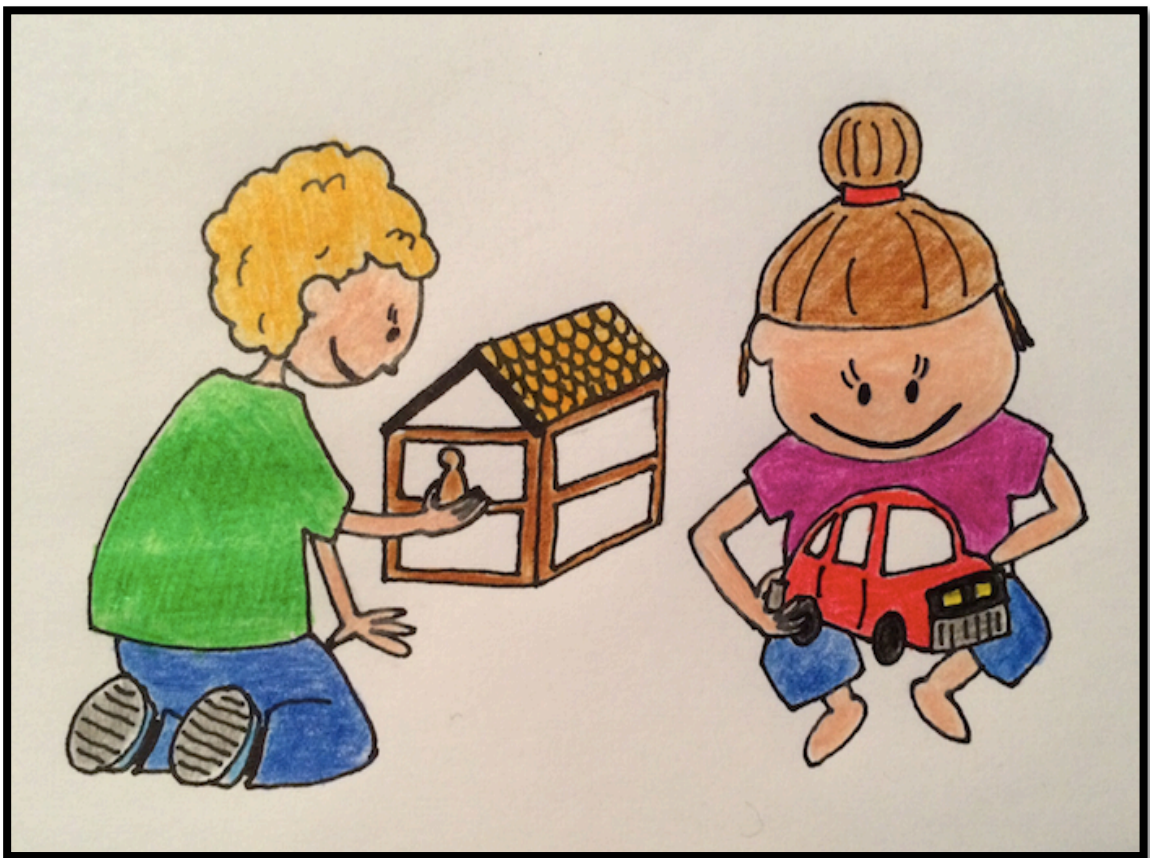


Hvad forventer du af mit køn?

- En kvalitativ undersøgelse af børns og voksnes konstruktion af køn i børnehaven



Af Ida Marie Thorsen

Institut for Sociologi og Socialt Arbejde ved Aalborg Universitet

Speciale i Socialt Arbejde – Foråret 2016

Vejleder: Marianne Skytte

Anslag: 239.248

Hvad forventer du af mit køn? – en kvalitativ undersøgelse af børns og voksnes konstruktioner af køn i børnehaven

"The division of people into males and females is so fundamental to our talk as usual and to our understanding of identity, that it is generally understood as a natural fact of the real world rather than something that we have learned to see as natural" – Bronwyn Davies

Institut for Sociologi og Socialt Arbejde ved Aalborg Universitet
Speciale i Socialt Arbejde – Foråret 2016
Vejleder: Marianne Skytte
Anslag: 239.248

ABSTRACT

Gender constructions surround us in everyday life from advertisements, TV-shows to politics, laws and to the spoken words said by close friends, family and one self. These constructions form what kind of behaviors is classified to be normal and what is labeled as deviant behavior. Gender constructions can lead to social consequences such as discrimination, repression, violence, bullying etc.

This master thesis investigates gender constructions and interactions between children and nursery teachers in a Danish day care. The thesis is an attempt to embed social problems related to gender constructions in the field of Social Work.

The analysis is divided into three chapters, one which examine the children's interactional construction of gender, one which examine the pedagogues interactional construction of gender and one which examine children and the nursery teachers interactional construction of gender. By analyzing gender constructions I'm able to clarify what the agents classify as normal behavior and what is classified as deviant behavior.

I found that both children and nursery teachers construct gender in interaction in the light of heteronormative notions. Gender is understood in the binary notion of sex divided into males and females, men and women, boys and girls. We expect different things from different sexes. The children reflect these expectations in their behavior and thereby expectations to how a 'real boy' and a 'real girl' behave are socialized in reciprocal interaction. These heteronormative notions of how to *be* a boy and how to *be* a girl can lead to discrimination, repression and/or bullying etc. against children that differ from the norm. I also found that some children try to break free from these heteronormative notions but that's only possible when the child gets help from one of the other children – and more likely if the other child is older. Also the nursery teachers tried to break free of these heteronormative notions, but they have neither the knowledge nor the tools to do it. This points towards a professionalization of gender at the day care and to educate nursery teachers specialized in gender.

To investigate how the children and the nursery teachers at the day care construct gender in their everyday life at the day care I used qualitative methods. The day care

is divided into to sections called The Milky Way and Andromeda. I did my studies at Andromeda. First of all I made an observational pilot study for two days at the day care where after I began a week of observations. After collecting the observational data I made four focus group interviews with eight children of age 5 from Andromeda. I also made one focus group interview with the nursery teachers from Andromeda. These focus group interviews were based on the observations. From the observation data I made different kinds of cases from which the concept *gender* was to be discussed in different situations.

The results of this master thesis are to be included and to contribute to the collective accumulation of knowledge in the field of social work, gender and in the pedagogical practice.

TAK

For at kunne udarbejde denne undersøgelse har det krævet stort engagement fra pædagogerne og børnene fra børnehaven. Herfra skal lyde et særligt stort tak for at I havde lyst og mulighed for at være med. Uden jer havde jeg ikke haft mulighed for skrive dette speciale. Der skal også lyde en stor tak til min vejleder, Marianne Skytte, som har bidraget med god og konstruktiv kritik. Endvidere vil jeg gerne takke min sparringspartner, Sofie Bonde Albrichtsén. Vi har fulgt hinanden gennem forløbet, og det har været helt uvurderligt at kunne sparre viden og ikke mindst op- og nedture med dig. Sidst men ikke mindst vil jeg gerne takke min familie og kæreste for at lægge øre til, når jeg ikke kunne tale om andet end specialet.

INDHOLDSFORTEGNELSE

ABSTRACT	5
TAK	7
INDHOLDSFORTEGNELSE	9
INDLEDNING	13
PROBLEMFELT	13
FORANKRING AF KØN I BØRNEHAVEN I DET SOCIALE ARBEJDE	14
AT VÆRE ELLER AT GØRE KØN	15
OPERATIONALISERING AF KØN I BØRNEHAVEN	17
FORVENTNINGER SKABER VIRKELIGHEDER	18
NORMKRITISK PÆDAGOGIK	21
UNDERSØGELSENS DESIGN	23
BØRNEHAVEN SOM SOCIOKULTUREL RAMME	23
BØRNEHAVENS ORGANISATORISKE RAMMER	25
INDRETNING	26
HVILKE BØRN, FORÆLDRE OG PÆDAGOGER GÅR PÅ ANDROMEDA?	28
TEORETISKE POSITIONER	29
SOCIALE OG KULTURELLE KATEGORIER	30
BØRN OG BARNDOM MED AFSÆT I DEN NYE BARNDOMSFORSKNING	33
SOCIALE RELATIONER OG KØNSIDENTITET	35
KROPSLIGE TEGN OG MÅDER AT GØRE KØN	37
METODE	42
FELTARBEJDE	43
DELTAGENDE OBSERVATIONER I BØRNEHAVEN	44
FELTNØTER	46
BLANDT BØRN, PÆDAGOGER OG FORÆLDRE	47
FOKUSGRUPPEINTERVIEWS	50
FOKUSGRUPPEINTERVIEWS MED BØRNENE	53
FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED PÆDAGOGERNE	56

ETISKE OVERVEJELSER	57
ANALYSESTRATEGI	58
<u>ANALYSE</u>	<u>61</u>
ANALYSEDEL 1: BØRNENES KONSTRUKTION AF KØN OG KØNSIDENTITET I ET INTERAKTIONISTISK PERSPEKTIV	62
DET PERFORMATIVE KØN	62
PIGER ER SMUKKE OG DRENGE HAR BUKSER PÅ	63
DER ER IKKE NOGET, DER HEDDER DRENGEFARVER OG PIGEFARVER	67
LANGT ELLER KORT HÅR	68
KØNSKONSTRUKTIONER I SOCIALE (LEGE)RELATIONER	70
TORNEROSE VAR ET VAKKERT BARN	71
DET ER FAKTISK RET SJOVT AT LEGE MED PIGER	72
SKAL VI IKKE SNAKKE OM KÆRESTER?	79
VI VIL I HVERT FALD IKKE HAVE DEN!	80
ER DE ALLE SAMMEN DRENGE?	84
ANALYSEDEL 2: PÆDAGOGERNES KONSTRUKTION AF KØN I ET INTERAKTIONISTISK PERSPEKTIV	87
EN FREMMED PÆDAGOGIK	87
DET NATURLIGE KØN	90
KØNSROLLEMØNSTRE MELLEM PÆDAGOGERNE	92
KØNSKONSTRUKTIONER I ROLLELEGE	95
EN ANDERLEDES MÅDE AT GØRE KØN	98
ANALYSEDEL 3: AKTØRERNES INTERAKTIONISTISKE KONSTRUKTION AF KØN	101
DIFFERENTIERING AF BØRNENE QUA DERES KROPSMÆRKE	101
HVOR ER DU SEJ!	103
PIGEVANTER ER SMUKKE OG DRENGEVANTER ER SEJE	105
RUMLIG KONSTRUKTION AF KØN	106
REPRODUKTION AF HETEROSEKSUALITET SOM NORMALITET	108
<u>KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING</u>	<u>113</u>
<u>REFERENCER</u>	<u>117</u>
<u>BILAG 8</u>	<u>122</u>

OBSERVATIONSGUIDE	122
<u>BILAG 9</u>	<u>124</u>
FOKUSGRUPPEINTERVIEWGUIDE - ANDROMEDAS PÆDAGOGER	124
<u>BILAG 10</u>	<u>130</u>
FOKUSGRUPPEINTERVIEWGUIDE - ANDROMEDAS BØRN	130

INDLEDNING

PROBLEMFELT

Specialet er en undersøgelse af børns hverdagsliv i en kønsmæssig forståelsesramme. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i børnehaven, idet børnehavens opgave er at understøtte barnets udvikling, være omsorgsgivende og sørge for barnets læring. Jf. Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge § 7 stk. 2 skal dagtilbud ”i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd samt bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst” (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold 2015). Netop af disse grunde finder jeg det særligt interessant at undersøge de kønskonstruktioner, børn omgiver sig med i børnehaven, og hvordan børnene i samspil med pædagoger og forældre konstruerer, dekonstruerer og rekonstruerer køn.

Baggrunden for at skrive dette speciale bunder i min egen erfarings- og oplevelsesverden, hvor jeg dagligt oplever diskrimination, mistrivsel og undertrykkelse på baggrund af køn og seksuel orientering både på min egen krop og på andres. Denne ofte ubemærkede diskrimination af køn og seksualitet har været en vigtig drivkraft for at skrive dette speciale. Yderligere er jeg, i kraft af specialiseringsmodulet på studiet, blevet optaget af at indskrive køn i det forebyggende sociale arbejde.

Specialet har til formål at skabe opmærksomhed omkring hvilke kønskonstruktioner børnehavens aktører omgiver sig med i børnehaven, samt belyse hvordan kønskonstruktioner i børnehaven kan bidrage til skabe sociale problemer for nogle børn og/eller sætte nogle børn i udsatte positioner. På den baggrund argumenterer jeg for at professionalisere og indskrive køn i børnehaven i det forebyggende arbejde, for at modvirke, at nogle børn oplever diskrimination, mistrivsel, undertrykkelse og det at føle sig forkert mv. grundet stereotype kønskonstruktioner og -normaliteter. Specialet er *ikke* et forsøg på at neutralisere køn og gøre alle ens; derimod er det et forsøg på at skabe rum for kønsdiversitet ved sætte fokus på hvilke konstruktioner af køn, der skabes i samspil mellem børnehavens aktører, samt hvorledes disse konstruktioner er norm- og afvigelsesdannende.

Viden om kønsidentitet, seksualitet, ligestilling og familieformer har ikke før år 2014 indgået i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsens fællesdel. Som det fremgår af bekendtgørelsen, skal faget medvirke til, at de studerende og kommende pædagoger er i stand til at *”formulere faglige mål og midler til at skabe rum for menneskers mangfoldighed og til understøttelse af kønnenes lige muligheder”* (Uddannelses- og forskningsministeriet 2014). Det er altså helt nyt, at nyuddannede pædagoger udklækkes med en faglig viden om køn i deres pædagogiske arbejde. Dette vidner om, at selvom der efter års debatteren i den akademiske kønsforskning er bred enighed om at køn er en dynamisk, social og kulturel størrelse, har der været et efterslæb fra forskning til den pædagogiske praksis (Løntoft 2014:6).

Forskning om børn og køn i Danmark er præget af socialpsykologiske og pædagogiske fagområder med afsæt i en poststrukturalistisk tilgang (Søndergaard 2006;Staunæs 2003;Palludan 2005). Jeg tager ligeledes afsæt i den poststrukturalistiske tilgang og henter inspiration fra den forskning, der allerede er udarbejdet i de psykologiske og pædagogiske fagområder og sætter dem ind i en kontekst af det sociale arbejde.

FORANKRING AF KØN I BØRNEHAVEN I DET SOCIALE ARBEJDE

Definitionerne af hvad der karakteriserer et socialt problem er flertydige og mangeartede. Hvad der karakteriseres som et socialt problem i en sammenhæng er forskellig fra, hvad der karakteriseres som et socialt problem i en anden sammenhæng. Sociale problemer ændrer karakter over tid og rum og på tværs af kulturer og er således kontekstafhængigt og situationelt (Meeuwisse & Swärd 2002:19-48). Normer omkring køn og seksualitet varierer ligeledes fra tid og rum, og hvad der anskues som normalt og almindeligt i den ene kontekst opfattes som afvigende – endda anstødeligt og problematisk – i den anden.

Køn er ikke et socialt problem i sig selv, og man kan således ikke tale om køn i børnehaven som et generelt socialt problem. Man kan derimod argumentere for, at konstruktioner af køn kan give anledning til, at der opstår klassificeringer af sociale problemer som følge af specifikke kønskonstruktioner. Det kunne eksempelvis være diskrimination, vold, mobning, ulighed, mistrivsel mv. på baggrund af køn og seksuel

orientering. Konstruktioner af køn danner grundlag for normdannelser, hvilket kan skabe grundlag for at bestemte handlinger bliver stemplet som afvigende, når omgivelserne karakteriserer handlingen som afvigende fra de hegemoniske normer. Det er først i denne stempling af handlingen som afvigende, at handlingen eller stemplingen kan ses som et socialt problem – enten af subjektet selv som kan forsøge at konformere eller af omgivelserne (Becker 2013). Jeg anskuer således normdannelsesprocesser som sociale problemer, *når* omgivelserne karakteriserer handlinger som afvigende, samt når subjektet forkaster eller ekskluderer bestemt adfærd for at passe ind i normrammen. Diversiteten af køn er dermed ikke et socialt problem i sig selv. Det er først når disse italesættes eller mødes som sådan, at de bliver til problemer.

Min forståelse af sociale problemer bunder således i en socialkonstruktivistisk virkelighedsopfattelse. Med afsæt i Fuller og Myers' argumentation, at "*sociale problemer er hvad folk tror de er*" (Meeuwisse & Swärd 2002:31), abonnerer jeg på en konstruktivistisk ontologisk forståelse af sociale problemer; sociale problemer eksisterer ikke førend nogen oplever eller karakteriserer et givent fænomen som et socialt problem (Sahlin 2002:107). Jeg vil i nærværende kapitel løbende argumentere for, hvorfor køn i børnehaven er relevant at beskæftige sig med i det sociale arbejde.

AT VÆRE ELLER AT GØRE KØN

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, argumenterer i notatet *Blik for køn i pædagogisk praksis* (2009), for at der eksisterer to hovedpositioner inden for arbejdet med køn i daginstitutioner. Den ene betegner de som *den biologiserende tilgang*, og den anden betegner de som *den sociokulturelle tilgang* (EVA 2009:5). Jeg vil i følgende gøre kort rede for begge positioner.

Den biologiserende tilgang lægger vægt på, at biologiske forskelle mellem mennesker har afgørende betydning for deres adfærd og interesser. Mennesker af denne opfattelse argumenterer for, at der eksisterer to forskellige køn, mænd og kvinder. Mænd og kvinder er ikke bare anatomisk forskellige, men har også forskellige handlemønstre, tænkemåder, forskellige egenskaber mv. Eksempelvis er piger naturligt meget omsorgsfulde og drenge er naturligt vilde og dominerende. Denne forskel skal

respekteres, således mennesker kan udvikle sig i overensstemmelse med deres naturlige interesser (ibid.:5-6). Særligt Gideon Zlotnik (1991) og Ann-Elisabeth Knudsen (2002) har vundet indpas i de danske daginstitutioner og skoler, hvor pædagoger og lærere har undervist med udgangspunkt i denne opfattelse af den biologiske forskel. Kønssociolog Cecilie Nørgaard henviser dog til, at der er lavet flere undersøgelser, der viser, at der er større kognitive forskelle indbyrdes i kønskategoriene end mellem kønnene (Løntoft 2014:7).

Den biologiserende tilgang bygger på den cis-heteronormative antagelse. Denne antagelse er forestillingen om, at det menneske vi møder er cis-kønnet og heteroseksuel (LGBT Danmark 2009:7). At være cis-kønnet betyder, at det oplevede køn og det udtrykte køn er korrelat med det biologiske køn (ibid.:16). Denne cis-heteronormative forestilling bygger på, at samfundet består af mænd og kvinder, de danner par og får børn. Megen lovgivning er bygget på denne opfattelse (ibid.:8).

Overfor forestillingen om køn som biologisk står forestillingen om køn som socialt. LGBT Danmark har udarbejdet en tredeling af, hvordan begrebet køn kan forstås:

1. Det oplevede køn (det køn som man føler sig som)
 2. Det udtrykte køn (måden hvorpå man udtrykker sit køn gennem beklædningsgenstande og kropsholdning)
 3. Det biologiske køn (det køn mennesket bliver tildelt ved fødsel)
- (LGBT Danmark 2009:14-15).

Det oplevede køn og det udtrykte køn er det, som LGBT Danmark definerer som det sociale køn (ibid.:17). Denne forestilling henter sin argumentation i det socialkonstruktivistiske videnskabsparadigme og bygger sine argumentationer omkring køn som et socialt fænomen, der konstrueres, dekonstrueres og reproduceres gennem normer, vante forestillinger og adfærd. Menneskers adfærd og interesser kan således ikke kausalitetsforklares på baggrund af det biologiske køn, men må derimod anses som skabt i interaktioner mellem mennesker i sociale og kulturelle processer i måden hvorpå vi taler om køn, tænker og kategoriserer køn (EVA 2009:6). Hertil anvender jeg *kvindeligt* eller *mandligt kropsmærkede børn* som et muligt svar på problematikken omkring på den ene side ønsket om at opløse det binære kønssystem, og på den anden side at udforske et praksisfelt, hvor det binære kønssystem reproduceres som praktiske funktioner. At bestemte kønnede børn foretrækker dukker og prinsessekjoler, og at andre bestemte kønnede børn foretrækker superhelte og

krigsfigurer, er dermed ikke noget naturgivent, men derimod noget, som er konstrueret gennem komplekse kulturelle og sociale processer mellem børnene og omgivelserne (samfund, forældre, medier (film, spil mv.), pædagoger mv.). Omgivelserne er med til at skabe et bestemt handlerum for hvordan køn gøres 'rigtigt'. Det kan således være vanskeligt at bryde med disse forestillinger og forventninger til hvordan 'rigtig pige' og 'rigtig dreng' gøres (ibid.:9). At gøre køn er altså en måde at beskrive køn som et socialt og kulturelt fænomen, som gøres i konstante sociale processer; at gøre køn er foranderligt. At være køn udtrykker det modsatte; det er konstant og uforanderligt (Olesen et. al 2008:5). Netop denne anskuelse af køn som *gørende* danner undersøgelsens normative standpunkt.

Jeg afgrænser mig fra at beskæftige mig med mediernes påvirkning. Endvidere beskæftiger jeg mig kun perifert med det danske samfunds kønskonstruerede normer qua min anskuelse af børnehaven som præget af de samfundsmæssige kønskonstruerede diskurser. Dette vender jeg tilbage til i kapitlet *Undersøgelsens design*.

OPERATIONALISERING AF KØN I BØRNEHAVEN

På baggrund af ovenstående har jeg opstillet en række parametre for operationaliseringen af køn i børnehaven, som jeg mener har betydning for hvorvidt børnene begrænses i deres værensformer og udfoldelsesmuligheder qua kønskonstruktioner eller ej. Parametrene er følgende:

- Sociale kategorier
- Børnesyn
- Normalitet og afvigelse
- Kroslige tegn og måder at gøre køn

Køn er en af de mange *sociale kategorier* børnehavens sociale orden er bundet op omkring. Her trækker jeg på begrebet intersektionalitet for at tydeliggøre, hvorledes jeg forstår konstruktionen af sociale kategorier. Hertil analyserer jeg børnenes positioneringsmuligheder i sociale kategorier som forhandles, rekonstrueres og dekonstrueres i børnenes legerelationer. Endvidere anvender jeg

intersektionalitetsbegrebets iboende magtforståelse til at analysere hvorledes det kønnede subjekt bliver til gennem subjektiveringsprocesser.

Børnesynet har været et særligt omdrejningspunkt for specialeprocessen. Både i kraft af min egen forforståelse af børn og køn, og for analysen af pædagogernes forståelse af børn og køn. Jeg argumenterer for, at børnesynet er centralt i analysen af pædagogernes forståelse af køn og børn, idet børnesynet i lige så høj grad er et menneskesyn. Jeg anfægter i kapitlet *Teoretiske positioner* den dikotomiske common-sense forståelse af børn som inkompetente og voksne som kompetente (Warming 2011:43). Hertil kobler jeg i afsnittet *Analysedel 2* pædagogernes børnessyn sammen med deres forståelse af køn, som efter min optik går hånd i hånd, når man beskæftiger sig med børn og køn.

Begreberne normalitet og afvigelse er centrale begreber, der knytter sig til konstruktioner af køn samt sociale relationer og identitet. Her trækker jeg på interaktionistiske perspektiver, herunder særligt Beckers teoretisering af normalitet og afvigelse. Hvad der karakteriseres som normalt og afvigende har betydning for hvilke måder af at gøre køn, der karakteriseres som passende eller upassende. Her trækker jeg på Judith Butlers queerteoretiske begreb om performativitet, som jeg knytter sammen med begreberne citation og heteronormativitet. Hertil analyserer jeg børnenes kønsperformativiteter gennem subjektiverede kropsudtryk såsom beklædning, sociale (lege)relationer mm. i kontekst af hvad børnene karakteriserer som normalt og afvigende adfærd i et kønsperspektiv.

Ovenstående parametre spiller sammen på komplekse måder. I kapitlet *Teoretiske positioner* uddyber jeg nærmere de operationelle parametre, som udgør rammen for den teoretiske diskussion af køn i børnehaven.

FORVENTNINGER SKABER VIRKELIGHEDER

De forventninger og den måde vi agerer over for vores børn – verbalt som nonverbalt – har betydning for børns dannelse. Dorte Marie Søndergaard, professor i socialpsykologi, fortæller, at allerede fra før barnets fødsel konstruerer barnets forældre og dets omgivelser forventninger til barnet qua dets biologiske køn (Løntøft 2014:5). Der bliver talt om en 'rigtig vildbasse' eller en fodboldspiller, når et foster

med drengekrop sparker i maven, og ligeledes bliver der talt om, at barnet nok bliver balletdanser, når fosteret med pigekrop sparker i maven. Der stilles forskellige forventninger til forskellige køn, og det er disse forventninger til børn der skaber virkeligheder. Mennesker født med pigekroppe opdrages til at være stille og omsorgsfulde, og mennesker født med drengekroppe opdrages til at være dominerende og vilde (ibid.:5-7).

Børn bliver således ikke 'dreng' eller 'pige' i enrum og uden påvirkning fra omgivelserne. At blive 'dreng' eller 'pige' skabes i samspil med omgivelserne "*hvor de må finde måder at handle som kønsvæsner og som individer ud fra de muligheder, som situationerne tilbyder og tillader. Der er således grænser for, hvordan barnet kan handle*" (Olesen et. al 2008:5). Grænserne kan omhandle hvilke måder at gøre 'dreng' og at gøre 'pige' der karakteriseres som passende eller som upassende, normale eller afvigende. Hvilke handlinger der karakteriseres som normale eller afvigende må ses i sammenhæng med konteksten. Hvad der regnes for normalt i en kontekst, regnes for afvigende i en anden. Derfor må subjekternes handlinger kontekstualiseres. Nogle handlinger og væremåder anerkendes af de andre børn og voksne, og andre dømmes ude. Således skabes køn relationelt (ibid.:5-6).

Christian Eidevalds skrev afhandlingen *Det finns inga tjejbestämmare – att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek* (2009). Eidevald analyserer i undersøgelsen, hvilke positioner af at gøre dreng og pige der accepteres og hvilke, der møder modstand i børnehaven, samt hvilke ubevidste antagelser om køn, der gøres af børn og voksne. Undersøgelsen viser, at børn med bestemte biologiske køn mødes med forskellige forventninger af pædagogerne og derfor behandles børnene forskelligt.

På baggrund af et opdrag fra ministeren for ligestilling i 2007, blev undersøgelsen *Flere end to slags børn – en rapport om køn og ligestilling* udarbejdet af Jesper Olesen, Kenneth Aggerholm og Jette Kofoed fra Danmarks Pædagogiske Universitet. Med inspiration fra en svensk undersøgelse (Wahlström 2005), som viser, at stereotype kønsroller er dominerende i de svenske børnehaver, sætter rapporten fokus på om dette ligeledes er tilfældet i en dansk kontekst. Den danske rapport viser, at "*bestemte betydninger af køn giver henholdsvis adgang til og afskærer barnet fra særlige identiteter, aktiviteter og læringsmuligheder*" samt "*hvordan forskellige typer*

af selvfølgheder for og normer om passende køn spiller regulerende ind på såvel voksnes som børnenes handlinger og praksis” (Olesen et. al 2008:79).

Gennem stereotype kønsopfattelser og forventninger til det enkelte barn skabes således normaliseringsprocesser og ekskluderingsprocesser i interaktionen mellem den voksne og barnet. Samtidig begrænser man barnet i dets udfoldelse ved at sætte grænser for hvad 'rigtige drenge' beskæftiger sig med og hvad 'rigtige piger' beskæftiger sig med. Det kan blive et socialt problem lige så snart der opstår normaliseringsprocesser som ikke kan rumme kønsdiversitet, men som derimod snarere ekskluderer og marginaliserer bestemte kønnede børn. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) beskriver, at en ophobning af flere faktorer der er medvirkende til at belaste barnet kan føre til social udsathed (Ploug 2007:15-16). For eksempel kan det formodes, at gentagne oplevelser af ikke at passe ind i pædagogernes og forældrenes forventninger til barnets opførsel og handlinger qua dets biologiske køn, kan føre til en oplevelse af at afvige fra normen og belaste barnet.

I januar 2015 bragte Sex og Samfund et analysepapir som viser, at 40 pct. af danske unge har oplevet ikke at have nogen at tale med om svære emner som følelser, krop og kærester (Sex og Samfund 2015). Analysepapiret peger på, at trivsel handler om at forstå og anerkende hinandens forskelligheder; at skabe fællesskaber, hvor der er plads til mangfoldighed og anerkendelse i forhold til krop, køn og seksualitet. Her peges der på at ensomhed, det at føle sig udenfor, ikke at føle sig accepteret af klassekammerater og mangel på trykke samtalepartnere som årsager til mistrivsel blandt danske unge.

Forventninger og selvfølgheder af at gøre 'pige' og af at gøre 'dreng' kan være medvirkende til at skabe marginalisering og stempling af de børn, som ikke passer ind i de traditionelle rammer og forventninger til at gøre 'rigtig pige' og 'rigtig dreng'. For de børn der rent faktisk formår at holde sig inden for de kønsmæssige rammer af selvfølgheder for hvad en 'rigtig pige' er og hvad en 'rigtig dreng' er, begrænser selvfølghederne børnenes værensformer og udfoldelsesmuligheder for andre måder at være barn på (Stormhøj 2008).

NORMKRITISK PÆDAGOGIK

Flere aktører arbejder allerede på at skabe oplysning om kønsdiversitet, modvirke diskrimination og skabe bedre trivsel blandt befolkningen, eksempelvis Sex og Samfund, Red Barnet, AIDS-Fonden, LGBT Danmark og mange flere. Mange af indsatserne er rettet mod når mennesker *har* oplevet diskrimination, mobning, ensomhed mv. Det er her den normkritiske pædagogik kommer ind i billedet.

Med den normkritiske pædagogik arbejdes der forebyggende med køn og seksualitet. Dette er Projekt Normstormer et eksempel på, som er et projekt under Københavns Kommune i samarbejde med LGBT Liv, som er en del af AIDS-Fonden, Sex og Samfund og LGBT Ungdom. Normstormerne er et ung til yngre undervisningstilbud til skoler i København og Århus Kommune. Normstormerne tager ud på skolerne og underviser i køn og seksualitet med det øjemed, at eleverne får et mere nuanceret billede af køn og seksualitet, samt for at modvirke at der opstår mobning og diskrimination i klasselokalet på baggrund af køn og/eller seksuel orientering (Sex og Samfund 28/11/2012). Et andet eksempel finder vi i Sverige. Her uddannes pædagoger med speciale i køn. Disse pædagoger kaldes for *genuspædagoger*. Genuspædagoger er ansat af kommunen til at udføre en særlig indsats i kommunens daginstitutioner og skoler. Deres opgave er *"at styrke refleksion over køn hos pædagoger, lærere og andre professionelle"* (EVA 2009:11). Denne indsats er jeg særlig inspireret af. Formålet med at anvende genuspædagoger er, *"at understøtte en systematisk og bevidst indsats der skal sikre at alle børn og unge får realiseret deres potentiale uanset køn eller andre begrænsende kategoriseringer som etnicitet, klasse mv."* (ibid.).

Kritikere af den kønsneutrale pædagogik er af den opfattelse, at den normkritiske pædagogiske praksis ignorerer nogle helt naturlige dispositioner hos barnet. Hertil argumenterer Dorte Marie Søndergaard, at man ved den biologiserende forestilling fratager barnet nogle muligheder på grund af dets køn (Løntoft 2014:6). På den måde lærer børnene nogle sociale koder, som for eksempel at drenge leger vilde lege, og piger leger stille lege. Dermed sætter man nogle begrænsninger for barnet med en begrundelse i det biologiske køn. Det er disse forventninger børnene mødes med, der skaber den virkelighed, de færdes i.

Med udgangspunkt i kapitlets argumentation for forankring af køn i det sociale

arbejde, leder dette mig frem til at undersøge nedenstående problemformulering:

Hvilke kønskonstruktioner skabes i interaktion mellem børnehavens aktører, og hvorledes kan disse konstituere normer og afvigelser?

Hertil har jeg udarbejdet tre undersøgelsesspørgsmål, som min analyse er bygget op omkring:

1. Hvilke kønskonstruktioner skaber børnehavebørnene og pædagogerne i interaktion internt i henholdsvis børnegruppen og voksengruppen?
2. Hvilke kønskonstruktioner skaber børnehavebørnene og pædagogerne i interaktion med hinanden?
3. Hvorledes er kønskonstruktionerne medvirkende til at danne normer samt rum for at bestemte handlinger stemples som afvigende?

UNDERSØGELSENS DESIGN

I dette kapitel beskriver jeg børnehaven, som udgør undersøgelsens case. Jeg er inspireret af Bent Flyvbjergs (2000) definition af casestudiet som det konkrete videnskab, der danner udgangspunktet for orienteringen mod casestudiet som undersøgelsens design og således også undersøgelsens analytiske ramme.

BØRNEHAVEN SOM SOCIOKULTUREL RAMME

Undersøgelsen tager udgangspunkt i børnehaven som sociokulturel ramme, hvori kønskonstruktioner skabes, nedbrydes og genskabes. Det er i denne sociokulturelle ramme, at jeg undersøger kønskonstruktioner og deres betydning for børnenes udfoldelsesmuligheder. Med et materiale baseret på én børnehave, er ambitionen ingeniørlunde at give et repræsentativt billede af, hvordan det står til med køn i det pædagogiske arbejde i de danske børnehaver. Casestudiet giver mulighed for at producere kontekstafhængig viden (Flyvbjerg 2000:142). Til gengæld er ambitionen af mere beskeden karakter; at analysere hvorledes børnehavens aktører konstruerer køn, samt hvorledes denne konstruktion er med til give rum for normdannelse og afvigelser i netop den ene børnehave. Med valget af en enkel børnehave, har jeg således empirisk og analytisk afgrænset mig til netop denne. Børnehaven skal dog ikke ses som en isoleret enhed i det danske samfund; børnehaven skal derimod ses i forbindelse med det omgivende samfund. Aktørernes kønspraksis afspejler således en normativitet i samfundet (Olesen et. al 2008:8). Min hensigt med dette speciale er altså ikke at afsløre nogle generelle kønskonstruktioner i de danske børnehaver, men derimod et forsøg på at undersøge de konstruktioner af køn der skabes, nedbrydes og genskabes i den specifikke børnehave, og analysere hvorledes disse konstruktioner påvirker børns positioneringsmuligheder og begrænsninger i denne kontekst.

Min anvendelse af begrebet *sociokulturel* indikerer, at jeg anskuer mennesket og kulturen som gensidigt konstituerende. Mit fokus er blandt andet på gensidige relationer mellem børnehavebørnene og omgivelserne, mellem individ og kultur. Eller som Søndergaard formulerer det: ”*Som en relation mellem størrelser der skabes og udvikles gennem gensidige udvekslingsprocesser. Såvel menneske som kultur anskues*

som konstitueret på grundlag af gensidig processering” (Søndergaard 2006:31). Jeg vil ikke behandle kultur som begreb mere explicit, men blot nævne, at jeg tager udgangspunkt i børnehaven som sociokulturel ramme, hvori aktørerne og kulturen gensidigt konstituerer hinanden i gensidig processering.

Jeg har ikke valgt børnehaven på baggrund af et specifikt ønske om en ekstrem/atypisk eller kritisk case. Jeg har på pragmatisk vis valgt den børnehave, der havde tid og lyst til at medvirke i undersøgelsen. Børnehaven er udvalgt efter dette ene kriterium; at personalet bestod af en variation af køn. Jeg sendte en e-mail ud til børnehaver flere forskellige steder i landet, hvor jeg præsenterede mig selv, min undersøgelse samt estimeret tid til dataindsamling. Jeg havde en del udfordringer med at få etableret et samarbejde med en børnehave; børnehaverne oplyste alle, at de havde en interesse i specialets genstandsfelt, men måtte afvise min forespørgsel med en begrundelse i manglende ressourcer pga. sammenlægning af institutioner, lav normering, ressourcekrævende børn mv.

Efter god tids søgen fik jeg etableret et samarbejde med en børnehave. Min første kontakt var ligeledes via e-mail, hvorefter jeg i en telefonisk samtale med børnehavens leder aftalte et fysisk møde med lederen og en af de ansatte på den stue, hvor det gav mening, at jeg skulle lave min undersøgelse. Jeg har forsøgt at være transparent omkring mit speciale og børnehavens rolle i det. Dels for at få skabt en god relation og gensidigt tillids- og samarbejdsforhold til lederen af børnehaven, pædagogerne, børnene og forældrene, hvilket har betydet, at jeg har været i løbende dialog med børnehaven. Dels for at sikre validiteten af undersøgelsen ved at lave uddybende beskrivelser af mine måder at producere data på (Halkier 2002:111).

Som det fremgår implicit af ovenstående, har jeg ingen personlig relation til børnehavens børn, forældre og pædagoger. Den eneste relation jeg har til børnehaven er som institution qua, at jeg selv har levet en stor del af mit barndomsliv i en børnehave, og sidenhen arbejdet som pædagogmedhjælper i forskellige børnehaver. Som det angivet i *Indledningen* har jeg nogle forforståelser og oplevede erfaringer med i rygsækken, som jeg har bragt i spil i mit møde med genstandsfeltet, eksempelvis i forbindelse med mit feltarbejde. Disse forforståelser præsenterer jeg løbende i de forskellige afsnit.

Qua ovenstående relation til genstandsfeltet kender jeg til de generelle strukturer og arbejdsgange, der eksisterer i en børnehave. Alligevel er det vigtigt for mig at beskrive hverdagens gang i den børnehave, jeg har fået kontakt til. Selvom de overordnede strukturer er nogenlunde ens på tværs af børnehaver landet over, eksisterer der dog forskellige måder at strukturere dagen på, at lave aktiviteter på samt hvilke aktiviteter pædagogerne laver med børnene – noget, der alt sammen bundes i den pædagogik, man arbejder ud fra. Derudover er de fysiske rammer ligeledes forskellig fra børnehave til børnehave. Disse rammer har både sine begrænsninger og muligheder for børnenes leg og samvær i hverdagen (Gulløv & Højlund 2003:140). Jeg vil i nedenstående afsnit give en uddybende beskrivelse af børnehavens organisatoriske rammer, indretning samt en beskrivelse af hvilke pædagoger, børn og forældre, der arbejder, går og kommer i børnehaven.

BØRNEHAVENS ORGANISATORISKE RAMMER

Børnehaven er en selvejende institution med en driftsoverenskomst med den kommune, som børnehaven ligger i. Institutionen har mulighed for at forvalte sin økonomi anderledes end en kommunal børnehave, men ligesom de kommunale børnehaver er denne børnehave underlagt krav, som eksempelvis pædagogiske fokuspunkter, fra forvaltningen. Institutionen har ikke en særlig nedskrevet pædagogik, men lederen oplyser, at de arbejder anerkendende og med det hele barn. Der arbejdes i øjeblikket på at få nedskrevet en række pædagogiske mål, centreret om anerkendende pædagogik og arbejdet med det hele barn, i en læreplan, som skal indgå i det pædagogiske arbejde to år frem, hvorefter den vil blive revideret.

Institutionen rummer 44 børn fordelt ligeligt på to stuer, *Andromeda* og *Mælkevejen*. Jeg foretog hovedsageligt min dataindsamling af børnene på Andromeda. Når jeg siger hovedsageligt, betyder det, at om morgenen indtil kl. 8.00 er børnene og pædagogerne fra Andromeda og Mælkevejen sammen, hvor de leger og spiser morgenmad. Udover børnehavens 44 børn ligger der i huset også en fritidsordning, kaldet Fritteren. Fritteren er åben fra kl. 13.30 og har på nuværende tidspunkt 50 skolebørn tilknyttet. De børn, der går i Fritteren kommer fra børnehaveklasser fra den nærliggende skole, og størstedelen af skolebørnene er børn, der tidligere har gået i institutionens børnehave. Jeg har ikke indsamlet datamateriale på børnene fra

Fritteren. På Andromeda er der tilknyttet tre pædagoger: To kvindeligt kropsmærkede pædagoger og en mandligt kropsmærket pædagog. Derudover har de en mandlig kropsmærket støttepædagog tilknyttet et barn med udviklingsvanskeligheder. Hvis børnehaven mangler vikarer, tilkalder de deres fast tilknyttede vikarer eller henter pædagogerne fra Fritteren ind. I kapitlet *Metode* skitserer jeg nærmere hvilke børn og voksne, der indgår i datamaterialet og dermed også figurerer i analysen.

Undervejs i dataindsamlingen flyttede barnet med udviklingsvanskeligheder hen til en specialinstitution, hvorfor støttepædagogen ligeledes holdt op med at fungere som støttepædagog for barnet på Andromeda. Endvidere op sagde en af de kvindeligt kropsmærkede pædagoger sit virke lige inden interviewet af pædagogerne skulle finde sted. Pædagogen, HANNE¹, deltog derfor ikke i interviewet, men indgår i resten af datamaterialet. Dette vidner om at feltet ikke er statisk, men derimod et dynamisk felt, hvor sociale relationer skabes, brydes og genskabes.

INDRETNING

Når det er relevant at skitsere børnehavens indretning, er det fordi denne skaber rammerne for børnenes handlemuligheder samt deres fortolkninger af børnehavens indbyggede forestillinger om køn, den organiserede hverdag og de arkitektoniske socialiseringer (Gulløv & Højlund 2003:140).

Institutionen er indrettet i to 'ben'. Et 'ben' hvor Fritteren holder til og et 'ben' hvor børnehaven holder til. Mælkevejen ligger i forlængelse af Andromeda, men det er muligt at tilgå Mælkevejen gennem egen indgang. Går man til venstre ind af børnehavens hoveddør, kommer man ind i Andromedas garderobe. Går man videre, finder man børnenes toilet, som er indrettet i børnehøjde. Det vil sige, at toiletterne og håndvasken er lav, så børnene selv kan gå på toilettet og vaske hænder uden at de behøver en skammel. På højre hånd, over for toilettet, finder man døren ud til gården, hvor børnene leger om eftermiddagen. I forlængelse af gangarealet kommer man ind på den første stue i Andromeda, hvor der på venstre hånd er et åbent tekøkken, og lige

¹ Pædagogernes navne vil fremgå med versaler og børnenes navne vil fremgå med små bogstaver.

fremme står to borde, som bruges til morgenmad, frokost og leg. I dette rum har børnene deres kasser stående på hylder, som de selv kan nå. Derudover er der et hjørne, hvor der står kasser i børnehøjde med tegneredskaber og PlusPlus-klodser. Går man videre gennem en døråbning (dog uden nogen dør) kommer man ind i en stue, som er inddelt i forskellige små legekroge. Til højre er en krog, hvor man kan lege med LEGO Duplo, biler og dyrefigurer. Her er der både kasser, der er i børnehøjde og kasser, der er i voksenhøjde. Overfor denne krog er der en krog, der er indrettet med dukker, legekøkken, madlavningsredskaber og plastik-kager. Hvis børnene ønsker at lege med madlavningsredskaber og plastik-kager, skal de spørge en voksen, idet kasserne er indrettet i voksenhøjde. Til venstre for døren er der indrettet en krog med en sofa og en bogreol i børnehøjde. Ved siden af bogreolen står et stativ med udklædningstøj bestående af prinsessekjoler og heltekostumer. Overfor sofaen er der indrettet en krog med et stort dukkehus og kasser med barbie dukker og tøj til barbie dukkerne. Ved siden af krogen med dukkehuset og barbie dukkerne er der en lukket dør, og bag den ligger puderummet, som både Mælkevejens og Andromedas børn leger i.

Derudover er der særlige områder, som kun er tilegnet pædagogerne. Eksempelvis har pædagogerne et rum tilknyttet stuen, som de anvender til mødelokale. Der er et depotrum ved siden af tekøkkenet, hvor pædagogerne henter særlige kreative redskaber. Yderligere er der børnehavens kontor, hvor lederen har sin computerplads, og hvor pædagogerne holder pause. Ligeledes har børnene også bestemte rum, hvor pædagogerne sjældent befinder sig. Eksempelvis er puderummet et rum, hvor børnene kan være i fred for pædagogernes indblanding. Yderligere sætter pædagogerne gardiner op for de forskellige hjørner, hvis der er nogle børn, som gerne vil lege i fred. Disse opdelinger af områder og indretningen af voksen- og børnekasser afspejler at der er forskel mellem den sociale kategori barn og den sociale kategori voksen; at der er forskel på indflydelse og dominansforhold (Gulløv & Højlund 2003:140).

Indretningen vidner om særlige pædagogiske overvejelser. Udgangspunktet for indretningen har været, at børnene skulle have mulighed for at lege i fred, og at små hjørner bidrog til dette (Bilag 5 & 6). Samtidig fortæller indretningen af de forskellige kroge om nogle særlige prototypiske og kønsstereotype legeopfattelser (Gulløv & Højlund 2003:140). Dette behandler jeg nærmere i kapitlet *Analyse*.

HVILKE BØRN, FORÆLDRE OG PÆDAGOGER GÅR PÅ ANDROMEDA?

Pædagogerne på Andromeda består som sagt af to kvindelige kropsmærkede personer og en mandlig kropsmærket person. Alle tre pædagoger er af etnisk dansk oprindelse. De to kvindeligt kropsmærkede pædagoger har begge kort hår, og de går begge skiftevis i kjole/nederdel og bukser. Den mandligt kropsmærkede pædagog har langt hår, som oftest er sat op i knold. Pædagogen går altid i jeans og t-shirt/hættetrøje og har læderarmbånd om håndleddet. Den mandligt kropsmærkede pædagog har været ansat i børnehaven i 9 år, og de kvindeligt kropsmærkede pædagoger har henholdsvis været ansat i børnehaven i 18 år og 5 år.

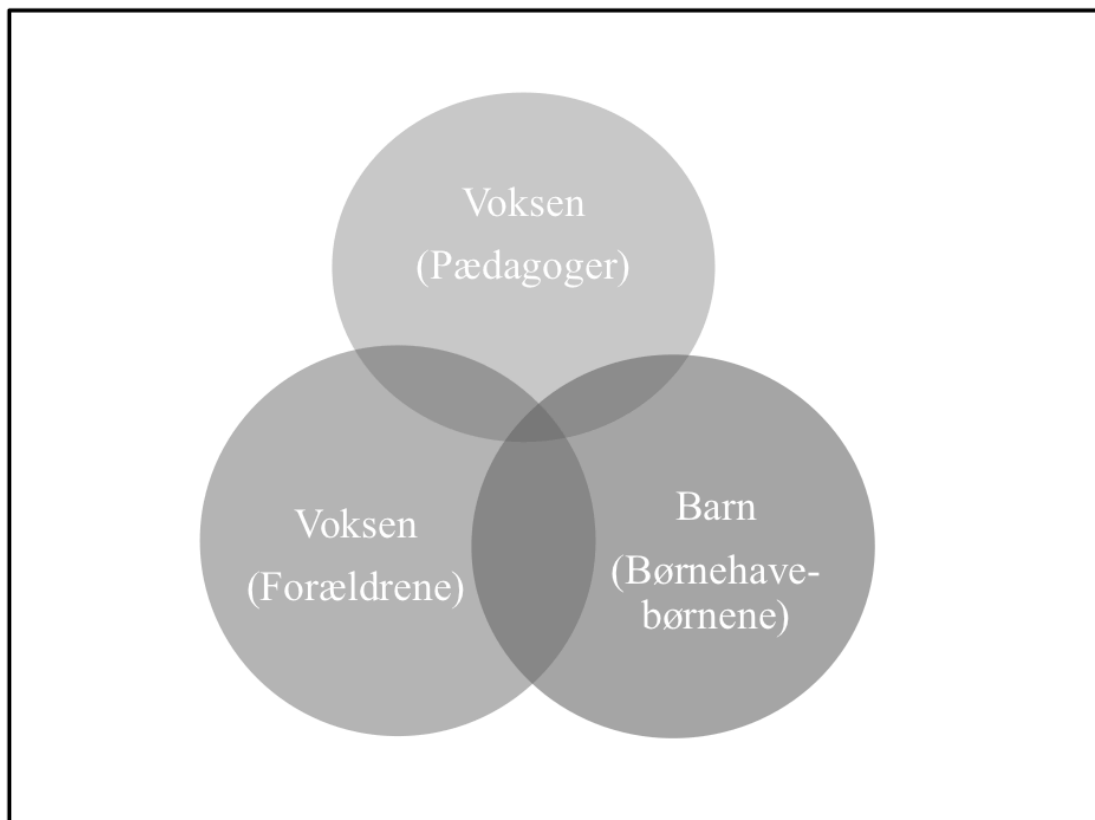
Børnegruppen på Andromeda består af 9 mandligt kropsmærkede børn og 13 kvindeligt kropsmærkede børn i alderen 3-5 år. Majoriteten af børnene på Andromeda er af etnisk dansk oprindelse. Der er et søskendepar, som er tredje generations efterkommere af indvandrere. Gruppen af kvindeligt kropsmærkede børn går overvejende i kjoler og nederdele, mens alle mandligt kropsmærkede børn udelukkende går i joggingbukser eller jeans og (langærmede) t-shirts. Der er tre kvindeligt kropsmærkede børn, der skiller sig ud fra resten af de kvindeligt kropsmærkede børn hvad angår beklædning, idet de oftest har joggingbukser/gamacher på. Dog skiller de tre kvindeligt kropsmærkede børn sig ud fra de mandligt kropsmærkede børns beklædning, idet de tre kvindeligt kropsmærkede børns tøj ofte består af lyse nuancer af lyseblå, lilla og lyserøde farver med motiver af hjerter og/eller blomster. De mandligt kropsmærket børns tøj består mestendels af mørke nuancer af farverne sort, mørkeblå og grøn med motiver af superhelte eller dyr (ofte med vidtstående gab, så man kan se dyrets skarpe tænder).

Lederen af børnehaven oplyser, at børnene kommer fra ressourcestærke familier, der alle er bosat i nærområdet (Bilag 6). Dette var også mit indtryk i mødet med forældrene under indsamlingen af empirien. Qua casestudiet af børnehaven som undersøgelsens design, tager jeg afsæt i denne gruppe af børn fra middelklassefamilier. Det skal dog pointeres, at nærværende undersøgelse *ikke* behandler kønskonstruktioner i daginstitutionen i et klasseperspektiv.

TEORETISKE POSITIONER

Jeg orienterer mig hverken mod et rent voksenperspektiv eller et rent børneperspektiv på genstandsfeltet. Derimod kombinerer jeg et voksen- og et børneperspektiv, idet jeg både belyser de kønskonstruktioner, der skabes interpersonelt internt i henholdsvis børnegruppen og voksengruppen, og på de kønskonstruktioner, der skabes i social interaktion mellem børnene og de voksne. Figur 1 er en grafisk illustration af hvorledes jeg anskuer kønskonstruktioners tilblivelse i børnehaven:

Figur 1



De tre cirker illustrerer henholdsvis børnehavebørnenes, forældrenes og pædagogens interne konstruktion af køn. Gruppernes overlap illustrerer, hvorledes børnene og de voksne i samspil konstruerer køn. Firkanten rundt om cirklerne illustrerer, at børnehaven er en enhed i det danske samfund som påvirkes af de samfundsmæssige diskurser og kønskonstruktioner.

Med udgangspunkt i dette vil jeg i nærværende kapitel teoretisere og begrebsliggøre de fire parametre for operationaliseringen af genstandsfeltet, som jeg præsenterede i

kapitlet *Indledning* og således sætte rammerne for, hvorledes jeg positionerer mig teoretisk.

SOCIALE OG KULTURELLE KATEGORIER

For at forstå hvordan børnenes kønsidentitet og udfoldelsesmuligheder formes i interaktion med børnehavens aktører og omgivelser, anvender jeg begrebet *intersektionalitet*. Begrebet giver et sprog til at forstå, hvordan mennesker positioneres inden for forskellige klassiske, sociokulturelle identifikations- og differentieringskategorier samtidigt (Phoenix 2006:22; Staunæs & Søndergaard 2006:43). Intersektionalitetsbegrebet gør op med forestillingen om, at mennesket bærer flere sociale kategorier såsom køn, etnicitet, alder, seksualitet mv., hvilket giver multiple undertrykkelsesformer. Ved intersektionalitetsbegrebet forstås sociale kategorier *ikke* som en egenskab eller noget mennesker har, men som noget, der kan opstå i interaktion mellem mennesker. Ligeledes skal sociale kategorier *ikke* forstås additivt, men må derimod forstås som en sammenfletning eller infiltrering af kategorier, hvorigennem mennesket enten bliver minoriseret eller majoriseret (Kofoed 2005:44). Det giver således ikke mening at undersøge køn i børnehaven som en isoleret kategori; køn i børnehaven må derimod forstås i samspil med andre sociale identifikations- og differentieringskategorier, såsom børn, barndom, voksne, klasse, etnicitet mv. (Phoenix 2006:22). Disse sociale kategorier er ikke statiske i deres form, men flydende og formbare efter situation og kontekst (ibid.:23). Således kan betydninger af kategorierne køn, barn, voksen mv. være forskellig alt efter om vi befinder os på legepladsen ved sandkassen eller inde i børnehavens pudrum, hvilke lege, der leges samt hvilke børn og/eller voksne, der er til stede.

Endvidere rummer intersektionalitetsbegrebet en iboende magtforståelse; sociale kategorier er beslægtet med magtrelationer, hvorfor det er interessant ikke udelukkende at undersøge mennesker i underprivilegerede positioner. Det interessante er at undersøge magtrelationer og samspillene mellem underprivilegerede og privilegerede mennesker (henholdsvis børnehavebørnene og de voksne, forældre/pædagoger), som konstruerer aktørernes positioner i de sociale kategorier (ibid.:22). Der eksisterer således magt- og dominansrelationer i sociale kategorier, hvilket betyder, at kategorier kan overdrive, underkende eller ophæve hinanden

(Kofoed 2005:44). Min ontologiske forståelse er dermed, at sociale kategorier og sociale relationer spiller sammen på komplekse måder, og her er intersektionalitetsbegrebet centralt i forståelsen af sociale relationer (Phoenix 2006:22).

Intersektionalitetsbegrebet udvikler sig hele tiden og ændrer karakter. Begrebet har historiske rødder fra kritisk feministisk raceteori: *"Det havde til formål at pege på, hvordan mennesker med særlige sammenfald af kategorier ofte positioneredes uden de samme rettigheder, beskyttelser og privilegier som (bestemte) andre havde"* (Staunæs & Søndergaard 2006:44-45). Der eksisterer to hovedretninger inden for intersektionalitetsforskningen, den systemiske tilgang, som er særligt kendetegnet ved amerikansk intersektionalitetsforskning og den konstruktivistiske tilgang, som er særligt kendetegnet ved den engelske intersektionalitetsforskning (Christiansen & Siim 2006:33). Ann-Dorte Christiansen og Birte Siim argumenterer for en helt tredje forståelse af intersektionalitetsbegrebet, hvor man forbinder *"sociale strukturer og hegemoniske diskurser med handlende aktører"* (ibid.). Denne tredje forståelse af intersektionalitetsbegrebet er jeg særligt inspireret af. Jeg ønsker at forbinde samspillet mellem strukturelle og kategoriale undertrykkelsesformer og dominansrelationer med (køns)identitetskonstruktioner i det levede liv i børnehaven (ibid.:35). De strukturelle og kategoriale undertrykkelses- og dominansformer skal ses i relation til den historiske konstruering af børn og barndom samt institutionaliseringen af barndommen. Dette vil jeg komme nærmere ind på i afsnittet *Børn og Barndom med afsæt i den nye barndomsforskning*.

Dorthe Staunæs fremhæver, at sociale kategorier ikke er noget, man er, men noget man gør (ibid.:33). I samspil med andre sociale kategorier, som eksempelvis børn, barndom mv., er det muligt at forstå køn i en bred forstand, som både er underlagt og medvirkende til at skabe magthierarkier, undertrykkelse og ulighed. Jeg opfatter de sociale strukturer, vi færdes i i dagligdagen, som nogle, der opretholdes gennem *everyday practices* (Phoenix 2006:24). Gennem spejling og tolkning i mødet mellem mennesker (gen/om) skabes de sociokulturelle kategorier: *"Forventninger har på den måde konsekvenser for, hvad der opfattes som naturligt eller utroværdigt hos hvem"* (Staunæs & Søndergaard 2006:46). Strukturerne er ikke naturlige eller fastlåste, men opretholdes derimod af de agenter, som færdes i strukturernes. Således giver dette også

rum for, at agenterne, gennem deres *agency* (handlinger), kan destabilisere og tilmed ændre strukturerne (Phoenix 2006:24).

En problematik jeg er rendt ind i ved at anvende intersektionalitetsbegrebet, er analysen af de mange sociale kategorier, der eksisterer i børnehaven. Nira Yuval-Davis pointerer, at *"in specific historical situations and in relation to specific people there are some social divisions that are more important than others in constructing specific positions"* (ibid.:26). Med afsæt i denne argumentation tillader jeg mig at fremhæve nogle sociale kategorier frem for andre i relation til børnehaven og dens aktører. Som beskrevet i kapitlet *Undersøgelsens design* består børnehavens aktører af en relativ homogen gruppe af børn og familier, hvoraf familierne mestendels kommer fra den højere middelklasse og er af etnisk dansk oprindelse. Med afsæt i denne kontekst undersøger jeg konstruktionen af positioneringer inden for sociale kategorier, som eksempelvis køn, barn, barndom, voksne, generationsordenen mv.

Min brug af intersektionalitetsbegrebet i dette speciale er altså situeret. Det skal forstås således, at det afspejler genstandsfeltets aktører og systemer. Intersektionalitetsbegrebet anvendes som et redskab i analysen til at analysere hvorledes børnehavnebørnene, pædagogerne og forældrene positioneres i sociokulturelle identifikations- og differentieringskategorier. Dette kræver begreber om magt og majorisering. Jeg er inspireret af en foucauldiansk magtforståelse, der betoner magts interaktionistiske sider i forhold til kategorisering. Gennem en subjektiveringsproces bliver subjektet til; eksempelvis tildeles kategorien børn en bestemt identitet eller natur, hvad enten børnene vil det eller ej. Den diskursive magt disciplinerer subjektet og underkaster subjektet særlige betingelser for tilblivelse. Gennem denne disciplinering bliver subjektet til som handlende og aktivt: *"Ved at begrebsliggøre magt som ikke blot et spørgsmål om undertrykkelse, men om multiple og flydende positioneringer med både minoriserende og majoriserende effekter kan man se, at magt skaber kategorier, og at kategorier findes, når magten gør dem"* (Staunæs & Søndergaard 2006:50).

Sammenfattende er sociale kategorier og magt to sider af samme sag – de er uadskillelige. Subjekter er ikke fikseret i bestemte (magt)positioner, men bliver til i gensidige og skiftende magtforhold. Relationer skal forstås som magtforhold, hvor sociale kategorier såsom dreng, pige, barn, voksen, har ulige adgang *"til mere eller*

mindre attraktive subjektpositioner” (Olesen et. al 2008:6). Med dette magtperspektiv muliggøres en dekonstruktion af stereotype opfattelser af at gøre ’rigtig dreng’ eller ’rigtig pige’, og således muliggøres en palet af måder at gøre køn på uden at opsætte grænser for det normale og det afvigende.

BØRN OG BARNDOM MED AFSÆT I DEN NYE BARNDOMSFORSKNING

Min grundlæggende forståelse af børn og barndom er funderet i den nye barndomsforskning. Børn formes ikke af naturlige kræfter, men bor ”i en verden af betydninger, som de skaber af selv sig og i deres interaktion med voksne” (James, Jenks & Prout 1999:43). Dermed forkaster jeg forestillingen om barndommen som en fast eller identificerbar størrelse. Derimod anskuer jeg barndommen uden grundlæggende former (ibid.:42).

Jeg anskuer konstruktioner af barndom som noget, der er forankret i den måde samfundet er organiseret på. Eksempelvis har vi en lovgivning, der differentierer mellem børn og voksne, størstedelen af landets børn tilbringer en betydelig del af deres tilværelse i aldersopdelte institutioner, og størstedelen af landets børn lever i en familie bestående af en far og en mor og deres fælles børn mv. Denne polariserende konstruktion af voksne som kompetente og børn som inkompetente, bidrager til at sætte børn i en underprivilegeret position (Warming 2011:42). Dette vil jeg beskrive nærmere længere nede i nærværende afsnit.

Jeg orienterer mig mod forestillingerne om *det interaktionistiske barn* og *barnet som kompetent aktør* (ibid.:39). Forestillingen om *det interaktionistiske barn* bygger på den symbolske interaktionisme. Grundlaget for denne tankegang er, at mennesker formes gennem omgivelsernes reaktioner på disses verbale og nonverbale handlinger og udsagn. Således lærer børnene hvilke kønnede forventninger, omgivelserne har til barnet gennem den respons barnet får fra omgivelserne (ibid.). Endvidere læner jeg mig op af forestillingen om *barnet som kompetent aktør*, som bygger videre på det interaktionistiske perspektiv, men som i højere grad vægter barnet som aktiv aktør (ibid.:40). At anskue barnet som en kompetent og handlende aktør, der skaber omgivelserne lige såvel som de skabes af dem, er det man i barndomsforskningen kalder for *den nye barndomsforskning*. Barnet og den voksne (pædagogen/forælderen)

socialiseres i interaktionen gennem gensidig påvirkning og læring af kønsnormativiteter. Denne påvirkning og læring er både intentionel og ikke-intentionel, idet både barnet og den voksne handler og reagerer velovervejet som intuitivt. Ligeledes afhænger påvirkningen både af barnets eller den voksnes ageren og udsagn samt hvordan den anden oplever og fortolkninger denne (ibid.:40-41).

Jeg forstår således forventninger til børn og påvirkninger af kønnede forventninger som noget, der konstrueres, rekonstrueres og dekonstrueres i samspil mellem barnet og pædagogerne, mellem barnet og forældre samt børnene i mellem. Således er det ikke bare de voksne, der socialiserer barnet, men derimod foregår socialiseringen i et gensidigt samspil af påvirkninger (ibid.:40). I forlængelse deraf er jeg opmærksom på, at forventninger til køn kan relatere sig til aktørernes andre kontekster – som eksempelvis samfundsmæssige diskurser omkring køn – men som allerede afgrænset i kapitlet *Indledning*, behandles disse ikke eksplicit i nærværende undersøgelse.

Kategorierne barn og voksen er konstrueret dikotomt i forhold til hinanden. De er ikke naturgivet, men opretholdes, forandres, udfordres og forhandles i samspil i børnehavens hverdagsliv (Ulvik 2005:32). Selvom barnet og den voksne påvirker hinanden gensidigt, eksisterer der en magtasymmetri i relationen mellem kategorierne barn og voksen. Denne magtasymmetri kommer blandt andet til udtryk i den sociokulturelle differentieringskategori *generationsordenen* og bidrager til at sætte børn i underprivilegerede positioner (Warming 2005:149-150). Kategorien generation (barn og pædagog/forælder) forstås i denne sammenhæng som relationelle positioner, som defineres i forhold til hinanden (Ulvik 2005:34). Som andre kategorier opfatter og forholder jeg mig ligeledes til generationsordenen som en kategori, der er socialt konstrueret og som er medvirkende til at skabe en magt- og ulighedsrelation mellem børn og voksne (Warming 2005:149-150). Med et socialkonstruktivistisk udgangspunkt er det dog muligt analytisk at udfordre generationsordenen som naturlig kategori, der (gen)skaber polarisering og hierarkisering af børns og voksnes viden (ibid.:150). I specialet forsøger jeg at lade børneperspektivet udfolde sig analytisk ved at inddrage børnehavebørnenes viden og perspektiver om køn gennem fokusgruppeinterviews med børnene og observationer af børnene. Således udfordrer jeg den 'naturlige' generationsorden og skaber et rum, hvor børnenes viden og

erfaringer inddrages i undersøgelsen på lige fod med pædagogernes viden og erfaringer om børn og køn.

Med udgangspunkt i et børnesyn der anskuer barnet som kompetent og som i gensidigt samspil med omgivelserne socialiseres og socialiserer, anskuer jeg således tilværelsen som en lang erfarings- og udviklingsproces, hvorfor hverken barnet er et ufuldstændigt individ eller den voksne et færdigudviklet individ. Således er børnenes leg og interaktioner ikke en måde at forberede sig til (voksen)livet; det er livet i sig selv (Thorne 1993:3). Endvidere er jeg af den forestilling at menneskets identitet består af en række erfaringer, som vi trækker på, på forskellig vis, i forskellige situationer. Dermed gør jeg op med forestillingen om, at mennesket besidder en kerneidentitet grundlagt i den tidlige barndom (Warming 2011:44). Jeg vil ikke komme nærmere ind på kønsidentitet i dette afsnit; dette vil jeg derimod beskrive og diskutere yderligere i nedenstående afsnit.

SOCIALE RELATIONER OG KØNSIDENTITET

”Menneskers identitet og handlemuligheder [er] både muliggjort og begrænset af flertydige og modsætningsfyldte diskursive strukturer og samfundsmæssige organiseringer. Den konkrete udfoldelse af identitet og handlemuligheder sker gennem positionering og forhandling i interaktionen” (Warming 2011:45).

Med disse ord er rammen sat for, hvorledes jeg positionerer mig i forhold til forestillinger om kønsidentitet, samt hvordan sociale relationer påvirker subjektets udfoldelse af kønsidentitet. Med inspiration fra Howard Becker (2013) tager jeg afsæt i identiteter som noget, der bliver skabt i den sociale interaktion med andre mennesker. Betydninger af fænomener forstås således ikke som noget iboende, men som noget, der skabes og produceres relationelt i social interaktion med andre mennesker eller ting (Mik-Meyer & Järvinen 2005:11). Det er i dette møde, vi lærer, hvad der er ’rigtig’ social adfærd, og hvad der er ’forkert’ social adfærd. Afvigelse bliver således til gennem sociale definitionsprocesser. Lever et barn ikke op til de sociale koder og forventninger dets omgivelser har til det, oplever det, at det afviger fra andre børn.

Køn i børnehaven følger en normalitet. Normalitet kan ikke forstås i sig selv, men eksisterer kun i relation til sin modpol, afvigelsen. Afvigelsen er det som opfattes som

det forkerte. Følger man ikke normen er man upassende (afvigende) i sin handling: *”Normen opretholdes altså som meningsfuld ved hjælp af afvigelsen”* (Kofoed 2005:43). Normalitet er et ustabilt fænomen, som må forstås situeret og kontekstafhængigt. Det vil sige, at hvad der synes normalt afhænger af aktørerne, den konkrete situation, magt- og dominansrelationer samt hvilke betydningsdannelser, der er gået forud i det konkrete rum: *”Normalisering handler om de processer, hvorigennem nogle identiteter gøres til de naturlige, mens andre identiteter gøres til dem, der ikke kan tænkes. Altså in- og eksklusionsprocesser”* (ibid.:44). Dette fordrer et analytisk behov for intersektionalitetsbegrebet, som ikke reducerer sociale relationer til et spørgsmål om ’bare’ køn eller til selvfølgelige normaliteter for hvordan, det sociale liv skal leves. Magt- og dominansforhold, sociokulturelle identifikations- og differentieringskategorier og disciplinering er medvirkende til at danne normaliteter og afvigelser.

Det, som klassificeres som en normalitet eller en afvigelse, opstår som sagt i interaktion med omgivelserne. Handlingen bliver afvigende i sin karakter, når omgivelserne betegner handlingen som afvigende (Becker 2013:30): *”Sociale grupper skaber afvigelse ved at opstille regler, som skaber afvigelse, når de bliver overtrådt, og ved at anvende disse regler på bestemte personer og stemple dem som outsiders”* (ibid.:29). Således er afvigelse *ikke* en iboende egenskab hos den person, der begår handlingen (ibid.:35), men en handling, der bryder med de sociale regler, der er fastsat i specifikke kontekster (ibid.:25).

Afvigelse bygger på nogle formelle regler (lovgivning m.v.) og/eller uformelle regler (regler i specifikke sociale kontekster) (ibid.:23). I børnehaven eksisterer der nogle formelle regler fastsat af kommunen, som børnehavens leder og pædagoger arbejder efter, samt nogle mere uformelle regler fastsat af ledelsen og pædagogerne selv (evt. i samarbejde med forældrebestyrelsen). Pædagogerne har opsat en række mere eller mindre formelle og uformelle regler som børnehavebørnene skal overholde; eksempelvis må man ikke løbe på gangen og stuerne, der er regler for hvordan man opfører sig, når der er samling, når der spises frokost, morgenmad og eftermiddagsmad, legetøj, oprydning mv. Endvidere har børnehavebørnene også selv fastsat en række uformelle regler inden for børnegruppen (ibid.:37-38). Det er gentagelsen af disse formelle og uformelle regler, der skaber virkeligheder og sociale

kønsidentiteter. Brydes disse formelle og uformelle regler bliver man sanktioneret enten ved bløde sanktioner som reprimander, man får forklaret reglerne af de andre mv., eller også ved hårdere sanktioner såsom skældud.

Med udgangspunkt i formelle og uformelle regler skabes og gøres kønnet i interaktion med andre mennesker. Det er denne gentagelse af at gøre køn i interaktionen med andre mennesker, der konstituerer det kønnede subjekt. Således er der ikke et kønnet subjekt forud for citationen (gørelsen) af køn i interaktionen (Jensen 2006:74). Via genfortællinger af heteronormativitet opstår definitioner af det normale ved at opsætte grænser mod det unormale. Således skabes afvigelse hvis barnet ikke lever op til genfortællingernes heteronormativiteter. Normen har afvigelsen som sit eksistensgrundlag. Både pædagoger og børnehavebørn har forskellige uformelle sociale regler for hvordan køn gøres i specifikke situationer. Således påvirker den sociale kontrol aktørernes adfærd gennem brug af magt (sanktioner). Denne sociale kontrol er med til at opretholde den adfærd, der er værdsat i børnehaven, dvs. den normalitet håndhævere af den sociale kontrol abonnerer på (Becker 2013:74). På denne måde positioneres og positionerer aktørerne sig selv og andre i interaktionen med omgivelserne i kategoriale sammenfletninger. Denne interaktionistiske gørelse af køn er ikke kun diskursivt funderet men også kropsligt funderet. I nedenstående vil jeg se på, hvilken betydning børnenes kroppe har for deres tilblivelse som kønnede subjekter (Cawood & Juelskjær 2005:19).

KROPSLIGE TEGN OG MÅDER AT GØRE KØN

En gennemgående problematik i studiet af køn i børnehaven har været, hvilken status jeg skulle tildele kroppen. På den ene side anser jeg kroppen som diskursivt produceret. På den anden side anerkender jeg kroppens materialitet. I et forsøg på at kombinere de to synspunkter på kroppen, anser jeg både sproget og kroppen som medvirkende i konstruktionen af det kønnede subjekt i interaktion med omgivelserne (Cawood & Juelskjær 2005:20). Jeg forstår således kroppen som kontinuerlig tilblivende i skabelses- og omskabelsesprocesser (ibid.:21).

Som argumenteret for i *Sociale relationer og kønsidentitet* er jeg af den opfattelse, at køn konstrueres i samspil med omgivelserne. Således fødes man ikke som

'kvinde/pige' eller 'mand/dreng' – man bliver det eller påtager sig det i et gensidigt samspil med omgivelserne (Butler 2010:47). Dermed gør jeg op med det biologiske køn som skæbnesvangert og indtræder i en position, hvor jeg anskuer kønnet som socialt og kulturelt konstrueret. Med denne position tager jeg afsæt i Judith Butlers forståelse af køn; at det sociale køn ikke er et kausalt resultat af det biologiske køn og ej heller en fast størrelse (ibid.:44).

Søndergaard anvender begrebet *kropstegn* som et redskab til at tale om køn, og det mennesket konstruerer og konstrueres af. Således taler hun ikke om køn som et iboende fænomen, men derimod om subjekter med bestemte kropstegn, mandlige og kvindelige kropstegn: "*I tegnbegrebet indgår idéen om et fænomen, der repræsenteres ved stedfortrædende tegn, som aflæses af interpretanter, der tolker eller aflæser, at de med tegnet 'møder' fænomenet*" (Søndergaard 2006:90). Således bliver disse kropstegn, i samspil med verbale italesættelser, subjektiveret (ibid.). Kropstegnet er ikke kun et tegn fra krop til omgivelserne, men også et tegn, der vender indad til subjektet, dvs. hvordan subjektet qua kropstegnet forstår sig selv, fremfører sig på baggrund af, samt hvilke handle- og positioneringsmuligheder konstruktionen af kropstegnet byder (ibid.:91). På samme måde anvender jeg begrebet kropsmærket i specialet til at beskrive hvilke kropstegn, børnehavens aktører positionerer sig selv og andre i. Anvendelsen af kvindeligt eller mandligt kropsmærkede fungerer som et muligt svar på problematikken omkring på den ene side et ønske om at opløse det binære kønssystem og på den anden side at udforske et praksisfelt, hvori det binære kønssystem reproduceres.

En af de første sociale kompetencer, et barn tilegner sig, er udpegelsen af 'kvinder' og 'mænd', 'piger' og 'dreng'. Børnene lærer de kulturelle og sociale konstruktioner af subjektiverede kropstegn (ibid.:90). Disse kulturelle og sociale konstruktioner er sammensat af et *symbolsk landskab*, hvor der skelnes mellem legetøj, farver osv. ud fra et binært kønssystem (Bo 2008:130). Det binære kønssystem fungerer således som en art common-sense viden, der overføres i menneskets primære socialisering (Krogstrup & Kristiansen 2015:73-74). Denne kønsforestilling "*is so fundamental to our talk as usual and to our understanding of identity, that it is generally understood as a natural fact of the real world rather than something that we have learned to see as natural*" (Davies 2003:7). Forestillingen om det binære kønssystem implicerer, at

det sociale køn afspejler det biologiske køn eller begrænses af det biologiske køn. Eksempelvis vil et barn, der ikke agerer ciskønnet – dvs. i overensstemmelse med kroppens tegn – bedømmes som havende en upassende ageren, og dermed vil handlingen blive karakteriseret som afvigende eller unaturlig ud fra heteronormativitetens forskrifter (Bo 2008:131; Rosenberg 2007:21). Personen, der har begået den afvigende handling, afstraffes med *”håndgribelige former som fængselsstraf og vold til mere subtile udtryk som marginalisering, usynliggørelse, stereotypisering, kulturel dominans og homofobi* (Rosenberg 2007:21-22). Først når det sociale køn konstrueres som uafhængigt af det biologiske køn, bliver det sociale køn flydende i sin form, og således kan kategorierne kvinde/mand, feminin/maskulin både betegne kropsmærkede mandekroppe og kvindekroppe (Butler 2010:45).

Køn forhandles, produceres og reproduceres ikke kun i aktørernes verbale sprog. Køn bæres også i aktørernes kulturelle kroppe; i måderne hvorpå de bevæger, oplever og behandler kroppen (Søndergaard 2006:46). Kroppen spiller en central rolle i interaktionen med andre og i sociale relationer. Det er via beklædning og fremførelse af kroppen, at børnene positionerer køn med og i omgivelserne (Bo 2008:92). Barrie Thorne argumenterer for, at forestillingen om køn og kønsforskelle, der bl.a. ses i børnenes lege, er socialt konstrueret. Børn socialiseres ind i eksisterende kønsforestillinger, der ofte illustreres i kønsstereotypet tøj og legetøj: *”Children pick up the gender stereotypes that pervade books, songs, advertisements, television programs, and movies. And peer groups, stepped in cultural ideas about what it is to be a girl or a boy, also perpetuate gender-typed play and interaction”* (Thorne 1993:2). Eksempelvis observerede jeg en klar skelnen mellem, hvordan kvindeligt kropsmærkede børn og mandligt kropsmærkede børn var klædt; hvor mandligt kropsmærkede børn havde (langærmede) T-shirts og bukser på i mørke farver (brun, sort, grøn og blå), var kvindeligt kropsmærkede børn iklædt kjoler og nederdele i lyse farver (lyserød, rød, lilla, hvid). De kvindeligt kropsmærkede børn havde alle langt hår, som enten var sat op i fletninger eller hestehaler og spænder. De mandligt kropsmærkede børn havde mestendels kort hår. Få mandligt kropsmærkede børn havde skulderlangt hår, som hang pjusket uden at være sat op. Der var ingen spænder i deres hår.

I efterstræbelsen på at konformere forsøger subjektet at gøre sig og sine handlinger genkendelige over for andre og sig selv (Højgaard & Staunæs 2007:133). Gennem gentagende citation og performativitet kønnes kroppen (Cawood & Juelskjær 2005:21): *"Enhver tilstand er en proces af stadig gentagende, et stadigt arbejde med at ekskludere 'noget andet', og gentagelsen af denne udelukningsproces producerer automatisering, naturalisering og materialisering"* (ibid.:23). Denne performativitet fremmer en naturalisering af hvad det indebærer at gøre 'rigtig pige' og 'rigtig dreng'. Således bliver subjektet subjektiveret ind i nogle fælles normative forståelser, af hvad 'det rigtige' er, og hvad 'det forkerte' er – samt hvordan køn skal gøres (Højgaard & Staunæs 2007:133).

Judith Butler problematiserer netop denne heteroseksuelle matrice: *"Kroppe er ikke begribelige i sig selv, men kulturen skaber begribelige kroppe gennem den heteroseksuelle matrice, som kræver en kønsorden med to tydeligt identificerbare køn: et kvindeligt/feminint og et mandligt/maskulint. Disse køn defineres som hinandens modsætninger og er hierarkisk definerede gennem den obligatoriske heteroseksualitet"* (Rosenberg 2007:21). Køn og seksualitet kan altså ikke tænkes som to adskilte kategorier, idet den kulturelle produktion af kvindelighed og mandlighed er knyttet til den heteroseksuelle matrice (ibid.:23). Den heteroseksuelle matrice spiller en central rolle i definitionen af, hvad der er socialt acceptabelt (normalt), og hvad der er socialt uacceptabelt (afvigende). Citationen/genkendelighed af den konforme heteronormativitet bygger altså på en grundlæggende opfattelse af køn som binært. Således stemples personer som afvigende, hvis de ikke falder inden for rammerne af heteronormativiteten. Heteroseksualiteten bliver således opretholdt som noget naturligt af heteronormative institutioner, handlinger og strukturer (ibid.:21). Heri er begrebet citation vigtig i sammenhæng med social eksklusion og for diskussionen af eller forståelsen af hvordan bestemte rammer, forventninger m.v. kan medvirke til at skabe begrænsninger for børns udfoldelsesmuligheder og samtidig også skabe stempling for det unormale. Samtidig åbner citationen op for forandringspotentiale, idet citationen er instabil grundet citationelle 'huller' (Cawood & Juelskjær 2005:23). Dette vil jeg uddybe nærmere i kapitlet *Analyse*.

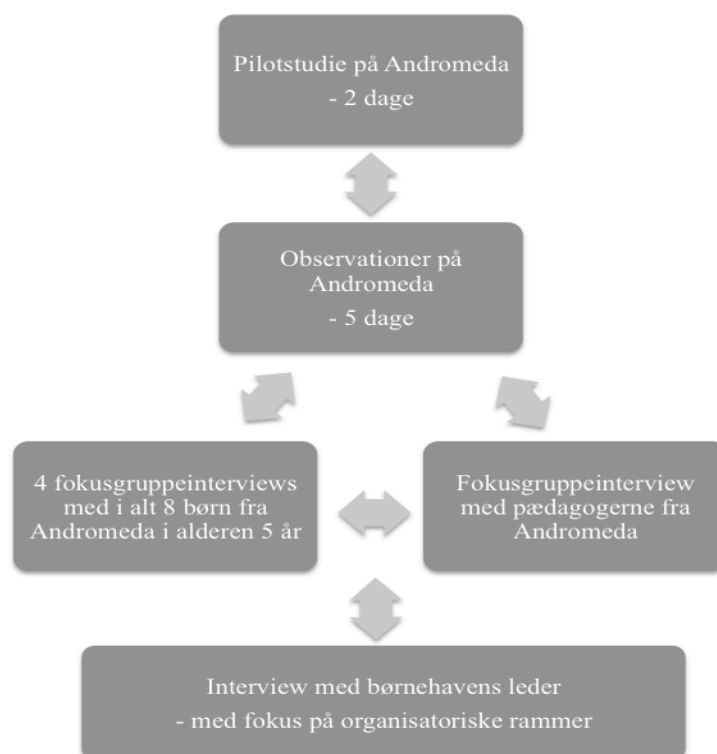
Jeg har nu teoretiseret og begrebsliggjort de fire parametre for operationaliseringen af genstandsfeltet og har således sat min teoretiske ramme og forforståelse for analysen

af empirien. Jeg vil nu skitsere, hvorledes jeg metodisk har gået til værks i indsamlingen af empirien.

METODE

Udgangspunktet for undersøgelsen bunder i en interesse i de oplevede kønskonstruktioner i børnehaven ud fra børnehavens primære aktører: børnene, pædagogerne og forældrene. Jeg søger ikke at afdække stabile fænomener, men derimod søger jeg at undersøge den meningsproduktion, for hvilken den sociale kønnede verden skabes i interaktionen mellem pædagoger, forældre, børnehavebørnene og mig selv som forskeraspirant (Mik-Meyer & Järvinen 2005:16). Hertil har mit ønske været at udarbejde en helhedsorienteret analyse af kønskonstruktioner i børnehaven, hvorfor mit udgangspunkt for casestudiet har været at udarbejde en helhedspræget dataindsamling for at validere casestudiet (Petersen og Kjær 2010:6-7). Helhedstanken består i at få indsamlet alle børnehavens aktørers perspektiver på køn. Endvidere er konstruktioner af køn et kompliceret fænomen, der kræver multiple indsamlingsmetoder for at højne validiteten af undersøgelsens resultater (Halkier 2002:18). Her har de kvalitative metoder *feltarbejde* og *fokusgruppeinterview* stået som helt centrale undersøgelsesmetoder. Figur 2 er en illustration af, hvorledes jeg foretog dataindsamlingen:

Figur 2



Pilene i figur 2 illustrerer, at fokusgruppeinterviewene blev foretaget på baggrund af observationerne. Yderligere ønskede jeg at foretage fokusgruppeinterviews med forældrene til børnene på Andromeda. Forældrene er nogle af børnenes primære omsorgs- og opdragelsespersoner, og måden, hvorpå køn og seksualitet omtales og gøres i hjemmet, har stor betydning for, hvordan børnene gør køn og seksualitet, når de er i børnehaven. Figur 1 illustrerer netop hvorledes forældrene og børnene gør køn i samspil, og hvordan disse gørelser viderebringes i samspillet mellem de andre børnehavebørn og pædagogerne.

Fokusgruppeinterviewet med forældrene blev dog aldrig gennemført, idet der, efter gentagne forsøg på at samle en gruppe af børnehavens forældre, aldrig var tilmeldinger nok til at gennemføre et fokusgruppeinterview.

Alle interviewene er vedlagt som bilag (Bilag 1-7) på USB til eksaminator og censor.

I kvalitative forskningsundersøgelser er der ikke i samme grad – som i kvantitative undersøgelser – mulighed for at teste metoders reliabilitet, idet forskningsfeltet er dynamisk og evigt foranderligt (Krogstrup & Kristiansen 2015:192-193). For at sikre undersøgelsens reliabilitet forsøger jeg med de følgende afsnit at skabe en transparent undersøgelse ved at beskrive forskningsprocessens metodiske til- og fravalg i indsamlingen af det materiale, der udgør undersøgelsens empiriske grundlag.

FELTARBEJDE

Mine teoretiske og erfarede forforståelser af køn bevidner om, at jeg er af den antagelse, at køn som fænomen er en så internaliseret og institutionaliseret del af vores sociale og kulturelle liv, at vi ofte ikke bemærker, hvorfor vi handler eller siger bestemte ord i bestemte kontekster. Med denne antagelse i baghovedet, og med inspiration fra Chicagoskolens metodologiske orienteringer, begav jeg mig ud i feltet som deltagende observatør for at studere, hvordan køn gøres i børnehavens hverdagsliv blandt forældre, pædagoger og børn. Dette særligt med henblik på at få en indsigt i hvilke handlemuligheder, opfattelser, opvækstbetingelser og relationer børnene har i et kønsmæssigt perspektiv (Gulløv & Højlund 2003:15). Feltarbejdets formål er ikke at lede efter fejl og mangler i den pædagogiske praksis, men at blive

fortrolig med og anskueliggøre de positioner, udtryksformer og sprog, hvorigennem aktørerne konstruerer køn, normaliteter og afvigelser (Olesen et. al 2008:9). Når jeg anvender begrebet *deltagende observatør* læner jeg mig op ad Hanne Kathrine Krogstrup og Søren Kristiansens definition af begrebet som ”[en] forskning, der er præget af en forholdsvis intens social interaktion mellem forskeren og de subjekter, han eller hun studerer i subjekternes eget sociale miljø” (Krogstrup & Kristiansen 2015:10). Med udgangspunkt i denne definition vil jeg i nedenstående beskrive, hvorledes jeg har anvendt begrebet i mit feltarbejde.

DELTAGENDE OBSERVATIONER I BØRNEHAVEN

Som figur 2 illustrerer, startede jeg min empiriindsamling med at foretage to dages pilotstudier i børnehaven, hvor jeg observerede den daglige rytme, mødte resten af stuens pædagoger og hilste på børnehavebørnene og deres forældre. Dernæst begyndte en uges observationer af eksplorativ karakter (Krogstrup & Kristiansen 2015:54). Ved pilotstudierne havde jeg erfaret, at min koncentrationsevne højst rakte fire timer ad gangen. For at sikre kvaliteten af observationerne foretog jeg derfor halvdagsobservationer, også kaldet *partiel deltagende observationer* (ibid.:52).

Til mine observationer i børnehaven havde jeg udarbejdet en semistruktureret observationsguide på baggrund af en række overvejelser om hvordan køn kan observeres i børnehavens sociokulturelle ramme. Disse overvejelser bundede i nogle erfaringer, som jeg hentede fra min tid som pædagogmedhjælper samt fra forskningslitteratur, som har beskæftiget sig med observationer i børnehaven (Søndergaard 2006; Palludan 2005). Observationsguiden er inddelt i seks temaer: *Fri leg, aktiviteter, spisesituationer, aflevering og afhentning, garderoben og toiletbesøg* med dertilhørende observationsspørgsmål (Bilag 8). Strukturen for guiden er inspireret af Steinar Kvale og Svend Brinkmanns semistrukturerede interviewguide (Kvale & Brinkmann 2009:151). Jeg anvendte guiden som et redskab, jeg kunne vende tilbage til eller finde frem, dvs. guiden var vejledende – *ikke* determinerende. Således havde jeg mulighed for at have en dynamisk observationsguide, der var åben over for nye erfaringer baseret på de observationer, jeg gjorde mig (Krogstrup & Kristiansen 2015:46-47). Eksempelvis havde jeg en forestilling om, at forældrene ville kunne i afleverings- og afhentningssituationer, hvilket det viste sig, at de

sjældent gjorde. Ligeledes havde jeg en forestilling om, at børnenes toiletbesøg var præget af kønnede forestillinger børnene i mellem. Dette viste sig ikke at være tilfældet under mine observationer. Således var observationsguiden et dynamisk redskab, der blev modificeret efter empirien.

Undervejs i observationerne skiftede jeg mellem forskellige deltagerpositioner alt efter hvilken situation, jeg befandt mig i, og hvornår de forskellige positioner virkede mest naturlige. I nogle situationer virkede det mest naturligt, at jeg agerede som en art observatør, hvor jeg observerede aktørernes interaktion på afstand – som et publikum under en teaterforestilling – mens jeg stadig var i det samme sociale rum som aktørerne. I andre situationer virkede det mest naturligt, at jeg agerede som en art deltagende observatør, hvortil jeg deltog aktivt i interaktionen med aktørerne (ibid.:51-52). Oftest var observationer i blanding af ovenstående positioner.

I observationssituationerne havde jeg mulighed for at få en positioneret oplevelse af børnenes og pædagogernes sociale og kønnede verden. Dette uddyber jeg nærmere i afsnittet *Blandt børn, pædagoger og forældre*. Når jeg anvender vendingen *positioneret oplevelse*, bundet dette i en kritik af at indlevelse, gennem deltagende observationer, er mulig. Som Hanne Warming argumenterer jeg ligeledes for, at det er umuligt, at ”*krybe ind under huden på ”den anden”*” (Warming 2005:153). Derimod er det muligt positioneret at deltage og opleve en række skabelsesprocesser ”*som vi gennem deltagerobservation både sanser og (i varierende grad) bidrager til*” (ibid.). Dermed vil erkendelsen altid være en positioneret oplevelse. Oplevelsen vil altid være formet af ”*det udsyn, som muliggøres af forskerens position i det sociale rum*” (ibid.). Det vil sige, at min habitus, mit perspektiv på undersøgelsens genstandsfelt, børnehavens sociale og fysiske placering er medskabende for oplevelsen og dermed det empiriske datamateriale.

Gennem observationer i børnehaven af pædagogernes, forældrenes og børnenes nonverbale og verbale sprog har jeg fået mulighed for at undersøge, hvordan de kønskonstruerede praksisser og forventninger konstruerer, dekonstruerer og rekonstruerer børnehalebørnenes udfoldelsesmuligheder. Observationerne giver således anledning til at analysere de kønskonstruerede praksisser og processer pædagogerne, forældrene og børnene skaber i samspil i børnehaven. Feltstudiet gav mig mulighed for at komme tæt på den virkelighed, som børnene, pædagogerne og

forældrene færdes i i dagsinstitutionen. Ideelt set skulle observationerne foretages over en langvarig periode, men tidsrammerne for specialet har ikke muliggjort flere måneders eller års observationer. Tidshorisonten for observationerne har indflydelse på, hvilket materiale det er muligt at indsamle. Det er givetvis muligt at komme tættere på hverdagslivet i dagsinstitutionen og dermed få adgang til processer og strukturer, som jeg ikke har haft mulighed for at opfange og indsamle i dette speciale grundet den tidsmæssige ramme.

FELTNOTER

Ved observationerne nedskrev jeg feltnoter i min notesbog, som jeg som oftest havde med mig under armen. Jeg vekslede mellem at skrive feltnoter i aktørernes nærvær, og mellem at gå et uforstyrret sted hen for at skrive noter ind i notesbogen. Vekslingen afhang af en vurdering af, hvorvidt aktørerne ville blive forstyrret af, at jeg sad og skrev feltnoter i deres nærvær. I feltnotesbogen udarbejdede jeg detaljerede beskrivelser af situationer, hændelser, børns adfærd og handlinger, voksnes adfærd og handlinger, de voksnes og børnenes samspil samt interaktionen mellem henholdsvis de voksne og børnene. Sommetider knyttede jeg mine observationer op på egne refleksioner af det observerede. Disse beskrivelser indeholder min egen opfattelse af hændelserne, omstændighederne derfor, citater og mine egne reaktioner på hændelsen. Derudover nedskrev jeg også inspiration og idéer til udarbejdelsen af vignetter til fokusgruppeinterviewene. Hertil er det centralt at pointere, at jeg forsøgte at gengive disse hændelser og interaktioner så præcist som muligt. Tolkninger og refleksioner over disse beskrev jeg i separate afsnit eksempelvis i margin af feltnoterne.

Ved hver endt observationsdag havde jeg samlet en mængde rådata. For at kunne overskue den megen data, udarbejdede jeg en casejournal, hvori samtlige rådata er redigeret, og det overflødige rådata er sorteret fra. Casejournalen er tematisk kategoriseret ud fra den indsamlede data (Flyvbjerg 1988:17-18). Det er helt bevidst, at jeg har struktureret casejournalen ud fra empirien. Jeg ønskede, at lade empirien tale for sig selv uden min teoretiske indblanding, idet min teoretiske indblanding ville kunne risikere at presse dataene ned i temaer, som de ikke passede ind i.

BLANDT BØRN, PÆDAGOGER OG FORÆLDRE

Deltagende observation handler om at bevæge sig ud blandt aktørerne i genstandsfeltet. Lige så snart jeg som undersøger bevæger mig ud i feltet, vil min tilstedeværelse medføre ændringer i feltets sociale organisering (Krogstrup & Kristiansen 2015:10). Der eksisterer forskellige former for feltpositioner – lige fra den totale deltager til den totale observatør (ibid.:91-100). Det vil være uhensigtsmæssigt at bekende mig til en bestemt feltposition, idet jeg glider ud og ind af forskellige positioner i samspil med feltets aktører, men jeg er særligt inspireret af feltpositionen *deltageren som observatør*, jf. *Deltagende observation i børnehaven* (ibid.:94+100).

Som ved enhver forskning vil undersøgeren påvirke, iscenesætte eller konstruere den sociale virkelighed som beskrives gennem forskningen. Som Krogstrup og Kristiansen påpeger, er det centrale spørgsmål ikke *om* undersøgeren påvirker feltet, men snarere hvilken betydning påvirkningen har for forskningen (ibid.:10). Jeg vil i følgende beskrive min oplevelse af, hvilken betydning min tilstedeværelse har haft for observationerne.

Jeg har konstant måtte reflektere over min ageren i genstandsfeltet, idet mine kropslige og verbale udtryksformer har betydning for den måde, pædagogerne, forældrene og børnehavebørnene opfatter mig på og handler på baggrund af (Gulløv og Palludan 2010:42-44). Mine kropstegn indikerer, at jeg er en hvid etnisk dansk kvinde midt i tyverne. Derudover er de velvidende omkring, at jeg er ved afslutningen af min akademiske uddannelse. Disse sociale kategorier (køn, etnicitet, alder og klasse) er medvirkende til at skabe nogle rammer for interaktionen mellem aktørerne og mig, hvilket jeg løbende vil komme ind på i nedenstående (Krogstrup & Kristiansen 2015:106-110).

Inden starten på observationerne i børnehaven, havde jeg lejlighed til at tale med en af pædagogerne på stuen til et indledende møde. Her fik vi afstemt observationsperiode,

interviews samt min position². Pædagogerne var således bevidste om min (foreløbige) position i børnehaven samt genstandsfeltet for specialet. De tillod mig at indtræde i positionen som *anderledes voksen*, og bad mig ikke om hjælp til praktiske opgaver. Jeg havde således rum til at forme og forhandle min position som *anderledes voksen* i samspil med børnene og med pædagogerne (Gulløv & Palludan 2010:43-44; Krogstrup & Kristiansen 2015:21).

Jeg er en person, som *ikke* almindeligvis har min gang i børnehaven, og jeg kan derfor betragtes som et forstyrrende element. Børnehaven er en ganske lille børnehave sammenlignet med mange andre af landets børnehaver. Jeg oplevede, at både børnene og forældrene var meget opmærksomme på nye ansigter og ikke tøvede med at spørge ind. Nogle forældre havde travlt, og gav mig bare et venligt smil og sagde, at de ville hilse ordentligt på senere. Andre spurgte om jeg var (pædagog)studerende – sikkert på grund af min alder og mine kvindelige kropstræk. Her havde jeg mulighed for at fortælle om baggrunden for min tilstedeværelse, og i interaktionen blev min position skabt. Nogle forældre begyndte at konsultere mig i forhold til opdragelse og problematikker omkring deres barn/børn. Her måtte jeg afslå og fortælle dem, at jeg ikke var pædagog og derfor ikke havde kompetencerne til at svare på deres spørgsmål.

Hvad angik pædagogerne blev de givetvis også i et eller andet omfang påvirket af min tilstedeværelse. Idet jeg havde bevidstgjort pædagogerne om mit genstandsfelt, oplevede jeg flere gange, at pædagogerne var mere eller mindre bevidste om at nedtone differentieringer mellem børnehavebørnenes køn, når de opdagede min tilstedeværelse. Dette kan anses som en potentiel fejkilde. Dog er kønsstrukturerne så internaliseret hos aktørerne, at selvom pædagogerne er bevidste om mit genstandsfelt, er det ikke muligt for dem at nedtone kønsdifferentieringerne totalt. Mere eksplicit blev min position som *anderledes voksen*, når det angik børnehavebørnene.

² Intentionen med at anvende begrebet *position* bunder i en interaktionistisk inspireret tilgang til genstandsfeltet, hvor jeg ikke påtager mig en rolle uden på *selv'et*, men derimod forhandler, genforhandler og transformerer min position (et sæt af ressourcer, der konstruerer et socialt selv) med genstandsfeltets aktører i en børnehaven som specifik sammenhæng (Järvinen & Mik-Meyer 2005:103).

Det er et fast ritual, at børnene samles kl. 11.00/11.15. Her vender pædagogerne og børnene dagen, hvad der skal ske de kommende dage, hvilke børn og pædagoger der er i børnehaven, og hvilke børn og pædagoger der er på ferie eller er syge eller andet. Det var også på dette møde, at en af pædagogerne fortalte børnehavebørnene om mig; at jeg var en anderledes voksen, hvorfor jeg var der, samt hvor lang tid jeg ville være i børnehaven. Derefter fik børnene mulighed for at stille mig spørgsmål, hvis de havde nogle. Det havde de ikke på det tidspunkt. De rammer, jeg forsøgte at skabe om min funktion i børnehaven, blev konstant udfordret af børnehavebørnene, som satte spørgsmålstegn ved min ageren, når min handlen var anderledes end pædagogernes. Et spørgsmål, som jeg fik stillet flere gange af forskellige børn, var: *"Hvorfor kan du ikke hjælpe?"* Der var sågar et barn, der kom hen og forklarede mig om positionen som barn og positionen som voksen i børnehaven. Andre spurgte mig, om jeg havde et barn, hvortil jeg svarede, at det havde jeg ikke. Børnene forsøgte således at sætte mig ind i nogle sociale kategorier, som enten forælder eller pædagog. Disse konfrontationer gav mig anledning til at forklare børnene om min position som anderledes voksen, og det gav børnene anledning til at udfordre min position og spørge mere dybdegående ind. Ofte svarede jeg, at jeg gik i skole, at jeg lavede en opgave, og at skolen havde bestemt, at der var visse ting jeg måtte og ikke måtte. Dette godtog børnene som en god nok forklaring. Derudover var der flere gange børn, der søgte min opmærksomhed og som gerne ville sidde på skødet eller lege med mig. Jeg ønskede ikke at blive en del af positionen som institutionaliseret voksen, idet jeg således ville blive en del af børnehavens strukturer. Det kunne forhindre mig i dels at lave mine observationer og dels at skrive feltnoter umiddelbart efter eller i sammenhæng med hændelserne. Jeg var derfor meget opmærksom på ikke at indtræde i funktioner, som børnene ser pædagogerne i (Warming 2005:155-156).

Børnene begyndte at acceptere min position som anderledes voksen. De fandt ud af, at jeg ikke indtrådte i positionen som institutionaliseret voksen, og det åbnede dørene til børnenes verden i børnehaven. Ofte bemærkede de ikke mit nærvær; andre gange forsøgte de at få mig ind i legen ved at spørge, om jeg ville være med. Jeg fik således adgang til at observere lege og diskussioner, som ellers ikke ville være tilgængelige, hvis jeg havde indtaget positionen som pædagog.

Casestudiets ovenfor beskrevne styrker er også dets begrænsninger. Som beskrevet i ovenstående havde min tilstedeværelse en grad af påvirkning på børnene, forældrene og pædagogerne, og datamaterialet skal derfor ses i lyset af denne påvirkning (Flyvbjerg 1988:16-17). Det kan dog ikke undgås at der sker en påvirkning på genstandsfeltet, så snart jeg træder ind af døren i børnehaven, men man kan forsøge at mindske denne ved at være reflekteret over sit verbale og nonverbale udtryk. Derudover præsenterede jeg projektet for pædagogerne og forældrene inden opstart af observationerne, hvilket kan have indflydelse på graden af refleksion over køn og kønskonstruktioner i børnehaven. Jeg kan ikke forhindre dem i, at de tænker mere over, hvordan de handler og taler køn i hverdagen, ej heller foretage google-søgninger om køn; jeg har heller ingen intentioner derom. Disse refleksioner om køn er med til at producere verbale og nonverbale data, som er udtryk for et billede afhængig af børnehavekulturen, pædagogerne, forældrene, børnene og min tilstedeværelse som specifikke kontekster.

FOKUSGRUPPEINTERVIEWS

Med udgangspunkt i helhedstanken og med afsæt i at datamangfoldighed kvalificerer casestudiet, har jeg foruden observationer anvendt fokusgruppeinterviewet som dataindsamlingsmetode.

Særligt for fokusgruppeinterviewet er, at det er forskeren, der sætter fokuset, og det er den sociale interaktion mellem de interviewede, der er redskabet og/eller omdrejningspunktet for dataproduktionen (Bloksgaard & Andersen 2012:27; Halkier 2002:16). Fokusgruppeinterviewet er således et gruppeinterview, hvor forskeren sætter fokus, og deltagerne diskuterer emnet i en gruppeinteraktion (Halkier 2002:11). Jeg inviterede henholdsvis børnene og pædagogerne til et gruppeinterview, hvor jeg, som interviewer, på forhånd havde bestemt emnet *køn i børnehaven*, som aktørerne skulle diskutere i gruppen.

Fordelen ved fokusgruppeinterviewet er, at det producerer data om betydningsdannelse af og normer om et bestemt emne i en bestemt social gruppe (ibid.:13+15). Jeg forstår kønskonstruktioner som dynamiske størrelser, der udvikles interaktionistisk i mødet mellem aktørerne i børnehaven som specifik social kontekst

(Bloksgaard & Andersen 2012:28). Hertil er jeg særligt interesseret i definitionsprocesser og betydningsdannelse af køn i børnehaven. Jeg er ikke kun interesseret i aktørernes individuelle oplevelser med køn i børnehaven; jeg er også interesseret i hvordan de interaktionistisk konstruerer, dekonstruerer og rekonstruerer fortolkninger, betydninger og normer omkring køn (Halkier 2002:16-17). Det er netop ovenstående fordele, der gør fokusgruppeinterviewet anvendeligt i dette regi.

Interviewene foregik i børnehavens rammer – både fordi børnehaven er den sociale og kulturelle kontekst for undersøgelsen, men også fordi særligt børnene skulle føle sig trygge i situationen (Lindberg & Knudsen 2010:53). Endvidere foregik interviewene i børnehavens åbningstid, således at ingen af aktørerne skulle bruge deres fritid.

Min interviewguide er udarbejdet med inspiration fra det semistrukturerede interview, hvor tematiske overskrifter og løse undersøgelsesspørgsmål danner rammen og strukturen for fokusgruppeinterviewet (Kvale & Brinkmann 2009:151). Disse tematiske overskrifter og løse spørgsmål er knyttet op på vignetter. Jeg anvendte vignetterne som redskab til at få deltagerne til at diskutere køn i børnehaven (Ejrnæs & Monrad 2012:29). Vignetterne danner således strukturen for interviewguiden, idet jeg søger efter børnenes og pædagogernes meningsdannelse og sociale konstruktioner om køn i børnehaven. Jeg er som forskeraspirant og udefrakommende ikke ekspert i børnehavens konstruktioner af køn, og det er derfor vigtigt, at jeg sætter mig udenfor diskussionerne og lader pædagogerne og børnene agere som eksperter. Det betyder ikke, at min rolle i interviewet er *lassiez faire*; jeg fungerer som moderator for interviewet, dvs. jeg styrer interviewet, holder fokus og forsøger at muliggøre, at den sociale interaktion opstår med fokus på køn (Bloksgaard & Andersen 2012:36-37).

På baggrund af observationerne udarbejdede jeg fem forskellige typer af vignetter som redskab til fokusgruppeinterviewene med pædagogerne (Bilag 9) og børnehavebørnene (Bilag 10). Vignetterne til fokusgruppeinterviewet med pædagogerne var små cases, som var udarbejdet på baggrund af mine observationer af børnenes forskellige (rolle)lege, pædagogernes kønsrollemønstre samt indretningen af børnehaven. Nedenfor ses et eksempel på en case, som pædagogerne blev sat til at diskutere:

2. Case: Børnene i børnehaven er glade for at lege Far, Mor og Børn. De kalder legen for Far, Mor og Børn, men egentlig er der næsten aldrig nogle forældre med i legen – kun søskende og ind i mellem en mor. Børnene leger på tværs af køn, og drengene indtager altid rollen som storebror eller lillebror og pigerne indtager altid rollen som storesøster eller lillesøster. En af pigerne indtager altid rollen som storesøster, og nogle gange veksler rollen til at hun er moderen. Moderen/storesøsteren laver kager til aftensmad og lillesøstre hjælper til med at dække bord. Da de er færdige kalder de på deres brødre der slås eller pludrer rundt. Efter middagen skal alle søskende puttes og de driller alle sammen moderen/storesøsteren med at de ikke vil sove.

2.1. Videre på casen: En pædagog er blevet opmærksom på børnenes rollefordeling i deres leg. Pædagogen synes rollefordelingen er meget kønsstereotyp. Derfor beslutter pædagogen at lave et forsøg, hvor pædagogen blander sig i børnenes leg for at bryde med børnenes forestillinger omkring hvilke roller en pige kan have og hvilke roller en dreng kan have i legen.

Ud fra disse cases satte jeg pædagogerne til at diskutere forskellige problemstillinger ud fra et kønsperspektiv. Således blev samtalen om køn pædagogerne i mellem og samtalen om køn mellem pædagogerne og mig konkretiseret i deres praktiske erfaringsverden.

En af de vignetter jeg udarbejdede til børnene var en kønsneutral fortælling om tre børnehavebørn: *'Historien om Storm, Mio og Sham i børnehaven'* (Bilag 10). Fortællingen handler om tre børn, hvis kropsmærke er ukendt for lytterne, idet hverken hår, beklædning eller kønspronominer *han/hun* nævnes i fortællingen. Jeg har bygget historien op omkring de legesituationer, jeg havde observeret under feltarbejdet, således fortællingen kunne vække en vis genkendelse hos børnene. Fortællingen anvendte jeg som redskab i fokusgruppeinterviewene med børnene; jeg læste fortællingen højt for børnene, og imens fik de mulighed for at tegne til fortællingen. Med udgangspunkt i fortællingen og børnenes tegninger havde vi en samtale omkring karaktererne, de lege som karaktererne legede samt deres egenskaber set i et kønsperspektiv. Formålet med fortællingen var at konkretisere samtalen omkring kønskonstruktioner i børnehaven mellem børnene og mellem børnene og mig uden på forhånd at have placeret karaktererne i kønskategoriene 'dreng' og 'pige'.

Gennem fokusgruppeinterviewene med børnehavens pædagoger og børnehavebørnene havde jeg således mulighed for at undersøge, hvordan aktørernes holdninger, praksisser og kønsidentiteter skabes relationelt i social interaktion, og hvordan disse faktorer er med til at konstruere køn i det talte og kropslige sprog (Bloksgaard & Andersen 2012:26). Som teknisk redskab anvendte jeg videokameraet. Grunden hertil er, at jeg som ene forsker ikke har samme mulighed for at overse både rollen som moderator og samtidig agere som observatør til at nedskrive nonverbale udtryk, hvis jeg kun anvendte almindelig lydoptagelse. Ved at anvende videokameraet kan jeg bagefter, ved gennemgang af videofilen, indtræde i rollen som observatør og nedskrive nonverbale udtryk til brug ved analysen.

FOKUSGRUPPEINTERVIEWS MED BØRNENE

At lave interviews med børn kræver stor forberedelse og mange overvejelser, hvis den viden, der bliver produceret, skal være brugbar. Jeg vil i følgende afsnit redegøre for mine overvejelser og valg i forbindelse med fokusgruppeinterviewet med børnene.

Med fordringen om at børn er kompetente og eksperter i eget liv, samlede jeg små grupper af børnehavebørnene til fokusgruppeinterviews. Børnene var udvalgt af pædagogerne efter alder, og efter hvorvidt forældrene havde givet mig tilladelse til at interviewe deres børn. Jeg havde indhentet forældretilladelser på i alt otte børn. Børnenes alder gør, at det ofte kan være svært for dem at vente på, at den anden bliver færdig med at tale, hvilket kan skabe rastløshed hos den part, der venter på sin taletid (Lindberg & Knudsen 2010:58). Derfor valgte jeg at interviewe børnene enten to eller tre ad gangen. Ligeledes har jeg af samme praktiske årsager valgt at interviewe børn i førskolealderen (5 år). Denne aldersgruppe har udviklet et sprog, der i højere grad gør det muligt at interagere verbalt, samt få dem til at holde fokus i længere tid på det emne, vi taler om.

Sammensætningen af børnene til interviewene var tilfældig alt efter hvem, der havde lyst til at blive interviewet; nogen havde gang i en god leg, som de gerne ville lege færdig, andre tog deres legetøj med ind til interviewet, som de gik til og fra mens interviewet pågik. Nogle af børnene var rigtig gode venner – andre var bare venner. Jeg har interviewet grupper af børn, hvor det enten kun var kvindeligt kropsmærkede

børn, der deltog eller kun mandligt kropsmærkede børn, der deltog, og jeg har interviewet grupper, hvor der både var kvindeligt og mandligt kropsmærkede børn til stede. Præmissen for at deltage i interviewet var, at det skulle være lyst, der drev værket. Derfor var det helt legitimt at gå undervejs i interviewet eller afslå interviewet. Jeg oplevede dog kun at børnehalebørnene var meget interesserede i at deltage i interviewet, og flere af børnene kom hen til mig og spurgte, om de ikke også måtte blive interviewet. Dog kunne det godt knibe med koncentrationen undervejs i interviewet, hvilket jeg særligt oplevede, da jeg interviewede tre gode venner lige efter frokost (Bilag 1).

Jeg har haft mange overvejelser omkring brug af kønnede termer i fokusgruppeinterviewet med børnene. Mit udgangspunkt var, at jeg ikke ønskede at bruge kønspronominer han og hun eller bruge ordene drenge og piger. Ved at anvende disse ord ville jeg på forhånd angive nogle køns kategorier, hvilket kunne være medvirkende til at begrænse børnene i frit at fortælle om deres oplevelser med køn i børnehaven. Jeg ønskede altså at forme mit talesprog kønsneutralt samt være bevidst om at forsøge at holde mit kropssprog kønsneutralt. Undervejs i processen med udformningen af fokusgruppeinterviewguiden til børnene, blev jeg dog mere og mere bevidst om, at mit ønske om jeg skulle være kønsneutral begrænsede mulighederne for at få børnene til at tale om køn. I mine observationer fandt jeg ud af, at børnenes sprog er kønnet og de forstår køn gennem brug af termerne han, hun, drenge og piger. Hvis jeg forholdt mig kønsneutral, negligerede jeg dermed kønnet og dets betydning for børnenes udfoldelsesmuligheder. Jeg ville blive kønsblind. Med fordringen om at køn ikke er noget, man er, men noget man gør, og med afsæt i børnenes livsverden, udarbejdede jeg en interviewguide, hvori jeg forsøgte at udfordre børnenes syn på hvad henholdsvis drenge kan, og hvad piger kan i børnehaven.

Jeg introducerede altid interviewet med at forklare dem, hvorfor jeg var på besøg i deres børnehave; at jeg skrev en opgave omkring, hvordan det er at være barn i børnehaven, nærmere bestemt hvordan det er at være dreng, og hvordan det er at være pige. Derefter spurgte jeg om deres tilladelse til at optage en video af interviewet. Alle børn var meget interesseret i videooptageren, og nogle af børnene gjorde sig til for kameraet.

Jeg anvendte den semi-strukturerede interviewform, som jeg havde opbygget som en tragt omkring forskellige aktiviteter (Kvale & Brinkmann 2009:151). Det var vigtigt for mig, at få børnenes forståelse af køn italesat, inden jeg spurgte mere konkret ind til episoder eller inddrog børnelitteratur. På denne måde giver børnene deres definition af køn, hvilket giver en forståelse af deres verbale og nonverbale respons senere hen i interviewet. Idet køn er et meget abstrakt begreb, formulerede jeg mine spørgsmål så konkret som muligt. Eksempelvis spurgte jeg åbent ind til hvilke beklædningsgenstande, de kunne lide at have på, legerelationer, hvilke lege de kunne lide at lege mv., samt udfordrede børnene i deres påstande og forklaringer. Jeg bevægede mig således på et sprog, som barnet selv brugte (Lindberg & Knudsen 2010:51). I fokusgruppeinterviewet fik børnene mulighed for at fortælle hinanden og mig om deres oplevelser og erfaringer med køn i børnehaven som det sociale rum for udfoldelse af køn samt konstruere, dekonstruere og rekonstruere køn og kønspraksisser interaktionistisk (Warming 2005:151).

Under interviewene med børnene igangsatte jeg en række aktiviteter, hvor børnene bl.a. skulle tegne, lytte til den førnævnte fortælling *'Historien om Storm, Mio og Sham i børnehaven'* og vælge en bamse til bamsedag. Disse aktiviteter blev understøttende i samtalen om køn i børnehøjde (Lindberg & Knudsen 2010:54). I interviewet anvendte jeg projektive teknikker. Her bad jeg børnene tegne en tegning af, hvordan det er at gå i børnehave – hvem de leger med, hvad de leger mv. Min intention med denne teknik var, at vi ud fra disse tegninger kunne tale om køn, rolleindtagelse og leg. På den måde fik børnene mulighed til at udtrykke sig gennem et nonverbalt sprog, og det abstrakte kønsbegreb blev konkretiseret i disse tegninger (Bloksgaard & Andersen 2012:42). Ligeledes inddrog jeg højtlesning af den første kønsneutrale børnebog udgivet i Danmark. Bogen er skrevet og illustreret af Mio Mahl og bærer titlen *'Universet er det største i hele verden'* (2015). Disse redskaber fungerede som et fælles tredje, vi kunne tale om, ud fra og vende tilbage til (Lindberg & Knudsen 2010:54). Det er vigtigt at pointere, at børnenes tegninger ikke kan stå alene, idet det er en kreativ proces og ikke en skildring af virkeligheden (ibid.:55). Tegningerne blev derfor udelukkende brugt til tale ud fra og vil ikke blive brugt selvstændigt i analysen. Aktiviteterne blev omdrejningspunktet for samtalen, og både tegningerne og højtlesningen hjalp til at konkretisere mine spørgsmål. Samtidig fik

børnene mulighed for at visualisere det abstrakte begreb køn til konkrete handlinger og væremåder.

FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED PÆDAGOGERNE

Som ved fokusgruppeinterviewet med børnehalebørnene forsøgte jeg ligeledes ved fokusgruppeinterviewet med pædagogerne at skabe en uformel stemning i starten af interviewet ved at introducere til fokusgruppeinterviewet; jeg forklarede, hvad et fokusgruppeinterview er, hvad jeg forventede af deltagerne i dette forum (spilleregler og fokusgruppeadfærd) samt min rolle som moderator. Jeg tydeliggjorde, at deltagerne er eksperter på området, og at jeg ikke er. Derudover har jeg minimeret anvendelsen af fremmedord i mine spørgsmål, og når jeg har anvendt fremmedord, har jeg forklaret ordenes betydning (Bloksgaard & Andersen 2012:38).

Jeg havde udformet interviewguiden ud fra en løs tragtmodel, hvor jeg spurgte om brede definitionsspørgsmål samt erfaringer og praksisser omkring køn i børnehaven i starten, og derefter anvendte jeg fiktive førnævnte vignetter (ibid.:39). Hensigten med at benytte vignetter er den samme som ved fokusgruppeinterviewene med børnehalebørnene; at gøre en abstrakt diskussion om køn og kønskonstruktioner konkret og mere levende for deltagerne (ibid.:42). I og med at jeg har struktureret fokusgruppeinterviewet omkring vignetter, involverede jeg mig meget lidt i diskussionen af vignetterne (Halkier 2002:43). Jeg lod pædagogerne interagere med hinanden, og positionerede mig selv som moderator. Jeg blandede mig kun for at stille opfølgende eller uddybende spørgsmål, således pædagogerne fortsatte deres diskussion af vignetterne.

Deltagerne i fokusgruppeinterviewet var pædagogerne fra Andromeda. De er i alt tre pædagoger, to kvindeligt kropsmærkede pædagoger og en mandligt kropsmærket pædagog. Den ene pædagog, HANNE, opsagde i mellemtiden sit virke i børnehaven, hvorfor fokusgruppeinterviewet kun består af JEPPE og KAREN. Størrelsen af fokusgruppeinterviewet er selvsagt forudbestemt af hvor mange pædagoger, der har sin daglige gang på Andromeda (ibid.:38). Jeg kunne også have valgt at medtage vikarer knyttet til børnehaven, eller også kunne jeg have valgt at interviewe Mælkevejens og Andromedas pædagoger samlet. Fravalget af at medtage vikarer samt

Mælkevejens pædagoger er bestemt ud fra, at fokusgruppeinterviewet er brugt som opfølgning på observationerne, hvor jeg primært har observeret på Andromeda og primært på de aktører, der har sin gang på stuen, samt af praktiske årsager; børnene skulle passes af børnehavens andre pædagoger, mens jeg foretog fokusgruppeinterviewet med Andromedas pædagoger (ibid.:39-40).

ETISKE OVERVEJELSER

Qua deltagende observationer har jeg fået mulighed for at komme tæt på aktørernes hverdagsliv i genstandsfeltet. Jeg har fået adgang til oplysninger, processer og relationer, som jeg ikke ville have haft samme mulighed for at komme i besiddelse af, hvis jeg kun anvendte interviews (Krogstrup & Kristiansen 2015:112-113). Denne viden betyder også, at jeg må forholde mig etisk til det datamateriale aktørerne har givet mig adgang til.

For det første har jeg fået adgang til hele den pædagogiske hverdag i børnehaven. Det vil sige, at selvom jeg kun har observeret et udsnit af hverdagen – den kønnede hverdag – har jeg også fået mulighed for at anskaffe mig viden om andre forhold, både private og pædagogiske forhold. Jeg var meget opmærksom på ikke at afvige fra positionen som undersøger, og undlod derfor bevidst at knytte venskabsrelationer til børnehavens aktører (ibid.:116).

For det andet har jeg af etiske overvejelser valgt at anonymisere børnehaven og børnehavens børn, pædagoger, forældre og leder (Halkier 2002:69). Det betyder, at jeg har forsøgt at sløre børnehaven og børnehavens aktører i videst muligt omfang. Dette er forsøgt gjort i en balancegang mellem at bevare aktørernes integritet og uden at forringe kvaliteten af undersøgelsen. Det indbefatter, at jeg har valgt at kalde børnehaven for børnehave, dvs. jeg har ikke tildelt institutionen noget navn, jeg har anonymiseret børnehavens beliggenhed samt fundet på pseudonymer af aktørernes navne. Aktørerne har fået mulighed for selv at bestemme hvilket pseudonym de ønskede. Jeg har således ikke sløret aktørernes biologiske køn, kropsudtryk som eksempelvis beklædning, etnicitet eller andre sociale kategorier, idet en sløring af disse kategorier ville kunne medvirke til at sløre undersøgelsens resultater. Endvidere har jeg forsikret deltagerne om, at ingen kommer til at se videooptagelserne af

interviewene, således at ingen andre end jeg kender til aktørernes eksakte udseende (ibid.:70).

For det tredje har jeg søgt at få feedback fra børnehavens aktører. Heri lå blandt andet en etisk overvejelse omkring hvorvidt aktørerne kunne verificere min tolkning af observationerne og fokusgruppeinterviewene. Dette kaldes også for kommunikativ validering (Kvale & Brinkmann 2009:280-282). Børnehavens pædagoger og leder indledte deres samarbejde med mig med at sige, at de var meget interesseret i at høre om de analysepunkter og resultater, jeg var kommet frem til. Desværre har det ikke været muligt at få feedback fra aktørerne, idet børnehaven i mellemtiden var i gang med omstruktureringer.

ANALYSESTRATEGI

Jeg anskuer fortolkning af datamaterialet som et analytisk vilkår. Fortolkningen af datamaterialet bygger på mine teoretiske positioner, hvilke jeg har bragt ind i fortolkningen af datamaterialet; det vil sige, at jeg forstår empirien inden for denne teoretiske forståelseshorisont (Halkier 2002:85; Højberg 2007:320-326). Modsat fænomenologien er jeg af den opfattelse, at man ikke kan sætte sine forforståelser i parentes, men at disse derimod er et aktivt og produktivt redskab i bearbejdelsen af det empiriske materiale. Jeg vil i nedenstående beskrive, hvorledes jeg har bearbejdet datamaterialet.

I og med at jeg både ønsker at analysere hvilke kønskonstruktioner aktørerne skaber i interaktion, samt hvorledes disse er norm- og afvigelsesdannende, havde jeg, foruden feltnoterne, valgt at videooptage fokusgruppeinterviewene med både pædagoger og børnehavebørn (Halkier 2002:75). Dette valg bunder i en socialkonstruktivistisk tilgang til aktørerne, idet jeg er af den opfattelse, at konstruktioner af køn både konstrueres i det verbale og i det nonverbale sprog. I samtalerne interaktion formes den sociale virkelighed, *”idet interaktionen er med til at skabe, forhandle og forandre kulturelle og sociale betydninger i samtalsituationen”* (ibid.:93). Desværre led fokusgruppeinterviewet med pædagogerne under tekniske problemer, idet videooptagerens memory-kort ikke var større end at kun et kvarter af

fokusgruppeinterviewet kunne blive optaget. Heldigvis havde jeg lavet en lydoptagelse som back up.

Jeg har valgt at transskribere video- og lydoptagelserne, idet materialet således er langt mere anvendeligt til at udarbejde en systematisk analyse. Jeg er opmærksom på, at interviewene uundgåeligt reduceres i et vist omfang, når det transskriberes (ibid:76). Denne reduktion er dog ikke mulig helt at fjerne – og det er heller ikke altid, at det er hensigtsmæssigt ikke at reducere materialet. Man kan dog forsøge at mindske reduktionen af materialet. Det har jeg forsøgt ved dels at videooptage interviewene og dels ved at understøtte analysen med mine observationer og feltnoter.

Min tilgang til feltet og analysen har været af abduktiv karakter. Dettes udtrykkes gennem mine faglige forforståelser qua mit virke som pædagogmedhjælper samt mine forskningsinspirerede forforståelser af køn i børnehaven. Således styres analysen af nogle på forhånd angivne kategorier, som dog er blevet modificeret og nye kategorier, som viste sig særlig fremtrædende i bearbejdelsen af materialet, er tilføjet.

Jeg har valgt at kode både feltnoterne og fokusgruppeinterviewene, men kodningsprocessen er forløbet forskelligt. Ved kodningen af feltnoterne knyttede jeg et eller flere nøgleord til noterne, hvorefter jeg bandt disse kodninger sammen i nogle begrebsliggjorte kategorier. Denne kodningsproces kalder Kvale og Brinkmann *datastyret kodning* (Kvale & Brinkmann 2009:223-224). Denne form for kodning har jeg ligeledes anvendt ved fokusgruppeinterviewene med børnehavebørnene. Her var kropsudtryk og legerelationer omdrejningspunktet for interviewene med børnene, men det var først efter kodningsprocessen, at jeg samlede kodningerne i begrebsliggjorte kategorier. Ved fokusgruppeinterviewene af pædagogerne havde jeg på forhånd udarbejdet en række begrebsliggjorte 'intentioner', som spørgsmålene og vignetterne er bundet op på. Intentionerne er udarbejdet dels på baggrund af kodningerne af observationerne og dels på baggrund af begreber fra teorier og forskningslitteratur (Halkier 2002:81). Disse intentioner dannede udgangspunktet for kodningen af fokusgruppeinterviewet. Kodningen af fokusgruppeinterviewet med pædagogerne var således en blanding af datastyret kodning og begrebsstyret kodning (Kvale & Brinkmann 2009:224). Hertil knyttede jeg dels koder, som jeg på forhånd havde udarbejdet, til pædagogernes udsagn på baggrund af intentionerne, og dels var jeg åben over for nye koder og perspektiver og dermed dannelsen af nye kategorier, hvis

sådanne viste sig i kodningsprocessen. I forbindelse med udarbejdelsen af analysen udfordrede disse nye perspektiver mine forforståelser og udvidede min horisont. Dette vil jeg uddybe løbende i kapitlet *Analyse*. Jeg har således både lavet en empiridrevet (datadrevet) og teoridrevet (begrebstyret) kategorisering af fokusgruppeinterviewet (Halkier 2002:81). Efter kategoriseringen af fokusgruppeinterviewet har jeg begrebsliggjort kategoriseringerne ved at sætte dem i forhold til begreberne fra min teoretiske forståelsesramme jf. *Teoretisk orientering* (ibid.:81-82).

I analysen lader jeg aktørernes konstruktioner af køn, kønsidentitet og udfoldelsesmuligheder udfolde sig empirisk i analysen. Samtidig problematiserer jeg løbende aktørernes forestillinger om køn og seksualitet knyttet til den heteroseksuelle matrice.

ANALYSE

Følgende kapitel er en analyse af hvilke kønskonstruktioner børnehavebørnene og, pædagogerne konstruerer internt i henholdsvis børne- og voksengruppen samt mellem børn og pædagoger. Nedenstående figur illustrerer hvorledes analysen er opbygget i en tredeling med det empiriske materiale som omdrejningspunkt.

Figur 3

Analysedel	Materiale	Anvendelse af materialet i analysedelen
1. analysedel	Fokusgruppeinterviews med 8 børnehavebørn i alderen 5 år fra Andromeda: Bilag 1: Axel, Kasper og Søren Bilag 2: Kristine, Maria og Sisse Bilag 3: Axel og Kristine Bilag 4: Oscar og Julie Observationer: Bilag 7	Fokusgruppeinterviewet anvendes til at analysere børnehavebørnenes interaktionistiske konstruktion af køn i børnehaven. Observationerne anvendes i dette analyseafsnit som understøttende materiale.
2. analysedel	Fokusgruppeinterview med Andromedas pædagoger: Bilag 5: Jeppe og Karen Interview med børnehavens leder: Bilag 6: Jon Observationer: Bilag 7	Fokusgruppeinterviewet anvendes til at analysere pædagogernes interaktionistiske konstruktion af køn i børnehaven. Observationerne anvendes i dette analyseafsnit som understøttende materiale.
3. analysedel	Observationer: Bilag 7 Fokusgruppeinterview med Andromedas pædagoger: Bilag 5: Jeppe og Karen	Observationerne anvendes til at analysere på børnenes og pædagogernes konstruktion og forhandling af køn Fokusgruppeinterviewet med pædagogerne anvendes som understøttende materiale.

Idet fokusgruppeinterviewene er omdrejningspunktet for analysen og observationerne hovedsageligt anvendes som understøttende materiale, vil ovenstående navne gå igen. Når jeg inddrager andre børnehavebørn vil disse fremgå med alder samt hvilken stue

de er fra. Ved endt citat eller observationer henviser jeg til bilag samt linienumre for hvor i bilaget, det er muligt at finde citatet.

ANALYSEDEL 1: BØRNEKONSTRUKTION AF KØN OG KØNSIDENTITET I ET INTERAKTIONISTISK PERSPEKTIV

I dette kapitel vil jeg se nærmere på hvorledes børnegruppen i interaktion konstruerer og former køn og kønsidentitet, og hvorledes disse konstruktioner er medvirkende til at skabe rum for normdannelser og afvigelser. Denne analysedel er længere end de to øvrige analysedele. Dette hænger dels sammen med, at citaterne fra børnene fylder mere, og dels fordi jeg har fokus på at give børnene en stemme qua mit børne- og barndomssyn.

DET PERFORMATIVE KØN

Med udgangspunkt i James, Jenks og Prouts socialkonstruktivistiske barndomssyn, bor børn ”i en verden af betydninger, som de skaber af selv sig og i deres interaktion med voksne” (James, Jenks & Prout 1999:43). I mit feltarbejde observerede jeg, at børnenes kropsmærke er centralt for måden hvorpå de performer køn, samt hvorledes de positionerer sig selv i sociale (lege)relationer, hvordan de bliver positioneret af andre i selv samme sociale (lege)relationer, og hvordan de opfatter og forstår deres egen og andres kønsidentitet netop på baggrund af kropsmærket. Køn som performativ viser: ”...at det, vi anser for at være kønnets indre essens, er fremstillet gennem et vedvarende sæt af handlinger, sat gennem den kønnede stilisering af kroppen” (Butler 2010:XV). I tråd med Judith Butler (2010) og Dorte Marie Søndergaards begreb *kropstegn*, bliver kropsmærket således subjektiveret gennem citationer i barnets interaktion med bl.a. de andre børn i børnehaven. Ligeledes forstår barnet også sin kønsidentitet på baggrund af kropsmærket og positionerer og handler ud fra det subjektiverede kropsmærke og de normer, der blandt børnehavens aktører, knytter sig til mærket (Søndergaard 2006:91). Jeg vil i nærværende analysedel fokusere på, hvorledes børnene italesætter, positionerer og performer køn i interaktion med hinanden. Jeg vil først analysere, hvorledes børnene performer køn gennem tegn

udadtil såsom beklædning, frisurer m.v. Dernæst vil jeg analysere, hvorledes børnene performer køn i sociale legerelationer.

PIGER ER SMUKKE OG DRENGE HAR BUKSER PÅ

Med afsæt i Barrie Thorne socialiseres børn ind i eksisterende kønsforestillinger, som de aflæser og afkoder i interaktion med omverdenen. Børnene 'indsamler' disse kulturelle og sociale koder for hvorledes man gør 'rigtig pige' og 'rigtig dreng' (Thorne 1993:2). I et forsøg på at gøre sig selv og sine handlinger genkendelige over for omverdenen citerer barnet normer inden for den heteroseksuelle matrice. I mit feltarbejde observerede jeg, at en central del i børnenes måder at gøre køn på findes i børnenes udtryk udadtil; gennem symboler såsom beklædning, farver og frisurer subjektiverer børnene det kropsmærke, de er født med. I fokusgruppinterviewet med Kristine, Sisse og Maria fortæller børnene, hvilket tøj de godt kan lide at have på:

"S: Jeg kan godt lide at have nederdel og kjole på, som jeg faktisk har på i dag (Stiller sig op og hiver ud i sin kjole).

M: Jeg kan også godt lide at have nederdel og kjole på.

S: Jeg kan bare ikke lide den dumme kjole! Den klør!

M: Den her kjole klør også! (Hiver ud i sin kjole)

I: Hvad er det ved nederdel og kjoler, I godt kan lide?

S: Det er sådan, at med kjoler og nederdele kan man dreje meget rundt i (Drejer rundt) Bare ikke med denne dumme kjole!

I: Nej, den drejer ikke så meget rundt.

S: Nej! Se selv! (Drejer rundt) Den kan slet ikke dreje rundt.

M: Den her drejer heller ikke rundt (Stiller sig op og drejer rundt for at vise, at kjolen ikke stritter ud i luften)

K: Men det tror jeg, den her gør! (Drejer rundt med sin nederdel)

S: Det gør din heller ikke.

I: Går I nogle gange med bukser?

S: Nej, jeg bryder mig ikke om at have bukser på!

K: Heller ikke mig!

S: Men nogle gange, så skal jeg have cowboy-bukser på (Rynker brynene)

I: Hvorfor kan du ikke lide at have bukser på?

S: Fordi de er grimme!" (Bilag 2:200-219).

Børnene fortæller, at de godt kan lide at have kjole eller nederdel på, fordi det er muligt at dreje rundt, således kjolen/nederdelen stritter ud til siderne. Det gør bukser ikke – ergo er de grimme. I citatet giver børnene udtryk for, at de performer den heteronormative måde at gøre 'rigtig pige' på, idet de alle sammen er ikklædt kjole eller nederdel. I fokusgruppinterviewet med Oscar og Julie observerede jeg, at Oscar

er iklædt en blå trøje og grå joggingbukser. Julie har en lang lyserød kjole på med sølvpallietter over brystkassen og en tylrose på venstre kjolestrop. Hun sidder med korslagte ben, rank ryk og piller ved sin halskæde og sin hårbøjle. Oscar sidder henkastet i sofaen ved siden af Julie. Jeg spørger Oscar og Julie, hvilket tøj de godt kan lide at have på:

"I: Hvilket tøj kan I godt lide at have på?

O: Jeg kan godt lide sommertøj. Jeg kan godt lide T-shirt, og jeg kan faktisk også godt lide shorts.

J: Jeg kan godt lide denne her... (løfter op i sin kjole) Jeg kan godt lide kjoler.

I: Går du nogen gange med shorts, Julie?

J: Nej, jeg går aldrig med short (hun laver forvrænget ansigt, imens hun siger det)

I: Hvorfor ikke det?

J: Det er, fordi jeg ikke er så vild med bukser og gamacher.

I: Kan du bedst lide kjoler og nederdele?

J: Ja! Det er meget bedre for piger.

I: Hvorfor er det bedre for piger?

J: Jeg kan bedst lide det" (Bilag 4:41-52).

Senere i samme interview, spørger jeg ind til, om kønsdifferentieringskategorierne 'dreng' og 'pige' kan iklæde sig samme slags tøj:

"I: Kan piger godt have bukser på?

J: Ja, og gamacher.

O: Men hun [Julie] har strømpebukser på nu.

J: Ja, jeg går ikke så meget med bukser og gamacher.

O: Hey, der er en tusch, der er gået i stykker.

I: Nå for søren. Kan drenge godt gå med kjole og nederdele, ligesom piger kan gå med bukser?

(De fniser begge to)

J: Nej! Det ville se så pinligt ud!

O: Det kan de slet ikke.

J: Det er så sjovt!" (Bilag 4:443-453).

Julie og Oscar kobler bestemte beklædningsgenstande sammen med den binære kønsopfattelse. Det er for dem fuldstændigt utænkeligt, at et mandligt kropsmærket barn kan iklæde sig kjoler og nederdele. Det ville se pinligt ud! – De opfatter handlingen som afvigende fra normaliteten. Citatet viser, at der eksisterer en uformel regel omkring, hvilke beklædningsgenstande bestemte kropsmærkede børn kan iklæde sig. Børnene giver udtryk for, at et mandligt kropsmærket barn ville bryde med denne uformelle regel, og således begå en afvigende handling, hvis det iklædte sig kjoler og nederdele. Den uformelle regel omkring beklædningsgenstande giver derved grobund

for, at børn kan opleve, at de afviger, hvis ikke de bevæger sig inden for rammerne af de uformelle regler omkring beklædningsgenstande.

I interviewet med Sisse, Maria og Kristine fortæller børnene om en opfattelse af, at der med bestemte kropsmærker knytter sig bestemte egenskaber:

”K: Det er sjovt at være pige, men det er ikke så sjovt at være pige, når drengene kan løbe hurtigere end pigerne”.

(---)I: Kan piger ikke løbe lige så hurtigt som drengene?

K/S: Neeej...

I: Leger I nogle gange sammen med...

S: Og drengene er også stærkere end piger, så vi kan overhovedet ikke kæmpe.

I: Hvorfor er de det? ...Er de bare det eller hvad?

S: Ja, det er sådan, drenge er.

K: Ja, og jeg har besluttet mig for at spise mindre slik. Men jeg har så mange kalendere, som jeg skal nå at spise inden. Det skal jeg nå at spise!

I: Kan man ikke blive stærk, når man spiser slik?

S/K: Nej!

I: Tror I ikke at Axel, Oscar og Søren spiser lige så meget slik som jer?

K: Nej.

S: Jo, de gør.

M/K: Jooh.

I: Hvorfor er det så, at drengene er stærkere end pigerne, hvis de spiser lige så meget slik?

S: Det er, fordi drengene er blevet født sådan, at de er ret stærke.

I: Nå.

S: De spiser meget sundt inden i deres mors mave, og det gør piger ikke (Maria istemmer det, Sisse siger, ved at sige de samme to ord sidst i Sisses sætning i kor med Sisse)” (Bilag 2:19-47).

Børnene har den opfattelse, at mandligt kropsmærkede børn er født stærkere end kvindeligt kropsmærkede børn. Børnene knytter bestemte egenskaber til bestemte kropsmærker og konstruerer samtidig en naturalisme i differentieringen mellem mandligt og kvindeligt kropsmærkede børns egenskaber. Endvidere positionerer børnene kvindeligt kropsmærkede mennesker som fysisk svage og usunde, og mandligt kropsmærkede mennesker som fysisk stærke og sunde.

Sisse, Kristine og Maria fortæller således, at der er en forskel mellem mandligt og kvindeligt kropsmærkede børn. Jeg spørger, om der så også er forskel mellem kvindeligt kropsmærkede børn, men mit spørgsmål må være stillet dårligt, idet de i stedet svarer på, hvilke forskelle, de mener, der er mellem kvindeligt og mandligt kropsmærkede børn:

"I: Er der egentlig forskel på piger? I siger, at der er forskel på piger og drenge – er der så også forskel på piger?"

K: Øh, lidt.

S: De kan sådan...

K: Være smukkere end drengene!

S: Og være modigere end drengene!" (Bilag 2:121-126).

Sisse og Kristine italesætter en forskel mellem kvindeligt og mandligt kropsmærkede børn og betegner kvindeligt kropsmærkede børn som smukke og modige. Kvindeligt kropsmærkede tildeles altså nogle bestemte egenskaber qua deres subjektiverede kropsmærke. De tildeler ligeledes mandligt kropsmærkede børn nogle egenskaber, som dog er forskellig fra kvindeligt kropsmærkede børn:

"I: Hvad kan drengene så? Er der forskel på drengene?"

S: De kan løbe hurtigere, og kravle hurtigere og være frække.

I: Kan drenge også være smukke?

S/K: Neeeej...!

(Maria smiler genert ned i gulvet)

K: Det ville være skørt.

S: Ja, det ville være skørt.

I: Hvorfor det?

K: Fordi så...

S: Fordi drengene har bukser på!

I: Har drengene bukser på? Er man kun smuk, hvis man har kjole på?

S: Ja, og strømpebukser på, som jeg har *(Viser sine strømpebukser frem)*

K: Og som jeg har.

S: Og som Maria har.

I: Ja. Nå, det er derfor.

K: Og ved du hvad?

I: Nej.

K: Pigerne har også hår.

I: Har drengene ikke også hår?

S: Jo, men de har kun hår heroppe *(peger på toppen af sit hovedet)*, og vi har hår, der kan have fletning.

K: Og jeg har fletning i dag!

(---)K: Det er også, fordi hestehaler klæder piger meget bedre end drenge" (Bilag 2:131-157).

Af ovenstående citat ses det, at Sisse, Maria og Kristine tillægger børn med bestemte subjektiverede kropsmærker bestemte egenskaber: Kvindeligt kropsmærkede børn er smukke, modige, har kjole og strømpebukser på, og håret er langt og sat i en fletning eller i en hestehale. Mandligt kropsmærkede børn kan ikke være smukke, fordi de har bukser på, og håret er kort. Desuden klæder det ikke mandligt kropsmærkede børn at have hestehale. Børnene giver således udtryk for, hvilke kønsperformative normer de

abonnerer på – dvs. hvad de karakteriserer som 'normalt', og hvad de karakteriserer som 'afvigende'.

Det er interessant, at børnene udelukker, at mandligt kropsmærkede mennesker kan have langt hår, når de dagligt omgås med JEPPE som har langt hår opsat i en knold, samt Axel fra Andromeda og Theis fra Mælkevejen som har skulderlangt hår.

DER ER IKKE NOGET, DER HEDDER DRENGEFARVER OG PIGEFARVER

Foruden beklædningsgenstande er farver ligeledes et symbol på hvilken kønsdifferentieringskategori, barnet identificerer sig med. I feltarbejdet observerede jeg, at børnene ikklædte sig forskellige farver alt efter kropsmærke. Hvor mandligt kropsmærkede børn ikklædte sig mørke farver såsom blå, grøn, grå, brun, mv., ikklædte kvindeligt kropsmærkede børn sig i lyse farver såsom gul, lyserød, lyseblå, sølv, guld m.v. Jeg havde derfor en forforståelse af hvilke farver, børn med bestemte kropsmærker bedst kan lide. For at udfordre denne forforståelse spurgte jeg børnene i fokusgruppeinterviewene, om de har nogle yndlingsfarver:

I: Jeg vil gerne spørge jer om I har nogen yndlingsfarver?

S: Min er grøn!

K: Min er grøn, og sort og orange.

I: Hvad er din yndlingsfarve? (Henvendt til Axel)

A: Min er mørkelilla.

I: Hvorfor kan I godt lide de farver?

K: Fordi grøn er det samme som snegleslim, og orange er det samme som ild og det sorte er det samme som kul.

I: Uhm. Hvilke farver tror I, pigerne kan lide? Tror I, at de kan lide de samme farver?

K: Pigerne kan lide...

A: Lyserød!

K: Pigerne kan lide lilla og lyserød.

A: Og pink!

I: Hvorfor tror I, at de godt kan lide de farver?

A: Fordi det er pigefarver!

S: Nej, lilla er en drengefarve.

I: Er lilla en drengefarve?

A: Nej. Der er ikke noget der hedder drengefarver og pigefarver.

K: Jo, jo, for lilla det er bare blå, der er blandet sammen med rød" (Bilag 1:281-300).

Børnene giver udtryk for modstridende holdninger, omkring hvorvidt der findes 'drengefarver' og 'pigefarver'. Også Oscar og Julie diskuterer, hvorvidt der findes 'drengefarver' og 'pigefarver':

"O: Min yndlingsfarve er lilla.

J: Lilla! Jeg troede, det var en pige-farve!

O: Der er ikke noget, der er pige-farver.

J: Emilia siger, at sort er en drengefarve.

O: Det er det også.

I: Hvad er så pige-farver?

O: Der er ikke noget, der er pige-farver" (Bilag 4:474-480).

I begge fokusgruppeinterviews er der nogle børn, som fortæller, at der ikke eksisterer kønsopdelte farver. Samtidig fortæller de hvilke farver, de forestiller sig bestemte kropsmærkede børn godt kan lide. De giver således udtryk for en ambivalens, i og med de på den ene side forsøger at opløse de symbolske farve-strukturer, samtidig med at de abonnerer på selv samme struktur, når de skal fortælle, hvilke farver de selv kan lide, samt hvilke farver, de tror, børn med bestemte kropsmærker kan lide.

LANGT ELLER KORT HÅR

I interviewet med Axel og Kristine, udfordrer Axel Kristines syn på, hvor langt hår, hun mener, Axel kan have:

"I: Er der fordi du plejer at lege med Søren?

A: Og Kasper. Og de har begge to sådan noget hår.

K: Sådan som mig?

A: Neej. Sådan noget her (tegner kort hår på tegningen af Søren) Jeg vil gerne have, at mit skal gå mig hertil (og sætter hånden ind på lænden for at vise, at han gerne vil have hår, der går dertil)

I: Vil du gerne have så langt hår?

A: Som Anders.

I: Uhm. Som Anders?

K: Mit hår skal gå hertil.

A: Til numsen?

K: (Griner) Ja!

I: Hvem er Anders?

A: Det er en af mine venner, som der en gang har gået her.

I: Hvorfor vil du gerne have så langt hår?

A: Fordi jeg synes, det er flot. Og det er lige meget, om jeg skulle gå med hårspænde (Kigger på Kristine, mens han siger det) Det er lige meget.

K: Ligesom jeg har Elsa-hårspænder! Men jeg har ikke noget på lige nu. Så ryger mit hår altid ned i mine øjne.

I: Ja. Vil du så også gå med Elsa-hårspænder, Axel?

A: (Ryster på hovedet)” (Bilag 3:169-189).

Kristine hverken kender Axel eller stiller spørgsmålstejn ved, hvorvidt mandligt kropsmærkede børn kan have langt hår eller gå med hårspænder. Dette er interessant eftersom Sisse dagen før, i interviewet med Maria og Kristine, claims-makede at mandligt kropsmærkede børn ikke kan have langt hår. Kristine taler derimod ind i Axels samtale om det lange hår. Både Kristine og Axel fortæller mig, at de begge gerne vil have lige langt hår. Som det fremgår af ovenstående, spørger jeg kun ind til Axel, og hvorfor han gerne vil have langt hår; jeg stiller ikke Kristine de samme spørgsmål om hårlængde. Set i bakspejlet burde jeg også have spurgt ind til Kristine, idet jeg med min nysgerrighed over for Axel kan komme til at indikere, at det er atypisk, at mandligt kropsmærkede børn gerne vil have langt hår. Endvidere kan det, at jeg ikke spørger ind til Kristines holdning om hendes egen hårlængde, indikere, at det er typisk eller selvfølgeligt, at kvindeligt kropsmærkede børn gerne vil have langt hår. Dette vidner om, at selv om jeg er bevidst omkring kønsstereotypet sprog, har jeg internaliseret heteronormative forestillinger omkring hvad der er normalt og unormalt eksempelvis inden for hårlængde.

Axel udfordrer igen Kristine angående hvilke beklædningsgenstande, et mandligt kropsmærket barn kan have på. Igen taler Kristine ind i samtalen uden at sætte spørgsmålstejn ved, om et mandligt kropsmærket barn kan have strømpebukser på:

”A: Vil du se hvor lange mine sokker er? (Imens hiver Axel op i sine bukser) Det er fordi jeg har strømpebukser på!

I: Har du strømpebukser på? Sådan!

A: Så går de herop til. (Viser, at de går op på maven).

I: Ved du hvad? Jeg har faktisk også strømpebukser på? (Viser at mine strømpebukser også går op til maven)

A: Har du også Kristine?

(Kristine løfter op i sin kjole, så man kan se, hvortil strømpebukserne går hende til)

A: Du har også strømpebukser på, Kristine.

(Kristine og Axel griner)

A: Jeg har også strømpebukser på.

I: Ja, vi har alle sammen strømpebukser på” (Bilag 3:91-102).

I ovenstående analyse af det performative køn har jeg vist, at kropsmærket subjektiveres gennem et symbolsk landskab af beklædningsgenstande, farver, længden af håret, frisuren, hårspænder samt farver og motiver på

beklædningsgenstandene, hårelastikkerne og hårspænderne. Børnene reproducerer og opretholder den heteroseksuelle matrices uformelle regler inden for dette symbolske landskab gennem en gentagende citation og performativitet af at gøre køn. Børnene anvender således deres kulturelle kroppe i positioneringen af køn med og i omgivelserne (Bo 2008:92). Denne naturalisering af at gøre køn 'rigtigt' subjektiveres ind i børnenes forståelse af, hvad det vil sige at gøre 'rigtig dreng' eller 'rigtig pige' (Højgaard & Staunæs 2007:133), hvilket skaber rum for afvigelser og stempling, hvis ikke barnet lever op til kønsnormen. Hertil er det interessant, at jeg hverken under mit feltarbejde eller ved fokusgruppeinterviewene oplevede at børnene stemplede hinandens handlinger som afvigende. Dette kan være et udtryk for, at børnene er bevidst om, hvad der er normalt og afvigende opførsel ud fra den binære kønsopfattelse, hvorfor de forsøger at konformere efter de dominerende diskurser. Særligt Sisse og Kasper indtager dominerende positioner i interviewene med henholdsvis Sisse, Kristine og Maria og Kasper, Axel og Søren. De andre deltagere konformerer og/eller retter ofte ind efter diskurser fremsat af Kasper og Sisse. Endvidere er kropsudtrykkene udadtil også medvirkende i konstruktionen af børnenes kønsidentitet indadtil.

KØNSKONSTRUKTIONER I SOCIALE (LEGE)RELATIONER

Med inspiration fra Erving Goffman skabes individets identitet i hverdagens rollespil (Bo 2008:125) gennem citationer og performativiteter. Ovenstående analyse viser, at børnene bevæger sig i et komplekst landskab af kønnede symboler, som de enten påtager sig at reproducere og/eller opfinder nye symboler, som de kører i interaktion. Symbolerne fungerer således som en måde at interagere med omgivelserne på, samt en måde at fortælle omgivelserne hvilket køn barnet identificerer sig med ud fra det binære kønssystem. I følgende afsnit analyserer jeg, hvorledes børnene konstruerer køn i de sociale (lege)relationer.

TORNEROSE VAR ET VAKKERT BARN

For at forklare begreberne *den anden* og *den generaliserede anden*, sonderer Mead mellem leg og spil. Hvor legen er et begreb for barnets egocentriske leg (med sig selv eller med andre), er spillet et begreb, der betegner barnets sociale rolleleg med andre, som består af et fælles sæt af regler og styring af legen. Indtagelse af roller i legen kræver, at barnet er i stand til at indleve sig i den generaliserede anden, samt have en forståelse for samfundets generelle normer og værdier (Bo 2008:127). Med udgangspunkt i denne forståelse af børns sociale legerelationer analyserer jeg i nedenstående afsnit, hvorledes børnene positionerer sig i legene, samt hvorledes kønskonstruktioner skabes i børnenes samspil i disse lege.

I mine observationer observerede jeg, at børnene meget ofte leger sanglege mens JEPPE spiller guitar til. Særligt *Tornerose* er et hit blandt børnene. Børnene bestemmer, hvem der skal være Tornerose, og hvem der skal være kongesøn ved enten at melde sig på banen, eller ved at børnene udpeger hinanden til at være enten Tornerose eller kongesøn. Jeg observerede, at det altid var et kvindeligt kropsmærket barn, der agerede som Tornerose. Rollen som kongesøn var der derimod mere polemik omkring; ofte var der ingen der meldte sig til kongesøn, hvorfor JEPPE indtog rollen som kongesøn. Nogle gange ville Shay gerne være kongesønnen, og en enkelt gang observerede jeg, at Johannes var kongesønnen. I fokusgruppeinterviewet med Sisse, Maria og Kristine taler vi om Tornerose-legen, og de viser mig, hvordan de leger den. Da de er færdige med at synge og danse, spørger jeg, hvem der kan være Tornerose:

"S: Kun piger!

I: Er det kun piger der kan være Tornerose?

K: Men nogle gange så gør vi sådan her (svinger rundt med armen holdt uden foran sin krop), og så vælger vi en dreng (Skærer ansigt og fniser)

S: Og nogle gange så gør vi sådan her (svinger rundt med armen holdt uden foran sin krop), og så vælger vi en pige til en prins.

M: Ja (fniser)

I: Uhm, så nogle gange er det en pige, der er prins, og nogle gange er det en pige, der er Tornerose? Og nogle gange er det også en dreng der er Tornerose.

S: Uhm. Det bryder jeg mig ikke om.

I: Bryder du dig ikke om det?

S: Nej.

I: Hvorfor ikke det?

S: Fordi det passer ikke så godt.

I: Passer det ikke så godt? Passer det godt, hvis det er en pige, der er kongesønnen?

S/K/M: Neeej! (Kristine fniser og Maria griner. Sisse kigger ned på en Bay Blade hun har i hånden)

I: Jeg har set, at Shay nogle gange godt kan lide at være kongesønnen.

S: Ja, men det bryder vi os ikke så meget om.

I: Er det, fordi det skal være en dreng, der er kongesønnen?

S: Ja” (Bilag 2:175-196).

Sisse opstiller en uformel regel omkring, at kun kvindeligt kropsmærkede børn kan være Tornerose, og kun mandligt kropsmærkede børn kan være kongesønnen. Hun forsøger at opretholde en 'normal' adfærd gennem udøvelse af en form for heteronormativ social kontrol. Denne sociale kontrol af kønsnormer er en måde at sikre heteroseksuel hegemoni (Butler 2010:XIII). Med støtte fra sin søster, Donja, bryder Shay med den uformelle regel. Således kan man tale om, at Shays indtræden som kongesøn er et udtryk for citationelle huller. Jeg observerede ikke, at Shays handling blev stemplet som afvigende i situationen, men Sisse giver i fokusgruppeinterviewet udtryk for, at hun oplever Shays handling som afvigende. Kristine, Sisse og Maria er altså bevidste om, hvad der er 'normal' og afvigende adfærd, og nogle gange udfordrer de normaliteten ved at udpege et mandligt kropsmærket barn til at spille Tornerose. De er en smule ambivalente med det; selvom de synes, at det er sjovt, oplever de også, at de bliver utrygge ved situationen; de bryder sig egentlig ikke om det, men griner lidt af den afvigende adfærd.

DET ER FAKTISK RET SJOVT AT LEGE MED PIGER

I mit feltarbejde observerede jeg, at børnenes legerelationer ofte var opdelt mellem kvindeligt og mandligt kropsmærkede børn. Dertil legede børnene oftest med andre børn på samme alder som dem selv. Jo yngre børnene var, jo mere udpræget lod det til, at de legede på tværs af kropsmærke. Eksempelvis yndede Caroline og Carl på tre år at lege sammen, og hvis Caroline var optaget af andet, legede Carl enten med sig selv eller med Theis på tre år fra Mælkevejen.

Legede de større børn på tværs af subjektiverede kropsmærker, udspillede legene sig ofte i større grupper af børn, der legede sammen. Jeg observerede en vis form for gentagelse af de lege, børnene legede, når de legede på tværs af kropsmærker. Legene var ofte de samme: Der var legen, hvor mandligt kropsmærkede børn var efter eller

fangede de kvindeligt kropsmærkede børn, som ofte legede, at de intet kunne stille op. Hvordan scenen var sat og hvilke karakterer, der var med i legen, varierede fra gang til gang. Nedenstående observation er et eksempel på, hvordan en leg på tværs af kropsmærker og alder udspillede sig en eftermiddag på børnehavens legeplads:

Oscar, Axel, Søren og Christopher lister sig ind på Julie, Donja, Kristine og Shay. De driller dem i deres leg, og Julie, Donja, Kristine og Shay går deres vej. Få minutter senere løber Søren efter Louise. De har gang i en eller anden form for fangeleg. Søren fanger hende. Kasper har fanget Kristine. De trækker de to tiltagefangne børn hen til en stor plastiskting. Louise løber væk. Axel holder vagt ved Kristine. Oscar har fanget Louise. Hun løber fra ham igen. Oscar slår Maria, (jeg ser det ikke), og JEPPE spørger ham om, hvorfor han gjorde det og sender derefter Oscar i gården for at lege der. Axel løber efter Louise og Kristine til den anden ende af haven, hvor Maria står sammen med Julie og Kasper. Der står nu seks børn samlet i en rundkreds fra Andromeda og taler lavmælt sammen. Søren siger noget med drengeholdet. Axel forklarer til børnene i rundkredsen, at de (drengeholdet) troede, at de var onde, og derfor ville de fange dem (Louise, Kristine og Maria) (Bilag 7:444-455).

Børnene, som blev taget til fange, udviste ingen modstand eller tegn på at vende legen om, således at de var dem, der fangede de andre. Det eneste, de gjorde, var at løbe væk eller gemme sig for de børn, som ville tage dem til fange. Børnene positionerede hinanden som henholdsvis svage og langsomme, stærke og hurtige. Denne positionering kan give udtryk for, at der eksisterer et magt- og dominansforhold, hvori de mandligt kropsmærkede er dem, som er hurtige nok til at fange de kvindeligt kropsmærkede børn og stærke nok til at overvinde dem.

Denne positionering af egenskaber og dominansforhold går igen i de ældste af børnenes legerelationer på tværs af køns kategorier. Dette er nedenstående observation et eksempel på:

Søren spørger Anna og Kristine om de skal lege. Det vil de gerne. De har vist leget legen før. Anna siger til Kristine, at hun vil hedde Ariel. De kalder Søren for Lillen. Anna og Kristine spørger Søren om han er ond. Søren prøver at indikere med sit kropssprog, hvad han er. Anna og Kristine bliver ved med at spørge. Søren siger, at han er god og lægger sig i skødet på Kristine. Anna siger, at de skal svømme væk fra Lillen. Kristine siger, at Lillen så godt kan lide hende. Søren ligger stadig på Kristines skød (---). Lillen vil på loppemarked. Kristine og Anna vil ikke. Lillen græder og så tager de på loppemarked (---). Lillen er blevet træt af at være på loppemarked. Anna, Maria, Louise og Kristine vil finde en seng til Lillen, hvorefter de putter ham (---). Kristine er nu også baby sammen med Søren. Maria er mor. Hun putter baby'erne og kysser dem

godnat på panden. Axel kommer med i legen ved at spille monster der nærmer sig babyerne (Bilag 7:278-327).

Kvindeligt kropsmærkede børn positioneres i stereotype heteronormative omsorgsroller i rollen som enten moder eller storesøster. Selvom Søren i ovenstående observation agerer i en rolle som baby, indtager han alligevel en magt- og dominansposition, idet han bestemmer, hvordan legen skal forløbe. For det første spørger Anna og Kristine ham, om han er ond. Således har de allerede overgivet Søren en magt og medbestemmelse i legen. Dernæst bestemmer Søren, at han er god, han bestemmer at de skal på loppemarked, selvom Anna og Kristine i første omgang ikke vil, og da han ikke mere har lyst til at være på loppemarked, bestemmer han, at seancen slutter. Til sidst bliver han og Kristine puttet med kys og kærlighed af Maria, som i mellemtiden har indtaget rollen som moder.

I fokusgruppeinterviewet fortæller Axel om en leg, som han synes er sjov at lege med de andre børnehavebørn:

"A: Det er også meget sjovt, når man leger, at der er nogen der er ens mor og vi er deres hunde. Pigerne er vores mor og vi er deres hunde" (---)
A: Så er det meget sjovt at lege, at man er hund og Maria er vores mor. Og vi er hele tiden efter hende og hiver hende i det ene ben og mister balancen og falder. Så sætter vi os oven på hende (taler hurtigere og hurtigere og griner til sidst, mens han kigger på Kasper og Søren).
K: Og hopper på hende.
S: Og sover dagen lang" (Bilag 1:28-38).

Axel, Søren og Kasper fortæller her om en leg, hvor de indtager rollerne som frække hunde, der driller moderen (Maria), ved at hive hende i benene, så hun mister balancen og falder, hvorefter de sætter sig på hende og hopper på hende. Imens Maria positioneres i en omsorgsrolle, positionerer Axel, Søren og Kasper sig selv i magt- og dominanspositioner, hvori de har magten til at dominere Maria fysisk i legen. Positioneringen af magt- og dominansrelationer i legene gennem stereotype omsorgs- og dominansroller kan være medvirkende til at reproducere den binære kønsopfattelse og de dertil heteronormative forestillinger i legene. I fokusgruppeinterviewet med Axel, Kasper og Søren forsøgte jeg at udfordre legepositionerne:

"I: Men er det altid Maria, der er storesøster? Er Maria storesøster eller moderen?"

S/K/A: Moderen.

I: Er det altid Maria der er moderen?"

A: Nej. Nogle gange er det Louise.

S: Og nogle gange er det Julie.

K: Og nogle gange er det Sisse.

I: Er det nogle gange jer, der er moderen?

K: Neeeej!

(Alle børnene skærer ansigter, griner og siger "neeej!")

I: Hvorfor ikke?

A: Fordi det er kedeligt!

I: Er det kedeligt at være moderen?

K: Det er kun nogle gange vi er far, storebror og lillebror og baby-dreng.

A: Eller baby-drage" (Bilag 1:39-53).

Forestillingen om at de har muligheden for at indtræde i moderrollen er så fjern fra Axels, Søren og Kaspers forståelseshorisont, at de griner af mit spørgsmål og skærer ansigt. Forestillingen om at overtræde det binære kønssystem ved at agere i moderrollen er ikke eksisterende. Kasper fortæller, at de nogle gange agerer far, storebror, lillebror eller baby-dreng. Kasper giver udtryk for, at det er vigtigt at positionere sig selv i den mandlige kønsdifferentieringskategori inden for en heteronormativ forståelsesramme og således ikke overtræde kønskategoriernes grænser for, hvilke legepositioner henholdsvis mandligt og kvindeligt kropsmærkede børn kan indtage og agere i. Jeg spørger ind til hvad Axel, Kasper og Søren godt kan lide ved legene med Maria, Louise, Julie og Sisse:

"I: Kan I fortælle mig lidt om, hvordan I leger de lege? Hvad er det, I godt kan lide ved de lege?

A: Vi kan godt lide det der, hvor vi sidder oven på dem og giver dem smæk og hiver dem i benene (griner)

S: Og giver dem sådan her (smækker sig selv i numsen)

I: Hvorfor er det sjovt?

K: Når de står, så er vi bag dem, og så hiver vi dem, og så tager vi dem i bene og så falder de (Imens han fortæller viser han hvordan de sniger sig ind på pigerne og laver benlås på dem)

S: Og tager sutskoene af dem.

A: Og tager sutskoene af dem. Det er sååå sjovt. Vi gør det tit på Maria, men vi kan ikke kilde Maria. Hun er ikke kilden. Men der er et sted hun er kilden, og det er på maven.

I: Gør de også nogle gange de på jer? Altså angriber jer og sætter sig oven på jer?

A: Neej.

S: Er du tosset? Det gør de ikke en gang.

A: Det gør de aldrig" (Bilag 1:72-89).

Fælles for legerelationerne mellem de ældste af børnehavebørnene er, at der eksisterer et magt- og dominansforhold mellem de mandligt kropsmærkede børn og de

kvindeligt kropsmærkede børn inden for den heteroseksuelle matrices forståelsesramme. I denne relation og forståelsesramme indtræder de mandligt kropsmærkede børn i en magt- og dominansposition, hvortil de italesætter legens rammer, roller og forløb. Børnenes forestillinger om det at *være* 'dreng' eller 'pige' er med til at skabe kategoriseringer mellem børnene. Man kan tale om at børnene er med til reproducere en bestemt fortælling om det at gøre 'rigtig pige' og 'rigtig dreng'.

Disse magt- og dominansforhold eksisterer ikke bare mellem jævnalderende kvindeligt og mandligt kropsmærkede børn, men også mellem børn hvor der er forskel i alderen mellem dem. Alder organiserer børns sociale relationer. Den er betydningsfuld i forhold til børns forståelser af deltagermuligheder (Olesen et. al 2008:62). Dette observerede jeg eksempelvis i forbindelse med Carl på tre år. Carl er det eneste treårige barn med mandligt kropsmærke på Andromeda. Carl bliver ofte ekskluderet fra lege af de større børn:

Nikoline, Lærke og Ellen er ved at fordele roller til legen *Alle Mine Kyllinger, Kom Hjem!* De spørger om jeg vil være kyllingemoderen. Jeg fortæller dem, at jeg desværre ikke kan være med i legen, men at jeg meget gerne vil kigge på. Carl ligger og roder rundt på en madras ikke langt fra hvor Nikoline, Lærke og Ellen står. Jeg foreslår at Carl kan være Kyllingemoderen. Carl kommer hen, da han hører mig sige det. Han vil gerne være med. Nikoline siger: "Neej! Carl kan da ikke være Kyllingemoder. Han er en dreng. Han kan være Kyllingefader." Nikoline, Lærke og Ellen bliver enige om at Carl kan være ræven, og at Nikoline kan være Kyllingemoderen. Nikoline begynder at forklare reglerne for Carl, som ikke kender til legen. Jeg går min vej hen til mit video-rum. Da jeg kommer ind på stuen igen lidt efter, fortæller Carl mig, at han er ked af det, fordi Nikoline, Ellen og Lærke ikke gider at lege mere. Jeg spørger dem hvorfor Carl ikke må være med. Lærke fortæller, at legen kun er for store piger og ikke for børn der er 3 år. Nikoline istemmer og fortæller, at han heller ikke må være med fordi Carl er en dreng, og det er kedeligt, når der er drenge med i legen (Bilag 7:870-883).

I denne observation indgår der ligeledes et magt- og dominansforhold i relationerne mellem Nikoline, Ellen, Lærke og Carl. Her positioneres Carl som underordnet Nikoline, Ellen og Lærke på baggrund af en række sociale differentierings- og identifikationskategorier; for det første må Carl ikke være med i legen på grund af sin alder. For det andet må Carl ikke være med i legen fordi han 'er en dreng'. Således ekskluderes Carl fra legen og de sociale relationer med Nikoline, Ellen og Lærke med begrundelsen, at "*det er kedeligt, når der er drenge med i legen*". Selvom Carl gerne

vil være med i legen som kyllingemoder, bliver Carl af de ældre børn aflæst og positioneret i den sociale identifikations- og differentieringskategori 'dreng', hvilket begrænser ham i muligheden for få lov til at agere kyllingemoder. I denne situation positionerer Nikoline, Ellen og Lærke sig selv i en privilegeret magt- og dominansposition, hvori de anvender magt til at definere Carl i de sociale kategorier som *værende* 'dreng' og 'lille'. Carl underprivilegeres som følge af de nævnte positioneringer og ekskluderes fra legen og den sociale relation mellem Lærke, Ellen og Nikoline. Således opretholdes den heteroseksuelle matrices struktur som naturlige af Nikoline, Ellen og Lærke (Phoenix 2006:24).

Carl selv er også bevidst omkring den heteroseksuelle matrice; han positionerer sig selv i en mandlig kønsdifferentieringskategori som fader og mig i en kvindelig kønsdifferentieringskategori som moder. Dette eksempel viser, at Carl i en tidlig alder er bevidst om det binære kønssystem og anvender det aktivt i fordelingen af roller i legen:

Kristine og Ellen leger i dukkekrogen. Carl kommer og spørger om han må være med. Det må han ikke for Kristine. Kristine siger, at han måske må være med næste gang. Carl bliver ved med at spørge. Kristine og Ellen bliver optaget af andre lege, og Carl går i gang med at lege i dukkekrogen, hvor jeg sidder på en børnestol. Carl leger, at han laver pandekager. Han stiller sukker og syltetøj frem og vender pandekagerne i luften. Han siger, at jeg er moderen og han er faderen. Han leger, at der er hans fødselsdag, og vi skal have kage (Bilag 7:625-631).

I mit feltarbejde observerede jeg, at børnenes stærke venskaber bevæger sig inden for den sociale kønskategori, barnet selv identificerer sig med. Oscar og Julie fortæller om hvilke lege de godt kan lide at lege, og hvilke børn i børnehaven de godt kan lide at lege med:

"J: Jeg har nogle kræfter, der hører til udenfor. Jeg laver regnvejret og jeg laver isvejr og jeg har iskræfter og så har jeg alle mulige andre kræfter.

I: Har du kræfter, når du er udenfor?

J: Jeg kan bruge dem lige når jeg har lyst til det.

I: Er det ligesom Elsa fra Frost?

J: Ja! Men de er bare helt forskellige. Sisse, Maria og Louise... Mig og Kristine laver regnvejr, og Maria, Sisse og Louise laver solskinsvejr!

I: Hvad leger du, når du er udenfor, Oscar?

O: Når jeg er udenfor... Nogle gange, når jeg har nogle ting med, så kan jeg godt lide at have dem med udenfor (Julie rejser sig op og svinger

rundt med sin kjole og sætter sig ned igen. Oscar snakker uanfægtet videre imens) Først skal jeg lige lege med dem på terrassen.

I: Hvem leger I mest med, når I er udenfor?

O: Jeg leger mest med Kasper, Søren, Falke, Nicolas, Johannes og Christopher. Dem leger jeg med” (Bilag 4:65-79).

Oscar og Julie finder således venskaber i andre børn med samme subjektiverede kropsmærke som dem selv. Kristine, Sisse og Maria fortæller, at de bedst kan lide at lege med kvindeligt kropsmærkede børn. En af de lege de godt kan lide at lege sammen, er *Far, mor og dyr*. I stedet for børn, så leger de, at de er dyr. Maria plejer at være storesøster. Det er kun få gange, at der er en far med i legen. Hvis der er forældre med i legen, er det dem, der bestemmer hvem, der skal være hvem i legen, hvilket Sisse fortæller, hun ikke synes er sjovt; derfor er der sjældent forældre med, men derimod en storesøster. Storesøsteren er den, der reder sengene og laver mad til dyrene. Dyrene er frække og laver ballade (Bilag 2:61-95). Der er også en anden leg, som Sisse godt kan lide at lege. Den hedder *Dyr*. Den minder meget om *Far, mor og dyr*, og går ud på, at der er en moder, som passer fire eller fem frække dyr:

”S: Jeg kan også godt lide at lege dyr, dyr dyr! (Griner)

I: Hvad leger I så, når I leger dyr? Hvad går den leg ud på?

S: Den går ud på, at der er en mor til at passe fire eller fem dyr (Tæller på sine fingre) Og så farer de bare rundt i hele huset!

I: Hvem er så dyrene? Er det nogle gange at drengene er med?

S: Øh, nej (ryster på hovedet)” (Bilag 2:101-106).

Sisse fortæller om en leg, hvori der kun kan være kvindeligt kropsmærkede børn med. Det virker som om, at det er en selvfølge, at der kun kan være kvindeligt kropsmærkede børn med i legen, og Sisse finder det mærkværdigt, at jeg overhovedet spørger om mandligt kropsmærkede børn kan være med i legen. Der er en vis art common-sense viden i legerelationerne, som jeg ganske tydeligt står udenfor. Sisse ekskluderer således andre børn på baggrund af den sociale kategori køn.

Ovenstående viser, at børnene både positionerer sig selv og hinanden i de sociale relationer, de indgår i i børnehaven. I denne positionering eksisterer magt- og dominansrelationer mellem børnene. I interviewet med Axel og Kristine, beslutter Axel sig for at vise mig, hvordan de leger sammen. Axel bestemmer hvad Kristine skal gøre, og selvom hun er en smule modvillig, gør hun det han siger:

"A: Og nogle gange, når vi er henne i salen, så laver jeg benlås på hende, så hun falder og mister balancen (Tager sine arme ud og viser hvordan han laver benlås på Kristine)

K: Men så kan jeg jo bare gøre sådan (hopper af sted med samlede ben)

A: Nej! Du vælter!

K: Sådan her? (Vælter ned på gulvet)

A: Sådan her (Går hen til Kristine) Prøv at rejs dig op.

K: Nej, det gider jeg ikke (Griner)

A: Kristine! Rejs dig op som før (Hiver i Kristines arm)

K: (Griner)

A: Rejs dig op sådan her (Axel rejser sig op)

K: Okay. (Stiller sig på knæene og falder ned på gulvet igen)

A: Helt op Kristine.

I: Er det fordi du skal vise hvordan du gør?

(Axel nikker. Kristine rejser sig op og Axel laver benlås på hende så hun falder ned på gulvet lige så stille)

A: Sådan her.

I: Uhm. Er det benlås?

A: Ja!

K: Din lille frække!

I: Men gør pigerne ikke det?

A: Nej, det er fordi de synes det er sjovest.

I: Er det sjovest, at være den der får benlås på?

K: JAAAAAAAAA!

I: Hvorfor er det det?

K: Fordi så falder man. Et godt lille fald, din lille argh (roder i Axels hår, mens hun siger argh. Axel viser tænder)" (Bilag 3:281-308).

SKAL VI IKKE SNAKKE OM KÆRESTER?

Jeg observerede i mit feltarbejde, at det at være kærester optog børnene hel del. Forestillingen om kærester indgår i børnene sociale relationer som en måde at skabe sociale (lege)relationer. Jævnaldrene tolker leg på tværs af de sociokulturelle køns kategorier som et udtryk for kæresteri. Dette observerede jeg bl.a., da børnene var ovre i gymnastiksalen en onsdag formiddag:

Axel og Kristine opsøger hinanden i slåskampe. De er kærester. Shay virker meget glad for Axel og forsøger at komme med ind i slåskampen. Det lykkes ikke særligt godt. Shay begynder at løbe rundt i salen og råbe op omkring, at Kristine og Axel er kærester (Bilag 7:93-96).

Til frokost fortæller Julie om den dag hun skal giftes. Hun fortæller om et traditionelt kirkebryllup, hvor hendes fader skal føre hende op af kirkegulvet:

Julie snakker om den dag hun skal giftes. Hun fortæller, at hendes far skal følge hende op ad kirkegulvet. Johannes siger, at han skal giftes med Julie (Bilag 7:389-390).

I fokusgruppeinterviewet med Julie og Oscar, udbryder Julie pludseligt: ”*Skal vi ikke snakke om kærester?*” (Bilag 4:80). Hun fortæller, at hun er kærester med Johannes. Oscar fortæller, at han er kærester med Maria. Jeg spørger ind til om to mennesker af samme køn kan være kærester:

”I: Kan to piger være kærester?”

O/J: Nej! (udbryder de begge meget højt. Julie skærer en grimasse og holder armene ud fra sin krop)

J: Og heller ikke to drenge (fniser og tager hænderne op for munden)

I: Hvorfor kan de ikke det?

J: Det kan de bare ikke” (Bilag 4:89-94).

Både Julie og Oscar afslår denne forestilling prompte, mens de fniser og skærer ansigter. Denne reaktion på mit spørgsmål viser, at børnene abonnerer på et heteronormativt verdenssyn. En så heteronormativ forståelse angiver en struktur for hvorledes mandligt og kvindeligt kropsmærkede subjekter omgås hinanden (Olesen et. al 2008:73). De indikerer derved, at de ville betegne et romantisk forhold mellem to mennesker af samme biologiske køn som en afvigende handling.

VI VIL I HVERT FALD IKKE HAVE DEN!

Om fredagen afholder børnehaven sommetider Bamsedag. Bamsedag er en dag, hvor børnene har lov til at tage en eller flere bamser med, som børnene viser frem og fortæller om til samling. En af vignetterne i interviewet med børnene handler om valg af bamser til bamsedag. Jeg havde printet et billede ud af tre forskellige bamser: Et billede af en My Little Pony ved navn Rainbow Dash, et billede af to brune bjørne med en rød sløjfe om halsen og et billede af en Action Man. Jeg viste billederne af bamserne til børnene, og dernæst kan de fortælle hvilken af de tre bamser, de gerne vil have med til bamsedag:

”I: Den ene billede er et billede af en brun bjørn med en rød sløjfe med røde knapper ned her (viser hvordan knapperne sidder på maven). Den anden bamse jeg har med, er en Action figur med muskler og et sværd i hånden, og den sidste bamse jeg har med, er en My Little Pony-hest.

K: Den vil vi ikke have!

I: Skal jeg lige vise dem til jer?

K: Vi vil ikke have My Little Pony.

I: Hvorfor vil I ikke have My Little Pony?

(Kasper griner).

K: Jeg vil have ham! (Peger på action figuren)

S: Jeg vil have ham! (Peger på action figuren)

A: Jeg vil have ham! (Peger på action figuren)

I: Hvorfor vil I gerne have ham?

A: Fordi han er sej!

I: Hvorfor er han sej?

K: Fordi han har et sværd! Og en økse!

A: Og store muskler!

I: Er det sejt at have store muskler?

A: Jaaa!

I: Er det også sejt at have en økse?

S: Som Hulk! (Siger det med dyb stemme) Han kan bære en hel bil!

I: Hvad med My Little Pony? Er den ikke også sej?

A: Neej.

K: Det er sådan en enhjørning der flyver (lader sine arme svæve i luften)

Uuh! (Siger det med lys stemme) De er så klodsede. Så flyver de ind i sofaen, og så flyver de ind i bilerne.

(Kasper og Søren viser hvordan de flyver ind i bilerne og sofaen)

K: De er så klodsede.

A: Jeg vil gerne have den der (peger på bamserne)

I: Hvorfor vil du gerne have den?

A: Fordi den er blød og sød (---)

A: Og de har den der flotte sløjfe.

A: Jeg vil helst have de her to (peger på bjørnene og action man'en)

K: Jeg vil gerne have den og den (peger på bjørnene og action man'en)

I: Hvad tror I de er gode til?

K: Den [bjørnen] er god til at spise mennesker, og den [action man] er god til at slås.

(Søren siger pistol-lyde og slås ud i luften)

A: Neej, den er sød og rar.

K: Og til at spise mennesker. Og den [action man'en] er meget stærk.

A: Den der [action man'en] er god til at slås, og den der [bjørnen] er sød og nuttet.

K: Og god til at spise mennesker – det er bjørnen.

I: Skal der også være bamser der er søde og nuttede?

(Axel nikker. Søren slås stadig ud i luften) ” (Bilag 1:126-196).

My Little Pony'en er ikke en bamse for Kasper, Søren og Axel, som alle tre er hurtige til at pege på Action Man'en som deres valg. De karakteriserer Action Man'en som sej, idet den har store muskler, et sværd og er god til at slås. Børnenes valg af Action Man'en kan være et udtryk for at gøre 'rigtig dreng', hvori de positionerer sig selv som en samlet gruppe 'os'/'vi'. My Little Pony er for 'dem' – 'pigerne'. De karakteriserer My Little Pony'en som klodset og anser ikke dens egenskaber som tiltalende. Axel er den eneste der vælger bamsen "fordi den er blød og sød". Kasper

mener derimod, at bamsen er en bjørn, der er god til at spise mennesker. Kasper og Axel er altså ikke enige om karakteriseringen af bamsen, og de opnår ikke enighed i forhandlingen derom.

Særligt Kasper taler i 'os' og 'dem'. Kasper er straks vaks til at sige: "*VI vil ikke have den der*", hvortil Kasper markerer, at han ville betegne valget af My Little Pony'en som en afvigende handling. Det ville kræve meget mod og styrke at vælge My Little Pony'en frem for Action Man'en, idet det givne barn således åbenlyst ville bryde med de sociale normer. Ligeledes griner Kasper af mit spørgsmål om, hvorfor de ikke vil vælge My Little Pony'en. Kaspers latter kan indikere, at jeg tydeligvis ikke har forstået de sociale normer, da jeg stiller dem spørgsmålet om, hvorfor de ikke vil vælge My Little Pony'en.

Sisse peger på My Little Pony'en som hendes valg af hvilken bamse hun gerne vil have med til bamsedag, og Kristine og Maria følger trop. De nævner slet ikke Action man'en, men er ellevilde med My Little Pony'en, som de synes er sej, fordi den kan flyve:

"S: Jeg vil gerne have My Little Pony hesten!

K: Også mig!

M: Også mig!

I: Nu skal I se her. Det er My Little Pony, og det er bamsen og det er action figuren (Jeg lægger dem frem en for en. Alle børnene skynder sig hurtigt at pege på My Little Pony, men det er Sisse der har taget fat i tegningen. Maria tager fat i bamserne)

K: Øv, jeg vil også have den!

I: Der er ikke nogen, der kan få den. Jeg skal have dem tilbage igen. Hvorfor er det at I to, Kristine og Sisse, godt kunne tænke jer My Little Pony-hesten?

S: Det er fordi de er seje!

M: Jaaa!

I: Hvorfor er de seje?

S: Fordi de kan flyve. Og jeg har hele mit liv, siden jeg var baby, ønsket mig at kunne flyve (Basker med armene og stiller sig på i sofaen)

M: Også mig.

I: Men Maria, hvorfor valgte du bamserne?

M: Det ville jeg heller ikke.

I: Nej, du ville også helst have My Little Pony?

(Maria nikker)" (Bilag 2:370-388).

I begge interviews betegner børnene både Action Man'en og My Little Pony'en som sej. Tillægsordet *sej* dækker over de egenskaber børnene tillægger bamserne/legetøjet.

Hvor Kasper, Søren og Axel finder Action Man'en sej, fordi den er stærk og kan slå, finder Maria, Sisse og Kristine My Little Pony'en sej, fordi den kan flyve. Også Julie og Oscar begrundes deres valg af legetøj/bamser med at de er seje:

I: Hvilken en af dem vil I vælge?

J: Rainbow Dash.

O: Jeg vælger den der (peger på bamsen)

I: Du vælger den med bamserne.

J: Ham her, han er stærk. Må vi tage dem med hjem?

I: Nej, jeg skal have dem tilbage igen. Men hvorfor vil du gerne have Rainbow Dash?

J: Fordi hun er sej, og min far elsker den.

O: Jeg vil gerne have ham der! Han er så sej (Peger på Action Man'en)

I: Vil du gerne have ham? Hvad så med bamserne? Vil du ikke have dem alligevel?

O: Nej (---)

I: Hvorfor valgte du [Oscar] ham der (peger på Action Man'en)? Hvad er der ved ham du godt kan lide?

O: Han er sej! Og stærk! (Viser med sine arme, at han er stærk)

I: Julie, synes du også han er sej og stærk?

J: Jo, det synes jeg.

I: Men du vil hellere have den her med? (Peger på Rainbow Dash)

J: Ja, for den kan flyve og lave regnbuer. Jeg ved godt hvad hun hedder! Hun hedder Rainbow Dash.

I: Ja, det gør hun nemlig.

J: Min far elsker den.

I: Elsker din far hende?

J: Ja.

(Julie tager billedet af Rainbow Dash og kaster det op i luften, som hvis Rainbow Dash fløj, samtidig med, at hun siger lyde af blæst)

I: Du valgte ham, fordi han var sej og stærk?

O: Ja.

I: Hvorfor valgte du ikke Rainbow Dash? Kunne du ikke tænke dig at flyve?

J: Det er fordi det er en pige.

I: Er der fordi det er en pige? Kan Oscar ikke vælge den fordi det er en pige?

J: Kan han godt lide piger?

O: Jeg kan godt lide nogle piger" (Bilag 4:328-375).

Julie kobler valget af My Little Pony sammen med kvindeligt kropsmærkede børn. Da jeg spørger Oscar, hvorfor han ikke valgte Rainbow Dash, svarer Julie, at det er fordi Rainbow Dash er en 'pige'. Hvis Oscar valgte My Little Pony'en ville det altså indikere, at han godt kan lide 'piger'.

ER DE ALLE SAMMEN DRENGE?

I fokusgruppeinterviewet med henholdsvis Oscar og Julie og Axel og Kristine, læste jeg den første kønsneutrale historie, der udgivet i Danmark, op for børnene. Bogen bærer titlen *Universet er det største i hele verden* og er skrevet af Mio Mahl (2015). Da jeg er færdig med at læse bogen højt spørger Axel:

"A: Er det Imille?

I: Det der er Imille, og det er Menid og det er Kraft (peger på dem hver især), og de er venner.

A: Er det alle sammen drenge?

I: Det ved jeg ikke. Hvad synes du?

A: Det er drenge (peger på Kraft og Imille), og det er en pige (peger på Menid)

K: Nej! Dreng, dreng, pige (peger på Menid, Kraft og Imille)

I: Er det en pige?

(---)K: Jeg tror dreng, dreng, dreng (peger på de tre børn fra bogen en efter en)

I: Tror du de alle sammen er drenge? Hvorfor tror du det?

K: Fordi de har bukser på.

I: Sisse har da også bukser på i dag.

A: Ja, men der er flest drenge der går med bukser. Jeg går også med bukser, men jeg har også strømpebukser på.

K: Eller også er den ene blevet til en dreng (Siger det lavmælt)" (Bilag 3:105-120).

Axel undrer sig over hvorvidt børnene tilhører den ene eller den anden kønsidentifikationskategori ud fra det binære kønssystem. Axel viser således, at det er vigtigt for ham, at forstå og vide hvilken kønsidentitet karaktererne i bogen identificerer sig med. Da det ikke fremgår tydeligt af bogen, spørger han ind til min definition af karakterernes køn. Og da jeg ikke har noget svar, må Axel og Kristine selv reflektere over spørgsmålet. Axels spørgsmål omkring karakterernes kønsidentitet vidner om, at det er vigtigt for Axel at placere karaktererne i en binær kønskategori. Også Oscar undrer sig over hvilken binær kønskategori han skal placere bogens karakterer i:

(Da jeg når til den del i bogen, hvor Imille, Kraft og Menid er på rumraketten afbryder Oscar og spørger:)

"O: Er de piger?

I: Det ved jeg ikke. Hvad synes du?

O: Jeg synes, det ligner meget en pige (Peger på Imille)

I: Er det en pige?

J: De ligner meget drenge.

I: Hvorfor synes du, det ligner piger, Oscar?

O: Det er kun lige den der.

J: Jeg synes, det ligner drenge.

I: Hvorfor synes du, det ligner drenge?

J: Det synes jeg bare. Det er min glæde, der siger det (og peger mod sin hjerne)

O: Det er ikke mig, der siger det. Det er min hjerne. Det er min hjerne der siger, at jeg skal sige det” (Bilag 4:533-546).

Børnene er ikke enige om, hvorvidt bogens karakterer kan placeres i den ene eller den anden binære kønskategori, men hvorom alting er, er det dog centralt for børnene, at få bogens karakterer placeret i det binære kønssystems orden.

Foruden højtlesning af *Universet er det største i hele verden*, havde jeg også selv udarbejdet en kønsneutral fortælling med udgangspunkt i børnehaven. Da jeg spørger ind til hvilke børn der er i historien, svarer Kristine straks, at hun tror, at der er frække børn. Hun tænker ikke køn ind i historien. Det er først da jeg spørger ind til køn, at Kristine italesætter karakterenes køn (Bilag 2:298-317). Således er kønsidentifikation ikke det umiddelbare Kristine tænker på, men derimod børnenes måde at gøre barn på. Julie og Oscar tegner til historien, men jeg læser op. Da fortællingen er færdig spørger jeg ind til, hvad de har tegnet. Jeg peger på Julies tegning og spørger:

”I: Hvem er det her? (Peger på det menneske Julie har tegnet)

J: Det er en af drengene” (Bilag 4:230-231).

Julie har den forestilling, at børnene i historien alle er drenge. I stedet for at nævne karakterens navn, siger hun: *”Det er en af drengene”*. Det kan hænge sammen med, at hun ikke kan huske karakterens navn, men hvorom alting er kønner Julie alle karaktererne. I samme ombæring peger Oscar på sin egen tegning og siger:

”O: Det er også Storm, det der (Han peger på et af de mennesker han har tegnet)

I: Hvem er det der? (Peger på det menneske Oscar har tegnet inde i børnehaven)

O: Det er hende, der krummer det der” (Bilag 4:239-243).

Oscar kønner ligeledes karaktererne automatisk. Da jeg spørger ind til, hvorfor de tror at karaktererne er henholdsvis er ’drenge’ og ’piger’, kommer de ud i et forklaringsproblem. De ved simpelthen ikke, hvorfor de kønner karaktererne. Julie binder karakterernes køn op på de lege, de leger. Når karaktererne til sidst i historien leger med glimmer forvandler de sig fra ’drenge’ til ’piger’ i Julies verden. Oscar binder karakterernes køn op på deres navne (Bilag 4:285-313).

Gennemgående for ovenstående analyse er, at børnene finder forklaringskraft i den heteroseksuelle matrice hvad enten de taler om legesituationer og -relationer eller kropsudtrykkenes symbolske landskab. Det overraskede mig, at børnene abonnerer så kraftigt på den heteroseksuelle matrice. Det har gjort det svært at finde frem til citationelle huller, idet børnene konformerer efter de dominerende diskurser deres venner fremfører. Enhver italesættelse er et udtryk for en magtudøvelse, idet man ved italesættelsen fremhæver et og udelukker andet (Stormhøj 2008:45). Disse dominerende diskurser bliver hegemoniske i deres karakter, når de andre børn konformerer og ikke stiller spørgsmålstejn ved påstandene. Analysen viser dog, at det er muligt at bryde de heteroseksuelle hegemoniske diskurser, hvis der er støtte fra andre børn, eksempelvis støtter Donja sin søster Shay til at være kongesøn i Tornerose. Endvidere er det bemærkelsesværdigt, at børnene på intet tidspunkt i fokusgruppeinterviewene hverken nævner eller inddrager pædagogerne. Dette kan vidne om *barnet som stamme* – som et autonomt fællesskab med egne ritualer, regler og normative begrænsninger (James, Jenks & Prout 1999:44-46).

ANALYSEDEL 2: PÆDAGOGERNES KONSTRUKTION AF KØN I ET INTERAKTIONISTISK PERSPEKTIV

Denne analysedel omhandler pædagogernes forståelser af køn. Når dette er centralt for undersøgelsen bunder det i, at forståelser af køn i børnehaven har betydning for, hvordan pædagogerne møder børnene, som gennem omgivelsernes reaktion lærer at forstå sig selv gennem andre.

EN FREMMED PÆDAGOGIK

Som det fremgår af afsnittet *Indledning* er kønspædagogik et relativt nyt fænomen, der endnu ikke er bredt forankret i den pædagogiske praksis i Danmark. Dette oplevede jeg også i mit møde med praksisfeltet. *For det første* henledte mine spørgsmål pædagogerne på det svenske kønsneutrale pronomen *hen*, hvortil JEPPE udtrykte, at der helst ikke skal komme svenske tilstande i Danmark, hvor alt skal være kønsneutralt, men at man derimod bør arbejde for at styrke kønnet:

”J: Men jeg tror ikke, at man skal være så forskrækket. Så bange for at styrke kønnet. Der må helst ikke blive sådan helt svenske tilstande, hvor vi...

K: Hvor det bliver en hen.

J: En hen, hvor det bare bliver så neutralt det hele. Jeg tror man skal finde kvaliteter frem for at finde problematikker ved det. Altså sige at der er kvaliteter ved at sige: ’Jamen, vi er to forskellige køn’, og vi kan sådan set komplementere hinanden som vi er” (Bilag 5:463-469).

JEPPE tager således udgangspunkt i, at mennesker er forskellige qua deres kropsmærke. Denne forskellighed, er, efter hans opfattelse, noget der bør styrkes og ikke neutraliseres i form af et pronomen som det svenske *hen*. Pædagogerne er altså enige om, at Danmark ikke skal efterligne det svenske *hen*, og således neutralisere kønnet. Derimod er pædagogerne af den opfattelse at der er forskel mellem kvindeligt og mandligt kropsmærkede mennesker, og man skal hylde den forskellighed i stedet for at lade sig forskrække:

”J: Altså sige at der er kvaliteter ved at sige: ’Jamen, vi er to forskellige køn’, og vi kan sådan set komplementere hinanden som vi er, i stedet for... Som du [Karen] snakkede om ligestilling for hvad? Fordi vi er jo forskellige. Selvfølgelig skal der være nogle ting i voksenlivet, hvor at det skal være lige. Det er slet ikke det. Men at acceptere og faktisk hylde at vi

er forskellige. At det er en god ting. Ved at vise af man er MAND, og at man kan en masse fysiske ting, så er det jo ikke fordi, når man skal trøste dem [børnene], så sidder man med halvanden meter pind, fordi man ikke også kan være det andet. Jeg tror det er vigtigt at vise, at man kan være mange ting. Men der er bare nogle ting et køn gør, som jeg har en interesse i, så derfor vælger jeg at gøre det. I stedet for at det hele bliver så forskrækket. Det tror jeg er en meget meget farlig ting.

K: Og hvorfor er det mest mænd der er interesseret i fodbold? Altså... Hvor kommer det fra? Det er ikke fordi at jeg har noget svar på det, men altså, der er nogle ting der falder kønnene bevidst eller ubevidst mere naturligt, og andre ting hvor vi er bevidste om, at selvfølgelig kan man andet end det man traditionelt ser eller i hvert fald i et historisk perspektiv har set med sit eget køn” (Bilag 5:467-482).

JEPPE beskriver her et paradoks: På den ene side forsøger JEPPE at bryde stereotypiseringen af, hvad mandligt kropsmærkede kan ved at fortælle, at mandligt kropsmærkede både kan være fysisk stærke og omsorgsfulde. Samtidig taler han ud fra en heteronormativ og binær kønsforståelse, hvor vi skal hylde binariteten samt at de to køn har forskellige og sammensatte egenskaber. Ligeledes taler KAREN om, at der er nogen aktiviteter, eksempelvis fodbold, der falder mere eller mindre bevidst naturligt for bestemte kropsmærkede børn. Hun forsøger at finde forklaringskraft i den heteroseksuelle matrice og det naturlige køn, men dette giver hende ikke redskaber til at forklare sin påstand, hvorfor den står uløst. Samtidig forsøger hun, som JEPPE, at bryde de stereotype forestillinger omkring hvad mennesker kan og ikke kan qua deres kropsmærke. Ud fra min tolkning, løber de begge hver gang ind i et forklaringsproblem.

At tale om at forskellige køn *har* forskellige egenskaber står i kontrast til queerteorien, som netop forfægter antagelsen om at bestemte kropsmærkede kroppe besidder bestemte egenskaber (Butler 2010). Snarere er disse egenskaber nogle, som over historisk tid er konstrueret og stadig konstrueres som nogle, der tilhører bestemte kønsdifferentieringskategorier. JEPPE beskriver, at i stedet for at neutralisere kønnet til et *hen*, skal man være stolt af at identificere sig i den sociale kønsdifferentieringskategori ’mand’, og at man som mand har mange forskellige egenskaber. Ud fra mit socialkonstruktivistiske og poststrukturalistiske synsvinkel, argumenterer jeg ikke for, at mennesker nødvendigvis skal neutralisere køn til et *hen* – ej heller at det er problematisk at identificere sig selv i en bestemt kønskategori. Derimod argumenterer jeg for, at der kan opstå problematikker, når bestemte kropsmærker knyttes til heteronormative opfattelser af køn som en fast biologisk

størrelse; at ville neutralisere kønnet er lige så kønsblindt som at reproducere heteronormative kønsforestillinger.

For det andet oplevede jeg en mangel på interesse fra forældrenes side i spørgsmålet omkring kønspædagogik, i kraft af, at få meldte sig til fokusgruppeinterviewene. Kun to forældre ud af 22 forældrepar viste interesse, men på hver sin dag, hvorfor fokusgruppeinterviewene som nævnt i *Metode* ikke kunne afholdes. Jeg spurgte derfor børnehavens leder, JON, om han havde oplevet en efterspørgsel eller interesse fra forældrene omkring køn, hvortil han svarede:

"Ikke kønsmæssigt. Det synes jeg ikke. På ingen måde. Der er mange andre ting der kommer før" (Bilag 6:126-127).

Problemstillinger omkring kønskonstruktioner er således ikke noget, forældrene efterspørger. Der er mange andre problemstillinger, der kommer forud for køn. Endvidere fortæller JON, at daginstitutionens medarbejdere ikke har gjort sig nogen tanker omkring køn i børnehaven:

"Nej, jeg synes ikke... Jeg vil stadigvæk sige, at vi er her som en del af børnene, og børnene er forskellige, og der kommer nye børn til, så vi, som voksne, bevæger os ikke efter en fast pædagogik eller en fast tanke omkring det. Vi kan godt lide, at der er både piger og drenge, men også aldersmæssigt noget der giver mening med legerelationer. Til gengæld må jeg sige, at længere tror jeg faktisk heller ikke, at vi går. Så vi har ikke noget med, at der bliver gjort noget specielt i forhold til at der er drenge og piger" (Bilag 6:117-123).

Dette vidner om at praksisfeltet og forældrene endnu ikke har en viden og/eller interesse omkring hvilke problematikker, der kan være knyttet til kønskonstruktioner, og/eller at disse problematikker ikke har fået tildelt status som faktiske problemer. Jeg spurgte ligeledes Andromedas pædagoger, hvorvidt de arbejder med køn i deres pædagogik, hvortil JEPPE svarede, at der altid er en pædagogisk tanke bag enhver handling (Bilag 5:60-61). KAREN fortsætter og fortæller:

"Altså nogle ting falder naturligt. Hvis man er enormt interesseret som voksen i at spille fodbold, så brænder man måske også mere for det. Men det betyder ikke, at hvis der er nogle der kommer og spørger: 'Skal vi spille fodbold' eller man selv tager initiativ, fordi man ved måske at det er der man lige kan få nogle af børnene aktive, at så byder man selv ind med det. Men det er naturligt, at man også som voksen byder ind med noget, man også selv interesserer sig for" (Bilag 5:62-67).

Pædagogerne giver altså udtryk for, at de ikke eksplicit arbejder med køn i pædagogikken. De fortæller om en bevidsthed omkring kønsroller, hvortil de fortæller at de ikke lader deres kropmærke begrænse aktiviteter med børnene, hvis det kræver pædagogisk engagement at få nogle børn aktiveret.

Dette analyseafsnit viser, at kønspædagogik ikke er et prioriteret område i børnehaven. Ligeledes oplever børnehaven ingen efterspørgsel eller interesse fra forældrene i problemstillinger omkring køn. Køn er altså ikke noget, der anses som et fænomen hvortil der er forbundet problematikker, men derimod som et naturligt fænomen, som pædagogerne og forældrene forholder sig heteronormativt til.

DET NATURLIGE KØN

I dette afsnit vil jeg analysere, hvilke forståelser af køn pædagogerne konstruerer i samspil med hinanden samt hvilke barndomssyn pædagogerne orienterer sig mod. Pædagogernes forståelse af børn og køn afhænger af barnets alder. JEPPE fortæller:

”Man ser tit, at dreng-pige i starten følges ad. Så er de ikke bevidste om kønnet, og så kommer der et tidspunkt, hvor de bliver meget bevidste, og så tager de hver sin retning, og så på et tidspunkt så kommer de ind igen. Vi ser det tit med de største af børnene, der skal i skole; de har fundet hinanden rigtig godt. De har lige været lidt væk, hvor de hver især skulle finde ud af kønnet, eller deres relationer til deres eget køn, og nu er de så tilbage ved at lege i store lege, som blandt andet sådan nogle lege, hvor man sagtens kan finde roller til hinanden” (Bilag 5:101-107).

JEPPE pointerer i dette citat, at børnene afsøger deres kønsidentitet tidligt i tilværelsen. Køn kan altså ikke adskilles fra andre sociale kategorier såsom alder. Således forstår og konstruerer pædagogerne køn i et komplekst samspil med andre sociale kategorier såsom alder, barndom mv.

I fokusgruppeinterviewet med pædagogerne stiller jeg pædagogerne et spørgsmål om, hvorledes de forstår køn. KAREN fortæller om en opfattelse af, at kvindeligt kropsmærkede børn naturligt øver sig i moderrollen, og at mandligt kropsmærkede børn har et iboende jægerinstinkt og øver sig i at skaffe føden hjem:

”K: Altså man er jo født med et køn. Og for langt de fleste af os agerer vi også, synes jeg, med det køn vi har. Så er der nogen der er født til sit eget – som er til sit eget køn, eller i forkert krop. Men hvis man tænker på, at

man bare sådan er pige med stort P eller dreng med stort D, så agerer man også, tænker jeg, ud fra almindelige normer omkring hvordan piger og drenge er. Og jeg tror også, at der ligger noget nedgroet i os fra ur... hvad hedder sådan noget? Fra den gang mennesket var nogle af de første på jorden. At piger øver sig på at blive forældre gennem livet – moderrollen – og drenge øver sig... de har noget jægerinstinkt i sig – de skal skaffe maden hjem. Og det er så omsat til nogle andre ting i dagens Danmark eller i verden i dag.

I: Så de normer du tænker på, det er de, der ligger tilbage?

K: Et eller andet sted så tror jeg, at noget af det ligger gemt i vores gener eller miljø eller arv eller et eller andet sted. Noget grundlæggende” (Bilag 5:23-35).

KAREN fortæller, at hvis man er ’dreng’ med stort ’D’ eller er ’pige’ med stort ’P’, for at anvende KARENS terminologi, så agerer man efter de ’almindelige’ normer omkring hvordan kvindeligt og mandligt kropsmærkede er. Disse ’almindelige’ normer knytter hun op på køn som noget naturligt iboende. Hun abonnerer altså på en opfattelse af køn som noget naturligt, noget værende. Således begrundes KAREN børnenes forskellighed og egenskaber i en kønsnaturalisme. Også JEPPE istemmer KARENS opfattelse af køn som noget værende – som noget naturligt iboende i mennesket:

”J: Man kan sige, at de har ikke været her så mange år endnu, de små børn, så de er ikke blevet så præget af hvordan miljøet har været. Der er nogle lege og nogle ritualer, der falder dem ganske naturligt, som enten drenge eller piger. Og det tror jeg er meget kønsbevidst, at de ved, at når man er...

K: Ja, det tror jeg også.

J: ’Det ligger bare i mig’. Drengene skal prøve hinanden af, og pigerne har en utrolig stor nurser på nogle punkter. Det er deres lege. Deres rollelege er meget kønsbevidste, synes jeg i hvert fald” (Bilag 5:36-43).

Pædagogerne tolker børnenes adfærd i en biologisk forståelsesramme. JEPPE og KAREN er enige om den opfattelse, at børnene er køn. JEPPE forklarer i ovenstående, hvordan mandligt kropsmærkede børn af naturlige årsager prøver hinanden af, og hvordan de kvindeligt kropsmærkede børn af naturlige årsager er meget omsorgsfulde. Endvidere kobler JEPPE børnenes rollelege, som han karakteriserer som kønsbevidste, sammen med nogle naturlige iboende egenskaber hos børnene qua deres kropsmærke. Således anskuer JEPPE ikke børnenes rollelege som et udtryk for, at børnene er bevidste omkring de samfundsmæssige normer (Bo 2008:127); derimod anskuer han det som et udtryk for nogle naturlige egenskaber i børnene.

Ovenstående citater er endvidere et udtryk for hvilke barndomssyn, pædagogerne orienterer sig mod. Pædagogerne fortæller om en forestilling om køn som et naturligt iboende instinkt eller potentiale hos barnet, som eksempelvis moderrollen og jagtinstinktet, hvilket barnet øver sig på at udvikle gennem den frie leg, heriblandt rollelege. Denne pædagogiske tanke om børns udvikling af iboende potentialer gennem den frie leg findes i Rousseaus barndomssyn *det uskyldige barn*, som danner grundlaget for reformpædagogikken (James, Jenks & Prout 1999:22-25). Reformpædagogikken handler om at støtte op omkring barnets initiativer og dermed pleje og udvikle dets naturlige iboende potentialer (Warming 2011:34-35). Således taler pædagogerne også om at støtte op om børnenes naturlige udvikling af kønsidentitet og kønspotentialer.

Ovenstående analyseafsnit viser, at pædagogerne abonnerer på en forestilling om, at mennesket fødes som enten 'kvinde/pige' eller 'mand/dreng'. Qua kropsmærket tolker og aflæser pædagogerne, at de møder fænomenet, og forestillinger samt forventninger til barnet opstår deraf. Gennem verbale, sociale og kulturelle italesættelser og kropslige gørelser, bliver kropsmærket således subjektiveret i en heteronormativ forståelse af køn som binært og naturligt (Søndergaard 2006:90).

KØNSROLLEMØNSTRE MELLEML PÆDAGOGERNE

Jeg vil i dette afsnit analysere, hvilke kønsroller pædagogerne indtager i børnehavens hverdagsliv, og hvorledes pædagogerne arbejder med at udfordre de heteronormative kønsrollemønstre.

Pædagogerne fortæller, at dagen er opdelt i forskellige gøremål, som er knyttet op på pædagogernes mødetid. Således eksisterer der nogle fastlagte strukturer for hvilke gøremål den enkelte pædagog har i løbet af dagen. KAREN fortæller:

”Der er jo nogle faste, som JEPPE siger, nogle faste arbejdsopgaver afhængig af hvilken mødetid man har den pågældende dag. Derudover så kan man også sige, at der nogle gange er noget rollefordeling i forhold til hvad man er bedre til end andre” (Bilag 5:392-394).

Foruden de faste arbejdsopgaver ud fra pædagogernes mødetid, fortæller KAREN, at pædagogerne indtager forskellige positioner i forhold til interesse, og hvad den

enkelte er god til. KAREN argumenterer i nedenstående for, at mennesker er gode til forskellige ting, samt at der er en naturlig kønsopdelt interesse i forskellige aktiviteter:

”Umiddelbart tænker jeg, at der er en typisk rollefordeling. Dermed ikke sagt, at kvinder ikke kan skrue. Jeg kommer til at tænke på sådan noget med ligestilling. Ligestilling til hvad? Vi gør nogle forskellige ting. Og nogle er bedre til noget, og andre er bedre til noget andet. Sådan generelt sagt” (Bilag 5:357-360).

KAREN fortæller, at mennesker er gode til forskellige ting qua deres kropsmærke, og bringer her et ligestillingsperspektiv ind i samtalen. KAREN giver udtryk for at menneskers forskellighed er en god ting. Samtidig argumenterer hun for, at mennesker er grundlæggende forskellige qua deres kropsmærke.

I mit feltarbejde observerede jeg, at pædagogerne indtog typiske traditionelle roller i forbindelse med opgaver, der skal løses ud over det sædvanlige:

KAREN sidder og sætter snor i julepynten fra i går. JEPPE er ved at gøre klar til julelandskab ude i tekøkkenet. I den forbindelse skal radioen rykkes hen på en anden lavt hængende hylde. JEPPE skruer nogle holdere fast til radioen med en skruemaskine. Axel og Kasper laver Bay Blades, snurretoppe, af PlusPlus-klodser. Axel siger til Kasper, at nogle af dem [Bay Bladene] er onde. Overfor sidder Søren, der lægger puslespil, og Villads, der tegner. På bordet ved siden af sidder Carl og leger med ridder-figurer. Nikoline kommer over og er med i ridder-legen. Villads spørger JEPPE: *”Hvorfor borer du hele tiden, JEPPE?”* JEPPE: *”Det er fordi vi skal have radioen herover”* (Bilag 7:504-512).

JEPPE fortæller hvorledes pædagogerne arbejder med at udfordre og bryde med kønsrollemønstrene i børnehaven:

”Men man kan sige, at det er jo også tit, at vi prøver at bryde de mønstre i dag, ikke. Fordi vi arbejder som mænd og kvinder, og vi gør ting forskelligt, men jeg tror, at pigerne har godt af at vide, at en mand også godt kan sidde og lave perleplader og KAREN, som kvinde, kan også sagtens spille fodbold ” (Bilag 5:46-49).

JEPPE udtrykker en bevidsthed om at bryde stereotype kønsroller, og gør det ved at anvende sit kropsmærke aktivt i samspil med børnene. JEPPE forsøger således at anvende det binære kønssystem til at bryde med kønsrollemønstrene i børnehaven, hvilket kan synes paradoksalt. JEPPE fortæller, hvordan de arbejder som ’mænd’ og ’kvinder’. De arbejder altså ikke ’bare’ som mennesker. Qua deres kropsmærke gør de ting forskelligt. Således gør pædagogerne ikke tingene forskelligt, fordi de er

forskellige mennesker, men fordi de *er* forskellige køn. Dette er et eksempel på, hvordan det binære kønssystem reproduceres, samtidig med at JEPPE forsøger at gøre op med forestillingen om stereotype mande- og kvindeaktiviteter. JEPPE fortæller, at børnene har godt af at vide, at en 'mand' godt kan sidde og lave perleplader – altså 'pigeting' – og at en 'kvinde' godt kan spille fodbold – altså 'drengeting'.

KAREN fortæller senere i interviewet, at hun gerne påtager sig opgaven med eksempelvis at save, men at hun synes, det er svært. Hun fortæller, at hun derimod godt kan lide at bage med børnene (Bilag 5:393-402). Pædagogerne arbejder således ikke eksplicit med at udfordre de heteronormative kønsrollemønstre, men baserer udelukkende rollefordelingen af aktiviteter på den enkelte pædagogs egeninteresse. Til fokusgruppeinterviewet havde jeg udarbejdet case 4 (Bilag 9), der netop omhandler hvilken forståelse af køn en stereotypisk kønsrollefordeling bidrager til. Pædagogerne diskuterer:

"K: Det er nok det, de ser generelt mest; at det er mænd der står med værktøjet. Så der kan godt være en naturlig opfattelse af at det er nok noget, mænd gør. Men det betyder jo ikke, at man ikke godt kan vise dem noget andet. Og det er jo der, hvor mulighederne skal være, altså, de er jo ikke lukkede!

J: Men det er jo meget interessant at tænke over, at hvis det nu var en kvinde, der havde taget den boremaskine i hånden. Var det så fire piger der var kommet hen og spurgt, om de måtte hjælpe med skruerne? Eller var det stadig fire drenge, på grund af at det var selve værktøjsdelen, der var det interessante?

K: Jeg tror, det er værktøjsdelen.

J: Var drengene interesseret i, at nu var det en mand, der laver noget? Eller tænkte de, at nu står der en med noget værktøj.

K: Jeg tror, det er værktøjet i virkeligheden, der er det mest interessante.

J: Så der ville stadig komme drenge hen, selvom det var en kvinde der står med boret?

K: Ja. Selvfølgelig har det også noget at gøre med personlighed og udstråling og sådan noget, men værktøjet betyder rigtig meget" (Bilag 5:421-435).

KAREN knytter i ovenstående citat værktøjet sammen med en naturlig disponeret interesse hos mandligt kropsmærkede børn. Hun udelukker således, at stereotype kønsrollemønstre har en betydning for børnenes forståelse af køn, idet hun argumenterer for, at der ikke vil være en naturlig interesse hos kvindeligt kropsmærkede børn for værktøjet.

KØNSKONSTRUKTIONER I ROLLELEGE

I dette afsnit vil jeg se nærmere på hvordan pædagogerne oplever, at børnene konstruerer køn i rollelege.

Som allerede vist tidligere i denne analysedel orienterer pædagogernes forståelse af børnenes rollelege sig mod *det uskyldige barndomssyn*, hvor den frie leg er medvirkende til at udvikle barnets iboende naturlige potentialer. KAREN fortæller her om rollelegen Far, Mor og Børn:

”Og tit er legene også sådan noget procesorienteret, hvor de undersøger. Den har ikke nødvendigvis en lykkelig ende. Hvis de leger med dukker, eller et eller andet, i dukkekrogen, så er det tit noget med, at... De siger tit til hinanden: ’Jeg sagde også, og så var du og så gjorde du’, og det er simpelthen en øvelse i nogle roller, som de kan bruge på sigt, tror jeg, i deres videre færd i livet” (Bilag 5:92-96).

Dette citat er et eksempel på, at KAREN anskuer børnenes leg som en afprøvning af roller og potentialer til deres videre færd i livet. Med udgangspunkt i Barrie Thornes argumentation, at barndommen ikke er en forberedelse til livet, men derimod er livet, og Meads forståelse af koordineret rollespil, bidrager citationen af bestemte positioneringer i legene til reproduktion af heteronormativiteten. Således udvikles børnenes perspektiv på køn i en heteronormativ forestilling, som ikke lader megen plads tilovers for kønsdiversitet og andre måder at gøre køn.

KAREN fortæller, at børnene får lov til at gøre køn på forskellig vis, samt at lege de lege barnet selv ønsker at lege:

”Men samtidig får de også lov til at være det køn, de er. Muligheden skal være til stede for at kunne noget andet. Lege – sådan groft sagt – piger leger drengelege og drenge leger pigelege, eller man blander det. Det skal være frit for” (Bilag 5:51-53).

Således giver KAREN udtryk for en selvmodsigelse; imens hun forsøger at bryde den heteroseksuelle matrices normer, reproducerer hun selvsamme normer. KAREN afgrænser ikke bestemte typer lege til bestemte kropsmærkede børn, men hun kategoriserer børnenes lege i ’pigelege’ og ’drengelege’. Selvom KAREN viser åbenhed over for, at nogle børn ønsker at lege lege, som ikke umiddelbart ligger i forlængelse af deres kropsmærke, reproducerer hun den heteroseksuelle matrice ved at kunne lege som ’drengelege’ og ’pigelege’.

Med udgangspunkt i case 1 (Bilag 9) fortæller JEPPE, hvordan rollelegen er med til at styrke børnene i deres køn:

”Men der er helt sikkert nogle af pigerne, der har den der beskyttertrang. Der er ingen tvivl om det, at de synes, at det er spændende at få lov til det. Og det styrker dem i deres køn, at de kan finde ud af at beskytte og træffe de rigtige valg, om at: ’Nu laver vi et shelter, hvor ingen kan komme ind’. Og det er jo også sjovt, at det lige pludselig er den farlige tiger, der... at når sådan nogle ting bliver sat op, ’jamen, den kan ikke komme ind’, så der er ikke noget logisk omkring, hvorfor den ikke kan komme ind. Så kan den bare ikke komme ind, og så har man ligesom været tydelig der, og sagt: ’Jeg skal nok passe på jer’” (Bilag 5:110-117).

JEPPE fortæller her, hvordan rollelegen styrker kvindeligt kropsmærkede i deres køn, ved at de kan træffe de rigtige beslutninger og yde beskyttelse. Pædagogerne arbejder ud fra en pædagogik om, at fri leg udvikler barnet. Her kobler JEPPE denne tankegang sammen med køn. Legen udvikler ikke bare barnet personligt, men legen er medvirkende til at styrke barnet i sit køn. JEPPE kender således karaktertrækket *beskyttertrang* som en egenskab tilhørende specifikt kvindeligt kropsmærkede børn. Citatet er endnu et eksempel på, hvorledes pædagogerne konstruerer køn; hvert barn besidder forskellige egenskaber og interesser qua deres kropsmærke.

I forbindelse med forestillingen om at fri leg udvikler barnet, kan det problematiseres, om friheden i virkeligheden leder til flest muligheder for det enkelte barn. Man kan tale om, at fri leg tværtimod er kønsrollebevarende: *”Fraværet af direkte pædagogisk intervention kan være præmissættende for børnene, da andre dele af institutionskulturen og omgivende kulturer i så fald sætter rammerne for udfoldelse”* (Olesen et. al 2008:48).

Jeg spørger i fokusgruppeinterviewet ind til pædagogernes forståelse af, hvorvidt kropsmærket begrænser børnene i deres leg, dvs. om der er bestemte roller til bestemte typer kropsmærker, eller om kropsmærket er underordnet legen og rolleindtagelse. Hertil svarer KAREN:

”Ved nogle typer lege er det nok flydende. Dukkekrogen er måske mere sådan...Der bruger de nok meget mere deres køn, men finder på alternativer ind i mellem, hvis ikke det kan være anderledes. Vi er dem, vi er, ikke! Men ellers tror jeg meget de bruger deres køn. Nogle gange hvor vi har sådan nogle fælleslege. Sådan nogle gange for eksempel, så kan jeg godt finde på, sådan lidt for sjovt, at udpege en af drengene til at være Tornerose, og omvendt. Og det synes de er vældig morsomt. Så de har

selv også en eller anden idé om, hvem der prinsesser og hvilket køn der er prinser” (Bilag 5:160-166).

Hvis man udpeger et mandligt kropsmærket barn til *for sjov* at indtage en rolle, som majoriteten af børnehavens aktører oplever som en rolle egnet til kvindeligt kropsmærkede børn, kan børnene opleve det som noget utrygt og ubehageligt. Dette viser flere eksempler i interviewene med børnene i *Analysedel 1*. Børnene giver udtryk for, at de ikke bryder sig om, når Tornerose spilles af et mandligt kropsmærket barn, eller når kongesønnen spilles af et kvindeligt kropsmærket barn.

Som argumenteret for tidligere i analysen forstår børnehavebørnene køn qua den heteroseksuelle matrice. Qua denne heteronormativitet er børnene meget bevidste omkring hvilke roller det er normalt for henholdsvis kvindeligt kropsmærkede børn og mandligt kropsmærkede børn at indtage og agere i. Hvis man udpeger et barn til *for sjov* at indtræde i en rolle, man ikke identificerer sig med, skaber det – foruden utryghed blandt børnene – en latterliggørelse af andre måder at gøre køn. Det skaber en bevidsthed hos børnene om, at det er helt forkert, når en mandligt kropsmærket bliver udpeget til at spille Tornerose. Dette er endnu et eksempel på, hvorledes pædagogerne gerne vil forsøge at give børnene et nuanceret billede af, at der er mange måder at gøre køn på, men pædagogerne har ikke de nødvendige redskaber og/eller viden til at arbejde konstruktivt med børn og køn. KAREN og JEPPE fortsætter:

”K: Men det er også får at give dem nogle andre input. Ikke nødvendigvis... Joh, måske lidt for også at blande sig i det, men lige så meget for... Det kunne lige så godt havde været noget andet, hvor man ligesom prøver at give inspiration til en anden måde at gøre tingene på. Og det er jo en del af vores opgave i det her job. At fylde på og inspirere.

I: Hvad er jeres oplevelse eller respons I får fra børnene, hvis nu du går ind og siger: ’Nå, men Emil er du Tornerose’.

K: De synes faktisk, at det er lidt underligt, men meget sjovt.

J: Man kan sige, at de griner meget af det, fordi de er bevidste om at det ikke er sådan det er. Det er de meget klar over. Så derfor er latter en vej frem til at sige: ’Det er helt skørt det her – hvad er det I har gang i?’”
(Bilag 5:196-206).

Intentionen er altså at inspirere børnene til at få et nuanceret syn på køn og give børnene mulighed for at gøre køn på mange forskellige måder, men den respons, pædagogerne møder fra børnene, opfylder ikke den ønskede intention. Tværtimod fastholder pædagogerne børnene i, at det er forkert, når et mandligt kropsmærket barn

skal agere Tornerose. Det bliver en ubehagelig situation for barnet, som gennem latter finder en måde at overkomme den situation, det er blevet bragt i.

EN ANDERLEDES MÅDE AT GØRE KØN

I dette afsnit analyserer jeg, hvilke opfattelser pædagogerne har i forhold til måder at gøre køn. I fokusgruppeinterviewet præsenterede jeg pædagogerne for case 3 (Bilag 9) for at anskueliggøre deres anerkendelse eller miskendelse af en anderledes måde at gøre køn verbalt og nonverbalt samt for at anskueliggøre pædagogernes rammesætning for børnenes udfoldelsesmuligheder og afsøgen af kønsidentitet.

KAREN lægger afstand til forældrens og pædagogens håndtering af situationen i case 3 ved at argumentere, at der skal være plads til forskellighed:

”Vi får også børn, som i børnehaven måske ikke er bevidste om, at deres vej måske går en anden end de fleste af os, og det er i orden også, synes jeg, at gå den vej. Og det skal pædagogen selvfølgelig signalere til faderen og forældrene, at det også er okay. Og det synes jeg ikke... Sådan som jeg lige hører det, så kan man måske godt diskutere hvad der ligger i det skuldertræk” (Bilag 5:221-226).

KAREN giver udtryk for en accept af forskellige måder at gøre køn på. Samtidig knytter hun tylskørtet og ballerinaskeene sammen med at barnet går en *anden* vej *”end de fleste af os”*. På denne måde italesætter hun en distinktion mellem heteronormativiteten, ’os’, som er majoriteten, og ’dem’, som går den anden vej – afvigerne fra normativiteten. De, der går *den anden vej* bliver således tillagt en afvigende karakter (tylskørt og ballerinaske) end dem som følger den heteronormative vej (Hulk og superheltekostumer). KAREN giver således udtryk for en tvetydighed. Samtidig med at hun tillægger barnet, der ifører sig ballerinaske og tylskørt, et afvigende karaktertræk fra normen, giver hun udtryk for en accept af afvigelsen:

”Men vi har også set børn ind i mellem, hvor man tænker: ’Det er måske en anden vej de går i livet, end de fleste’, og det er også okay” (Bilag 5:234-235).

JEPPE tillægger tværtimod ikke barnet en afvigende karakter. Han anskuer derimod barndommen som en dannelsesrejse, hvori børnene afprøver grænser og udfoldelsesmuligheder:

"Altså, det er jo en dannelsesrejse de er på, og det handler om at undersøge og finde grænser. Det er jo bare at prøve det. Det er da fint. Han skal da bare fyre den af (---)Der er drenge der kommer med neglelak på, som synes det er spændende. Som uden at være...! Som bare synes det er pænt! Uden at være bevidste om, at det er en pigeting. Så synes de bare: 'Hold da op, hvor er mine negle bare pæne nu!'" (Bilag 5:227-233).

JEPPE giver udtryk for, at de mandligt kropsmærkede børn ikke er bevidste omkring at neglelak er en 'pigeting', og derfor tillægger han ikke børnene med neglelak et afvigende karaktertræk. Det kan tolkes, at JEPPE først vil karakterisere handlingen som afvigende, hvis han opfatter, at de mandligt kropsmærkede børn er bevidste om at neglelak er en 'pigeting'.

JEPPE fortæller om en oplevelse, hvor nogle børnehavebørn overskred den gængse familiekonstellation bestående af et forældrepar med en kvindeligt og en mandligt kropsmærket voksen og deres fælles børn, og således fandt på alternative roller, da der ikke var andre muligheder:

"Altså vi har også haft drenge, hvor de legede mor, far og børn, hvor der ikke var nogen der ville være mor, og så legede de bare far, far og børn. Det er meget moderne børn vi har (lavmælt latter). Det er fint. Der er de sgu kolde!" (Bilag 5:153-155).

Udtalelsen viser en dobbelthed eller en ambivalens hos pædagogen: På den ene side, er der forståelse af, at det ikke er normalt eller almindeligt, at to mandligt kropsmærkede børn agerer forældre. På den anden side er der en accept af, at to fædre også er en mulighed. Pædagogen viser sin billigelse ved at sige, at *"det er fint"*, samtidig med at han giver udtryk for, at det er en afvigelse fra heteronormativiteten ved at sige: *"Det er meget moderne børn"* og *"Der er de sgu kolde!"*, imens han griner lavmælt. Således anerkender JEPPE børnenes alternative rolleleg, samtidig med at han er bevidst om, at børnenes rollefordeling ikke er almindelig og normal.

Pædagogerne fortæller om en forestilling om, at barnet skal anerkendes for det menneske, det nu en gang er. Dette vidner endnu en gang om et barndomssyn, der orienterer sig mod *det uskyldige barn*. Børn har forskellige interesser og specielle behov som bør anerkendes og støttes op omkring. Samtidig vidner analyseafsnittet om en ambivalens hos pædagogerne; de fortæller om en anerkendelse og accept af andre måder at gøre køn på samt andre seksualiteter end heteroseksualiteten. Man kan tale

om en toleranceopfattelse; pædagogerne tolererer at børnene gør køn anderledes end heteronormative forskrifter. Samtidig arbejder de med anerkendelse af, at der skal være plads til alle. Ligeledes viser analyseafsnittet, at deres pædagogiske tilgang til børn og køn er grundlæggende heteronormativ, hvilket kan skabe grundlag for at karakterisere børnenes handlinger som afvigende i et heteronormativt perspektiv. Der kan ligge en anskuelse af at andre seksualiteter og måder at gøre køn på er unormale, unaturlige og dermed afvigende handlinger fra heteronormativiteten.

Denne analysedel viser, at pædagogerne bevæger sig i en terminologi affødt af den heteroseksuelle matrice og det binære kønssystem. De forsøger at overskride heteronormativiteten men falder gentagne gange i forklaringsproblemer affødt af netop den heteroseksuelle matrice. Pædagogerne forsøger at vise en åbenhed over for at gøre køn anderledes, end hvad den heteroseksuelle matrice foreskriver, men de har ikke redskaberne eller viden til bryde den heteroseksuelle matrices forskrifter. Derimod bidrager pædagogernes pædagogik til at reproducere normer, der kan medvirke til diskrimination af mennesker, der afviger fra normen. Analysedelen vidner om, at pædagogerne behøver viden og redskaber til at arbejde med køn i pædagogikken, således det bliver muligt at forebygge diskrimination.

ANALYSEDEL 3: AKTØRERNES INTERAKTIONISTISKE KONSTRUKTION AF KØN

Jeg vil i dette analyseafsnit se nærmere på hvorledes pædagogerne og børnene konstruerer køn i interaktion i børnehavens hverdagsliv.

DIFFERENTIERING AF BØRNENE QUA DERES KROPSMÆRKE

I mit feltarbejde observerede jeg, at pædagogerne i deres verbale sprog konstruerede en distinktion mellem børnene qua børnenes subjektiverede kropsmærke. Når pædagogerne henvender sig til børnegruppen, gør de det ved at italesætte det binære kønssystem. I mit feltarbejde observerede jeg, at pædagogerne kun meget sjældent tiltalte børnene som venner, børn m.v., men mestendels anvendte kønsdifferentierings- og identifikationstermerne 'pige' og 'dreng':

Alle pædagoger siger: "Piger!" "Drenge!" Både når de vil henvende sig til hele børnegruppen, og når de vil henvende sig til en gruppe af henholdsvis kvindeligt og mandligt kropsmærkede børn. JEPPE kalder enkelte gange børnene "Min ven" til et mandligt kropsmærket barn ude i garderoben (børnene er ved at få støvler på, fordi de skal over i Salen), "Bassemand" (til Carl ved frokostbordet), "Bøf" (til alle børnene hvis de har lavet noget som ikke var helt godt). Derudover kalder JEPPE KAREN for KARENMOR, hvilket børnene også er begyndt at kalde KAREN for (Bilag 7:39-45).

Pædagogerne italesætter altså flere gange dagligt det binære kønssystem over for børnene. Med denne italesættelse og distinktion mellem børnene, qua deres kropsmærke, er pædagogerne medskabende i reproduktionen af det binære kønssystem.

Pædagogernes italesættelse af det binære kønssystem og de heteronormative forestillinger om, at der knytter sig bestemte egenskaber til bestemte kropsmærkede børn, som *Analysedel 2* viste, kan være med til at skabe nogle heteronormative forventninger til børnene. Dette er nedenstående observation et eksempel på:

Børnene er ved at være færdige med eftermiddagsfrugten, og de får lov til at rejse sig fra bordet. Tre mandligt kropsmærkede børn og et kvindeligt kropsmærket barn løber ud på toilettet med deres krus. KAREN råber: "Ikke løbe, drenge!" Børnene fortsætter med at løbe. KAREN råber igen: "Ikke løbe!" og henvender sig nu til de tre mandligt kropsmærkede børn

ved navn. KAREN siger ikke noget til det kvindelige kropsmærket barn som også løber (Bilag 7:203-207).

Eksemplet kan være et udtryk for, at KAREN har en forestilling om at mandligt kropsmærkede børn er vilde, og kvindeligt kropsmærkede børn er rolige. KARENS forventning om 'vilde drenge' bliver en selvopfyldende profeti; om ikke andet over for hende selv, idet hun ikke tillægger det kvindelige kropsmærkede barns løb nogen opmærksomhed. KAREN lægger kun mærke til, at der er nogle mandligt kropsmærkede børn, som løber og 'ser' altså ikke det kvindelige kropsmærkede barn, som også bryder en uformel regel om, at man ikke må løbe indendørs.

Også FIE fra Mælkevejen, udviser forskellige væremåder overfor forskellige børn. Nedenstående eksempel er en observation fra mit feltarbejde en eftermiddag ude på børnehavens legeplads:

FIE kommer gående med Caroline i den ene hånd og et barn fra Mælkevejen i den anden.

FIE: *"Kan I lige give slip, søde piger? Jeg skal lige ind med mit glas"*.

FIE kommer ud igen, og siger: *"Se hvor solen skinner! Skal vi danse en soldans?"*

De tre går ud i gården og danser. ANDERS kommer forbi og vrikker lidt med hoften og går videre. De griner. Vittus fra Mælkevejen kommer kørende på en Moon Car mod FIE. FIE går mod ham, mens hun går lidt ned i knæ og laver peace tegn og siger: *"Yo, yo! Vi kan sætte vores fingre sammen"* (Bilag 7:589-595).

Ovenstående observation er et eksempel på hvorledes pædagogerne agerer overfor bestemte kropsmærkede børn. FIE italesætter de to kvindelige kropsmærkede børn som *søde piger* og sætter dernæst en improviserende aktivitet i gang, hvor de danser soldans. Dernæst kommer et mandligt kropsmærket barn kørende i Moon Car mod hende, hvorefter hun laver håndtegn og siger *yo yo*. Det er altså to helt forskellige måder FIE interagerer med bestemte kropsmærkede børn. Differentieringen mellem interaktionen med børnene kan være et udtryk for bestemte heteronormative forestillinger og forventninger til bestemte kropsmærkede børn; 'rigtige piger' kan lide at danse og 'rigtige drenge' kan lide hip hop.

HVOR ER DU SEJ!

Under fokusgruppeinterviewet fortalte pædagogerne, at de anvender ros som en måde at vise anerkendelse over for børnene samt som et redskab til at give børnene selvtillid. JEPPE fortæller om nonverbal og verbal anerkendelse gennem ros:

"Nogle børn kan man også godt rose, eller være meget anerkendende over for med bare et blik. Bare sige: 'Det er fint. Godt klaret', men der er andre der har brug for at blive rost foran andre. Hvor man har brug for at booste deres selvtillid til at de er gode nok (---) Hvor som sagt, nogle andre har bare brug for man lige kigger anerkendende på dem, og siger: 'Godt klaret'. Og det er meget forskelligt. Det er hvad vi synes, og hvad vi ser. Vi prøver hele tiden at komme rundt om alle børn. Altså flere gange. Og så lige finde ud af hvor de er henne, og hvad de har brug for lige nu. Selvfølgelig i dialog med forældrene også" (Bilag 5:295-307).

JEPPE fortæller, at ros er bundet op på barnets handling, dvs. handlingen afgør, hvordan pædagogen roser barnet. KAREN fortæller:

"Fordi hvis de leger et eller andet – supermand, hvad ved jeg, leger at de flyver ned fra...og gør et eller andet – så kan man jo godt sige: 'Det var sejt' eller 'godt gået'. Man ville nok ikke lige bruge den formulering, hvis de havde lavet en perleplade eller sådan noget. Så ville man nok bruge en anden formulering, om at det var et godt stykke arbejde de havde lavet" (Bilag 5:312-316).

Pædagogerne anvender altså ros som en form for anerkendelse. I rosen ligger der en anerkendelse fra den anden (i dette tilfælde pædagogen) om at det, barnet gør, er velset. Set i en interaktionistisk og socialkonstruktivistisk forståelsesramme kan ros anvendes som en måde at konstruere velsete måder at gøre køn og kønsidentiteter på. Måden, hvorpå barnet roses af omgivelserne, kan have betydning for børns udvikling af kønsidentiteter og kønskonstruktioner, idet man gennem ros fortæller barnet, hvilken adfærd der er velset i bestemte situationer. Dette virker tilbage på barnet, som tolker og regulerer sin adfærd efter de reaktioner, det bliver mødt med fra den anden. Mead skildrer denne proces i sin teoretisering af gestus og signifikant gestus samt den generaliserede anden (Bo 2008:124-129).

I mit feltarbejde observerede jeg måder, hvorpå pædagogerne roste børnene. Nedenstående observation er et eksempel på, hvorledes JEPPE, FIE og Caroline konstruerer køn i samspil med hinanden gennem JEPPEs og FIEs anerkendende ros:

Caroline møder som den første ind på stuen den morgen. Hendes mor vinker farvel. JEPPE går ud i garderoben til Caroline. Caroline har tylskørt på, hvilket JEPPE bemærker ved at sige: *"WOW!"* til hendes tylskørt, hvorefter han spørger om hun ikke vil dreje rundt, så han kan se hvor fin hun er. Det gør Caroline. JEPPE siger igen: *"WOW!"* Caroline sætter sig ind og spiller domino. JEPPE kilder Caroline på maven. Hun griner og kigger dernæst over på FIE, og viser hende sit tylskørt og siger: *"Jeg er en prinsesse i dag."* FIE svarer: *"Ja, du er smuk"* (Bilag 7:252-258).

Ovenstående observation viser hvorledes JEPPE og FIE roser Caroline for at gøre 'rigtig pige'. Her ses det hvorledes pædagogerne og Caroline i samspil konstruerer en gensidig forståelse af at gøre køn. Caroline møder ind i børnehaven med tylskørt på og erklærer sig selv for prinsesse. Pædagogerne roser hende for hendes *fine* tylskørt, hun bliver kildet på maven af JEPPE og hun får at vide, at hun er *smuk*. Dette scenarie er et eksempel på, hvorledes ros er knyttet til forestillingen om, at kropsmærket er korrelat med måden hvorpå køn gøres. Pædagogerne bruger tillægsordene fin og smuk om Caroline, som er ikklædt tylskørt. Således fortæller pædagogerne, at det Caroline gør, er velset. Pædagogernes anerkendende ros er medvirkende til at skabe en reproduktion af heteronormative forestillinger af at gøre 'rigtig pige'.

Det ville havde været spændende at se, om et mandligt kropsmærket barn havde fået samme anerkendende ros, hvis barnet var mødt i børnehaven ikklædt tylskørt. Dette var der ingen af børnehavens mandligt kropsmærkede børn, der gjorde, og jeg forsøgte derfor at få svar på dette, ved at udarbejde case 3 til fokusgruppeinterviewet med pædagogerne. Som *Analysedel 2* viste, tager pædagogerne afstand fra pædagogens måde at håndtere situationen i case 3. Nedenstående citat er allerede anvendt i *Analysedel 2 – En anderledes måde at gøre køn*, men citatet understreger en vigtig pointe, som også bør fremhæves i forbindelse med ros. KAREN fortæller, at pædagogen i casen skal signalere til faderen, at vi er forskellige, og at det er okay:

"Altså pædagogen skal jo acceptere at vi er forskellige. Og vi får også børn, som i børnehaven måske ikke er bevidste om, at deres vej måske går en anden end de fleste af os, og det er i orden også, synes jeg, at gå den vej. Og det skal pædagogen selvfølgelig signalere til faderen og forældrene, at det også er okay. Og det synes jeg ikke... Sådan som jeg lige hører det, så kan man måske godt diskutere hvad der ligger i det skuldertræk" (Bilag 5:221-226).

KAREN giver udtryk for at pædagogens skuldertræk kan være et udtryk for, at pædagogen tillægger en miskendende værdi af barnets handling. Citatet kan være et

udtryk for en holdning omkring, at børnene skal anerkendes for deres handlinger, uanset om handlingen kan karakteriseres som afvigende fra heteronormative måder at gøre køn.

Selvom pædagogernes holdning til anerkendelse gennem ros er, at alle børn skal anerkendes for det menneske, det er og de bedriver det gør, arbejder pædagogerne ikke aktivt med at bryde heteronormative forestillinger gennem ros. Her er endnu et eksempel på, hvorledes Tobias fra Mælkevejen bliver rost for at gøre 'rigtig dreng':

Tobias fra Mælkevejen møder ind i børnehaven med en laserpistol og skyder alle omkring ham. JEPPE siger: "*Hold da op, hvor er den sej!*" De andre børn siger, at den ikke rigtig kan skyde. JEPPE siger, at det bare er noget vi leger (Bilag 7:675-678).

Det ses i ovenstående, at pædagogerne roser børnene for deres handlinger. Som vi både så i *Analysedel 1* samt i nærværende analyseafsnit, er børnenes handlinger som oftest bundet op på at gøre 'rigtig dreng' eller 'rigtig pige'. Idet pædagogerne roser på baggrund af børnenes heteronormative handlinger, bliver rosen således et middel til at bekræfte heteronormative måder at gøre køn 'rigtigt'. Dette er altså med til at reproducere den heteroseksuelle matrice.

PIGEVANTER ER SMUKKE OG DRENGEVANTER ER SEJE

Ude i garderoben italesætter Kristine en distinktion mellem kvindeligt og mandligt kropmærkede børn ved at opsætte en norm omkring, at 'pigeting/-vanter' er smukke, og at 'drengeting/-vanter' er seje. JEPPE sætter ikke spørgsmålstejn ved Kristines distinktion af vanter som henholdsvis 'drengvanter' og 'pigevanter', men udfordrer til gengæld Kristines påstand omkring italesættelsen af 'drengvanter' og 'pigevanter' som henholdsvis seje og smukke ved at bruge sig selv og sit kropsmærke. Kristine holder troligt fast i sin påstand og affærdiger JEPPE'S italesættelse af sin egen lilla halsedisse som flot:

Ude i garderoben falder snakken på vanter. Kristine siger, at pigevanter er smukke. JEPPE får øje på mig. Han siger, at drengvanter også kan være smukke. Kristine siger, at det kan de ikke. Drengvanter kan kun være seje. JEPPE siger, at han en gang havde en lilla halsedisse, og den var flot. Kristine siger: "*Nej, drenge kan kun lide seje ting*". Shay vil have sin hue på. Hun siger til JEPPE, at det er hendes stjernehue og peger på panden,

hvor stjernen sidder. JEPPE siger, at Shay er en stjerne. Shay svarer, at hun er en stor stjerne. JEPPE griner. Caroline er ved at tage tøj på. JEPPE spørger: ”*Skal du have de her flotte vanter på? De er godt nok smukke. Jeg ville ønske, at de havde dem i min størrelse*” (Bilag 7:426-434).

JEPPE fortsætter sit arbejde med at udfordre børnenes normalitetsforståelse, idet han igen bruger sig selv og sit kropsmærke aktivt til at fortælle Caroline, at hendes vanter er flotte og smukke, samt at han ville ønske, at han havde nogle ligesådan. JEPPE forbinder således Carolines vanter med tillægsordene flot og smuk – tillægsord som Kristine kønnede som noget, kun kvindeligt kropsmærkede børn kan være – med ham selv, som mandligt kropsmærket.

Det er tidlig morgen i børnehaven, og pædagogerne har dækket morgenbord. Børnene møder ind i børnehaven lidt efter lidt. Tobias på tre år fra Mælkevejen og Albert på fem år fra Andromeda er søskende og sætter sig til bords for at spise morgenmad:

Tobias afbryder Pernille (fra Mælkevejen), som taler med METTE (fra Mælkevejen) for at fortælle METTE, at han i dag hedder Eva. Pædagogen svarer kort ”*Okay*”. JON går forbi og giver Kasper et klem på skulderen. Tobias bliver ved med at sige, at han vil kaldes Eva, fordi METTE kommer til at kalde Tobias for Tobias. METTE går med på legen, og kalder Tobias for Eva, når hun taler til ham, hvorefter hun kigger og griner lidt genert til mig. Pernille kalder nu også Tobias for Eva. Samtalen drejer sig hurtigt hen på mælketænder og Eva er glemt (Bilag 7:59-64).

METTES generte latter kan være et udtryk for, at hun nonverbalt karakteriserer Tobias’ rollespil som Eva som en afvigende handling. Latteren kan også være et udtryk for en usikkerhed på hvad min rolle er, samt hvordan jeg opfatter situationen. METTE spiller verbalt med i rollespillet og udtrykker således en form for anerkendelse for Tobias’ ønske om at blive kaldt for Eva.

RUMLIG KONSTRUKTION AF KØN

Som allerede beskrevet i *Undersøgelsens design* har børnehavens pædagoger brugt megen tid og gjort sig mange overvejelser omkring Andromedas indretning. Med udgangspunkt i pædagogernes udtalelser omkring at kvindeligt kropsmærkede børn over sig i moderrollen, og mandligt kropsmærkede børn over sig i at skaffe føden hjem, vidner pædagogernes indretning af Andromeda om en traditionel og heteronormativ forestilling om køn og børn. Andromeda er opdelt i en afdeling med

biler og dyrefigurer, en afdeling med dukker og legekøkken, en afdeling med et dukkehus med dertilhørende barbiefigurer, en læseafdeling og et selvstændigt rum til pude-/tumblerum. Som argumenteret for i *Indretning*, er indretningen af Andromeda medvirkende i socialiseringen af børnene samt i børnenes fortolkninger af pædagogernes forestillinger om leg og køn (Gulløv & Højlund 2003:140). Indretningen af Andromeda er med denne anskuelse medvirkende til at konstruere børns opfattelse af køn samt udfoldelses- og handlemuligheder.

Pædagogerne fortæller, at de har gjort sig mange overvejelser omkring indretningen af Andromeda. Lige såvel som børnehaven arbejder med en arbejdspladsvurdering (APV) for pædagogerne, arbejder de ligeledes med en APV for børnene. Disse APV'er skal hænge sammen. De har forsøgt at skabe små rum i det store rum, hvor børnene kan få en oplevelse af at 'være alene' med deres leg samtidig med at afskærmningen og ruminddelingerne er med til at holde støjniveauet nede (Bilag 5:482-492). Pædagogerne forklarer, at selvom de har haft en pædagogisk tanke i indretningen af krogene, anvender børnene dem forskelligt. JEPPE fortæller:

"Det er sjovt ikke? For vi har nogle steder, hvor man kan sige, at vi har en tanke. Der står nogle biler. Og der er en bilbane. Og der er nogle af drengene de...Drengene de elsker at lege med biler! Men når pigerne bruger det samme rum, bruger de det bare til noget andet. Så kan de bede om at få et tæppe op, og så er der cirkus" (Bilag 5:528-531).

Pædagogerne opfatter, at børnene anvender krogene på forskellig vis alt efter deres kropsmærke. Selvom en krog eksempelvis er indrettet til at lege med biler, ud fra forestillingen om, at mandligt kropsmærkede børn elsker at lege med biler, anvender børnene krogen forskelligt. Ligeledes anvender mandligt kropsmærkede børn dukkehuskrogen anderledes, end hvad pædagogerne i første omgang havde den tiltænkt:

"K: Drengene – de større drenge – de bruger også nogle gange... henne ved Barbie... for så bruger de Barbie-huset på en anden måde end man traditionelt ville gøre det med barbie-dukkerne. Så har de måske noget legetøj med hjemmefra, som de bruger derovre i det der hjørne, og så bruger de huset på en anden måde (---) Det kunne være sådan nogle pokemon-figurer, du ved, så drøner de op og ned og frem og tilbage og ned over taget og falder ud og superman tager...

J: Nogle gange så bruger de det som et spil. Altså de der computerspil, hvor rummene i dukkehuset, de er forskellige baner, og så skal man i gennem banerne, og så sådan og sådan, og hele vejen rundt, og så

eksploserer det hele på et tidspunkt. Og der er barbie-hoveder over det hele. Det er fantastisk (lavmælt latter). Men de bruger rummet til det, de nu havde tænkt sig” (Bilag 5:546-566).

Dette vidner om, at den arkitektoniske indretning ikke bare socialiserer det passive barn, men den gør børnene til *aktive* medspillere i socialiseringen. Børnene udfordrer pædagogernes indretning af prototype og kønsstereotype kroge gennem udfoldelse af anderledes lege. Således er børnene medvirkende til at skabe et nuanceret billede af, hvilke handle- og udfoldelsesmuligheder de har inden for børnehavens arkitektonisk indrettede rammer gennem deres agency. Samtidigt beskriver pædagogerne lege, hvor børnene leger kønsopdelt; de beskriver hvorledes mandligt kropsmærkede børn leger vilde lege med eksplosioner af barbie-hoveder, og hvorledes kvindeligt kropsmærkede børn leger cirkus bag et forhæng. Således beskriver pædagogerne nogle lege, som kan karakteriseres som kønsstereotype lege, men som finder sted i nogle atypiske rum. Indretningen af Andromedas kroge ud fra kønsstereotype forestillinger om, at bestemte typer legetøj appellerer til bestemte kropsmærkede børn, kan bidrage til at skabe en distinktion mellem børnene qua deres kropsmærke. Således bidrager indretningen til kønsopdelte legegrupper, som kun i ny og næ ’støder’ på hinanden ved frokosten, aktiviteter organiseret af pædagogerne, i pudrummet eller på det åbne gulvareal.

Børnene tolker og spejler sig selv i mødet med, blandt andet, børnehavens arkitektoniske udformning. Indtager et barn en forventelig rolle eller leg, vil dette opfattes som naturligt, og der vil ikke blive sat spørgsmålstejn ved barnets ageren (Staunæs & Søndergaard 2006:46). Når mandligt kropsmærkede børn leger i det dertil indrettede bilhjørne, og når kvindeligt kropsmærkede børn leger i den dertil indrettede dukkekrog, opretholdes de heteronormative strukturer således som naturlige. Børnenes udfoldelses- og handlemuligheder undergår således subjektiveringsprocesser, hvori barnet disciplineres og underkastes særlige heteronormative betingelser for tilblivelse.

REPRODUKTION AF HETEROSEKSUALITET SOM NORMALITET

Som jeg viste i *Analysedel 1*, anvender børnene kæreste-relationen som en måde at skabe sociale legerelationer på tværs af sociale kønsidentifikationskategorier. Jeg vil i

dette afsnit analysere, hvorledes pædagogerne og børnene konstruerer relationer på tværs af de sociale kønsidentifikationskategorier.

Børnehaven holder fra tid til anden Bamsedag. Til Bamsedagen må børnene tage hver deres bamser med i børnehaven, som de viser frem og fortæller om en efter en. Børnehaven har nogle lånebamser til de børn, som ikke har en bamse med til Bamsedagen:

Til samling sidder børnene rundt om i en rundkreds med hver deres bamse i favnen. Nogle af børnene havde glemte, at det var bamsedag, og har derfor ikke nogen bamse med. Børnehaven har nogle bamser man kan låne. JEPPE siger, at de kan låne Hr. og Fru. Jensen, som er to brune bjørne med tøj på. Hr. Jensen har slips på og Fru. Jensen har en lyserød hæklet kjole på. Oscar får Hr. Jensen og Donja får Fru. Jensen. Børnene spørger om Hr. og Fru. Jensen er kæresten og griner. JEPPE fortæller, at Hr. og Fru. Jensen er gift, og at de altid har været i børnehaven. Caroline har heller ikke nogen bamse med. JEPPE spørger om Caroline vil have en dukke fra dukkehjørnet. Det vil hun gerne. Nu skal alle børnene vise deres bamser frem en efter en (Bilag 7:778-786).

JEPPE fordeler Hr. og Fru. Jensen efter køn, idet Donja får overrakt Fru. Jensen og Oscar får overrakt Hr. Jensen. Foruden at Hr. og Fru. Jensen er med til at konstruere og reproducere en norm omkring det heteroseksuelle parforhold, bliver bjørnene også fordelt efter børnenes subjektiverede kropsmærke. Dette oplevede jeg ligeledes i forbindelse med børnehavens drillenisser, som kommer frem til jul. Drillenisserne er ligeledes et par kaldet Hr. og Fru. Nisse. Hr. og Fru. Nisse er gift ligesom Hr. og Fru. Jensen. I mit feltarbejde observerede jeg en samling, hvor Hr. og Fru. Nisse blev fordelt. I den forbindelse spurgte jeg KAREN hvordan nisserne blev fordelt, udover at de hvisker pædagogerne i øret:

Hver dag til samling hvisker nisserne i ørerne på pædagogerne, hvilket barn det gerne vil hjem og besøge. Børnehavens ene nisse hedder Fru. Nisse. Den har en rød kuffert at ligge i, og er iklædt en rød kjole og en nissehue. Hr. Nisse har en blå kuffert at ligge i, og er iklædt røde bukser og en rød og hvidstribet stik som overdel. Hr. Nisse har også en rød nissehue på (---) Jeg spørger KAREN om Hr. Nisse og Fru. Nisse bliver fordelt på tværs af køn. KAREN fortæller mig: *"Oftest vil drengene gerne have Hr. Nisse med hjem, men det hænder også at Hr. og Fru. Nisse fordeles på tværs af kønnene, fordi der ikke er lige mange drenge og piger"*. KAREN fortæller, at børnene er glade for bare at få en nisse med hjem, så det gør ikke noget hvis Hr. Nisse kommer hjem til et kvindeligt kropsmærket barn, og Fru. Nisse kommer hjem til et mandligt kropsmærket barn (Bilag 7:851-865).

KAREN fortæller tvetydigt, hvordan mandligt kropsmærkede børn oftest gerne vil have Hr. Nisse med hjem samtidigt med, at hun fortæller, at børnene bare er glade for at få en af nisserne med hjem. Det står uklart, om det er KARENS egen forventning eller forestilling om at mandligt kropsmærkede oftest gerne vil have Hr. Nisse med hjem, eller om børnene rent faktisk har givet udtryk for, at de gerne vil have en bestemt nisse med hjem.

Med både konstruktionen af bjørnene og nisserne i en heteroseksuel normalitetsforestilling af det romantiske parforhold konstruerer pædagogerne, hvad der regnes for det 'normale' parforhold. Forestillingen om det heteroseksuelle parforhold, som det naturlige, bliver således opretholdt og reproduceret.

Forestillingen om det heteroseksuelle parforhold, som det naturlige, bliver ikke bare opretholdt og reproduceret gennem konstruktionen af bjørneparret og nisseparret men også i den direkte interaktion mellem børnene og pædagogerne: Børnene er ved at være færdige med deres frokost, og de fleste børn er i gang med at rydde af bordene, tisse af eller tage flyverdragt på. Få sidder tilbage ved bordene og spiser endnu, blandt andet Johannes, Kasper og Axel:

Johannes, Kasper og Axel spiser stadig. De fjoller, og siger noget til JEPPE, idet han går forbi (Jeg kan desværre ikke høre hvad de siger) JEPPE siger: "*Hov, drenge!*" og roder dem alle tre i håret en efter en. Lige efter går Agnes fra Mælkevejen forbi, og de tre børn hiver ud i hendes tøj. De griner alle fire. JEPPE siger: "*Hov, drenge. Hiver I i pigerne? Det er lige lovligt tidligt. Tror I, at I er nede på den lokale?*", og går videre ud i garderoben, hvor børnene er ved at tage flyverdragter på. JEPPE siger højt: "*Piger! Er I ved at gå helt baglæns?*" (Bilag 7:417-423).

JEPPE forsøger at lave sjov med Johannes, Kasper og Axel, der i sjov hiver Agnes i tøjet. I joken ligger der en underforstået heteronormativitet, idet JEPPE forudsætter at Johannes, Kasper og Axel qua deres mandlige kropsmærke senere i livet 'jagter' romantiske forhold til kvindeligt kropsmærkede mennesker. Joken er således medvirkende til at reproducere en heteronormativitet omkring romantiske forhold. Det ville være interessant, om JEPPE ville sige samme joke, hvis Johannes, Kasper og Axel havde revet ud i et andet mandligt kropsmærket barn. Ville han overhovedet sige noget? Eller ville han blive sur over, at de fjollede og ikke sad ordentligt ved bordet, når de spiste frokost? Disse spørgsmål lader jeg stå ubesvaret hen.

Denne forestilling om det heteroseksuelle parforhold som naturgivent gik igen flere gange i mit feltarbejde. I nedenstående observation ses det, hvorledes Kristine og Julie i deres søgen efter JEPPEs anerkendelse af, at alle børnene har hjulpet hinanden med at rydde op, bliver mødt til en heteronormativ forestilling om, at de kvindelige kropsmærkede børn skal vise deres taknemmelighed over for de mandlige kropsmærkede børns hjælp gennem kys:

Kristine, Louise og Julie tager krone på. Villads tager også krone på. Christopher leger med soldater og et skib. Søren, Kasper og Oscar spørger Julie og Kristine om de må være med. Det må de gerne. Søren, Kasper og Oscar hjælper dem med at rydde op i dukkekrogen. Kristine fortæller mig, at det er venskabhed. Jeg spørger hende hvad venskabhed er. Hun fortæller mig, at det er når man hjælper hinanden med at rydde op, også selvom man ikke har leget med det. Kasper siger, at Kristines krone har pigge i stedet for diamanter. Kristine fortæller mig, at de før legede Far, Mor og Børn, men nu skal de lege Havfrueleg. Julie og Kristine fortæller JEPPE, at Kasper, Søren og Oscar har hjulpet med at rydde op. JEPPE siger: ”*De fortjener næsten et kys på kinden, piger!*” Julie og Kristine fniser og siger, at de ikke vil kysse dem (Bilag 7:516-525).

Kristine fortæller om *venskabhed* – et selvopfundet ord, der beskriver venskab bl.a. udtrykt ved at man hjælper hinanden af lyst. Denne venskabhed forsøger Kristine at få JEPPEs anerkendelse for, men bliver i stedet mødt med et heteronormativt svar, om belønning gennem kys. Børnene giver udtryk for, at de ikke har lyst til at kysse Kasper, Søren og Oscar, og de fniser af JEPPEs svar. HANNE abonnerer ligeledes på en heteronormativ forståelse af børn, køn og seksualitet:

Lærke bliver hentet af sin mor og lillesøster, som lige har lært at gå. Lærkes mor og søster vralter ind i stuen, hvor Christopher siger, at lillesøsteren er fed. HANNE står ude i tekøkkenet og griner højlydt. Hun går ind på stuen og siger: ”*Det siger du bare ikke til pige om 14 år*”, mens hun griner (stadig højlydt) og går tilbage til tekøkkenet (Bilag 7:646-650).

Med mit teoretiske perspektiv kan HANNES udtalelse tolkes som udtryk for et heteronormativt syn på det heteroseksuelle parforhold som det naturlige, idet HANNE giver udtryk for, at det er naturgivent, at Christopher kommer til at indlede heteroseksuelle parforhold senere i livet.

Ovenstående analysedel viser, at børnehavebørnene og pædagoger i samspil forhandler, dekonstruerer og rekonstruerer kønskonstruktioner i børnehaven. Aktørerne anvender aktivt det binære kønssystem i deres sprogbrug – både af

praktiske årsager, når de kalder eller henviser til bestemte børn, men også i forhold til at differentiere mellem, hvad bestemte børn kan og ikke kan. Dette ses eksempelvis i afsnittet *Pigevanter er smukke og drengevanter er seje*, hvor børnene anvender det binære kønssystem til at differentiere mellem, hvilke slags vanter bestemte børn kan have. Analysedelen viser endvidere, at indretningen af børnehaven i stereotype legeskroge med dertilhørende stereotypt legetøj er med til at reproducere heteronormative lege. Samtidig skaber børnene en form for citationelle huller, idet de ikke kun anvender det legetøj, børnehaven har stillet til rådighed, men også medbringer legetøj hjemmefra, hvortil de leger andre lege end det, rummene er indrettet til. Derudover viser analyseafsnittet, at børnehavens aktører reproducerer det heteroseksuelle parforhold som en normalitet gennem italesættelser af det heteroseksuelle parforhold som selvfølgeligt.

KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

I dette kapitel opsamler jeg undersøgelsens resultater med henblik på at sammenfatte, hvilke kønskonstruktioner børnehavens aktører skaber i interaktion, samt hvorledes disse kan være medvirkende til at skabe normaliteter og stempling af afvigende handlinger. Endvidere perspektiverer jeg til et konkret forslag til, hvordan man kan arbejde med køn i pædagogikken i det forebyggende sociale arbejde. Om end det kan argumenteres, at undersøgelsens resultater ikke kan generaliseres ud fra en enkelt case, vil jeg dog argumentere for, at det er muligt at pege på nogle samfundsmæssige tendenser. Resultaterne kan således bidrage til og indgå i den kollektive vidensopsamling på området.

Overordnet viser analysen, at børnehavens aktører bevæger sig i et symbolsk landskab med et væld af uformelle regler, som bliver (gen)skabt i samspillet mellem børnehavens aktører. Disse uformelle regler er med til at skabe en social orden for hvad, der karakteriseres som passende og upassende adfærd. Samlet set viser analysen, at børnene og pædagogerne overvejende følger en bestemt heteronormativitet som udtrykkes i aktørernes nonverbale og verbale adfærd og forestillinger om køn og seksualitet.

Undersøgelsens *Analysedel 1* viser, at børnenes kropsmærke subjektiveres qua et symbolsk landskab af beklædningsgenstande. Inden for dette symbolske landskab reproduceres og opretholdes den heteroseksuelle matrices uformelle regler gennem børnenes citation og kønsperformativitet af passende adfærd for hhv. mandligt og kvindeligt kropsmærkede børn. Denne naturalisering af 'rigtige' måder at gøre køn, subjektiveres i børnenes forståelse af, hvad 'rigtig pige' og 'rigtig dreng' er. Således kan der skabes rum for klassificeringer af adfærd som afvigende, hvis ikke denne lever op til omgivelsernes forventninger og normer. Yderligere er de subjektiverede kropsmærker medvirkende til at producere børnenes forståelser af sig selv. Endvidere viser analysen, at når de ældste børn leger på tværs af kropsmærker, eksisterer der et magt- og dominansforhold mellem de mandligt og kvindeligt kropsmærkede børn, som sætter dagsordenen for børnenes positioneringsmuligheder i rollelegene. Rollelegene er medvirkende til at opretholde og reproducere de heteronormative forestillinger gennem disse magt- og dominansforhold, som reproducerer den

heteroseksuelle matrice. Således kan man tale om, at børnene er med til at reproducere fortællingen om at gøre 'rigtig pige' og 'rigtig dreng'. Den frie leg kan således problematiseres som værende kønsrollebevarende frem for udviklende for det enkelte barn. *Analysedel 1* viste yderligere, at magt- og dominansforhold ikke bare eksisterer mellem jævnaldrene, men at andre sociale kategorier, som f.eks. alder, også organiserer børnenes deltagelsesmuligheder i leg. Det har været vanskeligt at finde frem til citationelle huller, idet børnene for det første ofte abonnerer på den heteroseksuelle matrice og for det andet, fordi de ofte konformerer efter dominerende heteronormative diskurser fremført af deres kammerater. Analysen viser dog, at det er muligt at bryde de hegemoniske diskurser, hvis andre børn støtter op om handlingen.

Analysedel 2 viser, at køn ikke er et prioriteret område i børnehavens pædagogiske praksis. Køn anses primært som et naturligt fænomen, som pædagogerne forholder sig heteronormativt til. Pædagogerne taler ud fra en forestilling om køn som en biologisk betinget størrelse, hvorigennem de med kropsmærket tolker, at de møder fænomenet. De bevæger sig i en terminologi, som afspejler en heteronormativ forestilling om køn, hvorigennem kropsmærket subjektives i selv samme forestilling som naturligt og binært. Af analysen kan det udledes, at stilles børnene stereotype forestillinger og forventninger til rådighed, så socialiseres disse forestillinger og forventninger i børnenes adfærd, udtryk og deres egne forestillinger om køn og seksualitet. Forenklet sagt kan man sige, at stereotyp arver stereotyp. Man kan tale om, at den pædagogiske praksis i børnehaven er med til at fastholde børnene i udviklingen af nogle stereotype forestillinger om køn, hvilket kan begrænse børnenes handlerum for at udvikle og gøre køn anderledes end disse stereotype forestillinger. Dette ses i *Analysedel 1*, hvor børnene f.eks. ytrer at mandligt kropsmærkede børn ikke kan have kjole på, to mennesker med samme subjektiverede kropsmærke kan ikke være kæresten mv. Samtidig skal det påpeges, at pædagogerne forsøger at overskride den heteroseksuelle matrice, og vise åbenhed over for at man kan gøre køn anderledes end disse forskrifter.

Undersøgelsens *Analysedel 3* viser, at aktørerne aktivt forhandler, dekonstruerer og rekonstruerer køn. Det binære kønssystem anvendes af børnene og pædagogerne til at henvende sig til bestemte børn samt til at differentiere mellem, hvad bestemte børn kan eller ikke kan. Derudover viser analyseafsnittet, at pædagogerne anvender ros

som en form for anerkendelse af børnenes handlinger. Disse handlinger er ofte bundet op på heteronormative gørelser af 'rigtig dreng' og 'rigtig pige'. Når børnene roses for deres heteronormative handlinger bekræftes selvsamme handlinger som 'rigtige' måder at gøre køn. Således bliver ros et middel til at bekræfte heteronormative måder at gøre køn. Endvidere viser analysedelen, at børnehavens indretning i kønsstereotype legeskabe med kønsstereotypt legetøj kan bidrage til at skabe en distinktion mellem kropsmærkede børnene samt til at reproducere heteronormative lege. Børnehavens indretning bidrager således til kønsdisciplinerende lege, hvortil børnenes udfoldelses- og handlemuligheder indsnævres til heteronormative forventninger til leg. Dog skabes der rum for citationelle huller, idet børnene anvender skabene til atypiske lege, hvor de inddrager medbragt legetøj i legene.

Pædagogernes praksis vidner om, at de tager udgangspunkt i det uskyldige barndomsyn; de giver udtryk for at de anerkender børnene for de mennesker, de er, og ønsker at støtte op om børnenes interesser. Dog står det klart for mig i analysen, at pædagogerne ikke har den faglige viden og/eller redskaberne til at bryde med den heteroseksuelle matrice. Børnene socialiseres i en bestemt forestilling af, hvordan køn og seksualitet gøres, hvilket kan give børnene nogle snævre muligheder for udfoldelse. Dette indebærer både, at børnene kan opleve sig selv som anderledes – hvilket kan have en negativ indflydelse på deres selvopfattelse – men også, at det kan begrænse deres forståelse for andre menneskers måde at gøre køn og seksualitet på.

På baggrund af undersøgelsesresultaterne argumenterer jeg for, at normkritisk pædagogik bør implementeres og forankres i den pædagogiske praksis. Arbejdet med køn i børnehaven stiller store krav til pædagogerne om løbende refleksion over egne forestillinger om køn, egen adfærd over for børnene, måder at tale til og med børnene, børnehavens indretning, hvilket legetøj, der stilles til rådighed samt hvilke aktiviteter, man laver med børnene og hvordan. Jeg er særligt inspireret af den svenske indsats, hvor genuspædagoger yder konsultativ bistand til børnehaver og skoler. Jeg advokerer for, at køn i pædagogikken i højere grad opnår en professionalisme via uddannelse af særlige genuspædagoger i Danmark, samt at kønspædagogik bliver bredt forankret i den pædagogiske praksis. Forskningsfeltet og praksisfeltet bør arbejde sammen om at modvirke diskrimination, undertrykkelse, mistrivsel mv. på baggrund af stereotype heteronormative forestillinger om køn og seksualitet. Dette skal ikke forstås som en

kritik af den enkelte pædagog. Jeg er fuldt ud klar over, at pædagogerne landet over bliver mødt med mange krav, samt at der i disse år bliver sparret på dagtilbudsområdet. Men det er et opråb om, at normkritisk pædagogik bliver betragtet som en indsats i det forebyggende sociale arbejde, således vi kan skabe grobund for kønsdiversitet og modvirke diskrimination og undertrykkelse af mennesker på baggrund af heteronormative forestillinger om køn og seksualitet.

Referencer

Becker, Howard S. (2013) *Outsidere. Studier i afvigelsessociologi*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 2. oplag. Danmark.

Bloksgaard, Lotte & Pernille Tanggard Andersen (2012) *Fokusgruppeinterviewet – Når gruppedynamikken er redskabet* I Michael Hviid Jacobsen & Sune Qvotrup Jensen *Kvalitative udfordringer*. København. Hans Reitzels Forlag.

Bo, Inger G. (2008) *At tænke socialpsykologisk*. København. Akademisk Forlag

Butler, Judith (2010) *Kønsballade: Feminisme og subversionen af identitet*. 2. Udgave. København.

Cawood, Sarah Højgaard og Malou Juelskjær (2005) *Kropslig subjektivering* I Hilda Rømer Christensen (red.) *Børn og Barndomme* Tidsskrift: Kvinder Køn og Forskning. 14. årgang. Nr. 3.

Christiansen, Ann-Dorte og Birte Siim (2006). *Fra køn til diversitet – intersektionalitet i en dansk/nordisk kontekst* I Hilda Rømer Christensen (red.) *Intersektionalitet*. Tidsskrift: Kvinder, Køn og Forskning, nr. 2-3.

Davies, Bronwyn (2003) *Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities*. Hampton Press. United States of America.

Eidevald, Christian (2009) *Der finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping University. School of Education and Communication.

Ejrnærs, Morten & Merete Monrad (2012) *Vignetmetoden. Sociologisk metode og redskab til faglig udvikling*. København. Akademisk Forlag.

EVA (2009) *Blik for køn i pædagogisk praksis*. Notat. Danmarks Evalueringsinstitut.

Flyvbjerg, Bent (1988) *Case studiet som forskningsmetode* Forlag: Institut for samfundsudvikling og planlægning, Aalborg Universitet. Aalborg.

Flyvbjerg, Bent (2000) *Rationalitet og magt. Bind 1. Det konkrete videnskab.* Akademisk forlag. 1. udgave, 9. oplag.

Gulløv, Eva & Susanne Højlund (2003) *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning.* København. Gyldendal.

Gulløv, Eva & Charlotte Palludan (2010) *Børn som deltagere – antropologi og feltarbejde* I Anne Petersen (red.) *Den lille bog om metode. Sådan undersøger du børnekultur og børns perspektiv.* VIA SYSTIME. Danmark.

Halkier, Bente (2002) *Fokusgrupper* Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg C.

Højgaard, Lis & Dorthe Staunæs (2007) *Forandring, handling og subjektivitet. Introduktion* I Dorte Marie Søndergaard (red.) *Feministiske tænkere. En tekstsamling.* Hans Reitzels Forlag. København.

James, Allison, Chris Jenks & Alan Prout (1999) *Den teoretiske barndom.* Gyldendal. København.

Jensen, Sune Q. (2006) *Hvordan analysere sociale differentieringer?* I Hilda Rømer Christensen (red.) *Intersektionalitet.* Tidsskrift: Kvinder, Køn og Forskning, nr. 2-3.

Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer (2005) *Observationer i en interaktionistisk begrebsramme* I Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyer (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter.* Hans Reitzels Forlag. Danmark. 1. udgave, 4. oplag.

Knudsen, Ann-Elisabeth (2002) *Pæne piger og dumme drenge – hvorfor er der ingen børn, der opfører sig, som de har hjerne til?* Forlaget Schønberg. København.

Kofoed, Jette (2005) *Holddeling: Når der gøres maskulinitet og hvidhed* I Hilda Rømer Christensen (red.) *Børn og Barndomme* Tidsskrift: Kvinder Køn og Forskning. 14. årgang. Nr. 3.

Krogstrup, Hanne Katrine og Søren Kristiansen (2015) *Deltagende observation.* Hans Reitzels Forlag. Letland. 2. udgave, 1. oplag.

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2009) *InterView. Introduktion til et håndværk* Hans Reitzels Forlag. København. 2. udgave, 6. oplag.

LGBT Danmark (2009) *Den lille grønne om LGBT. Om kønsidentitet og seksuel orientering*. Udgivet af LGBT Danmark.

Lindberg, Stine & Rikke K. Knudsen (2010) *Børn som eksperter – Det kvalitative børneinterview* I Anne Petersen (red.) *Den lille bog om metode. Sådan undersøger du børnekultur og børns perspektiv*. VIA SYSTIME. Danmark.

Løntoft, Signe (2014) *Forventninger skaber virkelighed* I Tidsskrift: Forskning Børn og Unge *Tema: Køn og pædagogik*. BUPL. Nr. 24.

Mahl, Mio (2015) *Universet er det største i hele verdenen*. For All Genders. København.

Meeuwisse, Anna & Hans Swärd (2002) *Hvad er et socialt problem?* I Anna Meeuwisse & Hans Swärd (red.) *Perspektiver på socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 4. oplag.

Mik-Meyer, Nanna & Margaretha Järvinen (2005) *Indledning: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* I Margaretha Järvinen & Nanna Mik-Meyer (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag. Danmark. 1. udgave, 4. oplag.

Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2015) *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*. LBK nr. 167 af 20/02/2015.

Olesen, Jesper, Kenneth Aggerholm & Jette Kofoed (2008) *Flere end to slags børn – en rapport om køn og ligestilling i børnehaven*. Danmarks Pædagogiske Universitet, Århus Universitet.

Palludan, Charlotte (2005) *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Petersen, Anne & Bjørg Kjær (2010) *Fra meddeler til informant – en introduktion* I Anne Petersen (red.) *Den lille bog om metode. Sådan undersøger du børnekultur og børns perspektiv*. VIA SYSTIME. Danmark.

Phoenix, Ann (2006) *Interrogating intersectionality: Productive ways of theorising multiple positioning* I Hilda Rømer Christensen (red.) *Intersektionalitet* Tidsskrift: Kvinder, Køn og Forskning, nr. 2-3.

Ploug, Niels (2007) *Socialt udsatte børn – identifikation, viden og handlemuligheder i dagsinstitutioner*. København. Udgivet af SFI.

Rosenberg, Tiina (2007) *Queerfeminisme. Introduktion* I Dorte Marie Søndergaard (red.) *Feministiske tænkere. En tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag. København.

Sahlin, Ingrid (2002) *Sociale problemer som virkelighedskonstruktioner* I Anna Meeuwisse og Hans Swärd (red.) *Perspektiver på socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 4. oplag.

Sex og Samfund (2015) *Unge vil have forældre og venner på banen for at reducere mistrivsel hos danske børn og unge*. København. Sex og Samfund.

Sex og Samfund (28/11/2012) *Normstorm i Klasseværelset*. Nyhedsarkiv
<http://www.sexogsamfund.dk/sex-samfund/nyheder/nyhedsarkiv/nyhedsvisning/normstorm-i-klassevaerelset.aspx?Action=1&PID=153829>

Staunæs, Dorthe (2003) *Køn, etnicitet og skoleliv*. Roskilde: Institut for Kommunikation, Journalistik og Datalogi, Roskilde Universitetscenter.

Staunæs, Dorthe & Dorte Marie Søndergaard (2006) *Intersektionalitet – udsat for teoretisk justering* I Hilda Rømer Christensen (red.) *Intersektionalitet*. Tidsskrift: Kvinder, Køn og Forskning, nr. 2-3.

Stormhøj, Christel (2008) *Køn i skolen – poststrukturalistiske temaer og tilgange i Unge Pædagoger*. Tidsskrift. Nr. 1.

Søndergaard, Dorte Marie (2006) *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i academia*. Museum Tusculanums Forlag, Københavns Universitet. 3. oplag.

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

Uddannelses- og forskningsministeriet (2014) *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr 211 af 06/03/2014. København.

Ulvik, Oddbjørg Skjær (2005) *Barn som relasjonspartnere: Diskurser om det kulturelt adekvate barnet* I Hilda Rømer Christensen (red.) *Børn og Barndomme* Tidsskrift: Kvinder Køn og Forskning. 14. årgang. Nr. 3.

Wahlström, Kajsa (2005) *Piger, drenge og pædagoger: Ligestillingspædagogik i praksis*. København: Forlaget Børn & Unge.

Warming, Hanne (2005) *Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig* I Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyer (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag. Danmark. 1. udgave, 4. oplag.

Warming, Hanne (2011) *Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk forlag. København.

Zlotnik, Gideon (2004) *De stakkels drenge – kønsforskelle i barndommen – betydning og konsekvens*. Nielsens. Danmark.

BILAG 8

OBSERVATIONSGUIDE

Observeringen foregår primært på tre parametre: børnenes samspil internt, pædagogerne og børnene i mellem, samt forældrene og børnene i mellem.

Observering af den frie leg

- Hvordan leger børnene?
 - o Er der bestemte lege, der hører til bestemte køn? I givet fald, hvilke lege til hvilke køn?
 - o Hvordan fordeler børnene roller i legen? På baggrund af køn? Eller på baggrund af anden kategori? Kønner børnene rollerne i legen? Hvilke roller kønnes? Hvordan?
 - o Kønner børnene hinanden i legen? Verbalt, nonverbalt.
 - o Hvordan kønner børnene, når de leger på tværs af køn?
 - o Hvordan kønner børnene, når de leger med andre børn af samme anatomiske køn?
 - o Ekskluderer børnene andre børn fra legen pga. køn? Anden kategori?
- Opstiller pædagogerne begrænsninger for hvilke lege børnene må lege? I så fald hvilke? Og hvordan opstilles begrænsningerne?

Observering af aktiviteter

- Hvilke aktiviteter indgår pædagogerne i?
- Hvilke aktiviteter sætter pædagogerne i gang?
- Kønner pædagogerne aktiviteterne? Kønner børnene aktiviteterne?
- Hvilke aktiviteter vælger børnene? Er der nogle aktiviteter som særligt tiltrækker et bestemt køn frem for det andet/bestemte køn?
- Hvordan går børnene til aktiviteterne? Sker det på baggrund af køn? Sker der andre processer?
- Hvordan er interaktionen mellem pædagog og barn i aktiviteten? Skabes der kønskonstruktioner i interaktionen? I så fald, hvilke?

Observering af spisesituationer

- Er der kønnede forskelle på forventningerne til børn i spisesituationerne?

Observering af aflevering og afhentning af barnet

- Er det de samme aktiviteter forældrene henviser barnet til?
- Hvad spørger hvilke forældre barnet om ved afhentning? Bestemte aktiviteter? Bestemte legekammerater? (Kønsspecifikt?)
- Hvordan kører forælder og barn hinanden verbalt/nonverbalt i deres interaktion?

Observering af påklædning i garderoben

- Hjælper børnene hinanden med tøjet?
- Er der kønnede italesættelser til børnene om at hjælpe hinanden?
- Hvordan roser pædagogerne børnene for at hjælpe? Verbalt som nonverbalt.
- Er der kønnede italesættelser omkring hvem der kan selv?

Observering af toilettet

- Hvordan agerer børnene omkring køn, når de går på toilettet? Hvor interesseret er de i det biologiske køn? Får de lov til at være interesseret i det biologiske køn i børnehaven eller henvises børnene til familiens privatsfære?
- Hvordan taler børnene om hinandens køn?
- Hvordan taler pædagogerne og børnene om køn?
- Vil børnene kun gå på toilettet sammen med barn der har samme biologiske køn?

BILAG 9

FOKUSGRUPPEINTERVIEWGUIDE – ANDROMEDAS PÆDAGOGER

Jeg laver en kort intro, hvor jeg fortæller hvad et fokusgruppeinterview går ud på, dvs. rammerne for interviewet, opbygning af cases, pædagogernes rolle og min rolle som moderator. Derefter går jeg videre til en præsentationsrunde:

- Navn
- Uddannelsesbaggrund
- Ansættelsesperiode i børnehaven

Spørgsmål og cases:

Spørgsmål som intro til begrebet køn	Intentioner
1. Jeg vil gerne have, at I diskuterer jeres forståelse af køn. Hvad forstår I ved køn som begreb?	Pædagogernes definition af begrebet køn
2. Tænker I over køn i jeres pædagogiske praksis? Er det noget I arbejder med i jeres pædagogiske praksis?	Pædagogernes erfaringer omkring køn i deres pædagogiske praksis

1. Case: To piger leger tiger sammen mellem dukkekrogen og sofahjørnet. Pigerne leger at de to tigre er søskende. Tre drenge kommer kravlende hen til dem og knurrer af dem, og en af dem brøler til pigerne. Pigerne ser lidt forskrækkede ud i ansigterne, men begynder derefter at æde de nytilkomne tigre over håret. To af tigrene falder til ro og begynder nu at blive kælnede i stedet. Den ene tiger er stadig vild og brøler af pigerne, og begynder nu også at angribe pigerne ved at tage fat rundt om dem, så de vælter ned på gulvet. Pigerne griner og skriger samtidig: ”Hjælp”. En af de kælnede tigre hjælper pigerne fri, og en nytilkommen pige har bygget en shelter, hvor den

farlige tiger ikke kan komme ind.

Spørgsmål til casen:

- Jeg vil gerne have, at I diskuterer hvilke roller børnene indtager i legen. – Hvilke overvejelser gør I jer omkring de roller, børnene indtager ud fra et kønsperspektiv?
- Med baggrund i casen vil jeg gerne have, at I fortæller om og diskuterer jeres pædagogiske syn på børns udvikling og bevidsthed i forhold til køn og kønsroller (og seksualitet) – Hvordan ses børnenes bevidsthed om køn i ovenstående leg?

Intentioner med casen:

- Ovenstående case er et forsøg på at illustrere hvilke roller, jeg har set børnene indtage i deres lege.
- Pædagogernes refleksioner omkring børnenes indtagelse af roller i en leg ud fra et kønsperspektiv samt pædagogernes refleksioner over børnenes kønsbevidsthed.

2. Case: Børnene i børnehaven er glade for at lege Far, Mor og Børn. De kalder legen for Far, Mor og Børn, men egentlig er der næsten aldrig nogle forældre med i legen – kun søskende og ind i mellem en mor. Børnene leger på tværs af køn, og drengene indtager altid rollen som storebror eller lillebror og pigerne indtager altid rollen som storesøster eller lillesøster. En af pigerne indtager altid rollen som storesøster, og nogle gange veksler rollen til at hun er moderen. Moderen/storesøsteren laver kager til aftensmad og lillesøstre hjælper til med at dække bord. Da de er færdige kalder de på deres brødre, der slås eller pludrer rundt. Efter middagen skal alle søskende puttes og de driller alle sammen moderen/storesøsteren med at de ikke vil sove.

Spørgsmål: Diskuter jeres tanker omkring børnenes fordeling af roller i legen.

- Tænker I rollerne som en naturlig del i at udforske kønsroller? Eller er rollerne

bundet op på nogle forventninger til hvordan man er pige, og hvordan man er dreng? - Vi har nu haft to cases, som begge illustrerer børnenes leg – oplever I at børnenes køn begrænser børnene i deres leg? Fx bestemte typer af leg til bestemte køn, bestemte typer af roller i legen til bestemte køn?
Intention: Hvorvidt anskuer pædagogerne rollefordelingen som noget naturligt eller noget sociokulturelt? Begrænsende eller frigørende?
2.1. Videre på casen: En pædagog er blevet opmærksom på børnenes rollefordeling i deres leg. Pædagogen synes rollefordelingen er meget kønsstereotyp. Derfor beslutter pædagogen at lave et forsøg, hvor pædagogen blander sig i børnenes leg for at bryde med børnenes forestillinger omkring hvilke roller en pige kan have, og hvilke roller en dreng kan have i legen.
Spørgsmål: Hvilke tanker har I omkring at pædagogen blander sig i børnenes leg for at bryde med kønsrollefordelingen?
Intention: Pædagogernes holdninger til voksnes indblanding i fri leg for at udfordre børnenes kønsstereotyper.

3. Case: Når Frederik kommer i børnehaven løber han altid ind på stuen og hen til udklædningsreolen, mens han råber: ”Goo’ morgen!” gennem hele børnehaven. Pædagogerne råber tilbage: ”God morgen, Frederik! Og tag nu at gå i stedet for at løbe!” Frederik er allerede ved at tage sine joggingbukser af, og indenunder har han mørkeblå uldstrømpebukser på. ”Det er fordi det er koldt udenfor”, siger han til Jakob og Emil der sidder og leger med PlusPlus-klodser i sofaen. ”Vil I være med til at klæde os ud?” Det vil Jakob og Emil gerne, så de pakker PlusPlus-klodserne sammen og begynder at finde tøjet frem. Emil tager et grønt Ninja Turtle kostume på og Jakob klæder sig ud som Hulk. Frederik har taget et lyslilla tylskørt på og nogle ballerina-sko med sølvglimmer. De tre venner begynder at lege sammen, og imens står

Frederiks far og taler med en af pædagogerne. Faderen og pædagogen får øje på Jakob, Emil og Frederik. Pædagogen griner og løfter på skuldrene, og faderen giver pædagogen et undskyldende blik. Frederiks far kommer hen til de tre venner for at sige farvel til Frederik. ”Hvor er I seje!” siger han, henvendt til Jakob og Emil. ”Kan du have en god dag, Frederik? Og husk, det er morfar der henter i dag.”

Spørgsmål: Jeg vil gerne have, at I diskuterer faderens og pædagogens reaktion på de tre venners udklædningsleg.

- Hvordan tror I, at bl.a. pædagogens latter og faderens undskyldende blik påvirker Frederik, Jakob og Emil?
- Hvad er jeres overvejelser omkring italesættelsen af Jakob og Emil som seje og fortielsen af Frederiks udklædning?

Intentioner: Anskueliggørelse af pædagogernes anerkendelse/miskendelse af en anderledes måde at gøre køn på verbalt og nonverbalt samt anskueliggørelse af pædagogernes rammesætning for børnenes udfoldelsesmuligheder og afsøgen af kønsidentitet.

4. Case: Der er behov for flere hylder til legetøjskasser i børnehaven. Børnehavens mandlige pædagog har flere gange vist sig ferm med en skruemaskine og vil derfor gerne påtage sig opgaven. Han går hen på børnehavens depotrum for at finde træplader og hyldeknægte frem. Mens den mandlige pædagog er i gang med at sætte hylder op, leger børnene omkring ham med PlusPlus-klodser og Kliks. Særligt fire drenge er interesseret i, hvad den mandlige pædagog laver, og hvorfor der lige pludselig skal hænges hylder op. Pædagogen forklarer drengene hvorfor, og spørger om de har lyst til at hjælpe til med at række ham skruerne. Det vil de gerne. Ude i køkkenet står en kvindelig pædagog og er ved at skære frugt ud til eftermiddagsmad. To piger spørger om de må være med, men hun fortæller dem, at hun er færdig lige om lidt, og der derfor ikke er mere at hjælpe med.

Spørgsmål: Diskussion af hvilke signaler man sender til børnene, når en mandlig pædagog tager fat i noget værktøj og en kvindelig pædagog skærer frugt ud ude i køkkenet.

Hvad mener I om kønsrollemønstret hos pædagogerne? Burde den være anderledes? – Og i så fald hvorfor?

Intention: Kønsrollemønstre pædagogerne i mellem i børnehaven. Hvem gør hvad? Hvilke roller indtager pædagogerne? Overvejelser bag indtagelsen af disse roller?

Den 5. Case medtages kun, hvis vi har tid til overs.

5. Case: I børnehaven ”Vindsuset” lægges der vægt på at børnene kan lege frit i små kroe uden at blive forstyrret i deres leg. I indretningen af krogene har børnehaven forsøgt at skabe muligheder for, at forskellige børn kan lege forskellige lege. Derfor har børnehaven indrettet en dukkekrog, en krog med LEGO og dyrefigurer og en krog med bil og tog og tilhørende tog- og bilbaner. Inde i et lille rum står en sofa med puder, tæpper og bamser og rundt om sofaen står der hylder i børnehøjde med bøger. I et andet rum, har børnehaven indrettet rummet til puderum, og derinde står der også udklædningskasser.

Spørgsmål: Jeg vil gerne have, at I diskuterer jeres tanker omkring børnehavens indretning.

- Hvilke rum tror I tiltrækker hvilke børn?
- Hvordan appellerer dukkekrogen til en bestemt gruppe børn? Hvorfor tror I at der en gruppe børn der eksempelvis er meget glade for at lege i dukkehjørnet inde på stuen?

Intentioner: Diskussion af hvordan indretningen af børnehaven er medvirkende til konstruere køn.

Afrunding:

Det var alt, jeg havde til vores interview. Er der noget I synes vi mangler at tale om? Eller har I nogen tilføjelser? – Så vil jeg gerne sige mange gange tak for at I ville og kunne deltage i interviewet.

Af etiske overvejelser har jeg som bekendt valgt at anonymisere børnehaven, jer, forældrene og børnene. Jeg ændrer ikke på jeres køn, men jeg ændrer på jeres navn. Hvis der er et navn I gerne vil have, jeg skal bruge om jer, så må I endelig sige til.

BILAG 10

FOKUSGRUPPEINTERVIEWGUIDE – ANDROMEDAS BØRN

Intro: Ved I hvorfor jeg har samlet jer her i dag? Det er fordi vi skal tale om hvordan det er at være barn i børnehaven. Når jeg siger barn, så mener jeg, hvordan det er at være dreng, og hvordan det er at være pige. Men inden vi går i gang. Kan I se videokameraet derovre? Det har jeg sat op, fordi jeg skal bruge det I siger bagefter i min opgave. Så for at kunne huske det, filmer jeg det vi siger, og det vi gør med kroppen. Er det okay? Der er ikke nogen der kommer til at se det udover mig, og jeg sletter det lige så snart, jeg er færdig med min opgave. *Afslutter introen med at fortælle dispositionen af interviewet.*

Spørgsmål – køn

- Er der forskel på drenge og piger?
 - o Hvis ja: Hvad er forskellen?
- Er der forskel på piger?
- Er der forskel på drenge?
 - o Hvis ja: Er alle børn forskellige?
- Kan drenge og piger lide at lege det samme?
- Kan I fortælle mig hvordan det er at være pige/dreng i børnehaven?

Spørgsmål – fri leg

- Hvad kan I godt lide at lege i børnehaven?
 - o Hvorfor kan I godt lide at lege den leg?
- Hvem kan I godt lide at lege med?
 - o Hvorfor kan I godt lide at lege med de(n) person(er)?
 - o Hvilke lege leger du, når du leger med den/dem?
- Jeg har set, at I godt kan lide at lege Tornerose, mens JEPPE spiller guitar – hvad er der ved den leg I godt kan lide?
 - o Hvordan finder I ud af hvem der skal være hhv. Tornerose, hofdamer og kongesønnen?
- Jeg har også lagt mærke til, at I godt kan lide at lege en leg I kalder for angrebslegen. Hvad går den ud på?

- Hvem skal angriber hvem?
- Hvorfor er det xx der angriber og ikke xx?

Højtlesning

Intention: Fortællingen er kønsneutral. Jeg har selv digtet historien på baggrund af mine observationer, og børnene har derfor ikke hørt den før. Baggrunden er derfor, at de således ikke har gjort sig nogle kønskonstruerende forestillinger om karaktererne i historien. Tanken er, at børnene, qua tegninger som de har mulighed for at tegne til historien, visuelt kan udtrykke køn knyttet op på hvad karaktererne gør og siger. Når historien er færdig og børnene har tegnet færdig, spørger jeg ind til det de har tegnet.

Historien om Storm Mio og Sham i børnehaven

Storm er på vej i børnehaven. Når Storm kommer over i børnehaven skal Storm lege med Mio og Sham. Mio og Sham er Storms bedste venner. Mio er lidt fræk og gør ting man ikke altid må for de voksne. Sham er mere stille, og altid er sød ved alle andre. Det kan Storm godt lide ved Sham. Engang da Storm kom hen i børnehaven, var både Sham og Mio syge. Storm synes det var sådan en kedelig dag. Men heldigvis ved Storm, at de kommer i dag – det har de selv sagt.

Storm er altid en af de første der kommer hen i børnehaven. Der er heller ikke så mange voksne, men dem der er sidder og drikker kaffe og spiser morgenmad med de børn, der er der. En af børnene, Mica, sidder og smuldrer sin bolle, så der ligger krummer ud over hele bordet. ”Det er ikke okay, hvem skal så rydde det hele op?” siger en af de voksne. Men Mica fortsætter med at smuldre bollen. Den voksne bliver sur. Det kan Storm godt forstå, for når nogen laver ballade og driller, kan Storm godt blive lidt ked af det. Mio og Sham kan også blive kede af det, men Mio bliver mest sur. Især hvis der er nogen der driller.

Endelig kom Sham! Sham sætter sig ved siden af Storm og spørger om der er mere morgenmad? Sham får en bolle med marmelade. Storm og Sham sidder og snakker om, hvad de skal lave i dag? Storm kunne godt tænke sig at lege jorden er giftig inde i pudrummet. Jorden er giftig er en lidt farlig leg. Det gælder om ikke at røre

kviksandet. I virkeligheden er det ikke kviksand, men bare et almindeligt gulv. Det er bare noget, de leger. Så skal man hoppe rundt på puderne og håbe på, at man ikke ryger ned i kviksandet. Storm kan virkelig godt lide den leg.

Pludselig hører Storm og Sham et barn, der griner ude i garderoben. De kan godt genkende grinet. Det er Mio, der er kommet! Storm og Sham springer op for at komme ud til Mio. Mio bliver rigtig glad for at se dem og giver dem et stort kram. Nu er Storm, Sham og Mio endelig sammen. De løber hurtigt ind i puderummet. Heldigvis er der ikke andre inde i puderummet. Det plejer der ellers at være. Så kan man bare spørge, om man må være med. Men Storm, Sham og Mio kunne godt tænke sig at lege alene i dag.

Storm spreder puderne ud på gulvet. Nu er de klar! Mio kan lave nogen seje spring, hvor Mio næsten er ved at ryge ned i kviksandet. Mio har også en trampolin hjemme hos sine forældre. Den øver Mio sig meget på. Sham er lidt mere forsigtig, og når lige at tage fat i Mio med begge arme, så Mio ikke ryger ned i kviksandet. Pyha! Det var godt Mio ikke røg ned i kviksandet, så var Mio blevet til en lava zombie.

Mio laver et af sine seje spring igen. Men denne gang ryger Mio ned i kviksandet. ”ÅHH NEJ!” råber Storm. ”Nu er du blevet til en lava zombie, Mio”. Når man er en lava zombie gælder det om at fange de andre, så de også bliver til lava zombier. Men lava zombierne må ikke røre puderne, kun jorden. Mio begynder at løbe efter Storm og Sham. Men Storm er virkelig hurtig, så Mio kan ikke fange Storm. Storm løber forbi Sham, og Sham skriger: ”Aaaargh! Du må ikke fange mig, Mio!” Mio tager fat i Sham og trækker Sham med ned i kviksandet. Sham synes, det er virkelig farligt og begynder at græde lidt. Det kan Storm godt forstå, for nogle gange når man leger en farlig leg med lava zombier, kan man godt blive lidt bange. Også selvom det er en leg, for det godt føles som virkelighed.

Sham løber ud af puderummet. Sham er ked af det. Storm og Mio løber efter Sham for at trøste og kramme Sham. En af de voksne kommer hen og spørger Sham hvad der er sket. Sham fortæller, at de legede jorden er giftig inde i puderummet, og at det blev lidt farligt fordi Mio var en lava zombie, der fangede Sham. Og det var ikke særlig rart, fordi det var som om Mio virkelig var blevet til en lava zombie. Storm og Mio kommer over og siger undskyld til Sham. Sham er ikke så ked af det mere. Den

voksne foreslår, at de måske skulle prøve at lege en anden leg, der ikke er så uhyggelig. Det synes Storm, Sham og Mio er en god ide.

De sætter sig hen til bordet for at tegne. Mio elsker glimmer! Det gør Storm også. Mio og Storm tegner og putter glimmer på. Tegner og putter glimmer på. Til sidst er der glimmer på både tegningen, bordet, Storm og Mio. Sham griner og siger, at de ligner julepynt med alt det glimmer. ”Gående julepynt” siger Storm og går rundt om bordet og synger ”Bjældeklang, bjældeklang”. Der kommer en voksen ind, og siger, at nu skal de rydde op, for nu skal der være samling.

Spørgsmål til højtlesning

- Hvorfor tænker du, at X har det tøj på?
- Kan du også godt lide X, som X i historien?

Dette er eksempler på spørgsmål. Spørgsmålene er afhængige af hvad børnene har tegnet, og det er derfor ikke muligt på forhånd at strukturere spørgsmålene.

Udtryksformer – farver og beklædning

- Jeg har lagt mærke til, at I nogle gange siger at JEPPE har strømpebukser på – hvorfor siger I det?
- Hvilke farver kan du godt lide? Hvorfor kan du godt lide de(n) farve(r)?
Henvendt til de andre børn: Kan I også godt lide de(n) farve(r)?
- Hvilket tøj kan I godt lide at have på? Kunne du godt tænke dig at have kjole/nederdel/bukser på som xx? Hvorfor? Hvorfor ikke?
 - o Hvis de siger, at det kun er for piger eller drenge: Hvorfor er det sådan? Hvem har bestemt det?

Tegneøvelse – legesituation

Jeg har taget papir og farveblyanter med herind. Det er fordi jeg gerne vil have at I skal tegne, men I skal tegne noget bestemt. Jeg vil gerne have, at I tegner jer selv lege i børnehaven. I kan f.eks. tegne, at I leger en bestemt leg, hvem I leger med, det I leger med, hvilket tøj I har på, hår og hvordan I ser ud i ansigtet.

Rollemodel

- Hvis I kunne være hvem som helst, hvem ville I så gerne være?
- Hvorfor vil du gerne være xx?
- Hvad kan du godt lide xx?

Valg af bamser til bamsedag

Præsentation af nedenstående billeder af bamser, som børnene har mulighed for at tage med til bamsedag.

Intention: Synliggørelse af hvilke bamser/legetøj der tiltaler hvilke børn, samt hvorfor børnene lige præcis vælger de bamser/det legetøj. Hvilke egenskaber ved legetøjet/bamserne fremhæver børnene, og hvorfor.

