

MASTEROPPGAVE

Barnehagekunnskap

November 2021

Profesjonell kjærlighet i barnehagen

En kvalitativ studie av kjærlighet i barnehagen basert på intervjuer og observasjoner av et utvalg barnehageansatte

Kristopher Aleksander Emil Trondsen Salvesen

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

“Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender.”

(Knud Ejler Løgstrup, 1999:37)

SAMMENDRAG

Tema for masteroppgaven er profesjonell kjærlighet i barnehagen. Fokuset er rettet mot småbarnsavdelingen, altså barn under tre år. Det handler om barnehageansattes kjærlighet, deres følelsesmessige engasjement og bruken av deres pedagogiske kropp. Fokuset er på hvordan et utvalg barnehageansatte utøver profesjonell kjærlighet overfor barn på sin avdeling, og noen av faktorene som kan legge til rette for eller forhindre kjærlighets uttrykkene. I studien søker jeg svar på forskningsspørsmålet som lyder: *Hvordan kommer profesjonell kjærlighet til uttrykk i en småbarnsavdeling?*

Masteroppgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt er innenfor en fenomenologisk tilnærming. Jeg har valgt kvalitative intervjuer og observasjoner for å søke etter svar på forskningsspørsmålet. Metodevalg og fremgangsmåte blir grundig presentert og diskutert, da jeg har ønsket å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Gjennom en tematisk- og kontekstanalyse presenteres så funnene.

Hovedfunn i studien viser at for dette utvalget ansatte i barnehagen var kjærlighet, for de fleste, en veldig naturlig del av deres barnehagehverdag. Kjærlighet ble beskrevet som noe mer enn omsorg, og profesjonell kjærlighet som når hjertet og hodet samarbeidet. Flere faktorer spilte inn på de kjærlige handlinger som ble utført på avdeling, slik som skillet mellom pedagogisk og privat kropp, tid og tempo og fryktkultur i barnehagen.

ABSTRACT

The theme for the master's thesis is professional love in kindergarten. The focus is on the young children ward, i.e. children under the age of three. It is about the love of kindergarten staff, their emotional commitment and the use of their pedagogical bodies. The focus is on how a selection of kindergarten employees exercise professional love towards children in their department, and some of the factors that can facilitate or prevent the expressions of love. In the study, I seek answers to the research question that reads: *How is professional love expressed in a toddler department?*

The master's theoretical basis for the master's thesis is within a phenomenological approach. I have chosen qualitative interviews and observations to search for answers to the research question. The choice of method and procedure are thoroughly presented and discussed, as I have wanted to make the research process as transparent as possible. Through a thematic and context analysis, the findings are then presented.

The main findings of the study show that for this sample of employees in the kindergarten love were, for the most part, a very natural part of their kindergarten everyday life. Love was described as something more than care, and professional love as when the heart and the head cooperate. Several factors played a role in the loving actions, such as the distinction between pedagogical and private body, time and pace and a culture of fear in the kindergarten.

Takk.

Det er mange som har bidratt til at jeg har kunnet fullføre denne mastergraden. Jeg vil takke alle som på hver sin måte har bidratt til at jeg kom i mål.

Jeg vil takke min veileder Nina Rossholt. Videre ønsker jeg å takke Nina Winger for gjennomlesning, konstruktive tilbakemeldinger, inspirerende samtaler og gode ord når jeg har trengt det.

En stor takk til alle mine informanter som sjenerøst har delt av sine tanker med meg.

Takk til Ingrid for korrekturlesing i en faderlig fart, og takk til Lill for tålmodighet med litteraturlisten min.

Mamma og pappa, takk for at dere dyttet meg i riktig retning.

Til slutt, takk kjære David og Sindre for at dere har hatt troen på meg når jeg ikke har hatt det selv.

El més gran de tot és l'amor - Størst av alt er kjærligheten.

INNHOLD

Innledning	8
1.1 Personlig bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Aktualisering	8
1.4 Presentasjon av problemstilling og avgrensning	11
1.5 Metodisk ramme og utvalg	12
1.6 Oppgavens avgrensning	12
1.7 Oppgavens struktur	13
1.8 Begrepsavklaring småbarnsavdeling	15
2. Teoretisk rammeverk	17
2.1 Det vanskelige ordet kjærlighet	17
2.2 Kjærlighetens historie i barnehagen	19
2.3 Skille kjærlighetsforståelse	21
2.4 Profesjon og profesjonsetikk	22
2.5 Kjærlighetens tre dimensjoner	24
2.6 Profesjonell kjærlighet som begrep i pedagogikken	26
2.6.1 Lisa Goldstein og Ole Henrik Hansen - teacherly love og kærilig pedagogik	27
2.6.2 Sven Persson og Max von Manen - pedagogisk kjærlighet	28
2.6.4 Jools Page - professional love	29
2.7 Farlig berøring	30
2.8 Følelsernormer	33
2.10 Tidstyver	36
2.11 Kompetanse og kjærlighet	37
2.12 Makt og tillit	38
2.13 Sammendrag	39
3. Metode	43
3.1 Studiens design	43
3.1.1 Fenomenologi	43
3.2 Fremgangsmåte	44
3.2.1 Valg og presentasjon av barnehagen og informantene	44
3.2.2 Melding til NSD og innhenting av samtykke	45

3.3	Forskerrolle	46
3.2.1	Insider og forforståelse	46
3.2.2	Roller og forhold til kollegaer	48
3.2.3	Frivillighet, personvern og anonymisering	50
3.4	Datainnsamling	51
3.4.1	Intervju	52
3.4.2	Zoom-intervju	53
3.4.3	Vandreintervju	55
3.4.4	Deltakende observasjon	56
3.4.5	Praksisfortellinger	57
3.5	Metodekritikk	58
3.6	Analyse av data	61
4.	Analyse av resultater	63
4.1	Analyse av funn fra intervjuer og samtaler	63
4.1.1	Kjærlighet, omsorg og profesjonell kjærlighet	63
4.1.2	Automatikk og innlærte bevegelser	66
4.1.3	Tid og tempo	68
4.1.4	Initiativ	68
4.1.5	Mistenkeliggjøring	69
4.1.6	Hvor går grensen?	71
4.1.9	Fysisk nærhet etter alder	74
4.1.10	Egen oppvekst	74
4.1.12	Kan det å vise profesjonell kjærlighet i barnehagen læres?	76
4.3	Oppsummering	77
4.4	Analyse av funn fra observasjoner	80
5.	Drøfting	84
5.1	Hvordan velge hva til drøfting	84
5.2	Hva er det som gjør en handling kjærlig?	84
5.3	Den kjærlige og pedagogiske kroppen	86
5.4	Bevissthet og automatikk	89
5.5	Profesjonell vs. privat omsorg	90
5.6	Tid og tempo	90
5.7	Når kjærligheten ikke er der	91
5.8	Fryktkultur i den norske barnehage	93
6.	Avsluttende refleksjoner	97
6.1	Egne refleksjoner	97
6.2	Egen læring	97
6.3	Oppsummering	98
6.4	Bidrag til fagfeltet	98

6.5 Videre forskning	99
7. Litteraturliste	100

1. Innledning

1.1 Personlig bakgrunn for valg av tema

Jeg har siden jeg begynte å jobbe i barnehage som nittenåring vært opptatt av kjærlighet, nærhet, tillit og den intimiteten som skapes mellom voksen og barn i barnehage. Jeg har fulgt Theresa Aslanians artikler om profesjonell kjærlighet (2014, 2016a, 2017, 2018) og boka "*Kjærlighet som profesjonsutøvelse*" (Aslanian, 2016b) med stor interesse, og funnet en i fagfeltet jeg kan kjenne meg igjen i. Aslanian setter søkelys på *hvordan* kjærlighet kan være profesjonell, hvordan den kan få plass i barnehagen og hva det er som gjør den så skremmende. Akkurat dette har jeg også fundert mye over gjennom min karriere i barnehagen. Jeg har selv kjent på den dype og sterke relasjonen jeg har fått til barn som ikke er mine, men som jeg ser hver dag over flere år. Hvordan profesjonaliteten noen ganger har revet og slitt i meg fordi jeg har lært gjennom min utdanning at det er for nært og uprofesjonelt å definere mine relasjoner med barna i barnehagen som fylt av kjærlighet. Det kan umulig være slik at jeg er den eneste som føler det på denne måten, og jeg har derfor lenge ønsket å dykke dypere ned i tankene til de som jobber i barnehager.

1.2 Aktualisering

Det norske samfunnet har forandret seg, og det får følger for barnehagen som institusjon (Tholin, 2018:11). Utviklingen i det norske arbeidslivet og samfunnet generelt har bidratt til at antall barn i norske barnehager øker. I 1970 hadde under 3 % av barna barnehageplass (Guldbransen, 2016:29). Nå går 92,8 % av barn mellom 1 og 5 år i Norge i barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Over 85 % av barna begynner i barnehagen når de er mellom 1 og 2 år (Statistisk sentralbyrå, 2021). Majoriteten av norske barn tilbringer

altså store deler av dagen i barnehagen sammen med andre voksenpersoner enn foreldrene. Forskning viser at barn, spesielt små barn, er avhengig av nære relasjoner for en god emosjonell, psykologisk og kognitiv utvikling (Esch & Stefano, 2005; Gerhardt, 2004; Twardosz, 2012). Dette innebærer at barnehagen må påta seg ansvar som tidligere kun har vært foreldrenes funksjon (Tholin, 2013:64). I 2017 oppnevnte Kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe som skulle se på barnehagelærerrollen (Børhaug et al., 2018). Formålet med denne ekspertgruppen var å fremlegge en rapport som beskrev og analyserte hvordan barnehagelærerrollen utøves samt å gi råd og anbefalinger om hvordan profesjonen og utdanningen kan videreutvikles (Børhaug et al., 2018:35). Ifølge denne rapporten, *“Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – rapport fra en ekspertgruppe”*, opererer barnehageprofesjonen i ulike spenningsfelt hvor forskjellige hensyn hele tiden må veies opp mot hverandre når barnehagelærerne utformer sin egen praksis (Børhaug et al., 2018:261). Blant de ulike spenningsfeltene som blir presentert finner vi profesjonell omsorg og privat omsorg (Børhaug & Bøe, 2019:7). Det blir påpekt at “det er spesielle sider ved den relasjonelle kompetansen til barnehagelærerne som utfordres, særlig fordi omsorgshandlinger har store konsekvenser for læring og danning” (Børhaug et al., 2018:263). Her er omsorg definert ikke i den tradisjonelle betydningen, men som et «middel» for læring og danning. Rapporten sier også at profesjonell omsorg er basert på verdiene i rammeplanen, og at profesjonell omsorg er noe annet enn den private omsorgen man har for egne barn (Børhaug et al., 2018:263). Denne rapporten gir meg flere spørsmål enn svar til utgreiinga om profesjonell og privat omsorg. Hva regnes som profesjonell omsorg og hva er for privat? Hvor går grensene? Det oppstår en spenning i omsorgsutøvelsen, og barnehagelærerne må utforme sin egen praksis i møte med denne spenningen (Børhaug et al., (2018:263). Hvordan skal barnehagelæreren, og andre ansatte som jobber i barnehagen for øvrig, utforme dette selv? Slik jeg ser det må profesjonelle omsorgsgivere dekke barnas behov i fravær av foreldrene, og er prisgitt disse voksnes evne og vilje til å gi kjærlighet, nærhet og varme. Barnehageansatte kan aldri erstatte foreldrenes rolle og deres kjærlighet, men kan være en viktig supplerende faktor i et barns liv. Derfor er det av stor betydning at barnehageansatte er bevisste rundt sin egen måte å vise kjærlighet på.

1.3 Kjærlighetsbegrepet i offentlige lovtekster

FNs Barnekonvensjon er den første internasjonale menneskerettighetskonvensjonen som gir barn en juridisk status, og som sier at barn har krav på spesiell beskyttelse (FN-sambandet, 2020). I barnekonvensjonen står det at barn bør vokse opp i en atmosfære av glede, kjærlighet og forståelse (FNs Barnekonvensjon, 1989:2). I Lov om barnehager står det ikke noe konkret om kjærlighet, men det legges vekt på at barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg, samt møte barn med tillit og respekt (Lov om barnehager, 2006 § 1). Det skrives også at nestekjærlighet er en av verdiene som barnehagen skal bygges på (Lov om barnehager, 2006 § 1). Nestekjærlighetsbegrepet er også brukt i Rammeplanen, der det står at barnehagen skal motvirke all diskriminering og heller fremme nestekjærlighet (Kunnskapsdepartementet, 2017:10). Det er interessant å merke seg endringene i den nyeste rammeplanen i forhold til den gamle. I Rammeplanen fra 2006 står det at «I barnehagen er det av stor betydning at barna får oppleve varme og kjærlighet.» (Kunnskapsdepartementet, 2006:10). I 2017 kom den nye Rammeplanen med tydeligere føringer for innhold og arbeid i barnehagen. I den nye utgaven av Rammeplanen er ikke kjærlighet nevnt, og er isteden byttet ut med blant annet «personalet skal møte alle barn med åpenhet, varme og interesse og vise omsorg for hvert enkelt barn» (Kunnskapsdepartementet, 2017:20). Det å bytte ut ordet kjærlighet med andre ord og fraser i offentlige dokumenter ser vi også at er gjort i andre land, blant annet i Storbritannia (Cousins, 2016). Rammeplanen er barnehagens viktigste dokument og er med på å styre hverdagen til både barn og voksne. Rammeplanen er den kommunikasjonsstaten formidler til barnehagen, og det ligger uten tvil maktføringer i rammeplanen. Både fordi den bærer makt som politisk dokument og i språket som er brukt (Backus, 2017:71).

I det ordet kjærlighet ble fjernet fra Rammeplanen kom det inn i Barnevernsloven. I 2018 ble det vedtatt at kjærlighetsbegrepet skulle få innpass i formålsparagrafen i Barnevernsloven. Lovendringen skjedde etter en kartlegging av 1200 barn og unge om deres erfaringer fra barnevernet. BarnevernsProffene, ungdom med førstehåndserfaring fra barnevernet, ønsket at kjærlighet og varme skulle bli lovfestet slik at barn har rett til å

oppleve trygghet og varme i kontakt med barnevernet (Torgersen, 2016). Barnevernsloven lyder nå som følger: “Loven skal bidra til at barn og unge møtes med trygghet, kjærlighet og forståelse og at alle barn og unge får gode og trygge oppvekstvilkår” (Barnevernsloven, 2021, § 1-1).

1.4 Presentasjon av problemstilling og avgrensning

Kjærlighet i barnehagen er et fryktelig stort tema, og kan sees fra mange vinkler. I rammeplanen står det at “personalet skal ivareta barnas behov for fysisk omsorg” og “møte alle barn med åpenhet, varme og interesse og vise omsorg for hvert enkelt barn” (Kunnskapsdepartementet, 2017:20). Theresa Aslanian poengterer at det er med kroppene våre vi møter barn (Aslanian, 2016b:113). Ved å stryke et barn varsomt over hodet når det skal sove, gjengjelde smil, vekke et barn forsiktig. Det går ikke an å vise varme kun ved å snakke. Det som blir sagt må være kongruent med kroppsspråket. Hvis ikke hånden er rolig vil det heller ikke føles kjærlig å få hjelp til å kle på seg. Berøring er ikke bare en fysisk handling, men også psykisk og følelsesmessig (Aslanian, 2014:39).

Med utgangspunkt i nettopp dette ønsker jeg å snevre inn kjærlighet i barnehagen til å handle om barnehageansatte og deres følelsesmessige engasjement og bruken av deres pedagogiske kropp. Jeg har valgt å fokusere på hvordan et utvalg barnehageansatte utøver profesjonell kjærlighet overfor barn på sin avdeling, og noen av faktorene som kan legge til rette for eller forhindre kjærlighets uttrykkene. Jeg ser spesielt på hvordan barnehageansatte uttrykker kroppslig kjærlighet overfor ungene og hva de ansatte selv tenker rundt uttrykkelse av denne kjærligheten.

Problemstillingen er altså:

Hvordan kommer profesjonell kjærlighet til uttrykk i en småbarnsavdeling?

1.5 Metodisk ramme og utvalg

Denne masteroppgaven er skrevet basert på kvalitativ forskningsmetodikk. Ønsket er å få kunnskap om hva et utvalg barnehageansatte tenker og føler rundt fenomenet profesjonell kjærlighet og hvordan de uttrykker den overfor barn. Jeg har valgt å benytte meg av flere metodologiske innganger for å få mest mulig allsidig datagrunnlag. Jeg har brukt formelle intervjuer, uformelle samtaler, zoomintervjuer, vandreintervjuer, praksisfortellinger og deltakende observasjon. Fokuset ligger på den barnehageansattes tanker, men siden vårt verbale språk kanskje ikke er dekkende nok, har jeg valgt å observere også.

1.6 Oppgavens avgrensning

Siden kjærlighet er et altfor stort og u håndterlig tema i seg selv, vil det være naturlig å gjøre visse avgrensninger. Denne oppgaven dreier seg kun om den profesjonelle kjærligheten relatert til barnehagen, det er ingen andre former for kjærlighet som taes med i betraktningen.

Profesjonell omsorg handler om å ta ansvar for fysiske, sosiale eller emosjonelle behov, men ifølge Børhaug et al. (2018:45) knyttes omsorgsfulle handlinger til arbeidet med utvikling og læring. Aslanian (2016b:128, 2017) utvider omsorgsforståelsen til også å inkludere utforming av det fysiske læringsmiljøet. På den måten vil strukturelle faktorer ha betydning for voksnes mulighet til å skape gode omsorgsrelasjoner til barn (Vassenden et al., 2011). Originalt hadde jeg tenkt å ta med det fysiske miljøet og barnehagens romutforming inn i oppgaven, men på grunn av korona ble det vanskelig å besøke barnehagene og gjennomføre de rette observasjonene og knapt med tid. Jeg ville ha videreført metoden vandreintervjuen som jeg brukte under noen av intervjuene, men fokuset ville ha vært på

lokasjonen og ikke bare på selve gåingen som et middel. Jeg skal forklare mer inngående om vandreintervju som metode under kapittel tre av oppgaven, men vil gi en kort oppsummering. Vandreintervju er en metode hvor forskeren går sammen med en informant og gjennomfører et intervju på en, som regel, bestemt lokasjon (Kinney, 2018:175). Det finnes ulike formater av vandreintervju hvor fokuset for eksempel kan være å få kunnskap om selve lokasjonen eller på interaksjoner med menneskene rundt der forsker og informant går (Carpiano, 2009; Kusenbach, 2003; Chang, 2017). Vandreintervju blir mer og mer brukt når man skal utforske forbindelsen mellom sted og person (Kinney, 2018:175). Fokuset kan også være på selve handlingen å gå for å få informanter til slappe mer av under en intervjusituasjon, og hvor selve lokasjonen ikke er viktig, som er slik jeg valgte å bruke den (Anderson, 2004; Jones et al, 2008). Jeg ville ha valgt å fokusere mer på lokasjon og tatt med informanten på en fysisk gjennomgang rundt på avdelingen, stellerom, garderobe og uteområde for vogner og snakket om hvordan rommene var utformet og analysert hvorfor de var utformet på denne måten, hva informantene tenkte om det fysiske miljøet begrenset eller la til rette for kjærlighet og om det var tilrettelagt av kjærlighet. Jeg ville gjerne ha gjennomført disse intervjuene på dagtid da barnehagen var åpen, men også etter stengetid for å se om informantene tenkte annerledes når rommene var tomme og stille. Dessuten ville det rent etisk være viktig å kunne gi informantene mulighet til å få svare helt ærlig uten å ha andre i nærheten.

1.7 Oppgavens struktur

I denne oppgaven bruker jeg voksne som en fellesbetegnelse når jeg refererer til de som jobber i barnehage. Dette gjør jeg av praktiske hensyn. Det pågår for tiden en debatt om bruken av begreper på ansatte i barnehagen hvor det diskuteres om ordet “voksne” er noe særlig bedre enn “barnehagetante” (Fimreite og Moxnes, 2021). Voksenbegrepet er veletablert i feltet, men det stilles spørsmål ved om det fratrar den profesjonelle rollen barnehagelærere har kjempet for i så mange år. Denne debatten er egentlig ikke relevant for denne oppgaven, men jeg ønsker allikevel forklare min bruk av ordet “voksne”. Jeg kunne valgt å skrive pedagogen eller barnehagelæreren, men det ville etter mitt syn vært misvisende

av flere grunner. I barnehagen jobber det jo voksne med ulike titler som barnehagelærer, fagarbeider og assistent. Når jeg skriver om voksne i møtet med barn, er det alle ansatte som jobber for barns trivsel i barnehagen det er snakk om, og det er den asymmetriske relasjonen som skapes mellom barn og voksen som er viktig. Jeg kunne valgt å bruke ordet personalet, men det begrepet inkluderer alle, og kan ikke brukes om en bestemt person. Derfor har jeg av praktiske hensyn altså valgt å bruke ordet voksen, men når det er relevant og nødvendig definerer jeg om det gjelder barnehagelærer, fagarbeider eller assistent.

I oppgavens første kapittel har jeg presentert personlig bakgrunn for valg av tema, aktualisering, kjærlighetsbegrepet i offentlige lovtekster, presentasjon av problemstilling, metodisk ramme, oppgavens avgrensning og avslutter med en kontekstualisering av begrepet småbarnsavdeling.

Kapittel 2 omhandler det teoretiske rammeverket jeg har valgt. Det er her jeg trekker frem teoretiske perspektiver som danner bakgrunnen for oppgavens videre arbeid.

I kapittel 3 redegjør jeg for forskningstilnærming og metodevalg.

I kapittel 4 analyserer jeg resultatene fra intervjuene ut fra de temaene som ble valgt.

I kapittel 5 følger en drøfting. I denne delen av oppgaven blir resultatene av undersøkelsen drøftet med bakgrunn i forskningsspørsmålet og oppgavens teoretiske innramming.

I kapittel 6 reflekterer jeg over kjærlighet, hva jeg opplever å ha lært av å skrive denne masteravhandlingen og en oppsummering. Til slutt sier jeg noe om forskningens relevans til barnehagefeltet, og videre forskning.

1.8 Begrepsavklaring småbarnsavdeling

Jeg ønsker å kontekstualisere begrepet småbarnsavdeling for å skape en felles referanseramme for hva som ligger i dette begrepet. For å forstå hvordan kjærlighet utøves i barnehagen er det viktig å vite hvor den egentlig foregår og hvem som utøver den. En småbarnsavdeling er en avdeling som skal være tilrettelagt spesielt for de minste, men hvem er de minste?

Retten til barnehageplass gjelder for barn som fyller ett år senest innen utgangen av november det året som det blir søkt om barnehageplass (regjering, 2021). Så dersom barnet fyller ett år innen november kan det altså få plass i barnehage allerede i august om foreldrene ønsker det og barnehagen har plass. Babyer så små som ni måneder kan starte på småbarnsavdelinger rundt om i Norge i dag. En klassisk småbarnsavdeling har barna frem til det året de fyller tre år, så dermed er det snakk om et aldersspenn fra ni måneder opptil tre år og noen måneder. Avdelingen kan bestå av for eksempel 9, 12, 14 eller 16 småbarn, og bemanning deretter.

Stortinget vedtok et minimumskrav til grunnbemanning eller bemanningsnorm som det også kalles for ordinære barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette vedtaket trådte i kraft 1. august 2018. Normen stiller krav om at en barnehage har en bemanning som tilsvarer minimum en voksen per tre barn under tre år (Utdanningsdirektoratet, 2020b). På småbarnsavdelingen jobber det gjerne en eller to pedagogiske ledere ettersom hvor mange barn det er på avdelingen. Disse lederne har som regel en barnehagelærerutdanning eller tilsvarende som for eksempel barnevernspedagog med videreutdanning som barnehagelærer. Sammen med pedagogisk leder jobber det fagarbeidere og/eller medarbeidere/assistenter. En barne- og ungdomsarbeider har en yrkesfagutdanning som kvalifiserer til å arbeide med barn og unge i alderen 0-18 år. Utdanningen er en yrkesfaglig utdanning på videregående nivå og ble etablert som eget fag under Reform 94 (Bråten & Tønder, 2014, s. 28). Det finnes mange

forskjellige terminologier på ansatte i barnehager, og hver kommune eller til og med barnehager i samme kommune bruker gjerne ulike termer slik som medarbeidere eller assistenter. Medarbeidere/assistenter regnes som ufaglærte. Noen har lang fartstid i barnehagen, erfaring med egne barn, deltatt på kurs og opparbeidet seg mye praktisk kunnskap, mens andre er rimelige nye og har ikke så mye erfaring verken med barn eller barnehage.

Selve småbarnsavdelingen skal være tilrettelagt for de minste barna med leker tilpasset barnegruppen. Leker burde være lett tilgjengelig i merkede bokser slik at barna kan finne frem og rydde bort selv. Av egen erfaring finnes det som regel et lekekjøkken, dukker og dukkesenger, utkledningsstasjon, biler og bilbane, lekedyr, kosedyr, enkle puslespill, lesestol med bøker og gjerne en sofa eller tykk matte. I voksenhøyde finner man maling og formingsaktiviteter. Støydempende bord og stoler er i barnehøyde eller høyere bord med tripptrappstoler. Det bør være god oversikt over rommet slik at man raskt kan få et overblikk, og gjerne vinduer i barnehøyde så barna kan se ut. Siden barna tilbringer mye tid på gulvet er det viktig med varmekabler eller matter slik at det ikke er så kaldt. Avdelingen har vanligvis en port inn fra garderoben.

2. Teoretisk rammeverk

2.1 *Det vanskelige ordet kjærlighet*

I denne oppgaven er det kjærlighet som fenomen som egentlig skal være i fokus. Samtidig er det slik at selve ordet og begrepet også er viktig, fordi det gir oss en referanseramme for hva kjærlighet kan være og har vært tidligere. Et begrep er en allmenngyldig forestilling om et konkret eller et abstrakt fenomen i verden, som vil si at alle mennesker kan ha en noenlunde felles forståelse om hva begrepet består av (Suonuuti, 2020). Om vi forstår begrepet vil det være lettere å oppleve fenomenet og vite at det er nettopp fenomenet kjærlighet vi har fremfor oss.

Kjærlighet i barnehagen ert stort begrep det kan være vanskelig å fatte rekkevidden av. Kjærlighet betyr mye forskjellig for mange, og det vekker mange følelser hos mennesker. Noen syns det er positivt å bruke begrepet i barnehagesammenheng, mens andre mener at det ikke hører til i denne sammenhengen. «Holder det ikke med omsorg», har jeg blitt spurt om. Omsorg er absolutt et mye brukt begrep i barnehagen. Det er et av barnehagens kjernebegreper, i tillegg til lek, læring og danning (Tholin, 2013:15).

Aslanian (2016) er opptatt av likheten mellom kjærlighet og omsorg. Hun bruker i sin bok *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen* begrepene om hverandre, der hun hevder at for henne rommer omsorgsbegrepet mye av det hun beskriver som kjærlighet og at de på den måten utfyller hverandre (Aslanian, 2016b:18).

Jeg vil kort si noe om grunnlaget for hvorfor jeg har valgt å bruke begrepet profesjonell kjærlighet, og hva jeg mener at skiller omsorg og kjærlighet. Samtidig er jeg

også enig med Aslanian i at kjærlyghet og omsorg ofte kan utfylle hverandre, og jeg vil ogs   benytte begge begrepene i denne oppgaven. Årsaken er at ordene omsorg og kjærlyghet ofte overlapper hverandre i dagligtalen.

I barnehagen kan det virke som om ordet omsorg har overtatt for kjærlyghet. Barnehagefaglige fagb  ker, tidsskrifter og offentlige styringsdokumenter bruker for det meste omsorgsbegrepet.

Ordet omsorg er sammensatt av stavelsene “om” og “sorg”, hvor sistnevnte er tysk av ordet “sorgen” som betyr “sørge for” (De Caprona, 2013:817). Løvlie betrakter omsorg fra to hovedperspektiver, personlige indre og offentlige ytre (1990:34). Fra perspektivet det personlige indre kan omsorg være en følelse eller et motiv som en person viser overfor andre som trenger støtte, hjelp eller pleie. Det offentlige ytre knytter Løvlie til roller og arbeidsoppgaver som er relatert til for eksempel omsorgspersoner i en profesjonell sammenheng (Løvlie, 1990:34). Holthe (2003:89) forklarer omsorg som vises mellom foreldre og barn som noe betingelsesløst, noe som er der helt naturlig, mens profesjonell omsorg er kjennetegnet som noe planlagt, distansert, regelstyrt og oppgaveorientert (Holthe, 2003:81). Holthe (2003:79) beskriver omsorgsbegrepet som et relativt begrep på den måten at det som oppleves som god omsorg av en person, ikke nødvendigvis oppleves slik av en annen.

I følge Aslanian innebærer omsorgsbegrepet ofte en stor og alvorlig ansvarsfølelse for et annet menneske (Aslanian, 2016b:18). Omsorg er en rettighet barn har gjennom FNs barnekonvensjon (1989). Dette er et ansvar staten har påtatt seg (Tvetter Thoresen, 2015:131) og det er nedfelt i barnehageloven at barnehagen skal ivareta barnas grunnleggende behov for omsorg (Barnehageloven, 2006,   1). Dette ansvaret er delegert videre til barnehagen, og i rammeplanen blir omsorg ytterligere konkretisert (Kunnskapsdepartementet, 2017:20).

Vetlesen (2001) mener at omsorg er noe som oftest gis ved behov. Forskjellen på begrepene omsorg og kjærlighet forklarer han blant annet som at omsorg er noe konkret, mens kjærlighet har en langt større grad av spontane følelser som en respons på et annet menneskes tilstedeværelse (Vetlesen, 2001:28). Det å se at barn trenger fysisk omsorg i form av stell, hygiene, ernæring og søvn eller hvile er en opplagt del av arbeidet i barnehagen, men det er viktig at ikke selve forståelsen av omsorg reduseres til praktiske handlinger som tilføres mennesker som trenger det (Tholin, 2018). I følge Tholin handler profesjonell omsorg om at den voksne har evne til å se, bli berørt og beveget i møte med barn og deres opplevelser gjennom hele hverdagen i barnehagen (Tholin, 2018:68). Jeg støtter Tholins måte å se omsorg på, men jeg mener også at kjærlighetsbegrepet har noe mer ved seg, noe genuint.

Løgstrup (1999) mener at umiddelbar omsorg er kjærlig omsorg og trenger hverken å forklares eller begrunnes. Han forklarer også forskjellen på omsorg og kjærlighet med at vi gir omsorg til hverandre fordi den andre har behov for det, men vi elsker hverandre bare fordi den andre er til (Løgstrup, 1999). Aslanian stemmer i at kjærlighet innebærer spontan glede over at den andre bare er der (Aslanian, 2016b:19). Enkelt forklart innebærer kjærlighet alltid omsorgsfulle handlinger, men det er ikke alltid omsorgsfulle handlinger innebærer kjærlighet. Tholin antar at mange opplever kjærlighetsbegrepet i barnehagen som svulstig og stort (2013:15). Jeg vil hevde at vi ikke kan la et så viktig begrep bli utelatt fordi vi føler det er for stort, og det må derfor konkretiseres og trekkes inn i barnehagesammenheng.

2.2 Kjærlighetens historie i barnehagen

Kjærlighetsbegrepet er som sagt tidligere lite brukt innenfor barnehagefeltet i dag, men dette har ikke alltid vært tilfelle. Kjærlighetsbegrepet var en sentral del av tekstene til noen av de mest innflytelsesrike ideologene på 1800- og 1900-tallets barnehagefelt. Johan Heinrich Pestalozzi, en sveitsisk pedagog, beskrev tidlig på 1800-tallet kjærlighet som utdanningens kjerne (Aslanian, 2016a:194). Han løftet frem verdien av den moderlige

omsorgen og oppdragelsen, men mente også at de som skulle undervise barn måtte ha en utdanning i bunn. Pestalozzis elev Friedrich Fröbel, regnet som barnehagens grunnlegger, videreutviklet hans tenkning (Greve et al., 2014:21). Frøbels filosofi fremhevet demokrati, frihet, barndommens egenverdi og ikke minst den voksnes omsorg og interesse for barnet (Greve & Jansen, 2018). Forbildet for en slik tilnærming fant han i forholdet mellom mor og barn (Aslanian, 2016a:195). På Frøbels tid hadde ikke morens rolle i barneoppdragelsen så høy status som det faren hadde, i og med at han hadde de juridiske rettighetene og selve ansvaret for barnet (Aslanian, 2016a:195). Fröbel var sånn sett en rebel og fremhevet mødrenes betydning for barna, samtidig som han mente at barnehagen var en viktig arena (Greve et al., 2014:23). Denne maternalismen var i sin tid med på å gi kvinner en verdi i samfunnet som de tidligere ikke hadde (Aslanian, 2016a:195).

Historisk sett er barnehagen slik vi kjenner den i dag bygget på to tradisjoner: Fröbeltradisjonen og Asyltradisjonen (Greve & Jansen, 2018). Asyltradisjonen utviklet seg under industrialiseringen på slutten av 1700-tallet og begynnelsen av 1800-tallet. Samfunnet var på denne tiden preget av fattigdom. Små barn var alene større deler av dagen, mens foreldre og eldre søsken måtte arbeide på fabrikker. Borgerskapet og myndighetene skulle bekjempe fattigdom gjennom moralsk oppdragelse, opplysning og opplæring (Greve & Jansen, 2018). Barnehagebevegelsen oppstod samtidig som den borgerlige kvinnefrigjøringen på 1800-tallet. Kvinner fikk innpass i den offentlige og politiske verden via barnehagelærerrollen. På 1900-tallet fortsatte det kvinnedominerte barnehagefeltet å utvikle seg, på samme tid som det mannsdominerte psykologifeltet også ble større. Plutselig ble psykologifeltet interessert i barns utvikling, og barnehagefeltet implementerte denne forskningen i barnehagelærerutdanningen. Fra å ha handlet om filosofi og idealisme ble barnehagepedagogikken styrt mot vitenskap og logikk, noe som hevet feltets status. I forbindelse med kvinnenenes frigjøring på 1970-tallet ble også maternalismen som tidligere hadde stått så sterkt, oppfattet som begrensende istedenfor grensesprengende (Aslanian, 2016a:197). Barnehagen gikk fra å være et ideologisk prosjekt som var jobbet frem av ildsjeler, til en samfunnsinstitusjon som rettet seg mer og mer mot de praktiske og politiske hensynene (Aslanian, 2016b:81). Aslanian mener at nestekjærighet som grunnverdi i

Rammeplanen står igjen som et ekko fra barnehagebevegelsens opprinnelige forhold til kjærlighet (Aslanian, 2016a:198).

2.3 Skille kjærlighetsforståelse

For å forstå kjærlighetens plass i barnehagepedagogikken er det viktig å skille mellom to ulike kjærlighetsforståelser: selvorientert og andreorientert. Den selvorienterte forståelsen fører til personlig oppnåelse av et mål og er motivert av lyst eller lengsel. Den andreorienterte forståelsen er motivert av andres behov og et ønske om å bidra til deres trivsel. Andreorientert kjærlighet dreier seg altså om å gi kjærlighet til den andre uten å forvente noe tilbake. Et annet begrep enn andreorientert kan være nestekjærlighet eller altruisme, som betegner adferd som tjener andre mer enn en selv, eller til og med på bekostning av en selv (Alvsvåg, 2010). Å være altruistisk eller andreorientert i barnehagesammenheng vil si at profesjonelle handlinger er motivert i å fremme barnas velvære (Aslanian, 2016b:33). Aslanian har kommet frem til tre typiske kjennetegn ved den andre-orienterte kjærligheten. Det første kjennetegnet er at kjærligheten er empatisk, og det er gjennom empati vi opplever tilknytning til hverandre. «Barnehagelærerens evne til å fange opp barnas uttrykk er i stor grad avhengig av hans eller hennes empatiske opplevelse av barna» (Aslanian, 2016b:62). Det andre kjennetegnet er at den er aktiv, og betegner at kjærlighet er noe vi gjør. Gjennom empati oppfatter vi behov hos andre, men det er først når vi faktisk handler at empatien kan føre til en opplevelse av kjærlighet (Aslanian, 2016b:64). Det tredje og siste kjennetegnet er at kjærligheten er samlende. «Mennesket kommer sammen fysisk, men også mentalt og følelsesmessig gjennom en forståelse av felles menneskelighet.» (Aslanian, 2016b:65). Det er denne andreorienterte kjærligheten som gjør seg gjeldende i barnehagen, fordi barnehagelærerens hovedoppgave er å være barnas stemme og handle til barnas beste (Aslanian, 2016b:44). Det kan selvfølgelig diskuteres hva som er til barnas beste. Dette er gjerne kulturelt, politisk og personlig betinget og har ingen enkle løsninger. Kjærlighetens utøvelse hviler på en indre kompetanse en selv innehar, i stedet for på et ytre rammeverk som kan refereres til. Det er bare personen selv som opplever den andres behov her og nå, som kan bestemme hvilken respons som kreves, eller som er best for barnet (Aslanian, 2016b:34).

Erich Fromms (2019) kjærlighetsforståelse tar utgangspunkt i kjærlighet som en praksis som uttrykkes gjennom handlinger. Denne praksisen krever disiplin, konsentrasjon, tålmodighet og engasjement. Fromms forståelse av kjærlighet som praksis istedenfor følelser og i en videre betydning enn den romantiske kan teoriene overføres til barnehagefeltet (Aslanian, 2014:38). Fromm (2019) mener at den moderne kjærligheten fokuserer for mye på kjærlighetsfølelsen, og at man heller burde rette fokus på det harde arbeidet som ligger bak kjærligheten. Ved å tenke på kjærlighet som en praksis, istedenfor bare en følelse man forøvrig har lite kontroll over, er det mulig å øve seg på å bli bedre en bedre kjærlighetsutøver (Aslanian, 2014:38).

2.4 Profesjon og profesjonsetikk

Profesjon er et flertydig og omstridt begrep, men det utelukker likevel ikke en felles forståelse av en kjerne (Molander og Terum 2008:16). Ordet profesjon kommer av det greske ordet *prophaino* som betyr «å erklære offentlig». Profesjoner er da yrkesgrupper som «erklærer» at de vet noe som andre ikke vet og at de rår over en spesialisert kunnskap som skiller seg ut fra den vanlige allmennkunnskapen gjennom denne kunnskapen, samt at de skal kunne håndtere aktuelle utfordringer (Stichweh referert i Nygaard, 2011:33). Eriksen og Molander skriver at “erklæringen” forbinder en kognitiv kunnskapsmessig fordring med en normativ, hvor den erklærte hensikten er å tjene en annen parts interesser (Molander og Eriksen 2008:161).

Molander og Terum (2008) mener at profesjoner kan ses i et organisatorisk og et performativt perspektiv. Det organisatoriske perspektivet beskriver hvordan en profesjon har kontroll over arbeidsoppgavene sine, mens det performative handler om hvordan profesjonen opptrer i møte med målgruppen (Molander og Terum 2008:18). Det vil si, hvordan overføres

og forhandles den spesialiserte kunnskapen i praksis? For å få et godt grep om det organisatoriske perspektivet kreves det profesjonsteoretiske begreper, samt begreper om ledelse, organisering og styring av profesjonelt arbeid. For å få et godt grep om de performative sidene kreves et bredt grunnlag i barnehagepedagogisk teori.

Moralfilosofen Michael Bayles (1989) mener at profesjonsetikk omfatter alle de oppgaver som involverer verdier og etikk i yrkesrollen, og som veileder profesjonelle i deres utøvelse av yrket. Trygve Bergem (2000) har identifisert noen karakteristiske kjennetegn ved yrkesetisk kompetanse som synliggjør hva profesjonsetikk kan dreie seg om, mens Tholin (2008) har trukket det inn i barnehagelærerens profesjonsetikk.

Det første kjennetegnet er sosial sensitivitet. Dette handler om en “persons evne til å fange opp og se andres behov” (Bergem, 2000:35). Det kan også handle om å forstå og begripe barns opplevelser, tanker og synspunkter. Litt som å ha “sosiale følehorn”, å vite når man skal trøste og være nær et barn, og når det barnet trenger litt avstand. Det andre kjennetegnet er pedagogisk kunnskap. Dette innebærer ifølge Bergem et betydelig omfang av kunnskap hentet fra ulike deler av pedagogikken (2000:36). For å kunne forstå etikk i en barnehagefaglig kontekst er det viktig å ha kunnskap om det faglige grunnlaget som ligger bak etiske handlinger. Yrkesrelaterte holdninger er det tredje punktet (Bergem, 2000:36). Menneskesyn, verdier og vurderinger gir seg til kjenne i holdninger (Hammerlin og Larsen, 1997:41). Det går ikke an å se en holdning, men de kan gjenspeiles i måten vi snakker til barn og hvordan vi oppfører oss sammen med dem i barnehagen. De kommer til uttrykk i praksis. Det fjerde kjennetegnet er yrkesetisk motivasjon og karakterstyrke. Det handler om barnehagelærerens innstilling til jobben og er tett knyttet opp mot personligheten. Det å være barnehagelærer, mener Tholin, handler om å ville det beste for medmennesker (Tholin, 2008:69). Om man ikke virkelig ønsker barnas beste er det vanskelig å vise riktig moralsk adferd (Bergem, 2000:47). Yrkesetisk bevissthet, det femte kjennetegn, referer til “kunnskap og bevissthet om de etiske forpliktelsene og det ansvar som er knyttet til lærerens yrkesutøvelse” (Bergem, 2000:33). Det sjette punktet, moralsk dømmekraft, viser til en persons egen evne til moralsk tenkning og vurdering (Bergem, 2000:36). Denne evnen kan

varierte fra barnehagelærer til barnehagelærer, men Bergem (2000:36) fremhever at forskning viser at denne evnen kan utvikles og stimuleres. Det er positivt at det går an å øve seg opp en bedre dømmekraft, og det sier noe om at det er viktig å fortsette utviklingen i barnehagen etter endt barnehagelærerutdanning. Det siste kjennetegnet er yrkesetisk vokabular (Bergem, 2000:37), det å ha en fagterminologi for temaer og spørsmål knyttet til yrkesetikk. Dahlberg, Moss og Pence sier at “språket vi bruker, former og leder vår måte å forstå verden på” (2002:55).

2.5 *Kjærlighetens tre dimensjoner*

Aslanian peker på tre aspekter ved kjærlighet som kan ligge til grunn for barnehagelærerens profesjonsutøvelse (Aslanian, 2016b:47). Aslanians analyse av filosofiske, religiøse og vitenskapelige tekster som angår andre-orientert kjærlighet viser til tre ulike aspekter: den etiske, den praktiske og den fysiske dimensjonen (Aslanian, 2016b:47).

Kjærlighetens etikk handler om hva som er rett og galt i møte med hverandre, og hvilket ansvar vi opplever at vi har ovenfor andre mennesker. Det som står i fokus er hvordan vi føler at vi bør handle overfor en person som trenger omsorg. Løgstrups tenkning tar utgangspunkt i kristendommens nestekjærlighetsbegrep og hans tanker blir brukt innen akademia for å belyse omsorgens praksis i omsorgs- og utdanningsinstitusjoner som sykepleien, barnevernet og barnehagen (Tholin, 2013; Thrana, 2013). Løgstrup (1999) bruker begrepet *den etiske fordring* som konsept om nestekjærlighet. Fordringen er en konsekvens av menneskers gjensidige avhengighet. Vi mennesker har, ifølge Løgstrup, en iboende tillit til og et ansvar overfor hverandre. Løgstrup påpeker at den enkelte aldri har med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender, enten det er noe lite forbigående, eller så mye at det faktisk er opp til den enkelte om den andres lykkes med sitt liv eller ikke (Løgstrup, 1999). Vi som jobber i barnehage holder mye av mange små liv i våre hender. Det er faktisk opp til oss om barna har en god hverdag, og videre en god fremtid.

Vi mennesker påvirker hverandre med det vi gjør eller velger å ikke gjøre, og har et ansvar for å respondere på den andres behov med barmhjertighet. Det er jeg som individ i møte med den andre som kan vite noe om hva den andre trenger og må ta avgjørelsen om å handle. Fordringen krever personlig mot og tilstedeværelse.

Den praktiske dimensjonen av kjærlighet handler blant annet om de personlige, intellektuelle, materielle og kroppslige forholdene som er faktorer i utøvelsen. Mens etiske prosesser avgjør om en skal respondere til en annen, viser den praktiske dimensjonen hvordan det kan skje (Aslanian, 2016b:52). I barnehagen vil miljøet påvirket ens evne til å handle etter sin egen nestekjærlighet. Alvsvåg sier at noen ganger skaper strukturer, systemer og handlemåter hindringer for utøvelse av profesjonell kjærlighet (Alvsvåg, 2010:248).

Noen ganger er det veldig lett å respondere på den andres behov, for eksempel når et barn har falt og slått seg på lekeplassen. Da får man en egen trang til å løpe bort, dessuten er det ofte en sosial forventning blant de voksne om å hjelpe et barn som har slått seg. Det kan også være vanskelig å respondere på den andres behov, og vil kreve mye personlig mot. Mitt inntrykk av holdningen til ansatte i norske barnehager er at barn skal tåle å slå seg, men at noen ansatte kan trekke den for langt. Setningen “Det gikk bra, opp og stå” har jeg hørt mange ganger, uten at det nødvendigvis trenger være noe galt i det. I noen barnehager har jeg opplevd en kultur hvor ansatte ikke hjelper barn som åpenbart har falt og slått seg, eller rett og slett bare er lei seg og trenger et fang. Jeg leser i barnets kroppsspråk at dette gjorde vondt eller at hen ble redd og hadde trengt trøst, mens det virker som en konsensus blant de andre voksne om å overse hendelsen. I slike situasjoner hvor jeg uavhengig oppfatter at et barn trenger trøst, må jeg stole på meg selv, tro på hva jeg ser og handle deretter, og altså følge mitt eget etiske kompass. Nestekjærlighetens praksis fordrer tillit både til andre og til seg selv (Aslanian, 2016b:52).

Den fysiske dimensjonen er den tredje og siste og handler om det kroppslige aspektet ved å gi og motta kjærlighet. Fra et forskningsmessig ståsted er kjærlighet en kroppslig

opplevelse (Bowlby, 1965; Gerhardt, 2004; Fredrickson, 2013). Interaksjoner mellom barn og barnehagelærere resulterer i en felles følelsesmessig opplevelse mellom både kropp og hjerne (Esch & Stefano, 2005; Twardosz, 2012). Kjærlighet har en bevist fysisk effekt på kroppen. Dette gjelder både når den får kjærlighet og når det er fravær av det (Gerhardt, 2004:89; Aslanian, 2016b:54; Hart og Schwartz, 2008:188). Innen nevrovitenskapelig forskning er kjærlighet forstått som en kroppslig erfaring, og involverer intimitet og berøring som gir næring til hjernens utvikling (Fredrickson, 2013). Oxytocin er et hormon som produseres i hypotalamus i hjernen. Oxytocin frigjøres i kroppen når vi opplever berøring og nærhet. Det er med på å skape den roen som skal til for å skape tilknytning (Hart og Schwartz, 2008:161). Forskjellige typer stimulering, som for eksempel vugging, stryking og klemming, er delelementer i såkalte følelsesmessige transaksjoner som utløser psykobiologiske reaksjonsmønstre hos barnet, det vil si at barnet reagerer med forskjellige reaksjonsmønstre som uro, oppmerksomhet og så videre (Hart og Schwartz, 2008:165). CRF er et annet hormon som kalles et stresshormon. Det spiller en viktig rolle i alle former for stressrespons, det produseres også i hypotalamus slik som oxytocin. Når CRF sendes ut i blodomløpet avgis hormonet kortisol fra binyrene. Kortisol er et steroidhormon som er med på å redusere undersøkende adferd, barnet blir mer defensivt og stresset (Hart og Schwartz, 2008:161). Taktil stimulering som vi forbinder med trøsting stabiliserer blant annet stresshormonnivået. Berøring har både en kortvarig og en langvarig effekt. Den kortvarige er at barnet faller lettere til ro, mens den langvarige effekten er at nervesystemet blir mer motstandsdyktig mot stress resten av livet (Hart og Schwartz, 2008:166).

2.6 Profesjonell kjærlighet som begrep i pedagogikken

Flere og flere forskere fra ulike land setter fokus på kjærlighet i barnehagen (Cousins, 2016; Goldstein, 2009; Hansen, 2012, 2014; Page, 2017, 2018; Aslanian, 2016b, 2018; Persson & Gustafsson, 2016; Recchia et. al., 2018; Rouse & Hadley, 2018).

2.6.1 Lisa Goldstein og Ole Henrik Hansen - *teacherly love* og *kærlig pedagogik*

Lisa Goldstein (2009) presenterer begrepet *teacherly love*. Hun beskriver den kjærligheten og intensiteten en småskolelærer føler overfor sin elev og hvordan læreren lærer å elske elevene sine gjennom tid. Hun baserte seg på Sternbergs triangulære kjærlighetsteori (Goldstein, 2009:18).

Ole Henrik Hansen baserer også sitt begrep *kærlig pedagogik* på Sternberg under sin forskning i danske vuggestuer (Hansen, 2012:59). Psykolog Robert Sternberg utviklet på åttitallet en teori om kjærlighet innen mellommenneskelige relasjoner som han kalte "The triangle of love" (Sternberg, 2006:184). Han argumenterer for at kjærlighet kan forstås med utgangspunkt i tre komponenter: intimitet, lidenskap og forpliktelse. Intimitet referer til følelser av samhørighet, nærhet og tilknytning, de følelsene som ligger til grunn for opplevelsen av varme i et kjærlig forhold. Lidenskap referer til hengivelse og leve seg inn i den andre. Forpliktelse referer til både beslutningen om å gå inn i relasjonen og forpliktelsen til å forbli i relasjonen. Sternberg poengterer at disse komponentene er separate, men interagerende. Sternberg sier også at alle tre ikke nødvendigvis er til stede i et kjærlighetsforhold, men kombinasjonene kan utgjøre forskjellige typer av kjærlighet (Sternberg, 2006:186). Hansen forstår Sternbergs teori ut ifra en barnehagefaglig kontekst og oversetter triangellet slik: nærhet, involvering og engasjement (Hansen, 2014:25). Nærhet stimulerer følelsen av å høre til. Involvering som innebærer årvåkenhet, interesse, deltakelse, empati og innlevelse. Engasjement som omfatter følelsen av forpliktelse, et ønske om å være med barnet og det å ville barnet vel uten å få noe igjen (Hansen, 2014:25). Hansen mener at ved å diskutere kjærlighetens grunnleggende verdi, så vektlegger man barnas behov og barnehagelærerens evne til å oppfylle dem (Hansen, 2012:59)

2.6.2 Sven Persson og Max von Manen - pedagogisk kjærlighet

Sven Persson tar utgangspunkt i at kjærlighet og omsorg i barnehagen har likheter med foreldres kjærlighet til og omsorg for sitt barn (Persson & Gustafsson, 2016:17). Begge deler handler nettopp om relasjoner mellom voksne og barn. Samtidig er han tydelig på at de også skiller seg fra hverandre på noen avgjørende punkter. Barnehagelærere har et pedagogisk oppdrag som er regulert av lover og læreplaner, det vil si at barnehagen blir en offentlig og pedagogisk relasjon. Foreldre har i utgangspunktet ikke en pedagogisk relasjon med sine barn, deres kjærlighet og omsorg utgjør en privat relasjon. Men barnehagepersonalet og foreldre deler allikevel det at de begge vil sørge for barnets beste (Persson & Gustafsson, 2016:18). Persson lar seg inspirere av van Manens (1991) bok *The Tact of Teaching - The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness* (Persson & Gustafsson, 2016). van Manens pedagogiske grunnsyn er fenomenologisk basert (1991). Han drar ofte paralleller til foreldreskap og hva det innebærer som forelder å leve med et barn (van Manen, 1991:60). I tre teser om pedagogikkens kjerne skriver han:

- pedagogikk er kjærlighet til og omsorg for barnet
- pedagogikk er håp for barnet
- pedagogikk innebærer et ansvar for barnet (van Manen, 1991:65-70, gjengitt etter Persson & Gustafssons oversettelse, 2016:18).

Disse tre punktene kan si noe om hvordan det er som både pedagog og forelder å leve med barn, og at det er ikke så stor forskjell mellom disse to. Til det første punktet som omhandler kjærlighet til og omsorg for barnet, refererer van Manen til Martin Buber og hans formuleringer om læreren som en person som *om-fatter* alle barn (van Manen, 1991:66). Verken foreldre eller barnehagepersonalet kan velge barna de tar vare på. Foreldre har selvsagt valgt å få et barn, men de kan ikke velge hvordan barnet skal være. Barnehagepersonalet har valgt å jobbe i barnehage og er innforstått med at de skal jobbe med barn, men de kan ikke bestemme hva slags barn. Barna bare *er*. Kjærligheten er heller ikke avhengig av om barnehagelæreren liker barnet eller ikke, ei heller av barnets prestasjoner.

Kjærligheten til barnet er vilkårløst og altomfattende (Persson & Gustafsson, 2016:19). van Manen formulerer det som at den pedagogiske kjærligheten til barnet er en forutsetning for at de pedagogiske relasjonene skal vokse (1991:66). Persson poengterer at den pedagogiske kjærligheten ikke må forveksles med at det ikke skal settes noen krav eller at man ikke skal ha forventninger til barnet. Tvert imot er det slik at den vilkårløse kjærligheten er selve grunntonen som finnes i den pedagogiske relasjonen med barnet og som kommer til uttrykk i de forventninger som de voksne har til barnet. Uansett vil ikke kjærligheten til barnet forsvinne eller bli annerledes om barnet ikke oppfyller forventningene eller oppfører seg dårlig, den vil alltid være til stede (Persson & Gustafsson, 2016:19).

van Manens andre tese om pedagogikkens kjerne, håp for barnet, peker på at den voksne har tro på barnet (1991:67). Dette innebærer å være til stede for barnet, og er mer en tilstand enn en konkret handling. Det handler om å se barnets potensial og formidle til barnet at “Jeg elsker deg, og jeg kommer aldri til å gi opp mine forhåpninger for deg”. Samtidig handler det også om å være tålmodig og ha tillit til barnets muligheter. Barn som opplever og føler at barnehagepersonalet har tillit til at de klarer utvikler en egen følelse av stolthet og av å evne (Persson & Gustafsson, 2016:19). van Manens siste punkt, ansvar for barnet, viser til den asymmetrien som finnes mellom barn og voksen. Det er den voksne som skal passe på barnet, mens barnet ikke har noe ansvar for den voksnes velbefinnende (Persson & Gustafsson, 2016:20).

2.6.4 Jools Page - professional love

Jools Page har forsket mye på kjærlighet i barnehagesammenheng, og har med inspirasjon fra Nel Noddings og John Bowlby definert begrepet *professional love* eller profesjonell kjærlighet (Page, 2017). Dette er et begrep som anerkjennes og er tatt i bruk av andre forskere (Cousins, 2016; Aslanian, 2018; Rouse & Hadley, 2018; Recchia et al., 2018).

Profesjonell kjærlighet er en kompleks konstruksjon fordi aspekter ved kjærlighet, omsorg og intimitet overlapper hverandre og er vanskelig å skille (Page, 2018:130). Page har fremmet en teori om profesjonell kjærlighet. Hun kaller modellen for det samme som Sternbergs «The triangle of love». Dette er en modell for forholdet mellom barnet, foreldrene og den ansatte i barnehagen. Page fremhever foreldrenes rolle som viktig for å utvikle profesjonell kjærlighet til et barn. Foreldrene må på et vis «godta» kjærligheten (Page, 2018:135). Denne modellen er basert på Nel Noddings «ethics of care». Noddings bygger sin teori rundt et naturlig behov for å vise omsorg. Det er lett å vise kjærlighet til de vi har nærmest, som familie og kjæreste, men Noddings setter spørsmålsteget ved hvordan vi skal forholde oss til de som ikke er så nære, men som vi skal vise omsorg for. Ifølge henne handler omsorg om å tre ut av vår egen referanseramme og inn i den andres (Noddings, 2003). Det helt sentrale ved hennes omsorgsteori er gjensidighet, som hun mener består av at den som mottar omsorgen ser og anerkjenner det som omsorg og gir en respons tilbake (Øksnes og Steinsholt, 2007). Den som gir omsorg må se om omsorgen faktisk blir tatt imot (Noddings, 2003).

«The triangle of love» kan brukes som et slags verktøy eller pekepinn for hvordan man skal kunne oppnå profesjonell kjærlighet. Samtidig poengterer Page at hennes definisjon av profesjonell kjærlighet ikke skal omgjøres til en universell sjekkliste, men heller gi en mulighet for kritisk refleksjon, og i praksis gi ansatte i barnehagen selv tillit nok til å stole på seg selv og sine egne kjærlige interaksjoner med barn (Page, 2018:136).

2.7 Farlig berøring

At berøring av barn er viktig for deres fysiske og mentale helse slo Bowlby fast allerede i 1969 (Bowlby, 1969). At berøring også er viktig i barnehagen hersker det liten tvil om. Allikevel viser nyere studier at lærere i mange land, også Skandinavia, har blitt mer forsiktige når det kommer til fysisk berøring i arbeid med barn (Eidevald et al., 2018;

Johansson et al., 2021; Leander et al., 2019; Piper & Smith, 2003; Piper, 2014; Fletcher, 2013; Scott, 2013). Siden tidlig på 1980-tallet har den vestlige verden generelt økt oppmerksomheten mot seksuelle overgrep mot barn (Bech, 2005; Johnson, 2000; Furedi & Bristow, 2010). I takt med denne økte oppmerksomheten har frykten for å bli anklaget på falskt grunnlag også steget, spesielt i yrker der man jobber direkte med barn (Eidevald et al., 2018; Furedi & Bristow, 2010; Johnson, 2000, Munk et al., 2013).

Anders Menka-Eide (2011) skriver i sin masteravhandling “Du skal holde din sti ren...” om menns forholdsregler for å unngå mistenkeliggjøring for seksuelle overgrep i norske barnehager. Oppgaven tar for seg tre temaer: generalisering av menn, mistenkeliggjøring og forholdsregler. Menka-Eide sier at ved “å generalisere menn vil det danne et grunnlag for å mistenkeliggjøre alle menn. Dette leder så til selvbeskyttende praksiser som forholdsregler.” (Menka-Eide, 2011:9).

Johansson et al. (2021) har i sin studie av 204 studenter eller nyutdannede barnehagelærere undersøkt deres forhold til berøring og fysisk kontakt i deres pedagogiske arbeid. Spørreundersøkelse og semi-strukturerte intervjuer ble brukt Johansson et al. (2021:291). Det var ikke nok menn representert ved studien til at den kan si noe helt konkret, men tendensen var at de mannlige deltakerne følte seg spesielt utsatt for å bli anklaget for å berøre barn på en upassende måte (Johansson et al. (2021:298). Eidevald et al. (2018) sin studie sier at menn som jobber i barnehager må forholde seg til risikoen for at andre vil se på dem som potensielle pedofile. Studien viser også at når seksuelle overgrep mot barn får mye mediaoppmerksomhet blomstrer denne pedofilidiskursen, og menn i barnehagen er nødt til å forholde seg til det, enten de vil eller ikke (Eidevald et al., 2018:9). De 25 mennene som er spurt i denne undersøkelsen uttrykker forskjellige strategier for å manøvrere denne diskursen; unngå å gjøre noen spesielle arbeidsoppgaver eller gjøre oppgavene, men på måter som minimerer mistenksomhet eller å gjøre arbeidsoppgavene, uten å erkjenne den personlige risikoen (Eidevald et al., 2018:10).

I Danmark er det nylig gjennomført en større studie hvor det er forsket på hvordan frykten for seksuelle overgrep har påvirket praksis og forhold mellom lærer og barn ved danske vuggestuer (Leander et al., 2019:1). Dette er den første studien av danske barneomsorgsretningslinjer for å beskytte barn mot seksuelt misbruk og ansatte mot urettmessige påstander om seksuelt misbruk. Studien involverte over 2000 styrere og barnehagelærere, og viste at flertallet av institusjonene hadde retningslinjer som hovedsakelig var rettet mot å beskytte personalet mot urettmessige beskyldninger. Studien avslørte at retningslinjene bar preg av stigmatisering av mannlige arbeidere, og at noen institusjoner hadde diskriminerende retningslinjer som utelukkende gjaldt menn, som for eksempel at kun menn ble nektet eller fritatt fra å skifte bleier (Leander et al., 2019:8).

I Norge har det ikke ennå blitt gjennomført en slik grundig og omfattende studie, men det har kommet frem enkeltsaker i media. Etter en større overgrepssak i Bergen i 2016 ble det i barnehager i Bergen satt inn tiltak, der det ble montert inn vinduer i alle dører inn til stellerom slik at man kunne se inn (Bolstad et al., 2017). I lys av den samme overgrepssaken ble det rettet fokus mot en barnehage som nektet menn å skifte bleier, hvor daglig leder forklarte at det var en policy de hadde innført for lenge siden i kjølvannet av Bjugn-saken (Thonhaugen og Budalen, 2016). Bjugn-saken skapte store overskrifter og ble starten på mistilliten til barnehagepersonell. I 1992 ble en mannlig barnehageassistent siktet for utukt mot flere barn i en barnehage i Bjugn kommune i Sør-Trøndelag. I 1993 ble han og seks andre menn og kvinner siktet for seksuelle overgrep mot 21 barn under 14 år. Etterforskningen, de sakkyndige og selve dommeravhørene ble sterkt kritisert. I 1993 ble sakene mot de seks andre henlagt, og i 1994 ble barnehageassistenten frifunnet på alle punkter. Flere av barna ble tilkjent erstatning (Kristiansen, 2021).

De andre skandinaviske landene har også hatt alvorlige overgrepsskandaler knyttet til barnehage og skole som har rystet befolkningen og gitt store ringvirkninger i samfunnet (Eidevald et al., 2018; Leander et al., 2019). På 1990-tallet ble det i Sverige rullet opp to pedofili-skandaler i media, hvor det var blitt begått overgrep mot barn i barnehage (Eidevald et al., 2018:2). Disse skandalene førte til et skifte i den svenske politikken om

bakgrunnssjekk av personer som arbeidet eller skulle arbeide med barn. Tidligere var oppfatningen at personer som hadde blitt dømt for en forbrytelse skulle bli behandlet på lik linje med alle andre når dommen var ferdig sonet, dette endret seg etter disse to skandalene (Eidevald et al., 2018:2). Mannlige førskolelærere hadde det psykisk dårlig etter pedofiliskandalene (Nordberg, 2005:206). Mennene ble redd fysisk kontakt med barn, de ble også overvåket i hvilestunden og når de byttet bleier (Nordberg, 2005:207).

I vårt andre naboland, Danmark, var det den viktige “Vadstrupsgaard-saken” som startet skepsisen og skapte mistillit til barnehagepersonalet over hele landet (Leander et al., 2019:3). Vadstrupsgaard-saken startet i 1997/98, hvor en mannlig barnehagemedarbeider ble dømt til tre og et halvt år i fengsel for seksuelle overgrep mot tjue barn i barnehagen (Leander et al., 2019:3).

2.8 Følelesnormer

Følelesnormer handler grunnleggende om de følelesmessige forventninger som rettes mot omsorgsmedarbeidere fra brukere, pårørende, ledere, kollegaer, offentligheten og fra omsorgsmedarbeideren selv (Monrad, 2014:53). Omsorgsmedarbeidere kan oppleve krav om å skulle føle bestemte ting. Disse typer krav er det viktig å ha en viss innsikt i, fordi de påvirker både utførelsen av arbeidet og medarbeidernes trivsel. Det kan oppleves vanskelig for omsorgsarbeidere når det er en spenning mellom de forventningene som personer retter mot dem, og når de opplever å føle noe annet enn det de selv syns at de burde føle.

Pedagogisk arbeid i barnehager betraktes som en type omsorgsarbeid, det vil si arbeid hvor man fysisk, kognitivt og følelesmessig tar seg av andre som er avhengige av omsorgsarbeiderens hjelp (Monrad, 2014:53). Omsorg rommer både kognitive og praktiske dimensjoner som å organisere, holde øye med, skifte bleie og så videre. Omsorg har også en

følelsmessig dimensjon hvor man viser at man bryr seg om et annet menneske. Innenfor denne dimensjonen må man håndtere andres følelser, som for eksempel at barnehagebarn savner foreldrene sine etter levering. Det innebærer også ofte at man må håndtere egne følelser, som når man må gjøre en innsats for å utstråle glede og trygghet overfor barnet som savner foreldrene. Denne formen for omsorgsarbeid kan kalles følelsesarbeid når det skjer i dagliglivet og følelslønnsarbeid når det er en del av en betalt jobb (Hochschild, 2012:11).

Følelslønnsarbeid vil relatere seg til følelseskulturen innenfor en organisasjon eller arbeidsplass. Følelseskulturen rommer normer og retningslinjer for hva man burde føle i bestemte situasjoner og hvordan man burde uttrykke disse følelsene, altså regler for følelser og følelsesuttrykk (Hochschild, 1979). Slike typer retningslinjer er gjerne ikke klart og tydelig formulert, og man tenker som oftest ikke bevisst over dem før noen overskrider dem, eller man ikke føler at egne følelser passer inn i egne og andre forventinger. Både i arbeidslivet og privatlivet sammenligner man det man føler med følelsesreglene, det som det er forventet at man føler, og noen ganger prøver man å endre sine følelser slik at de skal passe inn i følelsesreglene (Hochschild, 1979), for eksempel når man som ansatt i en barnehage ikke kommer overens med eller ikke blir glad i et barn.

2.9 Den pedagogiske kroppen

Aslanian mener at den voksnes kropp er et viktig pedagogisk verktøy i barnehagen (Aslanian, 2016:113). Ulla skriver at kroppen hele tiden er involvert i de voksnes yrkesutøvelse i barnehagen, og er et knutepunkt for det faglige aspektet (Ulla, 2017:128). Ulla hevder at kroppslig samhandling ikke alltid trenger å handle om direkte berøring; “gjennom kroppen evner de å markere, signalisere og skape både nærhet og distanse» (Ulla, 2017:126). Ved å sitte nede på gulvet på avdelingen med åpne armer og blikket vendt utover, klart til å møte et barns blikk, signaliserer en voksen at hen er tilgjengelig, til stede og ser barna. Dersom den voksne derimot krysser armene, sitter med blikket på mobilen, eller bevisst ikke møter et barns blikk, innbyr hen ikke til samhandling. Arnesen (2002) har studert blikkets kraft i klasserommet, og viser at lærerens blikk bidrar til å skape både nærhet og

avstand mellom seg selv og elevene. Direkte blikk signaliserer involvering med andre, øynene er uttrykksfulle og kan signalisere og gi uttrykk for følelser med stor intensitet (Arnesen, 2002:464).

Marcel Mauss, en fransk sosiolog og antropolog, tematiserer i sin bok *Les techniques du corps* fra 1934 at “kroppen er menneskets første og mest naturlige verktøy.” (Mauss, 2004:76). Han studerte ulike måter mennesker brukte kroppen sin på i forskjellige dagligdagse aktiviteter. Mauss bruker uttrykket «kroppsteknikker» for å beskrive kulturelle handlings- og bevegelsesmønstre (Mauss, 2004:76). Med utgangspunkt i begrepet kroppsteknikk kan dette overføres til barnehagens bevegelsesmønstre. Kroppsteknikker læres gjennom å etterligne, som for eksempel når en ny voksen kommer inn i en barnehage. “Barn og voksne etterligner handlinger som har lyktes, og som de har sett lyktes for de personene de stoler på og som har autoritet over dem” (Mauss, 2004:72). Altså lærer vi voksne av hverandre hvordan vi skal bruke kroppen vår i barnehagen. Vi ser på hverandre, og etterligner bevegelser som vi ser fungerer. Min opplevelse er at barnehager eller avdelinger ofte har sterke kulturer, også når det gjelder måten å bruke kroppen på sammen med barna. For eksempel er det en egen teknikk å legge et barn i vogna. Det skal gjøres varsomt, men effektivt fordi det er som oftest er åtte eller flere andre barn som også skal legges. Denne teknikken er noe som må læres. Det å finne den riktige balansen kan ta tid å lære. Hvis en barnehage har en kultur som er preget av tidspress vil måten å legge barn på kanskje gjøres litt hardhendt og stressende, og etter hvert blir kanskje dette normen for legging i den barnehagen. Kulturen er med på å legitimere det som man allment kan anse som gode og dårlige kroppsteknikker.

I sin artikkel *Unnoticed Professional Competence in Day Care Work* (Ahrenkiel et al. 2013) diskuteres verdien av den uformelle kompetansen til barnehageansatte. Forskningen undersøker ikke eksplisitt omsorgspraksis i danske barnehager, men heller hvordan upåaktet kompetanse innebærer omsorg. Ahrenkiel et al. bruker begrepet *unnoticed competences* eller upåaktet kompetanse om barnehagelæreres spesielle egenskaper (2013:81). Det er forskjellige kompetanser som er en del av rutiner, erfaringer og kroppsliggjorte kunnskaper. Disse

upåaktede kompetansene vises gjennom pedagogers evne til å tolke barnets følelser og gi barnet akkurat rett støtte i den aktiviteten der og da. Disse kompetansene synes i gester, blikk, bevegelse, og vil oppfattes direkte av barn (Ahrenkiel et al., 2013:81). Ahrenkiel et al. (2013) hevder dette begrepet beskriver de dimensjonene ved arbeidet som ikke er så lett synlige, og som tilsynelatende ikke blir tilstrekkelig verdsatt, slik som gode kroppsteknikker, om vi skal bruke Mauss' begrep.

2.10 Tidstyver

Tidsbruk i barnehagen har vært et hyppig diskutert tema opp gjennom årene. Korsvold (1997) hevder at det allerede fra 1980- tallet har vært en trend at det pedagogiske personalet har fått stadig flere oppgaver som har trukket barnehagelærerne bort fra samvær med barna og gitt mindre tid sammen. Korsvold beskriver at barnehagelærernes arbeid endres som en følge av byråkratisering, samt fokus på målstyring og personalsamarbeid i barnehagesektoren (Korsvold, 1997). Nicolaisen et. al. (2012) undersøkte tidsbruken i barnehager. Studien, *Tidstyver i barnehagen*, kartla tidsbruken til personalet i barnehager i en bydel i Oslo. Studien viste at ansatte i barnehagen rapporterte om at de fikk stadig mindre tid til samvær med barna. Det delegeres og gis flere praktiske oppgaver som kjøkkentjeneste, møter og en stadig økende mengde administrative oppgaver som planlegging, rapportering og dokumentering av det pedagogiske arbeidet (Nicolaisen et. al., 2012).

I en nyere studie, gjort i samarbeid med det større forskningsprosjektet *Blikk for barn*, ble det gjennomført en landsomfattende spørreundersøkelse blant pedagogiske ledere som jobber med barn under tre år (Os et al., 2018:36). Spørsmålene var knyttet til pedagogiske ledes erfaringer og synspunkter vedrørende forskjellige sider ved arbeidet på småbarns-avdelinger, med det overordnede spørsmålet "Hva tenker du kunne gjort barnehagen bedre for barn under 3 år?". Resultatet viste at opplevelsen av mangel på tid var utbredt blant informantene (Os et al., 2018:41). Flere spesifiserer at de gjerne skulle hatt mer tid til

enkeltbarn og generelt mer tid til omsorg for barna. Slik som i studien *Tidstyver i barnehagen* (Nicolaisen et.al., 2012) mener flere informanter også at personalet har for mange oppgaver utover det å arbeide med barna. Eksempler er oppgaver knyttet til rutiner, matlaging, bestilling av mat, renholdsoppgaver og vaktmesteroppgaver (Os et al., 2018:42). Det nevnes også mer faglige administrative oppgaver som utfylling av skjemaer, kartlegging, dokumentasjon, møter, administrasjon og planlegging.

2.11 Kompetanse og kjærlighet

Barnehagens demografi er blitt vesentlig forandret i løpet av kort tid, og det har fordret krav om kompetanseheving i sektoren for å møte de yngste barnas behov omsorg, utvikling og læring på en kvalifisert og ansvarlig måte (Winger et al., 2019:12). Som tidligere nevnt gjennomførte Os et al. (2018) en studie basert på spørreundersøkelser blant barnehagelærere. Her ble også kompetanse et tema. Informantene mente at økt kompetanse hos personalet var viktig for å styrke kvaliteten i tilbudet, spesielt til de yngste barna. Informantene understreket at hele personalets kompetanse burde styrkes med flere barne- og ungdomsarbeidere (Os et al., 2018:40). Når de voksne i barnehagen ikke har relevant faglig bakgrunn vil samspillet med barna bli fattigere, både intellektuelt og emosjonelt (Bae, 2018:35). I Gromada & Richardsons (2021) nyeste rapport for UNICEF, *Where Do Rich Countries Stand On Childcare?*, som omhandler kvalitet i organisert barnepass kommer Norge dårligst ut av de nordiske landene. Rapporten viser til de norske ansattes lave eller ikke-eksisterende utdanning samt hvor mange voksne det er per barn (Gromada & Richardson, 2021:18).

Helga Nordheim (2016, s. 213) skriver i *Blikk fra barnehagen*, kapittel 11 “Utdanning til omsorg”, om forskning hun utførte i forbindelse med forskningsprosjektet ”Med blikk for barn – kvalitet i barnehagen for barn under 3 år”. For å undersøke sammenhengen mellom barnehagefaglig utdanning og omsorgskvalitet gjennomførte hun observasjoner av 68 barnehageansatte i samspill med ettåringer i 20 barnehager i Oslo høsten 2013 (Nordheim,

2014). Barnehagelærernes omsorgskvalitet ble i materialet i studien ikke funnet signifikant høyere enn hos de andre gruppene med ingen utdanning eller fagarbeiderutdanning (Nordheim, 2016:211). Ansatte med fagarbeiderutdanning, derimot, skårer høyest på nettopp omsorgskvalitet. Funnet vurderes ikke som statistisk signifikant, og gruppen i undersøkelsen er for liten til å trekke noen konklusjoner (Nordheim, 2016:210). Nordheim beskriver likevel dette som en tendens og tolker det dithen at barne- og ungdomsarbeidere har medarbeiderstillinger og er mer tilgjengelige for barna, i tillegg til at de har noe barnehagefaglig kompetanse. Denne kombinasjonen av tid til å engasjere seg i samspill med barn samt noe barnehagefaglig kompetanse synes å gi en god omsorgskvalitet (Nordheim, 2016:213).

2.12 Makt og tillit

I yrker der en jobber med andre mennesker har man et stort ansvar. Man gjør seg delaktig i andres liv og etterlater seg spor hos den andre. Disse sporene vil sitte i lenge etter at barna har sluttet i barnehagen. Kanskje vil barna huske og tenke på tiden i barnehagen og de voksne som var der selv i voksen alder. Som en voksen ansatt i barnehagen lever man av å ta del i noen andres liv, og nettopp derfor er det viktig å være oppmerksom på kvaliteten av sin egen delaktighet (Skau, 2013:15). Voksne i barnehagen har en stor maktstilling overfor barn (Eidhamar & Leer-Salvesen, 2014:138). Dermed er forholdet langt fra likestilt. Samtidig er den makten som omsorgspersonen har, grunnleggende for å ha mulighet til å gi barnet den omsorgen og beskyttelsen som er nødvendig (Skau, 2013:105).

Østrem (2012) problematiserer omsorgsbegrepet når det kommer til den avhengighetsrelasjonen mellom den som gir og den som mottar omsorg. I en asymmetrisk relasjon, som det kan sies at det er mellom en voksen og et barn i barnehagen, åpnes det opp for at den voksne kan definere hva som er best for barnet uten å faktisk anerkjenne barnets opplevelser. Det vil si at man som voksen kan definere hva som er omsorgsfullt og kjærlig ut fra andre premisser enn barnet selv. Østrem mener derfor at anerkjennelse må komme først,

og at omsorgsfulle handlinger kommer som følge av verdier som anerkjennelse, respekt og likeverd (Østrem, 2012). Vi forbinder som oftest omsorg med de yngste barna med kroppslige omsorgshandlinger som å løfte barn opp, klemme, imøtekommende ansiktsuttrykk (Tholin, 2013). De voksne i barnehagen må være særs bevisste på sin maktposisjon i den asymmetriske relasjonen (Bae, 2004). Barn er utsatt og er i en sårbar situasjon, og voksne har makt gjennom sine kroppslige uttrykk. Tholin (2013:72) mener at ved å øke kompetansen om den kroppslige betydningen i barnehagen, så vil barnehagepersonalet bli mer bevisste.

Barnehagelæreryrket er et relasjonelt yrke. Fokuset skal være på barna og at barn skal bli møtt med omsorg og anerkjennelse, men det er ikke kun der den relasjonelle dimensjonen ligger, ifølge Østrem (2012). I en relasjon som innebærer gjensidighet er det slik at også barnehagelæreren vil bli møtt med omsorg og anerkjennelse av barna. Da Østrem (2018) spurte barnehagelærere hva de følte var meningsfullt med jobben i barnehage, var det mange som svarte at møtene med barna ga mest mening. Det kan oppleves positivt for barnehagelæreren, og de andre voksne i barnehagen, å bli sett som den man er og bli åpent tatt imot av andre. Omsorg kan innebære en gjensidighet, til tross for at relasjonen i utgangspunktet regnes som asymmetrisk. "I en anerkjennende relasjon vil det kunne oppleves godt å være menneske, ikke bare for barnet, men også for den voksne" (Østrem, 2018:192).

2.13 Sammendrag

I denne teoretiske delen av oppgaven har jeg presentert hva som kan skille kjærlighet fra omsorg. Kort fortalt innebærer kjærlighet alltid omsorgsfulle handlinger, men det er ikke alltid omsorgsfulle handlinger innebærer kjærlighet.

Så har jeg kort gått gjennom kjærlighetens historie i barnehagen. Jeg har sett på hva Fröbeltradisjonen og Asyltradisjonen var, og hvordan de møttes for å legge grunnsteinene for den norske barnehagen vi kjenner i dag.

For å forstå kjærlighetens plass i barnehagepedagogikken har jeg forklart forskjellen på selvorientert og andreorientert kjærlighet, hvor den andreorienterte kjærligheten dreier seg om å gi kjærlighet til den andre uten å forvente noe tilbake, og det er den som ligger til grunn for Aslanians (2016b) tre typiske kjennetegn ved den profesjonelle kjærligheten i barnehagen; empatisk, aktiv og samlende.

Så har jeg konkretisert hva en profesjon er ved hjelp av Molander og Terums (2008) to perspektiver på profesjoner; organisatorisk og performativt. Ved å bruke Bergems (2000) kjennetegn ved yrkesetisk kompetanse har jeg også synliggjort hva profesjonsetikk kan dreie seg om.

Videre greier jeg ut om Aslanians (2016b) tre aspekter ved kjærlighet som kan ligge til grunn for barnehagelærerens profesjonsutøvelse; den etiske, den praktiske og den fysiske dimensjonen.

Så går jeg over til nyere forskning på kjærlighet i barnehagen og presenterer noen forskere og deres forsøk på å definere kjærligheten i barnehagen. Først ut er Lisa Goldsteins (2009) begrep *teacherly love* og Ole Henrik Hansens (2012) *kærlig pedagogik* som begge baserer seg på Sternberg kjærlighetstriangel (2006). Neste er Persson som lar seg inspirere av Max von Manen og definerer en *pedagogisk kjærlighet*. Sist ut er Jools Page og hennes begrep *professional love*.

Etter dette tar jeg for meg hvordan nære fysiske interaksjoner med barn fryktes mer og mer i flere land. Lærere er redde for nærhet fordi de er engstelige for mistenkeliggjøring i forhold til overgrepssanklager (Johansson et al., 2021; Piper & Smith, 2003; Piper, 2014; Fletcher, 2013; Scott, 2013; Leander et al., 2019). Jeg viser til Anders Menka-Eides (2011) masteroppgave hvor han hevder at menn i barnehage blir generalisert, utsatt for mistenkeliggjøring og selv må ta forhåndsregler kun fordi de er menn. En stor dansk studie (Leander et al., 2019) viser det samme, nemlig at flertallet av barnehagene hadde retningslinjer rettet mot å beskytte personalet mot urettmessige beskyldninger, og at disse retningslinjene bar preg av stigmatisering og diskriminering av mannlige arbeidere. Jeg ser også på ulike overgrepsskandaler som har påvirket de skandinaviske landenes forhold til barnehagepersonell.

Videre greier jeg ut om *følelsesnormer* som er de følelsesmessige forventninger, som rettes mot omsorgsmedarbeidere (Monrad, 2014), og hvordan disse spiller inn på omsorgsarbeidet til de voksne i barnehagen.

Siden går jeg over til den pedagogiske kroppen og hvor jeg skriver om hvordan kroppen brukes pedagogisk i barnehagen og hvilken status den har med utgangspunkt i Ulla (2017) og Aslanian (2016b) om kroppen som pedagogisk verktøy, Arnesens (2002) fokus på blick, Mauss (2004) begrep *kroppsteknikker* og Ahrenkiel et al (2013) begrep *upåaktet kompetanse*.

Så tar jeg for meg tidspress i barnehagen og viser til to undersøkelser (Nicolaisen, 2012; Os et al., 2018) gjort med noen års mellomrom som begge sier at barnehageansatte føler de har for lite tid med barna og for mange administrative oppgaver.

Jeg fortsetter å bruke undersøkelsen gjort av Os et al. (2018) og tar for meg temaet kompetanse. Jeg ser på hvordan utdanning og kompetanse kan spille inn på omsorgskvalitet (Nordheim, 2014, 2016).

Til slutt tar jeg for meg begrepet makt og hvordan voksne i barnehagen har en stor maktstilling overfor barn. Ved hjelp av Østrems (2012) problematisering av omsorgsbegrepet ser jeg på avhengighetsrelasjonen mellom den som gir og den som mottar omsorg.

3. Metode

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for de metodiske tilnærmingene jeg har valgt for denne studien. Jeg vil presentere valg av barnehager og informanter, se på min forskerrolle samt beskrive mine metodiske valg og prosesser.

3.1 Studiens design

Jeg ønsket å utarbeide et forskningsdesign som var egnet til å belyse flere momenter innenfor temaet kjærlighet, siden jeg ikke var helt sikker på hvilken problemstilling jeg ville ende opp med. Jeg visste bare at jeg var opptatt av kjærligheten i barnehagen og hvordan denne kom til uttrykk. Et grunnleggende valg i arbeidet med å designe en studie er valg av metode. Innenfor temaet kjærlighet, som er et ganske abstrakt og til tider uhåndterlig tema, gav det mest mening å velge en kvalitativ tilnærmelse. Kvalitativ metode er spesielt hensiktsmessig hvis man skal undersøke fenomener man ikke kjenner så godt og som det er forsket lite på, også når man undersøker fenomener man ønsker å gå mer i dybden på (Johannessen et al., 2016:2). Det finnes mange ulike kvalitative metoder å velge mellom. Mitt fokus var på “den andre”. Jeg vet selv hva jeg tenker om kjærlighet i barnehagen, men jeg ønsket å forstå hvordan andre tenkte om spesielt den fysiske kjærligheten. Ved å ta i bruk et fenomenologisk design vil jeg prøve å utforske meningen med et fenomen, kjærlighet, sett gjennom andres øyne.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi kommer fra de to greske ordene *phainomenon* og *logos* og betyr læren om det som viser seg (Mårtensson & Puggaard, 2016:197). Den tyske filosofen Edmund Husserl regnes som grunnleggeren av den moderne fenomenologien, og han mente at verden bare kan studeres gjennom menneskers bevissthet (Mårtensson & Puggaard, 2016:198). Begrepet livsverden er en betegnelse som er brukt på den kunnskapen som skaper et

nødvendig utgangspunkt for all forståelse, og som vi for det meste bare tar for gitt (Johansson, 2006:12). Det helt sentrale i fenomenologien er å forstå opplevelser. Ved å ta i bruk et fenomenologisk design vil man prøve å forstå meningen med et fenomen, sett gjennom andre menneskers øyne. Man forsøker å oppnå forståelse av enkeltpersoners erfaringer og å studere hvordan andre mennesker oppfatter verden rundt seg. Fenomenologien vil utforske et fenomen så forutsetningsløst som mulig, det vil si å legge vekk all form for forforståelse (Johansson, 2016:14). Dette kalles gjerne bracketing eller epoche (Mårtensson & Puggaard, 2016:200). Det er allikevel slik at forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan være med på å danne et utgangspunkt for forskningen (Thagaard, 2018:36). Det er viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de menneskene som studeres. Oppmerksomheten skal rettes mot det som ofte tas for gitt innenfor den kulturen forskeren skal studere (Thagaard, 2018:36). Kirsten Fink-Jensen tar utgangspunkt i begrepet “forbløffelse” og går med dette tilbake til den nesten barnslige overraskelsen over noe (Fink-Jensen, 2012). Hun spør “Hva skjer her?” istedenfor “Skjer det som er forventet?”. Med hennes ord i bakhodet skal jeg åpne opp for at hva som helst faktisk kan skje og ikke kun se etter det jeg egentlig har en forventning om at skal skje.

3.2 Fremgangsmåte

3.2.1 Valg og presentasjon av barnehagen og informantene

Fysisk profesjonell kjærlighet kan være ganske personlig for de fleste. Jeg ønsket derfor å velge meg ut informanter jeg allerede kjente i jobbsammenheng og som hadde tillit til meg. Jeg forutså at det ville gjøre det lettere for informantene å åpne seg og slippe meg nært inn på seg og sin arbeidshverdag. Jeg har i denne studien intervjuet ti barnehagelærere og barnehagemedarbeidere som jobber i ulike barnehager, og observert fem av disse fra to forskjellige barnehager.

Barnehagen 1 har i min undersøkelse fått navnet Gråpus barnehage. Det er en privat barnehage med fire avdelinger, to småbarnsavdelinger og to storbarnsavdelinger. Ifølge daglig leder er barnehagen godt etablert, har gode rutiner, populær i bydelen og har et rimelig stabilt personale. Noen har jobbet der siden barnehagen åpnet, mens andre har jobbet der i flere år. Navn på både barnehage og informanter er fiktive.

Barnehage 2 har jeg valgt å kalle Blåmann barnehage. Det er en kommunal barnehage med fem avdelinger, to storbarnsavdelinger og tre småbarnsavdelinger. Ifølge daglig leder er også dette en barnehage som er godt etablert, har gode rutiner, populær i bydelen og har et rimelig stabilt personale. Navn på både barnehage og informanter er fiktive.

Jeg har, som sagt, i tillegg til disse to barnehagene foretatt intervjuer av flere barnehagelærere og barnehagemedarbeidere fra andre barnehager, men observasjoner er kun gjort i disse to.

3.2.2 Melding til NSD og innhenting av samtykke

Først tok jeg kontakt med styrer for Gråpus barnehage for å be om tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjektet i barnehagen og informere henne om hvordan jeg hadde tenkt å gå frem med intervjuer. Så la jeg selv ut en melding med samme informasjon på barnehagens lukkede gruppe for ansatte på Facebook (vedlegg 1). Jeg sendte så inn et meldeskjema til NSD, Norsk senter for forskningsdata. Forskere og studenter skal melde sine forskningsprosjekter til NSD hvis prosjektet behandler personopplysninger (Forskningsetikk, 2018). Der la jeg ved et samtykkeskjema (vedlegg 2) som informantene skulle lese gjennom og skrive under på før de ble med i prosjektet. Da prosjektet var godkjent av NSD sendte jeg samtykkeskjemaet til sjefen for barnehagen og ba henne sende det ut til sine ansatte. Jeg formulerte også et infoskriv til foreldrene i barnehagen som sjefen for barnehagen sendte ut (se vedlegg 3). Utover høsten 2019 gjennomførte jeg de første observasjonene og intervjuene, og med det spisset også problemstillingen seg til.

Så kom covid-19 mars 2020 og stanset all observasjon og intervjuer i Gråpus barnehage. I mellomtiden gjennomførte jeg intervjuer av pedagogiske ledere og barnehagemedarbeidere fra andre barnehager på Østlandet. I november 2020 kom jeg igjen i gang med intervjuer og observasjoner, denne gangen i Blåmann barnehage. Her hadde styreren foreslått at hun kunne høre med sine ansatte om de kunne tenke seg å bidra. Jeg formulerte også her et infoskriv til foreldrene i barnehagen som sjefen for barnehagen sendte ut (se vedlegg 4).

3.3 Forskerrolle

Forskningsetikk er et begrep som viser til verdier, normer og institusjonelle ordninger som er ment å regulere all forskningsvirksomhet. De forskningsetiske retningslinjene skal fungere som et hjelpemiddel for meg som forsker under planlegging, gjennomføring og formidling av min egen forskning (Forskningsetikk, 2018). Disse retningslinjene skal ligge til grunn for hva jeg som forsker skal og bør ta hensyn til gjennom hele forskningsprosessen.

Barnehagene jeg har valgt å forske i er, som nevnt tidligere, noen av mine arbeidsplasser og de pedagogiske lederne og medarbeiderne er mennesker jeg har en relasjon med fra før enten som tidligere- eller nåværende kollegaer. Det utgjør en del etiske fallgruver det er viktig å være bevisst på.

3.2.1 Insider og forforståelse

Insiderforskning refererer til forskere som gjennomfører forskning innenfor en gruppe hvor de også er medlemmer (Smyth og Holian, 2008; Kanuha, 2000). Begrepet insider er mye brukt når det kommer til å dykke ned i etiske problemstillinger innen forskning på egen arbeidsplass (Floyd & Arthur, 2012; Smyth og Holian, 2008; Sikes, 2008; Drake, 2010). Når

man først er en insider blir man følelsesmessig knyttet til informantene (Sikes, 2008:48), og man har en bedre følelse for «spillet» og de skjulte reglene som finnes på en arbeidsplass (Bourdieu, 1988:27). En insider er med andre ord en person som på grunn av sin spesielle og privilegerte posisjon har, eller antas å ha, en kunnskap som andre ikke har, som for eksempel andre forskere på feltet som ikke også er ansatt (Kvernbekk, 2005:18). Insiderrollen gir gjerne forskeren raskere tilgang og større aksept blant informantene som kanskje åpner seg mer, og på den måten kan det gi forskeren en bedre forståelse og en større dybde (Dwyer & Buckle, 2009:58).

Selve insider-ideen kan vi finne igjen i hermeneutikken som sier at «å forstå handlinger eller hendelser er å forstå dem innenfra, fra aktørens perspektiv» (Kvernbekk, 2005:20). Jeg som insider i en barnehage vet hvor «den berømte skoen trykker». Samtidig kan det å være en insider vanskeliggjøre forskningen. Den engelske filosofen Francis Bacon mente at det å være på innsiden av for eksempel en sosial gruppe ikke gav innsikt, men tvert imot sneversynthet og begrensede erfaringer (Kvernbekk, 2005:23).

Forforståelse er et kjent begrep fra hermeneutikken som handler om å at vi baserer vår virkelighet på den kunnskapen vi har fra før. Vi setter den inn i en kontekst, tolker og får ny kunnskap som vi utvider med nye tolkninger. Dette kalles den hermeneutiske spiral (Mårtensson & Puggaard, 2016:209). Når jeg går inn som forsker i en barnehage jeg har vært ansatt i vil jeg selvfølgelig ha mye forkunnskap om denne barnehagen, rommene, rutinene og de ansatte. Jeg kan ane hva det er som venter meg. Samtidig, vet jeg egentlig det? Jeg kan tro at jeg vet hvordan mine tidligere kollegaer gjør kjærlighet som en del av sin profesjonelle praksis. Jeg har selv sett dem utføre det i flere måneder, noen i flere år. Selv om jeg mener at jeg har opplevd kjærlighet mellom voksne og barn på denne måten betyr ikke det at det er en korrekt oppfattelse. Det er kun min egen sannhet, når det er den systematiske forskningen som skal være sannheten. Det kan gjøre meg forutinntatt å stole for mye på min egen forforståelse.

Jeg har ingen tro på at det er mulig å legge vekk sin forforståelse helt, selv om det kanskje ville vært det mest ideelle. Derimot har jeg troen på åpenhet og transparens i etterarbeidet av datamaterialet. Det er viktig å ikke holde tilbake informasjon, men forsøke å være så ærlig jeg kan ved å fortelle om min egen tolkning av forforståelsen min.

3.2.2 Roller og forhold til kollegaer

Jeg er først og fremst forsker i møte med barnehagen som forskningsfelt. Det er der min lojalitet bør og skal ligge. Samtidig er det slik at jeg som privatperson er en venn, tidligere kollega og ansatt. Jeg kjenner mine tidligere kollegaer godt, og jeg vet noe om hvordan de fungerer under ulike situasjoner i barnehagen. Et faremoment ved å kjenne sine informanter så godt kunne være at jeg begynte å ta hensyn til dem. Det kan være relativt små ting som at jeg velger å ikke skrive ned en oppstått situasjon hen kanskje vil komme noe dårlig ut av, at jeg lar hen få tvilen til gode fordi jeg jo vet at hen egentlig vanligvis ikke ville ha gjort det på denne måten. Å være overbærende og ta for mye hensyn er en felle jeg tror det generelt er fort gjort å gå i som forsker, og da kanskje spesielt om en kjenner informantene.

Hummelvoll et al. skriver at forskning som involverer egne kollegaer gjør at man kommer veldig tett på, og det gjelder både på godt og på vondt (2010:88). Jeg har alltid hatt Knud Ejlert Løgstrups ord i bakhodet: *“Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender”*. (Løgstrup, 1999:37). Løgstrup mente at vi mennesker lever i en gjensidig avhengighet av hverandre (Andersen, 2006:25). Jeg har et ansvar for mine informanter, bare ved å være et menneske. Det er også sånn at jeg har et enda større ansvar som forsker, og større krav til å være bevisst mitt ansvar siden informantene er tidligere og nåværende kollegaer. Informantene har allerede en tillit til meg som tidligere kollega. Løgstrup bruker begrepet urørlighetssonen som beskriver menneskets personlige sfære eller domene (1982). Dette er personlige forhold som for eksempel egen historie, motivasjon, verdier og tro - et menneskes sårbarhet. Et annet menneske kan lett krenke den andres urørlighetssone ved å for eksempel fortelle andre om den andres

hemmeligheter, personlige forhold og opplysninger som var delt i et fortrolig øyeblikk (Løgstrup, 1982). Det er en risiko ved å intervju tidligere kollegaer, som kan føle en fortrolighet som gjør at de deler mer enn det de egentlig ville i utgangspunktet. Jeg har allerede opplevd at en informant delte for mye privat frem til det punktet hvor jeg måtte stoppe båndopptakeren og si at dette kunne jeg ikke ta opp. Det har vært særdeles viktig å forsøke å gardere meg mot å krenke eller gå over grensene til mine informanter. Ved å sende dem kopi av sitt opptak og transkripsjon i etterkant har de mulighet til å høre selv å velge og slette deler eller hele opptaket. I intervjusetting har jeg spurt informanten, eller rett og slett gitt beskjed om at for eksempel de siste fem minuttene ikke blir transkribert fordi jeg anser det som for sensitivt, selv når det er innhold som hadde vært interessant for masteroppgaven og forskningen. Jette Fog (1992) påpeker “At være forsker giver mig ingen rettigheder, som jeg ikke ville have i en almindelig kontakt med andre mennesker, og henvisning til mit projekts viktighed kan ikke retfærdiggøre små eller store overgreb” (Jette Fog, 1992:245).

Forskere som forsker på egen arbeidsplass må leve med konsekvensene av deres handlinger, selv etter at forskningen er avsluttet (Drake, 2010:92). For eksempel kan det skje at informantene og andre ansatte ikke vil være enig av min tolkning av datamaterialet jeg har samlet inn. Noen vil kanskje mene at jeg gir et usant bilde av noe relatert til deres arbeidsplass. Jeg vil forsøke så godt det lar seg gjøre å la informantene få så stor tilgang som mulig til tekstene som omhandler dem, slik at de kan godkjenne og vet hva som vil bli utgitt om dem.

Det er også slik at det ikke går an å “glemme” hva som er blitt sagt under feltarbeid og datainnsamling (Drake & Heath, 2008:137). Det kan hende at jeg får vite noe ytterst personlig om noen som jeg egentlig ikke burde eller trenger å vite som tidligere eller nåværende kollega. Det er vanskelig å forutse hvordan informasjon om andre kan gi utslag på et senere tidspunkt (Floyd & Arthur, 2012:6). Jeg kan bli stilt overfor kommentarer som “Det vet jo du alt om” eller “Hvordan kan du si noe sånt, du som vet hvor vanskelig jeg har hatt det?”. Dessuten kan det allerede under datainnsamlingen ved et intervju eller observasjon bli uttalt stygge eller nedlatende kommentarer om felles arbeidskollegaer som kan

vanskeliggjøre forholdene (Floyd & Arthur, 2012:6). Jeg tenker at det viktigste her er å være så nøytral som mulig, å forsøke å ikke virke avvisende, men heller ikke være med på kommentarene. Så kan jeg velge å si at dette ikke blir med i transkripsjonen.

3.2.3 Frivillighet, personvern og anonymisering

De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene har utarbeidet klare retningslinjer for gjennomføring av forskningsstudier (Forskningsetikk, 2018). Fritt informert samtykke er en av disse retningslinjene. At samtykke skal være fritt og informert vil si at de som det skal forskes på ikke skal være under noen form for press eller tvang, og de skal ha fått tilstrekkelig informasjon om hvordan forskningen skal foregå og hva den skal brukes til (Elster, 2015). Som forsker sitter jeg med mye makt, spesielt siden det er en arbeidsplass jeg forsker på. Det kan være ekstra vanskelig for deltakerne å si nei til å være med i prosjektet, og de kan ha en høyere terskel for å trekke seg. Det anbefales å la sjefen ta kontakt på forskerens vegne, samt understreke at det er frivillig å være med (Forskningsetikk, 2018). Jeg valgte å la informasjonen gå via sjefen, og spurte aldri noen fra Blåmann eller Gråpus barnehage direkte om de ville være med på prosjektet. Jeg la ut en generell melding i den ene barnehagens Facebookgruppe om at jeg ønsket å skrive masteren min i den barnehagen og sa at om noen ville være med kunne de ta kontakt med meg på mail. Jeg har også ved flere anledninger påpekt at det er lov å trekke seg eller angre, og at jeg ikke vil bli “sur” eller la det gå utover vårt forhold.

Personvern og anonymisering utgjør en stor etisk problemstilling, og er ofte en fallgrube når det kommer til å forske på egen nåværende eller tidligere arbeidsplass. Tolich beskriver en intern og en ekstern konfidensialitet innen insider-forskning (2004:100). Han mener at konfidensialitet er som et isfjell, der toppen er den eksterne konfidensialiteten, det tradisjonelle rammeverket av nasjonale retningslinjer. Under havoverflaten finner en den interne konfidensialiteten, nemlig risikoen for at informantene selv vil kjenne igjen hverandre (Tolich, 2004:101). Informantene innad i barnehagene vet allerede om hverandre, ettersom

jeg gjennomfører observasjoner hvor de er i fokus. Det å skjule gjenkjennbarheten for hverandre i denne oppgaven er i praksis en vanskelig oppgave siden det er snakk om ganske få personer. Et problem når det gjelder den eksterne konfidensialiteten er hvordan jeg skal kunne klare å sørge for at informantene mine forblir anonyme. Jeg omtaler arbeidsplassene som tidligere arbeidsplasser, og jeg har jobbet ved mange barnehager i min forholdsvis lange fartstid i barnehagefeltet. Jeg har fjernet spor på internett slik at det ikke skal være mulig å søke opp hvilke barnehager jeg har jobbet ved. Jeg forsøker også å holde beskrivelsene av barnehagene så nøytrale som mulig uten å miste noe av det jeg mener er viktig informasjon. Jeg har informert informantene skriftlig og ved flere anledninger om at de kan være gjenkjennbare for personer som har inngående kjennskap til meg og til barnehagene, så dette er noe alle er klar over. Trowler (2011:3) foreslår at det beste er å gå ut fra at leseren vil kunne identifisere institusjonen i teksten, om de skulle ønske å finne ut av det . Så lenge informantene er gjort tilstrekkelig oppmerksom på den mulige gjenkjennbarheten, og at jeg vokter meg for hvordan jeg lar de fremstå, vil jeg tro at jeg etisk sett har gjort hva jeg kan.

3.4 Datainnsamling

Jeg har benyttet meg av flere forskjellige kvalitative metoder, såkalt multimetodisk forskning. Mills et. al (2010:580) definerer multimetodisk forskning som en metodisk forskningsstrategi som inkluderer mer enn én metode for å samle data og eller mer enn én måte å analysere data på. Disse metodene kan ifølge Mills et.al (2010:580) være kvalitative, kvantitative eller en mix av begge. Andre forskere mener det skal skilles mellom kvalitativ og kvantitativ og skiller derfor mellom multimetodisk forskning, *multimethod research*, og kombinasjonsmetodisk forskning, *mixed methods research* (Creswell, 2015; Hesse-Biber, 2010). Begrepet multimetodisk forskning brukes når man enten bruker to eller flere ulike kvalitative metoder eller to eller flere ulike kvantitative metoder, mens det kalles kombinasjonsmetodisk forskning når man bruker både kvalitative og kvantitative metoder (Creswell & Plano Clark, 2007:273; Hesse-Biber, 2010:12; Creswell, 2015:3).

Å kombinere ulike metoder gir et bredere datagrunnlag og bedre mulighet for å se fenomenet i et større bilde. Samtidig er det fort gjort å gå i fella ved å få for mye datamateriell slik at det blir uhåndterlig og veldig tidkrevende. Dessuten kan det være at det skaper en «aktørtretthet» hos informantene hvor de rett og slett går lei av all forskningen (Repstad, 2014:29).

Hovedtyngden av mine data er fra mine intervjuer, enten fysiske i barnehagen, over Zoom eller vandreintervjuer, og som deltakende observatør. Jeg har i tillegg brukt praksisfortellinger fra noen av informantene fordi det ble et slags substitutt for observasjon da alle barnehager ble stengt i forbindelse med COVID-19.

3.4.1 Intervju

Hensikten med kvalitative intervjuer er å få fyldige beskrivelser av temaet sånn at problemstillingen kan ses fra forskjellige sider (Johannessen et al., 2016:113). Det er best å bruke en-til-en-intervjuer når en forsker ønsker detaljerte beskrivelser av informanters forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner i forbindelse med et fenomen. Dessuten er det mest hensiktsmessig med en-til-en når temaet er intimt eller personlig (Johannessen et al., 2016:146).

Det finnes ulike grader av intervjuer, fra et totalt ustrukturert intervju til et strukturert intervju med faste svaralternativer (Johannessen et al., 2016:148). Jeg gjennomførte først et en-til-en-intervju med hver enkelt informant, med omfang på 50 minutter. Dette for å skape en begynnelse for alle parter, få høre deres tanker og meninger om prosjektet og prosjektets tema. Jeg utarbeidet en intervjuguide i forkant. En intervjuguide (se vedlegg 5) er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannessen et al., 2016:149). Dette intervjuet var semistrukturert, det vil si at det hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmålene og rekkefølgen varierte ut fra informantens svar.

Jeg har i tillegg til formelle intervjuer hatt det jeg vil kalle uformelle samtaler gjennom hele perioden jeg har vært i barnehagene. Det har vært korte, ganske spontane møter med en eller flere informanter av gangen. Møtene har oppstått naturlig gjennom hele dagen, før covid-19. Under disse uformelle samtaleene har vi snakket om observasjoner som har blitt gjort, situasjoner som har oppstått, og informantene har selv kommentert med sine tanker om temaet eller tanker om konkrete situasjoner. Det har vært korte små innblikk i deres arbeidshverdag, men som har gitt meg flere “gullkorn” og en bedre forståelse av informantene.

3.4.2 Zoom-intervju

Da Covid-19 kom og barnehagene ble stengt utfordret det meg til å bli mer kreativ når det gjaldt metodevalg. Jeg kunne ikke lenger intervjuer fysisk i barnehagene og trengte andre måter å samle inn et godt datagrunnlag på. Jeg utvidet informantgruppen og fikk flere informanter utenfor observasjonsbarnehagene, og gjennomførte de videre intervjuene gjennom blant annet nettmøter.

Fremskritt innen informasjons- og kommunikasjonsteknologien gir nye muligheter for intervjusettinger. Litteratur som omhandler bruk av video og konferanseteknologi, også kjent som “Voice over Internet Protocol” (VoIP)-mediert teknologi, for eksempel Skype, Zoom, Teams og FaceTime, har vært begrenset (Iacono et al. 2016; Weller, 2017), men har skutt fart bare de siste par årene (Archibald et al., 2019; Lobe et al., 2020; Oliffe et al., 2021; Roberts et al., 2021).

Viktige fordeler med digital teknologi for forskere er at det er lett tilgjengelig fordi internetttilgangen er forbedret og brukes over hele verden, det er lettvinnt, tidsbesparende og kostnadseffektivt med online metoder i forhold til fysiske møter, spesielt om det er forskning

som er spredt utover større geografiske områder (Braun et al., 2017; Deakin & Wakefield, 2014). Etter at covid-19 rammet verden var ikke digital teknologi kun positivt på grunn av de store avstandene, men også fordi vi helst ikke skulle møte andre mennesker fysisk, selv om vi var i samme by. Derfor ble en del intervjuer foretatt på hjemmekontoret med informanter som geografisk sett ikke var så langt unna.

Archibald et al. (2019:6) finner at de fleste deltakerne i sitt forskningsprosjekt foretrakk å bruke Zoom enda de ikke hadde brukt det før, og trekker slutningen at Zoom er brukervennlig og intuitivt for brukere som også ikke er så kjent med VoIP-mediert teknologi. Jeg benyttet meg av Zoom siden det var den jeg av erfaring følte var best egnet og hadde nyere erfaring med. Zoom er en skybasert videokonferansetjeneste som tilbyr nettmøter, gruppemeldingstjenester og viktige sikkerhetsfunksjoner som sikkert opptak, brukerspesifikk autentisering og sanntidskryptering av møter (Zoom Video Communications Inc., 2016). Zoom tilbyr, som andre lignende plattformer, muligheten til å kommunisere i sanntid med geografisk spredte mennesker via mobiltelefon, PC eller iPad med nettilgang.

En negativ side med bruk av digital teknologi kan være tekniske vansker slik som dårlig internett eller dårlig lyd- og kamerakvalitet (Archibald et al., 2019:4). Jeg opplevde få problemer utover noe hakkete lyd til tider, men følte ikke at det gikk noe særlig utover samtalen, som ellers fløt ganske bra.

Anonymitet og konfidensialitet er problematisk i innspilte videointervjuer, fordi deltakerne eksponerer mer enn stemmene sine, de deler også privatlivet i sine hjem gjennom kamera (Lobe et al., 2020). Jeg tok samtalene opp slik jeg gjorde med de andre fysiske intervjuene i barnehagen, men tok ikke opp med kamera. Der gjorde jeg meg heller notater om det var noe spesielt med kroppsspråket jeg la merke til.

3.4.3 Vandreintervju

Vandreintervju er når forskeren går sammen med deltakeren under et intervju, gjerne på et relevant (for forskningen) geografisk sted (Kinney, 2017:1). Det finnes en mengde forskjellige variasjoner av vandreintervjuer og brukes i ulike settinger (Anderson, 2004; Carpiano, 2009; Chang, 2017; Jones & Evans, 2011; Jones et al., 2008; Kinney, 2017; Kinney, 2018; Kusenbach, 2003; Moles, 2008; O’Neill et al., 2019; Trelle & van Hoven, 2010; Pink, 2007). Vandreintervjuer har blitt brukt til å utforske blant annet hvordan rettspsykiatriske beboere går over til lokalsamfunn i New Zealand (Kinney, 2018), den sosiale rollen til en park i Dublin (Moles, 2008), koblinger mellom helsetjenester og helse i vanskeligstilte områder i USA (Carpiano 2009) og folks forståelse av sted (Jones & Evans, 2011). Vandrende intervjuer kan brukes alene eller kombinert med metoder som deltakende teater (O’Neill et al., 2019), fotografi (Kinney 2018) eller film (Pink 2007).

“Bimbling” eller målløs vandring er et begrep Anderson (2004) bruker om sin vandremetode som han brukte for å intervju miljøaktivister. Anderson så at det hjalp å komme unna der demonstrasjonene foregikk for å få en samtale i gang (2004:257). Verken forskeren eller informanten visste nødvendigvis hvilken rute de skulle gå. Det er altså ikke ruta som er viktig, men selve handlingen å gå. Jeg valgte målløs vandring som format for mine vandreintervjuer. Informantene og jeg gikk turer i områder vi ikke hadde særlig kjennskap til fra før, som regel i skogen.

I enhver intervjusituasjon kan maktforholdene mellom intervjuer og informant ha en utslagsgivende effekt på hva slags data som genereres. Jones et al. (2008:3) peker spesielt på sosialt marginaliserte grupper opp mot forskere hvor informanten kan føle seg dum og underlegen i forhold til forskeren. Jones et al. (2008:3) sier videre at bevegelse gir en ekstra dimensjon til utfordringene knyttet til makt. Det er ikke lett å vite hva mine informanter egentlig følte rundt intervjuene, men det var et maktforhold til stede siden begge visste at vi snakket sammen fordi jeg var der som forsker, og ikke som privatperson.

Jones og Evans (2011:856) oppdaget at når de gjennomførte vandreintervjuer snakket informantene mer spontant. Det å være ute av den formelle intervjusettingen kan gjøre at informantene føler seg mer avslappet og komfortable med å være med på forskningen om det for eksempel er et vanskelig tema som tas opp (Trell & van Hoven, 2010). Snakking blir enklere når man går. Det å velge vandreintervju var fra min side for det meste av praktiske grunner, men jeg tenkte også at vanskelige temaer er lettere å snakke om når man ikke må se rett på hverandre eller sitte stille. På grunn av covid-19 var det som sagt ikke mulig å møtes verken i barnehagene eller hjemme hos hverandre, ei heller på offentlige steder som kafeer. Siden det også var vinter og kaldt i Norge på denne tiden var det å sitte stille ute en umulighet. Derfor ble det å gå og snakke sammen en god metode for å skaffe til veie et større datagrunnlag og en bedre forståelse av tematikken.

Noen utfordringer ved bruk av vandreintervjuer kan være at det ekskluderer noen mennesker som for eksempel har for dårlig helse til å gå eller har et handikap. Det kan også være vanskelig å holde informantene anonyme når man åpent sees sammen med informantene.

3.4.4 Deltakende observasjon

Johannessen (2016:129) et al. poengterer at når vi intervjuer mennesker, studerer vi det de sier at de gjør, men når vi observerer mennesker studerer vi det de faktisk gjør. Det kan være utfordrende i en intervjusetting å svare på hvordan man viser fysisk kjærlighet til barn. Vårt verbale språk kan oppleves som hemmende når man skal forklare noe kroppslig, vi har ikke ord dekkende nok. Det er lett å si at “jeg gir barna klemmer og koser på dem”, men det er utfordrende å forklare hvordan. Det er små nyanser som forsvinner gjennom språket. Ved å bruke observasjon som metode kan jeg som forsker oppdage de små nyansene som varsomheten i håndbevegelsene og det lille kysset på pannen som informanten glemmer å nevne, men som bare kommer helt av seg selv når barnet legges i vognen.

Czarniawaska (2007:17) omtaler deltakende observasjon som “shadowing”. Skygging handler om å samle inn data ved at forskeren følger en informant tett over en periode. Når forskeren er en deltakende observatør, blir hen en del av det miljøet som studeres og er ikke bare en tilskuer (Johannessen et al., 2016,133). I en barnehage er det å gjøre rene ikke-deltakende observasjoner krevende, både praktisk og etisk. Det å sitte i ro og observere situasjoner utspille seg uten at andre voksne får det med seg, for eksempel krancling i barnegruppa, risikolek, barn som gråter eller blir utestengt. For meg ville det bli veldig merkelig å gå inn som ikke-deltakende observatør fordi barna kjenner meg så godt som de gjør. De henvender seg naturlig til meg, og det å ikke kunne være med i hverdagen ville føles unaturlig og oppstilt. Rent samvittighetsmessig og praktisk var det derfor enklere for meg å være med som deltaker. At jeg deltok i hverdagen gjorde også at informantene slappet mer av enn når jeg helt i begynnelsen satt i en krok med blokken min. Det å bruke deltakende observasjon som metode innebærer at forskeren trer inn i feltet, er til stede og til slutt forlater feltet (Johannessen et al., 2016:137). Det er viktig å være bevisst på at jeg er en voksenperson som for noen barn blir en viktig del av hverdagen. Det å komme inn i en barnehage, observere over noen måneder, for så å forlate barnehagen, kan oppleves vanskelig for barn og også personalet. Derfor har jeg forsøkt å forberede både barn og voksne på at noen dager er jeg i barnehagen, og noen dager vil jeg ikke være der, og at jeg slutt ikke vil være så mye i den ene barnehagen mer.

3.4.5 Praksisfortellinger

Praksisfortellinger valgte jeg å benytte meg av da Covid-19 gjorde observasjon umulig i barnehagene, og derfor utvidet informantgruppen med flere barnehagelærer og medarbeidere. Dette gjorde det mulige å innhente en slags observasjon, selv om det ikke ble gjort av meg, men av informantene. Det gav meg mer enn “bare” intervjuer fordi det skapte en innsikt hos informantene de kanskje ikke ville hatt om de ikke observerte seg selv.

Birkeland (1998:16) skriver at praksisfortellinger er selvlagde fortellinger fra barnehagen . Språket er dagligdags og skiller seg fra litterære historier. Praksisfortellinger kan gi et bedre innblikk i barnehagehverdagen enn det årsplaner og formelle vurderinger kan. Slike fortellinger tar utgangspunkt i uforutsette og tilfeldige situasjoner som oppstår i barnehagehverdagen og disse fortellingene kan handle om personer og konkrete hendelser. Denne typen observasjon åpner opp for drøfting, refleksjon og utvikling (Birkeland, 1998:23). «En praksisfortelling slik vi definerer den, har sitt utgangspunkt i praksisfeltet og er en fortelling med begynnelse, høydepunkt og slutt. Den har et budskap, er åpen, detaljrik og beskrivende» (Fennefoss & Jansen, 2004:16).

3.5 Metodekritikk

Validitet og reliabilitet er to begreper brukt for å vurdere kritisk kvaliteten på den forskningen som er utført (Repstad, 2014:134). Hjerm og Lindgren (2011:134) påpeker at disse to begrepene, reliabilitet og validitet, stammer fra naturvitenskapelige idealer og mener det er nytteløst å bedømme kvalitativ forskning ut fra kvantitative kriterier. Videre refererer de til andre kriterier for kvalitativ forskning: pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Samtidig stiller de spørsmål ved om dette kun er avanserte og synonyme ord for de samme begrepene (Hjerm og Lindgren, 2011:135). Thagaard mener også at nytenkning rundt de gamle begrepene er nødvendig (Thagaard, 2013:22). Kvale og Brinkman (2015:275) argumenter derimot for å beholde de tradisjonelle begrepene validitet og reliabilitet, men heller tilpasse dem til den kvalitative forskningen.

Validitet betyr gyldighet og handler om en undersøkelses troverdighet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009:241) er validitet et mangesidig og omfattende spørsmål som angår hele forskningsprosessen. Samsvarer forskningsspørsmål og informasjonen som brukes fra dataene? Samtidig vil metodiske valg ha betydning for undersøkelsens validitet. Validitet kan dreie seg om hvorvidt en metode undersøker det den faktisk har til hensikt å undersøke (Pervin, 1984:48). Det er spesielt to teknikker som øker sannsynligheten for at forskningen frembringer troverdige resultater: vedvarende observasjon og triangulering (Lincoln og Guba,

1985:301). Vedvarende observasjon innebærer at jeg som forsker investerer nok tid til å bli godt kjent med feltet, slik at jeg kan skille mellom relevante og ikke relevante data, samt bygge opp tillit. Jeg kjenner meg ganske trygg på at tilliten er bygget opp og at jeg kjenner feltet godt, men det kan hende at jeg tar feil. Nå ble selve samlingen av datamaterialet stykket opp og gjort annerledes på grunn av den pågående koronasmitten. Jeg har derfor ikke fått nok tid til observasjoner i de to barnehagene, og har måttet basere min forskning mest på intervjuer. Jeg har valgt å fortsatt bruke dataene fra observasjoner som er gjort, men hovedtyngden ligger i intervjuene av flere informanter. Multimethodisk forskning er den andre teknikken for økt troverdighet hvor en forsker under feltarbeid bruker ulike metoder, for eksempel både observasjon og intervju. Det kan også bety at forskeren ikke tar utgangspunkt i bare en setting, men flere som for eksempel flere skoleklasser eller avdelinger (Johannessen et al., 2016:231). Ønsket var å bruke flere metoder, og det har jeg oppnådd til en viss grad gjennom ulike intervjumetoder som formelle fysiske intervjuer, Zoom-intervjuer og vandreintervjuer. Som nevnt tidligere har jeg brukt både observasjon og intervju, med hovedtyngde på intervju grunnet korona. Jeg har også i løpet av datainnsamlingen tatt i bruk praksisfortellinger som en slags erstatning for observasjon. Forskningsfeltet har jeg også utvidet og tatt i bruk flere informanter og gjort observasjoner i to ulike barnehager. Ideelt sett vil en undersøkelses validitet kommet frem gjennom gjennomsiktede beskrivelser av prosedyrer samt overbevisende resultater og konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2009:260). Jeg kan bare håpe at jeg har klart å gi transparente nok beskrivelser av måten forskningen er gjennomført på og at resultatene viser at metodevalg var riktig for denne forskningen.

Lincoln og Guba (1985:314) mener såkalt “member checking” øker troverdigheten til en studie. Det handler om å ta data, analyse og tolkninger tilbake til deltakerne så de selv kan avgjøre om det er riktig og troverdig i beskrivelsen de har gitt. Kjenner informantene seg igjen i beskrivelsen og tolkningen som er gjort? Denne prosessen kan gjøre under hele forskningsprosessen. Gibbs (2007:95) påpeker noen dilemmaer som kan oppstå når enkelte informanter av ulike grunner sier de ikke har sagt det som står der, blant annet at de har endret oppfatning, husker feil, de er forlegne over å ha sagt det, det har skjedd noe som gjør at det ikke kan stå i offentligheten lenger, feiltolkning i selve transkripsjonen, osv. Jeg har valgt å gi lydopptak til hver informant slik at de selv kunne høre gjennom, og jeg har gitt alle

som har med sitater i masteroppgaven mulighet til å se igjennom. Ingen har villet trekke noe tilbake og jeg har kun fått positive tilbakemeldinger.

Reliabilitet blir oversatt til pålitelighet og handler om hvorvidt forskningens resultater kan betegnes som konsistente og troverdig (Repstad, 2014:134). Det er ikke lett å teste om kvalitative studier er pålitelige siden det ofte brukes ikke-strukturerte datasamlingsteknikker hvor det er samtalen i seg selv som styrer datasamlingen (Johannessen et al., 2016:231). Jeg som intervjuer vil påvirke intervjupersonen, og vi vil i felleskap konstruere en kunnskap, som mest sannsynlig ville blitt annerledes om en annen forsker hadde stilt de samme spørsmålene. Dessuten er spørsmålene i denne forskningen basert på observasjoner av noen av informantene i forkant. Det er mulig at en annen forsker hadde sett helt andre ting hen mente var viktig, enn det jeg har gjort. Det er også komplett umulig for én forsker å duplisere en annen forskers observasjoner. Dessuten bruker man som forsker seg selv som instrument. Ingen andre i verden har samme erfaringsbakgrunn som en enkelt forsker, og ingen andre kan derfor tolke datamaterialet på samme måte. Det jeg som forsker kan gjøre for å styrke påliteligheten er ved å gi leseren en beskrivelse av konteksten og en åpen og detaljert framgangsmåte under hele forskningsprosessen. Dette er noe jeg har forsøkt etter beste evne å gjøre, og har lagt stor vekt på å ha nok tyngde i metoddelen av oppgaven.

Ved observasjonsforskning vil det alltid innebære observatøreffekter. Sannsynligvis vil visshet om at det skal foregå forskning, kunne medføre refleksjoner over egen praksis og dermed også endringer av praksis for informantene. Ifølge Patton (1990:474) er observatøreffekter sjelden et stort problem, og ofte overvurderes disse effektene. At informantene som observeres er i en situasjon der de må handle, kan bidra til å redusere observatøreffekter.

I en intervjusetting kan forskerens påvirkning på intervjupersonen føre til at beskrivelsene deres handler mer om hvordan de ønsker å presentere seg, og at virkeligheten redigeres (Thagaard, 2013:115). Virkemidler for å forhindre denne effekten kan være at

forskeren har et “åpent sinn” og forsøker å kommunisere jevnbyrdighet og likhet, slik intervjupersonen ikke føler at hen trenger å prestere. Denne utfordringen kan en ifølge Thagaard (2013:116) aldri finne en løsning på da det alltid vil finnes en mulighet for at det som sies ikke samsvarer i praksis . Jeg har forsøkt å løse denne utfordringen ved å foreta observasjoner i tillegg, men dette gjelder langt fra alle informantene og kun noen timer over noen dager og uker, slik at det er mulighet for at det som blir sagt ikke samsvarer selv om jeg kanskje skulle være så heldig å observere det i praksis en gang.

3.6 Analyse av data

Jeg har valgt å analysere data ut fra en tema-analytisk og kontekstanalytisk tilnærming. Fokuset ligger på temaer innenfor kjærlighet som jeg har kommet frem til på forhånd av intervjuene, men også temaer som har vokst frem under intervjuene og observasjonene. Den engelske betegnelsen for temaanalyse er “cross-sectional analysis” (Mason, 2017:195). Fremgangsmåten for denne type analyse er å sammenligne på tvers av dataene slik at jeg kan gå i dybden på de enkelte temaene. En innvending mot temaanalyser er at informasjon om de enkelte temaene løsrives fra den sammenhengen de er en del av. Derfor vil jeg kombinere en temaanalytisk med en kontekstanalytisk tilnærming. Kontekst-analytiske tilnærminger gir helhetlige perspektiver på de enhetene som dataene skal representere (Thagaard, 2018:152). På denne måten kan jeg studere sammenhengen mellom de ulike temaene. Mason (2018:207) poengterer at man får et bedre grunnlag for tolkninger av dataene når man kombinerer analyser av temaer og kontekster.

Det er noen etiske dilemmaer knyttet opp mot temaanalyser. Det er viktig å spørre seg hvordan deltakerne blir representert. Ved at jeg kombinerer informasjon om hvert tema fra alle deltakerne, løsriver jeg deler av de opprinnelige dataene fra den originale sammenhengen. Tekst som egentlig er basert på møte mellom forsker og informant stykkes opp og taes ut av kontekst. Det kan gjøre at informantens forståelse av sin situasjon får en mindre fremtredende plass og kanskje ikke vil kjenne igjen sine egne ord. Det vil være forskjell på om informanten står “alene” om sitt syn eller om det deles av flere. Om flere

informanter deler felles synspunkter kan informantene kanskje kjenne seg igjen i en forståelse av situasjonen som er felles for det miljøet prosjektet er gjennomført i (Thagaard, 2018:167).

Temaanalyser har også noen etiske fordeler som for eksempel at det gjør det enklere å beskytte informantenes anonymitet. Når beskrivelsene av informantenes situasjon ikke presenteres i sin helhet, er det vanskelig for hver enkelt informant å bli gjenkjent. Anonymiteten er knyttet opp mot hvordan jeg illustrerer teksten med utdrag fra intervjuer eller beskrivelser av spesifikke situasjoner. Det vil være lettere å anonymisere når informantene har felles synspunkter enn når en avviker fra resten (Thagaard, 2018:19).

Miles og Huberman (1994) hevder at en svakhet ved kvalitative studier er at metoddelen er tynn, og peker spesielt på at forskeren skriver lite om hvordan hen har utviklet kategoriene under analysen. Leseren skal kunne få med seg prosessen om hvordan kategoriene utviklet seg, og om ideer som ble kastet (Miles og Huberman, 1994:303). Jeg vil derfor forsøke å gi leseren et slags innblikk i hvordan jeg har gått frem i analysedelen. Jeg hadde som nevnt tidligere en intervjuguide å forholde meg til med temaer, for det meste rammefaktorer for hvordan fysisk kjærlighet ble gitt. Jeg gjennomførte først tre intervjuer på rappen som jeg tok opp og transkriberte. Dette var lange intervjuer og veldig tidkrevende. De neste intervjuene tok jeg også opp, men istedenfor å transkribere alle hørte jeg heller gjennom og noterte ned der det ble snakket om relevante temaer. Jeg forsto ganske raskt hva som ville bli noen av temaene, mye fordi noen av de hadde jeg allerede lagt som grunnsteiner i intervjuguiden. Jeg laget meg en tabell hvor jeg fylte inn de ulike temaene som dukket opp og hørte hva de forskjellige informantene sa om de, og laget meg et eget kodesystem.

4. Analyse av resultater

4.1 Analyse av funn fra intervjuer og samtaler

Gjennom intervjuer og samtaler har jeg innhentet data om hva ansatte i barnehager tanker om blant annet profesjonell kjærlighet er, hvordan de uttrykker kjærlighet og hvilke faktorer som spiller inn på uttrykksmåten. Det er flere temaer som har dukket opp under de mange samtalene som kan være med på å gi de fysiske berøringene ord og forklaringer. Det viser seg at det er mange faktorer som spiller inn på hvorfor og hvordan barnehageansatte “gjør kjærlighet” som de gjør.

Jeg har foretatt en tematisk- og kontekstanalyse av de transkriberte intervjuene og samtalene jeg har hatt. Jeg har laget meg et eget kodesystem med fargemarkeringer for å finne frem til felles overordnede temaer. Så har jeg sett på i hvilke sammenhenger temaene har kommet opp, og forsøkt å sammenligne informasjonen tematisk etter hver informant. Jeg har prøvd å være nøye med å få med ikke bare selve den transkriberte ordlyden og sitatene, men også i hvilken kontekst det har blitt sagt og eventuelle kommentarer informanten har kommet med i etterkant. Det er til sammen elleve overordnede temaer jeg har tatt med i analysen.

4.1.1 Kjærlighet, omsorg og profesjonell kjærlighet

Et at de første spørsmålene jeg spurte alle informantene om var om deres forhold til begrepet kjærlighet i barnehagen, og om det var noe de selv brukte. For de aller fleste var kjærlighet en veldig naturlig del av deres barnehagehverdag:

“Jeg føler kjærlighet for ungene, helt klart. Kjærlighet er en selvfølge i barnehagen.

Begrepet hører hjemme der, det har det alltid gjort!”

mens andre ville ikke bruke ordet kjærlighet, i alle fall ikke den forståelsen de hadde av kjærlighet:

“Kjærlighet ja, det er et stort ord. Det er ikke noe jeg bruker sånn i det daglige, kjærlighet til barna. Jeg bryr meg om barna, jeg er glad i barna, har omsorg for de. Men kjærlighet er ikke det jeg bruker i min dagligtale da. Jeg vil påstå at kjærlighet er noe mer, da er man mer familiær.”

Informantene ble også spurt om hvordan de viste kjærlighet. Det var vanskelig for de fleste å finne konkrete eksempler på det sånn med en gang, en beskrev det som det å gi det lille ekstra som man egentlig ikke hadde trengt, men som man gjør bare fordi man er glad i den andre. Etter hvert klarte alle informantene å beskrive hvordan de viste kjærlighet; det å være fysisk til stede gjennom kroppskontakt var viktig, og at man viste med hele seg en tilstedeværelse. Flere påpekte også at det ikke bare handlet om selve den fysiske kroppskontakten, men at det å være sammen om noe, å ha noe felles også kunne være kjærlighet:

“(...) å vise med hele meg at jeg har lyst til å være der akkurat nå i akkurat det øyeblikket med akkurat denne ungen. Slik at ungen føler seg sett og føler at vi koser oss like mye i situasjonen.”

Informantene ble også spurt om hva de la i begrepet omsorg, hvordan de viste omsorg og om de følte det var noe forskjell mellom omsorg og kjærlighet i barnehagen. Det første som ble trukket frem var omsorgsfulle handlinger slik som å skifte bleie og mate, alle de basale behovene som trenger og dekkes i barnehagen. Så kom gjerne det å gi trøst og være tilstede for barna. Flere mente at omsorg og kjærlighet gikk mye ut på det samme:

“jeg tenker at omsorg og kjærlighet ligger veldig tett knyttet opp mot hverandre. så jeg føler at når jeg viser et barn kjærlighet så gjør jeg det ved å være omsorgsfull gjennom omsorgsfulle handlinger og omvendt, gjennom å vise omsorg så viser jeg også kjærlighet.”

Samtidig var det flere som følte at kjærlighet allikevel var “noe mer” enn det omsorg var. Omsorg ble sett på som det å passe på, mens kjærlighet var større. Kjærlighet ble beskrevet som:

“det å vise at du er elsket og at det er noen som bryr seg om deg og ønsker at du skal være den beste delen av deg selv og få utvikle deg.”

Det å ha kjærlighet til et barn gjorde at man ble mer åpen for særegenheter ved barnet, hadde mer tålmodighet til overs og et ønske om å bli enda bedre kjent og dykke dypere ned i barnet. Handlingene kunne være både omsorgsfulle og kjærlige, men det var ikke før du faktisk brydde deg på ekte at informantene beskrev handlingene som kjærlige. For noen var omsorg noe som ble gitt fordi det ble påkrevd. En beskrev det veldig godt ved å si at:

“Kjærlighet rommer omsorg, mens omsorg rommer ikke alltid kjærlighet.”

Det var få av mine informanter som hadde hørt uttrykket profesjonell kjærlighet før, både av assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere. Derfor var ikke det et begrep de selv brukte og var fortrolige med. Samtidig uttrykket flere en glede over å høre at det fantes et sånn uttrykk, fordi de fortalte at de hadde savnet et annet uttrykk enn “bare” omsorg, men som så mange andre synes at kjærlighet lød for uprofesjonelt. Etter en lang tenkepause kom en informant frem til at:

“Profesjonell kjærlighet må være når hodet og hjertet samarbeider.”

4.1.2 Automatikk og innlærte bevegelser

Under det første intervjuet jeg hadde med en informant brukte hen ordet automatikk når hen snakket om rutineoppgaver som bleieskift eller legging. Det fikk i gang en samtale rundt bruken av innlærte bevegelser. Dette tok jeg med videre i flere intervjuer og det ble gode samtaler rundt innlærte bevegelser, automatikk og hvor det kommer fra.

Flere husker godt at de i begynnelsen av jobben følte seg klossete og usikre på hvordan det som fremstår som enkle rutineoppgaver nå, som bleieskift og legging, tok lang tid:

“Jeg husker i første, jeg brukte så lang tid og keitete... nå er det ferdig på under et sekund eller to. Den der automatikken der. I Kroppen”.

“Der går det mye på automatikk (...) for det er bare en greie som man skal gjøre, det går liksom så automatisk, kan nesten gjøre det i blinde så jeg tenker kanskje ikke så mye over det hvordan jeg bruker kroppen da.”

Mens nå sier flere at de ikke trenger tenke over hvordan leggingen skal utføres, at det ligger i hendene. Noen forteller at den bare skjer og at det til tider kan skje uten noe særlig bevissthet. Dette var et tema mange hadde tenkt lite over og som de først nå begynte å fundere på:

“Jeg begynner med et barn liksom og plutselig er alle lagt. Plutselig er det over på en måte. Jeg legger de jo liksom fint, stryker over hver enkelt og sånn, men jeg tror ikke hodet er helt med når jeg gjør det. Hvert fall noen ganger.”

“Ja, det har bare vært sånn, at jeg nesten vet hva jeg skal gjøre, det er en rutine, det er så inn i kroppen.”

Ved spørsmålet om ved hvilke situasjoner det var bevegelsene ble automatiske var tendensen at det var under rutinesituasjoner hvor man gjorde de samme få bevegelsene gjentatte ganger som ved bleieskift eller legging. Noen sa at det skjedde mest når de var stressa og hadde dårlig tid.

Når det kom til hvor disse innlærte bevegelsene kom fra var det flere som fortalte at de hadde noen kollegaer de lærte av, andre følte at de lærte det litt på egenhånd, noen mente de hadde lært det av egen familie og onkel- og tantebarn, mens flere ikke helt kunne sette fingeren på akkurat hvordan de lærte seg det:

“Jeg vet ikke helt hvor det kommer fra. Det bare føles riktig liksom?”

Det var spesielt en informant som hadde gjort seg opp noen tanker rundt dette med å endre måten og legge barn på ettersom hvor hen jobbet. Hen hadde lagt merke til at hen endret måten hen la barna på ettersom hvor hen jobbet. Hen mente at dette endret seg på grunn av de ulike ansatte hen jobbet sammen med. Det ble til at hen apet etter de andre ansatte. Om barnehagen hadde god tid, så ble leggingen gjort annerledes enn en som hadde dårlig tid. Hen var opptatt av å få frem at hen alltid la barna forsiktig, men at de i de barnehagene som hadde lite tid ble det mye mer effektivitet enn de med god tid.

4.1.3 Tid og tempo

Noe som automatisk ble et tema under alle intervjuene var dette med tiden, og hvor mye den spilte inn på hvordan fysisk kjærlighet ble gitt. Alle pekte på tid som en viktig faktor for hvordan tempoet på avdelingen ble. Om de ansatte følte seg presset på tid var det lett å bli stresset. Det kunne bety at de tok seg mindre tid til å gi nærhet under påkledning og leggingen. Noen kledde på flere barn på en gang og følte de ikke hadde tid til mer enn den nødvendige bekledningen og tok seg ikke tid til den ekstra kosen. De aller fleste fortalte uoppfordret om dårlig samvittighet i etterkant av slike situasjoner. At de visste at noen av barna hadde trengt mer nærhet enn det de selv rakk å gi, men at tiden som regel måtte vinne fremfor barnas ønske. Flere synes det var vanskelig å innrømme at de lot tiden få så mye spillerom i hverdagen, og at den påvirket deres evne til å gi nærhet i så stor grad:

“Jeg vil være en god pedagog, jeg vet jo hva barna trenger, samtidig klarer jeg ikke la være å se på klokka.”

4.1.4 Initiativ

Et tema flere av informantene tok opp var dette med hvem som skulle ta initiativ til fysisk kos og klemming. Noen var opptatt av at det alltid skulle være på barnas initiativ slik at ingen grenser ble brutt. Det å sitte på gulvet å la barna komme selv, var noe flere beskrev som en god taktikk. Andre var ikke “så nøye på det” og mente at spontan fysisk kontakt initiert fra voksne bare viste barna at de var elsket. En beskrev det som at det var det hen gjerne ville ha hatt selv, og at derfor var det å gi spontane klemmer en viktig måte for hen å vise barna at hen likte å være med dem:

“Hvis det i et vennskap bare er jeg som tar initiativ til nærhet blir jeg jo lei meg og tenker at den andre ikke er så glad i meg som det jeg er i den andre. Sånn tenker jeg litt at barna i barnehagen også kan føle det.”

Alle jeg snakket med poengterte at det var viktig å kjenne barna, kunne lese kroppsspråket og vite når det var ok med fysisk kontakt. Det å ta seg tid til å bli kjent med hver enkelt barn og ta rede på hvordan akkurat det barnet ville ha nærhet var nøkkelen:

“Jeg tenker at det er på barnets premisser, det er ikke alle barn som ønsker så mye fysisk kontakt, men det er viktig å hvert fall ha åpnet opp og invitert dem inn. Gi de muligheten til å velge kos.”

4.1.5 Mistenkeliggjøring

Alle informantene ble spurt om de hadde noen tanker rundt medieoppslagene om overgrep i barnehagen de siste årene, og videre om det påvirket deres arbeidshverdag på noen måte. Alle følte at medieoppslagene hadde skadet barnehagesektoren og gjorde at tilliten ble svekket:

“Det virker jo nesten som at samfunnet tror at vi er potensielle overgripere hele gjengen!”

Samtidig påpekte flere at det var bra at slike saker kom frem, for . De fleste informantene trodde at menn som jobbet i barnehage følte på et større press rundt dette med mediefremstillingene om overgrep enn kvinnelige kollegaer.

De fleste informantene, både kvinner og menn, mente først at det påvirket dem lite eller ikke i det hele tatt, og at det ikke gikk ut over måten de jobbet med barna på. Men etter

hvert i mange av samtalene så kom det gjerne frem at redselen for å selv bli mistenkeliggjort den var tilstede:

“... det kan jo hende at alt som har vært i media de siste årene har satt seg i underbevisstheten. At man ikke skal kose og klemme så mye.”

Flere fortalte om situasjoner som gjorde at de kunne vegre seg. Bleieskift var en situasjon som gikk igjen, samt det å gi “for mye” kos. Det å være for engasjert i et barn ble også gitt som et eksempel, at noen var veldig bevisste på hvor mye tid de gav et enkelt barn slik at det ikke skulle oppleves for andre ansatte som overdrevent.

Noen fortalte om tiltak som var gjennomført i deres barnehage for å bedre sikkerheten for de ansatte selv og for barna. Mange delte stellerrom med en annen avdelingen, eller hadde to stelleputer i samme rom slik at flere kunne skifte bleie samtidig. Noen hadde vindu i døra inn til stellerrommet. For flere fungerte disse tiltakene som en trygghet, mens andre bare følte seg mer mistenkeliggjort og følte seg utrygge.

“Jeg er jo trygg på jobben jeg gjør og sånn, men jeg må si at jeg er litt redd noen ganger for at det jeg gjør skal bli mistolket av noen, selv om det er helt uskyldig bleieskift for eksempel.”

For noen var redselen for mistenkeliggjøring så stor at informantene selv mente den hindret dem i å gjøre en god nok jobb. De gav ikke så mye klemmer og nærhet som de egentlig har lyst til i frykt for hva andre kunne misoppfatte. De unngikk å være alene med barn, og kunne vegre seg for å skifte bleier eller skifte barn som hadde sølt på seg.

4.1.6 Hvor går grensen?

Spørsmålet om hvor de forskjellige satte sine grenser var naturlig å ta opp og grensene ble satt ulike steder. Størsteparten av de spurte sa at deres grense stoppet ved kyss på munnen. Det tillot de ikke at skjedde. Det var noen som begrunnet det av smittehensyn, mens andre mente at det for familiært og for nært. Noen hadde diskutert det med andre kollegaer og det var blitt satt en grense i den spesifikke barnehagen. De fleste derimot hadde ikke diskutert det i sin barnehage og hadde sine egne private grenser som de selv tenkte var greit. Noen få satte sine grenser ved en kjapp klem, de fortalte at de ikke likte fysisk kontakt noe særlig og syns det å ha barna på fanget og det å ha kinn mot kinn noen sekunder var nok for dem.

Andre hadde løsere grenser og så ann situasjonen. De som anså seg som veldig fysiske var ikke så nøye på egne grenser, men var mer opptatt av barnas grenser og hva de ønsket og ikke ønsket. Om det ble et spontant kyss på munnen så ble det ikke krise av det. Noen kommenterte at

“det skal være på barns premisser, og de voksnes komfort skal ikke gå foran barna.”

Det var viktig å ikke avvise barnet som eventuelt gav et kyss på munnen eller gjorde noe annet som trådte over den voksnes grense, men ta imot kjærighetshandlingen og heller snakke med barnet om det etterpå.

4.1.7 Covid-19

I løpet av min datainnsamling kom covid-19, og det ble naturlig å spørre informantene om hvordan de ble påvirket av covid-19, karantene, gult og rødt nivå. De aller fleste fortalte at de ikke lot seg påvirke av covid-19 når det kom til å opprettholde den fysiske kjærlige

kontakten med barna på sin kohort. Det som opplevdes vanskeligere var det og ikke kunne gi klemmer og være nær barn som ikke tilhørte sin kohort. Noen uttrykte nesten en sorg over og ikke kunne ha den intimiteten med alle barna på sin avdeling:

“Jeg savner så innmari å holde rundt alle barna mine. Jeg føler jeg mister noe viktig av å bare kunne se dem på avstand.”

Noen oppga at de var engstelige for å bli smittet, og syns at det å jobbe i barnehage for dem var fryktelig tøft og at de følte at de måtte tvinge seg selv til å ta på barna. Det var ikke noe de ønsket, og de håpet at barna ikke la merke til det, men det var fordi de selv var så redde for smitte at de følte seg lammet. En oppga at hen var oppgitt over situasjonen og sa:

“Jeg har jo en egen familie å tenke på. Jeg skjønner at jobben i barnehagen er viktig, men er den viktigere enn meg og min familie?”

Generelt ønsket alle informantene at barna ikke skulle lide under denne pandemien og flere trakk frem viktigheten av at barna skulle få en så tilnærmet lik hverdag som før covid.

4.1.8 Pedagogisk kropp og privat kropp

Det å tenke på sin egen kropp som et slags pedagogisk verktøy viste seg å være ganske fremmed for de aller fleste. For mange var pedagogisk kropp et nytt begrep. Noen fortalte at de synes det var litt ubehagelig å tenke på at deres kropp hadde betydning for den jobben de gjorde.

“Jeg glemmer liksom at jeg har en kropp i barnehagen. Jeg kommer på det når ungene tar på meg eller putter hendene sine under en av genserne mine for eksempel. Da kan jeg bli ganske selvbevisst selv om det bare er unger. “

En informant fortalte, etter å ha tenkt seg om litt, om opplevelser sammen med barn der hen kunne kjenne på den gode følelsen av å ha et barn så nært og så tillitsfullt lent mot egen kropp, og hvor fint det kjentes for informanten selv:

“Første gang jeg kjente at han slappet av inntil brystet mitt og virkelig la seg til med hodet inn i halsgropen min tenkte jeg liksom suksess! Nå har han tillit til meg, det føles så bra! Og han var en skikkelig kosegris også. (...) det gir han trygghet og jeg får så gode koser.”

Flere berettet om lignende situasjoner hvor det var kroppen som var i hovedfokuset for at barna skulle få oppleve en god stund. En informant utbrøt at hen nesten fikk en ny stolthet som “bare” en assistent når hen tenkte på at alle som jobbet i barnehagen faktisk hadde pedagogiske kropper som utgangspunkt:

“Tenk at min kropp er viktig? Jeg forstår jo at det er en forskjell på ped.leder og assistenter, men kroppene våre betyr jo det samme egentlig(...) når det kommer til klemming og sånn kommer ungene alltid til meg.”

Jeg hadde mange samtaler rundt kropp og selvfølelse. Det var flere som fortalte om et anstrengt forhold til sin egen kropp og at det kunne sette sperrer for hvor fysiske de turte å være med barna. Kroppen var synlig usynlig på samme tid i barnehagen, og de som slet med eget kroppsbilde synes det kunne være vanskelig å forholde seg til. På en måte var det bare en

kjønnsløs bevegelig kropp kun til bruk for at barna skulle få kos og stell, samtidig var det en privat kropp med en historie.

4.1.9 Fysisk nærhet etter alder

Mange nevnte at det følte enklere å gi fysisk nærhet til de minste barna på småbarnsavdeling kontra barn på storbarnsavdeling. Det å jobbe på storbarnsavdelingen betød flere barn per voksen, og dette bemerket flere at var en av rammefaktorene som gjorde det vanskelig å gi så mye nærhet til de store. Det ble også trukket frem at de følte seg mer restriktive overfor større barn, og følte seg mer usikre på hvordan de skulle nærme seg de større barna. Noen få fortalte at de var litt bekymret for avvisning. Tanken om at det ikke sømmer seg å klemme og kose på fire- og femåringene i barnehagen lå også bak i hodet hos noen av informantene. Det var rett og slett lettere å gi fysisk nærhet til de aller minste. Allikevel var tempo det som ble brukt som argument hos de fleste. På småbarnsavdelingene satt man mer på gulvet og det var et roligere tempo enn på storbarnsavdelingene, det var tid til kos. Informantene opplevde at de var mer tilgjengelige når de satt nede på gulvet og det var lettere for barna å komme til dem.

Samtidig var det flere av informantene som ikke hadde noen problemer med å gi de større barna fysisk nærhet med klemming og kosing. De tok gjerne førskolebarna på fanget slik de gjorde med de minste, så lenge barna gav uttrykk for at det var greit.

4.1.10 Egen oppvekst

Jeg hadde ikke informantenes egen oppvekst med som et valgt tema i forkant, men det var flere som kom inn på dette temaet selv. Det var store variasjoner rundt fysisk berøring fra foreldre og nær familie. Noen var oppvokst i et hus med mye kyss og klemmer og at man fortalte hverandre at man var glad i hverandre, mens andre fortalte om et mer distansert fysisk, men allikevel kjærlig forhold til foreldre. Felles for alle som tok opp dette temaet var

at de følte at deres egen oppvekst og erfaringer påvirket hvordan de gav kjærighet videre til barna i barnehagen. For noen hadde det vært vanskelig å omstille seg til å vise fysisk kjærighet og omsorg for barn, for det var noe ukjent for dem selv. Noen var åpne om at de ikke ønsket så mye fysisk kontakt. De gav klemmer om barna ønsket det, men oppfordret aldri til å klemme selv.

4.1.11 Lik kjærighet til alle?

Det kan være et vanskelig terreng å navigere i når det kommer til om alle barn får like mye eller nok kjærighet. Et tema det var vanskelig for flere å svare på. Spørsmålet ble delt i to hvor jeg spurte om det var slik at de opplevde at de gjorde omsorgsfulle handlinger med kjærighet fordelt likt på alle barn på avdelingen og om de opplevde at de følte den genuine kjærigheten for alle. Det ble et nødvendig skille. Noen få av informantene sa selv at de bar på en dårlig samvittighet overfor barn opp igjennom tiden i barnehagen som de følte at de ikke hadde hatt en genuin kjærighet for, men som de heller tolererte, som en informant kalte det. Hen ønsket så gjerne at kjærigheten hadde vært til stede, men at den bare ikke hadde kommet, og hen følte dårlig samvittighet fordi hen var redd for at barna hadde kunnet gjennomskue hennes forsøk på kjærighet.

Noen informanter fortalte om utfordringer med å gjøre kjærlige omsorgshandlinger av ulike grunner; disse barna ble omtalt som avvisende eller mer tilbakeholdne og at det kunne gjøre det vanskeligere. Det kunne oppleves vanskelig selv for voksne å føle seg avvist av et barn gjentatte ganger, og over tid gjorde det at de omsorgsfulle handlingene ikke følte som kjærlige fra giverens side lenger. Det fantes barn som det var lett å gi kjærighet til, det kom helt naturlig og av seg selv, mens det med andre barn kunne oppleves som en mer bevisst oppgave helt enkelt uten at de klarte sette ord på hvorfor. Alle informantene mente at det var viktig å forsøke å nå inn til alle barn slik at hvert barn følte seg verdsatt og satt pris på. De barna som var avvisende eller tilbakeholdne måtte man jobbe mer med:

“Det gjelder å liksom finne akkurat det barnets kjærlighetspråk. Det kan jo være så mye forskjellig. Selv om jeg liker å kose så betyr ikke det at akkurat det barnet liker det på den måten.”

Noen følte det var ugreit å ha “favoritter”, mens andre tok det litt lettere og mente at det å ha noen man bare kom bedre overens med enn andre var helt naturlig og det kunne man ikke ha dårlig samvittighet for. Derimot ble det poengtert viktigheten av å:

“(...) jobbe mot å finne noe ved hvert barn som gjør deg varm i hjertet.”

4.1.12 Kan det å vise profesjonell kjærlighet i barnehagen læres?

På spørsmålet om det å gi kjærlighet var noe som kunne læres var det klart delte meninger. Noen mente bestemt at enten var du kjærlig eller så var du ikke det, det var ikke noe som kunne læres:

“Klart man kan lære seg å gjøre sånne rutinemessige omsorgsfulle handlinger som å skifte bleier, men den ekte og genuine kjærligheten man har til ungene, den som gjør at ungene faktisk føler seg elsket på ekte, den kan ikke læres. Jeg tror ungene lett oppdager falskhet.”

På dette spørsmålet kom forskjellen på kjærlighet og omsorg klarere frem og flere mente at:

“Alle kan kanskje gjøre omsorgsfulle handlinger, men om alle kan gjøre de med kjærlighet? Nei, det tviler jeg dessverre på.”

Andre mente at man kunne lære seg å vise kjærlighet, men noen poengterte at det måtte skje over tid og bare om man virkelig gikk inn for det. Det å vise kjærlighet var noe personlig, og det å ikke være så flink til og vise den betydde ikke at de ikke følte kjærlighet. Så derfor kunne man lære det i praksis etter hvert på jobb eller så kunne det hjelpe å ta utdanning som barnehagelærer.

4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort en tematisk- og kontekstanalyse av de transkriberte intervjuene og samtalene jeg har hatt. Jeg har kommet frem til tolv overordnede temaer som jeg tematisk har gått igjennom.

Det første temaet: *bruk av kjærlighet som begrep i barnehagen*, og om det er noe forskjell på kjærlighet og omsorg. For noen var kjærlighet en selvfølge i barnehagen, mens det for andre følte ikke helt riktig. Flere beskrev kjærlighet som “noe mer” enn omsorg og at kjærlighet rommer omsorg, men at omsorg ikke alltid rommer kjærlighet.

Det andre temaet: *automatikk og innlærte bevegelser*. Der viste flere til at de i begynnelsen var usikre på enkle rutineoppgaver som bleieskift, men at det etter hvert ble enklere og det følte som automatiske bevegelser. De færreste hadde tenkt på hvor disse lærte bevegelsene kom fra og hvor de hadde lært dem.

Det tredje temaet: *tid og tempo*, og her pekte alle på tid som en viktig faktor for hvordan tempoet på avdelingen ble, og om de ansatte følte seg presset på tid var det lett å bli stresset.

Det fjerde temaet: *initiativ*, hvem skal ta initiativ til fysisk kontakt og hvordan skal det skje? Noen var opptatt av at det alltid skulle være på barnas initiativ slik at ingen grenser ble brutt. Det å sitte på gulvet å la barna komme selv, var noe flere beskrev som en god taktikk. Andre var ikke “så nøye på det” og mente at spontan fysisk kontakt initiert fra voksne bare viste barna at de var elsket.

Det femte temaet: *mistenkeligjøring*, hvor jeg spurte om noen hadde noen tanker rundt medieoppslagene om overgrep i barnehagen de siste årene, og videre om det påvirket deres arbeidshverdag på noen måte. Alle følte at medieoppslagene hadde skadet barnehagesektoren og gjorde at tilliten ble svekket, samtidig som flere påpekte at det var bra at slike saker kom frem. De fleste mente at det påvirket dem i liten grad, men etter hvert i samtale kom det som regel frem at de tenkte litt over det og for noen var det en ordentlig plage.

Det sjette temaet: *hvor går grensen?* Grensene for fysisk nærhet var forskjellige fra informant til informant. Noen satte grensen ved kyssing på munn, andre ved kinn mot kinn, mens andre var mest opptatt av barnets grenser og ikke tenkte så mye på sine egne så lenge ungene følte seg verdsatt og ikke avvist.

Det sjuende temaet: *Covid-19* ble naturlig å ta opp ettersom denne oppgaven ble startet og avsluttet før og under Covid-19. De aller fleste fortalte at de ikke lot seg påvirke av covid-19 når det kom til å opprettholde den fysiske kjærlige kontakten med barna på sin kohort. Det som opplevdes vanskeligere var det og ikke kunne gi klemmer og være nær barn som ikke tilhørte sin kohort. Noen oppga at de var engstelige for å bli smittet, og synes at det å jobbe i barnehage for dem var fryktelig tøft.

Det åttende temaet: *pedagogisk kropp og privat kropp*. Det å tenke på sin egen kropp som et slags pedagogisk verktøy var ganske fremmed for de aller fleste. For mange var

pedagogisk kropp et nytt begrep. Flere fortalte om situasjoner hvor det var kroppen som var i hovedfokuset for at barna skulle få en god opplevelse, for noen var det en positiv opplevelse, mens andre kunne oppleve egen kropp som problematisk i barnehagesammenheng.

Det niende temaet: *Fysisk nærhet etter alder*. Mange nevnte at det føltes enklere å gi fysisk nærhet til de minste barna på småbarnsavdeling kontra barn på storbarnsavdeling av ulike grunner. Samtidig var det flere av informantene som ikke hadde noen problemer med å gi de større barna fysisk nærhet med kos, så lenge barna selv gav uttrykk for at de ville det.

Det tiende temaet: egen oppvekst. Jeg hadde ikke informantenes egen oppvekst med som et valgt tema i forkant, men det var flere som kom inn på dette temaet selv. Det var store variasjoner rundt fysisk berøring fra foreldre og nær familie. Felles for alle som tok opp dette temaet var at de følte at deres egen oppvekst og erfaringer påvirket hvordan de gav kjærlighet videre til barna i barnehagen.

Det ellefte temaet: *Lik kjærlighet til alle?* Et tema det var vanskelig for flere å svare på. Flere av de spurte informantene sa selv at de bar på en dårlig samvittighet overfor noen barn opp igjennom sin tid i barnehagen. Det var noen barn som det var lett å gi kjærlighet til, det kom helt naturlig og av seg selv, mens det med andre barn kunne oppleves som en mer bevisst oppgave. Alle informantene mente at det var viktig å forsøke å nå inn til alle barn slik at hvert barn følte seg verdsatt og satt pris på, å finne riktig kjærlighetsspråk med hver barn.

Det tolvte temaet: *Kan det å vise kjærlighet i barnehagen læres?* Det var klart delte meninger om dette spørsmålet. Noen mente bestemt at enten var du kjærlig eller så var du ikke det, det var ikke noe som kunne læres. Andre mente at man kunne lære seg å vise kjærlighet, men noen poengterte at det måtte skje med noen betingelser.

4.4 Analyse av funn fra observasjoner

Gjennom observasjoner og praksisfortellinger har jeg innhentet data om hvordan den fysiske kjærligheten kommer til uttrykk i relasjonen mellom voksen og barn. Observasjonene er gjort i tidsrommet før, under og etter leggetid i barnehagene. En del av det som regnes som kjernetiden i barnehagen. Det jeg har observert mye av er blick og berøring. Mange blick fylt av latter, glede og kjærlighet, men også irritasjon og oppgitthet. Noen ganger, under stressende omstendigheter, har bevegelsene vært hastige og berøringene brå, men som regel har bevegelsene vært rolige og berøringen varsom. Det har vært fascinerende å observere hvordan en voksen nærmest kan fyke gjennom rommet av stress, men når hen berører barnet i andre enden av rommet er berøringen rolig og både kropp og stemme er rolig og inviterende.

I barnehagen Gråpus står vognene plassert på rad og rekke under tak utenfor hovedinngangen til barnehagen og under et lite telt noen meter lenger bort. Barna kles på noen ganger inne på avdelingene, og andre ganger i gangen. Det er to småbarnsavdelinger som legger barna samtidig og som deler gang.

I barnehagen Blåmann står vognene plassert rett på utsiden av avdelingen foran vinduene. Man kan se ut på vognene fra avdelingen å høre eventuell gråt. Barna kles på i egen garderobe i tilknytning til avdelingen eller inne på avdeling. På denne avdelingen er det også noen barn som sover inne på madrasser på gulvet.

Observasjon 1:

Etter første måltid er det sovetid. Barna leker rundt på avdelingen, mens de voksne rydder av maten, feier og skifter bleier. En voksen, Sofia, er i gang med legging og har akkurat lagt en gutt i vognen sin ute. Eva som er ferdig påkledd, 2 år, går bort til glassdøra ut mot der Sofia er og setter ansiktet mot glasset. Sofia er på vei til å åpne døra da hun ser Eva

og stopper opp. Hun smiler og vinker til Eva som ler tilbake. Sofia åpner døra, setter seg ned på huk, åpner armene og sier "Der er du lille venn, skal jeg legge deg?" Eva løper inn i armene hennes, Sofia klemmer henne lenge mens hun lukker øynene, så tar hun hånden hennes og følger jenta til vognen sin. På vei dit strekker en gutt ut hånden sin fra en vogn. Sofia tar hånden i sin ledige hånd og sier "også skal jeg hente en kos til deg, gutten min." Gutten slipper taket og Sofia og Eva fortsetter mot henne vogn. Sofia åpner soveposen og løfter Eva varsomt oppi. Legger henne godt til rette. Sofia lener hele ansiktet inn i vogna, gir Eva et kyss på pannen og sier "Natta, vennen.". Så går hun inn for å lete etter kosen til gutten, på vei inn stryker hun et ventende barn på hodet. Finner kosen, stryker det ventende barnet på kinnet og sier "Nå er det straks din tur.", før hun går ut og gir kosen til gutten i vogna. Sofia går tilbake til det ventende barnet, setter seg på huk, åpner armene og sier smilende "Nå lille venn, er det din tur." Barnet ler og slenger seg rundt halsen hennes. Sofia detter nesten bakover og må stø seg på en kasse og utbryter "Oi, det var mye kos på en gang! Takk, takk!". Så tar hun barnet i hånden og følger det ut til vognen sin. Hun vil klatre oppi selv. Sofia lar henne gjøre det, men det tar lang tid. Sofia våker bak hele tiden, dytter henne litt i rompa til slutt, så hun kommer opp. Hjelper henne til å snu seg over på ryggen. Pakker henne godt inn, Stryker henne over pannen, tar opp kalesjen og hvisker "God natt.". Sofia kikker oppi de to vognene ved siden av, fører hånden nedi vognene etter tur, kysser lett i luften og sier "Natta.", så blir hun stående og vugge de to barnevogner med hendene og den midterste med den ene foten. Stadig kikker hun ned i vognene og smiler.

Denne observasjonen her viser hvordan en voksen uttrykker fysisk kjærlighet overfor mange barn på kort tid. Sofia er en dame som generelt er veldig fysisk med barna. Hun klemmer så hjertelig og med hele seg, holder rundt barna og har ofte en barnehånd i sin egen hånd. Barna trekkes mot henne, og hun trekkes helt tydelig mot dem. Hun smiler når hun snakker om barna. Dette er en av mange observasjoner gjort av henne, og det hører med til sjeldenhetene at hennes bevegelser har vært brå.

Observasjon 2:

Det er hvilestund for de tre største på småbarnsavdeling. De andre mindre barna er lagt i vognene sine, mens de største pleier ligge på madrasser i en liten krok på avdelingen. To voksne skal ligge der sammen med de. Maria, en voksen, har lagt frem madrassene så de ligger inntil hverandre så det ser ut som en eneste stor madrass. Nina, den andre voksne, "tøyse-gjeter" barna gjennom avdelingen mot madrassene, hun gjør seg stor og strekker armene utover og går med brede skritt som en gjeter gjør med sauene sine. Barna ler og løper litt frem mot hjørnet de skal sove i og tilbake mot Nina som lattermildt kommer gående bak dem. Maria sitter allerede på madrassene og ettersom barna kommer mot henne hvisker hun beskjeder om hvor de skal legge seg og gir de hvert sitt pledd. Nina kommer også og setter seg ned på kanten. Nina legger seg ned på siden ved et av barna og sperrer av med kroppen sin mot resten av avdelingen. Maria setter seg mellom de to andre. Det er helt stille, alt jeg hører er klokken som tikker på veggen. Ungene ligger og ser på hverandre noen sekunder, så bryter de ut i latter og noen forsøker å reise seg. Nina finner frem mobilen og spør hvilken lydbok de vil høre på i dag. Karius og Baktus sier en, og de andre stemmer i. Hun finner frem og setter den på lavt i bakgrunnen. Så legger Nina en hånd på låret til jenta som har satt seg opp på kne og sier at nå er det hviletid og at hun må legge seg ned igjen. Jenta legger seg ned tett inntil Nina med ansiktet mot Ninas ansikt. Nina legger en hånd bak ryggen hennes og begynner å stryke henne sakte. Jenta lukker øynene og leter seg frem etter etter Ninas ansikt og hår og med to små hender fikler hun rolig med håret hennes. Marias barn har også lagt seg ned igjen på hver sin side av henne. Den ene jenta legger hodet sitt i fanget til Maria og Maria begynner straks å stryke fingrene gjennom håret hennes. Jenta legger en hånd rundt livet til Maria, sukker tungt og lukker øynene. Tredjemann har lagt seg med ryggen inntil Marias lår. Hun stryker han lett over kinnet og legger hånden sin på magen hans. Så ligger alle fem og hører Karius og Baktus.

Denne observasjonen her viser hvordan barnehageansatte bruker kroppen sin sammen med barna. Akkurat denne type situasjonen her ved hviletid observerte jeg flere ganger. Det var en rutine alle var kjent med. Både Maria og Nina er tilstedeværende voksne som barna er trygge på. Her bruker Nina kroppen sin til å skjerme barna fra resten av avdelingen og lager

en vegg. Det kan være med på å roe barna ned. Maria og Nina stiller kroppene sine til disposisjon for barna, slik at barna på denne måten også lettere kan falle til ro. Barna finner trygghet i varmen fra de voksne. Gode hender som er flinke til å stryke og være tilstede for barna. Dette krever en tillit som er bygget opp gjennom lang tid mellom voksen og barn. Det å observere slike situasjoner skaper en helt egen harmoni.

5. Drøfting

5.1 *Hvordan velge hva til drøfting*

I oppgavens drøftingsdel skal jeg diskutere funn fra intervjuene av informantene. Drøftingen baserer seg på profesjonell kjærlighet i barnehagen sett i lys av de svarene som ble gitt under intervjuene. Det ble snakket om mange ulike temaer under intervjuene, og det har gjort det vanskelig å velge ut hvilke temaer som var viktigst å ta med videre til drøftingsdelen av oppgaven.

Jeg har valgt å starte med hva det er som gjør en omsorgsfull handling kjærlig og hvem det er som har definisjonsmakten over om handlingen er kjærlig eller ikke. Så vil jeg problematisere den kjærlige og pedagogiske kroppen, se på privat vs. profesjonell kropp og på bevissthet rundt egne kroppslige bevegelser. Så går jeg inn på bevissthet og automatikk, og ser på rutiniserte handlinger. Etter det problematiserer jeg hvordan man kan vite forskjellen på profesjonell og privat omsorg. Jeg vil så fokusere på tid som en rammefaktor for hvordan kjærlighet gjøres, og ikke minst i hvilket tempo og hva det gjør med de kjærlige handlingene. Så ser jeg på hvordan følelsesnormer kan vanskeliggjøre jobben i barnehage. Til slutt drøfter jeg fryktkulturen i norske barnehager, og hvordan det er å jobbe med en pedofilidiskurs over hodet.

5.2 *Hva er det som gjør en handling kjærlig?*

I begynnelsen av oppgaven stiller jeg spørsmålet om hvordan profesjonell kjærlighet kommer til uttrykk i en småbarnsavdeling, derfor er det naturlig å starte med å reflektere omkring hva profesjonell kjærlighet forstås som ut fra mitt materiale.

Det var få av mine informanter som hadde hørt uttrykket profesjonell kjærlyghet før, både av assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere. Derfor var ikke det et begrep de selv brukte og var fortrolige med. Jeg hadde mange samtaler med flere informanter rundt omsorg, kjærlyghet og profesjonell kjærlyghet, og det var vanskelig å finne en god forklaring. I følge Page (2018:130) er ikk det så rart siden profesjonell kjærlyghet er en kompleks konstruksjon fordi aspekter ved kjærlyghet, omsorg og intimitet glir over i hverandre og gjør det vanskelig å skille (Page, 2018:130). Jeg synes likevel den ene informant min kom frem til en utrolig treffende fortolkning:

“Profesjonell kjærlyghet må være når hodet og hjertet samarbeider.”

Med det mente hen at hjertet føler, mens hodet tenker. At med hjertet kan man elske et barnehagebarn uhemmet uten tanke for profesjonalitet, mens med hodet kobler man på all kunnskapen man har om barns utvikling, pedagogikk, kommunikasjon og alt annet som er relevant i forhold til hvordan man skal møte akkurat det barnet på best mulig måte.

Kjærlyge handlinger er det store gjennomgående temaet i denne oppgaven, men hva er det som egentlig gjør handlingen kjærlyge og hvem har bestemmelsesrett over om en omsorgsfull handling er kjærlyge?

For å starte med hva det er som kan gjøre at en handling oppleves som kjærlyge går jeg tilbake til mine informanter og hva de mente. Handlinger kunne være omsorgsfulle, men det var ikke før man faktisk brydde seg på ekte, altså at handlingen ble gjort fordi man var glad i den andre, at informantene beskrev handlingene som kjærlyge:

“Kjærlyghet rommer omsorg, mens omsorg rommer ikke alltid kjærlyghet.”

Mine informanter var altså opptatt av det genuine i kjærlige omsorgsfulle handlinger. Er man bevisst på at man gjør det fordi man har lyst, så er det en kjærlighetshandling. Samtidig mente de at det var viktig med *måten* man sa og gjorde disse handlingene. Kanskje var man oppriktig glad i barnet, men hadde det litt travelt og var kanskje brå og hastig i påkledning og da ville det ikke *føles* spesielt kjærlig. Mine informanter kom her inn på hvem som skulle få definere om det var kjærlig eller ikke, og de av dem som reflekterte rundt dette mente bestemt at det var barnet som måtte få bestemme det.

Denne kan samsvare med Nel Noddings (2004) som mener at det er mottakeren som bestemmer om en handling er omsorgsfull. Så det vil si at en voksen kan klemme et barn med genuin kjærlighet fra sin side, men det betyr ikke at barnet nødvendigvis tolker det som kjærlighet og omsorg, kanskje føles det bare masete og en inntrengning i barnets private sfære. Samtidig, er det en forskjell her på en omsorgsfull handling og en kjærlighetsfull handling? Kan kjærlighet oppleves eller defineres av mottakeren slik som omsorg kan, i følge Noddings (2004)? Jeg er usikker på om et slikt skille kan settes. Er det opp til mottaker her om en handling er kjærlig, eller er det noe som kan defineres i fellesskap? For hva skjer da med enveis kjærligheten, når den profesjonelle eller barnet ikke føler at det er en naturlig relasjon for nærhet. Det er ikke alltid at man som voksen i barnehagen får en så god kjemi med alle barn. Det betyr ikke at kjærligheten ikke er tilstede fra den voksnes side, men det kan være at barnet ikke føler at det er naturlig å komme til akkurat denne voksne for trøst og en klem. I slike situasjoner må den voksne ha sine pedagogiske følehorn ute, å klare og plukke opp at barnet ikke ønsker den nærheten som man opprinnelig hadde tenkt å gi. Kjærlighetshandlingen må omformes til og kanskje bare være et mildt blick og et smil.

5.3 Den kjærlige og pedagogiske kroppen

Det er med vår egen kropp vi møter barna. Liten barnehånd i stor voksenhånd. Utforskende små fingre som vil kjenne på hår, nese, munn og uforvarende nappe til seg briller. En trygg voksenperson for barn er ikke bare ordene som kommer ut fra munnen, det er

også munnen i seg selv. For den munnen kysser barnets panne forsiktig godt natt når det skal sove i vogna. Det er munnen som blåser på bar mage under bleieskift til vill jubel og latter.

Vi voksne er så mye mer enn verbal kommunikasjon. Aslanian mener at den voksne kropp er et viktig pedagogisk verktøy i barnehagen (Aslanian, 2016:113). Ulla skriver at kroppen hele tiden er involvert i de voksnes yrkesutøvelse i barnehagen, og er et knutepunkt for det faglige aspektet (Ulla, 2017:128). Likevel snakkes det lite om den pedagogiske kroppen, det legges lite føringer rundt hvordan den skal brukes. Min erfaring er at den voksne kroppen snakkes lite om i barnehagesammenheng, og videre når den først snakkes om så er det som regel om ergonomi og hvordan vi må passe på så vi ikke får slitasjeskader. Vi må ha hev- og senk stallebord, ergonomiske stoler, vi må passe på ryggene våre og ikke bære barn for mye. Det er vel og bra at ergonomi er et tema slik at flest mulig ikke får belastningsskader i forbindelse med jobben, men jeg savner fokus på kroppen i bruk med barna.

Vår egen kropp er personlig og privat, og det kan kanskje gjøre det vanskelig å se på egen kropp som et pedagogisk verktøy (Aslanian, 2016:115). Samtidig vet vi at arbeid med barn er kroppslig, det er et fysisk arbeid. I barnehagen må vi bruke vår private kropp fordi det er den vi har å jobbe med. Det er ikke slik at vi kan ta av oss den private og sette på en profesjonell kropp. En utfordring ved at vi må bruke vår private kropp som et pedagogisk verktøy er eksponeringen vi må utsette oss for. Vi må gi av oss selv og dele våre kropper med barna når det kommer til nærhet og kos. Vårt forhold til egen kropp kan være avslappet eller anstrengt, eller noe midt i mellom. Det kan føles ekkelt eller ubehagelig når et barn berører for eksempel magen. Et barn kan ønske å holde rundt og klemme på magen fordi den i krabbe-barnehøyde når vi sitter på gulvet. Jeg kan tenke meg at det føles trygt og godt for et barn å smyge seg inntil. Samtidig kan den voksne ha komplekser for akkurat magen og egentlig ikke vil la andre ta på den og gi den oppmerksomhet. Et barn bryr seg ikke om våre komplekser, men kan føle seg avvist hvis det blir skjøvet unna.

Måten vi velger å bruke kroppen vår på har så mye si for barn. Ved små bevegelser kan vi avvise barn ved å snu ryggen til eller se bort. Vi kan velge å ta tak i en liten overarm og holde fast og dra med seg inn til stellerommet eller ut i vogna. Alt hva vi foretar oss med kroppen er det opptil hver enkelt voksen å bestemme, og hver bevegelse kan tolkes av barn. Vi som voksne er i en maktposisjon overfor barna (Eidhamar & Leer-Salvesen, 2014:138). Vi er voksne, vi er sterkere, vi er større. Vi har så fryktelig mye makt overfor en barnekropp, ikke minst en sterk definisjonsmakt. Så hvordan skal en voksen bruke kroppen sin?

I en asymmetrisk relasjon, som det kan sies at det er mellom en voksen og et barn i barnehagen, åpnes det opp for at den voksne kan definere hva som er best for barnet uten å faktisk anerkjenne barnets opplevelser. Det vil si at man som voksen kan definere hva som er omsorgsfullt og kjærlig ut fra andre premisser enn barnet selv (Østrem, 2012). Mine informanter mente at det å være fysisk til stede gjennom kroppskontakt var viktig, og at man viste med hele seg en tilstedeværelse. Flere påpekte også at det ikke bare handlet om selve den fysiske kroppskontakten, men at det å være sammen om noe, å ha noe felles også kunne være kjærlighet. Ulla (2017) hevder at kroppslig samhandling ikke alltid trenger å handle om direkte berøring; «gjennom kroppen evner de å markere, signalisere og skape både nærhet og distanse» (Ulla, 2017:126). Noen av mine informanter mente at det å sitte på gulvet og la barna selv ta initiativ til kontakt var en god taktikk. At det var en god måte å møte barna på barns premisser. I utgangspunktet er jeg enig i at det å sette seg i barnehøyde er en god start for kontakt, men spørsmålet er om det er nok? Er det slik at alle barn kommer bort av seg selv for interaksjon, og ikke minst for fysisk interaksjon? Det er en tillit som først må skapes, og den tilliten er det den voksne som må bygge opp. Barnet må ha erfaringer med at det er lov og at akkurat denne voksenpersonen er en som barnet kan stole på og føle seg trygg hos. Det er den voksne som har ansvaret for gode omsorgsrelasjoner, barn skal slippe å ha det ansvaret. Andre mente at spontan fysisk kontakt initiert fra voksne bare viste barna at de var elsket. En beskrev det som at det var det hen gjerne ville ha hatt selv, og at derfor var det å gi spontane klemmer en viktig måte for hen å vise barna at hen likte å være med dem. Vi forbinder som oftest omsorg med de yngste barna med kroppslige omsorgshandlinger som å løfte barn opp, klemme, imøtekommende ansiktsuttrykk (Tholin, 2013). De voksne i barnehagen må være særs bevisste på sin maktposisjon i den asymmetriske relasjonen (Bae,

2004). Alle jeg snakket med poengterte at det var viktig å kjenne barna, kunne lese kroppsspråket og vite når det var ok med fysisk kontakt. Det å ta seg tid til å bli kjent med hver enkelt barn og ta rede på hvordan akkurat det barnet ville ha nærhet var nøkkelen.

5.4 Bevissthet og automatikk

Ordet automatikk kom, som sagt tidligere, opp under et intervju med en informant og skapte flere gode samtaler rundt voksnes kroppslige bevegelser i barnehagen. Informanten stilte spørsmål ved hvordan det er mulig å gå rundt å være bevisst på egne handlinger hele dagen. Ta bleieskift som et eksempel. Hen skiftet mange bleier i løpet av en dag, kanskje femten. Man skal være tilstede i øyeblikket sammen med hvert enkelt barn, og bleieskift er en god arena for en-til-en samhandling. Hen rettet oppmerksomheten mot barnet, snakket og holdt på, og imellomtiden var klær og bleie tatt av, barnet var vasket og ny bleie var satt på. Disse bevegelsene kom av seg selv, mente hen. Hen var ikke bevisst på hvordan hen skiftet bleiene, fokuset hens lå på barnet ansikt eller noen ganger på helt andre ting som for eksempel de ventende barna på gulvet, eller en samtale med en kollega. Hendene hens gjorde bevegelsene helt automatisk.

Automatikk klinger ikke veldig bra i barnehagesammenheng. Det høres mekanisk og kaldt ut. “Automatisk er en bevegelse som utføres uten viljens inngripping, for eksempel hjertets bevegelser. I daglig tale kalles også bevegelser automatiske når man utfører dem instinktmessig eller vanemessig” (Store Norske Leksikon, 2020). Det kan stilles spørsmål ved om hva det er barna får, er det rutinisert omsorg eller er det kjærlighet? Rutinisert omsorg kan høres litt kaldt ut, men det betyr ikke at det er det. Jeg tenker at om man har gode innøvde automatiske bevegelser så er ikke det nødvendigvis negativt. For går det egentlig ann å gå rundt å være bevisst hele dagen? Kan man i enhver setting kreve at de voksne er fullt tilstede og bevisste rundt hva de gjør?

5.5 Profesjonell vs. privat omsorg

Rapporten *“Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – rapport fra en ekspertgruppe”* (Børhaug et al., 2018) mener at det er spenningsfelt mellom profesjonell og privat omsorg, og at det er opp til barnehagelærerne, og jeg vil tro tildels også øvrige ansatte, å forme sin egen praksis. Men hva er privat omsorg, hva er *for* privat omsorg? Sammen med mine informanter snakket vi om grensesetting. Der ble en veldig definert og konkret problemstilling formet; kyssing. Det å gi et barn en klem var blant mine informanter klart innenfor omsorgsmandatet for barnehagen, derimot var kyssing noe det var delte meninger om:

“Min grense går absolutt ved kyssing. Jeg kan gi klem, men kyssing på kinnet eller sånn, det er forbeholdt foreldrene.”

“Jeg kysser gjerne barna på kinnet eller på pannen, men ikke på munnen da så klart. Det er jo litt vel intimt liksom. Ja, det er bare på kinnet eller pannen... Forresten bruker jeg jo munnen når jeg blåser dem på magen også. Å ja, og når jeg skal kysse bort vondter på knær og sånt da.”

Jeg skal ikke gå inn i en diskusjon om kyssing er greit eller ikke, men det kan representere hvor vanskelig det kan være å skulle definere hva som er *for* privat omsorg eller ikke. Omsorg har et kulturelt uttrykk, og måten vi gir omsorg på varierer fra kultur til kultur, fra subkultur til subkultur (Askland, 2013:55). Hva som kan defineres som for privat omsorg er altså kulturelt relativt.

5.6 Tid og tempo

Det er et paradoks at barn bruker mer og mer tid i barnehagen, mens ansatte føler de får mindre og mindre tid med barna. Det er alltid noe som stjeler tiden vekk fra ungene. Det

er møtevirksomhet, pedagogisk dokumentasjon, korrespondanse med foreldre, pauseavvikling også videre. Tiden strekker ikke til, og som flere av mine informanter føler, at det stadig er en kamp mot klokka. Som nevnt i teoridelen av oppgaven (s. 36) er det ikke bare mine informanter som føler en mangel på tid. Forskning utført med flere års mellomrom sier det samme, at det blir flere og flere nye arbeidsoppgaver som faller på personalet, da spesielt pedagogisk leder, og det blir mindre tid sammen med barna (Nicolaisen et al, 2012; Os et al., 2018).

Hva gjør tidsaspektet med de kjærlige omsorgsfulle handlingene? Under mine observasjoner kunne jeg av og til observere et økt tempo i bevegelsene og berøringene under perioder av dagen, hvor få ansatte og pause- og møteavvikling ble et stressmoment. Under intervjuene kunne informantene fortelle at når de måtte kle på flere barn på en gang, følte de at de ikke hadde tid til mer enn den nødvendige bekledningen og tok seg ikke tid til den ekstra kosen. At de visste at noen av barna hadde trengt mer nærhet enn det de selv rakk å gi, men at tiden ofte måtte vinne fremfor barnas behov. Noen informanter knyttet tidsaspektet til automatiske bevegelser, når kroppene deres utførte handlinger uten at hodet riktig var med.

Hvordan skal personalet ha tid til å gjennomføre rutinene omsorgsfullt og med kjærlighet om de er stresset og føler et press om å rekke over så mye?

5.7 Når kjærligheten ikke er der

Alle mine informanter fortalte om gode relasjoner med barna. At de savnet barna på fritiden, kjente på ekte glede av å bli møtt i døra av barn og gode klemmer, og hvor lett det da er å klemme ektefølt tilbake. Hva når den ekteføyte kjærligheten ikke er der?

Følelsesnormer handler om de følelsesmessige forventningene som rettes mot deg som voksen i barnehagen fra foreldre, barn, kollegaer, daglig leder, samfunnet og fra deg selv (Monrad, 2014:53). Det er mye som er forventet den voksne i barnehagen. Det er mange arbeidsoppgaver i løpet av en dag, og veldig mange er avhengig av egne følelser og følelsesuttrykk. Man kan oppleve krav om å skulle føle bestemte ting. Det er en forventning om at man er engasjert, glad i jobben sin, og glad i barna. At man smiler og viser glede over å se barna når de kommer i barnehagen. Det kan oppleves vanskelig for voksne i barnehagen når det er en kamp mellom de forventninger som personer retter mot dem, og når de opplever å føle noe annet enn det de selv syns at de burde føle (Monrad, 2014:53). Jeg vet med meg selv at noen ganger har jeg en dårlig dag, og har egentlig ikke noe lyst til være på jobb og møte alle barna. Samtidig er det sånn at jeg på mange måter må legge vekk mine følelser når jeg går inn barnehageporten. Når jeg møter barn i porten, og de kommer løpende og strekker hendene i været, ønsker bli løftet, ja da må jeg det. Jeg setter meg på huk med åpne armer, smiler og tar dem imot. Gir de en klem tilbake og sier at det er fint å se dem. Omsorg har en følelsesmessig dimensjon hvor man viser at man bryr seg om et annet menneske. Ved denne dimensjonen må man håndtere andres følelser så vel som sine egne. Denne formen for omsorgsarbeid kalles følelseslønnarbeid når det er en del av en betalt jobb (Hochschild, 2012:11).

Følelseslønnarbeid vil relatere seg til følelseskulturen innenfor en organisasjon eller arbeidsplass. Følelseskulturen rommer normer og retningslinjer for hva man burde føle i bestemte situasjoner og hvordan man burde uttrykke disse følelsene, altså regler for følelser og følelsesuttrykk (Hochschild, 1979). Slike typer retningslinjer er gjerne ikke klare og tydelige formulert, og man tenker som oftest ikke bevisst over dem før det er noen som overtredet dem eller at man ikke føler at egne følelser passer inn i egne og andre forventninger. Noen få av informantene fortalte om en dårlig samvittighet overfor barn som de følte at de ikke hadde hatt en genuin kjærlighet for, men som de heller tolererte, som en av informantene kalte det. Hen ønsket så gjerne at kjærligheten hadde vært til stede, men at den bare ikke hadde kommet. Informantene har selv noen følelsesmessige forventninger rettet mot seg selv. De mener de vet hva de burde føle, og de vil gjerne føle de "rette" følelsene. Det forteller også at det ikke er nok å bare late som de har de rette følelsene, følelsene må være på ekte.

Kjærlighet er en menneskelig følelse. Kanskje er det det som gjør det så vanskelig? Fordi kjærlighet ikke kan styres på den måten? Kjærligheten følger ikke alltid de følelsesmessige normene den kanskje egentlig burde følge.

Det å klare å utøve profesjonell kjærlighet til et barn kan være utfordrende når følelsene ikke er der. Samtidig er det slik at i dette forholdet er det den voksne som sitter med makten, og det er den voksne som er ansvarlig for at barnet opplever en trygg og kjærlig hverdag. Kan man da kreve at man som profesjonell mobiliserer følelser? Er det mulig? Om den voksne ikke nødvendigvis føler de “rette og ekte følelsene” må hen i alle fall oppføre seg som om de er der, gi barnet positiv oppmerksomhet, dele gode opplevelser sammen, være tilstede, vise fysisk kontakt og nærhet på barnets premisser. Og som en av mine informanter sa du må:

“(...) jobbe mot å finne noe ved hvert barn som gjør deg varm i hjertet.”

5.8 Fryktkultur i den norske barnehage

Fokuset på overgrep i barnehagen i media har vært massivt de siste årene med flere artikler og reportasjer i aviser (Bolstad, 2017; Bolstad et al., 2017; Malm, Fehn, Gustavsen, 2020). Alle mine informanter følte at mediakjøret var en belastning:

“Det virker jo nesten som at samfunnet tror at vi er potensielle overgripere hele gjengen!”

Eidevald et al. (2018) sin studie sier at menn som jobber i barnehager må forholde seg til risikoen for at andre vil se på dem som potensielle pedofile. Studien viser også at når seksuelle overgrep mot barn får mye mediaoppmerksomhet blomstrer denne pedofili-

diskursen, og spesielt menn i barnehagen er nødt til å forholde seg til det, enten de vil eller ikke (Eidevald et al., 2018:9). Alle informantene, både kvinner og menn, trodde at menn som jobbet i barnehage følte på et større press og stress rundt mistanke om overgrep enn kvinnelige kollegaer. Dette samsvarer med hva Johansson et al. (2020) finner i sin studie av 204 svenske barnehagelærerstudenter eller nyutdannede barnehagelærere. Den mannlige delen av Johansson et al. undersøkelse fortalte at de var redde for å bli anklaget for å ta på barna på en upassende måte (Johansson et al., 2020:298). Menka-Eide (2011:85) forteller at i hans undersøkelse følte åtte av ti menn at de måtte ta forhåndsregler i barnehagen kun fordi de var menn og redde for å bli stigmatisert som overgripere i kraft av å være menn. Det ønskes flere menn inn i norske barnehager, og i stillingsannonser oppfordres menn til å søke. Eidevald et al. (2018:10) sin studie av svenske menn i barnehage viser at det eksisterer en betydelig terskel for menn å jobbe med barn i barnehage. Det indikerer at det kreves et sterkt driv for menn å jobbe i barnehage (Eidevald et al., 2018:10). Jeg vil tro, at den samme terskelen eksisterer her i Norge også, og jeg frykter at den vil bli høyere om ikke pedofilidiskursen taes tak i.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet med bistand fra Utdanningsdirektoratet har kommet med en oppdatert versjon av “Hvordan håndtere bekymring for at ansatte har utsatt barn for vold eller seksuelle overgrep - veileder for utarbeidelse av plan” (Barne- ungdom- og familiedirektoratet, 2021). Veilederen sier følgende om hvordan man skal redusere risiko for overgrep:

“Virksomheten bør organisere arbeidet på en slik måte at det reduserer risikoen for at vold eller seksuelle overgrep kan finne sted på arbeidsplassen. Tiltak og rutiner som iverksettes bør også ha som mål å skape trygge rammer for ansatte som har en-til-en kontakt med barn og unge. Eksempel på tiltak kan være åpne romløsninger rundt stellesituasjoner i barnehagen (...)”. (Barne- ungdom- og familiedirektoratet, 2021:11)

For flere av mine informanter fungerte tiltak rundt for eksempel stellesituasjon som en trygghet, mens andre bare følte seg mer mistenkeliggjort og utrygge. Er det egentlig så rart når det med slike tiltak indirekte sies at det er forventet at noen i personalet kan begå overgrep i barnehagen og at det må gjøres vanskeligere for dem ved hjelp av slike tiltak? Det å føle seg overvåket som flere i mine intervjuer påpeker, gjør noe med oss, enten vi vil det eller ikke. Flere av mine informanter følte at redsel for mistenkeliggjøring hindret dem i å gjøre jobben sin, så mye at de tok mindre på barna enn de egentlig hadde ønsket. Redusert fysisk kontakt eller til og med ingen berøring på grunn av ubegrunnet mistanke påvirker barna så vel som de ansatte (Johansson et al. 2021:298).

På forsiden til Inga Marte Thorkildsen (2015) sin bok står det *“Du ser det ikke før du tror det”*. Selvsagt skal vi tro på at det skjer. Det er vår jobb å vite noe om hvordan vi kan og avdekke og forebygge seksuelle overgrep i barnehagen begått både i og utenfor barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017:11). Samtidig er jobben vår å gi barn omsorg og kjærlighet, burde vi kunne gi omsorg uten å måtte se oss over skulderen i fall noen skulle mistolke en kjærlig omsorgsfull handling for noe annet? Er det nok å la barnehagelærere selv forme sin egen omsorgspraksis slik Børhaug et al. (2018) foreslår i rapporten? Kanskje burde det finnes noe mer å støtte seg til enn at man skal ivareta barnas behov for fysisk omsorg samt å vise åpenhet, varme og interesse for hver enkelt barn (Kunnskapsdepartementet, 2017:20), noe mer praktisk og konkret. Veilederen *“Hvordan håndtere bekymring for at ansatte har utsatt barn for vold eller seksuelle overgrep - veileder for utarbeidelse av plan”* sier at *“Personalgruppen bør diskutere etiske gråsoner og regler i fellesskap, og gjennomgå virksomhetens rutiner for håndtering ved bekymring.”* (Barne- ungdom- og familie- direktoratet, 2021:11). Her kan kjærlighet potensielt bli kalt for etiske gråsoner, men her blir man i alle fall bedt om å diskutere etiske gråsoner, og ikke selv få lov til å skape sine egne individuelle regler.

Samtidig, det å få noen konkrete retningslinjer fra Kunnskapsdepartementet å forholde seg til ville kanskje ha skapt for trange bevegelsesrammer? Det å skulle regulere berøring i et skriftlig dokument beregnet på en hel barnehagesektor kan falle uheldig ut. For

hvordan ville disse reglene sett ut? Ville vi fått en standard for bleieskift som alle måtte følge? Det handler kanskje noe om ut fra hvilke setting disse retningslinjene ville bli skapt? Piper & Smith (2003:891) diskuterte nødvendigheten av praktisk retningslinjer som er fleksible og omsorgsfokuserte istedenfor defensive og skjematiske. At retningslinjene må skapes ut av et ønske om å “friskmelde” berøring, og ikke gjøre det om til noe man trenger for å beskytte barn mot overgrep og ansatte mot anklager. Jeg tenker at disse eventuelle retningslinjene ville fungere i den andre enden av skalaen også, altså mot barnehageansatte som gir så lite fysisk berøring og omsorg som mulig. Det ville blitt en standard for fysisk kontakt og berøring som kanskje heller gav noen minstekrav.

6. Avsluttende refleksjoner

6.1 *Egne refleksjoner*

I løpet av tiden jeg har dykket ned i denne masteroppgaven har jeg oppdaget at kjærlighet i barnehagen ikke er en selvfølgelighet for alle, men er langt på vei til stede hos de fleste voksne i barnehagen om de tar seg tid til å reflektere over hva kjærlighet kan være.

Jeg har ennå ikke kunnet sette en strek for hvor grensen for fysisk kjærlighet går. Jeg kjenner mine egne grenser, og andre kjenner sine grenser, men de er ikke nødvendigvis de samme. Og det trenger de heller kanskje ikke være. Men i barnehagesammenheng, burde det være klare grenser? Burde Rammeplanen eller annet offentlig rammeverk gi klart uttrykk for hva som er akseptert og ikke minst hva som er forventet? Det føles ikke ut som om det er nok å si at vi skal møte barn med varme. For hva legges i det? Skal alle barn møtes med et smil og en klem om morgenen? Holder det med et smil? Skal noen få klem, mens andre ikke? Skal jeg, som barnehagelærer, få lov til å klemme de jeg har lyst til å klemme, selv om det ikke gjelder alle? Skal jeg tvinge meg til å gi alle? Så noen får kjærlige og “ekte” klemmer, mens andre får omsorgsfulle og “falske” klemmer? Vil noen klare å merke forskjell?

6.2 *Egen læring*

For meg er det i spennet mellom erfaring og ny kunnskap at læringen skjer. I undersøkelsen hadde jeg helt klart med meg en forforståelse, og den har preget alle deler av studien. Nye perspektiver på profesjonell kjærlighet, og på omsorg, har bidratt til at jeg åpner for en bredere forståelse av begge begrepene. Jeg føler meg tryggere i min forståelse av

kjærlighet og ser hvor viktig det er at den får plass i barnehagen, og ikke minst innen forskningsfeltet.

Jeg har lært å tilpasse meg skiftende rammer. Jeg trodde jeg hadde en ganske oversiktlig metode for innsamling av data, men ble tatt på senga av at Covid-19. Observasjon ble en umulighet under Covid-19 og jeg måtte være kreativ med andre metoder. Det ble slik at jeg måtte utvide metodebruken, og samtidig utvide problemstillingen mer mot informantenes tanker og refleksjoner enn selve handlingene som jeg originalt hadde tenkt å observere.

6.3 Oppsummering

Hovedfunn i studien viser at for dette utvalget ansatte i barnehagen var kjærlighet, for de fleste, en veldig naturlig del av deres barnehagehverdag. Kjærlighet ble beskrevet som noe mer enn omsorg, og profesjonell kjærlighet som når hjertet og hodet samarbeidet. Flere faktorer spilte inn på de kjærlige handlinger som ble utført på avdeling, slik som skillet mellom pedagogisk og privat kropp, tid og tempo og frykttkultur i barnehagen.

6.4 Bidrag til fagfeltet

Studien er forhåpentligvis et bidrag til å styrke kjærlighetens plass i barnehagefeltet. Denne oppgaven kommer ikke med noen definisjon på hva profesjonell kjærlighet er eller hvordan den skal vises, men med noen refleksjoner rundt hva profesjonell kjærlighet *kan* være og hvordan den *kan* se ut i praksis. I oppgaven ser jeg også på noen faktorer som kan vanskeliggjøre kjærlighetshandlinger slik som tids- og tempoaspektet, skille mellom pedagogisk og privat kropp samt frykten for berøring i barnehagen, kanskje disse faktorene kan være et bidrag inn i diskusjonen.

6.5 Videre forskning

Etter å ha skrevet denne masteroppgaven, lest utallige artikler og bøker, fundert og filosofert har jeg spredd grener over et stort fagfelt. Jeg opplever at denne masteren har vært innom mange temaer som absolutt kunne vært verdt å videreutvikle og forske videre på.

I ettertid ser jeg at jeg kunne ha spurt mine informanter mer inngående om kjærlighet knyttet til stilling og utdanning. Samtidig vet jeg at jeg hadde et altfor ujevnt antall barnehagemedarbeidere og barnehagelærere i denne studien og hadde derfor ikke mulighet til å si noe om det. Det hadde vært interessant og sett mer på om og hvordan barnehagemedarbeidere og barnehagelærere ser ulikt på kjærlighetsbegrepet i barnehagen, og om det er noen forskjell i måten de gjør kjærlige omsorgsfulle handlinger på.

Det hadde og vært spennende å ta utgangspunkt i profesjonell og privat omsorg, og dykke dypere ned i de kulturelle betingelsene for hva som anses som privat, og da kanskje se spesifikt på hvordan ansatte i barnehage med ulik kulturell bakgrunn utøver kjærlige handlinger og deres tanker rundt dette. Selv opplever jeg at mange av mine måter å vise kjærlighet til barna i barnehagen på, har jeg lært av kvinnelige kollegaer med innvandrerbakgrunn.

Jeg er bekymret for den stigmatiseringen rundt fysisk berøring vi ser at sprer seg i land som England og Australia, men og i Skandinavia. Det å forske videre på den pedofili-diskursen som kanskje spesielt rammer menn i barnehager i Norge hadde vært interessant, men også utrolig viktig for barnehage- og forskningsfeltet, og samfunnet generelt.

7. Litteraturliste

Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019, 11. september). Using zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, (18), 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>

Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Nielsen, B. S., Sommer, F. M., & Warring, N. (2013, 1. mai). Unnoticed Professional Competence in Day Care Work. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 3(2). <https://doi.org/10.19154/njwls.v3i2.2551>

Alvsvåg, H. (2010). Kjærlighet som grunnlag i helsevesenet. *Michael*, (2). Hentet fra: <https://www.michaeljournal.no/>

Andersen, S. (2006): Erfaringsbeskrivelse. Løgstrup og fænomenologien. I D. Bugge., P. Rose, & P. A. Sørensen (Red.), *Løgstrups mange ansikter*. (s.13-26). København: Anis.

Anderson, Jon (2004, 17. september), Talking whilst walking: A geographical archaeology of knowledge. *Area*, 36(3), 254-61. <https://doi.org/10.1111/j.0004-0894.2004.00222.x>

Arnesen, A.L. (2002, november). Forskerblikk på blikket i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (6), 460-472. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-06-03>

Askland, L. (2013). *Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Aslanian, T.K. (2014). Når «din neste» er et barn: kjærlighet som grunnlag i barnehagepedagogisk praksis. *Prismet* (1), 37-42. <https://doi.org/10.5617/pri.5500>

Aslanian, T.K. (2016a). «Du er også mammaen min» perspektiver på kjærlighet i barnehagepedagogisk praksis. I: T. Gulpinar, L. Hernes, N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 187-206). Oslo: Fagbokforlaget.

Aslanian, T.K. (2016b). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aslanian, T.K. (2017, 22. desember). Ready or not, here they come! Care as a material and organizational practice in ECEC for children under two. *Global Studies of Childhood*, 7(4), 323-334. <https://doi.org/10.1177/2043610617747979>

Aslanian, T.K. (2018, 3. april). Embracing uncertainty: a diffractive approach to love in the context of early childhood education and care. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1458604>

Backus, H.H. (2017, 15. juni). *Diskurser om barn i Rammepanene for barnehager: 1996, 2006 og 2017*. (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/16024?show=full>

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn- en beskrivende og fortolkende studie.* (HiO-rapport 25). Hentet fra: <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/62>

Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter.* Bergen: Fagbokforlaget.

Barnehageloven (2006). Lov om barnehager. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1

Barne- ungdom- og familiedirektoratet (2021). *Hvordan håndtere bekymring for at ansatte har utsatt barn for vold eller seksuelle overgrep - veileder for utarbeidelse av plan.* Hentet fra: https://bufdir.no/fagstotte/produkter/hvordan_handtere_bekymring_for_at_ansatte_har_utsatt_barn_for_vold_eller_seksuelle_overgrep_veileder_for_utarbeidelse_av_plan/

Barnevernsloven (2021). Lov om barnevernstjenester. (LOV-2021-06-18-127). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>

Bayles, M. D. (1989). *Professional ethics.* (2.utg.) Belmont: Calif.

Bech, H. (2005). *Kvinder og Mænd.* København: Hans Reitzels Forlag.

Bergem, T. (2000). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal

Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer*. Oslo: Pedagogisk forum

Bolstad, J. (2017, 25. september). Mann (33) erkjenner overgrep mot fem barnehagebarn. NRK. Hentet fra: <https://www.nrk.no/vestland/erkjenner-overgrep-mot-fem-barnehagebarn-1.13704850>

Bolstad, J., Granli, L. & Johansen, E.N. (2017. 08. november). Skifter 530 dører i barnehager etter overgrepssak. Hentet fra: <https://www.nrk.no/vestland/skifter-530-dorer-i-barnehager-etter-overgrepssak-1.13769050>

Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. New York: Basic Books.

Braun, V., Clarke, V. & Gray, D. (2017). Innovations in qualitative methods. I B. Gough (Red.), *The Palgrave handbook of critical social psychology* (s. 243–266). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan

Bråten, M. & Tønder, A. H. (2014). Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i arbeidslivet. En kunnskapsstatus. FAFO-notat. Hentet fra: <https://www.fafo.no/images/pub/2014/10197.pdf>

Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K.H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

Børhaug, K. & Bøe, M. (Red.). (2019). *Barnehagelærrollen i dag og i fremtiden*. Notodden: Universitetet i Sørøst-Norge. Hentet fra: <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/233/files/2019/06/Barnehagel%C3%A6rrollen-20.-juni-nyeste.pdf>

Carpiano, R. M. (2009). Come take a walk with me: The “go-along” interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. *Health & Place*, 15(1), 263-272. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.05.003>

Chang, J. (2017). The docent method: A grounded theory approach for researching place and health. *Qualitative Health Research*, 27(4), 609-619. <https://doi.org/10.1177/1049732316667055>

Clark, A. & Emmel, N. (2010), Using walking interviews. *Realities*, 13, 1-6. Hentet fra: <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/1323/1/13-toolkit-walking-interviews.pdf>

Cousins, S. B. (2016). Practitioners’ constructions of love in early childhood education and care. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 16-29. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760.2016.1263939>

Creswell, J.W. & Plano C., V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. CA: Sage.

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. CA: Sage.

Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Oslo: Universitetsforlaget

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning - morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.

Deakin, H. & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603–616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>

De Caprona, Y. (2013). Norsk etymologisk ordbok. Tematisk ordnet. Oslo: Kagge Forlag.

Drake, P. (2010). Grasping at methodological understanding: A cautionary tale from insider research. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(1), 85-99. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17437271003597592?journalCode=cwse20>

Drake, P. & Heath, L. (2008). Insider research in schools and universities. The case of the professional doctorate. I P. Sikes & A. Potts (Red.), *Researching education from the inside. Investigations from within* (1.utg. s. 144-158.) London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203932353>

Dwyer, S.C. & Buckle, J.L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), s. 54-63.

<https://doi.org/10.1177/160940690900800105>

Esch, T. & Stefano, G.B. (2005). The neurobiology of love. *Neuroendocrinology letters*, 26 (3), s. 175-192. Hentet fra:

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.298&rep=rep1&type=pdf>

Eidevald, C., Bergström, H. & Broström, A.W. (2018). Maneuvering suspicions of being a potential pedophile: experiences of male ECEC-workers in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 407-417..

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463907>

Eidhamar, L. G. & Leer-Salvesen, P. (2014). *Nesten som deg selv: Barn og etikk* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Elster, J. (2015). Er etisk skjønn jevnt fordelt? I H. Fossheim & H. Ingierd (Red.) *Etisk skjønn i forskning* (s. 22-38). Oslo: Universitetsforlaget.

Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger: På vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fimreite, H. & Moxnes, A.R. (2021). Hvem er de voksne i barnehagen? Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaerere-barnehagelaererrollen-barnehagelaererutdanning/hvem-er-de-voksne-i-barnehagen/294434>

Fink-Jensen, K. (2012). *Forbløffende praksisser - en fænomenologisk undervisningsstrategi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Fletcher, S. (2013). Touching practice and physical education: deconstruction of a contemporary moral panic. *Sport, Education and Society*, 18(5), 694–709.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2013.774272>

Flick, U. (2017). Mantras and Myths: The Disenchantment of Mixed-Methods Research and Revisiting Triangulation as a Perspective. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 46-57.

<https://doi.org/10.1177/1077800416655827>

Floyd, A. & Arthur, L. (2012). Researching from within: external and internal ethical engagement. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(2), 171–180.

Hentet 5.12.19 fra: <http://oro.open.ac.uk/43820/3/researching.pdf>

FN-sambandet. (2020). Barnekonvensjonen. Hentet fra:

<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>

FNs barnekonvensjon. (1989) FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989.

Hentet fra:

<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>

Fog, J. (1992). Den moralske grund i det kvalitative forskningsinterview: I J. Fog, S. Kvale (Red.) *Artikler om interviews*. Aarhus: Center for kvalitativ metodeudvikling, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.

Forskningsetikk (2018, 4. desember) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Fredrickson, B.L. (2013). *Love 2.0: Kjærlighet i et nytt lys*. Oslo: Flux forlag.

Fromm, E. (2019). *Om kjærlighet*. Oslo: Arneberg forlag.

Furedi, F. & Bristow, J. (2010). *Licensed to Hug*. London: Civitas.

Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage Publications

Gerhardt, S. (2004). *Why Love Matters: How Affection Shapes a Baby's Brain*. London: Routledge. Hentet fra: <http://www.ecswe.net/wp-content/uploads/2011/01/QOC2-Chapter3-Why-Love-Matters-How-Affection-Shapes-a-Babys-Brain-by-Sue-Gerhardt.pdf>

Goldstein, L. S. (2009). *Teaching with Love. A Feminist Approach to Early Childhood Education*. New York: Peter Lang.

Greve, A., Jansen, T.T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Oslo: Fagbokforlaget.

Greve, A. & Jansen T.T. (2018). Barnehagens brede samfunnsmandat. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 31-46). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gromada, A. & Richardson, D. (2021). *Where Do Rich Countries Stand On Childcare?* Innocenti Research Report. Hentet fra: <https://www.unicef-irc.org/publications/1203-where-do-rich-countries-stand-on-childcare.htm>
!

Gulbrandsen, L. (2016). Valget er barnehage. I: T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.). *Blikk fra barnehagen*. (s. 29-41). Fagbokforlaget.

Hammerlin, Y. & Larsen, E. (1997). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hansen, O.H. (2012). *Kjærlighet som kvalitet i barnehagen*. *Barnehagefolk*, (4), 57-61. Hentet fra: https://barneticentrum.au.dk/fileadmin/www.barneticentrum.au.dk/Dokumenter/Kjaerlighet_OHH.pdf

Hansen, O.H. (2014). Professionel kærlighed i dagtilbud. I E.M. Bech (Red.) *Professionel kærlighed. Er der plads til følelser i professionelle relationer?* (s.17-26). Frederikshavn: Dafolo A/S.

Hart, S. & R. Schwartz (2008). *Fra interaktion til relation: Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. New York: Guilford Press.

Hjerm, M. & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hochschild, A.R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *The American Journal of Sociology*, 85(3), 551-75. Hentet fra: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/227049>

Hochschild, A.R. (2012). *The managed heart*. CA: University of California Press

Holthe, V. G. (2003). *Profesjonalisering av barneoppdragelsen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hummelvoll, J. K. (2010). Forskningsetikk i handlingsorientert forskningsarbeid med mennesker med psykiske problemer. I: J.K. Hummelvoll, E. Andvig, & A. Lyberg (Red.), *Etiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 33-46). Oslo: Gyldendal.

Iacono, V.L., Symonds, P., & Brown, D.H.K. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. *Sociological Research Online*, 21(2), 103-117. <https://doi.org/10.5153/sro.3952>

Johannessen, A., Tufte, P.A, og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Johansson, C., Åberg, M. & Hedlin, M. (2021). Touch the Children, or Please Don't - Preschool Teachers' Approach to Touch. *Scandinavian Educational Research*, 65(2), 288-301. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705893>

Johnson, R.T. (2000). *Hands off! The Disappearance of Touch in the Care of Children*. New York: Peter Lang

Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. Hentet fra: <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori?rq=Mellom%20hermeneutikk%20og%20fenomenologi%20-%20et%20essay%20i%20vitenskapsteori.%20>

Jones, P., Griff, B., Evans, J., Hannah, G. & Hein, J.R. (2008), Exploring Space and Place With Walking Interviews. *Journal of Research Practice*, 4(2), Article D2. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/41447813_Exploring_Space_and_Place_With_Walking_Interviews

Jones, P., & Evans, J. (2011). The spatial transcript: Analysing mobilities through qualitative gis. *Area*, 44(1) 92–99. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2011.01058.x>

Kanuha, V. K. (2000). “Being” native versus “Going Native”: Conducting Social Work Research as an Insider. *Social Work*, 45(5), 439-447. <https://doi.org/10.1093/sw/45.5.439>

Kinney, P. (2017). Walking Interviews. *Social Research UPDATE*, 67. Hentet fra: <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU67.pdf>

Kinney, P. (2018). Walking interview ethics. I R. Iphofen & M. Tolich (Red.) , *Qualitative research ethics* (s. 174–187). London: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526435446.n12>

Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom: statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990*. (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.

Kristiansen, S. (2021, 3. november). *Bjugn-saken*. Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/Bjugn-saken>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool, *Ethnography*, 4(3), 455-485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>

Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Tidskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 7(5), 1-19. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/2333/1133391.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Leander, E-M. B., Munk, K.P., Larsen, P.L. (2019). Guidelines for Preventing Child Sexual Abuse and Wrongful Allegations against Staff at Danish Childcare Facilities, *Societies*, 9(2), 1-24. <https://doi.org/10.3390/soc9020042>

Lincoln Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: Sage Publications

Lobe B., Morgan, D. & Hoffman, K. (2020). Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406920937875>

Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/1fba4b64eec2cab94c89d2c81a191a5d?lang=no#0>

Løgstrup, K. E. (1982) *System og symbol*. København: Gyldendal

Løvlie, L. (1990). Omsorgsperspektiver. I: K, Jensen (Red.). *Moderne omsorgsbilder*. (s. 33-60). Oslo: Gyldendal.

Malm, M., Fehn, A. & Gustavsen, Ø. (2020, 16. november). Da "Pia" begynte å snakke om tissen til mannen. NRK. Hentet fra: https://www.nrk.no/osloogviken/xl/da-_pia_-begynte-a-snakke-om-tissen-til-mannen-1.15187730

Mason, J. (2017). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications Ltd.

Mauss, M. (2004). *Kropp og person: to essays*. Oslo: Cappelen forlag AS.

Menka-Eide, A. (2011). "Du skal holde din sti ren..." *En kvalitativ undersøkelse av menns forholdsregler for å unngå mistenkeliggjøring for seksuelle overgrep i barnehagen*. Masteroppgave. Oslo: Universitet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30618/Menka-Eide-Master.pdf?sequence=1>

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. utg.). London: Sage Publications, Inc.

Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (Red). (2010). *Encyclopedia of case study research: L-Z; index* (Vol.1). Sage. <https://dx-doi-org.ezproxy.uio.no/10.4135/9781412957397>

Moles, K. (2008). Walk in Thirdspace: Place, Methods and Walking. *Sociological Research Online*, 13(4). 31-39. <https://doi.org/10.5153/sro.1745>

Molander, A. & Eriksen, E.O. (2008). *Profesjon, Rett Og Politikk*. I A. Molander & L.I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier : En Introduksjon*. (s. 161-178). Oslo: Universitetsforlaget.

Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier : En Introduksjon*. (s. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget.

Monrad, M. (2014). Følelseskultur og følelsesmæssigt arbejde i daginstitutioner. I E.M. Bech (Red.) *Professionel kærlighed. Er der plads til følelser i professionelle relationer?* (s. 53-61). Frederikshavn: Dafolo A/S.

Munk, K.P., Larsen, P.L., Leander, E.-M.B. & Soerensen, K. (2013). Fear of Child Sex Abuse: Consequences for Childcare Personnel in Denmark. *Nordic Psychology*, 65(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/19012276.2013.796081>

Mårtensson, B.D. og Puggaard, L. (2016). *Videnskab og pædagogik. En grundbog i pædagogisk videnskabsteori*. København: Akademisk forlag.

Nicolaisen, H., Seip, Å.A. & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen: tidsbruk i barnehager i bydel Alna*. Oslo: Fafo. Hentet fra:
https://www.faf.no/media/com_netsukii/20228.pdf

Noddings, N. (2003). *Caring, a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. (2.utg.) London: University of California Press, Ltd.

Nordberg, M. (2005). *Jämställdhetens spjutspets? : manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. (Doktoravhandling). Göteborg: Arkipelag.

Nordheim, H. (2014). *Omsorg for ettåringer i barnehage: En studie av sammenhenger mellom strukturelle forhold og omsorgskvalitet*. (Masteroppgave). Oslo: Oslomet.

Norheim, H. (2016). Utdanning til omsorg? I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen*. (s. 207-216). Bergen: Fagbokforlaget.

Nygaard, M.R. (2011). Diakoners profesjonsvilkår. *Tidsskrift for Praktisk Teologi*, 28(2), 32-46 <https://doi.org/10.48626/tpt.v28i2.5105>

Oliffe, J.L., Kelly, M.T., Montaner, G.G. & Yu Ko, W.F. (2021). Zoom Interviews: Benefits and Concessions. *International Journal of Qualitative Methods*, 0, 1-8.
<https://doi.org/10.1177/16094069211053522>

O'Neill, M., Erel, U., Kaptani, E. & Reynolds, T. (2019). Borders, risk and belonging: Challenges for arts-based research in understanding the lives of women asylum seekers and migrants 'at the borders of humanity'. *Crossings: Journal of Migration & Culture*, 10(1), 129–147. https://doi.org/10.1386/cjmc.10.1.129_1

Os, E., Winger, N. & Eide, B.J. (2019). Visjoner om kvalitet. Barnehagelæreres synspunkter på hva som kan gjøre barnehagen bedre for barn under tre år. I L. Hernes, T. Vist, & N. Winger (Red.), *Blikk for barn*. (s. 31-54). Bergen: Fagbokforlaget.

Page, J. (2017). Reframing infant-toddler pedagogy through a lens of professional love: Exploring narratives of professional practice in early childhood settings in England. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 387–399. <https://doi.org/10.1177/1463949117742780>

Page, J. (2018). Characterising the principles of Professional Love in early childhood care and education. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 125-144. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1459508>

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. CA: Sage. <https://doi.org/10.1002/nur.4770140111>

Persson, S. og Gustafsson, L.H. (2016). Omsorg - kärlek, medkänsla och noggrannhet. I B. Riddersporre & B. Bruce (Red.), *Omsorg i en förskola på vetenskapelig grund*. (s. 15-30). Stockholm: Natur och Kultur.

Pervin, L.A. (1984). *Personality. Theory and research*. New York:Wiley.

Pink, S. 2007. Walking with video. *Visual Studies*, 22(3), 240-252.
<https://doi.org/10.1080/14725860701657142>

Piper, H. (2014). Touch, Fear, and Child Protection: Immoral Panic and Immoral Crusade. *Power and Education*, 6(3), 229– 240. <https://doi.org/10.2304/power.2014.6.3.229>

Piper, H. og Smith, H. (2003). 'Touch' in educational and child care settings: dilemmas and responses. *British Educational Research Journal*, 29(6), 879-894. Hentet fra:
https://www.researchgate.net/publication/27399881_'Touch'_in_Educational_and_Child_Care_Settings_Dilemmas_and_Responses

Rouse, E. & Hadley, F. (2018). Where did love and care get lost? Educators and parents' perceptions of early childhood practice. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 159- 172. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1461613>

Recchia, S.L., Minsun, S. & Snaider, C. (2018). Where is the love? Developing loving relationships as an essential component of professional infant care. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 142-158. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1461614>

Regjeringa (2021, 13. juli). *Rett til barnehageplass*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/Rett-til-barnehageplass/id2344761/#:~:text=Retten%20til%20barnehageplass%20gjeld%20for,det%20blir%20s%C3%B8kt%20om%20barnehageplass.&text=Dersom%20barnet%20fyller%20eitt%20%C3%96>

[A5r%20i%20september%2C%20oktober%20eller%20november,den%20m%C3%A5naden%20barnet%20vert%20f%C3%B8dt.](#)

Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse* (4.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

Roberts, J. K., Pavlakis, A. E., & Richards, M. P. (2021). It's More Complicated Than It Seems: Virtual Qualitative Research in the COVID-19 Era *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-13. <https://doi.org/10.1177/16094069211002959>

Scott, C. (2013). The Australian situation: Not so touchy? *Sport, Education and Society*, 18(5), 599–614. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.717067>

Sikes, P. (2008). Researching research cultures: The case of new universities. I P. Sikes & A. Potts (Red.) *Researching education from the inside: Investigations from within*. (s. 144-158). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203932353>

Skau, G. M. (2013). *Mellom makt og hjelp: Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Smyth, A. & Holian, R. (2008). Credibility issues in research from within organisations. I P. Sikes & A. Potts (Red.) *Researching education from the inside: Investigations from within*. (s. 33-48). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203932353>

Statistisk Sentralbyrå, (2021, 2. mars) Barnehager. SSB.

Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Sternberg, R. J. (2006). A Duplex Theory of Love. I R. J. Sternberg & K. Weis (Red.), *The new psychology of love* (s.184–199). Yale University Press.

Suonuuti, H. (2020). *Termlosen*. Oslo: Språkrådet.

Store norske leksikon (2020, 6. mai). *Automatisk*. Store norske leksikon. Hentet fra:
<https://sml.snl.no/automatisk>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tholin, K.R. (2008). *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tholin, K.R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tholin, K. R. (2018). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, K. Moen Hoås, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunn- steiner: formålet med barnehagen* (s. 59-70). Oslo: Universitetsforlaget.

Thorkildsen, I.M. (2015). *Du ser det ikke før du tror det*. Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.

Thonhaugen, M. & Budalen, A. (2016, 22. april). Denne barnehagen nekter menn å skifte bleier. Hentet fra: <https://www.nrk.no/nordland/denne-barnehagen-nekter-menn-a-skifte-bleier-1.12913700>

Thrana, H.M. (2013) Kjærlighet: en kjernekompetanse i profesjonelt barnevernsarbeid?. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 90(1), 5-17. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2013-01-02>

Tolich, M. (2004). Internal confidentiality: When confidentiality assurances fail relational informants. *Qualitative Sociology*, 27(1), 101-06. Hentet fra: <https://www.deepdyve.com/lp/springer-journals/internal-confidentiality-when-confidentiality-assurances-fail-ANplQFj8Xh>

Torgersen, H.H. (2016, 28.september). Jakter på kjærligheten i ny barnevernslov. *Fontene*. Hentet fra: <https://fontene.no/nyheter/jakter-pa-kjarligheten-i-ny-barnevernslov-6.47.407591.e92a3afc86>

Trell, E.M. & van Hoven, B. (2010). Making sense of place: Exploring creative and (inter)active research methods with young people. *Fennia* 188(1), 91-104. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/49583671_Making_sense_of_place_exploring_creative_and_interactive_research_methods_with_young_people

Trowler, P. (2011). Researching your own institution: Higher education. *British Educational Research Association online resource*. Hentet fra: <https://www.bera.ac.uk/publication/researching-your-own-institution-higher-education>

Tveter Thoresen, I. (2015). *Barnehagelæreren: profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Twardosz, S. (2012). Effects of Experience on the Brain: The role of neuroscience in Early Development and Education. *Early Education & Development*, 23(1), 96-119.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.613735>

Vetlesen, K. W. (2001). *Omsorgens tvetydighet - egenart, historie og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ulla, B. (2017). Kroppens kraft. Kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering- Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 184-206). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2020a, 25. februar). Fakta om barnehager. Hentet fra:
https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/barnehager_2019/

Utdanningsdirektoratet (2020b, 20. mars). Bemanningsnorm i barnehager. Hentet fra:
<https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/bemanningsnorm-i-barnehager/#:~:text=Stortinget%20har%20vedtatt%20et%20minimumskrav,seks%20barn%20over%20tre%20%C3%A5r.>

van Manen, M. (1991). *The tact of teaching - the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: University of Western Ontario: Althouse press.

Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik, S.B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet* (7252263, IRIS-rapport 2011/029). Hentet fra: <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2631952/IRIS-rapport%202011-029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Weller, S. (2017). Using internet video calls in qualitative (longitudinal) interviews: some implications for rapport. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 613–625. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1269505>

Winger, N., Hernes, L., & Vist, T. (2019). Blikk for barn. I L. Hernes, T. Vist, & N. Winger (Red.), *Blikk for barn* (s. 11-30). Bergen: Fagbokforlaget.

Zoom Video Communications Inc. (2016). *Security guide*. Zoom Video Communications Inc. Hentet fra: <https://d24cgw3uvb9a9h.cloudfront.net/static/81625/doc/Zoom-Security-White-Paper.pdf>

Øksnes, M. & Steinsholt, K.(2007). Nel Noddings: Pedagogikk er et spørsmål om å gi naturlig omsorg. I Steinsholt, K. & Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s.653-668). Oslo: Universitetsforlaget.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt : etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Østrem, S. (2018). Hvorfor barnehagelærere ikke slutter. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 177-198). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1:

Hei folkens! Nå går jeg i gang med masteroppgaven for alvor. I den forbindelse vil jeg snart sende ut et informasjonsskriv via **** til alle ansatte i ***** med spørsmål om noen av dere vil delta 😊. Det er 100% frivillig å delta, men håper at noen vil være med. Det vil bli gitt mer info i mailen dere får, men det dreier seg om individuelle samtaler på ca 45 min som gjennomføres i oktober 2019. Temaet for samtalene er omsorg og kjærlighet i barnehagen, og hvordan dere uttrykker denne.

Vedlegg 2:

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Where is the love?” – Profesjonell kjærlighet i barnehagen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan kjærlighet kan se ut i en barnehagekontekst. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å se på hvordan personalet forholder seg til den fysiske nærheten med barna, og hva personalet tenker rundt begreper som omsorg, kjærlighet og den pedagogiske kroppen.

Forskningsspørsmålet lyder som følgende: Hvordan kan profesjonell kjærlighet se ut i barnehagen?

Dette er et mastergradsprosjekt som skal ende i en skriftlig masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet er ansvarlig for prosjektet. Det er Kristopher Salvesen som skal gjennomføre prosjektet ved veiledning av veileder Nina Rossholt.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å samtale med personalet i en barnehage jeg selv kjenner godt. Jeg ønsker inntil sju informanter og henvender meg til hele barnehagen, både barnehagelærere, fagarbeidere og medarbeidere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil aller først komme på besøk i barnehagen en ukes tid i slutten av september 2019 for å se etter gode møter mellom barn og voksen, og på bakgrunn av dette forme temaer for samtaler. Det vil bli gjennomført individuelle samtaler i løpet av oktober 2019 på ca 45 minutter, med mulighet for en eller flere oppfølgingssamtaler. Jeg er fleksibel på tidspunkt og kan legge til rette både i arbeidstid, men også utenom. Samtalen vil bli tatt opp og vil bli slettet etter prosjektets slutt. Det vil bli mulighet for at du kan høre gjennom samtalen i etterkant og godkjenne, ikke godkjenne eller eventuelt fjerne deler av samtalen. Det er mulig det vil bli relevant for oppgaven å oppgi arbeidstittel, kjønn og hvilken type avdeling personene jobber ved (som småbarnsavdeling eller storbarnsavdeling). Verken navn eller alder vil bli oppgitt i oppgaven, det vil brukes fiktive navn. Det vil bli gitt et fiktivt navn på barnehagen, men det vil nevnes av metodiske og etiske hensyn at forskeren kjenner barnehagen godt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Kontaktopplysningene om deg er det kun jeg, Kristopher Salvesen som har tilgang til. Lydopptak og transkripsjonen av samtalen er det kun jeg og min veileder på OsloMet som har tilgang til.
- Ditt navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- I oppgaven vil jeg som sagt problematisere metodisk og etisk at jeg har god kjennskap til barnehagen, men med fiktivt navn på barnehagen. Jeg vil ikke bruke ditt navn eller oppgi alder, men det vil muligens være relevant for oppgaven å nevne kjønn, arbeidstittel og type avdeling (stor- eller småbarnsavdeling). Derfor er det en mulighet for at personer som har inngående kjennskap til meg og barnehagen vil kunne kjenne igjen noen. Jeg påpeker her at du vil få mulighet til å høre gjennom din egen samtale og godkjenne/ikke godkjenne eventuelt slette deler av samtalen i etterkant av samtalen om du ønsker det.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai.2020. Opptak vil bli slettet og makulert av meg desember 2021.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet ved Nina Rossholt (rossholt@oslomet.no) og Kristopher Salvesen (*****).
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen (personvernombudet@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Ønsker du å delta?

Ta kontakt med Kristopher Salvesen på mail *****

Med vennlig hilsen

Kristopher Salvesen

(Student)

Nina Rossholt

(Prosjektansvarlig og veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Where is the love?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsprosjektet ved samtale (intervju) og observasjon
- at samtalen kan analyseres i masteroppgaven
- opplysninger om meg (kjønn, arbeidstittel og avdelingstype) publiseres i masteroppgaven slik at jeg kan gjenkjennes (se «Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger»)
- at artikler med opplysninger fra masteroppgaven kan skrives og publiseres av forskeren

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3:

Hei alle foreldre i *****!

Jeg heter Kristopher Salvesen og *****. Nå tar jeg en master i Barnehagekunnskap på OsloMet. Temaet for masteroppgaven min vil være kjærlighet, nærhet og den pedagogiske kroppen til barnehagepersonalet. I den forbindelse skal jeg gjennomføre noen observasjoner og intervjuer av ansatte her i barnehagen i oktober/november 2019.

Observasjonene av de ansatte vil skje på avdeling, men disse observasjonene skal kun brukes til å formulere temaer og spørsmål til intervjuene. Det er de ansatte som er i fokus, og hvordan deres samspill med barna foregår. Barna vil ikke være gjenkjennbare verken i observasjonene, intervjuene eller i selve masteroppgaven. Det vil ikke være video-observasjon, kun penn og papir.

Har du noen spørsmål eller ønsker å vite mer, ta kontakt med meg på mail

Mvh,

Kristopher Salvesen

Nina Rossholt (Veileder OsloMet)

Vedlegg 4

Hei alle foreldre i *****!

Jeg heter Kristopher Salvesen og *****.

Jeg fullfører en master i Barnehagekunnskap på OsloMet vår 2021. Temaet for masteroppgaven min er kjærlighet, nærhet og den pedagogiske kroppen til barnehagepersonalet. I den forbindelse vil jeg gjennomføre noen observasjoner og intervjuer av ansatte på småbarnsavdelingene her i barnehagen i oktober/november 2020.

Observasjonene av de ansatte vil skje på avdeling sammen med barna, men det er de ansatte som er i fokus, og hvordan deres samspill med barna foregår. Barna vil ikke være gjenkjennbare verken i observasjonene, intervjuene eller i selve masteroppgaven. Det vil ikke være video-observasjon, kun penn og papir.

Har du noen spørsmål eller ønsker å vite mer, ta kontakt med meg på mail

Mvh,

Kristopher Salvesen Nina Rossholt (Veileder OsloMet)

Vedlegg 5:

Intervjuguide

- Hva slags tanker har du om omsorg i barnehagen?
- Hva tenker du om begrepet kjærlighet i barnehagen?
- Føler du at det er noen forskjeller på omsorg og kjærlighet?
- Hva tenker du rundt begrepet «profesjonell kjærlighet» og har du hørt det før?
- Hva legger du i begrepet intimitet? Hvordan kan det ha plass i barnehagen?

- Har du noen tanker rundt kroppen din som et pedagogisk verktøy i barnehagen?
- Hvordan uttrykker du fysisk kjærlighet til barna i barnehagen?
- Er det noen ting du bevisst ikke gjør? Som for eksempel, ha barn på fanget, gi en klem, kysse på kinnet etc?
- (Hvorfor tror du at du ikke gjør dette?)
- (Føler du at det hindrer deg i å gjøre en god jobb?)
- Er det noe eller noen situasjoner du vegrer deg for på grunn av frykt for hva andre (personalet/foreldre/samfunnet) vil mene? Kan du utdype?

- Kan man kreve at ansatte i barnehager skal vise kjærlighet ovenfor alle barna?
- Er alle ansatte i barnehagen i stand til å vise kjærlighet?
- Kan det å vise kjærlighet eller gjøre kjærlige omsorgshandlinger, læres?