

## Spør etter kjønnsdiskurser i barnehagepersonalets praksisfortellinger

Randi Moe & Grete Nordvik Høgskolen i Bergen, Norge

*Title:* Traces of gender discourses in stories from practice written by kindergarten staff

*Abstract:* Gender discourses provide conditions for production of gender. The empirical basis of this article is stories from practice written by staff in two kindergartens in Norway. Our purpose is to trace how gender discourses manifest in the stories. In the analysis of the texts we have been inspired by Foucault's theory of discourse, power and control. The main findings of the analysis show that we can trace discourses that emphasize gender as a difference, and gender as complex. We discuss how various gender discourses work together with educational discourses and provide different opportunities for children to participate in different activities in kindergarten.

*Keywords:* Gender; Discourses; Stories from practice; Early Childhood Education

*Email:* randi.moe@hib.no grete.nordvik@hib.no

*Peer-reviewed article:* Sent to reviewers January 2011, Accepted November 2011, Published February 14 2012

Temaet kjønn har i varierende grad vært i fokus i norsk barnehagepedagogiske og politiske sammenhenger siden 1970 tallet. Etter flere stille tiår har temaet fått en fornyet interesse. I den offentlige debatten pekes det på økende kjønnsforskjeller og det etterlyses større bevissthet om hvilke vilkår barnehagen gir for barns konstruksjon av kjønn (Bredesen, 2004; Askland & Rossholt, 2009). I Norges offentlige utredninger, nr. 8, Med forskertrang og lekelyst, viser Kunnskapsdepartementet (2010a) at i dag har omtrent 89 % av norske 1–5 åringer en barnehageplass. Den store andelen av barn i barnehage aktualiserer barnehagens sentrale posisjon som en arena for danning av kjønn.

Den norske Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver skisserer et verdigrunnlag hvor gutter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen. Planen stiller krav om at likestilling mellom kjønnene skal gjenspeiles i barnehagens pedagogikk, og at per-

sonalet må reflektere over sine egne holdninger til og samfunnets forventninger til gutter og jenter (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Evaluering av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver dokumenterer, på bakgrunn av samtaler med barna, klare kjønnsforskjeller når det gjelder hvilke rom og aktiviteter barna foretrekker (Østrem et. al. 2009). Det er de tradisjonelle mønstrene som bekreftes. Gutte- ne bygger med klosser, mens jentene forteller om sin lek i dukkekroker, tegninger og perling. Det vises til få brudd på de tradisjonelle stereotypiske kjønnsposisjonene. Bruddene handler om at noen gutter forteller at de av og til deltar i lek i dukkekrok, tegner og lager bilder av perler. Evalueringen viser også at arbeid med kjønn og likestilling er et nedprioritert område i barnehagen (Østrem et al., 2009). Statusrapporten for likestillingsarbeidet i norske barnehager konkluderer med det samme. Det er liten bevissthet om kjønn og likestilling i barnehagehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2010b).

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring sin kunnskapsoversikt over kvalitet og innhold i norske barnehager, viser til at studier om kjønn hovedsakelig har vært opp-tatt av hva personalets kjønn betyr (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008). Videre konkluderer oversikten med at empiriske studier viser at personalet i barnehagen ønsker å behandle barn som likestilte, men at det ikke er tilfelle. Tradisjonelle kjønnsrollemønstre synes godt befestet i barnehagekulturen. Det blir understreket at bevisstgjøring av personalet er viktig i forhold til å behandle barn likt uavhengig av kjønn. I tillegg etterlyses det mer norsk forskning på dette området.

Svenske empiriske studier på tema både be-krefter og nyanserer det norske bildet noe. Månsson (2000) hevder at barnehagepersonalets forståelse er preget av tradisjonelle kjønns-rollemønstre og at disse mønstrene danner forutsetninger for barnehagepraksisen. Hun be-skriver en praksis der gutter får mer oppmerk-somhet enn jentene fra personalet, både i form av interesse, verbal kommunikasjon og fysisk kontakt. Eidevald (2009) sammenfatter svensk og internasjonal forskning og peker på at perso-nalets oppfatninger og forventninger til gutter og jenter sin væremåte blir styrende for hvordan de beskriver og møter jenter og gutter. Nyere un-dersøkelser gir et noe mer nyansert resultat. År-lemalm-Hagser og Samuelsson (2009) konkluderer med at ulike kjønns mønstre eksisterer og kommer til uttrykk i barnehagens hverdag. De finner også at barna er mer nyskapende og ut-fordrende i forhold til rådende kjønnsstrukturer, mens lærerne agerer mer kjønnsstereotyp.

Det empiriske grunnlaget for denne artikkelen er praksisfortellinger skrevet av barnehageper-sonalet i to barnehager i Norge<sup>1</sup>. I artikkelen setter vi fokus på følgende spørsmål: Hvilke kjønnsdiskurser kan spores i barnehageperso-nalets praksisfortellinger? Hvilke muligheter gir ulike kjønnsdiskurser og pedagogiske retninger for barnehagens arbeid med målsetningene om at jenter og gutter skal ha like muligheter til bli sett, hørt og til å delta i fellesskap i alle aktivite-ter?

I analysen av praksisfortellingene har vi latt oss inspirere av Foucault sin diskursteori. En diskursanalytisk inspirert lesning av praksisfor-tellingene kan løfte fram mulige kjønnsdiskurser

som er innevevd i fortellingene. Konstruksjon av kjønn skjer ikke i en egen praksis hvor kjønn er av spesiell betydning, men det er en del av bar-nehagens generelle sosiale felt (Moi, 2002). Dis-kurser om kjønn vil leve parallelt med og virke sammen med mer generelle pedagogiske diskur-ser om barn, barndom, læring og utvikling. Uli-ke diskurser kan komme til uttrykk i de samme situasjonene og virke inn på personalets hand-linger og på de mulighetene barnehagen gir for konstruksjon av kjønn.

#### DISKURSINSPIRERT ANALYSE AV BARNEHAGE-PERSONALETS PRAKSISFORTELLINGER

I følge Foucault (1972) viser begrepet diskurs til historiske og sosiale fenomen som "practices that systematically form the object of which they speak" (s. 49). Diskursene kan forstås som "sannheter" som bevisst eller ubevisst virker inn på personalets utforming av den pedagogiske praksisen. Når diskurser forstås som forholdsvis regelbundne sannheter som setter grenser for hva som gir mening, kan det også sies at makt opererer gjennom diskursene (Jørgensen & Philips, 2008; Krüger, 1999).

I Foucault sin tenkning er forholdet mellom makt og diskurs sentralt. Foucault sitt utgangs-punkt er at makten er overalt, den er allsteds-nærværende og den kommer alle steder fra (Foucault, 1999 s. 104). Den er til stede, utøves, distribueres og transformeres i menneskelige møter, i ulike praksiser og relasjoner.

Krüger (1999) sammenligner diskurser med en tekst som sammenholder innforståtte regler, standarder og tenkemåter som opererer gjen-nom læreren og "strukturerer og organiserer det hun foretar seg" (s. 219). Det innebærer at diskursene vil virke gjennom barnehage-perso-nalets praksis og hvordan de forteller om sin praksis. Diskursene representerer makt som gir føringer for personalets tilnærming til barna, hvordan de tilrettelegger for lek og aktivitet og hvilke muligheter de skaper for konstruksjon av kjønn.

Barnehagepersonalet agerer i et sosialt felt der ulike diskurser lever side om side og kjemper om hegemoni og definisjonsmakt. Den pedagogiske virksomheten i barnehagen kan forstås som et ensemble av diskursive praksiser som virker sammen. Å analysere og forstå barnehageprak-sisen som et ensemble av "praktiserende diskur-ser", er å vise fram hvordan regler og tenkemå-

1. Studien er en del av prosjektet *Barnehagen som danningsarena* ved Høgskolen i Bergen.

ter gir grunnlag for bestemte didaktiske tilnærminger og handlingsmåter (Krüger, 1999).

#### *Praksisfortellingen som tekstmateriale*

Praksisfortellinger er personalets selvlagde fortellinger fra barnehagen. Begrepet praksisfortellinger er utviklet av Birkeland (1995, 1998), og kan sies i dag å være etablert som et levedyktig begrep i barnehagene i Norge (Ødegaard & Birkeland, 2002). Betegnelsen praksis forankrer fortellingene til et yrkesfelt og en praksis og tjener til å skille historiene fra litterære fortellinger. Kilden til fortellingene er konkrete hendelser fra barnehagen. Praksisfortellingen skapes i en kultur og bidrar til å skape kulturen ved at fortelleren konstruerer virkeligheten slik de opplever og erfarer den. Den framstilles gjennom fortellerens dagligdagsspråk, og den er konkret i forhold til det som har funnet sted (Birkeland, 2004; Ødegaard & Birkeland, 2002).

Praksisfortellingene gir innblikk i hverdagslivets sosiale interaksjoner. De kan gi oss tilgang til diskurser som regulerer og muliggjør den pedagogiske praksisen. Fokuset på hverdagspraksisen impliserer likevel de større samfunnsmessige diskurser (Jørgensen & Phillips, 2008). De kommer til uttrykk i form av idealer og syn på barn, for eksempel nedfelt i formelle retningslinjer for barnehager og vitenskapelig kunnskap nedfelt i sentral litteratur.

Når vi søker etter spor i praksisfortellingene flyttes oppmerksomheten fra fortellerens individuelle oppfatninger. Teksten løsrives fra hva fortelleren har tenkt og følt. I stedet settes fokuset på de kulturelle og historiske tenkemåtene som ligger til grunn for den pedagogiske virksomheten og måten det fortelles om den på (Jørgensen & Phillips, 2008). Det er diskursene som er analysens objekt og hvilke vilkår de skaper for danning av kjønn.

#### *Innsamling av praksisfortellingene*

Praksisfortellingene er skrevet av personalet i to barnehager. Personalet var på forhånd kjent med praksisfortellingen som et redskap. Parallelt med at personalet skrev fortellinger, gjennomførte vi deltakende observasjoner med fokus på jenter og gutters valg, lek og aktiviteter. Personalet var informert om formålet med vår observasjonsstudie.

Praksisfortelling er primært utviklet med et didaktisk siktemål. Intensjonen er å styrke barnehagepersonalets refleksjon over og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet (Birke-

land, 1998). Mørch (2004) utvider praksisfortellingens funksjon og sier at den også med fordel kan nyttes av ”ikke-praktikere, der ønsker at undersøge arbeidet” (s. 23). I vår studie tjener praksisfortellingen denne dobbelrolle. For barnehagepersonalet skulle fortellingen være et bidrag for å fremme refleksjon og forståelse for både relasjonsprosesser og aktiviteter i barnehagen, og være et dokumentasjonsgrunnlag for videre pedagogisk utviklingsarbeid. Samtidig fikk vi tilgang til fortellingene som et datamateriale for vår studie.

På forhånd ble tema og fokus for fortellingene gitt en vid ramme. Fortellingene skulle fange opp jenters og gutters lek, aktivitet, samspill og bruk av barnehagens materiale og utstyr, sammen med fortellerens refleksjoner over dette. Det ble ikke stilt noen krav til omfang på fortellingene. Terskelen for å skrive skulle ikke være for høy. Vi måtte forholde oss til de rammene barnehagene kunne gi for skriftlige nedtegnelser, og til at tekstene primært skulle bidra til refleksjon og diskusjon blant barnehagepersonalet. Åpenhet i form vil kunne fremme skrivingen og gi rom for flere ulike perspektiver. I ettertid ser vi at en strammere innramming av fortellingene kunne sikret det totale materialet en større grad av detaljerte og frodige beskrivelser av det som faktisk skjer. I vårt materiale er det variasjon i forhold til dette. Noen fortellinger er detaljerte og kombinerer fortellende elementer og refleksjon gjennom hele teksten, mens andre er mer enkle observasjoner av hendelser som finner sted.

I praksisfortellingene er personalet en del av teksten som produseres. De er til stede i det empiriske materialet med det repertoaret av standarder og tenkemåter som er tilgjengelig for dem. Når vi i vår lesning av fortellingene søker etter hvilke diskurser som er til stede i barnehagen og hvilke vilkår de gir for danning av kjønn, vil det være influert av de diskurser som er tilgjengelige for oss. Vår subjektive forståelse blir en del av den kunnskapen som skrives fram. Vi er tidligere førskolelærere som nå underviser i førskolelærerutdanningen, og kan sies å være tett på barnehagen og har meninger om den. Utfordringen for oss var å ikke la vår forhåndforståelse overskygge analysen. Det at vi var to om analysearbeidet var en fordel. Vi fikk anledning til kontinuerlig å diskutere synspunkter og utsagn i tekstmaterialet. Det var også en støtte i prosessen med å sette ”parentes” rundt oss selv

og vår egen forhåndsforståelse (Jørgensen & Phillips, 2008).

Flertallet av praksisfortellingene var håndskrevet. Før analyseprosessen startet skannet vi fortellingene for å oppbevare dem sikkert. Vi laget kopier for selve lesingen og gjenlesningen. I lesningen søkte vi først etter hvilken lek og aktivitet det ble fortalt om og hvem som var deltakende av barna. Deretter så vi på hvordan det ble fortalt om jenter og gutters deltakelse og hvilke refleksjoner som lå innbakt i beskrivelsene. Vi søkte etter tenkemåter og innforståtte regler og etter hvilke spørsmål som ble stilt og hvordan ble de stilt og etter mønstre som eventuelt kunne være tilstede.

Barnehagens historie og tradisjon er preget av å være en kvinnelig arbeidsplass. Slik er det også i de to barnehagene i vår studie. I den ene av dem, en fem avdelings barnehage med barn i alderen 1–6 år var det kun kvinner ansatt. I den andre barnehagen var det ansatt en mannlig assistent og resten av personalet var kvinner. Denne barnehagen bestod av en avdeling med barn i alderen 3–6 år. Både førskolelærere, barne- og ungdomsarbeidere og ufaglærte assistenter har bidratt med fortellingene.

#### SPOR ETTER KJØNNSDISKURSER I PRAKSISFORTELLINGENE

Ved hjelp av utdrag fra praksisfortellinger vil vi presentere en analyse der vi løfter fram og viser spor etter hvordan mulige kjønnsdiskurser kommer til uttrykk i praksisfortellingene.

*Praksisfortellinger som fokuserer på forskjeller*  
I flere av fortellingene kommer det utsagn hvor forskjeller mellom jenter og gutters lek og aktivitet settes i fokus. I tillegg til å vise til konkrete situasjoner som dokumenterer forskjellen mellom jenter og gutter, kommer forteller med reflekterende spørsmål til de observerte forskjellene:

*Jeg fant fram en liten trekkoppmus, trakk opp musen og satte den på gulvet. Den gikk rundt og rundt, mens jeg sang "når en liten mus skal ut og gå..." Barna satte seg uopppfordret i en ring rundt musen og fulgte godt med. Etter hvert ville guttene "plukke" på den. Jentene sang med når jeg sang. Er det at guttene ville "plukke" en følge av at de ønsker å undersøke ting, mens jentene ikke synes det var interessant, men synes sangen samtidig med musens*

*bevegelse var det gøyeste? Er vi født med en forskjell der? Gutter undersøker, mens jenter ser på?*

I fortellingen stilles det spørsmål ved om ulike egenskaper ved gutter og jenter kan være medfødte. Forskjellen mellom kjønnene handler om at guttene er mer aktivt undersøkende enn jentene.

I de neste fortellingene knyttes forskjellen mellom jenter og gutter til motoriske ferdigheter. Det stilles spørsmål ved om de observerte motoriske forskjellene er tilfeldige eller ikke:

*Eg hjelper en gutt på 2:6 år med påkledningen. Når vi kommer til vottene blir det vanskelig. Eg bretter ned regnvottene slik at det skal bli lettere å få tommelen på plass. Vi prøver mange ganger, men greier det ikke. Etterpå kler eg på to av jentene som er yngre enn gutten. Bretter også her ned vottene, og de greier å få tommelen på plass med en gang. Det har gjentatt seg med flere av guttene, så dette er ikke bare dette ene barnet.*

*Vi er på tur og går forbi en haug med grus. Barna begynner å gå opp i grushaugen. Anders på 2:5 år går rett opp til toppen. Rita 2:5 år prøver å gjøre det samme. Hun prøver flere ganger, men må til slutt krype opp. Vilde 2 år og Inga 2:4 år prøver også å komme til toppen, men gir opp. Er dette tilfeldig eller er jentene flinkere finmotorisk enn guttene?*

Forskjellen mellom gutter og jenters motoriske ferdigheter knyttes til spørsmålet om gutter er mer grovmotoriske enn jenter og at jentene har sin styrke på det finmotoriske området.

Når det fortelles om forskjeller mellom kjønnene stilles det også spørsmål om oppvekstmiljøets betydning. I neste fortelling beskrives en lek som hovedsakelig handler om muring og bygging hjemme. Det er en lek hvor gutter beskrives som aktive og deltakende:

*Det er konstruksjonslek på bilteppe med klosser, bygninger, parkeringsplass. Det er fire gutter på 4 år og meg. Byggingen skjer hjemme hos oss". Guttene var engasjerte og ivrige i leken. En tok på seg ansvaret med å slå på og av blandemaskinen. Vi trenger jo vann, sa en annen. Vi har jo ikke slange, sa jeg. Jeg går og kjøper slange, sa en av dem. Slik fortsatte leken. De støpte, bygget og transporterte bygge-*

*materiale. Vi ble ganske avanserte med byggespråket. Innimellom byggingen lekte vi at vi gikk på jobb. Den var på et bord like ved. På jobben bygget vi med duplo. Det kom det flere jenter i alderen 3–5 år som ville være med på duploleken. Når vi gikk hjem fra jobben (vi er de fire guttene + voksen) ble jentene sittende igjen. Hvilke aktiviteter/ arbeid har jenter, gutter erfaring med hjemmefra? Hvem er de sammen med, mor eller far? Gir dette et grunnlag for tidlig interesse og hvilke valg barna tar?*

I fortellingen er jenter ikke med i byggeleken, men deltar i duploleken. Forskjellene mellom jenter og gutter knyttes til spørsmålet om rollemodeller i hjemmet og deres betydning for valg av aktivitet.

Flere av de innsamlede fortellingene løfter fram eksempler på hvordan barna er opptatt av å kategorisere kjønn i to forskjellige grupper ut fra ytre tegn:

*Jente på 3:6 år skal "perle". Hun spør meg: Kan du hjelpe meg å ta bort alle gutteperlene? Gutteperler, spør jeg. Ja alle de blå, svarte og grå og grønne, svarer jenten. Hvorfor vil du ikke ha noen av de fargene da, fortsetter jeg. Fordi det bare er pappaene og guttene som kan perle med de fargene der, svarer jenten.*

I den første fortellingen er kjønnskategoriseringen knyttet til farge. Det fortelles om en jente som i tidlig alder markerer en kjønnsstilthørighet ut fra farge. I neste fortelling beskrives jenter og gutter som markerer kjønnsgrenser på ulike måter og i flere sammenhenger:

*Jeg har lagt merke til at barna i barnehagen er opptatt av forskjellen på gutter og jenter. De har guttekø og jentekø når de skal på do og når de skal vaske hendene. Dette er noe de har organisert selv. Jeg spurte dem en dag, når de stod i disse køene, hvorfor alle jentene sto i en kø mens guttene i en annen. Vi har det bare sånn. Vi liker det, var svar jeg fikk. Ved lunsjbordet er også alle veldig opptatt av om det er gutt eller jente som er på leverposteboksene. Yes, vi fikk gutt i dag, sier guttene og omvendt for jentene.*

I praksisfortellinger hvor det fokuseres på jenter og gutters lek og aktivitet som forskjellig kan vi se spor etter flere teoretiske tilnærminger til

spørsmålet om konstruksjon av kjønn. Vi velger å omtale forklaringene som ulike kjønnsdiskurser. De representerer ulike vitenskapelig kunnskap om kjønsspørsmålet. Når vi sporer kjønnsdiskurser i barnehagepersonalets praksisfortellinger er det ikke fortellerens meninger som løftes fram. Det som spores er de kulturelle standere, tenkemåter og ytringer om spørsmål knyttet til kjønn. I fortellingene kan det spores flere diskurser som virker sammen og opererer gjennom fortelleren.

Når det i praksisfortellingene reises spørsmål om forskjeller mellom gutter og jenter er medfødte og ikke vurderes som tilfeldige, kan vi spore elementer av en biologisk kjønnsdiskurs. Oppfattes en biologisk diskurs som deterministisk representerer den en essensialistisk forståelse av kjønn som innebærer at jenter og gutter har forskjellige og uforanderlige medfødte egenskaper. Biologien determinerer sosial, kulturell og psykologisk identitet og samfunnsmessig posisjon (Lykke, 2008). Oppfattes den biologiske kjønnsdiskursen derimot som ikke – deterministisk, forstås forskjellene mellom jenter og gutters egenskaper som et resultat av genetiske disposisjoner som virker sammen med ytre miljømessige forhold (Hessen, 2005). Et eksempel på det kan være når det i fortellingene stilles spørsmål ved om ulike egenskaper ved gutter og jenter er medfødte eller ikke, dette kan antyde en vektning av miljøets betydning.

Miljøets betydning for kjønnsforskjeller er tydeligere til stede i fortellingen om guttenes lek som handler om muring og bygging. I fortellingen stilles det spørsmål om den primære sosialiseringen i familien kan forklare forskjellene mellom gutter og jenter og om dette gir grunnlag for tidlig interesse og hvilke valg barna tar. I en kjønnsdiskurs som vektlegger miljøet og kulturens betydning, blir ulike kjønnsroller internalisert gjennom en sosialiseringssprosess. Rollebegrepet handler om de forventningene som er tilknyttet en sosial posisjon. Samfunnets forventninger til jenter og gutters ulike roller er definerte i samfunnets kultur og miljø (Solbrække & Aarseth, 2006; Nielsen, 2000). Diskursen om kjønnsroller som sosialt bestemt kom fra 1970-årene til å prege kjønnsforskning i barnehage og skole. I dens tidlige fase ble barn framstilt som relativt passive vesen som mekanisk overtar de voksnes kjønnsroller (Nielsen, 2000; Aasebø & Melhus, 2005). Beskrivelser av guttedominans, usynliggjøring av jenter og hvordan lærere bi-

drar til det, knyttes til diskursen (Kärrby, 1987; Kvalheim, 1980; Odelfors, 1999).

I en utviklingspsykologisk kjønnsdiskurs blir en kjønnsidentitet forstått som en relativ stabil psykisk struktur. Den bidrar til at barnet opplever seg selv som jente eller gutt, og blir tidlig utviklet og nedfelt i barnet. Praksisfortellingene gir beskrivelser av barn som organiserer seg i to grupper basert på kjønnsforskjeller. Det fortelles blant annet om jentekøer og guttekøer, og om valg av farge med utgangspunkt i kjønn. Fortellingene gir eksempler på hvordan barn viser og etablerer kjønns grenser. Parallelt og samtidig med etablering av en indre kjønnsidentitet skjer en prosess der barnet dannes som et kjønn subjekt i en historisk og samfunnsmessig kontekst (Nielsen, 2000; Nielsen, 2006). Når det fortelles om jenten som vil plukke vekk gutteperlene, kan det bety at barnet skaper seg selv som subjekt i en kultur som har ulike normer for hvilke farger som tilhører gutter og jenter.

#### PRAKSISFORTELLINGER SOM FOKUSERER PÅ MANGFOLD

I flere av fortellingene vises det til situasjoner hvor jenter og gutter uavhengig av kjønn inntar både tradisjonelle feminine og maskuline posisjoner. Spørsmål og svar knyttet til kjønn blir sammensatt, mangfoldig og flytende.

Den første fortellingen viser gutter som er engasjert i en lek hvor temaet er mor, far og baby. Samtidig blir et lekedyr, en bever, med i leken, noe som markerer et brudd:

*Tre gutter, alle 4 år, har fått et dukkehus med fire rom, møbler og dukker ned på et bord. Alle guttene fører dukker og spiller rollene til de ulike dukkene (far, mor, baby). De bader babyen i badekaret. Dusjer de voksne i dusjen, og setter dem foran TV-en. Den ene gutten henter et kosedyr. Nå kommer beveren på besøk – ser dere den?... Leken avsluttes etter en stund. En gutt på 5 år overtok dukkehuset. Han ble sittende aleine å leke med huset og dukkene ca. 20 minutt. Gikk så nynnende bort for å tegne.*

I leken fortelles om gutter som steller med dukker. En av guttene er mor. Guttene bryter med en tradisjonell kjønnsstereotypisk forskjellsdiskurs der denne formen for omsorgslek hører til jenteliken. Når leken avbrytes fortsetter en annen

gutt å leke med dukkene alene. Deretter velger han å tegne.

I den neste fortellingen beskrives en jente som styrer leken og en gutt som innordner seg og får tildelt en kvinneverole:

*Nils 4 år og Eli 4:6 år leker med figurer, en prinsesse, en narr og en engel. Nils holder en dameengel i hånden, men han sier han vil være en annen figur. Eli svarer: NEI! Du kan være en jente! Nils gjentar at han vil være en annen. Eli fortsetter: Kan du fange skurkene? Han tar engelen og flyr av gårde for å fange skurkene. Leken går fram og tilbake. God stemning. Det er hele tiden jenten som styrer leken fullstendig. Han innordnet seg, men han måtte beholde engel-damen. Han ønsket heller ikke noen av de andre mannsfigurene (narr, prins). De snakket om klær og nattkjoler – skurker og ball. Han virket helt komfortabel i leken. Jenten styrte, han kom med innspill og lekte videre i det vi ofte ser på som typisk jentelek.*

Fortellingen beskriver en situasjon der en jente og en gutt forhandler om rolle og tema i leken. Gutten lar seg definere av jenten til å være en kvinnelig engel, men som har en relativ tradisjonell maskulin oppgave som er å fange skurker. Fortellingen bryter med et tradisjonelt bilde av jenter som passive og forsiktige, og om gutter som tar og gis lederroller.

I neste fortelling løftes fram en observasjon som beskriver hvordan gutter bruker en regle for å erte jentene.

*Vi er på tur. Fire gutter leier hverandre og mens vi går synger de: Lang, lang rekke jentene er frekke. Vet du hva de gjorde – bæsja under bordet. De gjentar dette verset mange, mange ganger. To jenter går foran meg. Jeg hører den ene si til den andre: Jeg driter i at de sier at jentene bæsja under bordet.*

Fortellingen viser en jente som uttrykker tydelig at hun ikke bryr seg om det guttene sier. Hun lar seg ikke definere.

Tekstmaterialet inneholder fortellinger hvor det framkommer utsagn om jenter og gutters lek og aktivitet som variert både med hensyn til valg av leketema og hvilke posisjoner de får tildelt og inntar. Det er utsagn som beskriver kjønn som mangfoldig og sammensatt.

I fortellingene kan vi finne utsagn som kan settes i sammenhengen med en diskursiv tilnær-

ming til forståelsen av kjønn. Til grunn for den diskursive tilnærming finner en Foucault sin tenkning om kjønn, diskurser og makt. Det er en tilnærming til spørsmålet om kjønn som forstår kjønn som produsert av den måten det snakkes om kjønn på gjennom ulike diskursive praksiser (Foucault, 1999; Egeland & Jegerstedt, 2008). Kjønn får sin eksistens gjennom hvordan det omtales. Sannheter om kjønn produseres gjennom diskurser og er noe som kontinuerlig er i endring. I diskursen er kjønn noe vi *gjør* og ikke noe vi *er*. Kjønn blir konstruert ved interaksjon i den daglige samhandling med andre (West & Zimmerman, 1987). Kjønn konstrueres kontinuerlig gjennom bekreftelser, utfordringer og forhandlinger. Barn blir forstått som handlende subjekter som konstruerer seg selv gjennom de aktuelle situasjonene.

Den diskursive tilnærmingen til spørsmålet om kjønn blir trukket vekslar på i det som blir omtalt som ”den poststrukturalistiske vendingen” som gjorde seg gjeldende fra begynnelsen av 1990-årene (Davies, 2003; Butler, 1990; Bondvik & Rustad 2006). I diskursen kan tegn for kjønn være flytende og tvetydig. Jenter og gutter kan både få tildelt og innta maskuline og feminine posisjoner. I praksisfortellingene fortelles det om gutter som leker med dukker, de viser omsorg, de underordner seg jenter og om jenter som leder og styrer. Samtidig viser fortellingene gutter som får tildelt rollen som kvinnelig engel som må vise makt og fange skurker. Det vises til en gutt som i dukkeleken innfører et leketøy, en bever, som i lekeforskningen har blitt kategorisert som et gutteleketøy (Vedeler, 1987). Perspektivet åpner opp for at det som oppfattes som feminint og maskulint i en situasjon, ikke automatisk er det i en annen situasjon. Det kan også i en og samme situasjon finnes flere ulike måter å tolke hva som er feminint eller maskulint (Connell, 1995).

Makt spiller en sentral rolle i den diskursive forståelse av kjønn. Foucault sier at spørsmålet om kjønn må analyseres i maktens språk og der ”hvor det er makt finnes det også en motstand” (Foucault, 1999, s. 106). Makt og motstand er til stede i møter og i relasjoner mellom mennesker, mellom gutter og jenter i barnehagen.

En av fortellingene viser til en situasjon hvor noen gutter synger en erteregle: ”... Lang, lang, rekke, jentene er frekke...” og til en jente som kommenterer: ”... Jeg driter i at de sier at jentene bæsja under bordet”. Fortellingen løfter fram og viser at jenten ikke lar guttene innta en makt-

posisjon overfor jentene. Jenten kommer med utsagn som tilsier at hun ikke lar seg definere. Hun velger å markere en form for motmakt i forhold til guttene sine utsagn.

I den diskursive tilnærmingen er kjønn noe som skjer gjennom maktrelasjoner. Gjennom bruk av selvteknologi skaper subjektet kunnskap om seg selv, samtidig som det kontrollerer og styrer sine handlinger i samsvar med kulturens rådende sannheter (Tullgren, 2004). For eksempel vil et barns oppvekstmiljø tilby barnet noen sannheter om hvordan det skal være som henholdsvis jente eller gutt. I perspektivet er det rom for at det kan være mange kjønnsposisjoner som er og bør være tilgjengelig for barn i barnehagen.

#### VILKÅR FOR DANNING AV KJØNN I BARNEHAGEN

Vi har tidligere vist til at barnehagepraksisen kan forstås som et ensemble av ”praktiserende diskurser”, der noen er mer dominerende enn andre. Diskursene gir grunnlag for ulike tilnærminger og handlemåter i praksis (Krüger, 1999). I barnehagepersonalets praksisfortellinger har vi sporet ulike kjønnsdiskurser. Barna i barnehagen vil posisjonere seg i forhold til de diskurser som er tilgjengelige for dem. I veven av diskurser skapes muligheter for konstruksjon av kjønn.

Ulike pedagogiske retninger har preget barnehagetradisjonen, og setter sitt preg på dagens barnehagepraksis. De får konsekvenser for barnehagens valg av innhold, arbeidsmåter, mål, samarbeid og relasjoner. De pedagogiske retninger kan leve side om side i samme barnehage. Vi vil nå drøfte hvordan sentrale barnehagepedagogiske retninger sammen med kjønnsdiskurser kan gi vilkår for danning av kjønn i barnehagen.

Vi vil starte med den vekstpedagogiske retningen som representerer barnehagens pedagogiske røtter. Idéhistorisk kan den føres tilbake til Jean Jacques Rousseau og Friedrich Fröbel, hvis ideal var at barnet skal få vokse og utvikle iboende evner og anlegg. De voksne skal ikke påvirke barns naturlige utviklingsprosess. De skal ha en ikke – deltakende og observerende holdning til barns lek, og legge forholdene til rette slik at barn selv kan søke erfaringer de trenger for sin vekst og utvikling (Gunnestad, 2007; Korsvold, 1998).

I vår analyse av praksisfortellinger finner vi spor av en forskjelldiskurs som framhever forskjellen mellom gutter og jenter. Forskjellen kan

forklares ut fra ulike kjønnteoretiske tilnæringer, hvor både biologi, psykologi, kultur og miljø vektlegges. En barnehagepraksis preget av en vekstpedagogisk retning og en forskjellsdiskurs, kan redusere muligheten for en pedagogikk der likestilling gjenspeiles. Dette kan bidra til at barnehagepersonalet inntar en passiv rolle til barns kjønnskonstruksjon, samtidig som forskjellsdiskursen kan formidles ubevisst til barna. Miljøet og kulturens betydning i barns subjektskaping (her under kjønnskonstruksjon) kan underbetones.

Østrem (2008) er opptatt av hvilken betydning det ”det tredje leddet” har for barns subjektskaping og for det intersubjektive samspillet i barnehagen. Prinsippet om det ”tredje leddet” henter Østrem fra Skjervheim (1957) som argumenterer for at et likeverdig møte mellom to subjekter er avhengig av at en møtes i noe felles tredje som er et ”sakstilhøve”. I møtet mellom voksne og barn er både relasjonen og innholdet like sentralt for barns subjektskaping. I en praksis der vekstpedagogikken får influere sammen med en forskjellsdiskurs, kan føre til at verken det relasjonelle aspektet eller det ”tredje leddets” betydning for barns kjønnskonstruksjon vektlegges. Siden det relasjonelle aspektet og ”tredje leddet” er utydelige i vekstpedagogikken, kan barnehagepersonalets bevisste refleksjoner over egne holdninger til jenter og gutter og samfunnets forventninger til dem bli mangelfull.

Barnehagepedagogikken har siden 1970 tallet vært påvirket av en dialogpedagogisk tilnærming som har sine idéhistoriske røtter til Sokrates. Dialogpedagogikken kan forstås på ulike måter. Vi velger å knytte drøftingen til en personorientert og en samfunnsorientert dialogpedagogikk (Lillemyr & Søbstad, 1993).

I en personorientert dialogpedagogikk vektlegges et likeverdig, subjekt-subjekt forhold mellom barnet og den voksne. Den voksne skal være i dialog med barnet, men må være varsom med å formidle egne verdier og meninger til barnet. I møtet mellom barn og voksne er det en orientering mot ”her og nå”, og den voksne skal vise barns tanker og opplevelser anerkjennelse (Lillemyr & Søbstad, 1993).

En personorientert dialogpedagogikk som virker sammen med en forskjellsdiskurs kan også begrense jenter og gutters like muligheter i barnehagen. Betydningen av det ”tredje leddet” kan mangle eller undervurderes. Personalet i barnehagen kan bekrefte og anerkjenne jenter og gut-

ters kjønnsforståelse, valg og interesser, men kan være tilbakeholdne i forhold til eksplisitt å formidle verdier om like muligheter. Personalet vil likevel kunne ubevisst og indirekte formidle sine egne dikotomiske kjønnsforståelser. Barn vil dermed ikke få presentert alternative forståelser til egne kjønnsforståelser, og heller ikke blir barn utfordret til å overskride tradisjonelle valg og interesser.

En samfunnsorientert dialogpedagogikk har også hatt innflytelse på barnehagens praksis (Alvestad, 2004). Den pedagogiske retningen vektlegger miljøet, samfunnet og kulturens betydning i barns oppdragelse. Et mål for oppdragelsen er å legge grunnlaget for kritisk bevissthet om rådende samfunnsmessige forhold. Historisk bygger diskursen blant annet på virksomhetsteori. Barnet blir i denne retningen sett på som en selvstendig aktør. Samtidig åpner retningen opp for en pedagogisk praksis der voksne både gjennom handlinger og tilrettelegging kan påvirke barns atferd ut fra ønskelige samfunnsverdier og normer (Lillemyr & Søbstad, 1993).

En samfunnsorienterte dialogpedagogikk og en forskjellsdiskurs hvor miljøets og kulturens betydning for kjønnsforskjeller vektlegges, kan åpne opp for en praksis der jenter og gutter gis muligheter til å overskride dikotomiske kjønnsroller. Det kan stilles kritiske spørsmål til rådende kjønnsroller og om de er i tråd med barnehagens verdigrunnlag. Barnehagepersonalet bør kritisk reflektere over sine egne holdninger og forventninger til jenter og gutter og hvordan de er modeller for barna.

En diskursiv tilnærming til kjønn forstår kjønn som mangfoldig og sammensatt. Kjønn er under kontinuerlig produksjon, og det bør være mange kjønnsposisjoner som er tilgjengelig for barn i barnehagen. Sammen med en samfunnsorientert dialogpedagogikk kan diskursen gi rom for en praksis der personalet både anerkjenner og utfordrer barns kjønnsforståelse og valg. I sammenheng med barns rett til medvirkning og synet på barn som kompetente og meningsskapende, er det sentralt at både barn og voksnes kulturelle erfaringer tillegges verdi.

Dette vil være i samsvar med Østrem (2008) sin vektlegging av betydningen av det ”tredje leddet”, noe som kan gi muligheter for kritisk refleksjon i personalgruppen. Samvirke mellom en samfunnsorientert dialogpedagogikk og en diskursiv kjønnsdiskurs muliggjør et arbeid der målet ikke er at jenter og gutter skal bli like,



men at barnets kjønn ikke skal begrense barns valgmuligheter i barnehagen.

#### OPPSUMMERING

I analysen av praksisfortellingene har vi funnet at ulike diskurser om kjønn kan spores i barnehagepersonalets fortellinger. Diskurser som er virksomme i barnehagens praksis gir vilkår for konstruksjon av kjønn. Kjønnsdiskursene virker sammen med pedagogiske diskurser og gir vilkår for barnehagens tilnærming til spørsmålet om jenter og gutters like muligheter.

Statusrapport for likestillingsarbeidet i norske barnehager konkluderer med at i "barnehagehverdagen framtrer trekk som tyder på et fravær av bevissthet" om kjønn (Kunnskapsdepartementet, 2010b, s. 5). I vår studie sporer vi diskurser som åpner for like vilkår for jenter og gutter. Det er diskurser som gir rom for at det kan være mange måter å være jenter og gutter. Vi finner også spor av diskurser som begrenser mangfoldet, og gir mer snevre, tradisjonelle og kjønnsstereotypiske mønstre for jenter og gutter. Skal barnehagene styrke realiseringen av et verdigrunnlag der jenter og gutter skal ha like muligheter, må spørsmål om kjønn, likestilling og likeverd være et kontinuerlig drøftingstema i personalgruppen og i samarbeid med barnas foresatte. Å arbeide med realisere Rammeplanen for barnehagens intensjoner om likestilling og likeverd framtrer som et krevende område å implementere i praksis (Østrem et. al., 2009). I tillegg til nødvendige drøftinger bør barnehagepersonalet få muligheter til å øke sin kompetanse omkring tema kjønn, likestilling og likeverd. I denne kompetanseutviklingen bør førskolelærerutdanningen spille en sentral rolle.

#### LITTERATUR

- Alvestad, M. (2004). *Årsplanarbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askland, L., & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, L. (1995). *Vurdering i barnehagen gjennom barns og voksnes praksisfortellinger* (Hovedfagsoppgave). Bergen: Norsk Lærerakademi.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogisk erobringer*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Birkeland, L. (2004). Fortellinger der fænger og fanger: Praksisfortellinger og personaleutvikling i børnehaven. I S. I. Mørch (Red.). *Pedagogiske Praksisfortellinger* (sid. 110–127). Århus: Systime.
- Bondevik, H., & Rustad, L. (2006). Humanvitenskapelig kjønnforskning. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnforskning: En grunnbok* (sid. 42–62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H., & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager: En kunnskapsoversikt* (NOVA-rapport 6/2008). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter: En ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York & London: Routledge.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor og pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Egeland, C., & Jægerstedt, K. (2008). Diskursiv tilnærming. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland, & K. Sampson, K. (Red.). *Kjønnsteori*. (sid. 70–73). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek* (Doktoravhandling). Jönköping: Jönköping University.
- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie 1: Viljen til viten*. Oslo: Pax.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hessen, D. O. (2005). *Hva er biologi?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, W. M., & Phillips, L. (2008). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt.
- Krüger, T. (1999). Undervisning som et ensemble av diskursive praksiser. I Y. Nordkvelle, Ø. Haaland, N. Kaland, A. R. Lossius, L. Monsen, B. Overland, E. Støfring, H. Thuen & B. Struijk (Red.), *Pedagogikk: Normalvitenskap eller lappeteppe?* (Rapport 7/1998) (sid. 219–225). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010a). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. NOU 2010:8. Oslo: Departementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2010b). *Nye barnehager i gamle spor: Hva vi gjør, og hva vi tror: Status for likestillingsarbeidet i norske barnehager 2010*. Oslo: Likestillingscenteret.
- Kärrby, G. (1987). *Könsskillnader och pedagogisk miljö i förskolan* (Rapport 2/1987). Mölndal: Institution för pedagogikk, Göteborg universitet.
- Lillemyr, O. F., & Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenking i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Lykke, N. (2008). *Kønnsforskning: En guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Moi, T. (2002). Å tilegne seg Bourdieu: Feministisk teori og Pierre Bourdieus kultursosiologi. I I. Iversen (Red.), *Feministisk litteraturteori* (sid. 252–280). Oslo: Pax.
- Mørch, S. I. (2004). *Pædagogiske praksisfortællinger*. I S. I. Mørch (Red.), *Pædagogiske praksisfortællinger* (sid. 21–40). Århus: Systime.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar* (Doktoravhandling). Malmö: Lärarhögskolan.
- Nielsen, H. B. (2000). Inn i klasserommet. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (sid. 51–66). Oslo: Ad. Notam Gyldendal.
- Nielsen, H. B. (2006). Kjønn og identitet. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: En grunnbok* (sid. 153–168). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbrække, K., & Aarseth, H. (2006). Samfunnsvitenskapenes forståelser av kjønn. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: En grunnbok* (sid. 63–76). Oslo: Universitetsforlaget.
- Odelfors, B. (1999). *Barnehagen i et kjønnsperspektiv: Om å gjøre seg hørt og sett*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet* (Doktoravhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society* 1(2), 125–151.
- Ødegaard, E. E., & Birkeland, L. (2002). *Tusen erfaringer søker fortellinger* (Rapport 2/2002). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: Et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogisk innhold og etiske forankring* (Doktoravhandling). Oslo: Universitet i Oslo.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Rapport 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Ärlemalm-Hagsér, E., & Samuelsson, I. P. (2009). Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(2), 98–109.
- Aasebø, T. S., & Melhuus, C. E. (2005). *Rom for barn: Rom for kunnskap: Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.