

# Flere end to slags børn

- en rapport om køn og ligestilling i børnehaven

Af

Jesper Olesen

Kenneth Aggerholm

& Jette Kofoed

Learning Lab Denmark

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Aarhus Universitet

Marts 2008

# Flere end to slags børn

- en rapport om køn og ligestilling i børnehaven

Udgivet marts 2008  
Learning Lab Denmark  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole  
Aarhus Universitet

Projektledelse: Jesper Olesen  
Forfattere: Jesper Olesen, Kenneth Aggerholm & Jette Kofoed  
Bidrag til feltarbejde: Mia Herskind  
Konsulentbistand: Dorte Marie Søndergaard

ISBN 978-87-92142-23-8

Rapporten er bestilt af minister for ligestilling  
og kan downloades gratis fra ministeriets hjemmeside  
[www.lige.dk](http://www.lige.dk)

# Inholdsfortegnelse

<b>1. INDLEDNING</b> .....	<b>3</b>
TEORETISK-ANALYTISK PERSPEKTIV .....	3
<i>Børn, institutioner og fagfolk</i> .....	4
<i>Køn i børnehaven</i> .....	5
METODE .....	7
TRE ANALYTISKE PERSPEKTIVER .....	9
<b>2. REVIEW AF NYERE NORDISK LITTERATUR OM KØN I BØRNEHAVEN</b> .....	<b>12</b>
KØN I ET SOCIOKULTURELT PERSPEKTIV .....	12
KØN I ET BIOLOGISK PERSPEKTIV .....	15
LIGESTILLING Gennem MANGFOLDIGHEDSSTRATEGIER.....	16
LIGESTILLING Gennem KØNSADSKILLELSE.....	17
PÆDAGOGERNES KØN .....	18
KØN OG ETNICITET.....	19
<b>3. BØRNEHAVEN SOM KONTEKST FOR SKABELSEN AF KØN</b> .....	<b>20</b>
INDIVIDET I FÆLLESSKABET .....	20
ADSKILLELSE OG SAMLING.....	22
HVORDAN ADSKILLES OG SAMLES KØNNENE? .....	23
<i>Gennem gruppedannelse</i> .....	23
<i>Gennem den måde de gives adgang til aktiviteter</i> .....	24
<i>Hverdagens nødvendigheder</i> .....	26
<i>Alle børn skal have lige muligheder</i> .....	28
DILEMMAER MELLEM INSTITUTIONSLOGIK OG LIGESTILLINGSPÆDAGOGIK .....	29
<i>Mangfoldighed inden for normalitetens grænser</i> .....	30
<i>At forene det tilsyneladende uforenelige</i> .....	32
<i>Forældrenes forventninger</i> .....	34
<i>Tiderne skifter</i> .....	36
OPMÆRKSOMHED PÅ INSTITUTIONSLOGIKKER .....	37
<b>4. KULTURER MØDES – OG KØNNEDE FORTÆLLINGER (GEN)OPSTÅR</b> .....	<b>39</b>
NARRATIVER I BØRNEHAVEN .....	40
LEGENS FORMLER .....	45
I BEGYNDELSEN VAR ORDET... .....	50
NYE ROLLER KAN GIVE NYE MULIGHEDER .....	52
<i>Rollemodeller</i> .....	52
<i>Rolleskift</i> .....	54
MOD EN MERE MANGFOLDIG BØRNEKULTUR .....	55
<b>5. MANGFOLDIGE KØN</b> .....	<b>57</b>
ANERKENDELSESSTRATEGIER .....	58
ET TILBUD OM FIGURER .....	62
NU KOMMER JEG, DRENGE! .....	66
FORKLARINGSKRAV .....	70
HVEM KAN KRYDSE OVER?.....	71
DIVERSITETS-DETEKTIVEN .....	74

<b>6. OPSAMLING OG ANBEFALINGER .....</b>	<b>79</b>
BETYDNINGSDANNENDE PROCESSER .....	80
LIGESTILLINGSPÆDAGOGISKE ANBEFALINGER .....	82
<i>Fokus på børn der handler anderledes</i> .....	83
<i>Fokus på pædagoger der handler anderledes</i> .....	84
<i>Fokus på børnehaver der handler anderledes</i> .....	84
<i>Ligestilling og pædagogiske læreplaner</i> .....	86
<b>7. REFERENCER .....</b>	<b>88</b>

# 1. Indledning

*Af Jesper Olesen*

Denne undersøgelse om køn og ligestilling i børnehaven er blevet til på baggrund af et opdrag fra minister for ligestilling. I sin perspektiv- og handlingsplan for 2007 fremsatte minister for ligestilling som sit mål "at børn og voksne skal have mulighed for at udfolde sig". Omgivelsernes fastlåste forventninger til drenge og piger, kvinder og mænd, "må ikke begrænse det frie valg for det enkelte menneske". Herunder formulerede ministeren en række delmål, hvor det første retter sig mod børns og unges institutioner, som skal gøre det muligt for børn og unge at lege, lære og udvikle sig fri for fastlåste kønsroller. Ministeren har arbejdet for at nå handlingsplanens mål ved blandt andet at få udarbejdet et inspirationsmateriale om kønsroller og ligestilling til børnehavepædagoger og andre, der arbejder med børn, frivilligt eller professionelt. Materialet skal supplere arbejdet med de pædagogiske læreplaner ("Perspektiv- og handlingsplan", 2007:4).

På baggrund af en svensk undersøgelse (Wahlström, 2005), der viser, at stereotype kønsroller er dominerende i svenske børnehaver, havde ligestillingsafdelingen en forventning om, at der foreligger et lignende problem i danske børnehaver. Den svenske undersøgelse peger på, at pædagoger stiller forskellige forventninger til drenge og piger og forholder sig forskelligt til dem i deres pædagogiske praksis. Undersøgelsen peger på, at pædagogers forventning til børns deltagelsesmåder har betydning både for det enkelte barns udfoldelse, mens det går i børnehaven og for dets senere uddannelsesvalg, erhvervsvalg og den skæve barselsfordeling m.m. (se omtale af bogen i afsnittet: Review af nyere nordisk litteratur om køn i børnehaven). Som grundlag for at udarbejde inspirationsmaterialet ønskede ligestillingsafdelingen en mindre undersøgelse af, om der findes et lignende problem i danske børnehaver, og hvordan det i givet fald viser sig i samspillet mellem børn og pædagoger.

## **Teoretisk-analytisk perspektiv**

I det følgende præsenterer vi de perspektiver, som denne undersøgelse vil trække på.

## Børn, institutioner og fagfolk

Børnehavepædagogerne befinder sig i et normativt felt, hvor der hyppigt reflekteres over og formuleres strategier for, hvad der er bedst for børn, og hvordan fagfolk bør forholde sig til barndom - herunder drenge- og pigeopdragelse. Faglig viden om børn er imidlertid ikke kun baseret på bevidst formulerede ideologier, teorier og tekster. Tilgange til fx pige- og drengeopdragelse er samtidig indlejret i en historisk og kulturel forståelse. Man kan iflg. Peter Ø. Andersen (1995) skelne mellem pædagogers *børneforståelse*, der bygger på en fagspecifik, eksplicit tilgang til fx pædagogik, læring, leg, udvikling, omsorg og deres *barndomsopfattelse*, der bygger på egne erfaringer, hukommelse, offentlige diskurser om børn og køn, samfundets politiske og økonomiske tiltag i forhold til børn m.m.(P. Ø. Andersen, 1995). Hvad børn og hvad drenge og piger er og bør være, er derfor ikke kun en fagligt eksplicit viden, men også en kulturel viden, som fagfolk i praksis orienterer sig efter uden klart at kunne gøre rede for, hvori denne orienteringssans består. Vores undersøgelse retter blikket mod det, man med en specificering af Andersens begreb kunne kalde for pædagogernes *kønsopfattelse* og de praksisser, der er afledt af denne kønsopfattelse. I begrebet ligger således den implicite forståelse af køn, som pædagogerne orienterer sig efter. Analytisk udlæses kønsopfattelsen gennem observationer af såvel verbal som nonverbal interaktion med børnene samt af interview med personalet.

Vi antager hermed, at der i børnehaven også er en kønskultur, der er integreret i det faglige, og som er med til at sætte præmisserne for børnenes hverdagsliv. For at undersøge, hvordan der arbejdes med køn og ligestilling i børnehaven, er det derfor nødvendigt at se på institutionen og det liv, der udspiller sig i den, som kulturspecifikke og betydningsbærende fænomener. Institutionslivet betragtes altså som en særlig tilværelsesgenre, hvor definerede positioner, tidsmæssige, rumlige og begrebslige ordener spiller sammen på en specifik måde, som tilsammen danner institutionslivet (Kjær, 2005:91). Denne tilgang kunne beskrives som kulturanalytisk, og med et sådant blik på børnehaven interesserer vi os for de rutiner, symbolske grænser og diskursive selvfølgheder, der på den ene side definerer og former de subjekter, som indgår i dem, men som på den anden side også leverer præmisser for de samme subjekters aktive deltagelse i kulturen. Det er inden for disse kulturelle præmisser, at subjekterne på en gang formes og selv er med til

at forme og forandre kulturen (Gulløv, 1999; Kofoed, 2003; Søndergaard, 2003).

I et professionsudviklingsperspektiv indfanger og synliggør undersøgelsen praktiserede kønsopfattelser for at stille dem til rådighed for faglig refleksion. På den måde kan de analyser vi præsenterer her forhåbentligt bidrage til en mere bevidst faglig *kønsforståelse*.

### **Køn i børnehaven**

Vi foreslår kulturanalyse som en slags "fremkaldervæske". Uden at negligere den biologiske modning som betydningsfuld i børns udvikling retter denne undersøgelse sig mod de sociale og kulturelle processer, der har betydning for, at drenge bliver drenge på en særlig måde, og piger bliver piger på en særlig måde. Man kan sige, at vi interesserer os for kulturelt specificeret "drengethed" og "pigethed". Nyere kønsforskning sætter fokus på de mange måder, det er muligt at være pige og dreng på. At køn ikke blot er et resultat af noget i personen iboende men produceres og gøres i konkrete kontekster, er et centralt perspektiv inden for denne form for tænkning. Dette perspektiv trækkes med ind i nærværende undersøgelse. At køn "gøres", skal forstås således, at mennesker 'kønnes'. Det at blive en dreng udgør en tilblivelsesproces, som ikke afsluttes men udgør en fortsat proces. I modsætning til at *være* et køn som noget konstant og uforanderligt, så er det at *blive* et køn noget, der foregår over tid og principielt kan tage mange retninger (Davies, 1997; James, 1993; Kofoed, 2003; Staunæs, 2004; Søndergaard, 1996; Thorne, 1993 m.fl.). Vi anskuer således køn som fortsat tilblivelse, hvor børn og pædagoger konstruerer køn, og de betydninger der knyttes til henholdsvis drenge- og pigekroppe.

Børn bliver ikke drenge eller piger i enrum. Det er noget, de bliver sammen med andre i forskellige situationer, 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. Nogle af disse grænser drejer sig om, hvordan man kan være pige og dreng i børnehaven. Der er nogle måder, der opfattes som mere passende, og andre, der opfattes som mindre passende eller upassende. Hvorvidt nogle handlemåder bliver til som passende eller upassende må kontekstualiseres. Der er nogle væremåder, der anerkendes

af andre børn og voksne, og der er andre, der dømmes ude. Men det er væsentligt, at opfattelserne af, hvad der er rigtigt og forkert at gøre som dreng eller pige ændrer sig efter, hvor man befinder sig. Og den forandrer sig også over tid. Kønnets betydning skabes således relationelt i processer, hvor det enkelte barn må finde måder at agere som kønsvæsen og individ på indenfor de rammer, det bliver budt.

Køn og magt kan ikke skilles ad. Små piger og drenge er ikke 'fikserede' subjekter i unikke positioner. De er blevet til igennem variationer af måder at være som subjekt inden for stadigt skiftende magtforhold, som giver dem magt i det ene øjeblik og fratager dem magt i det næste (Davies, 1997). Disse relationer skal forstås som magtforhold, hvor drenge og piger - og børn og voksne - har ulige adgang til mere eller mindre attraktive subjektpositioner. Ved at indtræde i disse positioner nyder man forskellige grader af indflydelse, anseelse og respekt. Et sådant perspektiv gør det muligt at dekonstruere traditionel "pigethed" og "drengethed" og se dem som variationer omkring en betydningsakse, hvor det at være dreng og pige i børnehaven kan være mange forskellige ting. Det indebærer, at variationerne ikke fortolkes som afvigelser fra normen - men blot som forskellige måder at være barn på (Kjær, 2005).

Det perspektiv, vi her foreslår, lægger op til at undersøge fastholdende kønsroller ved at kigge efter kønnets grænser i børnehaven (Thorne, 1993). Grænser, der blandt andet viser sig gennem de spejlingsmuligheder (Søndergaard, 1999), som børnene tilbydes. Børnene møder igennem relationer til andre børn, forældre og pædagoger, der har deres gang i børnehaven, et væld af udtalelser, samtaler og måder at agere og reagere på. De tilbyder i varierende grad børnene genkendelse som værdige drenge og piger, og der igennem ses de som legitime deltagere i institutionens kulturelle liv (ibid.). Hvilken grad af genkendelse eller ugyldighed mødes de med, og hvordan udtrykkes det, at grænsen er enten nær eller nået for, hvad der opfattes som passende i børnehaven? Overskrider barnet de symbolske grænser for køn, kan man forestille sig reaktioner, der strækker sig fra, at det er sjovt og sødt, til at barnet bliver til grin eller ligefrem vækker ubehag.

Samlet set ønsker vi indsigt i, hvordan bestemte betydninger af køn giver henholdsvis adgang til eller afskærer barnet fra særlige identiteter, aktiviteter og læringsmuligheder.

## Metode

Undersøgelsen bygger på et materiale baseret på observationsstudier og personaleinterviews i tre børnehaver i og omkring København.

Børnehaverne er udvalgt med henblik på, at det skulle være muligt at studere en række forhold, vi antager spiller ind på den måde, køn udtrykkes, forstås og håndteres. Grundet studiets omfang har det ikke været muligt at dække alle tænkelige parametre men kun et mindre udvalg, der vurderes at have central betydning for konstruktionen af køn. Med et materiale baseret på tre institutioner er målet på ingen måde at give et repræsentativt billede af, hvordan det står til med ligestillingen i de danske børnehaver. Vi har en mere beskeden ambition om at få en variation af forskellige måder, børn positioneres, fastholdes og håndteres som køn i børnehaven, til at træde frem. Vi har derfor udvalgt tre børnehaver, med henblik på at åbne for, at en række variationer kunne komme til syne:

- Vi ønskede, at børnehaverne tilsammen rekrutterede børn med forskellig social og etnisk baggrund.
- På tværs af institutionerne ønskede vi, at der var personale af begge køn ansat.
- I den enkelte institution ønskede vi, at børnene havde adgang til såvel udendørs- som indendørsrum.

Den ene børnehave er en integreret institution nord for København. Den har cirka 100 børn, heraf 62 børnehavebørn fordelt på tre børnehavestuer. Det omkringliggende boligområde er en blanding af villaer og lejligheder. På hver af de tre stuer er der 20-22 børn, lige mange drenge og piger. Udover børnehavestuerne er der tre vuggestuestuer. Børnehaven er bygget i 70'erne. For år tilbage blev institutionen placeret i den ene ende af en folkeskole, hvor man indrettede lokalerne som børnehaver. Stuerne er meget rummelige, og der er særdeles gode udearealer. Der er både ansat mænd og kvinder i børnehaven.

Den anden børnehave ligger i en nordvestlig forstad til København. Det er også en integreret institution. Institutionen modtager børn fra det

omkringliggende villakvarter og de øvrige boligområder i kommunen. Der er to vuggestuegrupper og to børnehavegrupper. De to børnehavegrupper har 22 børn i hver. Børnehaven råder over en stor legeplads og et åbent, kreativt værksted. Lederen er mand, og der er desuden ansat en gårdmand, der også tager del i det pædagogiske arbejde, samt en pædagogmedhjælper af hankøn. Det øvrige pædagogiske personale er kvinder.

Den tredje børnehave, der er bygget i 70'erne, ligger i et af Københavns brokvarterer. Det er et meget blandet rekrutteringsdistrikt. Det er ligeledes en integreret institution med en indkøringsstue, to vuggestuestuer og to børnehavestuer. Huset er normeret til 46 vuggestuebørn og 20 børnehavebørn. Børnehaven har en relativt stor legeplads i betragtning af den bymæssige beliggenhed. Der er endvidere adgang til grønne arealer på det nærliggende plejehjem og i byens parker og anlæg. I hele institutionen er der – ud over gårdmanden - ansat fire mænd i pædagogiske stillinger, og 11 kvinder.

Personer såvel som institutioner er anonymiseret i rapporten.

For at løse opgaven har vi valgt først og fremmest at fokusere på relationen mellem pædagoger og børn og se, hvordan køn sættes i spil og formes i mødet mellem dem. Vores antagelse er som nævnt, at køn er noget, der foregår eller praktiseres i hverdagen uden nødvendigvis at være en del af et bevidst tilrettelagt pædagogisk arbejde. En undersøgelse af, hvordan man arbejder med køn og ligestilling i børnehaven, må derfor rette sig mod hverdagslivet i børnehaven og de måder, hvorpå køn gøres.

Forventninger til og fortolkninger af køn kan imidlertid ikke isoleres til den institutionelle kontekst. Børnehaven skal derfor betragtes som en empirisk og analytisk afgrænsning. Børnehaven fungerer ikke som en isoleret enhed i verden men står i forbindelse med det omgivende samfund. Derfor afspejler børnehavens kønspraksis en mere vidtrækkende normativitet i samfundet. Børnehavens kønspraksis interagerer med de rammer, der blandt andet sættes af børnenes forældre, de fysiske rammer i institutionen, børnehavens opgaver og ressourcer, pædagogernes kønsopfattelse, den omgivende kulturs syn på køn m.m. Det er derfor vigtigt at holde sig for øje, når der i denne undersøgelse zoomes ind på

det møde, der finder sted mellem pædagoger og børn, og de måder, børnene kan udfolde sig på som mennesker i børnehaven.

Målet med feltarbejdet har ikke været at 'afsløre' virkeligheden med henblik på at finde fejl og mangler, men at blive fortrolig med de positioner, rutiner, sprog og omgangsformer, hvor igennem køn konstrueres (Gulløv & Højlund, 2003; Kjær, 2005; Palludan, 2005; Rossholt, 2006). Vi har bestræbt os på at iagttage og spørge til både børns og voksnes institutionelle hverdagsliv for at få en forståelse af og et blik for det, der motiverer til bestemte handlinger og synes meningsfuldt. I felten har vi rettet vores opmærksomhed mod både børn og voksnes kropstegn, deres kropslige performance, og de aktiviteter og kompetencer, der er mulighed for at udfolde. I særdeleshed har vi søgt at få øje på de vaner og rutiner, der optræder som diskursive selvfølgheder, og som man inden for børnehavens kønskultur ikke længere stiller spørgsmål ved. Det drejer sig blandt andet om den upåagtede sammenhæng, der måtte eksistere mellem aktivitets- og udtryksmuligheder og institutionens rum (Davies, 1997; Søndergaard, 1999)

Observationsstudiet er suppleret med interview med repræsentanter fra det pædagogiske personale. Interviewene har taget afsæt i konkrete hændelser, som personalet er blevet bedt om at uddybe, og i pædagogernes opfattelser af køn, børnehaveliv og professionel praksis. Hensigten har været at få et indblik i personalets refleksioner over de processer, hvor der gøres køn i børnehaven, for at få indsigt i, hvad der motiverer, styrer og legitimerer børnehavens kønspraksis.

### **Tre analytiske perspektiver**

I bearbejdningen af materialet har vi anlagt tre forskellige analytiske perspektiver. Med denne strategi har vi ønsket at trække forskellige aspekter frem med betydning for forståelsen af, hvordan køn bliver skabt i børnehaven.

I den første analyse sætter vi fokus på børnehaven som ramme om forhandlingerne af køn. Vi ser på, hvordan personalet i deres praksis bidrager til at kategorisere og spejle børn på særlige måder, og hvordan disse spejlinger erkendt eller uerkendt begrundes i forestillinger om, hvad

der fungerer mest hensigtsmæssigt i forbindelse med at løse de daglige arbejdsopgaver. Disse kategoriseringer fremkommer i samspil med en række centrale institutionslogikker, der er virksomme i børnehaven. Vi analyserer, hvordan pædagogerne får disse logikker arbejdet sammen med særlige måder at gøre køn på i børnehaven. I nogle tilfælde, når personalet bringer institutionslogikkerne til anvendelse, giver de medvind til stereotype kategoriseringer og opdelinger af børnene. Andre gange giver de styrke til at stå op mod sådanne kategoriseringer og opdelinger. Institutionslogikker skal altså ikke forstås som determinerende strukturer, men som normativiteter knyttet til praksis, som det kan synes vanskeligt (men ikke nødvendigvis umuligt) at komme udenom, når personalet skal arbejde med ligestilling. I afsnittet udpeges nogle udfordringer på det organisatoriske niveau for arbejdet med køn og ligestilling.

I den anden analyse tager vi udgangspunkt i, at børnehaven er en del af en bredere kulturel sammenhæng, hvor der produceres kulturprodukter (f.eks. fortællinger) til børn, som gennem fortolkende processer indoptages i børnekulturen. Der skelnes i afsnittet mellem kultur produceret for børn og børns egen kultur, som den udfoldes i børnehaven. Analysen undersøger hvilke positioneringsmuligheder, der overleveres og stilles til rådighed for børnene gennem fortællinger, lege og sproglige udtryk, og hvordan de indvirker på børnenes kønsopfattelse og kønspraksis. Børnene betragtes som aktører, og selv om de kun er mellem 3 og 5 år gamle, møder de fortællingerne med allerede etablerede forståelsesrammer. Disse har indbygget forestillinger om, hvad der er passende for drenge og piger og indeholder faste opfattelser af magtforholdet mellem kønnene. Heri ligger den pædagogiske udfordring: hvordan kan man udfordre disse relativt faste forståelsesrammer og narrative strukturer? Afsnittet viser eksempler på, hvordan børnehaven både reproducerer de etablerede narrative strukturer, og hvordan de lykkes med at skabe brud og løsne de meget faste forventninger til drenge og piger og derved åbne for et udvidet repertoire af handlemuligheder for børn i børnehaven.

De to første analyser indkredser hver på deres måde, hvordan nogle af de normativiteter, der virker i børnehaven, fremkommer og begrundes i organisationens praksis og i den kultur, der stilles til rådighed for børn. Med afsæt i disse to analyser stiller den tredje analyse ind på, hvordan

disse normativiteter træder frem i interaktionen børnene imellem og mellem personale og børn i børnehaven. I analysen opretholdes der en skarp skelnen mellem på den ene side normativiteter og på den anden side aktørniveauet. Denne skelnen gør det muligt at begribe personalets og børnenes handlinger som influeret af flere forskellige og ofte modstridende normative stemmer på én gang. I afsnittet fremstilles normativiteterne som fiktive figurer, der hvisker (og nogle gange råber) personalet og børnene beskeder i ørerne om, hvordan de bør handle i konkrete situationer. Herigennem beskrives, hvordan køn bliver konstitueret i børnehaven gennem processer, hvor nogle stemmer har mere magt og gennemslagskraft end andre. Pointen med denne analysestrategi og fremstillingsform er at få øje på brud og sprækker i den etablerede kønsorden og lægge op til ligestillingspædagogiske handlinger, der tager sigte på at løsne snærende maskulinitets- og feminitetsbånd. Som analysen peger på, kan personalet både lægge øre til etablerede normativitetsfigurer, der lever i børnehaven, men måske kan andre figurer også introduceres?

Rapporten fokuserer på de normer, der er styrende for, hvordan børn bliver mødt og spejlet. Vi analyserer undervejs processer, hvor igennem børn lærer, hvad der er passende opførsel for drenge og piger. I det sidste afsnit samler vi nogle pædagogiske anbefalinger til, hvordan man kan få øje på sådanne processer, omfortolke dem og gribe ind i dem på forskellig vis. Vores pædagogiske anbefalinger falder inden for den type af strategier, der kan betegnes som variationsstrategier eller mangfoldighedsstrategier.

## **2. Review af nyere nordisk litteratur om køn i børnehaven**

*Af Kenneth Aggerholm*

Forud for vore analyser skal vi forsøge at bibringe et overblik over de seneste års arbejde med køn og ligestilling i børnehaver, som det tager sig ud i nyere nordisk litteratur. Reviewet vil have karakter af en gennemgang på konklusionsniveau, og det er afgrænset til de seneste 10 års forskning (skæringspunkt 1998). Formålet er at ridse de mest toneangivende positioner op, struktureret over væsentlige nedslag i litteraturen. Den kvalitative forskning har domineret periodens kønsforskningen i børnehaver (Reisby & Knudsen, 2005). Denne redegørelse byder derfor ikke på kvantificerbare undersøgelser af kønsrelaterede fænomeners udbredelse i børnehaver.

Afsnittet er struktureret således, at vi først vil beskrive feltets grundlæggende forskningsparadigmer og dernæst redegøre for de mest udbredte pædagogiske ligestillingstiltag og problemstillinger i relation til køn og ligestilling i børnehaven.

### **Køn i et sociokulturelt perspektiv**

Forskningsinteressen på området er i de senere år i stigende grad drejet over mod analyser og dekonstruktion af traditionelle kønsforestillinger. Denne retning er oftest funderet på en poststrukturalistisk tilgang, som især er optaget af den diskursive praksis som udgangspunkt for formning af køn. I denne type kønsforskning er dekonstruktion af normativitetsregulerende diskursive praksisser i fokus. Køn betragtes performativt, populært sagt, som "noget man gør". I stedet for at tænke køn som en italesættelse af et ontologisk fænomen, tænkes der indenfor denne tradition i, på hvilke måder det at gøre og italesætte noget som køn samtidig kommer til at producere det fænomen, det navngiver. Udgangspunktet er således at børnenes køn skabes gennem sociale og kulturelle processer, og der tages derfor afsæt i potentialet for, at der kan være mange måder at være pige eller dreng på. Traditionen finder primært sin inspiration hos den franske filosof Michel Foucault og har siden starten af 1990'erne markeret sig som en post-feministisk tilgang i

kønsforskningen, med blandt andre Judith Butler og Barrie Thorne som toneangivende stemmer.

I den danske forskning markerer især Dorte Marie Søndergaard sig i denne forskningstilgang. I hendes optik er kønnede handlinger ikke konsekvens af iboende egenskaber, essenser, men historiske og sociokulturelle konstruktionsprocesser (Søndergaard, 1999). Hun forsøger at belyse kønsstereotyper, for derved at bryde disse og åbne for variationer og forskelligheder. Gennem en destabiliserende diskursanalyse tænker hun imod det, som normalt tages for givet, for derved at ryste selvfølgeligheder. Denne form for kønsforskning stimulerer derfor refleksion over praksis og rummer i den forstand muligheden for at åbne det eksisterende for forhandling. (Søndergaard, 2001). I et eksempel på en refleksion over børnehavebørns legepraksis, bruger hun denne teoretiske tilgang til at vise, hvordan køn spiller ind, når børn gives adgang til særlige legemuligheder, og når deres legepræferencer skal anerkendes som legitime (Søndergaard, 2003).

Der findes også mere praksisnære studier, som på baggrund af poststrukturalistiske teoridannelser fokuserer på barnets sociale forhandling af køn. Blandt andet har Jan Kampmann undersøgt, hvordan de stereotype kønsroller kan forhandles, og hvad der henholdsvis udgør barnets og den voksnes rolle i den proces (Kampmann, 2000, 2003). Han finder også, at stereotype beskrivelser af køn afspejler en essens-tænkning, hvor barnet bliver reduceret til passiv tilskuer til forhandlingen af køn. Han ønsker følgelig at arbejde med en forståelse af køn som socialt konstrueret og han betoner barnets egen aktive rolle i konstruktionsprocessen.

Denne konstruktionsproces er også i fokus i et svensk studie, som har beskæftiget sig med piger og drenges konstruktioner og opfattelser af køn (Fagrell, 2000). Heri påvises, at drenge og piger allerede i børnehvealderen har klare forestillinger om, hvad der er kvindeligt og mandigt, og at disse forestillinger henter næring i kollektive forestillinger om køn.

I Norge har Nina Rossholt i sine studier søgt at bygge videre på en sådan diskursiv tilgang, ved at fokusere på hvordan kønnet som diskurs

materialiseres i kroppen (Rossholt, 2007). Det gør hun ved at fokusere på kroppens tavse og komplekse ytringer og den meningsgivende funktion, der ligger i denne praksis. De ubevidste diskurser og subjektpositioner, som derved kommer til syne i sociale og symbolske kontekster, ønsker hun at fremhæve og reflektere kritisk over. Nye positioner kan gennem en sådan diskursanalyse genkendes, gives mening og legitimeres, og vejen hertil går hos Rossholt gennem fokus på og refleksion over den kropslige praksis, hvor igennem vi "gør køn". Denne tilgang kommer til udtryk i hendes praksisnære studier af køn og ligestilling i børnehaver (Rossholt, 2003, 2006).

Disse poststrukturalistiske tilgange har samlet set en ambition om at nuancere kønnets betydning. Arbejdet understreger forskernes opmærksomhed på, at der findes flere børnekøn end de stille piger og de dominerende drenge. Nyere forskning indenfor dette paradigme peger derfor på nødvendigheden af at anerkende de kønsvariationer, der også empirisk kan observeres.

Indenfor det sociokulturelle felt kan også findes en mere kulturanalytisk inspireret retning. I lighed med de andre forskere i feltet går de kulturanalytisk inspirerede forskere ud fra, at køn er socialt konstrueret, og at børn er aktive deltagere i denne konstruktionsproces. Til gengæld lægger de i særlig grad vægt på at studere kulturaliseringen i en social kontekst. Denne gruppe af forskere bidrager således med studier af, hvordan køn bliver til i institutionelle sammenhænge. Eva Gulløv undersøger i sin ph.d.-afhandling børns bestræbelser på at få hold om virkeligheden og deres placering i den ved at tillægge fænomener i deres børnehaveliv betydning (Gulløv, 1999). Hendes arbejde er teoretisk baseret på Bourdieus tænkning. Køn er ikke det centrale tema for hende, men indgår sammen med andre kategorier i analysen af, hvordan livet ordnes i børnehaven. Her viser hun, hvordan køn blandt andet benyttes til at udøve dominans og klassificere børn. Hun viser, hvordan børn over tid præges af at være underlagt sådanne klassifikationer, og hvordan det spiller ind på deres omgang med hinanden.

Charlotte Palludan tilhører også denne gren af barndomsforskningen. Hendes indgang til spørgsmålet om køn går også via børnenes institutioner. I sin ph.d.-afhandling undersøger hun, hvordan forskelle og

uligheder etableres mellem børnehavebørn (Palludan, 2005). Et af hendes centrale begreber er 'den respektable krop'. Hun peger på, at det er en forudsætning for at kunne indgå et partnerskab med pædagogerne, at barnet har, hvad der anses for, en respektabel krop. Det indebærer bestemte måder at færdes i institutionen på, henvende sig til de voksne og indgå i samspil med dem på. I relation til køn lægger hendes perspektiv op til at undersøge, om køn spiller ind på respektabilitet. Skal pigerne eksempelvis kæmpe mere for pladsen, rummet, genkendelsen og anerkendelsen end drengene? Hun understreger også nødvendigheden af at se på, hvordan køn krydser med blandt andet klasse og etnicitet.

### **Køn i et biologisk perspektiv**

Biologisk kønsforskning har været særdeles udbredt i årene før 1960'erne, og har i de seneste år igen vundet indpas i diskussionen om køn i børnehaven. I dette paradigme forstås de sociale og kulturelle kønsudtryk som kausalt forbundet med biologiske forhold. Det sker ud fra en opfattelse af, at biologi bestemmer køn i alle andre dimensioner, hvad enten disse drejer sig om psykologiske, kognitive, sociale, relationelle eller kulturelle fænomener. Af samme grund bliver køn noget uafvendeligt, og man tager derfor også pædagogisk udgangspunkt i denne uafvendelighed, når man forstår køn som uforanderligt og fikseret, som "noget man er". Pædagogiske initiativer, der opstår på denne baggrund, starter derfor i tanken om forskelle mellem køn og søger på forskellige måder at støtte og tilgodese den "normale" eller "gennemsnitlige" pige eller dreng.

I den danske diskussion har især Ann-Elisabeth Knudsen trådt ind i det pædagogiske felt med fortællinger om forskelle i drenges og pigers hjerner og argumenter for direkte kausale sammenhænge mellem sådanne forskelle på den ene side og sociale og psykologiske behov og kapaciteter på den anden side (Ann-Elisabeth Knudsen, 2005; Ann-Elisabeth Knudsen, 2007).

Derudover har læge og børnepsykiater Gideon Zlotnik, som siden midten af 1980'erne har søgt at gøre op med myten om drenge som det stærke køn, forsøgt en integration af det biologiske og socialpsykologiske perspektiv (Zlotnik, 2004 - oprindeligt udgivet i 1984). Han argumenterer for nødvendigheden af at lægge mere vægt på en naturvidenskabelig tilgang og analyserer sig i sine studier frem til kønsforskelle helt ned på

celle- og kromosomniveau, som han anser for at bære kausale sammenhænge med ind i sociale og psykologiske forhold. Den gennemgående pointe er nemlig, at man ikke i pædagogiske sammenhænge kan tale om børn, men om to typer børn: drenge og piger (Zlotnik, 2004).

### **Ligestilling gennem mangfoldighedsstrategier**

De praksisrettede strategier, der indenfor det pædagogiske felt udvikles på grundlag af kønsforskning, har som en konsekvens af de forskellige teoretiske forståelser forskellig karakter. En af tendenserne kan sammenfattes som mangfoldighedsstrategier. Denne retning i de pædagogiske initiativer udspringer af den processuelle forståelse af køn og kan ses som en modreaktion til en normaliseringstendens, hvor børn skal behandles i overensstemmelse med en forestilling om den gennemsnitlige dreng og gennemsnitlige pige (Reisby & Knudsen, 2005; Staunæs, 2005). Denne normaliseringstendens har vist sig at medføre en marginalisering af børn og især piger, som interagerer upassende i forhold til de stereotype kønsopfattelser. For at modvirke dette fokuserer mangfoldighedsstrategier i stedet på, at der kan være mange måder at gøre køn på i børnehaven. Antagelsen er altså, at børn ikke kan reduceres til to stereotype kategorier, og den pædagogiske opfordring lyder nemlig, at der må udvikles nuancerede, åbne og søgende indspil i diskussionen om kønsroller i børnehaverne (Kampmann, 2000, 2003). Kampmann hæfter sig ved, at de voksnes rolle må være at give et mangfoldigt input ved at stille et bredest muligt spekter af "kvindeligheder" og "mandligheder" til rådighed for børnene. Med fokus på især drengenes muligheder for udfoldelse plæderer også Bredesen for større variation i de pædagogiske strategier i de norske børnehaver (Bredesen, 2004).

Svenske Birgitta Odelfors lægger også vægt på pædagogernes rolle i ligestillingsarbejdet. Hun finder i sine studier, at drenge og piger i svenske børnehaver har forskellige muligheder, alt efter hvilken aktivitet de indgår i (Odelfors, 1998). Især har graden af voksenstyring meget at sige. På den baggrund fokuserer hun på, at udgangspunktet for arbejdet med ligestilling i børnehaver må være, at de voksne skaber vilkår, som giver børnene lige muligheder for at udtrykke sig uanset køn.

Samme tilgang har Nina Rossholt i det allerede nævnte studie om ligestilling i det pædagogiske arbejde i norske børnehaver (Rossholt, 2006). Her fokuserer hun på, hvilke muligheder drenge og piger har i børnehaven, og hvilke positioner eller væremåder der er til rådighed for dem. Studiet undersøger, hvordan man i børnehaven kan overskride en kønsdualistisk ramme for arbejdet med ligestilling, ved at se nærmere på eksempelvis rummenes indretning, børnenes relationsmønstre og indholdet af tekster og historier i børnehaven.

### **Ligestilling gennem kønsadskillelse**

En anden pædagogisk metode, som har haft relativt stor gennemslagskraft i nordiske børnehaver de seneste ti år, kan benævnes kønsadskillelsesstrategier (Reisby & Knudsen, 2005). Denne tilgang går for det første ud på at udfordre og opmuntre børnene til at udvikle nye kompetencer ved at overskride kønsstereotype mønstre. Antagelsen er, at drenge ved en opdeling kan udvikle kvindeligt konnoterede kompetencer (empati, omsorg og ansvarsfølelse), mens piger kan udvikle maskulint konnoterede træk og kompetencer (kropslig aktivitet, autonomi, fokus på egne behov). For det andet er tanken, at adskillelse fremmer ligestilling ved at bryde ulighedsbefordrende magtrelationer, hvorved der kan skabes ro til fordybelse og koncentration (Ólafsdóttir, 1998; Wahlström, 2005). Metoden anbefales desuden fra et biologisk standpunkt for at give henholdsvis drenge og piger bedre mulighed for at realisere deres fulde potentiale (Ann-Elisabeth Knudsen, 2005).

Metoden er mest udbredt i Sverige og et af de mest refererede praksiseksempler på denne strategi står den svenske pædagog Kajsa Wahlström for (Wahlström, 2005). Hun beskriver ud fra hverdagseksempler, hvordan hun ser store kønsforskelle i sin børnehave og hun forklarer videre, hvordan hendes egen børnehave ubevidst synes at forstærke traditionelle kønsroller og reproducere usynlige mønstre. Hendes løsningsmodel kan beskrives som en udvidet underkategori til den kønsadskilte pædagogik, hvilket i flere sammenhænge benævnes "kompensatorisk ligestillingspædagogik" ("Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete." 2004; Ólafsdóttir, 1996, 1998). Denne strategi, som primært er inspireret af islandske Margrét Pála Ólafsdóttirs arbejde, skal udvide snævre kønsroller ved ikke blot at dele op i køn, men desuden have fokus på at

møde kønnene på måder de ikke normalt bliver mødt og derved stille nye muligheder til rådighed for børnene.

Pædagoger har i visse tilfælde rapporteret forbedringer efter kønsadskillelse (Reisby & Knudsen, 2005). Piger kan synliggøre deres behov uden at fremstå som egoister, mens drenge lærer sig at være mere hensynsfulde og hjælpsomme uden at miste nysgerrigheden. For begge køn gælder det, at de udvider legerepertoire og aktivitetsområder (Berge, 2001).

I flere tilfælde kritiseres metoden dog for at have negative følger i form af forstærket kønsstereotypificering. Den modsvarer desuden et ideal om homogeniseringspraksis, hvilket kan være med til at reproducere et dualistisk og fastlåsende kønsbegreb (Baagøe Nielsen, 2007; Reich & Broman, 2004; Reisby & Knudsen, 2005).

De to ovenstående strategier er ikke hinandens modsætninger. Der er mange eksempler på, at de med fordel kan fungere sammen i det pædagogiske arbejde (Bredesen, 2004, "Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete." 2004; Reisby & Knudsen, 2005; Rossholt, 2006)

## **Pædagogernes køn**

Et knapt så belyst tema i litteraturen er pædagogernes køn. Det er velkendt, at der er en klar overvægt af kvindeligt ansatte i nordiske daginstitutioner. En dansk antologi har på den baggrund søgt at kaste lys over mænds tilsynekomst i det pædagogiske felt (Hjort & Baagøe Nielsen, 2003). Konklusionerne på dette område er langt fra entydige i et ligestillingsperspektiv. Der er dog enighed om, at en mindre essentialistisk og mere mangfoldig forståelse af køn er nødvendig for at overkomme de barrierer, der synes at være, når mænd skal træde ind på den pædagogiske scene. Steen Baagøe Nielsen påpeger i sin ph.d.-afhandling, at mandlige ansatte i danske børnehaver har vanskeligheder ved at indgå i arbejdet på normal vis. De mødes som "en andethed" og kommer som tendens til at indtage en enten perifer eller ledende position (Baagøe Nielsen, 2005).

På den ene side kan man hæfte sig ved, at en forudsætning for at drengene gives mulighed for at udvikle en flerspektret maskulinitet er, at der engageres flere mænd i daginstitutionerne, som kan repræsentere et bredt udbud af maskuliniteter (Kampmann, 2000). På den anden side kan man vælge at fokusere på, at det ikke så meget handler om børnehavepædagogernes køn, men snarere om hvilke værdier og motivationer de lægger i deres arbejde (Svaleryd, 2003).

At dømme ud fra indlæggene på en forskningskonference om ligestilling i børnehaver, afholdt i Tromsø i November 2007, er mænd og maskulinitet i børnehaver en særdeles aktuell diskussion i Norge (Pettersen, 2007). 7 ud af 11 indlæg på konferencen berørte emnet, hvilket tyder på, at emnet placerer sig centralt i det norske ligestillingsarbejde i børnehaver for tiden.

### **Køn og etnicitet**

Et andet relativt udforsket område i relation til køn og ligestilling er etnicitet. Andersen og Kampmann har i deres arbejde bekræftet resultaterne i engelske undersøgelser, der viser, at de voksne i mange tilfælde møder børnene med særlige forestillinger om køn og etnicitet, som er med til at fastholde børnene i stereotype idéer om kønnet og den etniske baggrunds betydning (L. Andersen & Kampmann, 2000). Når det gælder børnenes indbyrdes relationer, er situationen dog ifølge forfatterne en anden. Legegrupper dannes på tværs af etniske baggrunde, og der kan ikke iagttages hierarkier i børnegrupperne, som er baserede på etnisk baggrund. I længerevarende venskaber kan der dog ses en sammensætning med baggrund i børnenes sproglige baggrund, ligesom stereotype mønstre, hvad angår køn og etnicitet, ofte er forbundet med særlige sproglige omstændigheder. Studier på skoleniveau beskriver etnicitet som en tydelig grænsesættende faktor (Kofoed, 2005; Staunæs, 2004), ligesom Palludan i sit ovenfor nævnte studie påpeger nødvendigheden af at se på, hvordan køn krydser med etnicitet i børnehaver (Palludan, 2005). Andersen og Kampmann konkluderer dog, at børnehavebørnenes etniske baggrund ikke umiddelbart kan siges at virke ind på de kønsmønstre, der generelt kan iagttages i danske daginstitutioner.

### **3. Børnehaven som kontekst for skabelsen af køn**

*Af Jesper Olesen*

Børnehaven er et vigtigt sted i børns liv alene af den grund, at de fleste børn tilbringer en stor del af deres barndom på dette sted. Børnehaven er ikke et hvilket som helst sted. Det adskiller sig fra andre steder hvor børn kommer, fx i svømmehallen, hos bedstemor, på McDonnals eller på biblioteket. Et af de væsentligste kendetegn ved børnehaven er, at det er en institution med en særlig opgave og et særligt ansvarsområde i samfundet. Børnehavens hovedopgave er at passe børn i forældrenes fravær og sørge for deres omsorg, udvikling og læring. Samtidig skal den forvalte nogle centrale værdier i samfundet, der blandt andet vedrører ligeværd og lige muligheder. Institutionen er grundlæggende indrettet med henblik på at løse denne opgave. I dette kapitel vil vi betragte børnehaven som en social og kulturel organisation med særlige forståelser og rutiner knyttet til hovedopgaven, der på kompleks vis spiller sammen med produktionen og reproduktionen af køn. Vi vil trække nogle af de forhold ved børnehaven frem, som vi kan se, spiller sammen med de processer, hvorigennem børn bliver til som køn, og som også udgør nogle vigtige præmisser for arbejdet med ligestilling.

#### **Individet i fællesskabet**

Et grundlæggende vilkår for hverdagen i børnehaven er, at der er få voksne til at tage sig af relativt mange børn. Det er derfor nødvendigt at indrette sig på særlige måder for at få hverdagen til at fungere. Det er også afgørende at få børnene til at samarbejde for, at hverdagen ikke ender i kaos. Meget af de voksnes tid går med at holde orden i børnehaven. Det indebærer blandt andet at sørge for at holde larm nede, løse konflikter, sørge for at børnene rydder op (eller selv gøre det), sørge for at børnene får noget at spise, bliver lagt til at sove, hvis de har behov for det, sætte gang i aktiviteter, så de ikke keder sig eller bliver umulige og krævende og meget mere. Kaos truer ifølge Billy Ehn (2004) hele tiden med at bryde frem i form af situationer, problemer og opgaver, som personalet ikke er i stand til at løse, og som kan få afmagt til at brede sig i organisationen. Det er derfor afgørende at opretholde orden. Det skal ikke blot forstås som orden i kraft af regler og retningslinier, som håndhæves af personalet. Orden skal også forstås som et socialt og

kulturelt fænomen, hvor begreber, symboler og klassifikationer tjener til at strukturere erfaringer og oplevelser, hvorved fremtidige handlinger styres og kontrolleres.

Hvad er de ordnende principper i børnehaven? Og hvordan spiller de ind og udfoldes på måder, der også involverer de daglige kønsrelationer mellem børnene? En af de ting, som Ehn peger på, er vigtigheden af barnets deltagelse i fællesskabet. Mens "snavs, ulydighed og egocentricitet repræsenterer kaos og begrebsforvirring, så står ro, renhed og fællesskab for kognitiv orden" (Ehn, 2004: 104). Hverdagen kan simpelthen ikke fungere, hvis ikke det enkelte barn er i stand til at indgå i fællesskabet. Mange normer og regler begrundes således ud fra barnet i kollektivet i børnehaven. De begrundes ikke med uomtvistelige årsager så som "sådan har vi altid gjort" og måske mere overraskende ikke ud fra personlighedsudvikling, som "det skal du gøre for at blive en dygtig dreng eller pige". De begrundes med praktiske grunde for at samlivet kan fungere i institutionen. Barnet får fx at vide, at det går ikke, at du gør sådan, når vi skal spise sammen, være i tumlerummet eller på legepladsen etc., fordi det gør samværet besværligt. Samlivet reguleres med andre ord efter praktiske overenskomster. Det er altså ikke det enkelte individs behov, der står i centrum i børnehaven. Det er børnegruppens, stuens, basens eller institutionens. Det betyder, at så længe "jeg vil" betyder det samme som "vi skal", så går samværet fint, men når der er uoverensstemmelse mellem individets og fællesskabets behov, så bliver samværet besværligt (ibid.).

Denne institutionslogik, som Billy Ehn ser, præsenterer sig ofte som en ambivalens for personalet i vores materiale. For på den ene side er der en forventning om, at pædagogerne tager udgangspunkt i det enkelte barn og møder dem, som de er. Pædagogen handler ud fra, at man kender børnene. Den faglige præmis er, at man ikke behandler børnene som et teoretisk standardbarn. På den anden side mødes pædagogerne af et handlepres, der ikke muliggør hensyn til det enkelte barns særheder i væsentligt omfang. Den danske kønsforsker Steen Baagøe Nielsen forklarer, at det er de kollektive normer, som styrer handlingerne i børnehaver. De er udformet, så de gør individuelle ordninger og situationsbestemt støtte vanskelig. Kollektive ordninger legitimeres af en forståelse for, at man skal behandle børnene ens. Man skal undgå

forskelsbehandling. Det har blandt andet konsekvenser for den måde, man fører nye børn ind i børnehaven på. Man bruger for eksempel ikke meget arbejde på at lære barnets historie og baggrund at kende. Det er tværtimod barnet, der skal lære stedet, de voksne og nogle af de øvrige børn at kende (Baagøe Nielsen, 2005). Denne institutionslogik kommer blandt andet til syne ved, at børnenes liv udenfor børnehaven fylder relativt lidt i hverdagen. Det er ofte begrænset til særlig opmærksomhed omkring fødselsdage og ferier, som i øvrigt er begivenheder så almene, at de deles af alle børn i børnehaven. De tilhører den fælles erfaring og bidrager dermed til at betone ligheden frem for særkende.

Denne kort skitserede institutionslogik har ikke nogen entydig konsekvens for drenge og pigers udfoldelsesmuligheder i børnehaven, men den spiller ind i konkrete situationer på forskellig vis. Nogle gange medvirker den til at gøre køn relevant som ordnende kategori i børnehaven. Nogle gange bidrager den fx til, at drenge og piger adskilles i separate grupper, og andre gange bidrager den til, at drenge og piger føres sammen i fælles aktiviteter.

### **Adskillelse og samling**

Noget af det første, der slår en, når man færdes i en børnehave er tendensen til, at børn deler sig i pigegrupper og drengegrupper, når de færdes på legepladsen og visse steder indendørs.

*Børnene bliver lukket ud på legepladsen efter frokost. De store børn kører rundt på deres egne cykler. De kører rundt mellem sandkasser og legeredskaber.*

*En af de store piger, Olivia, styrer cykellegen. Hun uddeler medaljer til de andre – guld, sølv og bronze. De andre cyklister er piger og en enkelt dreng. Generelt er legepladsen opdelt i en drengegruppe omkring gyngerne og boldbanen i den ene ende og en pigegruppe omkring legehuset i den anden ende. Jeg lægger mærke til, at der er en enkelt pige, der leger med drengene. Hun slås med dem. (Uddrag fra feltdagbog)*

Det er et meget typisk eksempel, som både viser den generelle tendens til opdeling i den frie leg og undtagelserne fra reglen. Når børnene er på legepladsen, leger de ikke blot adskilt, de foretager sig ofte også forskellige ting. Drengene spiller fodbold, mens pigerne leger i legehuset.

Der er dog næsten altid nogle børn, der krydser over. Det kan enten være en enkelt pige, der er med til at spille fodbold eller som her en enkelt dreng, der kører på cykel med pigerne. Det kan også være en blandet gruppe af flere piger og drenge. Der er også aktiviteter, der appellerer til begge køn. Både piger og drenge gynger og leger med det legetøj, som børnehaven råder over, stylder o.l.

Men hovedtendensen er klar, og vi er ikke de første, der har gjort den iagttagelse (Gulløv, 1999; Kampmann, 2003; Kofoed, 2003; Palludan, 2005; Staunæs, 2004; Thorne, 1993). Det er, som Barrie Thorne konstaterer i sit studie af skolebørn i Californien, et robust empirisk fund. Andre steder i børnehaven kan børnene imidlertid godt lege sammen. Det gælder fx aktiviteter som stopdans, hvor drenge og piger deltager på lige fod. De tegner sammen, og de arbejder i værkstedet sammen. På aktivitetsstationerne foretager børnene de samme aktiviteter uanset køn. Til gengæld er der nogle stationer, der besøges mere af det ene køn end af det andet. Det gælder fx dukkekrogen og tumlerummet.

### **Hvordan adskilles og samles kønnene?**

Der er forskel på, om piger og drenge vælger hinanden, fra rum til rum. Hvad er det, der får dem til at vælge forskelligt? Det ser ud til, at børnehaven som organisation trækker i modsatte retninger. I nogle tilfælde fremmer børnehaven adskillelse, i andre tilfælde fremmer den samvær på tværs af køn.

### **Gennem gruppedannelse**

Når man kigger på tværs over de forskellige aktiviteter, ser det ud til at være vigtigt, hvem der står for gruppedannelsen. Er det personalet eller børnene selv? Det er bemærkelsesværdigt, at børnene netop i den fri leg primært leger i kønsopdelte grupper. En mulig forklaring kan være, at når personalet foreslår en aktivitet, vælger børnene sig til ud fra interesse i aktiviteten uafhængigt af de øvrige deltageres køn. I den fri leg, hvor der ikke på forhånd er kriterier for at deltage, træder kønnet frem som relevant udvælgelseskræterium. Her lader det til, at børnene ofte først vælger hinanden og dernæst finder på noget at lave. Indholdet i den fri leg lader også ofte til at være præget af, om drenge eller piger leger sammen. Når personalet foreslår en aktivitet, er det derimod i højere grad muligt at fokusere sit valg efter interesse og i mindre grad skele til, hvor

vidt der er deltagere af det modsatte køn med i aktiviteten. Denne mekanisme kan illustreres af en episode ved frokostbordet:

*Najamai begynder en leg med at tage armen ud af sit ærme og sige "jeg har ingen arme". Fire, fem børn går med på legen. De synes jeg skal mærke på de tomme ærmer. Jeg binder Najamais ærme sammen med Jakobs. De synes det er rigtig sjovt og løber rundt sammen og viser det frem. (Uddrag fra feltdagbog)*

Her er de "tvunget" til fællesskab på tværs af køn, hvorved det bliver legitimt at lege sammen. Børnenes muligheder for at finde sammen på tværs af køn påvirkes altså af den måde, de voksne intervenserer i børnenes relationer. Det betyder, at de voksne også er med til at sætte præmisserne for børnenes samvær ved ikke at blande sig. Man kan sige, at fraværet i det tilfælde bliver præmissættende.

### **Gennem den måde de gives adgang til aktiviteter**

En anden beslægtet ting, der spiller ind på, om drenge og piger vælger hinanden er, hvordan børnene får adgang til forskellige aktiviteter. Barry Thorne (1993) observerer i sit studie af skolebørn, at der er forskel på, om børnene får adgang ved at stille sig i kø eller ved, at der skal vælges hold. Holddannelse fører ofte til kønshomogene grupper, mens kø giver adgang for en blandet gruppe. I børnehaven har vi observeret, at adskillelse kan foregå endnu mere upåagtet, idet børnene oplever, at nogle aktiviteter kun er henvendt til det ene køn. Det gælder fx når der kaldes ud til fodbold:

*Maja står med en afkrydsningsliste og spørger, hvem der vil med på fodboldbanen. Nogle drenge melder sig. Maja bliver opmærksom på, at ingen piger har meldt sig. Nu går hun mere direkte til værks. Hun lægger hånden på Karens skulder og spørger, om hun kunne have lyst til at komme med ud og spille fodbold. På samme måde spørger hun de andre piger. Carmen siger også ja. I alt kommer ti børn af sted til fodboldbanen. (Uddrag fra feltdagbog)*

Aktiviteten er maskulint konnoteret. Drengene oplever derfor som en selvfølge, at pædagogen taler til dem, hvorimod pigerne skal opfordres individuelt for at opfatte, at appellen også inkluderer dem. Pædagogen foretager en analyse af krydserne på sin liste som noget, der ikke er

naturligt, noget der kunne være anderledes og ændrer adgangskriteriet fra at børnene af egen drift tilslutter sig til at de skal direkte adspurgt skal sige ja eller nej. Og det giver et andet resultat.

Deling foregår også indirekte gennem accept af, at bestemte rum fortrinsvist benyttes af enten drenge eller piger. Eksempelvis benyttes dukkerummet fortrinsvist af piger, mens tumlerummet ofte er et sted, der besættes af drenge. Nogle steder anerkendes det af personalet og legitimeres ved generaliserede udsagn om, at drenge ikke kan finde ud af at rydde op, derfor er det et problem at de færdes i dukkerummet, hvor der er mange ting. Tumlerummet er derimod tit befolket af drenge, hvilket begrundes med, at de har mest behov for voldsom, fysisk udfoldelse.

Tendensen til opdeling understøttes endvidere i nogle tilfælde af voksensatte regler for samvær i børnehaven. Mange af de regler, der findes i børnehaven, er rettet mod at undgå sociale konflikter. Enkeltvist anskuet kan reglerne være fornuftige nok. Men når de bliver brugt i praksis, kan de nogle gange have kønsmæssig slagside. Her ser vi nærmere på to meget generelle regler, som findes i alle børnehaver i en eller anden udformning. En af disse regler er inklusionsreglen. Den siger, at når nogen kommer og spørger, om de må være med i en leg, så må man ikke sige nej, fordi der skal være plads til alle. Børnene finder ofte på andre måder at navigere på, så de alligevel selv kan vælge, hvem de vil være sammen med, uden at komme i direkte konflikt med reglen. Den praktiseres fx i udtryk som "Du må godt være med, men så skal du være hunden". Reglen om inklusion efterkommes, men den nyankomne anbringes i så marginal en position, at der alligevel ikke er tale om egentlig inklusion.

Inklusionsreglen fungerer ofte sammen med en eksklusionsregel, der giver børn ret til at råde over et rum eller et redskab i en periode uden indblanding fra andre. Reglen imødekommer netop børns behov for at være i fred nogle stykker ad gangen, og den beskytter også de aktiviteter, som børnene er i gang med, så de kan foregå uforstyrret i et stykke tid. Men regler giver samtidig mulighed for at udøve forskellige former for dominans og uligheder. For at få øje på det, er man nødt til at se, hvordan regler bruges i praksis. Her er et eksempel på, hvordan regler bruges af

børn på en måde, så det får betydning for drenge og pigers adgang til væsentlige ressourcer i børnehaven.

*Philip og Johannes har barrikaderet tumleren med et bjerg af puder i det smalle gangareal, der fører ind til puderrummet. To piger prøver at få adgang ved at fortælle, at de gerne vil lege cirkus, og at de har cirkusbilletter med. De bliver kontant afvist af Philip med besked om, at de skal lægge billetterne udenfor. Louise og Karen, der har brugt tid på at tegne og klippe, gør som de får besked på. Det lykkes dem lidt senere at kravle over afspærringen. De mødes af Philip, der råber "I må ikke være her!"*

*En af pædagogerne reflekterede senere over situationen og sagde, "Jamen, de har retten til at bestemme, om de vil have flere ind i rummet. De har også lært, at de skal tage et nej for et nej og ikke blive ved."*

Pigerne er utroligt hurtige til at acceptere, at de ikke kan komme ind i Tumleren med cirkusbilletter. Og de finder sig i, at Philip brokker sig. Man kan undre sig over, hvor Philip og den anden dreng får den autoritet fra. Hvorfor bliver Philip ikke bare overhørt? Han er kun 4 år, mens Louise og Karen er 5. En mulig forklaring kan være, at drengene netop henter legitimitet til deres afvisning i den generelle regel for samvær, som personalet har udleveret til dem.

Reglen om, at børnene skal have deres frie leg og ikke altid være sociale og inkluderende overfor alle, dominerer i en sådan grad, at den overskygger ulempen ved reglen: at den også giver anledning til, at eksklusion af bestemte andre bliver legitim. For pædagogerne kan fokus på sådanne regler nogle gange komme til at skygge for indsigten i, hvordan reglerne også kan bruges kønsafgrænsende, når børnene tager dem i egen hånd og forvalter dem med de betydningssystemer og kønsselvfølgheder, de gør brug af i deres interaktion med hinanden.

### **Hverdagens nødvendigheder**

Andre gange bidrager personalet til at blande drenge og piger i aktiviteter og hverdagens forskellige gøremål. Det skyldes dog ikke nødvendigvis at der føres en bevidst ligestillingspædagogik, men at tendensen til adskillelse ofte kommer i karambolage med institutionens centrale logikker og grundlæggende behov for at kunne afvikle hverdagen og løse den pædagogiske hovedopgave.

I løbet af dagen kan der være en række forskellige hensyn, der virker regulerende på den måde, børnene fordeles og deles i børnehaven. Det kan blandt andet være behovet for at holde ro og orden, sikre god stemning, organisere spisning, organisere samling og tage på ture. Hensyn der fører til andre opdelinger af børnegruppen end efter køn. Kravet om orden er nemlig, som Billy Ehn (2004) noterer sig, stærkest i nogle situationer, fx omkring måltider, samlinger, når der skal hviles og ved af- og påklædning. Det er også i disse situationer, at kønnet er mest ubetydeligt. I disse situationer er det andre omstændigheder der spiller ind på, hvordan børnegruppen selekteres. Det kan være graden af selvhjulpethed, når børnene skal klædes på til at gå ud på legepladsen. I forbindelse med samlinger kan der være behovet for at "sætte sig på" et par urolige børn, der afgør placeringen i rundkredsen. Og i forbindelse med Luciaoptog, som vi overværede, kan sammensætningen af børn i par være begrundet med kompetence, i den forstand, at et barn, der har styr på trinene, sættes sammen med en, der har brug for en sikker hånd at støtte sig til. Behovet for sikkerhed vejer også tungt i børnehaven, hvilket fremgår af dette eksempel:

*Det er den 13. december, Luciadag, i børnehaven. Der er feststemning fra morgenstunden. Børnene er klædt fint på. Nogle piger har taget kjoler på, hvilket man sjældent ser til daglig. Nogle drenge sætter hår på badeværelset. Mikkel instruerer i, hvordan man gør. Andreas har fået lidt voks i pandehåret og Janus siger, at han skal have hanekam. Per (pædagog) forklarer mig senere, at det er Mikkel, der har hårvoks med. Til daglig vil han ikke have det, fordi de små kan finde på at spise det. Det tænker forældrene ikke på, tilføjer han, når de giver dem det med. (uddrag fra feltdagbog)*

Den 13. december er en festdag i børnehaven. Der er derfor åbnet op for handlinger, der normalt ikke finder sted her. Kønnet bliver tydeligere markeret af både piger og drenge. Pigerne i kjoler og drengene med håret sat. Det ritualiserede brud synliggør på sin vis hverdagens normativitet, hvor kønnet markeres langt mindre. Festtøj og hårvoks er en undtagelse, fordi det forstyrrer den institutionelle orden, der blandt andet fordrer, at sikkerhed for de små prioriteres først og dagligdagen med dens indlagte perioder ude på legepladsen skal kunne afvikles, hvilket om vinteren forudsætter flyverdragter, der kan være svære at trække uden på en kjole.

## Alle børn skal have lige muligheder

I de senere år har der i den pædagogiske sektor været en tendens til bevidst at skille drenge og piger ad. Det sker blandt andet med henvisning til hjerneforskning, der lægger vægt på drenges og pigers hjerner som erklæret forskellige (se fx Ann-Elisabeth Knudsen, 2007). Det antages på den baggrund, at de har brug for forskellige pædagogiske tilbud. I en af de børnehaver vi var på feltarbejde, havde de for nogle år siden ført en sådan pædagogik:

*Jeg tænkte, hvad kunne være rigtig godt at tage pigegruppen med på - jamen, Rosenborg og se kronjuvelerne. Og drengene, hvad kunne være rigtig godt? Jamen, de har brug for at komme ud i skoven og løbe med sværd. (...) Og de syntes, det var pragtfuldt. (Interview med pædagog).*

Denne pædagogiske linie oplevede personalet imidlertid som illegitim i de situationer, hvor den fremstod som eksklusion af enkelte børn:

*Jeg ville aldrig sige til en pige: 'Nej du må ikke få et sværd. Du må ikke være med'. Aldrig. (ibid.)*

Differentieringspædagogikken løber altså ind i hensynet til, at alle børn skal have lige muligheder i børnehaven. Det opleves derfor ikke som legitimt at afskære børn, der gerne vil være med, fra bestemte aktiviteter med henvisning til deres køn. Det er interessant, at mens pædagogen i dette tilfælde oplever det som illegitimt at dele børnene op efter køn, så er der andre opdelinger, som personalet oplever som aldeles uproblematisk i børnehaven. Det gælder ikke mindst opdeling efter alder. Når det ikke opleves som problematisk, handler det givetvis om, at det grundlæggende ordnende princip for dagtilbud (vuggestue og børnehave) er alder. Det forekommer indlysende inden for institutionens rammer, selv om der findes mange beskrivelser af, at børn godt kan lege på tværs af alder, når de er udenfor børnehavens hegn. Det kan også hænge sammen med, at det enkelte barn vokser ud af den øjeblikkelige alderskategori og derfor med tiden vil få adgang til de privilegier, det på et givet tidspunkt er afskåret fra.

Der findes dog også situationer, hvor hverken køn eller aldersopdeling er legitim i den institutionelle kontekst. Det er fx ikke i orden, at en bestemt

gruppe systematisk sætter sig på bestemte rum eller andre ressourcer og ekskluderer andre fra dem. Retten til at sige nej skal vejes op mod normen om, at barnet er en del af fællesskabet. Den siger, at hvis kollektivet skal kunne fungere, så må det enkelte barn bøje af og undertrykke sine ønsker om at bestemme, have legetøj for sig selv og råde over fælles goder i længere tid ad gangen. Børnenes ret til at bestemme, hvem de vil have ind i tumlerummet, som beskrevet ovenfor, er derfor kun en ret, de har, så længe personalet vurderer, at det ikke er på bekostning af det andet og vigtigere hensyn til, at alle børn behandles ens og fair. På andre tidspunkter ser vi derfor, at personalet handler anderledes:

*Philip stopper to piger, der vil ind i tumlerummet med begrundelsen "I kan ikke være her, for vi skal lege cirkus". Han markerer, som han plejer, at rummet ikke er åbent for enhver. Lidt efter kommer de to piger tilbage med en voksen, der siger, at det ser da ud til godt at kunne lade sig gøre, at de også kan være i rummet, uden at de forstyrrer cirkuslegen. Philip og Johannes siger ikke noget. De står lidt stille og kigger, og da pigerne træder ind i rummet, vender de tilbage til deres forehavende, og den voksne går.*  
(uddrag fra feltdagbog)

I dette tilfælde fungerer eksklusionsreglen sammen med inklusionsreglen. Pædagogen, der tilkaldes, vurderer i det konkrete tilfælde, hvordan de to regler skal vejes mod hinanden. Hun tager stilling til, om drengenes forsøg på eksklusion er velbegrundet eller udtryk for dominans. På den baggrund konkluderer hun, at de to piger godt kunne være i rummet uden at forstyrre cirkuslegen. Drengene argumenterer ikke imod, de har ikke noget valg, da den voksne har magt til at definere rigtigt og forkert.

Tendenser til systematisk opdeling er noget, som personalet forholder sig til. Men det er ikke nødvendigvis, fordi de oplever det som et ligestillingsproblem, snarere fordi det bryder med princippet om, at aktiviteter, legetøj og rum skal være tilbud, der er åbne for alle.

## **Dilemmaer mellem institutionslogik og ligestillingspædagogik**

I dette afsnit vil vi diskutere nogle eksempler på mere bevidste ligestillingspædagogiske tiltag med henblik på at fremdrage den måde, de institutionelle logikker også her er medspillere og modspillere. Det

betyder, at principperne for ligestilling spiller sammen med andre institutionelle logikker på kompleks vis. Det første eksempel handler om de overvejelser, der kan være forbundet med at føre en pædagogik med vide rammer for, hvordan man kan være dreng og pige i børnehaven. Det andet eksempel handler om de overvejelser personalet gør sig om muligheden for at gå op imod den stærke tendens til opdeling af drenge og piger i adskilte grupper, når de kommer i børnehaven.

### **Mangfoldighed inden for normalitetens grænser**

Det første eksempel består af to illustrationer af drenge, der bryder med forventningerne til, hvad det vil sige at være "en rigtig dreng". I den første illustration fortæller Jeanette (pædagog) om en dreng på 2½ år, der lige har fået en lillebror. Sammen med to piger er han den ældste i vuggestuegruppen. Han leger meget med de to store piger, som han trives godt med. Når han leger med dem, vil han gerne putte dukker til at sove, han vil gerne lave mad og det er ham der giver dukkerne bryst. Jeanette tolker det som, at han er i gang med at finde ud af sin kønsidentitet men ikke helt har fundet den endnu. Jeanette er helt sikker på, at han har en identitet som en mand, hvilket de som personalegruppe understøtter ved at invitere drenge ind fra de andre stuer, så han får noget drengemodspil, som hun siger. Selv om personalet tydeligvis ikke oplever det som tilstrækkeligt for en dreng at lege med piger, er situationen ikke bekymrende for personalet, fordi han på andre områder ikke afviger fra forventningen til en dreng. I andre situationer kan han fx godt lege med andre drenge. Han betegnes som en dreng, der kan begge dele. Der udover kategoriseres han som et barn i udvikling. Han er i en udviklingsfase, hvor pædagogen føler sig tryk ved, at grænseoverskridelserne er udtryk for en alderssvarende søgeproces. Grænseoverskridelsen tolkes med andre ord som et udtryk for alder. Det er det, der gør, at personalet oplever det som bemærkelsesværdigt men legitimt. Det vil nok gå over med tiden. Det-skal-nok-gå-over-mekanismen fungerer imidlertid samtidig som det, der gradvist vil genne ham på plads inden for kønsordenen. Personalet gør altså ikke noget aktivt for at genne ham endeligt på plads, men har – endnu - tillid til, at tiden vil gøre arbejdet for dem.

I den anden illustration er personalet derimod temmelig utrygge ved den grænseoverskridelse, som de observerer hos en dreng:

*Og så var der noget, som jeg fortalte om forleden dag. Den lille dreng, der gik med pigetøj. Altså, alle kan huske ham i huset. Det var sådan lige over kanten. Man tænkte, hvad er det for noget? (...) Han havde en nederdel. Han kom lige ind ad døren om morgenen, og så tog han nederdelen på. (...) Det var udklædningstøj. Og så havde han et par strømpebukser på hovedet. Det var hans lange hår. Det var hans prinsessehår. Det ville jo være at øve vold på ham at sige, det må du ikke. Jeg synes, at drenge skal have lov at lege med dukker, og piger skal have lov at lege med sværd og revolvere og hvad der ellers er. De skal have det samme tilbud, ikke? (interview med pædagog)*

Jeanette fortæller, at selv om personalet oplevede det som overskridende, accepterede de det inde på stuen. Der var heller ikke nogen børn, der drillede ham. Personalet anerkendte drengens handlinger ligesom i tilfældet ovenfor, men her vækker det bekymring, og de oplever, at de står i et dilemma mellem på den ene side anerkendelsespædagogikken, der fordrer at drengen skal have lov til at være den han er, hvis han har det godt med det. På den anden side er de bange for, at hans identitet som dreng kommer i fare, hvis de anerkender "det forkerte". Bekymringen for drengidentitetens tilsyneladende nødvendige reproduktion er med andre ord ganske stærk som kønsordnende kraft i børnehaven. De overvejer derfor forskellige pædagogiske indgreb, som at fjerne tøjet i håb om, at han vil finde andre interesser og udvikle andre sider af sig selv. De prøver at aflede ham med andre aktiviteter, men hver gang vender han tilbage til nederdelen og prinsessehåret. Da "problemet" ikke vil gå væk af sig selv, vælger personalet at tilkalde psykologen for at få råd om, hvad de skal gøre, og de indkalder også forældrene til en samtale. Der er ingen tvivl om, at de bliver i tvivl om, hvorvidt deres pædagogiske linie kan have skadelige effekter. Og at skade her forstås som ikke at reproducere maskulinitet på bestemte måder hos børn i drengeskroppe. Hos dem bliver tanken derfor: Kan den anerkendende pædagogik komme til at bidrage til en "fejlkodning" af barnet.

Det ser ud til, at forvaltningen af rummelighed skaber angst og usikkerhed hos personalet, når barnets adfærd kommer for langt væk fra normen om, hvordan en dreng skal være. Når barnet ikke længere er umiddelbart genkendeligt inden for de kulturelle selvfølgeligheder om, hvordan køn skal gøres, bliver personalet i tvivl, om det kan rummes inden for den

almindelige pædagogiske ramme. Og normreproduktionen anses for så væsentlig, at der bliver behov for at hidkalde ekspertsystemet, som omgiver den pædagogiske institution. En af grænserne for en ligestillingspædagogik, der stiler efter mangfoldighed, går altså der, hvor personalets angst for ikke at bidrage til en tilstrækkelig stram reproduktion af kønnet normativitet begynder, og samme angst glider over i faglig tvivl på egen pædagogik. Så selv om der ofte tales om rummelighed i børnehaven og alle ønsker at tilslutte sig rummelighedstanken, er der alligevel klart markerede grænser, som træder frem, når de overskrides - som i dette eksempel. Det er ikke alt, der kan anerkendes, selv inden for en anerkendelsespædagogisk ramme. Spørgsmålet er, om man kan arbejde med at udvide denne ramme ved fx at konfrontere egne forestillinger i personalegruppen om, at kønsidentitet skulle være noget iboende barnet, som kommer til udfoldelse i voksenlivet. Man kan også udfordre sin angst for at gøre noget forkert ved at udføre lakmustesten: hvis det havde været en pige, der lavede prinsessehår af strømpebukser, ville barnets adfærd så blive opfattet som legitim og alderssvarende? Er det kun fordi, det er en dreng, at det opleves som forkert, bekymrende, barnligt eller noget, der forhåbentlig går over? Hvis svaret på testen er nej, kan personalet overveje, hvor vidt deres tolkningsrammer er for indsnævrende i forhold til børns kønnede udfoldelsesrum. Måske er det denne tolkningsramme, der er behov for at arbejde med - frem for drengen - for at få angsten til at gå væk.

### **At forene det tilsyneladende uforenelige**

Det andet eksempel handler om, at selvom personalet har et ligestillingspædagogisk ønske om at understøtte, at drenge og piger godt kan lege sammen og være bedste venner, så tør de i praksis ikke følge pædagogikken til dørs, fordi de ved, at når børnene bliver ældre, så bliver tendensen til opdeling af kønnene stærkere. Det betyder, at de ikke rykker en pige op i en børnegruppe bestående af lutter drenge og omvendt, selvom de i vuggestuen udgør en velfungerende legegruppe.

*Når de skal fra vuggestue til børnehave, så tænker vi jo i relationer. Både dem der kommer fra vuggestuen, men også, hvem der er der, hvor de skal hen. At der er nogle legerelationer. (...) Vi sætter ikke en lille pige ind til syv drenge. Så tænker vi os om og siger "der skal nogle piger sammen".  
(Interview med Jeanette)*

Grunden til, at de gør sådan i børnehaven, bygger på erfaring. De har set mange gange, at når børnene bliver ældre, er der en tendens til, at de begynder at lege mere kønsadskilt. Der er derfor en stor risiko for, at pigen vil falde ud af legegruppen. Derfor konkluderer Jeanette: *"At det er vigtigt, at man også er sammen med nogle, som er ligesom en selv"*.

Selv om valget fungerer langsigtet reproducerende i forhold til kønsordningen, gør personalet naturligvis dette af hensyn til det barn, der risikerer at blive isoleret uden legekammerater. Men de gør det også, fordi isolationen vil stille personalet i en afmagtssituation, hvor de vil få meget svært ved at hjælpe barnet. Det hænger sammen med, at børnehaven som institution ikke er gearet til at håndtere enkeltindivider og særtilfælde. Hverdagen bliver meget besværlig, hvis der er flere børn, der ikke tilhører en gruppe og dermed ikke har plads i kollektivet. Personalet foregriber derfor den situation, som de oplever som uløselig, hvor de skal overtale en gruppe til at tage et isoleret barn ind – uden blik for de langsigtede konsekvenser, der er forbundet med at legitimere, at (køns)lige børn leger bedst.

*Man vil jo frygtelig gerne, at de kunne lege sammen alle sammen. Men sådan er det ikke. Jeg synes, det er et overgreb, hvis man maser et barn ind, og de andre står og siger nej. Man kan være ret sikker på, at når man vender ryggen til, så bliver det barn sat af igen. (Interview med Jeanette)*

Det er værd at bemærke, at det overgreb, der omtales i citatet, går begge veje. Det er ikke kun det barn, der ikke må være med, som personalet synes, har været udsat for overgreb. Det er også den børnegruppe, der ikke ønsker at få det tiloversblevne barn med, som personalet oplever, at de udsætter for overgreb, når de presser dem til inklusion. Det er her følelsen af afmagt melder sig, og de oplever sig i en fastlåst situation: Gør jeg noget, er det forkert, gør jeg ingenting, er det også forkert!

Her ligger der en udfordring for ligestillingspædagogikken. For selvom personalet måske deler opfattelsen af, at tendensen til adskillelse af piger og drenge er en social konstruktion, der principielt kan være anderledes, og som det derfor bør være muligt at udfordre pædagogisk, så fremstår tendensen så stærk for personalet, at det går ud over tilliden til, at de kan håndtere den forventede eksklusion af det barn, der skiller sig ud med et

andet kønstegn på kroppen indenfor de givne institutionelle rammer. Når afmagten melder sig vil der være en tilbøjelighed til pædagogisk at efterkomme tendensen til kønssegregering i børnehaven.

### **Forældrenes forventninger**

En sidste ting, det er vigtigt at trække frem som rammesættende for det ligestillingspædagogiske arbejde, er forældrenes forventninger. Et særligt karakteristika ved børnehaven og andre dagtilbud er, at brugerne er meget tilstedeværende. Den ene brugergruppe, børnene, opholder sig inde i institutionen hele tiden, og den anden brugergruppe, forældrene, møder op i institutionen to gange dagligt. Forældrene er gennemgående meget interesserede i, hvordan deres børn har det i børnehaven, og de involverer sig i børnehavens liv på forskellig vis. De er vidner til den måde, personalet løser deres opgave på både direkte, når de afleverer og henter, og via deres barns oplevelser af hverdagen i børnehaven. Det betyder, at børnehavens ligestillingsarbejde i praksis foregår i direkte eller indirekte samspil med forældrenes forestillinger om køn og opdragelse. Her er en episode, der gennem tiden har fået anekdotisk status i børnehaven, der illustrerer det:

*Der var (engang ; -)) tre drenge fra den ene stue og en dreng fra min stue. Da vi kom ind på stuen, hvor vi har fine prinsessekjoler hængende med flæser og blonder og det hele, så styrede han lige over og sagde, at de skulle have dem på. Og så var det vores unge vikar, der var dernede, sagde: "Nej, det er til piger". Og så skreg de. Den ene skreg så vildt, at tårerne sprang. For selvfølgelig må de få de kjoler på. De kom ned, og de fik kjoler på. Der var også en lille pige, der var med. Og så legede de og tøffede rundt i de der kjoler og havde det dejligt. Så kom far til en af de små drenge og kiggede ude fra vinduet og tænkte. De der bevægelser er da min dreng. Og så tænkte han "Ej, han er i kjole". Da så han kommer ind, så ser han, at hans søn står og danser i kjole. Han grinede jo af det og syntes, at det var skægt. Han får så sagt: "Ej, giver I min søn kjole på?" Så sagde jeg til ham: "ja, det skal prøves. Det er da bedre nu end senere." Han syntes det var skægt, og han tog også nogle billeder af ham, fordi han så sød ud. (Interview med Jeanette)*

Historien viser, at børnehaven står i relation til det omgivende samfund, og at personalet reagerer på de forestillinger om køn, der blandt andet findes hos forældrene, som måske har andre grænser for mangfoldighed

end personalet og børnene. Her er historien fortalt med pædagogisk overskud – pædagogen får oven i købet lejlighed til at slutte af med en fyndig bemærkning. Undervejs bliver det dog klart markeret - både fra pædagogens og fra farens side - at her sker noget ikke-selvfølgeligt, noget usædvanligt, noget man må bemærke og le lidt ad. Børnene får altså ganske vist adgang til at gøre noget, der overskrider kønnet normativitet, men de kan ikke være i tvivl om efterfølgende, at de her er trådt over en grænse. Det har krævet skrig at få adgang, og bagefter følger klare markeringer af det usædvanlige i deres valg af leg. Så spørgsmålet er, hvor langt overskuddet rækker. I bemærkningen ligger nemlig også en appel til faren om, at de i bund og grund deler fælles forestillinger om, hvad der er rigtigt og forkert for drenge og mænd. Når det er bedre nu end senere, er det fordi, de ting børn gør i barndommen, kan betragtes som noget, de leger, og som derfor ikke skal tages alvorligt som andet end leg. Den fælles norm, som pædagogen henviser til med bemærkningen er, at det derimod er et problem, hvis voksne mænd ikke kender kønsgrænserne omkring beklædningsgenstande. Den overordnede pointe med eksemplet er, at fordi børnehaven er afhængig af brugerne, så er der et udtalt behov hos personalet for at bringe sig i overensstemmelse med forældrenes normer. Når der er forskellige normer på spil, bliver det pædagogiske arbejde besværligt og konfliktfyldt som i dette eksempel:

*Jeg synes også, at drenge skal have lov til at lege med dukker. Vi havde en dreng, hvis far var politimand. Han måtte ikke lege med dukker. Hans mor sagde, at faren ikke måtte se, at han legede med dukker. For hende måtte han godt, men det ville faren ikke have. Og der tænker jeg, at det har drenge også brug for (Interview med pædagog).*

Her præsenterer køn sig som et konfliktfyldt felt. Forældrenes normer og indbyrdes uenighed skaber problemer for det pædagogiske arbejde. Her er der en vigtig diskussion at tage i børnehaven om, hvad dens politik og praksis skal være. Skal forældrene bestemme, hvad deres børn skal foretage sig i børnehaven eller skal pædagogerne sætte rammerne? Hvor langt rækker forældres bestemmelse ind i institutionen? Kan institutionen her være et lille frirum for drengen, der åbenbart snævres rigtig stramt ind i maskulinitetskoder derhjemme? Og vil det ikke være en værdig pædagogisk opgave? Set i et lidt bredere perspektiv, kan personalet komme til at stå i et krydspres mellem børnehavens brugerrettede opgave

at passe forældrenes børn og børnehavens almene opgave, der indebærer at forvalte nogle værdier i samfundet herunder værdier om rummelighed og ligestilling (Jørgensen & Melander, 1999; Olesen, 2007). Det betyder, at ligegyldigt, hvordan børnehaven handler, så findes der en risiko for, at der er nogen, der bliver utilfredse. I det her skitserede tilfælde skal børnehaven håndtere et dilemma mellem på den ene side at møde forældrene på deres normer og svigte barnet eller på den anden side at imødekomme barnets behov for at udfolde sig som den han/hun er og håndtere forældrenes vrede, angst og misbilligelse.

### **Tiderne skifter**

Pointen leder direkte over i det sidste punkt, vi vil pege på, nemlig at arbejdet med køn og ligestilling også er indlejret i bredere samfundsmæssige tendenser og skiftende forventninger til den opgave, børnehaven skal løse og den måde, den skal løses på. Det kommer blandt andet til udtryk gennem personalets forventning til sig selv om, at de skal udgøre mandlige rollemodeller for drengene, selv om der udelukkende er kvinder ansat på arbejdspladsen:

*Og jeg tænker jo lidt, at vi skal udfylde et hul, fordi vi ikke har nogen mænd her. Jeg tror også, at man som pædagog tænker (...) at jeg skal også kunne spille fodbold. (...) Jeg skal også kunne klatre op i træet, når vi laver træklatring dernede. Der tænker jeg mig selv som rollemodel. (Interview med Jeanette)*

Når der ligger en forventning hos personalet om, at de skal kunne være maskuline rollemodeller uanset deres eget køn, hænger det ifølge Steen Baagøe Nielsen (2005) sammen med, at børnene og forældrene efterspørger privatsfære som en erstatning for den tid, de ikke selv er i stand til at være sammen med barnet. Det vil sige, at institutionen skal spejle en familiær form for hverdagsramme. I det perspektiv bliver det personalets opgave at udfylde dette behov for samvær og nærhed. Denne opgave har historisk ligget hos kvinderne. Men med forventningen om, at moderne fædre også skal spille en mere tilstedeværende rolle i deres børns liv, rejses der nye forventninger om, at børnehaven også skal kunne kompensere for fædrenes fravær i hverdagen. Spørgsmålet er, om børnehaverne oplever det som en udfordring, de skal svare på (som pædagogen i ovennævnte citat) og dernæst, hvordan børnehaverne vælger at svare på udfordringen. Skal de fraværende fædre kompenseres

af mandligt personale i børnehaverne eller skal de kompenseres ved at kvinder forestiller sig, hvad deres mandlige kollegaer vil have gjort i deres sted? Eller skal det personale, der nu engang er ansat i en given børnehave, deles om de opgaver, der er, uden smålig skelen til, om det er særlig mandligt eller kvindeligt konnoteret at klatre i træer, spille fodbold, bage eller udvise forskellige former for omsorg?

## **Opmærksomhed på institutionslogikker**

Dette kapitel har vist at arbejdet med køn og ligestilling foregår i et normativt felt, der blandt andet er styret af veletablerede institutionslogikker, der er knyttet til løsningen af børnehavens hovedopgave, som den ser ud på et givet historisk tidspunkt. Nogle gange trækker disse logikker i retning af at skabe adskillelse og forskelle mellem drenge og piger, mens de andre gange har tendens til at foretage knap så aktive medproduktioner af netop køn som forskel. Når man skal arbejde med at skabe lige muligheder for drenge og piger, er det vigtigt at være opmærksom på disse mekanismer:

- Adskillelse er mere sandsynlig, når børnene er på egen hånd, fx på legepladsen eller andre steder, hvor de selv står for gruppedannelsen. Her øver de sig i kønskoder, som de observerer større børn og voksne tage meget alvorligt, og det kan give meget håndfaste udmøntninger. Det kan give anledning til at overveje forskellige måder, de voksne kan være til stede og indgå i aktiviteter - uden nødvendigvis at overtage styringen.
- Det er vigtigt at være opmærksom på, hvordan børn får adgang til forskellige aktiviteter. Hvornår er kønnet adgangsbillet? Hvis man ønsker kønsintegration, kan man overveje at indføre regler for inklusion: hvordan kommer man med i en leg og andre aktiviteter? Det kan fx være regler for brug af tumlerummet. Hvis personalet iagttager, at rummet primært bruges af den samme gruppe af drenge, og at andre kan have vanskeligt ved at komme til fadet, vil det være en god idé at indføre tidsbegrænsning og turtagning, som nok skal varetages af de voksne.
- Der er en del eksempler på, at personalet arbejder mod tendensen til kønsadskillelse. Det hænger sammen med, at andre fordelingslogikker træder frem i den måde, hverdagen afvikles på. De forskellige logikker - fx anerkendelseslogikken, inklusionslogikken, børnehaven er for alle logikken - der virker i børnehaven, uden at personalet egentlig tænker

det ind i en kønssammenhæng, kan tages op i det ligestillingspædagogiske arbejde.

- Den organisatoriske enhed i børnehaven er gruppen. Personalet bestræber sig derfor meget på, at alle børn har plads i en gruppe. Her kan det være fristende at følge strømmen i retning af de kønnede grupper, som børnene tilsyneladende selv etablerer. Hvis man vil noget andet, er det en ligestillingspædagogisk opgave at understøtte blandende grupper og at understøtte, at grupperne bliver positive oplevelser for børnene.
- I børnehaven skal alle børn gives lige muligheder for udfoldelse og behandles fair. Dette ideal kan danne modvægt til, at de samme børn sætter sig på børnehavens ressourcer i form af rum og genstande. Det kan derfor være en ligestillingspædagogisk opgave at genoverveje de regler og rutiner for samvær, som personalet oplever, at børnene bruger til at ekskludere hinanden fra rum og aktiviteter.
- Normalitet er ikke noget, som personalet i børnehaven alene er herre (dame) over. De pædagogiske handlinger i retning af større grad af ligestilling foregår i samspil med - og nogle gange i modspil med - forestillinger i børnehavens omverden. Her er den vigtigste samspilspartner børnenes forældre. Hvis personalet skal kunne håndtere det krydspres, som de kommer under i tilfælde af uenighed med forældrene, er det vigtigt, at personalegruppen er klar over deres egne principper og overvejer, hvordan de bedst kan varetage barnets tarv ved at skabe frirum og udvidede handlerum for børnene.

## 4. Kulturer mødes – og kønnede fortællinger (gen)opstår

Af Kenneth Aggerholm

Som det er fremgået, kan børnehaven både være med til at producere og reproducere køn. Men det er ikke altid let at få øje på hvordan køn spiller en rolle i børnehavens hverdagsliv. Dette afsnit vil se nærmere på hvordan det kommer til syne gennem narrative strukturer. Ved at kaste et kulturanalytisk blik på børnenes fortællinger, lege og relationer vil vi forsøge at analysere på de narrativer, som vi har kunnet observere i børnehaven. Vi vil se på hvordan disse kommer til at angive normativiteter i børnehavens praksis og endvidere hvordan de kan have deres ophav i den omgivende kultur. Målet hermed er at stille normativiteterne til skue, for efterfølgende at kunne arbejde aktivt med at udvide og omforme dem.

Udgangspunktet for denne del er, at børn i deres sociale liv overtager og fortolker kulturelle elementer. Med Flemming Mouritsens distinktion mellem på den ene side *kultur produceret for børn af voksne* og på den anden side *børnekultur*, vil dette afsnit undersøge relationen imellem de to (Mouritsen, 1996: 10-12).

Kultur for børn består af medier som børnelitteratur, teater, musik, sange, film, tv, computerspil, legetøj, etc. Denne del af kulturen kan både have pædagogisk sigte eller tage form af ren underholdning. Børnekultur er på den anden side frembragt af børnene selv. Den kunne også kaldes "legekultur" og dens udtryksformer kan for eksempel være lege, fortællinger, vitser, sange og bevægelsesformer.

Relationen mellem de to typer kulturer er reversibel, idet påvirkningen går begge veje. For nærværende vil fokus være på, hvordan børns lege og relationer er involveret i og inspireret af den kultur, der omgiver dem. Lege er ikke adskilt fra pædagogiske projekter og øvrige sociale og kulturelle omstændigheder i børnenes liv. Som det vil fremgå, giver inspirationen fra disse sig til kende både indirekte i form af børnekulturens organisationsformer og direkte ved tematisering af konkrete emner i fortællinger og lege. Med endnu et begreb lånt fra Mouritsen (1996: 84-88) kan udvekslingen mellem de to kulturer beskrives ved, at kulturen

produceret for børn af voksne fungerer som *råstof* for børnekulturen. Det betyder, at vi ikke ser på børnenes lege og relationer som direkte afspejlinger af den omgivende kultur. Snarere end en direkte efterligning (1:1) er der tale om en omformning, hvor råstoffet frembringes og omdannes til fortælling i børnenes verden. Relationer og roller som børnene støder på i fortællinger, sættes på spidsen i børnekulturen og polariseres derved som råstof for en symbolisering i fortællinger og lege. I et kønsperspektiv vil vi derfor fokusere på, hvordan råstoffet manifesterer sig som "pige" og/eller "dreng" frem for "pigen" og/eller "drengen".

Antagelsen er således, at kulturen for børn viser ud over sig selv. Dermed forstås, at børnelitteratur, film, legetøj, etc. ikke blot kan betragtes som underholdning med æstetisk værdi. Disse kulturelle tilbud til børn vil også have en socialiserende funktion, da de byder på en bestemt repræsentation af barndom og i den forstand rummer et dannelsepotentiale (Christensen, 2004:231). Dette perspektiv åbner for at arbejde med børns relationer og positioneringer uden at de direkte spændes for voksnes projekt. Ærindet er således ikke, at lege og fortællinger skal instrumentaliseres ved at gøre dem til middel for pædagogiske mål. Vi ønsker at analysere os frem til kulturelle bevæggrunde for karakteristiske fremtrædelsesformer i børnehaven for derved at åbne dem for pædagogisk refleksion.

## **Narrativer i børnehaven**

En helt almen og velkendt del af menneskers sociale liv er at skabe og placere sig i forhold til historier og fortællinger (Czarniawska, 2004). Studier viser desuden, at de traditionelle fortællinger ofte udgør en diskursiv påvirkning af børnenes hverdagsliv (Davies, 2003). De tilbyder fortællemønstre, metaforer, plot og personligheder, som danner forståelsesramme for børnene, når de skal positionere sig i forhold til andre og fortolke deres sociale verden. Nina Christensen beskriver i forlængelse heraf, hvordan børnelitteraturen kan fungere som udtryk for og bekræftelse af bestemte kulturelt værdisatte billeder af barndommen (Christensen, 2004). Vi vil undersøge dette fænomen ved både at se på, hvordan historier og fortællinger, der kan observeres i børnekulturen, kan have hentet sit råstof i de billeder af barndommen, der fremstilles i

kulturen for børn, samt hvordan narrativerne bruges af børn og pædagoger i hverdagen.

Børn har adgang til et væld af narrativer både hjemme, i børnehaven og alle andre steder, hvor de færdes. De stifter der igennem bekendtskab med mange forskellige slags fortællinger – fra klassiske eventyr til moderne fortællinger og tegnefilm. Mange af disse er rettet direkte mod enten piger eller drenge, hvilket allerede anskueliggør en stereotyp fremstilling af køn.<sup>1</sup> I mange af dem kan desuden findes magtrelationer, som bygger på ensformige opfattelser af kønnenes positioner. Det gælder ikke kun de gamle eventyr. De kønnede magtrelationer i Snehvide og Tornerose er således ikke væsensforskellige fra Tarzan, Barbie og Batman. Der er dog også fortællinger med alternative fremstillinger af køn, for eksempel i Astrid Lindgrens Pippi Langstrømpe og Ronja Røverdatter, ligesom nyere fortællinger som Harry Potter og udgivelser som Far og far og lille tango (Schreiber-Wicke, 2006), samt Malenes mor gifter sig med Lisa (Lundborg, 1999), udforsker nye fortolkninger af køn. Vi skal ikke her levere en udtømmende analyse af eksisterende fortællinger for børn. Vi interesserer os for, hvilke narrativer der er til rådighed for børnene i børnehaven. Vort fokus er derfor på børnenes hverdagsliv med blik for, hvordan kulturen for børn kan indvirke på børnekulturen og dermed være med til at præge børnenes kønsopfattelse fra første færd.

En aktivitet, hvor relationen mellem narrativer fra forskellige kulturer bliver særligt tydelig, er udarbejdelsen af fantasifulde historier i fællesskab. Som pædagogisk redskab kaldes denne aktivitet "Den integrerende baggrund" (Cecchin, 2000: 146). Her brydes barne- og

---

<sup>1</sup> Se eksempelvis katalogerne med børne- og ungdomsbøger fra Carlsen (2006-2007), Forum og Høst & Søn (2007) og Gyldendal (2007). Især Gyldendals udgivelse af henholdsvis "Pigernes store eventyrbog" og "Drengenes store eventyrbog", hvor kendte eventyr er delt op efter, hvilket køn de henvender sig til, kan ses som udtryk for og bidrag til fastholdelse af en stereotyp kønsopfattelse.

voksenperspektivet ved, at pædagogen begynder at fortælle en historie, som børnene indgår i. Efter at have skitseret præmisser og scenarium for historien inddrages børnene i fortællingen. De skiftes til at bringe historien fremad med korte bidrag til den samlede historie. Disse bindes løbende sammen af pædagogen, som forsøger at skabe en samlet fortælling der giver mening – hvilket ikke altid er et let job. I en rytmiksession i en børnehave skal en kvindelig pædagog og ti børn lave en sådan historie:

*Indledningsvist skal der vælges roller. Pigerne vælger at være hund, kat, baby, en pige der siger "bla bla" og endelig 3 prinsesser. Drengene vælger at være henholdsvis lampens ånd, en papegøje og en ostemad på en crosser. Historien starter med, at pigerne er på et slot for dernæst at drage ud på det store hav i et skib (tæppe midt på gulvet). Lampens ånd overtager nu historien og forklarer, at "pludselig tryller han motoren i stå." Pigerne ligger derefter og driver på åbent hav, indtil papegøjen kommer og hælder benzin på motoren igen. Historien tager herefter nogle raske udviklingsforløb, indtil ostemaden på crosseren (Robert) udtrykker sin frustration over ikke at få lov til at præge legen. Da han endelig får lov af pædagogen til at bringe historien videre, er forløbet noget rodet og ikke let at digte videre på. Derfor må han gå sammen med lampens ånd, som kan trylle ham om til Hulk. Robert indskærper for øvrigheden, at Hulk er en superhelt, der kan løfte højhuse. Ånden i lampen sender derefter Hulk ud for at slå prinsesserne i ansigtet. På en af prinsessernes (Josephine) initiativ bliver disse imidlertid til superprinsesser og flyver væk. De lander og går lidt rundt i skoven, går hen til lampens ånd, får strøm og flyver så væk igen. (Uddrag fra feltdagbog).*

Historien bygger på et klassisk narrativt forløb kendt fra eventyr. Det er værd at bemærke, at dette så langt fra er kønsneutralt: pigerne sidder i midten og har brug for hjælp, mens drengene kommer udefra og henholdsvis driller eller hjælper. Josephine har som den eneste pige svært ved at overlade initiativet til drengene. De øvrige piger affinder sig fuldkommen med fordelingen. Desuden er pædagogen, som initierer det narrative forløb, hele tiden med til at understøtte strukturerne i historien. Historien er således også et eksempel på, hvordan børnehaven kan være med til at legitimere og reproducere kønnenes positioner. Eksemplet viser desuden, hvordan der trækkes på kendte figurer, som børnene kan identificere sig med - både i det indledende valg af roller og da Robert ikke kan komme på en videreudvikling af historiens forløb. I

den situation tyer han i stedet til et rolleskift, hvorved han kan positionere sig (maskulint) i legen på ny.

Et andet eksempel på en fælles fortælling er hentet fra et farvel-arrangement i en børnehave:

*Et fast ritual ved farvel-arrangementer er, at en drage bliver vækket fra sit skjul. Det er en stofdrage som en af pædagogerne giver liv og som giver gaver til barnet som stopper i børnehaven. Derefter flyver den rundt og giver krammere til alle børnene. Den sidste begivenhed er en historiefortælling, hvor en kvindelig pædagog og børnene i fællesskab skal digte om en dag i dragens liv. Dragen er tydeligvis populær, og historien får børnene til at deltage ivrigt i fortællingen. Jonna, der skal flytte, får lov til at starte historien. Hun fortæller, at det er morgen, og vækkeuret ringer, dragen skal op. Rasmus digter videre ved at lade dragen falde ned og spise en mand. Robert og Frederik fortæller dernæst, at dragen falder ned på gulvet. Lisa digter, at dragen skal ud og købe ind, fordi der kommer gæster. Alma fortæller, at dragen putter is og flødeskum i indkøbsposen. Frederik fylder indkøbsposen med penge, en bombe og en håndgranat. Josephine forklarer, at dragen derefter putter et skelet i posen, hvorefter den går hjem til gæsterne der venter. Historien ender da der opstår uro i den ende af bordet hvor de ældste drenge sidder. (Uddrag fra feltdagbog).*

Det bemærkelsesværdige ved denne historie om dragen er, at børnehaven her selv producerer børnekultur. Historien udgør en narrativitet, som børnehaven selv har skabt, idet det er en fiktiv figur, der er opstået i børnehavens univers og som kun vågner op til dåd, når et barn skal forlade børnehaven. Som sådan er den "kønsneutral", hvilket er med til at fremhæve, hvor stor indflydelse børnenes øvrige kulturer har, når de producerer kultur i børnehaven. I børnenes indlæg er det således ikke vanskeligt at spore kønsrelaterede mønstre hentet fra andre domæner. Både drenge og piger bidrager til samme historie, men de bidrager med vidt forskellige elementer. Der er en kamp om, hvilken karakter fortællingen skal have. Når drengene fortæller, er dragen et farligt bekendtskab, der ødelægger ting, skaber uro og truer andre. Når pigerne fortæller, er dragen gemytlig, laver rolige ting og køber ind med henblik på at hjælpe andre.

De to fortællinger er eksempler på, hvordan børnehaven både kan reproducere og søge at omforme børnenes medbragte narrative strukturer. Eksemplerne viser samtidig, hvor meget børnene trækker på deres kendte narrative strukturer og dermed inddrager henholdsvis maskulint og feminint konnoterede historieføløb, selv når børnehaven skaber sine egne nye fortællinger. Den sidste historie viser således, hvor vanskeligt det er for børnehaven at ombryde de kulturelle koder, der omgiver den.

En del af forklaringen på disse narrative mønstre kan være, at børnene i deres fortællinger ønsker at markere et tilhørsforhold til henholdsvis pige- og drengegruppen. Det kan være med til at farve indlæggene, så man på den baggrund opnår anerkendelse og kan indgå i det rette fællesskab. For drengenes vedkommende kunne en bevæggrund for deres bidrag desuden søges i det forhold, at historien i begge tilfælde bæres frem af en kvindelig pædagog, hvilket fra start kan give den en overvægt af feminine konnotationer, som de måske føler sig inviteret til at kontrastere. Dorte Marie Søndergaard beskriver tre umiddelbare positioneringsstrategier, som drenge kan ses gøre brug af vis a vis attraktive men kvindeligt konnoterede aktiviteter og legesituationer (Søndergaard, 2003: 38-39). Omskrevet til nærværende kontekst kan de for det første vende ryggen til aktiviteten, for det andet kan de forsøge at destruere den historie, de ikke umiddelbart har adgang til, og for det tredje kan de deltage i den feminint konnoterede historie ved at byde ind med tilstrækkeligt maskuline historieføløb, så man ikke risikerer at få sit tilhørsforhold til den maskuline kategori mistænkeliggjort. En af Søndergaards pointer er, at reaktionsmønstrene ikke beror på en iboende maskulin kraft men på en kulturel legitimeringsnødvendighed. I eksemplerne kan disse strategier genkendes i forskellig form. Især sidstnævnte løsning manifesterer sig flere gange, blandt andet gennem en håndgranat i tasken og forvandling til en ødelæggende superhelt. Den sociale kontekst og selve aktivitetens form kan således have indflydelse på børnenes fortællinger.

En anden forklaring på historienes forskellige karakter, når henholdsvis drenge og piger fortæller, kan være, at de digter ud fra forskellige narrativer. Selvom historierne ikke hele tiden giver mening fra et voksenperspektiv, er det ikke vanskeligt at genkende mønstre fra en række populære fortællinger. Mens fortolkningsuniverset hos drengene i

sidste eksempel er præget af en god-ond dikotomi, hvor dragen indtager en primært ond position, er pigernes præget af det familiære og af omsorg for andre. Det kunne tyde på, at piger og drenge henter deres råstof til fortællingerne forskellige steder. Gennem fortællinger bliver børn præsenteret for en beskrivelse af verden, der giver mulighed for identifikation og orden. Men narrative strukturer er per definition ikke værdineutrale, de rummer et budskab og har et sigte (Czarniawska, 2004). Gennem virkelige og fiktive historier lærer børn dermed, hvad der er rigtig opførsel, ordentligt sprog og andre normale adfærdsformer – herunder normale måder at gøre køn på. Det er sandsynligt, at der trækkes på denne forforståelse i skabelsen af nye historier. Det bliver her tydeligt, hvilke narrative forløb, der står til rådighed for henholdsvis drenge og piger, hvilket samtidig anskueliggør, hvor meget disse narrative strukturer betyder for, hvordan børn strukturerer deres verden og hvilke roller, strukturerne giver dem mulighed for at indtage. At pigerne indtager en bestemt type roller, hvori de drilles, hjælpes eller på anden måde er afhængige af drengene, er i den optik ikke et tilfælde. De indtager og gentager en diskursiv praksis kendt fra eventyr og andre historier med klare magtstrukturer.

Selv om børnenes udtryk i legekulturen ikke kan tages for information, der kan aflæses som deres reflekterede syn på verden, må det alligevel antages, at ytringer og strukturer i den fiktive sfære kan belyse børnenes kønsrelationer uden for fiktionen. Når Robert i historien skal ud og slå pigerne i ansigtet, skal det naturligvis ikke tolkes som et ønske om at forvolde korporlig skade på pigerne. Det er et fiktionssprog, uden dog at være helt uskyldigt. Det tjener til at markere hans maskulint konnoterede position, som kan legitimere hans fremfærd i legen. Han ønsker at være den initiativrige og kraftfulde og derved manifestere sin magt over pigerne. Kun på en driftig piges initiativ undslipper prinsesserne. Som superprinsesser er de dog stadigvæk i et afhængighedsforhold til drengene. Spørgsmålet er, om et narrativt mønster som dette kan undgå at smitte af på børnenes relationer, når historien er omme.

### **Legens formler**

Børns legekultur er som oftest bygget på et grundlag af enkle formler, der strukturerer legen (Mouritsen, 1996:16-18 og 68-69). Disse kan både bestå i en rytme, bestemte bevægelser, remser og andre strukturer. Som

historierne ovenfor kan de hente deres råstof i den omgivende kultur. Legene kan derfor til dels være organiseret på forhånd af de kulturer, børnene indgår i og af deres sociale livsomstændigheder i det hele taget.

Svenske undersøgelser peger på, at der er stor forskel på strukturerede og frie lege (Månsson, 2000; Odelfors, 1998). I det følgende skal der fokuseres på den frie leg og på de kønsrelaterede strukturer, der kan observeres i disse aktiviteter. For selv om der findes en righoldig og meget varieret legekultur i de børnehaver, vi har haft vores gang i, er det ikke vanskeligt at få øje på, at der i den frie leg hersker forskellige legekulturelle koder for piger og drenge.

*Tre piger har fundet sammen om en leg i "hjemmehjørnet". Legen præges i starten af udtryk som: "skulle vi så ikke sige at jeg var storesøster?", hvilket besvares med et: "ok, og så kom der gæster!". Rollerne og legens setting skal indledningsvist defineres klart, og en pige, der kommer senere, skal først spørge om lov til at være med, hvorefter hun tildes en rolle og kan indgå i legen. Legens forløb er derefter, at moderen skal servere mad for storesøster og gæst, samtidig med, at hun skal passe et lille barn (en dukke). (...)*

*5 drenge deltager i en fælles leg efter fastelavnsfest. 3 af drengene er i forvejen klædt ud som Darth Vader (Rasmus, Troels, Robert), en er sørøver (Søren), mens Kresten ikke er klædt ud. Legen er struktureret ved at der deles op i to hold: de gode og de onde. Der etableres et hierarki ved, at Robert udnævner sig selv til chef. Der duelleres derefter med lyssværd, paprør og andre genstande, og i løbet af legen udvikler de enkelte karakterer særlige evner. For eksempel da Kresten dør og Rasmus pludselig kan trylle ham levende med et skjold. Eller da Troels' lyssværd, inspireret af trylleskjoldet, med laser kan skære helt gennem maven, så man ikke kan blive levende igen. (Uddrag fra feltdagbog).*

Tendentielle forskelle, som vi ser i legenes karakter hos drenge og piger, kan også illustreres ved et eksempel fra en onsdag eftermiddag på legepladsen i en børnehave.

*Der er meget bevægelse, legene flyder og børnene virker glade og engagerede. Ved en umiddelbar betragtning er der ikke den store forskel på legenes udformning til trods for en klar opdeling på baggrund af køn. Pigerne har taget løbehjul og trehjulede cykler i brug, mens drengene*

*bevæger sig rundt til fods. Ved nærmere eftersyn træder klassiske legestrategier imidlertid frem. Pigerne bevæger sig nok rundt, men de er på fælles udflugt fra deres hjem, som i dette tilfælde er legehuset. Drengene bevæger sig også rundt, men det foregår uden fast base, idet de leger "røver og politi". (Uddrag fra feltdagbog).*

Selv om eksemplerne kan virke som en noget stereotyp fremstilling af børnenes måder at lege på, kan de måske fortælle noget om de formler, der ligger til grund for en type lege, vi har kunnet observere i børnehaverne. Noget tyder på, at der i legene reproduceres en bestemt fortælling om "pige" og "dreng". Udover den åbenlyse brug af tegn fra den omgivende kultur i form af udklædning, roller og titler, gør børnene også brug af velkendte positioneringsstrategier.

I eksemplerne fremgår det, at pigernes primære initiativ består i at oprette harmoni og eliminere modstand ved at tage vare på legens stabile strukturering. I legen kan dette komme til udtryk ved, at piger ofte positionerer sig ved at bestemme rollefordelingen. I "hjemmehjørnet" er det ganske tydeligt, at der gentages en storyline, der stammer fra ideelle hjemlige mønstre, hvilket desuden er genkendeligt fra andre studier (Davies, 2003). Her kan pigerne i moder- eller søsterrollen enten passe dukker eller skabe fortællinger om hjemmet og familien.

I eksemplerne består drengenes initiativ derimod i højere grad i at bryde legens harmoni og finde på nye modstandere og udfordringer. Det kan komme til udtryk ved, at drengene positionerer sig, enten med fysisk dominans, særlige egenskaber eller ved at besidde de bedste, største, dyreste eller sejeste stykker legetøj.

Sådanne eksempler på forskelle mellem positioneringsstrategier hos drenge og piger er givetvis velkendte for de fleste pædagoger. Lignende beskrivelser af forskelle kan desuden findes i andre studier af børns lege (Kampmann, 2000; Steenhold, 1999). At vi og andre beskriver nogle sammenfaldende forskelle i legemønstre gør, at man må reflektere over, om deres genkendelighed får os alle sammen til at få øje på netop dem og at overse de anderledes praksisser, der også findes. Som Kampmann også bemærker, består det interessante dog ikke i at konstatere forskellene

men at overveje, hvordan man kan bidrage til at gøre børnenes legekultur mere mangfoldig.

I forbindelse med fri leg kan det problematiseres, om en uindskrænket frihed i virkeligheden leder til flest muligheder for det enkelte barn. Kajsa Wahlström (2005) beskriver eksempelvis fri leg som en "kønsrollebevarende aktivitet". Fraværet af direkte pædagogisk intervention kan være præmissættende for børnene, da andre dele af institutionskulturen og omgivende kulturer i så fald sætter rammerne for udfoldelserne. Det kan for eksempel ses i indretningen af børnehavens rum. I en af de børnehaver, vi har observeret i, bestod indretningen på en stue af sektioner med henholdsvis et biltæppe, dinosaurfigurer, prinsesseudklædning/dukke og et "hjemmehjørne". En sådan indretning bærer klare kønnede konnotationer og har derfor allerede struktureret, hvilke aktiviteter, der er tilgængelige for børnene på baggrund af deres køn, hvilket vore observationer kan bekræfte. Desuden kan det overvejes om et "tumlerum" giver lige muligheder for alle børnene. I vore observationer lader det til primært at være drengenes domæne.

Ud over rummenes indretning sætter institutionskulturen også rammer gennem regler. Disse varierer meget fra børnehave til børnehave, men det kan være værd at overveje, hvilke muligheder og begrænsninger, de kan være med til at give børnene, og om køn spiller en rolle i den forbindelse (se afsnit 3 for analyse af regler for inklusion og eksklusion). Endelig kan børnenes gensidige spejling i og af hinanden være af stor betydning, når der skal forhandles legitime legestrategier. Som beskrevet i analysen af narrative mønstre, kan det også i forbindelse med børnenes lege antages, at de bygger på forskelligt kulturelt råstof hos drenge og piger. Disse forskelle kan reproducere i børnegruppens sociale liv, idet børnene søger at markere et tilhørsforhold til henholdsvis pige- og drengegruppen ved at indtage legitime og anerkendte legestrategier. Den frie leg kan ved denne interne sociale påvirkning i børnegruppen være med til at reproducere bestemte fortællinger og kulturelle mønstre.

Normalitetsgrænserne i frie lege lader altså til at være relativt faste størrelser. Rammerne for, hvad der kan anerkendes som legitimt, er veletablerede i børnegrupperne og reproducere i mange tilfælde internt blandt børnene. I et kulturanalytisk perspektiv må det på denne baggrund

konstateres, at udvekslingen mellem børnekulturen og omgivende kulturelle mønstre kommer til udtryk i forskellig grad afhængig af den pædagogiske styring. Denne styring kan naturligvis antage mange former.

En pædagog beskriver i et interview, hvordan hun ser sin pædagogiske opgave, når henholdsvis drenge og piger leger i kønsopdelte grupper. Hun forklarer, at hun over for piger typisk intervenserer ved at hjælpe de svageste, som falder ud af legen, ind i legen igen og sørge for, at de får en rolle i legen. Man kunne kalde dette en art "indslusningspædagogik". Når drengene leger, er hendes pædagogiske strategi en anden. Da intervenserer hun typisk ved at hjælpe børnene med de dårligste stykker legetøj til at få del i de bedre, og omvendt. Denne måde at hjælpe til på kunne kaldes en "fordelingspædagogik". I begge tilfælde søger pædagogen at hjælpe børnene med deres positioneringer i legen for derved at opretholde en orden og balance i legens forløb. Begge strategier afspejler dermed variationer af inklusionsprincippet, hvori de forskellige strategier kan finde legitimitet.

I praksis er billedet naturligvis mere broget, men i et kønsperspektiv kan hendes beskrivelse af pædagogiske interventioner dog alligevel problematiseres. Når børnegruppens normativiteter også understøttes fra pædagogisk side, er det med til at bekræfte de herskende logikker i legekulturen. Da eksemplerne peger på, at disse logikker ikke altid giver piger og drenge samme muligheder, kunne der i et ligestillingsperspektiv være et pædagogisk udviklingspotentiale i de små interventioner i den (ellers) frie leg.

Børnehavens mulighed for at ombryde disse mønstre og udvide rammerne for, hvordan piger og drenge kan lege, kan derfor bestå i at forstyrre de fastlåste mønstre pædagogisk og derved udfordre selvfølgeligheder i børnegruppen. Det kan være med til at udvide børnenes relationskompetencer. I forlængelse af eksemplet ovenfor kunne en udvidelse bestå i at lære drengene at forholde sig direkte til relationen, uden at sætte ting mellem sig selv og de andre, og at lære pigerne den ekstra relateringsmulighed, der består i netop at bruge en ting som instrument for at opnå kontakt og inklusion. Selvom et normativt ideal om lige muligheder for børnene uanset køn kan gå på tværs af institutionens pragmatiske forhold (ro, orden, etc.), kunne små pædagogiske

forstyrrelser i børnenes orden være med til at skabe nye værdighedspositioner og inspirere til nye legestrategier hos børnene.

### **I begyndelsen var ordet...**

Et andet råstof, der er med til at præge børnenes roller og relationer, er sproget. Det udgør en helt afgørende del af børns subjektiveringsprocesser (Davies, 2003; Palludan, 2002). I sprogindlæringen overtages logikker og begreber, hvilket udgør en væsentlig del af barnets socialisering. Sproget er således med til at konstruere og værdisætte børnenes hverdagsliv. Nina Rossholt beskriver diskurser som magtstrukturer nedfældet i sproget, der konstituerer børnenes sociale verden (Rossholt, 2007). Sproget angiver dermed en normativitet i form af anerkendte diskursive repræsentationer – eksempelvis angående køn.

*I en kort samtale jeg (feltarbejder) havde med Abelone, spørger jeg, om hun en gang imellem tager sin lillebrors supermandstøj på. Abelone svarer: "nej, det er for drenge" Jeg spørger: "er det det?" Hun svarer igen: "ja, det er for drenge." Jeg spørger videre: "og du vil ikke være supermand?" Abelone fastholder: "Nej". Jeg indvender: "jamen Supermand kan jo flyve. Er det ikke noget for dig?" Abelone udbryder: "jo, jeg er også supermand". (Uddrag fra feltdagbog).*

Dette er en historie om et veletableret script om Supermand, som udfordres af den voksne. Abelone forestiller sig slet ikke, at hun kan være Supermand, da denne rolle allerede er maskulint kønnet. Selv om Supermand rummer egenskaber, der tydeligvis også tiltrækker piger - han kan for eksempel flyve - står en identifikation ikke med det samme til Abelones rådighed. Rollen er ikke umiddelbart tilgængelig for piger via det sproglige og kulturelle script, der foreligger. Man kunne have forestillet sig et andet forløb hvis feltarbejderen havde brugt betegnelsen Superpige eller Superkvinde. Disse betegnelser ville dog være konstruerede til lejligheden og dermed ikke en del af den etablerede kultur for børn. De ville derfor givetvis ikke på forhånd være tilgængelige for pigernes forestillingsverden.

Der er dog også eksempler på, at børnene omvendt udfordrer voksnes sproglige selvfølgheder og selv finder alternativer.

*10 børn spiller fodbold. Malte [som er målmand] har ikke mange bolde at kaste sig efter i målet, og bliver åben for, at der kan være flere målmænd. Malte vil have Johanne ind i målet. På opfordringen svarer Johanne: "Jeg vil ikke være målmand, jeg vil være målpige". [...] Da Line [pædagog] kommer forbi og ser Johanne stå og hænge lidt i nettet, siger hun: "Nå, er du målmandens kæreste?" Spørgsmålet hænger lidt i luften, vinder ingen genklang. Malte spørger hurtigt: "Må Johanne ikke også være målpige?" "Jo, selvfølgelig, bare ind i målet Johanne. Godt", svarer Line. Endelig nærmer bolden sig målet, Malte løber lidt ud af målet. Oskar råber: "Man skal blive i målet!". Malte vender sig rundt og siger med overbevisning: "Jo, målmander og målpiger må godt løbe ud af målet!". Lidt senere kommer bolden og børnene forbi igen, og der råbes: "Målmand, er du klar?". Malte svarer igen: "Der er også en målpige!". (Uddrag fra feltdagbog. Eksemplet behandles også i afsnit 5, side 77).*

I dette eksempel er det barnet, der tager den voksne på ordet, idet to forskellige sprogkulturer krydses. I den voksnes umiddelbare logik, båret af hendes sproglige udtryk, er en pige i målet naturligvis målmandens kæreste. Det vidner om hendes umiddelbare syn på hvordan piger og drenge kan indgå i denne type aktivitet. I børnekulturen er denne logik imidlertid ikke rodfæstet (endnu). Der er derfor mulighed for at tage logikken op til forhandling og stille spørgsmålstejn ved den normativitet der kommer til udtryk gennem sproget. Derudover kan det bemærkes, at Johanne får hjælp af Malte til at føre forhandlingen om en ny position. Der ligger en pointe i det forhold, at Malte kan udgøre den stærkeste forhandler for ændring, da han qua kønskonnotationerne er den umiddelbart legitime indehaver af de positioner, der forhandles om. I eksemplet havde pædagogen dog givetvis anerkendt den nye position, selv om Johanne havde skullet krydse kønsgrænsen selv.

Eksemplerne fortæller noget om, hvordan aktiviteter og roller kan rumme en struktur, uden at det umiddelbart bemærkes. En del af de fortællinger, der bringes ind i børnehaverne, er meget skjulte og ligger i sproget, og som det fremgår, kan roller og narrative strukturer gennem sproget pege på bestemte køn. Børnenes muligheder er derfor på forhånd påvirket af sprogets muligheder, som allerede har angivet præmisserne for børnenes identificering. Johanne kan ikke identificere sig med Maltes forslag om at

være "målmand", og pædagogens indskydelse: "målmandens kæreste" ville uforvarende have sat Johanne i en afhængig og passiv rolle.

Det anskueliggør vigtigheden af, at man nogle gange fremhæver og reflekterer over det, som normalt tages for givet i sociale og symbolske kontekster. Kun derved bliver det muligt at stille det normale til forhandling. Dorte Marie Søndergaard peger netop på, hvordan dekonstruktion af magtdiskurser kan tage sit afsæt i små "rystelser" af det selvfølgelige gennem regulering af det sproglige (Søndergaard, 1999). Lokale ændringer revolutionerer naturligvis ikke kønsordenen, men i mange tilfælde kan det alligevel være frugtbart at lege lidt med mulighederne for at finde navne og betegnelser, der inviterer begge køn. Som det er fremgået, kan børnene fint indgå i den proces. De tager ikke altid sprogets muligheder for givet, og det nye ord "målpige" gør det muligt for Johanne at stå på mål med Malte. Et kønsneutralt ord som "målvogter" kunne måske have givet nemmere adgang for Johanne fra begyndelsen.

### **Nye roller kan give nye muligheder**

Selv om børnene i det sidste eksempel selv medvirker til at forandre et lille stykke af deres børnekultur, er det ofte en særdeles vanskelig og langsommelig proces, som i mange tilfælde kan kræve en pædagogisk styring. Der kan således noteres en vis træghed i ombrydningen af strukturerne i børns for forståelse. De relationer og adfærdsformer, der anerkendes som legitime blandt de øvrige børn, er ofte en fast størrelse. Dertil kommer, at børn, idet de læser eller hører nye historier med nye roller og relationer, er meget præget i deres forståelse og på selektiv vis sætter det nye i forhold til det verdensbillede, de allerede har (Davies, 2003). På samme vis forholder det sig med legens formler. Legens faste roller, som eksempelvis består af Mor, Lillen, Storesøster og Far (i prioriteret rækkefølge), udgør en fiktiv formel for en bestemt type lege, som er særdeles svær at ombryde (Mouritsen, 1996).

### **Rollemodeller**

Børnenes fortællinger viste tidligere, hvordan rollemodeller kendt fra populære fortællinger i høj grad er med til at bestemme, hvilke positioner, der er legitime og dermed mulige for børn at indtage. Børnene kan skabe sig en position i deres lege og i det sociale liv i det hele taget ved at læne

sig op ad en kendt identitet. Adgang til mange forskellige rollemodeller kan derfor være med til at give børnene et repertoire af muligheder for at søge nye identiteter i fællesskabet og indgå i nye relationer. Som det også fremgik tidligere af børnenes fortællinger, er det ikke alle rollemodeller, der henvender sig til alle børn. Ofte er det de kønnede tegn, der afgrænser, hvem der kan overtage identitet og egenskaber fra en bestemt figur. Ved at stille alternative rollemodeller til rådighed for børnene, kan børnehaven være med til at tillade alternative sociale strategier. Dronningeeksemplet på en alternativ rollemodel er Pippi Langstrømpe.

*Efter en rytmiksession med Pippi-Langstrømpe tema sidder 4 piger i vindueskarmen og viser ivrigt muskler til de andre børn på legepladsen. (...)*

*I dag optræder Janus som Pippi-Langstrømpe. Med Pippi-paryk poserer han for en pædagog, hvorefter han sætter i løb ud af stuen og over mod vuggestuen. Han er i centrum for opmærksomheden, og flere børn slår følge og næsten tiljubler ham. Flere af de andre børn sætter sig desuden imod, når han kaldes Janus med et: "nej, han hedder Pippi!". Som en respons til dette spørger pædagogen: "nå, er du så lige så stærk som Pippi?", hvortil Janus svarer ved at hæve armene og vise muskler. (Uddrag fra feltdagbog).*

Med Pippi Langstrømpe som forbillede kan piger vise muskler og drenge bære paryk. Fortællingen viser, hvordan kulturen for børn kan være med til at udvide rammerne for det normativt selvfølgelige i børnekulturen. Som rollemodel giver Pippi børnene plads og rum til at udfolde sig i roller, hvor det maskuline og feminine ikke længere er hinandens modsætninger. Pædagogens anerkendelse af Janus ligger dog tydeligvis i Pippis maskulint konnoterede egenskaber. Det kan derfor tolkes, at hendes maskuline tegn i form af styrke og mod, i pædagogens øjne gør det legitimt for Janus at iklæde sig paryk og optræde som Pippi. Det kan i forlængelse heraf tolkes, at hendes feminine tegn, som blandt andet omfatter omsorg og ikke-voldelig autoritet, legitimerer at pigerne indtager kraftbetonede roller.

Inddragelse af alternative forbilleder som Pippi kan være med til at udvide rammerne for legitim maskulin og feminin positionering. De kan forstyrre, hvad der anses for at være normalt, og give børnene et repertoire af muligheder for at indgå i fællesskabet på nye måder og dermed bryde

nogle selvfølgeliggjorte og veletablerede mønstre. Eksemplet med dragen viste, hvor vanskeligt det kan være for den enkelte børnehave at omforme kulturelle mønstre. Dragen rummer ikke en fortælling, der er stærk nok til at kunne ændre ved de narrative mønstre, der gør sig gældende i børnekulturen. Dertil kræves åbenbart et veletableret forbillede fra kulturen for børn. Ikke at børnehaven ikke kan have held til at skabe et sådant, men ved at tænke alternative rollemodeller ind i litteratur, film, computerspil, m.m. til børn, kan nye grænser for kønnenes legitime positionering vinde udbredelse.

### **Rolleskift**

I forlængelse heraf, er der i vore observationer eksempler på, hvordan den enkelte børnehave kan arbejde aktivt med rollerne i børnekulturen. Der kan således ligge et pædagogisk udviklingspotentiale i ganske simple rolleskift i hverdagen.

*I dag har Alma og Frederik sammen bestyret buffeten under frokost. De fandt her på, at de skulle være drillenisser, og i denne nye rolle har de derefter været uadskillelige i flere timer. De har en fælles mission, som går ud på at drille andre, først på stuen og derefter på legepladsen. De to nyder hinandens selskab, de griner sammen og løber ivrigt rundt til nye ofre for de godmodige drillerier. I enkelte situationer, når de ikke løber rundt og driller, bliver de næsten helt kærlige. I en stille stund på legepladsen står de tæt sammen og Frederik fører Almas hånd op på hans bryst og spørger "kan du mærke mit hjerte banke?", hun svarer efter lidt tid "ja, det kan jeg godt mærke". De har mange lignende søde små udvekslinger og er rørende enige om alt vedrørende rollen som drillenisser. (Uddrag fra feltdagbog).*

Eksemplet fortæller noget om, hvor vigtigt det narrative forløb er for, hvad der er muligt. I kraft af deres nye fælles rolle er det helt uproblematisk for Alma og Frederik at lege sammen. De skænker det ikke en tanke. Ved tidligere lejligheder har Frederik ellers kategorisk afvist, at han leger med piger. Med nye roller bliver det muligt at lave om på, hvad der ellers anses for normalt og gøre alternative lege og relationer mulige. Det er således et eksempel på, hvordan børnehaven aktivt kan arbejde på at fungere "kønsneutraliserende" i forhold til omgivende kulturer. Ved at introducere narrativer og roller, der ikke bærer kønnede konnotationer, bliver det muligt at initiere helt nye måder at positionere sig på i legene og gøre alternative strategier legitime.

Eksemplet fortæller desuden noget om den afstand, der kan iagttages mellem det udtalte og det udførte. Praksis rummer generelt noget bredere rammer end det ekspliciterede, hvilket Frederik er et godt eksempel på. Denne betragtning underbygges af studier, der påviser, at børns opfattelse af køn varierer meget alt efter, om de forholder sig til det på et abstrakt eller konkret niveau (Fagrell, 2000). På et abstrakt niveau er der en tendens til, at køn fylder væsentligt mere som betydningsbærende kategori. Dette peger på, at kønnenes relationer i høj grad præges diskursivt. Det anskueliggør samtidig, at der kan findes et ligestillingspædagogisk udviklingspotentiale i at knytte de nye roller og relationer direkte an til praksis for derved at mindske den diskursive regulering. Tilsyneladende giver et sådant tilbud om nye roller endnu mere plads til at udføre et bredere spektrum af praksisformer.

### **Mod en mere mangfoldig børnekultur**

I dette afsnit har vi set på sammenhæng mellem kulturen for børn og børnekulturen. Det er fremgået, hvordan kulturen for børn kan virke som råstof til børnekulturen, hvorved forestillinger om køn kan overføres til og reproduceres i børnekulturen. I den optik kan man se narrativer fra populære fortællinger gentage sig i børnenes levede praksis, og man kan se, hvordan de afstikker rammerne for, hvad der er legitimt og illegitimt.

Mange af de narrative strukturer, der kan observeres blandt børnene, er ude af børnehavernes hænder. De er en fast forankret del af kulturen og er i mange tilfælde overleveret gennem generationer. Dermed ikke være sagt, at børnehaven ikke kan gøre fra eller til. Det viser sig netop i vore observationer, at narrativer rummer et stort pædagogisk udviklingspotentiale. Faste rammer i form af anerkendte narrativer og formler for lege, er helt nødvendige for, at børnene kan strukturere deres verden i børnehaven. Som dette afsnit har givet eksempler på, kan indgroede mønstre imidlertid også begrænse børnenes muligheder. For at sikre børnene lige muligheder for at udfolde sig uanset køn, er det derfor væsentligt at sigte mod en mere mangfoldig børnekultur i børnehaven. At ombryde stereotype mønstre i børnenes positioner og relationer kræver, at de har adgang til fantasiverdener, som udforsker nye metaforer, nye magtstrukturer og nye sociale relationer. Ved at udfordre en binær kønsopfattelse, som kan findes i mange klassiske fortællinger for børn, og

i stedet byde på nye fortællinger om køn, og nye fortællinger om børn, hvor køn ikke gøres relevant, kan børnehaven være med til at tilbyde børnene nye måder at se verden på og dermed nye muligheder for at positionere sig. Det kan samtidig være med til at rykke ved personalets forventninger til børnene.

Et oplagt fokus for fremtidigt ligestillingsarbejde i børnehaver er på den baggrund, at børnene skal have adgang til et bredt udbud af narrativer og have et varieret kulturelt råstof til rådighed. At de har det til rådighed skal både forstås i den konkrete betydning: børnene skal have naturlig adgang til det i form af et bredt udvalg af børnebøger, legetøj, aktiviteter, m.v. Det skal dog også forstås i en udvidet betydning: alternative valg af narrativer og legestrategier må opsøges, udvikles, inddrages, og hvor børnene trækker dem ind, må de mødes anerkendende fra pædagogisk side. Det er i denne udvidede betydning, den største udfordring ligger. Man kan aldrig møde et barn helt fordomsfrit, men hvis man er opmærksom på nogle af hverdagslivets normativiteter og forsøger at udvise åbenhed over for nye og anderledes narrative strukturer, formler for lege, sproglige udtryk og roller, kan fordomme tages op til refleksion og forhandles på ny. Med tiden kan det være med til at rekonstruere skjulte og indlejrede diskurser, som i visse tilfælde ikke giver piger og drenge lige muligheder. Dermed kan nye normativiteter reelt stå til rådighed for børnene – og mangfoldige fortællinger om køn kan opstå.

## 5. Mangfoldige køn

Af Jette Kofoed

En af de bogserier, der studeres af ganske mange 3-6 årige er Flunkebøgerne. Hver side i bøgerne er tæt tegnede med figurer og begivenheder, hvor flunkerne tilsyneladende bliver væk, fordi de falder sammen med omgivelserne. På hver side efterlyses en antal flunker, som læserne opfordres til at gå på jagt efter. Nogle flunker springer læseren i øjnene, mens andre kan være svære at få øje på. Mange børns øjne er trænedede, og de finder rutineret og begejstret de flunker, som gemmer sig i tegningerne. At indlede jagten på de forsvundne flunker er lidt ligesom at indlede jagten på køn i børnehaveliv. Nogle køn springer én i øjnene, mens andre måder at forme, dirigere og leve kønnet børnehaveliv på er vanskeligere at få øje på. Vi har bestræbt os på at få begge dele med. Både de køn, der springer i øjnene og de, der har det med at blive væk eller overset. Pointen er altså, at der er mange køn, mange måder at gøre, være, udtrykke køn på – og altså flere end to.

I denne del af rapporten beskæftiger vi os med de diskurser om køn, som de tre børnehaver, vi studeret, fungerer igennem, eller sagt på en anden måde: de forståelser af køn som er virksomme i de tre børnehaver. Analysen beskæftiger sig altså med forståelser af køn. Når der slås ned på forståelser af køn i børnehaven, er det, fordi sådanne forståelser har betydning for, hvordan børnene bliver mødt og spejlet, og derfor også for hvordan de gennem de voksnes og de andres børns reaktioner på sig, lærer at forstå sig selv og andre – også som medlemmer af et fællesskab. Det er de voksnes og de andre børns reaktioner og spejlinger, der er med til at skabe de enkelte børns identiteter, deres opfattelse af, hvem de selv kan være, hvordan det er legitimt og mindre legitimt at opføre sig, at klæde sig, at opsøge og afvise legekammerater, at bevæge sig og så videre – alt det, som man kan kalde deres opfattelse af, hvad det vil sige at være et passende barn her, og mere specifikt en passende dreng eller pige.

At være medlem af et fællesskab forstår vi altså her også som det, vi kalder *passendehed* (Kofoed, 2004). De passende drenge og piger springer i øjnene ligesom de mest iøjnefaldende flunker. Men så er der jo

også de mindre passende, dem der er og gør køn på måder, som mindre velvilligt kan genkendes og i stedet bliver forklaringskrævende.

I det følgende vil vi vise, hvordan børnelivet og børnehavens måder at organisere sig på også skaber rammer for hvilke børn, der bliver forstået som passende og hvilke børn, der kommer til at fremstå som mindre passende. Vi vil vise, hvilke normativiteter børnene og børnelivet ordnes efter, og hvordan drenge og piger læses, modelleres, motiveres, overvåges og justeres på i forhold til de gældende normativiteter, eller det man med et andet begreb kunne kalde for *policing* (Frosh *et al.*, 2002; Kofoed, 2004, 2005). For måske er dét, der springer i øjnene, ikke så meget konkrete drenge og piger, der gør det hele rigtigt, men snarere de normer, der med større eller mindre held forsøger at arbejde dem på plads som 'rigtige'.. Det er sådanne normer, dette afsnit handler om. Det drejer sig altså i dette perspektiv om, hvordan børnene spejles (forskelligt) i institutionen, og hvordan de forstås som mere eller mindre selvfølgelige. Dette afsnit tilbyder i den forstand nogle lidt andre blikke på de pointer, som blev præsenteret i afsnit 3, hvor inklusionsreglens måder at fungere på blev fremvist, ligesom dens sammenhæng med eksklusionsreglen blev tydelig. I dette afsnit vinkles samme spørgsmål, men på lidt andre måder.

## **Anerkendelsesstrategier**

I de tre institutioner er ansat både kvinder og mænd. Flere af de interviewede har været ansat som pædagoger eller pædagogmedhjælpere i flere år, og i det hele taget er institutionerne præget af personalemæssig kontinuitet. Over de næste sider skal vi forfølge først hvilke betydninger, der knyttes til mandlige og kvindelige pædagoger og hvilke anerkendelsesstrategier, der ser ud til at blive taget i brug. Siden undersøger vi kort, om der kan iagttages en sammenhæng mellem de konnotationer, der knyttes til de voksne og dem, der knyttes til børnene.

I institutionerne berettes der om, hvordan der i de fleste børnehaver er ansat flest kvindelige pædagoger, hvordan mandlige pædagoger ofte er eftertragede og om det dilemma, der handler om, hvordan det er uklart, hvilke funktioner de mandlige pædagoger skal opfylde, og om hvordan de eftertragede mandlige pædagoger så i nogle sammenhænge alligevel "gøres kvindelige af deres kvindelige kollegaer", som en beskriver det.

Nogen pædagog-adfærd forstås altså som særligt knyttet til kvindelige kroppe, mens anden pædagog-adfærd forstås som knyttet til mandlige pædagog-kroppe.

Flere af de mandlige pædagoger fortæller om, hvordan de oplever, at mænd indimellem skal ansættes i daginstitutioner, fordi der er bestemte mandlige dyder, som skal repræsenteres i institutionerne, og hvordan disse dyder så alligevel skal "gøres kvindelige af deres kvindelige kollegaer", som en udtrykker det. På den måde afspejler interviewene, hvordan mændene på en måde forpligtes på at gøre og være noget andet end de pædagoger, der i forvejen er ansat – fordi deres kroppe giver udgangspunkt for anderledes tolkninger af, hvem de kan og bør være, og de derfor netop også forpligtes på anderledes pædagog-adfærd. Men eftersom de allerede ansatte pædagoger jo har brugt mange år på at udvikle deres professionelle kunnen i forhold til de nødvendigheder, der ligger i arbejdet – f.eks. det at yde omsorg, at have blik for børns behov, at trøste og støtte og lege børn videre i deres udvikling – så er det jo sin sag at blive forpligtet på at gøre noget andet. Og især er det sin sag at løfte denne forpligtelse alene med en implicit begrundelse i, at 'elastikken' mellem ens krop og et bestemt handlerepertoire tilsiger, at man skal være noget andet end det, der allerede er der. Mændene bliver på den måde fanget mellem på den ene side en 'kvindelig toning' af den professionalisering af arbejdet, som er foregået gennem professionens mangeårige udvikling og på den anden side en forpligtelse på at gøre noget 'maskulint' begrundet i at det skal være noget andet end det, der allerede er der.

Personalet fortæller om ansættelse af mandlige pædagoger og om deres erfaringer med, hvordan "der er en majoritet af kvinder i børneinstitutionsområdet", som en af pædagogerne formulerer det. Hun fortsætter:

*"Måske er de [mandlige pædagoger] også en anden slags mænd end dem, børn møder andre steder. [...] Altså nu har jeg jo været pædagog i mange år, og jeg har jo også arbejdet sammen med mange mandlige kollegaer, og det har jeg været glad for. Altså, men jeg synes alligevel... de har på en måde sådan arbejdet på kvindelige præmisser".*

Beretningen kan genkendes i flere af interviewene. Det handler om en erfaring med, at forskellige former for adfærd kan blive forstået eller tonet som henholdsvis feminin og maskulin. Når det sker, hænger det ikke sammen med, at kun mænd eller kun kvinder kan gøre henholdsvis det ene eller det andet – at kun mænd f.eks. kan spille fodbold med drengene eller kravle i træer, eller kun kvinder kan lave perleplader og "Trin for trin" – men det handler om, at der har dannet sig en form for 'elastik' mellem figuren kvinde og det f.eks. at lave perleplader, sådan at forventningen om at være bedre til, eller forventningen om gerne at ville stå for perlepladeproduktion, knyttes til personer i kvindekroppe. Forventningerne til bestemte kroppe og bestemt adfærd har således konsekvenser ikke bare for bestemte aktører, men også for 'elastikken' mellem figuren og bestemte handlerepertoires, altså for hvad der opfattes som rigtigt og forkert for hvilke kroppe.

Sine steder anvendes køn til at specificere passende og ønskværdig adfærd for pædagoger i forskellige kroppe. Afkoder vi materialet for idealer for den mandlige pædagog, finder vi i interviewmaterialet følgende adjektiver som beskrivende for den "gode mandlige pædagog": Han er "fysisk aktiv", han er "udfordrende", "kort og kontant" og "har lyst til vildskab". Mændenes kommunikation med børnene beskrives som "direkte", "kontant og til sagen" og "hurtig afregning". Det er altså en helt bestemt måde at være pædagog på, der formes her. Søger vi videre igennem materialet, ser det ud til at være de samme adjektiver, der af pædagogerne beskriver nogle bestemte drenge i institutionen. De drenge, der genkendes som de 'rigtige drenge' er "stærke", "udfarende", "vilde", og "ikke bange af sig".

I udgangspunktet bliver det at handle, lege, intervenere eller trøste på måder, der forstås som 'maskuline' grobund for at blive forstået som legitim og anerkendelsesværdig mandligt konnoteret medlem af fællesskabet. Hvis flere skal have adgang til den slags anerkendelse, så kunne der være behov for at standse op og afbryde sin egen praksis, som en af de mandlige pædagoger, Hans, foreslår. Han begrundet nødvendigheden af at tænke i køn, og af ikke bare at følge sin egen fornemmelse af at nøjes med at tage de drenge med som gerne vil være sammen med ham:

*"Det bliver pædagogisk for snævert. Dem, der kan lide os, bliver til kongerne. Og vi kommer til at tabe nogle børn. Det ville være for sårbart for nogle bestemte børn, hvis vi ikke huskede at tænke os om og inddrage de børn, der ikke lige hænger i hælene på os [de mandlige pædagoger]. ... Der er nogle bestemte drenge, der suger til sig, og som får al voksenkontakten ... det er dem, der kan lide den slags mand, som jeg er".*

Eller som en af hans kvindelige kollegaer udtrykker det:

*"Generelt er børn glade for Hans, så der hviler et stort ansvar på ham for hvilken slags rollemodel, han vælger at være. Og indimellem så stryger han igennem rummet og råber: 'hvad så drenge, skal vi ud og spille bold?' 'eller 'alle drenge herover'.... Og så er det så at jeg lige minder ham om, at det måske ikke kun er drenge, der spiller fodbold, og at pigerne også skal inviteres med".*

Hans er altså opmærksom på, hvordan hans måder at være og handle på i børnehaven kalder bestemte børn til sig. Ligesom han er opmærksom på, at hvis det ikke kun er børn i de drengekroppe, der er de største og forstås som de sejeste, der skal med ham på tur og spille fodbold, så bliver han nødt til at standse op og tænke over, hvordan han kan agere på måder, der inviterer andre børn med. Han tænker over det, hans kollegaer minder ham om det, når de får øje på for snævre eller lukkede invitationer, og samtidig så laver han disse invitationer, som er lukkede og inviterende over for helt bestemte børn. Så begge dele foregår samtidig: de lukkede invitationer og opmærksomheden på, at det kunne være en ide at åbne lidt op, invitere lidt bredere og få de børn med, som ikke af sig selv 'klistrer' til Hans.

I det følgende beskæftiger vi os også med, hvad der sker i en af de situationer, hvor Hans glad inviterer børn af samme slags som sig selv med til fodbold. Det betyder ikke, at vi ikke ser og anerkender Hans' vilje til at handle anderledes. Det betyder heller ikke, at vi bare giver Hans' kollega ret i, at han i en fart skal se at få nogle piger med. Det betyder bare, at den situation, hvor Hans inviterer drengene med til fodbold også finder sted og fungerer som en kønsreproducerende kraft i børnehaven, og at den ifølge pædagogerne ikke er enestående. Det gør den velegnet til analyse. Sagen er nemlig, at begge dele finder sted – refleksion og reproduktion - og at begge dele er betydningsfulde. Dels for at forstå

hvilke hverdagshandlinger, der opretholder og vedligeholder køn, og dels for at se hvor den daglige praksis ikke kun er entydig, men også brydes.

## Et tilbud om figurer

Køn eksisterer ikke, heller ikke i børnehaver, i et vakuum, men blander sig altid med andre sociale kategorier. Køn bæres, formes og forandres i sammenblandingerne med et utal af sådanne andre kategorier (Koføed, 2005; Staunæs & Søndergaard, 2007a, 2007b). Når blikket er rettet mod børneliv i forskellige institutionelle kontekster, udgør alder den kategori, som køn mest iøjnefaldende blander sig med. Eva Gulløv og Charlotte Palludans arbejder med børn i børnehaver peger på, hvordan alder organiserer børns sociale relationer (Gulløv, 1999; Palludan, 2005). Pernille Hviids afhandling om lidt ældre børn i SFO, viser ligeledes hvordan biologisk alder og anciennitet (kunne man næsten kalde det) er betydningsfuldt i børns forståelser af deres egne deltagelsesmuligheder (Hviid, 2001). Så iagttagelserne i dette studie af, at alder er betydningsfuldt i den sociale organisering i børnehaver og af, at alder blander sig med andre sociale kategorier, er hverken nye eller unikke, men bekræftes af centrale undersøgelser på feltet.

Børnehaveliv er altså organiseret omkring aldersgrupper – storegruppen, mindstegruppen eller hvordan grupperingerne kaldes, men ofte er opdelingen foretaget med tydelig henvisning til alder. De færreste børn vil komme igennem børnehavelivet uden en klar fornemmelse af, at alder er betydningsfuldt, og at det er attraktivt at blive *større*. Vi har i analyserne af det empiriske materiale heller ikke begrænset os til at se på køn, men har haft blikket rettet mod, hvilke andre normativiteter vi har set blande sig med køn. Igennem analyserne over de næste sider kunne vi således retteligen have fremhævet alder, som en af de figurer (forklaring følger) vi i det følgende præsenterer. Men vi har valgt at reducere antallet af virksomme figurer for at gøre det muligt at fremvise de analytiske pointer om køn så tydeligt som muligt. Derfor er der ikke nogen figurer, der specifikt håndhæver alder som vigtigt i de følgende analyser, men skulle vi have tegnet kompleksiteten tydeligere op, så skulle også en aldershåndhæver have været til stede.

Materialet er blevet undersøgt med følgende spørgsmål: Hvilke præmisser er der for konstituering af køn? Og hvilke skrøbeligheder og potentielle

sprækker kan identificeres? For at belyse disse overordnede spørgsmål arbejdes der via følgende supplerende spørgsmål: Hvad anerkendes hvilke børn som (af pædagoger og af de andre børn)? Hvem har 'for lidt' af hvad? Hvem har 'for meget' af hvad?

Når børn – drenge og piger – skal finde rundt i børnehavens hverdagsliv, er der flere forestillinger om, hvad den rigtige pige/dreng er for en, altså flere normativiteter der ser ud til at guide børnene i deres daglige tilblivelser. Vi tydeliggør disse normativiteter ved at samle dem i noget, vi kalder for *normativitetsfigurer*. Navngivningen og beskrivelsen af disse figurer er analyseresultatet. Vi kunne være stoppet ved analyserne af institutionernes logik eller ved påvisningen i rapportens første og anden del af, hvordan der i børnenes indbyrdes relationer trækkes på velkendte narrativer. Men vi eksperimenterer nu lidt og beretter om normativiteternes måder at fungere på gennem etableringen af en række figurer, som vi hævder, fylder ganske meget i institutionernes liv. Figurerne er blevet til på baggrund af analytiske læsninger af det empiriske materiale, som beskriver det 'rod', som hverdagsliv udgør. Bestemte normativiteter ordner sådant 'rod', og vi udpeger altså bestemte figurer, som vi hævder vogter over og håndhæver disse normer.

De figurer, der nævnes i rapporten, skal ikke forstås som præferencer eller anbefalinger af Den Gennemsnitlige Dreng og Den Gennemsnitlige Pige (Staunæs, 2005). Eller som et forslag til opretholdelse af de forskelle, der måtte vise sig særligt virksomme. Figurerne navngives for at kunne formidle, hvordan normerne blander sig i de måder, børnene omgås hinanden, og i de måder pædagogerne omgås hinanden, og ikke mindst de måder hvorpå pædagoger og børn bevæger sig rundt i samme institution. Ideen om at identificere sådanne processer og at benævne dem 'figurer' trækker på Staunæs & Søndergaards arbejde, hvor de (med Law og med White i hånden) kalder denne tilgang for Social Science Fiction (Staunæs & Søndergaard, 2007a, 2007b). Desuden trækker vi på Barrys pointering af, hvordan en gen- og omfortælling af socialpsykologiske processer kan åbne for andre handlemuligheder end de allerede kendte (inspireret af narrativ terapi) (Barry, 1997) og på Kofoeds arbejde med identificering af normativitetsfigurer i skoleliv (Kofoed, 2004, 2005).

Der er altså tale om en fiktionisering af analysepointer. Og fiktioniseringen tjener et formidlingsmæssigt formål. Det, vi gør, er at skabe en fiktion, en fortælling om nogle bestemte figurer, der handler på bestemte måder. Men fortællingen er udviklet på grundlag af de analyser af selvfølgeligheder og normer, som vi har foretaget af vores observationer og interview i de tre institutioner. De figurer, der er identificeret i dette empiriske materiale skal, som nævnt, forstås som normativitetsfigurer, der guider, styrer, rammesætter og blander sig i det levede liv i børnehaverne. Figurerne skal ikke forstås som sammenfaldende med konkrete pædagoger og børn, men som fiktioniseringer af, som fortællinger om, normativiteter der arbejder på at organisere det liv, som udspiller sig i børnehaverne.

Figurerne taler ikke desto mindre i en vis forstand gennem pædagoger og børn. Både pædagoger og børn gør mange forskellige ting. Figurerne er derfor et fif til at få øje på forestillinger om passende køn og passende adfærd i øvrigt ved at forsøge at isolere og samle disse forestillinger og vise, på hvilke måder de kommer til udtryk – selvom det er forskellige mennesker, der så at sige kommer til at udgøre forestillingernes 'talerør' hen over en dag. Her skal nævnes fire udvalgte konstruktioner af normsætninger:

Inklusions-inspektøren.

Camouflage-kaptajnen.

Perle-mor.

Lyseslukkeren.

*Inklusionsinspektøren* er den figur, der vogter over en ganske stærk normativitet, der ser ud til at være til stede i de tre institutioner. Det er normen om at inkludere alle, og at være en rummelig institution. Inspektøren er den stemme i institutionerne, der taler for plads til alle, og argumenterer for, at ingen skal skubbes ud, men at hvis pædagogerne tænker sig godt om, så vil der være rum til forskellighed og inklusion. Det er en stemme, som også henter styrke fra et politisk system, der lægger vægt på opbygningen af inkluderende institutioner.

*Camouflage-kaptajnen* vogter over maskulinitet. En helt bestemt slags maskulinitet. Kaptajnen kalder til overensstemmelse med nogle af de

adjektiver, der blev nævnt ovenfor 'sej', 'handlende' og 'fodboldspillende'. Mange af de børn i drengeskole, der lytter til Camouflage-kaptajnen iklæder sig camouflagebukser, sort og mørkt tøj, kasketter, t-shirts med afbildninger af dødningshoveder, knogler og tanks. Hvis disse skole er iklædt lyseblåt, rødt eller orange skal disse farver opvejes af noget andet. Camouflage-kaptajnen vogter over en ganske smal form for maskulinitet. Dette skal ikke forstås sådan, at alle drengeskole så vil kunne genkendes som små kopier af en sådan 'kaptajn'. Drengeskole vil være klædt på en række forskellige måder, de vil bevæge sig på forskellige måder, kalde og lege på forskellige måder, men ganske mange af måderne vil være justeret og afpasset i forhold til den stemme, som Camouflage-kaptajnen har.

*Perle-mor* vogter over femininitet. Og ligesom med Camouflage-kaptajnen så vogter hun over en ganske smal femininitetsforestilling. Mange af de børn i pigeskole, der lytter til Perle-mors lokkende stemme vil iklæde deres skole prinsessekjoler, diademer, pink og lyserøde flyverdrager, pailletbesatte huer, handsker og nederdele. De vil være tilbøjelige til at takke nej til fodbold, men vil tage imod aktiviteter der styrker finmotorikken, rytmik og koncentration. De vil lytte til Perle-mors opfordring til yndlingsbeskæftigelsen, nemlig perleplader. De vil derfor ofte være at finde i ved bordene, med blyanter og tuscher og perleplader. Eller de vil være i gang i danserummet med spejle. Men ligesom drenge kommer i mange varianter, så gør piger det samme. Og derfor er det få piger, der vil adlyde Perle-mors anvisninger for påklædning, adfærd og ordforråd hundrede procent. Pointen er, at Perle-mors stemme har så stærk en position i børnehaven, at variationerne over pige-hed vil blive til i relation til den normativitet, som Perle-mor repræsenterer. Når man som barn i pigeskole er og gør noget andet, end det Perle-mor foreskriver, så vil dette det andet blive formet med kendskab til, hvad Perle-mors anvisninger gik ud på. Derfor vil lige så mange pigeskole være iført jeans, stribede t-shirts og kasketter og være tilbøjelige til at klatre i træer og råbe højt, men børnene i disse skole hører hele tiden Perle-mors anvisninger som rettet mod dem. De ved også, at deres manglende overensstemmelse med Perle-mors anvisninger, anbringer dem i en særlig kategori af piger og dermed sætter dem lidt udenfor normen for passende pige-hed. Kategorien kaldes for 'drenge-pige'. Perle-mor indgår i tæt makkerskab med Camouflage-kaptajnen.

*Lyseslukkeren* er den, der hvisker den såkaldte dreng-pige i øret, at hendes gøren og laden er upassende, og at hun hellere må lade være. Eller sænker stemmen og fortæller den dreng, der koncentreret og længe leger med plus-plus'er ved bordet, at han hellere må se at blande sig hos dem, der er til Transformers eller træklatring. Lyseslukkeren er den figur, som altså piller ved børnenes engagement og især deres ret til at dyrke bestemte former for interesser og engagement. Lyseslukkeren slukker lyst til noget, til det kønnet upassende, og genner børnene og deres lyst og interesser væk og i andre retninger. Lyseslukkeren er den, der tæmmer og begrænser potentielle udbrydere og gør det med støtte hos Perle-mor og Camouflage-kaptajnen. Lyseslukkerens arbejde er en del af forklaringen på, hvorfor der ikke er flere børn, der krydser over kønsdualismens grænser.

Det gælder for figurerne, at de *repræsenterer normativiteter*, som er styrende for, hvordan tilblivelse og positionering kan ske i det levede liv i børnehaverne, og det gælder desuden at de *vogter*. De tjekker, de overvåger, de sikrer, de har stærkt indflydelse til at guide handlinger i børnehavelivet, og de hvisker børn og voksne anvisninger i øret, når de skal afgøre, hvorvidt tumlerummet er for drenge, hvorvidt piger kan iføre sig t-shirts med dødningehoveder, hvorvidt netop disse t-shirts kun er for de store drenge, der skal på tur med de attraktive mandlige pædagoger, eller om der skal reageres med indkaldelse af psykolog, når en dreng over en længere periode ifører sig nederdel og strømpebukser.

Vi foreslår desuden, at yderligere en figur præsenteres og blander sig i organiseringen af børnelivet, nemlig: Diversitets-detektiven. Diversitets-detektiven vender vi tilbage. Først noget om vogternes liv blandt børn og voksne, hovedsagelig på fodboldbaner.

## **Nu kommer jeg, drenge!**

*Hans (pædagog) er på vej ud på legepladsen iført flyverdragt og hue. Jeg [feltarbejderen] er på vej ind. Vi taler lidt sammen om forskellen på de voksne. 'Når jeg kommer ud, så bliver det en helt anden legeplads', siger han. 'Vi gør det forskelligt. Det er ikke noget, vi tænker over, det er ubevidst.' Jeg [feltarbejderen] går med ud igen for at se ham indtage legepladsen. Han træder ud af døren med ordene: 'Nu kommer jeg, drenge!'*

*Hvor er bolden? Kan I ikke lige finde bolden. Hvor er målene? Kan I ikke lige sætte målene frem?'. Drengene, og kun drengene, er nu orienteret mod dette projekt. Af en eller anden grund skifter Hans projekt undervejs. I stedet for at spille fodbold, sætter han drengene til at samle grene i en bunke. Det gør de gladelig. Jeg må medgive Hans, at det er en helt anden legeplads nu. Han er ikke den afventende gårdvagt. Han involverer sig direkte i aktiviteterne. Går foran og sætter ting i gang. Han henvender sig eksplicit til drengene, og det appellerer til dem. (Uddrag fra feltdagbog).*

Susanne (pædagog) har tilsyneladende set samme scenario mere end én gang. I interview fortæller hun om det, ligesom Hans gør. Susanne fortæller om at stå i børnehaven og iagttage Hans haste ud på legepladsen med et sådant 'kom så drenge, skal vi spille bold?'. Hun (og Hans) fortæller om, hvordan hun peger på hans entydige invitation af drenge til fodboldspillet. Når det sker, er flere figurer i gang samtidig. Dels sætter Inklusionsinspektøren sig hos Susanne og minder hende om, at der i børnehaven tænkes i, at alle børn skal kunne være med, og at ingen må udelukkes. Den minder hende om, at for entydige afgrænsninger fra voksenside ikke er i orden, men at de snarere skal sørge for at tænke i at blande børnene, og at få alle med. Samtidig hvisker Perle-mor hende i øret, at de piger der er opslugt af dans i pudrummet jo ikke skal afbrydes, og Perle-mor minder hende også om, at Susanne jo selv er i gang med at tegne med tre af de yngste piger. Bagved hører hun Louise, der i garderoben er ved at tage imod børn, højt sige: "Neej, hvor er du fin! Har du fået nyt tøj? Se! Sokker med glimmer". Louise henvender sig til børn i pigekroppe, der lige er pakket ud af flyverdragten. Her er Perle-mor også i gang.

De mange stemmer, som blander sig, får Susanne til at sanse splittelsen. Hvem har for lidt af hvad? Hvem har for meget af noget andet? Camouflage-kaptajnen er ikke alene om at vogte over maskulitetsnormen. Han har en god ven og hjælper i Perle-mor, som deler interesse med ham. Faktisk er de et rigtig godt makkerpar. For Den gennemsnitlige Pige og Den gennemsnitlige Dreng behøver hinanden for at opretholde grænsen imellem sig. Så hvis børnene og pædagogerne kan assistere i at justere kroppene i forhold til forestillingen om den passende maskulinitet, så gøres arbejdet også i forhold til forestillingen om den passende femininitet.

Camouflage-kaptajnen har allerede været ude og hvisket Hans flere anvisninger i øret. Hans kalder ikke bare på drengene, men inviterer – med henvisning til alle de andre gange, de samme drenge har spillet fodbold – bestemte drengekroppe ind i spillet. Det bliver de ældste og de seje drenge, de som ønsker Hans' nærvær, der først og med størst selvfølgelighed føler sig kaldet og melder sig. Camouflage-kaptajnen vogter ikke bare over de kroppe, der er tegnsat som drenge. Camouflage-kaptajnen sikrer tillige, at den hegemoniske maskulinitetsform, som han vogter over, ikke blandes op med deltagelse af børn i drengekroppe, som ikke besidder den rette maskulinitetsform. Så nogen holdes ude, og andre inviteres ind. Både blandt mange børn i pigekroppe og de børn i drengekroppe, der kunne opleve sig som perifere i maskulinitetshierarkiet, sker disse selektioner. Hans lytter til Camouflage-kaptajnens stemme, mens han i løb på vej mod legepladsen kalder på drengene. Hans kommer på den måde til at deltage i den ordensopretholdelse, som handler om organisering af køn i genkendelige og entydige kategorier.

På den måde bidrager Camouflage-kaptajnen til at spærre vejen for pigernes adgang til aktiviteter, som her forstås som særligt maskuline. Fodbold normsættes som maskulint. Men så er det heller ikke mere firkantet. For nogle piger finder af og til vej til den del af legepladsen, der gør det ud for fodboldbane. Det handler derfor ikke om, at piger aldrig kan deltage i fodboldspillet, men om at de, der gør det, gør det i opposition til to af de stemmer, der dominerer i institutionerne, nemlig Camouflage-kaptajnen og Perle-mor. Andre måder at være dreng på og andre måder at være pige på, end dem Camouflage-kaptajnen og Perle-mor foreskriver, skydes ud i periferien, og dér bliver de konkrete børn, som rent faktisk gør dreng og pige på de ikke normativt foreskrevne måder, forklaringskrævende. De bliver forklaringskrævende, fordi deres måder at være engageret på, deres måder at deltage på eller deres præferencer for lege, legetøj, bestemte voksne eller bestemte andre børn ikke matcher de normer, som Camouflage-kaptajnen og Perle-mor vogter over. De konkrete børn, der i hverdagslivet i institutionerne stemmer overens med de normativiteter, som de to figurer løfter, behøver til gengæld ikke at forklare deres præferencer eller lyster, eller valg af tøj. Det er derimod de andre børn, der får en særlig opgave med at legitimere sig selv – hvad enten denne legitimering så skal foregå direkte verbalt som svar på spørgsmål, eller gennem andre mere indirekte forsøg på at godtgøre sin

adgang til de ikke foreskrevne aktiviteter. Men af og til finder børn i pigekroppe altså vej til fodboldbanen. Det skal vi vende tilbage til. Først skal vi lige en tur tilbage til Hans og Susanne.

I nogle situationer handler Hans altså med særlige invitationer til drengene. Men han gør også meget andet. Det er derfor, Hans ikke er figuren. Hans er en af de aktører som befolker børnehaven, og som lytter til sine kollegaer, til børnene, til forældrene, til politikere, men altså *også* til de figurer, der vogter over de virksomme normativiteter. Figureernes stemmer har forskellig styrke og forskellig overbevisningskraft. Hans har i løb ud på legepladsen sikkert lyttet til Camouflage-kaptajnen, som måske ikke hviskede, men som råbte til ham på vejen. Men han har også haft Inklusions-inspektøren i øret, selvom Inklusions-inspektøren måske har haft modvind, da han forsøgte at minde om, at nogle af de mindre drenge måske skulle inviteres med?

Så hvad er det Susanne gør, når hun foreslår Hans at invitere andre børn med? Inklusions-inspektøren har med Susanne fundet en krop, der er mere inklusionslydhør overfor ideen om, at børnehaven er for alle. Det er ikke aftalt spil, og reglerne for normativiteternes omgang med hinanden er uskrevne. Inklusions-inspektøren vogter over forestillingen om retten til forskellighed, rummelighed og det positive i inklusion af forskellige børn. Susanne siger ordene højt, "det duer jo ikke, at det kun er de store drenge", og lader på den måde inspektøren tale igennem sig. I andre situationer, når Susanne – og hendes kollegaer i samme og andre institutioner – standser op og reflekterer over køn i børnehaven, så afbrydes Inklusion-inspektøren af nogle af sine vogter-venner. Her blander stemmerne sig, selvom Inklusions-inspektøren er en vigtig og dyb stemme, som møder ganske lidt modstand, fordi fordringen om rummelighed har status som 'rigtig'. Hvem vil ikke gerne give plads til alle? Igen må man huske, at der er tale om forestillinger om, hvad der er passende – som taler 'igennem' f.eks. Susanne. På andre tidspunkter er det Hans, der bliver til 'talerør'. Men lige her er det altså Inklusions-inspektøren, der har engageret Susanne i at udtrykke normen. Men samtidig bliver Susanne, Mikkel, Trine, Andreas og deres kollegaer usikre på, hvor stor indflydelse Inklusion-inspektøren bør have. Hvad med retten til at gøre en leg færdig og til ikke skulle afbryde eller ændre legen, fordi Inklusions-inspektøren løfter fingeren og peger på alles ret til at være

med? Normativiteterne blander sig med hinanden og gør det vanskeligt at reducere børnehveliv til enten et spørgsmål om inklusion eller et spørgsmål om køn. Tværtimod bliver det tydeligt, hvordan ligestilling ikke kan reduceres til køn alene, men hvordan køn må tænkes sammen med de øvrige normativiteter.

Når vi her skriver, at Camouflage-kaptajnen ser ud til at have en stærk stemme i institutionerne, så skal man ikke forestille sig institutioner, der er stærkt kønsopdelt, hvor drenge kun leger i bestemte rum og piger i andre. Man skal forestille sig rum fyldt med børnekroppe, der bevæger sig i varierende hastigheder blandt hinanden. Man skal forestille sig kroppe, der er iklædt tøj og rekvisitter, der – for langt de flestes vedkommende – forstærker og tydeliggør børnenes henvisning til køns kategorier.. Langt de fleste drenge løber udendørs omkring i blå, sorte, grå eller militærgrønne flyverdragter, mens langt de fleste piger ifører sig lyserøde, pink, røde eller lilla flyverdragter. Overfladerne gør det let for Perle-mor og Camouflage-kaptajnen at manøvrere.

Stadigvæk er det imidlertid vigtigt at huske, at normerne ganske vist sætter præmisser for kønnet deltagelse, men de *determinerer* ikke ned i handlinger og betydninger. Det betyder også, at der kan være andre situationer, hvor pigerne f.eks. af Trine (pædagog) inviteres med til fodbold, og hvor det er de lyserøde og orange flyverdragter, der knalder til bolden. Det interessante er dog, at der kræves særlige invitationer i sådanne situationer, og at disse begivenheder som oftest bliver forklaringskrævende.

## **Forklaringskrav**

*Trine spørger ud i rummet, hvem der vil være med til fodbold. Første gang er det kun drenge, der siger ja. Trine står med en afkrydsningsliste, for at have check på hvem der går ud af huset. (Uddrag fra feltdagbog).*

Fra interview ved vi, at Trine forklarer, hvordan hun står med listen i hånden og pludselig ser, at ingen piger har meldt sig. Trine tænker, at der er behov for en anden strategi.

*Nu går Trine mere personligt til værks: er helt henne og lægge hånden på Sofies skulder: "Kunne du have lyst til at komme med ud og spille fodbold?"*

*På samme måde spørger hun de andre piger. Benedicte siger også ja.  
(Uddrag fra feltdagbog).*

Som vi kan se her, har Inklusions-inspektøren sandsynligvis været i sving. Har hvisket Trine i øret, at det ikke går an, at det kun er drenge, der spiller fodbold. Inklusions-inspektøren brydes lidt med Camouflage-kaptajnen og sikkert også med Perle-mor, som ville foretrække at Benedicte og Sofie bliver inde. Lyseslukkeren er sikkert også i gang her, hvor opgaven først og fremmest går ud på at minde børnene om, at overskridelse af kendte grænser kan være farligt, og at det er sikrere at gøre, som de plejer. Men her er det altså Inklusions-inspektøren, der råber højest og vinder det imaginære slagsmål, der foregår ved siden af Trine.

Men selvom Inklusions-inspektøren vinder dysten, er hverken vogteren over den smalle maskulinitet eller den smalle femininitetsform gået i gulvet, for Trine er opmærksom på det særlige, hun foretager sig den dag, da hun træffer beslutninger om særlig inddragelse af piger i fodbold. I interviewet overvejer Trine således:

*"Jeg tror, at man ubevidst gør enormt meget [forskel]. Fx da jeg den dag stod og skulle udvælge, hvem vi skulle have med ned på fodboldbanen, der var jeg jo straks ude i noget med nogle drenge. Og så valgte jeg omvendt, at gå rundt og spørge. For jeg kunne jo godt se, at det jo gik helt galt på den liste der. [...] og så var der jo to piger, som meldte sig, efter lidt overtalelse var der faktisk."*

Trine ser det særlige i situationen og finder det nødvendigt at gøre rede for, hvad hun gjorde og med hvilke begrundelser. Havde hun ikke inviteret pigerne med, havde det næppe været en situation, hun ville huske, endsiges redegøre for. Det, der ligger udenfor Perle-mors regi, kalder på forklaringer og refleksion.

### **Hvem kan krydse over?**

På nogle måder tegner der sig, som vist i de foregående afsnit om institutionslogikker og narrativer, et forholdsvist stereotyp billede af køn i børnehaven. Når der er 'fri leg', og især når de leger udendørs, leger børnene kønsopdelt. Af og til kan det blive *for* besværligt i det

pædagogiske arbejde, hvis børnene ikke vil holde i hånd på tværs af køn, eller drenge kun vil sidde ved siden af drenge til sangleg. Eller hvis pigerne ikke vil følges med drengene, når de er på tur. Men nogle krydser over – også uden pædagogisk intervention. Simon er ifølge pædagogerne en af dem, der godt kan lege med pigerne. Han karakteriseres som "pigerens ven". Otto er med, når der danses i puderummet, og ifølge pædagogerne er forklaringen på Ottos deltagelse blandt pigerne, at han kysser med pigerne. Frederik er også en af dem, der kan være med i pigerens leg.

I materialet kan der identificeres et (om end ikke samlet og formuleret) ideal om, at drenge og piger bør kunne lege på tværs af køn, at institutionen ikke bør reproducere (alt for) stereotype kønsforestillinger, samt at der parallelt med dette ideal lever et andet ideal om, at børn skal have lov til at foretrække bestemte (kønnede) andre, at drenge skal have lov til at være vilde, og at piger skal have lov til at være stille. Ind over disse to parallelle idealer krydser så, ikke et ideal, men en praksis, som ganske vedholdende bekræfter, at køn er en betydningsfuld forskel.

I flere af interviewene genfindes idealet om ikke at reproducere stereotype køn og at initiere til leg på tværs. Idealet kan identificeres i fortællinger om, at tidligere børnegrupper var endnu mere kønsopdelte, at der var flere intriger og mere ballade end i den nuværende børnegruppe, hvor køn måske ikke betyder så meget, og hvor drenge og piger leger på tværs. Denne deltagelsesform beskrives, som 'børn er børn', og henviser til såvel børnelivets uforudsigelighed som til pædagogernes refleksioner over køn.

Det er komplekse og modsætningsfyldte processer i børnehaverne, der kønner børnelivet. Når der kønnes, så handler det om Camouflage-kaptajnen, som styrer denne forholdsvis stramme maskulinitetsform. Når den justeres på drengekroppe i alderen 3-6 år, så bliver det til drengekroppe, der leger med Transformers, griber sværdet, iklæder sig det attraktive camouflagetøj, og afviser at sidde ved siden af pigekroppe, eller at holde pigehænder når de er på tur. Camouflage-kaptajnen arbejder, som nævnt, sammen med Perle-mor, der justerer på en ligeså smal femininitetsform, hvor forventningen om sammenhæng mellem pigekrop og ro og fokuserethed ser ud til at justere på ikke bare

pigekroppene, men på drengekroppenes afstand(stagen) til pigekroppene. Perlemor og Camouflage-kaptajnen er i gang med samme projekt.

Faktisk ser en drengekrops tilgængelige mulighed for at krydse over kønsgrænsen ud til at bestå i at forelske sig eller kysse. Som Otto, der ovenfor af pædagogerne beskrives som "pigernes ven". Bliver man kæreste – ikke nødvendigvis med én pige, men tilgængelig for piger som kærestemulighed – så åbnes en ny værdighedsposition. Den indebærer en vis risiko, fordi den kan læses som både maskuliniserende og afmaskuliniserende, men balanceres den elegant med supplerende af Transformers, sværd og lejlighedsvis afstandtagen til pigekroppene, så kan den bære som alternativ eller supplerende værdighedsposition. Her kan drengekroppe tilsyneladende være blandt pigekroppe uden at miste maskulinitet. Det er med andre ord igennem en heteroseksuelt struktureret relateringsform, at drenge og piger i 3-6 års alderen kan bevæge sig, hvis de skal kunne lege med hinanden.

Det ses også i pædagogernes aflæsning af fællesdans som udtryk for 'kæresteri', hvordan holden i hånd på tur aflæses som frieri, og i hvordan jævnaldrende børn fortolker leg på tværs af køn som udtryk for kæresteri. En sådan heteroseksuel matrix ligger altså også som skabelon for, hvordan pige- og drengekroppe kan omgås hinanden (Haavind, 2000; Staunæs, 2004; Søndergaard, 1996; Thorne, 1993). Og hverken Camouflage-kaptajnen eller Perle-mor taler udenfor denne matrix. Tværtimod læner de sig op ad den heteroseksuelle forståelsesramme, når de fx beskriver Otto som 'pigernes ven'. Og når pædagogen, der ser en dreng og en pige stå på mål sammen i en fodboldkamp, spørger "nå, er du målmandens kæreste?", er det også denne forståelsesramme, der er i brug. Lyseslukkeren deltager også i denne bevægelse, hvor kroppe skubbes ind gennem samme passage. For uden Lyseslukkeren til at lukke ned for engagement, der ikke passer sig, kunne denne ene vej nok ikke befolkes af så forholdsvist mange.

Den orden, der kan iagttages i dette materiale, skal forstås som en konstrueret orden. Den er ikke endeligt stabil, men må forstås som bevægelig. Samtidig er det også en orden, der bevæger sig trægt. At der er tale om en konstrueret orden, betyder imidlertid heller ikke, at vi har med en tilfældig orden at gøre. Den iagttagede orden kan rumme stærkt

reproducerende bestræbelser fra såvel børnefællesskabet som fra voksen/pædagog positionerne. Forestillingerne om, hvad der er særligt for drenge (de er vilde fx), og særligt for piger (de er stille fx) knytter sig til forventningen om, at vildskab bor i drengeskroppe og stilhed i pigeskroppe. Og det er forestillingen om linket mellem krop og betydning, der er træg. Det indebærer også, at de børn, der ikke imødekommer disse forventninger i formningen af egen adfærd og egne udtryk, kommer til at blive forstået som særlige og atypiske. De ordensskabende præmisser, der identificeres her, er ikke uskyldige, tværtimod er de styrende og har konsekvens for de aktører, der indgår i feltet. Der er ikke frit valg på alle hylder, når hver enkelt mødes, modelleres og spejles af bestemte andre i bestemte rum, og de hver især skal afgøre, hvilke tilblivelsesformer – hvilke identiteter – der skal være deres. Men måske kunne en ny figur skabe andre muligheder?

### **Diversitets-detektiven**

I undersøgelserne finder vi de vogtere over normativiteter, som vi har vist, og vi finder, at børnehaven kender såvel pædagoger som børn. Samtidig finder vi brud og sprækker, som angiver, at der er forskellighed indenfor hvert køn, og ikke alene mellem kønnene. En af sprækkerne er Susannes påmindelse til Hans om det betimelige i at invitere en bredere kreds af børn med til fodbold. En anden sprække er Trines direkte inddragelse af pigeskroppe i en ellers maskulint konnoteret aktivitet – igen fodbold. Men man kan også tænke tilbage over rapportens tidligere eksempler med drenge som Pippifigurer eller med strømpebukser som prinsessehår. Eller med drenge og piger, der pludselig og uproblematisk finder sammen i leg på nye og andre måder, end de plejer.

Vi vil over disse sidste sider vise måder, hvorpå sådanne og andre sprækker kunne vristes lidt større, så der måske kunne skabes passage for flere slags børn og flere relateringspraksisser end blot de mono-kønnede. Diversitets-detektiven kunne være den figur, der på Sherlock Holmes-agtig vis går på jagt efter, hvordan der kan skabes plads til forskellighed indenfor hvert køn og mellem kønnene. Diversitets-detektivens opgave er ikke at kønsneutralisere eller afmontere køn som relevant i børnehaven. En Diversitets-detektiv er ikke den samme som Inklusion-inspektøren. Diversitets-detektiven supplerer inspektøren ved, at den trækker på en normativitet, der vil mangfoldighed på *bestemte*

*måder*. Derfor er det også en figur, der kunne lede efter og åbne sprækker for subjektpositioner, der ikke ellers vinder anerkendelse og genkendelse i børnehavelivet.

Detektivens opgave er imidlertid ikke at anerkendelses-omfavne bestemte subjektpositioner. Figuren skulle også kravle over bakken, ned bag hegnet, den skulle lede bag træstubben for at finde dem, der gør noget 'andet' end det blot forventede, når det gælder køn. Den skulle finde pigekroppene i sorte flyverdrager og grå huer, som vi endnu ikke ved noget om. Den skulle lede efter drengeskroppe, der er i gang med plus-plus'er og ikke sværd. Den skulle lede efter kroppe, der handler på måder, der ikke kan genkendes af Camouflage-kaptajnen og af Perle-mor som Den Gennemsnitlige Pige eller Dreng. Den skulle lede efter de dreng- og pigeskroppe, som vi ikke allerede kender ønskerne, længslerne, håbene, lysterne, frygten, afskyen og aleneheden hos, og den skulle løsne forventningen om, at bestemte egenskaber bor i bestemte børn, og således vriste såvel pigeskroppe som drengeskroppe ud af forventningen om, at 'piger er stille', og 'dreng er vilde'.

Løsnelsen går imidlertid ikke alene ud på, at dreng kan tilsættes lidt pigelighed, og piger lidt drengelighed. Løsnelsen går ud på at åbne for multiple subjektiveringsmuligheder, hvor flere positioner har adgang til legitimitet og deltagelse. Diversitets-detektiven er i den forstand ikke bare en undersøger. Den er en figur, som trækker på en (ny)etableret normativitet, der forsyner de andres blikke med (potentiel) legitimitet. Normativiteter er magtfulde, stærke og bydende. Derfor er de også legitimitetsgivende. Detektiven kan i den forstand forære legitimitet og anerkendelse til bestemte positioner som 'lovlige', og derfor som nogle, der bør anerkendes. Det er udvidelsen af lovlige og dermed tilgængelige positioner, det bliver detektivens opgave at etablere. I den forstand skulle en Diversitets-detektiv tænke de mere velkendte ligestillingsideologiske forventninger sammen med den anerkendelsespraksis, som allerede er udbredt i pædagogiske miljøer.

Detektivens fornemste opgave skulle således være at åbne for nye subjektiveringsmuligheder, som udvider repertoiret for praksisser og tilblivelse på tværs af køn. Detektivens opgave er ikke at pege på pædagogiske interventioner, der baserer sig på og forstærker forskelle

mellem drenge og piger, men derimod at åbne for forskelle blandt drenge og forskelle blandt piger som legitime, og derved måske skabe nye muligheder som konkrete børn kan tage til sig, når de i deres børnehaveliv skaber mening og finder identitetsformer. Det er det kønsstereotype pres på børnene i retning af at (for)blive som stereotyperne anviser dem, som Detektiven kunne udfordre og afsøge nye veje for.

Hvordan kunne sådan en Sherlock Holmes-figur konkret finde plads i børnehaverne? Figuren kunne jo gå på jagt blandt personalet og blandt børnene. Den kunne lede efter, hvor der ikke er blevet sagt noget nyt i nogen tid, den kunne søge efter at åbne øjne for flere slags måder at være dreng på, og flere slags måder at være pige på. Den kunne udfordre Perle-mor og Camouflage-kaptajnen ved at være en spørgende, udfordrende stemme, som anfægter gennemsnitligheden. Og først og fremmest kunne Diversitets-detektiven lukke munden på Lyseslukkeren, som har det med hastigt at hviske børnene ulyst til anderledeshed i øret. Hvis Lyseslukkeren kunne gøres tavs, så ville der være plads til lidt mere mod og lidt mere opmuntring til at forfølge engagementer.

Men måske skulle Detektiven ikke alene arbejde med ord, men også undersøge måderne hvorpå kroppe formes, tillades at indtage rum og af pædagogerne anvendes til at intervenere og skabe rollemodeller. Måske har Detektiven allerede været på spil i nogle institutioner, når Mikkel fx i en konfliktsituation mellem tre børn vælger at sætte sig blandt børnene og med sin krop ikke bare skabe, men også vise andre måder at udvide rummet og tilstedeværelsesmulighederne på.

*Der sidder tolv børn op ad væggen og ser dvd, mens tolv andre ligger på maven. Det ser ud til, at de sidder sammen vennevis: Mathias og Oliver. Silke, Amalie og Sarah. Karoline og Rasmi. Ulrikke vil ikke give plads til, at Rasmi kan komme til at sidde op ad væggen. Mikkel siger, at hun skal give plads. Han sætter sig selv og tager Karoline på skødet (uddrag fra feltdagbog).*

Situationen her er et eksempel på, hvordan voksen-interventioner ikke alene er refleksionsbaseret, men tillige har at gøre med måder, kroppe skaber plads i rum. Eksemplet viser også, at relationer kan bøjes og

formes og ikke behøver at finde et uforanderligt og stabilt udtryk, men godt kan skubbes lidt og flyttes lidt rundt på.

Måske har Diversitets-detektiven også været forbi den fodboldbane, som vi hørte om allerede i et tidligere afsnit i rapporten (se afsnit 4, side 51):

*10 børn spiller fodbold. Malte [som er målmand] har ikke mange bolde at kaste sig efter i målet, og bliver åben for, at der kan være flere målmænd. Malte vil have Johanne ind i målet. På opfordringen svarer Johanne: "Jeg vil ikke være målmand, jeg vil være målpige". [...] Da Line [pædagog] kommer forbi og ser Johanne stå og hænge lidt i nettet, siger hun: "Nå, er du målmandens kæreste?" Spørgsmålet hænger lidt i luften, vinder ingen genklang. Malte spørger hurtigt: "Må Johanne ikke også være målpige?" "Jo, selvfølgelig, bare ind i målet Johanne. Godt", svarer Line. Endelig nærmer bolden sig målet, Malte løber lidt ud af målet. Oskar råber: "Man skal blive i målet!". Malte vender sig rundt og siger med overbevisning: "Jo, målmander og målpiger må godt løbe ud af målet!". Lidt senere kommer bolden og børnene forbi igen, og der råbes: "Målmand, er du klar?". Malte svarer igen: "Der er også en målpige!". (Uddrag fra feltdagbog.).*

Her har Diversitets-detektiven vist været ude at omfavne nogle børnekroppe, gjort dem tillidsfulde ved udsigten til point, kampgejst og ballade, så der ikke bare leges med ord, men der dribles, tackles og scores nye mål. Og nogen har gjort Lyseslukkeren tavs, og forhindret den i at stoppe Johannes engagement på målet. Og forhindret den i at lade Malte væmmes ved Johannes deltagelse og lyst. Måske er der oven i købet skiftet lidt ud i rekvisitterne, så en pigekrop er flyttet over i en brun flyverdragt, og en drengekrop har en orange hue på hovedet?

Men i det her eksempel er Detektiven kommet på arbejde, for Perle-mor og Camouflage-kaptajnen arbejder sammen om at fastholde, at en heteroseksuel matrix er den passage, der er legitim for overskridelse af grænsen mellem de to køn. Så de minder den voksne om at spørge: "er du målmandens kæreste?", og lader dér stemmen pege på, hvor snævert pigekroppens ophold i fodboldmålet kan fortolkes, når makkerparret lykkes med hetero-missionen og opretholdelse af grænsen.

Måske har Detektiven også allerede været ude for at hviske Trine diversitet i øret, når hun kommer i tanke om ...

*"[...] at jeg lige har været til et foredrag med Liza Marklund. Og så tænkte jeg ... så må jeg bare tage mig sammen. [...] et eller andet sted ved man det jo godt, men alligevel, når der er nogle [som Marklund], der arbejder med det [køn og ligestilling], så tænker man 'altså hvad søren skal der til?' og så får man da .... når man nu er én, som har med børn at gøre. Så får man da dén der med, hvad kan man selv gøre for at prøve at få det lidt i en anden retning".*

Måske lister svenske krimiforfattere, som Liza Marklund sig ind og inspirerer Detektiven til 'en anden retning' og udfordrer samtidig Perle-mor, så hun ikke nøjes med at bringe pigekroppe i ro og koncentration, og kilder hende måske lidt, så hun kan hviske andre sætninger end: "Neej, hvor er du fin! Har du fået nyt tøj? Se sokker med glimmer", i øret på pædagoger, der møder små pigekroppe i garderoben. Perle-mor og Camouflage-kaptajnen ville fastholde, at der er to køn. Diversitetsdetektiven, derimod, vil lede efter de mange køn.

## 6. Opsamling og anbefalinger

*Af Jesper Olesen*

I de tre analytiske afsnit har vi vist, hvordan bestemte betydninger af køn giver henholdsvis adgang til og afskærer barnet fra særlige identiteter, aktiviteter og læringsmuligheder. Vi har beskrevet, hvordan forskellige typer af selvfølgheder for og normer om passende køn spiller regulerende ind på såvel de voksnes som børnenes handlinger og praksis.

I det første afsnit har vi undersøgt de mere generelle pædagogiske og praktiske normer, der udspringer af måder hvorpå pædagoger forsøger at få børnehaven til at fungere som institution. De normer har vi beskrevet som institutionslogikker. Institutionslogikker virker imidlertid ikke alene og isoleret i forhold til hverdagens nødvendigheder, de virker også ind på den måde, køn gøres i hverdagen.

I det andet afsnit har vi trukket normer indlejret i børnekulturen frem til analyse og undersøgt, hvordan fortællinger, lege og sproget tilbyder et udvalg af kønsroller og identitetsmuligheder til børn.

I det tredje afsnit har vi set, hvordan normer om passende maskulinitet og femininitet blander sig med institutionsnormer og virker ind i interaktionen mellem pædagoger og børn og børnene imellem.

I praksis virker disse normsæt i et komplekst samspil, hvor de nogle gange forstærker hinanden og andre gange modarbejder hinanden og dermed sætter både voksne og børn under krydspres. De beskrevne normer kan til tider opleves som tvingende for aktørerne i børnehaven. Det ligestillingspædagogiske arbejde bevæger sig derfor ad flere veje. Det kan f.eks. gå ud på at finde revner og sprækker i den normative struktur for at støtte alternative måder at være såvel voksne som børn i institutionen på – som henholdsvis mandligt og kvindeligt konnoterede væsner. Det kan også gå ud på at opfinde og introducere helt nye åbninger i krydskønnede eller ikke-kønnede eller anderledes kønnede praksiser og handleformer. Og det kan gå ud på at inddrage mange dimensioner - både at aktivere refleksioner, nye italesættelser, nye

praksisser og nye standarder for, hvad passende drenghed, pigethed eller bare børnhed kan være.

## **Betydningsdannende processer**

I det første afsnit så vi, at institutionslogikker fremmer bestemte former for social og kulturel orden, der blandt andet er knyttet til børnehavens opgave og formål. Børnene skal tilpasse sig denne orden for, at personalet oplever at kunne lykkes med deres arbejde. Det vil blandt andet sige, at de skal blive en del af kollektivet ved at finde på plads i de grupper, som børnehaven er organiseret omkring. Nogle gange spiller køn en rolle for den måde, grupper konstitueres på, andre gange fordeles børnene efter andre principper, der i situationen tjener til at afvikle hverdagen i institutionen. Køn er mere relevant i nogle situationer end i andre situationer.

Køn er fx meget tydeligt til stede på legepladsen og i andre rum for fri leg. Her kønner børnene hinanden i pædagogernes fravær. Nogle gange kommer personalet til at give medvind til de kræfter, der sorterer børnene ud i kønsadskilte grupper ved at følge særlige institutionslogikker. Andre gange kommer de til at modvirke disse tendenser. Disse handlinger implicerer sjældent bevidste overvejelser om ligestilling, der er snarere tale om praksishandlinger, der gennem deres rutinekarakter forekommer umiddelbart rigtige i den institutionelle kontekst, men som udsat for refleksion måske også kunne gentænkes som udgangspunkt for udvikling af andre logikker og praksisser. Børnehavens rum og indretning spiller også en vigtig rolle for, hvordan børn fordeles og deles, ligesom det legetøj og de materialer, der stilles til rådighed på de forskellige aktivitetsstationer i børnehaven.

I det andet afsnit så vi, at der etableres en kulturel orden ved hjælp af fortællinger. Fortællinger formidler forestillinger om kønnenes positioner i forhold til hinanden og hvilke væremåder, der anses for passende for børn i drenge- og pigekroppe. Børnene overtager ikke disse fortællingers tilbud om normer, identiteter, og handlemåder direkte. De indgår som et råstof i børnekulturen, hvor børnene aktivt fortolker, forhandler, indarbejder og anvender de figurer og fortællestrukturer, som de bliver præsenteret for. Det er gennem denne oversættelsesproces hvor fortællingens elementer gøres relevante i børnehaven, at normerne dannes og bliver virksomme.

Samtidig med at, børnene gennem denne oversættelsesproces anvises bestemte pladser i et kønnet felt, bruger børn selv disse kulturelementer til at markere, at de hører til henholdsvis drenge eller pigegruppen for at opnå anerkendelse som et rigtigt barn ad den vej. Også i denne proces er de med til også at forme og eventuelt ændre på normerne. Der er ikke tale om en determinerende effekt, men om, at børnene overtager og former videre på det materiale, de tilbydes. Det samme gør sig gældende i børns lege. Her kan børnene også markere et tilhørsforhold til henholdsvis pige- eller drengegruppen ved at indtage de i kulturen legitime og anerkendte legestrategier for piger og drenge. I observationerne ser vi derfor ikke overraskende, at drengene i højere grad bryder legens harmoni og finder nye modstandere og udfordringer. Med udgangspunkt i det maskulint legitimerede positionerer de sig ofte med fysisk dominans, særlige egenskaber eller ved at besidde de bedste stykker legetøj. Tilsvarende indtager pigerne med udgangspunkt i det feminint legitimerede ofte roller, hvor deres opgave består i at oprette harmoni og eliminere modstand ved at tage vare på legens stabile strukturering. De bestemmer fx rollefordeling, passer dukker og skaber fortællinger om familien og hjemmet. Der er tale om mønstre, men ikke om endelige generaliseringer. Kulturens normer og selvfølgheder producerer tendenser, men de bestemmer ikke endeligt. De børn, der overtager de normer, de får tilbudt, gør også noget med dem. Det er derfor, man vil se mange eksempler på, at normerne 'tales efter munden', for påvirkningen er stærk, men også eksempler på, at normerne 'modsiges' i både tale og handling.

Vi argumenterede med andre ord for, at fortællinger og lege har et budskab: Det er ikke tilfældigt men en del af et større mønster, at mange - men ikke alle - piger i fortællinger og lege indtager en bestemt type roller, hvori de drilles, hjælpes eller på anden måde gøres afhængige af drenge. Det er ikke tilfældigt, at mange drenge gennem de positioner, der stilles til rådighed for drenge, lærer sig, at de skal være initiativrige og kraftfulde, og at de følger forventninger om, at de har magt over pigerne og over mange af de andre drenge.

I det tredje afsnit så vi, at interaktion mellem voksne og børn foregår under indflydelse af forskellige normer om passende opførsel for individer af det ene og det andet køn. Både personalet og børnene er under

indflydelse af de normer, der hersker for, hvordan man forventes at opføre sig, hvis man har kvindekrop og mandekrop. Vi viste gennem brug af 'social science fiction', at normer for passende maskulinitet og passende femininitet ofte spiller sammen med andre kategoriseringer. I børnehaven er alderskategorien særligt fremherskende. Det betyder, at de yngre børn plices og spejles på plads af de ældre børn, som for deres part kigger til de voksne for at finde rollemodeller. Samtidig ledes børn gradvist ind i stadig snævrere rammer for passende opførsel. Perspektivet for børnene er, at det bliver stadig sværere at krydse over den usynlige grænse mellem drenge og piger. Der er derfor en risiko for, at muligheden for at have omgang med en fra det modsatte køn snævres væsentligt ind. En af de få legitime passager går via et romantisk spor, hvor børnene fx kan være kærester eller kysse. Andre relationsformer bliver som tendens gradvist mistænkeliggjort og stigmatiseret, hvorved relationsdannelser baseret på venskab og interesse bliver vanskeligere. Den slags relationer risikerer at blive noget, børnene må pleje lidt i skjul fra de herskende normer.

### **Ligestillingspædagogiske anbefalinger**

Denne undersøgelse placerer sig inden for den forskningstradition, der betragter køn som noget, der til stadighed skabes, udfordres, ændres og reproduceres i samspillet mellem konkrete børn og voksne. I modsætning til dette kan man betragte kønnet som noget, man en gang for alle bare 'er'. Vi har derfor fokuseret på de normer, der er styrende for, hvordan børn bliver mødt og spejlet. Vi har analyseret processer, hvor igennem børn lærer, hvad der er passende opførsel for drenge og piger og de processer, hvor igennem børn tilegner sig og anvender de normer, de får tilbudt. De pædagogiske anbefalinger, vi kommer med, retter sig mod, hvordan man kan få øje på sådanne processer, eventuelt udsætte dem for omfortolkning - og måske også gribe ind i dem på forskellig vis. Vores pædagogiske anbefalinger falder således inden for den type af strategier, der kan betegnes som variationsstrategier eller mangfoldighedsstrategier. I forbindelse med nærværende undersøgelse af køn og ligestilling i børnehaven har vi udarbejdet et inspirationsmateriale med forslag til, hvordan man kan gribe det ligestillingspædagogiske arbejde an.

I inspirationsguiden "Børnehaver med plads til Pippi prinser og Piratprinsesser" foreslår vi, at man bruger praksisfortællingsmetoden til at

få øje på de processer, der former børn, der kommer ind i børnehaven i den ene ende til de små drenge og piger, der går ud i den anden. I inspirationsguiden deler vi det ligestillingspædagogiske arbejde op i to skridt. Her har vi tilføjet et tredje:

### **Fokus på børn der handler anderledes**

Første skridt på vejen mod en køns- og ligestillingspædagogik er overhovedet at få øje på det, som anses for normal opførsel i den enkelte børnehave og undersøge, om børnene fanges og fastholdes i begrænsninger, som ikke er pædagogisk hensigtsmæssige og/eller som personalet måske egentlig ikke ønsker. Begrænsningerne sættes sjældent bevidst. De opstår gennem selvfølgeligheder, vanemæssige forventninger og rutiner for, hvordan man forstår det, børnene gør og siger, det de kan og nok har lyst til. En teknik til at skabe mere mangfoldige forventninger og handlerum kan derfor være at indstille sit blik på at se det, der falder uden for forventningerne til, hvad drenge og piger kan, skal og må.

Hvis forventningen i børnehaven er, at drenge "er" vilde, så kan man prøve at lægge mærke til alle de gange, hvor konkrete drenge gør noget andet - fx viser omsorg, trøster, hjælper, søger afsides, søger hjælp af en pige eller dreng. Og man kan give accept og plads til, at drengene gør noget andet. Hvis forventningen til piger er, at de er stille, kan det være en ide at lægge mærke til de gange, hvor piger er 'vilde' og aktive og støtte dem i det. Hvis forventningen er, at piger skaber unødige konflikter – ofte kaldet pigefnidder – så kan man fx se efter, hvad der ligger i den måde at håndtere uenigheder og relationer på i en pigegruppe. Måske kan det, pigerne gør, forstås som en øvelse i at håndtere relationer og løse konflikter. Derfra kan man blive opmærksom på, hvornår pigerne løser konflikter uden, at det kommer til gråd og eksklusion, og hvornår de løser konflikter på andre måder. Måske kan man blive inspireret til at udvide repertoiret for måder at håndtere relationer på for både piger og drenge ved at se på tværs af børnegruppen efter strategier eller ved at introducere nye strategier til både piger og drenge. Når personalet har indstillet blikket på at se undtagelser fra, brud på og alternativer til forventningerne til drenges og pigers adfærd, kan man begynde at handle anderledes.

### **Fokus på pædagoger der handler anderledes**

Næste trin på vej mod en køns- og ligestillingspædagogik er at handle anderledes som pædagog. På samme måde som børnene er præget af de forventninger, de bliver mødt med i børnehaven, er der nogle forventninger til, hvordan de ansatte skal opføre sig i børnehaven. Nogle af disse forventninger er knyttet til personalets køn. Det er derfor vanskeligt at arbejde med køns- og ligestillingspædagogik uden også at reflektere over, om der findes stereotype forestillinger om mandlige og kvindelige pædagoger, som alle retter ind efter og dermed begrænser deres egne og de andre pædagogers måder at udfolde sig på. Det er vigtigt, både fordi de voksne er rollemodeller, der i deres handlinger udgør et spejl for børnenes måder at være drenge og piger på – og fordi de gennem deres relationer til børnene er med at skabe rum for børnenes udfoldelse. I dette trin kan man anvende en tilsvarende teknik som i det første trin. Nu handler det bare om at afprøve alternative måder at være rollemodel på - og om at udvide sit pædagogiske repertoire.

Når man som pædagog revurderer sine handlemuligheder, handler det også om at vedkende sig sin magt til at intervenere i negative processer, f.eks. processer hvorigennem særlige børnegrupper eller børn ekskluderes fra særlige udfoldelsesmuligheder: legeaktiviteter, legerum, relations- og udtryksformer. Personalet har muligheden for at sætte spillereglerne for samværet i børnehaven, ændre adgangsbetingelser til rum og aktiviteter, påvirke deltagelsesformer og de værdier, der skal råde. Ved at lade begrænsende kønsprocesser finde sted og gentage sig kommer personalet til at bruge sin magt til at legitimere, at køn gøres snævrere, end det behøver.

### **Fokus på børnehaver der handler anderledes**

Hertil vil vi gerne føje et tredje trin, som handler om behovet for at etablere et handlerum for personalet inden for den institutionelle kontekst, hvor ligestillingspædagogikken skal udmøntes. Som vi analyserede i afsnittet om børnehaven som kontekst for skabelsen af køn blandt børn, så er der en række udfordringer på det institutionelle niveau for arbejdet med ligestilling.

Børnehaven har opgaver på to niveauer: dels skal den løse en brugerrettet opgave, der handler om at passe børn i forældrenes fravær,

dels skal den forvalte nogle værdier for samfundet, der blandt andet handler om ligeværd. Denne opgave er på det seneste blevet udvidet til også at handle om læring. I forhold til arbejdet med ligestilling består dilemmaet i, om børnehaven skal være stedfortrædere for brugernes normer, eller om den skal forvalte et frirum, hvor personalet stræber efter at udvide normativitetens grænser. Der er tendenser, der trækker i hver sin retning. Der er en bevægelse på forskellige niveauer, der trækker i retning af at give brugerne mere direkte indflydelse på deres børns børnehave samtidig med, at børnehaven opfordres til at forvalte en ligestillingspædagogik baseret på nogle almene værdier, som brugerne forventes at respektere.

Børnehaven er principielt et tilbud til alle børn, men rummelighed forvaltes i praksis som rummelighed inden for og begrænset af en ramme for, hvad der anses for 'normalt' og passende for børn i en given alder og med et givet køn. Ligestillingspædagogikkens stræben efter at give plads til mangfoldighed vil i praksis blive forvaltet inden for den normativitetsramme, der i forvejen eksisterer i den enkelte børnehave. Lidt spidst kan man spørge, hvad mangfoldighed er værd, hvis den kun skal holde sig inden for rammerne af det allerede normativt etablerede. Udfordringen for børnehaven består her i at tage livtag med normativiteten ved at spørge til målestokken, hver gang personalet kategoriserer et barn som særligt – når Johanne f.eks. vil være målpige, Jonas lave prinsessehår af strømpebukser eller Jan og kammeraterne ifører sig kjoler. Når et barn i sjældne tilfælde gør noget, der falder markant uden for de kønnede selvfølgeligheder, involveres specialistsystemet, hvis faglighed også er baseret på bestemte værdier og normer om køn. For at implementere en ligestillingspædagogik vil det derfor være af værdi også at inddrage disse faggrupper i en diskussion af grundlaget for indsatsen. Også disse faggrupper kan med fordel reflektere over egen normativitet i forhold til køn og grænser for passende pigethed og drengethed.

Børnehaven står i relation til instanser uden for institutionen, der på hver deres måde søger indflydelse på den måde, børnehaven løser sin opgave. Det stiller blandt andet personalet over for en række udfordringer i forhold til det politiske system, brugerne og specialisterne og personalets egne grænser for, hvad der er passende og upassende. Disse udfordringer er

personalet nødt til at håndtere for at realisere målene om, at det enkelte barn skal kunne udfolde sig fri for stereotype kønsroller.

Vores anbefaling i den forbindelse går på, at personalet i den enkelte børnehave afklarer deres pædagogiske linie og deres position i forhold til de øvrige aktører, der øver forskellige grader af indflydelse på børnehavens arbejde med ligestilling. For at børnehaven i praksis skal kunne fungere som et frirum for børn, kan det være nødvendigt at være meget bevidst om den pædagogiske linie og skillelinierne til andre måske snævrere normativiteter, der abonneres på i omverden. Det er også vigtigt at mangfoldighed ikke bliver reduceret til et spørgsmål om den enkelte pædagogs personlige tolerancetærskel. Mangfoldighed er et institutionelt anliggende. Det er, som vi har vist, noget, der gøres muligt eller umuligt mellem de mennesker, der befolker børnehaven og øver indflydelse på den ad andre kanaler. Ligestilling skal således gøres til en del af fagligheden og den pædagogiske professionalitet i stedet for en del af den enkeltes personlighed.

### **Ligestilling og pædagogiske læreplaner**

En måde at gøre det på er at tænke arbejdet med køn og ligestilling sammen med de pædagogiske læreplaner. Formålet med de pædagogiske læreplaner er netop at sikre, at der i børnehaverne bliver sat fokus på alle barnets potentialer og kompetencer for at ruste det enkelte barn til at begå sig i livet. I den sammenhæng er det helt relevant at arbejde med, at både piger og drenge får de bedste og bredeste muligheder for at realisere deres potentialer og udvikle deres kompetencer. Når man skal fastsætte læringsmål i læreplanen, skal man desuden tage hensyn til børnegruppens sammensætning. Det indebærer blandt andet, at man skal tage højde for, at børnegruppen både rummer drenge og piger.

Der er mange måder at udforme læreplaner og arbejde med læring på. Det er derfor ikke muligt at give en entydig opskrift på, hvordan køn bedst føres ind i de pædagogiske læreplaner. Men uanset, hvordan man i den enkelte børnehave er gået til opgaven, er det relevant at overveje, hvordan man kan sikre, at drenge og piger får de bedste og bredeste muligheder for at deltage i læringsmiljøet. Man kan fx stille følgende spørgsmål til de seks faglige temaer, der er rygraden i loven om pædagogiske læreplaner:

- Får både drenge og piger mulighed for at opleve sig som værdifulde deltagere i og medskabere af et socialt og kulturelt fællesskab eller afgrænses deltagelsesformer ud fra forestillinger knyttet til køn?
- Inddrages og opmuntres drenge og piger i lige høj grad til at være aktive og deltage i fællesskabet på varierende måder eller sætter kønnet normer for måderne, hvorpå henholdsvis drenge og piger kan deltage?
- Hvordan udfordrer, opfordrer, støtter og anerkender vi både drenge og piger til at udvise sproglig kreativitet?
- Giver vi både drenge og piger gode muligheder for at opleve glæde ved at bevæge sig?
- Hvad laver vi, når vi er i naturen? Udfordrer vi både pigernes og drengenes nysgerrighed og videbegær?
- Med hvilke kulturelle tilbud kan vi give både drenge og piger et nuanceret billede af, hvem de selv er og kan være, uden at kønnet sætter begrænsninger og henviser dem til dualistisk ordnede positioneringer?

## 7. Referencer

- Andersen, L., & Kampmann, J. (2000). Et vindue til verden - kønsligestilling blandt etniske minoriteter i de første år. In D. Madsen & U. Graumann (Eds.), *Nyt land - nye roller* (pp. 11-16). København: Ligestillingsafdelingen.
- Andersen, P. Ø. (1995). *Pædagogens praksis*: Hans Reitzel.
- Barry, D. (1997). Telling changes: From narrative family therapy to organizational change and development. *Journal of Organisational Change Management*, 10(1), 32-48.
- Berge, B.-M. (Ed.). (2001). *Kunnskap bryter kønsmønster - aktionsforskning är verktyget. Rapport från projektet vidgade vyer i jämmtlands län*. Umeå: Umeå Universitetet.
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter - en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Baagøe Nielsen, S. (2005). *Mænd og daginstitutionsarbejdets modernisering*: Roskilde Universitetscenter.
- Baagøe Nielsen, S. (2007). *Hva betyr likestilling i barnehagene*. Paper presented at the Den gode barnehage er en likestilt barnehage, Tromsø.
- Cecchin, D. (2000). Leg i barne- og voksenperspektiv. In L. Reimer, I. Schousboe & P. Thorborg (Eds.), *I nærheten - en antologi om børneperspektiver* (pp. 134-150). København: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, N. (2004). Childhood revised: On the relationship between childhood studies and children's literature. *Children's Literature Association Quarterly*, 28, 230-239.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage Publications.
- Davies, B. (1997). Bli pojke? Bli flicka? *Locus: tidskrift för barn- och ungdomsvetenskap*, 3.
- Davies, B. (2003). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. Hampton Press.
- Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. (2004). Stockholm: Statens Offentliga Utredningar.
- Ehn, B. (2004). *Skal vi lege tiger? - børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel*. Gylling: Klim.
- Fagrell, B. (2000). *De små konstruktörerna*. Stockholm: HLS Förlag.
- Frosh, S., Phoenix, A., & Pattman, R. (2002). *Young masculinities. Understanding boys in contemporary society*. London: Palgrave.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Nordisk Forlag A/S.

- Hjort, K., & Baagøe Nielsen, S. (Eds.). (2003). *Mænd og omsorg*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hviid, P. (2001). *Børneliv i udvikling. Om børns engagementer i deres hverdagsliv, i skole og fritidsinstitution*. Københavns Universitet (Ph.d.-afhandling).
- Haavind, H. (2000). *Staying out or getting involved: The significance of oppositional and anti-social activities among children in their coming of age*. Paper presented at the III Conference for Sociocultural Research, July 2000, São Paulo, Brazil.
- James, A. (1993). *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh University Press.
- Jørgensen, T. B., & Melander, P. (Eds.). (1999). *Livet i offentlige organisationer*. Jurist- og økonomiforbundets Forlag.
- Kampmann, J. (2000). Børnekultur, køn og læreprocesser i børnehaven og indskoling. *Kvinder, køn og forskning*(1), 55-69.
- Kampmann, J. (2003). Køn er bare noget vi leger! Om "de stakkels drenge" og nye forståelser af køn i børneforskningen. In S. Baagøe Nielsen & K. Hjort (Eds.), *Mænd og omsorg*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kjær, B. (2005). *Børn og barndom på fritidshjem - et folkløristisk studie af fortolkning og forhandling om barnlig identitet*. Learning Lab Denmark.
- Knudsen, A.-E. (2005). *Pæne piger og dumme drenge*. Schönbergs Forlag.
- Knudsen, A.-E. (2007). *Seje drenge og superseje piger*. Schönbergs Forlag.
- Kofoed, J. (2003). *Elevpli: Inklusion- eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet (Ph.d.-afhandling).
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli: Inklusion- eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet (Ph.d.-afhandling).
- Kofoed, J. (2005). Holddeling: Når der gøres maskulinitet og hvidhed. *Kvinder, køn og forskning*(3), 42-54.
- Lundborg, A. (1999). *Malenes mor gifter sig med lisa*. Frederiksberg: ABC.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense Universitetsforlag.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Odelfors, B. (1998). *Förskolan i ett köns perspektiv - att göra sig hörd och sedd*. Lund: Studentlitteratur.
- Ólafsdóttir, M. P. (1996). Kids are both girls and boys in Iceland. *Women's Studies International Forum*, 19(4), 357-369.
- Ólafsdóttir, M. P. (1998). Pige- og drengepædagogisk praksis i børnehaven "hjalli". In A. L. Arnesen (Ed.), *Likt og ulikt: Kjønnsdimensjonen i pedagogisk tenkning og praksis*. Oslo: HiO.

- Olesen, J. (Ed.). (2007). *Når loven møder børns institutioner*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Palludan, C. (2002). Sproget er en del af spillet. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2(2), 74.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Perspektiv- og handlingsplan. (2007). Ligestillingsministeriet.
- Pettersen, J. R. (Ed.). (2007). *Rapport fra konferancen: Den gode barnehage er en likestilt barnehage*. Tromsø: Kunnskapsdepartementet og Fylkesmannen i Tromsø.
- Reich, L. R., & Broman, I. T. (2004). Homogeniserings- og särartspraktiker i svensk förskola och skola. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*(1-2), 13-26.
- Reisby, K., & Knudsen, S. V. (2005). *Køn, ligestilling og skole 1990-2004: NIKK - Nordisk institutt for kunnskap om kjønn*.
- Rossholt, N. (2003). Pigers og drenges selvforståelse i et relationelt (krops-)perspektiv. *Sølvguiden*, 78-83.
- Rossholt, N. (2006). *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rossholt, N. (2007). Krop og bevægelse, hvad har det med køn at gøre? In M. Herskind (Ed.), *Kropslighed og læring i daginstitutioner* (pp. 219). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Schreiber-Wicke, E. (2006). *Far og far og lille tango*. Århus: CDR-Forlag.
- Staubæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. København: Samfundslitteratur.
- Staubæs, D. (2005). 'pæne piger og dumme drenge' - pædagogik med (den selvfølgelige) forskel som diktat og gennemsnittet som rettesnor - er det særligt smart? *Kvinder, køn og forskning*, 3.
- Staubæs, D., & Søndergaard, D. M. (2007a). Corporate fictions. *Tidsskrift for kønnforskning*.
- Staubæs, D., & Søndergaard, D. M. (2007b). Intersektionalitet - udsat for teoretisk justering. *Kvinder, køn og forskning*(2-3).
- Steenhold, J. M. (1999). *Børns leg og drømmeuniverser*. Gyldendal.
- Svaleryd, K. (2003). *Genuspedagogik: En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen. Køn, koder og konstruktioner blandt unge og voksne i academia*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Søndergaard, D. M. (1999). Destabiliserende diskursanalyse: Veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. In H. Haavind (Ed.), *Kjønn og fortolkende metode* (Vol. 2). Oslo: Gyldendal.
- Søndergaard, D. M. (2001). Kønsforskning: En udfordrer og fornyer i relation til vidensformer og forskningsstrukturer. *Kvinder, køn og forskning*, 10(4), 50-53.

- Søndergaard, D. M. (2003). Subjektivering og nye identiteter - en psykologi i et pædagogisk felt. *Kvinder, køn og forskning*, 12(4), 31-47.
- Thorne, B. (1993). *Gender play - girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Wahlström, K. (2005). *Piger, drenge og pædagoger ligestillingspædagogik i praksis* (1. udgave ed.). Kbh.: Børn & Unge.
- Zlotnik, G. (2004). *De stakkels drenge*: Forlaget Nielsens.