Når «din neste» er et barn – kjærlighet som grunnlag i barnehagepedagogisk praksis

AV TERESA K. ASLANIAN

TERESA K. ASLANIAN, (f. 1973). Førskolelærer og masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Adr: Hulda Garborgs vei 32, 1384 Asker. E-post: aslanlupo2@gmail.com

«Ba!!», en liten finger presses mot vindusruten. Jeg er raskt på vei for å tørke av bordene etter lunsjen, her er det mye å ta fatt på, klissete riskorn sitter fast overalt! Lunsj på småbarnsavdeling er ikke «bare, bare.» Må koste gulvet fort så ikke de små får det under sokkene. «Ba!!» gjentar den lille trespråklige jenta på 1,5 år. Jeg er fortsatt på vei til bordene, men så stopper jeg opp. Setter meg ned på huk ved siden av den lille og ser ut av vinduet i retning av hvor hun peker. En liten kjøttmeis hopper ute i det gule høsteløvet. «Å se, en liten fugl!» sier jeg. Den lille smiler bredt og nikker. Jeg ser gleden over at jeg er interessert. Vi observerer stille den lille fuglen. Den lille jenta prøver å sette seg i fanget mitt og jeg setter meg ned på gulvet slik at det går. Vi sitter sammen og ser ut på fuglen. (Barnehagelærer, 2013)

Slik beskriver denne barnehagelæreren sin opplevelse av kjærlighet i sin pedagogiske praksis. Nestekjærlighet er en av verdiene som legges til grunn for omsorg, lek, læring og dannelse i den norske barnehagen. I *Rammeplan for barnehagens* innhold og oppgaver understrekes det at «I barnehagen er det av stor betydning at barna får oppleve varme og kjærlighet.» (Kunnskapsdepartementet, 2011:12). Men, hva innebærer varme og kjærlighet i en barnehagepedagogisk kontekst? Hvakjennetegner barnehagepedagogisk praksis når nestekjærlighet er grunnlaget? Hvordan forenes en fordring om barnehagelæreren som kjærlighetsgiver med barnehagelærerens profesjonalitet?

Flere barnehagelærere som ble spurt om å dele opplevelser av kjærlighet i sin pedagogiske praksis, sa at de aldri hadde reflektert over kjærlighet i

sin praksis. De uttrykte også en usikkerhet rundt forholdet mellom omsorg og kjærlighet. Omsorg er et sentralt begrep innenfor barnehagepedagogikk, mens kjærlighet er et tema vi kanskje er mindre fortrolig med, til tross for at kjærlighet er en av barnehagens grunnverdier. Dette peker mot at det er behov for en diskusjon rundt kjærlighet i barnehage-pedagogisk praksis som kan bidra til feltets profesjonelle kjærlighetsforståelse. Ved å belyse noen av temaene som kommer frem i noen barnehagelæreres praksisfortellinger i lys av blant annet teoriene til Erich Fromm (1956), ønsker jeg å diskutere kjærlighet i en barnehagepedagogisk kontekst.

Både Ole Henrik Hansen (Hansen, 2012a, 2012b) og Lisa S. Goldstein (2009) har interessert seg for kjærlighet i pedagogisk praksis og har henholdsvis foreslått begrepene *pedagogisk*

kjærlighet (Hansen, 2012a, 2012b) og *teacherly love* (Goldstein, 2009). Kjærlighetsbegrepet til både Hansen og Goldstein tar utgangspunkt i Robert Sternbergs (1988) triangulære kjærlighetsteori. Denne teorien bygger på kjærlighetsforhold mellom voksne som Sternberg mener består av ulike grader av *intimitet*, *lidenskap* og *engasjement*. Selv om noen aspekter av Sternbergs teori kan ha relevans for kjærlighet som pedagogisk praksis i barnehagen, mener jeg at denne kjærlighetsforståelsen likevel har en begrenset overføringsverdi til barnehagepedagogikk. Kjærlighetsforhold mellom voksne kjennetegnes i langt større grad av maktbalanse, gjensidig omsorg og gjensidig personlig tilfredstillning. Sunne kjærlighetsforhold mellom barn og voksne preges derimot av barn-voksen-dynamikken, der makten er i ubalanse i den voksnes favør og omsorgs- og tilfredstillingsforpliktelsen dermed kun ligger hos den voksne.

Helsevesenet har en mer etablert akademisk og faglig dialog om kjærlighet, og i sin artikkel *Kjærlighet som grunnlag i helsevesenet* (2010) legger Herdis Alvsvåg vekt på kjærlighet som et nødvendighetsfenomen og en fordring. Det finnes noen fundamentale fellestrekk mellom kjærlighet i helsevesenet og kjærlighet i barnehagepedagogisk praksis. Maktforholdet mellom pasienter og helsepersonell er i ubalanse på samme måte som mellom voksne og barn i barnehagen, da både pasienter og barn er prisgitt sine omsorgspersoner. Stickley & Freshwater (2002) undersøker kjærlighetens rolle i helsevesenet ved å støtte seg til teoriene lagt frem av Erich Fromm (1956) i sin bok *Om kjærlighet*. Teoriene til Fromm (1956) tar utgangspunkt i kjærlighet som en praksis som uttrykkes gjennom handlinger, og som krever disiplin, konsentrasjon, tålmodighet og engasjement. Fordi kjærlighet beskrives som praksis heller enn følelser i Fromms kjærlighetsforståelse,

og fordi den gjelder kjærlighet i en videre betydning enn den romantiske, mener jeg at Fromms kjærlighetsforståelse har en betydelig overføringsverdi til barnehagefeltet.

For å utforske nærmere hva kjærlighet i nettopp en barnehagepedagogisk kontekst kan bestå av, spurte jeg i sammenheng med masteroppgaven min et utvalg av barnehagelærere om å bidra med praksisfortellinger om hvordan de opplever kjærlighet i sin pedagogiske praksis. Jeg tok kontakt med styreere fra barnehager med variert pedagogisk og livsynsmessig profil. Utvalget i første runde var ut fra kjennskap, der jeg valgte barnehager som jeg visste hadde fokus og bevissthet rundt kjærlighet. Bidragsyterne fra dette utvalget viste seg å bare være barnehagelærere på storbarnsavdelinger. Et supplement fra småbarnsavdelinger ble gjort ut fra høy score på den siste forbrukerundersøkelsen i et utvalg kommuner i mitt fylke. Dette ble gjort fordi jeg antok det ville være en korrelasjon mellom foreldrenes bedømmelse av høy kvalitet og bevissthet rundt kjærlighet hos personalet. Av de totalt femten spurte, fikk jeg seks praksisfortellinger å se på.

Fromms (1956) hovedargument er at den moderne oppfatning av kjærlighet fokuserer på kjærlighetsobjektet og kjærlighetsfølelsen heller enn kjærlighetens praksis (Fromm, 1956). Der man i dag typisk tenker på følelser som en forutsetning for kjærlighet, peker Fromm mot andre forutsetninger: disiplin, konsentrasjon, tålmodighet, engasjement og selv-refleksjon (Fromm, 1956). Ved å anse kjærlighet som en praksis heller enn en følelse, blir det mulig å oppøve oss i stadig å bli bedre innenfor kjærlighetens praksis. Det kan sies at kjærlighet som praksis kan utvikles som en dygd. Den er en konstant prosess som angår både ens tankesett og ens handlinger, ens forhold til seg selv så vel som ens forhold til den andre.

... kjærlighet handler mye om å gi hverandre rom eller å gi rom, og noen ganger føler jeg at pedagogikk er i opposisjon til det fordi at vi vil formidle noe eller vi vil at barn skal lære noe ... Jeg opplever kjærlighet som noe som oppstår, det er noe som oppstår i møte med et annet, ærlighet uten baktanker eller andre ideer eller planer. (Barnehagelærer, 2013)

Denne barnehagelærerens betraktning belyser kompleksiteten barnehagelæreren kan oppleve i å forene en kjærlig praksis og pedagogikk, når pedagogikk assosieres med planlagt læring. Jeg vil påstå at planlagte læringssituasjoner i barnehagen per i dag har høy status fordi de likner mer på skolens formelle læring og dermed ansees som profesjonelt verdifulle. Dette peker mot en underdanighetsdiskurs som preger barnehagen (Lyngstad, 2006) og kan hindre barnehagelærerens mulighet og evne til å kunne respondere til barna slik en kjærlig praksis fordrer. Barnehagepedagogikk er ikke grunnskolepedagogikk, og jeg mener at en motsetning mellom pedagogikk og kjærlighet vil forsvinne om kjærlighetens praksis ansees som nettopp barnehagepedagogikkens grunnlag. Å lede med kjærlighet i barnehagen innebærer å la barnas behov øve en kontinuerlig innvirkning på systemet (regler, rutiner, det fysiske og psykososiale miljøet) slik at systemet blir «skapt» i respons til barna heller enn å utelukkende binde oss til et på forhåndstenkt system.

I sin studie av selvaktualiserte mennesker la Abraham Maslow (1954) merke til at mennesker som fremsto som særdeles sunne personligheter forholdt seg til sin omverden på bestemte måter. Disse individene forholdt seg til sin omverden med minimal bruk av vanetenkning, det Maslow betegner som generisk tenkning (Maslow, 1954). Maslow differensierer mellom det å respondere på en generisk måte og en autentisk måte. Generiske responser tar ikke i betraktning ukjente eller uvanlige aspekter av det som «den andre» uttrykker her og nå, men tar heller utgangspunkt

i kjente stereotyper: forforståelser av hvem den andre er og hva den krever. Den generiske måten å forholde seg til en annen på, utelukker en genuin relasjon og utelukker i vår sammenheng en kjærlig relasjon. Dette kan være en måte å forstå hvordan barnehagelæreren opplever sin gjennomføring av planlagte læringssituasjoner som en hindring for en kjærlig praksis. Dedikasjon til planlagte læringssituasjoner påkaller en generisk heller enn autentisk respons til barnas uplanlagte bidrag.

Det å respondere på en autentisk måte innebærer en annen dedikasjon. Når man elsker noen, har man som regel lyst til å vite mer om den personen man er genuint interessert i, man er åpen for særegenheter ved individet, og man er villig til å vike fra sine egne planer og ideer for å gi rom til den andre. Kjærlighet i pedagogisk praksis kan vise seg gjennom interessen, åpenheten og fleksibiliteten som kjærligheten genererer. Denne interessen danner utgangspunkt for forståelse og anerkjennelse av barnet som individ og av barnegruppen som en gruppe av individer. I en kjærlig barnehagepedagogikk, der kjærlighet og pedagogikk ikke er i opposisjon til hverandre, overstiger interessen for barnet i «her og nå» den profesjonelle ideen om den planlagte læringen. Barnehagelærerens profesjonalitet handler om evnen til å være interessert i barna som individer, så vel som gruppen i sin helhet, slik at det å evne å respondere til barnas behov blir bærende i pedagogikken. Da blir det mulig å «høre» og «se» barnet slik at pedagog og barn kan møtes, selv i planlagte læringssituasjoner, og den planlagte læringssituasjon blir påvirket og oppstår i møte med barna heller enn å ta utgangspunkt i barnas antatte behov. En kjærlig barnehagepedagogikk kan på denne måten bidra til en holistisk tilnærming til barns medvirkning.

Flere av barnehagelærerne som skrev om sin opplevelse av kjærlighet i pedagogisk praksis, opplevde en sammenheng mellom glede og kjærlighet.

... Hun finner en tegning jeg har laget av en prinsesse og sier at hun har jo ikke tegnet krone heller og at min er mye finere enn hennes ... vi diskuterer frem og tilbake. Hun kikker interessert på tegningene og mumler noe om at prinsessen hennes var litt sur den dagen for hun hadde ikke spist frokost heller ... Jeg sier at det kan jammen se sånn ut som at hun ikke var helt fornøyd, men hun var jo veldig søt. Barnet sitter og tenker ... Lurer på om det er sant eller ikke? Vi sitter og ser en stund sammen, og hun sier til slutt «vi må lage krone til hodet hennes». Klarer hun det eller skal vi gjøre det sammen? Vi blir enige om å gjøre det sammen. Jeg streker den opp og hun fargelegger. Hun blir fornøyd og smiler med ivrige øyne «jeg synes det er en sint prinsesse, men det er en prinsesse, en ordentlig en, jeg kan se det nå ...»

... Det var også en ekte glede å få vist henne at det hun hadde fått fram var kjempebra og dele opplevelsen sammen. (Barnehagelærer, 2013)

Uttrykket «å være glad i» kan knyttes til et annet aspekt av kjærlighet: det å være en kilde til glede. Et pedagogisk miljø der barn opplever varme og kjærlighet, kan være et miljø der barn opplever å være en kilde til glede hos de voksne.

Hver dag når jeg kommer på jobb er det en gutt på 4 år som alltid kommer løpende bort til meg. Han sier «Hei» og gir meg en kjempeklem før han går tilbake til sin lek. Noen ganger har han noe han vil fortelle, men som oftest er det bare denne ene klemmen med armene som klemmer godt rundt halsen min.

Jeg tenker at det er et uttrykk for at han er glad i meg, og jeg minnes på viktigheten av å bli sett og få en god mottakelse når man kommer i barnehagen, enten man er liten eller stor. (Barnehagelærer, 2013)

Alle vil bli likt og kjenner ubehag ved å tvile på om man er likt av menneskene omkring seg. Blant voksne gir vi klare signaler til hverandre om aksept og respekt, ikke nødvendigvis ut fra

kjærlighet, men kanskje like gjerne ut fra respekt for makten den andre innehar og som et ønske om selv å bli akseptert og likt. Når det gjelder voksne og barn i barnehagen, vil ikke barnas respekt og aksept for oss by på samme gevinst. I forhold mellom voksne og barn er det vi som gjennom en kjærlig praksis eksemplifiserer til barna det vi selv ønsker fra den andre: blant annet det å være likt, å bli respektert og å bli akseptert. Dette betyr at respekten barna får av voksne skiller seg fra den respekten voksne viser andre voksne dersom den respekten er motivert i ens egne behov. Respekten et barn får, gir styrke uten å be om styrke tilbake. Dette eksemplifiserer *nestekjærlighet*, varme og kjærlighet som gis til den som har et behov, uten å be om eller behøve noe tilbake.

En gutt ga meg en sminkeeske pakket inn i en teppe som en gave. Jeg pakket den ut og åpnet den og begynte å «ta på meg sminken». Jeg tok på meg først en liksom lepestift og spurte «er jeg fin?» «Nei» svarte gutten. Så jeg tok på meg rouge og maskara «er jeg fin nå?» «Nei» svarte gutten. «Ok da», så børstet jeg håret mitt og pyntet litt på det «er jeg fin nå da?» «Nei», sa gutten, «det er fordi du smiler ikke». (Barnehagelærer, 2013)

Særlig med hensyn til de yngste barna har barnehagepersonell ansvaret for at barnets behov for varme og kjærlighet blir dekket den tiden barnet er i barnehagen. Varme kan være både fysisk nærhet og kontakt, og fysiske uttrykk som *kommuniserer* varme gjennom blant annet interesse, tilstedeværelse og glede. For å gi varme, trenger pedagogen å bruke kroppen sin. Et smil eller fraværet av et smil kan ha mye å si for barnets opplevelse av kjærlighet i barnehagen. Berøring skjer både fysisk, emosjonelt og psykisk. Påbudet om at barn skal oppleve varme og kjærlighet i barnehagen, gir barnehagelærere et *personlig* ansvar. Varme gis eller holdes tilbake av den enkelte. Varmen som gis, kommer fra mennesket

– ikke planer eller rutiner. Som skrevet tidligere, kan kjærighet som profesjonsutøvelse innebære planer og rutiner som skaper betingelser for varme, men varmen kommer fra det enkelte individet og gis til det enkelte individet gjennom kroppen. Dermed har barnehagelærerens fysikalitet like mye påvirkningskraft og er like betydningsfull som barnehagelærerens intellekt i profesjonsutøvelsen. Hvilke dilemmaer kan det vekke hos den enkelte og hos barnehagelærerprofesjonen som helhet, når profesjonaliteten vår blir forbundet med det fysiske så vel som det intellektuelle? Kan smil, klemmer og bæring defineres som profesjonsutøvelse med profesjonsstoltheten vår i behold? Goldstein (1998) belyser dette i sin artikkel *More Than Gentle Smiles and Warm Hugs: Applying the Ethic of Care to Early Childhood Education*, der hun uttrykker bekymring for at en oppfatning av barnehagelæreres omsorg i form av «smiles and hugs» kan «contribute to the erroneous conception of early childhood educators as somehow not as professional or not as intelligent as teachers of older children» (Goldstein, 1998:245).

Jeg mener at barnehagelæreres underdanighetskompleks (Lyngstad, 2006) overfor grunnskolelærere ligger bak Goldsteins bekymring. Jeg argumenterer for at det er nettopp denne typen kjærlig og fysisk profesjonsutøvelse som skiller barnehagelærerens arbeid fra grunnskolelærerens arbeid, og nettopp denne kompetansen som har potensialet til å kunne definere barnehagelærerens ekspertise. Jo yngre mennesket er, jo mer kontakt og kjærlig kommunikasjon har mennesket behov for. Omsorg og kjærighet er essensielle i alle utdanningsledd (Goldstein, 2009; Noddings, 1984; Pestalozzi, 1951), men barn og spesielt småbarn har et særbehov for fysisk varme og kjærighet. Erfaring fra rumenske barnehjem på 90-tallet viste at barn som opplevde ekstrem mangel på varme og kjærighet ble

fysisk, intellektuelt og emosjonelt forkrøplet. Denne dramatiske hendelsen minner oss på at småbarns behov for varme og kjærighet er et primærbehov som er fysisk så vel som psykisk (Rutter, 1998). Selv om varme og kjærighet på mange måter er usynlige goder, utgjør de ikke «det lille ekstra» i et barns liv, men det mest grunnleggende for et barns liv. På samme måte er kjærighet det mest grunnleggende i livet i barnehagen, der det er de lærerne og assistentlærerene som er til stede som må dekke barnets behov for varme og kjærighet.

Jenny Gren (1994) argumenterer for at det å lære å elske og bli elsket er et fundamentalt mål i barnehagepedagogikk. Målet er ikke å elske bare mennesker, men verden som sådan. Å elske verden er å være interessert i den, å ønske å lære mer om den og å være åpen for det ukjente ved den. Disse egenskapene er selve grunnmuren for livslang læring, og da nærmest alle barn i Norge i dag går i barnehagen før de begynner på skolen, fungerer barnehagen som utdanningens grunnmur.

Dilemmaene som kjærighet som profesjonsutøvelse vekker, kan forstås både i sammenheng med en tendens til å undervurdere den fysiske, kroppslige delen av barnehage-lærerens arbeid og en begrenset forståelse av kjærigheten i en barnehagepedagogisk kontekst. Vi tar med oss inn i barnehagen våre personlige erfaringer med kjærighet. Det kan være kjærighet til våre foreldre, våre barn, våre venner, våre kjæresten, ektefeller eller kjærighet til Gud. Men kjærighet som profesjonsutøvelse har andre grunner, andre kjennetegn, andre mål og andre «spilleregler» enn de kjærighetsforholdene vi opplever i den private sfæren. Kjærighet som profesjonsutøvelse forlanger et personlig engasjement mot et upersonlig mål. De gode relasjonene som blir skapt i barnehagen i et miljø preget av kjærighet og varme, kan resultere i et godt arbeidsmiljø for barnehageansatte, med fornøyde barn og foreldre, men barnehagelærerens personlige ansvar i disse

forholdene er tidsbegrenset og forbigående. Man gir slik at en annen kan ta videre det som er gitt. En videre forståelse av kjærlighetsbegrepet kan kanskje bidra til å heve kjærlighetens status og synlighet som både pedagogisk målsetning og pedagogisk grunnlag.

Kjærlighet som profesjonsutøvelse kan bygge på disiplin, konsentrasjon, tålmodighet, engasjement og selvrefleksjon, og den innbefatter barnehagelærerens fysiske arbeid og kommunikasjon med barn, så vel som det intellektuelle arbeidet, som planlegging, fasilitering og organisering. For at barn skal «oppleve varme og kjærlighet i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2011:12), er det nødvendig at barnehagepersonalet er glade i barna, og får glede av barna. Men man elsker barna for barnas skyld, ikke sin egen. Våre kjærlige følelser overfor barna overføres til dem og styrker dem. En ny dimensjon ved nestekjærligheten trer frem når «din neste» er et barn. Nestekjærlighetsbegrepet blir preget av voksen-barn-dynamikken, der barnets behov for varme og kjærlighet vekker den voksnes respons og påkaller et ansvar for å gi det.

LITTERATUR

- Alvsvåg, H. 2010. «Kjærlighet som grunnlag i helsevesenet» *Michael*(7), 244-53.
- Fromm, E. 1956. *The Art of Loving*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Goldstein, L. S. 1998. «More Than Gentle Smiles and Warm Hugs: Applying the Ethic of Care to Early Childhood Education» i *Journal of Research in Childhood Education*, 12(2), 244-61.
- Goldstein, L. S. 2009. *Teaching with Love* (Vol. 1). New York: Peter Lang.
- Gren, J. 1994. *Etikk i pedagogens hverdag*. Oslo: Pedagogisk forum
- Hansen, O. H. 2012a. «Interaktionsmønstre i danske vuggestuer». *Cursiv* (10), 71-85.
- Hansen, O. H. 2012b. «Kjærlighet som kvalitet i barnehagen». *Barnehage Forum*(4).
- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Lyngstad, B.L. (2006). *Status og førskolelærerprofesjon - genealogiske analyser*. (Master), Høgskolen i Oslo, Oslo. (nr.14)
- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Noddings, N. 1984. *Caring*. Berkeley: University of California Press.
- Pestalozzi, H. 1951. *The Education of Man* (H. Norden & R. Norden, Trans.). New York: Philosophical Library.
- Rutter, M. (1998). Developmental Catch-up, and Deficit, Following Adoption after Severe Global Early Privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(4), 465-76.
- Sternberg, R. J. 1988. *The Triangle of Love*. New York: Basic Books.
- Stickley, T., & Freshwater, D. (2002). The art of loving and the therapeutic relationship. *Nursing Inquiry*, 9(4), 250-256