne noen (Krueger & Casey, 2009; Wibeck, 2010). I undersøkelser der formålet er å utforske fenomener som belyser mulige felles holdninger, erfaringer og synspunkter i et miljø der flere mennesker samhandler er fokusgruppeintervju en relevant metode. Fokusgruppen kan utforske et emne i fellesskap ved å formidle erfaringer, stille spørsmål og reflektere omkring resonnementer og narrativer (Malterud,

2012; Wibeck, 2011). I forhold til temaet jeg har valgt for masteroppgaven er fokusgruppeintervjuets styrke at det kan utforske meningsinnhold som barnehagepedagogenes synspunkt, holdninger og opplevelse av barn som gir uttrykk for seksualitet. Fellesskapet fokusgruppen representerer gir rom for dialog, argumentasjon og spørsmål. Både rundt det medlemmene er enige om men også i tilfeller der de er uenige. Mening og kunnskap skapes og forhandles fram i samspill mellom informantene. Dette gir datamaterialet en dybde som kan være fruktbar i analysen (Guldvik, 2002). Fokusgruppene jeg har intervjuet er homogene i forhold til egenskaper som utdanning, arbeid og kjønn. De består hovedsakelig av kvinner med barnehagelærerutdanning som arbeider som pedagogiske ledere i barnehagen. I sammenheng med tema for min undersøkelse kunne det vært relevant å undersøke om fokusgruppene var homogene i forhold til flere egenskaper. For eksempel etnisitet, religion og seksuell orientering men dette har jeg ikke gjort i denne undersøkelsen. Wibeck (2010) hevder at en kan oppnå en gunstig intimitet og gjensidig forståelse i homogene fokusgrupper. Det er en antakelse at mennesker som har en noenlunde lik bakgrunn og deler samme interessefelt viser vilje til å utveksle erfaringer og hevde egne synspunkt i større grad enn i heterogene grupper. Gjensidig tillit og god samhandlingsflyt i fokusgruppen åpner for at informantene kan stille hverandre spørsmål og utveksle meninger. Og dette kan balansere diskusjonen på en slik måte at flere kommer til orde med fortellinger som er relevante for tema (Malterud, 2012). Fokusgruppeintervjuets egenart gir også rom for at informantene kan belyse emner på et generelt plan eller ikke delta aktivt dersom diskusjonen beveger seg inn på emner den enkelte opplever som særlig vanskelig å snakke om. Samtidig kan tillitsfulle relasjoner i noen tilfeller stimulere åpenhet og virke oppmuntrende i forhold til å fortelle om erfaringer fra eget liv i fokusgruppen (Wibeck, 2010). På den andre siden er det en mulig fallgrube at enkelte informanter i gruppen dominerer situasjonen på en slik måte at de utelukker åpenhet rundt meninger og synspunkt som avviker fra deres egne. Eller at ønsket om tilhørighet i gruppen trumfer viljen til å uttrykke egne meninger dersom de fraviker fra flertallets (Guldvik, 2002; Wibeck, 2011). I fokusgruppeintervjuene jeg gjennomførte var det et mål å få innsikt i barnehagepedagogenes konkrete erfaring med, opplevelse av, holdninger til og synspunkter på barns seksualitet i barnehagen. Det var et poeng å sørge for at flere fikk komme til orde under intervjuet og våget å hevde egne meninger. Også dersom disse skulle fravike fra flertallets. Interpersonelle faktorer beskriver hvordan interaksjonen mellom

gruppedeltakerne er og vil i stor grad være påvirket av medlemmenes opplevelse av tilhørighet og sosial makt. En høy grad av enighet i fokusgruppen kan tyde på et såkalt «group – think» som innebærer at samhörigheten og grensene i fokusgruppen har blitt så tydelige at det bare finnes én akseptabel måte å tenke eller snakke om et tema på (Wibeck, 2010, s. 31). Informantenes ulike strategier for å oppnå konsensus med flertallet i gruppen kan gjøre at en mister den enkeltes selvstendige stemme. Noe som igjen påvirker bredden i datamaterialet. I min undersøkelse vil slike makt – og dominansforhold i fokusgruppen virke negativt for resultatet. Og det er en svakhet ved gruppeintervjuet som man unngår i enkeltintervjuer der dynamikken i intervjusituasjonen bare er påvirket av intervjuer og informant og ikke informanter imellom. Fokusgrupper trenger ofte en viss grad av styring samtidig kan en gjennom for mye styring risikere å gå glipp av sider ved tema som er viktige for informantene og for undersøkelsen. For stor grad av inngripen fra moderators side kan også angi normer for hva informantene opplever som akseptabelt å uttrykke i gruppen (Wibeck, 2011). For å oppmuntre til diskusjon uten for mye innblanding kan moderator bruke felles stimulumateriale som en videofilm, et sitat, case eller annet som har relevant tilknytning til tema som skal diskuteres. Stimulumaterialet som benyttes bør ha den egenskapen at det vekker lysten til diskusjon og spørsmål framfor å tilby svar. Dette er for å forsøke å hindre at informantene «adopterer» standpunktet stimulumaterialet representerer (Wibeck, 2010). I min undersøkelse valgte jeg å benytte case som felles stimuli for diskusjon i fokusgruppene.

3.1.4. Case og intervjuguide

Jeg valgte å bruke case som felles stimuli i fokusgruppene. Hensikten med å bruke case som felles stimuli var å skape et utgangspunkt for diskusjon i fokusgruppene. Jeg forfattet tre case som skisserer situasjoner hvor barn leker seksuelt utprøvende leker, berører kjønnsorganet sitt åpenlyst og stiller spørsmål omkring kropp og seksualitet. Med utgangspunkt i egen arbeidserfaring fra barnehagen opplever jeg at slike situasjoner er relativt «vanlige». Jeg forsøkte å formulere «nøytrale case». Intensjonen var å få innblikk i informantenes umiddelbare tanker om situasjonene som ble skissert. Jeg ønsket ikke at det skulle «skinne igjennom» hva mine holdninger til tema var. Men jeg er bevisst på at casene beveger seg mellom det deskriptive og det normative med tanke på hvilke situasjoner jeg

har valgt å beskrive og hvordan de er forfattet. Casene ble presentert for fokusgruppene rett etter jeg hadde presentert meg selv og undersøkelsen. Alle informantene fikk et ark hver hvor alle casene var skrevet på. Deretter leste jeg et og et case høyt for fokusgruppen. Hensikten med å presentere et case om gangen og lese disse høyt var for å forsikre meg om at alle hadde hørt og lest innholdet nøye før diskusjonen begynte. Jeg opplevde at casene som var skissert bidro til erfaringsdeling i alle fokusgruppene. Majoriteten av informantene (men ikke alle) fortalte om opplevelser og erfaringer med tema både fra yrkesliv og privatliv. Denne erfaringsdelingen var verdifull i forhold til å få konkretisert hvilken praksis, hvilke holdninger og synspunkt informantene hadde til barns seksualitet og seksuelle uttrykk. Jeg opplevde også at informantene i sine fortellinger og gjennom bruk av narrativer gav uttrykk for og reflekterte rundt egne følelser i forhold til tema.

Jeg laget en intervjuguide som jeg hadde med meg i alle fokusgruppeintervjuene. Intervjuguiden tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine og hadde som formål å hjelpe meg i rollen som moderator. Som moderator var det min oppgave å holde tråden i diskusjonen og sørge for å bringe relevante spørsmål og emner på banen. Målet var at gruppediskusjonen skulle forløpe «fritt» med så lite innblanding fra meg som mulig. Men jeg ser av transkripsjonen at jeg kan ha tatt en for aktiv rolle i forhold til å bringe nye spørsmål og emner på banen for tidlig. Og at diskusjonen i fokusgruppene til tider bar preg av at jeg ikke greide å løsrive meg fra intervjuguiden. Nervøsitet og liten tid kan ha vært medvirkende årsaker til dette.

3.2. Innsamling av data: Utvalg og rekruttering

Jeg begynte rekrutteringsarbeidet i august 2015, ved å ringe og deretter sende mail til virksomhetsledere innenfor det kommunale barnehageområdet i to mellomstore kommuner på Østlandet. Da jeg først begynte rekrutteringsarbeidet var tema for masteroppgaven forebygging av seksuelle overgrep mot barn i barnehagen. Det tok tid før jeg fikk svar fra virksomhetslederne og med unntak av fire barnehager takket alle nei til å delta i prosjektet. Den fjerde barnehagen trakk seg da jeg endret fokus og tema for masteroppgaven fra seksuelle overgrep mot barn i barnehagen til barns seksualitet og seksuelle uttrykk i

barnehagen. Virksomhetslederne oppgav deltakelse i andre prosjekt og liten tid som årsaker til at de ikke ønsket å delta i min undersøkelse. Jeg gjennomførte tre fokusgruppeintervju i tre kommunale barnehager innenfor den samme kommunen. Dette betyr at alle virksomhetslederne i den andre kommunen takket nei til å delta i prosjektet. Jeg ble litt overasket over at så få barnehageledere ønsket å delta. Først og fremst fordi jeg visste at det i den kommunen der alle svarte negativt nylig hadde blitt gjennomført et pilotprosjekt for forebygging av seksuelle overgrep i barnehagen. Med utgangspunkt i denne informasjonen hadde jeg en forutinntatt holdning om at det ville være lett å skaffe informanter fra denne kommunen.

I hver av de tre kommunale barnehagene hvor jeg gjennomførte fokusgruppeintervju var det mellom seks og ni barnehagepedagoger som deltok. Inkludert styrer, styrerassistent eller fagleder. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i forbindelse med pedagogisk ledermøte og varte i omkring en time. I alle fokusgruppeintervjuene gav barnehagepedagogene uttrykk for usikkerhet både verbalt og nonverbalt. Flere fortalte at de hadde lite «formell kunnskap» om barns seksualitet i barnehagen og liten erfaring med å snakke om tema. I hver av de tre fokusgruppene var det også en eller to deltakere som ikke sa noe eller veldig lite. Jeg tror at både informantenes og min egen mangel på erfaring med å snakke om tema bidro til nervøsitet både før og under intervjuet. Likevel opplevde jeg at jeg utviklet meg noe som forskende intervjuer og at det siste intervjuet hadde en bedre flyt enn det første. Jeg tok opp fokusgruppeintervjuene på lydbånd noe som gav meg ro i forhold til å vite at jeg fikk med alle utsagn. Det oppsto problemer med elektrisk støy på opptaket under det siste intervjuet. Det varte kun et par minutter men jeg har som en konsekvens gått glipp av noe av det som ble sagt.

3.3. Transkripsjon

Jeg tok lydopptak av alle fokusgruppeintervjuene og transkriberte disse ord for ord. Det å transkribere lydopptak er å gjøre tale om til skrift og det finnes ulike måter å transkribere lydopptak på ut i fra hvilken metode man benytter (Langdridge, 2006). I tillegg til å skrive ned hvem som sa hva i kronologisk rekkefølge valgte jeg også å markere ord som ble betont,

latter, episoder der informantene avbrøt hverandre, pauser i diskusjonen og kroppsspråk som erstattet verbale uttrykk. Dette var inspirert av Jefferson – systemet (Langdridge, 2006, s. 260) og systemet for transkripsjon i Wibecks (2011) metodebok for gjennomføring av fokusgruppeintervjuer. Jeg valgte å ta med nonverbale – effekter fordi jeg opplevde at de hadde betydning for meningsinnholdet. Gjennom å lytte til lydopptakene og lese den transkriberte teksten flere ganger har jeg blitt godt kjent med datamaterialet og fått et inntrykk av hvilke emner og hvilke følelser informantene gav uttrykk for omkring tema barns seksualitet og seksuelle uttrykk. Dette ble også begynnelsen på det formelle analysearbeidet. Jeg har tatt utgangspunkt i en fortolkende og tematisk koding av datamaterialet. Jeg har gått utover det deskriptive og forsøkt å finne overordnede begreper eller kategorier som kan favne om det som formidles i transkripsjonsnotatene.

3.4. Analyse

I analysen av denne undersøkelsen har jeg valgt å se funnene i lys av aktuell teori og drøfte de ut ifra en diskursanalytisk tilnærming og diskurspsykologi. Det finnes flere diskursanalytiske retninger og diskursanalyse kan også defineres på ulike måter. Men overordnet ligger det et premiss om at «en diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden (eller deler av verden) på» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Diskursanalytiske tilnærminger springer ut i fra en strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi som forstår at vår adgang til virkeligheten skjer gjennom språket. Og at vi gjennom språket skaper representasjoner av virkeligheten som både speiler den eksisterende virkeligheten og samtidig bidrar til å skape den (Jørgensen & Phillips, 1999). I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i en «Foucault – basert» diskursanalyse. Den Foucault – baserte diskursanalysen følger sosialkonstruktivismens grunnleggende tanke om at vitenskap ikke alene kan vise oss en objektiv, «naturlig sannhet» men heller sosiale og diskursive konstruksjoner av virkeligheten. Foucauldiansk tradisjon peker på at det er tidens vitenskapsregime som har makt til å avgjøre hva som er en sann eller riktig måte å forstå fenomen og omverden på. Det handler om en forståelse av at det er vitenskapsregimer som har makt til å definere hva som er «meningsfullt» eller «sant» og som dermed skaper retningslinjer for hva som aksepteres og hva som ikke gjør det. I Foucauldiansk tradisjon er det et mål å «avdekke» slike «regler» for hvilke utsagn som blir akseptert som

«meningsfulle» og «sanne» i en viss historisk epoke. Dette innebærer å gå inn i diskursive maktstrukturer som både skaper og begrenser menneskers valgmuligheter til å mene og handle (Jørgensen & Phillips, 1999; Langdridge, 2006). Diskurspsykologien har sitt hovedfokus på de handlingsorienterte sidene ved språket. Hvordan vi gjennom språket utfører handlinger for eksempel ved å overtale noen, rettfærdiggjøre eller unnskyldes noe. Fokuset ligger på diskursive praksiser som beskriver hvordan mennesker utøver de diskursene som finnes i samfunnet. Diskurspsykologi beskriver en form for sosialpsykologi som utforsker hvordan mennesker samhandler og skaper mening sammen. Og ser dette samtidig i sammenheng med strukturer og prosesser i samfunnet. I likhet med den Foucault - baserte diskursanalysen handler det om en erkjennelse av at det ikke finnes en objektiv «sannhet» om noe. Men at også det vi oppfatter som «indre fenomen» for eksempel følelser, er sosialt konstruerte. Fordi følelser fortolkes og gis mening i samspill med omgivelsene (Langdridge, 2006). Det Foucauldianske tradisjon og diskurspsykologien har til felles er at de begge representerer et motstykke til kognitivismen. Mens kognitivismen anser språket som avbildninger av en ekstern verden ser den Foucault – baserte diskursanalysen og diskurspsykologien på språket som det som *konstruerer* verden og gir den mening. I diskurspsykologien ser en på menneskers aktive språkbruk og dette skiller den fra diskursteori som ser subjekter som styrt av diskursene (Jørgensen & Phillips, 1999). Jeg har valgt å utforske funnene mine i lys av en Foucault - basert diskursanalyse og diskurspsykologi først og fremst fordi fokusgruppene i min undersøkelse har diskutert tema som berører diskursive konstruksjoner omkring barn og seksualitet. I fokusgruppene brukes språket aktivt for å skape mening og språket gir handlinger mening. Jeg benytter en Foucault – basert diskursanalyse og diskurspsykologi for å utforske noen diskursive konstruksjoner og for å se på implikasjonene for dem.

3.5. Troverdighet, bekreftbarhet og kvalitetssikring

Guldvik (2002) hevder at den kvalitative forskningens validitet og reliabilitet må vurderes ut i fra sine egne begreper om gyldighet. Begreper som troverdighet, bekreftbarhet og kvalitetssikring er noen av begrepene hun hevder er relevante å bruke i denne sammenheng. Om en kvalitativ undersøkelse er troverdig eller ikke dreier seg om hvorvidt forskerens framgangsmåter og funn kan reflektere undersøkelsens formål og gi et inntrykk av

virkeligheten. Og om undersøkelsen er gjennomført på en tillitsvekkende måte. Kvalitative undersøkelsers troverdighet bestemmes altså hovedsakelig med utgangspunkt i to faktorer. Om det datamaterialet som foreligger er i overensstemmelse med undersøkelsens intensjoner. Og om forskningsprosessens framgangsmåte er åpen og transparent for andre (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Guldvik, 2002). Formålet med min undersøkelse har vært å utforske hvordan barnehagepedagoger erfarer barns seksuelle uttrykk i barnehagen og hvordan barns seksualitet blir tematisert i deres barnehagefaglige praksis. Jeg valgte å benytte fokusgruppeintervju som metode for å utforske tema. Og jeg hadde en forforståelse av at det kunne være lettere å diskutere barns seksualitet i en kollegial gruppe framfor i en individuell intervjusituasjon der forskerens fokus alene var på kun én informant. Jeg utelukket også deltakende observasjon som metode med tanke på at jeg hadde begrenset tid til rådighet. I etterkant av fokusgruppeintervjuene har jeg blitt bevisst på at makt – og dominansforhold i enkelte fokusgrupper kan ha bidratt til at ikke alle kom til orde eller ønsket å hevde egne synspunkt i gruppen. På den andre siden opplevde jeg at gruppesituasjonen gav en viss synergieffekt der samspillet og refleksjonen i gruppen gav en uventet innsikt. Dette ville kanskje ikke vært oppnådd ved bruk av deltakende observasjon eller i individuelle intervju. Det er en fare for at jeg i mangfoldet av stemmer har vært forutinntatt og lyttet mest til de som har bekreftet min egen forforståelse av problemstillingen. Dette er en utfordring jeg har forsøkt å ta hensyn til både før fokusgruppeintervjuene, mens de pågikk og i analysearbeidet for å på denne måten forholde meg så «åpen» og «nøytral» som mulig.

Undersøkelsens bekreftbarhet og kvalitetssikring knyttes til om tolkningen av datamaterialet støttes av annen forskning og om datamaterialet representerer mangfoldighet og relevans i forhold til problemstillingen, samt troverdig argumentasjon i forhold til ny innsikt (Guldvik, 2002). Selv om det er gjort lite forskning på barnehagepedagogers opplevelse av barns seksualitet i barnehagen har likevel mine funn vist seg å stemme godt overens med det som er skrevet av andre om tema. Dette belyses i kapittel 4 hvor jeg drøfter funnene i lys av litteratur.

3.6. Forskningsetikk og egen refleksjon

Datamaterialet og alle opplysninger som kan tilkjennegi informantene er behandlet konfidensielt. Tema for fokusgruppeintervjuene kan oppleves som sensitivt og det kan for noen være vanskelig å snakke om. Forskningstemaer som kan skape sterke følelser og meninger eller undersøkelser som utforsker tabubelagte eller kontroversielle erfaringer og/eller holdninger karakteriseres som sensitive tema (Malterud, 2012, s. 81). Selv om det i alle undersøkelser er viktig å holde en etisk forsvarlig forskningspraksis vil jeg likevel nevne to prinsipper jeg opplever at det har vært viktig å ta hensyn til i forbindelse med min undersøkelse. Et av grunnprinsippene for en etisk forsvarlig forskningspraksis er å behandle alle opplysninger informantene gir konfidensielt. Dette innebærer blant annet å sørge for at personopplysninger ikke blir spredd og at det blir gjort tiltak for å hindre at informantene kan identifiseres (Thagaard, 2013; Jacobsen, 2010). Barnehagepedagogene som er sitert i oppgaven har fiktive navn og jeg tilkjennegir ikke hvilke kommuner eller barnehager jeg har vært i. Men spørsmålet om konfidensialitet kan likevel være etisk vanskelig når en benytter fokusgruppeintervju som metode. Jeg kan bare garantere for egen aktsomhet i forhold til og ikke tilkjennegi informantenes identitet. Jeg kan ikke garantere for den samme aktsomheten blant de øvrige medlemmene av fokusgruppen. På den andre siden ble fokusgruppeintervjuene gjennomført i de aktuelle barnehagenes lokaler og innenfor barnehagepedagogenes arbeidstid. Tiden som ble brukt til fokusgruppeintervjuet erstattet annen møtevirksomhet og barnehagepedagogene var således «på jobb». Dette innebærer at alle som deltok i intervjuet var underlagt taushetsbestemmelsene som finnes i forvaltningslovens paragraf 13 – 13F og barnehagelovens paragraf 20. Jeg fant det derfor ikke nødvendig å gjøre et poeng ut av et slik mulig dilemma. I fokusgrupper der sensitive tema diskuteres er det også en tilstedeværende risiko for at fokusgruppens deltakere under intervjuet avslører mer enn de er komfortable med i ettertid. Med utgangspunkt i det andre prinsippet om etisk forsvarlig forskningspraksis gjorde jeg deltakerne oppmerksomme på å anonymisere alle fortellinger ved å bare bruke kjønn og alder på barna de fortalte om (Malterud, 2012; Morgan, 1998; Wibeck, 2010).

Diskursanalysens formål kan være å undersøke hvordan mening skapes i ulike sosiale sammenhenger. Dette innebærer at forskeren skaper sine egne tolkninger av hva informantene mener om det tema som utforskes. Diskursanalysen foregår på flere nivå hvor det som konkret har blitt sagt, hvordan det ble formidlet og hvordan jeg tolker dette er gjenstand for analyse. Diskursanalysen utforsker sammenhenger mellom mening, sosial handling og samfunn (Hitching, Nilsen & Veum, 2011, s. 13). Fordi fortolkning er så sentralt i diskursanalytisk arbeid er mine egne diskurser omkring temaet barns seksualitet og seksuelle uttrykk i barnehagen relevante å belyse. Dette opplever jeg at jeg har gjort innledningsvis i denne oppgaven. Selv om jeg hele tiden har forsøkt å forholde meg «åpen» og «nøytral» vil mine tolkninger av informantenes utsagn og fortellinger være «vannmerket» av min forforståelse. Det har vært en interessant opplevelse å definere og analysere funn i datamaterialet. Mest av alt fordi jeg stadig har blitt utfordret på mine egne «sannheter» om tema. Det er mye av praksisen barnehagepedagogene fortalte om som jeg godt kunne kjenne igjen fra mitt eget arbeide i barnehagen og som jeg tidligere ikke har reflektert rundt. Det var interessant å se hvordan jeg umiddelbart aksepterte noen typer praksis, synspunkter og holdninger som «riktige» eller «sanne» i intervjusituasjonen men som jeg senere stilte spørsmålsteget ved.

4. Presentasjon og drøfting av funn

4.1. Innledning

I denne undersøkelsen har jeg utforsket noen diskurser barnehagepedagoger synes å være påvirket av i møte med barns seksualitet og seksuelle uttrykk i barnehagen. Jeg vil i dette kapitlet først presentere og deretter drøfte funn som jeg har tolket meg fram til gjennom bruk av diskursanalyse og diskurspsykologi. Fortolkningene jeg har gjort av informantenes utsagn berører følgende tema og diskurser:

- 1) Barnehagepedagogene opplever at de mangler kunnskap om barns seksualitet og seksuelle uttrykk.
- 2) Barnehagepedagogene uttrykker et negativt syn på barns seksuelle uttrykk. De begrenses og kontrolleres, kjønnsorganet oppfattes som «skittent».
- 3) Barnehagepedagogene uttrykker at forplantning er det primære fokuset i samtaler med barn om seksualitet.
- 4) Barnehagepedagogene gir uttrykk for et dualistisk syn på egen rolle som profesjonsutøver og privatperson i møte med barns seksuelle uttrykk.
- 5) Overgrepsskyt og sosialiserende normer gjør at barnehagepedagogene begrenser barns seksuelle utfoldelse i barnehagen.

Jeg har valgt å presentere hvert funn for seg og drøfte de fortløpende. Hvert funn er en overskrift som skal presentere funnet og påfølgende drøfting. Jeg gjør denne inndelingen for å systematisere og kategorisere datamaterialet. Jeg vil avslutte dette kapitlet med en oppsummering for å binde det hele sammen. Funnene blir drøftet opp mot faglitteratur og annen forskning. Jeg vil benytte sitater fra fokusgruppene informanter for å illustrere poeng i teksten og for å vise hvordan barnehagepedagogene posisjonerer seg i forhold til ulike diskurser.

4.2. Barnehagepedagogers kunnskapsnivå

4.2.1. Mangel på kunnskap og formell kompetanse

I fokusgruppene fortalte flere av mine informanter at barns seksualitet var et tema de hadde liten erfaring med å snakke om. De gav uttrykk for en opplevelse av å mangle kunnskap og kompetanse på området. Og de synes det var vanskelig å vite hva som var den «riktige måten» å møte barns seksuelle uttrykk på. Mangel på kunnskap omkring barns seksualitet og seksuelle uttrykk strekker seg utover barnehagepedagogenes personlige erfaring, eller mangel på sådan. Det finnes lite forskning å vise til omkring tema barns seksualitet både nasjonalt og internasjonalt (Skarpsno, 2013; Vildalen, 2014). Daglig leder i Tinkern Kanvas – barnehage og kursholder, Pia Friis, hevder at det er få barnehager som har et bevisst forhold til barns seksuelle leker. Hun tror dette skyldes mangelen på undervisning om tema i barnehagelærerutdanningene (Antonsen, 2015). Øverlien og Moen (2016) har avdekket at avgangstudenter ved barnehagelærerutdanningene i Norge opplever at de har lite kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn. Dette til tross for myndighetenes økte satsing på tiltak som kan redusere og forebygge vold og seksuelle overgrep mot barn. Øverlien og Moens (2016) rapport kan ha en overføringsverdi i forhold til barnehagelæreres kunnskap om barns seksualitet. Dette bekreftet flere av mine informanter som uttalte at de ikke kunne huske at barns seksualitet hadde vært et tema da de var under utdanning. Informantene fortalte også at barns seksualitet ikke ble tematisert hverken i interne pedagogiske møter i barnehagen, i foreldremøter eller i foreldresamtaler. I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er ikke barns seksualitet nevnt eksplisitt noe sted. Som jeg var inne på i kapittel 2 kan en tolke det inn flere steder i forhold hva som er beskrevet som barnehagens samfunnsmandat, verdigrunnlag og under de ulike fagområdene. Men uteblivelsen av begrepet «seksualitet» er beskrivende for det barnehagepedagogene forteller. Det at barns seksualitet ikke ble tematisert i barnehagen hadde to viktige unntak. Dersom barnehagepedagogene opplevde at enkeltbarn gjentatte ganger, åpenlyst, stimulerte kjønnsorganet med hånd eller mot gjenstand og/eller lekte seksuelle leker sammen med andre barn, ble dette tatt opp og diskutert i personalgruppen. Både internt i den avdelingen der barnet var men også med styrer, fagleder og på tvers av avdelinger. I noen tilfeller ble også fagpersoner eller instanser utenfra involvert. Slike fagpersoner eller instanser kunne være psykolog, sexolog eller barnevernet. I tilfeller der barn åpenlyst og

gjentatte ganger onanerte eller lekte leker med seksuelt innhold ble også barnas foreldre involvert. Foreldresamtalene kunne omhandle bekymring for om noen barn hadde utsatt andre barn for krenkelser. Og kom ofte som et ledd i å følge opp en melding fra foreldrene til det barnet som hadde vært utsatt for en mulig krenkelse. Foreldre ble også kalt inn til samtale og informert dersom barnehagepedagogene opplevde at enkeltbarns selvstimuli forhindret dem i å delta i lek og samspill med andre barn.

Jorid: Om det var pedagogisk leder på den avdelingen som tok kontakt.. var det tror jeg.. med de fagpersonene. For å få råd og litt sånn veiledning. Hva skal ped leder gjøre i den situasjonen lissom. Og hvordan skal vi gå fram, for det var jo mange foreldre og andre, og andre ansatte også som reagerte litt negativt på det lissom. Og det kan jo ha noe å gjøre med det at det er lissom litt tabubelagt fortsatt. Det der med seksualitet, og det skal lissom ikke vises, det skal ikke vises offentlig, eller sånn åpenlyst i barnehagen. Lissom hvordan vil de andre barna reagere på det, ikke sant. Da har man jo mange tanker, hva, hvorfor, ikke sant. Så det var vel en utfordring. Det var vel flere av oss som opplevde det som en utfordring. Hver gang det barnet, gjentatte ganger, i løpet av hele dagen lissom gjorde.. eh.. ja, onanerte da. Ute i barnehagen.

Pia Friis hevder at barnehagen er en naturlig arena for førskolebarns seksuelle lek fordi det er her majoriteten av barna møtes i dag. Friis etterlyser en holdningsendring der barns seksuelle leker sidestilles med annen lek i barnehagen. Hun hevder at norske barnehager bør tilnærme seg tema profesjonelt og diskutere det før man anser det som et problem. Og at dette kan gjøres blant annet gjennom å løfte tema inn i barnehagenes årsplan (Antonsen, 2015). Av mine funn kan det synes som om mangel på kunnskap og tabu rundt barns seksuelle uttrykk er viktige årsaker til at barnehagene ikke tematiserer barns seksualitet før den oppleves som «et problem». I fokusgruppeintervjuene spurte jeg informantene om barns seksuelle uttrykk først ble tematisert når de var knyttet til bekymring. På dette svarte noen ja og noen svarte nølende nei. Hvor de som svarte nei gav uttrykk for at denne åpenlyse og ofte gjentakende selvstimulien eller seksuelle leken kunne oppleves negativ for andre barn eller foreldre i barnehagen.

Intervjuer: *For forstår jeg deg riktig da, at når dere snakker om barns seksualitet på avdeling eller med kollegaer, så er det ofte knytta til bekymring eller?*

Heidi: *Nei, ikke nødvendigvis bekymring, men at det er en type lek da, som.. eller nå er det mye sånn vise-tissen-lek. Ofte er det sånn at det kommer noen foreldre og sier at, ungen sier det er sånn og sånn og at ungen gir uttrykk for at den ikke syns det er greit da. Og da blir det sånn, okei hva gjør vi. Nå må vi passe på at de ikke er aleine på badet eller sånn. Nå må vi følge med, å være litt mer på. Vi prøver å forebygge, sånn at vi slipper å ta noen på fersken holdt jeg på å si. At det er sånn.. ikke gi rom for det da. Mens det er.. det er jo gjerne ikke noe ungene kommer og sier. At dem gjerne vil det.. at det er en lek som, at det er noe dem har lyst til. Det er jo ikke noe de tar kontakt med personalet for å si.*

Aasland (2015) hevder at seksualitet kan være et sårbart tema blant ansatte i barnehager fordi følelser, ulike oppfatninger og ulik kunnskapsbasert erfaring kan splitte en personalgruppes syn på, – og håndtering av førskolebarns ulike seksuelle uttrykk og leker. Av fokusgruppeintervjuene kom det fram at barnehagepedagogene i hovedsak møtte barns seksuelle lek, kroppsutforskning og onani på tre måter. De forhindret, stoppet og avledet. Det å la avkledde barn få lov til å leke leker som hadde et seksuelt innhold ble aldri drøftet som et mulig handlingsalternativ. Heller ikke å la barn onanere eller utforske kroppen sin sammen med andre barn i barnehagen. Hvorfor slik aktivitet måtte forhindres, stoppes eller avledes ble ofte grunngitt med at dette var en del av sosialiseringen, at leken kunne føles tvangsmessig for enkelte barn og at barn måtte lære å sette grenser for seg selv og sin egen kropp. Informantene reflekterte rundt at det for noen barn kanskje kunne være spennende eller deilig å leke leker med seksuelt innhold eller onanere. Men de drøftet aldri om dette var noe barna kunne få lov til å gjøre i barnehagen. Refleksjonen gikk videre inn på hvordan de kunne forhindre, stoppe eller avlede slik aktivitet uten å «påføre barnet skam».

En diskurs som gikk igjen i alle fokusgruppene var at barns seksualitet var «naturlig». For barnehagepedagogene innebar dette en forståelse av at det var viktig ikke å «påføre barn skam» fra når de gav uttrykk for seksuelle følelser. Det at barnehagepedagogene omtaler barns seksualitet som «naturlig» er uttrykk for en diskursiv «sannhet» de er enige om. Hva

som er «naturlig» i denne sammenhengen må forstås som normativt og ikke deskriptivt. Det er kulturens eller et samfunnets dominerende «virkelighetsbilde» som bestemmer hva vi forstår som «naturlig» eller «normalt». Mens noen diskursteoretikere hevder at vi er underlagt diskursenes kontroll, har andre hevdet at diskursene skapes og opprettholdes gjennom en gjensidig påvirkning mellom individ og samfunn. I denne oppgaven forholder jeg meg til den siste tilnærmingen som betyr at vi som mennesker preges av diskursene men at vi også er med på å skape dem (Jørgensen & Phillips, 1999). Når barnehagepedagogene uttrykker at barns seksualitet er «naturlig» er ikke dette et uttrykk for noe «naturgitt» eller en universell oppfatning i verden. Det er en oppfatning og et virkelighetsbilde som er kulturskapt. Gjennom språket posisjonerer barnehagepedagogene seg i forhold til diskursen. Når de omtaler barns seksualitet som «naturlig» gir de uttrykk for en «sannhet» de er enige om. Denne diskursen ledet til en annen diskursiv «sannhet» de var enige om. Det at barn ikke skal «påføres skam» når de gir uttrykk for sin «naturlige seksualitet». Slik kan en forstå at språket har skapt rammer for hva som forstås som «sanne» eller «meningsfulle» handlinger i møte med barns seksuelle uttrykk. Det som kan være interessant å nevne i forbindelse med dette som jeg vil komme nærmere inn på senere, er at det synes å være en mangel på sammenheng mellom diskursen barnehagepedagogene uttrykker verbalt og den de utøver i praksis. På den ene siden uttrykker de at barns seksualitet er «naturlig» og at det er viktig ikke å «påføre barn skam» når de gir uttrykk for «naturlig seksualitet». På den andre siden gir barnehagepedagogene uttrykk for en praksis hvor barns seksuelle lek, kroppsutforskning og onani blir forhindret, stoppet og avledet i barnehagen. Barnehagepedagogene knytter det å «påføre barn skam» primært til verbale utsagn og diskuterer i liten grad om deres nonverbale signaler kan gi barn en opplevelse av «skam». I avsnitt 4.6.3. presenterer jeg også et funn som viser at synet på hva som er «naturlig seksualitet» primært synes å gjelde for den type kroppsutforskning hvor barn mellom null og to år berører kjønnsorganet sitt, kler seg nakne eller observerer andre barns avkledde kropp. I tilfeller der barn mellom tre og fem år berørte kjønnsorganet sitt, kledde seg nakne eller lekte seksuelt utprøvende leker ble de oftere korrigert. Og atferden ble også oftere beskrevet som onani eller mulige signal om at barnet hadde vært utsatt for seksuelle overgrep.

4.2.2. Manglende språk og usikkerhet

I fokusgruppene ble det sjelden brukt korrekte begrep når barnehagepedagogene omtalte kjønnsdeler eller seksuell aktivitet. Et av fokusgruppeintervjuene ble transkribert til 10 321 ord inkludert mine utsagn. Av disse titusen ordene ble begreper som omtaler kjønnsdeler eller seksuell aktivitet nevnt i underkant av ti ganger. Transkripsjonstekstene bærer preg av at barnehagepedagogene avbrøt seg selv i setninger før de kom til å uttrykke det som skulle omtale kjønnsorgan eller seksuell aktivitet. Det kunne synes som om mange av barnehagepedagogene var usikre på hvilke begrep som var akseptable eller «riktige» å benytte når de omtalte barns seksualitet. Og at dette i mange tilfeller førte til at de ikke fullførte den setningen eller tankerekken de hadde begynt på. Av transkripsjonen kommer det også fram at barnehagepedagogene omtalte ulike substantiv og verb knyttet til seksualitet som «*det*» inntil jeg omtalte det samme med begrep som «kjønnsorgan», «onani» og liknende. Både verbalt og nonverbalt gav barnehagepedagogene uttrykk for en usikkerhet omkring hvordan de skulle snakke om barns seksualitet og seksuelle uttrykk. Mens noen adopterte begrepene jeg benyttet forsøkte andre å beskrive begrepet de omtalte uten å bruke det direkte. I den fokusgruppen som lettest omtalte barns seksuelle uttrykk ble det ofte knyttet til humor, enten av den som snakket eller av tilhørerne. I følge Johansen, Thyness og Holm (2001) avspeiles våre holdninger, våre behov, vår karakter, vår opplevelse av seksualitet og de følelser som er knyttet til den i samtaler om seksualitet. Seksualitet berører noe privat som gjør at vi kan føle oss blottstilt når vi snakker om den. Det at barnehagepedagogene uttrykker seg upresist når de snakker om seksualitet kan være et uttrykk for dette. Og kanskje er opplevelsen av å bli blottstilt også en medvirkende årsak til at seksualitet i liten grad tematiseres i barnehagen? Barnehagepedagogene gav uttrykk for en opplevelse av å mangle *formell kunnskap* og kompetanse om barns seksualitet. Ut ifra denne beskrivelsen tolket jeg det som at de etterstrebet et ideal om å kunne tematisere seksualitet på et nøytralt og profesjonelt grunnlag. Men fordi kommunikasjon omkring seksualitet samtidig berørte private følelser oppsto det en indre konflikt der barnehagepedagogene gav uttrykk for å bevege seg på ustø grunn mellom hva de opplevde at var «pedagogisk riktig» og hva som var «å dele for mye» eller å blottstille seg. Kan denne usikkerheten føre til at barnehagepedagoger velger å unngå tema? Almås og Benestad beskriver at «det å skape tabuer, kan være et uttrykk for primitive menneskelige forsvarsmekanismer: Når noe er vanskelig later vi som om det ikke eksisterer» (Almås &

Benestad 1997, i Johansen et al., 2001, s. 53). Må vi akseptere å stå på ustø grunn når vi kommuniserer med barn om kropp og seksualitet? I følge Johansen et al., (2001) finnes det ikke et nøytralt og faglig objektivt utgangspunkt for kommunikasjon omkring seksualitet. De hevder at vi all kommunikasjon der seksualitet berøres bærer med oss våre egne følelser, fordommer og normalitetsbegreper. De hevder at det i lys av dette vil være nyttig å utforske hvilke følelser, holdninger og verdier som preger oss i samtaler som berører seksualitet framfor å etterstrebe et «nøytralt ideal». Hvor effekten av slik selvrefleksivitet kan bidra til at vi lettere og tryggere forholder oss til egne følelser når seksualitet tematiseres.

Fjernsynsprogram og litteratur som tar for seg kropp og seksualitet var noe som ble nevnt med positivt fortegn i alle fokusgruppene. Barnehagepedagogene fortalte om barn som åpent kunne snakke om og stille spørsmål omkring kropp og seksualitet etter å ha sett seksualitetsopplysningsprogrammer på NRK Super, eller Newton. Også etter å ha lest litteratur som omhandler kropp og seksualitet, hjemme eller i barnehagen. Majoriteten av informantene som deltok i fokusgruppene var positive til denne typen fjernsynsprogrammer og litteratur. Noen satte ord på en slags lettelse over at barn kunne hente kunnskap om seksualitet annensteds fra enn i barnehagen. Noen uttrykte at de hadde «sluppet billig unna» samtaler eller utfyllende forklaringer omkring kropp og seksuell aktivitet.

Barnehagepedagogene fortalte at barn ofte kunne verbalisere kunnskap om slike tema selv som en følge av å ha sett eller lest seksualitetsopplysende fjernsynsprogram eller litteratur. Flere av barnehagepedagogene gav uttrykk for at de var usikre på hvor mye det var «riktig» å fortelle barn i førskolealder om seksualitet og sex. De uttrykte at de kunne bli usikre eller rådville når barn spurte om hva «sexing» var, hvordan barn ble laget eller hvordan babyer kom inn i mors mage. Usikkerheten dreide seg ofte om hva barnets foreldre ville syns var OK at barnet fikk vite om slike tema, hva foreldrene eventuelt ville fortelle selv og hvilken forklaring eller begrepsbruk foreldrene syns det var OK at pedagogene brukte. Det ble sjelden eller aldri gitt en konkret forklaring på hva sex var, hvordan det foregikk eller hvorfor dette kunne føre til graviditet. Men heller gitt vage hentydninger som svar på barnas spørsmål. Et eksempel på dette var at barna ble forklart at det var kommet et lite frø inn i mammas mage. Dette var en forklaring barnehagepedagogene visste at mange foreldre brukte selv når de fikk spørsmål om barn i magen. Denne hentydningen eller forklaringen

kunne føre til at det oppsto forvirring i forhold til å la barn forstå at selv om frøet eller babyen var i mammas mage så hadde hun ikke spist den.

Siri: Jeg kan godt innrømme at jeg har aldri sagt sannheten. At tissen skal inn i tissen. Det har jeg ikke sagt til ungene. Det er noe de har kommet fram til selv. I barnehagen lissom. Ja, pleier dere å fortelle det så..?

Stine: Nei, altså når jeg har overhørt foreldre snakke med sine egne barn i garderoben for eksempel. Så hører jeg jo at samtalen starter alltid med at det er kommet et lite frø inn i magen min.

Siri: Det stopper der.

*Stine: Og så sier dem hade, og så går dem. *Noen begynner å le. Så vi har lissom ikke.. Jeg har aldri hørt at de har svart på liksom **hvordan** dette frøet kommer inn i magen.*

Alle fokusgruppene tok utgangspunkt i en heteronormativ modell i diskusjoner omkring seksualitet. Det som ble omtalt var i hovedsak knyttet til sex mellom mann og kvinne. Det er *ikke uvanlig* å knytte seksualitet til et heteroseksuelt tokjønnsperspektiv. Og barnehagepedagogenes heteronormative utgangspunkt er et perspektiv jeg med fordel kunne problematisert i denne oppgaven blant annet fordi jeg har et sosialkonstruktivistisk ståsted. Årsaken til at jeg ikke gjør det henger sammen med oppgavens primære fokus som er barnehagepedagogenes opplevelse av barns seksualitet i barnehagen. Jeg gjør også denne avgrensningen på bakgrunn av oppgavens omfang. Videre vil jeg forsøke å belyse hvordan et ensrettet fokus på forplantning kan underkjenne betydningen av barns egen seksualitet.

Barnehagepedagogene gav uttrykk for at de synes det var lettere å snakke med barn om seksualitet som fører til reproduksjon enn å la barn forstå at de hadde en egen seksualitet. Barnehagepedagogene uttrykte at de svarte på barnas spørsmål men snakket ikke om seksualitet utover det barna konkret spurte om. I alle fokusgruppene ble det formidlet at barns spørsmål omkring seksualitet primært dreide seg om «barn i magen». Spørsmålene

kom ofte i forbindelse med at barna skulle få småsøsken eller når de observerte kvinner med gravide mager i barnehagen. Det kan være mange årsaker til at barn ikke stiller spørsmål omkring egen seksualitet. En av årsakene kan være at de vanskelig kan stille spørsmål om et tema de vet lite eller ingenting om. Det er også grunn til å tro at barna oppfatter barnehagepedagogenes reservasjon mot å snakke om kjønnsdeler og seksuell aktivitet. Langfeldt (2000) hevder at når barn prøver ut språket og bruker begreper som beskriver kjønnsorgan eller seksuell aktivitet kan de voksne sende ut negative signaler som uttrykker at disse begrepene er uønsket. Kanskje oppfatter barnet det som mine informanter selv gav uttrykk for at «spørsmål om barn i magen, den er grei». Barnehagepedagogene uttrykte at de synes det var greit å svare på spørsmål som dreide seg rundt graviditet. Da kunne de gi forklaringer som de hadde hørt at enkelte foreldre selv gav. For eksempel at «det var kommet et lite frø inn i mors mage». I lys av Hundeides (2003) teori om kontrakter og metakontrakter for kommunikasjon kan dette forstås som en ekspressiv utprøvningsprosess. Hvor det i samspillet mellom barnet og den voksne har blitt forhandlet fram en kontrakt for kommunikasjon. Dersom barnet stiller «greie spørsmål» om «barn i magen» så vil den voksne svare. Hvis barnet derimot spør den voksne om hva «sexing» er kan den voksnes usikkerhet «trigges». Som jeg var inne på tidligere uttrykte barnehagepedagogene at de synes det var vanskelig å svare på slike spørsmål og gav uttrykk for at de følte seg rådville og usikre. Kanskje tolker barnet denne usikkerheten som et signal om at spørsmålet er uønsket? At det i en ureflektert prosess forhandles fram en kontrakt for kommunikasjon rundt kropp og seksualitet. Hvor barnet «forstår» at det er OK å stille spørsmål om «barn i magen» men «uønsket» å bringe «sexing» på banen i kommunikasjon med den voksne?

Kimerud (2011) hevder at det i en tradisjonell forståelse av at barn er «uskyldige» kan ligge en forståelse av barn som «ikke – seksuelle». Det å forstå barn som «uskyldige» eller «rene for seksualitet» er et konstruert bilde som går langt tilbake i tid og henger sammen med språklige konstruksjoner som det «å miste uskylden» hevder hun. Ut ifra en diskursanalytisk tilnærming forstås språket som funksjonelt og ikke rent beskrivende. Barn defineres og klassifiseres gjennom språket. De defineres som subjekter gjennom hvordan voksne snakker om dem (Langdridge, 2006; Lock & Strong, 2014). Kan det voksne talespråket om barn som «uskyldige» skape en forståelse av barnet som «ikke – seksuelt»? Og kan dette være en

medvirkende årsak til at barnehagepedagoger i liten grad snakker med barn om deres seksualitet? Foucault hevdet at sosiale praksiser bare kunne forstås gjennom språket. Han hevdet at det ikke fantes noen form for tenkning eller forståelse av handlinger som ikke gjorde bruk av språket og dermed av diskurser (Langdridge, 2006). For å konkretisere dette til barnehagepedagogenes praksis i barnehagen så innebærer dette at fraværet av kommunikasjon rundt barns seksualitet må forstås i lys av diskursen om «det uskyldige, ikke – seksuelle barnet». Fraværet av samtaler rundt barns seksualitet i barnehagen kan forstås som en konsekvens av språklige konstruksjoner hvor barnet omtales som «uskyldig». Subjekter skapes og plasseres i diskurser. Dette betyr at gjennom språket konstrueres og kategoriseres barnets sosiale posisjon (Jørgensen & Phillips, 1999). Når barnehagepedagogene *kun* samtaler med barn om «voksen seksualitet» så uttrykker de implisitt en holdning eller forståelse av at barnet ikke har en egen seksualitet. Kan dette være en medvirkende årsak til at barn heller ikke stiller spørsmål omkring egen seksualitet og seksuelle følelser? Diskursen om «det uskyldige barnet» skaper og klassifiserer barnet som et ikke – seksuelt subjekt. Og barnet «aksepterer» sin subjektposisjon som «ikke – seksuelt» ved å tilpasse seg barnehagepedagogenes forståelse, om enn i mangel på andre alternativ. Diskursen om det «uskyldige barnet» kan gjøre at barn oppfatter seksualitet som noe utenfor dem selv. Deres seksuelle følelser blir «ugyldiggjorte» og spørsmål omkring seksualitet rettes mot den eneste de er kjent med; en heteroseksuell «voksenseksualitet». Barn i førskolealder kan vanskelig yte motstand mot den subjektposisjonen de er gitt. I barnehagens samfunnsmandat er det stadfestet at barn skal få utfolde seg, utforske og utvikle en forståelse for egen og andres kropp (Kunnskapsdepartementet, 2011). Har barn anledning til dette dersom det eksisterer en praksis i barnehagen hvor barns seksualitet ikke blir kommunisert? Eller dersom barn ikke «gis lov» til å uttrykke seg seksuelt i barnehagen?

4.3. Barns seksualitet må begrenses og kontrolleres, kjønnsorganet er «skittent»

4.3.1. Seksuell lek stoppes og onani forhindres eller avledes

Barnehagepedagogene uttrykte i hovedsak negative eller ambivalente følelser i forbindelse med Case 1, hvor 4 – åringene Hans og Jo undersøkte Annas kjønnsorgan. Det var særlig fire moment som gikk igjen i alle fokusgruppene. Det første var at dette var en vanskelig situasjon å møte på. Barnehagepedagogene gav uttrykk for at de ville blitt usikre og rådville med tanke på hvordan de skulle håndtere situasjonen. Det andre var at dette var en lek som ikke var OK i barnehagen og som måtte stoppes særlig dersom barna/barnet var avkledd. Det tredje var at de ville undersøke om dette var en frivillig og gjensidig lek eller om det var en situasjon som bar preg av tvang. Til slutt nevnte flere at denne situasjonen var en anledning til å snakke med barn om å sette grenser for seg selv og sin egen kropp, og respektere andres. Det ble aldri drøftet om barnehagepedagogene skulle stoppe leken men bare hvordan de skulle gå fram når de stoppet den. Barnehagepedagogene forklarte at de ville spurt barna om hva de lekte og om Anna hadde det OK. Noen gav uttrykk for at «doktor – og pasientlek» var OK dersom den foregikk på utsiden av klærne. Men alle syntes å være enige om at leken måtte stoppes dersom barna var avkledd. Refleksjonen i fokusgruppene berørte aldri hva de kunne eller ville gjort dersom Anna svarte at hun hadde det OK i leken, dersom leken tilsynelatende var gjensidig eller dersom det var en lek Anna hadde initiert. Jeg tolker dette som at de implisitt tenkte at leken foregikk på Hans og Jo sine premisser og at Anna ikke trivdes i leken. Og at det dermed var en type lek som Anna måtte «beskyttes mot». Noen av barnehagepedagogene uttrykte at de ville veiledet barna på at dette var en lek de kunne leke hjemme men ikke i barnehagen. Uten å gå nærmere inn på hvorfor denne leken ikke var OK i barnehagen. Ifølge Vildalen (2014) lærer barn at de ikke er alene om seksuelle følelser gjennom seksuell lek med andre barn. Hun hevder at dette er sentralt for at barn ikke skal utvikle en følelse av skam knyttet til den videre seksuelle utviklingen. Vildalen (2014) hevder at lek med seksuelt innhold hemmer angst for nakenhet og nærhet og at dette er betydningsfullt i forhold til barnets sosiale og emosjonelle utvikling. Også i relasjoner til andre mennesker. Ifølge Langfeldt (2000) er det ingen grunn til å tro at ikke seksualiteten følger samme baner som annen psykologisk utvikling. I dag vet vi at de første leveårene er av stor betydning for barnets videre utvikling. Hvordan barns følelser «speiles» av nære omsorgsgivere får betydning for hvordan de forstår seg selv. «Speiling» beskriver et

samspill der tilknytningspersoner og omsorgsgivere anerkjenner barnet og barnets følelser gjennom ulike verbale og nonverbale signaler. Barnet har en medfødt sosial natur som kommer til uttrykk ved at det søker tilknytning og tilhørighet gjennom å samspille med omgivelsene. Samspillet avhenger av at tilknytningspersoner og omsorgsgivere responderer på barnets ulike forsøk på å få kontakt (Killén, 2012; Askland & Sataøen, 2013). Ifølge Almås (2004) og Langfeldt (2000) vil barnet i løpet av sine første leveår utvikle en forståelse av seksualitet. Forståelsen går fra å ha en bevissthet rundt egne genitalier til at barnet danner en forståelse av hvorvidt det som knytter seg til genitaliene er noe positivt eller negativt. Almås (2004) og Langfeldt (2000) hevder at når barn ignoreres, avvises eller straffes for seksuell nysgjerrighet og utprøving blir det vanskelig å utvikle en positiv forståelse av kjønnsorgan og seksualitet. Når omsorgsgiverne gir utydelige signal i møte med barns seksuelle uttrykk kan dette også skape en usikkerhet og utrygghet i forhold til hvordan barnet oppfatter at det skal fortolke egen seksualitet.

Pia: Jeg opplevde noe lignende med et barn i fire – femårsalder, det er ikke så lenge siden faktisk. Som holdt på veldig med seg selv i barnehagen. Ingen i personalet reagerte med «æsj» eller «fy» eller noe som helst. Men vi var veldig på det med å avlede barnet da. «Kom så gjør vi noe annet», eller «kom så gjør vi noe! Kom så gjør vi det og det», sånn at hun, barnet, slutta. Og så ja.. blei det såpass ofte etterhvert at vi måtte snakke med foreldrene om det. Og det var jo sånn at, vi gleda oss ikke akkurat til.. til det da. Syns det var litt flaut kanskje, eller litt vanskelig. Hadde tenkt å ta det i en foreldresamtale men så måtte vi ta det før, fordi det blei såpass mye av det i barnehagen. Og foreldrene bare ååhh, holder barnet mitt på med det her og, lissom. Det var lissom reaksjonen til foreldrene. De skulle snakke mer med barnet hjemme. Og de ville helst snakke med barnet, de ville helst at de snakka med barnet om detta. At ikke vi i personalet gjorde så mye mer men at barnet skulle få høre det av foreldrene først og fremst. At å holde på sånn med tissen, det var lissom greit, men det gjør man når man er aleine, ikke i et rom hvor det sitter andre barn og tegner eller i samlingsstund og sånn da. At det er privat og.. det er greit å gjøre det men ikke foran mange andre. Men de ville, som sagt, snakke med barnet om det. Og ikke at vi andre skulle gå og snakke om det og sånn. Men de syns det var veldig flott at vi avleda barnet da, når det holdt på. Sånn at det slutta. Og fikk barnet til å komme å gjøre andre ting.

I alle fokusgruppene ble det fortalt om tilfeller der barn åpenlyst og gjentatte ganger hadde onanert i barnehagen. Denne atferden ble betraktet som «et problem». Tilfeller der barn onanerer mye og ofte begrepsfestes av Langfeldt (2000) som «hyperonani». «Hyperonani» kan forekomme når barn har oppnådd klimaks en gang men senere opplever at de ikke greier å framkalle orgasmen. Ifølge Langfeldt (2000) vil en orgasme normalt kunne framkalles i løpet av fem til ti minutter. Barn som «hyperonanerer» strever med å oppnå orgasme og blir slik «opphengt» i selvstimulien. Omgivelsene kan i slike tilfeller få en opplevelse av at barnet onanerer «hele tiden». I en av fokusgruppene ble det fortalt at barnehagens personale hadde kontaktet eksterne fagpersoner for å få råd om hvordan de skulle håndtere et barns gjentakende og ofte åpenlyse onani. Hvorpå de opplevde å få ulike beskjeder i forhold til hvordan atferden skulle håndteres. Mens de av den ene faginstansen fikk råd om å stoppe og deretter avlede barnet, fikk de av den andre faginstansen råd om å la barnet få fortsette å onanere i barnehagen. Om enn i et rom der barnet kunne få være alene.

Jeanette: Men jeg mener vel å huske, at selv når det barnet ble større og kom på storebarnsavdeling, så var jo psykologen og sexologen.. sa jo også da, to ulike ting. I løpet av den perioden der også, så gjorde vi jo ulikt. For da var det noen ganger så ble det sånn nei, man skal avlede barnet på best mulig måte, man skal få det inn i en annen positiv lek eller lissom.. få det med på noe annet type positivt. Andre ganger så ble det sagt at nei, da skal hun få gå inn på et rom å få gjøre seg ferdig på en måte, altså hvis du skjønner. Altså lissom.. få la henne være i fred og på en måte, ja.. lissom, så det er jo selv da hun ble større, var det jo ulike språk, ikke sant, og vi gjorde jo ulikt ute ikke sant. Så det er ganske vanskelig lissom, vi har ikke veldig mye kompetanse på det lissom. Og selv da fagpersoner som sier så ulikt, så er det vanskelig for oss. Hva skal vi gjøre.

Ulike råd og mangel på kunnskap gjorde at pedagogene tilnærmet seg «atferdsproblemet» forskjellig. Men den dominerende måten å håndtere atferden på var å stoppe eller forhindre at barnet onanerte. Dette kunne gjøres ved å ikke la barnet være på bestemte steder eller gjenstander som de visste at barnet brukte til selvstimuli og avlede barnet ved å ta det med

inn i en annen aktivitet. Et av de viktigste argumentene som ble brukt for å stoppe, forhindre og avlede barn som «hyperonanerte» i barnehagen var at barnet gikk glipp av verdifull sosial interaksjon med andre barn når det ble så opphengt i selvstimuli. Både Aasland (2015) og Langfeldt (2000) anbefaler å veilede barn som «hyperonanerer» til å finne mer hensiktsmessige onaniteknikker. Når barnet igjen greier å tilfredsstille seg selv til orgasme vil ofte «hyperonanien» opphøre. Men det finnes ulike forståelser av barn som åpenlyst og gjentatte ganger onanerer i barnehagen. Ifølge Sjøftestad og Andersen (2014) kan denne åpenlyse og gjentakende seksualiserte atferden også forstås som mulige signal om at barnet lever med seksuelle overgrep. De forklarer at en slik «ytre atferd» kan være et tegn på barnets «indre smertetrykk». Sjøftestad og Andersen hevder at bekymringsfull seksualisert atferd som overdreven oppmerksomhet på sex, åpenlys/offentlig onani og et seksualisert språk som skiller seg fra det som er vanlig blant jevnaldrende, gir grunn til å undersøke nærmere. Symptombildet på at barn lever med vold, seksuelle overgrep eller omsorgssvikt kan ofte være både sammensatt og utydelig (2014, s. 31).

4.3.2. «Det skitne kjønnet»

Flere av barnehagepedagogene fortalte at de ville stoppet barn som berørte kjønnsorganet sitt og bedt barnet vaske hendene før det skulle inn i annen aktivitet. Det at barn ble «skitne på hendene» og måtte vaske seg etter de hadde berørt eget kjønnsorgan, med eller uten bleie, var en sannhet jeg umiddelbart aksepterte i intervjusituasjonen. Jeg reflekterte ikke over denne «naturgitte sannheten» før jeg hadde lest transkripsjonstekstene flere ganger. I barnehagen er det ofte vanlig praksis og rutine at barna vasker hendene før måltid. Det vil si to ganger om dagen med mindre det foregår en aktivitet i barnehagen som krever at barna vasker hendene flere ganger. Barn i barnehagen kan ha en «avslappet holdning» til hygiene. Og barnehageansatte går ikke etter barn og ber de vaske hendene hver gang barnet berører noe vi oppfatter som «uhygienisk» eller «skittent». Det er vanskelig å gjennomføre rent praktisk og kanskje heller ikke ønskelig. Likevel er dette er argument som brukes når barn får beskjed om å vaske hendene etter å ha berørt kjønnsorganet sitt. Hvorfor opplever vi det som mer «uhygienisk» å berøre kjønnsorganet enn andre ting og andre kroppsdeler?

Jeanette: *Jeg synes jo at dette (Henviser til Case 2) er en ganske vanlig situasjon da. Det kan faktisk hende at de også klør litt, eller er svette eller.. ikke sant. Det trenger ikke å være.. ja.. Andre grunner da. Jeg synes jo jeg opplever det ganske ofte. Syns jeg. Jeg tenker ikke noe særlig over det. Det er helt vanlig. Men samtidig så må man jo faktisk si at man kan jo ikke gå å ta handa si ned der. For da blir man jo skitten på henda. Ikke at man sier æsj og sånn. Men at da må man vaske henda sine etterpå da. Vi sier jo det når de ligger på stallebordet og.. og tar seg overalt. At da blir man jo møkkete på henda. Det gjør i hvertfall jeg.*

I diskurspsykologien belyses de handlingsorienterte sidene ved språket. Altså hvordan mennesker *utøver diskurser*. Opplevelsen av at kjønnsorganet er «skittent» kan umiddelbart knyttes til noe som kommer innenfra, en bestemt følelse. Men denne følelsen er ikke «naturgitt», biologisk eller nødvendigvis universell. Dersom en tilnærmer seg denne følelsen diskurspsykologisk kan den forstås som en sosial konstruksjon, skapt og utøvd av mennesker (Langdridge, 2006). I samspill med omgivelsene «lærer vi følelser». Opplevelsen av å være «skitten på hendene» etter å ha berørt kjønnsorganet kan være skapt i et veiledende samspill mellom individet og omgivelsene. Hvor individet har *lært å identifisere* at når en berører kjønnsorganet blir en «skitten på hendene» og må dermed vaske seg. Langdridge refererer til Wittgenstein som hevdet at språk alltid «er en offentlig, sosial handling» (2006, s. 315). Dette innebærer en forståelse av at mennesker ikke har tilgang til ikke – språklige, indre fenomener som kognisjon eller følelser. Men at kognisjon og følelser blir konstruert gjennom språket. De levde diskursene skaper grenser for hvordan vi forstår en handling. Dette betyr at barnehagepedagogenes holdning til kjønnsorganet som «skittent» skaper grenser for hvordan de forstår det å berøre kjønnsorganet. Å berøre kjønnsorganet knyttes direkte til behovet for å vaske hender. Andre handlingsalternativer blir ikke vurdert fordi diskursen omkring kjønnsorganet som «skittent» har skapt grenser for videre refleksjon rundt andre mulige handlingsalternativer (Lafton, 2011). En annen måte å forstå dette på er tanken om *interesse og legitimitet* som har å gjøre med den retoriske karakteren i barnehagepedagogenes språk. Dersom barnehagepedagogene opplever det som «uønsket» at barn skal berøre kjønnsorganet sitt i barnehagen kan de forhindre handlingen «under påskudd av» at barnet blir «skittent på hendene». Og for å stoppe handlingen kan de avlede barnet med å si at barnet må gå og vaske hendene. Forståelsen av at barnet blir «skittent på

hendene» når det berører kjønnsorganet gir barnehagepedagogenes *interesse* (at barnet ikke skal berøre kjønnsorganet) *legitimitet* (Langdridge, 2006).

Mens diskurspsykologien belyser hvordan diskurser utøves i praksis er Foucaults diskursteori opptatt av hvordan subjektene styres gjennom språket (Langdridge, 2006). Gjennom språk og begrepsbruk, understøtter den siterte barnehagepedagogen en oppfatning av at kjønnsorganet er «skittent» og at barn må vaske hendene etter å ha berørt det. Hun uttrykker at «... så må man jo faktisk si at man kan jo ikke gå å ta handa si ned der. For da blir man jo skitten på henda». Språkets primære oppgave er å skape mening. Gjennom språket gir den siterte barnehagepedagogen kjønnsorganet mening som «skitten». Og mening er ofte en forutsetning for handling (Neumann, 2001). Barnehagepedagogene både styres av og utøver en diskurs som forstår kjønnsorganet som «skittent». Barnet blir bedt om å vaske hendene når det har berørt kjønnsorganet fordi «kjønnsorganet er skittent». Og fordi kjønnsorganet er «skittent» blir barnet bedt om å vaske hendene. I sammenheng med dette kan det være interessant å stille spørsmål rundt om barnehagepedagogenes reaksjoner gjør noe med barnas opplevelse av eget kjønnsorgan? Og kan dette i neste omgang påvirke deres voksenliv? Jeg opplever at dette er spørsmål som kan utfordre grensene omkring hva vi oppfatter som eneste handlingsalternativ når barn berører kjønnsorganet.

4.4. Forplantning i fokus

4.4.1. Forplantning i fokus: «Den reproduktive diskurs»

Barnehagepedagogene uttrykte at de lettere samtalte med barn om reproduktiv seksualitet enn om barns egen seksualitet og seksuelle uttrykk. I alle fokusgruppene stilte jeg dette spørsmålet: Er det et tema som lettere blir inkludert i samtalen dersom dere snakker med barn om seksualitet? Og eksemplifiserte slike mulige tema med «kropp, onani, hvordan barn blir laget, seksuell lek eller seksuelle overgrep». Jeg eksemplifiserte ikke andre emner som for eksempel homoseksualitet. Dette betyr at spørsmålet hadde et heteronormativt utgangspunkt noe som kan ha vært en medvirkende årsak til at barnehagepedagogene også

tok utgangspunkt i en heteronormativ modell når de diskuterte spørsmålet i fokusgruppene. Barnehagepedagogene svarte «barn i magen» og kroppens funksjonalitet på dette spørsmålet. De fortalte at de ofte fikk spørsmål om graviditet særlig i perioder der barn observerte kvinner med store mager i barnehagen. Eller i forbindelse med at barn skulle få småsøsken. I fokusgruppene ble det også fortalt at de i perioder hadde fokus på å lære barna om kropp og kroppens funksjonalitet der forplantningsorganer kunne bli inkludert som en del av samtalen. I en av barnehagene hadde en tidligere ansatt pedagog med sykepleierbakgrunn hatt «grupper» hvor barn lærte om menneskekroppen og dens funksjonalitet.

Barnehagepedagogene posisjonerte seg mot det Langfeldt (2000) og Vildalen (2014) beskriver som «en reprodutiv diskurs». «Den reprodutive diskurs» beskriver et primærfokus på seksualitet som reprodutiv atferd. Og den kommer blant annet til uttrykk i hvordan skolens seksualitetsopplysning tradisjonelt har vært organisert. Hvor emnene som tillegges mest vekt dreier seg rundt sex mellom mann og kvinne, faren for uønsket graviditet, prevensjonsmetoder og seksuelt overførbare kjønns sykdommer (Vildalen, 2014). I en av fokusgruppene ble det reflektert rundt hvorfor man i liten grad snakket om *følelser* når seksualitet ble tematisert. Informantene i denne fokusgruppen var enige om at fokuset i stor grad lå på de funksjonelle og medisinske sidene ved kropp og seksualitet. Og de gav uttrykk for en opplevelse av at seksuelle følelser i liten grad ble belyst i seksualitetsopplysning beregnet for barn og unge. De problematiserte et ensrettet funksjonelt og medisinsk fokus på seksualitet med utgangspunkt i at vi har en enorm tilgang på informasjon om sex i vårt samfunn. Videre beskrev de en opplevelse av at det foregikk en økt seksualisering i ulike media som barn og unge ble utsatt for og deltok aktivt i daglig. Jeg tolket det som at de synes det var uheldig å radere bort følelser og følelsesmessige konsekvenser av sex når en snakket med barn og unge om seksualitet.

Inga: Det som kanskje er problemet, tenker jeg da, er at dem får veldig mye sånn kroppslig fokus og veldig mye sånn mekanisk seksualitetsfokus da. Mens det er kanskje mindre på følelser, hva det faktisk innebærer i forhold til følelser, og hva som er din kropp, hva du vil da.

Kjenne på sine egne følelser. Det er kanskje det, det er litt lite av i forhold til den mengden der er med.. alt annet da.

Ifølge Almås (2004) bør seksualitet forstås som mer enn reproduktiv atferd. Hun hevder at seksualitet er en form for menneskelig naturressurs som kan bidra til felleskap. Og at seksualitet er mye mer enn reproduktiv atferd fordi den representerer en viktig del av hvordan vi som mennesker kan få tilfredsstillt behov for tilknytning, tilhørighet, trygghet og selververd. Nordisk Forening for Klinisk Sexologi (NACS) viet hele sin 29. kongress til temaet «kjærlighet». De understreket med dette at seksualitet og sexologifaget omhandler mer enn det som kan forklares vitenskapelig (Vildalen, 2014). Opplevelsen denne fokusgruppen gav uttrykk for kan forstås i lys av diskursen Foucault beskrev som «scientia sexualis» eller «vitenskapens konstruksjon av seksualitet» (1995). Denne diskursen tilnærmer seg menneskelig seksualitet ut i fra en forståelse av at det er et biologisk og medisinsk forankret fenomen. Hvor «reproduksjon» er seksualitetens primære formål og oppgave. Barnehagepedagogene posisjonerte seg mot denne diskursen da de fortalte om egen praksis. Hvor kroppens funksjonalitet og «barn i magen» mer eller mindre var de eneste emnene som blir berørt i samtaler med barn om seksualitet. Men de belyste også diskursen når de uttrykte bekymring for et ensrettet fokus på de funksjonelle og medisinske sidene ved seksualitet i seksualitetsopplysning beregnet for barn og unge. En av barnehagepedagogene beskrev informasjon eller opplysning om seksuelle følelser som et slags «kunnskapshull» i den barnelitteraturen som fantes om kropp og seksualitet. Ifølge Vildalen (2014) finnes det kunnskap som viser en sammenheng mellom seksualitet og relasjonell fungering. Hun hevder at barn som blir møtt på følelsesmessige behov lettere vil kunne regulere følelseslivet sitt og utvikle en god selvfølelse, sammenlignet med barn som ikke blir det. Barn har behov for at også seksuelle følelser speiles av tilknytningspersoner og omsorgsgivere for at de skal framstå som virkelige, forståelige og håndterlige. Men for å kunne speile barns seksuelle følelser kreves det at vi har kunnskap om barns seksualitet og våger å snakke om den, hevder Vildalen (2014).

4.4.2. Barns seksualitet usynlig, – og ugyldiggjøres

Barns seksualitet blir ikke nevnt i årsplanen til de tre barnehagene hvor jeg gjennomførte fokusgruppeintervju. Seksualitet ble heller ikke tematisert i pedagogiske møter, i foreldremøter eller foreldresamtaler i barnehagen. Med mindre barn viste en seksuell atferd som barnehagepedagogene vurderte som «problematisk». Som jeg har vært inne på blir heller ikke seksualitetsbegrepet nevnt i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver eller i barnehageloven. Skarpsno (2013) hevder at det foregår en usynliggjøring av barns seksualitet i barnehagen. Usynliggjøringen foregår ved at seksualitet hverken tematiseres i barnehagepedagogisk praksis eller i lover og rammeplaner. Barns seksualitet som et sosialt fenomen blir på denne måten «usynlig» i barnehagen. Som om *den ikke finnes*.

Usynliggjøring kan også føre til ugyldiggjøring. Ugyldiggjøring beskriver på mange måter de samme prosessene som skjer ved en usynliggjøring men ugyldiggjøring har også makt til å «viske ut noe» som om *det ikke har skjedd*. Altså å gjøre noe «ugyldig».

Barnehagepedagogene konkretiserer barns seksualitet gjennom sine fortellinger om erfaringer med barns seksuelle uttrykk i barnehagen. De forteller om erfaringer hvor barn har utforsket kjønnsorgan alene eller sammen med andre barn, hvor barn har lekt seksuelt utprøvende leker eller onanert i barnehagen.

Camilla: Ja, for jeg vet sånn at de dreiv og gjemte seg bak det skuret og skulle susse hverandre på tissen. Det var bare gutter. Og det var egentlig samme perioden som de dreiv og gjemte seg inne på det rommet.. så de var en del gående der og. Og da tok vi det med en gang, for atte... jeg husker ikke om vi fikk en tilbakemelding fra en unge eller om det var foreldra, om den sussinga på tissen.. lallefall, men da snakka vi om at tissen er privat. Jeg tror den kjente vi mer på kroppen.. Da begynte jo jeg med litt sånn paniske tanker om hvor kommer dette fra, hvor har de lært dette. Egentlig tror jeg bare de syns det var spennende. De gjemte seg og var fornøyde de, det var ingen som virka såre. I den perioden der. Det var ikke på samme måte, men allikevel. Det første de gjorde når de skulle ut å leke var at de gjemte seg bak det skuret, sant. Så da..

Først vil jeg understreke at denne konkrete episoden kan fortolkes på flere måter. Både som uttrykk for gjensidig seksuell utforskning mellom jevnaldrende gutter (Camilla forteller senere at alle guttene som deltok var fem år) eller som et signal om at et eller flere av barna har vært utsatt for seksuelle overgrep. Jeg og leseren vet ikke nok om barna eller konteksten til å konkludere med at dette er «ufarlig seksuell utforskning» eller et signal om at barnet/barna lever med seksuelle overgrep. Poenget med sitatet i denne sammenheng er å vise at barnehagepedagogene konkretiserer barns seksualitet gjennom sine fortellinger om erfaringer. I lys av dette kan en forstå at det foregår en usynlig, - og ugyldiggjøring av barns seksualitet i barnehagen når den likevel ikke tematiseres. Hverken med barn i barnehagen, barnas foreldre eller kollegaer i mellom. Barnehagepedagoger *erfarer* barns seksualitet men den *tematiseres* ikke. Barns ulike seksuelle uttrykk snakkes ikke om i barnehagen før atferden vurderes som «problematisk». Selv om informantene uttrykte at barns seksuelle uttrykk var noe de «opplevde hvert år» ble dette aldri tematisert pedagogisk. Usynlig, – og ugyldiggjøring av sosiale fenomen kan forstås i lys av kulturelle tabu hvor det som er tabubelagt har en «sterk usynlig kraft» (Leira 2003, s. 155). Det at barns seksualitet ikke snakkes om kan bidra til at det blir en usynlig, – og ugyldiggjort del av barnets liv i barnehagen, at det blir *et tabu*. Hva tabu inneholder varierer fra kultur til kultur. Men hva tabu innebærer har mange felles trekk. Tabu kan kontrollere atferden og holdningene våre gjennom frykten for å stå på utsiden av fellesskapet. Ifølge Huseby (2015) er behov for tilhørighet og tilknytning en grunnleggende drivkraft i mennesket. Og mange vil bevisst eller ubevisst innordne seg kulturelle og sosiale normer i samfunnet med utgangspunkt i slike behov. Leira (2003) hevder at vi har mye ubevisst kunnskap om hva som er tabu. Vi bærere av tabu, vi innordner oss dem og utøver dem. Det kan være både vanskelig og risikofylt å synliggjøre tabu i egen kultur. Leira (2003) viser til Freud, som poengterte at å røre ved kulturelle tabu var ikke noe man nødvendigvis gjorde ustraffet. Som jeg var inne på tidligere gav barnehagepedagogene uttrykk for en usikkerhet omkring hva foreldre i barnehagen ville synes at var OK at barnehagepedagogene fortalte barna deres om seksualitet. De var også usikre på hvilke begreper som var «riktige» å benytte når de kommuniserte rundt barns seksualitet. Kanskje henger dette sammen med kulturelle tabu? Jeg oppfatter barns seksualitet som et sensitivt tema og senere vil jeg gå nærmere inn på hvordan barns seksuelle uttrykk knyttes til signal om at barn lever med seksuelle overgrep. Kan frykten for å bli «mistenkeliggjort» være en medvirkende årsak til at barnehagepedagoger ikke

tematiserer barns seksualitet i barnehagen med mindre den oppleves som «et problem»? I det innledende kapittelet av denne oppgaven fortalte jeg om min egen erfaring med tabuet rundt barns seksualitet. Etter møtet hvor jeg informerte barnehagens foreldregruppe om månedsprosjektet «kropp og barns seksualitet» ble jeg fortalt at noen hadde uttalt at vi skulle «drive med sex – undervisning for småbarn». Denne uttalelsen kunne gi meg en opplevelse av å bli mistenkeliggjort. For hvorfor ville jeg innlemme småbarn i kunnskap om seksualitet? Og hvorfor var jeg opptatt av at barn skulle få utfolde seg seksuelt i barnehagen? Tabuet rundt barns seksualitet kan kontrollere barnehagepedagogers pedagogiske praksis i barnehagen. Er det et tabu i vår kultur å tematisere positive aspekter ved barns seksualitet? Og kan frykten for å bli mistenkeliggjort kontrollere forståelsen vår av barns seksualitet og seksuelle uttrykk?

4.5. Personlige erfaringer og profesjonell praksis

4.5.1. Kroppslig og følelsesmessig hukommelse i møte med barns seksuelle uttrykk

Flere av mine informanter gav uttrykk for et kroppslig ubehag i møte med barn som onanerte eller berørte kjønnsorganet sitt åpenlyst. Uten at de nødvendigvis kunne forklare hvorfor ubehaget oppsto eller hva som kunne være årsaken til det. De skilte mellom hvordan de spontant ville møtt barns seksuelle uttrykk og hvordan de ville reagert dersom de fikk tid til å tenke seg om. Vi har kunnskap om at seksualitet kan læres både gjennom bevisste oppdragsstrategier og gjennom ubevisste og ureflekterte signal fra omgivelsene (Almås, 2004; Langfeldt, 2000; Vildalen, 2014). Dette kan forstås i lys av Hundeydes (2003) teori om «den skjulte barneoppdragelsen». I samspill med barnet formidler tilknytningspersoner og omsorgsgivere ubevisst sine normative bilder og oppfatninger av barnet og av seksualitet. Denne ubevisste formidlingen av normative bilder og oppfatninger får betydning for hvordan barnet fortolker egen seksualitet og kan prege hvordan barnet forvalter seksualiteten sin, helt inn i voksenlivet. Ifølge Almås (2004) og Langfeldt (2000, 2013) kan ubehagelige opplevelser knyttet til seksualitet og seksuell utprøving i barndommen feste seg som internaliserte kroppslige – og følelsesmessige minner. Dersom tidlige erfaringer er knyttet til et kroppslig – og følelsesmessig ubehag kan dette være en erfaring som senere blir en «ryggmargsrefleks»; et spontant uttrykk for ubevisste holdninger. Ifølge Almås (2004) styres

ikke handlingsrepertoaret vårt bare av fornuften men også av en kroppslig – og følelsemessig forankret hukommelse. Handlinger eller holdninger som er forankret i kropp og følelsesliv kan vi ikke alltid gjøre rede for eller forklare, hevder hun. Da jeg spurte barnehagepedagogene om hva de trodde kunne ha hatt betydning for hva de tenkte om barns seksualitet og seksuelle uttrykk svarte majoriteten egen oppdragelse. Erfaringer og opplevelser fra barndommen preger vår individuelle læringshistorie, hevder Almås (2004). Dette betyr at dersom vi knytter seksualitet til følelser som for eksempel skam vil skamfølelsen fungere som et kroppslig – og følelsemessig minne. Og dette minnet kan dukke opp som en «ryggmargsrefleks» i møte med barns seksuelle uttrykk.

Sonja: Jeg sitter og prøver å huske litt sånn selv, fra jeg var liten. Jeg vet at.. at vi lekte type doktorlek. Og jeg husker at vi lekte med Barbiene. Vi lekte at Barbiene sexa. Og jeg kan huske at det var ikke noe flaut, det var ikke noe skam, men det var privat. Og dersom.. kom det en forelder så var det lissom å passe på at de ikke skjønnte hva vi lekte. Og jeg kan ikke oppleve at jeg har blitt sagt fysj til. Og jeg husker ikke at noen har sagt dette får dere ikke lov til å leke, på en måte. Men det kan godt tenkes at noen har oppdaga det og så har man fått en korreksjon sånn at man føler at det er ikke.. allment. At opplevelsen av at det er privat, den sitter i meg. Og den drar jeg med meg, kjenner jeg.

På den ene siden uttrykker Sonja at leken hvor «Barbiene sexa» ikke var knyttet til skam. På den andre siden forteller hun at hun som barn hadde en opplevelse av at leken var «privat» eller «ikke allmenn». Jeg tolker dette som at hun som barn hadde en opplevelse av at leken måtte holdes skjult for voksne. Denne leken var ikke nødvendigvis «privat» for venner eller andre barn, hun beskriver at «vi lekte at Barbiene sexa». Men for voksne måtte leken holdes skjult. Jeg tolker utsagnet som at hun tok med seg denne litt «uhåndgripelige» opplevelsen inn i voksenlivet. Og den siste setningen i uttalelsen hennes tolker jeg dit at dette «uklare» eller «undefinerbare» minnet som forstår at lek med seksuelt innhold skal holdes skjult for voksne påvirket også hennes profesjonelle praksis i barnehagen. Ifølge Huseby (2015) er skamfølelsen et av menneskets grunnfølelser. Den er i utvikling allerede fra vi er mellom ett, - og halvannet år gamle. Opplevelsen av skam gjør at vi «føler oss avkledd både for oss selv

og andre», hevder Huseby (2015, s. 130). Det er en opplevelse av å være synlig på en negativ måte og gjør oss sårbare. Huseby hevder at selv om vi forholder oss til følelsen av skam på forskjellige måter har vi likevel dette til felles, at vi for enhver pris *unngår å vise andre skammen vår* (2015). Kanskje oppfattet Sonja som barn, nonverbale signal fra voksne som gav henne en følelse av ubehag eller skam? Og at hun dermed knyttet denne erfaringen til forståelsen av at slik lek måtte holdes «skjult» for voksne? Denne ubevisst internaliserte forståelsen av at lek med seksuelt innhold skal holdes skjult kan senere ha fulgt henne inn i rollen som barnehagepedagog og blitt en del av hennes praksis. Skarpsno (2013) setter slike opplevelser i sammenheng med «taus kunnskap». Begrepet «taus kunnskap» er et velkjent begrep innenfor pedagogikken. Det viser til en form for stilltiende og kroppslig integrert praktisk kompetanse som reflekterer pedagogenes kunnskap, verdier og holdninger. I likhet med hvordan Almås (2004) beskriver den kroppslige – og følelsesmessige hukommelsen, sitter «den tause kunnskapen» i kroppen. Den kommer til syne gjennom automatiserte handlinger som gjennomføres uten selvrefleksivitet om hvordan eller hvorfor noe gjøres (Skarpsno, 2013). Ifølge Lafton (2011) kan det ha flere positive effekter å artikulere taus kunnskap. Det kan bidra til at vi oppdager sider og nyanser ved oss selv og vår egen praksis som har vært skjult for oss. Og det kan belyse nye sider ved hvordan vi forstår ulike sosiale fenomen. Skarpsno (2013) hevder at diskusjon omkring praksisfortellinger kan øke barnehagepedagogers selvrefleksivitet. Det å bruke fortellinger fra yrkesfeltet i kollegiale møter kan være et godt redskap i arbeidet med å skape bevissthet rundt den tause kunnskapen som preger oss i pedagogisk arbeid. Ved å belyse hvilken kunnskap, hvilke erfaringer, verdier og holdninger som ligger til grunn for praksis kan det skapes endring og utvikling. Lafton (2011) og Skarpsno (2013) hevder at ved aktiv bruk av praksisfortellinger i barnehagepedagogisk arbeid kan vi utfordre etablerte sannheter, få øye på andre perspektiv og tenke nye tanker.

4.5.2. Personlige erfaringer er med i profesjonell praksis

Flere av barnehagepedagogene uttrykte et behov for å sette grenser for hva og hvor mye de ville kommunisere til barn rundt tema som berørte seksualitet. Jeg tolket dette som at de hadde en forståelse av at de måtte være personlige for å snakke med barn om seksualitet. De satte ord på en opplevelse av at deres grenser og personlige forhold til seksualitet kunne

bli utfordret i kommunikasjon med barn rundt dette tema. Og at dette påvirket det profesjonelle uttrykket.

Heidi: Men jeg tenker at.. nå sitter jeg og tenker at det.. er greit at du gir ordentlige svar og svarer ordentlig på de tinga dem spør om, og at du kanskje sjekker ut litt og, hva dem spør om. Men så tenker jeg og at.. jeg og har jo en grense, hva jeg syns er greit å dele! At jeg som voksen har jo også en grense for hva jeg vil dele med mine unger i forhold til min seksualitet. Ikke sant, det er ikke sikkert jeg er interessert i å fortelle dem hvor mye og hva og lissom.. det er på en måte noe, hvor går den grensa med ja, det er godt og voksne gjør det fordi de syns det er deilig og de tinga der men.. jeg kjenner at jeg har en grense for hvor mye vil jeg slippe mine egne unger, og andres unger, inn på.. i min personlige sfære da.

Nathalie: Men det tenker jeg jo at ikke er meningen heller, tenker jeg da.

Heidi: Nei, nei, men det er jo litt sånn du blir jo utfordra på en måte.. i forhold til hvor går grensene dine. I forhold til hva som er greit og ikke. Og det tenker jeg er litt i forhold til.. det å ha en sånn type seksualisert lek i barnehagen.. går jo på.. både på mine grenser og på andres grenser og på alles grenser. Som vi jo.. det er jo ikke noe vi diskuterer egentlig med foreldre. Syns dere det er greit med litt sånn doktorlek her, denna våren?

I alle fokusgruppene ble det av en eller flere informanter uttalt at barns seksualitet var «naturlig». Flere av informantene uttrykte at de visste at barns seksualitet var «naturlig» uten å gå nærmere inn på hvordan de visste det. Jeg tolker uttalelsen som at de har tilegnet seg forståelsen av barns seksualitet som «naturlig» gjennom livserfaring og kanskje gjennom folkeopplysning i media. En av informantene beskrev at hun hadde opplevd fjernsynsprogrammet «Kroppen» med Trond Viggo Torgersen, som «revolusjonerende» i forhold til hvordan voksne kunne snakke med barn om kropp og seksualitet. Det kan tenkes at Trond Viggo Torgersen, som lege og tidligere barneombud har vært en av de som har gitt diskursen om at «barns seksualitet er naturlig», legitimitet. Foucault hevdet at utsagn uløselig var knyttet til institusjoner, praksiser eller andre utsagn. «Det andre» som utsagn forholdt seg til var alt det en kunne dra veksler på for å gi utsagnet overbevisningskraft. For eksempel utsagn fra vitenskapelige autoriteter (Neumann, 2001). Trond Viggos Torgersens

fjernsynsprogram og bok «Kroppen», kommuniserte kanskje kunnskap om kropp og seksualitet til barn på en ny måte? Og kanskje har den vært et bidrag til diskursen om at «barns seksualitet er naturlig». Som lege var han en vitenskapelig autoritet og gjennom fjernsynsmediet hadde han både mulighet og makt til å påvirke mange menneskers forståelse av barns seksualitet og hvordan en kunne snakke om den. En forståelse som også barnehagepedagogene normativt kan ha gjort til sin egen (Lock & Strong, 2014).

Selv om diskursen om at «barns seksualitet er naturlig» syntes å være en «sannhet» barnehagepedagogene var enige om. Virket diskursen på den andre siden, å være dårlig integrert i informantenes praksis. Barnehagepedagogene uttrykte at fordi barns seksualitet var «naturlig» så var det viktig ikke å påføre barn skam når de gav uttrykk for den. En av barnehagepedagogene uttalte at kjernebegreper som «oppriktighet» og «omsorg» hadde en overføringsverdi i forhold til hvordan de kunne møte barns seksuelle uttrykk i barnehagen. På den andre siden uttalte hun også at hun ikke opplevde det som «naturlig» og tematisere seksualitet i barnehagen.

Marit: Jeg syns ikke det er naturlig og ta opp seksualitet som noe tema hverken til barn eller foreldre hvis ikke det er en.. hvis ikke det er et behov for det da. Hvis ikke det kommer spesielle ting som dukker opp. Sånn jeg tenker at det ikke er min oppgave egentlig. Og sette i gang noe diskusjon rundt det.

Flere informanter fortalte også om en praksis der barns seksuelle uttrykk ble begrenset og kontrollert i barnehagen. Dette kunne skje ved at «doktor – og pasientlek» måtte foregå med klærne på eller ved at de voksne stoppet, forhindret eller avledet barn som onanerte eller utforsket kjønnsorganet sitt alene eller sammen med andre barn i barnehagen.

Mina: Jeg tenker atte, at det er en gyllen anledning til å fortelle barna om egne grenser i forhold til sin egen kropp (Henviser til Case 1). Det med å sette en sånn, intimgrense.. ehhm.. så jeg tenker atte, vi må ta det der og da. Og hva som er greit og hva som ikke er greit. Og

det er jo forskjell på å ha vondt inni og på utsiden. Selvfølgelig. Jeg ville ikke akseptert atte.. at alle de var nakne for eksempel. Det må være på utsiden av klærne de er syke, dersom leken handla om det. Og så tenker jeg at det er en fin inngangsport til å fortelle om hva som er greit, og ja. At det hadde vært en fin mulighet til å snakke om det også.

En diskurs som begrenser og kontrollerer barns seksualitet synes å være sterkere forankret i barnehagepedagogenes praksis enn diskursen om at barns seksualitet er «naturlig» og at de dermed ikke må «påføres skam». Kan dette henge sammen med barnehagepedagogenes egne erfaringer med seksualitet fra barndommen? Kanskje kan dette forstås i lys av kroppslig – og følelsesmessig hukommelse eller taus kunnskap? Hvor barnehagepedagogenes kroppslige, - og følelsesmessige hukommelse overstyrer den kognitive kunnskapen de har tilegnet seg? Og at det er denne «tause kunnskapen» som kommer til uttrykk gjennom praksis? Barnehagepedagogene knyttet primært det å «påføre barn skam» til spontane verbale reaksjoner som å si «æsj», «fysj», eller «dette får du ikke lov til». Det var bare en av informantene som tematiserte at også voksnes nonverbale signaler kunne ha betydning for hvordan barn forsto og fortolket egen seksualitet. Foucault forsto begrepet diskurs som en grunnmur av tanker og tekster som deler samme språk og forståelsesramme. Han hevdet at diskurser tydeliggjøres gjennom bestemte praksiser. De rammer inn hvordan vi tenker og føler. Språket, språklige elementer og hvordan bestemte praksiser utøves står fram som diskursenes «materielle realitet» (Larsen 2016, s. 248). Når barnehagepedagogene knytter det å «påføre barn skam» primært til verbale utsagn utelukkes forståelsen av at de også gjennom nonverbale signal kan «påføre barn skam». Langfeldt (2000) hevder at når voksne avviser eller overser barns seksuelle uttrykk kan dette oppfattes som et signal om at barnets seksualitet er uønsket. Eller som et «skjult påbud» om at atferden er «feil». Verbalt posisjonerer barnehagepedagogene seg mot en diskurs som forstår barns seksualitet som «naturlig». Men gjennom nonverbale signaler og korreksjoner praktiserer de den andre diskursen som forstår seksualitet som noe som må «begrenses og kontrolleres». I barnehagen er det da først og fremst denne som står fram som diskursenes «materielle realitet».

4.5.3. Lite refleksjon rundt egne erfaringer gir negative spontane reaksjoner

Barnehagepedagogene gav uttrykk for at barns seksuelle uttrykk ofte ble møtt tilfeldig i barnehagen. Og at barns seksualitet og seksuelle uttrykk ikke ble tematisert med mindre de ble vurdert som «problematiske».

*Sigrunn: Man ville gjort det med noen som satt på fanget også. Så ville jeg lissom sagt at, til barnet at «jeg syns ikke det er alright, at du sitter og tar på tissen når du sitter på fanget mitt». «Du kan sitte et annet sted, aleine, hvis du vil? Det er helt okei, men jeg, Sigrunn, syns det er veldig ubehagelig at du..» Altså de skal jo vite at andre også, ikke syns det er like godt.. ikke sant *Ler. De må jo lære seg det også. Jeg syns ikke det er alright, men du må få lov til å ha det okei, men da må du gjøre det alene. Tenker jeg. Jeg har ikke opplevd det heller, men det er bare sånne tanker jeg har *Ler. Men det er ikke sikkert jeg gjør det, når den situasjonen oppstår. Kanskje jeg opplever at jeg blir helt annerledes. Bare sier «nei, ikke gjør det.» Det er stor sannsynlighet for at jeg sier det, men.. *Ler. Jeg kan godt planlegge at jeg skal si det på en annen måte, men sannsynligheten er stor for at jeg sier sånn «åh, æsj, nei ikke gjør det. Det er ekkelt, på fanget mitt».*

Ifølge Langfeldt (2000) er kunnskapsmangel og tabu omkring seksualitet medvirkende årsaker til at barn ofte møter negative reaksjoner når de utforsker kjønnsorgan alene eller sammen med andre barn, onanerer eller leker seksuelt utprøvende leker. Han hevder at for å kunne speile barns seksuelle uttrykk positivt må omsorgsgiverne ha et bevisst forhold til egen seksualitet. Dette betyr at omsorgsgiverne må ha en selvrefleksivitet i forhold til sine egne erfaringer med seksualitet og hvordan disse erfaringene kan påvirke dem i møte med barns seksuelle uttrykk. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at refleksjoner rundt egne verdier og handlinger skal inngå i barnehagepersonalets pedagogiske drøftinger for å systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 12). Dersom en konkretiserer dette til temaet barns seksualitet så betyr det at barnehagens personale skal reflektere over hvordan de møter barns seksuelle uttrykk i barnehagen. Og drøfte om egen praksis og barnehagens kultur bidrar til å fremme barnehagens verdigrunnlag. Barnehagens verdigrunnlag er blant annet

tuftet på begreper som *toleranse* og *respekt* (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 11). Av mine funn framgår det at barns seksualitet i liten grad blir tematisert i barnehagen og at det ikke er skapt rom for å reflektere over egen praksis med tanke på hvordan barns seksuelle uttrykk møtes i barnehagen. Av det barnehagepedagogene har fortalt om egen praksis kommer det også fram at det eksisterer en kultur i barnehagen for ikke å akseptere/respektere flere av barns seksuelle uttrykk. Som for eksempel seksuelt utprøvende leker hvor barnet/barna er avkledd, åpenlys onani eller åpenlys berøring av eget eller andre barns kjønnsorgan. Er dette en del av de normene for seksualitet som barn må sosialiseres inn i? Og kan det krenke deres integritet og autonomi?

Dersom målet er å skape et samspill mellom barn og voksne som kjennetegnes av åpenhet, trygghet og tillit må barnets seksualitet aksepteres og anerkjennes som en del av deres utvikling, hevder Langfeldt (2000) og Skarpsno (2013). Ifølge Aasland (2014) så behøver ikke dette å innebære at barnet skal få utfolde seksualiteten sin åpenlyst og uten restriksjoner. Hun hevder at anerkjennelse også kan innebære et element av korreksjon. Aasland (2014) hevder at barn som berører kjønnsorganet sitt eller onanerer offentlig må veiledes på at dette er handlinger de kan gjøre når de er for seg selv. Ved å se og bekrefte barnet, også i situasjoner der det gir uttrykk for seksuelle følelser, kan barnet oppleve å bli anerkjent. Dersom voksne først bekrefter barnet på at det er deilig å berøre kjønnsorganet kan en samtidig komme med en korreksjon på at dette er noe barnet kan gjøre alene eller alene sammen med andre barn. Aasland (2014) hevder at barn må sosialiseres inn i samfunnets normer og at dette er en del av hvordan de lærer å forvalte egen seksualitet. Ifølge Skarpsno (2013) er det å møte barn med en anerkjennende holdning som både aksepterer og respekterer deres seksualitet og seksuelle uttrykk et godt utgangspunkt for å hjelpe barn i prosessen med å utvikle et positivt forhold til egen kropp og seksualitet. Hun hevder at når nære omsorgsgivere i barns liv er forberedt, har kunnskap og er åpne og aksepterende i møte med barn som gir uttrykk for seksualitet kan det etableres samspill som fremmer åpenhet, trygghet og tillit mellom voksne og barn.

4.6. Overgrepssfrykt, jevnalderkultur og sosialiserende normer

4.6.1. Overgrepssfrykt i barnehagen

Når barn viste en åpenlys og gjentakende seksuell atferd i barnehagen knyttet flere av barnehagepedagogene dette til signal om at barnet kunne være utsatt for seksuelle overgrep. Barn som utforsket eget eller andres kjønnsorgan, lekte seksuelt utprøvende leker sammen med andre barn eller onanerte, ble ofte forstått som mulig «utsatte barn». Informantene gav uttrykk for en årvåkenhet i forhold til å oppfatte signal barn kunne gi på at de ble utsatt for seksuelle overgrep.

Heidi: Nei, men hun gjorde det jo hjemme og. Og så blir du jo litt sånn.. det var jo sånne tanker i forhold til, hvorfor gjør hun det. Ikke sant, er det andre ting her. Er det en.. bør vi være oppmerksomme i forhold til.. er det noe type.. overgrepssituasjoner eller andre greier som gjør at den ungen er veldig fokusert på kjønnsorganet sitt og.. at det er sånne type ting. Du får lissom mange forskjellige tanker.

Som jeg har vært inne på tidligere kan signaler om at barn lever med vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt være både sammensatte og utydelige. Det finnes ikke fasitsvar på hva som er en «normal seksuell atferd» blant småbarn. Og det er delte meninger om hva som gir grunn til bekymring. Søftestad og Andersen (2014) er tydelige på at barn som åpenlyst og gjentatte ganger viser en seksualisert atferd gir grunn til å undersøke nærmere. Omkostningene det har og ikke «oppdage barn» som utsettes for seksuelle overgrep og krenkelser er enorme både umiddelbart og på lengre sikt. Ansatte i barnehagen som møter majoriteten av norske småbarn hver dag har et spesielt stort ansvar i forhold til å se barn som ikke har det godt. I Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementets tiltaksplan «En god barndom varer livet ut» (2014-2017) heter det at ansatte i virksomheter som tilbyr offentlige tjenester skal ha god kunnskap om hvordan mistanke om vold og seksuelle overgrep mot barn og unge skal håndteres. Tiltaksplanen understreker at det viktigste er «å sikre tilstrekkelig kompetanse til å gripe inn og handle» (Øverlien & Moen 2016, s. 26). Og som et tillegg i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen foreslås det at

studenten «skal kunne identifisere tegn på seksuelle overgrep eller vold, og på bakgrunn av en slik faglig vurdering kunne iverksette tiltak» (Øverlien & Moen 2016, s. 27). Dette kan være overveldende oppgaver i utgangspunktet. Og rapporten til Øverlien og Moen (2016) belyser at avgangsstudenter ved barnehagelærerutdanningen opplever å ha lite kunnskap om slike tema i tillegg. Det primære fokuset norske myndigheter formidler i denne sammenheng er at barnehagepedagoger må ha kunnskap om *seksuelle overgrep* mot barn. Ikke om barns seksualitet, seksuelle utvikling eller seksuelle uttrykk. Kan dette bidra til at kunnskap om barns seksualitet og seksuelle uttrykk havner i bakgrunnen? Og kan barnehagepedagogenes opplevelse av mangel på kunnskap kombinert med bevisstheten rundt eget ansvar i forhold til å se utsatte barn, være en medvirkende årsak til at de tidlig knytter barns seksuelle uttrykk opp mot seksuelle overgrep?

Etter «Bjugn – saken» i 1994, hvor en barnehageansatt ble anklaget for å ha forgrepet seg seksuelt på flere barn i barnehagen oppsto det et diskursivt klima som involverte og engasjerte storsamfunnet i Norge. Denne saken fikk stor mediedekning og kom i en tid der flere fikk kunnskap om incest og seksuelle overgrep mot barn. Pia Friis, uttalte i en magasinartikkel at etter «Bjugn – saken» ble alt som hadde med barns seksualitet problematisert og linket opp mot seksuelle overgrep. Hun hevdet at barns seksuelle leker som tidligere hadde vært vanlig nærmest ble «forbudt» i årene etter «Bjugn – saken». Friis fortalte i intervjuet at voksne i barnehagen kunne skremme barn som gav uttrykk for seksuelle følelser ved å uttrykke sjokk eller irettesette dem uten nødvendigvis å forklare hvorfor de reagerte som de gjorde (Engdahl, 2003a). Spesialist i klinisk psykologi og sexologi, Thore Langfeldt, brukte i det samme magasinet begrepet «overgrepshysteri». Han forklarte dette med at den oppvoksende generasjonen barn var konstant aktivisert eller overvåket av voksne. De fikk aldri mulighet til å utforske seksualiteten sin eller leke seksuelle leker fordi voksne var redde for at dette ville gjøre dem utsatte i forhold til seksuelle overgrep (Engdahl, 2003b). Gjennom media har det blitt skissert liknende tendenser også de senere årene. I forbindelse med en overgrepssak der en barnehageansatt i Bergen innrømmet å ha voldtatt et fire år gammelt barn i barnehagen (Nilsen, Sundvor & Kvile, 2016), uttalte lederen for Foreldreutvalget for barnehager (FUB) at ansatte måtte være minst mulig alene med barn i barnehagen. Skolefaglig rådgiver i Tromsø kommune hvor det i 2015 var en liknende

overgrepssak, fortalte at de i Tromsø hadde fokus på at barnehageansatte aldri var alene med barn. For eksempel på turer. Og at de forsøkte å gjøre barnehagene så transparente som mulig. Dette gjorde de blant annet ved å bygge nye barnehager med mye glass og gjennomsiktige vegger for å sikre at man hele tiden hadde god oversikt (Løken & Otterlei, 2016). Avisen Dagbladet lagde også en sak om en barnehage i Svolvær hvor mannlige ansatte ikke var tillat å skifte bleier på barn i barnehagen (Jakobsen, 2016).

Kan et «risiko – og forebyggingsperspektiv» på barns seksualitet i barnehagen forstås som vår tids «sannhetsregime»? Et sannhetsregime er den diskursen en kultur eller et samfunn er underlagt som forteller oss hva som er «sant» og «meningsfullt». Det er «vitenskapsregimer» som utpeker «sannheten» og Foucault (1995) beskrev at det vestlige samfunnets sannhetsregime kom til uttrykk gjennom hvordan vi snakket om seksualitet. Der seksualitet ble gitt mening som en kilde til potensielle farer og overgrep. Denne diskursen utelukket en forståelse positive aspekter ved menneskers seksualitet. Kan det tenkes at et «risiko – og forebyggingsperspektiv» på barneomsorg kombinert med det Foucault (1995) beskrev som et seksualfiendtlig menneskesyn kan ha resultert i overgrepsskyt?

Vildalen (2014) hevder at når barns seksuelle uttrykk avvises eller ignoreres er det på den ene siden med på å gjøre veien til glede over egen kropp og seksualitet lang. På den andre siden hindrer denne usynliggjøringen oss i å oppdage barn som lever med seksuelle overgrep. Hun hevder at vi må forstå seksualitet ut ifra et utviklingsperspektiv og anerkjenne at seksualitet er en viktig del av livet fra tidlig barndom til død. Og at dette perspektivet kan bidra til å sørge for en «god kunnskapsformidling» omkring kropp og seksualitet i kommunikasjon med barn og unge. Vildalen (2014) hevder at barn kan ha stor nytte av å lære begreper rundt kropp, seksualitet og seksuelle følelser. Og at tilknytningspersoner og omsorgsgivere har et ansvar i forhold til å gi barn et språk som de kan bruke for å forstå seksualitet og bruke i relasjoner til andre. Videre forklarer hun at «aldersadekvat og god kunnskapsformidling» omkring kropp og seksualitet kan bidra til å gi barn et godt utgangspunkt for utviklingen av en positiv selvforståelse og gjøre barn bedre rustet til å sette grenser for seg selv og sin egen kropp, og respektere andres grenser. Aasland (2014) hevder

at barn og unge som kan identifisere seksuelle følelser uten å bli skamfulle, som har erfaring med å snakke om seksualitet og som kjenner kroppen sin blir bedre på å sette grenser for seg selv og tør tidligere å fortelle om seksuelle overgrep dersom dette har hendt eller pågår. Vildalen uttrykker det slik: «Man må vite hva som er normalt for å forstå at noe er galt» (2014, s. 27). Vildalen (2014) og Aasland (2014) hevder at gjennom å akseptere og anerkjenne barns utprøving av seksualitet i barnehagen (så sant slik utprøving ikke er til skade for andre barn) og formidle aldersadekvat kunnskap om kropp og seksualitet, kan være viktige bidrag i arbeidet med å forebygge seksuelle overgrep mot barn.

4.6.2. Jevnalderskultur og grenser

I alle fokusgruppene ble det å sette grenser for seg selv og sin egen kropp omtalt som «viktig å lære barn». Flere fortalte at de ville stoppet leken som ble skissert i Case 1. Og uttrykte at dette var en mulighet til å snakke med barn om å sette grenser for sin egen kropp og respektere andres grenser. Barnehagepedagogene sa de ville snakket med barna om «hva som var greit og hva som ikke var greit» uten å verbalisere hva de oppfattet som «greit» og «ikke greit». Jeg tolket det slik at dette varierte fra pedagog til pedagog.

Sonja: Jeg tror at det vi driver med, når vi driver og setter grenser, så tror jeg det er viktig jeg. Å lære barn og sette sine egne grenser, hva som er privat og ikke. Noen tåler dét, andre tåler dét, sånn er det for meg, hvordan er det for deg. Fordi når de kommer i den alderen hvor dette her skal leves ut så, så er det jo så mange ting man skal ta hensyn til for seg selv og for partneren man skal ha. Og det å vite at man er forskjellige og det er.. hvordan si stopp, hvordan sette sine grenser, det tror jeg er kjempeviktig både for menn, gutter og jenter.

Jeg tolker det Sonja sier som at hun ser på det å sette grenser for barn som en del av «å gi de opplæring» i å sette grenser for seg selv, og respektere andres grenser.

Barnehagepedagogene gav uttrykk for at det var viktig at barn lærte å sette grenser for seg selv og respektere andres. Samtidig fortalte de om en praksis der seksuell lek i barnehagen ble avbrutt og/eller lagt føringer for (leken måtte foregå utenpå klærne). De diskuterte aldri om gjensidig seksuell lek, onani eller kroppsutforskning kunne være noe positivt i barns liv.

Ifølge Langfeldt (2000) er seksuell lek en viktig del av hvordan barn kan utvikle en *selvstendig kompetanse* til å sette grenser for seg selv og sin egen kropp. Og samtidig lære å respektere andres grenser. I lys av dette kan det forstås som et paradoks at barnehagepedagogene på den ene siden stopper barn i seksuelt utprøvende leker eller kroppsutforskning samtidig som de gir uttrykk for viktigheten av at barn lærer å sette grenser for seg selv og respektere andres grenser. Men kan vi ha tillit til at barnehagebarn har eller utvikler en selvstendig kompetanse til å sette grenser for seg selv i seksuelt utprøvende lek? Og kan vi ha tillit til at barn respekterer andre barns grenser? Halldén (2013) hevder at vi på den ene siden kan slå fast at barn er sosiale, kompetente og viktige for hverandre og hverandres utvikling. Samtidig argumenterer hun for at dette ikke behøver å stå i et motsetningsforhold til forståelsen av barnet som avhengig og i behov for voksnes veiledning. Det at barnet allerede er et kompetent subjekt ligger der som en *mulighet*, hevder hun. Men at voksne er viktige for at *positivt samspill* mellom barn skal bli realisert. Ifølge Halldén (2013) må barns sosiale samspill støttes og det er de voksnes oppgave å skape slik støtte. For å konkretisere dette til barns seksuelle leker i barnehagen, kan en si at barnehagepedagogenes oppgave er å støtte barn i å utvikle en selvstendig kompetanse til å sette grenser for seg selv. Dette innebærer at barn også i seksuelt utprøvende leker kan ha behov for at voksne ivaretar, støtter og hjelper dem. Det pedagogiske prinsippet om å «bygge stillas rundt barn» kan være nyttig også i forhold til hvordan en forstår det «å støtte barn» som utforsker seksualitet i barnehagen. Det å lære å sette grenser for seg selv og sin egen kropp forgår i vekselvirkningen mellom frihet til å prøve og støtte i utfordringer.

Ifølge Vildalen (2014) kan seksuell lek styrke vennskapsbånd mellom barn. Og Borge (2013) hevder at vennskspsrelasjoner er betydningsfulle og viktige for småbarnet. Hvor en nær tilknytning mellom barn er noe av grunnlaget for at barnet skal bli autonomt og selvstendig. Borge forstår denne tilknytningen som skjer i nære vennskap mellom barn som et psykologisk fenomen som bidrar til at begge blir tryggere og kan klare seg på egenhånd (2013). Som jeg var inne på i kapittel 2 har Langfeldt (2000) rettet et kritisk blikk på organiseringen av småbarnets liv. Han forstår barns utprøving av seksualitet og seksuelle leker som en del av barns jevnalderkultur hvor denne «subkulturens» overlevelse er forutsatt at den kan holdes skjult for voksne. Når barns liv, dets hverdag og fritid er under

konstant «overvåkning» av voksne, utfordres barnas jevnalderkultur hevder Langfeldt (2000). Et annet perspektiv på dette kan belyses gjennom Barnekonvensjonens artikkel 16, som beskriver barns rett til privatliv uten vilkårlig innblanding. Tillates barn i barnehagen et privatliv i dag? Og skapes det rom for «hemmelige rom» der barn kan prøve ut seksualitet sammen med andre barn og speile seksuelle følelser?

4.6.3. Sosialiseringer normer for barn i barnehagen

Det kom fram av datamaterialet at informantene ofte skilte mellom barn på småbarnsavdeling (0 – 2 år) og barn på storebarnsavdeling (3 – 5 år) i diskusjoner omkring «naturlig» seksuell atferd blant barn i barnehagen. Barnehagepedagogene fortolket ofte barn på småbarnsavdeling sin atferd som kroppsforskning, nysgjerrighet og tilfredstillelse av fysisk ubehag (kløe eller liknende). Noen uttalte at de ikke viet denne atferden særlig oppmerksomhet. Andre fortalte at de kunne bekrefte de minste barna verbalt når de berørte eget kjønnsorgan i stallebordssituasjoner eller når to barn observerte andres/hverandres avkledde kropp i forbindelse med bleieskift eller toalettbesøk. Dette kunne skje ved at de gjorde barna oppmerksomme på at «guttetissen» og «jentetissen» var ulike og at alle mennesker var forskjellige. Jeg tolket det som at barnehagepedagogene var opptatt av at barn på småbarnsavdeling ble «gitt frihet» til å bli kjent med sin egen kropp og delvis andre barns kropp, da de fikk observere andre barn mens de var avkledde. Barn på storebarnsavdeling derimot fikk oftere fortolket sin atferd som seksuelt utprøvende lek, onani eller som mulige signal om at de hadde vært utsatt for seksuelle overgrep. Barn på storebarnsavdeling fikk også oftere korreksjoner dersom de kledde av seg til bar hud. Og/eller utforsket kroppen sin alene eller sammen med andre barn.

Nathalie forteller om barn på storebarnsavdeling som i forbindelse med avkledning i garderoben lager «nakenshow»:

Nathalie: ... Men det er også noe med og.. for jeg tenker på at det er ikke sikkert alle ungene som står der synes det er like behagelig heller. At det er lissom en sånn tosidig ting egentlig. At den som står der har jo ikke noe problem med å stå der å være naken, og at alle ser på den. Det skjønner man jo, ut i fra hvordan man oppfører seg når man er naken der. Men jeg

tenker at noen av de andre ungene trenger ikke synes at det er like greit. Og det er jo noe man må videreformidle. Nakenshow kan være gøy, men her så er vi påkledd. At tiss og rumpe er lissom eget. Det er jo greit å formidle.. det er litt sånn dobbelt, jeg syns det er litt vanskelig egentlig! For den som har show syns jo det er gøy. Og noen ler jo så dem nesten tisser på seg, og syns det er like gøy som den som er naken. Mens andre trenger ikke å syns det.

Jeg fortolket dette og liknende utsagn som at barnehagepedagogene hadde ulike forventninger til hvordan barn skulle «opptre» på storebarnsavdeling og på småbarnsavdeling. Barn på storebarnsavdeling var forventet å være eller å bli sosialisert inn i de normene for «nakenhet» og seksualitet som finnes i vår kultur. Mens barn på småbarnsavdeling fikk utfolde seg mer «fritt». Jeg tolket det som at dette skiftet i forventninger hvor barna gikk fra å bli vist aksept til «å bli sosialisert» ikke var noe som skjedde gradvis. Men at det kom som en del av det å gå fra småbarn, - til storebarnsavdeling som ofte skjer det året barnet fyller tre år.

Inga: Men lissom, hvor går grensa på en måte fra hva vi ser på.. som er akseptabelt som en lek lissom, eller at det ikke er akseptabelt lenger. Fordi det skjer jo på et eller annet tidspunkt her. Fordi det er forskjell fra, jeg hvertfall, kjenner på kroppen min selv, at det er forskjell fra noen ett – toåringer som vandrer rundt og har det gøy på en måte, til fire – femåringer som går rundt nakne og vandrer rundt og har det gøy. Jeg kjenner selv, at der har jeg noen sånne begrensninger, ikke sant. Hvor jeg kanskje hadde stoppa det, mens en på småbarn hadde kanskje fått lov til å fly litt, og så hadde jeg stoppa det. Så det er lissom, hva er det som avgjør det. Det er jo.. kan jo være spennende.

Barnehagepedagogenes skifte i forventninger til barna kan tolkes i lys av en diskurs der barndommen forstås som «en investerende fase» til voksenlivet. I dag omtales barnehagen som «en del av utdanningsløpet». En diskurs som manifesterte seg i 2006 da ansvaret for norsk barnehagedrift ble lagt til Kunnskapsdepartementet fra det som den gang het «Barne – og familiedepartementet» (Pressemelding nr. 212 (2005)). Barnehagen skal delvis fungere «skoleforberedende». Og dette kommer til uttrykk i rammeplanen for barnehagens innhold

og oppgaver hvor det er definert syv fagområder som kan knyttes opp til fagene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Pettersvold og Østrem hevder at «myndighetenes satsing på utdanning generelt og barnehage spesielt rammes inn av en økonomisk logikk der små barn forstås som investering i nasjonens bruttonasjonalprodukt (BNP)» (2012, s. 15). Med dette mener de at norske myndigheter uavhengig av politisk tilhørighet, har omfavnet en «investeringslogikk» hvor barn forstås som en «framtidig investering i landets BNP». For å øke konkurranseevnen med resten av verden «sikres investeringen» gjennom å innføre stadig mer strukturert pedagogikk i barnehagen og skolen. Pedagogikken preges av en «resultat – og målstyring» der barns «ferdigheter» på alle livets områder, kartlegges skjematisk fra de er tre år. Pettersvold og Østrem hevder at dette skjer under påskudd av ulike «godhetsargumenter» som for eksempel «tidlig innsats» (2012, s. 118).

Kan en diskurs som forstår barn som «investering» også ha påvirket hvordan barnehagepedagoger forstår sosialisering av barns seksualitet? Der ideen om «frihet til å utforske» stopper det året barnet fyller tre år og begynner på storebarnsavdeling? Med utgangspunkt i en diskurspsykologisk tilnærming kan en forstå at barnehagepedagogenes subjektive, psykologiske virkelighet *konstitueres* gjennom språket (Jørgensen & Phillips, 1999). Ifølge Pettersvold og Østrem (2012) blir diskursen om «tidlig innsats» utelukkende forstått som noe positivt mens «vente – og – se – holdninger» forstås som noe negativt. Når barn på storebarnsavdeling ikke «opptrer» som forventet, når de *åpenlyst* gir uttrykk for seksualitet eller kler seg nakne tolkes kanskje denne atferden ubevisst i lys av ideen om «tidlig innsats». At barna nå må korrigeres fordi denne atferden bryter med samfunnsnormen.

Inga: Du kan jo ikke, altså når du blir voksen så kan du jo ikke gå rundt og fly i byen å trekke ned buksa og onanere. Altså, du kan jo ikke gjøre det. Du kan jo ikke det! Det er jo ikke lov! Det må jo ungene lære.

Disse forståelsesrammene hvor «tidlig innsats» aksepteres som noe «meningsfullt» eller «sant» kan ha blitt en hegemonisk diskurs i barnehagen. Når diskurser oppnår hegemoni kan de oppfattes som selvfølgelige og dermed få stå uimotsagte. De hegemoniske diskursene definerer virkeligheten på en slik måte at de også skaper retningslinjer for hvilke utsagn som aksepteres som «meningsfulle» eller «sanne» og hvilke tanker, utsagn eller handlinger som er «feil». Diskursene trenger inn i individets subjektive og psykologiske virkelighet, og påvirker både hvordan en handler og hvordan en snakker om noe. Dette betyr at den hegemoniske diskursen skaper en verden som ser «virkelig» eller «sann» ut for taleren (Jørgensen & Phillips, 1999). Myndighetenes fokus på «tidlig innsats» i barnehagen kan ha fått en retorisk kraft som definerer «virkeligheten». Og som senere brukes bevisst eller ubevisst, av barnehagepedagoger som en «ressurs» i konkret interaksjon. Dersom barn på storebarnsavdeling ikke «opptrer» i tråd med vår kulturs norm for «kroppslig, - og seksuell utfoldelse» blir de korrigeret eller stoppet med utgangspunkt i en forståelse av at barna nå må «sosialiseres».

Som jeg var inne på ble åpenlys seksuell atferd blant barn på storebarnsavdeling også oftere fortolket som mulige signal om at barnet var utsatt for seksuelle overgrep. «Det store barnets» atferd ble oftere satt i sammenheng med slike «mistanker» sammenlignet med barn på småbarnsavdeling. En av barnehagepedagogene uttalte dette i forbindelse med Case 1, mot slutten av et lengre sitat:

Sigrunn: ... Men så tenker jeg samtidig at.. hvor har dissa ungene lært dette her? Dette har de ikke lært i barnehagen! Å undersøke tissen på hverandre. Så de må jo ha sett det og observert det et sted.

Anne: Men samtidig så er det jo naturlig at man er nysgjerrig, ikke sant?

Sigrunn: Joda! Men jeg syns ikke det er naturlig at femåringer vet.. ja.. hvordan man.. hvordan man.. doktoren skal.. ja..

Kanskje forstås «det store barnets» åpenlyse seksualiserte atferd som et «avvik» fra den «skjematiske virkeligheten» Pettersvold og Østrem beskriver. Hvor universelt utformede skjema benyttes for å kartlegge om barn utvikler seg «normalt» både emosjonelt og sosialt (2012, s. 59)? Forstås åpenlys seksuell atferd blant barn fra de er tre år som et «avvik» fra det vi forventer av «et normalt barn»? Og kan dette dermed være en medvirkende årsak til at mistanker om seksuelle overgrep oppstår?

Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven finnes det flere ulike forståelser av hvordan seksualisert atferd blant barnehagebarn kan fortolkes. Kanskje er det signal om at barnet lever med seksuelle overgrep. Kanskje er det «ufarlig» seksuell utprøving. Formålet med å ta med perspektivet jeg har skissert, har vært å se på om en diskurs der barndommen forstås som en «investerende fase» til voksenlivet kan ha påvirket forståelsen vår av når og hvordan barn skal «sosialisere seksualiteten sin». Der barn fra de er tre år forventes å tilpasse seg gitte normer for «sosialt akseptert» seksuell atferd. Og at denne diskursen fører til at barnehagepedagoger begrenser og kontrollerer barns kroppslige og seksuelle utfoldelse.

4.7. Oppsummering og avslutning

4.7.1. Oppsummerende refleksjoner

Et seksualfiendtlig menneskesyn synes å leve og virke også i vår tid (Foucault, 1995). Mens paradigmet på 1800 – tallet forsto barns seksuelle uttrykk som direkte skadelig for deres fysiske og psykiske helse er ikke dette lenger en forståelse som råder i vår kultur. Gjennom samfunnsutvikling og ny, etablert kunnskap utvikles også nye paradigmer. I dag har vi et mer nyansert bilde av barns seksualitet og dette uttrykkes blant annet gjennom diskursen som forstår barns seksualitet som «naturlig». På den andre siden har jeg fortolket meg fram til at barnehagepedagoger primært knytter barns seksualitet og seksuelle uttrykk til noe negativt. Min analyse viser at det eksisterer et tabu rundt tema som forhindrer oss i å snakke om de positive aspektene ved barns seksualitet. Tabuet eller tausheten kommer også til uttrykk i lover, rammeplaner og andre styringsverktøy som regulerer barnehagen. Begrepet «seksualitet» ikke er nevnt i noen av disse selv om en kan tolke det inn i rammeplanens mer generelle formuleringer. Det er hevdet at barns seksualitet usynlig, - og ugylldiggjøres i barnehagen (Langfeldt, 2000; Skarpsno, 2013; Vildalen, 2014). Og tabuiserende prosesser som de jeg har beskrevet ovenfor kan sees på som en del av denne usynlig, - og ugylldiggjøringen av barns seksualitet.

Barnehagepedagoger opplever å mangle kunnskap om barns seksualitet og seksuelle uttrykk. Mine informanter gav uttrykk for at de ble usikre og rådville når seksualitet ble tematisert. Dette er et hovedfunn i min undersøkelse. Mangel på kunnskap og usikkerhet kom til uttrykk på flere og forskjellige måter. Fra hvordan de kommuniserte omkring tema som berører barns seksualitet til hvordan de handlet i møte med barns seksuelle uttrykk. Som jeg nevnte ble barns seksualitet i liten grad tematisert i barnehagefaglig praksis. Men med et viktig unntak. Når barn åpenlyst og gjentatte ganger viste en seksualisert atferd i barnehagen ble tema brakt på banen både internt i barnehagen, med foreldre og iblant ble faginstanser utenfor barnehagen koblet inn. Barnehagepedagogene vurderte barns gjentatte og åpenlyse seksuelle atferd som «problematiske». Og satte ofte slik atferd i sammenheng med signal om at barnet kunne være utsatt for seksuelle overgrep. Denne «årvåkenheten» i forhold til seksuelle overgrep mot barn er et annet hovedfunn i min undersøkelse. Frykt for at barn ble

utsatt for seksuelle overgrep eller krenkelser førte også til at barns selvråderett og privatliv ble utfordret i barnehagen. Informantene gav uttrykk for at det var viktig at barn lærte å sette grenser for seg og sin egen kropp, samt respektere andres grenser. Men et gjennomgående moment i den praksisen barnehagepedagogene fortalte om var at barns seksuelle uttrykk ble *forhindret, stoppet og avledet*. I analysen har jeg pekt på at dette kan hindre barn i å utvikle en selvstendig kompetanse til å sette grenser for seg selv og sin egen kropp, samt lære å respektere andres grenser. Det kom også fram at barn som gav uttrykk for seksualitet i liten grad fikk speilt eller fortolket seksuelle følelser mens de var i barnehagen.

Barnehagepedagogene posisjonerte seg mot diskurser som forstår seksualitet som reprodutiv atferd. Dette forhindret både åpenhet og kommunikasjon rundt seksualitet som ikke fører til reproduksjon. Diskurser som har «vitenskapeliggjort seksualitet» preger hvordan seksualitet blir forstått og snakket om også i barnehagen. «Vitenskapeliggjøringen» av seksualitet kommer til uttrykk gjennom hvilke termer og begreper som benyttes, til kategoriseringer av hva som er «naturlig» eller «normal» seksualitet. Kunnskap om seksualitet som kommer «innenfra», erotikk og seksuelle følelser kan ha blitt utradert i «vitenskapeliggjøringen» av seksualitet. En av fokusgruppene diskuterte hvordan vi i kommunikasjon med barn og unge underkjente betydningen av seksuelle følelser når vi bare snakket om funksjonelle og medisinske sider ved kropp og seksualitet. I samspill og kommunikasjon med barn omkring kropp og seksualitet ble det slik sett skapt kontrakter og metakontrakter (Hundeide, 2003) som signaliserte at dette måtte foregå på et «reproduktivt plan». En slik «reproduktiv diskurs» forstår ikke seksualitet i et utviklingsperspektiv som et aspekt ved det å være menneske fra fødsel til død. Og kan ha vært en medvirkende årsak til at barnehagepedagogene ikke samtalte med barn om barns egen seksualitet. Ifølge Almås (2004) og Vildalen (2014) kan seksuelle følelser knyttes til menneskers behov for tilknytning, tilhørighet og trygghet. De hevder at seksuell utvikling henger sammen med utviklingen av «selvet» og relasjonell fungering. Når barns seksuelle følelser ikke blir tematisert, speilt eller fortolket av omsorgsgivere kan dette påvirke hvordan barn forvalter seksualiteten sin også senere i livet. Dette er et sentralt poeng i min analyse.

Diskurser som definerer og kategoriserer seksualitet er mer nyanserte i dag enn hva de var for bare noen tiår siden. «Sannheten» om seksualitet er ikke universell eller objektiv men defineres innenfor en historisk, kulturell og sosial kontekst. Våre måter å forstå og kategorisere verden på er historisk og kulturelt spesifikke og dermed kontingente. De kan alltid være eller bli annerledes. Men kanskje underkjenner dette betydningen av et seksualfiendtlig menneskesyns permanens (Foucault, 1995; Jørgensen & Phillips, 1999)? Dersom barns seksualitet i flere hundre år har blitt fortolket negativt, begrenset og kontrollert er vi kanskje alle i større eller mindre grad, dannet innenfor denne diskursen? Har vi da «adgang» til å skape forandring? Og er det en forandring vi ønsker?

4.7.2. Kritisk vurdering av undersøkelsen

Barns seksualitet og seksuelle uttrykk i barnehagen er et sensitivt og lite utforsket tema. Mine informanter uttrykte at de hadde lite «trening» i å snakke om barns seksualitet. Dette var også noe jeg kunne identifisere meg med. Jeg antar at flere av informantene synes det var vanskelig å fortelle om sine erfaringer med barns seksualitet og at dette kan ha ført til at noen forble tause under fokusgruppeintervjuet. Selv om jeg ikke har forskningsmessig dekning for å anta at dette var årsaken. Undersøkelsens tema, emnene som tas opp, funnene og fortolkningene av disse er alle normative i større eller mindre grad. Det må tas hensyn til forskerens subjektivitet i lesningen av denne oppgaven. Med utgangspunkt i tema og problemstilling for oppgaven kunne andre perspektiver vært berørt og andre fortolkninger kunne vært gjort.

I prosessen med å skrive denne oppgaven har jeg sett at den kan tolkes som et argument for at voksne skal «trenge dypere inn i barnas verden». Det er en risiko for at vi tar et «uinvitert» skritt inn i barns private sfære når vi tematiserer og fortolker seksualiteten deres. Jeg har skrevet denne oppgaven med tanken om «barns beste» som utgangspunkt. Men hvem avgjør hva som er best for barnet og hvordan gjør vi det? Jeg opplever at dette er vanskelige dilemmaer. Men på tross av dette står jeg ved standpunktet jeg har tatt om at det er behov for en endring av praksis i mange barnehager der barns seksualitet ikke blir tematisert før den oppleves som «problematisk».

4.7.3. Avsluttende kommentar

Med utgangspunkt i en fortolkende tilnærming har jeg belyst og diskutert hvordan barnehagepedagoger sier at de erfarer barns seksuelle uttrykk i barnehagen og hvordan barns seksualitet blir tematisert i barnehagefaglig praksis. I samfunnsvitenskapelig forskning forstås kultur som en gruppes måte å skape mening på. I barnehagen presenteres kultur for barn hver dag og barnehageansatte bidrar til å gi barns virkelighet mening. Småbarnet har ikke adgang til en virkelighet utenfor den tilknytningspersoner og omsorgsgivere presenterer for dem. Og i lys av dette kan en forstå at store deler av barns liv og danning foregår innenfor barnehagens rammer hvor de tilbringer mye av sin våkne tid. Som jeg var inne på i innledningen av oppgaven er det også min oppfatning at seksualitet hverken kan eller bør skilles fra andre livsaspekter. At den må forstås som en del av barns utvikling. For meg betyr dette at barns seksualitet og seksuelle uttrykk både må aksepteres og anerkjennes. Og jeg opplever at for å kunne gjøre dette krever det at vi som arbeider med barn og unge har et reflektert forhold til hva det er i vårt eget liv som har påvirket holdningene våre til seksualitet. Dette har vært oppgavens fremste målsetting; å skape selvrefleksjon hos leseren.

Litteraturliste og kilder

Almås, E. (2004). *Sex og sexologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Antonsen, F. (2015, 26.mars). La barna leke seksuelle leker – åpenhet om seksualitet begrenser overgripernes handlingsrom. Hentet fra <http://barnehage.no/pedagogikk/2015/03/-la-barna-leke-seksuelle-leker/>

Askland, L. & Sataøen, S.O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bataille, G. (1996). *Erotismen*. Oslo: Pax Forlag AS.

Berman, L. (2011). *Snakk om sex. Hvordan snakke med barn og ungdom om sex*. Oslo: Cappelen Damm.

Borge, A.I.H. (2013). Vennskap. I E. Foss & O.F. Lillemyr (red.), *Til barnas beste* (s. 35 – 53). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Engdahl, B. (2003a). Vi har et ansvar for barns seksualitet. *Sinnets helse* nr. 1/2003.

Engdahl, B. (2003b). La barna leke doktor i fred. *Sinnets helse* nr. 1/2003.

Foucault, M. (1995). *Seksualitetens historie 1: Viljen til viten*. Oslo: EXIL.

Guldvik, I. (2002). Troverdighet på prøve – om gruppeintervju som metode for å produsere valide data om politiske diskurser. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, VOL 43, NR 1, (s. 30 – 49).

Halldén, G. (2013). Det aktive og kompetente barnet. Synet på barn som et sosialt og kulturelt produkt. I E. Foss & O.F. Lillemyr (red.), *Til barnas beste* (s. 198 - 216). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hitching, T.R., Nilsen, A.B. & Veum, A. (red.). (2011). *Diskursanalyse i praksis – metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Hummelvoll, J.K. (2008). The multistage focus group interview. A relevant and fruitful method in action research based on a co – operative inquiry perspective. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*.

Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill. Fra spedbarn til skolealder* (2.utg.). Oslo: Forlaget Vett & Viten AS.

Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Huseby, T. (2015). *Alene naken. Hvorfor er vi redd for å være oss selv?* Oslo: Cappelen Damm AS.

Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse – og sosialfagene* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jakobsen, K.M. (2016, 22. april). I denne barnehagen nektes menn å skifte bleier. *Dagbladet*.

Hentet fra

<http://www.dagbladet.no/2016/04/22/nyheter/svolver/nordland/innenriks/overgrep/43955990/>

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Jørgensen, W.M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Kimerud, A.T. (2011). Konstruksjoner om barns seksualitet. I A.M Otterstad og J. Rhedding – Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 172 – 184). Oslo: Universitetsforlaget.

Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2009). *Focus groups – A Practical Guide for Applied Research*. California: SAGE Publications, Inc.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.

Lafton, T. (2011). Å bryte opp egen praksis – kritisk refleksjon som utgangspunkt for nye handlinger. I A.M Otterstad og J. Rhedding – Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 101 - 113). Oslo: Universitetsforlaget.

Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Langfeldt, T. (2000). *Barns seksualitet* (2.utg.). Oslo: Pedagogisk forum.

Langfeldt, T. (2005). *Erotikk og fundamentalisme – fra Mesopotamia til kvinnefronten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Langfeldt, T. (2013). *Seksualitetens gleder og sorger. Identiteter og uttrykksformer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Larsen, V. (2016). Diskursenes dimensjoner i barnehagefaglig praksis. I T. Gulpinar, L. Hernes og N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 247 - 257). Bergen: Fagbokforlaget.

Leira, H.K. (2003). *Det gode nærvær. Kulturens psykologiske betydning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosialkonstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Løken, S. & Otterlei, S.S. (2016, 20. april). Ansatte må være minst mulig alene med barna. *NRK*. Hentet fra <http://www.nrk.no/hordaland/-ansatte-ma-vaere-minst-mulig-alene-med-barna-1.12908601>

Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Morgan, D.L. (1998). *The Focus Group Guidebook. Focus Group Kit 1*. California: SAGE Publications, Inc.

Neumann, I.B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nilsen, L., Sundvor, O. & Kvile, G. (2016, 18.april). Gutt (4) voldtatt i barnehage. *Bergensavisen*. Hentet fra <http://www.ba.no/barnehageovergrepene/nyheter/kriminalitet-og-rettsvesen/gutt-4-voldtatt-i-barnehage/s/5-8-329229>

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.

Pressemelding nr. 212 (2005). *Departementsendringer fra 1. januar*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/departementsendringer-fra-1-januar/id103673/>

Samuelsen, J. A & Hansen, F. (2016, 12.april). Lærer 5 – åringer om incest. Hentet fra <http://www.nrk.no/vestfold/lettere-a-avdekke-seksuelle-overgrep-i-barnehagen-enn-pa-skolen-1.12895345>

Skarpsno, H.E. (2013). *Barn og seksualitet. Utfordringer i barnehagen*. Oslo: SEBU forlag.

Statistisk Sentralbyrå. (2015, 4. mai). Barnehager, 2014, endelige tall. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2015-05-04>

Søftestad, S. & Andersen, I.L. (2014). Seksuelle overgrep mot barn. I S. Søftestad og I.L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn – traumebevisst tilnærming* (s. 23 – 32). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse – og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vildalen, S. (2014). *Seksualitetens betydning for utvikling og relasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

WHO. (2006). Defining sexual health. Hentet fra http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/

Wenneberg, B.S. (2000). *Socialkonstruktivisme – positioner, problemer og perspektiver*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper – om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2.utg.). Lund: Studentlitteratur.

Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon – om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppetudier. I K. Fange og A. -M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 15 – 34). Oslo: Gyldendal.

Øia, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Øverlien, C. & Moen, L.H. (2016). «Takk for at du spør!» *En oppfølgingsstudie om kunnskap*

om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere (NKVTS – rapport nr. 3/16). Hentet fra https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_net.pdf

Aasland, M.W. (2015). *Barna og seksualiteten*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Aasland, M.W. (2014). *Si det til noen. En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg

Vedlegg 1

Case 1

4 – åringene Anna, Hans og Jo leker på et rom som ligger adskilt fra resten av avdelingen. De har gitt uttrykk for at de ønsker å være alene, både fra andre barn og voksne, og du har sagt at det er OK. Etter en stund åpner du døren inn til rommet og observerer at barna leker «doktorlek» der Anna er «syk i tissen». Hans og Jo er doktorer, og undersøker Annas kjønnsorgan.

Hvordan opplever du denne situasjonen?

- Du har åpnet døren og observert at barna leker «doktorlek», hva gjør du nå?

Case 2

2 – åringen Synne, sitter på fanget ditt og slapper av i en rolig stund i barnehagen. Mens dere sitter slik, tar Synne hendene ned i bleia og kjenner på kjønnsorganet sitt.

Hvordan opplever du denne situasjonen?

Case 3

5 – åringen Hans, har fått vite at han skal bli storebror. Mamma har baby i magen forteller han. Mens dere sitter og spiser, spør han deg hvordan babyen har kommet inn i mammas mage.

Hva tenker du om denne situasjonen?

- Hvordan svarer du Hans?

Vedlegg 2

Intervjuguide

- Hva er det første dere tenker på, når barns seksualitet i barnehagen tas opp som tema?

Tilleggsspørsmål:

Hva tror dere kan ha hatt betydning for hva dere tenker om barns seksualitet?

- Hvilke erfaringer har dere med å snakke med barn om seksualitet i barnehagen?

Tilleggsspørsmål:

Hvis dere snakker med barn om seksualitet; er det noen tema som lettere blir inkludert i samtalen? (For eksempel: Kroppen, hvordan barn blir laget, onani, seksuell lek, eller seksuelle overgrep)

- Har dere snakket om barns seksualitet med kollegaer i barnehagen?

Tilleggsspørsmål:

Hvilken erfaring har dere med å snakke om barns seksualitet i pedagogiske møter?

- Opplever dere at det eksisterer ulike holdninger til barns seksualitet blant personalet i barnehagen?

Tilleggsspørsmål:

Hvordan kommer dette til uttrykk?

- Har dere snakket med foreldre om barns seksualitet?

Tilleggsspørsmål:

Hvilke erfaringer har dere med å ta opp barns seksualitet som et tema i foreldresamtaler eller foreldremøter?

Avslutningsvis; er det noe mer, eller annet, dere tenker at kan være viktig å si for å belyse de temaene vi har snakket om?

Vedlegg 3

Første forespørsel om deltakelse i undersøkelsen på mail:

Hei!

Mitt navn er Guri Romtveit, jeg er en kvinne på 28 år som for tiden tar en mastergrad i sosialfaglig arbeid med barn og unge ved Høgskolen i Lillehammer. Jeg er halvveis i studieløpet og skal nå i gang med masteroppgaven. Jeg ønsker å fordype meg i hvordan kommunale barnehager i ___ og ___ jobber for å forebygge og avdekke seksuelle overgrep mot barn. Det er i forbindelse med dette jeg tar kontakt med deg. Å gjennomføre dette prosjektet forutsetter at jeg innleder et samarbeid med et utvalg styrere/virksomhetsledere der de/dere må samtykke til at jeg samler informasjon og gjennomfører kvalitative intervjuer. **Spørsmålet er da, om det er en interesse for å delta i dette prosjektet?**

Jeg er fortsatt i en planleggingsfase men dersom du/dere ønsker mer informasjon må du eller dere gjerne ta kontakt med meg på mail eller telefon. Så skal jeg svare så godt jeg kan! Jeg jobber med prosjektbeskrivelsen nå, så jeg vil sette pris på et raskt svar!

Vennlig hilsen
Guri Romtveit
Tlf: 90 13 48 43

Vedlegg 4

Mail med informasjon om endring av problemstilling til de som ønsket å delta i undersøkelsen:

Hei alle positive respondenter!

Jeg har, etter grundig veiledning, endret problemstillingen til masterprosjektet mitt. Fra: Hvordan jobber kommunale barnehager i __ og __ for å forebygge og avdekke seksuelle overgrep mot barn? **Til: Hvordan tematiseres barns seksualitet i kommunale barnehager i __ og __?** Hovedårsaken til endringen er at jeg primært ønsker å fordype meg i om, og eventuelt hvordan, barns seksualitet tematiseres i barnehager. Og jeg måtte da omformulere problemstillingen min for å være mer tydelig på hva jeg ønsket å undersøke. Jeg håper ikke dette utgjør noe problem for dere og at dere fortsatt vil delta i prosjektet mitt!

For å undersøke den nye problemstillingen, ser jeg på det som mest hensiktsmessig å benytte fokusgruppeintervjuer. Det vil si at jeg ønsker å intervjuer en gruppe pedagoger i hver barnehage sammen. Jeg vil i forkant av gruppeintervjuet utforme 1-2 case som jeg ber pedagogene dele sine tanker om. Jeg ser for meg at det kan være mest praktisk og gjennomføre fokusgruppeintervjuer i forbindelse med andre møter dere har i barnehagen (personalmøte, ped.ledermøte etc.)? Og lurte da på om dere kan spørre pedagoger i deres barnehage om de vil delta i et fokusgruppeintervju. Jeg ønsker *inntil* 8 personer i hver barnehage. Kunne dere også sett på når et fokusgruppeintervju lar seg gjennomføre for barnehagen/intervjuobjektene? Fokusgruppeintervjuet vil vare ca. 1 time.

Målet mitt er å gjennomføre fokusgruppeintervjuer i løpet av oktober/november om mulig, og senest innen desember. Hvis dere kan hjelpe meg med dette, hadde det virkelig vært enestående!

Jeg er tilgjengelig på telefon og mail hver dag, så ta gjerne kontakt hvis dere har spørsmål eller innvendinger.

Vennlig hilsen
Guri Romtveit
Tlf: 90 13 48 43