

Barnehagen som kjønnet rom

*En kvalitativ studie av barns møter med kjønn i
en offentlig barnehage i Oslo*

Eva Svihus Borgersen



Masteravhandling ved institutt for sosiologi og
samfunnsgeografi

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

Barnehagen som kjønnnet rom

*En kvalitativ studie av barns møter med kjønn i
en offentlig barnehage i Oslo*

Eva Svihus Borgersen

Vår 2014

© Eva Svihus Borgersen

2014

Barnehagen som kjønnet rom – *En kvalitativ studie av barns møter med kjønn i en offentlig barnehage i Oslo*

Eva Svihus Borgersen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I min masteravhandling har jeg ønsket å undersøke hvordan kjønn får betydning for barn og deres relasjoner i barnehagealderen. Kunnskapsdepartementet publiserte 05.07.2010 rapporten "Nye barnehager i gamle spor? Hva vi gjør, og hva vi tror" utarbeidet av Likestillingscenteret på oppdrag fra departementet. Et avsnitt i rapporten inneholder også en kunnskapsoversikt over kjønn og likestilling i barnehagen. Sosiologen Nina Rossholt rapporterer her at det er gjort mer forskning på kjønn i barnehagen fra 2003, som var publikasjonsåret for den første kunnskapsoversikten over forskning på kvalitet og innhold i norske barnehager. Den andre rapporten kom i 2008, men ifølge den tredje og foreløpig siste rapporten, fra 2010, finnes det – til tross for et skjerpet fokus og en større oppmerksomhet rettet mot kjønn og barnehage – fremdeles «[...] lite forskning som tar opp hvordan barna ‘skaper’ kjønn i samspillet med hverandre og/eller med personalet» (Kunnskapsdepartementet rapport, 15.07.2010: 13). I denne avhandlingen har jeg blant annet forsøkt å undersøke noen av de forhold denne kunnskapsoversikten etterspør. Min problemstilling har fått følgende formulering: *«På hvilke måter møter barna kjønn i barnehagen?»*

Avhandlingen er en kvalitativ studie, basert på et feltarbeid jeg som observatør gjennomførte i løpet av en periode på drøyt fire uker høstsemesteret 2013 i en av Oslos kommunale barnehager. Observasjonsnotatene fra disse fire ukene utgjør det datamaterialet som danner utgangspunktet både for mine analyser og teoretiske orienteringer. Med utgangspunkt i nevnte problemstilling, og med observasjon som metode, fikk jeg mulighet til å studere både det som ble sagt, og det som ble gjort i barnehagehverdagen. Mine observasjoner viste at kjønn kom til uttrykk på ulike måter. Avhandlingens analyse har jeg valgt å dele inn i tre kapitler som viser det jeg vurderer som de tre overordnede måtene barna møtte kjønn på i denne barnehagen. I første analysekapittel undersøker jeg hvordan barna møtte kjønn gjennom det jeg omtaler som strukturer, som i min avhandling omhandler de tilfellene da kjønn kom til syne i de fysiske omgivelsene, gjennom barnas klær samt gjennom det som foreldre/foresatte og ansatte sa og gjorde. Her viste det seg at kjønn ble gjort mere relevant av de voksne overfor de minste barna. Jeg anvender strukturbegrepet i vid forstand; det innebærer med andre ord alle de momentene hvor kjønn kan sies å komme «utenfra», som noe barna ikke selv bestemmer over. Strukturer som omgir barna i barnehagen, utgjør til sammen *vilkår* for deres forståelse av kjønn, og det er derfor jeg mener det blir viktig å undersøke disse. Med andre ord omhandler analysens første kapittel de tilfellene der jeg observerte at barna ble *definert som kjønn*. I andre analysekapittel

undersøker jeg hvordan barna møtte kjønn ved at de selv fremhevet, forhandlet om og brukte kjønn i sin samhandling og interaksjon med andre likeverdige i sitt arbeid med å forstå hva kjønn kan bety og innebære for dem. Her viste det seg å være en forskjell mellom de største og de minste barna. På basen for de minste (fra null til to år) så ikke barna ut til å bry seg om kjønn. For barna på basen for de største (fra to til seks år) syntes imidlertid kjønn å ha blitt viktig for deres samhandlinger og interaksjon med hverandre. Analysens andre kapittel omhandler altså de tilfellene når jeg observerte at barna så ut til å *øve seg i kjønn* sammen med andre jevnaldrende. I siste og tredje analysekapittel undersøker jeg hvordan kjønn ble synlig gjennom de voksnes – og til tider også gjennom de største barnas – tilsynelatende ureflekterte praksiser, det være seg i form av en godtatt samhandlingsnorm, en del av deres praktiske sans og/eller som en del av deres etterhvert ervervede identitet. Analysens tredje kapittel omhandler med andre ord de tilfellene der jeg mener kjønn ble synliggjort som noe lært – som noe de bare *var eller gjorde*.

Forord

Sosiologi generelt, og temaet kjønn og barn spesielt, har opptatt meg i lang tid, og jeg er derfor både glad og takknemlig for at denne avhandlingen lot seg realisere. Dette arbeidet har lært meg å reflektere kritisk over temaet kjønn og barn og har gitt meg anledning til å utprøve og håndtere observasjon som metode. Dessuten har skrivingen fungert som en øvelse i det jeg vil kalle akademisk selvdisiplinering – en nødvendighet når man befinner seg i en slik arbeidsprosess.

I dette forordet ønsker jeg først og fremst å takke min hovedveileder, professor Harriet Bjerrum Nielsen og min biveileder, professor Karin Widerberg for inspirerende dialoger og råd om viktige og riktige veivalg gjennom denne prosessen. Jeg vil selvsagt også rette en stor takk til samtlige ansatte, barn og foreldre/foresatte som tillot meg å gjennomføre mitt feltarbeid i nettopp deres barnehage. Det har vært en fantastisk opplevelse for første gang å få tre inn i rollen som observatør i andres hverdag – en erfaring jeg aldri kommer til å glemme. Videre ønsker jeg å takke mine foreldre Terje og Birgit, samt min storebror Gustav for all støtte og motivasjon de har gitt meg gjennom arbeidet med denne avhandlingen. Og sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære samboer Nicolas Lemée, som hele tiden har vært der for meg.

Eva Svihus Borgersen

Oslo, juni, 2014

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 En opptakt	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Den moderne barndommen	2
2. FORSKNING PÅ BARN OG KJØNN	5
2.1 Utvikling av teoretiske forståelser av barn og kjønn	5
2.1.1 Noen trekk ved barndomssosiologiens utvikling	5
2.1.2 Noen trekk ved kjønnsforskningens utvikling	7
2.2 Hva vet vi om barn og kjønn?	9
2.2.1 Tidligere forskning	9
3. METODE	12
3.1 Valg av metode	12
3.2 Adgang til feltet	12
3.3 Utvalg	13
3.4 Feltmetodikk	14
3.5 Praktisk gjennomføring	14
3.6 Tidspunkter for observasjon	16
3.7 Observasjon, observatørrollen og etiske betraktninger	17
3.8 Analyseprosessen	21
3.9 Observasjonens troverdighet og validitet	22
4. FIRE DAGER I BARNEHAGEN	23
4.1 Ekorn	23
4.2 Panter	26
4.3 Hva er det som skjer i disse casene?	29
5. TEORETISKE PERSPEKTIVER OG BEGREPER	32
5.1 Kjønn som struktur	32
5.1.1 Rom	32
5.1.2 Hva slags rom er en barnehage?	33
5.1.3 Oppsummering	35

5.2	Kjønn som interaksjon	35
5.2.1	Samhandling og interaksjon mellom likeverdige	35
5.2.2	Grensearbeid	38
5.2.3	Oppsummering	39
5.3	Kjønn som ureflektert praksis	40
5.3.1	Samhandlingsnorm?	40
5.3.2	Praksis?	41
5.3.3	Identitet?	42
5.3.4	Oppsummering	44
5.4	Oppsummering – teoretiske perspektiver og begreper	45
6.	ANALYSE	46
6.1	Å bli definert som kjønn	47
6.1.1	De fysiske omgivelsene	47
6.1.2	De voksne i de fysiske omgivelsene	50
6.1.3	Oppsummering	58
6.2	Å øve seg i kjønn med jevnaldrende	59
6.2.1	Lek og aktivitetsformer	59
6.2.2	Forhandling og læring av kulturelt kjønn	62
6.2.3	Oppsummering	69
6.3	Å være og gjøre kjønn på en ureflektert måte	70
6.3.1	Foreldres og ansattes kjønnede identitet	70
6.3.2	Barns kommuniserte interesser/strategier	71
6.3.3	Identifikasjon med kulturelt kjønn	73
6.3.4	Oppsummering	75
7.	AVSLUTNING	76
	LITTERATURLISTE	81
	VEDLEGG 1: Informasjonsskriv	84
	VEDLEGG 2: Meldeskjema NSD	87

1. Innledning

1.1 En opptakt

En dag da jeg observerte på Ekorn (basen for de minste barna), slo det meg hvor like kroppene til guttene og jentene på under to år faktisk var. Barna lekte med vann denne dagen. Av praktiske årsaker var de nakne slik at de unngikk å få vann på klærne. Der stod de, fire-fem barn av gangen, på rekke og rad bøyd over vasken. Noen stod på små krakker og andre kun på håndklær. Jeg stod et stykke bak dem og observerte aktivitetens gang. Alt jeg kunne se, var små kroppor med et lite hode på toppen med en varierende grad av hårvekst. Og akkurat da slo det meg hvor vanskelig det i utgangspunktet var å se hvem av dem som var født gutt og hvem jente. Det var så godt som umulig. Barnas adferd kunne heller ikke fortelle meg noe om barnets biologiske kjønn. Men i det øyeblikk de var ferdig med vannleken og ble iført sine klær, var det ingen tvil lenger: Små gutter og små jenter kom plutselig til syne.

(Dato: 09.09.2013)

Det har vært frilek ute med barna på Panter (basen for de største), og det er nå tid for å gå inn. Alle blir bedt om å stille seg opp langs veggen og vente til de får sitt navn ropt opp. Idet samtlige barn har tatt oppstilling, slår det meg at rekken med jakkekledd barn dermed kommer til å danne noe som ligner en fargeskala! Barna kunne selv velge hvor de ønsket å stille seg, og resultatet blir en jakkerekke som går fra sort, via mørkegrå, over til blå osv. og som avsluttes med et rikholdig utvalg av jakker i ulike rosanyanser.

(Dato: 16.09.2013)

Disse episodene beskriver to observasjoner fra mitt opphold i en kommunal barnehage i Oslo høsten 2013. Episoden med småbarna viser at kjønn er så godt som fraværende i denne naken-situasjonen. Som observatør opplevde jeg denne episoden som en slags øyeåpner – et oppklarende øyeblikk i den forstand at det gikk opp for meg hvor like de små guttene og jentene egentlig var. Mitt førsteinntrykk av barnehagen som nokså kjønnsdelt ble i denne situasjonen utfordret. De nakne guttene og jentene var, når alt kom til alt, svært like. Det var de små barnas

klær som synliggjorde deres respektive kjønn, og ikke deres adferd. Den andre episoden med de største barna viser imidlertid noe annet: Kjønn er i denne situasjonen meget sentralt, og kjønn ser ut til å ha en sorterende funksjon i samhandlingen barna imellom. Også denne episoden overrasket meg, ettersom jeg ikke hadde forventet at et så tydelig mønster plutselig skulle dukke opp. Her var det barna selv som synliggjorde kjønn, og som tok det i bruk på en aktiv og organiserende måte.

1.2 Problemstilling

I denne avhandlingen har jeg ønsket å undersøke hvordan kjønn får betydning for barn og deres relasjoner i barnehagealderen. I rollen som observatør fikk jeg muligheten til å være tilstede i deres barnehagehverdag. Studiens problemstilling er som følger:

På hvilke måter møter barna kjønn i barnehagen?

Jeg mener det er viktig å undersøke en slik problemstilling fordi det forteller noe om hvilke kjønnserfaringer barn får tidlig i livene sine. I tillegg vil en slik undersøkelse kunne si noe om det samfunnet vi lever i. For å undersøke denne tematikken måtte jeg først se på de forutsetninger barn som vokser opp i dag, har for å forstå kjønn. I den sammenhengen ble det relevant å undersøke den moderne barndommen.

1.3 Den moderne barndommen

Barn som vokser opp i Norge i dag, opplever i sterkere grad enn tidligere at begge foreldrene eller foresatte er yrkesaktive (Frønes, 2006: 159). Fedrene er dessuten blitt mer aktive deltakere i barneoppdragelsen i mange av dagens familier. Slike forhold er med på å forme barnas forutsetninger for å forstå kjønn: Barna vil erfare omsorg og barneoppdragelse som noe som ikke kun er koblet til kvinner og kvinnelighet. Mer aktive fedre gjør også at gutter i dag har en person av samme kjønn de kan speile seg i gjennom barneoppdragelsen. Omsorg trenger dermed ikke bli koblet til noe motsetningsfullt og forskjellig fra gutter/menn. Slike forhold blir relevante for meg å ha med som et slags bakteppe for min studie av barn i barnehagealderen. Parallelt med den økte andelen av yrkesaktive foreldre og foresatte vokser også samfunnets

behov for barnepass. Denne utviklingen i familieliv, så vel som i arbeidsliv, har ført til det som er beskrevet som en *institusjonalisering* av barndommen (*op. cit.*: 164). Betegnelsen sikter til at barna som vokser opp i dag, tilbringer store deler av sin fritid sammen med jevnaldrende på skoler, ved fritidsordninger og/eller i barnehager. Barndommen ble tidligere forstått som en tid tilbrakt sammen med familiemedlemmer og slektninger. Slik er det imidlertid ikke i dag, og det har skjedd en sterk økning i antall barnehagebarn. Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB) hadde 90 prosent av alle barn i aldersgruppen ett til fem år – altså ni av ti barn – barnehageplass ved utgangen av 2013. Dette tilsvarer 287 200 barn. Barnehager har en helt spesiell betydning i vårt samfunn, ifølge sosiolog Ivar Frønes (2006). Denne institusjonen gir barna andre muligheter for kompetanseutvikling. Barnehager – og skoler for øvrig – fungerer som sosiale møteplasser for barna, hvor de i sin lek og samhandling med andre jevnaldrende kan utvikle både sosiale og språklige ferdigheter.

Institusjonaliseringen av barndommen gjør også at den moderne barndommen har blitt beskrevet som *feminisert* (*op.cit.*: 165 og Bredeesen, 2004: 22). Det er et faktum at det i dagens samfunn er en klar kvinnedominans i norske barnehager og skoler. Andelen ansatte menn i barnehager i Norge hadde en svak oppgang på ett prosentpoeng fra 2012 til 2013. Til tross for denne utviklingen er andelen menn fremdeles svært lav. I 2013 utgjorde mennene ifølge SSB 8,7 prosent av alle ansatte i basisvirksomhetene; det vil si som styrere, pedagogiske ledere og assistenter. I denne sammenheng kan man minne om at det var mødrene som før passet barna, eller med Frønes' ord: «Husmorlandskapet var også feminint» (Frønes, 2006: 166). Dette kan bety at det egentlig ikke har skjedd så store endringer for barna når det gjelder kjønn: Barna møter fremdeles flest kvinner i barndommen, men bare på forskjellige arenaer; før var det i hjemmet (i det private), og nå er det i barnehager og skoler (i det offentlige). Livet i barnehagen kan altså sies å ligne på livet i familien slik den var før (Nielsen og Rudberg, 1989: 92). Men det er riktig at «[...] utdanningssystemene har utviklet seg til et kvinnelandskap når man ser på hvem som er ansatt der» (Frønes, 2006: 166). Mangelen på mannlige forbilder i utdanningssystemene er også blitt problematisert og diskutert de senere årene (se eksempelvis: Bredeesen, 2004: 82-89). Dette er en diskusjon jeg vil komme tilbake til.

I tillegg til institusjonaliseringen av barndommen må det også nevnes at vi i dag lever i et forbrukersamfunn. Og det innebærer at samfunnsmedlemmene i stor grad også blir foret med forskjellige inntrykk formidlet gjennom massemediene. På grunn av befolkningens inntektsvekst, kombinert med en større import av billigproduserte varer og tjenester fra

utlandet, har vi i dag også større mulighet for å anskaffe oss og komme i besittelse av mange av de produktene som tilbys i reklamen. Reklamen som er rettet mot barn, kjønnsdeler både for klær og leker, eller som den svenske mannsforskeren Marie Nordberg sier; «[...] bilder av kjønn i media og i markedet, innbyr gutter til en hypermaskulinisering og jenter til en hyperfeminisering» (*op. cit.*: 83). Ett av de nyeste eksemplene på dette er den omdiskuterte lanseringen av «jente-Lego», som forsøker å appellere spesielt til jenter, og som blant annet består av miniatyrformede shoppingsentre, kaféer og sminkebord i en overveiende «lyserosa verden». Inntrykk fra reklame og massemedia forøvrig kan også være med på å prege store deler av vår hverdag og påvirke både barn og voksne som samfunnsmedlemmer.

Barnehagelovens § 2 forteller at barnehagen skal bidra til å fremme likeverd og likestilling i samfunnet. Disse målsetningene skal sikres gjennom de kommunale barnehagenes rammeplan¹. Rammeplanen skal gi barnehagene retningslinjer for deres verdigrunnlag, innhold og oppgaver:

Likestilling mellom kjønnene skal gjenspeiles i barnehagens pedagogikk. Barnehagen skal oppdra barn til å møte og skape et likestilt samfunn. Barnehagen skal bygge sin virksomhet på prinsippet om likestilling mellom kjønn. Gutter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt og oppmuntres til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen. Personalet må reflektere over sine egne holdninger til og samfunnets forventninger til gutter og jenter.

(Barnehagens rammeplan, 2011)

Til tross for barnehagens likestillingsprofil, har jeg registrert at kjønn i overraskende grad var til stede i barnehagen jeg besøkte.

¹ Ny revidert rammeplan er planlagt ferdig i 2016

2 Forskning på barn og kjønn

Jeg har valgt å dele gjennomgangen av tidligere forskning på området barn og kjønn inn i to hoveddeler: Første del tar for seg den faghistoriske utviklingen av perspektiver på barn og kjønn. Her vil jeg først og fremst belyse de perspektiver som har vært mest fremtredende. Andre del tar for seg foreliggende empiri på feltet. Denne empirien må leses i lys av de endringer og forskningsmessige forskyvinger som har funnet sted innen så vel barndomssosiologien som kjønnsforskningen. De empiriske funnene kan bidra til å gi meg et sammenligningsgrunnlag for det jeg selv registrerte i mine observasjoner.

2.1 Utvikling av teoretiske forståelser om barn og kjønn

2.1.1 Noen trekk ved barndomssosiologiens utvikling

Den nye barndomssosiologien utgjør et nytt perspektiv og har fra slutten av 1980-tallet bidratt med nye måter å betrakte barn på i forskningen. Denne forskningen på barn og kjønn har vært opptatt av å kunne utforske barna som sosiale deltakere i et interaksjonistisk perspektiv, og den tar utgangspunkt i barnet slik det fremstår – altså en forskning som i større grad enn tidligere undersøker prosessene der barn er med på å *gjøre* og *skape* kjønn gjennom lek og kommunikasjon med hverandre (Halldén, 2007: 9). I likhet med sosialantropolog Sigurd Berentzen (1979) understreker også sosiolog Ivar Frønes (2006) at tidligere forskning på barn og sosialisering nesten utelukkende har fokusert på foreldres og foresattes påvirkning. I nyere sosiologisk forskning som omhandler barn og sosialisering, fremheves de jevnaldrendes betydning (barn-barn-kontakten) i større grad enn i den tidligere forskningen, som nesten utelukkende har vært sentrert rundt en barn-voksen-relasjon, og som i tillegg var basert på de voksnes dagligdagse "tatt-for-gitt"-forståelse (Berentzen, 1979: 393). Dette medførte også visse problemer for en videre teoriutvikling: Barns sosialisering ble i for stor grad beskrevet ved hjelp av begreper tilknyttet relasjonen mellom voksne og barn, mens forhold som spontant utspilte seg mellom barn, ble oversett (*op. cit.*: 394).

Fra den nye barndomsforskningen vil jeg trekke frem diskusjonen om hvorvidt barnet skal betraktes som *being* eller *becoming* (Halldén, 2007: 31-36). Barnet har tidligere blitt betraktet

som noe ufullstendig og «uferdig» (og er derfor blitt omtalt som blant annet «*not yet*»), mens den voksne er blitt betraktet som det stabile og «ferdige» sluttproduktet. Sosiologen Nick Lee (2001) mener at en ikke nødvendigvis behøver å betrakte barn enten som det ene eller det andre, men at man derimot bør se voksne så vel som barn som *både «beings» og «becomings»* (Lee i Halldén, 2007: 34). Lee hevder dermed at bildet av den voksne som det stabile og «ferdige» har utspilt sin rolle. Barneforsker Gunilla Halldén bygger selv videre på Lees påstand og sier at «*[d]et går att betrakta barn utifrån deras position, men samtidigt erkänna den förändring som ständigt sker»* (*ibid.*). Jeg har selv valgt å støtte meg til denne forståelsen av barnet i min avhandling.

Viktigheten av å se på kjønn og barndom som *prosesser* blir i dag også fremhevet i sterkere grad enn tidligere (*op. cit.*: 29 og 31). Barndom og kjønn forstås med andre ord ikke som noe fastlagt, men snarere noe som skapes og gjøres av barn (*op. cit.*: 31). Det har altså skjedd et fokusskifte innen forskningen omkring barn, barndom og kjønn. Den nyere forskningen etterlyser også at spesifikke områder innenfor feltet blir gjenstand for nærmere undersøkelse: Den svenske pedagogen Anette Hellman (2010), som spesielt har interessert seg for forskning på "*pojkheter*" og normalitet, trekker for eksempel frem det hun benevner som en ubalanse i den tidligere forskningen på barn og maskulinitet: Det finnes flere studier av hvordan eldre barn, ungdommer og voksne skaper maskulinitet/maskuliniteter, men overraskende få studier av hvordan yngre 3-6-årige barn skaper maskulinitet (Hellman, 2010: 23). Hellman etterspør også studier som tar for seg hvordan kjønnsnormer blir forhandlet frem, og hvordan de virker *innenfor* guttegrupper, så vel som innenfor jente grupper. Den tidligere forskningen har konsentrert seg mer om de kjønnsnormer som virker og formes mellom kjønnene (*op. cit.*: 23 og 35).

Disse trekkene ved den nyere forskningen markerer et skille mellom en tidligere forskning på barndom, som i større grad fokuserte på sosialisering prosessen. Halldén siterer forfatterne til den nye barndomssosiologien, som definerer det nye perspektivet gjennom seks kjennetegn:

- 1) Barndom skal forstås som en *sosial konstruksjon*. Dette innebærer at barndom ikke bare kan anses som et biologisk fenomen. Barndom, så vel som kjønn, kan ha ulike betydninger innenfor ulike samfunn.

2) Barndom må i tillegg sees i forhold til *klasse, kjønn og etnisitet*. Det betyr at barn ikke kan betraktes som et nøytralt/generelt fenomen, men snarere som noe som er påvirket av de nevnte forhold.

3) Barn skal studeres i *sin egen rett*. Her siktes det til at barn og barndommen ikke bare må sees på som et stadium hvor man utvikler seg til å bli voksne mennesker.

4) Barn må i tillegg sees på som *aktive skapere* i eget liv. Denne tesen understreker at barn ikke bare er mottakere av påvirkning utenfra.

5) *Etnografi* trekkes fram som en spesielt godt egnet metode for å kunne studere barnas perspektiv. At den er velegnet som metode, underbygges av oppfatningen om at etnografien kan klare å gripe virkeligheten fra barnas eget synspunkt.

6) Til sist hevdes det at det å være en del av dette nye perspektivet også innebærer å *være med på å forandre synet* på hva barndom kan være (Halldén, 2007:26f).

I analysen vil jeg også anvende flere av disse punktene som teoretiske innfallsvinkler i forbindelse med mine observasjoner av barnas adferd og interaksjon med hverandre i barnehagen.

2.1.2 Noen trekk ved kjønnsforskningens utvikling

Jeg ser en parallell teoriutvikling i barndomssosiologien og kjønnsforskningen: Det har også her blitt rettet et sterkere søkelys mot aktører og det som kan skapes i interaksjoner med andre mennesker. Barn og kjønn beskrives ikke lengre som noe passivt og universelt. Fra og med 1980-90-tallet begynner nemlig også kjønnsforskningen å vektlegge undersøkelser av prosesser som skaper og konstruerer kjønn gjennom samhandling med andre mennesker (Solbrække og Aarseth, 2006: 70ff). Strukturelle tilnærminger til kjønn dominerte innen kjønnsforskningen i tiden før. Slike teoretiske tilnærminger til kjønn har i ettertid blitt kritisert for ikke å få «[...] tak i subjektet: subjektiv autonomi, motivasjon og motstand» (*op. cit.*: 70). Disse forskningsmessige forskyvningene bidrar slik til å nyansere kjønnsforskningen i tiden fremover.

En sentral artikkel fra nyere kjønnsforskning, som jeg også anvender i mitt arbeid, er "*Doing gender*" fra 1987, skrevet av sosiologene Candace West og Don H. Zimmerman. Under nettopp denne tittelen ønsket de å invitere til en ny forståelse av kjønn "[A]s an accomplishment, an achieved property of situated conduct [...]" (West og Zimmerman, 1987:126). En slik forståelse av kjønn innebærer at det er noe mennesket til enhver tid gjennomfører/utøver og oppnår, og at kjønn er noe en "gjør" snarere enn noe en "har" eller "er". På denne måten fungerer Wests og Zimmermans kjønnsforståelse som et alternativ til dikotome inndelinger i henholdsvis mann/kvinne og gutt/jente. Og en forståelse av kjønn som noe en gjør, er også et alternativ til en teori om kjønnsroller hvor kjønn undersøkes som noe en blir tildelt og videre inntar, slik tidligere sosialiseringsteorier var opptatt av. West og Zimmerman viser her også til to andre viktige poenger: Kjønn er alltid del av en sosial situasjon, noe som innebærer at en ikke gjør sitt kjønn skjernet fra andre. Dessuten understreker de at kjønn ikke er noe en enkelt person kan velge *ikke* å gjøre: Alle gjør kjønn til enhver tid, men akkurat hvordan det gjøres, er verken fastlagt eller begrenset. Kjønn forstås dermed som en nødvendig gjøren (*op. cit.*: 145 og Solbrække, Aarseth, 2006: 70 og 74). West og Zimmerman opererer selv med en tredeling av kjønnsbegrepet, og ikke kun med de tradisjonelle skillene mellom biologisk kjønn (*sex*) og sosialt, psykologisk og kulturelt kjønn (*gender*). I tillegg til *sex* og *gender* innfører de nemlig en tredje kategori, den de kaller «*sex-kategorisering*» (West og Zimmerman, 1987: 131). «*Sex-kategorisering*» viser til den inndelingen vi gjør i samfunnet ut fra personers fremviste grad av femininitet/maskulinitet, som ikke nødvendigvis knyttes til biologisk kjønn, altså hvor menn automatisk knyttes til en høy grad av uttrykt maskulinitet og kvinner til en høy grad av uttrykt femininitet (*op. cit.*: 132f). Det betyr eksempelvis at «*[w]omen can be seen as unfeminine but that does not make them "unfemale"*» (*op. cit.*: 134). Poenget med en slik tredeling er å gjøre oppmerksom på at det biologiske kjønn du er født med, ikke er bestemmende for hvem du er eller hvordan du blir tolket av andre. Dermed understreker denne tredelingen at det biologiske kjønn du er født med, ikke gir deg noen garanti for hvordan andre kommer til å oppfatte deg.

Dette får betydning i min avhandling, da jeg har latt meg inspirere av den nye barndomssosiologiens interaksjonistiske perspektiv, og ved at jeg tar med meg «*doing-gender*»-perspektivet videre i min analyse.

2.2 Hva vet vi om barn og kjønn?

2.2.1 Tidligere forskning

Det er et velkjent funn innen den tidligere forskningen på barn og kjønn at det skjer en begynnende kjønnssegregering blant barn fra og med treårsalderen (se eksempelvis: Nielsen og Rudberg, 1989: 96). Denne tendensen til kjønnsdelte lekegrupper utvikles imidlertid ulikt for gutter og jenter. Fra og med to-treårsalderen begynner jenter oftere å ta initiativ til kontakt med barn av samme kjønn. Guttene foretrekker også kontakt og lek med barn av samme kjønn, men det skjer ikke før ett år senere – altså når gutten er blitt tre-fire år gammel (se eksempelvis: Nielsen og Rudberg, 1989: 96ff). Den tidligere forskningen rapporterer også at jenters lek og gutters lek er forskjellige: Jentenes lekemønstre tar mindre plass og sies å være mer dempet, og omsorgslek blir trukket frem som et typisk eksempel fra deres lekerepertoar. Guttene lekemønstre er gjennomgående mer plasskrevende, lekende gutter er mer høylytte, og leken involverer ofte gjenstander og/eller fysiske handlinger. Gutter omtales dessuten ofte som ukonsentrerte og utagerende. I sammenlikninger omtales jentene på sin side som roligere og som barn som både skaper mindre problemer og mindre bråk. I tillegg rapporteres det om at jentenes lek i høy grad er sentrert rundt relasjoner (se eksempelvis: Rithander, 1992: 65 og 73, og Odelfors, 1999: 19).

Nå finnes det flere oversikter fra tidligere studier fra 1970- og 1980-årene om barn og kjønn, som kan rapportere om «bråkete/aktive/snakkesalige gutter» og «snille/passive/stille jenter» både i barnehager og skoler (se eksempelvis: Berentzen 1969 og 1979, Rithander 1992, Odelfors 1999 og Bredesen 2004). Berentzen er én av forskerne som har skissert et slikt bilde av gutter og jenter gjennom utforsking av denne kjønnskontrasten i barns lek. Hans undersøkelse fra 1967 av en norsk barnehage fant for eksempel at guttene så ut til stadig vekk å benytte seg av ulike objekter for å nå frem og oppnå en høyere rang/posisjon i samhandling med andre gutter i barnehagen (Berentzen, 1979: 404). Guttene lekegrupper var også som regel noe større enn jentenes. Innslag av konkurranse om for eksempel å være i besittelse av flest objekter, gjorde seg gjeldende i guttens lek (Kleppe, 2009: 34). Jentene derimot brukte en annen strategi i samhandling med barn av samme kjønn. For dem syntes det å oppnå en nær relasjon til en annen jente å være det vesentlige (Berentzen, 1979: 404). Jentenes lekegrupper var ofte små og bestod som regel av to til tre individer. En utstrakt bruk av deling av «hemmeligheter» og hvisking med hverandre viste seg å være et sentralt innslag i

samhandlingen jentene imellom (Berentzen, 1979: 404 og Kleppe, 2009: 32). En omsorgslek av typen «mor-barn» dominerte jentenes lekemønster, og i den sammenheng ble også dukker ofte brukt (Kleppe, 2009: 33f). Berentzens studie og hans empiriske funn har relevans for mitt arbeid fordi det kan fungere som et sammenligningsgrunnlag for hva jeg observerte i barnehagen jeg besøkte.

Nyere studier av barn og kjønn viser et litt mer variert bilde av jenters og gutters adferd. Ifølge pedagog Rasmus Glærum Kleppes avhandling *Spidermankjole! – en diakron sammenligning av kjønnets betydning i barns relasjoner i to kvalitative barnehagestudier* fra 2009 ser det ut til at små gutter og jenter er blitt likere i sin adferd enn hva tidligere forskningsresultater kunne indikere. Denne endringen må leses i lys av den utviklingen som har skjedd i samfunnet forøvrig, slik jeg også var inne på innledningsvis i avhandling. Barn har en annen oppvekst i dag enn de hadde tidligere, noe som blant annet kan være et resultat av at familiene barna vokser opp i, nå har endret seg. Kjønn så i Kleppes studie ut til å være mindre viktig for barnas lek. Og han kan rapportere om en sterkere grad av kreativitet og utforskning i leken deres. Ett av hans eksempler er knyttet til en observasjon av prinsessekledde jenter i en såkalt boltrelek (*op. cit.*: 109f). Boltrelek er noe som for eksempel i Berentzens studie ville ha vært forbundet med guttenes lekeadferd og ikke jentenes. En situasjon med gutter som går over fra å leke putekrig til plutselig å bryte ut i et slags «danse- og syngeshow» fylt av glede og latter, er et annet eksempel på utviklingen han mener å se i barnas lek i nyere tid (*op. cit.*: 111). Kleppes funn kan også fungere som et sammenligningsgrunnlag for det jeg registrerte under mine observasjoner. Selv om vi i større grad enn tidligere nå kan finne et mer variert bilde av gutters og jenters adferd og lekemønster, rapporterer nyere forskning *fortsatt* om forskjeller i guttenes og jentenes lek. Blant annet understreker Kleppe at han til tross for å ha pekt på visse endringer i kjønnets betydning i barns relasjoner, likevel kunne finne likheter mellom det han så, og det Berentzens studie fra 1967 viste.

Påstanden om at hver nye generasjon av barn «finner opp» hva kjønn skal bety for dem, og at det dermed alltid vil oppstå nyanseforskjeller i måten barna gjør kjønn på fra én generasjon til den neste, er blant annet fremsatt av sosiologen Ole Bredesen (Bredesen, 2004: 57f og 140). Kjønnskategorier hevdes her å være en gjenstand for en stadig «avkoding» og «nykoding» hos hver nye generasjon. Hvis dette stemmer, blir det vanskelig å forstå og forklare hvorfor også nye undersøkelser om barn og kjønn er overensstemmende med funnene den tidligere

forskningen viste. Her vil jeg påpeke at nettopp kjønnssegregeringen og observasjoner av forskjeller i gutters og jenters lek kan henge sammen med hvordan de ansatte i barnehagen behandler gutter og jenter. Jeg har i oversiktsverker om barneforskning funnet materiale som forteller om ansatte som forskjellsbehandler gutter og jenter i barnehagen. De voksne kan komme til å vie mer tid og oppmerksomhet til guttene sammenlignet med jentene. Dessuten får guttene mer hjelp og ros fra de ansatte. Også graden av direkte omsorg vist fra de voksne ser ut til å variere etter kjønn. Dette gjaldt spesielt for de minste barna. De ansatte viet større oppmerksomhet til hva gutter sa enn hva jenter sa, og guttene fikk også mer øyekontakt i en samtalesituasjon. Jentene var samtidig mer tett på de voksne, tok selv mer kontakt med dem og oppholdt seg oftere i nærheten av dem, sammenlignet med guttene. Kort fortalt gir denne forskjellsbehandlingen guttene og jentene ulike erfaringer med de voksne (se eksempelvis: Nielsen og Rudberg, 1989: 92f). Til tross for rammeplanen, som skal sikre et arbeid med å fremme en likestilling i barnehagen, kan det se ut til at de ansattes forståelse av kjønn, samt deres holdninger, likevel følger gamle spor, noe som resulterer i en forskjellsbehandling av jenter og gutter. Det samme bildet skisseres blant annet i en rapport fra det juridiske fakultet ved UIO fra 2012 med tittelen «Stereotypier om kjønn blomstrer i barnehage og skole» (Kanestrøm, 2012). Det kan nesten se ut som om det skjer en utvikling hen imot at det blir viktigere for de voksne å understreke barnas kjønn, mens det samtidig ser ut til å spille en mindre rolle for barna selv.

Pedagog og kjønnsforsker Harriet Bjerrum Nielsen (2009) er én av dem som har diskutert og tilnærmet seg dette paradokset mellom en forståelse av kjønn som noe flytende, og en stadig rapportering om at det fremdeles skjer en kjønnssegregering blant barn. Samtidig som at barna hele tiden «gjør» kjønn, skjer det også en utvikling i barnas forståelse av seg selv som gutt eller jente, og de lærer seg etter hvert å identifisere seg med et kjønn: Det skjer altså også «[...] en personlig identifikasjon med det kjønn man opplever å høre til: De fleste jenter og gutter føler seg etter hvert hjemme i sin kjønnskategori og tar det som utgangspunkt for videre forhandlinger» (Nielsen, 2009: 25). Denne måten å forstå barns adferd på, som en mulig del av barnas etter hvert ervervede identitet som gutt eller jente, gir også relevante perspektiver til min analyse av barnas adferd og samhandling.

3 Metode

3.1 Valg av metode

Min studie og min problemstilling forutsatte at jeg var til stede i barnehagen, og at jeg foretok mine observasjoner i barnas hverdag der. Ved å være til stede i barnehagehverdagen i rollen som observatør fikk jeg mulighet til å utforske flere sider ved temaet kjønn, da kjønn kan formidles på flere måter enn eksempelvis kun via språket. Det kan dessuten være en forskjell mellom det som blir sagt, og det som blir gjort. Av slike grunner ønsket jeg for eksempel ikke å velge intervju som metode. En annen – mer åpenbar – årsak til at jeg ikke valgte intervju som metode var at jeg ønsket å studere nettopp små barn. Mange av barna jeg observerte var ikke engang taleføre. Jeg tok derfor utgangspunkt i barnas hverdag i barnehagen og studerte hva de gjorde, samtidig som jeg undersøkte møtene barna hadde med andre personer; andre barn og voksne (foreldre og foresatte samt ansatte). Det jeg observerte, kan jeg videre resonnerer rundt og drøfte. Jeg kan derimot ikke si noe om eventuelle motivasjoner som måtte ligge bak personenes adferd, da jeg med observasjon som metode ikke har de rette forutsetningene for å vite dette.

3.2 Adgang til feltet

I perioden 2011-2012 arbeidet jeg som assistent i en kommunal barnehage i Oslo. Seksjonslederen hadde, i tillegg til denne barnehagen, også ansvar for to andre barnehager i samme område. Jeg henvendte meg derfor til henne med forespørsel om mitt prosjekt og spurte om det var mulig for meg å få tilgang på én av de to andre barnehagene, som jeg forøvrig ikke hadde hatt noen som helst tilknytning til. Det stilte hun seg positiv til, og etter at hun hadde informert de ansatte, fikk jeg adgang til den aktuelle barnehagen. Jeg hadde som utvalgsriterier at dette skulle være en kommunal barnehage, og at denne av praktiske årsaker burde befinne seg i Oslo.

Jeg meldte mitt prosjekt inn for Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og ba om tillatelse til å innhente og behandle personopplysninger. Ettersom jeg ønsket å studere barn som selv ikke kunne gi sitt informerte

samtykke, måtte foreldre og foresatte forespørres slik at de kunne svare på vegne av barna. Også de barnehageansatte måtte gi sitt informerte samtykke. Infoskrivet og samtykkeerklæringen, som også ble utlevert til foreldre og foresatte før jeg startet opp med mitt arbeid, ble dessuten sendt inn til NSD. Behandlingen tilfredsstilte kravene i personvernopplysningsloven, og både prosjektet, infoskrivet og samtykkeerklæringen ble dermed godkjent.

I tråd med NSDs retningslinjer er samtlige navn fra barnehagen anonymiserte, og den aktuelle barnehagen har dessuten også fått navnet endret. Følgelig skal det ikke være mulig å identifisere verken barnehagen, barna, foreldre og foresatte eller ansatte som har vært involverte i mine prosjektobservasjoner. Navnelister vil bli slettet ved prosjektets slutt høsten 2014. Barnehagen har jeg valgt å kalle «Bakken». På denne finnes det to baser; basen for de minste barna (i alderen null til to år) kaller jeg «Ekorn», mens basen for de største barna (i alderen to til seks år) kalles «Panter». Barna vil jeg omtale ved bruk av deres biologiske kjønn og alder samt et fiktivt navn. De ansatte vil kun bli omtalt med referanse til deres biologiske kjønn. Av hensyn til de ansattes anonymitet har jeg valgt ikke å benevne deres respektive stillingstitler (som styrer, assistent, spesialpedagog).

3.3 Utvalg

Bakken barnehage bestod av til sammen 74 barn og 18 ansatte. På Ekorn var det 30 barn i alderen null til to år, fordelt på tre ulike grupper. På Panter var det 44 barn i alderen to til seks år, fordelt på to ulike grupper. Jeg fikk samtykke av samtlige ansatte og fra alle foreldrene unntatt én. Mitt utvalg består av én gruppe fra hver base, hvilket tilsvarer 21 barn fra basen for de eldste og 9 barn fra basen for de yngste. *Til sammen fikk jeg et utvalg på 30 barn i alderen null til seks år (15 jenter og 15 gutter) og 8 ansatte (6 kvinner og 2 menn).*

Totalt var det to menn representert blant de ansatte på Ekorn. Gruppen som utgjorde mitt utvalg på denne basen, bestod imidlertid utelukkende av kvinner. Siden de ulike gruppene ofte befant seg på basen samtidig, kunne barn og ansatte leke på tvers av sine opprinnelige grupper, og jeg fikk dermed likevel en mulighet til å observere de mannlige ansatte i lek med barna i mitt utvalg. Og som leseren vil legge merke til, har jeg også valgt å ta med noen av observasjonsnotatene mine hvor disse mannlige ansatte er representert. Dette hadde jeg muligheten til å gjøre fordi

jeg som sagt fikk tillatelse og samtykke fra samtlige ansatte på barnehagen før jeg foretok mine observasjoner. Dermed er dette valget etisk forsvarlig. Av praktiske årsaker ønsket jeg altså, til tross for denne generøsiteten blant de ansatte, å holde mitt utvalg til en mindre og avgrenset gruppe med ansatte og barn.

3.4 Feltmetodikk

Jeg posisjonerte meg altså som en observatør og feltforsker: Feltmetodikk henviser til min datainnsamlingsmetode, og en feltforsker karakteriseres som en forsker som deltar (i varierende grad) i folks dagligliv, noterer ned hva som skjer, og reflekterer rundt observasjonene (Hammersley og Atkinson 2006: 31 og 47). Innenfor rimelighetens grenser ønsket jeg å delta minst mulig i feltet, først og fremst fordi jeg ville tilstrebe en posisjon hvor jeg i minst mulig grad kunne komme til å påvirke de ulike situasjonene i barnehagehverdagen. På denne måten kunne jeg også konsentrere meg om å observere. Min egen evne til å tilpasse meg barnehagens mange ulike situasjoner kom til å være viktig for gjennomføringen av mitt feltarbeid. Min deltagelse varierte dermed alt etter hva som virket mest passende til enhver tid. Både sosiologen Katrine Fangen og sosiologene Martyn Hammersley og Paul Atkinson skriver om viktigheten av å kunne tilpasse seg det aktuelle sosiale miljøet, slik at tilstedeværelsen til feltforskeren ikke bryter opp samhandlingen og virker forstyrrende (Fangen, 2008: 83 og Hammersley & Atkinson 2006: 205). Samtidig måtte jeg til enhver tid vurdere hvordan min tilstedeværelse kunne påvirke og dermed også forme mitt datamateriale (Hammersley og Atkinson 2006: 251).

3.5 Praktisk gjennomføring

Observasjonen kan deles inn i to faser med to ulike siktepunkter, hvilket betyr at jeg har anvendt to ulike tilnærminger for å studere det sosiale livet i barnehagen: Første fase omfatter de tre første ukene, og var en generell observasjon av livet i barnehagen – generell i den forstand at jeg i denne første fasen konsentrerte meg om å få dannet meg et inntrykk av barnehagen som helhet; her betraktet jeg med andre ord det sosiale liv fra institusjonens perspektiv. I denne fasen forsøkte jeg derfor å ha et mest mulig «åpent blikk» mot feltet, og å se etter i hvilke sammenhenger og i hvilke situasjoner kjønn kom til uttrykk. Andre fase utgjorde den resterende

tiden og tilsvarte åtte dager med observasjon. Denne fasen gikk ut på å følge enkelte barn gjennom deler av deres barnehagedag; her betraktet jeg altså det sosiale liv fra et individperspektiv. Konkret gikk dette ut på at jeg valgte ut til sammen åtte barn – to gutter og to jenter fra hver base. De utvalgte barna hadde ulike måter å være på; noen var for eksempel mer aktive, mens andre var mer forsiktige. Ulik væremåte kan i seg selv kobles til ulike kjønnsforventninger, og det var derfor viktig også å reflektere over barnas adferd når jeg skulle foreta mitt utvalg. Utvelgelsen ble bestemt ut fra de observasjonene jeg hadde gjort i løpet av de første tre ukene og etter at jeg hadde fått innsyn i og en tilnærmet oversikt over barnas adferd. Til tross for at jeg observerte individer i denne siste fasen, trengte jeg ikke spesialtillatelse av foreldrene, ettersom jeg ikke ville lage individuelle beskrivelser av barna. Dette var snarere gjort i den hensikt å få en systematisk tilgang til hvordan kjønn kunne komme til uttrykk gjennom barnas adferd. De enkelte barna vil fungere som representasjoner for eller illustrasjoner på ulike måter å gjøre kjønn og ulike måter å møte kjønn på for barna i en norsk barnehage, og det er altså dette jeg ønsker å vektlegge og få belyst i min analyse. I de tilfellene der jeg kunne se at noe gikk igjen flere ganger, ble det aktuelt å benevne dette som et mønster og ikke kun som representasjoner eller illustrasjoner.

I denne sammenhengen ønsker jeg å trekke frem observasjonen jeg gjorde av enkeltbarna (altså observasjonene jeg gjorde med et individperspektiv), som en metodisk fordel ved min avhandling. Disse observasjonsnotatene viste seg nemlig å være både mer systematiske og mer uttømmende enn det observasjonen av helheten kunne sies å være. Jeg oppdaget i etterkant av observasjonstiden at notatene jeg gjorde i den andre fasen (om enkeltbarna), derfor også var enklere å etterarbeide i en analyseprosess enn notatene fra observasjonens første fase (av helheten). Årsaken til dette var at jeg opplevde å få et mer skjerpet blikk når jeg fokuserte på ett og ett barn, enn hva som var tilfellet når jeg observerte med fokus på helheten og situasjoner. Jeg erfarte med andre ord at observasjonsdataene mine var mer detaljerte og presise i feltarbeidets andre fase, hvor jeg så det sosiale livet med utgangspunkt i enkeltindivider. Dette er en erfaring jeg ønsker å ta med meg videre.

Under feltarbeidet gjorde jeg notater som kom til å utgjøre mitt datamateriale. Feltnotater defineres av Hammersley og Atkinson som relativt konkrete beskrivelser av sosiale prosesser og den konteksten de foregår i (Hammersley & Atkinson 2006: 203). Jeg benyttet meg av notatblokk, og dokumenterte ellers ikke mine observasjoner på andre måter, som for eksempel bilder, båndopptaker, video og lignende. Dette valget kan begrunnes slik: For det første vurderte

jeg bruk av øvrige observasjonsmedier som potensielt forstyrrende elementer både for dem jeg observerte, og for meg selv i observasjonssituasjonen. For det andre ville en anvendelse av fotokamera, videokamera og/eller båndopptager svekke mitt argument om at barna, foreldrene og de foresatte samt alle ansatte ville være anonymisert i mitt forskningsmateriale. Jeg er dessuten overbevist om at færre foreldre, foresatte og ansatte ville ha gitt sitt informerte samtykke om slike medier hadde vært benyttet. Alt i alt ønsket jeg minst mulig oppmerksomhet rettet mot min person i rollen som observatør, for på den måten i størst mulig grad å få tilgang til hvordan hverdagslivet i barnehagen artet seg, og dermed falt valget på kun å benytte notatblokk.

3.6 Tidspunkter for observasjon

Jeg startet opp feltarbeidet i begynnelsen av september 2013 og var ferdig en uke ut i oktober. Total tid brukt på observasjon og innsamling av datamaterialet ble på til sammen 19 dager fordelt på 31 dager, altså en periode på drøyt fire uker. I to av disse ukene benyttet jeg annenhver dag til renskrivning og bearbeidelse av mine feltnotater. Dette valgte jeg å gjøre av to grunner: Den ene henger sammen med det Fangen omtaler som «følsomhet for feltet» (Fangen, 2008: 67). Fangen anbefaler å ta grundige notater spesielt i starten av feltarbeidet, ettersom blikket til forskeren fremdeles er preget av en slags «ferskhets» som kan avta utover i feltarbeidet. Av den grunn valgte jeg å sette av noe mer tid til notatskriving i starten enn hva jeg fant nødvendig mot slutten. Den andre årsaken var at jeg ønsket å gi de ansatte og barna i barnehagen litt tid til å bli vant til meg i rollen som observatør. Resten av tiden (drøye to uker) var jeg til stede hver dag i uken. For å kunne foreta mest mulig detaljerte notater, valgte jeg også å dele inn så å si alle observasjonsdage i halve dager. Det vil si at jeg enten observerte fra tidspunktet barnehagen åpnet (kl. 07.30) og frem til formiddagen (kl. 12.00/13.00), eller fra formiddagen (kl. 12.00/13.00) og frem til barnehagen stengte (kl.16.30). Etter å ha observert i noen dager fant jeg ut at det var mest fruktbart ikke å trekke ut observasjonstiden til mer enn maksimum fire-fem timer per dag. Etter disse timene med observasjon kunne jeg registrere at min egen oppmerksomhet kunne bli redusert og at det i noen situasjoner også ble vanskeligere å holde et undersøkende blikk mot feltet. Fire timer per dag viste seg derfor å være en ideell observasjonstid.

3.7 Observasjon, observatørrollen og etiske betraktninger

Stort sett vil jeg si at mitt prosjekt ikke kom til å by på store etiske utfordringer. Likevel har jeg underveis i prosessen funnet det nødvendig å foreta noen vurderinger, som ikke alltid har vært enkle, og som i sin tur kan ha påvirket de dataene jeg til slutt endte opp med. For at leseren skal få innsyn i noen utfordringer knyttet til min rolle som observatør, vil jeg i det følgende foreta noen etiske betraktninger, samt beskrive hvordan jeg til slutt valgte å møte disse utfordringene. Aller først vil jeg komme med noen refleksjoner rundt det faktum at jeg tidligere også har vært ansatt i en norsk barnehage.

Mine observasjoner vil være påvirket av mine egne erfaringer og tidligere ervervete kunnskaper. De kan således ha påvirket mine tolkninger av ulike situasjoner og kan på denne måten representere en forskningsmessig utfordring i mitt prosjekt. Det at jeg har arbeidet som assistent i en barnehage, kan, slik jeg ser det, oppfattes som et tveegget sverd: Det kan være en fordel fordi jeg dermed besitter en erfaringsbasert kunnskap om det miljøet som her er blitt studert. At jeg har en slik kunnskap innebærer blant annet at jeg kjenner til rutineene i en barnehagehverdag samt at jeg har erfaring med å ha barn rundt meg. Tidligere erfaring fra en barnehagepraksis kan imidlertid også være en ulempe, i den forstand at jeg må omstille mitt tilvante fokus fra å være en ansatt til å innta en undersøkende og granskende holdning som observatør. Min tidligere erfaring kan dessuten medføre at jeg står i fare for å overse ting som kan være forskjellige fra det jeg har sett og opplevd på min tidligere arbeidsplass i en annen barnehage. Jeg kan altså ubevisst ha gått inn i feltet og lett etter ting som bekreftet forståelser jeg allerede hadde utviklet om et norsk barnehagemiljø (Thagaard, 2009: 203).

For å bøte på denne potensielle begrensningen gjennomførte jeg et lite forprosjekt *før* jeg gikk inn i feltet. Det gjorde jeg ved å skrive et såkalt "minnearbeid", hvor jeg forsøkte å problematisere det jeg tok for gitt (*op. cit.*:45). Poenget med dette minnearbeidet var å tydeliggjøre hvilke inntrykk, erfaringer og refleksjoner jeg satt inne med fra før av. I praksis gikk det ut på at jeg skrev ned egne historier og hendelser fra tiden som assistent i barnehagen jeg hadde arbeidet i, og da med fokus på det som kunne berøre en kjønnsstatistikk. Jeg stilte meg selv spørsmål av typen: *Hva kan jeg huske? Hvordan husker jeg det? Hva synes for meg å være karakteristisk i dag for disse hendelsene, og hvordan oppfattet jeg dem den gang?* Til tross for at dette minnearbeidet kun ble utført for min egen del, og ikke var tiltenkt å få noen direkte betydning for mitt avhandlingsarbeid forøvrig, viste det seg at det hjalp meg til å bli

meg bevisst enkelte forhold i en barnehagehverdag, som jeg betraktet som selvfølgeligheter før jeg skrev teksten. Dette arbeidet var dessuten noe jeg kunne gå tilbake til underveis i analyseprosessens mange faser – ikke minst for å få undersøkt om det jeg skrev, i stor grad var preget av mine tidligere erfaringer og refleksjoner. Kort sagt gjorde dette forprosjektet meg faktisk mer klar over hvilke refleksjoner og fortolkninger jeg hadde belegg for å si noe om, og hva som egentlig kunne tilskrives min egen forutinntatthet.

En annen etisk betraktning er knyttet til hvorvidt intensjonene ved mitt prosjekt skulle holdes skjult for dem jeg observerte, eller om de skulle gjøres kjent. Jeg kom frem til at jeg burde svare så godt jeg kunne når barn, foreldre, foresatte og ansatte henvendte seg til meg. Men her var det en forutsetning at jeg ikke selv skulle være den som tok kontakt og satte i gang denne formen for samtale. Dessuten forsøkte jeg å være så kortfattet og generell som mulig i min presentasjon av meg selv, min tilstedeværelse i rollen som observatør og mitt prosjekt. For å bestrebe meg på å «nøytralisere» min rolle baserte jeg det meste av informasjonen jeg gav om mitt prosjekt, på det jeg allerede hadde skrevet og informert om i det tidligere presenterte samtykkeskjemaet. På denne måten unngikk jeg å fortelle unødvendig mye om mine intensjoner. Til grunn for denne avgjørelsen ligger altså et ønske om minst mulig å kunne komme til å påvirke adferden til dem jeg observerte. I løpet av de første to ukene fikk jeg presentert meg selv og mitt prosjekt overfor samtlige av foreldrene til barna i mitt utvalg.

For å holde oppmerksomheten på selve observasjonen, snarere enn på praktiske oppgaver i barnehagen, valgte jeg å innta en rolle som en litt «annerledes» voksen. Jeg ønsket at barna skulle henvende seg til de ansatte om de trengte hjelp til noe, og ikke til meg. Det var med andre ord viktig for meg at barna forstod de forskjellige rollene vi inntok som voksne, som henholdsvis observatør og ansatt i barnehagen. Etter én til to ukers tid virket det som om barna ble vant til min rolle og aksepterte min tilstedeværelse i sine vante omgivelser. I starten av oppholdet fikk jeg mange henvendelser fra så godt som samtlige barn som var taleføre. Som oftest lurte de på hva jeg het, hvem jeg var og hva jeg gjorde i barnehagen. For at de ikke skulle se på meg som «en ny ansatt», som rimeligvis var det mest naturlige for dem å tro, ble jeg nødt til å komme med en forklaring som kunne gi noen form for mening for dem. I slike situasjoner fortalte jeg hva jeg het, at jeg gikk på en slags skole for dem som var nesten voksne, og at jeg var på besøk i barnehagen fordi jeg ønsket å se hvordan de hadde det der, og hva de drev på med. Jeg registrerte tidlig at spørsmålene stoppet opp etter at de hadde fått en forklaring – noe jeg tolket som et tegn på at de aller fleste barna avfant seg med min rolle som observatør. Jeg

fortsatte derfor å presentere meg som «en som var på besøk» til de barna som var nysgjerrige og kontaktet meg. Enkelte av barna hadde likevel litt vanskeligere med å forstå hva som skilte meg fra de ansatte. Denne forvirringen førte til at jeg noen ganger ble spurt om å hjelpe til, til tross for mine intensjoner om en minimal grad av deltagelse. Vanligvis kom forespørslene under måltider og/eller i situasjoner med på- og avkledning. Siden jeg bestrebet meg på så liten deltagelse som mulig, endte jeg ofte opp med å be barna henvende seg til en av de andre voksne – noe de aller fleste fulgte opp. De få tilfellene hvor jeg kunne yte litt hjelp, var når det var sparsomt med ansatte til stede. Situasjonene med deltagelse klarte jeg å holde på et minimum og tolket dem dermed som uproblematisk i den forstand at de ikke så ut til å forstyrre barnas forståelse av min rolle som observatør.

Mitt første møte med foreldrene skulle vise seg å bli et møte med ulike reaksjoner. De fleste var vennlige og ga uttrykk for at det var helt i orden for dem at jeg kunne få gjennomført mitt feltarbeid i deres barnehage. Enkelte foreldre og foresatte viste en sterkere grad av nysgjerrighet enn andre og spurte både om meg og mitt prosjekt. Andre virket totalt likegyldige til min tilstedeværelse i barnehagen. Et par mødre gav derimot uttrykk for en sterk skepsis til min tilstedeværelse, og det opplevde jeg som litt ubehagelig. («Det er *ikke* greit for meg at du er her.» og «Hva er det *egentlig* du ser etter?») I disse tilfellene henviste jeg til infoskrivet de hadde fått utlevert, og understreket at de hadde full mulighet for å reservere sitt barn fra å bli del av mine observasjonsnotater. Kun én mor ønsket til slutt å reservere datteren sin fra min observasjon. Et par andre foreldre nølte litt i starten, men kom, etter å ha fått pratet litt med meg, til slutt frem til at det var greit å la meg observere også deres barn.

Sterk nysgjerrighet for mitt prosjekt i form av mange spørsmål fra noen av de ansatte opplevde jeg imidlertid også som en utfordring. Spørsmål av typen «Hva har du sett i dag?» og «Hva ser du egentlig etter akkurat nå?» dukket opp med jevne mellomrom. Det kunne være vanskelig å gi utfyllende svar på disse spørsmålene, fordi jeg var redd for at mine svar også kunne føre til at de derved ville komme til å endre adferd. Jeg endte nok en gang opp med å svare så tett som mulig opp til de opplysningene som var gitt i infoskrivet som alle hadde fått tildelt. Noen ganger måtte jeg bare beklage og si at jeg faktisk ikke kunne svare på det de lurte på av den enkle grunn at jeg på det daværende tidspunkt ikke satt med noe svar.

Jeg møtte også noen utfordringer knyttet til selve notatskrivingen. Observasjon og notatskriving opplevde jeg som litt enklere blant barna på Ekorn av den grunn at de var mest opptatt med seg selv og sine egne aktiviteter. Det at det satt en ekstra voksen blant dem så ikke ut til å affisere dem, og de lot meg som regel få sitte uforstyrret inne på basen. Det var dermed uproblematisk for meg å konsentrere meg om observasjonen og å ta notater mens jeg satt midt oppi situasjonen. På Panter kunne det være vanskeligere å notere åpenlyst. Notatblokken gav meg mye uønsket oppmerksomhet fra barna – uønsket i den forstand at samhandlingen enkelte ganger ble forstyrret og kunne stoppe opp idet barna fikk øye på blokken. Veldig ofte ble jeg spurt om hva jeg skrev, eller også ville de være med å skrive/tegne i den. Hvis jeg syntes det passet inn i situasjonen, lot jeg dem også få lov til å tegne i blokken, men jeg ga samtidig uttrykk for at det var min blokk, og at de derfor ikke kunne bruke den når de selv måtte ønske det. Dette ble respektert av samtlige. Åpenlys notering var også utfordrende på grunn av de ansatte. Jeg kunne merke at noen av dem virket mer hemmet når jeg hadde notatblokken fremme, enn de gangene den ikke syntes. Eller det virket som om de var mer bevisst på egen adferd i de tilfellene blokken var eksponert. Det kunne nesten synes som om notatblokken minnet dem på at jeg faktisk var der for å observere også dem og deres adferd når de var sammen med barna. For minst mulig å forstyrre den vante gangen i barnehagehverdagen valgte jeg derfor fra tid til annen å forlate baseområdet og gå ut i gangen for å gjøre noen notater der. Dette fungerte godt, og det tok som regel ikke mer enn noen få minutter.

Det å vite hvor jeg til enhver tid skulle oppholde meg, kan også nevnes i denne sammenhengen, for det kunne av og til være vanskelig. Den første uken var det spesielt problematisk fordi det var min debut i observatørrollen. Basene var såpass store at det var umulig å ha oversikt over hva som skjedde rundt om i hele lokalene. Etter en stund fant jeg ut at det enkleste var å flytte meg litt rundt etter hvert som jeg fant det nødvendig, i stedet for å forsøke å være «over alt» til enhver tid. Jeg endte sjelden opp med å sitte på én observasjonsplass over lang tid. Etter hvert som tiden gikk, og jeg tilpasset meg barnehagehverdagen mer og mer, ble det enklere å vite hvor jeg burde oppholde meg i ulike situasjoner. I tillegg til dette var det også utfordringer knyttet til min oppmerksomhet. Den første uken gikk nemlig det meste av min oppmerksomhet og energi med til å følge med på hva jeg selv gjorde og ikke gjorde. Det vil si at jeg kom til å fokusere på hvordan jeg selv oppførte meg og hvordan jeg presenterte meg under det første møtet med barna, personalet og foreldrene. Etter hvert som samtlige så ut til å bli vant til å ha meg der, ble det enklere å innta den rollen jeg ønsket, slik at jeg faktisk kunne utøve den jobben jeg skulle som observatør.

Gjennomført som et samfunnsvitenskapelig prosjekt fortolket jeg, med utgangspunkt i mine observasjoner, en allerede fortolket virkelighet. Dette kunne representere to utfordringer: Den ene var at jeg kom for nær dem jeg studerte, og den andre var at jeg holdt en for stor distanse:

En forsker som ikke kommer nær nok, vil ikke kunne forstå de utforsktes verden. En forsker som ikke kommer fjernt nok fra dem, vil ikke kunne klare å oppdage og sette ord på det selvfølgelig, heller ikke å løfte analysen fra det trivielle (Album, 1996: 240).

For meg betydde dette at jeg som feltforsker både kunne bli påvirket av dem jeg studerte, og at de som ble studert, kunne bli påvirket av min tilstedeværelse. Disse to potensielle vilkårene understreker også den direkte sammenhengen som kan finnes mellom valgt metode og det en ser. Eller sagt på en annen måte: Hva en finner ut, knyttes sammen med *hvordan* en finner det ut (Emerson, Frezt, Shaw: 1995:11). Dessuten er det slik at alle feltnotater speiler en forfatters stemme (*op. cit.*: 106f). Disse vilkårene er også relevante for mitt forskningsarbeid, og det ble dermed viktig at jeg var meg dette bevisst under selve feltarbeidet, men også etter at observasjonstiden var over og jeg skulle begynne å fortolke datamaterialet.

3.8 Analyseprosessen

Jeg arbeidet meg gjennom mitt datamateriale og gjorde meg samtidig også kjent med stoffet, i flere omganger. Denne systemiseringsfasen med all sorteringen av datamaterialet skulle vise seg å ta lang tid. I løpet av denne prosessen kom jeg til slutt frem til tre egnede analysekapitler. Analyseprosessen startet på et tidlig tidspunkt. Allerede ved endt observasjonstid begynte jeg å lete etter hvilke av observasjonene mine som kunne ha forskningsmessig relevans for min problemstilling. Jeg stilte spørsmål til mitt datamateriale for å finne ut hvilke angrepsvinkler som kunne fungere: *Hvor og hvordan kommer kjønn til uttrykk i mine observasjoner?* Ved å gjøre gjentatte forsøk på å besvare dette og andre lignende spørsmål klarte jeg etter hvert å trekke ut noen momenter som virket fruktbare for videre analyse. Det viste seg at kjønn kom til uttrykk på mange ulike måter, som for eksempel:

- Gjennom klær.
- Gjennom omgivelsene: I det fysiske rommet med ting og leker, samt i kjønnsfordelingen blant de ansatte i barnehagen.

– I interaksjon med andre: Gjennom barn og voksnes prat og lek.

Første steg i analyseprosessen startet altså allerede med utvelgelsen av hvilke observasjoner jeg skulle velge å fokusere på. Dette tidlige sorteringsarbeidet innebar en form for analyse, idet jeg gjennom utvelgelsen av hva jeg skulle vektlegge, samtidig valgte bort noe annet. Et neste steg i denne analyseprosessen var å spørre meg selv om hva det jeg hadde sett tegn til, kunne tenkes å handle om. Ved bruk av teoretiske perspektiver og tidligere forskning kunne jeg komme med hypoteser om det jeg hadde registrert gjennom en drøfting og refleksjon av observasjonsnotatene.

3.9 Observasjonens troverdighet og validitet

Kvalitativ forskning vurderes blant annet ut fra troverdighet og pålitelighet (Thagaard, 2009: 198). En diskusjon om observasjonens troverdighet innebærer en vurdering av hvorvidt innsamlingen av datamaterialet ble gjennomført på en systematisk og tillitvekkende måte. I denne sammenhengen blir det aktuelt å vurdere avhandlingens validitet knyttet til tolkning av data, med andre ord å vurdere gyldigheten av tolkningene som er gjort (*op. cit.:* 201). En kan for eksempel spørre seg om fortolkningene stemmer overens med den virkeligheten som er studert. Jeg har forsøkt å styrke avhandlingens validitet og troverdighet ved å greie ut om fremgangsmåten i prosjektet i beskrivelsen av min analyseprosess, ved å redegjøre for og diskutere min posisjonering i feltet og tilknytning til miljøet som studeres, og ikke minst ved å lete etter motevidens for det jeg så.

Det skal også være nevnt at de jeg observerte, var de som bestemte hva som skulle skje, og at det alltid vil være en mulighet for at de jeg observerte – særlig de voksne – tilpasset sin adferd etter min tilstedeværelse. For eksempel kunne mitt eget kjønn, min alder og væremåte påvirke dem jeg observerte på ulike måter. Jeg sitter likevel igjen med et inntrykk av at de voksne – i hvert fall for det meste av tiden – hadde en nokså avslappet innstilling til at jeg var der. Det gjelder særlig fra og med den andre uken, da både de og jeg var blitt mer vant til situasjonen.

4 Fire dager i barnehagen

Jeg ønsker å gi en første presentasjon av mitt datamateriale ved å presentere for leseren hvordan én dag forløp for fire barn; nærmere bestemt to gutter og to jenter fra hver base (det vil si barn i alderen null til to år og fra to til seks år).

4.1 Ekorn

Elsa (tidsrom: 09.00 – 12.30)

Det er første dagen med observasjon av enkeltbarn. Jeg ankommer barnehagen klokken ni om morgenen. Barna på Ekorn står allerede i gangen og kler på seg for å dra på en liten utflukt til en park i nærheten. I dag er det Elsa på halvannet år jeg skal observere.

Hun er den første jenta som blir hjulpet på med yttertøyet. Under påkledningen sitter hun på fanget til en ansatt. Hun får på seg en rosa dress, lilla sko og en lys rosa strikkelue. Også innetøyet hennes er rosa. Ikke alle barna er ferdig påkledd, så Elsa og de andre påkledd må stå i gangen og vente på resten av barna. Elsa kikker seg rundt og ser at Abi (som er ferdig påkledd) har funnet frem til en av de små krakkene med hjul som pleier å stå ute i gangen. Han er fylt to år og er det barnet i barnehagen jeg i observasjonstidens første fase har sett at Elsa tilbringer mest tid sammen med. Abi legger hele sin tyngde over krakken og skyver seg fremover med bena. Elsa står en stund og ser på, hun ler og finner frem til sin egen krakk og forsøker å gjøre det samme som Abi. Slik holder de på helt til klokken nærmer seg halv ti og en av de ansatte gir beskjed om at nå er det tid for å gå, hvorpå de løfter de siste barna opp i vognene.

Idet alle barna til slutt sitter i vognene, peker en av de ansatte på de små hendene til Elsa og sier: "Neimen, se så fint glitter du har på neglene dine da, Elsa! Er det mamma som har pynta deg, kanskje?" Elsa gir ikke noe svar, men ser lenge på hendene sine. Vi ankommer parken klokken kvart på ti. Barna får drive med frilek i et kvarters tid før de skal spise dagens første måltid. Elsa springer bortover plassen til ett av de to vippedyrene, som ser ut som en fugl. Samtlige barn har funnet seg noe å leke med for seg selv. De neste ti minuttene med frilek blir kjønnsdimensjonen ikke synliggjort.

Klokken har passert ti, og det er tid for mat. Denne dagen spiser de litt tidligere enn de vanligvis gjør. Elsa blir satt på en benk mellom to gutter, den ene er Abi. Jeg sitter på en benk overfor dem. Mens Elsa spiser, kan jeg se at hun ser på hendene mine og deretter på sine egne. Denne dagen hadde jeg oransje neglelakk. Etter omlag ti minutter hopper Abi ned fra benken med en halv brødskeive i hånden. Han river av små biter av brødskeiven og begynner å kaste dem til noen fugler som står på plenen like ved benkene. De ansatte sier ingenting og lar ham fortsette. Jeg kan se at Elsa følger nøye med på hva Abi driver med. Plutselig hopper også hun ned fra benken med en halvspist brødskeive i hånden. Hun får med én gang streng beskjed fra en av de ansatte om å sette seg tilbake og spise opp før hun får gå ned fra benken. Abi får ikke tilsvarende beskjed, så han blir stående på plenen.

Måltidet varer frem til klokken halv elleve. Vi blir i parken, hvor barna får drive med frilek frem til klokken tolv. Under frileken leker Elsa blant annet i klatrestativet. Hun får med seg en av de ansatte fordi hun behøver hjelp med å komme seg opp. Da hun endelig er kommet seg på toppen, lener hun seg over det lille rekkverket og roper "Abi, se på meg, se på meg!". Abi sitter i sandkassen med bøtte og spade. Elsa blir etter en liten stund hjulpet ned av klatrestativet og går bort til vippedyrene igjen. Den siste halvtimen av frileken ble kjønnsdimensjonen ikke synliggjort.

Klokken tolv drar vi tilbake til barnehagen, og Elsa får valget mellom å sitte i vognen eller å gå selv. Hun vil gå selv og griper tak i hånden til en jevngammel jente. Slik går de og leier hverandre bortover veien helt til Abi løper forbi. Da slipper Elsa jentas hånd og forsøker å løpe bort til Abi for å leie ham i stedet. Abi trekker bort hånden sin hver gang Elsa forsøker å ta den. "Abi vil kanskje gå alene idag", sier en av de ansatte.

Når det er leggetid, blir to gutter løftet opp i vognene sine først, deretter Elsa. "Kom her da, lille prinsesse, nå er det tid for å sove ", sier en av de ansatte smilende til Elsa og setter seg ned på huk med åpne armer. "Hun virker ekstra sliten i dag", sier den ansatte til meg idet hun løfter opp Elsa. Litt over klokken halv ett er alle barna lagt, og jeg forlater barnehagen for dagen.

Endre (tidsrom: 08.30 – 11.45)

I dag er det Endre på snart to år jeg skal observere. Han ankommer i halvnitiden. Det er pappaen hans som leverer ham i barnehagen. "Endre er en skikkelig gutte-gutt", kan han fortelle meg idet han kommer gående inn på basen med Endre på armen. Pappaen ser veldig stolt ut, og han legger smilende til: "Ja, og så elsker han alt som har med biler å gjøre!" En ansatt som står ved siden av oss, bekrefter farens påstand med et nikk. Endre har på seg en beige bukse, en mørkeblå t-skjorte med inskripsjonen "Stasminister" og med en gullkrone i bakgrunnen, samt tøfler med bilde av en rød bil. Pappaen til Endre sier "ha det", kysser ham på kinnet og setter ham ned på gulvet og drar.

Endre reiser seg og går bort til en sykkel som han setter seg på. En mannlig ansatt tar tak i styret og rister sykkelen og sier "brrrr!". "Kjører du stor motorsykkel, du da, Endre?" sier en smilende kvinnelig ansatt som går forbi. Endre blir sittende på sykkelen frem til det er tid for å gå ut i gården – klokken er da kvart over ni. Under påkledningen sitter Endre på fanget til en ansatt, han sitter urolig, hopper opp og ned og sier "brrrr". Den ansatte ler og smiler, og det samme gjør Endre. Dressen til Endre er mørkeblå og støvlene sorte. Idet barna kommer utendørs, løper Endre bort til en av syklene der ute, han setter seg på og skyver seg bortover bakken med bena. Etter en stund går han av sykkelen og setter seg i sandkassen sammen med noen av de andre barna. Barna leker for seg selv med hver sin bøtte og spade.

I løpet av de neste tjue minuttene i sandkassen kunne jeg ikke observere noe som hadde med kjønn å gjøre. Plutselig kommer en av de kvinnelige ansatte bort til sandkassen og løfter opp Endre og en annen gutt, Ole på ett år. Hun ser veldig begeistret ut. Den ansatte plasserer begge oppi en tomannsvogn fra barnehagen. Hun sier at de må bli med på en liten tur for å se på "mannen med maskinen som blåser bort bladene". Maskinen lager masse lyd, og vi kan høre den inne i barnehagens uteområde, selv om den befinner seg et stykke unna. Jeg blir med dem ut, og den ansatte forklarer meg på veien bort til maskinen at begge guttene "elsker maskiner og høye lyder", og det er nettopp derfor disse to ble plukket ut for å se på det som foregår. Idet vi nærmer oss mannen med maskinen, hører vi Endre si "nei!", og han rister på hodet. Lyden fra maskinen er høy, og mannen har selv på seg øreklokker. Den ansatte setter seg ned på knærne foran vognen og spør om de ønsker å dra tilbake til barnehagen. "Ja", svarer Endre. Ole sitter rolig i vognen og observerer. Vi snur, og den ansatte spør optimistisk om de heller skulle se etter om de fant "en stor lastebil, en traktor eller en gravemaskin" på veien tilbake til barnehagen. Endre nikker, Ole svarer ikke. På turen tilbake til barnehagen finner vi verken

lastebil, traktor eller gravemaskin. Vi kommer tilbake til barnehagen omtrent klokken halv elleve, og guttene blir plassert tilbake i sandkassen sammen med de andre barna. Den neste halvtimen med frilek blir det ikke synliggjort noen kjønnsdimensjon.

Klokken elleve er det tid for dagens første måltid. De spiser ute i gården. Under måltidet sitter Endre stille og spiser sine brødkiver. Klokken halv tolv er måltidet over. Endre er den første til å bli løftet ned fra bordet. Barna får løpe litt rundt før det er tid for legging. Endre er også den første til å bli lagt i vognen sin. Klokken kvart på tolv drar jeg fra barnehagen.

4.2 Panter

Pia (tidsrom: 08.30 – 11.45)

Denne dagen skal jeg følge Pia, som snart fyller fem år og er blant de eldste barna på Panter. Det er mammaen som leverer Pia denne dagen. De ankommer klokken halv ni. Mammaen er ikledd kun lyse klær med lyserosa broderte blomster og små fugler. Jeg har aldri sett Pia kledd i andre farger enn rosa, og denne dagen er intet unntak. «Jeg har på meg skjørt i dag, se!» sier Pia til meg og en ansatt som står like ved. Det samme gjentar hun idet en jevngammel jente kommer gående forbi oss. Hun ser på oss mens hun løfter opp skjørtet og svinger det foran seg i små bølgende bevegelser. Like etter sier mammaen «ha det» til Pia, og hun forsvinner inn på et av rommene inne på basen.

Jeg følger etter og finner henne i lek med Kaja som er jevngammel med Pia. Når jeg spør hva de driver på med, får jeg vite at de «steller med babyene». Pia legger fort til: «Du kan være storesøster hvis du vil». Jeg sier at jeg helst bare vil se på. Tom på fire år kommer også inn i rommet og spør om han kan få bli med på leken. «Det er ikke plass», svarer Pia. De to jentene holder døra på rommet lukket og får sitte alene med sine dukker. Denne leken holder de to på med frem til klokken er blitt nesten halv elleve, og det er ryddetid og samlingsstund. Mens jentene rydder, leier de hverandre. Begge ler.

Under samlingsstunden sitter Pia tett inntil sin venninne Kaja. Begge følger nøye med mens en ansatt leser fra boka om «Karsten og Petra». Klokken kvart over elleve er samlingsstunden over, og barna vasker hendene sine og finner frem til sine faste plasser rundt bordene. Pia har plass ved siden av Joakim. I dag sitter jeg på hjørnet av bordet, like ved Pia. «Kan jeg sitte på

fanget ditt?» spør hun meg mange ganger. Jeg forklarer at det sikkert er best om hun blir sittende på benken, slik som de andre barna, men hun fortsetter å spørre og gir seg ikke. Til slutt tvinger hun seg bokstavelig talt ned på fanget mitt. «Mange voksne forteller meg at jeg er veldig pen», sier Pia til meg idet hun setter seg. Jeg spør henne om hun synes det er hyggelig, og hun bare smiler og ler tilbake. På skjørtet sitt har hun en liten lomme, og i den har hun et ark med tegning av en lilla og rosa sommerfugl, som hun bretter ut og viser til meg. På baksiden står det «Til mamma» med store, snirklete bokstaver. «Mamma bruker å få tegninger av meg», forteller hun. Pia blir sittende frem til måltidet er ferdig, og alle reiser seg. Måltidet ender klokken kvart på tolv, og jeg drar fra barnehagen. Men før jeg drar, kommer Pia løpende med sommerfugltegningen: «Den er til deg», forteller hun.

Petter (tidsrom: 08.30 – 12.30)

I dag er det Petter på fire år jeg skal observere. Panter-barna er utendørs klokken halv ni idet han ankommer barnehagen sammen med pappaen. «Jeg har verdens kuleste pappa!», utbryter Petter idet de kommer bort til en ansatt. Denne ler og nikker bekreftende tilbake. Petter har på seg en mørkeblå bukse og en sort genser med bilde av en rød, ildsprutende drage.

Da pappaen drar, løper Petter bort til en liten gruppe med tre gutter. Det ser ut som om Petter fort tar styringen i leken. De finner frem hver sin bøtte og spade. Jeg spør hva de lager, og Petter forteller meg at gjørmen og vannet oppi bøtten er en «marksuppe». Guttene prøver seg frem med ulike mengder vann, gjørme og blader. Plutselig stopper leken opp idet Petter kaller Thomas (som er med på leken) for «dumme baby». Jeg får ikke helt tak i hva konflikten dreier seg om. «Du får ikke komme på bursdagen min i hvert fall, og den skal være kjempekul med brannmannbil-ting!» fortsetter Petter. Thomas svarer ikke og ser ned i bakken. Etter kort tid fortsetter de å leke som før.

Etter en halvtimes tid får barna beskjed om å rydde og stille seg langs veggen for å bli talt opp og deretter å gå inn på basen. Klokken har nå blitt halv elleve. Petter er fremdeles sammen med de tre andre guttene. De løper bort til inngangsdøren og virker veldig oppspilte. «Jeg var først!» sier den ene av dem, og de andre protesterer og mener det var dem som var først. Idet vi kommer inn i gangen, kan jeg merke at de fortsetter med konkurransen, men denne gangen handler det om å være førstemann til å kle av seg yttertøyet. Disse guttene er følgelig mye

raskere ferdig med avkledningen enn de andre barna. Petter tar av seg en sokk og plasserer den på hodet sitt, og sier «Kjedelig!». De andre guttene ler høyt, og Petter også.

Da de til slutt får gå inn på basen, er det tid for mat. Jeg sitter ved siden av Petter på hjørnet av bordet. Petter har fast plass ved siden av Anette. Til sammen sitter det fire gutter og fire jenter rundt bordet, pluss meg. Petter virker utålmodig under måltidet. Han vil ikke spise brødsnivene han har med seg. Men han tar et eple som han tar i den ene hånden og later som om han "pusser tennene" med. Alle guttene og noen av jentene ler. «Pusse, pusse, pusse», sier Petter med full innlevelse. Plutselig begynner Anette å kile Petter på magen, og Petter gjør det samme tilbake. De ler.

Da måltidet er ferdig, er klokken blitt halv tolv, og det er tid for ulike gruppeaktiviteter i regi av de ansatte. Barna kan velge mellom fire ulike aktiviteter: tegning, Lego, magneter eller kjøkkenkrok. Petter ser ikke ut til å ha bestemt seg ennå, men idet han oppdager at to av kameratene hans har valgt å leke med Lego, følger han straks etter dem. De tre guttene setter seg rundt et lite bord med en kasse med Lego mellom seg. Alle begynner å bygge. Etter en fem minutters tid spør jeg Petter hva han lager, og svaret kommer kjapt: «Et sverd, et skjold, en lighterlaser, et fly, en fotballbane og en dinosaur». «Kult», hører jeg en av kameratene si. Alle guttene følger nøye med på det de andre gjør. Jeg spør de andre hva de lager, de ser på hverandre og blir enige om at det er «pistoler og fly». Slik sitter de i omlag tjue minutter, de småprater, bygger og prøver ut tingene de har laget. En av de ansatte går rundt i lokalet og spør om noen vil bli med og male. Åtte jenter stormer bort til bordet med malingen. Den ene av guttene ved bordet Petter og jeg sitter ved, sier med én gang: «Åh nei, maling! Det er så utrolig kjedelig!». «Det skal vi i hvert fall ikke gjøre!» responderer den andre. Petter sitter bare og ser på. Plutselig reiser han seg og går bort til en av de ansatte og spør om han også «er nødt til» å bli med på malingen. Han får vite at det er valgfritt, så han springer tilbake til Legobordet og sier: «Vi må ikke male, og det er bra fordi jeg hater maling!» Kameratene nikker anerkjennende til Petter og fortsetter å bygge med Legoen. Petter går selv bort fra bordet og forteller at han allikevel er nødt til å «sjekke ut de kjedelige malegreiene». Rundt bordet hvor malingen foregår, sitter det åtte jenter. Petter setter seg midt i jenteflokken, henter ark og pensel og meddeler at han skal «lage dinosauren Rex med masse flammer!». Idet de organiserte aktivitetene er over, er klokken blitt halv ett. Jeg tar farvel med ansatte og barn og drar for aller siste gang fra barnehagen.

4.3 Hva er det som skjer i disse casene?

De fire presenterte historiene forteller om fire barns barnehagehverdag, og de er strukturert etter hvordan barna møter kjønn. Jeg vil peke på fem ulike måter:

- 1) Kjønn viser seg å ha ulik betydning til ulik alder: På Ekorn er kjønn lite viktig, og barna synes ikke å være opptatt av det. For barna på Panter er kjønn derimot blitt viktig, og det er følgelig et forhold de er opptatt av.
- 2) Hos de yngre barna ser kjønnsstereotypifiseringen i stor grad ut til å komme fra de voksne.
- 3) Barna gjør selv kjønn relevant.
- 4) Kjønn formidles også gjennom klær, gjenstander og andre kjønnsrelaterte attributter.
- 5) Barnas foreldre påvirker også barna gjennom ulike måter å vise kjønn på.

På bakgrunn av mitt empiriske materiale vil jeg utpeke disse fem punktene som sentrale for min problemstilling om hvilke ulike måter barna møter kjønn på i barnehagen. De fem punktene gir meg retningslinjer for hvilke teorivalg jeg skal foreta. Jeg har kommet frem til at disse tematisk utskilte punktene i sin tur kan sorteres i tre innfallsvinkler, som representerer ulike sosiologiske perspektiver:

- 1) *Kjønn kommer utenfra.* Denne måten å se kjønn på innebærer at man tenker at kjønn er noe som påføres barna fra deres omgivelser. Dette er situasjoner hvor barna *defineres som kjønn*.
- 2) *Kjønn skapes gjennom samhandling/interaksjon.* Kjønn anses her som noe som skapes i relasjoner med andre barn/jevnaldrende. Dette er situasjoner hvor barna *øver seg i kjønn*.
- 3) *Kjønn er blitt en ureflektert praksis.* Dette er situasjoner hvor kjønn er noe barn og voksne bare «er» eller «gjør».

Aldersperspektivet (pkt. 1), som jeg så tegn til i mine observasjoner, er noe en kan belyse med utgangspunkt i alle de tre innfallsvinklene. Påvirkningen fra foreldre/foresatte og de ansatte i barnehagen (pkt. 2 og pkt. 5) kan belyses ut ifra den første innfallsvinkelen (kjønn kommer utenfra). De tilfellene der jeg så at barna selv gjorde kjønn relevant (pkt.3), kan belyses med

utgangspunkt i både innfallsvinkel 2 (kjønn skapes gjennom samhandling) og 3 (kjønn er blitt en ureflektert praksis). Kjønn ble også formidlet gjennom klær, gjenstander og andre kjønnsrelaterede attributter (pkt. 4), hvilket kan belyses ut ifra alle de tre innfallsvinklene.

Innfallsvinkelen der kjønn kan sies å komme utenfra, kan belyses med teorier som ser på strukturelle forhold. Derfor valgte jeg å kalle mitt første teoretiske perspektiv for «*Kjønn som struktur*». Innfallsvinkelen der kjønn kan sies å bli skapt i samhandling og interaksjon, kan belyses ved hjelp av interaksjonistiske og aktørorienterte teorier. Derfor valgte jeg å kalle mitt andre teoretiske perspektiv for «*Kjønn som interaksjon*». Innfallsvinkelen der kjønn kan se ut til å ha blitt en ureflektert praksis, kan belyses ut fra teorier om kroppslig og praksisforankret kunnskap. Derfor ble det tredje og siste teoretiske perspektivet mitt helt enkelt hetende «*Kjønn som ureflektert praksis*».

For å få de tre teoretiske perspektivene til å fungere som en brukbar analytisk modell som kunne følges i min analyse, valgte jeg å avgrense det som omhandlet samhandling og interaksjon til det som skjedde mellom barn. Det vil si at jeg – paradoksalt nok – behandler interaksjonen mellom de voksne under perspektivet om struktur. Dette har jeg valgt å gjøre fordi jeg bruker begrepet struktur i en vid forstand, det vil si om alt det som kan betraktes som gitte rammer eller vilkår for barna i barnehagen, altså alt det som kan sies å komme utenfra og som barna selv ikke bestemmer over. Jeg oppfatter altså barns muligheter til å prege samhandlingen som større mellom jevnaldrende enn når de står overfor voksne (selv om skillet selvsagt ikke er absolutt). La meg i denne sammenhengen nevne noen eksempler på hvordan et perspektiv om aktører kan forholde seg til et perspektiv om strukturer: For det første kan mangelen på mannlige ansatte i barnehagen påvirke hvilket interaksjonstilbud barna får fra de voksne. For det andre kan utvalget av leker inne på den enkelte barnehagen påvirke hvordan barna leker, og hvordan de prøver ut og danner relasjoner og vennskap med hverandre. For det tredje kan det man assosierer barnehagerommet med, ha en effekt på barns og voksnes adferd og interaksjon. I min analyse vil jeg støtte meg på følgende forståelse av forholdet mellom struktur og aktør: «*[B]arndom står för en analys av strukturer medan det individuella barnets aktörsskap sker i relation til dessa strukturer*» (James & James (2004) i Halldén, 2007: 31). Et aktør-perspektiv på kjønn kan på denne måten betraktes som et supplement til et struktur-perspektiv. Eller sagt på en annen måte; perspektivene er gjensidig muliggjørende da aktører ikke finnes uten strukturer, og strukturer ikke finnes uten aktører (Aakvaag, 2008: 125,163 og179). Dermed vil

det jeg omtaler som struktur i denne avhandlingen, inkludere det som er knyttet til de foreliggende materielle forhold (eksempelvis interiør og ting), men også de voksnes kontakt med barna (eksempelvis kallenavn på barna gitt fra de ansatte). Mitt valg om å anvende et såpass vidt strukturbegrep baserer seg blant annet på samfunnsgeografenes påstand om at det materielle og det sosiale er uløselig forbundet, noe jeg skal komme nærmere inn på i teorikapittelet som følger. Samtlige teoretiske perspektiver må dermed også leses i lys av hverandre, da strukturer til enhver tid vil utgjøre en kontekst for menneskelig samhandling, og disse strukturene vil kunne påvirke aktørenes adferd og interaksjon. Aktørene vil også kunne påvirke og ha en effekt på strukturene; altså kan aktør og struktur betraktes som gjensidig bundet sammen. Under analysene av de observerte barnas og voksnes adferd benyttet jeg meg blant annet også av teori som omhandlet ureflektert praksis.

5 Teoretiske perspektiv og begreper

5.1 Kjønn som struktur

Kjønn som struktur kan blant annet omfatte det fysiske rommet. Jeg vil analysere barnehagen i et kjønnsperspektiv ved å trekke inn forholdet mellom det fysiske rommet og de sosiale handlinger som foregår på denne arenaen, fordi menneskenes adferd og samhandling også kan være påvirket av de omgivelsene de befinner seg i.

5.1.1 Rom

Begrepet rom kan omfatte flere aspekter, for eksempel noe fysisk, noe kognitivt og/eller noe relasjonelt/sosialt. Henvisning til rom som noe fysisk vil si at en primært fokuserer på de materielle forholdene, eksempelvis fysiske avgrensinger og objekter som måtte finne seg der. Rom som noe kognitivt innebærer en betraktning av rom som en psykisk dimensjon, som for eksempel at man oppfatter hva som kan være ens «plass» i verden. Rom som noe relasjonelt betyr at man forstår rom som noe som både speiler og konstituerer menneskelige relasjoner og/eller bruk av et rom (Massey, 1994: 1f og Halldén, 2007: 82 og 90). Slike teoretiske aspekter ved forståelsen av rom vil jeg anvende i analysen når jeg vurderer både det fysiske/materielle aspektet ved barnehagerommet og de voksnes forståelse og interaksjon med andre som befinner seg i dette rommet.

Enkelte kvinnelige geografer hevder at rom også kan betraktes som et kjønnnet sted:

[S]pace and place, spaces and places, and our senses of them (and such related things as our degrees of mobility) are gendered through and through. Moreover they are gendered in a myriad different ways, which vary between cultures and over time. And this gendering of space and place both reflects and has effects back on the ways in which gender is constructed and understood in the societies in which we live (Massey, 1994: 186).

Hva dette innebærer, kan illustreres med Doreen Masseys eget eksempel: Hun befant seg på et kunstmuseum sammen med to mannlige venner. Muséeet viste en utstilling som bestod av mange

malerier med kvinneakter, malt av menn. Disse verkene kan forstås som representasjoner av hvordan kvinner kan betraktes gjennom menns øyne. Da hun observerte de mannlige vennenes betraktning av bildene, fikk hun en følelse av å bli objektivisert (*op. cit.*: 185f). Kjønnningen av de fysiske rommene (hus og steder) kan altså ha en effekt som virker tilbake på hvordan vi mennesker forstår oss selv i en situasjon på et spesifikt sted, og kan i neste omgang også ha en effekt på hvordan vi videre velger å konstruere kjønn. På hvilke måter og av hvilke grunner et rom kan forstås som kjønnnet, vil selvfølgelig kunne variere.

5.1.2 Hva slags rom er en barnehage?

Barnehagen kan også anses for å være et kjønnnet rom – *en kjønnnet institusjon*. Det faktum at det er ansatt svært mange kvinner i norske barnehager (Frønes, 2006: 165), er noe som kan sies å være med på å kjønne institusjonen. Som nevnt i metodekapittelet, var også majoriteten av de ansatte i den barnehagen der jeg gjorde mitt feltarbeid, kvinner. Spørsmålet er hva dette betyr og hvilke konsekvenser det kan ha for barnehagebarna. Sosiologen Ole Bredesen (2004) har diskutert mannsfraværets betydning i barnehagen og skolen. Han henviser til den svenske mannsforskeren Marie Nordberg som hevder at "[...] menn trengs i oppvekstinstitusjonene for at de stereotype bildene av menn ikke skal få stå uimotsagt" (Bredesen, 2004: 83). En annen måte å vurdere dette mannsfraværet på er å hevde at det først blir til et problem "[...] når de kvinnene som er tilstede i oppvekstinstitusjonene, utelukkende representerer en ganske bestemt og snever måte å være kvinne på" (*op. cit.*: 85). En kvinnedominans i barnehagen utgjør, uansett hvordan man vurderer betydningen av dette, en del av rammene for institusjonen, og er dermed en problematikk jeg vil gå videre med i analysen. En annen dimensjon som kan være med på å kjønne barnehagerommet, er bundet sammen med det enkle faktum at det faktisk er barn der. Barn, omsorg, stell, legging og kanskje også lek har tradisjonelt vært forbundet med kvinner. Den nye barndommen med mer deltagende og aktive fedre er selvsagt forhold som kan være med på å endre denne forståelsen. Likevel kan slike koblinger fremdeles gjøre seg gjeldende også i dagens samfunn. Dette kan bidra til at barnehagen ennå oppfattes som et kvinnelig rom.

Denne måten å betrakte og studere kjønn på – som strukturer utenfra – innebærer at man oppfatter kjønn som noe som påføres barna fra omgivelsene. Rommet utgjør en del av de strukturer i en barnehage som påvirker de individuelle aktørene som befinner seg innenfor institusjonens vegger. Med et slikt utgangspunkt kan en spørre om samhandlingene i

barnehagen, både mellom voksne og barn og barna imellom, til tider også kan være uttrykk for reaksjoner på de faktiske omgivelsene – altså både på det fysiske rommet og på menneskene. «[B]arnen framtræder och skapar sin sociala position i relation till platser», hevder barneforsker Gunilla Halldén (Halldén, 2007: 95). Hennes påstand er altså at strukturer, som det fysiske stedet, influerer på hvordan adferden til aktørene på de ulike stedene arter seg. Relasjoner og kommunikasjon mellom mennesker inne på barnehagen er med andre ord ikke løsrevet fra situasjonen og en faktisk, fysisk kontekst. Slik betrakter Halldén også barndommen i lys av et romperspektiv: Barndom kan ikke sies å være noe universelt, men snarere noe som alltid vil være situert, altså «[...] levd i en tid på en plats» (op. cit.: 82). Plassen eller stedet en befinner seg på, kan ha ulik betydning for ulike mennesker. Nettopp derfor gis det muligheter for endring: «Platsen kan sägas ha vissa egenskaper som inverkar, men människan inverkar också på platsen genom sin tolkning av platsens egenskaper och sättet att tillskriva platsen speciella innebörder» (op. cit.: 93). På denne måten er selve det fysiske rommet og menneskers tolkning av rommet, samt interaksjonen og samhandlingen som foregår i rommet dem imellom, forhold som er tett knyttet sammen.

Det skjer altså et samspill mellom det materielle og det sosiale (se eksempelvis: Massey, 1994: 185 og Birkeland, 2012: 52f). Disse forholdene må følgelig sees i relasjon til hverandre. Det er viktig å understreke at samtlige aktører som befinner seg i barnehagerommet, også er påvirket av strukturelle og symbolske forhold som finnes *utenfor* barnehagen, som for eksempel holdninger til arbeidsdeling etter kjønn, inntrykk fra massemedia og reklame og lignende, enten dette skjer bevisst eller ubevisst.

For å nærme meg spørsmålet om denne aktuelle barnehagen kunne kalles et kjønnstet sted, undersøkte jeg institusjonens utforming – planløsninger, interiør samt tilbud av gjenstander, apparater og leker. Barnehagens materielle rammer og de fysiske omgivelsene påvirker barn og voksne som oppholder seg der på ulike måter. Kjønn kan altså sies å komme "utenfra" i form av fysiske rammer, interaksjonstilbud fra de voksne, for å nevne noe. I en diskusjon om rommet kan det dessuten være aktuelt også å vurdere hva barnehagerommet signaliserer til brukerne. De fysiske omgivelsene kan i ulik grad gi uttrykk for barnslighet, omsorg, hjem, hverdag og rutiner, med mer (se eksempelvis Gunilla Halldén, 2007). En kan også stille spørsmål om hvorvidt et aktuelt rom i en barnehage er mer tilrettelagt for gutter/jenter, menn/kvinner, eller om det finnes grader av «jentethet» og «guttethet» i de fysiske omgivelsene.

5.1.3 Oppsummering

Teoretiske perspektiver og begreper omhandlende kjønn som struktur får betydning for min analyse, ettersom jeg her beskriver hvordan rommene i barnehagen faktisk så ut på barnehagens to baser. I redegjørelsen vil jeg også diskutere hva rommet kan tenkes å signalisere til barna, de ansatte og foreldre og foresatte som kommer inn i barnehagen. Diskusjonen vil være basert på de nevnte teoretiske innfallsvinklene som omhandler rom og kjønn. Det andre teoretiske perspektivet mitt omhandler kjønn som interaksjon og må leses i lys av dette perspektivet om kjønn som struktur, da menneskenes interaksjon og samhandling ikke skjer i et vakuum uten noen form for strukturer rundt. Relasjoner og meninger skapes i dette barnehagerommet.

5.2 Kjønn som interaksjon

Et samhandlingsorientert og interaksjonistisk perspektiv på kjønn forteller om muligheten for å formidle og produsere mening i samhandling mennesker imellom. Kjønn hevdes å være noe som skapes i relasjoner – og da altså relasjoner mellom voksen og barn, men også mellom barn. Barna betraktes i slike teoretiske perspektiver som meningsskapende og kreative aktører/deltakere. Individene er selv aktører og besitter en viss grad av frihet til å forme sine liv, samt å utvikle og kanskje også endre betydningen av blant annet kjønn. Barnehagen kan i en slik sammenheng vurderes som en læringsarena for barna, hvor barna også lærer av hverandre. I dette avsnittet ønsker jeg å se hvordan kjønn gjøres i ulike relasjoner ved å fokusere på ulike prosesser som konstruerer kjønn ut fra et «*doing-gender*»-perspektiv.

5.2.1 Samhandling og interaksjon mellom likeverdige

Jeg har her valgt å trekke frem tre teoretikere – sosialantropolog Sigurd Berentzen, sosiolog Ivar Frønes og sosiolog Barrie Thorne – som gir ulike innfallsvinkler til hva et interaksjonistisk perspektiv på barn kan vise. Sistnevnte teoretiker har jeg for ordens skyld sortert under et eget avsnitt. Dette har jeg valgt å gjøre for å kunne utvikle spesifikke begreper som kan anvendes i min analyse.

Berentzen (1979) har bidratt med én teoretisk tilnærming til et aktør-perspektiv gjennom utviklingen av et samhandlingsperspektiv på studier av barn. Samhandlingsperspektivet ble anvendt i hans tidligere nevnte studie (fra 1967 og publisert i 1969) av en norsk barnehage. Gjennom observasjon kunne han si noe om hvordan barna kommuniserte, blant annet hvordan de brukte regler og utviklet ulike strategier i sin samhandling. Han undersøkte også hvilket sosialt innhold begrepene hadde når de ble brukt av barna – eksempelvis uttrykket «tøff» (Berentzen, 1979: 400). De ulike strategiene barna brukte, gav dem ulike ressurser som de kunne ta med seg og bruke aktivt i sine samhandlinger med andre barn. Berentzen understreket også at barna selv var med på utformingen av kjønnsroller ved å trekke på sine erfaringer ervervet utenfor barnehagen – for eksempel fra egen familie. Disse erfaringene tok barna så med seg og tilpasset dem en barnehagekontekst i samhandling med andre barn (*op. cit.*: 404). Disse funnene av ulike samhandlingsrutiner hos barnehagebarna forteller om barns sosiale læring (*op. cit.*: 405). Barna lærer av hverandre gjennom å utvikle og etablere ulike rutiner for samhandling. Men Berentzen understreker også et viktig forhold her, nemlig at lek er *mer enn* bare en imitasjon av det voksne gjør: «Under den samhandlingsmessige utviklingen av lek 'konstruerer' barn på en aktiv måte en sosial orden» (*ibid.*).

Berentzens og Frønes' forståelser av barn likner hverandre, og det kan til og med være vanskelig å skille mellom de to perspektivene. I likhet med Berentzen understreker Frønes at tidligere forskning på barn og sosialisering nesten utelukkende har fokusert på foreldres og foresattes påvirkning, hvilket har medført at den tidligere forskningen på barn må anses som mangelfull. Dessuten hevder både Berentzen og Frønes at mening kan skapes i relasjoner, og de understreker i den sammenheng viktigheten av spesielt å undersøke barn-barn-kontakten og den betydning denne kan ha for deres læring av sosial kompetanse. Jeg finner det likevel mulig å se visse forskjeller mellom de to forskerne: Berentzen fokuserer på hvordan interaksjon kan bidra til felles kulturskaping i en sosial verden. Frønes fokuserer i sterkere grad på hva som skjer i en læringsprosess mellom jevnaldrende i et individuelt kompetanseperspektiv, og på diskusjonen om hvilken betydning læringen kan ha for deres videre utvikling. Sett fra mitt ståsted finner jeg at de to bidragene supplerer hverandre i analysen om barn og deres samhandling, og jeg velger å gjøre bruk av begge disse teoretiske innfallsvinklene i analysen av mine observasjoner.

Frønes (2006) kan altså sies å ha bidratt med en annen teoretisk tilnærming til et aktørperspektiv på studier av barn, hvor han er opptatt av hva barn lærer av hverandre gjennom oppveksten (Frønes, 2006: 15 og 19). I likhet med Berentzen er fokuset også her flyttet bort fra en voksen-barn-relasjon og over på en barn-barn-relasjon. Kontakten mellom jevnaldrende utgjør en viktigere del av sosialiseringprosessen enn hva tidligere forskning har erkjent: «Paradoksalt nok blir barn ikke kompetente voksne av å være sammen med voksne, men av å leve og utvikle seg sammen med andre barn» (*op. cit.*: 22). Det er verd å merke seg at betegnelsen jevnaldrende ikke bare betyr «[...] streng aldershomogenitet i sosial kontakt, men refererer til den allmenne kontakten mellom barn innenfor et sosialt og kulturelt fellessystem» (*op. cit.*: 75f). Det som gjør kontakten mellom jevnaldrende annerledes enn kontakten som finnes mellom voksne og barn, er at barna som møtes, møtes som *likeverdige*, et begrep som stammer fra den engelske betegnelsen «peers» (*op. cit.*: 176). I en relasjon mellom likeverdige finnes det for eksempel en mulighet for sammenligning som ikke på samme måte er til stede mellom barn og voksne (*op. cit.*: 185). Barna får gjennom denne interaksjonen med jevnaldrende dessuten en mulighet for «[...] nytenking og utvikling på sine egne premisser» (*op. cit.*: 82). Som følge av dette fokusskiftet fra voksen-barn-relasjoner og over til barn-barn-relasjoner synliggjøres på samme tid *det aktive barnet*. Barn kan betraktes som aktive deltagere i samfunnet, ifølge Frønes, da de på eget initiativ oppsøker og undersøker omgivelsene rundt seg. «Barn-barn-relasjonen er preget av horisontalitet, kompleksitet og foranderlighet, og av at relasjoner er noe som må oppnås og vedlikeholdes» (*op. cit.*: 178). Alt dette gjør kontakten mellom de likeverdige barna unik. Frønes betrakter sosialiseringprosessen som skjer mellom jevnaldrende, som en utvikling av forskjellige typer kompetanse. Gjennom interaksjon og samhandling med likeverdige utvikler barn, ifølge Frønes:

- 1) en forståelse av hvem de selv er, altså det en kan kalle utvikling av egen evne til å være selvrefleksiv (*op. cit.*: 67ff);
- 2) evner til sosial og kulturell refleksjon og fortolkning (*op. cit.*: 69); det kreves for eksempel kunnskap om andres roller for å leke en rollelek;
- 3) kommunikative ferdigheter som språk og uttrykksevne (*op. cit.*: 213);
- 4) og kompetanse for utvikling av vennskap (*op. cit.*: 66f).

5.2.2 Grensearbeid

Sosiologen Barrie Thorne (1993) bygger på Wests og Zimmermans forståelse av kjønn som noe sosialt konstruert. Hun erkjenner at det har dannet seg ulike kulturer for gutter og jenter, men i overensstemmelse med West og Zimmerman hevder også hun at barna selv er aktive i prosessen med å skape og gjøre kjønn. I stedet for å spørre *om* jenter og gutter er forskjellige, slik store deler av forskningen på barn og kjønn tidligere har gjort, spør hun heller *hvordan* barn aktivt er med på å skape, og noen ganger også å utfordre, betydningen av kjønn (Thorne, 1993:4). Denne måten å gjøre forskning omkring kjønn på, hevder hun, kan flytte fokus bort fra individer og over på sosiale relasjoner: «*Gender is not only a category of individual identity and the focus of symbolic constructions, but also a dimension of social relations and social organization*» (op. cit.:158f). Thorne påpeker dessuten at kjønn er noe som kan ha en varierende grad av betydning og relevans i ulike situasjoner:

As individuals, we always display, or "do" gender, but this dichotomous difference (no one escapes being declared female or male) may be more or less relevant, and relevant in different ways, from one social context to another (op. cit.: 29).

Slik gjøres det et poeng ut av at kjønnsgrenser (*gender boundaries*) – og kjønn forøvrig – ikke er noe som kan sies å være tilstede i enhver situasjon og til enhver tid. Snarere hevder hun at kjønn og kjønnsgrenser har en varierende grad av tilstedeværelse. I noen situasjoner blir det fremkalt og kanskje også fremhevet, mens det i andre situasjoner ikke behøver å være et tema i det hele tatt (op. cit.: 66 og 84). Thorne ønsker også å sette barnet i sentrum av forskningen – et ønske hun kan sies å dele med både Berentzen og Frønes, som en representant for perspektivet om den nye barndomssosiologien. Samtlige av hennes teoretiske betraktninger influerer på deler av mitt utgangspunkt for analysen.

Barrie Thorne anvender begrepet *borderwork* 'grensearbeid', som “[...] *helps conceptualize interaction across – yet interaction based on and even strengthening – gender boundaries*” (op. cit.: 64). Begrepet grensearbeid innebærer en prosess der barn og/eller voksne forsøker enten å få adgang til en gruppe av det motsatte kjønn, eller å sikre egen gruppe mot inntrengere ved å sette opp grenser for andre (op. cit.: 121). Barnas grensearbeid kan slik både skape en følelse av forskjell ved å markere grenser mot andre, og på samme tid skape en følelse av likhet ved at båndene til dem innenfor sammen gruppe kan bli styrket. Dette arbeidet omhandler ikke bare ett forhold; det finnes nemlig ulike former for grensearbeid, ifølge Thorne. Grensearbeid

kan eksempelvis skje gjennom: «[...] *contests; cross-gender rituals of chasing and pollution; and invasions*» (op. cit.: 66). I en såkalt «jakt-situasjon», hvor grupper av gutter og grupper av jenter konfronterer hverandre som separate grupper, kan barna aktivt bedrive et grensearbeid gjennom for eksempel å skape «*safety zones*» for barn av samme kjønn (op. cit.: 70). Da jeg leste Thornes beskrivelse av grensearbeid og «*pollution*», kom jeg til å tenke på det velkjente uttrykket om «jente- og guttelus». Dette uttrykket kan være et eksempel på barns verbaliserte grensearbeid. Uttrykk av denne typen kan bli brukt av barn nettopp for å markere grenser mellom jenter og gutter, og fungerer i så måte som en melding til omverdenen om at spesifikke personer eller grupper er «truende» eller bærere av noe «ekskelt/giftig», noe en bør unngå å komme i kontakt med (op. cit.: 73). Situasjoner av det slag Thorne betegner som «invadering av en gruppe», hvor ens gruppe blir utsatt for «inntrengere» fra en annen gruppe, er for eksempel når barn erter og/eller spionere på hverandre. Forsøkene på invadering kan bli møtt med protester av typen: «La oss være!» eller «Ikke gjør det!» (op. cit.: 76). Alle disse ulike formene for grensearbeid kan ved nærmere undersøkelser vise seg å indikere hvordan barn lærer av hverandre og erverver kunnskap som kan tas i bruk i en sosial verden. Overordnet kan en si at sosiologien har bidratt med teorier om internalisering og læring av kjønn, men man har ikke hatt like stor oppmerksomhet på *hvordan* denne læringen skjer. Begrepet grensearbeid kan altså anvendes i forsøket på å utforske selve internaliseringsprosessen, med andre ord hvordan en internalisering og læring av eksempelvis kjønn kan fungere barn imellom. I tillegg kan begrepet fungere som et alternativ til en to-kulturforståelse, på den måten at grensearbeid retter seg mot å undersøke også det som skjer uavhengig av en forståelse av «*the boys*» og «*the girls*» som motsetninger (op. cit.: 65).

5.2.3 Oppsummering

Jeg vil i analysen gjøre bruk av Berentzens samhandlingsperspektiv med fokus på interaksjon som kulturskaping, og Frønes' interaksjonistiske perspektiv samt hans begrep likeverdige, for å analysere barnas samhandling og interaksjon med hverandre. Dessuten kommer jeg til å bruke Thornes teoretiske forståelse som bygger på Wests og Zimmermans «*Doing-gender-perspektiv*». Jeg kommer også til å benytte meg av hennes begrep grensearbeid i formuleringen av «hvordan»-spørsmål til observasjonene mine.

5.3 Kjønn som ureflektert praksis

I dette siste overordnede teoretiske perspektivet anses kjønn som noe som bare «er» eller noe som bare «gjøres». Kjønn er med andre ord blitt: 1) uttrykk for en internalisert og godtatt samhandlingsnorm, 2) en ureflektert praksis for vedkommende, og/eller 3) en del av personens identitet. Et teoretisk perspektiv som betrakter kjønn som en ureflektert praksis, utelukker ikke de to foregående perspektivene; kjønn som struktur og kjønn som skapt i interaksjon med andre. Hvis kjønn kommer til uttrykk hos et barn i form av noe som «er» eller «gjøres», kan det være et resultat av en læring basert på interaksjon og samhandling mellom andre barn og voksne, som har skjedd forut for den gitte situasjonen – og denne læringen har i sin tur hatt sine strukturelle forutsetninger. På bakgrunn av dette ville det ha vært vanskelig å få undersøkt kjønn som uttrykk for en ureflektert praksis, uten også å se det i lys av strukturelle forutsetninger og et perspektiv om aktører og interaksjon. I min vurdering vil jeg la disse tre overordnede perspektivene supplere hverandre.

5.3.1 Samhandlingsnorm?

Én måte å forstå ureflektert praksis på, som vi blant annet finner igjen hos Frønes (2006), er å betrakte den som et uttrykk for en slags godtatt og internalisert samhandlingsnorm. Sosiale normer forteller mennesker noe om hvordan man bør handle i et bestemt samfunn. På denne måten forteller sosiale normer også noe om det enkelte samfunnets moralske verdier (Aakvaag, 2008: 59f). Slike normer kan ha ulikt innhold til ulik tid og på ulike steder, og kan dessuten være uklare og mangetydige. Gjennom en sosialisering- og samhandlingsprosess får barn kjennskap til normene i en gitt kontekst og til en bestemt tid. Normene kan sies å være virksomme når de blir godtatt og internalisert. Internalisering kalles prosessen når «[...] sosiale normer og verdier, tanke- og levemåter læres av samfunnsmedlemmer, slik at de oppfattes av dem som selvfølgelige og naturlige» (Frønes, 2006: 40). Sosiale normer for samhandling kan altså til en viss grad etter hvert også fungere som styrende for menneskenes adferd. I disse tilfellene kan en snakke om at en persons adferd blir styrt av vedkommendes samvittighet (Aakvaag, 2008: 60). Alle mennesker reflekterer over de sosiale normene og kulturelle verdiene de er omgitt av, men det betyr imidlertid ikke at alle mennesker forholder seg likt til dem. I min avhandling vil det være spesielt viktig å undersøke de normene for samhandling som kan settes

i forbindelse med en kjønnsstatistikk. «Gjennom kjønnsrolleoppdragelsen tilegner vi oss visse normsett, som på mer eller mindre begrensede områder bestemmer vår atferd og våre handlinger» (Nielsen og Rudberg, 1989: 16).

Også overfor barnehagebarn formidles sosiale normer og forventninger til hvordan gutter og jenter kan være i samhandling med andre. Disse normene kan – hvis de blir godtatt av barna – også bli internalisert, og på denne måten danne barnas egne normer for samhandling i barnehagen, og disse normene kan dermed påvirke deres adferd og interaksjon med hverandre og med voksne. For meg har dette relevans i analysene av observasjoner der barnas og de voksnes adferd og samhandling ser ut til å uttrykke en ureflektert praksis – som en godkjent og internalisert samhandlingsnorm.

5.3.2 Praksis?

En annen måte å forstå ureflektert praksis på er den som blant annet den franske sosiologen Pierre Bourdieu benytter seg av i sin teori om den praktiske sansen (*Le sens pratique*) – en teori som ble utviklet tidlig på 1970-tallet. Bourdieu hevder at menneskelig adferd ikke bare er styrt ut fra normer eller en rasjonell mål-middel-tenkning (Hjellbrekke, 2008:234). Vaner og rutiner utgjør også en del av den menneskelige adferd. Menneskets «praktiske sans», som rommer de objektive strukturene i samfunnet uten at aktørene er klar over det, er det som i stor grad styrer individenes adferd, ifølge Bourdieu (Wilken, 2008:84). Den praktiske sans kan variere fra én klasses kultur til en annen, og til tross for at den forekommer i ulike former, er det viktige her at hvert enkelt menneske faktisk anvender denne praktiske sansen som et slags ubevisst system av handlingsmønstre. Bourdieu hevder også at kjønn er en bestemt praksis, men han mener ikke dermed at det kun finnes én måte å praktisere kvinnelighet og mannlighet på. Det er betinget av hvilken situasjon personen befinner seg i (Solbrække og Aarseth, 2006:73).

Den praktiske sansen står hos Bourdieu i forbindelse med hans habitus-begrep. Habitus fungerer som et system av sosialt tilegnete disposisjoner som mennesker anvender i ulike situasjoner i livet. En persons habitus kan følgelig være forskjellig fra en annens, fordi den er påvirket av den enkelte persons bakgrunn og især vedkommendes klasseforankring. Det viser seg å være vanskelig å sette et skarpt skille mellom disse to begrepene, og diskusjonen om dette har avstedkommet en omfattende debatt innenfor sosiologien, som jeg ikke skal gå nærmere

inn på her. Det som imidlertid er vesentlig for min undersøkelse, er å knytte Bourdieus forståelse av den praktiske sansen opp til måten mennesker velger å handle på i bestemte situasjoner.

5.3.3 Identitet?

En tredje måte å forstå ureflektert praksis på er å betrakte den som uttrykk for en persons identitet. Ordet identitet kommer av det latinske *idem* 'det samme' (Nielsen, 2006: 155). Som ordets etymologi også indikerer, viser en persons identitet til aspekter ved dette mennesket som anses å være relativt konstante over tid. Frønes understreker at identitet ikke bare handler om å uttrykke det man føler at man er, eller det man ønsker å være, men at det like ofte handler om å uttrykke det man føler at man *ikke* er, eller *ikke* ønsker å være, for eksempel ved at: «[m]an understreker at man er gutt ved å ta avstand fra alt som er jentete» (Frønes, 2006: 68). I det senmoderne samfunnet lever vi i en tid der det er relevant å snakke om identitet som noe mennesket aktivt er med på å skape, i motsetning til noe man eksempelvis får overlevert fra tidligere generasjoner og tradisjoner. I dag kan vi dermed snakke om en kontinuerlig identitetsdanningsprosess. Akkurat hvordan denne prosessen fortoner seg, varierer fra person til person. Barnas grensarbeid kan i denne sammenhengen sees på som et uttrykk for en del av en identitetsdanningsprosess. Det er det også, i den forstand at man markerer og understreker det som kan være forskjellig fra andre, samt markerer og understreker det som kan være likt med andre. Under denne prosessen dannes etter hvert grunnlaget for utviklingen av ens identitet.

Identitet rommer blant annet en «[...] opplevelse av å være enten jente eller gutt» (Nielsen og Rudberg, 1989: 25). Dette aspektet ved identitet omtales ofte som en persons kjønnsidentitet. Kjønn som uttrykk for barns identitet kan forklare de tilfeller der deres adferd ser ut til å være drevet av en slags indre motivasjon. Eller sagt på en annen måte: når kjønn gjøres «automatisk» og kan sies å være drevet av en slags «lyst» til å gjøre noe (Nielsen, 1990: 13). Pedagogen og kjønnsforskeren Harriet Bjerrum Nielsen og pedagogen og psykologen Monica Rudberg (1989) har vist hvordan biologisk kjønn gradvis blir til sosialt og psykologisk kjønn etter hvert som barn vokser. Denne prosessen kan omtales som kjønns sosialisering og er interessant i sammenheng med forståelsen av hvilken betydning kjønn har for guttens/jentas identitet. En undersøkelse av barns adferd innebærer også at en er nødt til å ta hensyn til barnets alder,

ettersom en ettåring rimeligvis ikke har det samme utgangspunktet for å forstå den sosiale betydningen av sitt biologiske kjønn som eksempelvis en treåring har. Gutter og jenter på seks måneder ser nokså like ut og har også en nokså lik adferd, men etter at et barn har fylt ett år, begynner det å bli mer oppmerksom på omverdenen og får samtidig også en større oppmerksomhet viet seg selv. Under denne utviklingsprosessen vil barnet også oppdage forskjeller og likheter både ved seg selv og andre mennesker. Biologisk kjønn er ett av forholdene barnet oppdager i denne perioden. La det være nevnt at det faktisk at barna vier mer oppmerksomhet til seg selv og sine omgivelser, ikke nødvendigvis betyr at de også forstår den sosiale meningen som kjønn har. Også identitetsaspektet innebærer ulike ting i ulike alder. For barn i den aldersgruppen jeg studerer – fra før fylte ett år og frem til fylte seks – er det forskjeller:

Barnet kjenner ikke sitt eget kjønn når det fødes inn i verden, og i løpet av det første leveåret opplever det heller ikke kjønn som noe interessant spørsmål. Identitet – som også omfatter opplevelsen av å være enten jente eller gutt – dannes gradvis i samspill med de mennesker som omgir barnet (Nielsen og Rudberg, 1989: 25).

Identitetsdanningsprosessen hos et barn på ett år vil altså være forskjellig fra den hos en fireåring. Ut fra det utviklingspsykologien kan fortelle, kan et barn bli bevisst både sitt eget kjønn og sin egen identitet i en alder av omtrent halvannet år (Nielsen, 2006: 163). Dette er et forhold jeg må være oppmerksom på i min analyse av barnas adferd.

Barns erfaringer med lek i kjønnsdelte grupper gir dem mulighet til å utvikle en følelse av en kollektiv identitet, så vel som en individuell identitet. Den kollektive identiteten kan ta utgangspunkt i nettopp det biologiske kjønn, fordi det i en gitt lekesituasjon finnes en fellesnevner for dem som deltar. Forklaringen på de kjønnsdelte lekegruppene trenger likevel ikke å bunne i noe annet enn at «[...] det føles best slik» for barna (Nielsen og Rudberg, 1989: 102). Slike situasjoner kan skyldes at barna gir uttrykk for ulike behov og interesser, noe som igjen blir tilfredsstilt av ulike interesser og kommunikasjonsformer (*ibid.*). Førskolelærer og skribent Susanne Rithander uttrykker det slik: «Til tross for at gutter og jenter er i 'samme' miljø i barnehagen, skaper de sine egne miljøer. De oppsøker og lager situasjoner der identiteten som jente eller gutt, med alt hva det innebærer i vår kultur, bekreftes og forsterkes» (Rithander, 1992: 32). I en diskusjon om barns identitet blir man altså nødt til å snakke om både en individuell og en kollektiv identitet, da disse påvirker hverandre i denne

identitetsdanningsprosessen. En slik forståelse får betydning for meg i min anvendelse av begrepet identitet.

5.3.4 Oppsummering

De tre ulike tilnærmingene til forståelsen av en ureflektert praksis kan være vanskelig å skille fra hverandre, da de får betydning for beslektete forhold: Felles for disse tre teoretiske innfallsvinklene er at de retter seg mot situasjoner der kjønn ikke nødvendigvis er noe personen trenger å være seg bevisst at de faktisk uttrykker, selv om det kan oppfattes som om de gjør nettopp det. Men det finnes også forskjeller som skiller de ulike tilnærmingene til ureflektert praksis:

- 1) Når den ureflekterte praksisen er uttrykk for en godtatt og internalisert samhandlingsnorm, er det snakk om en sosial læring (formidlet gjennom en sosialiseringsprosess) som er blitt tilegnet innenfor et gitt samfunn og en gitt kontekst til en gitt tid.
- 2) Når den ureflekterte praksisen er uttrykk for en praktisk sans, er det på mange måter også snakk om en slags sosial læring, men her ligger fokuset på den delen av menneskets adferd som kan relateres tilbake til personens vaner og rutiner. Samtidig er det slik at en persons vaner og rutiner også (høyst sannsynlig) er formet av de normene som til enhver tid måtte gjelde i et gitt samfunn. På denne måten kan samhandlingsnormer og en persons praktiske sans være knyttet sammen.
- 3) Når den ureflekterte praksisen er uttrykk for identitet, er det snakk om den delen av menneskets adferd som kan relateres til for eksempel personens kognitive og emosjonelle prosesser og forståelse av seg selv, altså hvem vedkommende føler at hun eller han er, eller ønsker å være.

5.4 Oppsummering – teoretiske perspektiver og begreper

Teoriene jeg her har trukket frem, er til hjelp for presiseringen av min problemstilling, og disse teoriene danner forutsetningen for å kunne diskutere barns ulike møter med kjønn i barnehagen. Det er også denne forskningslitteraturen som har gitt meg det analytiske verktøy til etablering av så vel teoretiske perspektiver som adekvat begrepsbruk. Mer presist:

- 1) Fra struktur-perspektivet har jeg hentet begrepene *struktur* og *rom*.
- 2) Fra det interaksjonistiske perspektivet har jeg hentet begrepene *doing gender*, *aktør*, *de likeverdige* og *grensearbeid*.
- 3) Fra perspektivet om ureflektert praksis har jeg hentet begrepene *samhandlingsnorm*, *den praktiske sansen* og *identitet*.

6 Analyse

Mine tre teoretiske perspektiver («kjønn som struktur», «kjønn som interaksjon» og «kjønn som ureflektert praksis»), som baserer seg på det jeg registrerte i mine observasjonsdata, vil også strukturere min analyse i følgende tre kapitler:

- 1) **Å bli definert som kjønn**
- 2) **Å øve seg i kjønn med jevnaldrende**
- 3) **Å være og gjøre kjønn på en ureflektert måte**

I første hovedavsnitt, «Å bli definert som kjønn», gir jeg en beskrivelse av rommene barna befant seg i på barnehagens to baser. I forlengelsen av disse beskrivelsene vil jeg også diskutere hva som kan tenkes signalisert til barn og voksne som oppholder seg der. Kjønn forstås her som noe som kommer utenfra. Jeg vil også bringe inn andre måter kjønn kan tenkes å komme utenfra på, nemlig gjennom de voksnes påvirkning på barna. Her kommer undersøkelsen av kontakten mellom voksne (både foreldre/foresatte og ansatte) og barn til å stå sentralt. I andre hovedavsnitt, «Å øve seg i kjønn med jevnaldrende», beskriver og diskuterer jeg hvordan barna selv jobber aktivt med å forstå hva kjønn betyr, og hvordan de forsøker å forstå hvordan det gjøres «riktig». Barnehagen betraktes i dette perspektivet som en arena for læring mellom likeverdige. Gjennom blant annet barnas grensarbeid og utprøvinger lærer og kontrollerer de hverandre på måter som også gir dem idéer om hvordan kjønn kan gjøres. Barna tilegner seg også kunnskap om hva kjønn er og hvordan det kan forstås gjennom kontakt med de voksne, som også utgjør en del av denne læringsarenaen. Som dette kapitlets tittel indikerer kommer jeg i denne delen likevel til å holde fokus på det aktive barnet og undersøkelsen av nettopp barn-barn-kontakten. I tredje og siste hovedavsnitt, «Å være og gjøre kjønn på en ureflektert måte», tar jeg for meg situasjoner hvor barna bare «er»/«gjør» sitt kjønn på en ureflektert, men like fullt gjenkjennelig kjønnet måte. Undersøkelsen av barn-barn-kontakten vil være det viktigste også i denne delen. Disse tre hoveddelene henger sammen og må følgelig også leses i lys av hverandre: Rommet og kontakten med de voksne vil kunne påvirke hvordan barna lærer og øver seg i kjønn, noe som i sin tur vil kunne påvirke hvordan barna etter hvert også bare «er»/«gjør» sitt kjønn. For ordens skyld har jeg valgt å strukturere hvert hovedavsnitt med inndeling i underkategorier som behandler hver sine temaer. Hva angår analysens struktur vil

jeg gjøre oppmerksom på at jeg har valgt å lage korte oppsummeringsavsnitt til hvert analysekapittel, som et alternativ til en samlet oppsummering av de viktigste observasjonene og refleksjonene i avhandlingens avslutning. Denne strukturen vil gjøre det lettere for leseren både å følge analysens progresjon samt å orientere seg i kapitlenes temaer. Følgelig vil min avslutning ha mindre karakter av oppsummering og i stedet presentere noen overordnede refleksjoner omkring mine observasjoner fra denne barnehagen.

6.1 Å bli definert som kjønn

6.1.1 De fysiske omgivelsene

Begge basene bestod av relativt store rom med flyttbare moduler og løsvegger. På gulvene lå matter og et utvalg leker. Veggene var dekorert med bilder av barna som hørte til på basen, og malerier og tegninger laget av barna selv. Romløsningen på Panter var relativt åpen, den var enkelt innredet og bestod av det mest nødvendige. Veggene og gulvet på Panter var alle lyse og hvite. På Ekorn var det litt mer lukket enn på Panter, da det her fantes litt flere lekemoduler og møbler. Det kan også nevnes at Ekorn var mindre i areal, og at basen dermed også kunne oppleves som litt mer avgrenset som bevegelsesområde for barnas lek. Også på Ekorn var det for det meste lyst og hvitt, men to av veggene var malt i lyseblått og lyserosa. Tilsvarende fargebruk fant jeg altså ikke igjen på Panter. Hvor mye innflytelse fargen på veggene har for menneskenes interaksjon, kan selvfølgelig være vanskelig å svare på, men poenget her er at det faktisk *er* mulig å spore en sterkere kjønnsdeling på Ekorn enn på Panter bare ved å se på de fysiske omgivelsene.

Overveiende var det lite som gav assosiasjoner hen mot "hjem" og det private i denne barnehagen. Den åpne romløsningen med lysrør i taket gav meg heller assosiasjoner til et typisk institusjonsrom, eksempelvis et venteværelse på et legesenter. De mange eskene for sortering av ulike leker på basene kunne signalisere hverdag, rutine og effektivitet. Likevel var det ett møbel på begge basene som kunne assosiere «hjem», omsorg og kanskje også ro og trygghet: Ekorn og Panter var nemlig begge utstyrt med hver sin sofa. Denne ble som regel benyttet i sammenheng med lesing av bøker. I løpet av en typisk barnehagedag på Ekorn satt det nesten til enhver tid en ansatt med et barn på fanget og leste bok på denne plassen. Sofaen på Ekorn

ble også benyttet i situasjoner hvor barn gråt eller var slitne. Der fikk de en mulighet for å sitte på fanget til en av de voksne og få trøst, eller de hadde anledning til å få seg en liten «time out» hvor de kunne ligge med et pledd over seg. Sofaen på Ekorn kan dermed sees som en plass for omsorg, intimitet og trygghet i et ellers nokså nakent og upersonlig landskap. Også på Panter vil jeg si at dette møbelet signaliserte trygghet og omsorg, men muligens ikke i så stor grad som på Ekorn. For de største barna tjente sofaen helst som arena for vennskap og lek, siden barna på Panter som regel satt sammen med andre jevnaldrende og leste nettopp der.

Ekorn tilbød varierte lekeaktiviteter med dukker, biler, figurer, Duplo, bøker, ball, sykler, sklie, togbane, en mellomvegg med tunell, madrasser, lekedyr, en liten lekeborg av tre og fargerike kjegler i plast, med mer. Panter kunne tilby mye av det samme lekematerialet, men her fantes det også andre tilbud som var tilpasset disse eldre barnas mestringsnivå og alder. Elementer som «kjøkkenkrok», Lego-klosser og magneter er eksempler på ting de største barna kunne leke med, men som ville være for utfordrende for de minste. I midten av Panter var det et rom med mange esker for sortering og oppbevaring av samtlige leker, som også her signaliserte rutine, hverdag og effektivitet. Slik kunne også de ulike lekeaktivitetene flyttes rundt inne på basen og var derved ikke låst til et spesifikt sted. Kjøkkenkroken var den eneste innretningen som hadde fast plass i rommet.

Det som er verdt å merke seg her, er at de typiske «guttelekene» og «jentelekene» – som biler og dukker – var blant lekealternativene på begge basene. Selv om det ikke var slik at guttene var de eneste som fikk lov til å leke med bilene, og jentene de eneste som fikk lov til å leke med dukkene, så syntes det likevel som om barna lærte ganske fort hva barn av samme kjønn lekte med og hva de valgte bort. Til tross for at intensjonen bak leketilbudene til barna ikke var å kjønnsdele, så kunne altså et kjønnsdelt lekemønster likevel bli resultatet. På denne måten kan tilbudet av leker og ting i rommet være med å påvirke barnas lekemønstre. Og selv om barnehagens fysiske omgivelser i det store og hele ikke uttrykte en veldig sterk grad av «jentethet», så kan det faktisk at barnehagen er en institusjon for blant annet omsorg og stell av små barn likevel føre til at barnehagen assosieres med «kvinnelighet», slik jeg også var inne på i mitt teorikapittel.

Det er ett rom i barnehagen jeg ønsker spesielt å trekke frem i denne presentasjonen og diskusjonen av de fysiske omgivelsene, og det er gangen. Gangen var det eneste området de to basene delte (foruten barnehagens uteområde), og det var det første rommet du kom inn i og

det siste du forlot. Denne plasseringen gjorde at gangen kunne få en spesiell betydning. På mange måter vil jeg si at også gangen, i likhet med barnehagen forøvrig, signaliserte rutine, hverdag og effektivitet, som et enkelt og praktisk innredet rom. Konkret bestod gangen av en egen plass til hvert av barna, utstyrt med en knagg og en tilhørende hylle samt en liten benkeplass under. På en av veggene i rommet hang det en tavle med beskjeder fra de ansatte og praktisk informasjon til foreldre og foresatte. Her kunne man blant annet gi informasjon om planlagte utflukter, regler i barnehagen, tips til ulik bekledning til forskjellige årstider, og der var også samtlige ansatte presentert med bilde og navn. Ved inngangsdøra hang det blant annet en beholder på veggen for blå plast-overtrekk til sko, som foreldre og foresatte kunne benytte ved levering og henting av barn for å slippe å måtte ta av seg skoene. På hver av gangplassene var det hengt opp et bilde med navnet til hvert enkelt barn. Når barna hadde tatt med private eiendeler, som en bok eller en leke hjemmefra, ble disse tingene lagt igjen i barnets hylle, da det av praktiske årsaker ikke var lov å ta med slike gjenstander inn på noen av de to basene. De nevnte forholdene kunne alle signalisere rutine, hverdag og effektivitet, men samtidig mener jeg at gangen signaliserte noe mer: De individuelle gangplassene synliggjorde de enkelte barna og gjorde at dette rommet kunne signalisere en slags mellomstasjon mellom det private (hjemmet) og det offentlige (barnehagen). Denne barnehagens to baser var avgrenset fra gangen med en grind. Ann-Marie Markström er en pedagog som har diskutert gangens betydning i førskolen: «*Hallen utgör vidare bokstavligen ett rumsligt gränsområde mellan institutionen och världen utanför denna, mellan ute och inne, mellan hem och förskola men även en avgränsning mot förskolornas andra rum*» (Markström, 2007: 102). Med dette påminner også hun om at gangen har flere funksjoner. Blant annet kunne gangen fungere som en plass for samarbeid og forhandling (*op. cit.*: 111), da det var nettopp her avskjeden med foreldrene og de foresatte startet. Akkurat hvordan denne avskjedssituasjonen forløp, varierte fra barn til barn og fra voksen til voksen, men én ting har disse situasjonene likevel felles, nemlig at de krevde en form for samarbeid mellom barnet og foreldrene/de foresatte. På denne barnehagen var det ikke vanlig at de ansatte gikk ut i gangen for å hente barna om morgenen; som regel var det foreldrene som kom inn på basene med barna. Når barna så kom inn på basen, krevde det et videre samarbeid mellom barnet, foreldrene/foresatte og de ansatte. Gangen kunne dermed fungere som et slags rom for forberedelsen til en avskjed med barnas mødre og fedre. Med tiden virket det som om avskjedsseremonien ble som en rutine både for barna, foreldre/foresatte og de ansatte i barnehagen.

Om morgenen kunne gangen fungere som en møteplass for barna, men også som en møteplass for foreldrene. Det var sjelden jeg fikk med meg hva foreldrene pratet med hverandre om ute i gangen, men jeg kunne flere ganger observere at noen stod der og pratet med hverandre før de leverte barna. Enkelte dager møtte også jeg foreldre og foresatte i gangen idet jeg ankom. I disse tilfellene kom også vi ofte i snakk, og jeg opplevde praten ute i gangen som noe mer uanstrengt og avslappet enn samtalen med foreldre og foresatte inne på basene, noe man kan se i følgende eksempel: Faren til en jente på Panter fortalte meg en morgen: «Ja, du vet, jeg skjønner meg liksom ikke helt på hva hun tenker alltid. Noen ganger så virker det bare som om hun sipper. Men det blir sikkert mye spennende for deg å observere og prøve å forstå her da!» Han smilte bredt. Gangen kunne altså tilby en litt mer avslappet atmosfære, og i så måte representere en litt annerledes plass i barnehagen. Slik jeg tolket det, kan gangen i barnehagen fungere som en plass for rutiner og regler, en sosial arena for barn så vel som for voksne, samt en plass for samarbeid og forhandling mellom barn og foreldre/foresatte. Barnas yttertøy i gangen samt deres sko synliggjorde i mange tilfeller kjønn, noe som jeg også kommer tilbake til, men utover det vil jeg hevde at kjønn ikke var spesielt synlig i dette rommet.

6.1.2 De voksne i de fysiske omgivelsene

Kjønn kommer ikke bare utenfra og manifesterer seg i det ytre gjennom de fysiske omgivelsene. Kjønn kommer selvsagt også til uttrykk gjennom *menneskene* som befinner seg i disse fysiske omgivelsene, og som dermed også utgjør en del av barnehagerommet. Som jeg var inne på tidligere både i teori- og metodekapittelet, var det en klar kvinnedominans blant de ansatte i mitt utvalg, som i barnehagen forøvrig. Det skal også være nevnt at en kvinnedominans i barndommens institusjoner vil ha ulik betydning i ulike barnehager og for ulike mennesker. Følgelig vil denne drøftingen også representere *mulige* måter å analysere rommet på i et kjønnsperspektiv.

Jeg vil her vende tilbake til case-fortellingen om Endre: Det som skjer idet pappaen til Endre leverer fra seg gutten denne morgenen, er at han gir meg en slags beskrivelse av sønnen: «Endre er en skikkelig gutte-gutt» og «Ja, og så elsker han alt som har med biler å gjøre!» Denne morgenen var første gangen jeg traff Endres pappa og fikk muligheten til å hilse på ham. Pappaens kommentarer kan representere en form for reaksjon på barnehagens omgivelser. Eller sagt på en annen måte: Farens fremheving av sønnens maskulinitet kan være uttrykk for en

reaksjon på et ellers kvinnedominert miljø, eller bare som en reaksjon på barnehagerommet som noe som kan forbindes med kvinner og «kvinnelighet». Ettersom selve hensikten med mitt opphold i barnehagen var å undersøke en kjønnsstatistikk (slik alle foreldre og foresatte var informert om), kan det ha vært en omstendighet som skjerpet farens oppmerksomhet overfor det miljøet vi befant oss i denne dagen, da jeg møtte ham for første gang. Det er mulig at farens omtale av barnet sitt hadde vært annerledes om rammene for situasjonen hadde vært annerledes, for eksempel et annet sted enn i dette barnehagerommet og/eller med en annen sammensetning av mennesker. Følgende episode kan antyde noe av det samme som denne episoden i Endres case:

Det er frilek ute på Panter, og en av de mannlige ansatte henvender seg til Arne og kameraten hans (begge på fire år). Den ansatte plukker opp en spade og begynner å løfte den opp og ned over hodet sitt, og sier: "Dere må begynne å trene, vet dere, så blir dere like store og sterke som alle mennene på barnehagen! Arrrgh!" Arne og kameraten står og ser på. De titter bort på hverandre og begynner å fnise.

Det virket på meg som om den ansatte først og fremst forsøkte å spøke og være morsom overfor disse guttene. En slik holdning til tross er ikke dette møtet mellom voksen og barn tomt for mening. Det som den ansatte kommuniserte, vil bidra til å gi disse guttene et bilde av hvordan en gutt – og senere en mann – bør være. Altså kan denne episoden fungere som en representasjon av hvordan kjønn kan gjøres og forstås i barnehagen. Det er verd å merke seg at det her er den ansatte som selv synliggjør og benevner det disse guttene og «alle mennene i barnehagen» har som et fellestrekk seg imellom, nemlig deres kjønn. Som i Endres case, kan en også i denne episoden se den mannlige ansattes adferd som uttrykk for en reaksjon på det kvinnedominerte miljøet i barnehagen, altså gjennom en fremheving av maskuline egenskaper, som i dette tilfellet er det å være sterk. Felles for disse to episodene er at de begge viser hvordan voksne kan formidle stereotype forestillinger om kjønn til barna: at gutter/menn elsker biler og bilrelaterte ting, og at gutter/menn er store og sterke. Disse observasjonene tegner et bilde av de ansatte som kan være i overensstemmelse med det nye undersøkelsen fra barnehager i Norge forteller, og som jeg henviste til i mitt kapittel om tidligere forskning.

Barnas klær

Noe av det første jeg la merke til da jeg ankom barnehagen, den aller første dagen, var den tydelige forskjellen mellom gutters og jenters klær, sko og tilbehør. Generelt vil jeg si at bekleddingen til barna var bemerkelsesverdig kjønnsdelt. Klærne til Ekorn-barna kan i de aller fleste tilfeller sees som et resultat av foreldrenes direkte påvirkning, da barna var for små til selv å kunne uttrykke egne preferanser. Barna på Panter hadde sannsynligvis noe mer innflytelse på valg av klærne sine. Flertallet av guttene på begge basene var ikledd klær og sko i ganske mørke, nøytrale farger, som eksempelvis sort, blått, grått, beige, brunt, grønt og/eller rødt. Det samme gjaldt deres matbokser, drikkeflasker og eventuelle sekker. Dette tilbehøret, samt gensere og t-skjorter, var også ofte påført et motiv. Motiver som gikk igjen, var karakterer fra tegnefilmen *Cars*, superhelter som Batman og Supermann, dinosaurer, bilder av gutter som sparker fotball, eller dyr, for eksempel løver og tigre. Ellers var veldig mange av klærne dekorert med striper eller ruter. Bare unntaksvis var guttene ikledd andre farger. Flertallet av jentene på begge basene hadde klær og sko i lyse farger, som eksempelvis hvitt, lyserosa, knallrosa, lyselilla, lyseblått. På tilbehør som matbokser og drikkeflasker, samt på gensere og t-skjorter, hadde også disse motiver, men motivene var annerledes enn guttenes: Her gikk det for det meste i hjerter, sommerfugler, stjerner, søte små kattunger eller prinsesser. Det japanskproduserte varemerket Hello Kitty, med bilde av en hvit kattunge med rosa sløyfe på hodet, var også et populært motiv. Mange av jentene hadde også pyntet håret med ulike spenner og bøylere. Unntaksvis var noen jenter ikledd andre typer klær, men det var likevel overraskende få. Slik fremkommer det tydelige forskjeller mellom gutters og jenters klær og tilbehør, og det gjaldt samtlige aldersgrupper i barnehagen. Dette registrerte jeg såpass hyppig at det her er snakk om et mønster. Klærne til alle de fire barna (Elsa og Endre på Ekorn samt Pia og Petter på Panter) i mine case-historier kan illustrere dette mønsteret. Jeg kan belegge dette med noen andre observasjoner, for å illustrere mønsteret ytterligere:

Andrea (ett år) er kledd i en hvit halvleng kjole med små hjerter. I håret har hun en liten spenne med en rosa blomst.

Robert (ett år) har på seg en sort bukse og en grønnrutet skjorte. Tøflene hans er dekorert med små traktormotiver.

Henriette (fem år) ankommer Panter iført rosa skjørt, rosa og lilla genser, hvit strømpebukse og røde ballerinaske til innendørs bruk.

Tom (fire år) har på seg en beige bukse, en mørkeblå genser med elefantmotiv, samt tøfler med en rød bil på.

I den innledende observasjonen gjorde jeg et poeng ut av at små gutter og jenter ser veldig like ut i starten av livet. Her følger en annen episode som omhandler det samme:

Ekorn-barna driver med maleaktivitet. Det sitter fem barn der, to gutter og tre jenter. Barna er iført små røde regnjakker som tilhører barnehagen, for ikke å få malingsflekker på sine egne klær. Det eneste jeg kan se, er små hoder som stikker opp av kragen, og små hender som stikker ut av ermene. Når aktiviteten blir avsluttet, tas malingsfrakkene av og barnas egne klær kommer til syne.

«Naken-episoden» og «male-episoden» forteller noe om hvordan kjønn bokstavelig talt kan påføres utenfra, som her gjennom foreldres påkledning av kjønnsspesifikke klær på sine barn. Kjønnsskillet blir altså synliggjort og understreket *før* barna selv ber om det eller er i stand til å ta egne valg. Kjønn var lite synlig i disse to episodene, hvor barnas egentlige klær ikke var synlige. Da barna var ferdige med å male og deres egne klær ble eksponert, ble jeg nok en gang bevisst at det var barnas påkledning som indikerte en kjønnskontrast, og ikke deres utseende eller adferd for øvrig. Disse to episodene er i tråd med det utviklingspsykologien hevder, nemlig at gutter og jenter på under halvannet år både ser svært like ut og oppfører seg veldig likt. Man kan nesten få inntrykk av at det blir ekstra viktig for foreldrene å understreke de små barnas kjønn gjennom å ikle dem kjønnsspesifikke klær i den perioden av barnas liv hvor kjønn *ikke* virker spesielt viktig eller interessant for barna selv. En tydelig forskjell mellom guttenes og jentenes klær hos barnehagebarna ble også registrert i pedagogen Rasmus Glærum Kleppes undersøkelse (2009), noe som er med på underbygge at dette mønsteret ikke er unikt for den barnehagen jeg foretok mine observasjoner. Dessuten kan en bare ved å gå innom en ordinær klesbutikk her i Norge konstatere at det markedet tilbyr av klær til barn, er svært kjønnsdelt, i likhet med det markedet tilbyr barn av leker, slik jeg også påpekte i avhandlingens innledning. Likevel forklarer ikke slike forhold barnas påkledning i så ung alder, men det bør nevnes da disse markedsforholdene utgjør en del av de påvirkningsfaktorene som befinner seg utenfor barnehagerommet.

Småbarn defineres som gutter og jenter

I casen med Endre så vi at de voksne antar at han og en annen gutt var interessert i ulike kjøretøy og i ting som lager høy lyd. Episoden kan illustrere at det av og til kom til å være de ansatte på Ekorn som definerte de små barna som kjønn gjennom å plassere guttene og jentene i egne adskilte sfærer/aktiviteter med (kjønns-)spesifikke preferanser og interesser. I denne enkeltsituasjonen i Endres case hadde ingen av de to guttene uttrykt ønske om verken å se på eller gå bort til maskinen som laget høy lyd, og heller ikke å se på eventuelle store lastebiler, traktorer eller gravemaskiner som kunne dukke opp på veien. Men den ansatte antok at de hadde lyst til det, sannsynligvis primært fordi de var gutter. Det bør være nevnt at det så ut som at den ansatte gjorde dette utelukkende for å glede de to guttene. Også ved et annet tilfelle i samme case blir «tøffe» og maskuline elementer trukket frem av de ansatte. To av dem gjorde nemlig situasjonen hvor Endre sitter på en sykkel inne på basen, om til en situasjon med en «stor motorsykkel» som «lager mye lyd». I utgangspunktet var det ingenting ved denne enkeltepisoden som skulle tilsi at Endre satt på en stor motorsykkel, han satt simpelthen bare på en sykkel, og det til og med helt i ro og uten å lage noen som helst lyd. Nok en gang bør det nevnes at begge disse ansatte kun viste glede og entusiasme i selve situasjonen, noe som kan tyde på at de sannsynligvis trakk frem dette motorsykkel-elementet utelukkende i håp om å glede Endre. Episoden viser at de ansattes adferd til tider kan være uttrykk for deres egne fortolkninger av en situasjon, snarere enn at deres adferd blir som en respons på det som faktisk skjer i en gitt situasjon. Følgende episode forteller noe lignende som de to episodene i Endres case gjorde:

Johannes (som akkurat er fylt ett år) er litt slapp denne dagen fordi han hadde influensa noen dager før. Jeg sitter på gulvet sammen med Johannes og en mannlig ansatt fra en av de andre gruppene på Ekorn. Den ansatte forklarer at Johannes er litt stille og slapp denne dagen, men understreker at det nok skal bli «en stor sterk mann av ham òg en dag», og dulter litt forsiktig borti skulderen til Johannes.

Her er det den ansatte som fremhever barnets kjønn i en situasjon hvor kjønn i utgangspunktet ikke var til stede eller var et tema på noen måte. Johannes hadde ingen mulighet til å forstå meningsinnholdet i denne kommentaren, men den var tross alt myntet på meg. Episoden kan likevel tjene som en representasjon av hvilke idéer og forståelser av kjønn små gutter (og jenter) kan være omgitt av i en barnehage. Denne og beslektede kommentarer kan smått om senn danne deler av guttens forståelse av seg selv (som «en stor sterk mann») så tidlig som i barnehagealder.

I Elsas case kan vi se at hun får ekstra oppmerksomhet fra en av de ansatte for sine glitterbelagte negler gjennom kommentaren: «Neimen, se så fint glitter du har på neglene dine da, Elsa! Er det mamma som har pyntet deg kanskje?» Uansett hva denne kommentaren måtte bety for Elsa på halvannet år, vil hun kunne registrere (og kanskje også etter hvert lære) at hun kan få ekstra oppmerksomhet fra voksne (og kanskje også fra andre barn) når hun har på seg noe glitrende, for eksempel lakkerte negler. Det er også verd å merke seg at den ansatte fremhever at det kan ha vært Elsas mamma som har pyntet hennes negler, altså her i form av en bekreftelse på at det er en forbindelse mellom «det å pynte seg» og hennes kjønn.

De ansattes lek og kontakt med barna

En av de mannlige ansatte på Ekorn ligger halvveis nede på gulvet sammen med Tobias (halvannet år), som sitter. Kontakten startet med at den ansatte gir Tobias en klem. «Arrgh! Nå kommer jeg og tar deg!», sier den ansatte etter klemmen. Den ansatte kravler etter Tobias på alle fire og later som om han anstrenger seg for å nå bort til han.

Leken startet opp med at en ansatt gir Tobias en klem som et slags initiativ til kontakt med gutten. Nettopp en slik «åpning» til lek med gutter fra en mannlig ansatt, hvor kosing går over til å bli av et litt røffere og mer actionfylt slag, registrerte jeg flere ganger på Ekorn. Den mannlige ansattes adferd kan kanskje også i dette tilfellet betraktes som en slags reaksjon på de fysiske omgivelsene de befant seg i, fordi han vektlegger, og kanskje til og med overdriver, maskuline elementer i sin kontakt med gutten. De ansattes lek med jentene var gjerne av en mer rolig og mild art, og dette gjaldt både for kvinnene og mennene på Ekorn, som vist i episoder som disse:

Ellen (ett år) sitter på gulvet inne på Ekorn. To kvinnelige ansatte sitter ved siden av henne. De gir henne noen bøker hun kan bla i. Jeg merker meg at de ansattes toneleie er lavmælt og rolig.

Frida (to år) sitter i sofaen på fanget til en mannlig ansatt. Den ansatte leser i en bok, og hun peker.

Tidligere forskning rapporterer om en sterkere grad av direkte uttrykt omsorg fra de ansatte overfor gutter sammenlignet med jenter, men dette vil jeg ikke si er overensstemmende med

hva jeg observerte på Ekorn. Så vidt jeg kunne se her, fordelte de ansatte sin omsorg (i form av eksempelvis ros og hjelp til barna) nokså likt mellom jentene og guttene. Situasjonen som utspiller seg under måltidet utendørs i Elsas case, kan illustrere hvordan de ansatte noen ganger likevel forskjellsbehandlet gutter og jenter, og da ikke gjennom en ulik fordeling av omsorg, men snarere ved å gi ulike beskjeder som reaksjon på samme type adferd: Elsa blir bedt om å holde seg på plassen sin til måltidet er over. Abi får ikke denne beskjeden, selv om det er han som reiser seg fra benken først. Det kan hende at denne forskjellsbehandlingen ikke skyldtes det faktum at hun var jente og han var gutt, kanskje skyldtes det heller forhold som angikk disse enkelte barna, og som jeg ikke har forutsetninger for å vite noe om. Likefullt kan episoden illustrere hvordan barna noen ganger kan få ulike erfaringer ved samme type adferd.

Observasjon av samlingsstundene på Panter gjorde meg også oppmerksom på et annet forhold, nemlig hva som kunne være foranledningen til at barna fikk fysisk kontakt med de ansatte. Under samlingsstundene brukte det som regel å være to ansatte til stede, mens de andre forberedte måltidet. Den ene av dem ledet samlingsstunden og satt i midten av rommet på en stol, den andre satt sammen med barna i en halvsirkel foran på gulvet. Så godt som hver eneste samlingsstund satt det et barn på fanget til den ansatte som befant seg på gulvet. I seg selv er ikke denne observasjonen noe viktig, men det som derimot vekket min interesse, var at jeg oppdaget *hvorfor* barna endte opp på fanget. Det slo meg nemlig – etter å ha observert en del samlingsstunder – at de gangene jeg så en gutt sitte på fanget til en ansatt, var det fordi han ikke klarte å sitte i ro sammen med de andre barna på gulvet. Dermed ble det å sitte på fanget en anledning for de ansatte til å holde vedkommende i ro til samlingsstunden var over. De gangene jeg så en jente sitte på fanget, var det fordi jentene selv hadde bedt om det, og altså selv hadde tatt initiativet til denne kontakten med en ansatt. Her følger to typiske episoder for å illustrere det jeg oppfattet som et mønster:

Frank (fire år) vil ikke sitte i ro denne samlingsstunden, og han blir dermed plassert på fanget til en kvinnelig ansatt, som sitter sammen med barna på gulvet. Den ansatte holder et godt tak om Frank fordi han snegler seg rundt på fanget hennes, og det virker som om han prøver å komme seg av fanget og ned på gulvet til de andre barna.

«Kan jeg få sitte på fanget?» spør Julie (fem år) en kvinnelig ansatt idet samlingsstunden starter opp. Den ansatte smiler og svarer: "Selvfølgelig!" Dermed sitter Julie på fanget hennes gjennom hele samlingsstunden.

Episodene viser at Frank og Julie her kan få ulike erfaringer med det å sitte på fanget til en voksen i samlingsstundsituasjonen. Sittingen på fanget blir som en slags «straff» for gutten, og nærmest en slags belønning for jenta. Episodene viser også hvordan kjønn kan se ut til å fungere strukturerende for de ansattes adferd, uten at de selv er klar over det. Dette mønsteret jeg fant i de ansattes kontakt med barna i akkurat denne samlingsstundsituasjonen, kan minne om det tidligere forskning også rapporterer om, nemlig en omtale av gutter som mer ukonsentrerte og utagerende sammenlignet med jenter, samtidig med at jenter blir omtalt som mer kontaktsøkende og intime sammenlignet med guttene. Det er imidlertid viktig å understreke at dette ikke betyr det samme som at guttene var mer ukonsentrerte og utagerende i enhver situasjon og til enhver tid i barnehagen.

Forskjellsbehandlingen av guttene og jentene kan kanskje forklares ved at guttene blir behandlet som et fremmedelement i denne «kvinneverden», og at de dermed i sterkere grad blir dempet og kontrollert av de ansatte sammenlignet med jentene. Guttenes mangel på konsentrasjon i samlingsstunden kan tolkes som et forsøk på å utfordre den sfæren de befinner seg i. Kan hende føler jentene seg mer «hjemme» i dette rommet, slik at de oftere tar initiativ til kontakt med de voksne som befinner seg der inne?

Kallenavn

På Ekorn registrerte jeg at barna veldig ofte ble tiltalt med kallenavn fremfor sitt egentlige navn. «Lille venn», «Søtingen» og «Prinsesse» var de mest brukte på jentene, som vist for eksempel i Elsas case (hvor hun blir kalt «Lille prinsesse» idet hun skal legges). Guttenes kallenavn var av en annen karakter. De mest vanlige kallenavnene på guttene var «Tøffingen» og «Sjef». Kallenavnene avdekker to tendenser; de viser måter de ansatte prater med barna på i barnehagealder, og de viser hvordan jenter og gutter kan få ulike erfaringer fra tiden sin i barnehagen. Det er også verd å merke seg at disse kallenavnene henviser til ulike forhold: «Lille venn», «Søtingen» og «Prinsesse» er alle navn som henspiller på utseendet og det ytre. «Tøffingen» og «Sjefen» hentyder derimot til bestemte måter å være på eller spesifikke evner og ferdigheter, altså til indre kvaliteter. Dette registrerte jeg flere ganger, og jeg vil derfor også

betegne det som et mønster i denne barnehagen. Her følger to typiske episoder på det jeg observerte:

«Neimen er det ikke prinsessa vår som kommer?» sier en smilende kvinnelig ansatt til Anette (to år) idet hun ankommer barnehagen.

«Du er sjefen, du bestemmer!» sier en kvinnelig ansatt og peker mot Jonas (ett år), som kommer krabbende bortover gulvet inne på basen.

Dette skillet i de ansattes bruk av navn og kallenavn var imidlertid ikke like markant overfor barna på Panter. Her ble både jenter og gutter som regel tiltalt med sitt eget fornavn. Det viktige her er altså at det *er* store forskjeller å finne i hyppigheten i de ansattes bruk av kallenavn på de forskjellige basene, og at kallenavnene som ble benyttet på Ekorn, som regel markerte en kjønnskontrast mellom guttene og jentene. Barnas kallenavn synliggjør en forståelse av guttene som de aktive, og av jentene som de mer passive, og det minner om det bildet som det ble rapportert om i tidligere studier fra 1970- og 1980-årene om barn og kjønn. En slik forståelse av kjønn kan se ut til å gjøre seg gjeldende i det de ansatte på Ekorn sier, selv om de ikke nødvendigvis er klar over dette.

6.1.3 Oppsummering

Kjønn viste seg å komme «utenfra» på forskjellige måter:

1) Gjennom de fysiske omgivelsene:

Til tross for at barnehagen stort sett var enkelt og nøkternt innredet, som et sted som først og fremst signaliserte rutine, hverdag og effektivitet, har jeg pekt ut noen elementer som jeg mener signaliserte noe annet. Den lyserosa og den lyseblå veggen inne på Ekorn var en kontrast til Panters hvite vegger. Dette antydte en litt sterkere kjønnsdeling i det fysiske rommet på basen for de yngste barna, sammenlignet med basen for de eldste. Jeg pekte også på at sofaene, som et møbel i de fysiske omgivelsene på begge basene, kunne gi assosiasjoner til noe hjemlig, omsorg, trygghet og intimitet. Og jeg mener at disse assosiasjonene var noe sterkere på Ekorn enn på Panter. Jeg gjorde også et poeng ut av at begge basene tilbød barna typiske jente- og gutteleker, som dukker og biler.

2) Gjennom det de voksne i de fysiske omgivelsene sa og gjorde:

De ansattes hyppige bruk av kallenavn på Ekorn-barna fremhevet barnas kjønn og var kjønnsstereotype. Kallenavnene tegnet et bilde av guttene som de aktive og jentene som de som var pene/søte å se på. Kjønn så også ut til å virke strukturerende for de ansattes oppfordring til lek med barna og for deres nærhet og intimitet overfor dem. Det er mulig at de ansattes forskjellsbehandling av barna kan forklares med at barnehagen fremdeles kan ansees og oppleves som en «kvinnelig verden», og at maskuline sider derfor blir trukket frem og fremhevet i situasjoner hvor voksne leker med gutter. Denne kjønnsdelingen og defineringen av barna som gutter og jenter var noe sterkere på Ekorn enn på Panter – altså i den aldersgruppen hvor barna selv ikke så ut til å bry seg om verken sitt eget eller andres kjønn.

3) Gjennom kjønnsspesifikk påkledning:

Det som er verdt å merke seg her, var at fremhevingen av barnas kjønn gjennom ulike klær og ulikt tilbehør var minst like synlig på Ekorn som på Panter, altså både før og etter at barna selv har noen mening om og kan påvirke valg av hvordan de skal gå kledd.

Alt dette jeg har omtalt som måter kjønn kan komme utenfra på, som strukturer som omgir barna i barnehagen, vil til sammen utgjøre *vilkår* for deres forståelse av kjønn. Dessuten utgjør strukturene vilkår for den interaksjonen de har med jevnaldrende og voksne i barnehagerommet.

6.2 Å øve seg i kjønn med jevnaldrende

6.2.1 Lek og aktivitetsformer

Barna på Ekorn brukte det meste av tiden i barnehagen på diverse eksperimentering og utforskning av omgivelsene, enten alene eller sammen med andre barn. Hvorvidt det var en gutt eller en jente de lekte sammen med, så ikke ut til å spille noen rolle for dem, som for eksempel vist i Elsas case, hvor hun viser interesse for lek med barn av samme kjønn, så vel som for barn av det motsatte kjønn. Dette kan fortelle noe om hva som er viktig for barna på ulike alderstrinn, og kan være et eksempel på det jeg tidligere har benevnt som et aldersperspektiv. Kjønn virket verken spesielt interessant eller viktig for barna under to år, noe som stemmer overens med det utviklingspsykologien forteller (se eksempelvis: Nielsen, 2006: 163).

På Panter så det ut til at jeg stod overfor en tilsynelatende tradisjonell kjønnsadferd, lignende det sosialantropologen Sigurd Berentzen beskriver i studien fra 1967. Kjønn så med andre ord ut til å ha blitt viktig for de eldre barna, og det syntes å ha en nærmest sorterende funksjon for

barnas lek: Når barna hadde frilek, valgte som regel jentene å leke med andre jenter og guttene å leke med andre gutter. Dette er ikke noe nytt, for, som jeg var inne på i kapittelet om tidligere forskning, er tendensen til kjønnsdelte lekegrupper fra og med to-års alderen et velkjent funn i forskning på barn og kjønn. Et annet forhold der mine observasjoner stemmer nokså godt overens med det tidligere forskning forteller om, er tendensen til lek i mindre grupper for jentene (dyader eller grupper på tre) og noe større grupper for guttenes lek (fire eller fem stykker). De første dagene med observasjon på Panter ble altså for meg et møte med kjønnsdelte lekegrupper i ulike fasonger og størrelser. Stort sett fant jeg et mye mer kjønnsstereotypet lekemønster blant barna på Panter enn hva jeg så på Ekorn. Men, ikke desto mindre, ble jeg etter noen dager klar over at mønsteret som fortalte om mest lek i samkjønnede grupper, ikke var så dominant som jeg antok fra starten av. Jeg observerte nemlig episoder som fortalte om et mer blandet lekerepertoar enn det eksempelvis Berentzen kunne rapportere om i sin studie:

Fire barn, to gutter og to jenter, befinner seg inne på "lekerommet" på Panter. De leker familie, og jeg sitter og ser på. Barna bygger "hus" med de store myke lekeklossene. En jente er mamma, og den andre jenta er baby, og en gutt er pappa, og den andre gutten er storebror. Gutten som er pappa, får bestemme det meste i leken. «Nå er det leggetid, og pappa skal legge babyen», sier han og illuderer at han putter smokken i munnen til jenta som er baby. "Natta!"

I tillegg til tegn på et mer blandet lekerepertoar hos barna, viser denne episoden også et annet forhold; nemlig at jenter og gutter blir jenter og gutter på forskjellige måter på enkelte områder i dag enn hva som var tilfellet tidligere. Papparollen har fått en sentral og unik posisjon, og pappa er blitt en viktig og ønsket figur i rollelek for gutter. Dette funnet er nytt av flere grunner: I for eksempel Berentzens studie ville neppe papparollen ha hatt en sentral posisjon i leken, og pappa ville heller ikke ha vært en aktiv deltager i omsorgsarbeidet i familien. Episoden overfor viser at pappaen er den som både mater og legger babyen, samt at han er den som får bestemme familielekens øvrige gang. På Panter observerte jeg ved et annet tilfelle en rollelek blant noen gutter, som også understreket dette «nye bildet» av pappaen i familien:

Til å begynne med klarte ikke de fire guttene (to på fire og to på fem år) å bli enige om hvem som skulle innta hvilke roller i leken fordi flere av dem ønsket å være i de samme rollene, nemlig i rollen som pappa og superhelt. Etter litt betenkningstid kom de frem til at det bare kunne være én pappa, men at flere kunne være superhelt. Dermed ble én av guttene tildelt rollen som pappa, og resten gikk inn i ulike superhelt-roller.

Episoden viser hvordan barna i denne situasjonen uttrykte enighet om at det bare kunne være én far i leken, mens det kunne være mange – kanskje et ubegrenset antall – superhelter. Også i denne episoden blir papparollens spesielle og unike posisjon uttrykt og fremhevet av guttene. Disse observasjonene kan gi oss et inntrykk av at bildet på familien og fedre i vår kultur er blitt noe endret her i Norge siden Berentzens undersøkelse ble gjennomført i 1967. Dette bildet er også i tråd med det jeg var inne på i avhandlingens innledning, nemlig at fedre er blitt mer aktive deltakere i barneoppdragelsen i dagens familier, og denne endringen kan henge sammen med det endrede bildet av pappaen jeg mener å finne i barnas lek. Disse episodene kan også tjene til illustrasjoner av det Berentzen hevder om at barna bruker erfaringer de har fra livet utenfor barnehagen – eksempelvis fra familien– og tilpasser det (som her, det å være en pappa) en kontekst med andre barn. Og i denne konteksten med en barn-barn-kontakt har de også som sosiologen Ivar Frønes hevder, muligheten til å nytenke og utvikle idéer og forståelser på egne premisser i sin lek med andre likeverdige. Familieleken fungerer altså som en mulighet for barna til å utvikle evner til sosial og kulturell refleksjon, da det de faktisk gjør i denne leken er å forhandle med hverandre om hvordan en familie kan se ut.

Noen av observasjonene jeg gjorde av lek i samkjønnede grupper, synliggjorde at det også hadde skjedd noen endringer der, og ikke bare i leken som foregikk i blandede grupper:

Idet jeg ankommer Panter denne morgenen, er det satt på en lav samba-lignende musikk i bakgrunnen. Det er frilek. Fire gutter (tre på fire år og en på fem) løper forbi meg i full fart i det øyeblikket jeg går inn døra. Idet guttene kommer frem til CD-spilleren, stopper de opp og begynner å riste på hoftene og rumpa. De smiler og ler.

Denne episoden minner om Kleppes observasjon av guttenes «danse- og syngeshow», som jeg refererte til i avsnittet om nyere forskning på barn og kjønn. Dans (og sang) kan, som blant annet Kleppe har påpekt, knyttes til det å vise gode følelser, noe som igjen kan bli sett på som «et maskulint tabu» (Kleppe, 2009: 111). Denne episoden kan tyde på at det ikke bare er bildet av pappaen som har endret seg i vår kultur, men kanskje også at bildet av gutter (og senere menn) har endret seg noe for dagens barnehagegenerasjon. Hva denne mulige endringen av bildet av gutter/menn kan skyldes, kommer jeg ikke til å diskutere her. Poenget her er at det faktisk er mulig å observere gutter i barnehagealder som viser et mangesidig bilde av hva det vil si å være gutt i dag.

Julie og Mia (begge på fem år) kravler rundt på alle fire inne i kjøkkenkroken på Panter. De er begge kledd i rosa, og Mia har et rosa tyllskjørt oppå sin hvite strømpebukse. «Grrrr!» sier de idet jeg passerer dem. «Vi er skumle tigre, grrr!» De ler og rynker øyenbrynene sine for å se morske ut.

Nok en gang minner denne episoden om noe av det Kleppe konkluderer med i sin studie, nemlig påstanden om at også «prinsesser» kan opptre som «tøffe» og/eller «skumle». Barnas klær trenger altså ikke å gjenspeile barnas adferd og preferanser i lek. Julie og Mia viser en sterkere grad av kreativitet og utforskning i sin lek og ser ikke ut til å la seg begrense av de kulturelle budskapene klærne deres måtte formidle.

I denne sammenhengen har jeg også valgt å ta med en episode som viser hvordan to av guttene på Panter på en oppfinnsom måte forholdt seg til meg og mitt kjønn:

«Eva, vil du bli med i leken vår?» spør Markus og Anders (begge på fire år). Jeg spør hva de leker, hvorpå Markus sier: «Jeg er kaptein Krok, og han er krokodillen. Du kan få være med hvis du later som du er gutt sånn at du kan hete Bruce».

Markus og Anders ønsket å leke en lek som krevde tre gutter. Til tross for at jeg ikke er gutt, ble jeg invitert med inn i leken, for så lenge jeg bare «lot som jeg var en gutt», skulle ikke mitt egentlige kjønn være et hinder. I praksis gjorde jeg ikke noe annet enn å gå med på å bli kalt «Bruce» og ikke «Eva». Episoden kan illustrere hvordan barna kan anvende kjønn som en mulighet for utprøving og eksperimentering i sin lek, og at de ikke nødvendigvis anser det som noe fastlåst og endelig.

6.2.2 Forhandling og læring av kulturelt kjønn

Jeg velger her å starte med noen observasjoner som dreide seg om forhandling og læring av kulturelt kjønn blant barna på Ekorn, og går deretter videre med tilsvarende observasjoner på Panter.

Johannes (under ett år) sitter på gulvet inne på Ekorn. På grunn av sin unge alder blir han stadig vekk utsatt for påtvunget kosing og «dulling» fra de litt eldre jentene på Ekorn, som kaller ham «Babyen». Det skjer også i dag.

Det er vannlek ute med Ekorn-barna. Hilde (på to år) tar opp en svamp full av vann og snur seg mot Johannes og sier: "Vaske babyen" og "Gi kos på babyen". Han sitter på bakken og ser nærmest ut til å bli overfalt av Hildes klemmer.

Begge disse episodene viser hvordan Johannes møter kjønn i form av kosete jenter som forsøker å stelle og dulle med han. Denne kjønnserfaringen kan være med på å forme hans syn på hva det kan bety å være en jente. Episoden med Hilde viser hvordan hun selv gjør denne vannleken om til en slags omsorgslek med pleie av Johannes som det minste barnet på barnehagen. Allerede i en alder av to år kan vi altså registrere at barna begynner å lære hverandre om hva kjønn kan innebære. Og i disse to episodene er det de litt eldre jentene på Ekorn som lærer Johannes om kjønn, og er de som kobler barnehagen til et kjønnset rom for omsorg og stell av barn. Samtidig øver jentene seg i selv å gjøre kjønn samt å forstå hva kulturelt kjønn kan bety og innebære for dem. Frønes (2006) hevder blant annet at det skjer en læringsprosess mellom de likeverdige i deres lek og kontakt med andre barn, som gir dem muligheten til å utvikle sine egne evner til selvrefleksjon. I sin relasjon til andre barn kan de altså prøve å finne ut av hvem de selv er.

Tre gutter (noen av de eldste på basen, to år alle sammen) løper frem og tilbake inne på Ekorn. «Tok deg!» sier de til hverandre og ler. Guro (på halvannet år) har sittet og sett på dem og virker nysgjerrig. Hun reiser seg og forsøker å bli med i leken. «Nei!», «Ikke!» responderer to av guttene, og den ene av dem holder hånden opp foran Guros ansikt. En av de andre guttene ser dette og gjør det samme med sin hånd og sier: «Nei».

Det kan være mange årsaker til at Guro ble stengt ute fra leken akkurat i denne situasjonen. Én av dem kan være knyttet til det faktum at hun var jente og ikke gutt, som dem. Kanskje prøvde guttene å lære Guro nettopp om kjønn og kjønnsgrenser. Alder kan være en annen grunn. Kanskje ville disse guttene at leken kun skulle være en lek for «de store», og ikke for mindre barn, som Guro. Både kjønn og alder kan spille en rolle i barnas adferd og interaksjon med hverandre – det kan tas i bruk i barnas grensearbeid og i deres arbeid med å forstå hvem de selv og andre er. Episoden viser også hvordan guttene lærer av hverandre og tar etter det andre barn sier og gjør (som her å markere avstand til Guro ved å holde opp hånden og si «Nei»).

Jeg sitter ved ett av de tre bordene på Panter. Sammen med meg er det to jenter og fem gutter. Fire av de fem guttene er veldig energiske, høylytte og tullete. Den ene av dem starter med å si: «Hvorfor har du bæsj på hodet?» og retter blikket mot guttene. Alle guttene begynner å le hysterisk. En annen gutt stiller et lignende spørsmål, og de andre guttene ler høyt. En av guttene svarer tilbake. Leken varierer på den måten at de veksler på hvilke ord de tar med inn i spørsmålet. Og valgene det står mellom, er enten bæsj, promp eller snørr. Denne leken fortsetter måltidet ut. De to jentene, som også sitter ved bordet, sitter for det meste og observerer lekens gang mens de spiser sine matpakker. Noen ganger registrerer jeg også at de himler med øynene. Men på ett tidspunkt forsøker også en av jentene å komme med en lignende kommentar, for på denne måten selv å bli en aktiv del av leken. Hun sier det samme som guttene gjorde, men oppnår absolutt ikke samme typen respons fra guttene: «Det er ikke sånn vi gjør det!»

Barnehagen er en arena for (sosial og kulturell) læring, slik både Berentzen og Frønes påpeker, og denne episoden gir et innblikk i barnas egen læringsprosess. Episoden kan tolkes som en forhandlingssituasjon hvor barna aktivt arbeider med å forstå hva kjønn betyr. Ved å være tilstede og delta i barnehagen lærer barna kulturens kategorier for kjønn. Episoden kan blant annet vise hvordan idéer om femininitet og maskulinitet kan skapes, og den kan dermed også tjene som en illustrasjon på Berentzens påstand om at barn er aktive deltakere i en kulturskaping gjennom sin samhandling med jevnaldrende i barnehagen. Den ene guttens kommentar til jentas forsøk på å være morsom kan representere denne guttens grensearbeid. Episoden kan også fungere som en illustrasjon på Frønes' påstand om at barn lærer basale kommunikative ferdigheter, som eksempelvis språk, i sin interaksjon med jevnaldrende. Han poengterer at lek også må omfatte barns lek med ord. Gjennom lek med ord oppdager de at «[...] ordene ikke er etiketter som er festet på sin referent, men at ord kan lekes med og brukes til å danne paradokser» (Frønes, 2006: 216), slik som her: bruken av ordet «bæsj» som noe en har på hodet, istedenfor det som ville vært mer vanlig (og selvsagt også mindre morsomt) nemlig «hår» eller «lue». Selv om disse barnas lek med ord kan virke nokså romslig og utprøvende, kan det se ut til at barna likevel har innarbeidet egne «regler» for når de synes noe fungerer og når de ikke synes det. Som vist i denne episoden gjennom den ene guttens kommentar til jenta om at det ikke var *sånn* «de» gjorde det. Selv om det som ble sagt, var akkurat *sånn*, i den forstand at det var de samme ordene som ble brukt også når jenta snakket. Dette kan tyde på at guttens kommentar også kan inneholde en slags forhandling og belæring om hans egen forståelse av kulturelt kjønn og hva det måtte innebære. Det kan imidlertid også tyde på at guttene allerede

hadde dannet en slags sosial orden med ulike strategier for samhandling innad i guttegjengene på barnehagen, hvilket er noe som kan skje ubevisst.

I likhet med «matbord-episoden» kan også følgende episoder illustrere hvordan barna på Panter selv er med på å utvikle forståelsen av hva det betyr å være gutt og jente gjennom det de sier og gjør i barnehagen:

Det er frilek ute på Panter, og jeg observerer en liten gruppe jenter som sitter i sandkassen. En jente på fire år blir stengt ute fra leken mellom tre andre jevnaldrende jenter, fordi hun ikke har «riktige» klær på seg denne dagen. De tre jentene som startet opp leken, argumenterer med at denne andre jenta har «for lite glitter og rosa på klærne sine til at hun kan få lov til å bli med».

Episoden kan tolkes som en forhandlingssituasjon mellom disse tre jentene, hvor de prøver å finne ut av hva det vil si å tilhøre et kjønn. Det kan se ut til at de forsøker å trekke opp grenser for hva som identifiserer dem som del av «sin» kategori, med utgangspunkt i det de har lært om de kulturelle kategoriene for kjønn, i dette tilfellet, det å være ikledd glitrende, rosa klær. Og gjennom en verbal utestenging av den «nye» jenta lykkes de med å regulere tilgangen til leken sin til kun å inkludere jenter med «nok» glitter og rosa på sine klær, samtidig som de lærer hverandre om hva kjønn kan innebære.

Fire jenter (to på fire år og to på fem) klatrer oppe i et av trærne ute i gården. «Jeg er rosasøster, og dere andre kan være prinsessesøstre», sier Agnes til de andre jentene. Henrik (fire år) har også klatret opp i treet. «Du kan ikke bli med på leken fordi du er jo ikke rosa, men – du kan få være med hvis du er baby», sier Agnes. Og slik blir det, Henrik blir med i leken med jentene i rollen som baby.

Tre jenter (én på fire og to på fem år) sitter i klatrestativet ute. «Jeg er babyhavfrue!» sier Anja. Hege og Pia følger opp med å si at de skal være «Snøhvit» og «Askepott». «Nei, jeg heter ikke babyhavfrue, jeg er glitterhavfruen som glitrer i rosa og alle mulige farger», sier Anja og fortsetter «Eller, alle kan være prinsesser, bare jeg er den peneste glitterhavfruen». Ole (på snart to år, som fremdeles går på Ekorn) kommer gående forbi og spør om han kan få bli med på leken. «Men du kan jo ikke være med fordi du er gutt», fastslår Anja. Etter noen minutter får han bli med likevel – i rollen som hund.

Disse to episodene viser hvordan jentene lærer hverandre, så vel som Henrik og Ole, om hva som er «riktig» for jenter, og hva som er «riktig» for gutter. Guttene fikk altså ikke lov til å bli med i leken i samme roller som jentene, altså som prinsesse, havfrue eller «rosasøster», men de fikk derimot lov til å bli del av jentenes lek så lenge de gikk inn i rollen som enten baby eller hund. Barna både prøver ut og øver seg i kjønn i tillegg til å skape uskrevne regler for «riktig» lekeadferd gjennom forhandlingen de har med andre likeverdige. Forhandlingen gjør også at barna lærer hverandre hva kjønn kan bety.

I denne sammenhengen ønsker jeg også å gå tilbake til Pias og Petters case-historier. I Pias case kan en se at det er Tom (på fire år) som tar initiativ og viser en interesse for å delta og bli med i dukke-leken med Pia og hennes venninne, som «stiller med babyene». Forslaget blir avvist av Pia ved at hun sier at det «ikke er plass» i leken. Dette kan være Pias forsøk på å lære Tom om kulturelt kjønn – og at det med andre ord er *jentene* som steller med babyer, ikke guttene. I Petters case kan en i «Lego-lek-situasjonen» se at det er Petter som lærer de to kameratene sine om kjønn. Det er han som definerer hva Legoen de bygger med, skal forestille, nemlig «et sverd, et skjold, en lighterlaser, et fly, en fotballbane og en dinosaur.» Disse forslagene kan tyde på at Petter har tilegnet seg og lært noe om kulturelle forståelser av kjønn, og at han selv har begynt å anvende slike forståelser i sin egen lek og interaksjon med andre jevnaldrende.

De to følgende episodene illustrerer hvordan barna til tider også fysisk markerer og trekker opp grenser mellom gutter og jenter, gjennom sine forsøk på å skape det Thorne kaller «*safety zones*» for dem som tilhører «sitt» kjønn:

«Vi skal gjemme oss for guttene, de er så slitsomme. Vi går inn på lekerommet så vi kan lukke døra.» Det er Hilde (fem år) og Anja (fem år) som forteller meg dette idet de passerer meg inne på basen. De går med bestemte skritt mot basens lekerom og lukker døra bak seg. I hånda har de hver sin dukke.

Jeg går inn i lekerommet på Panter. Fire jenter (alle på fem år) bygger med de store myke lekeklossene. De plasserer dem oppå hverandre midt i rommet. Jeg spør hva de driver på med, og en av jentene svarer: «Vi deler rommet så ikke guttene kan komme inn til oss fordi de er så plagsomme».

Disse episodene viser hvordan barna fysisk markerer grenser mellom kjønnene, og de kan forstås som en forhandlingsprosess barna imellom. Ved å ta i bruk det ene rommet inne på

basen, som faktisk hadde en dør som skiller denne plassen fra resten av basen, kunne Hilde og Anja avgrense sin kontakt med de andre barna (her spesielt med guttene). Og ved å nyttiggjøre seg barnehagens store klosser skapte disse fire jentene såkalte «*safety zones*» i form av en fysisk vegg mot «inntrengerne». Disse forsøkene på å regulere adgangen for og kontakten med det motsatte kjønn skulle også vise seg å bli utfordret i visse situasjoner. Følgende episode illustrerer nettopp dette:

Jeg sitter ved ett av spisebordene inne på basen sammen med Marius (fem år) og Ole (fem år). «Vi skremmer jentene, da!» sier Ole plutselig. Marius ler og sier: «JA!!» Ole jumper ned fra benken og springer bort til døra inn til lekerommet, der det sitter en liten gruppe jenter. Ole åpner døra og står der og spionerer litt i døråpningen før han roper: «Grisefamilie!» Han smeller døra igjen og springer fort tilbake til Marius og meg, som er blitt sittende igjen ved bordet. Guttene ler høyt. «Ååhh nei, ikke! Dumminger!» Det er Ingrid's hode som stikker ut av døra. Hun lukker døra etter seg. Marius vil også prøve, og gjentar det samme som Ole. Situasjonen ender med at jentene står og drar i dørklinken på den ene siden, mens Ole og Marius drar i dørklinken fra den andre siden. Til slutt begynner Marius å gråte, og en av de ansatte kommer bort til dem og avvikler situasjonen.

Her skjer det flere ting. Episoden viser hvordan guttene forsøker å invadere jentenes grenser, gjennom det de gjør (spionerer), og det de sier («Grisefamilie!»). Det å kalle jentegruppen for en «grisefamilie» kan fungere som illustrasjon av den delen av barnas grensearbeid som inkluderer det Thorne kaller «*pollution*», ettersom «gris» og «grisete» er noe som kan konnotere noe ekkelt. For samtidig som at guttene er de som tar kontakt med jentene som sitter inne på dette rommet, er det altså de to guttene som også omtaler dem som noe en bør holde seg unna. Invaderingen skulle også vise seg å bli møtt med protester overfor guttene både gjennom Ingrid's verbale respons («Ååhh nei, ikke! Dumminger!») og ved den fysiske responsen (lukking av døra). Denne protesten ser ut til å oppfordre til enda flere invaderingsforsøk fra guttene. Det kan virke som om det på dette tidspunktet i situasjonen har oppstått en slags konkurranse mellom guttene og jentene, som i seg selv er uttrykk for barnas grensearbeid. Situasjonen eskalerer og ender altså med at en ansatt må gripe inn og avslutte det de holder på med. Jeg tolker også episoden som en illustrasjon av hvordan grensearbeid ikke bare markerer forskjeller, men også er noe som kan skape en følelse av likhet ved at dette arbeidet også kan tenkes å styrke båndene mellom dem som er innenfor de forskjellige gruppene. Guttenes initiativ til å spionere på jentene var nemlig preget av lyst og glede, og det var en handling som kunne

markere noe de hadde felles. I og med at jeg ikke var på innsiden av lekerommet sammen med jentene, kan jeg heller ikke uttale meg om hvordan de reagerte til enhver tid mens de befant seg i denne situasjonen. Likevel vil jeg tro at jentene følte en form for samhold når de stod sammen og dro i dørklinken på innsiden av rommet. Jeg kunne veldig gjerne ha tenkt meg å ha vært flue på veggen i denne situasjonen.

I denne sammenhengen blir det viktig å understreke at kjønns grensene som skapes i barnas interaksjon, verken trenger være fastlagte eller umulige å krysse. Følgende episode kan tolkes som uttrykk for en slik trafikk over grensen:

Det er tid for mat og Siri (fire år) har fast plass mellom to jevnaldrende gutter. Guttene begynner å grise med maten sin, de ler høyt, og det gjør Siri også. Hun blir med på leken og følger opp med å si: «Se på denne slappe, trøtte tomatskiven, da!» samtidig som hun lar en tomatskive dingler frem og tilbake foran ansiktene til de to guttene. Alle tre ler.

Gjennom å tulle med maten og le av hverandres forsøk på å være morsomme oppnår Siri og guttene en slags kontakt med hverandre. Når alt kommer til alt, ser ikke kjønn ut til å bety så mye for barna i denne episoden, hvilket kan indikere at trafikken over grensen er noe som skjer uintendert. Jeg tolker episoden som et eksempel på det Thorne omtaler som «*successful crossing*» (Thorne, 1993:130). Hun hevder at de som kan kalles «*successful crossers*», er de som har lyst til å bli med i en aktivitet som er assosiert med det motsatte kjønn. På Panter vil jeg påstå at det å grise og tulle med maten var noe som ble assosiert med det guttene gjorde, ettersom slike episoder utspilte seg under så godt som hvert eneste måltid. Thorne hevder dessuten at de som lykkes i denne grenseoverskridingen, må være *insisterende* i sine forsøk. Om Siris forsøk på å være morsom kan kalles insisterende, kan være usikkert, men hun prøvde i det minste både gjennom det hun sa og det hun gjorde. Og man kan også si at hennes forsøk lyktes, i og med at guttene responderte med latter og ikke noen form for avvisning, irettesetting eller utestenging fra videre interaksjon med dem.

Episoden med Siri fikk meg til å tenke på noe i Petters case. Her kan en se at Anette, som har fast plass ved hans side under måltidene, tar initiativ til kontakt med Petter ved å kile ham på magen. Begge ler og ser ut til å ha det morsomt. Kjønn ser i denne situasjonen ikke ut til å spille noen spesiell rolle. Denne episoden så vel som den foregående, kan illustrere Thornes påstand om at kjønn og kjønns grenser har en varierende grad av tilstedeværelse. Under «male-

situasjonen» i Petters case ser det heller ikke ut som at kjønn har noen spesiell betydning for barna. Verken han eller jentene som satt og malte, så ut til å bry seg om at han var den eneste gutten blant de til sammen ni barna rundt bordet. Det bør likevel nevnes at Petter uttrykte en klar og tydelig skepsis til denne maleaktiviteten i forkant («[...] jeg hater maling» og «[...] de kjedelige malegreiene»), mens han fremdeles var sammen med sine to kamerater og bygget med Lego.

Som avslutning på analysens andre del vil jeg vende tilbake til en av de episodene jeg brukte som vignett innledningsvis i avhandlingen, hvor jeg oppdaget fargeskalaen i barnas klær. Denne observasjonen gjorde meg bevisst hvordan barna selv hadde forstått, godtatt og tatt i bruk kulturens budskap i klærne. Det var overraskende å se at samtlige barn gled inn i dette fargemønsteret – og det helt uten instruksjoner fra de voksne. Episoden kan fortelle hvordan barna selv anvender kulturelle koder (her farger på jakker) for å arbeide med å forstå hvem de er, eller hvem de ønsker å være, og gjennom dette også prøve å forstå hvem de andre er. I denne prosessen kan vi se at barna selv drar opp grenser for hvem de definerer som å være «like», og hvem de definerer som å være «ulike» dem selv, hvilket i «fargeskala-episoden» betydde å bestemme hvem de skulle stå ved siden av. Kanskje kan nettopp denne episoden fungere som en slags illustrasjon av det som kan skje i prosessen fra det øyeblikk barna blir presentert for kulturelle forståelser av kjønn, til barna selv har lært og internalisert forståelsene og gjort dem til sine egne slik at det som skjer, fremstår som selvfølgelig for dem.

6.2.3 Oppsummering

Barna på Ekorn så ikke ut til å bry seg om kjønn, og deres lekemønster og interaksjon med andre barn kan være et uttrykk for nettopp det. Barna på Panter hadde stort sett et segregert lekemønster, der jentene lekte med andre jenter og guttene med andre gutter. Også lekens innhold så ut til å variere etter kjønn. Men jeg har også trukket frem episoder som illustrerer et mer variert lekemønster for både jentene og guttene på Panter, for eksempel barnas kommuniserte forståelse av papparollen og pappaen som en unik og aktiv deltager i omsorgsarbeidet i familien. Jeg trakk også frem de rosakledde jentenes «skumle» tigerlek. Disse episodene er med på å synliggjøre at det kan ha skjedd en utvikling og endring i barnas forståelse av kjønn og kjønnets betydning i dagens samfunn – selv om de fortsatt foretrekker å

være sammen med barn av samme kjønn som dem selv. Gjennom barnas lek og interaksjon med jevnaldrende så det altså ut til at de forhandlet om og lærte hverandre hva kjønn kunne bety og innebære for dem. I denne forhandlings- og læringsprosessen bedrev barna grensarbeid hvor de for eksempel prøvde å kontrollere, spionere og erte hverandre. Som middel i denne øvingen i kjønn med likeverdige, virket det som at barna tok i bruk noe av det de hadde lært om kulturelt kjønn. Disse forståelsene av kulturelt kjønn kan de blant annet ha ervervet fra foreldre og foresatte samt de ansatte i barnehagen. Både de voksne og barna vil selvsagt også være påvirket av det bildet av kjønn som blir formidlet gjennom ulike medier, og ikke minst mediesamfunnets reklamebruk slik jeg også var inne på i avhandlingens innledning.

6.3 Å være og gjøre kjønn på en ureflektert måte

6.3.1 Foreldres og ansattes kjønnete identitet

Mødrene til barna viste seg for det meste å være enten veldig interessert i mitt nærvær og mitt prosjekt, eller så ga de uttrykk for en klar og tydelig skepsis. Som jeg nevnte i metodekapittelet, var heldigvis flertallet interessert og ikke blant de skeptiske. Flertallet av fedrene var svært hyggelige og trivelige i møtet med meg, men fremstod ellers som nokså likegyldige til selve prosjektet. Etter at jeg hadde presentert meg og fortalt litt om mine intensjoner med mitt opphold i barnehagen, sa fedrene som regel bare «ok» eller lignende. Faren til en gutt på Ekorn responderte med å si: «Ja, men så gøy for deg da! Så får du leke og kose deg med denne tullegjengen her!» Lignende reaksjoner gikk igjen hos mange av fedrene og også noen av mødrene på tvers av basene. Og det er faktisk av en viss relevans at flertallet av mødrene ga uttrykk for en sterkere opptatthet av og interesse for min undersøkelse, mens flertallet av fedrene viste en mer lunken interesse både for prosjektet og dets tematikk.

En beslektet varierende interesse gjenspeilte seg overraskende nok også blant de ansatte på begge basene. Noen av de kvinnelige pedagogiske lederne og assistentene viste stor interesse for prosjektet og stilte meg også en del relevante spørsmål. En tilsvarende interesse fant jeg verken hos de mannlige pedagogiske lederne eller hos assistentene. Jeg opplevde mennene som svært inkluderende, høflige og imøtekommende med hensyn til min tilstedeværelse i barnehagen, men de ga ikke uttrykk for å ha noen spesiell interesse for selve prosjektet. Når de snakket med meg, gikk praten ofte mer i en generell retning, de spurte for eksempel hvem jeg

var, hva jeg likte å gjøre på fritiden, eller de informerte meg om forhold som gjaldt barnehagen akkurat der og da; for eksempel når de tenkte å gå utendørs denne dagen eller når de planla å starte opp samlingsstunden. Når det kom spørsmål som kunne ha relevans for mitt prosjekt, ble samtalen fort avsluttet etter min respons og uten at det kom noen oppfølgingsspørsmål. Her skilte de mannlige ansatte seg markant fra enkelte av de kvinnelige ansatte på begge basene, som snarere kunne gi inntrykk av at de var umettelige på informasjon om prosjektet og arbeidets progresjon. Det var først etter at min observasjonstid var avsluttet at jeg oppdaget at det faktisk kunne være snakk om et kjønnet mønster i foreldrenes og ansattes interesse for tematikken jeg tok for meg i min undersøkelse, og det gjorde meg ærlig talt overrasket. At det faktisk kunne være snakk om et mønster gjorde at jeg kom til å spørre meg om de voksnes varierende engasjement også kunne forankres i deres egne kjønnede identiteter.

6.3.2 Barns kommuniserte interesser/strategier

Barna reagerte ulikt på min tilstedeværelse. Noen av jentene (spesielt et venninnepar, begge på fire år) tok kontakt med meg hver eneste dag, helt fra min første observasjonsdag og frem til den siste. De ga uttrykk for at de ønsket å ha meg som en slags «bestevenn» eller «storesøster». Jentene konkurrerte til og med om å være «mest venn» med meg og begynte til tider å diskutere og krangle med utgangspunkt i dette. Under diskusjonen brukte de argumenter av typen: «Du fikk sitte på fanget hennes i går, og derfor skal jeg leie henne i dag». I Pias case kan en se hvordan hun er en av dem som uttrykker interesse for meg, blant annet gjennom insisterende forsøk på å få sitte på fanget mitt under måltidet. Dessuten gav hun meg ekstra oppmerksomhet ved å gi meg den rosa sommerfugltegningen sin, som opprinnelig var ment for mammaen hennes. Nielsen (2009) hevder at denne formen for kontaktsøking, som for eksempel vist her fra noen av jentene til meg (som en ung kvinne), er uttrykk for en likhetssøking. Jentene leter etter likhetspunkter mellom seg selv og andre, som ledd i en identitetsdanningsprosess. Mitt og jentenes kjønn var et slikt likhetspunkt. Men det er altså ikke bare en likhetssøking de bedriver, ifølge Nielsen, de driver også med «[...] selvstendighetsbestrebelse og kamp om å danne allianser» (Nielsen, 2009: 83f). Dette siste oppnår de ved å sette grenser blant annet for hva de interesserer seg for, og hvordan de ønsker å markere grenser for likhet og for sin fordeling av intimitet og omsorg. Gjennom jentenes forhandling om hvem som var «mest venn» med meg, kunne det også se ut som at de prøvde å markere «sin» plass i gjengen av jenter. Det skal være

nevnt at flere av jentene på Panter ikke brydde seg om min tilstedeværelse, det var altså slettes ikke slik at samtlige jenter uttrykte en slik interesse.

Blant guttene var det også noen som viste meg spesiell interesse. De stilte meg en del spørsmål om hvem jeg var, og hva jeg gjorde der, og de ønsket å ha meg med i lek. Som regel pleide de å vise større interesse for meg når det var flere andre tilstede. En god del av jentene brukte derimot å komme bort til meg like ofte (om ikke oftere) når de var alene eller i veldig små grupper. Guttene brukte etter hvert det meste av tiden i mitt selskap til å tulle og utfordre meg. De ønsket mest av alt å overbevise meg om at de var både høyere og eldre enn meg, noe følgende episode er et eksempel på:

For å gjøre seg høyere enn meg stiller de seg oppe på ulike gjenstander inne på Panter slik at de til slutt lykkes i å heve hodet sitt til et høyere nivå enn mitt. De fniser og sier: "Se! Vi er jo større enn deg, jo!" Og for å understreke at jeg i tillegg til å være lavere enn dem også er yngre enn dem, så kaller de meg for «baby».

Episoden viser hvordan guttene kan skape forbindelser seg imellom gjennom å markere sin forskjellighet fra meg (*op. cit.*: 83). De kunne altså si at de var både høyere og eldre enn meg, i tillegg til at de var av det motsatte kjønn. Barnas kommuniserte interesser viser ulike strategier for kommunikasjon: Guttene ønsket å konkurrere og tulle med meg, og det nevnte jenteparet ønsket mest av alt at jeg skulle være deres bestevenn eller storesøster. Kommunikasjonsstrategiene kan tolkes som barnas forsøk på å knytte hverandre sammen på en gjensidig kjønnet måte, og jeg kunne altså i denne sammenhengen komme inn som en del av denne identitetsdanningsprosessen. Det skal være nevnt at adferden til barna så ut til å fungere som ureflekterte praksiser, og altså ikke som resultat av noe gjennomtenkt og planlagt, men snarere som noe som oppstod spontant for dem i situasjonen, der og da.

Her følger fire episoder, som alle illustrerer noen av barnas kommuniserte interesser:

«Kom så leker vi med babyene», sier Siri (fem år) til Hanne (fire år). De går bort til rommet med lekene og plukker opp to dukker som de bærer med seg bort til kjøkkenkroken.

«Skal vi leke brannmenn eller?» Nikolai (fire år) spør Thomas (fire år). De smiler til hverandre og forsvinner inn i et av basens hjørner.

«Hei, Eva, vi går tur med babyene våre», sier Helene (fire år) og triller en vogn med en dukke forbi meg. Oda (fire år) følger opp med å si: «Og vi skal faktisk flytte inn her». De går inn i kjøkkenkroken.

«Vi er prinsesser la-la-la-la-lala!» Hanne (fem år) og Marie (seks år) kommer hoppende forbi meg. De smiler, holder hverandre i hendene og svinger med armene.

Felles for de fire episodene er at de viser hvordan barna «bare gjør» ulike aktiviteter, uten at de sier noe om hvorfor de gjør som de gjør, for eksempel ved at Siri og Hanne hadde sagt at de skulle leke med dukkene («babyene») fordi de var jenter. Også i Pias case kan en se hvordan hun og venninnen «stiller med babyene sine», uten noen form for spesiell «grunn» for å drive med akkurat denne aktiviteten og ikke noe annet. I denne sammenhengen kan det være relevant å spørre seg om det som skjer, kan være uttrykk for en ureflektert praksis, noe de har lært seg, enten noe som kan sies å være forankret i en godtatt og internalisert samhandlingsnorm slik at det som skjer oppfattes som selvfølgelig, eller noe som er forankret i vaner og/eller noen form for rutiner som uttrykk for barnas praktiske sans. Jeg vurderer de nevnte episodene som mulige uttrykk for begge innfallsvinklene til ureflektert praksis.

6.3.3 Identifikasjon med kulturelt kjønn

Her kommer tre episoder som kan tolkes som barnas egne forsøk på og utprøvinger av hva som gir dem identifikasjon med «sin» kjønnskategori:

En gutt på nærmere tre år kommer bort til meg under påkledning i gangen og drar ut t-skjorten sin og sier: «Jeg har fotballklær på!» Han er iført en rød fotballdrakt og virker veldig stolt der han står og smiler fra øre til øre. Mens vi var ute, overhørte jeg en annen gutt (fire år) si: «Jeg har på meg brannmannvest, brannmannhatt og brannmannhansker».

Tre jenter (på fire og fem år) sitter ute på gresset. To av dem har på seg t-skjorter i lyserosa farger. Den siste jenta har på seg en oransje genser. Hun tar av seg genseren, under har hun en lyselilla t-skjorte, og hun sier at hun gjør det fordi hun vil «være lik de andre».

Marianne (fem år) kommer bort til meg inne på Panter og forteller meg at hun har vondt bak ørene sine på grunn av hårbøylen hun har på hodet. Bøylen er rosa og har en sløyfe festet til toppen. Jeg spør om hun ikke kan ta den av. «Nei det kan jeg ikke fordi da blir håret mitt stygt og da kommer de andre til å erte meg». Hun beholder bøylen på resten av dagen.

I tråd med det Nielsen (2009) hevder, kan det i disse episodene se ut til at det, samtidig med at kjønn stadig gjøres, skjer en utvikling i barnas forståelse av kjønn i den forstand at de aller fleste barn etter hvert også begynner å identifisere seg med det å være enten en jente eller en gutt. For guttenes del kunne det skje gjennom å vise at de var enten en fotballspiller eller en brannmann, og for jentenes del ved å vise at de hadde lignende t-skjorte, eller i Mariannes tilfelle ved å bære en pyntet hårbøyle for at håret skulle holde seg «fint». Det hendte ikke ofte at en gutt kommenterte sitt ytre i denne barnehagen, og dermed var det også enklere for meg som observatør å legge merke til de gangene det faktisk forekom. Det skjedde oftere at jentene kommenterte det de hadde på seg, og kommentarene gikk mest på klærnes og tilbehørets farge og fasong, som for eksempel i Pias case, hvor det er hun selv som gjør omgivelsene oppmerksom på sin bekledning (altså på sitt rosa skjørt). Guttenes kommentarer pekte utover estetiske kriterier som farge og fasong, og omhandlet i sterkere grad klærnes kulturelle budskap, for eksempel brannmannens heltemot. Dette kan vise til at barna allerede på Panter kan ha forstått de kulturelle budskapene klær og tilbehør har, noe som peker mot at jentene skal være pene å se på, og at guttene skal være tøffe og handlende. Denne observasjonen minner om det jeg nevnte i forbindelse med kallenavnene barna på Ekorn fikk av de ansatte. Hvis en ser disse observasjonene samlet, kan en påstå at barna allerede på basen for de minste blir presentert for slike kulturelle budskap, blant annet formidlet gjennom de ansattes anvendelse av kallenavn. Det kan nesten tyde på at barna på Panter har lært seg – eksempelvis gjennom de ansattes påvirkning – hva de skal fokusere på og synliggjøre ved seg selv. Slike observasjoner kan fortelle noe om den overgangen som finner sted fra presentasjonen av kulturens tilbud til barna om hvordan man skal være henholdsvis gutt og jente, frem til barna selv tar i bruk kulturen for å fortelle omverdenen hvem de er, eller hvem de ønsker å være.

Det er frilek ute på Panter. Pia og hennes venninne (begge på fire år) kommer bort til meg og spør: «Vil du at vi skal lakke neglene dine?» De har med seg en bønne med vann og sand i. De viser frem hendene sine og sier: «Se! Vi har også pynta neglene våre!» Jeg sier: «Ja takk» til

tilbudet deres hvorpå de tar hver sin pinne og dypper ned i «bøtte-blandingen» og liksom pensler blandingen på neglene mine.

Selv om kjønn ikke var et uttalt tema i denne situasjonen, kan episoden likevel synliggjøre en kjønnsstatikk. Gjennom å inkludere meg i dette «lakkerings-ritualet» kan det være at jentene oppnådde en identifikasjon med kulturelt kjønn, eksempelvis her ved forståelsen av jenter/kvinner som noen som har pyntede negler. Denne episoden synes jeg illustrerer det Rithander hevder, nemlig at barna selv «[...] oppsøker og lager situasjoner der identiteten som jente eller gutt, med alt hva det innebærer i vår kultur, bekreftes og forsterkes» (Rithander, 1992: 32).

6.3.4 Oppsummering

Den overraskende kjønnsdelte interessen jeg møtte for mitt prosjekt og min tilstedeværelse i barnehagen blant foreldrene/foresatte og de ansatte, gjorde at jeg også kom til å lure på om dette kunne knyttes til de voksnes egen kjønnete identitet. Det virket som om kvinnene stort sett var mer opptatt av og interessert i prosjektets tema enn hva mennene var. Kanskje kan dette henge sammen med at barnehagen fremdeles betraktes som en kvinnelig arena, hvor kvinnene føler seg mest «hjemme»? Guttene og jentene på Ekorn synliggjorde i liten grad forskjellige interesser eller strategier for samhandling. På Panter viste derimot guttenes og jentenes kommuniserte interesser og strategier seg generelt som forskjellige, og disse fremstod i mange tilfeller som tilsynelatende ureflekterte praksiser hos barna. Typisk nok, synliggjorde barnas kommuniserte interesser et bilde av kjønn som minnet om det kulturelle bildet som finnes av kjønn, som kjønnsdelt og kontrasterende. Dette kunne tyde på at barna hadde lært, internalisert og godtatt visse kulturelle forståelser av kjønn, og videre at de hadde begynt å anvende dem som egne forståelser og preferanser i sin samhandling og interaksjon med andre jevnaldrende. Barnas ureflekterte praksiser kunne altså være uttrykk for en felles samhandlingsnorm hos barna i barnehagen, uttrykk for barnas praktiske sans og/eller uttrykk for deres identitet.

7 Avslutning

Kjønn var overraskende synlig i den barnehagen jeg foretok mine observasjoner i, med tanke på den likestillingsprofilen norske barnehager i dag faktisk har, slik jeg også var inne på innledningsvis i avhandlingen. Og mine observasjoner avdekket på hvilke måter barna møtte kjønn i løpet av barnehagehverdagen. Disse møtene med kjønn synliggjorde også noen forskjeller mellom de to basene. Jeg kunne nemlig registrere en forskjell i barnas syn på og vurdering av kjønnets betydning med hensyn til alder: Kjønn så ut til å bety lite for barna på Ekorn, mens det på Panter syntes å ha blitt viktig for dem ettersom kjønn ofte utgjorde en sentral del av deres sosiale omgang, lek og samhandling med andre jevnaldrende. Dette endrede synet på kjønnets betydning henger selvsagt sammen med det utviklingspsykologien forteller om barnas tiltakende modenhet med alderen og deres bevissthet overfor blant annet sitt eget og andres kjønn, noe jeg tok opp i teorikapittelet. Poenget er imidlertid at kjønn innebærer ulike ting på ulike alderstrinn, men *hva* det betyr og innebærer, er ikke bestemt. Hvordan barna vurderer og forstår kjønn, henger også sammen med hvordan de selv møter kjønn tidlig i livet, eksempelvis i en barnehage. En voksende interesse for denne tematikken er også grunnen til at jeg valgte å la avhandlingen dreie seg om nettopp dette.

Det man kan kalle den "kjønnede konteksten", viste seg å være relativt sterk på Ekorn sammenlignet med Panter, og det ble gjentatte ganger formidlet et stereotyp bilde av kjønn til barna fra de voksne. Som jeg viste i mitt første analysekapittel, synliggjorde de fysiske omgivelsene samt de voksnes tolkning av rommet og deres fysiske og verbale atferd, ofte en kjønnskontrast. Alt det jeg har benevnt som strukturer, vil allerede så tidlig som i barnehagealder gi barna spesifikke vilkår for hvordan de forstår kjønn, og hvordan de gjør og er sitt kjønn sammen med andre. Og som jeg viste i mitt andre analysekapittel, lot det til at barna hadde tatt med seg og begynt å bruke det de (kanskje) hadde lært om kjønn fra den tiden de gikk på Ekorn, i sin samhandling og interaksjon med andre likeverdige på Panter. Og som vi kunne lese i det tredje og siste analysekapittelet, virket det som om både de voksne og etter hvert også barna ofte gjorde sitt kjønn som ureflekterte praksiser – som noe automatisk eller lært. Min hypotese blir dermed at mange av barna så ut til å ha internalisert det bildet av kjønn de ble presentert for på Ekorn, og at de selv hadde begynt å bruke det de hadde lært (enten dette skjedde bevisst eller ubevisst) i sin egen utforskning av hvem de selv og andre var på Panter. Barna hadde med seg et slags "pensum" over hvordan man gjør kjønn sammen med andre barn

og voksne, et pensum de deretter selv videreutviklet. De voksne – både de ansatte på Panter og foreldrene til barna der – fortsatte selvsagt å påvirke barnas syn på og forståelse av kjønn også i tiden etter Ekorn. Poenget er likevel at jeg vurderte barna på Panter som de deltagerne som i sterkst grad understreket og tydeliggjorde betydningen av kjønn, og at det var de som først og fremst førte en lignende utvikling i synet på kjønn videre der, og ikke de voksne, slik det lot til å være på Ekorn. Det skal være nevnt at jeg i mitt datamateriale ikke observerte de samme barna på to ulike alderstrinn, men i stedet ulike barn i to forskjellige aldersgrupper, hvilket betyr at mine observasjoner fra Ekorn og Panter kun fungerer som en illustrasjon av en *mulig* utvikling i barnas syn på og vurdering av kjønnets betydning i forhold til alder. Jeg antar likevel at mine observasjoner kan være uttrykk for en reell utvikling, fordi de fleste barna som gikk på Panter, tidligere hadde gått på Ekorn, og fordi jeg vurderte de ansatte på begge basene som ikke nevneverdig forskjellige i sin håndtering av barna – bortsett fra dette med kjønnsstereotypifiseringen.

I denne læringsprosessen som finner sted i barnehagen, ligger det også et potensiale for endring: For, som jeg har vist gjennom hele avhandlingen med henvisning til mitt empiriske datamateriale, er barna selv aktivt med på å forhandle om og forme synet på hva kjønn er og hvordan det gjøres, slik at de også kan gjøre kjønn på nye måter. Barnehagen fungerer i så måte som en arena for læring og prøving, hvor barna gjennom blant annet sine ulike møter med kjønn etter hvert også lærer seg hva det kan innebære å være en gutt eller en jente og senere en mann eller en kvinne. Og ved å undersøke barnas grensearbeid var det mulig for meg å se nærmere på *hvordan* denne læringen om kjønn forgikk blant de jevnaldrende. I denne avhandlingen har jeg altså vist hvordan noe av det barna opplever på Ekorn, kanskje kan bli en del av premissene eller vilkårene for deres egen senere utforskning av kjønn på Panter. Her er det viktig å understreke at det jeg har valgt å omtale som «pensum» for hvordan man gjør kjønn fra Ekorn, kun er *ett* moment blant mange som kan påvirke barnas forståelse og vurdering av kjønn.

Mine observasjoner har likhetstrekk med det tidligere forskning på barn og kjønn rapporterer om. Blant annet så vi at lek i kjønnsdelte grupper var hyppigst blant de største barna også i den barnehagen jeg observerte, dessuten så vi at leken som regel var forskjellig mellom guttene og jentene på Panter. Men i likhet med det Kleppe registrerte i sin studie fra 2009, fant også jeg tegn til et mer blandet lekerepertoar hos barna, noe som tydet på en kreativ tilnærming til kjønn og dets betydning. Dette er med på å understreke den viktige rollen barn faktisk spiller i utviklingen og forståelsen av kjønn i vårt samfunn. Barnas kreative tilnærming til kjønn gjør at

jeg – i likhet med Kleppe – spør om kjønn tross alt kan se ut til å være mindre viktig for barn i dag enn det var tidligere. Samtidig ser det i mine observasjoner ut til at mange ansattes og flere foreldres holdninger fremdeles er nokså stereotype. Dette bildet av de voksne kan en også finne igjen i den foreliggende forskningen på barn og kjønn: «Fagfolkene er enige om at barn blir presentert for mange ensidige og negative bilder av menn» (Bredesen, 2004: 88). Som forslag til en endring av dette ensidige bildet som presenteres av menn overfor barn, blir menn ofte etterlyst i oppvekstinstitusjonene, slik at de «[...] kan motsi og nyansere disse bildene» (*ibid.*). Et større antall menn i oppvekstinstitusjonene er imidlertid ikke *i seg selv* noen garanti for at bildet på kjønn nyanseres for barna, og heller ikke for at prinsippet om likestilling blir opprettholdt, slik rammeplanen lover. For hvis de voksne fortsetter å formidle et stereotyp bilde av kjønn til barna, vil jeg påstå at det ikke har så mye å si om de ansatte er kvinner eller menn. Hva som skal til for å sikre at barn blir presentert for nyanserte bilder av menn – så vel som kvinner – i norske barnehager, er med andre ord ikke helt enkelt å si, og dette utgjør derfor en tematikk jeg håper blir viet mer oppmerksomhet i tiden fremover. Og de tegnene jeg så til en usynkronisert forståelse av kjønn blant barna og de voksne, gjorde meg enda mer nysgjerrig. Derfor vil jeg etterspørre mer kunnskap om hvordan denne utviklingen i barnas og de voksnes syn på kjønn faktisk skjer, og da særlig hvordan forståelsen av kjønn utvikler seg innenfor samfunnets oppvekstinstitusjoner, fordi det er nettopp der barn og unge i dag oppholder seg store deler av barndommen.

Litteraturliste

Album, Dag: "Den nære fremmede observatør", i *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehuset*. (1996) ss.225-249. Oslo: Tano Aschehoug

Berentzen, Sigurd (1979): "Et samhandlingsperspektiv på studiet av barn", i *Tidsskrift for samfunnsforskning* 5-6, 1979 s.393-414

Birkeland, Inger (2012) "Kapittel 2: Rom, sted og kjønn: begrepsavklaringer og bruksanvisninger" (s.47-61) *Rom for barnehage* (2012) Moser, Thomas [red.] Bergen: Fagbokforlaget

Bredesen, Ole (2004): *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen akademisk forlag

Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. og Shaw, Linda L. (1995): *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: The university of Chicago Press

Fangen, Katrine (2008): *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget

Frønes, Ivar (2006): *De likeverdige*. Oslo: Gyldendal akademisk

Halldén, Gunilla (2007): *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson bokförlag

Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul (2006): *Feltmetodikk, Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS

Hellman, Anette (2010): *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg: Geson Hylte Tryck

Hjellbrekke, Johs. i Korsnes, Olav [red.] (2008): *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget

Kleppe, Glærum Rasmus (2009): *Spidermankjole!* Oslo

Lorentzen, Jørgen og Mühleisen, Wencke [red.] (2006): *Kjønnforskning, en grunnbok.* Oslo: Universitetsforlaget

Markström, Ann-Marie «Hallen – en plats i skärningspunkten mellan privat och offentligt», i *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* (2007) Halldén, Gunilla [red.] Stockholm: Carlsson bokförlag

Massey, Doreen (1994): *Space, place and gender.* Cambridge: Polity press

Nielsen, Bjerrum Harriet og Rudberg, Monica (1989): *Historien om jenter og gutter, kjønns sosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv.* Oslo: Universitetsforlaget

Nielsen, Bjerrum Harriet (ss.153-168) i: Lorentzen, Jørgen og Mühleisen, Wencke [red.] (2006): *Kjønnforskning, en grunnbok.* Oslo: Universitetsforlaget

Nielsen, Bjerrum Harriet (2009): *Skoletid.* Oslo: Universitetsforlaget

Nielsen, Bjerrum Harriet og Thorne, Barrie (2014): "Children, gender and issues of well-being", i *Handbook of child well-being.*

Odelfors, Birgitta (1999): *Barnehagen i et kjønnsperspektiv* Oslo: Pedagogisk forum

Rithander, Susanne (1992): *Snille piker og rabagaster? Jenter og gutter i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget

Solbrække, Kari Nyheim og Aarseth, Helene (ss. 63-76) i: Lorentzen, Jørgen og Mühleisen, Wencke [red.] (2006): *Kjønnforskning, en grunnbok.* Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse. Innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget

Thorne, Barrie (1993): *Gender play, Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press

West, Candace og Zimmerman, Don H. (1987): "Doing gender", i *Gender and society* 1987 1:125. Canada: Sage publications

Wilken, Lisanne (2008): *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Aakvaag, Gunnar C. (2008): *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag

Elektroniske kilder

Kanestrøm, Jorunn (26.04.2012): "Stereotyper om kjønn blomstrer i barnehage og skole"
URL:<https://www.jus.uio.no/ior/forskning/aktuelle-saker/2012/stereotypiske-kjonnbilder-blomstrer.html> [Lesedato: 20.08.2012]

Kunnskapsdepartementet rapport (15.07.2010): «Nye barnehager i gamle spor? Hva vi gjør, og hva vi tror»
URL: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2010/rapport-nye-barnehager-i-gamle-spor-.html?id=611433 [Lesedato: 04.04.2014]

Statistisk sentralbyrå (SSB) (25.04.2014): «Barnehager, 2013, årlige tall»
URL: <http://www.ssb.no/barnehager/> [Lesedato: 02.05.2014]

Barnehagens rammeplan anno 2011 i Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (25.09.2012): «NOU 2012: 15 Politikk for likestilling»
URL:<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2012/nou-2012-15/9.html?id=699894> [Lesedato: 29.11.2012]

Avhandlingen inneholder 32 124 ord.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Til foreldre og foresatte

Informasjon og samtykke i forbindelse med observasjon i barnehage i forbindelse med masteroppgave

Mitt navn er Eva Svihus Borgersen. Jeg er masterstudent ved sosiologi ved Universitetet i Oslo og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er barns hverdag i barnehagen, herunder hvordan alder og kjønn får betydning for dem. Dette er interessant fordi dette kan legge noe av grunnlaget for hvordan barna forstår seg selv og betydningen av kjønn på når de blir eldre.

For å finne ut mer om dette ønsker jeg å observere samspillet mellom barn og mellom barn og voksne i barnehagen. Dette feltarbeidet kommer til å ta en månedstid (4 uker). Den første uken ønsker jeg å være tilstede hver dag for å lære barnehagens miljø og rutiner å kjenne. De resterende tre ukene regner jeg med å være tilstede annen hver dag.

Jeg ønsker å observere i begge barnehagens avdelinger, slik at det er mulig å sammenligne litt på tvers av alder. Jeg vil fungere som kun observatør, dvs. at jeg vil påvirke barnehagens vanlige gang minst mulig. Jeg kommer til å benytte meg av notatblokk under oppholdet, ellers kommer jeg ikke til å dokumentere på noen annen måte (bilder, båndopptaker, video og lignende). Opplysningene vil bli anonymisert og navnelister vil da slettes ved endt prosjekt høst 2014.

Deltagelsen er frivillig, deltagere kan trekke seg når som helst uten å begrunne dette, og innsamlede data om vedkommende vil bli slettet umiddelbart.

Jeg som forsker har taushetsplikt.

Hvis det er noe dere lurer på kan dere ringe meg på 93 64 85 98 eller sende en epost til evasvihus@hotmail.com. Dere kan også kontakte min veileder professor Harriet Bjerrum Nielsen ved Universitetet i Oslo, på telefonnummer: 22 85 89 30.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Eva Svihus Borgersen

Nonnegata 6a

0656 OSLO

Samtykkeerklæring:

.....(barnets navn) kan observeres av studenten (kryss):.....

Jeg har mottatt informasjon om studien av kjønns sosialisering i barnehagen.

Signatur:.....

Til ansatte

Informasjon og samtykke i forbindelse med observasjon i barnehage i forbindelse med masteroppgave

Mitt navn er Eva Svihus Borgersen. Jeg er masterstudent ved sosiologi ved Universitetet i Oslo og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er barns hverdag i barnehagen, herunder hvordan alder og kjønn får betydning for dem. Dette er interessant fordi dette kan legge noe av grunnlaget for hvordan barna forstår seg selv og betydningen av kjønn på når de blir eldre.

For å finne ut mer om dette ønsker jeg å observere samspillet mellom barn og mellom barn og voksne i barnehagen. Dette feltarbeidet kommer til å ta en månedstid (4 uker). Den første uken ønsker jeg å være tilstede hver dag for å lære barnehagens miljø og rutiner å kjenne. De resterende tre ukene regner jeg med å være tilstede annen hver dag.

Jeg ønsker å observere i begge barnehagens avdelinger, slik at det er mulig å sammenligne litt på tvers av alder. Jeg vil fungere som kun observatør, dvs. at jeg vil påvirke barnehagens vanlige gang minst mulig. Jeg kommer til å benytte meg av notatblokk under oppholdet, ellers kommer jeg ikke til å dokumentere på noen annen måte (bilder, båndopptaker, video og lignende). Opplysningene vil bli anonymisert og navnelister vil da slettes ved endt prosjekt høst 2014.

Deltagelsen er frivillig, deltagere kan trekke seg når som helst uten å begrunne dette, og innsamlede data om vedkommende vil bli slettet umiddelbart.

Jeg som forsker har taushetsplikt.

Hvis det er noe dere lurer på kan dere ringe meg på 93 64 85 98 eller sende en epost til evasvihus@hotmail.com. Dere kan også kontakte min veileder professor Harriet Bjerrum Nielsen ved Universitetet i Oslo, på telefonnummer: 22 85 89 30.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Eva Svihus Borgersen

Nonnegata 6a

0656 OSLO

Samtykkeerklæring:

.....(ansattes navn) kan observeres av studenten (kryss):.....

Jeg har mottatt informasjon om studien av kjønns sosialisering i barnehagen.

Signatur:.....

Vedlegg 2: Meldeskjema NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Tittel	Kjønns sosialisering i barnehagen	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Oslo	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Det samfunnsvitenskapelige fakultet	
Institutt	Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Harriet	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Bjerrum Nielsen	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Professor	
Arbeidssted	Senter for tverrfaglig kjønnsforskning (STK)	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Adresse (arb.sted)	Postboks 1040 Blindern	
Postnr/sted (arb.sted)	0315 OSLO	
Telefon/mobil (arb.sted)	22858930 / 92667801	
E-post	h.b.nielsen@skk.uio.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Eva	
Etternavn	Svihus Borgersen	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Nonnegata 6a	
Postnr/sted (privatadresse)	0656 OSLO	
Telefon/mobil	93648598 /	
E-post	evasvihus@hotmail.com	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Formålet med prosjektet er å forstå hvordan et barns barnehagehverdag ser ut. Og se hvordan kjønn kommer inn i barns liv. For å nå dette målet ønsker jeg å gjøre feltarbeid i en barnehage i Oslo med deltagende observasjon som metode. Feltarbeidet vil ta en måneds tid (4 uker). Den første perioden kommer til å gå med på generell observasjon og i de siste tre ukene til å fokusere mer på enkelte barn. Kjønns sosialisering er ofte diskutert på et gruppenivå og derfor har jeg valgt å ha et litt anderledes (mer individuelt) perspektiv på temaet.</p> <p>Problemstilling: Hvilke bilder av kjønn gis barn?</p> <p>Forskningsspørsmål: Hvor kommer kjønn til syne i barnehagen?</p>	<p>Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.</p> <p>Maks 750 tegn.</p>
6. Prosjektomfang		

Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> ● Enkel institusjon ○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt ○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt 	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	2. avdelinger: På småbarnsavdeling (0-2 år): 2 jenter og to gutter På større barns avdeling (3-5 år): 2 jenter og 2 gutter	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Utvalget skal ikke bære preg av noen spesielle kjennetegn. Barnehagen skal kunne representere en såkalt 'normal/vanlig' barnehage.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Opprettet gjennom avdelingsleder i barnehagen samt av pedagogiske ledere på de ulike avdelingene.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om dette på temaside. Hva skal du forske på?
Alder på utvalget	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	8	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ● Nei ○	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn	Gruppen som skal observeres er i alderen 0-5 år hvilket tilsier at de høyst sannsynlig ikke vil forstå hva det å forske på kjønns sosialisering betyr.	Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Observasjonsnotater	Spørreskjema, intervju-temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.

Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input checked="" type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er
Spesifiser hvilke		NBI Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke?		Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NBI Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer om krav til samtykke
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Hør du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?	Utvalget er lite og jeg velger å anonymisere og kode om utvalget umiddelbart som feltarbeidet har startet. Dette vil kun jeg og min veileder ha tilgang på.	NBI Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.

Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil. Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Direkte eller indirekte personopplysninger vil ikke bli lagret elektronisk. Den private datamaskinen er låst ved brukernavn og passord.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Bærbar datamaskin	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om

Kommentar		dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisinsk og helsefaglig
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:01.08.2013 Prosjektstutt:01.09.2013	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektstutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektstutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Navn på barnehage og personer vil bli anonymisert og bydelen vil ikke bli oppgitt.	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	1	

Endrings skjema

for endringer i forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per e-post til: personvernombudet@nsd.uib.no

Vennligst les veiledning bakerst

1. BEHANDLINGSANSVARLIG ⁱ			
Institusjon: Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder		Dato for innsending:	
Adresse: Universitetet i Oslo Postboks 1040 Blindern		Postnr.: 0315	Poststed: OSLO
2. DAGLIG ANSVAR ⁱⁱ			
Navn (fornavn - etternavn): Harriet Bjerrum Nielsen			
Arbeidssted (avdeling/seksjon/institutt): Senter for tverrfaglig kjønnsforskning (STK)		Stilling/grad: Professor	
Adresse – arbeidssted: Universitetet i Oslo Postboks 1040 Blindern		Postnr.: 0315	Poststed: Oslo
Telefon: 22858930	Telefaks:	Mobil: 92667801	E-postadresse: h.b.nielsen@skk.uio.no
3. VED STUDENTPROSJEKT ⁱⁱⁱ			
Navn (fornavn - etternavn) på studenten: Eva Svihus Borgersen			
Nonnegata 6a		Grad: Høyere grad	Poststed: Oslo
Telefon:	Telefaks:	Mobil: 93648598	E-postadresse: evasvihus@hotmail.com
4. PROSJEKTNUMMER OG PROSJEKTTITTEL			
Nummer: 33658			
Tittel: Kjønns sosialisering i barnehagen			
5. ENDRING			

Jeg har angitt en for kort prosjektperiode: "prosjektslutt: 01.09.2013". Dette skal endres til: 01.09.2014.

6. SPESIELLE TILLATELSER^{IV}

<i>Er endringen meldt til Regional komité for medisinsk forskningsetikk?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding
<i>Gjør endringen at prosjektet nå blir fremleggelsespliktig for Regional komité for medisinsk forskningsetikk (inkludert melding om forskningsbiobank)?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding
<i>Gjør endringen det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?</i>	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend dispensasjon

7. TILLEGGSOPPLYSNINGER

8. ANTALL VEDLEGG

Legg ved eventuelle nye vedlegg (forespørsel, intervjuguide, registreringsskjema, spørreskjema, tillatelser og lignende).

ⁱ Behandlingsansvarlig

I forskningsprosjekt er behandlingsansvarlig som regel den *institusjon, ved institusjonens øverste leder*, som forsker/student er ansatt ved/studerer ved.

Den behandlingsansvarlige har bestemmelsesrett over opplysningene og det er den behandlingsansvarlige som står ansvarlig utad for at behandlingen er lovlig. Den behandlingsansvarlige vil være den som kan saksøkes og pådra seg straffeansvar for

overtredelse av lovens bestemmelser. Avgjørende moment når man skal avgjøre hvem som er ansvarlig er blant annet hvem som initierer prosjektet og om forskers befatning med prosjektet skjer i egenskap av å være ansatt eller ikke.

ii Daglig ansvarlig

Forsker/veileder skal føres opp i dette feltet.

Daglig ansvarlig er den som kan ha det daglige ansvaret for riktig og forsvarlig etterlevelse av lovens bestemmelser om informasjonssikkerhet og internkontroll, gjerne definert ved forsker selv/studentens veileder.

iii Studentprosjekt

Feltet fylles ut dersom behandlingen av personopplysningene gjennomføres som et studentprosjekt.

iv Spesielle tillatelser

For mer informasjon om hvorvidt et prosjekt er fremleggelsespliktig for *Regional komité for medisinsk forskningsetikk (REK)*, vises det til helseforskning.etikkom.no

For å få utlevert taushetsbelagte opplysninger fra offentlige forvaltningsorgan, sykehus, trygdekontor, sosialkontor m.m., må det søkes om *dispensasjon fra taushetsplikten*. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Søknad om utlevering av helseopplysninger rettes til REK.