

Johanne Rimul

Om normer for kjønn i et barnefellesskap

Masteroppgave i Førskolepedagogikk
Trondheim, juni 2015

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan normer for kjønn kan komme til syne i et barnefellesskap. Jeg har gjort et etnografisk inspirert feltarbeid, ved å gjennomføre deltakende observasjoner og samtaler med barn og ansatte i en barnehage. Med vekt på teorier om normer og diskurser, og om å *gjøre kjønn*, har jeg hatt et ønske om å søke forståelse for hvordan barn skaper mening for kjønnsbegrepet. I oppgaven tematiserer jeg normer, tett knyttet opp mot diskursiv praksis, med vekt på de situasjonene dette var synlig blant barn i en barnegruppe (denne studien fokuserte på barn fra 3-5 år). Et sentralt trekk hvor normer ble synlig, var gjennom barnas bruk av ressurser fra en kjønnsdelt mediekultur. Barnas forståelse var knyttet opp mot kulturelle symboler for kjønn, som leketøy, farger, klær eller egenskaper. Normer for kjønn kom ofte til syne gjennom en markering av grenseoverskridelser og avvik, hvor barna var aktive i å opprettholde kjønnskategorier. Dette kom også til syne gjennom barnas fellesskap og vennskap. Barna virket til å posisjonere seg innenfor lett tilgjengelige diskurser, men ikke uten å overskride dem. Barnas forståelse og handlinger var preget av flere stemmer og flertydighet, hvor et skille mellom gutter og jenter i stor grad var fraværende i mange av de hverdagslige situasjonene.

Forord

Jeg har nå jobbet med denne oppgaven i et halvt år. Å ta alle valg selv (med god hjelp fra medstudenter og veiledere), gjennomføre et feltarbeid helt på egen hånd, og sitte lange dager alene og jobbe med tekst, har vært mye mer krevende enn hva jeg forventet. Jeg som var så sikker på at jeg elsket å skrive! Det har vært en berg- og dalbane-prosess, hvor jeg noen ganger har lurt på hvorfor i alle dager jeg egentlig hadde så lyst til å ta en mastergrad. Nå skjønner jeg heldigvis hvorfor. I sluttspurten har ting begynt å falle på plass, og jeg har kost meg med å skrive. Jeg sitter igjen med en stolt og glad følelse over hva jeg har fått til, og en takknemlighet for det jeg har lært.

Noen bør takkes:

Sissel, gjennom dette halve året har vi hatt hverandre, oppmuntret hverandre på dårlige dager, og vært faste lesesalskompanjonger. I fravær av et klassemiljø, har vi begge kjent at masteroppgaven hadde vært en svært ensom prosess uten hverandre. Jeg er så takknemlig for at jeg har hatt deg! Mine fantastiske venner, ingen nevnt, ingen glemt. Mamma, Oddvar og Tor-Helge, for at dere alltid er der for meg. Karianne og Monica, for støttende ord, god faglig veiledning, kritiske blikk og inspirasjon, tusen takk! Til min fantastiske arbeidsplass, som gjennom 3 år har tilrettelagt for at jeg kunne gjennomføre mastergraden, først på deltid, så på heltid. Barnehagen jeg gjennomførte feltarbeidet i, tusen takk for at dere tok imot meg med åpne armer, og ga meg så mye tillit. Og tusen takk til "Anna" for forsidebildet. Jeg spurte henne om jeg fikk lov til å bruke det på "boka mi". Det illustrerer en prinsesse som danser.

Så til slutt en liten fortelling. Jeg sitter på bussen sammen med min venninne og hennes kollega når vi begynner å snakke om en tv-serie som vi har sett på. Kollegaen til venninna mi sier: "Åh, jeg håper den ikke er sånn jentete". Venninna mi svarer: "Nei det er sånn tøft jentete". Vi skjønnte alle tre hva dette betydde. Er ikke det litt interessant?

Trondheim, juni 2015

Johanne Rimul

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	1
FORORD	3
1. INNLEDNING.....	7
MIN BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
AKTUALISERING	8
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING.....	11
NORMER, DISKURSER OG STEMNER SETT OPP MOT KJØNN	11
HVORDAN FORSTÅ "Å GJØRE KJØNN"?	13
KJØNN SOM POSISJON.....	15
BARNEFELLESKAP	17
MEDIER OG KJØNN.....	19
3. METODE.....	21
KVALITATIV FORSKNING	21
ETNOGRAFI.....	21
<i>Å ta barns perspektiv</i>	<i>22</i>
VALG AV INFORMANTER OG FREMGANGSMÅTE FOR ADGANG TIL FELTEN.....	23
BESKRIVELSE AV BARNEHAGEN OG INFORMANTER	24
GJENNOMFØRING, VURDERING OG ETISKE BETRAKTNINGER	25
<i>Informert samtykke og konfidensialitet</i>	<i>25</i>
<i>Barnas samtykke.....</i>	<i>26</i>
<i>Feltarbeid og observasjon.....</i>	<i>27</i>
<i>Samtaler med barn</i>	<i>30</i>
<i>Fokusgruppe</i>	<i>33</i>
ANALYSE AV DATAMATERIALET	34
KVALITETSKRITERIER SETT OPP MOT EGEN FORFORSTÅELSE.....	35
4. FUNN OG DRØFTING	39
INNLEDNING TIL FUNN OG DRØFTING.....	39
MEDIKULTUR SOM POSISJONERING OG KONTRAST MELLOM KJØNN	40
SYNLIGGJØRING AV NORMER VED GRENSEOVERTRAMP/OVERSKRIDELSE OG AVVIK.....	45
"ROSA E JENTEFARGE" - OM Å SKAPE KONTRASTER OG TA AVSTAND FRA ETABLERTE SYMBOLER.	50
VI-FELLESKAP OG VENNSKAP	53
5. AVSLUTTENDE DRØFTING	59
6. OPPSUMMERENDE OG KRITISKE BETRAKTNINGER	65
REFERANSELISTE:	67
VEDLEGG.....	71
VEDLEGG 1, SAMTYKKESKJEMA TIL FORELDRE	71
VEDLEGG 2, SAMTYKKESKJEMA FOKUSGRUPPE	73
VEDLEGG 3, BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER, NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE..	74

1. Innledning

Min bakgrunn for valg av tema

Kjønnsperspektivet har interessert meg lenge, noe jeg ikke ønsker å legge skjul på. Når jeg var barn var jeg ofte i opposisjon mot det jeg oppfattet var kulturelle forventninger til meg og mitt kjønn. Min oppfatning var at jeg var nødt til å gå i kjole dersom jeg var jente, og siden jeg verken likte kjole, rosa, fordi jeg ønsket å spille fotball, og så veldig opp til min storebror, syntes jeg det var best å si at jeg var gutt. Senere i livet har jeg vært stolt av å være jente (og jeg anser meg selv som en helt *normal* en). Dette med normer for hvordan man opptrer, liker, eller kan være som jente eller gutt, har vært noe som jeg lenge har ønsket å finne ut mer om. Dette er derfor masteroppgaven jeg, etter å ha vurdert så mange andre interessante alternativer, følte at jeg var nødt til å skrive. Jeg har jobbet som barnehagelærer¹ i snart 6 år. I løpet av disse årene har jeg naturlig nok blitt enda mer interessert i å få mer kunnskap om dette. Jeg har opplevd flere ganger opplevd at barnas oppfattelse av seg selv er så ulik den jeg har av barna, spesielt når det kommer til hva jenter og gutter *er* og *kan være*. Denne praksisfortellinga fra barnehagen har vært med meg i snart 3 år:

De tre jentene (4 år) og jeg er i lek. Vi tuller med hverandre. De sier til meg "næ næ næ næ næ, du går i bleie", og ler. Jeg sier tilbake "næ næ næ næ, dokk e tøff og kul". Den ene jenta ser på meg før hun sier "Jammen Johanne, vi e jo ikke gutta". Litt paff sier jeg "ånei.. men ka e dokk da"? "Vi e snill og søt".

De tre tøffe, sterke, kule jentene som klatret opp i trær, hadde en tydelig oppfatning av at tøff og kul kun bare var noe guttene kunne være. Jeg undret meg over hvorfor det hadde blitt slik, hvilke mekanismer som førte til at jentene hadde en oppfatning av at de heller skulle være snille og søte. Sentralt i dette ligger de kulturelle betingelsene for hvordan vi *gjør kjønn*. Teorien har derfor vært viktig for meg i denne oppgaven. Med bakgrunn i tidligere forskning og teorier, har jeg hatt et ønske om å få mer kunnskap og forståelse for hvorfor og hvordan det kan bli slik. Det er viktig å presisere at dette er en måte å se kjønn og kjønnsroller på. Det biologiske perspektivet, blant annet med vekt på nyere hjerneforskning, viser til det flere mener er medfødte forskjeller mellom jenter og gutter. Denne forskningen har jeg ikke benyttet meg av som teoretisk grunnlag.

¹ Jeg er utdannet førskolelærer, men fordi navnet siden den gang har blitt endret, benytter jeg meg av begrepet barnehagelærer.

Mitt mål er på ingen måte å undergrave at det finnes biologiske forskjeller mellom kjønn. Men, en rent biologisk forståelse av kjønnsbegrepet kan føre til at vi tolker barns handlinger ut i fra en kjønnsforståelse, som begrenser handlingsmuligheter gjennom å forsterke eksisterende handlingsmønstre som vi tolker som ”normalt”. Å ikke problematisere dette kan ha konsekvenser for å leve i og mestre et likestilt samfunn (Askland & Rossholt, 2009). Dette er min bakgrunn for valg av denne oppgaven.

Aktualisering

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, er tydelig på at likestilling mellom kjønn er en viktig del av barnehagens verdigrunnlag.

”Likestilling mellom kjønnene skal gjenspeiles i barnehagens pedagogikk. Barnehagen skal oppdra barn til å møte og skape et likestilt samfunn. Barnehagen skal bygge sin virksomhet på prinsippet om likestilling mellom kjønn. Gutter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt og oppmuntres til å delta i felleskap i alle aktiviteter i barnehagen. Personalet må reflektere over sine egne holdninger til og samfunnets forventninger til gutter og jenter” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12) .

Videre blir det fremhevet, under ulike fagområder, at barnehagen må skape betingelser for kroppslig lek og aktiviteter der det også brytes med tradisjonelle kjønnsrollemønstre, oppleve at det tas like mye hensyn til gutter og jenter, hvor begge kjønn får varierte utfordringer og like mye oppmerksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette legger føringer for hvordan de ansatte i barnehagen må jobbe for å fremme likestilling og likeverd mellom kjønn, og fremhever derfor barnehagens ansvar for å motvirke fastlåste forestillinger om kjønn. Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, tar til orde for at likestilling handler om relasjoner, om å se og legge forholdene til rette for pedagogisk virksomhet som ikke reproducerer tradisjonelle kjønnsrollemønstre. ”Barnet er ikke bare jente eller gutt i barnehagen, de blir også et kjønn og kjønn hele tiden av seg selv, av andre barn og voksne” (Rossholt, 2006, s. 8). Rammeplanen legger derfor mye vekt på de voksnes rolle, mens temaheftet framhever det relasjonelle, og at barn også kjønnnes av seg selv og av andre barn. Dette perspektivet står sentralt i denne oppgaven. Innenfor nyere barndomsforskning har en anerkjennelse av barns agentskap vært framtrepende. Innenfor sosiologi har dette blitt kalt et nytt ”paradigme” innenfor barndomsforskning. Sentralt i denne forståelsen er at barn former sine omgivelser, i like stor grad som de blir formet av dem. Barn ses på som

medkonstruktører av kunnskap, identitet og kultur (James, Jenks, & Prout, 1998). Sentralt i denne forståelsen er betydningen av barnefellesskapet. Å være en del av et barnefellesskap representerer en sentral del av barns hverdag og barndom. I 2014 gikk 96,6 % av alle barn fra 3-5 år i Norge i barnehage, og tallet har økt jevnt de siste 5 år (Statistisk sentralbyrå, 2015).

Østerås (2011) skriver at kjønn har betydning i en barnesammenheng, i møtet med selvsagte og innforståtte fortellinger, og normer knyttet til relasjoner. Hun skriver at det handler om å se på hvordan kjønn og kjønnsforståelse preger barns institusjonelle oppvekst. Ut i fra dette er det relevant å se på hvordan kjønnsforståelse kommer til syne mellom barn i barnehagen. Samfunnets forventninger og normer står sentralt i denne sammenhengen, barn ønsker selv å finne ut hva kjønn betyr for dem. Østerås (2011) skriver at barn prøver å forstå og skape mening i sosiale omgivelser og sammenhenger, og at kjønn i enkelte sammenhenger kan ha stor betydning for livet vi lever, konsekvenser som ikke kan måles og telles.

Samfunnets forventninger til jenter og gutter svært dagsaktuelt, noe som har vist seg gjennom flere diskusjoner i media de siste årene, blant annet om segregerte sangbøker for jenter og gutter (Palmer, 2014), eller kjønnsdelte leker (Henriksen, 2012). Det er lett å søke seg fram til flere dagsaktuelle artikler og diskusjoner omkring teamet, hvor noen mener bakgrunnen er at industrien tjener på en kjønnsdeling, mens andre legger til at et kjønnsdelt marked har utgangspunkt i biologiske forskjeller. Diskusjonen går ofte på om barns valg av leker og interesser er medfødt eller tillært (Gjørven, 2010). I den siste tiden har også stereotypiske kjønnsroller i barns mediehverdag og leketøy, med vekt på prinsesser og superhelter fått mye oppmerksomhet i media. Tegneren Linnéa Johansson, og hennes alternative tegninger hvor superheltene får myke verdier og prinsessene en mer aktiv rolle, eller rett og slett gjør hverdagslige aktiviteter, virker til å ha skapt en debatt omkring hvilke rollemodeller barn har tilgang til gjennom sin mediehverdag (Kringstad, 2015).

Å aktualisere kjønn fra et barnehageperspektiv, er derfor en dagsaktuell vinkling. For meg har det derfor også vært relevant å tematisere hvordan et kjønnsdelt kommersielt marked, og en økende markedsføring rettet mot barn, kan være med på å påvirke barns kunnskaper og interesser i et kjønnsperspektiv. Hvilken forståelse for kjønn barn uttrykker seg i mellom, med vekt på normer, var utgangspunktet mitt for denne oppgaven.

På bakgrunn av dette er problemstillinga mi som følger:

På hvilken måte kan normer for kjønn komme til syne i et barnefellesskap?

2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Normer, diskurser og posisjoner har vært tre sentrale begreper jeg har benyttet meg av. Jeg har valgt å dele inn teorikapittelet etter tema, for å bygge opp en forståelse for teoretiske perspektiver og forskning som jeg vil vise til i min drøftingsdel. Jeg vil først gjøre rede for begreper og teorier, for så å vise til relevant forskning under hvert tema. Av lignende forskning, med fokus på barn og/eller kjønn i barnehagen, har noen vært mer sentrale, fordi jeg også har benyttet noen sentrale begreper og teoretiske perspektiver ut i fra disse. Jeg har derfor under enkelte tema, presentert noen teoretiske perspektiver fra disse, mens jeg til slutt har presentert funn som er relevant for min oppgave. Her spesielt doktoravhandlingene til Hellman (2010), med fokus på normer, og Nilsen (2000) med fokus på barns sosialiseringprosesser, gjennom bruken av begrepet vi-felleskap. Også studiene til Eidevald (2009) og Davies (2003) har vært mye brukt, og inspirert meg til å bruke begrepet posisjonering.

Normer, diskurser og stemmer sett opp mot kjønn

I denne oppgaven forstås normer for kjønn som det som anses for å være det normale, som føringer for hvordan vi handler, opptrer eller snakker i relasjon til kjønn. Normer står sentralt i Annette Hellmans doktoravhandling om forhandlinger om ”pojkheter” og normalitet. Hun ser på normer som en del av en større strukturell sammenheng, hvor makt står sentralt, og forklarer bruken av begrepet normer slik: “Det har används utifrån Butlers (1993; 2006) och Foucaults (2002) sätt att visa hur vardaglig kunskap om och förståelse av världen skapar normer vilka därmed hör samman med makt och ett kontinuerligt skapande av över- och underordning” (Hellman, 2010, s. 42). Slik ses normer tett opp mot diskurser. Diskurs beskrives som en bestemt måte å se, beskrive og forstå verden på (Østerås, 2011). I tenkningen til filosofen Michel Foucault, definerer og produserer diskurser hvordan vi produserer vår kunnskap. Diskursene konstruerer hvordan vi snakker om noe, og influerer hvordan ideer blir til praksis, og påvirker og regulerer hvordan vi kan oppføre oss (Hall, 1997).

Østerås (2011) skriver at hvordan vi snakker om kjønn, og hvilke begreper vi bruker kan føre til regulerende praksiser, hvor vi skiller mellom det som anses som normalt og ikke normalt, og hvor språket står sentralt. Fastlåste og dikotome beskrivelser av kjønn, for eksempel

”gutter er bråkete, og jenter er rolige”, kan underbygge en forståelse om hva som er normalt, noe som kan være utgangspunkt for regulerende praksiser som kategoriserer alternative måter å være på som avvikende atferd (Østerås, 2011). Askland og Rossholt (2009) drøfter hvordan identiteter ofte er oppdelt i dikotomier som mann-kvinne, jente-gutt, og hvordan disse dikotomiene er innskrevet i språket, for eksempel ved å vektlegge visse egenskaper som skiller ordet gutt fra ordet jente. De viser til dette som diskursive prosesser som vi produserer og er innskrevet i. Endringsprosesser i måten å forstå kjønn på vil, i følge Østerås (2011), foregå i samspill med andre mennesker innenfor ulike diskursive rammer. Barnehagen, og dens kunnskapsproduksjon, vil kunne være en slik ramme. Eidevald (2009) ser på kategoriene jente/gutt som diskursive konstruksjoner, og at vi ”konstitueres” gjennom disse konstruksjonene.

Det er i lys av en slik forståelse, at jeg også har valgt å trekke inn Bakhtin. Jeg ser mange likhetstrekk mellom Bakhtins stemmer og diskursbegrepet. Sentralt hos Bakhtin står dialogen, og motsetningen mellom dialog og monolog er en av de grunnleggende dikotomiene i Bakhtins tenkning. Dialogismebegrepet kan blant annet gi en dypere forståelse av samfunnsdiskursen. Samfunnsdiskursen er dialogisk, men det finnes stemmer som streber etter å monologisere diskursen, gjennom å dominere de andre stemmene og tvinge dem til å tale *sitt språk* (Bakhtin, 2003). Francis (2012) drøfter Bakhtins monoglossia og heteroglossia i lys av hvordan vi skaper forståelse for, og analyserer vårt sosiale kjønn (gender). Begrepet heteroglossia gir rom for meningsbryting og konflikter mellom ulike stemmer og meninger. Blant annet har dette sammenheng med hva vi ser på som mannlige eller kvinnelige egenskaper. Heteroglossia vil innebære et mangfold av ”stemmer” for hvordan vi ser på, og snakker om kjønn. Det motsatte vil være at noen stemmer dominerer, og fører til at vi snakker om kvinner på en måte, og menn på en annen måte. Monoglossia ses på som en opprettholdelse av enhet og stabilitet for hvordan vi snakker om kjønn (Francis, 2012).

Bakhtin ser på språk som sosialt konstruert, hvor mening blir skapt mellom taler/skribent og lytter/leser. All forståelse er avhengig av en respons, og mening blir kun skapt gjennom en gjensidig relasjon mellom stemmer. Vår ytring kan ses på som en respons på historiske hendelser (Bakhtin viser til dette som adressivitet), og våre ytringer er ofte en gjengivelse eller en forlengelse av tidligere ytringer. Noen ytringer kan bygge på diskursen, mens andre kan gjøre motstand mot den (Francis, 2012). Maria Øksnes (2008) bruker Bakhtin i sin doktoravhandling for tematisere barns lek og fritid på SFO. Hennes bruk av Bakhtin knytter

seg blant annet til om polyfoni (flerstemthet) kan være pedagogikk. Hos Bakhtin vil polyfone romaner representere mangfoldige, konfliktfylte verdener hvor karakterene representerer flertydig stemmebruk. I en pedagogisk kontekst kan det ses på slik som å skape en verden der mangfoldet av stemmer kan eksistere og leke seg sammen, hvor barn ikke føler at de blir kneblet av andres verdenssyn, men får rom til å klargjøre sine egne måter å skape mening i verden og hvilken rolle de selv har i den (Øksnes, 2008, s. 188-189).

”Når kunnskapsproduksjon bidrar til å kategorisere kjønn gjennom stereotype beskrivelser av egenskaper og ferdigheter, skapes det mer eller mindre forenklede og kollektive fortellinger om hvordan jenter eller gutter er, eller hvordan de kan være” (Østerås, 2011, s. 145-146). Hellman (2010) fant blant annet i sin studie, at forventninger til hva som er ”pojkighet”, førte til at enkelte egenskaper ble mer synlige, og andre usynlige eller sett på som avvikende. Normer peker, ut i fra en slik forståelse, på det som anses som normalt, og vil derfor også gi forestillinger om det motsatte, det som er unormalt. Det som anses som normalt og unormalt speiles i og skaper hverandre.

Hvordan forstå ”å gjøre kjønn”?

Innenfor feministisk poststrukturalistisk tenkning har begrepet ”å gjøre kjønn” blitt viktig for å understreke at vi alle er delaktige i å skape oss selv som kjønnede vesener gjennom hvordan vi kler oss, opptrer, eller foretar ulike yrkesvalg (Dolk, 2011). I følge Nordin-Hultman (2004) legger et poststrukturalistisk syn et annet innhold i det å se mennesker og barnet som sosiale skapninger, enn et syn på individet som en avgrenset skapning til omgivelsene. Individ og omgivelser står i et gjensidig samspill, vi tenker og handler på en bestemt måte på grunn av en bestemt sosial, kulturell og materiell sammenheng.

I det engelske språket er det mulig å skille mellom biologisk kjønn og sosialt kjønn gjennom begrepene sex og gender. Mens sex viser til de biologiske forskjellene mellom menn og kvinner, viser gender til de sosialt konstruerte rollene, aktiviteter og egenskaper som i vår samfunn synes passende for menn og kvinner. Hellman (2010) drøfter, med utgangspunkt i Judith Butler (2006;1990, i Hellman, 2010), at et slikt skille mellom begrepene kan skape et dikotomt motstandsforhold. I stedet ses sosialt kjønn og biologisk kjønn som hverandres forutsetninger, og Hellman bruker begrepet performativt kjønn i sin studie. Inn under dette ligger en forståelse av at både sosialt kjønn (genus) og biologisk kjønn (sex), er performativt

produsert. Begrepet *performativt* knytter normer sammen med sosial og diskursiv praksis. Gjennom en inndeling av to dikotome og komplementerende kjønn, kreves det at man lærer seg de normer og praksiser som gjør individer til kvinner eller menn. I følge Butler (2007) framstår kjønn gjennom våre handlinger, og måter å snakke om kjønn på. Normer blir til gjennom en serie av gjentakende handlinger, og kjønnsidentitet blir performativt konstituert gjennom subjektets uttrykk². Dette innebærer at disse normene forandres og reforhandles kontinuerlig og endrer innhold ut i fra ulike sosiale, kulturelle og historiske kontekster. ”Sentralt i våre symbolske eller kulturelle mønstre er forestillinger om kjønn, om feminint og maskulint, om jenter og gutter” (Frønes, 2011, s. 118). Aasebø og Melhuus (2005) skriver at å se kjønn som noe kulturelt betinget, likevel ikke gjør at man benekter at noen forskjeller har biologisk forankring. Men flere hevder at de psykologiske og sosiale forskjellene som utspiller seg i atferd, handlinger, relasjoner og interesser, er et resultat av sosialiseringprosesser som gjenspeiles i våre kulturelle forventninger til kjønn.

Frønes (2011) skriver at kjønnsrollemønstre i dagens samfunn ikke lenger er tradisjonelle og klare, og at barn og unge i stor grad selv må finne ut hvordan de vil konstruere sin identitet som gutt og jente. Davies (2003) analyserte 4-5 åringers lek og handlemåter i barneomsorgssentre i Australia på 1980-tallet. Hennes analyser av hvordan barna reagerte på feministiske fortellinger, blir vist til som et høydepunkt i boken, som fortsatt er svært aktuell³. Hun hevder gjennom eksemplene i sin bok, at barn lærer seg å omfavne mannlighet og kvinnelighet som om det er en ufravikelig del av deres personlige og sosiale jeg. Barna tar i bruk kjønnsforestillinger som samfunnet og kulturen tilbyr dem for å forstå seg selv og andre i tilknytning til kjønn (Davies, 2003)

Nilsen (2000) hevder at når kjønn betraktes som sosialt konstruert, fra det biologiske (sex) til det sosiale (gender), skiftes fokus. I stedet for å være opptatt av personlige egenskaper og karaktertrekk som kan ses på som ”kjønnsbestemte”, går fokus over til å se på felles praksismåter, hvor man studerer hvordan kjønn skapes gjennom aktivitet og interaksjon. Denne siste betydningen av kjønn ble i hennes analyse av sosialiseringprosesser i barnehagen

² Selv om jeg ikke kommer til å benytte meg av begrepet *performativt* i min drøfting, er begrepet en forutsetning for hvordan jeg forstår å *gjøre kjønn*. I stedet for å skille mellom sex og gender, eller bruke begrepet sosialt kjønn, har jeg valgt å bruke kjønn som en samlende betegnelse. Handlinger og måter å snakke om kjønn på står sentralt.

³ Jf. Hillevi Lenz Taguchi, forord til den svenske utgaven.

relevant, fordi den framhever barn som aktive aktører som skaper og gjenskerer kjønn. Dette er et perspektiv jeg har tatt med meg inn i denne oppgaven.

Kjønn som posisjon

Askland og Rossholt (2009) skriver at diskursene konstituerer det sosiale. Hvilken identitet vi velger, er avhengig av hvilke subjektposisjoner som er tilgjengelige innenfor diskursen. Eidevald viser til Foucault (1994) når han skriver at diskurser ”skaper” subjektet og påvirker vår forståelse av hvem vi er og ikke er. Nordin-Hultman (2004) fremhever at vi både skaper oss selv, og vi skapes av andre. I et samfunns perspektiv formidles noe om hvordan vi skal være, samtidig som vi som aktive subjekter konstituerer oss selv. Davies og Harré (1990) framhever et slikt syn som en styrke i det poststrukturalistiske paradigmet, de diskursive praksisene har makt, samtidig som man anerkjenner at mennesker er kompetente nok til å ta egne valg i relasjon til disse praksisene. Den konstituerende makten til de diskursive praksisene gir rom for ulike *subjektposisjoner*.

Davies (2003) bruker begrepet posisjoner for å framheve subjektets muligheter. Hun setter poststrukturalistisk teori og filosofi i sammenheng med menneskelige praksiser, med vekt på Judith Butler, Jacques Derrida og Michel Foucault. Et antakelse innenfor poststrukturalistisk teori er at mannlighet og kvinnelighet ikke behøver å være diskursivt strukturert, og at biologisk kjønn ikke behøver kobles sammen med feminine eller maskuline subjektiviteter om vi ikke skaper de slik. Barn kan ta til seg et mangfold av feminine eller maskuline posisjoner, om et slikt mangfold ikke oppfattes som problematisk. Subjektets muligheter ses derfor i sammenheng med en rekke muligheter og posisjoner, som hvert individ er kompetent til å velge, eller interessert i å prøve. Dette innebærer likevel ikke at individet ses på som uberørt av kjønnsdifferensiering, men snarere at mulighetene ikke begrenses i en verden uten polarisering av mannlig og kvinnelig.

En del av å være en kompetent medborger ut i fra hvordan vårt samfunn er organisert innebærer, i følge Davies (2003), å bestemme sitt ”rette” kjønn i forhold til andre. Vårt samfunn er del i to kjønn, menn og kvinner, og dette er noe alle vet. Barn lærer seg diskursive praksiser gjennom samhandling med andre, og får på denne måten hjelp til å posisjonere seg på ”riktig” vis. Klær, frisyre, måter å snakke på eller valg av aktiviteter er ulike måter å posisjonere seg på, ikke bare som jente eller gutt, men også som identifiserbart ”ikke det

andre” (Davies, 2003, s. 6). Frønes (2011) hevder også at når man skal finne seg selv, er det ofte greit å starte med hva man *ikke* er. Kjønn og kjønnsforskjeller er, i følge Frønes, de mest fundamentale og synlige forskjellene sett fra små barns ståsted. Jeg bruker derfor begrepet posisjon og posisjonering ut i fra en forståelse av at normer, og hvordan barn forhandler omkring disse normene, vil være en vekselvirkning mellom diskursive påvirkninger, og muligheten til å innta ulike subjektposisjoner.

Bredesen (2004) mener at kjønns sosialiseringens oversiktsbilde, hvor sosialisering innebærer at individene lærer seg samfunnets regler og oppgaver som gjelder for jenter og gutter, gir inntrykk av at jenter og gutter overtar ”fiks ferdige” kjønnsrollemønstre, noe som bryter helt med en tankegang om barn som aktører i egne liv.

”I kjønns sosialiseringens oversiktsbilde er kjønn noe barn er og overtar. En jente er en jente og en gutt er en gutt, og de overtar henholdsvis en kvinne - og en mansrolle. Dette oversiktsbildet kan byttes ut med andre bilder: kjønn i kulturelle koder, i klær, bryllupsritualer, andre ritualer, barneleker, musikk - som barn leker seg med, handler gjennom og forstår seg selv gjennom. Kjønn er med andre ord noe barn gjør. Er man ute etter å forstå barns kjønnede utvikling, kan man i stedet for å spørre om hva vi vet om barns kjønns sosialisering, spørre om hva vi vet om hvordan barn gjør kjønn” (Bredesen, 2004, s. 65).

Han viser i stedet til, med utgangspunkt i barneforskeren Jan Kampmann, at hvert enkelt barn og hver generasjon av barn finner ut hva kjønn skal bety for dem. Ut fra sine omgivelser, og sin bearbeiding er barn og unges varianter av kjønn alltid noe forskjellig fra det som har vært tidligere. Gjennom kjønnede markeringer, blant annet gjennom lekens roller og innhold, lekes det med kjønnets romslighet, hvor det prøves ut hvor grensene går for mitt kjønns muligheter og umuligheter (Bredesen, 2004). Kjønn er derfor ikke bare en kategori for individuell identitet, men også en dimensjon i våre sosiale relasjoner og vår sosiale organisering (Thorne, 1993). I denne oppgaven ses posisjonering som en del av en slik organisering, hvor kjønn kan være en faktor for hvordan barn posisjonerer seg. Eidevald (2009) fant at jentene og guttene i hans studie inntok og forhandlet en rekke ulike posisjoner, selv om de ofte ble møtt med stereotype forventninger av de voksne i barnehagen. Han mener at barn ikke ensidig konstruerer en motsetning mellom kjønnsposisjoner, uten å også overskrive dem.

Barnefellesskap

Frønes (2011) tar til orde for at barns samvær med jevnaldrende representerer sentrale deler av barns utvikling. I samvær med venner utvikler barn bildet av hva og hvem de er, og i en verden blant ”likemenn” har barn en verden som de har innflytelse over og kan utforme på egne premisser. Normer, og forståelsen av hvordan en skal oppføre seg i enkelte situasjoner, kommer ikke bare hjemmefra, men læres gjennom samvær med andre på samme alder. Også rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) fremhever samspill med andre som svært betydningsfullt for barns utvikling. Fellesskapet i barnehagen er en viktig læringsarena, hvor vennskap er grunnleggende. Hvordan barn blir møtt av andre, både voksne og barn, vil påvirke barnas oppfatning av seg selv.

Min bruk av begrepet barnefellesskap er i stor grad forankret i Corsaro (2011) som tar i bruk begrepet ”peer cultures”. På norsk har dette blitt oversatt til ”jevnalderfellesskap”. Sentralt når man forsker på barnefellesskap, er at en ser på et jevnalderfellesskap som et annerledes fellesskap enn mellom barn og voksne. Grindheim (2014) skriver at et barnefellesskap er preget av at det består av relasjoner mellom barn, og at disse relasjonene ofte er knyttet opp mot vennskap. Vennskap er sett på som selvvalgte, og relasjonene varer over tid. Hun beskriver barnefellesskap slik: ”Barnefellesskap skaper egne rutinar og reglar, men både måten barn deltek på og kva for rutinar og reglar som blir skapte står i samanheng med til dømes tid, rom og relasjonar mellom barn og voksne. Barns fellesskap, og hvordan barn deltar i dette fellesskapet på, har stor sammenheng med de kontekstuelle betingelsene knyttet opp mot tid, rom og relasjonar” (Grindheim, 2014, s. 3).

Dahlberg, Moss, og Pence (2013) presenterer flere ulike diskurser om barn og barndom, som vil ha betydning for barnehagers praksis, men også for min studie, hvor de tre første, samt et fjerde perspektiv som framhever barns aktørskap vil være relevant å se opp mot hverandre. Det første synet på barn er beskrevet som barnet som en ”tom krukke”, et barn som fylles med kunnskap, ferdigheter og verdier som er bestemt på forhånd. Den andre synet handler om det uskyldige barnet, et barn som må beskyttes fra den omliggende verden, ved å skape beskyttelse, kontinuitet og trygghet. Det tredje synet blir beskrevet som barnet som natur, hvor barnets utvikling ses på som en medfødt prosess, bestemt av biologi, sterkt forankret i utviklingspsykologi. Disse tre konstruksjonene har til felles at de befinner seg innenfor en modernistisk prosjekt, og deler et syn på barn som et autonomt, stabilt og enhetlig subjekt, og er i følge Dahlberg et al. (2013) diskurser som skaper et passivt barn. Det fjerde synet blir sett

på som et nytt paradigme innenfor barndomssosiologi. Her ses barn som medkonstruktører av kunnskap, identitet og kultur, helt fra livets begynnelse. Barn er ikke en passive mottakere eller produsenter, men er aktive i sin sosialisering, sammen med voksne og med jevnaldrende.

Inn under denne forståelsen er ikke barndom noe naturlig eller som blir tatt for gitt, men ses i større grad på noe som er sosialt konstruert. Barn og barndom som sosiale fenomener, er konstituert i relasjon til vår sosiale, politiske, historiske og moralske kontekst. (James et al., 1998). Også Hellman (2010) har brukt disse perspektivene, ved å understreke at barn selv, på en aktiv måte, diskuterer og forhandler omkring normer.

I sin studie av sosialiseringprosesser i barnehagen, bruker Nilsen (2000) begrepet ”vi-felleskap”. Sentralt i å etablere et vi-felleskap ligger blant annet å dele kunnskaper og interesser, eller å være sammen om det samme. Begrepet kan være med på å forstå dynamikken i barns sosiale rom, hvor vi-felleskap etableres eller brytes, hvor barn inkluderes eller ekskluderes, er venner eller uvenner. Det er et stadig skifte mellom å være innenfor og utenfor vi-felleskapet. Fordi begrepet vennskap hos oss voksne innebærer en stabil relasjon, kan vi-felleskap i større grad være med på å gi mening av at ”vi er sammen akkurat nå”, vi-felleskap kan når som helst brytes opp eller etableres på nytt (Nilsen, 2000).

Thorne (1993) beskriver i sin studie hvordan barn opprettholder og forhandler dikotomien mellom kjønn i ulike praksiser. Hun peker blant annet på betydningen av vennskap for å se hvordan kjønn konstrueres. Hun bruker begrepet ”crossing” om å beherske både gutters og jenters lek-koder slik at barn kan finne kompromisser og få innpass i aktiviteter med barn av motsatt kjønn. I følge Hellman (2010) kan studien til Thorne vise til hvordan vennskap, inkludering og ekskludering, har betydning for å forstå hvordan barn forhandler normer om kjønn seg i mellom. Grindheim (2011) trekker fram at erfaring fra deltakelse i et barnefelleskap er dannende for barn som demokratiske borgere, gjennom erfaring som medkonstruktører av et fellesskap som barna har en genuin interesse for å utforme og høre til i.

Medier og kjønn

Tingstad (2006) skriver at barn i dagens samfunn har tilgang til en rekke medier, og i stor grad har blitt interessante forbrukere. I kontrast til et syn på barn som sårbare i forhold til mediers påvirkning, ses barn i dag på som kompetente mediebrukere, og de siste tiårene har barn blitt en av de mest ettertraktede gruppene for markedsføring, ofte i segmenterte grupper som deler opp barna etter kjønn og alder. Den alders - og kjønnsdelte markedsføringen er spesielt tydelig innenfor leketøys - og klesbransjen, der kjønnsstereotyper i form av rosa og blått har fått en renessanse etter 1970-tallets vekt på mer kjønnsnøytrale klær og leker (Tingstad, 2006). I det kommersielle markedet, markeres det derfor at gutter og jenter er to forskjellige kategorier (jf. James, i Nilsen, 2000). Også Connel (2000, i Hellmann 2010), hevder at jenter og gutter i media og populærkultur gjøres til enhetlige kategorier, der gruppen jenter stilles opp i mot gruppen gutter. Østerås (2011) skriver at normer om kjønn er med på å produseres gjennom et kommersialisert marked som er med på å skape kjønn på ulike måter, blant annet gjennom barneklær, organiserte aktiviteter eller en lekeverden som er svært kjønnnet. Francis (2010) hevder at leketøysindustrien tar utgangspunkt i kjønnsdelte preferanser, og viser til at barn får tilgang til diskursive konstruksjoner produsert gjennom ressursene, som åpner for noen måter å være på, og lukker for andre.

I sin doktoravhandling av tweens (barn mellom 9-12 år), og deres forhold til Disney, bruker Sørensen (2014) begrepet paratext⁴. Paratext er knyttet til produkter og ressurser tilknyttet media/populærkultur. Barn er ikke kun seere, men også konsumenter av produkter rettet mot egen aldersgruppe. I stedet for seere eller konsumenter, kaller hun barna brukere (min oversetting fra engelsk), for å unngå en forståelse av at mening og bruksformål kun er skapt av avsenderen. Barn skaper selv skaper mening gjennom tv-titting, og tar i bruk paratexts på ulike måter. Hun viser til at flere nye studier av medier har et fokus på en mer kontekstualisert mediebruk, noe som for min del vil være relevant i forhold til hvordan mediene tas i bruk blant barna i min studie, i en barnehagekontekst. I relasjon til dette, viser Sørensen til Hall (2001) og hans modell om koding- dekoding. Modellen viser til at medias tekster er kodet av avsender og produsenter, de er ilagt en mening. Men det er rom for dekoding, gjennom at teksten gis mening av "leseren". Dekodingen gir rom for at man kan finne ulike meninger, og bringe inn alternative måter å lese på enn den dominerende kodingen. Ofte finnes en mellomting, man aksepterer den dominerende kodingen og meningen fra avsender, men

⁴ I mangel av en norsk oversettelse som har samme betydning, kommer jeg til å benytte meg av det engelske begrepet.

modifiserer og bringer inn egne refleksjoner som reflekterer egen posisjon, opplevelser og interesser (Hall, 2012). I min studie har jeg brukt dette perspektivet til å drøfte hvordan koding kan være kjønnet av avsenderen.

I sin studie fant Nilsen (2000) en Turtles - og prinsessebølge hos henholdsvis guttene og jentene. Turtles ble en ressurs i sosialiseringprosessen, som så ut til å samle og forsterke guttenes felleskap, men uten å ekskludere jenter som var interessert. Hun hevder at barna brukte fiksjonsfigurer både fra kommersielle og tradisjonelle eventyr som en ressurs for å uttrykke og knytte seg til grunnleggende sosiale identiteter. Ved å snakke om symboler som stilles til rådighet av kulturelle kontekster, markerer barna ved verbal kommunikasjon at jenter og gutter er forskjellige identiteter. Prinsessefigurene som dukket opp hos jentene i hennes studie, hadde blant annet helt tydelige feminine trekk, markert både med kroppsfasong og klær. Hellman (2010) fant i sin studie at Spiderman fungerte som en markør for ”pojkighet”. Aasebø (2001) hevder at mediene inngår i meningsbærende prosesser i den sosiale interaksjonen mellom barn, og at bruk av mediens helter og heltinner har relevant og betydning i barns hverdagskulturer. I hennes studie utgjorde guttenes interesse for superhelter og andre skikkelser, en sosial kompetanse i møte med andre gutter som et ledd i å sikre ”mannlighet og posisjoner”. Hos jentene kom interessen for den barnekulturelle symbolverdenen først og fremst til uttrykk gjennom individuelle handlinger, blant annet gjennom estetiske framstillinger, og sjeldnere i samhandling med andre jenter, mens kompetansen og kjennskapet til barnelitteratur og mediekultur var lik guttenes. Flere viser dermed til hvordan mediene og et kjønnsdelt marked, kommer til uttrykk hos barn i barnehagen. Thorne (1993) fant i sin studie av gutter og jenters lek i skolen, at barna hadde klare formeninger om hva som var ”jenteleker” eller ”gutteleker”. Francis (2010) drøfter også hvordan leketøy og medier rettet mot barn er svært kjønnsdelt. I en studie av barns favorittleketøy og favoritt tv-program/film, valgte majoriteten av barna leker som helt tydelig var rettet mot jenter og gutter som to segregerte grupper i markedsføringen, hvor mange av leketøyene var knyttet opp i mot tv-programmer og filmer.

3. Metode

Kvalitativ forskning

Et sterkt kjennetegn ved kvalitativ forskning, er ønsket om å gå i dybden på et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt (Moen & Karlsdottir, 2011). På bakgrunn av min interesse for barnefellesskapet, var det naturlig for meg å gjøre forskning i en barnehage. For å få svar på min problemstilling, var det viktig for meg å gå i dybden, gjennom å bli godt kjent med barna og deres hverdag. Jeg ønsket å søke en forståelse av et sosialt fenomen, ved en nær relasjon til deltakerne i felten ved observasjon og intervju (Thagaard, 2013). For meg var ikke dette mulig uten en åpen interaksjon, som kvalitative metoder er preget av.

Valg av forskningsmetode kan ses på som et valg av vitenskapelig standpunkt. Ulike teorier gir ulike uttrykk for hvordan man oppfatter verden, av Kuhn ble dette kalt *paradigmer*. Sentral i denne forståelsen ligger at ulike tradisjoner innehar ulike virkelighetsforståelser, og syn på hva som er vitenskapelig kunnskap (Hjardemaal, 2011). Postholm (2010) hevder det nære samarbeidet, og prosessene som det forskes på i sin naturlige kontekst, viser at kvalitative forskningsmetoder representerer et ståsted som innebærer at kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon. Hun hevder derfor at langt på vei alle kvalitative forskningsmetoder er knyttet til et sosialkonstruktivistisk paradigme. Sosialkonstruktivismen fremhever at kunnskap er sosialt konstruert, vi er ikke ute etter en objektiv virkelighet (Hjardemaal, 2011). Kunnskap gjennom sosial interaksjon, innebærer at forståelse av mening blir skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i, får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse (Postholm, 2010, s. 21-22). Jeg befinner meg innenfor denne forståelsen.

Etnografi

Jeg ønsket å gjøre et feltarbeid i en barnegruppe, og var inspirert av etnografiske metoder. Feltarbeid er en overordnet betegnelse for etnografiske metoder og er en grunnstein i antropologisk forskning. Antropologisk forskning er forankret i at viten skapes på bakgrunn av tilstedeværelse i ”felten”, hvor man over tid inngår i sosiale situasjoner og bygger opp relasjoner til de menneskene man utforsker, for å få et fylldig inntrykk av deres liv og oppfattelser (Gulløv & Højlund, 2003). Når jeg skriver at jeg var inspirert av etnografisk metode og feltarbeid, er det fordi jeg med oppgavens omfang og tidsbegrensninger ikke hadde

mulighet til å gjøre et feltarbeid i det omfanget som enkelte mener kreves for å kunne si at man forsker etnografisk (jf. Gulløv & Højlund, 2003). Jeg har likevel valgt å bruke begrepet feltarbeid. Feltarbeid knyttes sammen med deltakende observasjon, og begrepene brukes ofte om hverandre. Deltakende observasjon kan ses på som en fremgangsmåte som brukes i felten. Deltakelsen min var delvis fordi jeg ikke gjorde alt deltakerne gjorde, men jeg samhandlet med dem mens de gjorde sine daglige aktiviteter, og slik ble samhandling kombinert med deltakelse i iakttaging av hva de foretok seg (jf. Thagaard, 2013). En styrke ved etnografi, er at det kan bestå av flere metoder for datainnsamling (jf. Postholm, 2010), og jeg inkluderte barnesamtaler og fokusgruppe.

Å ta barns perspektiv

At jeg valgte etnografi, var også med bakgrunn i at jeg ville forsøke å ta barns perspektiv. Å ta barns perspektiv innebærer å få fram barns erfaringer, oppfatninger og forståelser av sin livsverden (Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2011). For meg handlet det om å finne metoder som kunne gi meg et innblikk i hvordan barn selv trakk frem normer om kjønn i lek, samspill og samtaler. Gulløv og Højlund (2003) drøfter hvorvidt det er mulig å representere et barneperspektiv. Den forståelsen man oppnår gjennom observasjon vil ikke være identisk med barnas, i tillegg vil representasjonen av barnas hverdagsliv og perspektiver alltid være en konstruksjon av bestemte barn og deres livssammenheng ut i fra den empiri jeg som forsker har hatt adgang til. Det er helt klart at det jeg formidler i denne teksten er slik jeg forstår samhandlingen mellom barna, og mine samtaler med den. Samtidig mener jeg at mye kunne vært annerledes om jeg ikke forsøkte å ta barns perspektiv. Relasjonene til barna og nærheten jeg utviklet i felten, ga meg innsikt i sosiale betingelser og kulturelle forståelser, som jeg ikke kunne ha skaffet meg med andre metoder (jf. Gulløv & Højlund, 2003).

Fordi barn er underlagt noen definisjoner og betingelser på forhånd, nettopp fordi de er barn, krever forskning med og om barn refleksjoner som fokuserer på hvordan barn og barndom tillegges betydning. Det er derfor nødvendig å redegjøre for hvordan man definerer barn som kategori (Gulløv & Højlund, 2003). Jeg valgte å ha et fokus på barnefelleskapet, i stedet for å observere barna i samhandling med voksne. For meg har dette bakgrunn i en forståelse av barn som medkonstruktører av kunnskap, identitet og kultur (jf. James et al., 1998), et perspektiv jeg har redegjort for i mitt teorikapittel. For meg handlet det om å søke kunnskap om barns posisjon ut i fra deres forståelser, gjennom å ikke kun søke kunnskap ”om barn”,

men å også søke kunnskap sammen ”med barn” (jf. Eide & Winger, 2003). Samtidig er det viktig å få fram at det finnes flere forståelser og diskurser av barn og barndom. Ved et fokus på barn som kompetente aktører, kan det være lett å glemme at barn også kan være sårbare og utilstrekkelige (Seland, 2012). I denne sammenhengen ble de etiske aspektene viktige. Å være bevisst på at det å se barn som deltakende, fullverdige individer, betydde ikke nødvendigvis at barna hadde ”godt av” å stå i alle situasjonene, eller å bli spurt om ”hva som helst”, i tillegg var det viktig å erkjenne at jeg som voksen var i et asymmetrisk ansvarsforhold til barna (jf. Eide & Winger, 2003). Dette var perspektiver jeg tok med meg inn i det å forske på og med barn.

Valg av informanter og fremgangsmåte for adgang til felten

Barnehagen jeg valgte, har et tett samarbeid med barnehagen jeg er ansatt i⁵. Det betyr at jeg har hatt felles møter med de ansatte, og lederne hadde kjennskap til meg gjennom dette samarbeidet. Barna var derimot helt ukjente for meg. Det var viktig for meg at barna ikke hadde noen forventninger til meg fra før, for at jeg skulle mestre å stille meg mest mulig åpen i samspillet. Til sammen ble dette en god forutsetning. Thagaard (2013) viser til at tidligere bekjente kan være viktige ”døråpnere” for å få adgang til informanter. Det kunne være lettere for meg å etablere tillit, og bli akseptert som forsker av de ansatte. Samtidig vurderte jeg om kjennskapen jeg hadde til de ansatte, kunne føre til at jeg ble sett på som en pedagogisk leder i en samarbeidende barnehage, mer enn som en forsker, og at dette kunne prege den posisjonen jeg ble gitt av de ansatte under feltarbeidet. Med bakgrunn i at jeg hadde fokus på barna, samt at ingen hadde en nær relasjon eller svært god kjennskap til meg, konkluderte jeg med at dette ikke var av avgjørende betydning.

Thagaard (2013) drøfter at enkelte miljøer gjerne inkluderer forskere, mens andre miljøer er mer reservert. Jeg visste at denne barnehagen hadde studenter innom, både i praksis og gjennom forskningsarbeid. Dette innebar at ansatte og foreldre allerede var kjent med en slik type prosess, og jeg kunne føle meg tryggere på at de visste hva et forskningsprosjekt innebar. Jeg tok først kontakt på e-post, forklarte hva mitt prosjekt omhandlet, og forespurte om muligheten for å gjøre forskningsarbeidet der. Lederne var svært positive, og ved første besøk i barnehagen, hadde de allerede gjort en avtale om hvilken avdeling jeg kunne gjøre

⁵ Jeg har hatt full permisjon for å fullføre en mastergrad, men har til vanlig fast stilling som pedagogisk leder i en barnehage.

feltarbeidet mitt på, og informert de ansatte. Jeg sendte et informasjonsskriv hvor jeg beskrev mitt prosjekt, noe pedagogisk leder tok med seg på et avdelingsmøte. I tillegg var jeg på besøk og informerte muntlig. Det var viktig for meg å beskrive hvilken rolle jeg ønsket å ha som voksen på avdelinga. Det var viktig for meg å få fram at jeg ikke skulle studere de voksne, og at jeg ikke ønsket at de skulle gjøre noe annerledes på avdelinga mens jeg var til stede. Ved å gi tydelig informasjon ønsket jeg å hindre usikkerhet blant personalet, og sørge for at de syntes det var greit å ha meg til stede. Jeg gjorde avtaler om hvilke dager jeg skulle komme og observere. Den pedagogiske lederen på avdelinga var den som jeg ga beskjed til om det ble endringer, og jeg hadde en åpen dialog om hva jeg ønsket å gjennomføre, og gjorde avtaler underveis.

Beskrivelse av barnehagen og informanter

Barnehagen besto av 4 avdelinger, alle med barn fra 3-6 år. Avdelinga jeg gjorde mitt feltarbeid på hadde 3 ansatte og 17 barn. 15 av barna deltok i min studie, 5 barn født i 2009, 5 født i 2010 og 5 barn født i 2011. 6 av disse var jenter, 9 var gutter. Et barn fra naboavdelinga, en gutt født i 2011, var også med i en av mine observasjoner. Noen barn er mer representert enn andre. Noen tok mer kontakt og ble bedre kjent med meg, og en del var borte flere dager med sykdom eller ferie, noe som kan forklare årsaken. Samtidig var det ofte de eldste barna rundt 5 år, som kom med tydelige innspill i samtaler og i observasjoner. Det var derfor de barna jeg hadde samtaler med, som ble mest synlige i mine samtaler og observasjoner. Barna som er representert i mine samtaler er 4-5 år.

Informantene i fokusgruppa var to ansatte fra avdelinga jeg opphold meg på, og en ansatt fra naboavdelinga. Fordi jeg ikke ser de ansattes erfaringsbakgrunn som relevant for min analyse, og fordi fokusgruppa kun har blitt brukt som et supplement, velger jeg å ikke beskrive deltakerne noe ytterligere. I funn og drøfting refererer jeg til disse informantene som ”de ansatte”.

Gjennomføring, vurdering og etiske betraktninger

Jeg vil først gjøre rede for hvordan jeg innhentet samtykke, og spesielt hvordan jeg forholdt meg til å informere barna i feltarbeidet. Barnas samtykke er også en del av mine etiske refleksjoner under gjennomføring av feltarbeid og barnesamtaler. Videre vil jeg redegjøre for gjennomføring av feltarbeid/observasjoner, barnesamtaler og fokusgruppe. Jeg vil redegjøre for valg jeg gjorde i prosessen, samtidig som jeg vil komme inn på de viktigste etiske betraktningene jeg gjorde meg underveis, og i etterkant.

Informert samtykke og konfidensialitet

At deltakerne gir informert samtykke er utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt. Samtykke skal være fritt, ved å være avgitt uten ytre press, og det skal være informert ved at deltakerne i prosjektet orienteres om hva deltakelsen innebærer (Thagaard, 2013). Både styrer og de andre i personalgruppa, tilbydde seg å hjelpe meg med å innhente godkjenninger ved å levere ut informasjonsskrivet når barna ble hentet (vedlegg 1). Jeg var opptatt av at de ansatte skulle understreke at deltakelsen var frivillig, og at foreldre gjerne måtte ta kontakt med meg om de hadde spørsmål. Et par dager var jeg tilstede enten på morgen eller ettermiddag, jeg presenterte meg for foreldrene som var innom, og var åpen for spørsmål om prosjektet. De aller fleste, unntatt et par, godkjente barnas deltakelse. Noen godkjente kun deltakelse i form av observasjoner, mens de fleste godkjente både observasjon og lydopptak. Jeg så på dette som tilstrekkelig til å gjennomføre prosjektet på avdelinga, ved at jeg unnlot å observere og ha samtaler med de barna dette gjaldt, og ellers ha taushetsplikt på lik linje med de andre ansatte. Siden avdelinga samarbeidet tett med naboavdelinga, innhentet jeg også samtykke her, slik at jeg ikke ble begrenset når avdelingene samarbeidet på tvers. Men samtykkene her ble innhentet sent i feltarbeidet, og de tok lang tid å innhente. Det ble derfor til at jeg kun oppholdt meg på den ene avdelinga. Barna her var mine informanter i observasjoner og barnesamtaler. Jeg hadde fått samtykke fra foreldrene til det ene barnet fra naboavdelinga som var deltakende i en av mine observasjoner. Godkjennelsene ble oppbevart i barnehagen. Siden jeg ikke observerte eller skrev ned de voksnes handlinger, innhentet jeg ikke skriftlig godkjennelse blant de ansatte på selve feltarbeidet.

Jeg lagde et skriv med informasjon, og samtykke om deltakelse under fokusgruppe. Jeg informerte om at intervjuet ble tatt opp på opptaker (vedlegg 2), og slettet etter transkribering.

Konfidensialitet handler om at de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon som gis blir behandlet konfidensielt. Dette innebærer blant annet at deltakere anonymiseres, og at opplysninger som kan identifisere forskningsdeltakerne oppbevares uten andres tilgang og ved prosjektets slutt tilintetgjøres (Thagaard, 2013). På bakgrunn av at jeg ønsket å gjøre lydopptak med barn, meldte jeg inn studien til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)⁶. Lydopptakene har kun blitt avspilt fra lydopptakeren og deretter transkribert, og ikke lagret hverken på minnepenn, datamaskin, mobiltelefon e.l., og de inneholdt ikke personopplysninger. Jeg har ikke lagret noe personlig informasjon, navn på barn eller annen sensitiv informasjon på datamaskin. Alt jeg har skrevet inn underveis, også i mine egen feltnotater i notatboka, har blitt anonymisert. Både transkripsjon av barnesamtaler og fokusgruppe ble gjort på en slik måte at ingen sitater kunne tilknyttes enkeltpersoner, og ingen personopplysninger kom fram. Jeg har forholdt meg til muntlig taushetsplikt omkring all informasjon.

Barnas samtykke

Det var foreldrene som ble informert først, og som ga samtykke til om barna fikk delta i forskningsprosjektet. For meg var det viktig å ta stilling til hvordan jeg kunne informere barna på best mulig måte. Jeg var ærlig om min rolle som forsker, selv om jeg valgte å ikke gå inn på min konkrete problemstilling. Siden jeg valgte å gå åpent ut i observasjonsarbeidet, forklarte jeg at jeg var der for å se på hva de lekte med i barnehagen, hvem de lekte med, snakke med de om det de var opptatt av, og at jeg skulle skrive en liten bok om dette. Noen barn var veldig interessert i dette. De spurte: ”kjæm du for å sjå på kossn vi leike”? Da sa jeg: ”ja, og være sammen med dere og se hvordan dere har det i barnehagen”. For meg var det viktig at barna skulle få svar på det de lurte på, dette innebar at de fikk vite hva jeg skrev i boka mi om de ønsket det.

⁶ Jeg konkluderte sammen med veiledere, om at fokusgruppen ikke var meldepliktig til NSD, da lydopptaket ikke skulle lagres noe sted etter transkribering (dette ble gjort dagen etter, og opptaket ble slettet deretter), ikke tok opp et sårbart tema for deltakerne, eller kom til å inneholde sensitiv informasjon/personopplysninger.

En jente setter seg ved siden av meg, ser på meg og på boka mi. ”Skriv du”? ”Ja”. ”Ka skriv du da”? Jeg leser alt som står på arkene, to sider med tekst. Det er en beskrivelse av leken de nettopp har hatt, hva de gjør og hva de sier. Hun retter på meg og sier at de ikke bygde et lasersverd, men en hytte. ”Men det var et lasersverd først”, spør jeg. ”Jo men det var bare først, men så var det en hytte, det må du skrive”. ”Det skal jeg skrive ned, at dere bygde en hytte”. Jeg forteller henne at jeg skal skrive en bok om det jeg ser og snakker med dem om, siden jeg går på skole. ”Hvorfor”? spør hun. ”Jo, fordi jeg har lyst til å lære noe, og når jeg skriver om det så kan andre lære om det også. Synes du det er greit at jeg skriver om dere”? ”Ja, sånn at du kan lær”, svarer hun og smiler til meg.

Når jeg ønsket å sette meg ned med noen barn, spurte jeg som oftest (bortsett fra når jeg rett og slett glemte meg bort): ”kan jeg få lov til å sette meg her sammen med dere”, ”er det greit at jeg ser litt på hva dere holder på med”, og lignende. Ved en anledning ble jeg bedt om å forlate rommet, slik fikk jeg bekreftet at barna hadde forstått at de kunne si fra om de ikke ønsket min tilstedeværelse. Dette var viktig for meg i forhold til barnas samtykke. På en side gjorde boka det tydelig for barna hvorfor jeg var til stede, og slik kunne jeg være mer sikre på at det var greit for barna at jeg observerte dem. Samtidig var jeg opptatt av at barnas hverdag i størst mulig grad skulle gå sin vante gang, og at barnas lek og samspill ikke skulle bli forpreget av at jeg var til stede. Jeg så at det preget barnas lek noen av gangene jeg tok fram notatboka. Jeg valgte derfor å legge fra meg boka i mange situasjoner. Dette gjorde at feltobservasjonene mine kanskje ble litt mindre detaljerte enn de ellers kunne vært.

Jeg vurderte hvordan jeg skulle forholde meg til de barna hvor foreldrene ikke hadde gitt samtykke. Både for meg, men spesielt for barna, ville det vært uheldig å ha en person i omgivelsene som ignorerte barnas initiativ. Jeg møtte derfor barnas egne initiativ, uten å notere ned disse samtalenene, gå aktivt inn i samtale, eller observere aktiviteter hvor disse barna deltok. Det var viktig for meg at disse barna ikke følte seg mindre sett eller hørt når de henvendte seg til meg som en voksen. Her hadde jeg, som nevnt, taushetsplikt på lik linje med de andre ansatte i barnehagen.

Feltarbeid og observasjon

Jeg oppholdt meg i barnegruppa over en tidsperiode på 3-4 uker, ca. 2-3 dager hver uke. Jeg var der mellom 4-5 timer, noen dager lengre og noen dager kortere, og jeg varierte litt mellom hvilke tidspunkt jeg kom og gikk. Jeg deltok i barnas hverdagsliv, observerte og hadde samtaler. Det var viktig for meg å bli kjent med barna, for slik å danne en god relasjon som kunne bidra til å gi meg innblikk i deres tanker. Forskerens nærhet og sensitivitet i forholdet

til personer i felten er viktig når innsamling av data foregår ved en åpen interaksjon mellom forskeren og de personene som studeres (Thagaard, 2013). Jeg starte svært åpent i feltarbeidet. Et viktig kriterie for en god etnografisk studie er at det som studeres i dybden, bestemmes ut fra observasjonene som gjøres (Postholm, 2010). De første dagene noterte jeg ikke, men gjorde meg kjent med barna, de voksne og det fysiske miljøet. Slik ble det lettere for meg å vite hvor det kunne være lurt for meg å plassere meg når jeg observerte. Barna ble etter hvert vant til å ha meg til stede, noe som gjorde min tilstedeværelse mer naturlig. Det viktigste var at det ble mer tydelig for meg hva jeg ønsket å finne ut mer av, og gå i dybden på. I tillegg ble jeg oppmerksom på hvilke fremgangsmåter som kunne være nyttige. Det var slik jeg kom fram til at mange av barnas samtaler foregikk omkring tegnebordet, og jeg fant også dette som en arena hvor barna delte sine tanker med meg. I starten var jeg med på mange av aktivitetene og de vanlige rutinene, jeg pratet med barna under måltider, var med på påkledning, turer og aktiviteter. Når barna var ute, var jeg også ute. Etter hvert ble jeg mer selektiv i forhold til hvor jeg plasserte meg, og jeg oppholdt meg stort sett i barnas ”hovedrom”.

Corsaro og Molinari (2008) beskriver viktigheten av at forskeren ved etnografiske studier med barn, sørger for å få en deltakerstatus med et mindre maktforhold ovenfor barna, en atypisk og ”inkompetent” voksen. Grindheim (2014) beskriver også hvordan hun i sin studie posisjonerte seg som en annerledes voksen, gjennom å ikke stoppe samhandling, bryte inn i konflikter eller ta noen avgjørelser. I begge disse beskrivelse av en etnografisk studie, ble forskeren en mindre truende voksen for barna, og i større grad en deltaker. En slik voksen ønsket jeg å være⁷. Jeg ønsket ikke å regulere barna, eller bryte inn i konfliktsituasjoner, under forutsetning om at ikke noe dramatisk skjedde. Å gå ut av rollen min som jeg vanligvis har når jeg er sammen med barn i barnehagen, og inn i forskerrollen, opplevde jeg til tider som svært utfordrende. For det første har jeg en bakgrunn fra flere år i barnehage, og jeg måtte forsøke å forholde meg annerledes til barna enn jeg vanligvis gjør. Også barna måtte forholde seg annerledes til meg, enn til de ansatte på avdelinga. Jeg fikk mange henvendelser om å hjelpe til, være med i lek, trøste, sitte i fanget, og jeg oppfattet at barna i enkelte situasjoner forventet at jeg skulle si fra når de gjorde noe de ikke fikk lov til, at jeg skulle gripe inn i konflikter, eller hjelpe dem uoppfordret. Jeg møtte barnas initiativ, men gikk ikke aktivt inn i konflikter, og jeg fortalte ikke barna hva de skulle gjøre. Nettopp dette hjalp meg i

⁷ Jeg trakk også fram dette i informasjonsskrivet til de ansatte.

å ta barns perspektiv. Jeg fulgte i større grad med på det barna holdt på med, fikk med meg hele samtaler og hendelsesforløp, og greide i større grad å leve meg inn i hvordan det er å være barn i barnehagen. Dette ga meg erkjennelsen av viktigheten av å utjevne maktforholdet voksen-barn, ved å ha fokus på hvordan jeg selv valgte å posisjonere meg. Jeg forholdt meg rolig og undrende, og jeg satt ofte på gulvet tilgjengelig for barna. Dette førte etter hvert til at barna sluttet å spørre meg om hjelp til praktiske gjøremål. I enkelte tilfeller spurte de meg heller om ting jeg hadde hørt at de ikke fikk lov til av de andre voksne, og slik fikk jeg tilgang til funn jeg kanskje ellers ikke ville fått innblikk i⁸.

Forskerrollen min førte også til at jeg så mye som jeg kanskje ikke ellers ville ha sett. Guðmundsdóttir (2011) bruker uttrykket ”skarpt er gjestens blikk”, som viser til at en gjest ser klarere enn de som daglig er til stede. Overført til barnehagen kan det bety at det vanlige og hverdagslige er usynlig for de barna og voksne som er til stede hver dag, men for en fortolkende forsker er det nødvendig å gjøre det usynlige synlig. Mye omkring barnehagens praksis ble synlig for meg, og jeg opplevde å gå gjennom en utviklingsprosess som også gjorde meg bevisst på utvikling av egen praksis som barnehagelærer. Å se barnehagens hverdag som ”gjest” var nyttig for meg, både som forsker og pedagog.

Noen av de ansatte fortalte at de i situasjoner hvor jeg observerte konflikter, var usikker på om jeg observerte noe spennende som de ikke ville ødelegge. Samtidig var de redde for at jeg syntes de burde gjøre noe med situasjonen. Å føle seg overvåket i en observasjonssituasjon kan føles belastende for de ansatte, og jeg som forsker måtte forsøke å redusere denne belastningen så mye som mulig, men samtidig sikre et godt datagrunnlag (jf. Tjora, 2012). En måte å løse utfordringen på, og få et godt datagrunnlag, var å gå over til å fokusere på å være sammen med barn i grupper. Jeg valgte å trekke meg ut fra miljøet sammen med en gruppe barn, og fokusere på en aktivitet som jeg og barna kunne ha en samtale/intervju omkring. Eller jeg oppholdt meg innendørs med noen av barna og en av de ansatte, mens de andre var opptatt med andre aktiviteter.

⁸ Observasjonen presentert i funn og drøfting ”Jo fordi my little pony e jentefilma”, er et eksempel på dette.

Samtaler med barn

Jeg hadde de fleste av mine samtaler med barna på avdelinga i hverdagsituasjoner, og jeg skrev ned disse som feltnotater. De uformelle samtalene var en del av min deltakende observasjon. At intervjueren har et godt forhold til informantene er en viktig forutsetning for et godt intervju, og kanskje spesielt når det kommer til barneintervju. I tillegg er det viktig at den voksne har evne til refleksjon og bevissthet om sin egen posisjon (Eide & Winger, 2003). Dette har jeg vært inne på i min beskrivelse av feltarbeidet. Når jeg hadde samtaler med barna i det daglige, var min posisjon som voksen viktig, og jeg hadde spesielt fokus på en åpen og anerkjennende relasjon. Videre ga relasjonen jeg hadde stiftet til barna den første tiden i feltarbeidet, er godt utgangspunkt for å trekke barna ut i mindre grupper. Jeg har brukt begrepene samtale og intervju noe om hverandre, dette fordi det meste av teoretiske perspektiver henviser til intervju, mens jeg selv så på det jeg gjorde som en samtale mellom meg og barna, hvor jeg ikke hadde spørsmål klart på forhånd, eller strukturerte samtalen. De samtalene jeg hadde med barna i det daglige, er de som er utpreget i mine funn. Noen få samtaler gjennomførte jeg med lydopptaker. Her valgte jeg å ha samtaler med de barna som jeg opplevde hadde tillit til meg. Jeg hadde to samtaler omkring boklesing, og en samtale rundt tegneaktivitet.

Det var ut i fra observasjoner at jeg valgte boka ”Kenneth og dukkene”⁹ som utgangspunkt for noen samtaler mellom meg og barna. Å lete etter metoder som kunne gi meg innsikt i barnas tanker, kunne være hensiktsmessig for å få adgang til barnas verden (jf. Eide & Winger, 2003). Siden jeg ikke ønsket å stille bare direkte spørsmål som kunne være for ledende, men se hva barna tok tak i selv, syntes jeg boka var et godt utgangspunkt for samtale. Davies (2003) gjorde noe av det samme i sin studie da hun brukte feministiske fortellinger i samtaler med barn. Barnas tanker om fortellingene ble utgangspunktet for hennes analyser. I gjennomføringen ønsket å være anerkjennende, og at samtalen skulle foregå ut i fra barnas premisser. Jeg innledet med å fortelle barna at jeg ville høre hva de tenkte om boka, og at de kunne prate underveis. Her erfarte jeg at balansegangen mellom å ha rammer for samtalen, og å være anerkjennende for barnas innspill, var utfordrende.

⁹ Boka, skrevet av Pija Lindenbaum, peker på stereotypiske gutte/jenteroller i lek og vennskap. En gruppe med jenter leker med dukker, og guttene er ute og spiller fotball. Vanligvis bruker Kenneth også å spille fotball, men akkurat i dag vil han ikke ha med seg fotballen, han har med seg en Barbiedukke. Boken tematiserer at Kenneth står utenfor jentenes lek og ønsker å bli med, uten å bli invitert inn, og tar dermed opp vennskapstemaet. Den tematiserer også at Kenneth etterpå er redd for at guttene har sett han i lek med barbedukker og hvordan de kommer til å reagere på at han valgte å ikke leke med de, og tar dermed også opp temaet om hva jenter og gutter liker/ønsker å leke med.

”Kan vi bråk mens du les boka..”? ”Ja, dokk må gjerne snakk mens æ les”. ”Koffer det”? ”Jo, fordi æ har lyst te å hør ka dokk tenke”. ”Åh ja...”. Jeg starter å lese, og et av barna setter i gang med å si ”blædiblædiblædilalalalalala...”, han holder på slik en god stund, mens de to andre barna ler høyt. Så stopper han opp, ser på meg, før han setter i gang igjen. Jeg ler også, men etter hvert må jeg stoppe opp og forklare at jeg mente at barna kunne snakke om det som skjer i boka og det de tenker på. Et av de andre barna begynner å peke på veggen og snakke om et bilde som henger der. Alle snakker i munnen på hverandre om helt andre ting, ser lurt på hverandre, ler, går av stolene og rundt i rommet.

Eide og Winger (2003) drøfter om det er mulig å kombinere et anerkjennende forhold med et målrettet intervju, og stiller spørsmål om ikke et intervju alltid gjennomføres ut i fra den voksnes premisser. Det var tross alt jeg som hadde lagt rammene for samtalen. Selv om jeg ikke ønsket et målrettet intervju, var målet å lese boka for å få tak i barnas tanker. For hvordan skulle barna kunne ha noen tanker om innholdet i boka, om vi ikke fikk lest den? Mayall (2008) skriver at selv om forskeren forsøker å utjevne maktforholdet mellom barn og voksen, så langt som at barna aksepterer den voksne som en av dem selv, tyder informasjon fra barn om at de tenker annerledes. Et karakteristisk trekk ved voksne er at de *har* makt over barn. Slik jeg tolker dette, kan det være at barna i denne situasjonen likevel så meg i en maktposisjon, rett og slett fordi jeg var en voksen, og fordi jeg tross alt hadde lagt premissene for samtalen. I ettertid ser jeg at jeg kunne vært mer tydelig om vår samtale omkring boka. Innledningsvis kunne jeg også spurt barna om hvilke tanker de hadde om det å lese bok, og latt barna komme med innspill til gjennomføringen før vi startet å lese.

I forhold til lydopptak var jeg tydelig på at jeg ønsket å gjøre et opptak på lyd, og forklarte hva dette innebar. Jeg spurte barna om de syntes det var greit, og forklarte at de kunne få høre på det etterpå om de ønsket det. Et av barna ble veldig opptatt av dette, og jeg så at det preget henne under hele samtalen. Jeg begynte å lure på om jeg hadde gitt informasjonen for mye plass, eller om det var et uttrykk for at hun egentlig ikke ønsket å være der (noe jeg fikk avkrefte da hun ønsker å være med neste gruppe). Hensikten min var å gjøre det så trygt som mulig for barna i denne situasjonen, og sørge for at de var klar over hva situasjonen innebar. Likevel satt jeg igjen med følelsen av at informasjonen jeg ga, gjorde det vanskeligere for barna å ha en samtale med meg, noe som jeg opplevde som ukomplisert når jeg hadde samtaler i det daglige. Jeg følte at det ble kunstig både for meg og barna. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha stoppet opp intervjuene med barna for å høre på opptakene underveis, og møtt deres nysgjerrighet om opptakeren tidligere.

Funn fra boklesingene er ikke utpreget i mine drøftinger, men det var en del av min prosess, og ble bakgrunnen for en avgjørelse jeg tok senere. Maktforholdet som jeg følte på i de situasjonene hvor jeg hadde en mer ”formell” samtale med barna omkring boka, var ikke til stede i det daglige. Jeg hadde planlagt en ny barnesamtale omkring tegneaktiviteter, da jeg kom inn på avdeling og barna allerede var i gang med å tegne. Barna begynte å ha samtaler omkring farger, og kom inn på temaet om jente og guttefarger. Det var en helt naturlig situasjon, og det var akkurat det jeg hadde lett etter; en situasjon hvor barna tok tak i tematikken selv og hvor ikke jeg som voksen gjorde de oppmerksom på noe de kanskje ikke var så opptatt av. Jeg begynte å notere i boka mi, og første del av samtalen med barna ble gjort som feltobservasjon. Det gjorde at jeg ikke kunne delta på en god måte i samtalen. At jeg satt og noterte, gjorde også at jeg ikke responderte like godt på henvendelsene jeg gikk fra barna, jeg ble lite tilgjengelig. Jeg valgte derfor å ta fram båndopptakeren der og da, uten å avbryte situasjonene for å snakke med barna om det. Dette framsto som et etisk dilemma. Mayall (2008) beskriver hvordan barn av og til er i opposisjon mot de voksnes føringer under samtaler og intervjuer, og at det slik kan være best å ha samtaler med barn i deres naturlig kontekst, hvor det føles trygt og naturlig for barna å snakke med den voksne. For meg var dette en slik situasjon. Eide og Winger (2003) framhever at man alltid skal innhente tillatelse fra barna før man gjennomfører et intervju eller gjør et opptak. Barna skal vite hva som skjer, og tillate det de er med på. Et av barna spurte: ”Ska du sett på den der no?”. Barna som satt rundt bordet hadde vært med på boklesing og var kjent med opptakeren. Jeg svarte: ”ja, hvis dokk syns det e greit”, noe hun nikket anerkjennende til. I ettertid har jeg tenkt på at jeg ikke kan være helt sikker på at alle barna fikk med seg at jeg satte på lydopptakeren, selv om dette ikke var noe jeg forsøkte å skjule. Selv om jeg stilte spørsmål på samme måte som jeg ville gjort i en annen situasjon, ble det en vag grense mellom samtale i hverdagen og en mer formell samtale. I ettertid ser jeg at jeg skulle vært mer tydelig på å spørre om det var greit for barna, eller fortsatt å skrive ned samtalen som feltnotat. Samtidig ga lydopptaket en bedre gjengivelse av hva barna faktisk sa, enn det hadde gjort om jeg hadde notert, og kan slik ha fanget barnas perspektiv i større grad. Her tenker jeg at å spille av lydopptaket etterpå, kunne vært en måte å sikre at barna visste hva de hadde vært med på. Selv om barna gikk inn i ny lek, og ikke var opptatt av opptakeren, kunne jeg vært mer tydelig på dette. Kunne barna likevel vite hva de var med på? Gulløv og Højlund (2003) drøfter at barn ikke kjenner til en vitenskapelig kontekst, og at man slik aldri kan være helt sikker på at barna gir en fullstendig godkjenning. Dette er noe jeg ikke kan være helt sikker på, hverken i mine observasjoner eller samtaler.

Fokusgruppe

I løpet av prosessen hadde jeg mange samtaler med de ansatte på avdelinga omkring temaet for prosjektet mitt, og jeg opplevde at flere var veldig interessert i å dele erfaringer de hadde fra barnehagehverdagen. De fortalte ting de hadde observert, ting som barn hadde sagt, og hendelser de hadde reflektert rundt. På bakgrunn av disse erfaringene, fant jeg ut at et intervju med de ansatte kunne være med på å supplere de observasjonene og samtalene som jeg hadde hatt med barna. Slik kunne jeg få et enda fyldigere datamateriale. Samtidig kunne de, på bakgrunn av å ha oppholdt seg med barna over lengre tid, hjelpe meg med å se sammenhenger, og kanskje gi et mer helhetlig bilde enn det mine observasjoner kunne gi meg. Fordi jeg ønsket å samle noen av de ansatte for å diskutere temaet, valgte jeg å gjennomføre en fokusgruppe. Slik kunne jeg få fram mange aspekter av informantenes opplevelser av et fenomen de allerede virket til å kjenne til. Fokusgruppe kan være en effektiv form for datainnsamling fordi man får intervjudata fra flere informanter samtidig. For min del var det viktigste med valget av fokusgruppe, at jeg ønsket at informantene kunne stimulere hverandre, og at jeg slik kunne fange opp flere menneskers oppfatninger. I tillegg kunne opplevelsen fra fokusgruppe være kilde til nye tanker og refleksjoner blant de ansatte. På den måten kunne jeg kanskje gi noe tilbake i form av ny kunnskap (jf. Tjora, 2012).

Halkier (2010) skriver at de forskjellige deltakernes sammenligninger av erfaringer og forståelser kan produsere ny kunnskap, og at en styrke ved fokusgrupper er at den sosiale samhandlingen i gruppa er kilden til data. I stedet for intervjuperson brukes begrepet gruppemoderator. Gruppemoderatorens rolle er å innta en tilbaketrukket posisjon, gjennom å være mer lyttende enn å komme med egne innspill. I stedet for et intervju med mange spørsmål, presenterte jeg derfor emnet som skulle diskuteres, og la opp til en uformell atmosfære (jf. Halkier, 2010). Jeg hadde notert ned noen temaer jeg ønsket å komme inn på, men det var veldig få av disse som jeg benyttet meg av. Jeg introduserte kort temaet mitt med en innledning på hva jeg hadde sett etter i barnehagen, og hva jeg ønsket at de skulle snakke om. Jeg framhevet barns opplevelse og samtaler om kjønn, gjerne situasjoner med barna i barnehagen, eller noe barna hadde fortalt. I løpet av intervjuet kom en del av deltakerne med opplevelser de hadde hatt med sine barn og egne private liv. Siden jeg har et fokus på barnefelleskapet i barnehagen, kunne jeg kanskje gått inn tydeligere for å få deltakerne inn på temaer som gjaldt barnegruppa og barnehagen. Samtidig opplevde jeg at enkelte av fortellingene fra det daglige, stimulere til lignende fortellinger fra barnehagen. Fokusgruppen var derfor svært åpent for at deltakerne selv kunne fra fram det de selv syntes var viktig.

Analyse av datamaterialet

Kvalitativ forskning preges av både *induktive* og *deduktive* tilnærminger. Ved en *induktiv* tilnærming er fremgangsmåten basert på at de empiriske studiene kan utvikle teoretiske perspektiver, eller supplere tidligere datamateriale for å fremheve mønstre og sammenhenger (Thagaard, 2013). Tjora (2012) definerer induktiv forskning som eksplorerende eller empiridreven. En *deduktiv* tilnærming tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver i innhenting og analyse av data, og blir vist til som teoridreven forskning. Jeg opplever å befinne meg midt i mellom disse to tilnærmingene, det som vises til som en *abduktiv* tilnærming. Her fremheves det dialektiske forholdet mellom teori og data, og knyttes også til at min teoretiske bakgrunn som forsker gir perspektiver for fortolkninger av dataens meningsinnhold. Tilnærmingen starter fra empirien, men aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant og i løpet av forskningsprosessen (Postholm, 2010; Thagaard, 2013; Tjora, 2012). Empirien er utgangspunktet for min analyse, men hvordan jeg har samlet inn og analysert datamaterialet har utgangspunkt i teoretiske perspektiver som har vært med på å påvirke mine ”briller” som forsker. I tillegg har det i min drøfting vært en vekselvirkning mellom at teorien har belyst mine funn, eller at mine funn har belyst teorien. Grunnen til at teorien har vært såpass viktig for meg i denne oppgaven, er mitt ønske om å forstå gjennom ulike perspektiver.

De eksemplene jeg har valgt å trekke ut er eksempler hvor språk ofte står i fokus. Hvordan noe snakkes om, blir kategorisert eller skilles ut som forskjellig, eller at verdier enten blir tilskrevet eller fornektet, har sin bakgrunn i diskursanalyse (jf. Wetherell, Taylor, & Yates, 2001). Hvordan noe blir snakket om kan ses i sammenheng med en større del av samfunnet. En tilnærming til diskursanalyse presentert av Wetherell et al. (2001) er å se språk som situert, men innenfor en kulturell og sosial kontekst. Det som i språket blir kommunisert som normalt eller ikke normalt, vil stå sentralt i mine analyser av hvordan normer kan komme til syne.

Fejes og Thornberg (2009a) viser til seks analysemetoder med bakgrunn i Kvale (1997, i Fejes & Thornberg, 2009a) hvor jeg velger å trekke frem ad hoc, konsentrering og kategorisering som mest nærliggende opp mot slik jeg har jobbet med analysen. I starten av analysearbeidet vekslet jeg mellom ulike metoder for å analysere (ad hoc). Jeg forsøkte å finne mønster og tema, skape kontraster, eller bygge opp en ”logisk kjede av bevis”, gjennom å se hvilke observasjoner som kunne si noe om hverandre, utfylle eller nyansere. Videre har jeg brukt kategorisering til hjelp for å analysere materialet fra feltarbeid. Ved å kategorisere

materialet med å analysere likheter og ulikheter, kan man redusere og strukturere slik at datamaterialet gjøres til et antall kategorier. Jeg har sett etter både sammenhenger og ulikheter i datamaterialet. I forhold til fokusgruppen, transkriberte jeg hele lydopptaket med korrekt gjengivelse av det som ble sagt. Jeg ønsket ikke å gå glipp av noe når jeg skulle analysere, fordi jeg på forhånd ikke hadde bestemt meg hvordan jeg skulle bruke materialet i selve analysen. Siden jeg var ute etter de ansattes fortellinger, og ikke etter å analysere samspillet de imellom, unnlot jeg å beskrive ansiktsuttrykk, eller hvem som så på hverandre, pauser og brudd, slik det ville være relevant å gjøre i en samtaleanalyse. Siden jeg ønsket en innholdsanalyse, la jeg heller vekt på å utheve enkelte utsag, beskrive om noe ble sagt for eksempel på en humoristisk måte, latter, dempet eller høyere stemme. Transkripsjonen inneholdt en stor mengde tekst, som det var nødvendig å formulere til et færre antall ord for bruk i selve analysen. Jeg benyttet meg av konsentrering, gjennom ved å konsentrere meg om å få ut noen poenger eller betydningsfulle formuleringer som jeg har brukt i funn og drøfting. I lydopptak av samtaler med barna, transkriberte jeg kun utdrag som var relevante. I analysearbeidet har observasjonene og samtalene med barna har fått mest fokus. Fokusgruppen har i stor grad blitt brukt som et supplement, som kunne nyansere det inntrykket jeg gikk fra observasjoner og samtaler med barna, og har derfor blitt brukt inn i egen drøfting.

Kvalitetskriterier sett opp mot egen forforståelse

Det er vanlig å bruke tre kriterier når man vurderer en studies kvalitet; pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet (overførbarhet) (Tjora, 2012). Jeg vil nå kort redegjøre for kvalitetskriteriene i forhold til min studie, sett i sammenheng med min forforståelse.

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning vokste den kvalitative forskningstradisjonen til dels fram gjennom en kritikk av den objektive synet på vitenskap. Denne kritikken skaper en mer komplisert relasjon mellom forskeren og de som forskes på, fordi det ikke lenger var selvklaart at forskeren uavhengig av seg selv, eller egen bakgrunn, kan beskrive ”virkeligheten” uavhengig av sin egen subjektivitet (Fejes & Thornberg, 2009a). Postholm (2010) trekker fram den som forsker alltid møter forskingsfeltet med sin teoretiske bakgrunn og antakelser. Disse antakelsene vil alltid være med å styre forskerens observasjonsfokus. I kvalitativ forskning innser jeg som derfor at forskningen aldri kan være ”verdifri” eller

objektiv, fordi jeg med egne erfaringer, opplevelser og teorier forsøker å skape mening i datamaterialet (Postholm, 2010). Fordi det som beskrives er ikke er uavhengig av min subjektivitet, men derimot sterkt preget av den, vil å redegjøre for egen bakgrunn og forforståelse stå sentralt når jeg skal vurdere studiens pålitelighet. Det jeg beskriver i denne teksten, vil være min *tolkning* av virkeligheten, hvor min bakgrunn og kunnskap blir et aktivt redskap i tolkningsprosessen (jf. Fejes & Thornberg, 2009a). Refleksivitet er et begrep som av etnografiske forskere ofte blir brukt om å gjøre rede for egen forforståelse (Larsson, 2005) Tjora (2012) bruker begrepet refleksivitet om forskerens evne og vilje til å undersøke eget forskningsarbeid og hvordan personlige interesser og kunnskaper kan ha formet dette. Han framhever at engasjement og kunnskap om feltet i noen tilfeller er en forutsetning, og at forskerens kunnskap er en ressurs som bør gjøres eksplisitt når det kommer til forskningens pålitelighet. Min kunnskap om barn var en stor del av min forskningsprosess. Jeg har mye kunnskap om barnehagen. Min erfaring gjør at jeg forholder meg lett til barn, jeg har lett for å skape kontakt, og er sensitiv ovenfor barns ønsker og behov. Både kunnskap og erfaring har for meg vært en ressurs i innsamling av data. Men det kan også være at jeg ikke eksplisitt får fram alle valg jeg har tatt, da mye av min forståelse av barn er internalisert, og kommer mer til uttrykk i handling enn i ord.

At jeg har mye kunnskap og nærhet til barnehagefeltet, har vært med på å påvirke både valg av tema og analyse. Det er nok mye jeg kunne sette annerledes med en annen erfaringsbakgrunn, dette kan være både en fordel og en ulempe. I tillegg har jeg lenge interessert meg for kjønnsstatistikken, og hatt et personlig engasjement rundt temaet, noe jeg har redegjort for innledningsvis. Jeg vil likevel fremheve at det har mitt ønske om å få mer kunnskap som drevet meg fram til å skrive denne oppgaven, og ikke et mål om å fremme egne synspunkter. Fordi det jeg beskriver er avhengig av min subjektivitet, vil egne syn og oppfatninger likevel kunne ha påvirket analysen. Mye kunnskap om feltet kan i enkelte tilfeller skade studiens pålitelighet. Det kan være en ulempe om man har med seg for mange forutinntattheter (Tjora, 2012). En fallgrube i kvalitativ forskning, er at man kan komme til å legge større vekt på data som bekrefter tidligere oppfatninger, og legge mindre vekt på data som ikke støtter dem (Fejes & Thornberg, 2009b). I starten, når jeg ønsket å forske på barns lek, var jeg redd det kunne ende opp med at jeg definerte noe som ”kjønnsstereotypisk” ut i fra forhåndsbestemte kategorier, og at forskningen kunne bekrefte rådende oppfatninger eller kjønnsstereotyper, noe som blant annet er tematisert av Eidevald (2009). Det kunne også vært motsatt; jeg kunne valgt å ikke ta tak i de situasjonene hvor dette ikke var framtreddende. Dette

var på ingen måte et mål for mitt prosjekt. Derfor valgte jeg å lete etter de situasjonene, samtalene og fortellingene hvor barna selv trakk fram kjønnsbegrepet. Fordi jeg har tematisert normer, kan likevel ytterpunktene komme fram, noe jeg reflekterer mer over i selve drøftingen. Selv opplever jeg, at jeg gjennom en analyse med sterk tilknytning til teoretiske perspektiver, har nyansert min egen forståelse, i like stor grad som min prosess har vært preget av den.

Gyldighet er knyttet til om det jeg finner i min forskning, er svar på de spørsmål jeg har stilt. Den viktigste kilden til gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammen av faglighet, at den er forankret i annen relevant forskning, og at jeg har forholdt meg bevisst til aktuelle teorier og perspektiver. En annen styrke er å være åpen om hvordan jeg som forsker har praktisert forskningen, gjennom valg av datagenereringsmetoder og teoretiske innspill i analysen. Å gi et innblikk i hvordan undersøkelsen er gjort, valg som er tatt, problemer som har oppstått, og hvilke teorier man har benyttet, er knyttet opp mot å gjøre studien *transparent* (jf. Tjora, 2012). Å redegjøre for valg av metodisk forankring, og hvordan jeg har gjennomført forskningen, har jeg forsøkt å gjøre gjennom metodekapittelet. Jeg har hatt et ønske om å synliggjøre mine framgangsmåter og valg gjennom hele prosessen. Min nærhet til, og bruk av teoretiske perspektiver, er det som har hjulpet meg til å svare på problemstillinga mi. Jeg har brukt forskning gjort i barnehage, og perspektiver på kjønn, sett ved hjelp av ulike begreper og vinklinger. I denne prosessen søkte jeg meg fram til bøker, artikler og relevant forskning som kunne belyse temaet mitt. Jeg valgte teoretiske perspektiver og forskning som jeg mente kunne belyse mine funn. Gjennom at jeg har valgt det jeg selv har sett som relevant, kan valg av teori ses på som en subjektiv prosess. Men jeg også fått mange tips og råd til både teoretiske perspektiver og forskning på veien, fra medstudenter, veiledere og andre innenfor fagmiljøet, hvor nye teoretiske perspektiver har blitt tatt inn i løpet av hele prosessen.

Et annen måte å stille seg spørsmålet om generaliserbarhet, er å spørre om studien er *overførbar*. Dette innebærer å vurdere om en undersøkelses er gyldig utover det tilfellet som har vært utforsket (Tjora, 2012). Min forskning har vært preget av konteksten forskningen har foregått i. Jeg har forsøkt å få tak i barns tanker, forståelse og samhandling i et barnefellesskap. Den kunnskapen jeg sitter igjen med, og som denne oppgaven er preget av, er et resultat av dette. I en annen sosial kontekst, og med en annen forskers briller, kunne denne kunnskapen blitt annerledes. Postholm (2010) viser i denne sammenhengen til

naturalistisk generalisering, som handler om å spørre seg om andre kan ha nytteverdi av forskningens funn. Lesere av denne teksten kan kanskje kjenne seg igjen, og lese igjen sin egen situasjon i beskrivelsene. Den kontekstuelle kunnskapen i denne oppgaven mener jeg kan være til nytte for andre og overføres til andre lignende settinger (jf. Postholm, 2010). I denne sammenhengen spesielt barnehagen som praksisfelt, men også andre grupper som jobber med barn, og forskning med barn som fagfelt.

Ut i fra dette vil jeg også fremheve at de situasjonene som jeg har valgt å drøfte, ikke er representativ for hvordan barnehagehverdagen utspilte seg store deler av tiden jeg var i feltarbeid. Det er situasjoner jeg har trukket ut for å belyse *på hvilken måte* normer om kjønn *kan* komme til syne i barnefellesskapet, og som kom til syne i enkelte situasjoner og samtaler. I tillegg har jeg trukket inn de ansattes fortellinger og tolkninger, som et supplement til mine egne.

4. Funn og drøfting

Innledning til funn og drøfting

Som en innledning vil jeg først beskrive barnehagens kontekst. Jeg vil også gi noen av mine første inntrykk av barnehagens hverdag, med vekt på min problemstilling. Videre vil jeg gi en kort innledning til hvordan jeg har valgt å presentere mine funn tilknyttet drøfting.

Avdelingene hadde fellesrom to og to avdelinger i mellom, og oppholdt seg en del sammen på tvers av avdelinger. På avdelingen jeg oppholdt meg var garderobe med toaletter, fingarmer med hyller og knagg, et stort oppholdsrom med bord og stoler for måltid og aktiviteter, et mindre rom med dør som kunne lukkes, som var innredet med cd-spiller og som innbød til dans og bevegelse, og et felles rom mellom de to avdelingene med konstruksjonslek, tog-bane og diverse andre leker. Barnehagen hadde stort fokus på kunst og kultur, og hadde ofte kulturelle aktiviteter hvor barna var delt inn i grupper, enkelte dager delte de også inn grupper etter alder og hadde aldersinndelte aktiviteter. Leker som dukker, action figurer eller lignende, fantes ikke på avdelinga. Men avdelinga hadde en perm med ulike bilder av det barna var interessert i, som kunne kopieres og barna kunne fargelegge de. Her var det blant annet bilder av flere fiktive karakterer fra mediekulturen, som har fått plass i mine funn og i drøfting.

I utelek, og i de fleste andre aktiviteter verken så jeg ikke noe klart skille mellom guttene og jentene. Det var heller ikke noe som barna ofte trakk fram. Men det var et skille mellom hvilke elementer fra mediekulturen barna var opptatt av, noe var i sterkere grad utpreget hos guttene, og noe hos jentene. Dette viste seg spesielt når barna valgte hva de ville tegne eller fargelegge, og i enkelte samtaler og i lek-situasjoner. Jeg vil derfor starte med å gi eksempler på hvordan mediekulturen kom til syne blant barna, og på hvilken måte normer, om hva som er for jenter eller gutter, kom til syne i disse situasjonene. Normer som kom til syne mellom barna, blir drøftet med utgangspunkt i disse observasjonene, knyttet til samtaler jeg hadde, hvor barna eksplisitt trakk fram et skille mellom hva i mediekulturen som var for jenter, eller for gutter. Jeg vil etter dette drøfte barnas uttrykk for grenseoverskridelse av etablerte normer, og avvik. Videre drøfter jeg hvordan normer kom til syne i form av barnas diskusjoner omkring fargevalg, hvor det å ta avstand til etablerte symboler og skape kontraster står sentralt. Videre drøfter jeg vi-fellesskap og vennskap, og hvordan normer kan vises gjennom inkluderende eller ekskluderende prosesser, hvor kjønn er en faktor. Disse kapitlene fungerer

som en presentasjon av mine funn, samt en kort drøfting med noen relevante teoretiske perspektiver knyttet til temaet. Videre har jeg lagt en overordnet drøftingsdel, kalt ”avsluttende drøfting”, hvor jeg ønsker å trekke de store linjene, og hvor jeg drøfter hovedtrekk. Refleksjoner fra fokusgruppa blir brukt som et supplement til min drøfting.

Før jeg presenterer mine funn, ønsker jeg å repetere problemstillinga:

På hvilken måte kan normer for kjønn komme til syne i et barnefelleskap?

Mediekultur som posisjonering og kontrast mellom kjønn

Interessen for fiktive karakterer fra barne-tv og mediekultur, var noe som viste seg blant barna i flere situasjoner. Det var framtreddende i flere leksituasjoner og samtaler jeg observerte, og kom spesielt godt til syne i rollelek og tegne - og fargeleggingsaktiviteter. Flere av barna hadde matbokser, eller klær med elementer fra mediekultur¹⁰. Det var et skille mellom produkter som jentene hadde, og de som guttene hadde. Dette betyr ikke at alle hadde slike produkter, eller at guttene som hadde gensere med ”Spiderman” på hadde dette hver dag, men det hendte. I mine observasjoner var ikke prinsesse noe jentene lekte, men noe de til stadighet trakk fram som samtaleemne. Det var tydelig noe som opptok dem, og når jeg snakket med barna, delte de blant annet sin kunnskap om ulike prinsesser, og hva de gjorde. Noen av jentene snakket ofte om ponnier, og lekte at de var ponnier i noen situasjoner. Jeg fant etter hvert ut at interessen kom fra ”My Little Pony”. Superhelter, i form av ”Batman”, ”Spiderman” eller ”Ironman”¹¹, var noe som viste seg i flere lek-situasjoner og samtaler, hovedsakelig blant guttene, men også i noen tilfeller blant jentene. Noen av guttene refererte også til ”Star Wars”, blant annet gjennom at de brukte ”lasersverd” som en element i lek. I tillegg var ”Lynet McQueen” noe flere av guttene hadde på t-skjorter, og noe barna også ville fargelegge, både jenter og gutter. Kunnskapsdelingen gjennom samtaler med meg og barna, og henvendelser jeg fikk gjennom barnas lek, ble for meg en måte for barna å gi meg innblikk i deres kunnskaper og interesser på. Slik opplevde jeg at barna trakk fram dette som noe viktig og vesentlig for dem selv, noe de ønsket å fortelle meg om, og som derfor kunne

¹⁰ . Jeg har valgt å bruke mediekultur, flere bruker også begrepet ”populærkultur”. Når jeg drøfter, kommer jeg til å bruke begrepet paratexts om produkter og ressurser knyttet til mediekultur.

¹¹ My Little Pony og Hello Kitty er fiktive karakterer med egne tv-serier for barn. Batman, Spiderman og Iron Man er alle fiktive superhelter som opptrer i tegneserier og filmer. Iron Man er en del av en gruppe superhelter som samarbeider, kalt ”Avengers”. Star Wars er i utgangspunktet en film-serie, men har de siste årene kommet i en ny versjon for barn, med mange tilhørende produkter, tegneserier og tegnefilmer. Lynet McQueen er en karakter fra Disney-serien ”biler”. Alle disse fiktive karakterene er knyttet opp mot ulike paratex.

fortelle meg noe om dem. Kunnskapen om prinsesser¹² kom spesielt tydelig fram når jentene tegnet eller fargela ferdigkopierte tegneark, men også i enkelte uavhengige situasjoner. I en påkledningssituasjon fortalte Lise meg at hun ønsket å være ”Rapunzel” fordi hun hadde så fint, langt, lyst hår. Egenskapene til de fiktive karakterene kom derfor også fram. I en samtale med jentene når de tegnet prinsesser, fortalte de: ”hu danse”, ”hu e på prinsessefest”, ”hu har på sæ kjole”. Når jeg spurte ”hva gjør prinsessene”?, svarte en av jentene: ”dæm danse med prinsen”. Når jeg, eller en av de andre ansatte på avdelinga, utfordret barna til å fortelle noe mer om prinsessene, om de gjorde noe annet enn å danse med prinsene, eller om de gikk på skole, svarte jentene ”neeei, dæm bare danse”. Det var altså få andre egenskaper hos prinsessene som kom fram i disse samtale. Det samme gjaldt det barna fortalte om superheltene. I en situasjon, hvor en av guttene lekte Iron Man, spurte jeg ”hva gjør Iron Man da”? Han forklarte: ”Han e sterk og han kan flyg”. Begrepet ”tøff”, ble også brukt for å beskrive flere av superheltene. I et tilfelle forklarte barna kort om Spiderman: ”Han spinne nett”. Jeg kunne derfor i lek og samtaler se et skille mellom hva som var utpreget fra mediekultur hos jentene, og hva som var utpreget hos guttene. Det var få situasjoner hvor barna eksplisitt trakk fram et skille selv, men ved noen tilfeller hendte det.

Gjennom dette fant jeg at normer for kjønn kom til syne mellom barna, gjennom å trekke skiller mellom hva som var for jenter og hva som var for gutter. Inn under dette brukte barna mediekulturen som en ressurs for å posisjonere seg som jente eller gutt, hvor egenskaper knyttet til disse ressursene også ble synliggjort.

¹² Selv om barna av og til snakket om spesifikke prinsesser, som Rapunzel eller Tornerose, snakket de ofte mer generelt om prinsesser. Jeg velger derfor å refererer til ”prinsesser” generelt, og ikke eksplisitt hver enkelt prinsesse. Prinsessene hadde mange likhetstrekk slik barna framstilte dem. Fordi også superheltene hadde flere likhetstrekk, refererer jeg også generelt til ”superhelter”, selv om barna ikke brukte dette begrepet.

Denne situasjonen oppstår en dag Sebastian ønsker å fargelegge, men ikke får lov til dette av de voksne. Han henvender seg derfor til meg, og vi finner en løsning:

”Jo, fordi my little pony e jentefilma”. Utdrag fra feltobservasjon:

Denne dagen har flere av barna lyst til å fargelegge, men en ansatte på avdelinga ønsker at barna skal tegne noe selv. Sebastian kommer bort til meg og spør om han kan få lov til å fargelegge. Jeg spør han om de har spurt noen andre voksne om det, og han svarer at de ikke fikk lov. Han spør om jeg ikke kan tegne Batman til han. Jeg sier at jeg ikke husker så godt hvordan Batman ser ut. Det gjør ikke han heller, så vi finner ut at vi kanskje kan se på noen bilder, slik at vi vet hvordan han ser ut før vi begynner å tegne. Vi går derfor på datamaskina og søker på Batman, og vi finner mange bilder. Sebastian blir svært engasjert, peker på alle bildene og forteller ulike ting om Batman, og etter hvert kommer det flere barn til som vil være med å se på bilder:

”Klikk på den da”

”Sjå der e bila ta Batman”

”Derre en dæm onde, og derre e dæm snille”

”Oooooi, på bildet der va det mange Batmana”!

Alle vil fortelle noe om det de ser, og en av jentene begynner å fortelle om Batman, og spør meg om jeg kan trykke på et av bildene. En av jentene avbryter henne:

”Det e Sebastian som kan nå om herre fordi han e gutt. Du kan ikke nå om det her, fordi du e jente”.

Utsagnet mottar ingen respons fra de andre barna, og jeg stiller ingen spørsmål ved dette. Etter hvert kommer to av jentene med et ønske om å se på ”My Little Pony”. En av guttene protesterer på dette, men når vi begynner å se på bildene virker alle like engasjerte. Og her begynner også barna å utveksle kunnskap om det de ser på bilene:

”Åååh, sjå kor søt da”!

”Derran der bli te menneska, også drar dæm på ball”!

”Sjå på derran da, derre e baby my little ponya”!

Så begynner Sebastian å fortelle noe, og også han peker på bilder han vil at jeg skal klikke på. En annen av jentene henvender seg til Sebastian:

”Men det e vi som kan nå om my little pony, fordi vi e jenta og du e gutt”.

”Ka mene du med det da..”? sier jeg

”Jo, fordi my little pony e jentefilma”.

”Har du sjett på my little pony du da”? (til Sebastian).

”Jaa” (smiler til meg).

I denne situasjonen kan man se at barna selv viser til et skille mellom hva i mediekulturen som retter seg mot jenter, og det som retter seg mot gutter. Når en av jentene forteller noe hun vet om Batman, uttrykker en annen av de andre jentene ”du kan ikke nå om der her fordi du e

jente”. Gjennom dette opplevde jeg at barna ga uttrykk for at det kommersielle markedet og markedsføringen mot barn er svært kjønnsdelt, og at gruppen gutter og jenter settes opp i mot hverandre (jf. Tingstad, 2006). Det er lett synlig i barnas konklusjon om at My Little Pony var jentefilmer, og at Batman er noe guttene kunne noe om. Thorne (1993) fant i sin studie av gutter og jenters lek i skolen, at barna hadde klare formeninger om hva som var ”jenteleker” eller ”gutteleker”. Ofte var det ved bruken av paratexts at dette ble synlig i mine funn. Som Francis (2010) viser til, er leketøy og medier rettet mot barn svært kjønnsdelt. I en studie av barns favorittleketøy og favoritt tv-program/film, valgte majoriteten av barna leker som helt tydelig var rettet mot jenter og gutter som to segregerte grupper i markedsføringen. I mine funn virket det til at barna i flere situasjoner opprettholdt normer som er etablert av det kommersielle markedet, hvor jenter og gutter er to ulike kategorier.

Ytringene om at Batman er for gutter, og My Little Pony for jenter, er noe ingen av de andre barna responderer verbalt på, eller forhandler om. Når vi ser på bildene, framstår alle barna som like interesserte, og posisjonerer seg på dette viset likt, selv om guttene uttrykker svak motstand mot å se på My Little Pony. Det er først når en av jentene begynner å fortelle noe hun kan om Batman, at normen etableres i barnas samtale. Det kan virke som at hun inntar en posisjon som kanskje ikke er tilgjengelig for jenter, og jeg ser det slik at hun blir gjort oppmerksom på å ha overskredet en grense. Dette framstår enda mer tydelig når Sebastian begynner å fortelle om sin kunnskap om My Little Pony. Det er da en av de andre jentene enn sist, som uttaler at han ikke kan noe om dette fordi han er gutt. Når jeg spør hva hun mener med dette, svarer hun at My Little Pony er jentefilmer. Hvorfor My Little Pony er jentefilmer, er ikke noe som barna kommer inn på når jeg spør hva de mener med dette. Sebastian svarer likevel at han har sett på My Little Pony, selv om han ikke protesterer på at dette er ”jentefilmer”.

Et sentralt trekk i mine funn, var at de fiktive karakteren jentene trakk fram, ble framstilt med svært feminine trekk og egenskaper, mens de hos guttene ble framstilt med svært maskuline trekk og egenskaper. Også i Francis (2010) studie hadde det guttene foretrakk klare, maskuline og stereotypiske egenskaper, og jentenes valg hadde omsorgsegenskaper og klare feminine interesser. Dette kan tyde på at barna i mine funn også rettet seg mot det stereotypiske ved sitt eget kjønn, i form av å bruke ressursene i mediekulturen. Bredesen (2004) tematiserer også at yngre barn ofte er fascinert av det typiske og ekstreme ved sitt eget og det andre kjønn, og at det ofte er gjennom ulike medierepresentasjoner at de

kjønnsstereotypiske kulturelle bildene er tilgjengelig for barn. Mange jenter er opptatt av prinsesseroller og rosa kjoler, på samme måte som mange gutter er fascinert av hypermaskuline helter (Bredesen, 2004). Jeg ser det slik at disse representasjonene var lett tilgjengelig for barna, og de ble aktivt benyttet. Det typiske og ekstreme ved prinsessene, ser jeg komme godt fram i samtalene med jentene, blant annet gjennom ”hu danse”, ”hu har på sæ kjole”, ”hu har så fint, langt, lyst hår”. Davies (2003) viser til at en prinsesse hun presenterte for barna i sin studie, ble oppfattet som slem med en gang hun ikke inntok en feminin posisjon, som om at det ikke fantes plass for en kvinnelig helt. Flere av prinsessene, blant annet prinsesse Anna i ”Frost”¹³, utfører heltmodige handlinger, uten at dette var noe jentene i mine funn trakk fram når de beskrev prinsesser. Det virket slik til som at barna oppretthold tradisjonelle og stereotypiske beskrivelser av både prinsesser og superhelter. I tillegg til at barna satte grenser mellom hva som tilhørte jentenes interesser, og hva som tilhørte guttenes, opplevde jeg derfor at normer om kjønn kom til syne gjennom de egenskapene barna trakk fram hos de fiktive karakterene.

At de svært feminine og maskuline egenskapene ble trukket fram, tydet for meg om en markering av det kontrastfylte. Det kan virke som at de fiktive karakterene var kodet (jf. Hall, 2012) på en slik måte at akkurat disse egenskapene var spesielt dominerende. De var knyttet til kjønn, feminint og maskulint. Dette kan være bakgrunnen for at My Little Pony av barna, også ble framstilt som noe som tilhørte jentenes kultur, gjennom at karakterene var kodet med feminine egenskaper, at de hadde kjoler og dro på ball, og er tydelig rettet mot jenter i markedsføringen. Både ved bruk av ulike paratexts, som fargeleggingsark, klær, men også som ressurs i lek, virket det til at barna tok i bruk elementer fra mediekulturen som var tydelig kodet (jf. Hall, 2012) i form av kjønnskategorier. Hos Hellman (2010) og hennes studie, kom Spiderman til syne som en markør for ”pojkighet”. Jeg opplevde at jentenes beskrivelse av prinsessenes egenskaper i mine funn, tydet om at de også ble en ressurs, og en markør for det å være jente. Mediekulturen kan i en slik sammenheng forstås som kulturelle koder som barn leker seg med, handler gjennom og forstår seg selv gjennom (jf. Bredesen, 2004).

Barnas ytringer i flere situasjoner, virket til å bygge opp under en diskurs om hva som var for jenter, og hva som var for gutter. I disse situasjonene virket det også til at barna var med på å opprettholde diskursive konstruksjoner produsert gjennom ressursene (jf. Francis, 2010).

¹³ Disney-film fra 2013, musikken fra filmen var blant annet svært populær blant barna.

Slik virket det til at ressursene fra mediekulturen ble en måte å posisjonere seg på. Som hos Aasebø (2001), var det også i mine funn framtreddende at interessen hos noen av jentene, kom til uttrykk gjennom samtaler eller estetiske uttrykk, spesielt i tegneaktiviteter eller i form av klær. Også guttene jeg observerte, gjorde tydelige valg i forhold til hva de ville tegne og fargelegge, og viste motstand i de tilfellene jeg foreslo et fargeleggingsark med bilder av en prinsesse på. De foreslo heller Spiderman eller Lynet McQueen.

Klær eller valg av aktiviteter, kan i en slik sammenheng ses på som måter å posisjonere seg på som jente eller gutt (jf. Davies, 2003). I en del av samtalene jeg hadde med barna, framsto en slik posisjonering. Videre virket det viktig å *ikke* posisjonere seg innenfor interesser eller aktiviteter også noe som ble synlig mellom barna, noe jeg nå vil drøfte i sammenheng med funn hvor barna gjorde hverandre oppmerksomme på grenseoverskridelse og avvik.

Synliggjøring av normer ved grenseovertramp/overskridelse og avvik

I det forrige kapitlet har jeg så vidt vært inne på at barna ga uttrykk for at en overskridelse av grenser, og jeg vil nå drøfte dette mer eksplisitt. Barna trakk ofte fram hva de ikke likte, som at det var viktig å tydeliggjøre grensene og hva de *ikke* ønsket å posisjonere seg innenfor. I samtalen omkring boka "Kenneth og dukkene", reagerte et av barna på at Kenneth lekte med dukker, og uttrykte: "Æsj, en dukke og en gutt". Slik kom normer om kjønn til syne mellom barna, gjennom at de gjorde oppmerksom på grenseovertramp og avvikelser. Dette kom blant annet til syne gjennom måten barna uttrykte seg på, med ord som synliggjorde grenseovertramp.

Likevel virket det til at barna i mange situasjoner kunne overskride normer som de selv, i andre situasjoner, etablerte. For eksempel kunne jentene leke at de var superhelter, selv om det i andre situasjoner (som i forrige kapittel), ble satt fokus på at superhelter var for gutter. Flere av jentene fargela Batman eller Spiderman. Det virket lettere for jentene å kunne innta en slik posisjon. Hos guttene virket det i større grad viktigere å ikke posisjonere seg innenfor det som ut i fra deres forståelser tilhøre jentenes kultur. Spesielt i samtaler omkring prinsesser var dette tydelig.

Under en tegneaktivitet, hadde jeg en samtale med barna omkring å være interessert i, og tegne prinsesser:

”Fordi vi e ikke dama vel”. Utdrag fra lydopptak:

Jeg: ”Men dokker... æ har sjett at barnan her ofte tegne prinsessa, e det veldig spennende med prinsessa eller”?

Barna synkront: Jaaaaaa.

Adrian: Neeeeei.

Ole (som først sier jaaaa): Neeeeei.

Inga: Ja i alle fall med prinsesse baronesse.

Denne samtalen fortsetter med at jeg snakker litt med barna om hva prinsessene gjør. Etter en liten stund trekker jeg fram temaet igjen.

Jeg: ”Vil itj dokker tegn prinsessa da..”?

Lucas: ”Å fyytti nei...Ååh vi hate prinsessa.

Jeg: ”Koffer hate dokker prinsessa da”?

Lucas: ”Fordi vi e ikke dama vel”!

I dette eksempelet ser man at guttene tar tydelig avstand fra prinsesser. Gjennom tydelig språkbruk, synliggjøres normen ”prinsesser er for jenter”. I det første eksempelet, retter Ole på seg selv når han først svarer ”jaa”, men går over til et tydelig ”neeeei”, sammen med de andre guttene. Det er som om han selv forstår at han har sagt noe feil, og retter på seg selv. Etterpå, når jeg spør om de ikke vil tegne prinsesser, svarer Lucas for guttene som en gruppe, han uttrykker seg med ”vi hater prinsesser”, og ”vi e ikke dama”, og han trekker fram at de som en gruppe med gutter har til felles at de ikke liker prinsesser. Det første utsagnet, om at de hater prinsesser, kan tolkes slik at dette er noe de tre guttene som sitter der har til felles. Dette er kanskje noe Lucas vet, fordi han har vært sammen med de tre guttene før. Sammen har de funnet ut at de ikke liker prinsesser, og Lucas kan dermed prate for de som en gruppe. Likevel kan forståelsen som synliggjøres hos guttene i denne situasjonen, vanskelig å tolke på noen annen måte enn at ”prinsesser er for jenter” er en tydelig norm. Det kan tolkes ut i fra en større samfunnsmessig kontekst, i form av en kjønnsdelt mediekultur. Samtidig kan det tolkes ut i fra at prinsessene ikke innehar egenskaper guttene identifiserer seg med. Det interessante er ikke kun at guttene er tydelige på sitt valg om å posisjonere seg utenfor en slik interesse, men også måten guttene velger å ta avstand til prinsessene på.

I denne situasjonen kan man se at normene om kjønn kommer til syne når noe, eller noen, overskrider det barna betrakter som normalen. Dette blir synlig gjennom en sterk motstand hos guttene om å tegne prinsesser, når jeg tilbyr dem det. Det blir også synlig i samtalen omkring boka "Kenneth og dukkene", når handling og bilder overskrider barnas forståelse av det som anses som det normale. Hellman (2010) skriver at hvordan det som ikke passer inn under en norm, skilles ut og defineres som annerledes eller unormalt, og at dette blant annet skjer gjennom ord som gjør en oppmerksom på et grenseovertramp. Det er dette jeg opplever i de tilfellene jeg tilbyr guttene å tegne prinsesser. De gir en svært tydelig respons, med språkbruk og kroppsspråk som understreker mitt grenseovertramp: "Ååå fyyytii nei... ååh vi hate prinsessa". Også i samtalen omkring boka "Kenneth og dukkene", virker barna til å gjøre oppmerksom på et grenseovertramp, gjennom "Æsj, en dukke og en gutt", hvor "æsj" i forkant av en sammensetning av "dukke og gutt", gjør at ordbruken understreker grenseovertrampet. Det er sammensetningen av ord som tydeliggjør dette, det er ikke dukken i seg selv som er avvikende, det er sammensetningen av dukke og gutt som blir understreket. Sammensetningen av ord tydeliggjør dermed en forståelse av at det å være gutt og leke med dukker, avviker fra en forståelse av hva som anses som det normale.

I disse tilfellene peker guttene på at prinsesser og dukker ikke passer inn under kategorien gutt. Davies (2003) skriver at man gjennom sitt medlemskap i det kollektive samfunnet, som består av kjønnsbestemte vesener, har lært seg å se kjønn som noe offentlig. Alle må ta del i å utvikle og opprettholde den kjønnsmessige kategorien. Hun trekker fram at det som avviker er nødvendig for å gjøre grensene tydelige. Guttene svarer først "neeei", på spørsmålet om de synes det er spennende med prinsesser, men uten å utdype dette noe videre. Når jeg så tilbyr dem å tegne prinsesser, og henvender meg til dem direkte, svarer de tydeligere, og ikke lenger kun med et enkelt nei. Også dette understøtter et behov for å ta større avstand fra min forespørsel, som om barna ønsker å opprettholde og synliggjøre kjønnskategorier. Avvikelsen endrer ikke inndelingen i kategorier, men brukes heller som en mulighet for å støtte opp under den (jf. Davies, 2003). Guttene opprettholder den kjønnsmessige kategorien, gjennom å tydeliggjøre at å like prinsesser avviker fra deres forståelse av det å være gutt. Det kommer tydelig fram ved at de selv framhever at de ikke vil tegne prinsesser, fordi de ikke er jenter. Å vise interesse for prinsesser er ikke en posisjon guttene ønsker å innta, og de tydeliggjør denne grensen ved å sette fokus på et avvik, og på hva de *ikke* er.

Slik jeg har vært inne på, virket det derimot enklere for jentene å innta flere posisjoner, for eksempel superhelt-lek:

”Æ e Spiderman”. Utdrag fra feltobservasjon:

”Æ e Spiderman”, sier Lea (4 år) og løper etter flere av barna, som ler. ”Æ e også Spiderman” svarer Kristian (3 år) Etter hvert utvikler leken seg til at barna roper ”wæææ” og løper etter hverandre, og Adrian (5 år) og Lucas (5 år) blir med. Lea er veldig ivrig i leken, hun roper ”vi e sterkest av all sammen”!, løper mot Adrian og Lucas og roper høyt ”Wææææ, æ e større og sterkere enn dokker”!

Lea uttrykker at hun er Spiderman, og gir en tydelig føring i leken. Hun løper etter to gutter som er eldre enn seg selv, og posisjonerer seg som en mannlig fiktiv karakter og superhelt. Alle barna virker til å være engasjerte, og jeg ser det slik at Lea inntar en posisjon som aksepteres. Selv om barna i samtalen om Batman og My Little Pony, framhevet at Batman var det guttene som kunne noe om, aksepteres det at Lea leker at hun er en mannlig superhelt. Jeg opplever en likeverdig relasjon, hvor fire barn deltar på lik linje og hvor alle får innpass, på tvers av alders- og kjønns skiller. Ut i fra dette virker det til at normer som i enkelte situasjoner etableres, også har rom for å overskrides. Barna opptrer ikke likt, og det er ikke en dominerende stemme i alle situasjoner. Det er rom for at flere stemmer kan være til stede på samme tid, hvor barna selv har mulighet til å klargjøre egne måter å skape mening på. Det er rom for flerstemthet (jf. Øksnes, 2008).

I fokusgruppen opplevde jeg at de ansatte flere ganger kom inn på at barna handlet på ulike måter. Det ble for eksempel fortalt at de opplevde at jenter også tegnet biler, eller at guttene også brukte utkleddingsklær som kjoler og høyhælte sko. Eller det ble fortalt at en gutt hadde sagt: ”neimen æ like jo også rosa”. Samtidig kan det tolkes slik at det ut i fra slike beskrivelser også kommer fram en normal, gjennom et fokus på det som jeg tolker til å *overskride* normalen. For meg ble dette synliggjort gjennom måten de ansatte beskrev dette på. Når det blir sagt at jenter også *kan* tegne biler, virker det for meg som at normalen er at det stort sett er gutter som tegner biler. Slik som Eidevald (2009) har tematisert kan det være lett å definere egenskaper hos gutter og jenter, som man ikke nødvendigvis finner igjen på individnivå. I fellesskap, og i enkelte samtaler med hver enkelt av jentene, var det tydelig å konkludere med at jentene var opptatt av prinsesser. Samtidig valgte de andre ting, og ikke alle jentene valgte det samme som de andre jentene når de skulle tegne. Videre analyserte Eidevald (2009, s. 78) i sin studie, at både barn og voksne virket til å forsøke å opprettholde

dominerende diskurser i enkelte situasjoner, mens det i andre situasjoner var muligheter for å opptre på andre måter enn det forventede. Dette opplever jeg blir synliggjort i mine funn. Det var mulighet for Lea å innta en posisjon i leken som Spiderman, og slik de ansatte beskrev benyttet barna seg av denne muligheten i mange situasjoner, selv om de i andre situasjoner opprettholdt dominerende diskurser og normer, ved valg av aktiviteter eller interesser. Kanskje kan det være slik at leken i seg selv innehar større rom for overskridelser, enn når barna snakket sammen. Språket virket i større grad konstituerende. Det virket til at barna i samtaler opprettholdt dominerende diskurser og normer om kjønn, men at de i lek og handling kunne opptre annerledes, uten at de da ble gjort oppmerksom på grenseovertramp. I situasjonene rundt tegneaktivitet og diskusjonen om prinsesser, opplevde jeg at normene kom til uttrykk gjennom språket, på en måte som tydeliggjorde barnas forståelse av det normale.

I fokusgruppen fortalte de ansatte også at en av jentene hadde vært prinsesse som en del av guttenes superhelt-lek, og at prinsessen i denne sammenhengen var en superhelt. Ved bruk av mediekulturens ressurser virket det derfor som at barna i noen situasjoner forholdt seg til en kjønnkodet koding gjort av avsenderen, men ikke uten at de også dekodet meningsinnholdet, eller modifiserte den (jf. Hall, 2012). Slik kunne en prinsesse være en del av superheltene. Det kan også tolkes slik at Lea, og jenta som ble en prinsesse-superhelt, tok i bruk ”crossing”. Gjennom å bruke Spiderman, eller å omgjøre prinsessen til en superhelt, behersket de guttenes lek-koder, og slik fant kompromisser og fikk innpass i deres aktiviteter (jf. Thorne, 1993). Om superhelter i barnas verden framstår som en ”gutte-ting”, er det likevel rom for å skape eget meningsinnhold, både for jenter og gutter, selv om egenskaper som ”tøff” og ”sterk”, ble opprettholdt. Gjennom lekens roller og innhold, lekes det med kjønnets romslighet, og grensene prøves ut for kjønnets muligheter og umuligheter (jf. Bredesen, 2004). Når barna i noen tilfeller satte fokus på det som var avvikende, var det i andre situasjoner mulig å innta disse posisjonene. Noen stemmer er dominerende, men det er rom for andre stemmer og måter å handle på, selv om disse ikke framstår som like tydelige. Gjennom leken prøvde barna ut disse mulighetene. Dette kan også være knyttet opp mot kontekstuelle betingelser som tid, rom og relasjoner (jf. Grindheim, 2014).

I mine funn ble normene for kjønn ofte synlige gjennom en stadfesting av hva guttene ikke kunne gjøre. Når normer peker på det som anses som normalt, var det derfor også tydelig at det ga barna forestillinger om det motsatte, om det som er unormalt. Dette var mer synlig hos guttene, enn hos jentene. Dette ble enda mer synlig i diskusjonen omkring farger, som at det

var viktig for guttene å ta avstand fra etablerte symboler for det å være jente. I tillegg markerte barna ofte et skille mellom jenter og gutter, gjennom å skape kontraster. Dette vil jeg nå drøfte i sammenheng med mine funn, hvor barna hadde samtaler omkring farger.

”Rosa e jentefarge” - om å skape kontraster og ta avstand fra etablerte symboler.

Jeg har tidligere vært inne på at guttene i flere situasjoner viste motstand når jeg tilbydde dem å fargelegge for eksempel bilder av prinsesser, og at det virket viktig for barna i slike situasjoner å fremheve hva de ville ha, som en slags kontrast til hverandre. I flere observasjoner og samtaler kom barnas markering fram ved at de framhevet sine ønsker og interesser, nesten som en slags motsats til hverandre. Når jeg snakket med noen av jentene om prinsesser, framhevet en av guttene: ”æ vil ha Spiderman”. Slik kom normer til syne gjennom disse kontrastene barna skapte, noe er for jenter, noe er for gutter. Gjennom å vise motstand, kom normer også til syne gjennom at barna tok avstand til etablerte symboler som ut i fra barnas forståelse var knyttet opp mot kjønn. Dette var spesielt tydelig blant guttene, jentene kunne godt fargelegge både Batman og Lynet McQueen. Normene for hva guttene *ikke* kunne gjøre, eller interessere seg for, ble derfor tydeligere.

Dette erfarte jeg også med omkring farger. I enkelte situasjoner diskuterte barna hva som var jentefarger eller guttefarger, og hvilke farger de selv likte. De diskuterte hva jentene brukte å tegne, og hva guttene brukte å tegne. I mine observasjoner var noen av jentene opptatt av den rosa fargen, når de tegnet, eller ved å framheve at noen av klærne de hadde var rosa.

Motsetningen var at flere av guttene valgte å ta avstand fra den, ved konsekvent å ikke benytte seg av fargen når de for eksempel fargela. Jeg tolket det slik at det for jentene var viktig å vise til den rosa fargen som et symbol for det å være jente, og det motsatte til guttene, ved å ta avstand fra den. I tillegg virke det til å være en måte for barna å skape kontraster på.

I denne situasjonen startes en diskusjon omkring farger, mens flere barn sitter og tegner. Anna, Sebastian og Inga sitter ved samme bord, mens Adrian, Ole og Lucas sitter på bordet ved siden av:

"Rosa e jentefarge" - utdrag fra feltobservasjon:

*Adrian: "Æ syns gul og orange e fin æ".
Jeg spør Anna: "Koss farga like du da"?"
Anna: "Æ like alle fargan æ".
Etter hvert sier Inga at hennes favorittfarge er rosa, men at hun også liker andre farger. Jeg spør Sebastian: "Like du rosa da"?"
Sebastian: "Nei"
Jeg: "Åh koffer ikke"?"
Sebastian: "Jo fordi rosa e jentefarge"
Jeg: "Åh e det det... Ka betyr det at det e jentefarge da"?"
Sebastian: "Æ vet ikke.."
Jeg: "Betyr det at jenta like bare rosa"?"
Anna: "Neeei, fordi æ like alle farga".
Jeg: "E det nå som hete guttefarga da"?"
Inga: "Jaa, blå og grønn"
Anna: "Næhæi, fordi æ like og blå og grønn. Men lilla e favorittfargen min".
Jeg: "Koffer det da"?"
Anna: "Fordi det e fint".
Jeg: "Ka som e fint med lilla da"?"
Anna: "Det e bare sånn at æ like det best".
Adrian: "Men lilla.. lilla, lille det e jentefarge det og"!"
Jeg henvender meg til Ole, som sitter på bordet ved siden av og spør han om det samme. "Koss farge like du best da"?"
Ole: "Eeeh.. svart og rød" (til opplysning fargelegger han Spiderman som har en svart og rød drakt).
"Men rød e jentefarge og", sier Adrian, som sitter ved siden av Ole. "Rosa og rød, det e jentefarga det".*

I denne situasjonen kan man se at barna har ulike preferanser og oppfatninger av dette med farger. I denne samtalen er det jeg som spør om det finnes en guttefarge, der er jeg som trekker fram kontrasten til en jentefarge. I andre situasjoner trakk barna fram dette selv. Inga er tidlig ute med å stadfeste at hennes favorittfarge er rosa, selv om hun liker alle fargene. Anna framhever først og fremst at hun liker alle fargene, mens hun senere i samtalen trekker fram lilla som sin favoritt. Når Inga sier at blå og grønn er guttefarger, protesterer Anna på dette med å framheve at hun også liker blå og grønn. Denne uttalelsen tolker jeg slik at siden hun liker denne fargen, kan det ikke være en guttefarge. Sett opp mot tolkningen av hva som er en jentefarge, kan det ut i fra barnas forståelse virke som å være en farge som *kun* jenter

liker. Hva som er en guttefarge virker mer åpen for tolkning. Videre sier Adrian at lilla også er en jentefarge, han blir tydelig opptatt av dette temaet. Når Ole så sier at han fargelegger med rød og svart, sier Adrian at rød også er en jentefarge. Ole, som har fortalt at han synes svart og rød er de fineste fargene han vet, protesterer ikke på dette. Han virker sånn sett ikke til å knytte fargen opp mot sin interesse for Spiderman. Gjennom at barna hadde så delte meninger om de andre fargene, ble normen "rosa er jentefarge" enda tydeligere. Fargen rosa virker til å være mye viktigere og dominerende, hvor det ikke var rom for forhandling på samme måte som med de andre fargene.

De ansatte kom inn på at jentene var veldig opptatt av den rosa fargen, og en av de ansatte uttalte: "jentene er jo veldig rosa da, guttene er veldig biler". Det er interessant at de ansatte trakk fram noe annet enn en farge i kontrasten til rosa, at kontrasten heller var biler. De trakk fram at mye av det som er rettet mot jenter i det kommersielle markedet er rosa. En grunn til at barna oppfattet rosa som en jentefarge, kan derfor ha sammenheng med at rosa i en kulturell kontekst er en farge for jenter, og at mye av det som er rettet mot jenter i det kommersielle markedet derfor er dominert av den rosa fargen. I kombinasjon med at det ikke er spesiell farge som er spesielt framtrædende i ressurser som er rettet mot guttene (i alle fall ikke de jeg har sett), kan dette forklare noe av bakgrunnen for at barna hadde en forståelse av en jentefarge, mer enn de hadde en forståelse av en konkret guttefarge. Frønes (2011) skriver at en gutt definerer seg selv, og hva han er, ved å ikke bruke jentefarger. Samtidig skriver han: "Guttene som tok feil farger før de ble korrigert, illustrerer bare kontrasteringsbehovet og at forestillinger om jenter og gutters farger er noe som skapes". Når barna i noen situasjoner trakk fram hva de ville ha (superhelter), som en kontrast til noe annet (prinsesser), kan det virke som at barnas diskusjon omkring farger bekrefter det samme. Forestillingen om jente og guttefarger kan slik sees på som et uttrykk for et kontrasteringsbehov. Det fantes ikke noen konkret guttefarge, men det viktig var å skape en kontrast til en jentefarge, på samme måte som det var viktig til å skape kontraster mellom det jentene tegnet og det guttene tegnet.

Når tradisjonelle kjønnsrollemønstre ikke lengre er så tydelige, virket det som at barna trakk mot de enkle og synlige symbolene for å *gjøre* kjønn (jf. Frønes, 2011). Jeg opplevde at rosa var et slikt symbol for å være jente, noe barna opprettholdt og videreførte seg i mellom. På samme måte som med mediekulturen, virket det derfor til at farger var noe barna selv forsøkte å finne ut av; hva er for jenter, hva er for gutter? Som et slags kontrasteringsbehov. At det går et skille mellom rosa og blått i det kommersielle markedet (jf. Tingstad, 2006), virker også til

å være en diskursiv ramme som barna posisjonerte seg innenfor. Barna virket til å være klar over dette skillet, gjennom en bevissthet om at noen farger er for jenter, og noen for gutter. Det interessante med eksempelet er at det ikke kom fram noen tydelig guttefarge, på en måte fantes det ingen god kontrast hos barna, denne kontrasten var utydelig. For Anna likte jo også blå. Likevel så jeg at barna hadde en forståelse om at det måtte finnes en guttefarge, noe de i samtalen sin forsøkte å finne ut av, men hadde delte meninger om. Som jeg var inne på i forrige kapittel, virket det som at det var lettere for jentene å innta flere posisjoner enn guttene, det samme kom til syne når barna diskuterte farger. Jentene kunne jo like alle fargene. Eidevald (2009) påpeker i sin studie at normene som er knyttet til det å være gutt virket snevrere enn de som var knyttet til posisjonen jente, akkurat som om egenskaper knyttet til feminitet underordnes de som er knyttet til maskulinitet. Dette kom også til syne i mine funn, gjennom at det virket viktigere for guttene å ta avstand fra symboler for å være jente. Dette var egentlig ikke noe jeg så blant jentene, jeg opplevde ikke at de var like tydelige i å ta avstand fra etablerte symboler fra det å være gutt. Akkurat som om det finnes farger, og jentefarger.

Normer om hva som var for jenter og hva som var for gutter, i dette tilfellet farger, kom slik til syne gjennom at barna tok avstand fra etablerte symboler, og gjennom å skape kontraster. Frønes (2011) hevder at når man skal finne seg selv, er det ofte greit å starte med hva man *ikke* er. Å ikke bruke rosa, eller å si at de ikke likte rosa, opplevde jeg ble en slags markering av å *ikke* være jente. Normer for kjønn kom på denne måten til syne, gjennom at guttene tok avstand fra kulturelle symboler for det å være jente, og som synliggjorde gutter og jenter som to kategorier. Slik opplevde jeg at guttene posisjonerte seg som identifiserbart ”ikke det andre” (jf. Davies, 2003).

Vi-felleskap og vennskap

Vi-felleskap og vennskap framsto som interessant for meg i observasjonene. Spesielt framkom dette også ved bruk av mediekulturens ressurser, hvor det i enkelte situasjoner var grupperinger ut i fra hva barna interesserte seg for. I noen tegne- eller fargeleggingsaktiviteter, stadfestet en gruppe jenter at ”vi tegne ponna”, eller ”vi tegne prinsessa”. Star Wars ble ved noen anledninger nevnt i samtaler mellom en gruppe gutter som lekte mye sammen, for eksempel ”vi leike Star Wars da”, eller ”det her va sånn som i Star Wars”, men stort sett kom det fram ved bruken av ”lasersverd” som et element i leken. I

tillegg var bruken av begrepet ”kompis” noe jeg så igjen blant guttene flere ganger mens jeg observerte. De kunne bruke det i leken, når de gikk inn i ulike roller. I lek med figurer og biler på avdelinga, hørte jeg blant annet ”no ska æ ta dæ kompis”, ”æ e kompisen din”, og flere ganger ”det e vi som e kompisan”. I slike situasjoner virket vi-felleskapet, eller hvem barna trakk fram som sine venner, til å være en opprettholdelse av kjønnskategorier. Det var basert på interesser eller valg av aktiviteter. Ved å knytte seg til like interesser, markerte barna ulike posisjoner som jenter eller gutter. Dette kom til syne gjennom inkluderende og ekskluderende prosesser.

Ut i fra mine observasjoner lekte jenter og gutter mye sammen, og jeg opplevde ikke at det var dominerende at barna delte seg i grupperinger ut i fra kjønn. Men i noen samtaler omkring vennskap, virket det til at barna primært så på barn av samme kjønn som sine venner. Også når jeg snakker med barn om boka «Kenneth og dukkene», virket det til å være delte meninger om Kenneth kunne leke sammen med jentene i boka. Et av barna uttalte «det e bare jentan som får vær med i leken», mens noen barn så det annerledes og mente at han kunne være med.

I denne situasjonen danner tre gutter et vi-felleskap basert på deres interesse for Star Wars:

”Vi ska fekt”. Utdrag fra feltobservasjon:

Tre gutter (5 år) sitter og leker med små klosser som kan settes sammen til mange ulike ting. De begynner å sette sammen klossene slik at de blir til et lasersverd. Etter hvert oppstår denne dialogen:

Lucas: Vi e kompisa

Adrian: Vi ska fekt, og det e bare oss guttan, ikke jentan

Lucas: Ja, for vi e kompisa.

I denne situasjonen befester guttene, at det kun er de, og ikke jentene, som kan delta i deres lek. De snakker ikke om at det bare er de tre, eller at andre barn på generelt grunnlag ikke får delta i deres lek. I dialogen gir Lucas en tydelig føring med å stadfeste ”vi e kompisa”, og framhever dermed deres vi-felleskap. Videre stadfester Adrian at det er kun guttene, og ikke jentene som skal fekte. Når Lucas avslutter med ”ja, for vi e kompisa”, kommer det tydelig fram at begrepet ”kompis” er noe som bekrefter guttenes vi-felleskap. Slik jeg tolker dette, trekker de fram et begrep som gjelder for kun de, som en gruppe gutter, og ikke for jentene. I denne situasjonen, og i stadfestingen av ”vi” i situasjonene beskrevet, opplever jeg at barna bruker kjønnede markeringer, både gjennom lekens innhold, med også gjennom begrepsbruk. ”Kompis” virket til å være en slik markør, som guttene tok i bruk for å beskrive sitt fellesskap

som gutter. Det kan virke til at begrepet understreker en posisjon kun gutter, og ikke jenter, kunne innta i deres lek.

Kjønn er for barn et redskap og en markør i sine daglige organiseringer, der kjønn blant annet kan brukes som en forklaring eller legitimering på å inkludere eller ekskludere, tilsvarende kan alder utgjøre en lik markør (Bredesen, 2004). I denne situasjonen både inkluderer og ekskluderer guttene, de inkluderer hverandre gjennom begrepet ”kompis” og deres felles lek omkring fektning. De tre guttene er med i leken, og bekrefter det ovenfor hverandre. De ekskluderer jentenes deltakelse på samme vis, det er bare de, guttene, som skal fekte. De er kompiser. Vi-fellesskapet ble her tydeliggjort som noe som var mellom guttene, og deres interesse for ”Star Wars” og lasersverd. Når vi leste boka ”Kenneth og dukkene”, hadde også noen av barna en forståelse av at Kenneth ikke fikk være med i leken, at det kun var jentene som fikk være med. Barna virket derfor til å ha en forståelse av at kjønn kunne være en inkluderende eller ekskluderende faktor i sosiale relasjoner.

Jeg har tidligere drøftet barns grensearbeid. Bredesen (2004) tematiserer at barn opprettholder et grensearbeid på to måter: Ved å passe på at ingen i kjønnsgruppen overskrider grensene, for eksempel ved å passe på at guttene ikke deltar i jentenes aktivitet, eller ved å etablere en lekekultur innenfor sin kjønnsgruppe, for eksempel ved at guttene som har en interesse gjør det sammen. Flere ganger opplevde jeg en slik etablering, og det var ofte basert på interesse. I andre situasjoner oppsto det samme vi-fellesskapet hos jentene og deres felles interesser. Når noen av jentene stadfestet et ”vi” når de fortalte at de tegnet ponnier eller prinsesser, opplevde jeg dette som en etablering av en felles interesse, og at deres ”vi” viste til de som en gruppe jenter. Jeg tolket dette som en måte for barna å posisjonere seg på som jenter eller gutter, gjennom valg av aktiviteter og interesser i et fellesskap.

Slik som Nilsen (2000) fant i sin studie, virket det i mine funn også til at barna brukte fiksjonsfigurer som en ressurs for å uttrykke og knytte seg til grunnleggende sosiale identiteter. Ved at de snakket om symboler som var tilgjengelige gjennom kulturelle kontekster, markerte de at jenter og gutter var forskjellige, noe jeg tidligere har vist til med vekt på mediekultur. Ved å bruke de fiktive karakterene som en ressurs, og ved ulike paratexts, virket til det å være en posisjonering, både som en stadfesting av egen interesse, men også som en del av å støtte et fellesskap, jenter kontra gutter. Som hos Nilsen (2000), fant også jeg at de kulturelle bildene mediekulturen representerer ble benyttet som en ressurs i

barnas sosialiseringprosesser, og som et vi-felleskap. I mine funn kom kjønns skillet fram når barna valgte vi-felleskap som inkluderte bare jenter eller bare gutter. Normene om hva som var for jenter og hva som var for gutter, ble dermed også tydelige i dannelsen av disse fellesskapene.

Det kan være at guttenes interesse for superhelter og andre skikkelser, kan ses på som en viktig del av deres sosiale kompetanse i møtet med andre gutter (jf. Aasebø, 2001). På samme måte ble jentenes interesser en viktig del av deres sosiale kompetanse i møtet med andre jenter. Kjønn blir slik ikke kun en kategori for individuell identitet, men også en dimensjon i barnas sosiale relasjoner og sosiale organisering (jf. Thorne, 1993). At kjønn var en faktor for barnas sosiale relasjoner, kom til syne i disse situasjonene. Gjennom de sosiale relasjonene barna dannet, kom normer og hva som var jenter og hva som var for gutter frem. Sosiale relasjoner til andre barn innenfor egen kjønnskategori, virket derfor viktig for barna også i form av å *gjøre* kjønn, gjennom å knytte seg til posisjoner i fellesskap med andre.

Samtidig hadde jeg sett at gutter og jenter lekte mye sammen, og jeg hadde ingen oppfatning om at kjønn var en svært viktig faktor i barnas vi-felleskap og venns relasjoner. En dag snakket jeg med Anna og Sigurd og vennskap:

”Nei, vi har andre venna”. Utdrag fra feltobservasjon:

Anna og Sigurd har vært i lek sammen hele dagen, og nå sitter jeg sammen med de to når de tegner. De begynner å snakke med en av de voksne personalet om en ny ordning i forhold til hvordan de skal sitte ved matbordet.

Jeg: Kæm vil dokker sitt sammen med da?

Anna: Vennan vårres

Jeg: Kæm e du venner med da?

Hun nevner fire av jentene på avdelinga som sine venner.

Jeg (til Sigurd): Enn du da, kæm vil du sitt sammen med?

Han nevner fire av guttene på avdelinga som sine venner

Jeg: Men.. enn dokker da, e itj dokker venna?

Anna og Sigurd: Nei

Jeg: Koffer ikke?

Anna: Jo, fordi vi har nok andre venna

Jeg: Men æ har jo sjett at dokker har leika sammen i hele dag, e man ikke venner da?

Sigurd: Nei, vi har andre venna.

Anna og Sigurd mener at de ikke er venner. Når jeg ber de nevne hvem som er sine venner, velger begge fire venner av eget kjønn. Det kan virke som at venns begrepet hos Anna og

Sigurd, er etablert i noe som gjelder gutt/gutt eller jente/jente. Ut i fra definisjonen på vennskap som et stabilt forhold over tid, opplevde jeg Anna og Sigurd som to som ofte lekte sammen, og ut i fra mitt perspektiv et vennskapsforhold. Når jeg spør om hvorfor de ikke er venner, begrunner de dette med at de har nok andre venner, og jeg følger opp spørsmålet med å spørre om man ikke er venner når man leker sammen en hel dag. Sigurd svarer da det samme som Anna, de har nok andre venner. De to svarer ikke eksplisitt at de ikke kan være venner fordi de er jente og gutt. Her er det selvfølgelig slik at noen av de andre barna kanskje ville svart annerledes på dette, og at noen helt sikkert ville ha trukket fram hverandre som venner, slik også barna så tematikken i boka "Kenneth og dukkene" ulikt, men Anna og Sigurd gjør ikke det.

Det kan virke som at når Anna og Sigurd snakker om vennskap, opprettholder de dikotomien mellom kjønn (jf. Thorne, 1993). De forholder seg til å trekke frem venner av eget kjønn, og unnlater å trekke frem hverandre. Sett ut fra definisjoner på vennskap, kan det virke som at de to ser hverandre ut i fra at de er sammen "akkurat nå", og ikke som en stabil relasjon (jf. Grindheim, 2014; Nilsen, 2000). Det kommer ikke tydelig fram hvorfor de velger å svare slik, men de ansatte hadde noen perspektiver omkring vennskap som ble diskutert i fokusgruppen. De ansatte mente at jentene og guttene var venner i barnehagen, men at de opplevde et skille i 5 års-alderen, hvor flere begynte å definere seg selv som kjærester i stedet for venner. Når de hadde spurt barna om hva de betydde å være kjærester, betydde det for eksempel å leke med hverandre, å være glad i hverandre, eller å vente på hverandre når de skulle leke ute. Disse synspunktene framstår som veldig interessante i denne sammenhengen. Ut i fra de ansattes fortellinger, kan det virke som at barna bruker kjærestebegrepet for å forklare en stabil relasjon mellom jente og gutt, i stedet for begrepet vennskap. Ut i fra barnas beskrivelser at hva det betydde å være kjærester, virker det jo til å være det samme som et vennskap. Kanskje kan barnas forståelse ses på som at å være sammen "her og nå" er noe jenter og gutter kan gjøre, men at en stabil relasjon over tid er noe man gjør innenfor egen kjønnskategori. Dette samsvarer med funn gjort av Thorne (1993), hvor vennskap i skolen virket til å være noe barna trakk fram innenfor egen kjønnskategori, noe som hadde sammenheng med hvilke aktiviteter barna var sammen om å delta i. Jeg hadde ingen flere samtaler med barna omkring kjæreste-begrepet, noe som hadde vært et svært spennende tema for videre utforskning. Men de ansatte fortalte noen eksempler på at voksne, og da ikke de ansatte i barnehagen, hadde definert et vennskapsforhold mellom en gutt og en jente som kjærester. I en slik sammenheng

ville det videre vært relevant å drøfte om barna synliggjør en forståelse som voksne har definert for dem.

5. Avsluttende drøfting

I mine funn har jeg tematisert hvordan normer om kjønn kom til syne i mine observasjoner og samtaler med barna. Jeg har supplert med noen av de ansattes refleksjoner og erfaringer, som jeg fikk innsyn i gjennom fokusgruppen, og jeg kommer også til å trekke inn noen av disse refleksjonene inn i denne avsluttende drøftingen. Jeg vil nå drøfte noen hovedtrekk, og forsøke å se sammenhenger. Sentrale fellestrekk var at normer for kjønn ofte kom til syne ved hvordan barna posisjonerte seg, ved valg av aktiviteter, ved å gjøre oppmerksom på grenseovertramp/overskridelse og avvik, ved å skape kontraster, eller at avstand fra etablerte symboler. De kom ofte fram når jeg stilte spørsmålstegn ved barnas tanker. Normer kom også fram gjennom sosiale relasjoner, gjennom vi-felleskap som virket til å være knyttet opp mot posisjoner som gutter og jenter.

Jeg opplevde ikke at normer for kjønn var svært tydelige i barnas handlinger og sosiale relasjoner, men jeg har tematisert hvordan de *kan* komme til syne. Barna posisjonerte seg innenfor lett tilgjengelige diskurser, men ikke uten å overskride dem. Sentralt i mine observasjoner i de hverdagslige aktivitetene under feltarbeidet, var at jenter og gutter lekte mye sammen, og at de ut i fra hva jeg så, ikke var spesielt segregerte i grupper gutter og jenter. I akebakken observerte jeg blant annet vilter lek, hvor hele avdelinga var inkludert, og hvor både gutter og jenter var like delaktige og vågale i å kaste seg ned den glatte isen og full fart. Det samme kom til lek inne på et rom hvor det var mye dans og musikk. Her var det sjeldent grupperinger kun med jenter eller kun med gutter, og alle barna virket til å benytte seg av dette rommet når de ønsket det selv. Generelt virket barna til å gjøre ulike valg, og kjønn var ikke noe utpreget tema blant barna. Mine funn samsvarer med Nilsen (2000) som fant i sin studie fant at både hvem man ønsket å leke med, valg av konkret aktivitet, eller rommet i seg selv bestemmer hva barna i barnehagen ønsker å leke med eller være sammen om. Når det kom til bruken av begrepet ”vi”, og dannelsen av felleskap, foregikk dette like mye på tvers av kjønn, selv om de situasjonene som framsto tydelige for meg var situasjonene hvor barna grupperte seg som «vi-jenter» eller «vi-gutter».

Jeg erfarte at det var lett å se at barna i enkelte situasjoner opptrådte stereotypiske, guttene gjennom superhelt-lek, og jentene gjennom å snakke om ponnier og prinsesser. Det var lett tilgjengelige fortellinger, og jeg ønsker å drøfte hvordan dette kan skape betingelser, og gjøre normer for kjønn synligere. Også de barnehageansatte trakk fram enkelte stereotypiske

beskrivelser, selv om de også gjorde det motsatte. Et svært interessant funn hos Hellman (2010), var hvilke fortellinger de barnehageansatte i hennes studie hadde om jenter og gutter. Visse handlinger ble synlige, mens andre handlinger ble usynliggjort eller gjort avvikende. Gutten som lekte stille sammen med en av jentene, ble ikke trukket fram når den ansatte skulle fortelle om gutter og ”pojkighet”. En jente som opptrådte ”pojkig”, ble karakterisert som vanskelig og dominerende. Det er en slik måte å se kjønn på, jeg opplever at Francis (2012) viser til når hun skriver at vi kan se monoglossia i produksjon av ”kjønns-sjangere” (min oversetting) på ulike arenaer, og at slike sjangere kan være med på å sette til side og trivialisere kjønn som heteroglossia (et eksempel på monoglossia kan være ”fotball er for gutter”, men også hvilke egenskaper vi trekker fram hos gutter og jenter står sentralt). Dette kommer godt til syne hos Hellman, fordi de guttene som ikke opptrådte som ”guttete”, ikke ble en del av de ansattes fortellinger om gutter. Fortellingene om jenta som ikke opptrådte ”jentete”, ble derimot synlig, fordi jenta opptrådte med høy stemmebruk og stor fysisk aktivitet i rommet. De stille guttene ble ikke sett på samme måte, de ble ikke synlige (Hellman, 2010). Når jeg har tematisert normer, kommer noen slike fortellinger fram. At enkelte interesser av barn og voksne i mine funn, ble trukket fram som ”noe jentene gjør”, eller som ”noe guttene gjør”, kan også ses på som en slik produksjon.

Slik jeg har vært inne på i situasjonen med Lea som leker Spiderman, ble hun synlig. Kanskje var dette fordi hun gjorde en slags grenseoverskridelse, hun inntok i alle fall en posisjon som i andre situasjoner ikke virket tilgjengelig for jentene. Samtidig har jeg vært inne på at guttene i større grad enn jentene hadde behov for å markere hva de ikke var, eller ikke interesserte seg for. Det kan være at fortellingene om det å være gutt, er snevrere enn fortellingene om å være jente. Barna tok selv del i denne produksjonen, og da gjennom å ta avstand fra det de ikke ønsket å posisjonere seg innenfor. Dette var med på å skape fortellinger om hva som var for jenter, eller hva som var for gutter, og hvor de selv synliggjorde interesser og egenskaper knyttet til kjønn.

I mine funn har jeg vært inne på at det virket til at jentene hadde mulighet til å innta flere posisjoner enn guttene, og i større grad ha mulighet til å overskride de grensene som barna selv i enkelte situasjoner framhevet. Thorne (1993) peker også på at det i hennes studie med barn i femte klasse, virker mye lettere for jentene å krysse grensene og delta i gutters aktiviteter, enn det var for gutter og delta i jentenes. Det å være tøff og sterk var en posisjon Lea kunne innta, men å være søt var noe de ansatte trakk fram at guttene viste sterk motstand

mot å bli karakterisert som. Av barna ble My Little Pony beskrevet som søte, og prinsessene som pene, de pyntet seg, de danset. Slik som Askland og Rossholt (2009) skriver er identiteter ofte er oppdelt i dikotomier som mann-kvinne, jente-gutt. Disse dikotomiene er innskrevet i språket, for eksempel ved å vektlegge visse egenskaper som skiller ordet gutt fra ordet jente. Noen egenskaper som barna ilet ressursene fra mediekulturen, for eksempel det å være søt, virket til å være noe barna knyttet opp mot det å være jente. Egenskapene kan i en slik sammenheng virke til å ha en betydning for hvilke posisjoner som var tilgjengelig og ikke. Egenskapene kan fra et slikt ståsted ses på som diskursive konstruksjoner som barna konstituerer seg gjennom (jf. Eidevald, 2009). Normer for enkelte egenskaper som virket tilgjengelige for gutter eller jenter, kom derfor også fram som normer produsert via et kommersielt kjønnsdelt marked som er med på å skape kjønn på ulike måter (jf. Østerås, 2011).

I fokusgruppa opplevde jeg at ytterpunktene mellom jenter og gutters interesser raskt ble trukket fram. Dette var gjennom utsagn som: ”Jentene er veldig rosa, guttene er veldig biler». Dette kan være med på å skape betingelser, noen av barnas handlinger vil ikke bli like synlige. Butler (2007) beskriver også at det er gjennom å utføre kjønnete forventninger at man blir fullstendig gjenkjent og forstått som et kjønn subjekt. Normene som ble tydeliggjort i samtaler med barna, kan fra et slikt perspektiv også ses på som at barna utfører kjønnete forventninger gjennom å gi ”riktige svar”. Det kan være at språket virket mer konstituerende, og handlingen i større grad overskridende, kanskje nettopp på grunn av dette.

Slik jeg har vært inne på, opplevde jeg at barnas interesser i mine funn, kom til uttrykk som en markør for å være gutt eller jente, mer enn jeg er erfarte at barna representerte enkelte egenskaper i handling. Når jeg har vært inne på at jentene ofte trakk fram kjønnsstereotypiske egenskaper blant prinsessene, erfarte jeg på ingen måte at jentene i seg selv opptrådte kjønnsstereotypiske. De var både sterke og tøffe, egenrådige og handlekraftige (ut i fra mine tolkninger), og var på ingen måte opptatt av å bare danse, eller å bare gå i kjole. De lekte, med individuelle forskjeller, like mye med gutter som med jenter. Det samme gjaldt guttene, også her med individuelle forskjeller, de opptrådte ulikt. Flere av guttene var like interesserte i å danse som jentene. Da ansatte fokusgruppa trakk i noen sammenhenger fram det kjønnsstereotypiske. I andre sammenhenger opplevde jeg at de gjorde det motsatte, og var bevisste på å ikke trekke frem kjønnsstereotypiske trekk. Deres bevissthet var at barna var ulike, at de tok ulike valg, at noen gutter kunne likte rosa, å danse eller å kle seg ut, eller at en

jente kunne kle seg ut som en mannlig karakter på karneval uten at noen av de andre barna reagerte på dette. I tillegg virket de svært bevisst på samfunnets forventninger, blant annet med et kritisk blikk på påvirkninger fra mediekulturen.

Det jeg vil fram til er at det er *lett* å trekke fram stereotyper, de framstår som svært synlige både blant barn og voksne, og bekrefter noen av oppfatningene våre. Francis (2012) viser, ut i fra Bakhtin, at vi må henvende oss til ”addressivitet” i kjønnsproduksjon, altså vi må se på hvordan vi ”leser” kjønn. Det er gjennom vår lesing at lik oppførsel hos jenter og gutter blir konstruert ulikt. Dette framhever relasjonen mellom lytter og Leser (jf. Francis, 2012). For meg kan dette bety at det er lettere å se at en jente er interessert i My Little Pony, fordi det bekrefter vår oppfatning av hva jenter interesserer seg for. Men Sebastian var også interessert i My Little Pony, han hadde til og med sett på dette hjemme. Dette ble kanskje ikke så lett å se, fordi barna selv trakk fram at My Little Pony var ”jentefilmer”.

Både blant barna og de ansatte, framsto en bevissthet om at normene var til stede, ofte gjennom å også vise til overskridelser eller avvik, og gjennom dette ble normene også synliggjort. Når de voksne i fokusgruppa trakk fram ”men æ har jo sett at jenta også fargelegge bila for eksempel”, har jeg vært inne på at det impliserer det at det finnes en normal om at de fleste jenter ikke fargelegger biler. Denne måten å ”lese” kjønn på er en måte som også vistes hos barna i enkelte situasjoner. Når jeg spurte guttene hvorfor de ikke ville tegne prinsesser, fikk jeg til svar «fordi vi e ikke dama». Guttene svarte ikke bare at det var fordi de likte prinsesser, de trakk fram at det var fordi de ikke var jenter, og slik trakk også barna selv fram normen ”prinsesser er for jenter”. Noen normer kom til syne gjennom at eksplisitt ble trukket fram, ”dette er for jenter”, ”dette er for gutter”, mens andre kom fra gjennom en beskrivelse over hva var annerledes enn det normale, som overskrider eller avviker. Det virket til å være en bevissthet omkring dette både blant barna og de ansatte. Dette kan synliggjøre både diskursene og subjektets makt, og at det i et samfunnsperspektiv formidles noe om hvordan vi skal være, samtidig som vi som aktive subjekter konstituerer oss selv (jf. Nordin-Hultman, 2004). Hva det formidles at vi *skal* være, virker til å være noe som de ansatte hadde reflekterte tanker omkring. Barna utfordret dette i enkelte situasjoner, for eksempel i diskusjonen omkring farger, hvor en av jentene trakk fram at hun likte blå, og at det derfor ikke var en guttefarge.

Det kan være slik, at når barna først snakket om kjønn, eller når tankene deres ble utfordret på dette, opprettholdt de normer gjennom å utføre kjønnede forventninger. De opprettholdt kjønnskategorier og normer gjennom en markering av interesser, valg av aktiviteter, fargevalg, og gjennom å gjøre hverandre oppmerksomme på grenseovertramp og avvikelser. Ut i fra dette erfarte jeg at det stereotypiske er svært lett å se, det er ytterpunkter som det er lett å observere og ta tak i, Det som ligger mellom disse ytterpunktene ses kanskje ikke like godt, nettopp fordi at det ikke er dette barna tar tak i selv, eller at de ikke stemmer overens med våre fortellinger. Når normer kom til syne mellom barna var det ofte det som kom sterkt til uttrykk, det som var dikotomt, og som knytter jenter og gutter til ulike posisjoner, interesser eller egenskaper. Men at både barn og voksne inntok ulike posisjoner, og ”leste” ting på ulike måter gjorde at det ikke kun var en stemme som kom fram, men mange, og til tider konkurrerende stemmer. Barna hadde mulighet til å innta en mengde ulike posisjoner, uten at dette ble opplevd som problematisk (jf. Davies, 2003).

Som Østerås (2011) skriver vil en kunnskapsproduksjon som bidrar til å kategorisere kjønn gjennom stereotype beskrivelser av egenskaper og ferdigheter, skape forenklede og kollektive fortellinger om hvordan jenter eller gutter er, eller hvordan de kan være. Selv om det virker til at barna posisjonerte seg ulikt innenfor de diskursive rammene, og tok ulike valg, var det også mye som tydet på at det lå noen normer og føringer som kategoriserer kjønn, som barna hadde en bevissthet omkring. Ytringene kan ses ut i fra samfunnsdiskurser og etablerte normer for kjønn, hvor barnas ytringer virket til å bygge opp under diskursen i enkelte situasjoner, mens de i andre situasjoner talte i mot den (jf. Bakhtin, 2003; Francis, 2012). Barna tok selv del i denne kunnskapsproduksjonen. Gjennom bruken av mediekulturens ressurser, inntok barna en aktiv og kompetent posisjon. De delte kunnskapen sin med meg og med hverandre, og ble ressurser i deres sosialiseringprosesser. Slik var ikke barna passive mottakere eller reproducenter, men medkonstruktører av egen kultur og identitet (jf. Dahlberg et al, 2013). Barna *gjorde* kjønn gjennom disse ressursene. Som jeg har vært inne på representerte mediekulturen lett tilgjengelige diskurser som barna posisjonerte seg innenfor; noe er for jenter, noe er for gutter, i flere tilfeller som en kontrast mot hverandre. Denne kunnskapsproduksjonen foregikk mellom barna. Barnehagen og barnefellesskapet kan ses på som en arena for dialog, der har mulighet til å innta ulike subjektposisjoner, og som gir barn rom for å prøve ut ulike måter å være til på sammen med likeverdige. Diskursene kan ses tydelig i enkelte situasjoner, spesielt i form av språklige handlinger. Det virker nesten til at grensearbeid og opprettholdelse av normer er noe som kommer til syne via språket, og at

selve handlingen, og leken, i større grad kan være overskridende. Barna fortalte ofte noe, selv om jeg observerte at de ofte posisjonerte seg annerledes. Om barna ikke hadde fortalt meg at Batman var for gutter, og My Little Pony var for jenter, så hadde jeg opplevd barn som posisjonerte seg likt og som delte en interesse på tvers av kjønn, noe de jo også gjorde.

Jeg har vært inne på at de fiktive karakterene fra mediekulturen virket til å være kodet med egenskaper knyttet til kjønn. Dette virket barna til å benytte seg av som en ressurs for å posisjonere seg som henholdsvis jente eller gutt. Ut i fra samtaler med barna kan det virke som at det som er rettet mot jentene i markedsføringen i større grad var ”kjønnet”. Når en av de ansatte i mine funn, trakk fram en jente som ønsket å kle seg ut som Langemann¹⁴ på et karneval, uttrykte hun ”ja for hun ser ikke det at Langemann er mann, hun ser først og fremst at han er tøff”. Når det kom til prinsesser, virket det til at guttene først og fremst så at dette var en jente, og at prinsessene ikke hadde egenskaper guttene kunne identifisere seg med. Kanskje er for eksempel Spiderman først og fremst en superhelt, ikke først og fremst en mann, med egenskaper som jentene kunne posisjonere seg ut i fra. Og som en av det voksne i fokusgruppen uttalte ”og det finnes jo også kvinnelige superhelte”. Så vidt jeg vet finnes det ingen mannlige prinsesser. I tillegg har jeg vært inne på at mye av mediekulturen rettet mot jenter var preget av den rosa fargen, og av barna ble rosa karakterisert som en jentefarge. Dette kan være noe av årsaken til at normene for hva man ikke kan interessere seg for, vistest sterkere hos guttene. Det framsto som etablerte symboler som guttene valgte å ta avstand fra, og kan synliggjøre at normene for gutter er snevrere enn den de er for jenter, noe som ville vært relevant for videre drøfting.

¹⁴ Pirat fra ”Kaptein Sabeltann”.

6. Oppsummerende og kritiske betraktninger

I denne oppgaven har jeg tematisert hvordan normer for kjønn kan komme til syne i et barnefellesskap. På bakgrunn av at jeg har skrevet om kjønn har jeg skrevet om gutter og jenter som to kategorier. I en slik sammenheng har jeg tematisert forskjeller og ulikheter for hvordan jenter og gutter opptrer og *gjør kjønn*. Dette er et fokus som jeg delvis ser med et kritisk blikk på fordi det kan være med på å underbygge et dikotomt motstandsforhold som bekrefter stereotyper mer enn å motvirke dem. Etter å ha skrevet denne teksten, innser jeg at å ikke tematisere hvordan barn forholder seg til og forstår kjønn, vil være naivt. Når jeg selv som barn var i opposisjon til det å være jente, var det jo fordi jeg i utgangspunktet visste at ”jeg er jente”, og videre ”hva vil det så si å være jente”. Jeg er av den oppfatning av at dette er noe alle barn gjør, i større eller mindre grad. Barn leter etter en forståelse, og de er selv aktive aktører i denne prosessen. Slik Frønes (2011) skriver er ikke kjønnsrollemønsteret i dagens samfunn lengre tradisjonelle og klare, barn og unge må i stor grad selv må finne ut hvordan de vil konstruere sin identitet som gutt og jente. Det virker til at barna i en slik sammenheng i stor grad tok i bruk ressursene som mediekulturen representerer, og gjennom dette posisjonerte seg som jente eller gutt. Når barna ønsker å finne ut hvilke posisjoner som er tilgjengelige for dem som jenter eller gutter, er det kanskje aller enklest å vende seg mot de mest tydelige og kjønnsstereotypiske karakterene som mediebildet representerer. Prinsesser eller My Little Pony kan være en tydelig markør for ”jeg er jente”, ”dette er noe vi-jentene liker”, hvor motsatsen kan være guttenes interesse for superhelter eller biler. Den diskursive produksjonen av jenter og gutter som to kategorier i markedsføring mot barn, er noe som tydelig kom til syne gjennom disse markeringene som barna gjorde. Samtidig har jeg vist til at barna posisjonerte seg ulikt innenfor disse diskursive rammene, og at det er rom for dekodning av meningsinnhold (jf. Hall, 2012).

I et samfunnsperspektiv kan det være lett å tenke at betingelsene vi skaper for barn, spesielt med vekt på en kjønnsdelt mediekultur, kan bidra til å gi barn begrenset handlingsrom, jeg er en av dem. Dette spesielt om egenskaper som ”tøff”, eller å være fysisk aktiv (som superheltene) tilskrives guttene, eller å være pen og ha fokus på utseende (som prinsessene) kun tilskrives jentene. Davies (2003) tematiserer et viktig poeng som kan settes i denne sammenhengen. Hun skriver at når vi som voksne setter spørsmålsteget ved de negative sidene av maskulinitet for gutter (for eksempel å være høylytt eller voldsom), eller de negative

sidene av femininitet for jenter (for eksempel skjønnhet eller utseendefokus), glemmer vi hvorfor barn er så entusiastiske for å ta til seg disse måtene å være på. Det kan være at disse egenskapene er avgjørende for å markere oppdelingen av mannlig og kvinnelig for barna (jf. Davies, 2003). Fra et slikt perspektiv kan være viktig at vi setter fokus på at det ikke *kun* er dette vi ser, at vi heller ser at barn har ulike måter å være på. Ulike jenter og ulike gutter, med noen felles interesser. Dette innebærer også, ut i fra mitt syn, at vi kanskje må forsøke å ikke trekke fram det stereotypiske hver gang vi snakker om hvordan barn *gjør* kjønn. Dette betyr ikke at vi ikke behøver å problematisere om en kjønnsdeling kommer barna til gode, eller om stereotypier som mediekulturens ressurser representerer, begrenser barns handlingsrom mer enn det gir muligheter. Denne diskusjonen er viktig. Men vi må også ha fokus på at våre fortellinger i like stor grad skaper disse betingelsene. Hvorfor snakker vi for eksempel om guttejenter?

Jeg har også tematisert at barna opprettholdt normer gjennom inkluderende og ekskluderende prosesser hvor kjønn var en faktor. Selv om barna i enkelte tilfeller selv trakk fram kjønn som en faktor, er det ikke slik at dette nødvendigvis var det viktigste for barna. Barna brukte mediekulturen som en ressurs inn i sine sosialiseringprosesser, og for barna virket dette viktig for å danne fellesskap. Det var en viktig del av barnas kultur. Dette var noe som ble trukket fram i fokusgruppa, og som jeg opplevde som en viktig nyansering. De ansatte trakk frem at når et barn kom med en Lynet McQueen-genser virket det som at det skapte et slags samhold. Dette innebar ikke, fra deres ståsted, at barna tillot hverandre verdi ut i fra hva de hadde på seg, men at barna hadde noe likt som de kunne snakke om. En av de ansatte sa: "...mens vi kan ikke delta på det planet for vi har ikke lynet McQueen-gensera". Det kan derfor være en viktig faktor for hvorfor mediekulturen kom så tydelig fram, det virket til å være noe alle barna hadde kjennskap til, og som kunne knytte dem sammen, danne fellesskap og vennskap. Det var en del av barnas kultur, som ikke nødvendigvis de voksne kunne ta del i. Bruken av "vi" framsto som kjønnnet fordi barna ofte var samlet i grupper av eget kjønn i disse situasjonene, og fordi barna i enkelte tilfeller selv stadfestet kjønns kategorier. For barna handlet det om felles interesse, som knyttet de sammen til sosiale relasjoner. De felles interessene virket til å være viktig for barna, som medkonstruktører av et fellesskap som barna hadde en genuin interesse for å utforme og høre til i (jf. Grindheim, 2011).

Referanseliste:

- Askland, L., & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen: Mening, makt, medvirkning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter - en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel: Feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. Los Angeles, California: Sage.
- Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2008). Entering and observing in children's worlds. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: Perspectives and practices* (s. 239-259). London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-64.
- Dolk, K. (2011). Genuspedagogisk trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik. I L. Bodén, K. Ohrlander & H. Lenz Taguchi (Red.), *En rosa pedagogik: Jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (s. 48-59). Stockholm: Liber.
- Eide, B., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009a). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13-34). Stockholm: Liber.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009b). Kvalitet og generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 216-234). Stockholm: Liber.
- Francis, B. (2010). Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, 36(3), 325-344. doi: 10.1080/03054981003732278

- Francis, B. (2012). Gender monoglossia, gender heteroglossia: The potential of bakhtin's work for re-conceptualising gender. *Journal of Gender Studies*, 21(1), 1-15. doi: 10.1080/09589236.2012.639174
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Gjørven, J. (2010, 29.4). Derfor velger jenter dukker, *Klikk.no*. Hentet fra <http://www.klikk.no/foreldre/helse/article570310.ece>
- Grindheim, L. T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk dannelsesarena. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 91-102.
- Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar*. (Doktoravhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). "Skarpt er gjestens blikk"- den fortolkende forsker i klasserommet. I T. Moen & K. Ragnheiður (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 103-115). Trondheim: Tapir akademisk.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal
- Hall, S. (1997). The work of representation. I S. Hall (Red.), *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage, in association with the Open University.
- Hall, S. (2012). Encoding/decoding. I M. G. Durham & D. M. Keller (Red.), *Media and cultural studies: Keywords*. Malden, Mass: Blackwell
- Hellman, A. (2010). *Kan batman vara rosa?: Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. (Doktoravhandling), Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Henriksen, A. B. (2012, 27.07). Tjener rått på kjønnsbestemte leker, *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2012/06/27/tema/foreldre/klikk/lek/helse/22311477/>
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179-213). Oslo: Unipub.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kringstad, K. (2015, 09.03). Linnéa lager tegneblokken du aldri har sett maken til Hentet fra http://www.aftenposten.no/familieogoppvekst/Linna-lager-tegneblokken-du-aldri-har-sett-maken-til-499947_1.snd

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Mayall, B. (2008). Conversations with children. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: Perspectives and practices* (s. 109-123). London: Routledge.
- Moen, T., & Karlsdottir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-13). Trondheim: Tapir akademisk.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. (Dr.polit avhandling), Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Palmer, H. C. (2014, 12.12). Dette er de 10 dummeste kjønnsdelte barnebøkene, *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Dette-er-de-10-dummeste-kjønnsdelte-barnebøkene-7820087.html>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2006). *Temahefte: Om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Seland, M. (2012). Barnehagens nye rom sett i lys av diskurser om livslang læring. I A. Krogstad, G. Hansen, W. Knudsen & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage – et flerfaglig perspektiv på barnehagens fysiske miljø* (s. 115-127). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Statistisk sentralbyrå. (2015). Barnehager, 2014, endelige tall. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2015-05-04>
- Sørenssen, I. K. (2014). *Domesticating the disney tween machine: Norwegian tweens enacting age and everyday life*. (Doktoravhandling), NTNU, Trondheim.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.

- Tingstad, V. (2006). *Barndom under lupen: Å vokse opp i en foranderlig mediekultur*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (2001). *Discourse as data: A guide for analysis*. London: Sage.
- Øksnes, M. (2008). *"Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!": Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer*. (Doktoravhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Østerås, B. (2011). Kjønn har betydning: "Jenter kan ikke spille fotball". I J. Rhedding-Jones & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 145-157). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasebø, T. S. (2001). Hverdagens heltinner. *Barn*(4), 97-112.
- Aasebø, T. S., & Melhuus, E. C. (2005). *Rom for barn - rom for kunnskap: Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1, samtykkeskjema til foreldre

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt "Barnefellesskap og kjønn".

Hei! Jeg heter Johanne Rimul og skriver en mastergrad i førskolepedagogikk. Før dette har jeg 5 års erfaring som pedagogisk leder i barnehage. Jeg ønsker å gjøre min feltstudie på avdeling [REDACTED]

Bakgrunn og formål for studien:

Temaet mitt er "barnefellesskap og kjønn". Jeg ønsker å forske på hvilke normer for kjønn som kan komme til syne i et barnefellesskap. Dette innebærer at jeg forsker på barnas perspektiv via observasjoner og samtaler med barna. Målet mitt er å få et innblikk i hvilke tanker barn har om "normalt for jente", eller "normalt for gutt", med et spesielt fokus på lek og vennskap, gjennom å være en deltakende voksen i barnas hverdagsliv.

Hva innebærer deltakelse i studien:

Jeg kommer til å være på avdeling sammen med barna over en tidsperiode på 2-3 uker, og delta i barnas hverdagsaktiviteter. For å få fram barnas perspektiv kan det hende at jeg leser, dramatiserer eller har andre aktiviteter sammen med barna. Det er kun observasjoner og uttalelser som er relevante for studien jeg kommer til å skrive ned. Jeg innhenter ikke sensitive opplysninger, det er kun barnas tanker, meninger og fortellinger jeg er interessert i. All informasjon behandles konfidensielt og vil ikke bli delt med andre parter. Jeg overholder taushetsplikt på lik linje med andre voksne i barnehagen.

Hva skjer med informasjonen om barna?

Jeg innhenter ikke sensitive opplysninger eller personlig informasjon om enkeltbarn. Observasjoner og samtaler med barna gjøres som feltnotater. Jeg anonymiserer alle barn ved å bruke forbokstaver og alder. I notater og masteravhandlingen kommer jeg ikke til å oppgi navn på barnehage, barn, foreldre eller andre voksne. Slik informasjon kommer heller ikke til å bli lagret noe sted. Etske retningslinjer vil bli fulgt nøye.

Jeg ønsker også godkjenning til å gjøre et eventuelt intervju på lydopptak. Lydopptaket lagres på minnepenn, og vil bli slettet med en gang etter transkribering (intervjuet skrives ned), og kun uttalelser som er relevante for temaet blir tatt med i videre arbeid. Det er mulig å kun signere på det ene punktet. Informasjonen vil oppbevares trygt og uten andres tilgang, det er kun jeg som vil ha tilgang til feltnotater og intervjumateriale.

Frivillig deltakelse:

Det er frivillig å være med i studien. Om dere ikke ønsker å være med på prosjektet, kommer jeg ikke til å ha samtaler med, observere eller notere ned hendelser hvor deres barn er delaktig. Alle som samtykker i å være med på prosjektet har lov til å trekke

samtykket, uten å oppgi grunn, helt fram til prosjektets slutt (15.mai). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ta kontakt for spørsmål eller andre henvendelser: johanne.rimul@gmail.com,
tlf: 45274524.

Veileder for prosjektet kan også kontaktes: Karianne Franck, kfr@dmmh.no,
tlf: 73568347

Mvh Johanne Rimul.

Kryss av en eller begge:

Jeg har lest informasjon om studiet, og samtykker i at mitt barn kan være med i prosjektet.

Jeg samtykker i at mitt barn kan være med på intervju/lydopptak.

Navn/underskrift: _____

Vedlegg 2, samtykkeskjema fokusgruppe

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt "Barnefelleskap og kjønn".

Bakgrunn og formål for studien

Temaet mitt er "barnefelleskap og kjønn", og jeg har hatt en et ønske om å forske på hvilke normer for kjønn som kan komme til syne i et barnefelleskap. Jeg har forsket på barnas perspektiv via observasjoner og samtaler med barna. Målet har vært å få et innblikk i hvilke tanker barn har om "normalt for jente", eller "normalt for gutt", med et spesielt fokus på lek og vennskap, gjennom å være en deltakende voksen i barnas hverdagsliv.

De tre siste ukene har jeg gjort observasjoner og samtaler med barn på avdelinga, og dere har blitt kjent med meg. Jeg har erfart at dere er engasjerte i temaet, og i samtaler med dere har jeg opplevd å få gode refleksjoner. Det har gjort meg interessert i å høre mer om deres opplevelser. Derfor ønsker jeg å gjøre et gruppeintervju med dere, som et spennende supplement til mine observasjoner og samtaler med barna.

Hva innebærer deltakelse i studien:

Jeg ønsker å gjennomføre et gruppeintervju hvor samtaleemnet blir: når opplever dere at barna trekker fram kjønnsperspektivet, hva forteller de, og kommer det til syne i barnas lek og vennskap? Jeg ønsker å høre fortellinger og refleksjoner omkring temaet, gjerne det barn har fortalt selv.

Hva skjer med informasjonen?

Intervjuet gjøres med lydopptaker. Lydopptaker oppbevares trygt og uten andres tilgang, og vil bli slettet med en gang etter transkribering. Både dere, og barn som navngis under intervjuet vil bli anonymisert. Jeg ønsker ikke å innhente sensitive opplysninger, eller personlig informasjon om dere eller enkeltbarn.

Frivillig deltakelse:

Det er frivillig å være med i studien. Alle som samtykker i å være med på prosjektet har lov til å trekke samtykket, uten å oppgi grunn, helt fram til prosjektets slutt (15.mai).

Ta kontakt for spørsmål eller andre henvendelser: johanne.rimul@gmail.com,
tlf: 45274524.

Veileder for prosjektet kan også kontaktes: Karianne Franck, kfr@dmmh.no,
tlf: 73568347

Jeg samtykker i å være med på gruppeintervju i forskningsprosjektet "barnefelleskap og kjønn". Intervjuet gjøres med lydopptak, som slettes etter transkribering.

Dato/underskrift deltaker

Vedlegg 3, behandling av personopplysninger, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 09.01.2015

Vår ref: 41322 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41322	<i>Barnefelleskap og kjønn</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Johanne Rimul</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no